

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Hankala, Mari; Torvelainen, Päivi; Aalto, Eija; Kauppinen, Merja; Mustonen, Sanna; Tarnanen, Mirja

Title: Luokanopettajaopiskelijat kielellisiä havaintojaan selittämässä

Year: 2024

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry, 2024

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Hankala, M., Torvelainen, P., Aalto, E., Kauppinen, M., Mustonen, S., & Tarnanen, M. (2024). Luokanopettajaopiskelijat kielellisiä havaintojaan selittämässä. In M. Kivilehto, L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo, & M. Tervola (Eds.), *Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa* (pp. 17-44). AFinLA. AFinLA:n vuosikirja, 2024. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.143449>

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAn vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. 17–44.

**Mari Hankala, Päivi Torvelainen, Eija Aalto, Merja Kauppinen,
Sanna Mustonen & Mirja Tarnanen**

Jyväskylän yliopisto

Luokanopettajaopiskelijat kielellisiä havaintojaan selittämässä

Nostot

- Useat luokanopettajaopiskelijat osaavat havainnoida ja käsitteellistää hyvin kielen ilmiöitä, kuten monimerkityksisyyttä.
- Osalla opiskelijoista on kuitenkin puutteita käsitteiden hallinnassa ja normatiivinen lähestymistapa kielen ilmiöiden havainnointiin.
- Opintojakson alussa toteutettavista, kielitiedon osaamista kartoittavista tehtävistä saadaan tukea opintojen yksilöllistämiseen, kuten sisältöjen eriyttämiseen.



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Abstract

In light of previous research, it is important to examine class teachers' perceptions of language so that we can develop pedagogical practices to evoke pupils' interest and enthusiasm towards the language. In this article, we study what student teachers perceive about language and how they conceptualise their perceptions. We examined 264 student teachers' interpretations of two sentences with different ambiguities and a nonsense sentence. The data were analysed using both theory- and data-driven qualitative content analysis. The results showed that many students already had a high level of metalinguistic competence: they perceived the ambiguity of the sentences, approached the nonsense sentence with relevant concepts and were able to explicate their linguistic deduction. However, some of the students had challenges, for example in using metalanguage, or they perceived the sentences mainly from a normative perspective. The results can be utilized in developing teaching practices in teacher education and in enhancing the language awareness of student teachers.

Keywords: language awareness, student teachers, metalinguistic knowledge, pedagogical notions

Asiasanat: kielitietoisuus, luokanopettajaopiskelija, metakielen hallinta, kielelliset havainnot

1 Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa luokanopettajaopiskelijoiden kielitiedon osaamista suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikkaa käsittelevän opintojakson alussa. Luokanopettajan asiantuntijuudessa yhdistyvät kasvatustieteellinen tietämys ja eri tieteenaloihin pohjautuvien oppiaineiden hallinta pedagogiseksi sisältötiedoksi (Shulman 1987; Grossman 1990). Pedagogisen sisältötiedon ytimenä voidaan pitää tietoa siitä, miten kutakin oppiainetta opetetaan (Rättyä 2017: 20). Tätä osaamistaan hyödyntäen luokanopettajan tulisi osata suunnitella, toteuttaa ja arvioida eri oppiaineiden opetusta ottaen huomioon oppilaiden ikä ja moninaiset lähtökohdat sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) asetetut tavoitteet.

On huomattava, että luokanopettajaopinnoissa eri oppiaineiden sisältöihin ja niiden pedagogiikkaan keskittyviä monialaisia opintoja on yhteensä 60 opintopisteen verran. Tällöin yksittäiseen oppiaineeseen paneutumiseen saattaa jäädä vain muutamia opintopisteitä. Luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa ei siis ole mahdollista rakentaa yhtä syvällistä yksittäisen oppiaineen sisältöosaamista kuin aineenopettajien koulutuksessa. Toisaalta luokanopettajien opinnoissa saavutettava vahva kasvatustieteellinen osaaminen voi auttaa oppimista tukevan pedagogiikan, kuten tutkivan ja vuorovaikutteisen oppimisen, luomisessa eri oppiaineisiin. Nämä lähtökohdat huomioiden yksittäisen oppiaineen opinnot on opettajankoulutuksessa kohdennettava järkevästi suhteessa resursseihin. On siis pedagogisesti mielekästä arvioida opiskelijoiden osaamista opintojen alussa ja rakentaa opinnot opiskelijoiden aiemmalle osaamiselle yksittäisten opiskelijoiden erilaiset lähtötasot huomioiden.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014: 92, 250) äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kielitiedon opetuksen tehtäväksi alakoulussa määritellään oppilaan kielitietoisuuden ja kielen havainnoinnin taitojen tukeminen ja kehittäminen. Siinä myös edellytetään, että oppilaat oppivat alakoulun aikana käyttämään kielitiedon käsitteitä havaintojensa ja tulkintojensa yhteydessä (Opetushallitus 2014: 250). Kielitietoisuuden heräämistä ja kielen käyttötaitojen kehittymistä pidetään kielitiedon opetuksen keskeisenä tavoitteena, ja opetuksessa olisikin edettävä oppilaiden tekemistä havainnoista ja tulkinnoista käsitteellistämiseen, joten kieliopillisten kategorioiden nimeämiseen ja tunnistamiseen harjaantuminen on vasta toissijainen opetuksen tavoite (Kalliokoski ym. 2015).

Kielitiedon ja kielitietoisuuden käsitteet ovat osin lomittaiset. Tässä artikkelissa hahmotamme kielitiedon tiedoksi kielen rakenteista, merkityksistä ja käytöstä eri konteksteissa sekä käsitteistä, joilla kielestä puhutaan; kielitietoon liittyy myös tieto kielen suhteesta kulttuureihin ja identiteetteihin (Kalliokoski ym. 2015: 43) sekä tieto kielistä suhteessa toisiinsa (Honko & Mustonen 2018). Kielitietoisuus taas määritellään usein laajempaan ymmärryksenä kielestä, kuten kielen sosiaalisista ja tilanteisista käyttöyhteyksistä, kielen oppimisprosesseista, kieleen liittyvistä asenteista ja identiteettinäkökulmista (ks. esim. Svalberg 2016). Nähdäksemme kielitietoisuus on ennen kaikkea utelias ja avoin asenne kieleen sekä kyky kiinnittää huomiota siihen, miten kielellä toimitaan. Kielitietoa tarvitaan kielitietoisuuden kehittymiseksi.

Opetuksessa kielitietoisuus voi toteutua monin eri tavoin. Se voi tulla esille esimerkiksi huomion tietoisena kiinnittämisenä kielelliseen muotoon, kielellisenä luovuutena, kuten leikinä muodon ja merkityksen välisellä suhteella, tai metakielellisenä tietona ja pohdintana (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Metakielellisellä tiedolla tarkoitetaan tietoa kielen järjestelmästä ja niiden käsitteellistämistä. Esimerkiksi kielioppitermien *päälause* ja *sanaluokka* avulla jäsennetään kielen toimintoja ja sääntöjä. Metakielen voi ymmärtää myös kielioppitermien käyttöä laajemmin kieleksi, jota käytetään kuvattaessa ja analysoitaessa kieltä sekä tarkasteltaessa kielen muotoja, merkityksiä ja käyttöä (Rättyä 2017; ks. myös Dufva 2000). Metakielellistä pohdintaa puolestaan voivat olla esimerkiksi kieleen liittyvä järkeily tai päättely sekä keskustelut kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019).

Opetussuunnitelma siis kannustaa kielen monipuoliseen havainnointiin ja tarkasteluun: kieli nähdään siinä ensisijaisesti vaihtelevana ja tilanteeseen sidoksissa olevana ilmiönä eikä vain systemaattisena rakennejärjestelmänä siihen liittyvine käsitteineen. Opetussuunnitelma vastaakin osaltaan tutkijoiden ja opettajankouluttajien jo pitkään – peräti yli sadan vuoden ajan – esittämiin toiveisiin kielitiedon opettamisen uudistamisesta. Kielitiedon opetuksen on aiemmin nähty perinteisesti keskittyvän pitkälti vain yhteen kielitiedon osa-alueeseen, kielioppiin, ja sen tarkastelussa nimeämiseen sekä käsitteiden ulkoa opetteluun (ks. esim. Raitio & Niemi 1899; Kieli ja sen kieliopit 1998; Leiwo 2003; Korhonen & Alho 2006; Kulju 2010, 2012, 2014; Alho & Korhonen 2014; Rättyä 2015, 2017; Tainio & Tarnanen 2014; Marjokorpi 2023b).

Nykykoulussa kielitiedon oppiminen ei rajaudu pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen eikä muihin koulussa opetettaviin kieliin, sillä laaja-alaiseksi osaamisalueeksi opetussuunnitelman perusteissa luokiteltu monilukutaito edellyttää myös kielitiedon osaamista (esim. Luukka 2013; Kalliokoski ym. 2015). Ylipäätään koko opetussuunnitelma korostaa kielitietoisuuden merkitystä perusopetuksessa, sillä kielitietoisuus mainitaan kulttuurisen moninaisuuden kanssa yhtenä perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena: ”Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (Opetushallitus 2014: 19). Koska luokanopettajat opettavat äidinkielen ja kirjallisuuden lisäksi myös muita oppiaineita, heillä on mahdollisuus huomioida kieltä jatkuvasti opetuksessaan ja tuoda esille sen merkitystä ja näin opastaa oppilaita ymmärtämään eri oppiaineiden tapaa käyttää kieltä ja luoda merkityksiä (Harmanen 2013).

Kielitiedon osaaminen on siis merkittävä osa luokanopettajan asiantuntijuutta. Se voidaan tiivistää kyvyksi tehdä havaintoja kielestä erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa sekä metakielelliseksi tiedoksi. Kalliokosken ym. (2015) mukaan opettajalla tulee olla tietoa eli kokonaisvaltainen ymmärrys opettamansa kielen rakenteesta ja ominaispiirteistä sekä tarpeeksi tietoa kielen ilmiöistä ja rakenteista ja niihin liittyvistä käsitteistä tai ainakin kykyä löytää lisätietoa näistä asioista. Opettajan tulisi pystyä soveltamaan tietoaan pedagogisesti eli ohjaamaan oppilaita metakielelliseen pohdintaan, samoin kuin ongelmanratkaisuun ja kokeilemiseen sekä asioiden oppimiseen vuorovaikutuksessa. Ohjauksen onnistumiselle on olennaista se, että opettaja pystyy oman tietopohjansa perusteella ymmärtämään oppilaiden havaintoja ja niiden kielentämistä.

Opettajaopiskelijan omasta kielitiedosta ja sen pedagogisesta soveltamisesta muodostuu vähitellen pedagoginen sisältötieto kielenopetuksen tarpeisiin. Aiemman tutkimuksen pohjalta tiedetään kuitenkin esimerkiksi se, että opettajaopiskelijoilla on puutteita kielitiedossa – josta tosin on tutkittu lähinnä kieliopin osaamista – ja siihen liittyvien käsitteiden hallinnassa (esim. Alderson & Hudson 2013; Svalberg 2016; Rättyä 2017; Brøseth & Nygård 2023), mikä puolestaan voi näkyä haasteina opetuksessa.

Olemme opettajankoulutuksessa pyrkineet kehittämään opetustamme tutkimusperustaisesti (ks. Kauppinen ym. 2023; Tarnanen ym. 2023) siten, että saisimme mahdollisimman monipuolista tietoa luokanopettajaopiskelijoiden kielellisestä osaamisesta äidinkielen ja kirjallisuuden pedagogiikan opintojakson alussa. Opiskelijoiden kielitiedon sekä tekstien tulkinnan ja tuottamisen osaamista on arvioitu diagnostisella alkutestillä sekä opiskelijoiden tekemillä itsearvioinneilla, joissa he arvioivat alkutestin osa-alueiden lisäksi myös pedagogista osaamistaan. Aiemmassa tutkimuksessamme (Kauppinen ym. 2023) luokanopettajaopiskelijoiden (n=127) arvio omasta kielitiedon osaamisestaan yhdistettiin heidän kielitiedon osaamiseensa opintojakson alussa toteutetussa diagnostisessa testissä. Kielitieto osoittautui alkutesteissä suhteellisesti heikoimmaksi osaamisalueeksi verrattuna tulkinta- ja tuottamistaitoihin, ja myös opiskelijat itse arvioivat sen heikoimmaksi sisältöalueekseen, mikä osoittaa, että he pystyivät tunnistamaan omaa osaamistaan (vrt. Brøseth & Nygård 2023). Tutkimus

osoitti myös kielitiedon osalta tilastollisesti merkitsevän yhteyden luokanopettajaopiskelijoiden äidinkielen ja kirjallisuuden lukion päättöarvosanan ja ylioppilasarvosanan ja alkutestiosaamisen välillä.

Tässä artikkelissa syvennämme laadullisen tutkimuksen menetelmin määrällisestä tutkimuksestamme (Kauppinen ym. 2023) saatua kuvaa luokanopettajaopiskelijoiden kielitiedon osaamisesta. Aineisto on laajentunut yhden vuosikurssin (n=127) sijaan kahden vuosikurssin opiskelijoiden (n=264) vastauksiksi. Keskitymme diagnostisen vaiheen kielitiedon osuuden kolmeen tehtävään, joista kahdessa opiskelijoiden tuli tarkastella monimerkityksisiä virkkeitä ja yhdessä epäsanonoja sisältävää virkettä. Näin laajennamme tarkastelua kieliopin ja sen käsitteiden hallinnasta kielen muotojen ja merkitysten havainnointiin ja niiden selittämiseen. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Mihin opiskelijat kohdentavat huomionsa monimerkityksisissä virkkeissä sekä epäsanonoja sisältävissä virkkeissä?
- 2) Miten he selittävät havaintonsa?

2 Luokanopettajaopiskelijoiden kielitiedon ja sen pedagogiikan osaaminen

Luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoa koskevaa osaamista on kotimaassa tutkittu useimmiten opintojen alkuvaiheessa ja tarkastelun kohteena on pääasiassa ollut heidän kieliopin osaamisensa ja siihen liittyvien käsitteiden hallinta. Kieliopista on tarkasteltu esimerkiksi sanaluokkien ja keskeisten lauseenjäsenten tunnistamista ja nimeämistä (esim. Tainio & Routarinne 2012; Marjokorpi ym. 2022; ks. myös Alisaari ym. 2022) ja näiden tunnistamiseen liittyviä päättelystrategioita (Tainio & Routarinne 2012; Marjokorpi ym. 2022) sekä käsitteellistämistä kielentämällä tai visuaalisesti (esim. Rättyä 2011, 2013c, 2017). Käsitteiden hallintaa on hedelmällistä tutkia, sillä opiskelijoiden kyky selittää ja perustella kieliopin havaintojaan kertoo siitä, miten hyvin he ovat ymmärtäneet kieliopin (van Rijt ym. 2021). Esimerkiksi Tainio ja Routarinne (2012) kutsuvat opiskelijoiden päättelystrategioita miniteorioiksi, jotka jossain tilanteessa toimivat hyvin mutta toisessa tilanteessa saattavat johtaa vääriin tulkintoihin.

Tutkimuksissa on poikkeuksetta havaittu, että opettajaopiskelijoilla on haasteita kieliopin ilmiöiden tunnistamisessa ja käsitteellistämisessä (esim. Rättyä 2011; Alisaari ym. 2022; Marjokorpi ym. 2022). Käsitteiden hallinta on monella tapaa puutteellista: esimerkiksi käsitteiden käyttö on epävarmaa, käsitteet sekoittuvat keskenään tai niitä käytetään vain osittain, esimerkiksi lauseenjäsenistä mainitaan vain subjekti, predikaatti ja objekti (Rättyä 2011, 2013c, 2017). Opettajaopiskelijoiden ja myös opettajien heikko tieto kieliopista ja kieliopillisista käsitteistä ei ole vain kotimainen ilmiö, vaan

sama asia on havaittu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (Elsner 2021; ks. myös Brøseth & Nygård 2023).

On myös havaittu, että opiskelijoilla kielioppi ja kielenhuolto eivät hahmotu erillisinä käsitteinä (Rättyä 2017: 27). Kulju (2010: 17) pitää tähän syynä koulun kieliopin opetuksen vahvaa normatiivista perinnettä, johon opettajaopiskelijat ovat sosiaalis-tuneet, ja luokanopettajien suppeaa koulutusta kielitieteen osalta. Tämän suuntaisia havaintoja kävi ilmi myös Kauppisen ym. (2014) tutkimuksessa, jossa selvitettiin luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia äidinkielen taitojen integroimisesta ympäristö- ja luonnontieto-oppiaineeseen. Yhdessä keskeisimmistä integroinnin muodoista painottui kielioppi, joka nähtiin staattisena systeeminä, ja siinä lähinnä tunnistettiin ja nimettiin asioita. Vastauksista kävi ilmi kielen normatiivinen näkökulma ja käsite-erittelyn tasolle jääminen sen sijaan, että olisi tarkasteltu esimerkiksi kielenkäyttöä tai kielen ilmiöiden merkityksiä. Kielitiedon osaamisen näkökulmasta tätä voi pitää suppeana osaamisena, koska opiskelijat eivät nähneet kielitietoisien opetuksen periaatteen mukaisesti kielten merkitysten rakentajana oppiaineelle ominaisella tavalla vaan liittivät sen tarkasteluun kielen ilmiöitä luokittelevan tai normatiivisen kieliopin näkökulman.

Luokanopettajaopiskelijoiden kielitiedon osaamista koskevassa tutkimuksessa on siis painottunut kieliopin osaaminen ja pedagogisesta osaamisesta tehtyä tutkimusta on vähän. Yksittäisissä tutkimuksissa on kuitenkin esimerkiksi havaittu, että opiskelijoilla on taitoa tukea oppilaita kielellisesti matematiikan tehtävissä (Alisaari ym. 2022). Opettajaopiskelijoilta on kysytty myös käsityksiä omasta osaamisesta ja asenteita kielitiedon opettamista kohtaan. Esimerkiksi kieliopin opetusta pidetään tärkeänä (Tarnanen ym. 2013; ks. myös esim. Brøseth & Nygård 2023) ja arvostetaan (Myhill & Watson 2014) mutta omasta osaamisesta ollaan epävarmoja (Kauppinen ym. 2014; Myhill & Watson 2014). Kielitietoa opettaessa koetaan usein heikkoa itseluottamusta, jopa ahdistusta (Giovanelli 2015). Itseluottamuksen puutetta osoittanee myös tutkimustilanteessa kielen analysointitehtävässä luovuttaminen (Rättyä 2013c: 25, 31).

3 Kielitiedon opetuksen pedagogiset käytänteet

Koulun kielitiedon opetuksen käytänteet näyttävät muuttuvan hitaasti. Kielioppi on edelleen opetuksen keskiössä ja näyttäytyy esimerkiksi Marjokorven (2023b) tutkimuksen mukaan oppilaille käsitteinä ja ulkoa opeteltavina listoina, joita ei kuitenkaan opita. Kaiken kaikkiaan oppilaiden taidot perusopetuksen päättövaiheessa esimerkiksi kielellisessä päättelyssä vaihtelevat suuresti ja tytöt ovat taidoiltaan parempia kuin pojat (Kauppinen & Marjanen 2020). Yhtenä syynä opetuksen hitaaseen muutokseen on pidetty juuri puutteita opettajan oppiaineen sisältötiedossa eli kielitiedon osaamisessa (esim. Rättyä 2017). Kielitiedon ja siihen liittyvien käsitteiden heikko osaaminen (ks. esim. Alderson & Hudson 2013; Brøseth & Nygård 2023) saattaa johtaa siihen, että

opetustyössä on helppo pitäytyä niissä opetussisällöissä ja pedagogiikassa, joita on itse aikoinaan opittu (van Rijt ym. 2019; ks. myös Phipps & Borg 2009). Esimerkiksi Myhillin ym. (2013: 87) mukaan metakielellisiä käsitteitä koskevan keskustelun ohjaaminen on haasteellista etenkin niille opettajille, joiden kielitieteellinen käsitteistö ja metakielellinen sisältötieto on suppeaa tai huonosti sisäistettyä. Myös Rättyän (2014) mukaan metakielellisen sisältötiedon ja pedagogisen sisältötiedon puutteet saavat opettajia välttämään keskustelua kielestä ja pitäytymään oppikirjojen tehtävissä ja niiden valmiissa vastauksissa. Opetus voi olla tällöin pitkälti normatiivista ja sääntöihin keskittyvää, jolloin pyritään oikean vastauksen tai säännönmukaisen luokittelun tuottamiseen tutkivan oppimisen sijaan.

Luokanopettajat nojaavat työssään vahvasti oppikirjoihin, jotka ovat edelleen keskeinen materiaalilähde ja työkalu (Tainio ym. 2015; Leino ym. 2017; Tarnanen ym. 2021). Oppikirjoista ei kuitenkaan näytä olevan opettajille tarpeeksi tukea pedagogisten käytänteiden uudistamisessa ja oppilaiden kielitietoisuuden kehittämisessä. Kirjoissa ei juuri ole funktionaalista ja kieltä kontekstissaan tarkastelevaa näkökulmaa (Marjokorpi 2023a): esimerkiksi semantiikka ja pragmatiikka jäävät käsittelemättä, ja kielen tarkastelu keskittyy kielioppiin ja niissä lähinnä lauseenjäseniin ja sanaluokkiin (Varis 2012). Alakoulun oppikirjojen lauseenjäsenetehtävissä keskitytään Marjokorven (2023; ks. myös esim. Rättyä & Kulju 2018) mukaan edelleen lähinnä lauseenjäsenien tunnistamiseen ja tuottamiseen soveltavien ja analyysoivien tehtävien sijaan. Tällaisissa tehtävissä ei myöskään ohjata havaintojen käsitteellistämiseen (Rättyä & Kulju 2018). Kaiken kaikkiaan oppikirjojen antama kuva kielestä jää pirstaleiseksi, vaikka niissä pyritäänkin kohtaamaan oppilaita esimerkiksi huumoria käyttämällä (Varis 2012).

Kielitiedon pedagogiikan uudistamiseksi on kuitenkin tehty useita opetuskokeiluja. Kielitiedon opettamista kielen rakenteiden tai ilmiöiden ja niihin liittyvien käsitteiden näkökulmasta on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä kytketty koulussa esimerkiksi kirjoittamiseen (esim. Luukka 2004; Kulju 2010; Myhill ym. 2012, 2013; Murtorinne 2005), kriittiseen lukutaitoon (Paukkunen 2011), uutisotsikoiden analyysoimiseen (Marjokorpi 2022) ja kirjallisuuden opetukseen (Kulju 2010) sekä toiminnallisuuteen pelien, leikkien ja draaman avulla (Maunu & Airaksinen 2020). Lisäksi kielitiedon opettamista tiedonalojen kielen näkökulmasta on opettajankoulutuksessa integroitu matematiikkaan (Hähkiöniemi ym. 2015; Alisaari ym. 2022).

Yhdeksi keskeiseksi kielitiedon sisältöjen ymmärtämistä ja soveltamista tukevaksi opetusmenetelmäksi on nostettu kielen tarkastelu ja kielestä oppiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tällaisia vuorovaikutteisia menetelmiä ovat kielentäminen (Rättyä 2013a, 2013b, 2013c, 2017; ks. myös Joutsenlahti 2003, 2009; Joutsenlahti & Kulju 2015) ja visualisointi (Rättyä 2013, 2013b, 2017). Molemmissa menetelmissä oppilaat purkavat ajatteluprosessiaan itselleen ja muille, jolloin sekä oppilas että opettaja saavat reaaliaikaisesti tietoa oppilaan oppimisprosessista ja opettajan on mahdollista hahmottaa oppilaan tiedon ja sen prosessoinnin tasoa ja mahdollisia väärinymmärryksiä (Rättyä 2017: 106–110; ks. Kulju 2014). Molemmat menetelmät

sopivat niin kielitiedon opetukseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kuin laajemminkin kielitietoiseen opetukseen eri oppiaineissa.

Vuorovaikutustilanteissa voidaan käydä merkitysneuvotteluita, jotka tukevat oppilaiden kielitietoisuuden vahvistamista. Bell ja Pomerantz (2014) tarkastelevat näitä merkitysneuvotteluita huumorin ja kielellä leikkittelyn näkökulmasta. Oppilaiden kielitietoisuutta sekä kommunikatiivista ja tulkinnallista repertuaaria voidaan kehittää esimerkiksi vitsien, sarjakuvien ja kielikukkasten avulla. Tarkastelu voidaan suunnata muun muassa kielen vaihteluun, dynaamisuuteen, dialogisuuteen ja kontekstisidonnaisuuteen oppilaiden omia kielellisiä resursseja hyödyntäen (Bell & Pomerantz 2014). Oppilaat saattavat tunnistaa huumoria esimerkiksi jotakin normia rikkovassa ilmaisutavassa, ja opetuksessa on tärkeää ohjata heitä paikantamaan kielitajunsa avulla humoristisen vaikutelman syy. Verbaalisen huumorin ymmärtäminen vaatii vastaanottajaltaan paitsi kielellistä myös kulttuurista ymmärrystä, esimerkiksi tietoa maailmasta, sosiaalisista konventioista ja kulttuurisista oletuksista (esim. Ritchie 2010).

4 Tutkimuksen konteksti, aineisto ja menetelmät

Tutkimuksemme kontekstina on suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikkaa käsittelevä monialaisten opintojen opintojakso (5 op). Luokanopettajan monialaisissa opinnoissa on kullekin perusopetuksessa opiskeltavalle oppiaineelle oma opintojaksonsa, jossa keskitytään oppiaineen erityisiin teemoihin, sisältöihin ja ilmiöihin (Jyväskylän yliopisto 2024). Suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikan opintojaksoon on rakennettu pedagoginen polku, joka tuottaa tietoa opiskelijoiden osaamisesta ja kehittämisestä niin heille itselleen kuin opettajillekin. Opintojaksoon sisältyy muun muassa diagnostinen vaihe alkutesteineen ja itsearviointeineen, syventävä vaihe pienryhmätapaamisineen ja formatiivisine arviointeineen, kokoava vaihe summatiivisine arviointeineen sekä opiskelijan loppurefleksiovaihe opintojakson päättyessä (ks. tarkemmin Kauppinen ym. 2023; Tarnanen ym. 2023). Diagnostisen vaiheen alkutestin ja itsearvioinnin tuloksia tarkastellaan ja eritellään syventävän vaiheen pienryhmätapaamisissa. Opiskelijat myös reflektivat diagnostisen vaiheen osaamistaan ja oppimistaan opintojakson loppurefleksiossa.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin opintojakson alun diagnostisessa vaiheessa tehdystä alkutestistä. Kaiken kaikkiaan alkutestillä mitattiin laajasti opiskelijoiden kielitiedon osaamista sekä tulkinnan ja tuottamisen taitoja. Kielitiedosta opiskelijoiden tuli tarkastella ja selittää kuutta monimerkityksistä virkettä ja yhtä epäsanavirkettä. Tulkintatehtävissä piti muun muassa analysoida novelli ja uutinen sekä tuottamistehtävissä laatia vanhemmille Wilma-viesti ja kolmasluokkalaisille oppilaille Pedanet-ympäristön käyttöohje. Kielitiedon osaamista tarkasteltiin myös osana tulkintaa ja tuottamista, ja esimerkiksi Pedanet-tehtävässä opiskelijoiden piti käyttöohjeen

laatimisen lisäksi perustella tilannekohtaiset kielelliset valintansa ja niiden sopivuus vastaanottajille. Vastauksissa monet opiskelijat muun muassa kuvasivat, miten kolmasluokkalaisten ikätason mukaisesti he käyttivät ohjeissa lyhyitä ja yksinkertaisia, luettelomuotoisia käskylyuseita.

Alkutesti toteutettiin digitaalisesti Pedanet-ympäristössä. Testi oli melko työläs, ja sen tekemiseen meni opiskelijoilta noin kaksi tuntia. Osa opiskelijaryhmistä teki testin pienryhmätapaamisissa, osa kokonaan tai osin kotona. Koska alkutesti oli olennainen osa opintojakson sisältöä, siihen osallistuminen oli pakollista, mutta tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Opiskelijoilta kysyttiin tutkimuslupa ja heille esiteltiin tietosuojailmoitus. Opiskelija sai opettajan pisteittämät alkutestin tulokset oman itsearviointinsa tueksi riippumatta siitä, osallistuiko hän tutkimukseen vai ei. Kahden vuosikurssin kyselyyn vastanneista opiskelijoista 264 osallistui tutkimukseen; 20 opiskelijaa ei halunnut osallistua.

Tässä tutkimuksessa halusimme tarkastella, millaista kielitietoa opiskelijoilla on ja miten he sitä hyödyntävät tehtävissä, joita he voisivat käsitellä myös alakouluikäisten oppilaiden kanssa. Valitsimme tutkimusaineistoksi alkutestin kielitietotehtävien kuudesta virkkeestä kolme: kaksi monimerkityksistä virkettä ja yhden epäsanavirkkeen. Niissä kaikissa on kielellä leikittelyä ja huumoria. Näin ollen opiskelijoiden kielitiedosta tarkasteltiin heidän kykyään havainnoida kielen rakenteita ja ilmiöitä virkkeen kontekstissa ja kykyä käsitteellistää havaintojaan.

Tehtävänannot olivat seuraavanlaisia:

- a) Miksi seuraavat ilmaukset ovat monitulkintaisia tai virheellisiä? Millä kielen käsitteillä selittäisit niitä?

*Kentällä pelaa Patrik Laine, joka on juuri jäädytetty.
Arkkitehdille sattui vahinko: oli käytävä vessassa.*

- b) Mitä ja miksi tiedät virkkeen perusteella?

Älkköinen hörmöskörkkeli lempautteli piirpäisessä lasmottimessa.

Olimme ensisijaisesti kiinnostuneita siitä, miten opiskelijat erittelevät virkkeitä: mihin heidän huomionsa kohdistuu ja miten he selittävät havaintojaan. Esimerkkivirkkeet kuitenkin valittiin edustamaan jossakin määrin erilaisia kielen ilmiöitä – kaikki kuitenkin sellaisia, joita voidaan käsitellä jo alakoulussa. Seuraavassa kuvaamme kunkin virkkeen monimerkityksisyyttä sekä näkökulmia ja kieliopin käsitteitä, joilla virkkeitä on mahdollista lähestyä.

A-kohdan ensimmäinen virke eli Laine-virke koostuu pää- ja sivulauseesta. Päälauseen lopussa mainitaan Patrik Laine, johon viitataan sivulauseen relatiivipronominilla. Koska joka-pronominin viittaa edeltävään sanaan (VISK § 735), syntyy mielleyhtymä siitä, että Patrik Laine olisi juuri jäädytetty, vaikka virkkeessä on oletettavasti

tarkoitus kertoa, että kenttä on juuri jäädytetty ja Patrik Laine pelaa tällä kentällä. Viittaussuhteella on siis kaksi merkitystä: intentionaalinen merkitys eli *kenttä oli jäädytetty* ja ei-intentionaalinen merkitys eli *Laine oli jäädytetty*. Viittaussuhteen havaitseminen vaatii tietoa relatiivipronominien viittaussuhteista ja ymmärrystä esimerkiksi sanajärjestyksestä. Virkkeen tulkintaan lisänsä tuo myös se, että jäädytetty-sanalla on jääkiekkokokontekstissa oma merkityksensä ”pelinumeron jäädyttäminen”.

Toinen esimerkkivirke eli Arkkitehti-virke on internetissä kiertävä vitsi, sanaleikki, jossa käydä-verbin VA-partisiippi (VISK § 122) ja partisiippimuodosta leksikaalistunut (nominatiivimuotoinen) käytävä-substantiivi (VISK § 297) lankeavat yhteen. Sanoja voidaan pitää polysemian ja homonymian rajatapauksena. Joka tapauksessa sana on monimerkityksinen – tarkemmin määriteltynä kaksitulkinainen (ks. Leino 2008). Verbiin liittyvän tulkinnan mukaan vessassa käyminen tarkoittaa ”paikasta toiseen siirtymistä, jhk (paikkaan) menemistä ja sieltä poistumista” (Kielitoimiston sanakirja i.a.a), koska oli tapahtunut vahinko. Vahinko voi viitata esimerkiksi vahingossa virtsaamiseen, ns. pissavahinkoon, tai muunlaiseen vaatteiden tahriintumiseen. Substantiiviin liittyvässä tulkinnassa puolestaan käytävä ymmärretään merkityksessä ”kapeahko pitkänomainen kulkutila t. -väylä” (Kielitoimiston sanakirja i.a.b), jolloin virke viittaa tapahtumaan, jossa arkkitehti olisi piirtänyt käytävän vessaan. Tähän tulkintaan tarvitaan kontekstuaalista tietoa arkkitehdin ammatista.

Älkköinen hörmöskörkkeli lempautteli piirpäisessä lasmottimessa eli Hörmöskörkkeli-virke on epäsanavirke, joka on suomen kieliopin mukainen kielellä leikkittely. Virkkeestä voidaan fonologian tasolla tarkastella esimerkiksi diftongeja, kaksoiskonsonantteja tai vokaaliharmoniaa ja sanojen merkityksiä voidaan tulkita esimerkiksi äänteiden tuottamia mielleyhtymiä pohtimalla. Morfologian tasolla merkityksiä voidaan tarkastella esimerkiksi sanaluokkia, sijamuotoja tai verbin aika- ja persoonamuotoja havainnoimalla. Syntaksin osalta merkityksiä voidaan tutkia tunnistamalla vaikkapa lauseenjäseniä, semanttisia rooleja ja lausetyyppejä. Vaikka epäsanavirke on kontekstista irrallinen yksittäinen virke, voidaan pragmatiikan näkökulmasta pohtia myös sen mahdollisia käyttöyhteyksiä – virkkeen loppuvälimerkin perusteella esimerkiksi tiedetään, että se on toteava käskävän tai kysyvän sijaan. Virkkeestä voi tehdä semanttisia tulkintoja myös sen kuvittelusta merkityksestä.

Opiskelijoiden vastaukset analysoitiin sekä teoria- että aineistolähtöisen sisällön-analyysin keinoin (esim. DeCuir-Gunby ym. 2011). Koska virkkeet oli laadittu testiin edustamaan jossakin määrin erilaisia kielen ilmiöitä, nämä ilmiöt ohjasivat myös niiden analyysia. Opiskelijoiden vastauksia ei verrattu kuitenkaan suoraan mihinkään vastaustaksonomiaan vaan pyrittiin hahmottamaan, millaisista tulokulmista opiskelijat virkkeitä erittelivät. Näiden merkitysten analyysi oli siis aineistolähtöistä. Analyysissa hyödynnettiin myös kvantifiointia, eli laskimme opiskelijoiden havaintojen määriä. Kvantifointi rikastaa menetelmällisesti sisällönanalyysia (esim. Hsieh & Shannon 2005).

Jokaisen tehtävän vastaukset analysoi kaksi tutkijaa, ja analyyseistä neuvoteltiin yhdessä kaikkien kuuden tutkijan kesken. Opiskelijoiden havaintojen kohteena olleet

kolme virkettä olivat kukin keskenään erilaisia, ja näin ollen vastauksista tarkasteltiin hieman eri asioita ja vastausten analyysit eivät ole yhteismitallisia. Kunkin aineistovirkkeen analysoinnin tuloksena syntyneet pääkategoriat esitellään tarkemmin tulosten yhteydessä.

Laine-virkettä koskeva analyysi tehtiin pronominin viittaussuhdetta tarkastelemalla: havainnoiko opiskelija viittaussuhteen vastauksessaan, mitä pronominiviitauksesta syntyviä merkityksiä hän havaitsee ja miten hän selittää havaitsemansa merkitykset. Viittaussuhteen havaitsemisen mukaan aineisto jaoteltiin ensin kolmeen luokkaan: ei-intentionaalisen merkityksen havaitseminen, ei-intentionaalisen merkityksen havaitsematta jättäminen ja viittaussuhteen kannalta epärelevantti havainto. Tämän jälkeen vastaukset, joissa oli kohdistettu huomio ei-intentionaalisiin merkityksiin, luokiteltiin selitysten laadun perusteella. Arkkitehti-virkkeen analyysissä aineisto jaoteltiin sen mukaan, havaitsiko vastaaja monimerkityksisyyden, ja jos hän havaitsi sen, miten hän selitti havaintonsa. Havaintojen selittämiseen liittyvää kielioppikäsitteiden käyttöä tarkasteltiin kaikista vastauksista riippumatta siitä, oliko vastaajaa havainnut monimerkityksisyyden. Hörmöskörkkeli-virkkeen vastauksista katsottiin aineistolähtöisesti, millä kielen tasolla (fonologia, morfologia, syntaksi, pragmatiikka, semantiikka) virkettä havainnoitiin. Aineistosta muodostui kolme yläluokkaa, jotka nimettiin sanan, lauseen ja virkkeen kokonaismerkityksen tasoiksi. Fonologiset ja morfologiset huomiot olivat hyvin vähäisiä ja sirpaleisia, joten holistisempi luokitus vaikutti tekevän paremmin oikeutta aineiston luonteen esittelylle. Sanatason huomioksi luokitettiin siten kaikki sanojen muotoon ja äänneasuun liittyvät havainnot. Myös Hörmöskörkkeli-virkkeestä tarkasteltiin opiskelijoiden tapoja selittää havaintojaan ja käyttää kieliopillisia käsitteitä.

5 Tulokset

5.1 Laine-virke

Suurin osa opiskelijoista (83 %) havaitsi Laine-virkkeen ei-intentionaalisen merkityksen eli huomasi, että esimerkissä puhuttiin Laineen jäädyttämisestä, vaikka tarkoitettiin kenttää (taulukko 1). Noin 10 % opiskelijoista ei havainnut virkkeessä olevan merkitykseen liittyvää huomioitavaa.

Taulukko 1. Laine-virke

		n=248	%
Kohdentaa huomion ei-intentionaaliseen merkitykseen 83 %	Kohdentaa huomion ja selittää kieliopillisten käsitteiden avulla tai muutoin merkitystä avaavasti	114	46
	Kohdentaa huomion mutta ei selitä kieliopillisin käsittein tai muutoin merkitystä avaavasti	32	13
	Kohdentaa huomion mutta selittää esimerkkiin nähden epätarkoituksenmukaisesti	60	24
Ei kohdenna huomiota ei-intentionaaliseen merkitykseen 10 %		24	10
Muu		18	7

Lähes puolet vastaajista (46 %) sekä kohdensi huomionsa virkkeen ei-intentionaalisen merkitykseen että tarjosi siihen tässä kontekstissa tarkoituksenmukaisen selityksen kieliopillisten käsitteiden avulla. Selityksissä viitattiin usein virheelliseen sanajärjestykseen, pronominin viittaussuhteeseen ja/tai siihen, että relatiivilauseen pronomini viittaa edelliseen sanaan, kuten esimerkit 1 ja 2 osoittavat:

- (1) Lauseesta voi ymmärtää, että Patrik Laine on jäädetty, vaikka todennäköisesti tarkoitetaan kenttää. En muista oikeita termejä, mutta 'joka' sana ei sovi tähän väliin tai lauseen järjestys on väärä.
- (2) Lauseesta saa käsityksen, että Patrik Laine on jäädytetty, koska siinä on käytetty relatiivipronominia joka. Joka viittaa edelliseen sanaan, joten tuollaisena lauseesta saa virheellisen kuvan.

Opiskelijoista 13 % kohdensi huomionsa joko joka-sanaan tai kuvasi vastauksessaan lauseen ei-intentionaalisen merkityksen, mutta ei selittänyt vastaustaan.

- (3) Tämä viittaa siihen, että Patrik Laine on jäädytetty. (Tavoitteena varmaan se, että kenttä on juuri jäädytetty.)

Opiskelijoista 24 % kohdensi huomionsa virkkeen ei-intentionaalisen merkitykseen mutta selitti sen esimerkkiin nähden epätarkoituksenmukaisin kielioppitermein tai esimerkkilauseen alkuperäistä merkitystä ohitulkiten. Merkitystä selitettiin jäädyttää-verbin homonymialla eli pelipaidan tai pelinumeron jäädyttämisellä (esimerkit 4 ja 5). Pelipaidan tai -numeron jäädyttäminen on jääkiekkoseurojen käytäntö. Tämän lisäksi viitattiin esimerkiksi virheelliseen relatiivipronomiiniin, jonka olisi vastaajien

mukaan pitänyt olla joka-pronominin sijasta mikä. Myös pilkun käyttöä, sen paikkaa lauseita erottamassa, pidettiin selittävänä tekijänä (esimerkki 6).

- (4) Tässä lauseessa saadaan kuva siitä, että itse Laine olisi jäädytetty, vaikka tarkoituksena on varmasti se, että hänen pelipaitansa on jäädytetty halliin. Lauseen relatiivi-pronominin ”joka” johdattaa lukijan.
- (5) Koska sana ”jäädytetty” tarkoittaa useampaa eri asiaa ja voidaan ymmärtää tässä lauseessa eri tavoin. Kyseessä on homonyymi (?).”
- (6) Pilku on väärässä kohtaa. Tämä takia lukija saa sen käsityksen, että Patrik Laine on jäädytetty, vaikka yritetään sanoa, että kenttä on juuri jäädytetty.

Opiskelijoista 10 % ei havainnut virkkeessä olevaa pronominin viittaussuhteen aiheuttamaa ei-intentionaalista merkitystä. He kuitenkin pyrkivät selittämään virkettä kieliopillisia termejä käyttämällä, kuten mainitsemalla yleisnimen ja erisnimen eron (esimerkki 7). Lisäksi selitystä haettiin kiinnittämällä huomio virkkeen sisällölliseen puutteellisuuteen (esimerkki 8).

- (7) Laine sukunimenä on myös yleisnimi, joka helposti voi aiheuttaa hämmennystä.
- (8) Ei kerrota mitä lajia pelataan ja jäädytetty-termi on virheellinen.

Osassa vastauksia (luokka muu) selitykset olivat niin niukkoja (esimerkki 9) tai epä-tarkkoja ja kohdentamattomia (esimerkki 10), että niitä ei voinut luokitella aiemmin mainittuihin kategorioihin. Selitys saattoi olla myös monipolvinen siten, että sen olisi voinut luokitella osin huomionsa ei-intentionaaliseen merkitykseen kohdentaneisiin ja osin ei-kohdentaneisiin selitysten moninaisuuden vuoksi (esimerkki 10).

- (9) Pronominien väärinkäyttö.
- (10) Joka viittaa yleensä viimeiseen asiaan, joka päälauseessa mainitaan. Tässä lauseessa siis Patrik Laine on jäädytetty. Toisaalta jäädytetyllä voidaan tarkoittaa ehkä jäähyä, jolloin kyse on lajispesifistä sanastosta, joka tekee asiasta monitulkintaisen. Jos Patrik Laine olisi jäädytetty, pelaisiko hän kentällä? Toisaalta moni voi olettaa kentän olevan juuri jäädytetty. Lisäksi tämä vaatii tietoa siitä, kuka on Patrik Laine. Lajia ei tekstissä mainita.

5.2 Arkkitehti-virke

Suurin osa vastaajista (87 %) kohdensi huomionsa siihen, että Arkkitehti-virke oli monimerkityksinen, ja selitti huomiotaan (ks. taulukko 2). Vastaajista 13 % ei kiinnittänyt huomiota Arkkitehti-virkkeen monimerkityksisyyteen.

Taulukko 2. Arkkitehti-virke

		n=246	%
Kohdentaa huomionsa monimerkityksisyyteen 87 %	Selittää molemmat merkitykset, ymmärtää sanaleikkinä	111	45
	Selittää monimerkityksisyyttä, "oikean" tulkinnan hakeminen, normatiivinen	44	18
	Selittää yhden merkityksen, epätarkka selitys	60	24
Ei kohdenna huomiotaan monimerkityksisyyteen 13 %		31	13

Monimerkityksisyyteen huomionsa kiinnittäneiden vastaajien orientaatio oli kahtalainen: 45 % opiskelijoista suhtautui monimerkityksisyyteen leikillisyyden tai huumorin kautta ja selitti virkkeen sanaleikkinä:

- (11) Vanha vitsi. Voidaan ymmärtää arkkitehdin tehneen virheen työssään, jonka seurauksena vessassa oli käytävä. Toisaalta arkkitehti saattoi laskea allensa, jonka vuoksi hänen on päästävä saniteettitiloihin.
- (12) Virkkeen voi tulkita ainakin kahdella tavalla: 1. Arkkitehdille sattui vahinko: oli käytävä vessassa (arkkitehdillä oli vessahätä ja hänen täytyi mennä vessaan) 2. Arkkitehdille sattui vahinko: oli käytävä vessassa (arkkitehti oli vahingossa suunnitellut käytävän vessaan). Virkkeessä on hauskaa vitsikästä sanaleikkiä, johon törmää monesti esim. iltapäivälehtien otsikoissa ja vitseissä. Virke on joko virheellinen tai onnistunut riipuen siitä, mitä kirjoittaja on halunnut sillä ilmaista.

Esimerkissä 12 kirjoittaja pitää virkettä hauskana ja vitsikkäänä sanaleikkinä ja osoittaa ymmärtäneensä molemmat merkitykset. Hän toteaa myös analyttisesti, että virke voidaan tulkita virheelliseksi, jos monimerkityksisyys ei ole tarkoituksellista.

Opiskelijoista 18 % selittikin monimerkityksisyyden yksinomaan normatiivisesti. Osa heistä piti toisen merkityksen syntymistä jollain tapaa vahinkona tai kielellisenä virheenä tai haki "oikeaa" tulkintaa jonkin yleiskielen pohjautuvan oikeinkirjoitussäännön perusteella. Osa yhdisti vastauksessaan nämä molemmat selitykset. Esimerkistä 13 voi havaita, että vastaajan mielestä kaksoispisteen virheellinen käyttö (eikä käytävä-sanana monimerkityksisyys) aiheuttaa monimerkityksisyyttä.

- (13) Tästä en ole aivan varma. Nyt kaksoispisteen virheellinen käyttäminen aiheuttaa sen, että virke kirjaimellisesti tarkoittaa, että arkkitehdin vahinko on vessassa käyminen. Oikeasti virke pitäisi tulkita niin, että arkkitehdille sattui vahinko, jonka seurauksena hänen oli käytävä vessassa.

Kaksoispisteen avulla selittäminen oli hyvin yleistä: kaksoispiste mainittiin selityksissä 66 kertaa. Opiskelijat turvautuivat todennäköisesti oikeinkirjoitussääntöön ”Kaksoispiste osoittaa, että sen jäljessä tuleva tekstin osa täydentää, täsmentää tai perustelee edellä esitettyä” (Kielitoimiston ohjepankki 2023). Kaksoispistesääntö vaikuttaa ulkoa opitulta sikäli, että sen soveltaminen ei tässä yhteydessä toimi merkitysten tulkinnassa ja selittämisessä. Kaksoispisteselityksiä voikin pitää miniteorioina eli päättelystrategioina, jotka toimivat joissakin konteksteissa, mutta johtavat toisissa harhaan (ks. Tainio & Routarinne 2012; Tainio & Marjokorpi, 2014).

Monimerkityksisyyden syntymistä selitettiin myös sanajärjestyksellä:

- (14) Lause on monitulkinainen sen sanajärjestyksen vuoksi. Vahinko voisi kyseisellä sanajärjestyksellä viitata arkkitehdin pissavahinkoon tai suunnitteluvahinkoon.

Huomion kohdentaminen sanajärjestykseen osoittaa analyttisyyttä. ”Käytävä oli vessassa” olisi sanajärjestykseltään epätodennäköinen ilmaus muussa kuin käytävän sijaintiin liittyvässä merkityksessä.

Opiskelijoista 24 % kohdensi huomionsa tehtävässä vain yhteen merkitykseen (esimerkki 15) tai eri merkityksiin ja selitti niitä niin epätarkasti tai suppeasti (esimerkki 16), että vastausta ei voinut luokitella merkityksen sisällön perusteella:

- (15) Lauseesta saa käsityksen, että arkkitehti olisi tehnyt tarpeensa housuunsa.
(16) Sana ”vahinko” on jälleen monitulkinainen ja sen voi ymmärtää eri tavoin.

Esimerkki 17 osoittaa, että opiskelija kohdentaa huomionsa varsin tarkasti käytävä-sanana monimerkityksisyyteen ja käsittelee sitä tilana (huoneena) ja verbin muotona, mutta hän ei tässä vastauksessa selitä havaintoaan substantiivi-käsitteen avulla, vaikka käsite verbi on käytössä. Toisaalta voidaan ajatella, että käytävän määrittely tilaksi (huone) spesifioi tulkintaa läpinäkyvämmiin kuin pelkkä laveampi kategorisointi substantiiviksi tekisi.

- (17) Sana ”käytävä” voidaan ymmärtää kontekstissa joko käytävä -huoneena tai käydä -verbin muotona.

Kaikkiaan Arkkitehti-virkkeestä tehtyjen havaintojen selityksissä käsite verbi mainittiin 27 kertaa, substantiivi 18 ja partisiippi 2 kertaa. Käytävä-partisiippiä luonnehdittiin myös ilmauksilla *käydä-verbin taivutusmuoto*, *taipuva verbi* tai *synonyymi sanoille 'pakko käydä'*. Lisäksi yksittäiset vastaajat käyttivät käsitteitä subjekti, pronomini, lauseyhteys, passiivi, verbin konjugaatio ja homonyymi. Kuten edellä olevista esimerkeistäkin käy ilmi, analyttinen ajattelu välittyy, vaikka kieliopillisia käsitteitä käytettiin vähänlaisesti.

5.3 Hörmöskörkkeli-virke

Älkköinen hörmöskörkkeli lempautteli piirpäisessä lasmottimessa -epäsanavirkettä tarkastelleet opiskelijat (ks. taulukko 3) havainnoivat virkettä useimmin kieliopin näkökulmista eli kielen rakenteista (65,7 %) mutta myös sen kokonaismerkityksestä (34,3 %) käsin. Nämä havainnointinäkökulmat näyttäytyivät aineistossa hyvin erillisinä, sillä virkkeen kokonaismerkitykseen keskittyneet vastaajat tulkitsivat virkettä esimerkiksi sanojen äänneasun herättämien mielikuvien näkökulmasta eivätkä selittäneet huomioitaan kieliopin käsittein.

Taulukko 3. Hörmöskörkkeli-virke

Havainnointinäkökulma	n=245	%
Kohdentaa huomionsa kielen rakenteisiin Sana- ja lausetasolla 110 vastaajaa Vain sanatasolla (sanaluokat ja sananmuodot) 45 vastaajaa Vain lausetasolla 13 vastaajaa	168	68,6
Kohdentaa huomionsa virkkeen kokonaismerkitykseen ilman kieliopillista selitystä	77	31,4

Kielen rakenteisiin keskittyvissä vastauksissa (68,6 %) esimerkivirkettä tarkasteltiin tyypillisesti sanan ja lauseen tasolla (vrt. Marjokorpi ym. 2022, syntaktinen, morfologinen ja semanttinen strategia). Useimmat opiskelijoista (110) tekivät havainnoita näistä molemmista, ja 45 tarkasteli ainoastaan sanatasoa ja 13 lausetasoa. Sanatasolla tarkasteltiin yleisimmin sanaluokkia ja sijamuotoja sekä jonkin verran myös verbien aikamuotoja. Sanatasoiseksi havainnointi luokiteltiin sillä perusteella, että opiskelija eksplikoi esimerkiksi sanaluokan päättelyn perustuvan sanojen päätteisiin tai niiden ”loppuihin”. Vaikka päättelyprosessi oikeasti edellyttää myös sanan lauseaseman erittelyä, nämä opiskelijat eivät vastauksessaan viitanneet sanojen keskinäisiin suhteisiin. Analyysi keskittyi siis siihen, miten laajasti opiskelija kykeni avaamaan ajatteluaan, ei siihen, millaista kielellistä prosessointia opiskelijan vastauksen takana todennäköisesti on. Jako sana- ja lausetason erittelyyn ei nähdäksemme sisällä arvoasetelmaa, että lausetason erittely olisi sanatasoa edistyksempää. Kategorioita ei ole tarpeen arvottaa suhteessa toisiinsa. Ne ovat vain aineiston kuvauksen välineitä.

Seuraavassa sanatason esimerkissä (18) opiskelijan huomio kohdentuu sanojen päätteisiin, joiden perusteella hän ilmaisee määrittävänsä sanojen sanaluokat. Sanaluokkia määrittäessä tulkitaan toki myös sanojen keskinäisiä suhteita.

- (18) En ymmärrä sanojen merkitystä, mutta voin päätellä sanojen päätteistä, mitä sanat voisivat olla.

Älkköinen = millainen (adjektiivi)

hörnöskökkeli=kuka (substantiivi)
lempautteli=mitä teki (verbi imperfektissä)
piirpäisessä lasmottimessa=millaisessa ja missä (adjektiivi ja inessiivi).

Esimerkissä 19 opiskelija erittelee niin sanaluokkia, aikamuotoa kuin sijamuotojakin ja tekee myös harvinaisemman huomion tekijän yksikkömuodosta. Esimerkki ilmentää kielen rakenteisiin kytkeytyvää merkityspohdintaa, kun opiskelija nimeää sanaluokkien ja sijamuotojen sekä sanojen lauseenjäsenaseman välittämiä merkityksiä virkkeessä. Opiskelija viittaa vain sanatason käsitteisiin, mutta päätelmien tekemiseen hän on tarvinnut myös ymmärrystä sanojen suhteista toisiinsa.

- (19) Sanoista pystyy päätellä, että lauseessa on adjektiivi - substantiivi - verbi - adjektiivi - substantiivi. Tekijöitä on yksi ja tapahtunut on mennyttä, koska verbi on imperfektissä. Sijamuodot kertovat, että viimeiset sanat viittaavat olemiseen jossain paikassa/jonkin sisällä.

Harvemmin huomiota kiinnitettiin sanojen äänteisiin, johtimiin, yksikkö- vs. monikko-muotoihin, yleis- ja erisnimiin ja yhdyssanoihin. Esimerkiksi vain yksittäiset vastaajat mainitsivat vastauksissaan, että hörnösörnökökeli voidaan tulkita yhdyssanaksi.

Lausetason havaintoja tehtiin eniten virkkeen lauseenjäsenistä. Esimerkissä 20 lausetason erittelyn lisäksi tarkastellaan sanatasoa, ja tämänkaltainen lause- ja sanatason yhdistäminen oli tavanomaista.

- (20) Lauseen subjekti on hörnösörnökökeli, jota sana "äökköinen" kuvailee. Lauseen predikaatti on "lempautteli". Sanan "lempautteli" tunnistaa verbiksi sen aikamuototaivutuksen vuoksi. Virkkeen loppu "piirpäisessä lasmottimessa" kuvastaa paikkaa, koska sanat on taivutettu sijamuodossa (inessiivi). Nämä tulkinnat on tehty suomen kielen kieliopin mukaan, mutta jos kieli on jotain muuta kieltä, voi tulkinta muuttua.

Esimerkissä 20 opiskelija myös perustelee tehneensä päätelmänsä suomen kieliopin pohjalta ja tiedostaen sen, että jossakin muussa kielessä rakenteet voivat välittää erilaisia merkityksiä.

Lausetason ilmiöistä opiskelijat kiinnittivät virkerakenteen hahmottamisessa huomionsa eksplisiittisesti myös sanajärjestykseen. Lisäksi yksittäisiä lausetason havaintoja tehtiin myös esimerkiksi lausetyypeistä, subjektin ja predikaatin kongruenssista sekä lauseen lopetusmerkeistä, joista esimerkissä 21 todetaan näin:

- (21) Virke alkaa isolla alkukirjaimella ja loppuu pisteeseen. Muuta en ymmärrä tästä.

Virkkeen kokonaismerkitystä ilman eksplisiittisiä, kieliopillisia selityksiä pohti 31,4 % opiskelijoista. Moni ilmaisi havainnon, että sanat ovat epäsanoja, ja joidenkin ensimmäinen huomio oli, ettei virkkeessä ole järkeä eikä siitä voi ymmärtää mitään.

Osa vastaajista keksi virkkeelle selityksiä mielikuviuksensa pohjalta. Muutamalle tuli mieleen jonkinlainen taruolento:

- (22) Ensimmäinen ajatukseni on, etten tiedä mitään, sillä virkkeessä ei ole järkeä. Hetken tuumailtuani mielessäni alkaa muodostua kuva karvaisesta hirviöstä, joka keinuu jalastaan kiinnitetyllä köydellä puun oksasta. Sanat ovat ainakin tietääkseni puhtaasti keksittyjä ja luulen, että jokaisen omat ennakoasenteet, sen hetkiset tiedot ja tunteet sekä kokemusmaailma ohjaavat ajattelua tiettyyn suuntaan.
- (23) Minulle lauseesta tulee mieleen jokin olento, joka on sekoillut päihtyneenä. Älkköinen hörmöskörkkeli= jokin ällöttävä olento/mörkö; Lempautteli= sekoillut; Piirpäisessä= piiripäinen; Lasmottimessa= humalassa

Sanojen äänneasu saattoi myös luoda visuaalisia ja affektiivisiä mielikuvia, kuten inhotavuutta, ällöttävyyttä tai pelottavuutta. Vokaaleista ö:tä pidetäänkin affektiivisena ja sen sisältäviä sanoja usein negatiivisesti tunnelatautuneina, esimerkiksi *pölhö, jörö, jököttää* (Suomi ym. 2006: 154).

Peräti 50 opiskelijaa kohdisti huomionsa virkkeen kokonaismerkitykseen toteamalla lyhyesti seuraavanlaisesti: *What? Jonkunlainen joku teki jotain jonkinlaisessa jossain* (24) tai *joku lempautteli piirpäisessä lasmottimessa* (25). He myös saattoivat hahmottaa virkettä kysymyssanojen avulla: *Tiedän kuka tekee, missä tekee ja mitä tekee, koska ne mainitaan* (26). Osa myös perusteli havaintojaan viitaten, että virke noudattaa suomen kielen kielioppia: *Sanat noudattavat suomen kielen kielioppisääntöjä, vaikka niiden merkitys ei minulle avaudukaan* (27) ja *Sanat eivät tarkoita mitään, mutta niiden tilalle voitaisiin laittaa oikeita suomen kielen sanoja ja lause pysyisi kielen puolesta oikeaoppisena* (28). Nämä havainnot osoittavat selvästi, että opiskelijoilla on vähintäänkin intuitiivista kykyä ja halua tehdä tulkintoja ja analysoida kieltä, vaikka he eivät selitäkään huomioitaan kieliopillisin käsittein. Opiskelijoilla on kielitietoisuutta, jonka turvin he pystyvät erittelemään virkkeen sanojen tehtäviä suhteessa toisiinsa. Tällainen kielitietoisuus lienee usein opiskelijoille itselleenkin tiedostamaton resurssi, jota voitaisiin hyödyntää myös kouluopetuksessa kielen tarkastelun lähtökohtana.

Joukko opiskelijoita (11) koki haastavaksi eritellä virkettä, koska sanojen merkitys ei ollut selvä. Virke tulkittiin esimerkiksi murteeksi (esimerkki 29), kielellä leikitteilyksi (30) tai kielen sopimusluonteen vastaiseksi (31). Osa myös ilmoitti, että virke ei ole ymmärrettävä tai että se on täyttä siansaksaa eikä siitä voi tietää mitään.

- (29) En ymmärrä lausetta, koska se sisältää minulle tuntemattomia murre sanoja.
- (30) En oikein tiedä mitä virkkeellä tarkoitetaan, sillä jokainen lauseen sana on itselleni vieras. Uskon että virkkeellä halutaan leikitellä sanoilla ja lorutella.
- (31) Virkettä on vaikea käyttää tiedonlähteenä, sillä sanat eivät tietääkseni vastaa mitään olemassa olevaa kieltä tai sanoja. Kieli perustuu yhteisiin sopimuksiin, joten ilman

mitään sovittuja merkityksiä kieltä on vaikea tulkita. Mitään varmaa en siis voi virkkeen perusteella tietää.

Tarkastelimme lisäksi, miten kielen rakenteista havaintoja tehneet opiskelijat (168) käyttivät kieliopillisia käsitteitä ja perustelivat havaintojaan. Opiskelijoista suurin osa käytti käsitteitä oikein. Käsitteiden käyttö rajoittui kuitenkin usein tavallisimpiin käsitteisiin, kuten substantiiviin, adjektiiviin ja verbiin sekä subjektiin ja predikaattiin. Adverbiaalin käsitettä ei käyttänyt juuri kukaan, vaan sen tehtävä virkkeessä tunnistettiin usein paikaksi (ks. esimerkit 19 ja 20). Toisaalta adverbiaali *piirpäisessä lasmottimessa* saatettiin nimetä myös objektiksi, joka näytti aineiston valossa haasteelliselta käsitteeltä opiskelijoille. Noin 30 opiskelijaa käyttikin kielitiedon käsitteitä virheellisesti joko nimeämällä lauseenjäsenen tai sanaluokan väärin tai kutsumalla esimerkiksi objektia objektiiviksi. Kaiken kaikkiaan opiskelijat kielensivät havaintojaan monin tavoin myös erilaisilla käsitteillä esimerkiksi kutsumalla subjektia tekijäksi, predikaattia tekemiseksi ja adverbiaalia paikaksi.

Kieliopin järjestelmätason luonne vaikutti kuitenkin olevan epäselvä monille opiskelijoille. Noin 40 vastauksessa käsittekatgorioita käytettiin sekaisin, yleensä rinnastamalla sanaluokkia ja lauseenjäseniä. Tyyppisesti sanaluokkien keskelle sijoitettiin lauseenjäsenen subjekti mutta substantiivi jätettiin mainitsematta:

- (32) Älkköinen (millainen/adjektiivi) hörmöskökkeli (kuka/mikä/subjekti) lempautteli (verbi) piirpäisessä (millainen/millaisessa) laskottimessa (paikka).

Kielen rakenteista havaintoja tehneistä 168 opiskelijasta valtaosa, 116, osasi kuitenkin perustella havaintonsa johdonmukaisesti, vaikka käsitteiden käyttö ei aina ollut täysin tarkkaa. Kielellistä päättelyä tehtiin eksplisiittisesti näkyväksi hyödyntämällä tietämystä sanatyypeistä, sanajärjestyksestä, aikamuotojen tunnuksista ja erilaisista sijapäätteistä:

- (33) Älkköinen on adjektiivi, koska se päättyy nen. Se myös määrittää seuraavaa sanaa, joka on todennäköisesti substantiivi. Lempautteli on verbi menneessä aikamuodossa, koska usein substantiivina seuraa verbi ja mennyt aikamuoto koska i- päätte. Piirpäisessä ja lasmottimessa viittaavat -ssä ja ssa- päätteiden vuoksi lokaatiota, missä asiat tapahtuu. Lasmotin todennäköisesti itse paikka ja piirpäinen sitä kuvaileva. Nämä perustuvat myös sanajärjestykseen, joka useimmiten on SVO.

Osa opiskelijoista selitti sanojen tehtäviä virkkeessä käyttämättä tarkkoja kielitiedon käsitteitä:

- (34) Virkkeessä on jokin hahmo. Hän oli jonkilainen. Hän teki jotain. Hänellä oli jonkinlainen olotila. Hän oli jossain paikassa. Vaikka sanoissa ei ole mitään järkeä, voi niiden tyylistä tajuta, mitä ne tarkoittavat.

6 Tulosten syntesi ja pohdinta

Tarkastelimme tässä artikkelissa, mihin luokanopettajaopiskelijat kiinnittivät huomionsa kahdessa monimerkityksisessä virkkeessä ja yhdessä epäsanavirkkeessä ja miten he selittivät havaintonsa. Tulostemme perusteella luokanopettajaopiskelijoilla vaikuttaa olevan jo paljon kielitietoon liittyvää osaamista sekä resursseja kielen ja sen ilmiöiden analysointiin, mitä voidaan pitää hyvänä pohjana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteidenkin (Opetushallitus 2014) edellyttämälle kielenkäytön tutkimiselle ja tarkastelulle erilaisissa tilanteissa.

Tutkimuksessamme valtaosa, noin 80 % opiskelijoista, havaitsi virkkeen ei-intentionaalisen merkityksen Laine-virkkeessä ja Arkkitehti-virkkeen monimerkityksisyyden. Hieman alle puolet opiskelijoista (46 %) myös selitti Laine-virkkeestä tekemäänsä havaintoa tarkoituksenmukaisten käsitteiden avulla. Arkkitehti-virkkeessä käsitteitä käytettiin melko vähän (lähinnä verbi ja substantiivi), mutta havaintojaan käsitteellistäneet opiskelijat käyttivät kaksoismerkityksen tulkinnan kannalta pääosin relevantteja käsitteitä. Hörmöskörkkeli-virkkeestä noin kaksi kolmasosaa opiskelijoista teki virkkeen rakenteesta ja merkityksestä relevantteja huomioita käsitteitä hyödyntäen, ja useimmat heistä osasivat perustellusti esplikoida, millä tavalla päätyivät lopputulokseensa. Runsas kolmasosa vastaajista tarkasteli virkettä sen kokonaismerkityksestä käsin. Useimmat vastaajat lähtivätkin jollain tapaa yrittämään epäsanavirkkeen avaamista luovuttamisen sijaan (vrt. Rättyä 2013c: 25, 31). Myös Laine- ja Arkkitehti-virkkeissä enemmistö opiskelijoista yritti havainnoida ja käsitteellistää tekemiään havaintoja. Suurimmalla osalla opiskelijoista on siis sekä kykyä kielen havainnointiin että metakielen osaamista (vrt. esim. Svalberg 2016; van Rijt ym. 2019), jonka turvin he pystyivät erittelemään Arkkitehti- ja Laine-virkkeiden monimerkityksisyyttä sekä epäsanavirkkeessä sanojen äänneasun herättämiä mielikuvia, taivutusmuotojen ilmaisemia merkityksiä sekä sanojen tehtäviä suhteessa toisiinsa.

Tulokset osoittavat kuitenkin myös sellaisia osaamisen haasteita, jotka vaikuttavat kielitietoisien opetuksen toteuttamiseen luokassa. Haasteet liittyvät kielen ilmiöiden havainnointiin ja havaintojen selittämiseen kaikilla kielen rakennetasoilla. Kieliopillisten käsitteiden käytössä oli osalla opiskelijoista jonkin verran horjuntaa ja virheitä. Osa heistä ei käsitteellistänyt havaintojaan lainkaan Laine- ja Arkkitehti-virkkeissä. Hörmöskörkkeli-virkkeessä useat opiskelijat käyttivät vain yleisimpiä kieliopin käsitteitä ja käsitteitä myös jonkin verran sekoitettiin keskenään ja nimettiin väärin. Osa ei myöskään tiennyt, miten lähtisi avaamaan epäsanavirkettä. Käsitteiden käytön haasteiden osalta tuloksissa onkin jonkin verran yhtäläisyyksiä aiempien tutkimustulosten (esim. Rättyä 2011, 2013c, 2017) kanssa. Nämä opiskelijoiden haasteet saattavat näkyä myös opetustyössä, sillä Myhill ym. (2013: 87) mukaan metakielellisiä käsitteitä koskevan keskustelun ohjaaminen on haasteellista etenkin niille opettajille,

joiden kielitieteellinen käsitteistö ja metakielellinen sisältötieto on suppeaa tai huonosti sisäistettyä.

Opetussuunnitelma edellyttää, että kielen ja sen ilmiöiden tarkastelussa oppilaiden kanssa on käytettävä tarpeellisia käsitteitä. Näin ollen on tarpeen vahvistaa myös kieliopin käsitteekategorioiden hallintaa. Toisaalta voidaan pohtia, millä tarkkuudella opettajan ja oppilaan tulee hallita käsitteitä alakoulussa. Esimerkiksi Hörmöskörkkeli-virkkeessä luokanopettajaopiskelijat puhuivat usein tekijästä subjektin sijaan ja paikasta adverbiaalin sijaan. Voisivatko tekijä ja paikka riittää oppilaiden käsitteiksi – entä opettajaopiskelijoiden? Toisaalta opettajalla tulee kuitenkin olla laajempi tieto aiheesta kuin oppilailla. Käsitteiden tarpeellisuuden lisäksi olisi vähintään yhtä tärkeää miettiä, miten saataisiin ohjattua oppilaita pohtimaan kieltä käyttökonteksteissaan: miten osattaisiin tarkastella kieltä käytön ja merkityksen kautta ja sitten vasta hahmottaa, millaisin muodoin merkityksiä ilmaistaan ja miten näitä muotoja kenties nimetään.

Opiskelijoiden lähestymis- ja selitystavoissa oli eroja siinä, miten suhtauduttiin normatiivisuuteen. Useat opiskelijat tarkastelivat kieltä tutkivalla otteella ja havaitsivat myös huumoria ja kielellä leikittelyä. Kuitenkin noin neljäsosa opiskelijoista tarkasteli Laine- ja Arkkitehti-virkkeitä lähinnä normatiivisesta näkökulmasta: esimerkiksi Arkkitehti-virkettä käsiteltiin virheellisenä ja vedottiin tilanteeseen sopimattomaan oikeinkirjoitussääntöön. Normatiivinen ja sääntöihin keskittyvä tarkastelu voi olla ongelmallista tutkivan ja vertailevan kielipedagogiikan kehittymisen kannalta, jos se ohjaa havainnointia myös sellaisissa konteksteissa ja tilanteissa, joissa esimerkiksi oikeinkirjoitussääntöjen noudattaminen ei ole tarpeen. Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoita onkin syytä tiedostuttaa normatiivisesta oikein–väärin-orientaatiosta sekä erilaisten (oikeinkirjoitus)sääntöjen teksti- ja tilannesidonnaisuudesta, jotta kielitiedon opettamista tyypillisesti leimannut kapea orientaatio ei kierräty edelleen. Voisikin olla tarpeen huolehtia siitä, että opiskelijat ymmärtäisivät sisäisen, deskriptiivisen ja normatiivisen kieliopin erot (ks. luokittelusta esim. Vilkuna 2006; opiskelijoiden kielioppikäsitteiden ymmärryksestä Kulju 2012). Erojen ymmärtäminen voisi tuoda kielen havainnointiinkin monipuolisuutta.

Tiedostuminen omasta kielellisestä orientaatiosta, kielitiedosta ja metakielellisestä osaamisesta on kielitietoisuuden kehittymisen edellytys, ja kehittymistä voidaan opettajankoulutuksessa tukea alkukartoituksen ja itsearviointin avulla. Pienryhmätapaamisissa oppimista voidaan edistää vertaisten kanssa, kun luokanopettajaopiskelijat saavat mahdollisuuden keskustella omista kielellisistä havainnoistaan. Omassa opetuksessamme olemmekin käyneet alkukartoituksen tehtäviä läpi yhdessä. Esimerkiksi Hörmöskörkkeli-virkkeestä keskusteltaessa monet opiskelijat ovat kertoneet koulussa tottuneensa tarkastelemaan kielen rakennekategorioita toisistaan täysin erillisinä kokonaisuuksina. Vaikka monet tekivät alkutestissä virkkeistä joitain sekä sana- että lausetason havainnoita, usea ei ollut tullut ajatelleeksi, että vaikkapa lempautteli-sanasta voi tehdä monenlaisia havainnoita fonologiasta semantiikkaan. Siitä voi päätellä esimerkiksi sanaluokan ja lauseenjäsenaseman lisäksi aikamuodon,

moduksen ja persoonamuodon. Yhdessä opiskelijaryhmässä taas syntyi pitkä väittely *piirpäisestä*, joka osalla opiskelijoista assosioitui vahvasti *piripäiseen* (huumausaineen vaikutuksen alaisena olemiseen), osalla ei, ja keskustelussa pohdittiin, mistä mielleyhtymät syntyvät. Näin yksittäisen virkkeen tutkiminen voi parhaimmillaan auttaa hahmottamaan eri kielioppikategorioiden ja -käsitteiden välisiä suhteita tai sanojen merkitysvivahteita.

Kieltä ja sen ilmiöitä sekä niihin liittyviä käsitteitä koskevissa keskusteluissa opiskelijat saavatkin mahdollisuuden harjoitella kielellistä päättelyä, johon heillä on saattanut olla harvoin tilaisuuksia omana kouluaihanaan (ks. esim. Marjokorpi 2023b). Luokanopettajaopiskelijoiden omista erilaisista havainnoista on helppo syventää ja laajentaa kielitietoista keskustelua. Heitä voidaan auttaa näkemään myös monikieliset oppilaat kaikkien kielitietoa ja kielitietoisuutta laajentavana ryhmänä: keskustelu eri kielistä ja kielimuodoista, erilaisista kulttuurista tietoa sisältävistä ilmauksista ja konteksteista (kuten näissä esimerkeissä jääkiekko-kontekstista tai arkkitehdin ammatista) lisäävät ymmärrystä kielistä ja kielenkäytön tavoista eri kielissä ja kulttuureissa; samoin tekee kielten rakenteiden vertailu – esimerkiksi millaisia ovat eri kielten äännejärjestelmät ja millaisia äänneitä pidetään erityisen kauniina tai rumina ja miksi; taipuvatko sanat tai millainen on tyypillinen sanajärjestys (Honko & Mustonen 2019; Aalto & Mustonen 2024). Opiskelijoiden on tärkeää ymmärtää, että myös suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden tekstimaailma ja kulttuurisen ymmärryksen konteksti voivat poiketa paljonkin opettajan tulkintaviitekehystä. Esimerkiksi huumoria voidaan ymmärtää ja tulkita hyvin eri tavoin.

Jos kieltä ja sen ilmiöitä koskevia havainnointi- ja keskustelumahdollisuuksia ei ole osana opettajaopintoja, voi olla, että kieli hahmotetaan sääntökokoelmina ja ennakkoluulotonta ja jopa ilottelevaa kielellistä päättelyä ei omaksuta puhumattakaan siitä, että se siirtyisi osaksi omaa opettajuutta (ks. myös Aalto ym. 2014).

Keskusteluttamiselle on hyvä antaa malleja käytännön tilanteissa eri oppiaineiden kielenkäyttöä ja tekstejä sekä vuorovaikutustilanteita tarkastellen (ks. dialogi kielitietoisessa matematiikan opiskelussa Hähkiöniemi ym. 2015), ja näin vahvistaa luokanopettajaopiskelijoiden pedagogista sisältötietoa. Havainnointien ja keskustelujen kohteiksi kannattaa tuoda myös mediatekstejä ja muita opettajaopiskelijoille merkityksellisiä tekstejä koulun ulkopuolisista tekstiympäristöistä. Lisäksi keskustelemalla oppiminen voisi ohjata opiskelijoita tarkastelemaan kriittisesti oppikirjojen tarjoamaa lähestymistapaa kielitiedon opetukseen ja rohkaista kirjojen tehtävien muokkaamiseen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi (ks. myös Aalto ym. 2014; Rättyä 2017). Koska oppikirja pysynee edelleen opettajien keskeisenä työkaluna, toiveena on myös nykyisten oppikirjojen saattaminen vahvemmin nykyisiä kielikäsitteiksi tukeviksi.

On tärkeä huomata, että tässä tutkimuksessa opiskelijoiden osaamista tarkasteltiin yhtenä joukkona esimerkkivirkkeittäin eikä opiskelijoittain. Näin ollen emme tiedä, kasaantuivatko toisaalta osaaminen ja toisaalta myös haasteet samoille opiskelijoille.

Jatkossa opiskelijakohtainen analyysi antaisi tietoa opiskelijoiden osaamiseroista ja mahdollistaisi opintojen eriyttämisen ja painottamisen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Jo tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan sanoa, että kaikilla luokanopettajaopiskelijoilla ei ole tarvetta kohdennettuun kielen ilmiöiden ja niihin liittyvien käsitteiden opiskeluun. Toki kaikki opiskelijat hyötyvät sen mallintamisesta, miten kielen ilmiötä pedagogisoidaan ja miten niistä keskustellaan oppilaiden kanssa. Kuitenkin oman osaamisensa vankistamista tarvitsevat ne opiskelijat, joilla oli haasteita tehtävissä. Kun opiskelijat ja heidän opettajansa saavat opintojakson alussa ja sen aikana tietoa osaamisesta esimerkiksi alkutestin ja vertaisten kanssa käytyjen keskustelujen avulla, voidaan joitakin opiskelijoista ohjata syventämään kielitiedon osaamistaan itsenäisesti jo opintojakson aikana. Omassa opetuksessamme olemme ratkaisseet tämän siten, että opiskelijat voivat valita opintojakson keskeisistä teemoista tehtäviä, joita he tekevät itsenäisesti joko yksin, pareittain tai pienissä ryhmissä opintojakson aikana. Näin osa opintojakson sisällöistä muotoutuu opiskelijan yksilöllisen lähtötilanteen mukaisesti.

Tutkimuksessamme on joitain rajoituksia. Aineistossa havainnointi kohdistui kolmeen esimerkkipirkkeeseen sen sijaan, että ne olisivat olleet osa tekstiä ja niitä suhteutettaisiin tilanteisiin ja tekstilajeihin. Ylipäätään tarkastelun kohteena oli varsin rajallinen joukko kielenkäytön piirteitä. Lisäksi opiskelijoiden tekemä alkukartoitus oli kokonaisuudessaan melko työläs, ja voi olla, että opiskelijat eivät ole jaksaneet panostaa siihen täysillä huolimatta siitä, että sen tärkeyttä korostettiin ja sen kerrottiin olevan yksi opintojakson tehtävistä. Tämä saattaa selittää sitä, että osa vastauksista oli niukkoja tai yleisluontoisia. Osa opiskelijoista vastasi osittain tai kokonaan itsenäisesti kotona ja on näin ollen voinut saada apua vastauksiin läheisiltään tai internetistä. Laine- ja Arkkitehti-virkkeissä tehtävänannon pyyntö tarkastella virkkeiden monimerkityksisyyden lisäksi virheellisyyttä on saattanut johtaa opiskelijoita normatiiviseen tarkasteluun, vaikka tähän tutkimukseen valituissa tehtävän esimerkeissä keskiössä olikin monimerkityksisyys. Hörmöskörkkeli-virkkeessä puolestaan tehtävätyyppi saattoi olla vieras verrattuna niihin tehtäviin, joihin opettajaopiskelijat ovat kouluaikoinaan tottuneet.

Tutkimustuloksemme toivat tietoa luokanopettajaopiskelijoiden kielitiedon osaamisesta. Ne antavat osviittaa kielitiedon ja sen pedagogiikan käsittelyyn opettajankoulutuksessa ja opetusresurssien suuntaamiseen äidinkielen ja kirjallisuuden pedagogiikan opinnoissa. Opetuksessa on mahdollisuus lähteä liikkeelle opiskelijoita voimaannuttavasta ja kannustavasta näkökulmasta, sillä osaamista on jo paljon ja opiskelijat vaikuttavat melko rohkeilta kielen havainnointiin ja tutkimiseen, vaikka aiemmassa tutkimuksessa ovat korostuneet osaamisen puutteet ja jopa ahdistus. Opettajan pedagogisissa opinnoissa onkin yritettävä vankistaa opiskelijoiden luottamusta omaan kielitietoisuuteensa ja tehdä myös sitä näkyväksi, koska kielitiedon opettamisessa koettu epävarmuus ja ahdistus eivät tue tutkivaa ja keskustelevaa otetta vaan voivat johtaa jopa kapeaan ja normatiiviseen näkökulmaan. Opiskelijoille on myös mallinnettava tutkivaa ja keskustelevaa otetta kielen ilmiöiden tarkasteluun oppilaiden kanssa: miten eritellään kieltä ja tehdään siitä päätelmiä yhdessä pohtien ja ihmetellen.

Lähteet

- Aalto, E., M. Kauppinen & M. Tarnanen 2014. Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/kielellinen-tietoisuus-kieliopin-opetuksen-kulmakivena>
- Aalto, E. & S. Mustonen 2024. Monikielisten oppilaiden havainnointi ja tukeminen koulun arjessa. Teoksessa A. Roiha & J. Polso (toim.), *Tunne oppilaasi. Oppilaantuntemus opetuksen kulmakivenä*. Jyväskylä: Santalahti, s. 123–144.
- Alderson, J. C. & R. Hudson 2013. The metalinguistic knowledge of undergraduate students of English language or linguistics. *Language Awareness*, 22 (4) (2013), 320–337. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.722644>
- Alho, I. & R. Korhonen 2014. *Ei kielioppia kieliopin vuoksi – kuusi toivetta*. Kieliverkosto. <http://www.kieliverkosto.fi/article/ei-kielioppia-kieliopin-vuoksi-kuusi-toivetta/>
- Alisaari, J., L. M. Heikkola & R. Harju-Autti 2022. ”Tää pitäisi piirtää. Tämä tehtävä on kielellisesti vaikea kaikille.” Luokanopettajaopiskelijoiden kieliopin hallinta ja käsityksiä kielellisestä tuesta. *Ainedidaktikka*, 6 (1), 47–69. <https://doi.org/10.23988/ad.109885>
- Andersen, L. K. & M. Ruohotie-Lyhty 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Bell, N. & A. Pomerantz 2014. Reconsidering language teaching through a focus on humor. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1 (1), 31–47. <https://doi.org/10.21283/2376905X.1.15>
- Brøseth, H. & M. Nygård 2023. Norwegian first-year student teachers’ knowledge of L1 grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23 (1), 130. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.411>
- DeCuir-Gunby, J. T., P. L. Marshall & A. W. McCulloch 2011. Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field Methods*, 23 (2), 136–155. <https://doi.org/10.1177/1525822X10388468>
- Dufva, H. 2000. Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), 2000. *Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58, 71–93.
- Elsner, D. 2021. Knowledge about grammar and the role of epistemological beliefs. *Pedagogical Linguistics*, 2 (2), 107–128. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/pl.21003.el>
- Giovanelli, M. 2015. Becoming an English language teacher: linguistic knowledge, anxieties and the shifting sense of identity. *Teacher and Teacher Education*, 29 (5), 416–429. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1031677>
- Grossman, P. 1990. *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Harmanen, M. 2013. Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus>
- Honko, M. & S. Mustonen 2018. Vertailusta voimaa. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen: *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura, 42–161.

- Hsieh, H.-F. & S. E. Shannon 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hähkiöniemi, M., M. Kauppinen & M. Tarnanen 2015. Luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisuus matematiikan päättelyketjujen tulkinnassa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen, & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus: kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014*. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. Ainedidaktisia tutkimuksia, 8, 81–95. <http://hdl.handle.net/10138/153212> Open Access.
- Joutsenlahti, J. 2003. Kielentäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003*. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:72, 188–196.
- Joutsenlahti, J. 2009. Matematiikan kielentäminen kirjallisessa työskentelyssä. Teoksessa R. Kaasila (toim.) *Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Rovaniemellä 7.–8.2008*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 71–86.
- Joutsenlahti, J. & P. Kulju 2015. Kielentäminen matematiikan ja äidinkielen opetuksen kehittämisessä. Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*, 57–76. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509302322>
- Jyväskylän yliopisto, i.a. *Opinto-opas 2024–28. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Luokanopettajan kandidaatti- ja maisterikoulutus. Luokanopettajan kandidaattiohjelma*. <https://opinto-opas.jyu.fi/2024/fi/tutkintoohjelma/luoka2024/> [luettu 4.5.2024]
- Kalliokoski, J., J. Kumenius, M.-R. Luukka, A.-K. Mustaparta, L. Nissilä & M. Tuomi 2015. Kielitiedon opettamisesta. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä: näkökulmia kielikasvatukseen* (Oppaat ja käsikirjat; Vuosikerta 2015, Nro 15). Helsinki: Opetusministeriö, Opetushallitus. https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- Kauppinen, M. & J. Marjanen 2020. *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 13:2020. <https://karvi.fi/publication/millaista-on-yhdeksäsluokkalaisten-kielellinen-osaaminen-suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2019/>
- Kauppinen, M., M. Tarnanen & E. Aalto 2014. "Voisin pyytää oppilaita alleviivaamaan kaikki adjektiivit" – luokanopettajaopiskelija kielitietoisuuden aineenoppimisen ohjaajana. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, (7), 81–100. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/48161/13962> Open Access
- Kauppinen, M., M. Tarnanen, R. Neittaanmäki, E. Aalto, M. Hankala, J. Kainulainen, S. Mustonen & P. Torvelainen 2023. Diagnostinen arviointi suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikan opintojakson opiskelua ja opetusta ohjaamassa. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden, & A. Huhta (Toim.), *Kielenoppimista tukeva arviointi*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFInLA-teema, 15, 184–201. <https://doi.org/10.30660/afinla.126158> Open Access.
- Kieli ja sen kieliopit*. Opetuksen suuntaviivoja. 1994. Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kielitoimiston ohjepankki 2023. *Kaksoispiste*. <https://kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/kaksoispiste> [luettu 4.5.2024]

- Kielitoimiston sanakirja i.a.a) *Käytävä*. Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/> [luettu 4.5.2024]
- Kielitoimiston sanakirja i.a.b) *Käydä*. Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/> [luettu 4.5.2024]
- Korhonen, R. & I. Alho 2006. Kielioppia kieliopin vuoksi. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.) *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 71–93.
- Kulju, P. 2010. Äidinkielen kieliopin ulottuvuudet. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.), *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 143–158.
- Kulju, P. 2012. Äidinkielen kieliopin kielentäminen. Teoksessa M. van den Berg ym. (toim.) *Tutki, kokeile ja kehitä*. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012. Helsinki: Helsingin yliopisto, 10–22.
- Kulju, P. 2014. *Oman ajattelun ilmaisua kielitiedon opetukseen*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/oman-ajattelun-ilmaisua-kielitiedon-opetukseen>
- Leino, K., K. Nissinen, E. Puhakka & J. Rautopuro 2017. *Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7292-9>
- Leino, P. 2008. Merkilliset merkit ja merkitykset. Teoksessa T. Onikki-Rantajääskö & M. Siirainen (toim.), *Kieltä kohti*. Helsinki: Otava, 145–163.
- Leiuo, M. 2003. *Addenda errata: kirjoituksia äidinkielen kielitiedosta*. Jyväskylän yliopisto: kielten laitos.
- Luukka, M.-R. 2004. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja, XLVIII, 9–24.
- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>
- Marjokorpi, J. 2022. Kieltä lukemassa. Miten yhdeksäsluokkalaiset tarkastelevat uutisotsikon merkityksiä ja muotoja? Teoksessa U. Karvonen & P. Heinonen (toim.), *Katso kuule koulua. Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 207–240.
- Marjokorpi, J. 2023a. Lauseenjäsenet suomen kielen ja kirjallisuuden perusopetuksen oppikirjoissa. *Ainedidaktikka*, 6 (3), 3–30. <https://doi.org/10.23988/ad.111064>
- Marjokorpi, J. 2023b. *Merkityksellinen ja vaikuttava kieliopillinen tieto perusopetuksessa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 161. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8963-9>
- Marjokorpi, J., L. Tainio & S. Routarinne 2022. Opiskelijoiden kieliopilliset päättelystrategiat subjektin ja objektin tunnistamisessa. *Virittäjä*, 126 (3), 399–427. <https://doi.org/10.23982/vir.101940>
- Maunu, N. & R. Airaksinen 2020. *Toiminnallinen kielenoppiminen*. Helsinki: Otava.
- Murtorinne, A.-M. 2005. *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä Studies in Humanities 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2258-8>

- Myhill, D., S. M. Jones, H. Lines & A. Watson 2012. Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27 (2), 139–166.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., S. Jones & A. Watson 2013. Grammar matters: How teacher's grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teacher and Teacher Education* (36), 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Myhill, D. & A. Watson 2014. The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30 (1), 41–62.
<https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Opetushallitus, 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paukkunen, U.-M. 2011. *Lauseiden virrassa: peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset lauseiden tulkitsijoina*. Acta Universitatis Ouluensis. B97, Humaniora. Oulun yliopisto.
<https://urn.fi/URN:ISBN:9789514295362>
- Phipps, S. & S. Borg 2009. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37 (3), 380–390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Raitio, K. & H. Niemi 1899. *Äidinkielen opetusoppi kansakoulu- ym. alkeisopetuksen tarpeeksi*. Helsinki: WSOY.
- Ritchie, G. 2010. Linguistic factors of humour. Teoksessa D. Chiaro (toim.) *Translation, Humour and Literature: Translation and Humour*, Volume 1. Lontoo: Continuum, 33–48.
- Rättyä, K. 2011. Lauseenjäsenen opetus kielentämismenetelmällä. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 40, 7–29.
- Rättyä, K. 2013a. Kielentäminen ja käsitteiden oppiminen äidinkielen opetuksessa. Teoksessa E. Yli-Panula, A. Virta & K. Merenluoto (toim.) *Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa*. Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011. Turku: Turun yliopisto. Suomen ainedidaktinen seura, 18–28.
- Rättyä, K. 2013b. Languaging and visualisation method for grammar teaching: A conceptual change theory perspective. *English Teaching Practice and Critique* 12 (3), 87–101.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017144.pdf>
- Rättyä, K. 2013c. Luokanopettajaopiskelijoiden metakielen käyttö kielennys- ja visualisointitehtävissä. Teoksessa E. Yli-Panula, H. Silfverberg, & E. Kouki (toim.) *Opettaminen valinkauhassa*. Ainedidaktisia tutkimuksia 7. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 19–34. <http://hdl.handle.net/10138/42530>
- Rättyä, K. 2014. Opettajan pedagoginen sisältötieto kielitiedon opetuksen näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/opettajan-pedagoginen-sisaltotieto-kielitiedon-opetuksen-nakokulmasta>
- Rättyä, K. 2015. Kielitiedon opetuksen uudet suunnat. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. AFinLAn vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73, 187–207. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49401>
- Rättyä, K. 2017. Kielitiedon didaktiikkaa: *Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenen opetusmenetelmänä*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 1. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2861-4>
- Rättyä, K. & P. Kulju 2018. Kielitietoisuutta kielentämällä – kieliopin tehtävätyyppien kehittäminen. *Ainedidaktiikka*, 2 (1), 59–74. <https://doi.org/10.23988/ad.68750>
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1>

- Suomi, K., J. Toivanen & R. Ylitalo 2006. *Fonetiikan ja suomen äänneopin perusteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Svalberg, A. 2016. Language Awareness research: where we are now. *Language Awareness*, 25 (1–2), 4–16. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122027>
- Tainio, L. & J. Marjokorpi 2014. Luokanopettajaopiskelijat ja kielioppi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/luokanopettajaopiskelijat-ja-kielioppi>
- Tainio, L. & S. Routarinne 2012. Kieliopin ymmärtäminen ja kieliopillinen ajattelu: luokanopettajaopiskelijat lausetta hahmottamassa. Teoksessa P. Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuudessa: Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina*. Kasvatustieteen tutkimuksia No. 61. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 249–263.
- Tainio, L. & M. Tarnanen 2014. Kielitiedon opetus ja oppiminen – älyllistä seikkailua etsimässä? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6.5.2014 <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielitiedon-opetus-ja-oppiminen-alyllista-seikkailua-etsimassa/> Open Access.
- Tainio, L., U. Karvonen & S. Routarinne 2015. Käsitteet oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. Teoksessa M. Tarnanen, M. Kauppinen & M. Rautiainen (toim.), *Rajaton tulevaisuus – kohti kokonaisvaltaista oppimista*, 189–206. Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Tarnanen, M., E. Aalto, M. Kauppinen & R. Neittaanmäki 2013. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Sironmaa (toim.) *Afinla-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 163–180.
- Tarnanen, M., J. Ruotsalainen, M.-K. Lerkkanen, S. Sulkunen, K. Leino, M. Aro & M.-R. Luukka 2021. Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen tekstivalinnat eri opettajaryhmien kuvaamina. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-bulletin*, 31 (4), 10–28. <https://bulletin.nmi.fi/2022/01/26/luku-ja-kirjoitustaidon-opetuksen-tekstivalinnat-eri-opettajaryhmien-kuvaamina/>
- Tarnanen, M., M. Kauppinen, J. Kainulainen, M. Hankala & E. Aalto 2023. Enhancing professional learning of primary teacher students of L1 and L2 through a hybrid learning environment. Teoksessa K. Sadeghi, & M. Thomas (toim.), *Second Language Teacher Professional Development: Technological Innovations for Post-Emergency Teacher Education*. Palgrave Macmillan. Digital Education and Learning, 209–227. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12070-1_11
- van Rijt, J., P. de Swart & P. A. Coppen 2019. Linguistic concepts in L1 grammar education: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 34 (5), 621–648. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1493742>
- van Rijt, J., H. Hulshof & P.-A. Coppen 2021. 'X is the odd one out, because the other two are more about the farmland' – Dutch L1 student teachers' struggles to reason about grammar in odd one out tasks. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101007>
- Varis, M. 2012. *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Acta Universitatis Ouluensis E 217. Oulu: Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789514299728>
- Vilkuna, M. 2006. Kieliopin monet merkitykset ja Iso suomen kielioppi. Teoksessa M. Harmanen ja M. Siirainen (toim.) *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, 11–24. Helsinki: ÄOL.
- VISK = Hakulinen, A., M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkooversio. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7