

SANALUOKKAPROJEKTI SANOMALEHTEÄ HYÖDYNTÄEN

Tutkimme, pohdimme ja keskustelemme

Liisi Vesikko  
Pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Kielten laitos  
Suomen kieli  
Helmikuu 2012

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Liisi Vesikko	
Työn nimi – Title Sanaluokkaprojekti sanomalehteä hyödyntäen – Tutkimme, pohdimme ja keskustelemme	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year helmikuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 65 sivua liitteinen
Tiivistelmä – Abstract <p>Pro gradu –tutkielmani tavoitteena on ollut luoda mielekästä ja motivoivaa sanaluokkia käsittelevää tehtävämateriaalia yläkoulun seitsemännen luokan äidinkielen opetukseen, koska sanaluokkien kertaaminen vuodesta ja oppikirjasta toiseen tuntuu oppilaista turhauttavalta toistolta. Tutkimuksen ja tehtävämateriaalin pohjana olen käyttänyt niin kutsuttua pedagogista kielioppia. Pedagogisen kieliopin ytimessä on ajatus siitä, että oppilaiden omat intuitiot kielestä ovat äidinkieltä opiskeltaessa periaatteessa oikeita, joten opetuksen tulisi olla keskustelun omaista ja pohjautua autenttisiin teksteihin.</p> <p>Pedagogisen kieliopin onnistumisen edellytyksenä on oppilaiden motivointi opetettavaan asiaan. Kandidaatin tutkielmaani (Laakso 2006) pohjautuen olen tehnyt pro gradu -tutkielmassani lähtöoletuksen, jonka mukaan sanomalehti tarjoaa autenttisen tekstilajikokoelman lisäksi myös oppimisympäristön, joka motivoi oppilaita tarttuman kielitiedon tarkasteluun.</p> <p><i>Sanaluokat sanomalehdessä</i> -tehtäväprojektin tavoitteena on sanaluokkatietämyksen syventämisen lisäksi <i>Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden</i> (2004) ja pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaisesti innostaa oppilaat tutkimaan kieltä ja sen käyttöä sekä kehittää tutkivaa ja pohtivaa otetta oppimiseen.</p>	
Asiasanat – Keywords äidinkielen opetus, pedagoginen kielioppi, tekstitaidot, opetuskeskustelu, sanaluokat, oppimateriaalit, sanomalehti opetuksessa	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos, suomen kieli	
Muita tietoja – Additional information	

# Sisällysluettelo

1. JOHDANTO .....	1
1.1. Työn taustaa .....	1
1.2. Mikä kielioppi?.....	3
1.3. Oppimateriaalit äidinkielen opetuksessa .....	5
1.3.1. Sanomalehti oppimateriaalina .....	7
2. KIELITIEDON OPETAMISEN UUDET REITIT .....	10
2.1. Pedagoginen kielioppi .....	11
2.2. Pedagogisen kieliopin tunteminen tekstitaitojen edellytyksenä.....	14
2.3. Opetuskeskustelu ja kielentäminen .....	15
2.4. Pedagoginen kielioppi ja sen opettaja .....	17
3. SANALUOKAT .....	19
3.1. <i>Ison suomen kieliopin</i> sanaluokkajako .....	19
3.2. Sanaluokat opetuksen kohteena.....	21
4. KIELIOPIN OPETUKSEN ARKEA PERUSOPETUKSESSA .....	24
4.1. Perusopetuksen opetussuunnitelma .....	24
4.2. Sanaluokat alakoulussa.....	26
4.3. Sanaluokat yläkoulussa .....	29
5. SANALUOKKAPROJEKTIN KUVAUS .....	34
5.1. Tehtäväprojektin taustaa.....	34
5.2. <i>Sanaluokat sanomalehdessä</i> –tehtäväprojekti.....	35
6. POHDINTAA .....	39
7. LÄHTEET .....	44
AINEISTO .....	48
LIITTEET .....	49

# 1. JOHDANTO

## 1.1. Työn taustaa

Yläkoulun äidinkielen ensimmäisten kurssien sisältöihin kuuluu vahvasti sanaluokkien ja sanojen taipumisen opiskeleminen. Oppilaat kokevat tämän, opetusharjoittelusta ja opetustyöstä saamani kokemuksen mukaan, turhauttavana toistona, sillä sanaluokkien opiskeluun on käytetty alakoulussa runsaasti aikaa. Yläkoulun oppikirjoissa käsiteltävät sanaluokka-asiat ovat oppilaille jo opiskellun kertausta, yleensä kahdeksannella vuosiluokalla opiskeltavia verbin moduksia lukuun ottamatta. Toisaalta monella yläkoulun aloittavalla nuorella on edelleen aukkoja sanaluokkien tuntemuksessa, vaikka sanaluokkia on opiskeltu kolmannelta luokalta lähtien.

Tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana haluan pureutua kielitiedon opetuksen mielekkyyteen. Millaisella opetuksella, oppimateriaalilla, tehtävillä ja opetuksen tavoitteilla voitaisiin luoda mielekästä äidinkielen kielitiedon opetusta? Olen tehnyt kandidaatin työnäni tapautkimuksen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorista, joka käyttää äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalina pääasiassa sanomalehteä. Lehtorin mukaan sanomalehti motivoi oppilaita tarttumaan opettavaan aiheeseen huomattavasti paremmin kuin tavallinen oppikirja. (Laakso 2006.) Kandidaatin työssäni tulin siihen tulokseen, ettei oppimateriaalin valinta itsessään vaikuta *Opetussuunnitelman perusteiden* tavoitteiden saavuttamiseen, vaan oppimiseen vaikuttavat ennen kaikkea oppilaiden ja opettajan asenne valittuihin oppimateriaaleihin. Sanomalehden käyttäminen oppimateriaalina ei tue oppimista silloin, jollei opettaja itse pidä sen käyttöä hyödyllisenä ja tarkoituksenmukaisena (Laakso 2006: 15). Sanaluokkaharjoituksia voisi siis laatia mitä erilaisimpia tekstejä varten, joista monet muutkin kuin vain sanomalehtitekstit voisivat motivoida oppilaita. Olen kuitenkin itse mieltynyt sanomalehteen, sen helppoon saataavuuteen sekä sen tarjoamiin mahdollisuuksiin (ks. luku 1.3.1.) ja näiden vuoksi valinnut oppimateriaaliksi sanomalehden ja sen sisältämät tekstit.

Pro gradu -tutkielmaani varten olen laatinut sanaluokkaprojektin peruskoulun seitsemännelle vuosiluokalle. Tavoitteenani on ollut luoda mielekkäitä ja motivoivia tehtäviä sanatasoisen kielitiedon opiskeluun yläkoulun äidinkielen oppitunneilla. Tehtäväni pohjautuvat sanomalehteen ja sen teksteihin ja tekstilajeihin. Lähtöoletuksenani on kandidaatin työhöni pohjautuen se, että sanomalehti tarjoaa oppimisympäristön, joka tukee aktiivista oppimista ja lisää motivaatiota

sekä antaa mahdollisuuden aitoon opetuskeskusteluun. Tehtävien tavoitteena on liittää opittava kielitieto, kielen rakenne ja merkitys, osittain myös tekstien tuottamiseen ja analysointiin. Tehtäväkokonaisuuden päätavoitteena on kuitenkin herättää oppilaiden mielenkiinto kielen tutkimiseen ja kielitiedon käsitteiden pohtimiseen pedagogisen kieliopin keinoin. Pro gradu -työssäni pyrin vastamaan seuraaviin kysymyksiin: **Kuinka pedagogista kielioppia voidaan hyödyntää sanaluokkien opettamisessa? Kuinka pedagogisen kieliopin mukainen sanaluokkien opetus voidaan yhdistää sanomalehtiteksteihin? Millaisilla tekstilähtöisillä sanaluokkatehtävillä voidaan tukea oppilaan tekstitaitoihin kasvamista?** Näiden kysymysten rinnalla pyrin löytämään vastauksia kysymyksiin: Millaisin pedagogisin keinoin oppilasta voidaan motivoida kielitiedon opetukseen? Mitä nämä keinot edellyttävät opettajalta? Pro gradu -tutkielmani kuuluu mielestäni äidinkielen opetustieteen piiriin (Sarmavuori 2007), vaikka tiedän ettei tällä tieteenalalla ole vielä selkeää asemaa akateemisessa yhteisössä. Työni jakautuu kuitenkin sekä kielitieteen että kasvatustieteen piireihin, jolloin äidinkielenkielen opetustiede tarjoaa sille luonnollisen sijoituspaikan. Koska tutkimukseni käsittelee kieliopin opetusta yhden tehtäväkokonaisuuden avulla, on se tapaustutkimus kieliopin opetuksesta.

Sanaluokkatehtäväni noudattavat *Ison suomen kieliopin* (2004, myöh. ISK) sanaluokkajakoa, jossa on muutamia eroavaisuuksia tällä hetkellä käytössä olevan koulukieliopin sanaluokkajakoon. Koska tehtävät on suunniteltu peruskouluopetukseen, noudattavat ne *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden* (2004, myöh. POP) sisältöjä. Olen selvittänyt opetussuunnitelmaa ja alakoulun äidinkielen oppikirjojen sisältöjä tutkimalla, millaiset lähtötiedot oppilailla tulisi olla yläkoulun alkaessa. Olen näin pyrkinyt välttämään opettavien asioiden moninkertaisen toistamisen ja tehtävien samankaltaisuuden. Toisin sanoen tavoitteenani on pyrkiä eroon sanaluokkien opetuksen spiraalimaisuudesta, jossa opittavaa asiaa vuosi vuodelta laajennetaan ja syvennetään (mm. Savolainen 1998: 44).

Olen rakentanut pro gradu -tutkielmani siten, että teoriaosuudessa kuvaan aihealueita, jotka ovat vaikuttaneet aineistoni, eli tehtäväprojektini luomiseen. Käsittelen äidinkielen kieliopin opetusta ja uudistustavoitteita, oppimateriaalien, erityisesti sanomalehden, merkitystä äidinkielen opetuksessa, *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita* (2004), ala- ja yläkoulun oppikirjojen sanaluokkaosuuksia sekä sanaluokkia kieliopillisena kategoriana. Olen rajannut kieliopin opetusta käsittelevät osuudet lähinnä yläkoulun näkökulmasta, vaikka pyrin myös ottamaan huomioon sen, että alakoulun opetus ja kielioppisisällöt vaikuttavat yläkoulun oppilaiden tieto- ja taitotasoon. Tämän jälkeen siirryn työssäni tehtäväprojektin kuvaukseen ja erittelyyn. Lopuksi pohdin millaisiin oppimistuloksiin tehtävämateriaalillani on mahdollista päästä ja mil-

laisia jatkoprojekteja kielitiedon opetukseen voisi luoda tämän tehtävämateriaalin pohjalta. Varsinainen tehtävämateriaali työskentelyohjeineen on tutkielmani liitteenä.

## 1.2. Mikä kielioppi?

Termit **kielioppi**, **kielitieto** ja **tekstitaidot** vilahtelevat teksteissä, jotka käsittelevät äidinkielen opetusta. On tarpeen määritellä, mitä näillä termeillä milloinkin tarkoitetaan. Varsinkin termiä kielioppi voidaan käyttää hyvin erilaisissa merkityksissä. Esimerkiksi Vilkuna (1996) määrittelee kieliopille kolme erilaista merkitystä. Kielioppi<sub>1</sub> on tiedostamatonta tietoa, osaamista, jonka äidinkielen puhuja hallitsee. Kielioppi<sub>2</sub> on kirjoitettu kuvaus kielestä ja sen ominaisuuksista, eikä se pyri normittamaan kieltä. Kielioppi<sub>2</sub> voi olla deskriptiivinen, eli lähinnä kuvaileva, tai tieteellinen kuvaus kielestä, jolloin se analysoi kielijärjestelmää tai sen osia, jonkin teoreettisen mallin kehikossa (Alho & Korhonen 2007: 94). Kielioppi<sub>3</sub> on yleisesti tunnetuin kielioppi – koulukielioppi, johon liitetään vahvasti pilkkusääntöjen ja kieliopillisen käsiteluelteloiden ulkoa opetteleminen. Monesti voi kuulla sanottavan: ”En osaa ollenkaan kielioppia!”, vaikka todellisuudessa kielioppi<sub>3</sub> on epätäydellinen kuvaus puhujan kielitaidostaan (Vilkuna 1996: 22). Ihmisten asenteet kielioppia kohtaan heijastelevat juuri kokemuksia koulun kieliopin opetuksesta. Kielioppi mielletään tylsäksi, vaikeaksi ja tarpeettomaksi asiaksi (mm. Junkkari 2006).

Omassa tutkielmassani kaikki kolme kielioppia ovat väistämättä mukana, koska äidinkielen opetuksessa tulisi ottaa huomioon oppilaiden oma kielitaju, kielioppia koskeva tieteellinen tutkimus ja koulukieliopin muutokset (mm. Alho & Korhonen 2007). Kielioppiin<sub>3</sub> viitataan työssäni termillä koulukielioppi, kieliopista<sub>2</sub> käytän nimitystä tieteellinen kielioppi ja kielioppia<sub>1</sub> nimitän kielitajuksi. Käytän työssäni myös neljättä kielioppitermiä, **pedagogista kielioppia** (ks. luku 2.1.). Pedagogisella kieliopilla pyritään samaan aikaan uudistuksia koulukielioppiin. Pedagogisen kieliopin pohjana täytyy olla jonkinlainen tieteellinen kielioppi ja sen tulisi ottaa huomioon myös oppilaiden kielitaju. Pedagogisen kielioppiin liittyy termi **kielitieto**, jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan kaikkea sitä kieleen ja sen käyttöön liittyvää tietoa, joka harjaannuttaa oppilaita kielen kriittiseen tarkasteluun ja kehittää heidän ajatteluaan (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 16). Myös *Opetussuunnitelmien perusteissa* (2004) käytetään termiä kielitieto, jonka alle on sijoitettu myös tieto kielen rakenteesta, eli koulukielioppi sen perinteisessä merkityksessä. **Tekstitaidot** tuntuvat olevan tällä hetkellä äidinkielen opetuksen keskeisenä tavoitteena – äidinkielen opetuksen tavoitteena on laajentaa oppilaiden tekstitaitoja lähipiiristä tarvittavista taidoista kohti

yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia. Opetuksen tavoitteena on myös, että oppilas pystyisi käyttämään oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan. (POP 2004: 53.) Näihin tavoitteisiin tulisi pyrkiä tekstitaitojen opetuksella, jossa kielioppia, kirjoittamista ja lukemista ei opeteta erillisinä tietoina ja taitoina, vaan ne ajatellaan yhdeksi erottamattomaksi kokonaisuudeksi (Luukka 2004: 146).

Suomen kielestä on laadittu erilaisia kieliopin kuvauksia, joiden käyttötarkoitukset ja kohderyhmät eroavat toisistaan. Ensimmäiset suomen kieliopit kirjoitettiin 1600-luvulta alkaen latinan mallia mukaillen opetuskäyttöön suomea vieraana kielenä opiskeleville. Vasta 1800-luvulla alettiin laatia kielioppeja suomenkielisille suomalaisille. Suomen kirjakieli oli tuolloin käymistilassa, joten sen vakiinnuttamiseksi kaivattiin yhteisiä normeja. Kielioppeja onkin alusta asti leimannut normatiivinen näkökulma kieleen, koska ne on laadittu ennen kaikkea hyötynäkökulmasta eikä tieteellisestä mielenkiinnosta. 1970-luvulla Suomeen rantautui uusia kielioppiteorioita, ja normatiivisuutta alettiin pitää huonona asiana. (Häkkinen 2005.) 1970-luvulla Suomessa laadittiin *Toisin sanoen* -oppikirjasarja, jonka taustalla vaikutti systeemis-funktionaalinen kielioppimalli. Kielitiedon opettamisen pohja-ajatuksena oli tuolloin, että kieltä tarkastellaan tekstien piirteiden ja ominaisuuksien kautta. (Leiwo 2003: 12.) Uusista ajatuksista huolimatta äidinkielen opetuksessa on palattu aina uudelleen ”vanhaan hyvään kielioppiin”, joka näyttää johtaneen nimitysten, sääntöjen ja oikeakielisyysnormien mekaaniseen opettamiseen ja opiskeluun (Leiwo 2003: 11).

Koulukielioppi on siis sitkeästi pysytellyt samanlaisena sukupolvesta toiseen. Tämän kielioppimallin tavoitteena on ohjata kielenkäyttöä kirjoitetun yleiskielen mallien mukaiseksi ja asettaa tiukkoja sääntöjä kielen muodoista. Normittavat kieliopin kuvaukset eivät kuitenkaan rajoitu koulukirjoihin, vaan myös yliopistoilla on käytössä sellaisia kirjoja kuin Osmo Ikolan *Nyky-suomen sanakirja* ja Pirkko Leinon *Suomen kielioppi* (Vilkuna 1996: 23). Koulukieliopin tarkoituksena on ainakin viime vuosiin asti ollut ensisijaisesti oikeinkirjoituksen ja kielenhuollon avulla tukea kirjoittamista. Tuorein suomen kielestä laadittu tieteellinen kielioppi on *Iso suomen kielioppi* (2004), joka on deskriptiivinen kuvaus suomen kielestä. Sen tarkoituksena on antaa kuva kielen ilmaisumahdollisuuksista ottamatta kantaa kielenhuoltoon. *Iso suomen kielioppi* on tarkoitettu lähinnä tutkijoiden ja muiden kielten ammattilaisten käyttöön, kuten käytännössä kaikki muutkin tieteelliset kieliopin kuvaukset. *Iso suomen kielioppi* voi kuitenkin antaa ituja pedagogiseen kielioppiin, koska se kuvaa aitoa kielenkäyttöä, niin kirjoitusta kuin puhettakin, ja tarjoaa siten mahdollisuuden tarkastella kieltä laajemmin myös koulukontekstissa.

Olen valinnut kielioppitehtävieni pohjaksi *Ison suomen kieliopin*, koska se tarjoaa perinteisiin koulukielioppeihin verrattuna opettajalle paremmat mahdollisuudet pohtia kielen aukkoja ja kieliopillisten kategorioiden häilyvyyttä (Savolainen 2005: 595), koska se kuvaa todellista kieltä ja kielenkäyttöä eikä pelkkiä prototyyppejä (Korhonen & Alho 2006b: 103). *Isossa suomen kieliopissa* on uskallettu myös tehdä termiuudistuksia, jotka selventävät opetusta: esimerkiksi adverbit ovat erotettu omaksi sanaluokakseen. *Iso suomen kielioppi* ei sellaisenaan sovellu opetuksen osaksi, mutta se voi toimia pohjana oppimateriaalille (ISK 2004: 16). Massiivinen teos on jaettu kolmeen pääosaan: Sanoihin, Rakenteeseen ja Ilmiöihin. Varsinainen sanaluokkajako sijoittuu Rakenne-osaan, jota käytän teoriaosuudessani. Ilmiöt-osassa tarkastellaan hienojakoisemmin muun muassa sijamuotojen semantiikkaa, tempusta, ja modaalisuutta. Ilmiöt-osioon tutustuminen ja tukeutuminen on kuitenkin hedelmällistä äidinkielen opettajalle, koska keskusteleavassa ja pohtivassa kielitiedon opetusmenetelmässä kyseiset aiheet ja ilmiöt saattavat nousta esille myös luokkahuoneessa. *Ison suomen kieliopin* pohjalta pyrin tehtävissäni käyttämään pedagogista kielioppia, jossa opetus pohjautuu pitkälti oppilaan omiin intuitioihin kielestä ja sen ilmiöistä.

### 1.3. Oppimateriaalit äidinkielen opetuksessa

Oppimateriaalilla tarkoitetaan johonkin aineeseen, materiaan kytkettyä oppiainesta, jonka tulee välittyä oppilaille ja aikaansaada heissä sellaisia elämyksiä ja oppimiskokemuksia, joiden seurauksena syntyy pysyväisluonteisia tietojen ja taitojen muutoksia ja affektiivisia vaikutuksia (Uusikylä & Atjonen 2000: 132).

Oppimateriaalit kuuluvat yhdessä opetustilojen ja opetusvälineiden kanssa *Opetussuunnitelman perusteissa* määritellyyn oppimisympäristöön, joka on nostettu keskeiseksi keinoksi suunnitelman tavoitteisiin pyrittäessä (Lehtinen 2004: 48, POP:18). Opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit ohjaavat opetusta luokkahuoneessa. Erityisesti oppimateriaalit vaikuttavat opetuksen sisältöihin ja työskentelytapoihin luokkahuoneessa. Esimerkiksi autonomiseen ja sääntöihin pohjautuvaa näkemystä edustavat oppikirjat eivät jätä tilaa aidolle pohdinnalle ja keskustelulle oppimistilanteessa. (Luukka ym. 2008 64 – 65.) Äidinkielen oppiaineen monitahoisuudesta (ks. esim. Savolainen 1998, Kulju 2010) johtuen myös oppiaineen oppimateriaalit voivat olla monenlaisia. Oppikirjan käyttäminen opetuksen runkona kuitenkin hallitsee opetusta ja sen suunnittelua.



Oppikirjojen laatimiseen käytetään paljon resursseja. Oppikirjojen laatijoiden tulee ottaa huomioon monia keskenään erilaisia tekijöitä. Jos oppikirjan tekemistä tarkastellaan puhtaasti oppimisen ja vaikuttamisen välineenä, nämä tekijät voidaan jakaa kolmeen osaan. Tärkeimpänä on sisältö, jonka tulee olla oikeaa ja ajankohtaista, toisena näkökulmana on oppikirjan pedagogisuus ja kolmannen osatekijän muodostaa oppikirjan luettavuus (Häkkinen 2002: 18).

Vaikka oppikirjojen varsinaisena kohderyhmänä ovat oppilaat, niillä on suuri merkitys myös opettajalle. Suurin osa opettajista käyttää oppikirjoja opetusmateriaalin keskeisenä osana, vaikka se ei ole ollenkaan pakollista. Oppikirjat kuitenkin helpottavat opettajien työtä, koska kirjan laatijat ovat rakentaneet valmiiksi opetuksen rungon, valikoineet, arvioineet ja tarkastaneet esitettävät asiat ja pitävät huolen siitä, että kaikki olennainen on mukana. (Häkkinen 2002: 86.)

Oppikirjan rooli on muuttunut viimeisen parinkymmenen vuoden aikana huomattavasti. Vuoteen 1993 asti kaikki oppikirjat tarkastettiin koulu- ja ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskuksessa. Tarkastuksella haluttiin varmistaa, että oppikirjat noudattavat opetussuunnitelmaa. (Hiidenmaa 2002: 217.) Hiidenmaan mukaan (2002: 218) oppikirjasta on tullut kuntakohtaisten opetussuunnitelmien myötä opetussuunnitelman käytännöllinen korvike, ja kirja on alkanut ohjeistaa opetusta. Oppilaat ja opettajat odottavat, että kirjan käsittelemät asiat tulisi käsitellä esitetyssä järjestyksessä ja kaikki kirjassa esitetty tieto tulisi käsitellä oppitunneilla. Aina ei siis huomata, että opettaja noudattaa koulun opetussuunnitelmaa, ja oppikirja on ainoastaan opetuksen tukena.

Luukan ja Leiwon (2004: 25) mukaan koulussa suositaan akateemisia ja kaunokirjallisia tekstejä, jotka eivät motivoi oppilaita eikä valmenna heitä toimimaan aktiivisina tietoyhteiskunnan jäseninä. Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen vuonna 2008 julkaiseman kyselytutkimuksen (Luukka ym.) tuloksista käy ilmi yhtä lailla, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetus rakentuu vahvasti oppikirjojen ja kaunokirjallisuuden varaan. Tutkimuksen mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät pääasiallisesti opetuksessaan erilaisia painettuja oppimateriaaleja. Oppikirjojen ja kaunokirjallisuuden ylivoiman rinnalla opetuksessa käytetään eniten erilaisia monisteita, kalvoja, harjoituskirjoja ja sanomalehteä. (Luukka ym. 2008: 91.) Kaunokirjalliset tekstit ja sanomalehtitekstit ovat opettajien suosimasta oppimateriaalista ainoita, joita ei ole tuotettu tarkoituksella oppimateriaaliksi. Mikäli ne tuodaan kokonaisina teksteinä osaksi opetusta, niitä voidaan pitää aitoina teksteinä, mutta ne eivät välttämättä opettajan antamina oppimateriaaleina täytä autenttisen tekstin määritelmää (Purola 2009).

Purola on tutkinut pro gradu -työssään (2009) äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien asenteita autenttisten tekstien käyttöön opetuksessaan. Purolan haastatteleminen opettajat käyttävät opetukseen aitoja tekstejä – erityisesti kaunokirjallisia ja sanomalehtitekstejä. Lähtökohtaisena ajatuksena on, että aidot ja autenttiset tekstit innostaisivat oppilaita tarttumaan opittavaan asiaan, sekä valmistaisivat heitä koulun ulkopuoliseen tekstimaailmaan (2009: 86). Koska opettaja joutuu usein haalimaan oppikirjan ulkopuoliset tekstit kokoon vapaa-ajallaan, osa opettajista kokee tällaisen materiaalin hankinnan ylimääräisenä työtaakkana (Purola 2009: 56).

### 1.3.1. Sanomalehti oppimateriaalina

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat pitävät sanomalehteä viidenneksi tärkeimpänä oppimateriaalina omassa opetuksessaan (Luukka ym. 2008: 92). Sanomalehden käyttäminen oppimateriaalina ei ole uusi asia. Sanomalehtien Liitto on jo pitkään tarjonnut opettajille maksutonta opetusmateriaalia opetuksen tueksi, ja sanomalehtitalot ovat tarjonneet maksuttomia sanomalehtiä oppitunneille. Sanomalehti nähdään kuitenkin ennen kaikkea medialukutaitoon kasvattavana oppimateriaalina, ja sen käyttäminen opetuksen osana keskittyy usein valtakunnalliselle sanomalehtiviikolle tai opetuksen mediaa käsitteleviin osuuksiin.

Sanomalehden käyttäminen opetuksessa on kuitenkin jatkuvasti kiinnostava aihe. Tammi-kuussa 2011 Jyväskylän yliopistossa hyväksytyyn väitöskirjatutkimuksen mukaan sanomalehden pitkäjänteisellä ja systemaattisella käytöllä opetuksessa tuetaan oppilaiden kasvua aktiivisiksi kansalaisiksi (Hankala 2011). Äidinkielen opetuksen kannalta sanomalehti on hedelmällinen väline, sillä se tarjoaa monia erilaisia autenttisia tekstilajeja opetuksessa käytettäväksi. Sanomalehti on kokonaisuus, joka sisältää useita erilaisia tekstejä. Se tarjoaa vakavasti otettavia uutisia, tiedottavia artikkeleita, haastatteluja ja kantaaottavia kolumneja, kritiikkejä, lukijoiden mielipiteitä ja keskustelupuheenvuoroja. Lehdissä on myös kevyttä viihdettä, pilapiirroksia, sarjakuvia ja pikkuilmoituksia. Myös sanomalehdessä käytetyt ilmaisukeinot ovat monipuolisia. Lineaaristen tekstien lisäksi lehtitekstit sisältävät muun muassa erilaisia kuvia ja taulukoita. Myös sanomalehden eri osastojen tekstit jäsentyvät eritavoin. (Linnakylä & Malin 2006: 4.)

Sanomalehtien Liitto julkaisi vuonna 2006 tutkimuksen *Tukeeko sanomalehtien lukeminen oppimista?* Sen mukaan hyvät oppimistulokset korreloivat aktiivisen sanomalehtien lukemisen kanssa (Linnakylä & Malin). Tutkimuksen mukaan nuoret, jotka lukevat sanomalehteä useita

kertoja viikossa, menestyivät PISAn lukukokeissa merkittävästi paremmin kuin kerran kuukaudessa tai harvemmin sanomalehteä lukevat. Lukutaitokokeessa lukutaitoa arvioitiin osittain juuri sanomalehtitekstien lukemisena, sillä lehtien lukeminen tyypillistä arkielämässä ja aktiivisessa yhteiskunnallisessa toiminnassa. (Linnakylä & Malin 2006: 28.) Sanomalehtien lukemiseen kannustaminen on siis asia, joka tulisi ottaa huomioon äidinkielen opetuksessa.

Sanomalehden paikkaa äidinkielen opetuksessa puolustaa myös sen helppo saatavuus – opettaja tilaa sanomalehtinipun muutamaa päivää aikaisemmin, ja tuore, autenttinen sekä monipuolinen tekstivarasto on hänen ja oppilaiden käytettävissään halutuilla oppitunneilla. Tällöin opettajan ei tarvitse käyttää vapaa-aikaansa sopivien tekstien etsimiseen (vrt. Purola 2009). Päivän sanomalehti motivoi oppilaita tarttumaan opittavaan asiaan eri tavalla, kuin opettajan valmiiksi kopioima lehtijuttu. Kokonainen sanomalehti todella houkuttelee oppilasta lukemaan sen sisältämiä tekstejä.

Sanomalehden käyttöä tukee myös se, että sanomalehti on hyvin tasa-arvoinen lukumateriaali. Sanomalehti sisältää monipuolista tekstimateriaalia, joka innostaa sekä tyttöjä että poikia lukemaan. Sanomalehden käyttämisellä opetuksessa voi olla myös tasa-arvoistava vaikutus:

Sanomalehden lukemista voi pitää tyypillisenä nonformaalisen oppimisen muotona, joka tukee yhteiskuntaan ja paikallisiin sosiaalisiin verkostoihin kiinnittymistä. Sanomalehteä tulisikin suosia myös oppimateriaalina erityisesti syrjäytymisvaarassa olevien nuorten, maahanmuuttajien ja aikuisten oppimista tuettaessa.

(Linnakylä & Malin 2006: 53.)

Sanomalehden käyttöä opetuksessa tukee myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* kolmas aihekokonaisuus: viestintä ja mediaosaaminen (2004: 39). Sanomalehden käyttäminen opetuksessa harjoittaa ja tukee oppilaiden valmiuksia mm. vastaanottaa ja tulkita sanomalehtitekstien välittämiä merkityksiä.

Kun opetustilanteessa työskennellään päivän sanomalehden kanssa, ovat oppimistehtävät useimmiten yleisluontoisia. Opettajallakaan ei välttämättä ole mahdollisuutta valmistella tehtävään oikeita vastauksia, vaan opettaja ja oppilaat ovat tasa-arvoisessa asemassa tehtävään tartuttaessa. Tuoreen sanomalehden käyttäminen tarjoaa siis mahdollisuuden aitoon opetuskeskusteluun luokkahuoneessa. Luokkahuonekeskustelu tukee myös *Opetussuunnitelman perusteissa* asetettuja äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistavoitteita (2004: 53), ja sen sopivuutta äidinkie-

len kielitiedon opetuksessa korostetaan myös vuoden 1993 kielioppityöryhmän mietinnössä (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 63).

## 2. KIELITIEDON OPETAMISEN UUDET REITIT

Äidinkieli ja kirjallisuus on sekä tieto-, taito- että taideaine. Kieliopin opiskelun voidaan katsoa liittyvän kaikkiin kolmeen osa-alueeseen: kielioppi on tietoa omasta äidinkielestä ja samalla omasta identiteetistä, taitona kielioppi kytkeytyy tekstitaitoihin ja kielen rakenteilla on merkityksensä myös kaunokirjallisuudessa. (Kulju 2010: 145.) Koulukieliopin ongelmana on kuitenkin ollut sen kapea-alainen määrittely normatiiviseksi säännöiksi, joiden tarkoituksena on ohjaila oikeakielisyyttä. Kieliopin säännöt on esitetty opetuksessa ehdottomina, eikä niitä ole tarvinnut perustella. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 135.) Kieliopin opettamista on perusteltu hyödyllä, joka on liitetty kirjoittamiseen ja vieraiden kielten opiskelemiseen. Tällainen kieliopin opetus on sääntöjen ulkoa opettelemista, eikä oppilaille synny kokemusta siitä, että kielioppi liittyy heidän kielenkäyttöön olennaisena osana myös äidinkielen tai vieraiden kielten oppituntien ulkopuolella. (Savolainen 1996: 7.) Vaarana on myös se, että äidinkielen opetus alkaa muistuttaa vieraan kielen opetusta, kun ei huomioida oppilaiden omaa kielioppia, kielitajua äidinkielestään (Vilku 1996: 23).

Kieliopin opettaminen on asia, josta on käyty Suomessa keskustelua jo 1800-luvun lopulla. Koulukieliopin muotoon on pyritty vaikuttamaan kielioppikomiteoiden (vuosina 1888 ja 1915) avulla. Kielioppikomiteoiden tarkoituksena on ollut antaa yhtenäinen pohja aikansa kielioppikirjoille ja termistölle. 1900-luvun alun kielioppikomiteoiden kieliopit pohjautuivat suomen kielen tutkimukseen ja tieteelliseen kielen kuvaukseen. (*Kieli ja sen kieliopit* 1994: 31 – 37.) Kieliopin opetus on keskittynyt pitkään kieliopillisiin termeihin ja kategorioihin (Alho & Korhonen 2006a, 75). 1970-luvulta asti Suomessa on yhtä enemmän keskusteltu normatiivisen kieliopin opetuksen muutoksesta ja sen tarpeesta. Keskusteluun kieliopin opetuksesta liittyy pohdinta siitä, kuinka opetusta voitaisiin kehittää suuntaan, joka palvelisi paremmin oppilaiden todellista kielenkäyttöä, tekstien tuottamista ja tulkitsemista (Leiwo 2003: 10 – 11).

Vuosituhanen vaihteessa on keskusteluun koulukieliopista liittynyt ajatus todellisen kielenkäytön kuvaamisesta ja sen erittelemisestä. Deskriptiivinen kuvaus kielestä antaa uudenlaisen näkökulman kielitiedon opetukseen. Suomen kielen deskriptiivinen kuvauksen *Ison suomen kieliopin* (2004) valmisteleminen sai alkunsa vuoden 1993 kielioppityöryhmän ehdotuksesta. Kielioppityöryhmän mietinnön pohjalta on virinnyt laaja keskustelu kieliopin opettamisen muutoksesta, ja *Ison suomen kieliopin* valmistuminen kiihdytti keskustelua entisestään. Samalla keskustelun painopiste on siirtynyt kieliopillisista muodoista niiden merkitykseen ja käyttöön. *Isossa*

*suomen kieliopissa* on kyllä esillä perinteinen kielen rakenteen näkökulma, mutta siinä korostetaan aikaisempaa enemmän rakenne-, merkitys-, ja käyttöasioiden yhteispeliä (Korhonen & Alho 2006a: 72). Kieliopin opettamista perustellaan nyt sen tarpeellisuudella jokapäiväisissä kielenkäyttötilanteissa sekä sen merkityksellä oppilaiden identiteetille (mm. Alho & Korhonen 2006a). Tällainen siirtyminen formaalista ja yleisestä kieliopista heuristiseen ja kontekstisidonnaiseen kielitietoon haastaa käsitykset kieliopin opetuksen traditioista (Leiwo 2003: 12).

Suomi ei ole ainoa maa, missä keskustelu äidinkielen opetuksen muutoksesta tai sen tarpeesta on käynnissä. Australiassa aloitettiin 1980-luvulla radikaali muutostyö, jonka tarkoituksena oli tuoda helpotusta tehottomaan äidinkielen opetukseen turhautuneille opettajille ja oppilaille. Äidinkielen opetusta, erityisesti kirjoittamisen opetusta, alettiin muokata genrepedagogiikan ajatusten mukaiseksi. Opetuksen keskiössä ovat tekstitaidot, joissa lukeminen, kirjoittaminen ja kielioppi nähdään yhdeksi kokonaisuudeksi, jolloin niitä ei voida opettaa toisistaan irrallaan. Australiassa opetussuunnitelmat, oppikirjat ja opettajien koulutus uudistettiin kokonaisuudessaan. Työssä olevat opettajat saivat täydennyskoulutusta, ja kouluihin palkattiin ohjaavia opettajia mentoreiksi uuteen opetustapaan siirryttäessä (Luukka 2004b: 146.). Suomessa ollaan vielä kaukana näin laajasta ja kokonaisvaltaisesta muutoksesta, mutta askelia kokonaisvaltaisempaan äidinkielen kielitiedon opetukseen ollaan ottamassa.

## 2.1. Pedagoginen kielioppi

Suomessa äidinkielen opetuksen muutosta on lähdetty hakemaan ensisijaisesti koulukieliopin uudistamisesta, jonka toivotaan vaikuttavan myönteisesti myös äidinkielen muihin osa-alueisiin, kuten lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Opetusministeriö kokosi vuonna 1993 kielioppityöryhmän, jonka tehtävänä oli pohtia kieliopin asemaa ja muotoa äidinkielen opetuksessa. Heidän tuli laatia ehdotus kieliopin opetuksen perusteista. Työryhmän mietintö julkaistiin vuonna 1994 teoksena *Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja* (myöh. *KJSK*). Mietinnössään kielioppityöryhmä ehdottaa normatiivisen koulukieliopin tilalle niin kutsuttua **pedagogista kielioppia**, joka sisältää normatiivisen aineksen lisäksi myös deskriptiivistä ainesta. Pedagoginen kielioppi kattaa kaiken sen koulussa opetettavan kielitiedon, jonka tarkoituksena on harjaannuttaa kielen tietoiseen tarkasteluun, kielellisen viestinnän kriittiseen arviointiin sekä päättelytaidon ja metakielellisen ajattelun kehittämisen. Tär-

keänä lähtökohtana pohdinnassa pidetään sitä, että kieliopilliset asiat motivoidaan koulussa niin, että ne tuntuvat oppilaista mielenkiintoisilta ja hyödyllisiltä. (1994: 136 ja 146.) Pedagogisen kieliopin rinnalla työryhmä käyttää mietinnössään myös termiä koulun kielitieto. Kielitieto sisältää koulun kielioppisisällön lisäksi myös muuta, yleissivistävää tietoa kielestä (1994: 16). Kielitiedon opetuksen tavoite on työryhmän mukaan paitsi kielen olemuksen ja toiminnan tarkkaileminen ja sen merkityksen ymmärtäminen myös ilman muuta yleiskielen monipuolisten käyttötaitojen hankkiminen (1994: 137).

Pedagogisen kieliopin perusajatuksena on, että kieliopin käsitteiden tulee olla helposti havainnollistettavissa ja esimerkkien yksinkertaisia sekä helposti muistettavia. Opetuksessa tulisi käyttää prototyyppisiä esimerkkejä, joiden pohjalta edettäisiin kohti laajempia ja yleisempiä säännönmukaisuuksia. Opetuksen tulisi olla keskustelunomaista ja pohjautua oppilaiden kielellisiin intuitioihin. Kielen rakenteiden käsittelyn painopiste tulisi olla oppilaiden päättelytaidoissa, ja kieliopillisessa analyysissä olisi pedagogisesti mielekästä lähteä siitä, että oppilaiden kielelliset intuitiot ovat periaatteessa oikeita. (1994: 136 – 138.) Kieliopin opetus, jossa oppilaat pääsevät itse aktiivisesti pohtimaan kieltä, motivoi oppilaita enemmän ja lisää aktiivista oppimista myös muissa oppiaineissa (Widodo 2006: 128). Kieliopin osaamisen voidaan määrittellä olevan kielellistä oivaltamista ja päättelyä ja tiedon soveltamista. Mikä tarkoittaa sitä, että kieliopin opetus parhaimmillaan on opettajajohtoisen opetuksen sijasta metaligvistä keskustelua, yhdessä rakennettujen hypoteesien kumoamista ja uusien esittämistä, mikä yhdistää opetuksen tieteelliseen ajatteluun yleisemmin. (Leiwo 2003: 14.) Oppilaiden motivointia kielitiedon pohtimiseen voidaan pitää pedagogien kieliopin onnistumisen ehtona.

Muodolliset kieliopilliset käsitteet eivät ole pedagogisen kieliopin keskiössä, koska niiden merkitys käytännön taitojen tai tekstin kielellisten ominaisuuksien tarkastelussa ei ole kovin keskeinen. Väistämättä kuitenkin sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetuksessa tarvitaan muun muassa sanaluokkien tai lauseenjäsenten käsitteitä. (Leiwo 1984: 50 – 51.) Vaikka sanaluokkien opettaminen on yläkoulussa vanhan kertausta, tarvitaan sanaluokkien nimityksiä ja semanttisia käsitteitä myös lauseenjäsenistä ja sanojen tehtävistä puhuttaessa. Sanaluokkien opettaminen alakoulussa perustuu prototyyppisiin esimerkkeihin, joten sanaluokkiin liittyvät epätyypilliset tapaukset ja ristiriidat tarjoavat hyviä lähtökohtia problematisoivalle, keskustelevalle opetustavalle yläkoulussa. Sanaluokilla on myös vaikutuksia tekstien tyyliin: substantiivit ja staattisten verbien yhdistelmä tuottaa hitaasti etenevää ja raskasta tekstiä, verbit luovat dynamiikkaa ja pohtiva teksti tarvitsee konjunktioita. (1994: 173.)

Kielioppityöryhmä asettaa mietinnössään kieliopin opetukselle tavoitteita, jotka etenevät alakoulusta lukioon. Yläkoulun puolella työryhmä suosittelee kieliopin opetuksen kytkemistä tekstien analyysiin sekä omien tekstien tuottamiseen ja editoimiseen. Lauseenjäsennys ja muut rakenteelliset seikat ovat kieliopin opetuksen keskeisimpiä sisältöjä yläluokilla. Työryhmä suosittelee kuitenkin käsittelemään vielä keskeisiä verbin ja nominien taivutuksen kategorioita sekä sanaluokkajakoa ja sen suhteellisuutta (1994: 144). *Kieli ja sen kieliopit* -teoksessa hahmotellaan valikoivaa pedagogista kielioppia, eikä siinä pyritä esittämään kuvausta kielestä järjestelmänä. Kielioppityöryhmän mietinnön mukainen pedagoginen kielioppi on siis siinä mielessä perinteistä koulukielioppia, että se tarjoilee paljon irrallista ainesta eikä pyri valaisemaan asioiden välisiä yhteyksiä. (Alho & Korhonen 2007: 97.)

*Kieli ja sen kieliopit* -mietinnössä pedagoginen kielioppi kyllä kytkeytyy teksteihin ja niiden tarkasteluun, mutta tekstilajeista ja -tyypeistä lähtevä tarkastelu jää kuitenkin vielä pohdinnan ulkopuolelle. Kuitenkin esimerkiksi Australiassa äidinkielen opetuksen uudistuksen pääsuunnannäyttäjäksi on valikoitunut systeemis-funktionaalinen kielioppimalli, jossa tarkastellaan kieltä lauserakenteen lisäksi laajemmin myös tekstin tasolla (*KJSK* 1994: 50 – 51). Systeemis-funktionaalinen kielioppimalli on kuitenkin liian laaja ja monimutkainen tieteellinen kuvaus kielestä, että se on vaatinut muokkaamista pedagogiseen suuntaan, jotta se soveltuisi paremmin äidinkielen opetukseen. Maailmalla pedagogisen kieliopin sijasta käytetäänkin enemmän termiä **tekstitaidot** (literacy), joihin pedagogisempaan malliin muokattu käytännönläheinen kielioppiaines sisältyy. Vaikka tekstitaitojen opetuksessa lähdetään liikkeelle tekstilajeista, on kieliopilla keskeinen asema opetuksessa. (Dare & Polias 2008: 124 – 125.) Tekstitaitojen ytimessä on siis funktionaalinen, kielen käytöstä lähtevä, kielioppimalli. Funktionaalisessa kieliopissa nähdään kielioppi kuvauksena kielestä ja sen käyttömahdollisuuksista eri tilanteissa. Sen tehtävänä toimia ensisijaisesti metakielenä, jonka avulla tunnistetaan ja selitetään tekstien eroja ja suhteutetaan ne tilanteisiin, joissa ne toimivat. Funktionaalisessa kieliopissa otetaan huomioon kielen rakenteiden, merkityksen ja käytön välinen suhde. (Alho & Kauppinen 2008: 9.) Funktionaalisen kielioppimallin mukaisessa opetuksessa korostuu tällöin kieliopillisia muotoja enemmän niin merkitys ja käyttö.

Omassa tutkimuksessani pyrin ensisijaisesti huomioimaan kielioppikomitean mietinnön esittämät tavoitteet kieliopin, erityisesti sanaluokkien, opetukselle. Samalla kuitenkin pyrin pohdimaan onko mietinnön asettamista tavoitteista mahdollista ottaa askelia selkeämmin tekstitaitojen ja funktionaalisen kieliopin suuntaan. Kielioppikomitean mietinnön esittämän pedagogisen kieliopin ja funktionaalisen kieliopin kohdalla on selkeitä yhtymäkohtia, siinä kuinka kieliopin



opetuksen tulisi tukea oppilaiden kielenkäyttöä. Tämän vuoksi käytän työssäni myös *Käyttökielelioppia* (2008), jossa Alho ja Kauppinen jatkavat kielioppikomiteassa 1992 aloittamaansa työtä pedagogisen kieliopin laatimiseksi.

## 2.2. Pedagogisen kieliopin tunteminen tekstitaitojen edellytyksenä

Suomessakin on alettu 2000-luvulla jälleen keskustella ja kirjoittaa **tekstitaidoista** (literacy), joissa lukeminen ja kirjoittaminen, kuunteleminen ja puhuminen nivoutuvat yhdessä taidoiksi ja tiedoksi merkitysten luomisesta ja tulkitsemisesta. Tekstitaitojen hallintaa voidaan pitää olennaisen osana aktiivista kansalaisuutta. (Luukka 2004a: 111 – 112.) Tekstitaitoihin liittyy näkemys siitä, että kieliopin opetusta ei ole enää irrallaan opiskeltava taito, vaan se sidotaan kielenkäytön tarkasteluun yleisesti. Kielioppi ja sen antamat käsitteet nähdään olennaisena osana tekstitaitoihin kasvamista, koska kieliopin termistö on se metakieli, jota käytetään teksteistä keskusteltaessa (mm. Kosonen & Lehti 2009: 46). Tekstitaitojen pohjalla oleva kieliteoreettinen ajattelu ei kuitenkaan lähde liikkeelle kielen universaaleista piirteistä vaan tekstikohtaisista ominaisuuksista, siitä miten tekstit luovat käsityksiä maailmasta ja ilmaisevat suhteita tekstien ja tekstintuottajien välillä (Leiwo 2003: 12).

Vaikka tekstitaitojen lähtökohtana ovat erilaiset tekstit, korostuu kielitiedon osuus tekstien rakentumisen ja niiden luomien merkitysten tarkastelussa. Pedagoginen kielioppi antaa keinoja kielelliseen prosessointiin, omien tekstien suunnitteluun, tuottamiseen ja editointiin sekä erilaisien tekstien analysointiin ja kriittiseen tarkasteluun. (*KJSK* 1994: 173.) Tällaisen tekstitaitoihin kasvattavan pedagogisen kieliopin tulee lähteä merkityksistä ja kielen tehtävistä (Luukka 2004a: 117). Käyttöpohjainen kielitieto antaa välineitä lähestyä tekstejä vuorovaikutuksesta, merkitysten synnyttämisestä ja tekstien tarkoituksesta käsin, jolloin teksti ei ole vain kieliopin käsitteiden esimerkkiaineisto. (Kauppinen 2010: 294.) Luukka konkretisoi artikkelissaan (2004b) millaisin kysymyksin tekstejä on esimerkiksi mahdollisuus lähestyä oppilaiden kanssa. Hän nostaa esille muun muassa kysymyksen siitä millaisen roolin teksti rakentaa sen kirjoittajalle ja lukijalle. Tämän kysymyksen kohdalla ei tule pysähtyä vastaukseen ”muodollinen” tai ”epämuodollinen”, vaan viedä opetuskeskustelua syvemmälle aiheeseen esittämällä jatkokysymyksiä: ” Mistä kielen piirteistä päättelit niin?” ”Entäpä jos vaihtaisimme nämä piirteet näihin toisiin, mitä sitten tapahtuisi?” Tekstitaidoissa tekstianalyysi ei siis ole itseisarvo, vaan sen tarkoituksena on näyttää konkreettisesti esimerkki tietystä tekstilajista ja saada oppilas havaitsemaan, millaisia merki-

tyksiä kieliopillisiin valintoihin liittyy. Kieliopin merkitys metakielenä korostuu, koska ilman sitä kielen merkityksistä ei voida keskustella. (152.)

Koska äidinkielen opetuksessa on niin pitkään ja hartaasti opetettu kieliopillisia kategorioita muodon ja rakenteen näkökulmasta, voi tuntua hankalalta jättää rakenteet merkitysten varjoon. Riitta Korhonen ja Irja Alho esittävät artikkelissaan Kielioppia kieliopin vuoksi (*Kielioppi koulussa* 2006a), että uudistettavassa kieliopin opetuksessa tulisi ottaa huomioon kieliopin kaksisuuntaisuus: Mitä merkityksiä ja käyttöjä tietyllä rakenteella on? Mitkä rakenteet toimivat tietyllä merkitysalueella ja tietyissä funktioissa. He esittävät, että kieliopin opetuksessa tulisi käyttää tehtäviä, jotka tarkastelevat kieliopin rakenteita enemmän merkityksen näkökulmasta kuin perinteisten rakenne-elementtien kautta (2006a: 81). Korhosen ja Alhon mielestä on kuitenkin tärkeää, ettei kieliopin rakenteiden opetus jää vain tekstien varaa. Heidän mielestään kieliopista pitää ja tulee voida puhua myös ilman tekstiä, jotta oppilaille syntyisi kuva kieliopista systeeminä, jossa erilaiset rakenteelliset valinnat voivat vaihdella (2006a: 79). Kirjoittajat ovat siis huolissaan siitä, että mikäli kielen tarkastelu jää vain tekstin varaan, ei oppilaille voi syntyä kielestä kuvaa laajana kokonaisuutena, jossa eri rakenteet kytkeytyvät toisiinsa merkityksenkin tasolla. Esimerkiksi he nostavat sijamuotojen ja adpositioiden käytön suhteen: Tekstistä voidaan nostaa esille sijamuotojen valintaa suhteessa postpositiorakenteiden käyttöön esillä olevien esimerkkien pohjalta, muttei välttämättä sijamuotojen ja adpositiorakenteiden suhdetta yleisemmin. (2006a: 78 – 79.) Korhonen ja Alho lastaavat artikkelissaan äidinkielen opettajien harteille valtavan vastuun. Miten on mahdollista antaa oppilaille kokonaisvaltainen kuva heidän äidinkielestään systeeminä, joissa kaikki rakenteelliset valinnat ovat suhteessa toisiinsa, ja saada heidät samalla motivoitumaan aiheesta ja kokemaan sen itselleen tärkeäksi ja hyödylliseksi.

### **2.3. Opetuskeskustelu ja kielentäminen**

Perinteiset äidinkielen oppi- ja tehtäväkirjojen kielioppitehtävät ovat yksilötehtäviä, joissa oppilaan tulee itsenäisesti poimia tekstistä tai muodostaa kieliopillisia rakenteita, minkä jälkeen tehtävät yleensä tarkastetaan yhdessä esimerkiksi kalvolta tai taululta. Oppilas korjaa mahdollisesti väärät muodot tietämättä välttämättä, miksi juuri hänen valitsemansa tai muodostamansa muoto oli virheellinen ja miksi juuri oikea muoto oli sellainen kuin oli.

Kielitiedon opiskelun kannalta on kuitenkin hedelmällisempää pohtia kielen rakenteiden sääntöjä ja tehtävien ratkaisuja yhdessä, jolloin päättelytaidon lisäksi oppilaat saavat myös kes-

kustelutaitojen harjoitusta. Matti Leiwo on kirjoittanut runsaasti opetuskeskustelusta ja sen tarpeellisuudesta myös kielitiedon opetuksessa (mm. *Addenda & Errata. Kirjoituksia äidinkielen kielitiedosta* 2003). Myös vuoden 1994 kielioppityöryhmä toteaa mietinnössään, että keskustelun omainen opetustyyli sopii äidinkielen tarpeisiin (1994: 63). Parhaimmillaan kielitiedon opetuksen tulisi siis olla enemmän metalingvististä keskustelua kuin opettajajohtoista opetusta. Tällöin kielitiedon opetus yhdistyisi tieteelliseen ajatteluun, jossa yhdessä kumotaan ja rakennetaan uusia hypoteeseja. (Leiwo 2003: 14.)

Leiwo mukaan opetuskeskustelun tärkein edellytys on keskusteltava asia. Faktoista ei voi keskustella, mutta keskustelun aiheiksi sopivat sen sijaan faktojen väliset suhteet. Varsinaiselle opetuskeskustelulle on tyypillistä, että opettaja osaa ja tietää ja koettaa keskustelemalla saada oppilaat oppimaan päättelämällä ja ratkaisemalla ongelmia. (1988: 67.) Leiwo tuo esiin myös ryhmäkeskustelujen mahdollisuuden toimia oppimiskeskusteluina, jotka antavat pohjan yhdessä muiden ryhmien ja opettajan kanssa käytävään opetuskeskusteluun (1988: 69). Esimerkiksi sanaluokkajaon suhteellisuus on asia, josta voi saada aikaan mielenkiintoisia opetus- ja oppimiskeskusteluja. Myös *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden* äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä nousee usein esille oppilaan kyky keskustella ja puhua kielitiedosta (2004: 53 – 57).

Vaikka pedagogisen kieliopin lähtökohtana ovat prototyyppiset käsitteet, tarjoavat vaikeat rajatapaukset mahdollisuuden keskusteluun, joka parhaassa tapauksessa avartaa käsitystä kielen monimuotoisuudesta ja terävöittää käsitystä kieliopin käsitteestä. Problematisoivassa opetustavassa voidaan käyttää hyväksi kielentämistä. (Kulju 2010: 149.) Kielentämismenetelmä on uusi aihe kieliopin opetuksessa (*Virke* 1/2011). Menetelmää on äidinkielen opetuksessa kokeillut Pirjo Kulju, äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan lehtori Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa Hämeenlinnassa. Alun perin matematiikan opiskeluun kehitetty kielentämisen ideana on, että oppilas suullisesti kertoo muille oppilaille, minkä hän näkee ratkaisuksi esitettyyn ongelmaan. Esimerkiksi tehtävässä, jossa oppilaan tulee tunnistaa verbin passiivimuoto lauseesta, voi hyödyntää kielentämistä siten, että oppilas kertoo toisille, miksi juuri tämä verbi on hänen mielestään passiivimuotoinen. Oppilas voisi analysoida muotoa esimerkiksi sen kautta, ettei siinä ole näkyvissä tekijää paljastavaa persoonapäätettä. Tehtävän yhteydessä voitaisiin myös keskustella, miksi kyseinen verbi on passiivimuodossa aktiivimuodon sijasta, ja mitkä ovat passiivin tehtävät kielessä. (Kulju 2010: 150.) Oppilas itse oppii kertoessaan sekä muut oppilaat oppivat kuunnellessaan. Tällöin opittu tieto tulee hyödynnettyä paremmin kuin yksin oppikirjan tehtäviä tehtäessä. Samalla myös opettaja pystyy seuraamaan oppilaan päättelyprosessia

sekä ohjaaman ja arvioimaan oppimista paremmin. (Rättyä 2011: 36 – 37.) Kielentämismenetelmän lähtöoletuksena on, että kieliopillisten kategorioiden avoin pohdintaa johtaa kielen ilmiöiden parempaan ymmärtämiseen (Kulju 2010: 150).

## 2.4. Pedagoginen kielioppi ja sen opettaja

Useimmat vuoden 2004 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* mukaiset oppikirjat ovat sitoutuneet pedagogisen kieliopin mukaiseen opetukseen – ainakin opettajanoppaiden tasolla (esim. *Aleksis*-oppikirjasarja). Todellisuus kuitenkin monessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa on edelleen se, että kielioppisisältöjä opetetaan irrallisina käsitteinä ja käsitte-luetteloina (Korhonen & Alho 2006b: 104). Tällöin pedagogista kieliopista on katsottu ydinasiaksi prototyyppisten sanaluokkien opettaminen yksinkertaisten ja helposti muistettavien esimerkkien avulla ja sivuutettu se tosiasia, että kieliopilliset käsitteet eivät ole pedagogisen kieliopin opetuksen keskiössä. Pelkkien yksinkertaisten prototyyppisten tapausten opettamisella ei saavuteta pedagogisen kieliopin tavoitteita keskustelevasta ja pohtivasta kielitiedon opetuksesta. (*KJSK* 1994: 136 – 138.)

Suuri osa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista käyttää oppikirjaa opetuksessaan (Luukka ym. 2008). Opettajan on helppo tukeutua valmiiksi pohdittuun ja laadittuun opetuksen runkoon (Häkkinen 2002: 86), jolloin oppikirjan näkemys esimerkiksi juuri kielitiedon opetuksessa saattaa suoraan leimata opetusta. Koska aidosti pedagogisen kieliopin tavoitteiden mukaista valmista oppimateriaali on vielä tällä hetkellä vaikea löytää, on äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan omasta kiinnostuksesta ja aktiivisuudesta kiinni se, miten kielitiedon uudet tuulet näkyvät hänen opetuksessaan.

Nykyisessä oppimateriaalitalanteessa pedagogisen kieliopin näkemysten mukainen opettaminen vaatii siis opettajalta runsaasti työtä. Jotta opettaja voi lähteä muokkaamaan kielitiedon opetusta uudistusten suuntaan, hänellä tulee olla kasvatustieteellisen asiantuntemuksensa lisäksi jäsentynyt kuva kielestä, tietoa suomen kielen erityispiirteistä ja käytännöllistä metakieltä (Pynnönen 1998: 54). Tämän työn edessä äidinkieltä opettavat luokanopettajat ja aineenopettajat ovat eriarvoisessa asemassa (Savolainen 1996: 2). Luokanopettajan koulutukseen kuuluu vain vähän varsinaisia suomen kielen opintoja, joten vastavalmistuneiden luokanopettajien on helpompaa jatkaa kielitiedon opetusta sellaisena kuin se on ollut jo heidän oman peruskoulunsa ai-

kana, jolloin kielitiedon opetus jatkaa alakoulun puolella matkaansa kääntymättä kertaakaan yliopistolla ja uusien kielitieteellisten tutkimussuuntausten äärellä (mm. Leiwo 2003: 11.)

Toisaalta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan asema ei välttämättä ole sen helpompi, vaikka hänellä on takanaan laajat kielitieteelliset opinnot suomen kielen parissa. Tieteellinen kielioppi ei sellaisenaan sovi kielitiedon opetukseen, kuten edellä on todettu (ks. luku 1.2.). Aineenopettajaltakin vaaditaan kykyä muokata tieteellisistä kieliopin kuvauksista pedagogisia sovelluksia. Nämä pedagogiset sovellukset tarkoittavat kykyä muokata teoreettinen tieto käytännölliseksi osaamiseksi ja oppilaiden tasoon sopiviksi toiminnallisiksi ja metalingvistisiksi tehtäviksi sekä käytännön ohjeiksi ja neuvoiksi ongelmatilanteissa (Leiwo 2003: 14). Alho ja Korhonen nostavat artikkelissaan Kielioppia kouluun esiin sen tosiasian, etteivät nykyiset yliopisto-opinnot sellaisenaan anna valmiuksia pedagogisen kieliopin laatimiseen ja toteuttamiseen. Yliopisto-opintonsa aloittavalla opiskelijalla ei ole suoraan valmiuksia lähteä kyseenalaistamaan olemassa olevia kielen rakenteen näkemyksiä. Myös yliopiston kielitieteen opinnoissa tulisi näkyä pedagogisuus. (2007: 98.) Opettajien hallitseman kieliopin taso on noussut esiin myös ulkomaisissa tutkimuksissa, joiden mukaan opettajat kokevat, että he eivät hallitse kielioppia niin syvästi, että he voisivat muokata nykyistä äidinkielen opetusta (Macken-Horarik & Love & Unsworth 2011: 10). Australiassa äidinkielen opetuksen muutoksen yhteydessä havaittiin, että hidasteena kieliopin opetuksen muutokselle oli vanhempien opettajien traditionaalinen kielioppikäsitelmä ja nuorempien opettajien heikot kieliopilliset taidot (Dare & Polias 2008: 125). Äidinkielen opettajien koulutustakin on siis muutettava ja täydennyskoulutusta tarjottava, mikäli äidinkielen opetuksen toivotaan muuttuvan.

Sen lisäksi, että uudenlaisten oppimateriaalin laatiminen on opettajien haasteena, myös opettajan roolin muuttuminen kielitiedon opetuksessa vaatii uuden omaksumista. Pedagogisen kieliopin mukainen opetus edellyttää sitä, että opettaja lähtee kieliopillisessa analyysissä siitä, että oppilaat intuitiot kielestä ovat periaatteessa oikeita. Samoin kielen rakenteiden käsittelyn painopiste tulisi olla oppilaan päättelytaidoissa. (KJSK 1994: 136 – 138.) Opetuksen tulisi olla keskustelunomaista – opettaja osaa ja tietää ja koettaa saada oppilaat oppimaan päättelemällä ja ongelmia ratkaisemalla (Leiwo 1988: 67). Opettajan tehtävänä ei olekaan enää toimia tiedon antajana vaan ohjata oppilaat itse tiedon äärelle. Opettajan olisi kuitenkin monesti helpompi antaa lyhyt vastaus ongelmaan, kuin ohjata opiskelijaa vähitellen oikeaan suuntaan (Lauranto 2011:19).

### 3. SANALUOKAT

Sanojen ryhmittely sanaluokkiin kuuluu kieliopin kuvauksen perusteisiin ja keskeisimpiin asioihin. Sanaluokkajaan perusteet ovat jo antiikin filosofiassa: Aristoteles kirjoitti *Runousopissaan* yhdistävistä ja jäsentävistä sanoista sekä teonsanoista ja nimisanoista. Sanaluokkajako on suurin piirtein samanlainen eri kielissä, mikä tarkoittaa sitä, että suomen kielen sanaluokkajaan opiskeleminen tukee osittain myös vieraiden kielten opiskelemista. Sanaluokkien ja sijamuotojen oppimisen ja tunnistamisen voidaankin katsoa kuuluvan peruskoulun päättävän oppilaan yleisivistykseen. (Alho & Kauppinen 2008: 40 – 41; ISK 2004: 16.)

#### 3.1. *Ison suomen kieliopin sanaluokkajako*

Sanaluokkajako pohjautuu, kuten jo edellä mainittiin, jo antiikin filosofiaan, joten helposti syntyy mielikuva pysyvästä ja yksiselitteisestä kieliopillisesta kategoriasta. Normatiivisissa kieliopeissa sana ovat jaettu selkeästi omiin sanaluokkiinsa. On kuitenkin sanoja, jotka voisivat mukaan kuulua useampaan eri sanaluokkaan kontekstista riippuen. *Iso suomen kielioppi* tarjoaa muihin kieliopin kuvauksiin verrattuna uusia näkökulmia myös sanaluokkajakoon ja sen ehdottomuuteen.

”SANALUOKALLA tarkoitetaan sanaston alaryhmää, jonka jäsenet käyttäytyvät olennaisilta osin keskenään samalla tavalla. Yhtäläisyydet ovat morfologisia ja syntaktisia, ja niiden pohjana on lisäksi ainakin jonkinasteinen semanttinen samankaltaisuus.” (ISK 2004: 426.) Taivutus on keskeinen sanaluokkakriteeri, jonka perusteella sanaluokat jakautuvat kolmeen pääryhmään:

- nominit, joilla on sija-, ja lukutaivutus
- verbeihin, joilla on persoona-, tempus-, ja modustaivutus
- adpositiot, adverbit ja partikkelit, joilla ei ole (kuin ehkä osittaista) taivutusta.

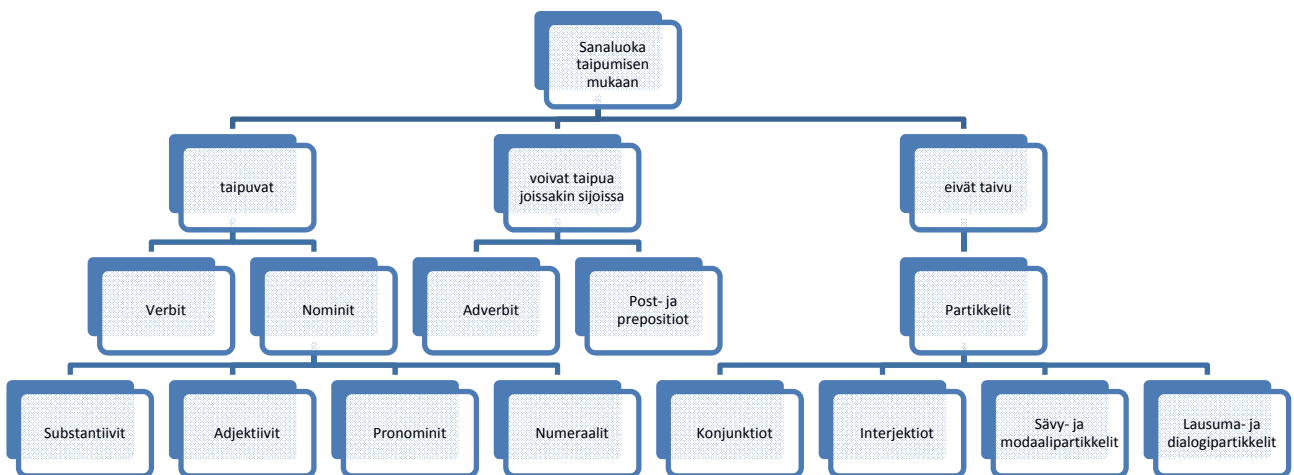
(ISK 2004: 426.)

Nominit ja verbit eroavat siis toisistaan taivutuksen perusteella. Toisaalta verbien infinitiivimuodoilla on osittaista sijataivutusta ja partisiipeilla täysi luku- ja sijataivutus. Partisiipeja pidetään verbimuotoina, mutta niiden raja nomineihin on häilyvä – monet adjektiivit ovat leksi-

kaalistuneita partisiippeja. Adpositioiden, adverbien ja partikkelien luokat ovat myös väistämättä häilyviä, sillä niihin tulee uusia jäseniä nimenomaan taivutettujen nomini- ja verbimuotojen leksikaalistuessa. (ISK 2004: 426.)

Nominien pääluokan katsotaan jakautuvan neljään alaryhmään:

- substantiiveihin, joilla on täysi nominin taivutus, myös possessiivisuffiksilliset muodot
- adjektiivit, joiden keskeinen tehtävä on toimia substantiivien kongruoivina määritteinä
- pronominit, joille on ominaista kuvailevan merkityssisällön vähyys ja jossain määrin aukollinen taivutus sekä osalle lisäksi erillinen akkusatiivimuoto, osalle esiintyminen sekä substantiiville että adjektiiville ominaisissa asemissa
- numeraalit, jotka erottaa muista ryhmistä merkitys (kuuluminen lukujärjestelmään) sekä se, että millaisia yhdyssanoja ja lausekkeita ne muodostavat. (ISK 2004: 246.)



Kaavio 1 (Alho & Kauppinen 2008: 41.)

Edellä kuvattu jako ei kuitenkaan ole lopullinen kuva sanojen kieliopillisesta käyttäytymisestä. Taivutuksen lisäksi sanaluokkien katsotaan eroavan toisistaan myös niiden käytön ja merkityksen perusteella. Jokaisen sanaluokan sisältä erottuu kieliopillisin ja semanttisin perustein ala-

ryhmiä. Mitä enemmän näitä ominaisuuksia otetaan huomioon, sitä hienojakoisempia ryhmitteilyjä saadaan. (*ISK* 2004: 427.)

Aiemmin käytettyä sanaluokkajaon osalta kieliopin kuvausta on *Isossa suomen kieliopissa* muutettu siten, että adverbit ja post- ja prepositiot eivät enää kuulu partikkelien luokkaan vaan muodostavat oman luokkansa (2004: 426). Tämä johtuu siitä, että adverbit ja post- ja prepositiot taipuvat muutamissa sijamuodoissa, joten ne eivät ole täysin taipumattomia kuten partikkelit. Myös numeraalien luokkaa on supistettu, sillä järjestyslukujen katsotaan kuuluvan adjektiivieihin (2004: 426). Sijamuotojen tunnistamista on yksinkertaistettu siten, että akkusatiivimuodoksi katsotaan enää vain persoona- ja kysymyspronominien akkusatiivit (2004: 1173)

Osa uudemmissa seitsemännelle luokalle suunnatuista äidinkielen oppikirjoista on jo ottanut *Isosta suomen kieliopista* sisältöjä omiin kielioppiosuuksiinsa. Esimerkiksi akkusatiiviksi katsotaan vain persoonamuotojen akkusatiivit ja adverbit lasketaan omaksi sanaluokakseen. Järjestyslukuja ei ole kuitenkaan uskallettu erottaa vielä numeraalien luokasta, vaikka *Isossa suomen kieliopissa* näin on tehty. Osassa oppikirjoista on otettu myös esille se, että sana voi kontekstista riippuen kuulua useampaan sanaluokkaan. Esimerkiksi substantiivien ja adjektiivien luokkien kesken on selkeää rajankäyntiä: ” Hän on urpo.” ”Hänen nimensä on Urpo.” Ensimmäisen esimerkin ”urpo” on adjektiivi, jota voi myös taivuttaa vertailumuodoissa adjektiivin tavoin. Toisessa esimerkissä ”Urpo” on prototyyppinen substantiivi, erisnimi.

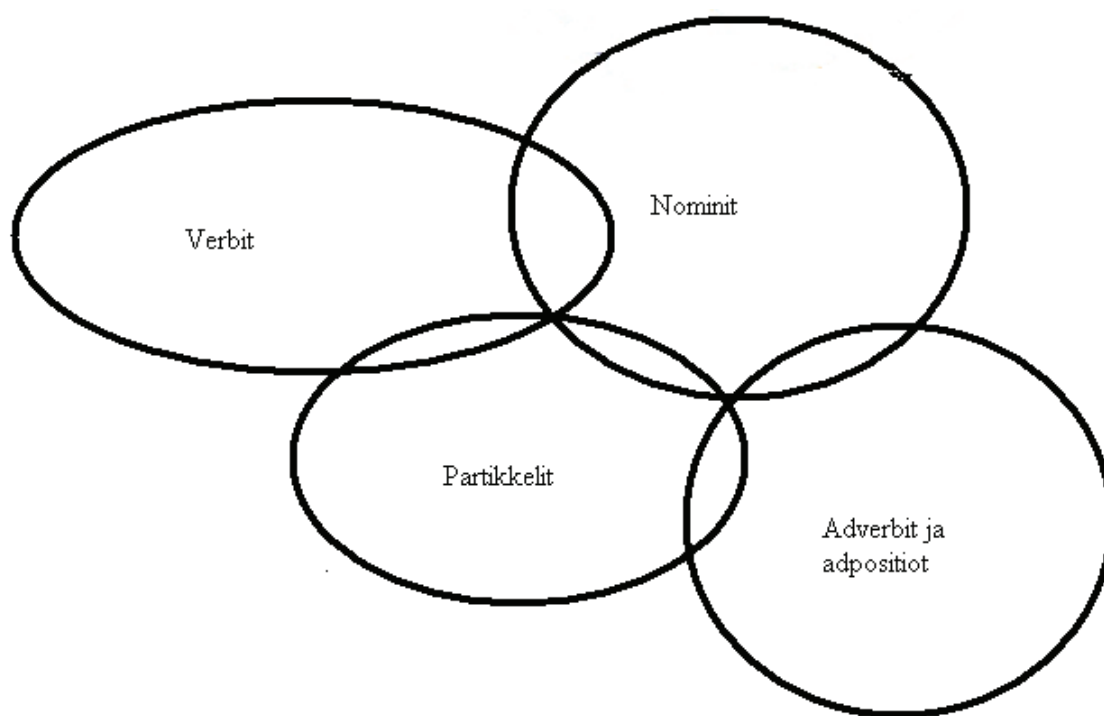
### 3.2. Sanaluokat opetuksen kohteena

Vaikka sanaluokkajaon tuntemisen voidaan katsoa kuuluvaksi yleissivistykseen ja sanaluokkiin liittyvää metakieltä tarvitaan tekstien tarkastelussa, pedagogisen kieliopin kannalta sanaluokkajaon rajojen häilyvyyden pohtiminen on kuitenkin mielenkiintoisinta, kuten Kielioppityöryhmäkin mietinnössään *Kieli ja sen kieliopit* (1994) toteaa. Koska seitsemännen luokan oppilaille sanaluokkajako on tuttu jo alakoulusta (ks. luku 4.2.), on heidän helppo lähteä tutkimaan ja pohtimaan sanaluokkajaon häilyvyyttä. Oman opetuskokemukseni pohjalta tiedän, että esimerkiksi moni seitsemäsluokkalainen päättelee helposti järjestyslukujen kuuluvan adjektiivien luokkaan, kun heiltä kysyy mihin muuhun sanaluokkaan kuin numeraaleihin ne voisivat kuulua. Samassa yhteydessä oppilaat pohtivat sanoja *yksi – yksin – ensimmäinen*. *Yksi* on numeraali, mutta mikä *yksin* on. Opetuksessa sanaluokkajaon kriteereiksi annetaan yleensä vain taivutus ja merkitys. Sanojen lauseopillisia eroja ei sanaluokkien yhteydessä käydä läpi. Oppilaat kuitenkin jäävät



usein miettimään, kumpi annetuista kriteereistä on ensisijainen. Esimerkiksi sana *sinne* on merkitykseltään pronomini, eli sitä käytetään jonkun muun nominin sijasta, taivutuksen mukaisesti se ei kuitenkaan sovi pronominiin luokkaan, koska siltä puuttuu perusmuoto.

Jos sanaluokkien opetuksen lähtökohtana on sumearajaisuus, on lähdettävä siitä, että myös sumearajaiset tapaukset on pystyttävä perustelevaan. Sanaluokkajaon hämäryyttä ei siis voi käyttää pakokeinona silloin, kun ei ole varma siitä, mitä jokin asia edustaa. (Lauranto 2010: 20.) Jotta oppilas kykenee perustelevaan miksi jokin sana voisi kuulua useampaan kuin yhteen sanaluokkaan, tulee hänen tuntea prototyypin sanaluokkajako ja sen kriteerit, jotka liittyvät ensisijaisesti sanojen taipumiseen, mutta myös merkitykseen ja käyttöön.



Kuvio 1 Esimerkki siitä, kuinka sanaluokat leikkaavat toisiaan (Lauranto 2010: 20).

Sanaluokkien opettamisen haasteena on kuitenkin se, kuinka sanaluokkatietämys saadaan oppilaiden mielessä linkitettyä tietoon teksteistä ja taitoon tuottaa tekstejä. Sanaluokkien tarkasteleminen teksteistä ei saada jäädä vain esimerkkien poimintaa, vaan tehtäviltä on edellytettävä opetuskeskustelua ja pohdintaa, jos opettajan tehtävänä on oikeanlaisilla kysymyksillä johdatella oppilas kieliopillisten valintojen äärelle (esim. Luukka 2004a) Tekstien tyyliä analysoitaessa sanaluokkien merkitystä voidaan korostaa. Teksti, jossa on paljon substantiiveja, on usein hid-

ta ja raskasta luettavaa. Verbit luovat tekstiin dynaamisuutta ja pohdiskelevat tekstit vaativat konjunktioiden käyttöä.

Alho ja Kauppinen avaavat *Käyttökieliopissa* (2008) aitojen kielenkäyttötilanteiden käyttämisen mahdollisuuksia kielitiedon tarkastelemisessa. Se soveltuu hyvin yläkoulun äidinkielen opetukselle pohjatiedoiksi. Käyttökieliopissa syvennetään tuntemusta prototyyppisistä kieliopillista kategorioista kohti laajempia käyttömahdollisuuksia, mikä antaa tehokkaammat analyysivälineet tekstien tarkastelemiseen. Esimerkiksi verbien aikamuototaivutuksen yhteydessä tarkastellaan erilaisia preesensin käyttötarkoituksia. Prototyyppinen preesens on puhehetken tempus, mutta sitä voidaan käyttää myös ilmaisemaan tulevia tapahtumia tai ajattomia eli geneerisiä tapahtumia. Näiden lisäksi preesensillä ilmaistaan pysyvään muotoon dokumentoitujen teosten tapahtumia niitä selostettaessa. Historiallisella tai dramaattisella preesensillä aiemmin tapahtuneen näkökulma siirretään nykyhetkeen, jolloin tapahtuma tuodaan ikään kuin lukijan silmien eteen. (94 – 95.)

Näkemykseni on kuitenkin se, että kun oppilas saadaan pohtimaan ja tutkimaan sanaluokkien kieliopillista kategoriaa ja hän saa kuvan siitä, ettei kielioppi ole mustavalkoinen kuva kielestä, hän kykenee tarttumaan myös laajempiin kieltä käsitteleviin kokonaisuuksiin pohtivalla otteella. Äidinkielen opetuksessa tulisi esittää kielen rakennetta käsittelevät asiat selkeämmin osana jatkumoa pienistä yksiköistä kohti laajempia kokonaisuuksia, jottei sanaluokkien opiskelu jää vain kategorioiden ja yleissivistyksen tasolle sekä vieraiden kielten opiskelun työkaluksi.

## 4. KIELIOPIN OPETUKSEN ARKEA PERUSOPETUKSESSA

### 4.1. Perusopetuksen opetussuunnitelma

Opetushallituksen asettamat opetussuunnitelman perusteet ovat määräys, jolla koulutuksen järjestäjä veloitetaan sisällyttämään koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet asettavat raamit, joiden puitteisiin koulukohtaiset opetussuunnitelmat sovitetaan. Kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien tulee täydentää ja täsmentää perusteissa olevia tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. (*POP* 2004: 8.) Opetussuunnitelman perusteet eivät esimerkiksi määritä tarkasti, millä vuosiluokalla mikäkin opetuksen sisällöistä tulisi käydä läpi, vaan periaatteessa kouluilla ja opettajilla on valinnan mahdollisuus nivelvaiheiden rajoissa.

Oman oppiaineensa opetussuunnitelman perusteiden määrittämien sisältöjen ja tavoitteiden lisäksi opettajan on huomioitava *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* yleiset sisällöt, jotka koskevat opetuksen järjestämistä. Tällaisia sisältöjä ovat muun muassa yleiset kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet, toimintakulttuurin, oppimisympäristön ja työtapojen kuvaukset ja aihekokonaisuuksien toteutuminen (*POP* 2004: 11).

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* määrittelevät oppimisen olevan seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi opittavana on oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivista, päämääräsuuntautunutta ja ongelmanratkaisua sisältävä prosessi. Opetussuunnitelman perusteet korostavat oppimisen olevan tilannesidonnaista, joten oppimisympäristön monipuolisuuteen on niiden mukaan kiinnitettävä erityistä huomiota. Oppimisen tulee myös avata mahdollisuuksia kulttuurin ja sen sisältämien merkitysten sekä yhteiskunnan toiminnan ymmärtämiseen. (2004: 18.)

”Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristön käsite on nostettu keskeiseksi keinoksi toteuttaa suunnitelman tavoitteita käytännössä. (Lehtinen 2004: 48.) Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat koulurakennuksen ja opetustilojen lisäksi opetusvälineet ja opetusmateriaalit. Psyykkisen oppimisympäristön muodostavat oppilaan kognitiiviset ja emo-

tionaaliset tekijät sekä vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Oppimisympäristön, sekä fyysisen että psyykkisen, tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Sen tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. (POP 2004: 18.)

Oppimisympäristön tarkoituksena on olla opetuksen rinnalla edistämässä oppimista. Sen tarkoituksena ei ole vähätellä opettajan tai opetuksen roolia oppimisessa. Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä oppijalla on aktiivinen rooli tiedon rakentajana, jolloin oppimista ei voi nähdä vain suorana uuden tiedon siirtona vaan oppiminen on monimutkaisempi prosessi, jossa tulee ottaa huomioon oppimisympäristön muutkin osatekijät opetuksen lisäksi. (Lehtinen 2004: 48 – 50.)

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään millaisia työtapoja perusopetuksessa tulisi käyttää. Sen mukaan työtapojen tehtävä on kehittää oppimisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Työtapojen tulisi edistää tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä ja antaa mahdollisuuksia ikäkausille ominaiseen toimintaan, elämykseen ja leikkiin. Opettajan tulee ottaa huomioon työtapoja valitessa oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja sekä tyttöjen että poikien väliset erot että yksilölliset kehityserot. (POP 2004: 19.)

Työtapojen valinnan perusteita ovat, että ne

- virittävät halun oppia,
- ottavat huomioon oppimisen prosessuaalisen ja tavoitteellisen luonteen,
- aktivoivat työskentelemään tavoitteellisesti,
- edistävät jäsentyneen tietorakenteen muodostumista sekä taitojen oppimista ja niissä harjaantumista,
- kehittävät tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja,
- tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista,
- edistävät sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista,
- kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida sitä sekä hankkia palautetta oman toiminnan reflektointia varten,
- auttavat oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen,
- kehittävät oppilaan oppimisstrategioita ja taitoa soveltaa niitä uusissa tilanteissa.

(POP 2004: 19.)

## 4.2. Sanaluokat alakoulussa

Tässä luvussa tarkastelen millaiset lähtötiedot sanaluokista yläkoulun seitsemännen luokan aloittavalla oppilaalla tulisi olla *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* asettaminen tavoitteiden ja alakoulun oppikirjojen sisältöjen perusteella. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* vuosiluokat on jaettu kolmeen eri nivelvaiheeseen, jotka ovat vuosiluokat 1 – 2, vuosiluokat 3 – 5 sekä vuosiluokat 6 – 9. Olen tarkastellut opetussuunnitelman toista nivelvaihetta, eli vuosiluokkia 3 – 5, ja vuosiluokkien 3 – 6 oppikirjoja.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* vuosiluokkien 3 – 5 oppisisältöihin, jotka käsittelevät kielen tehtävää ja rakennetta, on kirjattu muun muassa seuraavat asiat:

- sanojen merkityksen tarkastelua tekstiyhteydessä,
- sanojen ryhmittelyä merkityksen ja taivutuksen perusteella,
- taivutuksen tehtävä tekstilauseissa.

(2004: 52.)

Viidennen luokan päättyessä hyvän osaamisen kriteereissä määritellään, oppilaan suhde kieleen on kehittynyt niin, että hän osaa etsiä ja luokitella tekstien sanoja eri perustein ja ryhmitellä sanoja merkityksen ja taivutuksen perusteella sanaluokkiin. Hyvä osaaminen edellyttää myös oppilaan tietävän, että verbeillä voi ilmaista aikaa ja persoonaa. (POP 2004: 52.)

Olen tarkastellut kahta alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaa. Nämä oppikirjasarjat ovat Tammen kustantama *Kirjakuja*-sarja sekä WSOY:n kustantama *Uusi salainen kerho* -sarja. Kyseiset oppikirjasarjat ovat vuonna 2004 julkaistun *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* mukaisia. Molemmat kirjasarjat käsittelevät sanaluokkia jokaisella neljällä vuosiluokalla kolmannesta kuudenteen. Oppikirjasarjat käsittelevät sanaluokkia hyvin samankaltaisesti ja samassa järjestyksessä, joten tarkastelen niiden sisältöjä yhtenä kokonaisuutena.

Molemmissa kirjasarjoissa kolmannen luokan oppikirjat esittelevät oppilaille ensimmäisenä verbit ja sen jälkeen substantiivit ja adjektiivit. Oppikirjoissa tuodaan sanaluokkajakson aluksi esille se, että sanoja voidaan luokitella myös muilla tavoilla, kuin kirjan esittämän sanaluokkajaan perusteella ”Joskus sanat halutaan järjestää ryhmiksi sen mukaan, mitä ne kertovat. Täl-

laisia ryhmiä kutsutaan sanaluokiksi.” (*Kirjakuja 3: 55.*) *Uudessa salaisessa kerhossa* sanojen luokittelun erilaiset mahdollisuudet on tuotu selvemmin esille kuvaamalla ensin sanojen ryhmitelyä pituuden, tavumäärän, ja alkukirjaimen mukaan (2004: 126 – 127). Kumpikaan oppikirja ei perustele oppilaille, minkä takia sanaluokkia ryhdytään opiskelemaan.

*Kirjakuja 3* -oppikirjan mukaan verbit kertovat mitä tapahtuu tai mitä joku tekee. Oppikirjassa mainitaan myös, että verbit ovat vahvoja, ne voivat yksinäänkin muodostaa lauseen. (2005: 57.) *Uudessa salaisessa kerhossa* monien verbien kerrotaan tarkoittavan tekemistä. Oppikirja nostaa erityisesti esille olla-verbien ja sen taivutuksen. (2004: 128.) Molemmat oppikirjat esittävät adjektiivit sanoina, joilla kerrotaan millainen jokin esine, asia tai ihminen on. *Uusi salainen kerho* ottaa jo kolmannen vuosiluokan oppikirjassa esille adjektiivien vertailuasteet (2004: 132.) Substantiivien kerrotaan vastaavan kysymyksiin kuka, mikä, ketkä, mitkä (*Uusi salainen kerho 3: 132*). *Kirjakuja 3* -oppikirjassa eritellään tässä vaiheessa myös yleisnimet ja erisnimet toisistaan (2005: 59). Molemmissa oppikirjasarjoissa sanaluokkia harjoitellaan tehtävillä, joissa oppilas saa tekstin tai kuvan pohjalta vastata kysymyksiin ja vastaukseksi saadaan prototyypinen verbi, adjektiivi ja substantiivi. *Uudessa salaisessa kerhossa* on tehtävä, jossa oppilasta pyydetään luokittelemaan sanoja erivärisiin laatikoihin (esim. oma etunimesi sopii tähän laatikkoon, lempivärisi sopii tähän laatikkoon jne.) ja samalla huomautetaan, ettei kaikkia sanoja ei saa näihin kolmeen sanaluokkaan mahtumaan, mutta monia kuitenkin (2004: 128).

Neljännän luokan oppikirjoissa kerrataan verbit, substantiivit ja adjektiivit. Näiden lisäksi oppilaat tutustuvat numeraaleihin, pronomineihin ja partikkeleihin. Oppilaiden sanaluokkatuntemusta syvennetään verbien, substantiivien ja adjektiivien taipumisen osalta. Verbien kerrotaan taipuvan persoonamuodoissa sekä aktiivi- ja passiivimuodoissa. Myös verbien kieltomuodot esitellään. Molemmissa oppikirjoissa kerrotaan myös se, että verbimuodosta ilmenee onko kyseessä nykyaika vai mennyt aika. Substantiivien taipumista esitellään hieman laajemmin *Uusi salainen kerho* -oppikirjassa, jossa otetaan esille substantiivien omistusmuodot sekä myös sijamuotoja (2005: 137). Molemmat neljännän luokan oppikirjat esittelevät substantiivien jaon yleis- ja erisnimiin, sekä substantiivien yksikkö- ja monikkomuodot. Adjektiivien osalta oppikirjat esittelevät uutena asiana niiden taipumisen vertailumuodoissa.

Pronominit, numeraalit ja partikkelit esitellään neljännän luokan oppikirjoissa ensimmäistä kertaa. Molemmat oppikirjat esittelevät pronominit sanoina, joita käytetään muiden sanojen sijasta: *Kirjakuja 4* -oppikirjassa muiden sanojen sijasta toimiminen tuoda selkeästi oppikirjan tekstissä esille, kun taas *Uusi salainen kerho* -oppikirjassa asia esitellään tehtävän kautta. Nu-

meraaleista neljännen luokan oppikirjoissa esitellään perusluvut ja järjestysluvut. Partikkelit ovat oppikirjojen mukaan sanoja, jotka eivät ole verbejä, substantiiveja, adjektiiveja, pronomineja eivätkä numeraaleja. Molemmissa oppikirjoissa mainitaan, että partikkelit ovat useimmiten taipumattomia – eli niillä on joko vain yksi muoto tai sitten ne taipuvat muutamissa sijamuodoissa tai vertailumuodoissa. *Kirjakuja 4* -oppikirja esittelee partikkeleista konjunktioit, huudahdussanat ja sanat, jotka ilmaisevat aikaa tai määrää sekä sanat, jotka muistuttavat adjektiiveja, mutta niillä on päätte *-sti* (2005: 86 – 87). Sanaluokkajakson päätteeksi molemmissa oppikirjoissa on vielä sanaluokkien kertauskappale.

Viidennen luokan oppikirjoissa kerrataan suurelta osin kolmannen ja neljännen luokan sisältöjä. Jokaisella sanaluokalla on kuitenkin oma, ainakin aukeaman laajuinen, kappaleensa oppikirjoissa. Uutena asiana viidennen luokan oppikirjoissa on verbien kaikkien aikamuotojen esittely, eli niissä opetetaan perfekti ja pluskvamperfekti. Molemmissa oppikirjoissa substantiivien taivutuksen osaamista syvennetään laajalla sijamuototaulukolla.

Sekä *Kirjakuja 6* - että *Uusi salainen kerho 6* -oppikirjat aloittavat sanaluokkajakson sanaluokkien kertausaukeamalla, jolla on sanaluokkataulukot. Kuudennen luokan oppikirjat painottavat verbien ja nominien taipumisen opiskelua. Verbien persoona- ja aikamuotojen taipuminen kerrataan, ja nominien sijamuototaivutusta käsitellään laajasti. Sijamuotojen käyttöä, merkitystä ja päätteitä käydään läpi usean sivun verran molemmissa oppikirjoissa.

Oppikirjojen tehtävät sisältävät lähinnä sanaluokkien ja niiden taivutusmuotojen poimimista teksteistä sekä taivutusmuotojen harjoittelua. Toki oppikirjoissakin annetaan mahdollisuus oppikirjojen ulkopuolisen tekstiaineksen hyödyntämiseen. Esimerkiksi *Uusi salainen kerho 3* -oppikirjassa on sanomalehtitehtäviä, joissa pitää poimia lehtitekstistä verbejä tai substantiiveja (2005: 130 ja 136). Tehtävät ovat kuitenkin lisätehtävyyppisiä, joten oppilas tekee ne kotona, jollei opettaja ole erikseen varautunut tuomalla sanomalehteä oppitunnille.

Alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjat antavat oppilaille kattavan kuvan sanaluokista ja niiden merkityksestä ja taivutuksesta. Ainoastaan verbien modustaivutuksen sekä verbien infinitiivi- ja partisiippimuotojen opettaminen uutena asiana jää yläkoulun äidinkielen opetuksen tehtäväksi.

Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi vuodelta 2002 osoittaa kuitenkin, että oppilaiden kielentuntemuksen hallinnan taso on kohtalainen (49%). Sanaston ja sanaluokkien tuntemus on keskimäärin tyydyttävä. Selvityk-

sen mukaan kuudennen vuosiluokan päättävät oppilaat selviytyivät yleensä hyvin tehtävissä, joissa piti tunnistaa tekstistä alleviivatun verbi tai substantiivin sanaluokka, mutta perussijamuotoja testaavassa tehtävässä genetiivin tunnistaminen jäi oppilailla keskimäärin välttävälle tasolle. (Lappalainen 2003: 69 – 70.)

Alakoulun kielitiedon opetuksen ongelmakohtana näyttääkin olevan enemmän luokanopettajien kielentuntemuksen rajallisuus kuin äidinkielen oppikirjojen sisällöt. Luokanopettajan on helppo tuudittautua siihen käsitykseen, ettei hänen tarvitse itse syventää kieliopin tuntemustaan, koska alakoulun kielioppisisältöihin ei ole tullut hänen omien kouluaikojensa jälkeen mitään uutta (Alho & Korhonen 2007: 89). Pedagogisen kieliopin opetuksen kannalta on kuitenkin oleellista, että opettajalla on riittävän vahva kielentuntemus, jotta hän uskaltaisi oppilaiden kanssa tarttua aidoissa kielenkäyttötilanteissa kielen tarkasteluun juuttumatta koulukielioppeihin (Pynnönen 1998: 53).

### 4.3. Sanaluokat yläkoulussa

”Vuosiluokilla 6 – 9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiiristä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia” (POP 2004: 53.) Vuosiluokilla 6 – 9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulisi innostaa oppilasta tutkimaan kieltä (POP 2004: 53).

Yläluokkien opetuksen tavoitteena on, että oppilas kykenisi hyödyntämään oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan (POP 2004: 53). Sitä mitä kielitieto on, *Opetussuunnitelman perusteet* eivät määrittele. Riippuu opettajasta, ajatteleeko hän kielitiedon perinteisen kieliopin määritelmän mukaan vai laajempaa kielenkäyttöä käsittelevänä kokonaisuutena.

Perinteisen kielioppikäsitteen mukaisia sisältöjä nousee esiin opetuksen tavoitteissa siinä, että oppilaan tulisi oppia tuntemaan perustietoa omasta äidinkielestään, sen rakenteesta, vaihtelusta ja muuttumisesta (POP 2004: 54). Vuosiluokkien 6 – 9 opetuksen sisällöissä mainitaan suomen kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteen ominaisuudet sekä suomen kielen vertailu muihin kieliin. Vasta päättöarvioinnin kriteereissä tuoda selkeästi esille, mitä kielitiedon osa-alueita hyvässä osaamisessa edellytetään:

Oppilaan suhde kieleen – on kehittynyt niin, että hän osaa puhua kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteesta sekä sanastosta; hänellä on tietoa sanaluokista ja tärkeämmistä lauseenjase-



nistä, hän tuntee suomen kielen keskeisimmät ominaispiirteet ja pystyy vertailemaan suomen kieltä muihin opiskelemiinsa kieliin.

(POP 2004: 57.)

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet asettavat lähtökohdat ja raamit opetukselle, jonka pohjalta koulutuksen järjestäjät laativat koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat toistavat kunnasta ja koulusta toiseen hyvin samankaltaista järjestystä kielitiedon opetuksessa. Tämä johtuu varmasti pitkälti oppikirjojen noudattamasta asioiden esitysjärjestyksestä. Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteitä käsittelevän tutkimuksen *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?* mukaan suurin osa äidinkielen opettajista on sitä mieltä, opetussuunnitelmat, sekä valtakunnalliset että koulukohtaiset, asettavat heidän opetuksellensa tavoitteet. Saman tutkimuksen mukaan kuitenkin kolmannes äidinkielen opettajista antaa oppikirjojen sisältöjen määrittellä epäsuorasti opetuksensa tavoitteet. (2008: 67 – 68.)

Yläkoulun oppikirjojen sanaluokkaosuudet eroavat toisistaan huomattavasti enemmän kuin vastaavat osuudet alakoulun oppikirjoissa. Olen tarkastellut kahta seitsemännen luokan äidinkielen oppikirjaa. Valitsin tarkastelun kohteeksi samojen kustantajien oppikirjat kuin alakoulun oppikirjasarjoissakin. WSOY:ltä valitsin *Tekstitaiturit 7* -oppikirjan ja Tammelta *Aktiivi 7* -oppikirjan. Olen tarkastellut nimenomaan oppikirjoja, koska ne sisältävät opittavan tietoaikaisen lisäksi tehtäviä.

*Aktiivi 7* -oppikirjassa sanaluokkia käsittelevä oppiaines on sijoitettu kolmeksi eri kappaleeksi irrallaan toisistaan siten, että sanaluokkajako, sijamuototaivutus ja verbien aikamuodot muodostavat jokainen oman lyhyen kappaleensa. Aktiivi-oppikirjasarjassa asetetaan jokaisen kappaleen alussa oppilaalle oppimistavoitteet. ”Sanaluokat tekstissä” -kappaleen (Keinänen 2007: 68 – 73) tavoitteena on, että oppilas tietää, millaisia tehtäviä sanaluokilla teksteissä on, ja että hän oppii käyttämään eri sanaluokkia omassa tekstissään. Kappaleen alussa on lyhyt kuvaus sanaluokkajaosta ja sanojen erilaisista tehtävistä teksteissä: ”substantiivit nimeävät, adjektiivit kuvailevat ja numeraalit ilmaisevat lukumäärää.” Tekstissä mainitaan lyhyesti, että sana voi kuulua useampaan sanaluokkaan erilaisesta tekstiyhteydestä riippuen. Sanaluokkajaon rajojen häilyvyyttä ei kuitenkaan tuoda sen tarkemmin esille. (2007: 68.) Tämän jälkeen oppikirjassa on neljä sivua tietolaatikoita, joissa esitellään substantiivit, adjektiivit, pronominit, numeraalit, verbit, partikkelit, adverbit ja adpositiot. Sanaluokkakappaleen päätteeksi oppikirjassa on kolme erityyppistä harjoitusta. Ensimmäisessä oppilaan tulee poimia sanaluokkiin kuuluvia sanoja kaunokirjallisuudesta lainatusta esimerkkitekstistä. Toisessa tehtävässä oppilaan tulee luokitella

12 valmiiksi annettua yksittäistä sanaa annettuihin luokkiin (nominin, verbin, partikkelin, adverbin ja adpositiivin). Tässä tehtävässä sanaluokkajaon rajojen häilyvyyttä antaa mahdollisuuden pohtia sana *häntä*, joka voi kuulua käyttöyhteydestä riippuen sekä substantiiveihin että nomineihin. Kolmannessa tehtävässä oppilaan tulee keksiä verbejä, adjektiiveja, substantiiveja sekä kirjoittaa lauseita, joissa pronomineja, numeraaleja ja adverbejä oppikirjan kuvan pohjalta.

Sanaluokkien yleisen käsittelyn jälkeen *Aktiivi 7* -oppikirja käy läpi yhdyssanat ja siirtyy vasta sen jälkeen käsittelemään nominien sijamuototaivutusta. Kappale ”Sijamuodot tekstissä” (2007: 76 – 79) asettaa oppilaalle tavoitteeksi harjoitella sijamuotojen käyttöä ja oppia sijamuotojen merkityserot. Kappaleen aloittavassa tietotekstissä kerrotaan oppilaalle, että sijamuototaivutus ovat yksi suomen kielen erityispiirteistä. Oppilaalle annetaan myös etukäteen tieto siitä, että hän tulee tarvitsemaan kieliopillisia sijoja (nominatiivi, partitiivi ja genetiivi) lauseenjäsenyksen yhteydessä. Kappaleesta löytyy jälleen tietolaatikoita, joissa on esiteltynä sijamuodot ja niiden tavanomaisimmat käyttöyhteydet. Esim. inessiivissä ja adessiivissa mainitaan, että niillä ilmaistaan jonkun olevan jossakin paikassa tai tilassa, mutta ei muita mahdollisia merkitysvaihtoehtoja (vrt. Jenni oli kaupalla – Jenni matkusti junalla). Sijamuotoja harjoitellaan kappaleen lopuksi nimeämällä valmiiksi alleviivattujen sanojen sijamuotoja. Tehtävässä käytetty teksti on poimittu mitä ilmeisimmin kotimaisen mieskirjailijan kotisivuilta. Toisena harjoituksena oppilaan tulee valita esimerkkilauseisiin kahdesta vaihtoehdosta oikeassa sijamuodossa tavoitettu sana ja perustella valintansa. Tässä tehtävässä oppilaalla on mahdollisuus herätellä omaa tietoa kielestä, mutta oppikirja kuitenkin arvottaa valinnan oikeaksi tai vääräksi antamatta mahdollisuutta sen enempää pohtia molempia muotoja ja niiden merkityksiä.

## 2. Valitse oikea vaihtoehto ja perustele valintasi

- a) Ansa ja Oiva retkeilevät järvellä/järvessä.
- b) Onko järvellä/järvessä kaloja?
- c) Kalalla/kalassa on erikoinen nimi.
- d) Oiva lähti kalalle/kalaan.
- e) Ansa myi kalat kaupungissa/kaupungilla.
- f) Hän matkusti kaupunkiin/kaupungille linja-autossa/linja-autossa.

(Keinänen ym. 2007: 79.)

Ennen aikamuotoihin siirtymistä *Aktiivissa* käydään läpi kuvaus ja kertomus. ”Verbien aikamuodot” – kappaleen (2007:84 – 87) tavoitteeksi on asetettu, että oppilas ymmärtää, mitä aikamuodoilla tarkoitetaan ja että oppilas oppii käyttämään aikamuotoja oikein omassa tekstissään. Kappaleen aloittavassa tekstiosuudessa oppilaalle kerrotaan, että eri tekstilajit vaativat eri aikamuotojen käyttämistä: ”Nykyhetken muotoa eli preesensia käytetään esimerkiksi selostuk-

sisä, dialogeissa ja käskyissä. Menneen ajan muotoja eli imperfektiä, perfektiä ja pluskvamperfektiä käytetään puolestaan usein kertomuksissa ja uutisissa.” (2007: 84.) Kappaleessa esitellään jälleen verbien aikamuodot sekä niiden taipuminen tietolaatikoiden avulla. Kappaleen lopuksi aikamuotoja harjoitellaan kahden oppikirjaan painetun esimerkkitekstin avulla. Ensimmäinen tekstikatkelma on poimittu *Tiede*-lehdestä, ja se käsittelee supersankareita. Toinen tekstikatkelma on Opetushallituksen raportista, jossa käsitellään murretta poikien itseilmaisun välineenä. Molemmista teksteistä oppilaan tulee poimia verbit ja tarkastella, missä aikamuodossa verbit pääsääntöisesti ovat. Viimeisenä tehtävä oppilaan tulee taivuttaa *lukea*-verbiä kaikissa aikamuodoissa yksikön toisessa persoonassa. (2007: 87.)

*Tekstitaituri 7* -oppikirjan lähestyminen sanojen luokittelua ja taipumista laajemmin kuin *Aktiivi 7*. *Tekstitaituri 7* aloittaa sanaluokkia käsittelevän osuuden kappaleella, jossa käsitellään sanaluokkia yleisesti, eli kerrotaan oppilaalle, että sanat jaetaan sanaluokkiin taipumisen perusteella. Kappaleessa esitellään oppilaille sanaluokkien pääryhmät: nominit, verbit ja taipumattomat sanat. Sanaluokkien pääryhmiä harjoitellaan viiden tehtävän avulla. Tehtävät perustuvat tässäkin oppikirjassa valmiiksi kirjaan painettuihin esimerkkiteksteihin ja valmiiksi annettuihin sanoihin. Oppilaiden tulee poimia sanoista ja tekstikatkelmista nomineja, verbejä ja taipumattomia sanoja. Oppilaan tulee myös itse tuottaa tekstiä siten, että hän käyttää tehtävissä annettuja sanoja lauseissaan. Viimeisenä harjoituksena oppilaan tulee laatia mainosteksti ja sen jälkeen tutkia muiden oppilaiden laatimia mainostekstejä ja pohtia, mihin niiden houkuttelevuus perustuu. (Rapatti ym. 2010: 14 – 15.) *Tekstitaituri 7* -oppikirjassa sanaluokat ja niiden taipuminen käsitellään yhtenä kokonaisuutena siten, että jokaisesta sanaluokasta, sijamuototaivutuksesta, verbien persoona- ja aikamuodoista on omat kappaleensa, mutta ne ovat oppikirjassa peräkkäin. Jokaiseen kappaleen lopussa on tehtäviä, jotka toistavat samaa kaavaa kuin ensimmäisessä, sanaluokkia yleisesti käsittelevässä kappaleessa. Erona *Aktiivi 7* -oppikirjan sanaluokkia ja niiden taipumista käsitteleviin tehtäviin on, että oppilas itse tuottaa tehtävissä kokonaisia tekstejä, joissa pääsee käyttämään oppimiaan tietoja ja taitoja eri tekstilajien parissa. Esimerkiksi adjektiivejä käsittelevän kappaleen lopussa oppilaan tulee kirjoittaa kuvaus, pronomien yhteydessä uutinen, numeraalien yhteydessä urheiluselostus, verbien yhteydessä selostus ryöstelevästä lokista ja taipumattomien sanojen yhteydessä oppilaan tulee laatia sarjakuva. (2010: 14 – 45.) Sanaluokkia käsitellään siis myös yhteydessä tekstilajeihin, mutta sanaluokkajaon häilyvyyttä ei tarkastella käyttöön liittyen.

Tarkastelun perusteella molemmilla oppikirjoilla on mahdollista päästä *Opetussuunnitelmien perusteiden* (2004) asettamiin tavoitteisiin oppilaiden kielitiedon kehittymisestä yläkoulun

aikana (57). Molemmissa oppikirjoissa oppilaalle kerrataan sanaluokkien nimitykset sekä käydään läpi niiden taipuminen ja merkityksiä. Oppikirjat tuntuvat kuitenkin arvottavan sanaluokkia eritavoin. *Aktiivin* lyhyehköt kolme kappaletta kertaavat tehokkaasti alakoulussa opitun sanaluokkatietämyksen, kun taas *Tekstitaiturissa* paneudutaan uudelleen ja hieman syvällisemmin sanaluokkiin ja niiden käyttöön. Kumpikaan oppikirjoista ei kuitenkaan lähde problematisoimaan sanaluokkajakoa, joten oppilaiden vapaaseen keskusteluun tai pohdintaa ne eivät anna parhaita mahdollisia lähtökohtia. Oppikirjat painottavat sekä ala- että yläkoulun puolella sanaluokkajakoa merkityksen ja taivutuksen osalta.

Yksi kieliopin opetuksen haasteista yläkoulussa on mielekkään jatkumon luominen alakoulun äidinkielen oppisisällöistä yläkoulun puolelle. Oppikirjojen tarkastelu osoittaa, että yläkoulussa kerrataan uudelleen jo alakoulun puolella opiskellut asiat. Syinä tähän opettavien asioiden kertaamiseen voi olla aineenopettajien epäluottamus luokanopettajan tietoihin ja taitoihin äidinkielen oppisisältöjen osalta sekä yläkoulun oppikirjojen sisällöt, joiden tekijät eivät tunnuttietävän, millaisia sisältöjä alakoulun oppikirjoissa käydään läpi. (Kauppinen ym. 2011: 380 – 382.) Toisaalta myös oppilaiden osaamisessa on esimerkiksi nominien taipumisen osalta puutteita (ks. Lappalainen 2003). Kuitenkaan sanaluokkien laaja kertaaminen ei tunnu saavan suurta muutosta aikaiseksi oppilaiden osaamisen tasossa yläkoulun aikana. Opetushallituksen seurantaraportti vuodelta 2011 osoittaa, että oppilaiden sanaluokkien tunnistamisen kehittyi vain muutamana prosentin adjektiivien osalta seitsemännen vuosiluokan syksystä yhdeksännen vuosiluokan kevääseen mennessä. Substantiivien tunnistamisen osalta muutosta ei tapahtunut. Yksi kolmasosa oppilaista ei kuitenkaan vielä peruskoulun päättövaiheessa tunnistanut adjektiivia ja substantiivia tekstistä. (Lappalainen 2011: 66.)

Toisen haasteen kieliopin opetukselle tuo oppilaiden asenteet aihealuetta kohtaan. Kielioppia ei todennäköisesti listattaisi äidinkielen mielenkiintoisimpien ja hauskimpien aiheiden joukkoon. Ensimmäinen reaktio kielioppia kohtaan tuntuu olevan useimmissa tapauksissa ennen kaikkea negatiivinen (esim. Vilkuna 1996). Junkkari (2006) osoittaa pro gradu -tutkielmassaan, että yhdeksäsluokkalaiset oppilaat kyllä toisaalta kokevat kielitiedon opetuksen merkitykselliseksi ja tärkeäksi, mutta ainakin niiden opiskelutavat turhauttavat oppilaita ja tuntuvat heistä ikäviltä. Kieliopin opiskelutapojen uudistaminen on siis ehdottomasti paikallaan (45).

## 5. SANALUOKKAPROJEKTIN KUVAUS

### 5.1. Tehtäväprojektin taustaa

Yläkoulun oppikirjasarjoissa sanaluokkia ja niiden taipumista käsitellään sekä seitsemännellä että kahdeksannella luokalla. Seitsemännellä luokalla käsiteltävät oppisisällöt – sanaluokkajako, sijamuototaivutus, verbien persoona- ja aikamuototaivutus – ovat alakoulussa opetetun kertausta. Seitsemännen luokan oppikirjoissa käydään läpi sanaluokat, niiden merkitykset ja taivutus. Oppikirjoissa ja tehtäväkirjoissa on runsaasti tehtäviä, joissa pitää tunnistaa mihin sanaluokkaan oppikirjaan painetun tekstikatkelman sanat kuuluvat tai taivuttaa sanoja eri taivutusmuodoisinaan. (ks. 4.3.) Tavallisesti sanaluokka-osuudesta järjestetään koe opitun tiedon kontrolloimiseksi.

Seitsemännellä luokalla sanaluokkien käsittelyyn käytetään paljon aikaa siihen nähden, ettei opettavassa sisällössä ole oppilaalle mitään uutta tietoa. Sanaluokkien opiskeleminen keskittyy usein sanaluokkien nimityksiin, merkityksiin ja muotoihin, eli sanaluokkatehtävät ovat pääsääntöisesti taulukoiden tai tekstikatkelmien tarkastelua, muotojen ulkoa opettelua ja mallin mukaista tuottamista, tunnistamista tai irrallisten rakenteiden poimimista. Omalla tehtävämateriaalillani olen halunnut pyrkiä muuttamaan tätä opintojaksoa pedagogisen kieliopin viitoittamaan suuntaan siten, että oppilaat pääsisivät tutkimaan kieltä ja samalla heidän kielellinen päätelykykynsä ja ongelmanratkaisutaidot kehittyisivät. Pyrin siihen, että tehtävien avulla sanaluokkiin liittyvä tieto saataisiin kytkettyä myös tekstien analyysiin ja tulkintaan – tekstitaitoihin. Oppilaiden sanaluokkatiedon aktivointia yläkoulun opetuksessa puolustaa se, että sanaluokkien, erityisesti persoonamuotoisen verbin, tunnistaminen on ehdottoman tärkeää lauseenjäsennyksen kannalta. Lauseenjäsennys on yläkoulun äidinkielen kielitiedon opetuksen keskeisiä sisältöjä, kuten vuoden 1993 kielioppityöryhmä mietinnössään toteaa (1994: 144).

Lähtöoletuksena on *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin* (2004) ja alakoulun oppikirjasarjoihin pohjautuen, että yläkoulun aloittavat oppilaat tuntevat prototyypin sanaluokkajaon, verbien persoona- ja aikamuodot sekä nominien sijataivutuksen. Tehtävämateriaalin aluksi oppilaalle esitellään kuitenkin taulukko, joka yhdistää sanaluokat osaksi laajempaa kielenkäytön kokonaisuutta. Jatkumossa lähdetään liikkeelle foneemeista, edetään sanaluokkien kautta lauseeseen, lauseesta tekstiin ja tekstistä kirjallisuuteen. Olen lainannut mallin äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori Kari Hatanpään julkaisemattomista opetusmonisteista hieman mukail-

len. Samankaltaista kielten rakenteiden hierarkiaa esittelee myös Sarmavuori käyttäen termejä fonologia, morfologia, syntaksi ja semantiikka (2007: 211). Mielestäni esitystapa on hyödyllinen oppilaille, joilla on jo vakiintunut mielikuva sanaluokista, muttei välttämättä niiden yhteydestä muihin äidinkielen oppisisältöihin.

Sanaluokkaprojektin tehtävät tehdään sanomalehden avulla. Aiempaan tutkimukseeni (Laakso 2006) pohjautuen oletan, että sanomalehti tarjoaa oppimisympäristön, joka motivoi oppilaita tarttumaan käsiteltävään asiaan. Sanomalehdellä tehtävät avoimet tehtävät tarjoavat myös mahdollisuuden aitoon pohdintaan ja opetuskeskusteluun, joka kuuluvat olennaisesti pedagogiseen kielioppiin Sanomalehden käyttäminen äidinkielen opetuksen auttaa myös kytkemään kielitiedon opetusta autenttisiin teksteihin ja niiden käsittelyyn, mikä tekstitalolähtöisen opetuksen kulmakiviä. On tärkeää, että projektiin ryhtyvä opetusryhmä on tutustunut sanomalehteen jo ennen tehtäväprojektin alkua. Edellytyksenä on muun muassa, että ryhmä tuntee sanomalehden sekä uutisen rakenteen. On myös toivottavaa, että sanomalehden konkreettiseen käsittelyyn (kuinka se on parasta levittää pulpetille ym.) olisi käytetty aikaa, ettei se olisi välineenä uusi.

## **5.2. *Sanaluokat sanomalehdessä -tehtäväprojekti***

*Sanaluokat sanomalehdessä -tehtäväprojektin* tehtävät ovat avoimia, eli niiden tekemiseen voi käyttää mitä tahansa viikon jokaisena arkipäivänä ilmestyvää paikallista sanomalehteä. Tehtävät olen pyrkinyt laatimaan siten, että jokaiseen tehtävään on löydettävissä ratkaisut viikospäivästä tai sanomalehdestä huolimatta. Tehtäväprojektin tarkoituksena on korvata oppikirjojen sanaluokkaosio, mutta oppilaille tulee olla mahdollisuus käyttää oppikirjaansa ja mahdollisesti myös muita lähteitä hakuteoksina projektissa. Esimerkiksi *Ison suomen kieliopin verkkoversio* (2008) Kotuksen verkkosivuilla on helposti ja maksutta oppilaiden käytettävissä. Verkkoversion haakuohjelman käyttäminen helpottaa laajaan tietokokonaisuuden käyttöä. Opettajan on kuitenkin hyvä olla oppilaiden asiantuntija-apuna tieteellisiä kielioppeja tutkittaessa. Opettajan rooli tehtäväprojektin aikana on muutenkin toimia oman oppiaineensa asiantuntijana. Opettajan tehtävä on ohjata oppilaiden pohdiskeluja ja keskusteluja oikeilla kysymyksillä oleellisiin kielellisiin keinoihin.

*Sanaluokat sanomalehdessä -tehtäväprojekti* koostuu viidestä eri tehtäväkokonaisuudesta, joihin on laskettu käytettäväksi aikaa yhteensä yhdeksän oppituntia. Tehtäväprojektin tehtävistä oppilaat kasaavat portfolion, joka sisältää oppimistehtävät luonnoksineen sekä muun tarvittavan

materiaalin (mm. lehtileikkeet, itsearvioinnit). Tehtävät etenevät siten, että kahdessa ensimmäisessä tehtävässä aktivoidaan aikaisemmin opittua tietoa sanaluokista ja loput tehtävistä antavat mahdollisuuden syventää oppilaiden sanaluokkien tuntemusta tutkien ja keskustellen. Kaikille oppilaille yhteisten tehtävien keskiössä ovat verbit ja muihin sanaluokkiin oppilaat tutustuvat minitutkimuksien avulla. Sanaluokkaprojektin tavoitteena on herättää oppilaan mielenkiinto kielen rakenteiden ja merkitysten tarkasteluun ja pohtimiseen sekä aktivoida hänen jo opitut tiedot sanaluokista. Tehtävämateriaalin tarkoituksena ei ole niinkään opettaa oppilaalle täysin uusia tietoja sanaluokista, vaan täydentää hänen tietämystään niiden käytön mahdollisuuksista. Oletan, että sanaluokkiin liittyvän metakielen herättelemisen ja tiedon aktivoinnin lisäksi oppilaat tarvitsevat lisäinformaatiota sanaluokkien käyttöön ja sanomalehden tekstilajeihin liittyen.

Tehtäväprojektin tehtäviä tehdään perinteisen yksilötyöskentelyn lisäksi myös ryhmätöinä, jolloin yhdessä pohtimalla oppilaat kehittävät päättelytaitojen ohella myös kielestä keskustelemisen taitoa. Tavoitteena on kuitenkin, että kaikista projektin tehtäväosuuksista käydään myös koko opetusryhmän kesken opetus- tai oppimiskeskusteluita (Leiwo 2003). Tehtäväprojektin jälkeen sanaluokista ei suoriteta erillistä koetta, vaan projekti arvioidaan kokonaisuutena. Arvioinnissa otetaan huomioon osallistuminen luokkahuonekeskusteluun, tehtävät sekä projektin lopuksi tehtävä minitutkimus. Projektissa arvioinnin kohteena eivät varsinaisesti ole oppilaan siihen mennessä kartuttamat tiedot vaan hänen panostuksensa projektiin, eli se kuinka hän pystyy hyödyntämään ja soveltamaan oppimiaan tietoja ja taitoja osallistuessaan opetuskeskusteluihin ja tehdessään kirjallisia tehtäviä.

Ensimmäinen tehtäväkokonaisuus muodostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa oppilaat poimivat sanomalehden eri osastoilta verbejä, substantiiveja ja adjektiiveja tehtävämonisteen taulukkoon. Sanojen poimiminen uutisteksteistä innostaa oppilaita, mutta kehittää myös silmäilevää lukutapaa. Oppilaat joutuvat myös todella aktivoimaan aikaisemman sanaluokkatuntemuksensa, koska sanomalehdestä voi olla haasteellista löytää esimerkiksi adjektiiveja. Tehtävän ensimmäisen osan jälkeen käydään opetuskeskustelua muun muassa verbeistä. Mistä he tunnistavat verbin? Minkälaisia eroja verbeillä voi olla? Tuleeko esiin tempus tai mahdollisesti persoona- ja nominaalimuotoisten verbien eroja. Tehtävä tarjoaa myös mahdollisuuden pohtia sanaluokkarajojen suhteellisuudesta. Voisiko joku sana kuulua myös johonkin toiseen sanaluokkaan, jos kontekstia vaihdettaisiin? Keskustelussa on hyvä pohtia myös sitä, miksi joitain sanaluokkia on helpompi ja joitain vaikeampi löytää sanomalehtitekstistä. Esimerkiksi adjektiivien löytämisen haasteellisuus nousee helposti esille. Sanomalehtiuutisissa kuvaus jää helposti takalalle, koska uutinen tekstilajina edellyttää tiivistä ja asiapitoista tekstiä. Tehtävä tarjoaa mah-

dollisuuden pohtia sitä, millaisilla sanavalinnoilla uutinen rakentaa luotettavuuden vaikutelmaa. Tehtävän toisessa osassa oppilaat kirjoittavat uutisen käyttäen siinä myös poimimia sanoja. Kun summittaisesti eri uutisista poimitut sanat, sijoitetaan yhteen uuteen uutiseen, voi siitä tulla hyvin hauska. Uutinen on kuitenkin selkeistä rakennusosista koostuva tekstilaji, joten tässä kohdalla oppilailla on mahdollisuus kerrata se leikin varjolla. Uutisten valmistuttua oppilaat arvioivat, millä tavoin heidän kirjoittamat uutiset eroavat sanomalehdessä olevista uutisista. Vaikuttavatko esimerkiksi heidän omista uutisistaan olevat sanavalinnat, esimerkiksi viisi adjektiivia, uutisen luotettavuuden vaikutelmaan? Kuvitetut uutiset voidaan tehtävän päätteeksi kopioida ja kasata luokan omaksi sanomalehdeksi.

Tehtäväprojektin toisena tehtävänä oppilaiden tulee kotiryhmissään koota sanaluokkakartta, eli käsitekartta sanaluokista ja niiden taipumisesta. Oppilaiden tulee poimia sanaluokkakarttaansa esimerkkisanoja sanomalehden teksteistä. Ryhmätyönä tehtävä kartta edellyttää, että oppilaat keskustelevalta ja kielentävät käsityksensä sanaluokista ja niiden muodostamasta kokonaisuudesta. He käyvät oppimiskeskustelua (Leiwo 1988: 69) keskenään, jolloin tavoitteena on, että ryhmäläiset opettavat ja kertaavat toisilleen mahdollisesti jo unohtuneita kielipiillisiä rakenteita. Odotuksena on, että he tekstiä silmäillessään muistavat jo oppimiaan kielen rakenteita ja tehtävä aktivoi aikaisemmin opittua sanaluokkatietoutta tulevan uuden tiedon pohjaksi. Lopuksi oppilaat ja opettaja kokoavat luokalle yhteisen suuren sanaluokkakartan, joka on näkyvässä koko sanaluokkaprojektin ajan. Luokan yhteistä karttaa laadittaessa opettaja toimii asiantuntijana ja oppilaiden muistamien tietojen täydentäjänä. Tavoitteena on, että yhdessä laadittu käsitekartta toimii muistiapuna yhteiselle sanaluokkia koskevalle metakielelle opetuskeskusteluja varten. Yhteiseksi muistiavuksi laaditun kartan tarkoituksena on myös antaa oppilaalle viesti siitä, ettei käsitteiden ulkoa opetteleminen ole *Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojektin tavoitteena.

Kolmas tehtäväkokonaisuus käsittelee verbien aikamuototaivutusta, jota on opetettu oppilaille jo alakoulussa (ks. luku 4.2.). Tehtävän tavoitteena on syventää oppilaan käsitystä prototyyppisestä preesensistä kohti erilaisia preesensin merkityksiä tekstissä (ks. Alho & Kauppinen 2008: 94 – 95). Oppilaiden tulee tehtävän ensimmäisessä osassa etsiä sanomalehdestä uutinen, joka on kirjoitettu pääosin menneessä aikamuodossa ja uutinen, joka on kirjoitettu pääosin preesensissä. Tarkoituksena on tarkastella, millaisista asioista uutiset kertovat ja miten aikamuodon valinta vaikuttaa asiaan. Tehtävän toisessa osassa pohditaan preesensin monia käyttömahdollisuuksia. Oppilaiden tehtävänä on kotiryhmissään etsiä sanomalehdestä mahdollisimman monta pääosin preesensissä kirjoitettua sanomalehtitekstiä ja jaotella ne oman näkemyksensä mukaan preesensin käytöltään samankaltaisiin. Kotiryhmien tulee myös nimetä itse jaottelemansa pre-



sensryhmät niiden käyttötarkoituksen mukaan. Jaottelussa edetään oppilaiden oman kielitajun mukaan, mutta opettaja voi apukysymyksin ohjata havainnoimaan ja löytämään yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia preesensien käyttötarkoitusten välillä. Mikäli päivän sanomalehdestä ei löydy esimerkiksi dramaattisessa preesensissä kirjoitettua uutista, voi opettaja pyytää oppilaita pohtimaan, millä tavoin joku menneessä aikamuodossa kirjoitettu uutinen muuttuisi, jos se muutettaisiin preesensiin.

Neljännessä tehtäväkokonaisuudessa oppilaiden tulee pohtia verbin passiivimuodon käyttöä. Passiivi rakenteena on oppilaille tuttu jo alakoulusta (ks. luku 4.2.). Oppilaat etsivät pareittain sanomalehden mielipideosastolta passiivimuotoisia verbejä ja kielentävät niiden takana piilottelevan tekijän. Jokainen pari esittelee yhden passiivimuotoisen verbin ja kertoo, eli kielentää, muulle luokalle, mistä he tunnistivat juuri tämän verbin passiivimuotoiseksi ja mistä he päättelivät sen tekijän ja miksi verbi on heidän mielestään tässä tapauksessa passiivimuodossa aktiivimuodon sijaan. Tehtävän tavoitteena on vahvistaa oppilaiden passiivimuotoisen verbin tunnistamista ja passiivin käytön merkitystä. Tehtävä tarjoaa myös mahdollisuuden pohtia oppilaiden kanssa sitä, mitkä ovat passiivimuotojen tehtävät kielessä ja miksi passiivimuotoisia verbejä löytyy helpommin mielipideosastolta kuin uutisista.

*Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojektin lopuksi oppilaat laativat kotiryhmissään minitutkimuksen itse valitsemastaan sanaluokka-aiheesta. Minitutkimuksen tarkoituksena on, että kotiryhmät opettavat toinen toisilleen jonkin sanaluokkiin liittyvän asian sanomalehtitekstiä apunaan käyttäen. Kotiryhmän tehtävänä on laatia pieni pohdintatehtävä aiheesta muulle luokalle. Minitutkimuksen aiheiksi opettaja tarjoaa opetuskeskusteluissa esiin nousseita teemoja tai sanaluokkia, jotka eivät ole tulleet tehtäväprojektissa vielä esille. Tutkimuksen aiheena voi olla esimerkiksi interjektiot sarjakuvissa, numeraalit urheiluosastolla, intensiteettisanat arvosteluissa tai genetiivi ja partitiivi otsikoissa. Opettajan tehtävänä on toimia minitutkimuksen ohjaajana, tarjota tarvittavaa lähdemateriaalia ja toimia oppilaiden asiantuntijatukena. Tehtävän tavoitteena on, että oppilaat motivoituisivat tutkimaan sanaluokkien käyttöä ja oppisivat soveltamaan ja syventämään sanaluokista aikaisemmin kartuttamaansa tietämystä opettaessaan muita. Tämän tehtävän oletan motivoivan oppilaita, koska he pääsevät itse aktiivisesti pohtimaan kieltä ja sen ilmiöitä (Widodo 2006: 128).

## 6. POHDINTAA

Pro gradu -tutkielmaani varten laatimani *Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojektin tavoitteena on ollut hyödyntää pedagogista kielioppia sanaluokkien opetuksessa. Huomasin kuitenkin, että pedagogisen kieliopin tarpeesta ja sen piirteistä on helpompi kirjoittaa kuin varsinaisesti laatia pedagogista kielioppia, aivan kuten Alho ja Korhonenkin toteavat artikkelissaan *Kielioppia kouluun* (2007: 98). Tutkielmani tarkoituksena ei kuitenkaan ollut luoda kokonaista pedagogista kielioppia, vaan käyttää sen periaatteita omassa tehtävämateriaalissani. Esimerkiksi sanaluokkajaon sumearajaisuutta ja oppilaiden omia intuitioita kielen käyttötarkoituksista oli mahdollista hyödyntää myös sanomalehtitekstin avulla. Toisaalta oppilailla on runsaasti sanaluokkia koskevaa tietämystä jo alakoulun opetuksen takia, joten täysin oppilaiden oman kielitajun varassa oleva opetustapa ei voi yläkoulun puolella toteuta näissä oppisisällöissä.

Pedagogisen kieliopin konkretisoimisen haasteellisuuden lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden viikkotuntimäärät sekä sanomalehden tarjoama tekstiaines ja sen kielellinen sisältö asettavat raamit *Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojektille. Yläkoulussa äidinkielen oppitunteja on suhteellisen vähän verrattuna alakouluun. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöt laajentuvat kuitenkin kaiken aikaa, joten irralliseen kielitiedon opiskeluun käytettävä aika on hyvin rajallinen. Vähäisen ajan lisäksi tehtäväprojektin sisältöjä karsii sanomalehden sisältämän tekstiaineksen tuomat rajoitukset. Sanomalehden tekstilajit eivät esittele kielenkäytön koko kirjoa, vaan *Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojektia tehdessäni jouduin toteamaan, etten pääse itse vapaasti päättämään, millaisia asioista sanomalehden kanssa opettaisin. Kattavamman kielisysteemin kuvauksen saamiseksi oppilaiden kielitiedon opetuksessa olisi varmasti hyvä käyttää myös muunlaisia tekstimateriaaleja. Avoin tehtävämateriaali ja autenttiset tekstit eivät välttämättä kuitenkaan koskaan anna opetukseen kaiken kattavaa kuvaa sanaluokkasysteemistä, kuten Korhonen ja Alhokin toteavat (2006: 79).

Tehtäväprojekti tarjoaa kuitenkin, rajallisuudestaan huolimatta, useita hyviä puolia oppikirjojen perinteisiin kielioppitehtäviin verrattuna. Kielitiedon opiskelun ohessa tehtäväprojekti antaa mahdollisuuden harjoitetaan ainakin oppilaiden kielestä puhumisen taitoja, pohtivaa otetta oppimiseen ja erilaisia tekstin lähestymistapoja analyttisestä tekstin tulkitsemisesta silmäilevään lukutapaan. Oletuksenani on, että *Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojekti täyttää myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* asettaman äidinkielen opetuksen ydin tehtävän: oppilaiden innostamisen kielen tutkimiseen (2004: 53). Kun oppilas on motivoitunut

tehtävän tekemiseen, on pedagogisen kieliopin opetuksen mahdollista onnistua. Pedagogisen kieliopin ytimessä on keskustelunomainen kielitiedon opettaminen, johon autenttisten tekstien ja avoimien tehtävien käyttäminen opetuksen ja tehtävien osana helposti johtaa. Sanomalehden käyttöä tehtävämateriaalin pohjatekstinä puolustavat sekä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2004) asettamat tavoitteet että tutkimustulokset, joiden mukaan sanomalehden lukeminen tukee oppilaiden oppimista myös muissa oppiaineissa sekä kasvua aktiiviseen kansalaisuuteen (Linnakylä & Malin 2006 ja Hankala 2011). Uskon, että kun sanomalehti sisältöineen tulee oppilaalle tutuksi koulussa, hänen on helpompi tarttua siihen myös vapaaehtoisesti vapaa-ajalla.

Pedagogien kieliopin ytimessä on prototyypisistä esimerkeistä etenevä opetus (*KJSK* 1994: 136). Oletan tehtäväprojektissani, että alakoulussa oppilaille on opetettu sanaluokat ja niiden prototyypinen käyttö, jolloin yläkoulussa näitä tietoja voidaan laajentaa ja soveltaa. *Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojektiin tarttuvan opettajan täytyy luottaa siihen, että rakenteet – sanaluokat ja niiden taipuminen on oppilaille vanhaa tietoa. Kukaan oppilaista ei ole voinut alakoulussa välttää sanaluokkien opiskelua, sillä niin perusteellisesti ne käydään läpi alakoulun oppikirjasarjoissa (ks. luku 6.2.). Tehtäväprojektissani sanaluokkien taivutuskategorioiden jäävät taka-alalle, eikä sitä harjoitella perinteisten taulukkojen avulla. Olen pyrkinyt keskittymään siihen, millaisia käyttötarkoituksia taivutetuilla muodoilla. Esimerkiksi tehtävässä kolme oppilaat tarkastelevat verbien aikamuototaivutusten erilaisia käyttötapoja.

Oppilaiden motivointi kielitiedon opetukseen korostuu kielioppityöryhmän mietinnössä (*KJSK* 1994). Pro gradu -tutkimukseni lähtöoletuksena on ollut kandidaatin tutkielmaan pohjautuen (Laakso 2006), että sanomalehti tarjoaisi oppimisympäristön, joka motivoisi oppilaita tarttumaan kielitiedon opiskeluun oppikirjoja paremmin. Pedagogisen kieliopin yhtenä lähtökohtana on kuitenkin se, että kieliopilliset asiat tulisi motivoida koulussa siten, että tuntuvat oppilaasta mielenkiintoisilta ja hyödyllisiltä (*KJSK* 1994: 136). Oppilaatkin tuntuvat kaipaavan, jotain mielekkäämpää kielitiedon opetukseen, kuten Junkkari pro gradu -tutkielmassaan toteaa (2006: 45). Olen kuitenkin laatinut tutkielmani ja tehtävämateriaalini tulevan äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorin näkökulmasta, josta katsottuna kaikki kieleen liittyvä on mielenkiintoista ja hyödyllistä eikä vain näytä siltä. On liki mahdotonta laatia sanaluokkaprojektia, joka tuntuisi kaikista seitsemäsluokkalaisista oppilaista aidosti mielenkiintoiselta ja hyödylliseltä. Luotan kuitenkin siihen, että sanomalehden tarjoama monipuolinen sisältö innostaa sekä tyttöjä että poikia tutkiemaan kieltä. Esimerkiksi kapinoivasta 13-vuotiaasta jääkiekkoilijanuorukaisesta on hauskeempaa poimia verbejä itse valitsemistaan urheiluosaston uutisista kuin oppikirjan tekstikatkelmasta.

Pedagogisen kieliopin opettaminen asettaa opettajalle useita haasteita. Yksi näistä haasteista on opettajan roolin muuttuminen verrattuna aikaisempiin kielitiedon opettamisen tapoihin. Pedagogisen kieliopin opetuksessa olisi tarkoitus jättäytyä pois opettajajohtoisesta opettamisesta ja siirtyä opetus- ja oppimiskeskusteluihin (mm. Leiwo 1988). Opetuskeskusteluihin ja opetusryhmän yhteiseen pohdintaan perustuvat opetustapa edellyttää opettajalta syvällistä kielijärjestelmän tuntemusta ja kykyä soveltaa tätä tietämystä pedagogisempaan suuntaan (Leiwo 2003: 14). *Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojektin tehtävät ovat avoimia, eikä opettajallakaan ole etukäteen tietoa siitä, millaisten tekstien kanssa minäkin päivänä oppilaat tehtäviä tekevät ja millaisia kysymyksiä ja oivalluksia niistä on mahdollista löytää. Opettajalta vaaditaan kykyä heittäytyä opetuskeskusteluihin tasa-arvoisessa asemassa oppilaiden kanssa. Tehtäväprojektia laatiessani havahduin siihen todellisuuteen, että opettajan opetuskeskustelua ohjaavien kysymysten laatiminen avoimia tehtäviä etukäteen tuntui hankalalta. En myöskään ole varma onko minulla yliopisto-opintojen loppuvaiheessa vielä tarvittavan laajaa kokonaiskuvaa kielenrakenneesta ja sen pedagogisista käyttömahdollisuuksista keskustelunomaista opetusta varten. Suomessa nykytilanne tuntuukin oleva se, ettei opettajilla, itseni mukaan lukien, ole tarvittavia tietoja ja taitoja kokonaisvaltaiseen kieliopin opetuksen uudistamiseen (Alho & Korhonen 2007: 98.). Aineenopettajalla on kuitenkin luokanopettajaan verrattuna paremmat pohjatiedot ja mahdollisuudet pyrkiä järjestämään opetusta, jossa hankalia kieliopillisia rajatapauksia problematisoidaan (Savolainen 1996: 2). Pelkään kuitenkin, että mikäli alakoulun äidinkielen kielitiedon opetus ei lähde mukaan kieliopin opetuksen muutokseen, voi olla liian haastavaa lähteä muokkaamaan oppilaiden asenteita kieliopin opiskelua kohtaan ja heidän opiskelumetodejaan enää yläkoulussa.

Alakoulun opetuksen painostukset siis heijastuvat vielä vahvasti yläkoulun aloittavan oppilaan äidinkielen opiskeluun. Sanaluokat ja niiden taipuminen on oppilaille siis jo tutut, ja niiden opiskelemiseen on käytetty aikaa kolmannelta luokalta lähtien. Kuitenkin oppilaiden sanaluokkatietämyksessä on runsaasti eroja – osa ei tunnista edes prototyypistä verbiä lauseesta, kun taas osa oppilaista kykenee pohtimaan sanaluokkien sumearajaisuutta oma-aloitteisesti. *Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojekti lähtee kuitenkin siitä, että oppilaat eivät enää kerta sanaluokkiin liittyviä perusasioita, vaan ryhtyvät soveltamaan alakoulun puolella oppimaansa. Tehtäväprojektin tarkoituksena on haastaa kielelliseen pohdintaan oppilaita, joille pelkkä sanaluokkakategorioiden kertaaminen olisi turhauttavaa ja tarpeetonta. Sanomalehden tarjoama tekstiaines tarjoaa opettajalle kuitenkin mahdollisuuksia myös opetuksen eriyttämiseen. Opettaja voi ohjata oppilaan tarkastelemaan lyhyempiä tekstejä tai vaikka vain otsikoita. Myös tehtäväpro-

jektin kotiryhmätyöskentely ja kielentämisen periaatteet tukevat niitä oppilaita, joiden sanaluokkatietämyksessä on aukkoja tai epäselvyyksiä.

Tekstitaitoihin *Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojekti kytkeytyy vain osittain, koska pelkkien sanaluokkien tarkasteleminen on tekstien tulkinnan kannalta kovin marginaalinen kielipiillinen kategoria. Tekstitaitojen kannalta sanomalehteä tulisi tarkastella ennen kaikkea siellä olevien tekstilajien näkökulmasta, jolloin tarkastelun kohteena olisi enemminkin uutinen ja uutisen rakenne, kuin sen sisältävät verbin taivutusmuodot. Toisaalta tehtävissä tarkastellaan kielipiillisiä valintoja myös tekstilajin kannalta: Tehtävässä yksi nousee esille se, että uutisissa käytetään täsmällisiä substantiiveja kuvailevien adjektiivien sijasta. Tehtävässä neljä oppilaiden tulee pohtia, miksi uutisissa ei esiinny passiivimuotoisia verbejä. Kuitenkin niin kauan, kun kielitiedon opetus jatkuu alakoulun puolella samanlaisena kuin tähänkin asti, on yläkoulun puolella mahdotonta lähteä tekemään kovin laajoja ja radikaaleja muutoksia kielitiedon opettamisen suhteen. Alakoulun puolella äidinkielen tunteja on huomattavasti enemmän kuin yläkoulun puolella, joten kielitiedon pohja ja asenteet sitä kohtaan lähtevät luokanopettajilta.

Sanaluokkien paikkaa yläkoulun äidinkielen opetuksessa puolustaa se, että sanaluokkajakko on kielioppien syntyhistorian keskeisimpiä kielipiillisiä käsitteitä, ja se toistuu kielestä toiseen miltei samanlaisena. Sanaluokkajakko voidaan katsoa kuuluvaksi yleissivistykseen ja sen takia sitä voidaan myös pitää kategoriana, jota tulee voida käsitellä myös määritteiden kautta tekstistä irrallaan, kuten Alho ja Korhonen kirjoittavat (2006a: 79). Tehtäväprojekti tarjoaa kuitenkin hyvän lähtökohdan käyttää sanomalehteä ja muita autenttisia tekstejä tekstitaltojen opetuksen osana myöhemmin yläkoulussa.

*Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojektiä ei ole testattu käytännössä tehtäväprojektin ensimmäistä tehtäväkokonaisuutta Sanaluokat uutisessa -tehtävää lukuun ottamatta. Ensimmäisen tehtävän testaaminen käytännössä osoitti kuitenkin, että avoimet kielitiedon tehtävät vaativat enemmän aikaa ja keskustelua tehtävän lopuksi kuin perinteiset oppikirjan tehtävät, mitä voidaan pitää pohtivan oppimisen haittapuolena (mm. Widodo 2006: 128). Tämän huomioon ottaen on mahdotonta tehdä kattavaa oppimateriaalipakettia sanaluokista siten, että koko opetus pohjautuisi vain autenttisille teksteille, koska äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöihin kuuluu runsaasti muutakin kuin sanaluokkien käsittely. *Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojektilla on kuitenkin mahdollista oppia sanatasoista kielioppia, jos kieliopin osaaminen määritelmäksi katsotaan kielellinen oivaltaminen, päättelemine ja kielipiillisen tiedon soveltaminen (Leiwo 2003:14).

Tavoitteenani on päästä testaamaan ja kehittämään *Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojektia oppilaiden kanssa. Mahdollisen opetuskokeilun jälkeen jatkan tehtäväprojektiani kahdeksannelle luokalle, missä opeteltavana olisivat modukset ja modalisuus yhdistettynä sanomalehtien mielipideteksteihin. Tämän kaltainen tehtäväprojekti ottaisi *Sanaluokat sanomalehdessä* -tehtäväprojektia selvemmin askeleen kielitiedon ja tekstitaitojen yhdistämiseen.

## 7. LÄHTEET

Alho, Irja – Kauppinen, Anneli 2008: *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Alho, Irja – Korhonen, Riitta 2007: Kielioppia kouluun. Deskriptiivisen ja pedagogisen kielopin rajoja venyttämässä. – Grünthal, Satu & Harjunen, Elina (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. s. 88 – 106. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Dare, Brian – Polias, John 2008: Towards a pedagogical grammar. – Rachel Whittaker, Mick O'Donnell & Anne McCabe (toim.), *Language and Literacy. Functional Approaches*. s.123 – 143. London: Continuum.

Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja-Riitta – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hankala, Mari 2011: *Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos – <http://dissertations.jyu.fi/studhum/9789513941840.pdf>. 26.1.2011.

Harmainen, Minna & Siironen, Mari (toim.), *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. Helsinki.

Harmainen, Minna 2011: Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus. – *Virittäjä (3)* s. 385 – 394.

Hatanpää, Kari: Julkaisemattomia opetusmonisteita sanaluokista. Soppeenharjun koulu. Ylöjärvi. Lupa kysytty 31.10.2010.

Hiidenmaa, Pirjo 2002: Suomen kieli – who cares? Helsinki: Otava.

Häkkinen, Kaisa 2005: Iso suomen kielioppi osana suomalaisen kieliopinkirjoituksen perinnettä. – *Virittäjä (4)* s. 554 – 563.

Junkkari, Sari 2006: ”Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta.” Yhdeksäsluokkalaiset ja äidinkielen opetus. Pro gradu –työ. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos.

Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylän yliopisto – <https://jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?sequence=1> 18.7.2011.

Kauppinen, Merja – Heinonen, Annakaisa – Aalto, Eija 2011: Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun – miten jatkumo toteutuu? – *Virittäjä (3)* s. 377 – 384.

*Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Edita 1994

- Korhonen, Riitta – Alho, Irja 2006a: Kielioppia kieliopin vuoksi. - Harmainen, Minna & Siironen, Mari (toim.), *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. s. 71 – 92. Helsinki.
- Korhonen, Riitta – Alho, Irja 2006b: Isosta suomen kieliopista ituja opetukseen. - Harmainen, Minna & Siironen, Mari (toim.), *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. s. 103 – 126. Helsinki.
- Kosonen, Kirsti – Lehti, Päivi 2009: Tekstitaidot peruskoulussa. – Minna Harmainen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä – Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009*. s. 45 – 58. Helsinki.
- Kulju, Pirjo 2010: Äidinkielen kieliopin ulottuvuudet. – Eila Lindfors & Jouko Pullinen (toim.), *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa* s. 143 – 158. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Laakso, Liisi 2006: *Sanomalehti äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalina peruskoulun yläluokilla – Tekstitaitoihin kasvamassa?* Julkaisematon kandidaatin tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Lauranto, Yrjö 2011: Vanhoista palasista uusi olio – äänne- ja muoto-opin kurssin kehittämissuunnitelma. – Yrjö, Lauranto & Marjut, Vehkanen (toim.), *Päättymätön projekti: Näkökulmia suomen kielen opetukseen*. s. 12 – 25. Tampere: Nykysuomen seura ry.
- Lappalainen, Hannu-Pekka 2003: *Osaat lukea – Miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Oppimistulosten arviointi 4/2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, Hannu-Pekka 2011: *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2*. Tampere: Opetushallitus.
- Lehtinen, Erno 2004: Oppimisympäristöt. – Erja, Vitikka & Outi, Saloranta-Eriksson (toim.), *Uudistuvat perusopetus. Näkökulmia opetukseen ja opetussuunnitelman kehittämiseen* s. 48 – 64. Jyväskylä: Opetushallitus.
- Leino, Pirkko 2002: *Suomen kielioppi*. Keuruu: Otava.
- Leiwo, Matti 1981: Opetustekstit ja opetusdialogi. – Matti, Leiwo & Kari, Sajavaara (toim.), *Psycolingvistisiä kirjoituksia 2*. s. 47 -59. Jyväskylä: AFinLan julkaisuja 31.
- Leiwo, Matti 1984: Pedagogisen kieliopin perusteita. – Kari, Sajavaara & Matti, Leiwo & Merivi, Eloranta (toim.), *AFinLan vuosikirja 1984*. s. 45 – 56. Jyväskylä: AFinLan julkaisuja 38.
- Leiwo, Matti 1988: Voiko opetus olla keskustelua. *Kasvatus 19*. s. 66 – 71.
- Leiwo, Matti 1998: Sijamuodot äidinkielen kieliopin ongelmana: opettaako kielioppi ajattelemaan loogisesti? – Minna-Riitta, Luukka & Sigrid, Salla & Hannele, Dufva (toim.), *Puolin ja toisin. AFinLan vuosikirja 1998*. s. 175 -188. Jyväskylä: AFinLan julkaisuja 56.



Leiwo, Matti 2003: *Addenda & Errata. Kirjoituksia äidinkielen kielitiedosta*. Jyväskylä: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto.

Linnakylä, Pirjo – Malin, Antero 2006: *Tukeeko sanomalehti oppimista?* Sanomalehtien Liitto. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. – [http://www.sanomalehdet.fi/files/10/tukeeko\\_sanomaleht\\_lukeminen\\_oppim.pdf](http://www.sanomalehdet.fi/files/10/tukeeko_sanomaleht_lukeminen_oppim.pdf). 1.9.2008.

Luukka, Minna-Riitta – Leiwo, Matti 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnan näyttäjänä? – Kari Sajavaara & Sauli Takala (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 13 – 36. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Luukka, Minna-Riitta 2004a: Tulevaisuuden tekstitaitureita? – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004*. s. 111 – 119. Helsinki.

Luukka, Minna-Riitta 2004b: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004*. s. 145 – 160. Helsinki.

Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmainen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä – Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009*. s. 13 – 25. Helsinki.

Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari – Taalas, Peppi – Tarnainen, Mirja - Keränen, Anne 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Luukkonen, Marsa 2006: *Hauskaa kielenhuoltoa! Kielenhuollon opas*. Juva: WSOY.

Macken-Horarik, Mary – Love, Kristina – Unsworth, Len 2011: A grammatics 'good enough' for school English in the 21<sup>st</sup> century: Four challenges in realizing the potential. – *Australian Journal of Language and Literacy*, vol 34 (1) s. 9 – 23.

## OPETUSHALLITUS

[www.oph.fi/koulutuksen\\_jarjestaminen/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet](http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet), 15.7.2009.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Opetushallitus 2004.

Purola, Riikka 2009: *Autenttinen materiaali ja nuorten vapaa-ajan tekstit äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa: opettajien käsityksiä ja asenteita*. Pro gradu –työ. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

Pynnönen, Marja-Liisa 1998: *Lähtökohtia äidinkielen kouluoppiseen*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B3/1998.

Rättyä, Kaisu 2011: Kielentämismenetelmä kieliopin opetuksessa - *Virke* 2011 (1) s. 36- 38.

Sarmavuori, Katri 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetus-tieteen perusteet*. Helsinki: BTJ Kustannus.

Savolainen, Katri 1998: *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Savolainen, Katri 2005: Äidinkielen pedagogiikan näkökulma Isoon suomen kielioppiin. - *Virit-täjä (4)* s. 594 – 599.

Sorjanen, Timo 1998: *Suomen kieli. Käyttäjän käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.

Uusikylä, Kari – Atjonen, Päivi 2000: *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Vilkuna, Maria 1996: Ken on luonut kieliopin? – Pitkänen, Ritva-Liisa & Suni, Helena & Tanner, Satu (toim.), *Kielen kannoilla*. s. 15 – 29. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Edita.

VISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta ja Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Verkkoersio. – <http://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>, 22.7.2011.

Widodo, H.P. 2006: Approaches and procedures for teaching grammar. – *English Teaching: Practice and Critique*, 5 (1) s. 122 – 141.

## AINEISTO

Ahlvik, Harry – Alhainen, Juha – Kivikko, Pauliina – Komulainen, Milena – Solastie, Kati 2005: *Kirjakuja 6 Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Tammi.

Ahlvik, Harry – Alhainen, Juha – Kivikko, Pauliina – Komulainen, Milena – Solastie, Kati 2006: *Kirjakuja 5 Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Tammi.

Ahlvik, Harry – Alhainen, Juha – Kivikko, Pauliina – Komulainen, Milena – Solastie, Kati 2005: *Kirjakuja 4 Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Tammi.

Ahlvik, Harry – Alhainen, Juha – Kivikko, Pauliina – Komulainen, Milena – Solastie, Kati 2005: *Kirjakuja 3 Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Tammi.

Ahonen, Kaarina – Luukka, Minna-Riitta – Mikkola, Anne-Mari 2006: *Taito. Äidinkieli ja kirjallisuus 7*. Helsinki: WSOY.

Boije, Pia 2005: *Elämänmakua luokkaan – monipuolisia sanomalehtitehtäviä perusopetukseen*. Sanomalehtien Liitto. Forssa.

Hellström, Inkeri – Kuusento, Jari – Lottonen, Sari – Ruuska, Helena 2007: *Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 7*. Keuruu: Otava.

Keinänen, Minna – Paalanen, Piila – Tiainen, Marja-Leena Tiainen 2007: *Aktiivi 7. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Jyväskylä: Tammi.

Koskipää, Ritva – Töllinen, Markku – Wäre, Mervi 2007: *Uusi salainen kerho 6. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja*. Porvoo: WSOY.

Koskipää, Ritva – Töllinen, Markku – Wäre, Mervi 2006: *Uusi salainen kerho 5. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja*. Porvoo: WSOY.

Koskipää, Ritva – Töllinen, Markku – Wäre, Mervi 2005: *Uusi salainen kerho 4. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja*. Porvoo: WSOY.

Koskipää, Ritva – Töllinen, Markku – Wäre, Mervi 2004: *Uusi salainen kerho 3. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja*. Porvoo: WSOY.

Rapatti, Katriina – Kotilainen, Lari – Yli-Jaukkari, Tiina – Pelto, Tuomas – Inovaara, Minna 2010: *Tekstitaituri 7. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: WSOYpro Oy.

## **LIITTEET**

*Sanaluokat sanomalehdessä. Tehtäväprojekti 7. luokalle.* Tehtävien monistepohjat ja opettajan ohjeet. (16 sivua).



# SANALUOKAT SANOMALEHDESSÄ

Tehtäväprojekti 7.-luokalle

Tehtävien monistepohjat ja opettajan ohjeet

Liisi Vesikko

## Opettajalle

*Sanaluokat sanomalehdessä* –tehtäväprojekti on tarkoitettu yläkoulun seitsemännelle luokalle. Tehtäväprojektin tavoitteena on saada oppilaat tutkimaan ja pohtimaan sanaluokkia, niiden käyttöä ja merkityksiä autenttisesta tekstistä. Samalla tehtävät aktivoivat heidän sanaluokkatietämyksensä ja syventävät sitä merkityksien ja käytön osalta.

*Sanaluokat sanomalehdessä* –tehtäväprojekti pohjautuu pedagogiseen kielioppiin. Pedagogisen kieliopin lähtökohtana on, että koulun kielitiedon opetuksen tulisi harjaannuttaa oppilaat kielen tietoiseen tarkasteluun, kielellisen viestinnän kriittiseen arviointiin sekä kehittää oppilaiden päättelytaitoja ja metakielellisiä taitoja. Kieliopillisten termien hallinta ei ole pedagogisen kieliopin keskiössä, vaan opetuksen tavoitteena tulisi olla kielen rakenteiden merkityksessä ja käytössä. Opetuksen tulisi olla keskustelunomaista ja päättelytaitoja kehittävää. Äidinkielen kielitiedon opetuksen ytimessä ovat oppilaan omat intuitiot kielestä. Äidinkielen kieliopin osaaminen määritellään siten, että oppilas osaa tehdä kielellisiä oivalluksia, päätellä ja soveltaa tietojaan.

Lähtöoletuksena *Sanaluokat sanomalehdessä* –tehtäväprojektissa on, että oppilaat seitsemännelle luokalle tullessaan hallitsevat sanaluokkien prototyypiset määritteet, mikä antaa lähtötaidot laajemmalle merkitysten ja käytön tarkastelulle sekä vaikeampien rajatapausten pohdinnalle. Esimerkiksi sanaluokkarajojen häilyvyys tarjoaa hedelmällisen mahdollisuuden keskustelemaan ja pohtimaan opetukseen. Sanomalehti ja sen kanssa tehtävät avoimet tehtävät tarjoavat mahdollisuuden tasavertaiseen luokkahuonekeskusteluun ja aitoon pohdintaan, johon osallistuvat sekä opettaja että oppilaat.

Yhtenä tehtäväprojektin tavoitteena on se, että kielioppia opiskeltaessa oppilaille syntyisi kuva siitä, että kielioppi ei ole pelkkä irrallinen oppisisältö, vaan se kytkeytyy hyvin laajasti myös muihin äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöihin sekä äidinkielen oppituntien ulkopuolelle. Pohjustuksena tähän näkökulmaa oppilaille voi näyttää *Sanaluokat sanomalehdessä* –tehtäväprojektin aluksi kokonaiskuvan suomen kielen kieliopista (löytyy tämän oppaan lopusta), ja osoittaa mihin kohtaan tarkastelu tällä opintojaksolla kohdistuu sekä kertoa, että tulevan tehtäväprojektin tavoitteena tulee olemaan myös sen pohtiminen, miten sanatasoiset seikat vaikuttavat tekstin tasolla

## Käytännön ohjeita

*Sanaluokat sanomalehdessä* –tehtäväprojekti sisältää kielitiedon tehtävien lisäksi tehtäviä, joissa oppilas tuottaa kirjoitettua tai puhuttua tekstiä. Tärkeää on, että jokaiseen tehtävään liitetään jonkinlainen opetuskeskustelu tai oppimiskeskustelu. Opettajan tehtävänä on toimia keskustelun ohjaajana. Opettaja esittää oikeanlaiset kysymykset ja pyytää perusteluja oppilaiden tekemille ratkaisulle ja ohjaa oppilaan siten oleellisen tiedon äärelle. Varsinaiset tehtävät ja niiden kirjalliset tuotokset liitetään jokaisen oppilaan omaan projektikansioon eli profoliin, johon tehtävien ja niiden luonnosten lisäksi on mahdollista liittää myös muuta materiaalia projektiin liittyen.

Osa projektin työskentelystä tehdään kotiryhmissä, jolloin oppilaiden käymät oppimiskeskustelut, joissa oppilaat oppivat toinen toisiltaan, nousevat merkittävään asemaan. Projektin lopputyönä oppilaat laativat ryhmätöinä minitutkiuksen sanaluokkiin liittyvästä aiheesta. Ryhmät esittelevät minitutkiuksensa muille oppilaille suullisesti sekä liittävät sen kirjallisina omaan projektikansioonsa. Tehtäväprojektiä voi käyttää arvioitavana kokonaisuutena, jolloin arvioidaan projektikansio, minitutkimus ja oppilaan osallistuminen opetuskeskusteluihin. Projektiin on laskettu käytettäväksi aikaa noin yhdeksän oppituntia.

Ennen kuin oppilaat voivat aloittaa *Sanaluokat sanomalehdessä* –tehtäväprojektin heidän tulee tuntea sanomalehden ja uutisen rakenne. Hyvät pohjatiedot projektille tarjoaa mm. *Elämänmakua luokkaan – Monipuolisia sanomalehtitehtäviä perusopetukseen* (Sanomalehtien Liitto 2005).

Sanaluokat sanomalehdessä –tehtäväprojektiä varten jokaisella oppilaalla tulee olla käytössään päivän sanomalehti. Motivaation ja työskentelyrauhan varmistamiseksi tulee oppilaille antaa tuntien aluksi hetki aikaa tutustua sanomalehteen ennen tehtävien aloittamista. Tästäkin huolimatta tehtäväprojektissa tulee käyttää päivän sanomalehteä, koska silloin päästään lähemmäksi tasa-arvoista asetelmaa tehtävien pohdinnassa, mikä on toimivan opetuskeskustelun lähtökohta. Tehtäväprojektin yhteydessä voidaan käyttää äidinkielen oppikirjaa, jonka kielioppiosioita oppilaat voivat tarvittaessa käyttää muistin apuna. Oppilailla on kuitenkin hyvä olla saatavilla myös hakuteoksia, joiden näkökulma kielitietoon käytännönläheisempi kuin perinteisissä koulukieliopissa. Esimerkiksi Alhon ja Kauppisen *Käyttökelioppi* (2008) voi toimia hyvin oppilaiden tekemien minitutkimusten lähdeksena.

*Sanaluokat sanomalehdessä* –tehtäväprojektin tehtäviä voi käyttää myös projektista irrallaan esimerkiksi opetuksen eriyttämisen apuna.



## Ohjeita opettajalle:

### Tehtävät 1 – 2 Sanaluokat uutisessa

Tehtävän tavoitteena on aktivoida oppilaat sanaluokkataajuudelle. Mieleen palautetaan verbi, substantiivi ja adjektiivi. Tuttujenkin sanaluokkien poimiminen lehtitekstistä voi osoittautua haastavaksi.

Tehtävää varten varataan aikaa kaksi tuntia, mieluiten kaksoistunti. Ensimmäisellä tunnilla etsitään sanat tehtävämonisteen taulukkoon ja toisella tunnilla pohditaan ääneen ainakin seuraavia asioita:

- Minkä sanaluokan sanoja oli helpointa löytää? Mistä voisi johtua?
- Minkä sanaluokan sanoja oli vaikeinta löytää? Mistä voisi johtua?
- Oliko sanomalehden osastojen välillä eroja sanaluokkien löytymisen suhteen? Mistä voisi johtua?
- Millaisia verbejä löytyi (tekeminen, oleminen tms.)?
- Muistettiinhan, että verbi voi olla moniosainen (myös *ei* on verbi)?
- Millaisia substantiiveja löytyi (erisnimiä, yleisnimiä, abstrakteja, konkreettisia tms.)?
- Sanaluokkien rajankäyntiä: *-sti*-päätteiset adverbit? Verbien infiniittimuodot?

Näiden tukikysymysten lisäksi opettajan on hyvä olla valppaana tarttumaan oppilaiden antamiin vastauksiin ja pohdintoihin tarkentavien lisäkysymysten avulla.

Tehtävän toisessa osassa käytetään sanomalehden jutuista poimittuja sanoja oman uutisen kirjoittamiseen. Uutisen kirjoittaminen ohjeistetaan ja mahdollisesti aloitetaan toisen tunnin aikana. Jatketaan loppuun kotitehtävänä.

Kirjoitettava uutinen on arvioitava teksti, jossa arvioidaan uutisen rakenteen hallintaa.

Innokkaimmat voivat kuvittaa uutisensa – kopiot uutisista julkaistaan koko luokalle ja alkuperäinen versio liitetään projektikansioon yhdessä tehtävän ensimmäisen osion kanssa.

1. Etsi alla olevaan taulukkoon viisi verbiä, viisi substantiivia ja viisi adjektiivia sanomalehden kolmelta eri osastolta (Ulkomaat, Talous ja Urheilu). Kirjoita sanat mui-  
tiin samassa muodossa, kuin ne esiintyvät tekstissä.

**Ulkomaat**

**Talous**

**Urheilu**

Viisi verbiä:	Viisi verbiä:	Viisi verbiä:
Viisi substantiivia:	Viisi substantiivia:	Viisi substantiivia:
Viisi adjektiivia:	Viisi adjektiivia:	Viisi adjektiivia:



## **Ohjeita opettajalle:**

### **Tehtävä 3 Sanaluokkakartta**

Tehtävän tavoitteena on aktivoida oppilaiden sanaluokkatietämys laajempaan kokonaisuuteen – myös sanojen taipumisen osalta. Tehtävä tehdään kotiryhmässä.

Oppilaiden tulee yhdessä kotiryhmissään koota itselleen ajatuskarttaa sanaluokista ja niiden taipumisesta siten, että he etsivät sanomalehdestä esimerkkisanoja karttaansa. Muotojen nimeäminen ei ole välttämätöntä, mutta muodoille olisi hyvä löytää luonteva paikka kartasta. Oppilaat voivat käyttää oppikirjansa kielioppiosiota apuna osan aikaa, mikäli opettaja katsoo sen tarpeelliseksi.

Aikaa tehtävään käytetään kaksi oppituntia. Ensimmäisen oppitunnin jälkeen opettaja kerää oppilaiden ajatuskartat tarkasteltavakseen. Toisella oppitunnilla opettaja jakaa kommentoidut kartat takaisin ja oppilaat ja opettaja täydentävät yhdessä keskustellen yhteisen sanaluokkakartan aikaisemmin tehtyjen pohjalta. Iso yhteinen sanaluokkakartta jätetään luokkaan näkyviin projektin ajaksi. Tehtävän tavoitteena ei ole termistön ulkoa opetteleminen, vaan yhteinen sanaluokkakartta tarjoaa luokalle käytettäväksi yhteisen metakielen projektin opetuskeskusteluja varten.

- 3. Tehkää muistamistanne sanaluokka-asioista käsitekartta. Etsikää sanomalehdestä esimerkkisanoja karttaanne. Esimerkki: Verbi ---- persoonamuodot ---- Ilves voitti**

## **Ohjeita opettajalle:**

### **Tehtävä 4 Uutisen aikamuodot ja Tehtävä 5 Erilainen preesens**

Tehtävien tavoitteena on palauttaa oppilaiden mieleen aikamuotoja sekä pohtia niiden käyttöä ja merkitystä uutistekstissä.

Aikamuototehtävät on tarkoitus tehdä yhdessä oppitunnissa. Tehtävä 4 on yksilötehtävä, jonka tekeminen pohjustaa tehtävää 5, jossa pohditaan prototyyppisen preesensin eroa preesensin muun laisiin käyttöön ja merkityksiin.

Tehtävän 4 jälkeen keskustellaan yhdessä siitä:

- Oliko sekä preesensia että menneen ajan aikamuotoja helppo löytää?
- Jollei, niin miksi ei?

Tehtävässä 5 opettajan täytyy ohjata oppilaiden etsintää rajaamalla sanomalehden osastot, joilta preesensissä kirjoitettuja tekstejä etsitään. Hyviä osastoja ovat mm. kotiseutu-, kulttuuri- ja teemaosastot. Tavoitteena on saada oppilaat löytämään mahdollisimman monta erilaista preesensin käyttötapaa (tulevat tapahtumat, geneerinen tapahtuma, selostetaan kirjan/elokuvan tapahtumia, dramaattinen preesens). Tehtävä 5 tehdään kotiryhmätyöskentelynä.



## **5. Erilainen preesens**

**Etsikää kotiryhmässänne mahdollisimman monta preesensissä kirjoitettua lehtijuttua opettajan nimeämiltä sanomalehden osastoilta.**

**Leikatkaa jutut irti.**

**Luokitelkaa yhdessä jutut verbien kuvaaman tapahtumahetken mukaan eri pinoihin.**

**Jokainen kirjoittaa ylös omaan tehtävämonisteeseensa: Montako pinoa saitte kasattua? Miten nimeäisitte pinot? Kirjoittakaa pinoon kuuluvien juttujen otsikot nimien alle.**



## Ohjeita opettajalle:

### Tehtävä 6 Passiivi esiin ja tekijä näkyviin

Tehtävän tavoitteena on verbin passiivimuodon tunnistaminen ja sen takana piilevän tekijän kielentäminen sekä vahvistaa oppilaiden passiivimuotoisen verbin tunnistamista ja passiivin käytön merkitystä. Tärkeänä opittavana asiana on tekstiyhteydestä päättelyminen. Tehtävä tehdään parityönä ja siihen käytetään aikaa yksi oppitunti.

Parit etsivät yhdessä sanomalehden **mielipide-/ yleisönosastopalstan** teksteistä verbin passiivimuotoja ja pohtivat passiivin takana piilottelevaa tekijää ja miksei häntä näy.

Keskustelussa selviää, millä keinoilla oppilaat tunnistavat passiivimuodon ja millaiseksi he käsittävät passiivin käyttötarkoituksen. Tehtävä antaa mahdollisuuden pohtia suomen kieltä verbien hallitsemana kielenä. Myös nollapersoonaiset verbit voivat nousta esiin tehtävää tarkasteltaessa. Tehtävä tarjoaa myös mahdollisuuden pohtia oppilaiden kanssa sitä, mitkä ovat passiivimuotojen tehtävät kielessä ja miksi passiivimuotoisia verbejä löytyy helpommin mielipideosastolta kuin uutisista.

Jokainen pari avaa jonkin löytämänsä passiivimuodon muulle luokalle. Opettaja ohjeistaa pareja siten, että mahdollisimman monta erilaista pääsisi esille. Oppilaat liittävätkin projektiansionsa ainakin kaksi irtileikattua juttua, joista he ovat merkinneet passiivimuodot ja kielentäneet tekijän.

## **6. Passiivi esiin ja tekijä näkyviin**

**Etsi pari sanaa sanomalehden yleisönosasto-palstalta tekstejä, joissa passiivimuotoisia verbejä. Pohtikaa kuka tai mikä on passiivin taakse piilotettu tekijä, ja miksei tekijää ole paljastettu. Miten teksti muuttuisi, jos verbi muutettaisiin aktiivimuotoiseksi?**

**Leikatkaa tekstit irti, merkitkää niihin passiivimuotoiset verbit ja liittäkää tekstit tehtävämonisteeseen.**

**Kirjoittakaa tekstin viereen, miten tunnistitte verbin passiivimuotoiseksi ja kuka tai mikä mielestänne on tekijä passiivimuotoisen verbin takana ja mistä päättelitte sen?**

## Ohjeita opettajalle:

### Tehtävä 7 Minitutkimus

Projektin lopputyönä tehdään kotiryhmissä minitutkimukset sanaluokkiin liittyvästä aiheista. Minitutkimuksen tavoitteena on, että kotiryhmät opettavat toinen toisiaan. Kotiryhmien tehtävä on sanomalehdestä esiin nostettujen esimerkkien avulla esitellä aiheensa sekä laatia siitä pohdintatehtävä muille ryhmille. Oppilaiden tulee käyttää hakuteoksena oppikirjansa kielioppiosiota ja/tai opettajan tarjoamaa lisämateriaalia. (Esim. *Käyttökielioppi* (2008), *Ison suomen kieliopin verkkoversio*, VISK, 2008.)

Minitutkimuksen tekemiseen käytetään kaksi oppituntia, niiden esittämiseen enintään kaksi oppituntia.

Oppilaan minitutkimukseen antama panos vaikuttaa merkittävästi projektin arviointiin. Jokainen kotiryhmä laatii raportin tutkimuksen teon etenemisestä.

Minitutkimuksen aiheita voivat olla:

- Genetiivi ja partitiivi otsikoissa.
- Paikallissijat vs. pre- ja postpositiot.
- Värikkäät verbit Urheilu-osastolla.
- Numeraalit Urheilu-osastolla.
- Interjektiot sarjakuvissa.
- Adverbejä (paikan, tavan tai määrän) sanomalehdessä.
- Intensiivisanat elokuva- /kirja- /ravintola- tai teatteriarvosteluissa.

Mikäli aikaisempiin tehtäviin liittyvissä keskusteluissa on noussut esiin muita oppilaita kiinnostavia teemoja, kannattaa niitä hyödyntää tässä minitutkimuksessa.

## **7. Kotiryhmän minitutkimus**

**Laatkaa kotiryhmässänne valitsemastanne aiheesta minitutkimus.**

**Tarkoituksena on esitellä minitutkimuksenne tulokset muulle luokalle ja liittää se myös kirjallisena projektikansioihinne. Laatkaa minitutkimuksenne tekemisestä opettajalle raportti, jossa näkyy miten ryhmänne jäsenet ovat osallistuneet minitutkimukseen.**

**Minitutkimuksestanne tulee käydä selville tutkimanne asian rakenne ja käyttö. Pohtikaa myös sen merkitystä (sanomalehti)tekstissä. Laatkaa muulle luokalle pieni pohdintatehtävä aiheeseenne liittyen.**

**Aikaa minitutkimuksen tekemiseen on kaksi oppituntia.**

**Voitte hahmotella minitutkimuksenne rakennetta tehtävämonisteeseen, mutta varsinainen minitutkimus palautetaan erillisellä paperilla, jonka opettaja kopioi jokaiselle kotiryhmän jäsenelle.**

# Suomen kielen kieliopin kokonaiskuva

Kieltä, joka on ollut olemassa jo ennen kielioppia (eli kielen tieteellistä luokittelua), tarkasteltaessa voidaan määriteltäväksi ottaa joko

ÄÄNNE tai	SANA tai	LAUSE tai	TEKSTI tai	KIRJA
Äänneet voidaan jakaa kahta kahteen eri ryhmään	Sanat voidaan jakaa taivutuksen ja merkityksen mukaan	Lauseopissa määritellään virkkeeseen ja lauseeseen liittyvät käsitteet sekä erilaiset lauseet. Lisäksi lausetasolla pohditaan sanojen tehtäviä lauseessa.	Tekstejä ja niiden rakentumista tutkittaessa sovelletaan kaikkea muuta kieliopissa opittua. Tekstejä on hyvin monenlaisia aina pienestä muistilapusta tuhatsivuiseseen romaaniin. Myös puhuttulla tekstillä ja kuvalla on oma kielioppinsa!	Kielen (ja kieliopin) avulla paitsi ajattelemme niin myös luomme kulttuuria.
<b>VOKAALIT</b>	<b>SANALUOKKIIN:</b> Verbit Substantiivit Adjektiivit Numeraalit			
<b>KONSONANTIT</b>	Pronominit Adverbit Adpositiitot Partikkelit	Predikaatti (lauseen tekeminen) Subjekti (lauseen tekijä) Objekti (tekemisen kohde)		