

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

Author(s): Kauppinen, Merja

Title: Käsitteitä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa

Year: 2007

Version: Published version

Copyright: © Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Kauppinen, M. (2007). Käsitteitä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. In O.-P. Salo, T. Nikula, & P. Kalaja (Eds.), *Kieli oppimisessa* (pp. 13-32). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 65.
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/59971>

Salo, O.-P., T. Nikula & P. Kalaja (toim.) 2007. Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAn vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä. s. 13–32.



KÄSITYKSIÄ KIELESTÄ ÄIDINKIELEN OPETUSSUUNNITELMISSA

Merja Kauppinen
Jyväskylän yliopisto

Curricula for the mother tongue contain various conceptualizations of language. As the mother tongue (and literature) as a subject is multidisciplinary, it also reflects the ways of approaching language not only through linguistics but also communication sciences, literary research and cultural studies. When comparing four curricula for mother tongue instruction, we see that the same conceptualizations of language appear repeatedly. This shows that conceptualizations of language in them have remained unchanged in this respect. However, each curriculum emphasizes certain conceptualizations. The curriculum of 1970 focuses on the use of language in various situations: the mastery of communicative situations and types of texts (genres). Language appears also as structures. In the curriculum of 1985 language appears as capital accumulated in use. Language is presented as a hierarchic system of structures in language knowledge and writing. In the curriculum of 1994, language is both a tool and an object of observation and learning, composed of situated meanings. The curriculum of 2004 also emphasizes the creation and interpretation of linguistic meanings. Language is examined as cooperation between meanings and forms. It is the result of growing up in different societies and cultural environments.

Keywords: comprehensive school, conceptualization, curriculum, mother tongue

1 JOHDANTO

Opetussuunnitelmat ovat koulutuksen hallinnon asiakirjoja ja samalla kouluopetuksen työkaluja. Perusopetuksen valtakunnallisiin suunnitelmiin on kirjattu virallinen, institutionaalinen näkökulma yleissivistävään koulutukseen: sen arvopohjaan, yleisiin kasvatuksen ja opetuksen päämääriin sekä eri oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin. Opetussuunnitelma muodostaa kasvatusta ja koulutusta koskevan normiston, joka edustaa hallinnon kieli- ja tekstikäytänteitä, ts. sillä on oma tyypillinen rakenteensa eli tietty jäsenitys sekä sisältöjen muotoilu. Opetussuunnitelmissa kaikuvat monenlaiset oppimiskäsitykset, jotka pohjaavat tiedon- ja ihmiskäsityksiin, mm. näkemyksiin tiedon alkuperästä ja luonteesta, ihmisen henkisestä kapasiteetista ja kyvystä oppia (Kauppinen 2007, tuossa).

Äidinkielen opetussuunnitelmat kaiuttavat sekä opetussuunnitelman yleisen osan kasvatus- ja opetusnäkemyksiä että niiden taustatieteiden äänenpainoja, joille monitieteinen oppiaine pohjautuu. Opetussuunnitelmissa ovat näkyvissä paitsi kielenopetuksen innovaatiot ja tieteenalojen nykysuuntaukset myös kouluopetuksen traditiot ja taustatieteiden monet paradigmat. Tarkastelen seuraavassa opetussuunnitelmien¹ kielikäsitteistä: kielen käsitteistämistä ja kielestä puhumisen tapoja. Opetussuunnitelmissa toistuvat samat näkemykset kielestä, mutta kuitenkin ne varioivat suhteessa toisiinsa: voimistuvat ja heikkenevät opetussuunnitelmittain sekä limittyvät toistensa kanssa. Kuvailen sitä, millaiset näkemykset kielestä kutakin opetussuunnitelmaa hallitsevat. Tarkastelen lisäksi yhtäläisyyksiä ja eroja eri opetussuunnitelmien kielikäsitteissä.

Kielikäsitteistä on kuvattu erilaisina jatkumoina: esimerkiksi kieli liukumana formalistisesta kuvauksesta funktionaaliseen tai

¹ Perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat vuosilta 1970, 1985, 1994 ja 2004 (POPS70, POPS85, POPS94 ja POPS04). Vuoden 1985 opetussuunnitelman äidinkielen osuus on lyhennelmä vuoden 1982 Peruskoulun äidinkielen oppimäärästä ja oppimääräsuunnitelmasta (POM82).

kieli akselilla kognitiivinen – sosiaalinen (Kucher 2005: 291–299). Formalistinen kuvaus lähestyy kieltä rakenteista käsin, funktionaalinen merkityksistä lähtien. Kielenopetuksessa liikutaan funktionaalisen ja formalistisen käsityksen välimaastossa esimerkiksi silloin, kun kysytään, millä eri tavoin mielipidetekstit ilmaisevat varmuutta tai millaista sosiaalista välimatkaa sähköpostikeskustelut ilmaisevat ja miten. Erilaisia varmuuden tai sosiaalisen välimatkan ilmaisemisen tapoja koottaessa ja nimettäessä tullaan edenneeksi kielen merkityksistä rakenteisiin, rakenteiden merkityksiin ja käyttömahdollisuuksiin (vrt. kaksisuuntaiseen kielioppikuvaukseen esim. Korhonen & Alho 2006: 82). Kognitiivisessa lähestymistavassa kielen muodostuminen ja synty hahmottuvat psykologisena prosessina ja kielen katsotaan olevan ”valmiina” ihmisen kognitiossa. Kun kieltä pidetään sosiaalisen toiminnan tuloksena, se toimii yksilöiden ja yhteisöjen välisenä merkityksenantosteemina ja on näin alituisessa muutostilassa. (Kucher 2005; van Lier 2004.)

2 KIELIKÄSITYSTEN ERIYTYMINEN ÄIDINKIELEN OSA-ALUEITTAIN

Käsitys kielestä vaihtelee peruskoulun ensimmäisessä, vuoden 1970 opetussuunnitelmassa sen mukaan, mitä äidinkielen osa-aluetta käsitellään.

Kielentuntemuksessa kieli näyttäytyy **rakenteina**. Perinteinen äänne-, muoto- ja lauseoppi käsitteineen eritellään oppiaineksessä yksityiskohtaisesti. Kielentuntemus on kielen rakennesääntöjen opiskelua.

- (1) VIII luokalla verbien taivutusmuodot, erityisesti nominaalimuodot. Temporaali- ja partisiippirakenteet. Oikeakielisyysohjeita. IX luokalla huomiota oikeakielisyysohjeiden lisäksi muoto- ja lauseopin keskeisiin kysymyksiin. (POPS70: 44)
- (2) Kielentuntemuksen aines on perusteltua usein opettaa ensin äidinkielen kannalta ja vasta sen jälkeen vieraassa kielessä. Tarkoituksenmukaista on myös sijoittaa osa kieliopin opetusta vie-

raan kielen opetukseen, sillä joidenkin sääntöjen merkitys on helpointa oivaltaa vieraan kielen opiskelussa. (POPS70: 31–32)

Kielentuntemus tukee oppilaan kielenkäyttöä ja helpottaa suullista ja kirjallista esittämistä (POPS70: 56). Puhuminen ja kirjoittaminen ovat näyttöjä tietyn kielimuodon – yleiskielen normien – hallinnasta. Kirjallisuuden kieli antaa malleja, jotka auttavat oppilasta kielen rakenteiden hallinnassa ja täten oikeakielisyyskäytänteiden omaksumisessa. Oikeinkirjoituksen opiskelu nojaa kielen rakennesääntöihin.

- (3) Kirjallisuuden kieli vaikuttaa oppilaan omaan kieleen: hänen lauserakenteensa kehittyy ja saa vivahteita, hänen tyyliänsä herkistyy ja sanavarastonsa karttuu. Oppilas, joka osaa lukea täsmällisesti hahmottaen ja rytmillisesti oikein tulkiten, oppii myös kirjoittamaan virheettömästi. (POPS70: 51)

Mäntynen (2003: 42) on havainnut, että tällainen välineellinen ja hyötyä korostava suhde kieleen näkyy monissa kirjoittamisen ja kielenhuollon oppaissa. Kieli on niissä tekninen työkalu, jolloin kielen monimerkityksisyys ja vuorovaikutuksellinen luonne jäävät hämärän peittoon.

Kielentuntemuksen opetus esittää kielen **kartutettavana pääomana**. Esimerkiksi äidinkielenopetuksen yleistavoitteena on *rikastuttaa ja täsmentää äidinkielen sanojen ja sanontojen tuntemusta* (POPS70: 29). Oppilaan kieltä rikastavat mm. peruslukemistojen tekstit, joiden *kielen on annettava oppilaalle runsaasti vaihtelevia ja rikkaita malleja* (POPS70: 57). Kieli on **yksilön kieltä**: käsitteet ja sanat ovat yksilön omaisuutta, ja niiden hallinta ja määrä on yksi äidinkielen osaamisen mittareista. Kieli on myös **monologista**: kielenkäyttäjä toimii yksin, irrallaan erilaisista tilannetekijöistä (Linell 1998). Monologisuuden taustalla on ajatus kielestä itsერიითისენა viestintävälineenä.

Puheilmaisussa, kuuntelemisessa ja kirjoittamisessa kieli on **tavoitteellista tekemistä ja toimintaa**. Taitoja harjoitellaan ensin yksityisissä ja arkisissa, sitten julkisissa ja virallisissa kielenkäyttötilanteissa, joita kuvataan ja luetellaan runsaasti.

- (4) I luokka: Vapaata puhelua ja spontaaneja sekä suunnitelmallisia keskusteluja, jotka liittyvät lasten havaintoihin ja elämyksiin. (POPS70: 32)
- (5) III luokka: Yksilöllisten työsuorituksien ja ryhmätyön tuloksien selostamista. Suullisia tiedotuksia ja tiedusteluja, mm. vieraan opastamista ja puhelimen käytön harjoittelua. (POPS70: 35) Demonstraatioita, joissa esitellään esineitä, kuvia jne., selostetaan töitä ja työvaiheita - - erilaisten koneiden, kojeiden ja välineiden tai niiden osien esittelyä sekä niiden toiminnan selostamista. (POPS70: 39)
- (6) Yläaste: Valmistettuja selostuksia myös audiovisuaalisia apuvälineitä käyttäen. Opetusta selviämään jokapäiväisen elämän puhetilanteista: esittäytyminen, käyttäytyminen uudessa koulussa, tervehtiminen, puhuttelu, opastus; vieraat, puhelimen käyttö, päivystäjän tehtävien hoito, tutustumiskäyntien, tunti- ja luokkajuhlien järjestelyt, käyttäytyminen paikanhakuutilanteessa. (POPS70: 42)

Erityisesti kirjoittamisen ja lukemisen sisällöt kiinnittyvät koulun tilanteisiin, ja niiden harjoittelua motivoidaan muiden oppiaineiden opiskelulla sekä yleisillä kouluopiskelussa tarvittavilla taidoilla.

- (7) Kirjoittamishalun herättämistä ja ylläpitämistä ympäristöopin ja muun koulutyön antamien virikkeiden pohjalta. (POPS70: 34)
- (8) - - kotitehtävien lukemisen opetusta (POPS70: 37)
- (9) Suuren osan kirjoittamisharjoituksista oppilas joutuu tuottamaan muun opetuksen yhteydessä - -Käytännön aineissakaan, esim. kotitaloudessa ja käsitöissä, ei selviydytä ilman työohjeita. (POPS70: 54)
- (10) - - vastuullinen tehtävä on järjestää [lukemisen] opetus siten, että se takaa oppilaan menestyksellisen opiskelun yläasteella. (POPS70: 50)

Joukkotiedotuksen ja asioimisen kielenkäytön havainnointi ja harjoittelu laajentavat äidinkielen taitoja koulusta muuhun yhteiskuntaan päin.

Taitojen harjoittelussa lähdetään liikkeelle **kielestä merkitysten ilmaisemisessa**. Esimerkiksi ala-asteella lukemisen opetus perustuu *selville saamisen haluun, sisällön ymmärtämiseen ja*

tarkkaan katsomiseen (POPS70: 33). Kielen funktiot, joita opetussuunnitelmassa painotetaan, eriytyvät taidoittain. Lukemisessa ja kirjoittamisessa kielen funktioista painottuvat toisaalta tietojen hankkiminen ja välittäminen opiskelulukemisessa ja -kirjoittamisessa (POPS70: 48, 54). Toisaalta korostuvat eläytyminen ja itseilmaisuus kaunokirjallisuuden lukemisessa sekä *omintakeista ajattelua ja itseilmaisuua kehittävä kirjoittaminen* (POPS70: 53–54). Luovuus on vuoden 1970 opetussuunnitelman avaintermejä, joten kielen funktioista itseilmaisuus, virkistys ja ilo sisältyvät kaikkiin äidinkielen taitoihin: puheilmaisussa pyritään *vapautuneeseen kokonaisilmaisuun*, kirjoittamisessa *itseilmaisuun* ja lukemisessa *eläytymiseen* (POPS70: 37, 47, 53). Kielellä vaikuttaminen tulee esiin joukkotiedotuksen tarkastelun yhteydessä (POPS70: 51). Puheilmaisussa on keskeistä sosiaalisten suhteiden luominen ja ylläpito (POPS70: 46).

3 KIELI KÄYTÖSSÄ KOOTTAVANA PÄÄOMANA

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa äidinkieli oppiaineena perustuu taitojaottelulle, jota ohjaa näkemys **kielestä käytössä**. Erillisiä kielenkäytön taitoja – *vastaanottavia ja tuottavia* – harjoitellaan monenlaisissa tilanteissa ja kielen tilanteista käyttöä käsitellään kielentuntemuksessa. Kielen vaihtelu käyttäjän, tilanteen, väliin ja tavoitteiden mukaan otetaan esiin. Kielen käsittäminen varioivaksi pohjaa sociolingvistisen kielentutkimuksen nousuun 1970-luvulla.

Opetussuunnitelma luonnehtii kielenkäyttötilanteita toisaalta hyvin yleisesti:

- (11) Oppilaille tulee tarjota tilaisuuksia tutustua kielen erilaisiin käyttö- ja ilmenemismuotoihin (POPS85: 64) Opetuksen tavoitteena on, että peruskoulun käynyt on kiinnostunut kielen eri ilmenemismuodoista (POPS85: 65)

Toisaalta taas tilanteinen kielenkäyttö tarkentuu koulun opetus- ja opiskelutilanteisiin, joista mainitaan mm. *luokan/ryhmän yhteiset ilmaisuharjoitukset, osallistuminen opetukseen liittyvään keskusteluun, yksilöllinen esittäminen, eri kirjoitelmatyyppejä, yksilöllisiä ja ryhmäesityksiä, opiskelulukeminen ja kirjoittaminen opiskelutaitona*. Vuoden 1982 oppimääräsuunnitelma laajentaa koulun kielenkäyttötilanteita ylipäänsä elämässä ja yhteiskunnassa tarvittaviin taitoihin: *Oppilas esittää lyhyen valmistellun opastuksen, tiedotuksen, ohjeen tai selostuksen omasta harrasteestaan. Yhteiset juhlat tarjoavat mielekkäitä tilaisuuksia esiintymiseen, esitysten seuraamiseen ja juhliin liittyvien tapojen omaksumiseen*. (POM82: 23) *Keskeisiä kuuntelemisen harjoittelutilanteita [9. luokalla] ovat keskustelut, kokoukset, arkipäivän puhetilanteet ja lyhyet, tiedottavat esitykset* (POPS85: 48). Kielenkäyttö kiinnittyy ala-asteella lähinnä oppilaan lähiympäristöön, yläasteella yhteiskunnallisiin kielenkäyttötilanteisiin, joihin sisältyy joukkoviestintä.

Kielenkäyttötilanteet esitetään luotelmina vuoden 1982 oppimääräsuunnitelmassa samoin kuin vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Linellin (1982: 167) mukaan kielen varianttien luetteleminen on osoitus siitä, että kieli yleensä käsitetään olemukseltaan varioivaksi ja labiiliksi ilmiöksi. Puhutun kielen varianttien tarkempaan kuvaamiseen tai variaation yleiseen luonnehtimiseen ei Linellin mukaan ollut vielä 1970-luvulla välineitä. Luettelien ongelmana on opetuksen kannalta se, että ne voidaan tulkita tyhjentäviksi ja niitä voidaan pitää opetuksessa kategorisoivina (Luukka & Leiwo 2004: 25). Luettelmat alkavat ohjata opetusta ja oppisisältöjä: huomio kiinnittyy asia-aineen laatimiseen tai suullisen ilmaisun tilanteeseen eikä esim. tietojen hankkimiseen ja jäsentämiseen tai selostavaan kielenkäyttöön. Vaarana on mahdollisimman monen harjoituksen läpikäynti opetuksessa niin, että variaation idea – kuva kielestä käytössä suhteessa erilaisiin tarkoituksiin, käyttöjiin ja tilannetekijöihin – jää tavoittamatta. Opetuksi tulevat tämän sijaan muotoja koskevat tilanteiset tekijät ja niihin liittyvät tekstien ja puheiden kaavat.

Äidinkielen taitojen harjoittelu mahdollisimman monenlaisissa tilanteissa nojaa opetussuunnitelmassa näkemykseen **kielystä pääomana**, jota koulussa kootaan (vrt. lukuun 2). Oppilas *kartuttaa ja rikastaa ilmaisuvarojaan* (POM82: 18, 20) vähitellen erilaisissa puhe-, kuuntelu-, lukemis- ja kirjoitustilanteissa. Kielenkäyttötaidot nähdään yksilön pääomana, jota voi lisätä keräämällä monipuolisesti kokemuksia. Oppilaan kokoama kielipääoma näkyy hänen tuotoksissaan. Esimerkiksi kirjoitelmien keskeisinä arviointikriteereinä ovat *sisällön runsaus ja monipuolisuus, sanaston rikkaus ja sananvalinta* (POM82: 74).

Monenlaisten kielen funktioiden havaitseminen ja harjoittelu on tärkeää. Esimerkiksi kielentuntemuksen opetuksen tavoitteena on, että *oppilaat saavat tilaisuuden harjoitella kaikkia kielen tehtäviä ja erilaisia kielenkäyttötilanteita* (POPS85: 67). Kielen eri funktiot näkyvät monipuolisesti yläasteen kirjoittamisessa, ja eri vuosiluokilla keskitytään kielen eri funktioihin:

- (12) 7. lk. kertomus, selostus, kuvaus, aiheita, joissa omiin elämyksiin ja kokemuksiin yhdistyy tietoa; 8. lk. kuvaus, selostus, mielipidekirjoitelma, suppeita asiapohjaisia kirjoitelmia, joissa mukana omia elämyksiä ja kokemuksia; 9. lk. omakohtainen pohtiva kirjoitelma, asiatyyppinen kirjoitelma, tavallisia asia-kirjoja.

Kieli on virkistykseen, eläytymiseen ja itseilmaisun väline vuoden 1985 opetussuunnitelmassa samoin kuin vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Ala-asteella painottuu kielen tunteita välittävä ja mielikuvitusta kehittävä puoli, yläasteella kieli tietojen välittämisessä (POM82: 16).

Kielentuntemuksessa ja kirjoittamisessa kieltä katsotaan myös **rakenteiden** kautta. Kielentuntemus kuvataan perinteisen kieliopin kaavan mukaan: oppiaine jakautuu äänneistöön, sanastoon, lauseisiin ja tekstiin (POPS85: 66). Näistä erityisesti lause ja sanasto korostuvat.

- (13) Viides vuosiluokka: Lausetyypit. Sanojen merkityksen täsmen-
tämistä, sanaluokkajaon varmentamista, nominiin taipumisen
tarkastelua. Lauseen tarkastelua: lauseen rakentuminen persoo-
namuotoisen verbin varaan, lauselajit. (POPS85: 71)
- (14) - - sanaston havainnointi ja ryhmittely: sanakenttiä ja -ketjuja,
ala- ja yläkäsitteitä. vastakohtia, suunnilleen samaa tarkoittavien
sanojen vivahde-eroja; yhdyssanoja; sanojen johtamista, havain-
toja sanojen lainautumisesta - - . (POM82: 34)

Kielen kuvaus rakenneyksiköinä ja hierarkkisena systeeminä sopii vuoden 1985 opetussuunnitelmassa vallitsevaan oppimisnäkemykseen. Äidinkielen opetus pohjautuu siinä spiraaliperiaatteeseen, jonka mukaan oppiainees tuodaan oppilaan haltuun vähitellen kouluvuosien aikana tietokokonaisuutta pala palalta rakentaen ja pohjatietoja kerraten. Kielentuntemuksen opetuksen ideana on edetä ala-asteen kielen havainnoinnista yläasteen kokonaiskuvaan kielestä rakenteellisena systeeminä. Spiraaliperiaate ohjaa ottamaan samat kielen rakenteen elementit yhä uudestaan esiin niiden käsittelyä vuosiluokittain syventäen, ts. asian käsittelyä monipuolistaen ja abstrahoiden (POM82: 46). Kielen kuvaaminen hierarkkisine rakenteina sopii spiraaliperiaatteelle nojautuvaan opetukseen, sillä kielen rakenteet ovat helposti jaoteltavissa ja paloiteltavissa vuosiluokittain ”eteneväksi” oppiainekseksi.

Opetussuunnitelmassa esiintyvä tekstilingvistinen rakenteen kuvaus rantautui Suomeen 1970-luvulla (ks. Enkvist 1975). Kielentuntemuksen lisäksi kirjoittamisen harjoittelu etenee hierarkkisesti järjestyneiden tekstilingvististen rakenteiden mukaisesti: *[T]ekstin laatimista harjoitellaan vaihe vaiheelta. Lauseiden rakentaminen painottuu alemmilla, tekstin rakentaminen ylemmillä luokilla.* (POM82: 25)

Kieltä lähestytään sekä kirjoittamisessa että kielentuntemuksessa kahdesta eri suunnasta: käytön ja rakenteiden näkökulmasta. Nämä realisoituvat kuitenkin erillisinä tavoitteina ja sisältöinä, joten lähestymistavat jäävät toisistaan irrallisiksi, vaikka opetussuunnitelman tavoitteena onkin *päästä kielen todelliseen tuntemukseen, kun kielenkäyttö yhdistetään merkitys- ja rakennetekijöihin*

(POPS85: 74). Kirjoittamisen ja kielentuntemuksen opetukseen muodostuu kaksi erillistä juonetta eikä yhteyttä käytön ja rakenteen välille synny.

4 KIELI HAVAINNOINNIN JA OPPIMISEN VÄLINEENÄ JA KOHTEENA

Kaikissa äidinkielen opetussuunnitelmissa kieli mainitaan sekä opiskelun kohteena että sen välineenä. Opetussuunnitelmista vuoden 1994 opetussuunnitelma rakentuu tämän kielen kaksoisroolin varaan. Ensinnäkin kieli toimii siinä erilaisten **ympäristöjen havainnoinnin ja jäsentämisen** – ja näin myös oppimisen – välineenä. Toiseksi **kieli on tutkivan oppimisen materiaalia**: kartoitettava ilmiö, jonka eri ilmenemismuotoja ja jonka synnyttämiä merkityksiä äidinkielenopiskelussa tarkastellaan. Opetussuunnitelma perustuu konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, jonka mukaan yksilö oppii, *rakentaa omaa tietoisuuttaan*, kokemalla asioita ja havainnoimalla ympäristöään aktiivisesti.

- (15) Oppilas kehittyä tiedonhankkijana ja tutkijana niin, että hän harjaantuu viestintäympäristönsä välittämän tiedon valikointiin, jäsentämiseen, tulkitsemiseen, arviointiin sekä tiedon muokkamiseen edelleen välitettäväksi - -. (POPS94: 45)
- (16) Oppilas innostuu ja ohjautuu havainnoimaan ja tarkastelemaan omaa ja ympäristönsä kieltä sen eri ilmenemismuodoissa (POPS94: 43)
- (17) Puhumisen, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen perusajatus on merkityksiä rakentava ja tulkitseva. Puhujan, kirjoittajan ja lukijan roolit ovat aktiivisen oppijan keskeisiä rooleja. (POPS94: 46)

Oppija käsitteellistää kokemuksiaan ja havaintojaan, ja oppimisen katsotaankin syntyvän erilaisissa kielellisissä jäsentämis- ja hahmottamisprosesseissa. Kieli hahmottuu näin **kognitiivisena** käsiteltäessä oppimista konstruktivistisesta näkökulmasta. Oppiminen on oppijan omakohtaista käsitteellistä merkitysten rakentamista, ja oppimisessa ovat mukana laajasti kielen eri funktiot. Oppimi-

nessa tietoihin kiinnittyy tunteita, mielipiteitä ja arvostuksia. Eri oppiaineiden ns. sisältöjen oppiminen on aina myös kielen oppimista, esimerkiksi puhetapoihin ja rekistereihin sosiaalistumista. Kieltä katsotaan näin myös **sosiokulttuurisesta näkökulmasta**. (Rauste-von Wright & von Wright 1995: 157–162; Siljander 2002: 208–218).²

Erilaisia kielenkäyttötilanteita kuvailaan tässä opetussuunnitelmassa väljästi eikä niitä ole yritetty nimetä tyhjentävästi kuten vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelmissa. Ne liittyvät paitsi kouluopiskeluun myös yleensä oppimiseen. Opetussuunnitelmas-
sa mainitaan mm. tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät projektitöissä sekä yhteiskunta ja media viestintäympäristönä. Äidinkielen opetus valmistaa oppilasta osallistumaan ja vaikuttamaan yhteiskunnan toimintaan. Kun opettajalle jää mahdollisuus soveltaa opetuksessa omia ideoitaan erilaisista kieliympäristöistä, opetukseen saadaan parhaimmillaan paikallista väriä, ja sisällöt kytkeytyvät ajankohtaisiin ilmiöihin. Joustavuus, paikallisuus ja ajankohtaisuus ovat olleetkin tausta-ajatuksia laadittaessa vuoden 1994 opetussuunnitelmaa.

Kieltä kuvataan juuriksi yksilön kansalliselle identiteetille ja kasvualueksi ihmiskunnan kulttuuriperinnölle: *Äidinkielen opetuksella on tärkeä kulttuuritehtävä kielen ja kirjallisuuden tuntemuksen avulla vahvistaa oppilaiden identiteettiä, antaa juuret suomalaiseksi kasvamisessa. Äidinkielen opetus ohjaa arvostamaan ihmiskunnan kulttuuriperintöä, sillä suuri osa ihmisen henkistä pääomaa elää kielessä ja kielenä.* (POPS94: 42.) Kieli on kulttuuriin yhdistyvä **elävä organismi**, jonka kulttuurisisällöt rinnastetaan luontoon (vrt. Mäntynen 2003: 129–134). Kasvumetaforan avulla halutaan korostaa kielen ja kulttuurin välisen kytköksen arvoa paitsi yksilölle myös erilaisille yhteisöille.

2 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pedagogisilla sovelluksilla on yhteisiä tekstitaitoihin. Oppiminen koulussa perustuu oppilaan tekstitaidoille. Sillä, miten oppija mieltää tekstitaitonsa, on merkitystä hänen oppimiselleen, sillä tekstitaitoa koskevat käsitykset ohjaavat käytännön toimintaa tekstien parissa. (Barton & Hamilton 2000: 14.)

5 KIELI SOSIAALISTEN JA KULTTUURISTEN MERKITYSTEN SYNNYTTÄJÄNÄ

Kieli kiinnittyi vuoden 2004 opetussuunnitelmassa vuoden 1994 opetussuunnitelman tapaan käyttöön, mutta se on nyt ylipäänsä teksteillä toimimista ja tekstitaitojen harjoittelua – ei pelkästään tekstien avulla oppimista. [O]ppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys (POPS04: 44), sillä erilaiset semioottiset merkkijärjestelmät ja niiden yhdistelmät muodostavat tekstejä. Uutta verrattuna aiempiin opetussuunnitelmiin on myös kielen luonnehtiminen **sosiaaliseksi toiminnaksi**: *Opetuksen tulee perustua yhteisölliseen näkemykseen kielestä: yhteisön jäsenyys ja osallisuus tietoon syntyvät, kun oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin* (POPS04: 44). Esimerkiksi lukeminen ja kirjoittaminen ovat sosiaalisia ja kulttuurisia käytänteitä, sillä ne heijastavat sosiaalisia rakenteita ja prosesseja ja ovat näin alituudessa muutostilassa (Barton & Hamilton 2000).

Kielitietoisuuden kehittyminen, joka on osa kielenoppimista, perustuu vuoden 2004 opetussuunnitelmassa vuoden 1994 opetussuunnitelman tapaan sille, että oppilas tarkkailee ja jäsentää erilaisten ympäristöjen kielellistä toimintaa. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa kielen havainnointi on ohjatumpaa, sillä opetussuunnitelma antaa työkaluja kielen sosiaalisten ja kulttuuristen merkitysten tarkasteluun. Esimerkiksi päättöarvioinnin kriteereissä mainitaan, että oppilas *pystyy tekemään havaintoja kielen keinoista ja huomaa esimerkiksi sananvalintojen, käytetyn kuva-kielen, lausemuotojen sekä tyylisarvoltaan erilaisten ilmausten yhteyksiä tekstin tarkoitukseen ja sävyyn* (POPS04: 54). Hän käyttää kielen tarkastelussa saamaansa tilanepohjaista kielitietoa hyväkseen omassa kielenkäytössään ja uuden oppimisessa.

Tekstitaitojen kehittymisen kannalta on olennaista, että niitä harjoitellaan sosiaalisissa tilanteissa (Barton & Hamilton 2000: 14). Oppilas harjaantuu toimimaan alkuopetuksesta lähtien myös multimodaalisissa tekstiympäristöissä ja käyttämään erilaisia viestintävälineitä. Opetussuunnitelma kuvaileekin pikemmin teksteillä

tekemistä ja harjoiteltavaa vuorovaikutuksen piirrettä kuin nimeää koulussa harjoiteltavia kielenkäyttötilanteita.

- (18) Vuosiluokat 1–2: Oppilas kehittää - - myös medialukutaitoaan, sekä viestintävalmiuksiaan tietoteknisessä oppimisympäristössä. Painettujen ja sähköisten tekstien avaamista yhdessä keskustellen. (POPS04: 45) - - hänen medialukutaitonsa riittää ikäkaudelle suunnattujen ohjelmien seuraamiseen ja käyttämiseen. (POPS04: 47)

Tekstitaitojen idean mukaisesti äidinkielen taidot eivät näyttäydy erillisinä luku-, kirjoittamis- tai vuorovaikutustaitoina vaan monipuolisena merkitysten rakentamisena ja tulkintana, jossa on käytössä monenlaisia semioottisia kanavia: visuaalisiin merkkeihin, kuvaan ja ääneen perustuvia. Esimerkiksi kirjoitetun ja puhutun kielen välinen raja hälvenee, ja kirjoitettu kieli näyttäytyy yhtenä merkkijärjestelmänä muiden joukossa (Barton & Hamilton 2000: 9). Kaikilta osin ei tekstitaitojen opetussuunnitelmassa kuitenkaan toteudu (Luukka 2003). Äidinkieli jakautuu siinä perinteisiin taitolohkoihin – vuorovaikutustaitoihin, tekstien tulkinnan ja hyödyntämisen taitoihin sekä tekstien tuottamisen taitoihin – ja päättöarvioinnin kriteereihin kuuluu, että oppilas tuntee *keskeisimmät puhutun ja kirjoitetun kielimuodon erot* (POPS04: 54). Tekstitaitojen näkökulmasta opetussuunnitelmien laatimisen ongelmana onkin tekstilajien ja kontekstien rajaaminen, määrittely ja konkretisointi opetuksen tarpeisiin (Luukka & Leiwo 2004: 24).

Kielen eri merkitykset ovat kaikilla luokkatasoilla esillä. Kielen elämyksellinen funktio sekä kieli itseilmaisussa mainitaan keskeisinä aiempien opetussuunnitelmien tapaan. Vuosiluokilla 3–5 ja 6–9 korostuu kielen välittämisen ja kielellä vaikuttaminen. Harjoitellaan tiedonkäsittelyä yleensä, ei pelkästään tiedon hakua ja välittämistä kouluympäristössä. Mieliapteen rakentaminen ja ilmaisu on keskeistä jo alaluokilla: hyvä osaaminen 5. luokan päättyessä sisältää sekä oman mieliapteen esittämisen perusteluineen (POPS04: 49) että mieliapteen erottamisen tekstistä ja tekstin luotettavuuden pohtimisen (POPS04: 50). Kriittiseen lu-

kutaitoon harjaannutaan vähitellen erilaisissa tilanteissa eikä vasta sitten, kun ”muut lukutaidon tasot”, esimerkiksi tunnistava ja päättelevä lukutaito, ovat hallussa (Luke 2000).

Vuosiluokilla 6–9 kielellisen vaikuttamisen käsittely laajenee: vaikuttaminen kytkeytyy vallankäyttöön sekä arvoihin ja arvostuksiin. Kieltä tarkastellaan näkemysten kehittäjänä ja kielellisten piilomerkitysten kannalta: *Oppilas saa käsityksen median ja tekstien mahdista tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja* (POPS04: 52). Kieli saa jälleen tässä kielen ja kulttuurin suhdetta valottavassa tavoitteessa **elollisen hahmon**, joka epämääräisenä mahtina kykenee manipuloimaan ihmistä.

Äidinkielen opetussuunnitelmissa on esillä koko peruskoulun olemassaolon ajan myös kansalaisen tarvitsemia kielenkäytön taitoja. Tämä yhteiskunnallinen ulottuvuus muuttuu vähitellen vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien myötä tavoitteeksi yhteisiin asioihin osallistumisesta ja niihin vaikuttamisesta. Kieli saa **emansipatorisen tehtävän**.

Tekstitaidot kehittyvät vähitellen kouluaikana kielenkäyttötilanteiden monipuolistuessa ja tekstiympäristöjen laajetessa ja monimutkaistuessa (POPS04: 51). Kielenoppiminen merkitseekin sosiokulttuurisesta näkökulmasta **kieleen kasvamista**. Kieli kehittyy koko ihmiselämän ajan ja rikastuu uusien ympäristöjen, sosiaalisten suhteiden sekä kielellisten tehtävien ja haasteiden myötä (Barton & Hamilton 2000: 11; Bruner 1990). Kielen eri ulottuvuuksien – lingvistisen, kognitiivisen ja sosiokulttuurisen – hallintaa harjoitellaan koulussa yhä laajenevissa tekstiympäristöissä. Kielen oppiminen ei siis etene lineaarisesti askeleittain kielen ”taso” kerrallaan vaan tilanteisen oppimisen kautta. (Kucher 2005: 249.)

Kieltä koskeva **rakennetietous ja metakieli** ovat vuoden 2004 opetussuunnitelmassa kielenkäytön havainnoinnin ja havaintojen (kielellisten ilmiöiden) selittämisen apuneuvoja. Toisaalta rakenteiden hallinta on myös itseisarvo: termistön hallinta ja kieliopillisen kuvauksen ymmärtäminen on opetuksen kohde siinä, missä Bereiterin ja Scardamalian (1989: 373) termein kielitieto-

us on opetussuunnitelmassa sekä menetelmällistä, kielen käyttöä koskevaa, tietoa kielestä että julistavaa rakennetietoutta.

Jo alkuopetuksessa kielitietoutteen kuuluvat myös kielestä puhumisen termit ja kielen rakenteet:

- (19) Vuosiluokat1–2: Oppilas oppii lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikat sekä niiden opettelussa tarpeellisia käsitteitä. Oppilas tottuu tarkastelemaan kieltä, sen merkityksiä ja muotoja. - - puheen purkamista sanoiksi, tavuiksi ja äänteiksi - - . (POPS04: 45)

Korhonen ja Alho (2006: 78–79) epäilevätkin, että jotain rakennetta tai ilmausta ei voi tarkastella tekstissä onnistuneesti ilman tietoutta siitä, mihin rakenne tai ilmaustyyppi kuuluu kielen systeemissä eli missä suhteessa se on muihin vastaaviin rakenteisiin ja ilmaustyyppeihin. Tämän vuoksi on tärkeää, että kielen rakenne ei opetuksessa jää pelkästään tekstiin, vaan siitä täytyy voida puhua myös ilman tekstiä. Uusin opetussuunnitelma lausuu siis selvästi, että äidinkielenopetukseen kuuluu kieli lingvistisenä järjestelmänä. Kielitieto on opetussuunnitelmassa tajua kielen toiminnasta, *kielitiedon* tietoista *hyödyntämistä* (POPS04: 57), esimerkiksi *kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittämiseksi* (POPS04: 55), ennemmin kuin opeteltavia ja muistettavia faktoja. Kielitieto on POPS04:ssä **repertoaari**, jonka käyttöön oppilas koulussa harjaantuu:

- (20) Oppilas kehittyy monipuoliseksi ja omaääniseksi tekstien tekijäksi, joka osaa hyödyntää oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan. (POPS04: 53)

Kieltä koskeva rakennetieto ei ole kerättävää ja talteen poimittavaa pääomaa vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelmien tapaan vaan käyttötavaraa.

Sekä vuoden 1985 että vuoden 2004 opetussuunnitelmat mainitsevat kielitiedon merkityksen äidinkielen taitojen kehittämisessä. Kielitietouden käyttöä äidinkielen taitojen harjoittelussa on kuitenkin täsmennetty uusimmassa opetussuunnitelmassa: meta-

kielen käsitteiden hallinta ja käyttö on osa tekstitaitoja (POPS04: 55). Metakielen avulla oppilas ottaa viestintäympäristöjä haltuun ja samalla kehittää viestintä- ja tekstitaitojaan. Näin kieltä koskevat tiedot ja taidot limittyvät tässä opetussuunnitelmassa.

6 OPETUSSUUNNITELMIEN KIELIKÄSITYKSISTÄ

Kieli on opetussuunnitelmissa korostetusti toimintaa ja käyttöä: se on paitsi selviytymistä arkitilanteista ja kouluopiskelusta myös niistä haasteista, joita yhteiskunta kansalaisilleen asettaa. Kieli eri funktioineen on läsnä kaikissa opetussuunnitelmissa (ks. taulukkoa 1). Merkityksistä painottuvat tiedonhankkiminen ja -käsittely sekä itseilmaisu, ilo ja virkistys, vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmissa myös kielellinen vaikuttaminen ja vallankäyttö.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa laajennetaan kielen merkitysten tarkastelua monimerkityksisyyden suuntaan. Kieli rakentuu siinä paikoin sosiokulttuurisesti, jolloin esimerkiksi tekstien tuttavallisuutta tai vallankäyttöä voi avata sosiaalisen toiminnan näkökulmasta (Fairclough 1995: 2–4).

Opetussuunnitelmat eroavat toisistaan siinä, millainen asema kielen rakenteilla niissä on (taulukko 1). Vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelmissa kielentuntemus kuvaa kieltä perinteisen kielioopin sekä tekstilingvistisen rakennehierarkian mukaisesti. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kielen rakennekuvaus on merkitysten tarkastelulle alisteinen, ja kielen rakennesysteemi jää vain maininnan varaan. Vuoden 2004 opetussuunnitelman rakenteiden kuvaus ja nimeäminen tarjoavat työkaluja tekstien ja kielenkäyttötilanteiden erittelyyn. Lisäksi kieliopillinen kuvaus on esillä myös itseisarvoisena systeeminä, joka oppilaan tulisi hallita. Kieli hahmottuu opetussuunnitelmissa rakenteina kielitiedon lisäksi myös kirjoittamisessa.

Kielen rakennetta koskeva tieto on vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelmassa pääomaa eli sanoja ja käsitteitä, joita kerätään. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa rakennetieto on käyttötavaraa,

jota hyödynnetään teksteillä toimittaessa. Rakenteita koskeva kielitietous laajenee opetussuunnitelmien myötä sana- ja lausetasolta tekstien rakentamiin merkityksiin. Kielitieto näyttäytyy taitona ja tajuna eikä erillisenä opeteltavana ja muistettavana asiana. Kielitieto syntyy havainnoinnin ja oivalluksen kautta ja on luonteeltaan soveltavaa: *tekstien tarkastelua rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina - - tekstien verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten keinojen tarkastelua tekstien merkitysten rakentajina* (POPS04: 54). Käsitetäänkö tekstit sitten äidinkielen tavoitteiden ja sisältöjen perusteella opetuksessa 'teksteiksi' vai lauseisiin verrattaviksi rakenteellisiksi laajentumiksi? Onko 'teksti' liimattu 'lauseen' päälle, vai muodostaako teksti käytölle, funktioille ja merkityksille pohjautuvan kokonaisuuden? Jotta kielitieto olisi aidosti merkityslähtöistä, opetuksen tavoitteiden tulisi rakentua tekstilajien ja kielen funktioiden varaan (Luukka & Leiwo 2004: 28). Tällöin tarkasteltaisiin esimerkiksi suostuttelua tai tuttavallisuutta erityyppisissä teksteissä.

Opetussuunnitelmissa risteilee siis monenlaisia käsityksiä kielestä. Ne ovat usein implisiittisiä ja vaikeasti havaittavissa, eivätkä ne luonnehdi ainoastaan kieltä vaan kertovat myös ihmisestä kielellisenä olentona. Kielikäsitukset heijastavat ihmistä koskevia näkemyksiä, arvostuksia ja uskomuksia. Näin opetussuunnitelmien kielikäsitukset yhdistyvät myös ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitukseen. Uusin äidinkielen opetussuunnitelma harjaannuttaa toimimaan kielellä ja jäsentämään uudistuvia kielenkäyttötilanteita ja kieliympäristöjä. Se kuvaa ihmistä toimijana erilaisissa tekstiympäristöissä. Yhteisöllinen näkökulma kieleen kertoo yhteisten merkitysten rakentamisen ja jakamisen tarpeesta tiedonmuodotuksessa, -hallinnassa ja tietotyössä. Monimuotoistuvat tekstit ja yhteydenpidon väylät haastavat äärimmilleen ihmisen taidot jäsentää tilanteita ja hahmottaa merkityksiä.

KIRJALLISUUS

- Barton, D. & M. Hamilton 2000. Literacy practices. Teoksessa D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (toim.) *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge, 7–15.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia 1989. Intentional learning as a goal of instruction. Teoksessa L. B. Resnick (toim.) *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. London: Lawrence Erlbaum, 361–392.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Enkvist, N. E. 1975. *Tekstilngvistiikan peruskäsitteitä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Fairclough, N. 1995. *Critical discourse analysis. Papers in the critical study of language*. London: Longman.
- Kauppinen, M. (tulossa). Mitkä aatteet peruskoulua kantavat? Valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteiden ja sisältöjen tarkastelua. Teoksessa *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys*. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Korhonen, R. & I. Alho 2006. Kielioppia kieliopin vuoksi. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirinen (toim.) *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: ÄOL, 71–92.
- Kucher, S. B. 2005. *Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. 2nd edition. London: Lawrence Erlbaum.
- Linell, P. 1982. *The written language bias in linguistics*. Studies in Communication. Linköping: University of Linköping.
- Linell, P. 1998. *The written language bias in linguistics* [online]. [luettu 2.5.2007] Saatavissa: <http://langs.eserver.org./linell/chapter02.html>.
- Luke, A. 2000. Critical literacy in Australia. A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 448–462.
- Luukka, M.-R. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä*, 107, 413–419.
- Luukka, M.-R. & M. Leiwo 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä? Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–36.
- Mäntynen, A. 2003. *Miten kielestä kerrotaan. Kielijuttujen retoriikkaa*. Helsinki: SKS.
- POM82 = *Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1982*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS70 = Komiteanmietintö 1970: A5. *Peruskoulun opetussuunnitelma-komitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Opetusministeriö 1971. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS85 = *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- POPS94 = *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Opetushallitus.
Helsinki: Painatuskeskus.
- POPS04 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004*.
Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Rauste-von Wright, M. & J. von Wright 1995. *Oppiminen ja koulutus*.
Porvoo: WSOY.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki:
Otava.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A
sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

TAULUKKO 1. Perusopetuksen opetussuunnitelmien kielikäsitteykset.

	POPS70	POPS85	POPS94	POPS04
Painotukset	<ul style="list-style-type: none"> kielenkäyttötilanteet rakenteet kielentuntemuksessa 	<ul style="list-style-type: none"> kielenkäyttötaidot ja erilaiset kielen funktiot rakenteet kielentuntemuksessa ja kirjoittamisessa 	<p>kielen oppimisen välineenä ja havainnoimien kohteena (tulkitva oppiminen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> kiellellisten merkitysten muodostuminen ja tulkinta kielen kasvamisen kielitiedon ja kielitaidon yhteispeli
Kieli rakenteina	perinteinen kielioppimallin kielentuntemuksessa, näkyy myös kirjoittamisessa	<ul style="list-style-type: none"> perinteinen kielioppimallin kielentuntemuksessa (opetuksen spiraaliperiaate) kirjoitelma tekstilingv. kuvattuna 	<p>rakenteet alisteisia kielen merkitysten kuvaukselle</p>	<p>1) työkaluja tekstien ja kielenkäyttötilanteiden erittelyyn</p> <p>2) kielen rakenteiden kielioptilinen kuvaus itseisarvoisena</p> <ul style="list-style-type: none"> kirjoittaminen vslk. 3–5
Kieli käytössä		<ul style="list-style-type: none"> lähiympäristöistä ja koulusta yhteiskuntaan tilanteiden ja tekstien nimeäminen 	<ul style="list-style-type: none"> äidinkielen taidot oppimisen konteksteissa (tiedonhankinta ja -käsitteily) 	<ul style="list-style-type: none"> erilaiset formaalit ja informaalit oppimisympäristöt
Kieli merkityksinä	<ul style="list-style-type: none"> hyötylukeminen ja -kirjoittaminen itseilmaisu, virkistys ja ilo 	<ul style="list-style-type: none"> erilaisten kielen funktioiden tarkastelu kielenkäyttötilanteissa hyöty ja virkistys 	<p>kielenkäyttö = tilanteisten merkitysten hahmottamista, tulkintaa ja välittämistä</p>	<p>merkitysten muodostuminen ja tulkinta laajasti, mm. monimerkityksisyys ja yhteisöllinen näkökulma</p>
Kieli yksilöllisenä vs. sosiaalisena toimintana	sanat ja käsitteet yksilön pääomana	kieli yksilön kielenkäyttötilanteissa karttuvana yksilön pääomana		kieli sosiaalisena toimintana, yhteisöllinen kielenkäyttö (merkitykset, identiteetti)
Kieli elollisena olentona			äidinkielen kulttuurisällöt	äidinkielen kulttuurisällöt