

# **Äidinkielen opettajien käsityksiä kielitiedon opettamisesta**

**Maisterintutkielma**

**Sofia Mauno**

**Suomen kieli**

**Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto**

**2014**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Mauno, Sofia	
Työn nimi – Title Äidinkielen opettajien käsityksiä kielitiedon opettamisesta	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Syyskuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 99 sivua liitteineen
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tarkastelen tässä pro gradu -tutkielmassa äidinkielen opettajien käsityksiä kielitiedon opettamisesta. Kielitiedon opettamiseen liittyvät kysymykset ovat esillä jatkuvasti, ja on keskusteltu muun muassa oppilaiden huonosta kielitiedon osaamisen tasosta sekä siitä, ettei kielitieto ole oppilaiden – ja opettajien – mielestä kovin kiinnostava oppisisältö. Lisäksi on esitetty arvioita siitä, että kielitietoa opetetaan vieläkin hyvin perinteiseen tapaan ja toivottu pedagogisempaa näkökulmaa kielitiedon opettamiseen. Tämä tutkielma valottaa opettajien näkökulmaa kielitiedon opettamiseen.</p> <p>Keskeinen käsite tutkimuksessa on kielioppi-käsite. Kielitiedon opettamisen näkökulmasta tutkimukseen liittyvät käsitteet perinteinen kielioppi eli niin sanottu koulukielioppi sekä pedagoginen kielioppi, joka tarkoittaa kielitiedon opetusta, jossa pyritään kielen tietoisien tarkkailun ja kuvauksen lisäksi kielen arvioimiseen (KK 1994).</p> <p>Tavoitteenani on selvittää opettajien käsityksiä siitä, miten kielitietoa kannattaisi opettaa. Tavoitteeseeni pyrin seuraavien tutkimuskysymysten avulla: 1. Mitä kielitieto on opettajien mielestä? 2. Mihin kielitietoa tarvitaan opettajien mielestä? 3. Millaisia käsityksiä opettajilla on kielitiedon opettamisesta? Tutkimusaineistoni koostuu neljästä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan teemahaastattelusta. Nauhoitin ja litteroin haastattelut sekä analysoin ne sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tuloksista käy ilmi, että opettajat pitävät kielitietoa tärkeänä ja laajana äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueena, joskin se koetaan myös hieman irrallisena oppisisältönä. Kielitietoon liittyy monipuolisen viestinnän ja omien ilmaisukeinojen kehittäminen ja arvioiminen. Kielitieto on opettajien mukaan oppilaalle hyödyllistä: se auttaa sekä käyttämään että ymmärtämään kieltä sekä oppimaan vieraita kieliä. Kielitiedon merkitystä kuitenkin myös kyseenalaistetaan. Kielitietoa opetetaan pitkälti opetussuunnitelmien ja oppikirjojen määrittäminä. Haasteena on usein oppilaiden motivointi kielitiedon opiskeluun. Kielitiedon opettamista pidetään kuitenkin erityisen mielekkäänä silloin, kun oppilas oivaltaa jonkin kielitiedon asian. Opettajat käyttävät varsin monipuolisia työtapoja ja pyrkivät kehittämään opetustaan.</p> <p>Tutkimuksen tuloksia ei ole pyritty yleistämään, mutta se tarjoaa uutta tietoa äidinkielen opetuksen kehittämiseen. Opettajankoulutuksessa olisi syytä tarkastella kielitietoa sekä asiantuntija- että pedagogisesta näkökulmasta. Äidinkielenopetuksessa pitäisi synnyttää oppilaan kiinnostus kieleen, sillä kielen avulla oppilas tulee osalliseksi tiedosta ja yhteisön jäseneksi (POPS 2004: 46).</p>	
Asiasanat – Keywords kielioppi, äidinkielenopettajat, käsitykset	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos, suomen kieli	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen taustaa	1
1.2 Kielitieto opetussuunnitelman perusteissa	3
1.3 Aikaisempaa tutkimusta	6
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	10
2.1 Tutkimuskysymykset ja aineisto	10
2.2 Laadullista asennetutkimusta	11
2.3 Teemahaastattelu	12
2.4 Haastatteluaineistojen analysointi	13
3 KIELIOPIN MONET MERKITYKSET	17
3.1 Kieliopin määrittelyä	17
3.2 Kielioppimallit	19
4 KIELITieto OPETUKSEN NÄKÖKULMASTA	21
4.1 Koulukieliopin perinne	21
4.2 Pedagoginen kielioppi	24
5 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KIELITIEDOSTA	30
5.1 Mitä kielitieto on?	30
5.1.1 Kieliopista kielitietoon	30
5.1.2 Pedagoginen kielioppi	33
5.1.3 Kielen järjestelmän kuvaus	35
5.1.4 Äidinkielen oppiaineen osa-alue	38
5.2 Mihin kielitietoa tarvitaan?	41
5.2.1 Ymmärryksen ja kielenkäytön edellytys	41
5.2.2 Vieraan kielen oppimisen tuki	46
5.2.3 Koulua varten	50
5.2.4 Tarpeeton kielitieto	53
5.3 Miten kielitietoa opetetaan?	57
5.3.1 Opetussuunnitelmat ja oppikirjat ohjaavat opetusta	57

5.3.2 Haasteena motivointi	60
5.3.3 Haasteena kielitietoon suhtautuminen	65
5.3.4 Tavoitteena ilmiön oivaltaminen	71
5.3.5 Työtavat	75
5.3.6 Opetuksen kehittäminen	79
6 PÄÄTÄNTÖ	86
LÄHTEET	92
LIITE	97

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Kielitiedon opetuksella on tärkeä merkitys koulussa. Useat tutkijat ovatkin luonnehtineet kielitiedon opetuksen hyötyjä: kielitiedon opiskelu kehittää kielellistä yleissivistystä ja analyttisiä taitoja (mm. Kauppinen 2006: 93–100; Hiidenmaa 2007: 132). Lisäksi se auttaa tekstien tuottamisessa ja ymmärtämisessä sekä kielenhuollossa (mm. Vihonen 1993: 488). Kielitiedon opiskelu voi auttaa oppimaan vieraita kieliä (Lange 1997: 586), ja se auttaa laajentamaan ilmaisumahdollisuuksia (Lauranto 1996: 85). Kielitieto on yhteydessä muihin äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöihin, jolloin ne yhdessä edellyttävät toisiaan ja rikastavat oppilaan äidinkielen taitoja (Karvonen 1993: 489). Toisaalta osa ulkomaisista tutkijoista epäilee kielioopin merkitystä: taitojen oppimisesta – tai opettamisesta – ei ole heidän mukaansa hyötyä esimerkiksi kirjoittamisen taitojen kehittymisen kannalta (mm. Jaeger 2011; Myhill 2005). Myös Kauppinen (2010: 277) nostaa esiin sen, että kielitiedon opettamisella on yhteys luku-aidon kehittymiseen, mutta jos kielitietoa opetetaan ilman yhteyttä käyttöön pelkkien käsitte-luetteloiden tapaan, se ei tue lukemista.

Viimeisemmässä opetushallituksen oppimissaavutustutkimuksessa tutkittiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia peruskoulun päättövaiheessa. Tutkimuksessa arvioitiin lukemista, kirjallisuuden ja tekstien tuntemusta, kielen, sanaston ja peruskäsitteiden tuntemusta sekä kirjoitustaitoja. Tutkimuksen mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen yleistaso oli yhdeksännellä luokalla keskimäärin tyydyttävää. Kielen, sanaston ja peruskäsitteiden tuntemus oli heikkoa 19 prosentilla kaikista oppilaista, ja joka neljäs poika oli tasoltaan heikko. (Lappalainen 2011.) Vuoden 2006 oppimissaavutustutkimuksissa havaittiin, että äidinkielen osaamisen taso on noussut perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana kaikilla muilla osa-alueilla merkittävästi, paitsi kielen, sanaston ja peruskäsitteiden hallinnan osa-alueella (Met-sämuuronen 2006: 30). Edellisen kaltaisia tuloksia on huomannut esimerkiksi Karhu tutkies-saan yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia heidän saamastaan kielitiedon opetuksesta. Opiske-lijoiilla oli ollut Karhun mukaan runsaasti kielitiedon opetusta, mutta kielioppitiedot olivat olleet niukkoja. (Karhu 1993: 475.) Lisäksi kielitieto koetaan usein oppiaineen ikävimmäksi

oppisisällöksi (Eurasto 2005: 29; Junkkarinen 2006: 87). Nämä tulokset osoittavat, että kielitiedon opetuksen kehittämiseksi on tarvetta.

Kielioppia voi opettaa kieliopin vuoksi, tekstiäitöjen vuoksi, tekstien vuoksi, kulttuurin vuoksi, kielen vuoksi tai ihmisen vuoksi (ks. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX). Jokaisella opettajalla on omat syynsä opettaa kielioppia, mutta koko historiansa ajan kieliopin opettamiseen on liittynyt paljon haasteita (Harmanen & Siiröinen: 2006: 5–9). Opettajien näkemykset kielitiedon opettamisesta ovat vaihdelleet eri aikoina tylsästä näpertelystä pakko-pullaan tai isänmaalliseen toimintaan (Harmanen 2011: 387). Onkin kiinnostavaa selvittää, millä tavoin nykyajan opettajat suhtautuvat kielitietoon ja sen opettamiseen.

Tutkijöiden mukaan koulukieliopin perinne näkyy yhä kielitiedon opetuksessa (mm. Kauppinen 2006: 93; Hakulinen 2008: 271). Vaikka uudenlaisen pedagogisen kieliopin periaatteita onkin jo ehditty kokeilla ja tutkia, tutkimusta kielitiedon opetuksesta tarvitaan edelleen (Harmanen 2011: 387). Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää, millaisia käsityksiä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on kielitiedosta, sen opettamisesta ja siitä, mihin sitä tarvitaan. Tavoitteenani on opettajien haastattelujen avulla herätellä äidinkielen opettajia pohtimaan, miten kielitietoa kannattaisi opettaa. Lisäksi nykyistä opetussuunnitelmaa ollaan uudistamassa, jolloin on tärkeää tietää myös opettajien näkökulma kielitiedon opettamiseen. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaankin käyttää äidinkielen opetuksen kehittämässä.

Noudatan tässä tutkielmassa nykyisen opetussuunnitelman käsitevalintaa ja käytän äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kieleen keskittyvästä osuudesta käsitettä kielitieto. Kielitieto ja kielioppi ovat termeinä lähellä toisiaan, ja monesti niitä käytetään sekaisin (Puro 2002: 49). Tässä tutkielmassa käsitän kielitiedon laajasti eri määritelmiä (mm. Pynnönen 2006: 155, Leiwo 2003: 14) yhdistellen: kielitieto on tietoa kielen rakenteesta ja käytöstä, ja siihen liittyy myös kyky viestin muodostamiseen, vastaanottamiseen ja arviointiin. Perinteisesti tutkimuskirjallisuudessa on käytetty kieliopin käsitettä, joten sellaiseen tutkimukseen viitatessani käytän lähdekirjallisuudessa käytettyä käsitettä.

Käsityksiä on tärkeää tutkia, sillä ne vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen, ja ne voivat kertoa siitä, millaisia päätöksiä ihmiset päätyvät tekemään. Kielenoppimisprosessissa olisi tärkeää havaita oppijöiden käsitykset ja niiden vaikutukset oppimiseen. (Aro 2009: 15.) Samoin opettajien käsitykset vaikuttavat oppilaiden käsityksiin ja oppimiseen, sillä esimerkiksi Jaakkolan mukaan uskomukset voivat selittää opettajien pedagogista ajattelua (Jaakkola 1997: 81). Kun opettajien käsityksiä tutkitaan, heidän tietoisuutensa äidinkielestä ja sen oppimisesta kasvaa. Toisaalta opettajat ovat koulumaailmassa siirtämässä omia käsityksiään oppilaille,

joten heidän käsityksiään on siitäkkin syytä tärkeää tutkia (Kalaja, Dufva & Alanen 2005: 312.)

Käsityksiä on tutkittu aikaisemmin kielenoppimisen kontekstissa kahdesta näkökulmasta: kognitiivisen psykologian viitekehyksessä käsityksiä on pidetty yksilöllisinä ja pysyvinä ominaisuuksina ja diskursiivisissa suuntauksissa käsitykset ovat vuorovaikutuksessa muuttuvia ja tilanteissa syntyviä (Aro 2009: 163). Tässä tutkielmassa käsitysten ajatellaan olevan yksilöllisiä, mutta muuttuvan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ajatus mukaillee konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan ihmisen kokemukset eivät siirry tietoisuuteen sellaisenaan, koska yksilö luo omista sisäisistä ja ulkoisista kokemuksistaan omat käsityksensä. Käsitykset ovat siis aina yksilön ja yhteisön rakentamia. (Tynjälä 1999: 37–38.) Koska käsitykset ovat sosiaalista toimintaa ja tilanteessa muuttuvia, haastattelutilanteessa otan huomioon, että käsitykset saattavat myös siinä muuttua ja haastattelun eteneminen saattaa vaikuttaa niihin. Myös Aro on huomannut, että haastateltavien välillä käyty dialogi vaikuttaa tuloksiin (Aro 2006: 88–89).

## 1.2 Kielitieto opetussuunnitelman perusteissa

Opetussuunnitelmat ovat tärkeitä opettajan työhön vaikuttavia asiakirjoja. Opetukseen ne voivat vaikuttaa esimerkiksi siten, että toisaalta niiden kautta opettaja kuulee uusista näkemyksistä ja käytänteistä, mutta toisaalta ne voivat myös jarruttaa uusien näkemyksien syntyä. Opetussuunnitelmien tekijöillä onkin yhteiskunnallista valtaa, koska he määrittelevät suunnitelmien sisältöjä ja normeja. Näin ollen opetussuunnitelmat voivat siis vaikuttaa ihmisten käsityksiin. (Luukka & Leiwo 2004: 13–14.) Koska tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien käsityksiä kielitiedosta, opetussuunnitelmien suhdetta kieleen ja kielitietoon on syytä tarkastella.

Koskinen on tutkinut aikaisempia opetussuunnitelmia kielitiedon näkökulmasta. Hänen mukaansa vuonna 1970 ilmestyneessä peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa kielioppikäsitteen tilalle nousi käsite kielentuntemus. Uudistuksen jälkeen ei ollut kuitenkaan selvää näkemystä, miten kieliopin opetusta olisi tullut jatkaa. Tavoitteena oli lähinnä parantaa oppilaiden viestintävalmiuksia oikeinkirjoituksen ja murrepiirteiden opettamisen sijaan. (Koskinen 1990.) Kauppisen mukaan kieliopin opetuksen teki ongelmalliseksi se, että äidinkieliestä tuli opetussuunnitelmassa taitoaine (Kauppinen 1997: 575). 1970-luvulla käytiin pedagogista keskustelua opetussuunnitelman epäselvistä tavoitteista sekä työrauhasta, oppimateriaaleista ja opettajien koulutuksesta. Näiden keskustelujen pohjalta laadittiin uusi perustavoii-

te-ehdotus, jossa kielentuntemuksesta tuli keskeisin osa-alue; jopa kirjallisuus nähtiin kielentuntemuksen kautta. Kielentuntemus nähtiin laajasti: se sisälsi sekä perinteistä kielioppia että kielen käyttöä. Kieliopin osuus väheni selvästi vuoden 1982 opetussuunnitelmassa. Siinä tavoitteena oli mahdollisimman monipuolisen kuvan kehittyminen kielestä, vaikka opetusta kritisoitiin edelleen hyvin perinteiseksi. (Koskinen 1990.) 1990-luvun opetussuunnitelmissa korostettiin ajattelu- ja ilmaisutaitoja sekä tapoja tarkastella kieltä ja kulttuuria. Opetuksen tavoitteena olikin sekä kielen taitojen kehittäminen että myös kielikäsitteiden kasvattaminen. (Kauppinen 1997: 575.)

Nykyisessä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet) painotetaan kielen merkitystä oppilaalle: kun oppilas oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin, hän tulee osalliseksi tiedosta ja yhteisön jäseneksi (POPS 2004: 46). Kielen tuntemuksella ja kielitiedolla on siis merkitystä, sillä muun muassa Luukka ym. (2004: 19) pitävätkin kielitietoisuutta ja tekstitaitoja opetussuunnitelman keskeisenä sisältönä. Myös muita tavoitteita mainitaan opetussuunnitelmassa: oppilaan kielisuhteen pitäisi rakentua, kielen pitäisi olla oppimisen kohde mutta myös väline; peruskoulussa opitaan kieltä ja toisaalta opitaan kielen avulla. Lisäksi opetuksen tulee perustua oppilaan aiempiin tietoihin ja kokemuksiin. (POPS 2004: 46.) Opetussuunnitelman perusteissa on siis pedagoginen korostus. Esimerkiksi Leiwon mukaan pedagogisen kieliopin johtoajatus on, että uutta tietoa pitää rakentaa jo entisen tiedon varaan eikä kieliopin systeemin mukaisesti (Leiwo 2011). Opetussuunnitelmassa oppilaan roolia yhteiskunnan jäsenenä ja osallisuutta siihen korostetaan. Kieli onkin ratkaisevassa roolissa siinä, että ihminen kokee itsensä täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi.

Kauppinen on tutkinut äidinkielen opetussuunnitelmien kielikäsitteitä. Opetussuunnitelmissa on näkyvillä monia käsitteitä kielestä, jotka kuvaavat ihmistä koskevia uskomuksia ja näkemyksiä. Opetussuunnitelmista Kauppinen tutki, miten kieli käsitetään ja miten kielestä puhutaan. Kauppinen mukaan kielen rakenteilla on erilainen asema eri opetussuunnitelmissa. Vuosina 1970 ja 1985 kieltä kuvataan perinteisen kieliopin mukaisesti. Vuonna 1994 kielen rakennesysteemi sivuutetaan pelkästään mainitsemalla se. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa tieto kielen rakenteista tarjoaa työkaluja tekstien analysoimiseen. Kielitieto on taitoa ja tajua, ei ulkoa opetettava asia, ja se on luonteeltaan soveltavaa. (Kauppinen 2007: 13–31.) Seuraavaksi uusi opetussuunnitelma astuu voimaan vuonna 2016.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa tarkemmat kuvaukset vuosiluokkien keskeisistä sisällöistä, tavoitteista ja hyvän osaamisen kuvauksista on jaettu vuosiluokille 1–2, 3–5 ja 6–9. 1–2-luokilla jatketaan jo aiemmin esiasteella tai kotona tapahtunutta kielen oppimista. Oppilaan



suhde kieleen alkaa rakentua. Hän aloittaa lukemisen ja kirjoittamisen opiskelun. Oppilaan pitäisi tottua käyttämään kielen peruskäsitteitä (aakkoset, tavu, äänne, nimi jne.). Oppilas alkaa tutustua kirjalliseen kielimuotoon, ja hän alkaa huomata eroja puhutun ja kirjoitetun kielen välillä. 3–5-luokilla alaluokilla harjoiteltujen perustaitojen pitäisi kehittyä edelleen. Oppilaan pitäisi hyödyntää kielellisiä taitoja ja havaintoja. Opittavia kieliopillisia käsitteitä ovat 3–5-luokilla lauseoppi, sanaluokat, verbien tempus ja persoona sekä sijamuodot. Alakoulun yläluokilla opitaan huomaamaan puhutun ja kirjoitetun kielen eroja ja vertailemaan niitä. (POPS 2004: 46–52.)

Koska tässä tutkimuksessa keskiössä ovat yläkoulun äidinkielen opettajat, paneudun yläkoulun opetussuunnitelmaan tarkemmin. Vuosiluokkien 6–9 opetussuunnitelmassa on kuvattu sisällöt vuorovaikutukseen, tekstinyymmärtämiseen, puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatimiseen, tiedonhallintaan ja kieleen sekä kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin. Tähän viimeiseen ryhmään kuuluvat tämän tutkimuksen kannalta olennaisimmat oppisisällöt: suomen kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteen ominaisuudet sekä vertailu muihin kieliin, suomen kielen vaiheet ja vaihtelu sekä sosiaalisesti että maantieteellisesti sekä yleiskielen käytön pohdinta ja perustieto kielitilanteesta ja äidinkielen merkityksestä. (POPS 2004: 53–57.) Oppisisällöt ovat siis varsin monipuolisia.

6–9-luokilla on päätavoitteena jatkaa varhaiskasvatuksen ja alaluokkien aikana opittuja tekstitaitoja, mutta määritelmässä näkyy myös elinikäiseen oppimiseen kannustaminen. Oppilasta kannustetaan lukemaan erilaisia tekstejä, hankkimaan yleissivistävää tietoa ja innostetaan kielen tutkimiseen. Yläluokilla on tarkoituksena myös se, että oppilas tuntee tavoitteensa ja tiedostaa oman kielenkäyttönsä. 6–9-luokilla opitaan suomen kielen rakenteesta, vaihtelusta ja muuttumisesta, ja näitä tietoja pitäisi osata hyödyntää. (POPS 2004: 55–57.)

Yläluokkien määritelmässä korostuu tekstitaitojen osaaminen. Tämä näkyy erityisesti arvosanojen 8 (hyvä) kriteereissä. Arvosanan 8 saadakseen oppilaan olisi osattava paitsi laajasti erilaisia tekstitaidon taitoja myös osattava käyttää kielitiedon käsitteitä teksteillä toimissaan sekä osattava hyödyntää kielitietoaan tekstien tuottamisessa ja muokkaamisessa. (POPS 2004: 55–57.) Harmasen mukaan kieliopin käsitteet ovatkin saaneet luontevan käyttökontekstin, kun ne on yhdistetty tekstitaitoihin (Harmanen 2011: 3). Toisaalta Luukan ym. mukaan (2004: 22) opetussuunnitelmissa luodaan tekstitaitojattelusta huolimatta kuvaa äidinkielen taidoista erillisinä taitoina. Tämä näkyy niin sisällöissä ja tavoitteissa kuin päättöarvioinnin kriteereissä. Jotta opetussuunnitelmissa olisi laajaan tekstikäsitteeseen varaava pohja, kielitietoa pitäisi tarkastella uudenaikaisesta viestinnällisestä näkökulmasta. (Luukka ym. 2004: 22.)

Opetussuunnitelmien perusteissa ei kuitenkaan ole kuvattu tarkkaan sitä, miten kielitieto tulisi opettaa, vaikka oppisisällöt ovatkin monipuolisesti huomioitu. Opettaja voi yrittää kehittää muun muassa oppilaan kielisuhdetta tai kannustaa häntä hyödyntämään kielellisiä taitojaan hyvin eri tavoin ja erilaisella panostuksella. Koska opetussuunnitelma ei anna kovin tarkkoja ohjeita, voi olla, että opettaja käyttää kirjaa opetussuunnitelman korvikkeena (Varis 2012: 63–64). Toisaalta kovin tiukkoja ohjeita opettamiseen ei ole ehkä haluttu antaa, koska tiukat ohjeet saattaisivat kahlita opetusta eikä hänen olisi kovin helppo eriyttää tai muokata opetusta yksittäisen oppilaan tai opetusryhmän tarpeiden mukaisesti (Leino 2002: 361). Oppikirjojen tekijät ovatkin voineet päätyä hyvin erilaisiin ratkaisuihin, koska opetussuunnitelman perusteissa ei ole kovin tarkkaa käsitteistöä (Harmanen 2011: 389). Opetussuunnitelmat eivät ole ainoita opettajan työtä ohjaavia suunnitelmia, sillä opettajan työhön vaikuttavat myös koulun omat opetussuunnitelmat, piilo-opetussuunnitelmat sekä opettajan omat opetussuunnitelmat (Leino 2002: 365–367). TOLP-hankkeessa tutkittiin kyselylomakkeen avulla 9. luokan oppilaiden ja heidän äidinkielen ja vieraiden kielten opettajiensa tekstikäytänteitä. Tämän hankkeen mukaan äidinkielen opettajien työtä ohjasivat eniten koulun oma sekä valtakunnallinen opetussuunnitelma ja oppikirjat. Valtakunnalliset kokeet ohjasivat opetusta hyvin harvoin. (Luukka ym. 2008: 68.)

### 1.3 Aikaisempaa tutkimusta

Suomalaisessa koulukontekstissa äidinkielen opettajien näkemyksiä kielitiedosta on tutkittu vähän. Helena Ruuska (2014) haastatteli opettajia heidän kokemistaan ongelmista ja haasteista kielitiedon opettamisessa. Ruuskan haastattelemien opettajien mukaan kielioppia opetetaan, koska se kehittää ajattelun ja kirjoittamisen taitoja. Lisäksi siitä on hyötyä vieraiden kielten oppimisessa ja oppilaan olisi myös osattava puhua metakieltä, jotta osaisi puhua kielestä. Opettajat olivat kokeneet alakoulun kielioppipainotteisen opetuksen turhauttavana ja olivatkin itse yrittäneet opettaa eri tavalla kuin alakoulussa. Opettajat olivat kuitenkin epävarmoja siitä, mitä kaikkea kielitiedosta pitää opettaa. Ruuska peräänkuuluttaa kielitiedon yhdistämistä muihin oppisisältöihin sekä laajan tekstikäsitteiden hyödyntämistä kielitiedon opettamisessa. (Ruuska 2014.)

Kauppinen tutki Äidinkielen opettajain liiton jäsenten näkemyksiä kielitiedon opetuksesta. Hän pyysi ÄOL:n liiton jäseniltä kirjeen siitä, mitä he ajattelivat kieliopin opetuksesta. Kauppinen mukaan opettajat uskoivat kieliopin kehittävän loogista ajattelua, mutta kuitenkin

vähemmistö uskoi kieliopin tukevan lukemista ja kirjoittamista. Kieliopin käsitteitä tarvittiin opettajien mukaan kielen ilmiöiden tarkastelussa ja kieliä vertailtaessa, mutta myös kielenhuollon tarpeissa. Kielen avulla annettiin oppilaille systemaattinen kuva. Opettajat olivat keroneet, että oppilaat eivät pidä äidinkielestä, mutta osa pitää siitä sen selkeyden vuoksi. Opettajat eivät olleet pitäneet ajatuksesta, että äidinkieli olisi väline vieraan kielen oppimiseen. Kauppisen mukaan kysely osoitti, että kieliopin opetus ei ole vielä saanut sijaa opetuksessa. (Kauppinen 1992: 14–15.)

Sinko ja Kangas ovat sivunneet opettajien käsityksiä kielitiedon opettamisesta tutkissaan vuonna 1998 sanataiteen opetusta peruskoulussa ja lukiossa. Sanataiteen ohella tutkittiin myös eri osa-alueiden merkitystä äidinkielen opettajille. Kirjoittamassaan artikkelissa Sinko kertoo, että tutkimukseen vastanneet opettajat pitivät äidinkieltä erityisesti taito- ja taideaineena, jossa kielitiedolla ei ole kovin suurta merkitystä. Vastaukset kielitiedon opettamisen tärkeydestä hajosivat: 11 % opettajista piti kielitietoa tärkeimpänä osa-alueena, 17 % neljänneksi tärkeimpänä ja 19 % vähiten tärkeimpänä osa-alueena. (Sinko 1998: 209–210.) Varsinaista tutkimusta siis kielitiedon opettamisesta tarvitaan, sillä Singon ja Kankaan tutkimus on tehty sanataiteen näkökulmasta.

Suomessa on tutkittu myös tavallisten ihmisten kielikäsitteitä. Dufva, Lähteenmäki ja Isoherranen ovat tutkineet suomalaisten arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Tutkimuksen aineisto koostui haastatteluista, kirjoitelmista ja kyselyistä. Tutkimuksessa kävi ilmi se, että kieleen liittyvät käsitykset näyttäytyivät muuttuvina ja ristiriitaisina. Kieli nähtiin toisaalta kieliopillisena ja rakenteellisena ilmiönä ja toisaalta kokemuksellisenä ja elämyksellisenä. (Dufva ym. 1996.)

Ulkomailla opettajien käsityksiä on tutkittu enemmän. Esimerkiksi Jones ja Chen tutkivat australialaisten opettajien kielioppitietoja ja heidän kokemuksiaan sen opettamisesta. Tutkimuksen tarkoituksena oli uuden opetussuunnitelman kehittäminen, ja se toteutettiin kyselyn, haastattelun ja havainnoinnin avulla. Tutkimuksen mukaan opettajien kielioppitiedot vaihtelivat. He pitivät tärkeänä kieliopin opettamista, mutta kaipasivat siihen konkreettista tukea, muun muassa koulutusta ja valmiita tuntisuunnitelmia. Tutkimuksessa peräänkuulutetaan sellaista opettajien koulutusta, jossa yhdistyisivät kielitieteelliset ja pedagogiset lähtökohdat. (Jones & Chen 2012: 147–166.)

Myös australialaisten opettajaopiskelijoiden kielioppikäsitteitä on tutkittu. Tutkimushenkilöt olivat ensimmäisen vuoden opiskelijoita, koska tutkijoiden mukaan aikaisemmat käsitykset ja kokemukset voivat vaikuttaa siihen, miten opettajat opettavat kielioppia myöhemmin. Tutkimuksen mukaan opiskelijoilla oli heikot metalingvistiset taidot, ja heillä oli

hankaluuksia kieliopillisessa analyysissa. Opiskelijat olivat aikaisemmin saaneet opinnoissaan hajanaisen kuvan kieliopista, ja he eivät tunteneet itseään vielä valmiiksi opettamaan kielioppia. Opiskelijat pitivät kuitenkin kieliopin opettamista tärkeänä, sillä he uskoivat sen kehittävän oppilaiden viestintä-, kirjoitus- ja lukutaitoja. (Harper & Rennie: 2009: 27–32.)

Opettajien käsityksiä on tutkittu Suomessa enemmän vieraiden kielten opettamisen näkökulmasta. Jaakkola (1997) on tutkinut aikaisemmin vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin opettamisesta ja oppimisesta. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat näkevät kieliopin opetuksen kehittävän kielitaidon kehittymistä, eikä kielioppi hallinnut opetusta. Kielioppia opetetaan esimerkkiaineiston perusteella induktiivisesti, eli yksittäisestä kielen havainnosta muodostetaan sääntö. Opetuksessa käytetään mahdollisimman vähän kieliopillisia käsitteitä. Kaiken kaikkiaan vieraiden kielten opettajat pitivät kieliopin opettamista tärkeänä. Borg ja Al-Busaidi (2012: 6) ovat tutkineet toisen kielen opettajien ja vieraiden kielten opettajien käsityksiä ja uskomuksia kieliopista ja sen opettamisesta. Heidän mukaansa opettajan käsitykset ja uskomukset vaikuttavat siihen, mitä luokassa tapahtuu. Sen vuoksi niitä on tärkeää tutkia.

Suomessa kielitietoon liittyviä käsityksiä on tutkittu pääasiassa kirjallisista aineistoista: oppikirjoista ja opetussuunnitelmista. Oppikirjojen kielikäsitteitä ovat tutkineet Savolainen (1998) ja Varis (2012). Savolainen tutki, millaisena kieli näyttäytyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Savolaisen mukaan laajaa kielitietoa ei nähdä arvokkaana tai kiinnostavana oppisisältönä. Lisäksi kielitieto on hajanainen ilmiö oppikirjoissa: kielitietoon liittyvät opetus-tekstit ovat sirpaleisia, ja niistä on hankala saada kokonaiskuvaa. Kielitiedon säännönmukaisuutta ei tarkastella ilmiönä vaan normien perustana. Savolainen toivoo uudenlaista näkökulmaa, jossa oma äidinkieli nähtäisiin ilman normatiivisuutta. Tutkimuksessa kehoitetaan herättämään oppilaiden kielellinen tietoisuus, sillä se on olennaista kielen tietoisessa havainnoinnissa ja tarkkailussa. (Savolainen 1998.) Varis tutki yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kielikäsitteitä. Tutkimus osoitti, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa äidinkieli nähdään hajanaisena ilmiönä. Oppilaaseen suhtaudutaan välillä kuin lapseen ja välillä kuin aikuiseen. Kuitenkin oppilaiden uskotaan oppivan niiden tekstiesimerkkien avulla, joita kirjoissa on. Tutkimuksen yksi fokus oli kielitiedon opettamisessa. Kielitieto nähtiin oppikirjoissa hyvin kapeasti vain sanaluokkien ja lauseenjäsenten oppimisena. (Varis 2012.)

Suomessa on tutkittu myös oppilaiden näkemyksiä kielitiedon opetuksesta. Tästä otan esimerkkinä Katri Sarmavuoren ja Nina Maunun tutkimuksen (2011). He ovat tutkineet yläkoululaisten käsityksiä kieliopin oppimisesta koe- ja vertailuryhmien avulla. Tutkimuksen tavoitteena oli toiminnallisen kieliopin kehittäminen, ja oppilaiden asenne- ja oppimiskoke-

muksia seurattiin kolmen vuoden ajan. Koeryhmälle opetettiin lauseoppia toiminnallisen kieliopin ja vertailuryhmälle perinteisen kieliopin avulla. Tutkijoiden mukaan oppilaiden asenteet kielioppia kohtaan muuttuivat negatiivisemmiksi yläkoulun aikana, mutta koeryhmien asenteet toiminnallista kielioppia kohtaan olivat myönteisiä. (Sarmavuori & Maunu 2011: 24–48.)

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Tutkimuskysymykset ja aineisto

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä kielitiedosta ja sen opettamisesta. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitä kielitieto on opettajien mielestä?
2. Mihin kielitietoa tarvitaan opettajien mielestä?
3. Millaisia käsityksiä opettajilla on kielitiedon opettamisesta?

Käytännössä siis haluan tietää, miten opettajat määrittelevät kielitiedon ja minkälaista painoarvoa he antavat sille opetuksessaan. Lisäksi haluan tietää, mihin kielitietoa tarvitaan opettajien mielestä ja miten sitä kannattaisi opettaa.

Kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, tutkimuskysymykset ovat ohjanneet tehtyjä valintoja tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuskysymykset ovat antaneet suuntaa muille valinnoille, mutta toisaalta tutkimuskysymyksetkin ovat tarkentuneet tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 16.)

Haastattelin tutkimukseeni neljää äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa. Tutkimushenkilöiden valintaan vaikuttivat haastateltavan kiinnostus tutkimusta kohtaan ja motivaatio osallistua haastatteluun. Eskolan ja Suorannan mukaan olisikin suotavaa, että haastateltavat olisivat kiinnostuneita tutkimuksesta ja heillä olisi tietoa tutkimusongelmasta (Eskola & Suoranta 2008: 66). Haastateltavat ovat Keski-Suomesta ja Savosta, ja haastattelut toteutettiin opettajien omilla kouluilla helmikuussa 2014. Annoin opettajille pseudonyymit anonymiteetin varmistamiseksi. **Eila** on toiminut opettajana 36 vuotta, **Bertta** 20 vuotta, **Anneli** 15 vuotta ja **Seppo** 10 vuotta. He ovat kaikki opettaneet äidinkieltä sekä lukiossa että yläkoulussa. Tällä hetkellä kaikki haastatellut opettavat äidinkieltä enimmäkseen yläkoulussa, mutta Anneli ja Eila opettavat myös lukiossa.

Yhteensä nauhoitettua aineistoa kertyi 3,7 tuntia ja litteroituna sitä on 65 sivua. Litteroinnissa olen käyttänyt merkkiä H, jolla olen ilmaissut haastattelijan puheenvuoroa, opettajien puheenvuorot olen merkinnyt pseudonyymeillä (esim. Anneli) ja tilan säästämiseksi pseudonyymin alkukirjaimella (A). Taukoa olen ilmaissut merkillä (.) ja päällepuhunutta hakasulkeiden avulla. Jos sana tai lause on jäänyt kesken, olen merkinnyt sen tavuviivalla. Jos sanasta

tai pidemmästä jaksosta ei saanut selvää, käytin merkintötapoja - tai - -. Edelleen olen merkinnyt litteroijan kommentit ((litteroijan kommentti)) kaksoissulkeiden sisään.

## 2.2 Laadullista asennetutkimusta

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jolloin tutkimuskohdetta halutaan kuvata mahdollisimman monipuolisesti. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätäänkin luonnollisista tilanteista, ja tutkimuksen tarkoituksena on aineiston yksityiskohtainen tarkastelu. Näitä metodeja ovat muun muassa erilaiset haastattelut, havainnointit ja dokumenttien ja tekstien diskursiiviset analyysit. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003: 151–155.) Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsin **haastattelun**, koska ihmisten käsitykset ovat niin monitahoinen ilmiö, ettei niitä olisi voitu tutkia esimerkiksi pelkällä kyselylomakkeella.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä muun muassa, että sen avulla saadaan selville tutkittavien näkökulma, tutkimushenkilöiden valintaan on käytetty harkintaa ja tutkimukselle ei anneta varsinaisia hypoteeseja. Lisäksi Eskolan ym. mukaan laadullisen tutkimuksen ei ole tarkoitus olla yleistävää tutkimusta, sillä analysoitava aineisto muodostaa usein yhden kokonaisuuden eli tapauksen. (Eskola ym. 2008: 15–19, 65.) Tässä tutkimuksessa aineistoa on niin vähän, ettei tutkimuksen päämääränä ole yleistäminen.

Tutkimukseni edustaa osaltaan myös laadullista asennetutkimusta. Se on lähestymistapa, jonka avulla halutaan eritellä ja tulkita, miten ihmiset kommentoivat ja arvottavat heille esitettyjä asioita ja väitteitä. Laadullinen asennetutkimus ei ole tiukasti rakennettu tutkimusote, vaan sitä voi soveltaa laajasti. Vaikka tutkimus edustaisi laadullista asennetutkimusta, asenne-käsitteen sijaan voi käyttää käsitteitä oletus, uskomus tai käsitys, jos muut käsitteet ovat hyödyllisempiä aineiston kannalta. (Vesala & Rantanen 2007: 11–18, 60–61.) Tutkimuksessani puhutaankin asenne-käsitteen sijaan käsityksistä.

Haastattelun avulla tutkija voi välittää tietoa tutkittavien ajatuksista, kokemuksista ja käsityksistä (Dufva 2011: 142). Haastattelu sopii monenlaisiin tutkimustilanteisiin, koska siinä ollaan tutkittavan kanssa kielellisessä vuorovaikutuksessa. Tämä taas mahdollistaa sen, että haastattelutilanteessa on mahdollista pyytää selvennyksiä ja perusteluita syventämään vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2001: 41, 35.) Lisäksi Tuomen ja Sarajärven mukaan haastatteluun voidaan valita ne ihmiset, joilla on kokemusta tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009: 74).

Haastattelua toteuttaessaan tutkijan on hyvä kiinnittää huomiota eettisyyteen (Eskola ym. 2008: 59) sekä noudatettava yleisiä tieteellisiä käytäntöjä (Tuomi ym. 2009: 132–133). Haastatelluilta on saatu suostumus osallistua tutkimukseen, ja he ovat täyttäneet kirjallisen lupalapun. Haastatelluille on kerrottu tutkimuksen luonteesta ja laadusta, jotta he tietävät mihin tutkimukseen ovat osallistumassa. Itse haastattelutilanteessa henkilöiden antamia tietoja käsiteltiin luottamuksellisesti. Haastatteluista on litterointivaiheessa poistettu kaikki tunnistamista mahdollistavat tiedot. Lisäksi litterointi on tapahtunut haastateltavan sanoille uskollisesti, sillä haastattelut on litteroitu sanatarkaksi tekstiksi. Myös koko muu tutkimusprosessi toteutettiin yleisten tieteellisten käytäntöjen mukaan: tutkimuksessa noudatettiin rehellisyyttä, huolellisuutta, tarkkuutta ja avoimuutta tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmissä sekä raportoinnissa.

### **2.3 Teemahaastattelu**

Tekemiäni haastatteluja voi luonnehtia teemahaastatteluiksi, joissa keskustelu suunnataan tiettyihin teemoihin. Teemahaastattelussa haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden omiin kokemuksiin ja näkemyksiin ennalta kehitetyn haastattelurungon puitteissa. Se auttaa siis haastattelua pysymään tutkimuskysymysten mukaisissa teemoissa, mutta antaa silti haastatelluille mahdollisuuden tuoda omaa ääntään kuuluviin. Teemahaastattelulle onkin tyypillistä, että se etenee keskustelunomaisesti. Teemahaastattelua on mahdollista käyttää myös kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmänä, koska aineistoa on mahdollista analysoida myös määrällisesti. (Hirsjärvi ym. 2001: 47–48.) Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan analysoinut aineistoa kvantitatiivisesti haastattelujen pienen määrän vuoksi. Valitsin haastatteluteemat ennen haastattelutilannetta, mutta itse tilanteessa kysymyksen järjestystä saatoin vaihdella. Teemahaastattelu sopi erityisen hyvin haastattelumenetelmäksi tähän tutkimukseen, koska ihmisten käsitykset ja asioille antamat merkitykset olivat pääosassa.

Hirsjärven ym. (2001: 66–67) mukaan teema-alueiden pitäisi olla pelkistettyjä ja iskusanamaisia luetteloita eli niitä alueita, joihin haastattelussa kysymykset kohdistuvat. Teema-alueiden pitäisi kuitenkin olla niin väljiä, että tutkittavaan ilmiöön liittyvä rikkaus paljastuu. Eskolan mukaan teema-alueet tutkija valitsee tietojensa perusteella tutkimuksen kohteesta. Toisaalta niihin voivat vaikuttaa omat ja muiden kokemukset. Teema-alueet ovat siis usein peräisin arkisistakin havainnoista, mutta niitä voidaan terävöittää teoreettisen viitekehyksen perusteella. (Eskola ym. 2008: 78–79.) Hahmottelin teema-alueet tutkimuskysymysten ja teo-



riataustan perusteella. Haastatteluvaiheessa teema-alueet olivat muistilistana ja keskustelun ohjaajana, mutta niiden pohjalta haastattelua jatkettiin niin pitkälle, kuin mahdollisuudet sallivat haastateltavan ja haastattelijan puitteissa. Haastattelutilanteessa on tärkeää tarkentaa teema-alueet kysymyksillä, siksi olenkin hahmotellut tarkempia kysymyksiä sekä vielä tarkempia pikkukysymyksiä auttamaan haastattelun kulkua. Haastattelussa pidin tärkeänä sitä, että sekä tutkija että tutkittava ovat kysymysten tarkentajia, jotta kysymykset konkretisoituvat molemmille osapuolille. Ennen haastattelua tutustuin haastattelurunkoon, joten pystyin haastattelutilanteessa keskittyä kuuntelemiseen, enkä niinkään kysymysten esittämiseen.

Tuomen ym. (2009: 75.) mukaan teemahaastattelussa tutkijalla on vapaus päättää, esittääkö kaikille haastateltaville samat kysymykset samassa järjestyksessä. Tässä tutkimuksessa pyrin yhdenmukaisuuteen siten, että kaikissa haastatelussa pyrittiin keskustelemaan samoista teemoista ja kysymyksistä, mutta jokaisen haastateltavan omien kokemusten ja kiinnostuksen mukaisesti.

Teemahaastattelun runko on liitteenä (Liite 1). Valitsin teemoiksi kieliopin määrittelyn ja merkityksen, kielitiedon opettamisen ja kielitiedon oppimisen. Haastattelun alussa kysytään myös taustatietoja sekä lopussa käsitellään kielitiedon opettamisen kehittämiseen liittyviä kysymyksiä. Ihan haastattelun lopuksi haastateltavilla oli mahdollisuus vapaaseen puheenvuoroon sekä palautteen antamiseen. Haastattelun alussa selvitin, käyttävätkö opettajat mieluummin kielitiedon vai kieliopin käsitettä. Käytin sen jälkeen opettajan valitsemaa käsitettä haastattelun ajan.

## 2.4 Haastatteluaineistojen analysointi

Kaikissa laadullisissa tutkimuksissa voidaan käyttää perusanalyysimenetelmänä laadullista sisällönanalyysia, jota myös minä tässä tutkimuksessa käytän. Sisällönanalyysilla tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysin tarkoituksena on tuottaa selkeä ja tiivis sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, jotta siitä voisi tehdä johtopäätöksiä. Tuomen ym. mukaan sisällönanalyysin yleinen kuvaus on seuraava: Ensin päätetään, mikä aineistossa kiinnostaa erityisesti. Se, mistä ollaan kiinnostuneita, selviää tutkimuskysymyksistä. Kiinnostuksen kohteiden päättämisen jälkeen kiinnostava aineisto käydään läpi ja merkitään, mutta kaikki muu aineisto pitää jättää pois tutkimuksesta. Merkityt asiat pitää kerätä yhteen. Sen jälkeen aineisto luokitellaan, tyypitellään tai teemoitellaan, minkä jälkeen kirjoitetaan yhteenveto. Luokittelu, tyypittely tai teemoittelu

käsitetään yleisesti itse analysoinniksi, mutta sitä ei voi tehdä, ellei ole tehnyt sitä edeltäviä vaiheita, jotka aiemmin esittelin. Tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa tehdään siis laadullista analyysia. (Tuomi ym. 2009: 91–94, 103.)

Sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta, koska aineisto voidaan luokitella, teemoitella tai tyypitellä. Luokittelu tarkoittaa yksinkertaisimmillaan sitä, että aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan luokkien esiintymistiheys. Teemoittelu tarkoittaa sitä, että aineisto pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaisesti. Ryhmittelyn jälkeen aineistosta etsitään tietyn teeman mukaisia käsityksiä. Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään tyypeiksi. Tämän jälkeen tiettyjen teemojen sisältä voidaan etsiä näille näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia. Näistä näkemyksille yhteisistä ominaisuuksista voidaan rakentaa tyyppiesimerkki. Lisäksi kaikista haastatteluista voidaan rakentaa tyyppillinen kertomus tai siitä voidaan etsiä esimerkiksi toiminnan logiikkaa. (Tuomi ym. 2009: 91–94.) Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty teemahaastattelulla. Sen vuoksi aineistosta on luontevaa etsiä teemoja, koska aineisto on rakentunut tiettyjen teemojen mukaisesti.

Käytännössä tutkimuksen analyysiprosessi eteni siten, että litteroin haastattelut sanatar-kaksi tekstiksi. Koska kyseessä ei ole keskusteluanalyysi, litterointi voi olla tarkkuudeltaan sanatarkkaa. Litteroinnin jälkeen luin aineistoa läpi ja tein siihen muistiinpanoja itselleni helpottaakseni teemojen löytymistä ja varsinaista analyysia. Ensimmäisten lukukertojen jälkeen aloin järjestellä aineistoa teemoittain. Koska aineisto on kerätty teemahaastattelun avulla, oli valmiita teemoja luontevaa käyttää. Muokkasin ja yhdistin kuitenkin eri teemoja sekä luin aineistoa useaan kertaan läpi etsien vielä uusia teemoja. Aineistosta pyrin etsimään samankal-taisuuksia ja eroavaisuuksia, joista käy ilmi opettajien käsityksiä kielitiedosta, sen opettami-sesta tai siitä, mihin kielitietoa tarvitaan. Olen koontanut taulukkoon 1. aineistosta muodosta-mani teemat. Taulukon avulla voi hahmottaa myös analyysilukujen rakennetta.

Taulukko 1. Aineiston perusteella muodostetut teemat.

Mitä kielitieto on?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Kieliopista kielitietoon</li> <li>•Pedagoginen kielioppi</li> <li>•Kielen järjestelmän kuvaus</li> <li>•Äidinkielen oppiaineen osa-alue</li> </ul>
Mihin kielitietoa tarvitaan?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ymmärryksen ja kielenkäytön edellytys</li> <li>•Vieraan kielen oppimisen tuki</li> <li>•Koulua varten</li> <li>•Tarpeeton kielitieto</li> </ul>
Miten kielitietoa opetetaan?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Opetussuunnitelmat ja oppikirjat ohjaavat opetusta</li> <li>•Haasteena motivointi</li> <li>•Haasteena suhtautuminen kielitietoon</li> <li>•Tavoitteena ilmiön oivaltaminen</li> <li>•Työtavat</li> <li>•Opetuksen kehittäminen</li> </ul>

Analyysilukujen alalukujen otsikot vastaavat aineistosta muodostamiani teemoja. Lisäksi olen analyysissa osoittanut lihavoinnilla uuteen alateemaan siirtymisen. Analyysiin otin esimerkiksi sellaisia kommentteja tai puheenvuoroja, jotka havainnollistavat kutakin teemaa. Analysoin esimerkkejä myös kielen kannalta: Minkälaisia sananvalintoja haastatellut käyttivät? Mitä he ilmaisivat kielellisillä valinnoillaan? Tämä auttoi siinä, että pystyin irrottautumaan sanatasolta ja pääsemään itse käsityksiin kiinni. Analyysissa käyttämäni esimerkit halusin pitää suhteellisen pitkinä, jotta opettajien oma ääni kuuluisi ja jotta esimerkkien konteksti välittyisi lukijalle mahdollisimman selkeästi. Eskolan ym. mukaan tutkimuksen pitäisikin keskittyä enemmän tutkittavaan ilmiöön kuin tutkijan havaintoihin. Tosin sitaatit tarvitsevat tutkijan analysointia ja tulkintaa. (Eskola ym. 2008: 180.) Koko analyysilla pyritään luomaan selkeää ja yhtenäistä tietoa hajanaisesta aineistosta, jotta tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä (Tuomi ym. 2009: 108).

Opettajien kielitietoon ja sen opettamiseen sekä oppimiseen liittyvät käsitykset ovat hyvin erilaisia. Välillä käsitykset ovat hyvin ristiriitaisia ja saattavat vaihdella samalla henkilöllä aineiston eri osissa. Osa teemoista tulee vahvasti esiin kaikkien opettajien puheessa, osa taas tulee vain yhden tai muutaman opettajan puheessa. Kaikki analyysissa tekemäni päätel-

mät eivät ole opettajien kannalta aina myönteisiä. Olen kuitenkin tehnyt päätelmät tutkijan etiikan mukaisesti aineiston perusteella.

## 3 KIELIOPIN MONET MERKITYKSET

### 3.1 Kieliopin määrittelyä

Kieliopin juuret ovat antiikin Kreikan filosofiassa. Kieliopillisen ajattelun perustana pidetään Aristoteleen käsitystä sanojen luokittelusta: substantiivit ilmaisevat substansseja ja verbit viittaavat substansseihin ilmoittamalla laatuja ja toimintoja. Myöhemmin verbit ja adjektiivit erotettiin taivutusmuotojen perusteella. Antiikin kieliopintutkimukseen oli käytännöllisiä syitä, koska kielenkäyttöön tarvittiin käytännön normeja puhutun kielen muuttuessa. Keskiajalla kielitieteilijät näkivät kielen maailman peilinä. Sanaluokat heijastelivat todellisuuden olomuotoja: substantiivit heijastelivat ainetta, verbit toimintaa ja adjektiivit laatua. Latinan kieliopilla oli ylivalta kansallisvaltioiden ja kansanopetuksen syntyyn saakka. (Leiwo 2003: 9–10.) Näin ollen kielioppi-käsitteellä on pitkä historia.

Kielitieteessä ja arkikielessä käsitteellä kielioppi tarkoitetaan usein eri asioita, sillä esimerkiksi Vilkunan mukaan sillä ei ole yhtä kiinteää merkitystä (Vilkuna 1996: 24). Kieliopilla voidaan esimerkiksi tarkoittaa kielenpuhujan sisäistä kielijärjestelmää tai koulun kontekstissa opetettavaa kielioppia ja kielitietoa. Kielioppi voi sanana tarkoittaa myös deskriptiivistä eli kuvailevaa tai normatiivista eli ohjailevaa kielioppia. (Alho & Korhonen 2007: 93–94.) Edelliset merkitykset suhteutuvat Vilkunan mukaan siten, että tieteelliset kieliopit ovat epätäydellisiä kuvauksia kielen puhujien sisäisestä kielijärjestelmästä (Vilkuna 1996: 17–18).

Vilkuna (2006: 12) nimittää kielenpuhujan omaa kielijärjestelmää sisäiseksi kieliopiksi, kun taas Alho ym. (2007: 93–94) nimittävät sitä myös kielitajuksi tai yhteiseksi mielikuvaksi kielestä. Nämä nimitykset pyrkivät kuvaamaan sitä kielen rakennetta, jonka ihminen osaa puhuessaan kyseistä kieltä. Sisäinen kielioppi opitaan lapsuudessa spontaanisti ja automaattisesti, eikä sen hallitseminen edellytä kirjoitus- tai lukutaitoa. (Vilkuna 2006: 12.)

Koulun kontekstissa kieliopin ja kielitiedon käsitteet usein sekoitetaan. Tässä tutkielmassa käytän äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kieleen keskittyvästä osuudesta sanaa kielitieto, jota myös esimerkiksi Savolainen (2005: 594) käyttää. Pynnönen (2006: 155) määrittelee kielitiedon laajasti: kielitietoon liittyy ihmisen kyky ilmaisutaitoon sekä viestin vastaanottamiseen että niiden arviointiin. Leiwo (2003: 14) sen sijaan määrittelee käsitteen kielioppi tiedoksi kielen rakenteesta ja käytöstä. Myös oppikirjantekijät ovat määritelleet käyttämiään käsitteitä. Kielitieto nähdään esimerkiksi Taito-, Voima- ja Taju-oppikirjoissa siten, että kielitietoon liitetään tieto kielestä systeeminä, kielen rakenne ja merkitykset, kielen kuva-

ukseen liittyvät käsitteet, kielen muutos ja vaihtelu sekä kielenkäytön normit. (Luukka 2006: 182.) Tässä tutkimuksessa yhdistän edellä mainittujen näkemyksiä kielitiedosta: kielitietoon siis kuuluvat Luukan luettelemat sisällöt, jotka ovat tietoa kielen rakenteesta ja käytöstä, mutta kielitietoon liittyy myös Pynnösen näkemyksen mukainen laajempi kieliosaaminen.

Opetusministeriön mietinnössä Kieli ja sen kieliopit (KK 1994) pohditaan koulun kielitiedon opetukseen liittyviä käsitevalintoja. Työryhmän mukaan kielioppi saattaa tuoda mieleen vanhanaikaisen ja yksipuolisen käsityksen kielestä. Lisäksi kielioppi-käsitteeseen liittyy tavallisesti käsitys siitä, että kielioppi kertoo oikean tavan käyttää kieltä. Työryhmä ei pidä kielitieto-käsitettäkään hyvänä, koska siihen liittyy heidän mukaansa mielikuva, jossa koulu jakaa tietoa sen sijasta, että koulussa opetetaan myös kielen tarkkailemista, päättelytaitoja ja kielestä puhumisen taitoja. Monipuolisemman kuvan kielestä antaakin heidän mukaansa pedagoginen kielioppi, joka voidaan käsittää melko laajasti äidinkielen kielitieteelliseksi osuudeksi. (KK 1994: 14–16.) Omasta mielestäni pedagoginen kielioppi olisi käsitteenä harhaanjohtava, koska koulun kielitiedon opetus ei aina noudata pedagogisen kieliopin periaatteita. Noudatan siksi tässä tutkimuksessa myös opetussuunnitelmassa tehtyä valintaa ja puhun kielitiedon opettamisesta.

Deskriptiiviset ja normatiiviset kieliopit keskittyvät sanojen ja lauseiden mittaisiin rakenteisiin ja niiden luomiin merkityksiin (Vilkuna 2006: 13). Esimerkiksi Iso suomen kielioppi (ISK) on deskriptiivinen kielioppi, jossa ei ohjailta vaan kuvataan kieltä. ISK:ssa ei käsitellä esimerkiksi oikeinkirjoitusta, koska siihen liittyy tietoinen kielen ohjailu. (ISK 2004: 18.) Deskriptiivisessä kieliopissa voidaan kuvailla ongelmallisia ja ongelmattomia vaihtoehtoja käyttäen kieltä. Siinä voidaan kuvailla esimerkiksi *me*-subjektin kanssa käytetty verbimuoto *me teemme* ja sen vaihtoehtoinen muoto *me tehtiin*. Molemmat vaihtoehdot ovat suomalaisten kielitajun mukaisia muotoja, vaikka yleisesti vaihtoehtoa *me teemme* pidetään korrektina ilmauksena. (Vilkuna 2006: 14–15.) Deskriptiivinen kielioppi ei siis arvota ilmauksia jakamalla niitä hyviin tai huonoihin ilmauksiin (KK 1994: 14).

Normatiivinen kielioppi taas tarkoittaa sellaista kielioppia, joka pyrkii ohjailemaan, mikä on hyvää kieltä. Kuitenkaan mikään kielioppi ei voi olla sellainen, jossa kielenkäyttöä ei ohjailta ollenkaan, koska mahdolliset vaihtoehtoiset ilmaustavat on pakko asettaa jonkinlaiseen esittämisjärjestykseen. (ISK 2004: 18.) Normatiivisista kieliopin esityksistä on ollut tapana puhua kielioppina. Kieliopas on siis teos, johon on koottu kielen keinotekoiset normit. Kielioppaaseen sisältyy usein ne yleiskielen säännöt, joiden avulla kansalaiset halutaan saada kirjoittamaan yhdenmukaista asiatekstiä. (Hakulinen 2008: 273.)

### 3.2 Kielioppimallit

Kielioppimalli on systemaattinen kuvaus kielen rakenteesta tai sen osasta, ja se perustuu johonkin teoreettiseen näkemykseen. Kielioppimallit ovat vain kuitenkin malleja, sillä täydellistä kuvausta ei kielen moni-ilmeisyyden vuoksi ole vielä saavutettu. (KK 1994: 14–15). Kielioppimallien taustalla on erilaisia käsityksiä ja asenteita kieleen, joten niillä on myös erilaisia tavoitteita. Eri malleissa kohdistetaan huomio erilaisiin asioihin, jolloin kielen rakenteesta voidaan saada toisiaan täydentävää tietoa. (Hakulinen 1979: 66–67.) Kielioppimalleja edustavat esimerkiksi systeemis-funktionaalinen kielioppi ja kognitiivinen kielioppi.

Systeemis-funktionaalinen kielioppi on funktionaalinen ja semanttinen kuvaus, ja sen näkökulmasta kontekstuaalisuus ja kielen käyttö ovat keskiössä. Sen mukaan kielioppi ei anna ilmaisulle muotoa vaan luo merkityksiä. (Paukkunen 2011: 53.) Kieli on ennen kaikkea sosiaalista toimintaa. Kielellisellä muodolla on kolme tasoa: merkitystaso, vuorovaikutustaso ja tekstuaalinen taso. Nämä kaikki vaikuttavat toisiinsa, ja siksi yhdellä ilmauksella on useampia tehtäviä. (KK 1994: 50). Leiwon mukaan systeemis-funktionaalinen kielioppi lähtee teksteistä: tekstien avulla luodaan käsityksiä maailmasta, ja tekstit ilmaisevat tekstien tuottajien välisiä suhteita. Leiwon mukaan systeemis-funktionaalinen kielioppi on tekstitaitojen opetuksen taustalla. (Leiwo 2003: 12.) Paukkusen (2011: 58) mukaan systeemis-funktionaalilla kieliopilla voisi olla annettavaa myös pedagogiselle kieliopille sen sosiaalisen luonteen vuoksi. Tällöin opetuksen perustana olisi se, että kielioppi ja kielen käyttö liittyvät toisiinsa. Paukkunen toteaaakin, että opetuksessa olisi hyvä johdattaa oppilas kielitietoisuuden kautta kohti kielen merkityksiä ja rakentaa tietoa kielestä systeeminä.

Kognitiivinen kielioppi taas keskittyy kielen merkitysrakenteeseen ja siihen, että kieli on aina mukana käsitteenmuodostuksessa. Kieliopissa on symbolinen jatkumo: sanasto, muotooppi ja lauseoppi, eivätkä ne ole erillisiä kieliopin osa-alueita. (Paukkunen 2011: 53.) Kognitiiviselle kieliopille on tyypillistä, että kieliopilliset kategoriat eivät ole tarkkarajaisia. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kieliopilliset kategoriat määritellään selvien tapausten avulla, jolloin toinen kieliopillinen kategoria edustaa siis kategoriaansa selvemmin kuin joku toinen. Näin rakennetaan tietoa sekä prototyypistä että rajatapauksista. Tätä prototyyppi-ajattelua onkin sovellettu pedagogisen kielioppiin. (KK 1994: 51–53.)

Kielioppimalleja ei ole kehitetty äidinkielen tai vieraan kielen opetuksen käyttöön, mutta voidaan ajatella, että ne rikastavat ja oikaisevat perinteistä koulukielioppia. (KK 1994: 14–15.) Vaikka mikään kielioppi ei voisi olla opetuksen pohjana sellaisenaan, Hakulisen mukaan

kielioppimalleilla voisi olla epäsuorasti hyötyä kouluopetukseen. Tosin Hakulisen mukaan kielioppimalleja enemmän kouluopetukseen voisi vaikuttaa muu kielitieteellinen tutkimus: psykolingvistiikka, pragmatiikka sekä tekstilingvistiikka. Hänen mukaansa merkityksellisintä olisi, että opettaja ymmärtäisi kieliopin opetuksen ja tutkimuksen monipuolisuuden, mutta tiedostaisi silti uuden tutkimuksen tarpeen. Näin opettajan monipuolinen ja todenmukainen kuva kielestä heijastuisi oppilaaseen. (Hakulinen 1979: 66–73.) Seuraavassa luvussa olen keskittänyt kielitietoon opetuksen näkökulmasta. Keskiössä ovat perinteinen kielioppi ja pedagoginen kielioppi.



## 4 KIELITIETO OPETUKSEN NÄKÖKULMASTA

### 4.1 Koulukieliopin perinne

Suomalaisessa koulukontekstissa on perinteisesti opetettu niin sanottua koulukielioppia, jossa on keskitytty ensisijaisesti kielen muotoihin (Kauppinen 2006: 93). Perinteisellä kieliopilla on vahva asema kielioppien joukossa. Se perustuu sääntöihin, ja sillä on vakiintuneet käsitteet kielen analysointiin. (Paukkunen 2011: 53.) Hakasen mukaan perinteisellä kieliopilla tarkoitetaan usein käytännössä E. N. Setälän kielioppimallia (Hakanen 1979: 8). Toinen suomalaiseen kieliopin opetukseen vaikuttanut piirre on ollut kielioppikomiteoiden asettaminen. Kielioppikomiteat on asetettu ratkaisemaan kieliopin opetukseen liittyviä ongelmia vuosina 1885, 1906 ja 1993. (Karlsson 1998: 2.) Seuraavaksi esittelen kieliopin historiaa lyhyesti, koska sillä on yhä suuri vaikutus nykyiseenkin kielitiedon opetukseen kouluissa.

Suomalaiseen kieliopin opettamisen perinteeseen on vaikuttanut suuresti E. N. Setälän kielioppi, jonka hän julkaisi vuonna 1880. Näihin päiviin saakka etenkin Setälän lauseopilla on ollut merkityksensä äidinkielen opetukseen, vaikka sen periaatteita onkin kyseenalaistettu aika ajoin. Setälän kielioppimalli perustuu tiukkoihin muoto-opillisiin jäsennyksiin. Setälän johtama kielioppikomitea (1905–1915) irtaantui kuitenkin näistä näkemyksistä, sillä sen mukaan lauseenjäsennys perustuu enemmän merkitykseen kuin taivutukseen. (Leiwo 1996: 97–98.)

Setälä viittaa kielioppinsa alussa komitean uudistuksiin, mutta uudistukset eivät koskaan päätyneet Setälän lauseopin painoksiin (Hakulinen 1992: 8). Kielioppikomitean uudistuksista huolimatta Setälän vuonna 1880 laatimaa lauseoppia painettiin koulun tarpeisiin, ja siten se vakiintui lauseopin perusmalliksi. (Leiwo 1996: 97–98.) Setälän kielioppi onkin nostettu esikuvaksi eli se on kanonisoitu, sillä vielä 1900-luvun lopulla on ilmestynyt kielioppeja, jotka muistuttavat Setälän oppikirjaa (Hakulinen 2008: 271).

Setälän kielioppimalli käsitettiin systemaattiseksi kuvaukseksi kirjoitetusta kielestä. Se noudattaa muoto-opillisia kriteerejä: lauseenjäsennys määriteltiin muotojen avulla niin, että esimerkiksi subjektin sijat ovat nominatiivi ja partitiivi ja niin edelleen. Näiden määritelmien tukena oli myös merkitykseen perustuvia kriteerejä, mutta ne olivat vain kuvailemassa tai havainnollistamassa. Perinteinen kielioppi tai koulukielioppi ei painottanut tekstien tai keskustelun merkitystä. (Leiwo 1996: 97–101.)

Kielioppikomitean (1906–1915) näkemyksen mukaan lause koostuu laajemmista kokonaisuuksista, jolloin lausetta ei ole järkevää jäsentää sana kerrallaan. Lisäksi komitean mukaan lausetta olisi pitänyt jäsentää enemmän merkityksen vuoksi. (Leiwo 1996: 97–101.) Tutkijoiden mukaan 1900-luvun alun kielioppikomitea oli aikaansa edellä näkemyksissään (mm. Hakulinen 1992: 10; Savijärvi & Varteva 1997: 97). Vaikka kielioppikomitea irtautui Setälän lauseopista jo varhaisessa vaiheessa, on käsitys lauseopista säilynyt näihin päiviin saakka. Se osoittaa, että kielioppi on kielitieteen lisäksi kulttuurisesti tärkeä, jolloin kielioppiperinteen muuttaminen tai katkaiseminen vie aikaa. (Leiwo 1996: 97–101.)

Perinteisten koulukielioppien kirjoittajat eivät tutkineet kieltä kovin systemaattisesti. Lisäksi perinteiset koulukieliopit olivat enemmän normatiivisia kuin deskriptiivisiä, joten niissä korostettiin liikaa joidenkin muotojen epäkieliopillisuutta. (KK 1994: 44.) Hakanen on tehnyt yhteenvetoa perinteisen kieliopin ongelmista ja eduista. Hänen mukaansa perinteinen kielioppi kuvaa kieltä valmiina rakennelmana eikä kieltä käytössä, ja siinä ei eroteta kielen ohjailua ja kuvailua. Lisäksi Hakasen mukaan perinteisessä kieliopissa kieli on kuvattu hyvin yksittäisten tapausten pohjalta, eikä siihen sisälly laajaa kuvaa kielestä. Perinteisen kieliopin etuina Hakanen pitää pitkää perinnettä ja perinteisen kieliopin sovellettavuutta. (Hakanen 1979: 16–17.)

Useat tutkijat (mm. Alho ym. 2007; Leiwo 2003; Hakulinen 1992) ovat nostaneet esiin sen, että kielitiedon opetus ei ole päässyt vieläkään perinteisen kieliopin taakasta. Hakulinen jopa kyseenalaistaa, voiko kielitiedon opetus lainkaan kehittyä, sillä se kantaa hänen mukaansa niin vahvasti setäläläistä perinnettä (Hakulinen 1992: 10). Toisaalta esimerkiksi Häkkinen pitää perinteisen kieliopin mukaista opetusta hyvänä vaihtoehtona (Häkkinen 1993: 483).

Perinteisen kieliopin muuttumattomuutta perustellaan opettajien koulutuksen huonolla laadulla ja oppimateriaalien valinnoilla. Pynnösen (2006: 156) mukaan opettajat voivat tuntea epävarmuutta kieliopin edessä ja jatkaa samaa kieliopin käsittelyperinnettä, johon ovat itse tottuneet. Uudet vaihtoehdot eivät välttämättä vakiinnu opettajien käyttöön, jos niihin ei erikseen paneuduta. Myös Hakulisen mukaan perinteinen kieliopin suosio voi johtua siitä, että sitä on helpompi opettaa: tällaisia ovat hänen mukaansa kaikenlaiset rimpsut ja ulkoa opeteltavat listat. Hakulinen pelkää, että vaikka oppikirjoista on karsittu perinteistä kielioppia, opettajat pitävät sitä edelleen hengissä. (Hakulinen 1997: 46.) Myös Arjava uskoo, että uudenlaisen kieliopin opettamisen suunnittelu vaatii opettajalta aikaa, jolloin opettaja saattaa lykätä sen toteuttamista (Arjava 1997: 73). Tosin Parko lisää, että opettajat ovat itsekin olleet kyllästyneitä perinteisen kieliopin opettamiseen ja ovat kaivanneet ohjeistusta siitä, miten kielioppia tulisi opettaa (Parko 1997: 583).

Leiwo yhtyy Hakulisen näkemykseen siitä, että kielitietoa opetetaan erilaisten nimitysten ja sääntöjen opettelun avulla, mikä voi johtua opettajien koulutuksen huonosta laadusta tai puutteista. Opettajankoulutuksessa kielitietoa ei kytketä tarpeeksi vahvasti koulun kontekstiin, eikä se tällöin liity lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen. Leiwon mukaan kielioppi voidaan kokea hyödyttömäksi koulutuksen puutteen vuoksi, ja tällöin kielioppi voi jäädä muun opetuksen taakse. Leiwo peräänkuuluttaakin perinteisen tavan pohjalta rakentuvaa uudenlaista kuvaa kielitiedosta ja kieliopista. Hänen mukaansa kielitieto voisi olla jopa tärkein osa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, koska se kytkeytyy niin vahvasti tekstien tulkintaan ja tuottamiseen. (Leiwo 2003: 11–12.)

Alho ja Korhonen (2007: 71–90) käsittelevät artikkelissaan kielitiedon opetuksen ongelmia. Heidän mukaansa kouluopetuksessa käsitteiden opettamista on pidetty aina tärkeänä, jolloin oppilaiden mieliin on jäänyt vain ulkoa opittuja listoja. Uudemmissakin oppikirjoissa voidaan painottaa käsitteiden merkitystä oppilaille, jotta kielestä voitaisiin puhua. Tällöin käsitteitä opiskellaan kielen kokonaiskuvan kustannuksella. Oppikirjoihin on saatu kiinnostavia ja viihdyttäviä kielitiedon tehtäviä, mutta kielitietoa ei tarkastella oppikirjoissa tarpeeksi laajasti. Ilmiöiden sijaan käsitteiden nimet saattavat saada opetuksessa suuremman fokuksen. Esimerkkinä he esittävät joidenkin lukion oppikirjojen tapaa liittää kielioppiliitteitä tai taulukoita oppikirjan loppuun. Tällöin esimerkiksi tekstin rakenteen tarkastelun avuksi saatetaan viitata kielioppitaulukoihin, jolloin kielioppikäsitteitä pidetään peruskoulussa opittuina välineinä jostakin irrallisesta yksityiskohdasta puhumiseen. Kielioppiliite voi jäädä pelkäksi irralliseksi luetteloksi, joka ei liity varsinaiseen oppikirjaan. Irrallisuuteen ottaa kantaa myös Kauppinen, jonka mukaan kielioppia opetetaan analysoimaan yksityiskohdista käsin. Laajempien kokonaisuuksien analysointi helpottaisi systeemin ymmärtämistä ja kehittäisi kielitaitoa. (Kauppinen 1997: 577.)

Kielitiedon opetuksen ongelmana pidetään myös sitä, että oppilaan voi olla vaikea ymmärtää, miksi kielitietoa täytyy opiskella, jos kielenkäyttötilanteissa ei oppilaan mielestä ole ongelmia. Kieltä voi olla hankalaa havaita, kun sitä on kaikkialla. Kieltä myös kuvataan oppikirjoissa ongelmallisesti: sitä voidaan kuvata esimerkiksi eräänlaisena poikkeuksena muista kielistä tai vain yksipuolisesti. (Savolainen 2005: 595.) Toisaalta ongelmana saattaa olla myös se, että kielioppia voidaan virheellisesti pitää kielen täydellisenä kuvauksena. Näistä kaavamaaisista asenteista voitaisiinkin päästä uudella kielitiedon opetuksella. (KK 1994: 146–147.)

Tyypillisesti perinteiseen koulukielioppiin on siis liitetty se, että kielitietoa on opetettu kieliopin järjestyksen mukaisesti; pedagogisten näkökulmien sijaan opetusta on ohjannut kie-

liopin systeemi. Opetuksen keskiössä ovat olleet yksittäiset asiat laajempien kokonaisuuksien sijaan, ja niitä on usein opetettu listojen ja termien hallitsemisen näkökulmasta. Lisäksi kielen on suhtauduttu normatiivisesti, eikä sitä ole tarkasteltu käyttöyhteyksissään.

## 4.2 Pedagoginen kielioppi

Perinteisen kieliopin puutteisiin on pyritty tarttumaan kehittämällä pedagogisempaa kieliopin opetusta (Leiwo 1996: 101). Kieli ja sen kieliopit -mietinnön mukaan pedagoginen kielioppi on kielitietoa ja kielen kuvausta, jossa pyritään kielen tietoiseen tarkkailuun ja kriittiseen arviointiin. Pedagogisen kieliopin opetuksen tavoitteena on sekä kielen toiminnan tarkkaileminen että merkityksen ymmärtäminen mutta myös yleiskielen taitojen hankkiminen. Laajasti ajateltuna koulun kielitiedon opetus voisikin antaa välineitä eritellä kielen ilmiöitä ja ymmärtää kielen toimimista. (KK 1994: 135.)

Myös monet muut tutkijat painottavat pedagogisen kieliopin hyödyllisyyttä ajattelun kehityksessä. Leiwon mukaan kieliopin opetus voi kehittyä älylliseksi seikkailuksi, jos sillä olisi pedagoginen lähtökohta. Näin ollen kieliopin opetuksesta voisi olla apuna lukemisen ja kirjoittamisen ongelmissa tai se voisi ohjata oppilaita lukemaan ja syventämään kirjallisuuden lukukokemuksia analyttisesti. (Leiwo 2011: 1–7.) Kielitietoa pidetään välillä jopa tärkeimpänä osa-alueena äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, kun se kytketään tekstien tuottamiseen ja niiden tulkintaan. Leiwon mukaan kielitieto pitäisi nähdä näkökulmasta, jossa kielitiedon osaamiseen liittyy oivaltaminen ja päättely sääntöjen ja luetteloiden muistamisen sijaan. Saman näkemyksen mukaan kielitiedon opetuksen pitäisi olla metalingvististä keskustelua, jossa käsitteet ovat prototyyppisiä eli eivät aivan yksiselitteisiä, kuten usein ajatellaan. Opetus voisi lähestyä tieteellistä ajattelua, jossa keskustellaan yhdessä kielestä. Näin ollen pedagoginen kielioppi voitaisiin nähdä ajattelu- ja tekstitaitojen tukena. (Leiwo 2003: 11–13.)

Kielioppityöryhmän mietinnössä (KK 1994: 136–140) pedagogiseen kielioppiin liitetään kieliopin monipuolisuus ja väljyys, tiedostuminen kielen ilmiöistä sekä oppilaan päättelytaitojen kehittäminen. Monipuolisuuden ja väljyyden periaatteen mukaan pedagogiseen kielioppiin liittyy oppilaiden huomioiminen, sillä kieliopin tulisi tuntua kiinnostavalta ja hyödylliseltä myös oppilaasta. Lisäksi käsitteiden tulisi olla havainnollisia, ja niiden opiskelun tulisi tukea kieliopin ymmärtämistä. Kielitietoon liittyvien esimerkkien pitäisi olla yksinkertaisia ja selkeitä. Kuitenkin pääpainon tulisi olla oppilaan päättelytaitojen kehittämisessä.

Monipuolisuuden ja väljyyden lisäksi pedagogisen kieliopin perusteisiin liitetään työryhmän mietinnössä (KK 1994: 136–140) kielen ilmiöistä tiedostuminen. Tämän ajatuksen pohjana on se, että opetus perustuu sekä yleiskieleen että arkikieleen. Opetuksessa pitäisi siis voida hyödyntää oppilaiden omaa kieltä, kun tarkastellaan esimerkiksi kielen rakennetta, sanastoa tai tyyliä. Vaikka opetuksen pohjana on myös arkikieli, yleiskielen normeja on syytä opettaa. Yleiskielen normien opettamisen tulee kuitenkin lähteä siitä, että oppilaan omaa kieltä vertaillaan yleiskieleen. Oppilaita voidaan motivoida opettelemaan yleiskielen normeja vetoamalla siihen, että viestin tulee olla selkeää ja ymmärrettävää. Kielen ilmiöistä tiedostamiseen pitäisi johdatella oppilasta niin, että kielen tutkiminen lähtisi oppilaan omasta kiinnostuksesta ja siten, että oppilas voisi käyttää omia käsitteitään. Vaikka opetuksen tulisi lähteä oppilaasta, pedagogiselle kieliopille on tyypillistä päätyä tutkimaan lopulta myös kieliopillisia lainalaisuuksia sekä kieliopillisia käsitteitä. Opetus lähtisi siis oppilaan kiinnostuksesta kohti kieliopin säännönmukaisuutta yhdessä keskustelemalla ja pääättelemällä. Opetuksen fokuksen ei pitäisi kuitenkaan olla säännöissä. (KK 1994: 136–140.)

Pedagogisen kieliopin periaatteisiin liitetään myös päättelytaitojen kehittäminen. Pedagogisen kieliopin tulisi perustua siihen, että kieliopin opetus etenee lapsen kielellisen kehityksen mukaan eikä kieliopin systeemin mukaisesti. Kuitenkin mietinnössä myönnetään, ettei tutkimusta lapsen kielellisten käsitteiden ymmärtämisestä tai yleensäkin metalingvistisen ajattelun kehittymisestä juuri ole. Joka tapauksessa jo alakoulussa kieliopillisia käsitteitä tulisi opettaa käsikkäin oppilaiden omien käsitteiden kanssa. Alakoulussa käytettäviä käsitteitä voisivat olla muun muassa sana, lause, nimi, vartalo ja tekeminen. Silloin voidaan myös ohjata lasta ajattelemaan prototyyppisesti, sillä kieliopilliset kategoriat eivät ole aina selkeitä ja yksiselitteisiä. (KK 1994: 136–140.)

Koska kieliopin opetuksen tulisi siis edetä lapsen kielellisen kehityksen mukaisesti, äidinkieltä tulisi tarkastella jatkumona alakoulusta yläkouluun. Opettajalla pitäisi olla käsitys siitä, mitä oppilaat ovat aikaisemmin oppineet ja oivaltaneet kielestä, jotta hän voisi rakentaa mielekästä ja motivoivaa opetusta edelleen. (Kauppinen, Heinonen & Aalto 2011: 384.)

Kielioppityöryhmän mietinnön mukaan kielitiedon opetuksen tulisi perustua prototyyppiajatteluun. Prototyyppisyys tarkoittaa sitä, etteivät kaikki kielen kuvauksen luokittelut ja rakenteet ole samanarvoisia, vaan toiset ovat tyypillisempiä luokkansa edustajia kuin toiset. (KK 1994: 146.) Alho (1997: 522) antaa esimerkin prototyyppisyydestä. Esimerkiksi lause *Opettaja pyörtyy* on prototyyppinen lause, koska siinä on persoonamuotoinen verbi. Lausemaisuuksia on prototyyppisyysajattelun mukaan myös kuitenkin ilmauksilla *opettajan pyörtyessä*

ja *opettajan pyörtyminen*. Prototyypiajattelun hyötyä perustellaan vieraiden kielten opiskelun kannalta, koska eri kielissä on melko samankaltaisia rakenteita (KK 1994: 146).

Alho (1997: 513–527) on ottanut kantaa prototyypisyysajattelun käyttöön opetuksessa, ja hän puhuu joustavasta lauseopista. Kielen rakenteisiin pitäisi tutustua monesta eri näkökulmasta joustavasti eikä niitä pitäisi tarkastella vain yhden, esimerkiksi perinteisen kieliopin käsitejärjestelmän avulla. Perinteistä lauseoppia on Alhon näkemyksen mukaan opiskeltu järjestelmänä, johon kuuluu oma sisäinen logiikkansa ja jossa kielen rakenteet esitetään valmiina. Joustava lauseoppi olisi taas enemmän muotojen ja merkitysten erittelemistä, ja sen tarkoituksena olisi myös ongelmista keskusteleminen. Joustavaa lauseoppia toteuttaessaan opettajan ei pitäisi pelätä ongelmallisia rakenteita vaan synnyttää keskustelua ja perustella erilaisia ratkaisuja. Alho siis kannattaa rakenteiden opettamista prototyypisyyden perusteella. (1997: 513–527.)

Myös useat muut tutkijat ovat prototyypisyysajattelun kannalla, vaikka Karvonen on päinvastaista mieltä: hänen mukaansa olisi olennaista, että oppilaalla olisi koulun loputtua käsitys kielestä systeeminä (Karvonen 1993: 489). Sitä vastoin Kauppinen (1997: 575–576) on Alhon linjoilla, sillä hänen mukaansa kielioppityöryhmän tärkeimpiin havaintoihin kuuluu se, että kieli ei ole tiukka systeemi, vaan siihen kuuluu aukkoja. Kielen järjestelmän ongelmakohtien käsittely on Kauppisen mukaan pedagogisesti tärkeää, eivätkä selittämiseen liittyvät ongelmat ole opettajan syytä. Kieli on luonnostaan täynnä aukkoja, joten sitä on vaikea kuvata systeeminä (Koskipää & Pöntinen 1983: 210). Saman ovat todenneet myös Hytönen (1997: 591) sekä Korhonen ja Nikanne (1993: 488–489): on tärkeää osata kyseenalaistaa kielellisiä ilmiöitä, mutta toisaalta hyväksyä se, että aina kielellisiin ongelmiin ei ole vastauksia. Hankalista kielioppiasioista keskusteleminen kehittää keskustelutaitoja, joiden kehittäminen on yksi äidinkielen opetuksen tavoite (Leiwo 1998: 184). Alho ym. sen sijaan (2007: 96–98) kritisoiivat kielioppikomitean prototyypisyysajattelua siitä, että mietinnössä ei ole pyritty kuvaamaan koko kielen järjestelmää.

Kielioppityöryhmän mietinnön lisäksi myös useat muut tutkijat ovat määritelleet pedagogisen kieliopin periaatteita. Harjusen ja Korhosen mukaan pedagogisemman kieliopin opetuksen pitäisi lähteä siitä, että oppilas voisi kokea kieliopin omakseen. Opetuksen lähtökohtana olisi se, että kieli on osa ihmistä. Näin käsiteltävien asioiden tulisi liittyä oppilaan omaan elämään, ja se taas motivoisi oppilasta. (Harjunen ym. 2008: 125–145.) Myös Savolaisen mukaan pedagogisen kielitiedon opetuksen lähtökohtana pitäisi olla ajatus siitä, että jo kouluun tuleva lapsi osaa äidinkieltänsä. Tällöin opetuksen tehtävänä olisi ensin saada oppilas tietoiseksi omasta kielellisestä tietoisuudestaan ja myöhemmin kielitieteellisten termien avulla aut-

taa oppilasta ymmärtämään abstraktimpaa kielen kuvausta. Kielitiedon opetusta ei saisi rakentaa sisällöstä käsin vaan oppilaiden tietojen ja taitojen perusteella. (Savolainen 2005: 594.) Harmasen mukaan pedagogisen kieliopin keskeisimpiä lähtökohtia on kielen käyttö teksteissä. Siihen liittyvät kysymykset kielen käytöstä sekä siitä, mitä kielen avulla voi ilmaista, miten kielellisiä merkityksiä syntyy ja millaisia sanojen väliset suhteet ovat. (Harmanen 2011: 388–389.) Koskipää ym. ovat luonnehtineet jo vuonna 1983 ÄOL:n vuosikirjassa näkökulmia kielitiedon opetukseen. Vaikka he eivät itse puhu pedagogisesta kieliopista, heidän näkökulmissaan on kuitenkin nähtävissä pedagoginen korostus. Oppisisältöjä pitäisi opettaa silloin, kun oppilaan on mahdollista niitä oppia. Niin ikään oppilaalle pitäisi opettaa sellaista kielitietoa, joka on merkityksellistä sekä tärkeää ja perinteen nimissä ei pitäisi opettaa yksittäisiä asioita, vaan auttaa hahmottamaan kokonaisuuksia. (Koskipää ym. 1983: 210.)

Pedagogiseen kielioppiin liittyy paljon valintoja: Mitä sisältöjä opetukseen valitaan? Miten niistä puhutaan? Miten sisältöjä yhdistellään toisiinsa? (Alho ym. 2007: 96–99.) Pedagoginen kielioppi onkin laadittu erilaisten kielioppimallien keskeisten sisältöjen pohjalta, ja niitä on sovellettu kouluun (Leiwo 1996: 100). Näin ollen pedagoginen kielioppi olisi joustavampi kuin vanha koulukielioppi, vaikka siihen liittyisikin perinteisen kieliopin perinnettä (KK 1994: 147).

Harmasen mukaan pedagogisen kieliopin piirteitä noudattavassa opetuksessa kieltä voi lähestyä kieliopillisista rakenteista käsin tai ilmiölähtöisesti. Ilmiölähtöisen opetuksen avulla voi opettaa ilman käsitteitä, niin että opetus lähtee oppilaan omasta havainnosta. Pedagogiseen kielioppiin kuuluu silti käsitteiden käyttö, sillä oppilaalle on opetettava myös käsitteellisen ajattelun taitoja sekä kielioppia systeeminä. (Harmanen 2011: 388–389.) Lisäksi kielen muotojen ja merkitysten kuvaukseen liittyvät oppilaalle vieraat käsitteet, joten niitä täytyy opetella koulussa (Alho ym. 2007: 96–97). Kieliopillisia käsitteitä tarvitaan kielenhuollon tarpeisiin, kielimuotojen ja erilaisten kielten vertailuun. Lisäksi niitä tarvitaan tekstien yhteydessä: tekstien tarkasteluun ja tekstitaitojen kielentämiseen, tekstien ominaisuuksien kuvaimiseen, äidinkielen taitojen monipuolistamiseen. Käsitteiden käyttö lisää kielellistä yleissivistystä ja suvaitsevaisuutta. Käsitteet myös tukevat vieraiden kielten opiskelua. (Harmanen 2011: 388–389.)

Kielitiedon opetuksen fokuksen ei kuitenkaan tulisi olla pelkästään vieraiden kielten opiskelun helpottamisessa, sillä sen avulla pyritään myös ymmärtämään kielen olemusta. (Pääkkönen 1983: 217, 219.) Koskipää ym. jopa huomauttavat, ettei äidinkielen kieliopin opetuksella ole positiivista vaikutusta vieraiden kielten oppimiseen (Koskipää ym. 1983: 196). Kielitietoa on kuitenkin syytä opettaa suhteessa muihin kieliin. Oppilaan kannalta voisi

olla motivoivaa, jos kieliä tarkasteltaisiin kontrastiivisesti. Silloin pyrittäisiin tarkastelemaan kielten välisiä eroja sekä sitä, miksi suomen kieli on erityislaatuinen kieli. (Kauppinen 1997: 578.) Eri kielten opetuksen välillä tulisi myös tehdä yhteistyötä, sillä äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksen ei tulisi olla toisistaan irrallista: oppilaan monikielistä identiteettiä ja laajaa kielinäkemyksiä pitäisi kehittää yhteistyössä (Kauppinen ym. 2011: 384).

Kieliopillisia käsitteitä tulisi voida hyödyntää kielen kuvauksessa ja analyysissa, sillä käsitteitä tarvitaan puhutun ja kirjoitetun tekstin rakenteen ja sisällön sekä vaikuttamaan pyrkivän kielen kuvauksessa ja analyysissa. Opetuksessa halutaan painottaa, että kielen käsitteet ovat moniulotteisia ja tulkinnanvaraisia, mutta kielen rakenteesta voidaan kuitenkin puhua täsmällisesti kieliopillisten käsitteiden avulla. (KK 1994: 135–137.)

Mitä käsitteitä opetukseen tulisi sitten valita? Tärkeintä käsitteiden opettamisessa olisi se, että niillä olisi pedagoginen peruste. Äidinkielenopetuksessa tulisi käyttää tärkeimpiä perinteiseenkin kielioppiin kuuluvia käsitteitä, koska samoja käsitteitä käytetään myös vieraiden kielten kieliopeissa. Näitä olisivat muun muassa subjekti, predikaatti ja objekti, mutta ne pitäisi määritellä riittävän selkeästi ja yksinkertaisesti. (KK 1994: 147.) Alhon ym. mukaan länsimaisen yleissivistyksen nimissä oppilaiden tulisi osata ainakin tunnistaa prototyypinen substantiivi, adjektiivi, verbi, adverbi, post- ja prepositio ja partikkeli (Alho ym. 2007: 97). Toisaalta sanaluokkien tunnistamisen osaamisen edellyttäminen ei vielä kerro, pitääkö itse käsitettä osata käyttää.

Käsitteiden ja ilmiön suhdetta on myös pohdittu, esimerkiksi Harmanen (2011: 388–389) pohtii, aletaanko käsitteitä käyttää liian varhain. Pynnösen mukaan tieteelliselle käsitteelle onkin tyypillistä abstraktius, sillä lapsella ei välttämättä ole käsitteeseen liittyvää kokemusta. Tällaiseen tieteelliseen käsitteeseen, esimerkiksi kielioppiin, liittyvä ajatusrakennelma voi olla lapselle liian hankalasti ymmärrettävä. Kuitenkin eritasoisten käsitteiden käyttö auttaa oppilaita rakentamaan yhteyksiä ilmiöiden ja asioiden välille. Silti käsitteitä ei pitäisi antaa oppilaalle valmiina, vaan oppilaan pitäisi itse saada havainnoida kieltä, tehdä päätelmiä ja nimetä niitä ensin itse oman ajattelunsa mukaisesti. Kasvaessaan lapsi oppii myös vakiintuneet käsitteet. (Pynnönen 2006: 158–159.)

Myös Leiwon mukaan pedagogiseen kielioppiin liittyy se, että kielitiedon käsitteitä on opetettava lapsen metalingvistisen kehityksen mukaisesti – ei kieliopin systeemin mukaisesti. Leiwo ei kuitenkaan ota kantaa, minkälaisessa asemassa käsitteiden tulisi olla opetuksessa. Koulun kielitiedon opettamisen tavoite on, että käsitteiden opetus kehittää kielellisiä taitoja. Kaikki kielelliset käsitteet edellyttävät kuitenkin sitä, että lapsi hallitsee jo jonkinlaista metalingvististen käsitteiden hallintaa. Leiwo erottaakin keskeisimpiä taitoja, joita tarvitaan kieli-



tiedon käsitteiden ymmärtämiseksi. Kielitiedon opetuksen tulisi lähteä merkityksen ja muodon erottamisesta ja edetä aina haastavimpiin käsitteellisiin taitoihin. Opetuksen olisi kuitenkin koko ajan kytkeydyttävä kielellisiin taitoihin, kuten kirjoittamiseen tai analyttiseen lukemiseen. Vaikka muodollisia käsitteitä tarvitaan äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksessa, Leiwon mukaan on keskeisempää hallita käytännön taitoja tai osata tarkastella tekstien kielellisiä ominaisuuksia. (Leiwo 1984: 49–51, 55.)

Vaikka pedagogisen kieliopin merkitystä on korostettu, sen periaatteiden toteuttaminen koulussa on vaikeaa, koska varsinaista pedagogista kielioppia ei ole vielä laadittu. Iso suomen kielioppi voi auttaa kieliopin opetusta pedagogisempaan suuntaan siten, että kieliopin sisältöiksi valitaan keskeisiä kielen ilmiöitä, ja niistä puhutaan sopivien termien avulla. Iso suomen kielioppi ei ole pedagoginen kielioppi, mutta se voi siis auttaa rakentamaan koulun kieliopin opetuksesta pedagogista. (Alho ym. 2007: 96–98.) Iso suomen kielioppi on kuitenkin niin laaja, että opettajan voi olla hankalaa poimia sieltä keskeisiä sisältöjä. Sen jälkeen onkin julkaistu myös Käyttökielioppi, joka ottaa huomioon kielen rakennetiedon lisäksi myös kielenkäytön (Alho & Kauppinen 2008: 7).

Useat tutkijat ovat määritelleet pedagogisen kieliopin periaatteita, mutta viime kädessä jokaisen opettajan on itse päätettävä, millaisia periaatteita opetuksessaan noudattaa. Tällöin opettajan on tehtävä sekä kielitieteellisiä että käytännöllisiä valintoja opetuksessaan. (Paukkunen 2011: 58). Täytyykin vain todeta Harmasen ja Siiroisen (2006: 7) tavoin, että toivottavasti jokainen opettaja itse tietää, minkä vuoksi ja minkälaista kielioppia opettaa.

## 5 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KIELITIEDOSTA

### 5.1 Mitä kielitieto on?

#### 5.1.1 Kieliopista kielitietoon

Haastatellut opettajat käyttivät äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineen kieleen keskittyvästä osuudesta mieluummin käsitettä **kielitieto** kuin kielioppi. Vaikka opettajat korostivat käyttävänsä kielitiedon käsitettä, he käyttivät kuitenkin haastatteluiden aikana molempia käsitteitä sekaisin. Kielitieto ja kielioppi ovatkin termeinä lähellä toisiaan, ja monesti niitä käytetään sekaisin (Puro 2002: 49).

Kolme neljästä opettajasta kertoi, että käyttää kielitiedon käsitettä mieluummin, koska se on kielioppia väljempi käsite ja kuvaa opetuksen fokusta paremmin, kuten esimerkiksi 1 ja 2 voi havaita.

Esimerkki 1

Bertta: noo **koska kielitieto käsitteenä on mun mielestä jär- väljempi** semmonen niinku (.) enemmän niinku tutkivan oppimiseen sopiva havaint- havaintojen tekemiseen sopiva ku kielioppi

Esimerkki 2

Seppo: **se ((kielitiedon käsite)) antaa vähän enemmän pelivaraa** ja sitte helposti sitä pystyy sitte vähän rajaamaan pois jotain semmosta aineistoo mikä ei (.) mikä ei oo periaatteessa mun mielestä mielekästä - -

Edellisistä esimerkeistä kävi siis ilmi, ettei opettajien mielestä kielioppikäsite sovi havaintojen tekemiseen ja tutkivaan oppimiseen ja että kieliopin sisällä on epämielikästä aineistoa.

Kielitietoa pidettiin laajempana kuin kielioppia. Lisäksi kielioppikäsitteellä koettiin olevan negatiivinen merkitys, joten sen käyttöä välteltiin.

Esimerkki 3

Anneli: se mun **mielestä kattaa laajemman alueen** kuin että se ois vaan kielioppi ja sit siinä kieliopilla on valitettavasti vähän semmonen **negatiivinen kalskahdus** jostain syystä niin se vähän häivyttää se semmonen ikään kuin katokäsite sitä pikkuriikkisen

Opettajat **määrittävät kielitietoa** eri tavoin. Eilan mielestä kielitietoon kuuluu havaintojen tekeminen kielen käyttöyhteyksissä. Kielitietoon ei siis kuulu hänen mielestään rakenteiden tai käsitteiden opiskelu sellaisenaan.

Esimerkki 4

Eila: että **tehdään havainnot siitä miten kieli toimii** (.) missä kieli näyttäytyy (.) miten kieli muuntuu (.) miten kieli taipuu elikkä ihan ihan se no käyttöyhteys ja havainnot siitä

Eila piti kielen ilmiöiden tarkastelua mielenkiintoisena ja yhdisti sen kriittiseen lukutaitoon.

Esimerkki 5

Eila: no tykkään ihan sen takia juuri- syyt juuri nuo miten määrittelin sen elikkä just nämä miten kieli toimii (.) miten kieli käyttäytyy ja näyttäytyy ja miten kieltä käytetään ja esimerkiks ihan pelkästään tällaset miten vivahde-erot vaikuttavat juuri viestin tulkintaan ja se että miten on ilmaistu vaikkapa uutisot-sikko just ne erot (.) **eli ylipäänsä se miten kieltä hyödynnetään** ihan vaikkapa propagandistisiin ja provosoiviin tarkoituksiin (.) **se on erittäin kiinnostavaa edelleen**

Anneli liitti kielitietoon kirjoitetun kielen tarkastelun sekä kielen- ja tekstinhuollon. Lisäksi hän nosti esiin myös kielitiedon yhteyden esimerkiksi esseen kirjoittamiseen ja toisaalta hän liitti kielitietoon myös tyylin. Annelin määritelmässä korostuu toisaalta teksti- ja rakennelähtöisyys: kielitietoon liittyy tekstien kanssa toimiminen, toisaalta kielen tilanteisuus: kielitietoon liittyy tyyli.

Esimerkki 6

H: mitä kaikkee sun mielestä kuuluu kielitiedon opetukseen  
Anneli: - - että tutkitaan **virkkeitä ja lauseita** ja **tutkitaan lauseenjäsennystä** mm tutkitaan kasiluokkalaisten kanssa moduksia siis tän tyyppiset asiat - - **kielenhuoltoon tekstinhuoltoon** liittyvät asiat - - niihinki liittyy **lause ja virke hahmottaminen** ja muu (.) mut et siihen liittyy kaikki **yhdyssanat ja alkukirjaimet ja välimerkit** ja muut et mä nään ite kielitiedon semmosena niinku kieli aika laajasti (.) sit ku mennään vähän - - vanhempien kanssa ni mun mielestä kielitietoon liittyy tyyli -- vaikkapa ihan jossain **esseen kirjottamisessa** tai vaikka huumorin keinoin tai muun mun mielestä tyyli kuuluu sinne myöskin

Anneli tosin lisäsi myöhemmin, että kielitietoon kuuluu myös viestintä.

Esimerkki 7

Anneli: niin oikeestaan tietysti se mitä en äsken oikeestaan sanonutkaan ni kyl- lähän **kielitietoon voidaan nähdä myös puheviestinnän ilmasullinen puoli ihan yhtä lailla** (.) ja se varmaan on niinku semmonen itseilmasu esimerkiksi jos sitä aattelee kielitietoon (.) **jos sen näkee osana sitä niin ja haluaa nähä sen osana sitä** niin se nyt on sillon mun mielestä semmonen (.) oma ilmasuha- lukkuus mutta myös tavallaan semmonen kehittämishalu ni se nyt on kaiken ikästen kanssa sama

Anneli käytti vastauksessaan sananmuotoja *voidaan nähdä* ja *ihan yhtä lailla*, mitkä ilmaise- vat käsityksen siitä, että kaikki eivät näe kielitietoa yhtä laajasti. Lisäksi esimerkistä kävi ilmi, että kielitiedon voi siis nähdä muillakin tavoin, mutta Anneli halusi nähdä sen osana sitä. An- nelilla oli siis melko monipuolinen näkemys kielitiedosta. Kuitenkin hänen mielestään kieli- tietoon kuuluu erilaisia asioita eri-ikäisten oppilaiden kanssa.

Esimerkki 8

Anneli: - - **se riippuu vähän siitä minkä ikäisiä opettaa** et tavallaan se määrit- telee mun mielestä vähän sen kautta et jos on vaikka seiskoist kyse nii mun mie- lestä ää kielitiedossa esims kirjottamisen näkökulmasta on se että ää hahmote- taan ihan oikeesti ajatukset ja virkkeet ja lauseet ja ihan vaan se et sä osaat kir- jottaa siten kun sä ajattelet et niin et se on selkee myös lukijalle

Berta vetosi opetussuunnitelmaan kertoessaan, mitä kielitietoon kuuluu tai pitäisi kuu- lua. Hän luettelee kielitiedon käsitteitä: lauseenjäsennyksen käsitteitä ja moduksia. Kuitenkin hänen mielestään kielitietoon kuuluu myös käsitteiden arkielämän merkitykset.

Esimerkki 9

Berta: no meillähän on opetussuunnitelma joka määrittelee sen hyvinki tarkasti mitä meidän pitäis opettaa mm esimerkiksiii meidän pitää opettaa modukset (.) meidän pitää opettaa lauseenjäseneet (.) meidän pitäis jopa peräti opettaa vieläpä noikin sijamuodot ja mitäs siellä vielä on (.) sit sieltä tulee vielä lauseenvastik- keet ysillä (.) - - **eli mä opetan lähinnä subjekti objekti predikaatti ja sit mä opetan modukset lähinnä impera- lähinnä konditionaaln koska englannin kielen opettaja toivoo että se käsiteltäis (.) konditionaali ja imperatiivi** ehkä mutta en enää mä oon jättäny senki pois ton- ne muut

--

B: ydinasioita joo ja esimerkiks niinku vaikkapa subjetin tai objektin opettami- sessa mä otan esille tämmösiä asioita että mitä tarkoittaa jos joku sanoo että oman elämänsä subjekti tai mitä tarkoittaa se että on seksiobjekti eli et mä yritän **kytkee ne arkielämän merkitykset** (.) tuoda enemmän niitäki esille ku kie- liopillisia määritelmiä

Koska Berta liitti kielitietoon hyvin vahvasti käsitteet, voisi sanoa, että hänen kielioppikäsi- tyksensä perustuu enemmän perinteiseen kielioppiin. Perinteinen kielioppi on sääntöihin pe- rustuvaa, ja sillä on vakiintuneet käsitteet kielen analysointiin (Paukkunen 2011: 53).

Myös Seppo kertoi, mitä kielitietoon pitäisi kuulua. Hän liitti kielitietoon viestinnällisen näkökulman ja painotti kielitiedon merkitystä vieraiden kielten opiskelussa. Lisäksi esimerkiksi näkyy termilähtöisyys, sillä Sepon mielestä kielitietoon kuuluivat käsitteet ja niiden kartta.

#### Esimerkki 10

Seppo: no (.) vai pitäs kuulua (.) kiele- kiele- no (.) siihen pitäs kuulua semmosta käyttöympäristötietoutta siis tavallaan et on olemassa myös niinku hyvin niinku selkeillä rajoilla että on olemassa semmosta niinku kielen käyttöön missä on niinku huolehdittava niistä perusominaisuuksista (.) toisessa on niinku et **merkitys pysyy niinku selkeenä (.) viesti välittyy - - se ((kielitieto)) helpottaa tiettyjen asioiden ymmärtämistä jos opetellaan vieraita kieliä** et pitäs olla jonkinlainen käsitteellinen kartta päässä niinku ees omalla äidinkielellä

Kielitieto on siis väljempi ja laajempi käsite kuin kielioppi ja sen vuoksi opettajat halusivat sitä käyttää. Kielitieto näyttäytyi yhtäältä kieliopillisten rakenteiden ja ilmiöiden osamisena, mutta siihen liittyivät myös viestintä sekä ilmaisun kehittäminen ja arvioiminen.

### 5.1.2 Pedagoginen kielioppi

Pedagoginen kielioppi oli kaikille opettajille ainakin jonkin verran tuttu, ja kaksi haastateltavaa viittasi siihen oma-aloitteisesti haastattelun alussa. Anneli ja Eila pitivät pedagogisen kieliopin mukaista opetusta tärkeinä ja uskoivat opetuksensa noudattavan pedagogisen kieliopin periaatteita. Sitä vastoin Bertta ja Seppo kokivat, että pedagogisen kieliopin mukaiseen opetukseen menisi liikaa aikaa. Seppo ei ollut juurikaan perehtynyt pedagogisen kieliopin periaatteisiin, vaikka hänen mielestään sen periaatteita olisi hyvä noudattaa.

Tutkimuskirjallisuudessa pedagoginen kielioppi on määritelty esimerkiksi kielitiedoksi ja kielen kuvaukseksi, jossa pyritään kielen tietoiseen tarkkailuun ja kriittiseen arviointiin. Opetuksen tavoitteena on sekä kielen toiminnan tarkkaileminen että merkityksen ymmärtäminen, mutta myös yleiskielen taitojen hankkiminen. Pedagogiseen kielioppiin on liitetty kieliopin monipuolisuus ja väljyys, kielen ilmiöistä tiedostuminen sekä päättelytaitojen kehittäminen. Myös prototyypisyys on pedagogisen kieliopin mukaisen opetuksen lähtökohtia. (KK 1994: 135–140.)

Vaikka pedagoginen kielioppi oli opettajille periaatteessa tuttu, sen määrittely koettiin hieman hankalana. Opettajat korostivat, että heidän määritelmänsä ei välttämättä noudata yleistä määritelmää pedagogisesta kieliopista.

## Esimerkki 11

Anneli: nii tai voihan se tietysti olla et mä **määrittelen pedagogisen kieliopin sen käsitteen itselleni äskeisellä tavalla sen takia et mä haluaisin opettaa tiettyllä tavalla** ((naurua)) ja sit mä haluaisin ajatella että se mun opettama tai tapa opettaa ja lähestyy sitä asiaa oppilaiden kanssa olisi jotenkin pedagogisen kieliopin määritelmän mukaista ((naurua)) (.) **enhän mä nyt oo pedagogisen kieliopin määritelmää lukuun herranjumala vuosiin mistään**

H: [nii]

A: eli **varmaan määritellään jossain paljon fiksummin ja todennäköisesti ihan eri tavalla mitä mä aattelen** (.) mut mä kuvittelisin et se mielikuva mikä mulla on ja nyt mä en puhu siitä käsitteestä vaan ehkä ylipäättään siitä että miten kielitietoo jotenki (.) mä en tiiä voiko käyttää sanaa pitäis mutta ois ainakin hyvä 2000-luvulla lähestyä ja mä toivon että mun opetuksessa se jotenkin näkyy

Aineistoa tarkastellessa voikin yhtyä Paukkusen näkemykseen siitä, että vaikka useat tutkijat ovat määritelleet pedagogisen kieliopin periaatteita, viime kädessä jokaisen opettajan on itse päätettävä, millaisia periaatteita opetuksessaan noudattaa. Tällöin opettajan on tehtävä sekä kielitieteellisiä että käytännöllisiä valintoja opetuksessaan. (Paukkunen 2011: 58.)

Opettajien mielestä (esimerkit 12–14) pedagogiseen kielioppiin kuului oppilaan huomiointi: opetus lähtee arkielämän merkityksistä sekä oppilaalle tutuista asioista. Opettajat liittivät pedagogiseen kielioppiin osittain myös autenttisuuden: Bertan mielestä pedagogista kielioppia noudattavassa opetuksessa kieltä tutkitaan sen *normaaliolomuodoissaan*, Eilan mielestä kielitieto lähtee arjen havainnoista ja Anneli puhui autenttisista teksteistä. Opettajat pitivät myös tärkeinä, että kielitiedon opetus kytkettäisiin johonkin, jotta se ei olisi irrallinen osa opetusta.

## Esimerkki 12

Bertta: pitäs kytkee nää asiat ja kieliopin käsitteet **arkielämään ja kielen arki-käytäntöihin** sitä kautta lähtee ja tutkia tavallaan **kieltä sen normaaliolomuodoissaan** ja sieltä sit kalastella hahmottaa niitä muotoja ja kaikkee

## Esimerkki 13

Eila: [no mä] oon ymmärtäny sen että se lähtee tai totta kai se lähtee niinku siitä oppijasta käsin eli oppijasta käsin lähtee sillä tavalla että mikä hänen ymmärryksensä on vaikka siitä että miten ihan johonkin muovailuvahaan verrattava ilmiö kieli ja kielenkäyttö on ja se että mitä kaikkea sillä voi tehdä

H: [mm]

E: ni se **lähtee sen oppijan itsensä niinkun havainnosta ja se lähtee siitä että hän haluaa siihen tutustua ja haluaa itte kokeilemalla erilaisia vaihtoehtoja ni haluaa oppia sitä mitä kieli on**

H: [mm] noudatko sä tuota äskön kuvailemaasi opetuksessa

E: no omasta mielestäni kyllä eli **lähtee näistä ilmiöistä ja miten kieli toimii (.) siitä liikkeelle (.) arjen havainnoista**

## Esimerkki 14

Anneli: pedagogisen kieliopin ajatus minulla on **se että se liittyy aina johonkin olemassa olevaan se kielitiedon opiskelu** (.) kuin että se on irrallinen saareke

jota opiskellaan ja sit yritetään joskus kietoo sitä johonkin (.) et **lähetään enemmän semmosesta arkielämän asioista** joihin nyt vain liittyy myös kielitieto (.) tietenki niihin liittyy sit monia muitakin asioita varmasti

H: [mm]

A: mut mä nään sen jotenki semmosena et **se liittyy esimes vaikka autenttisiin teksteihin tai autenttisiin puhetilanteisiin** tai johonkin muuhun

Opettajien kommentteissa painottui käsitys siitä, että oppilas saa itse tutkia ja tarkkailla kielen ilmiöitä. Kieli ja sen kieliopit -kielioppityöryhmän mietinnön mukaan koulun kielitiedon opetuksen pitäisikin kehittää oppilaan kykyä eritellä kielen ilmiöitä ja ymmärtää kielen toimintaa (KK 1994: 135). Opettajat eivät pitäneet tärkeinä sääntöjen tai luetteloiden muistamista, sillä ne eivät sisältyneet opettajien määritelmiin lainkaan. Leiwon mielestä kielitieto pitäisikin nähdä näkökulmasta, jossa kielitiedon osaamiseen liittyy oivaltaminen ja päättely sääntöjen ja luetteloiden muistamisen sijaan (Leiwo 2003: 11–13).

### 5.1.3 Kielen järjestelmän kuvaus

Tutkimuskirjallisuudessa on pohdittu runsaasti käsitystä kielen järjestelmästä. Samalla kun joidenkin tutkijoiden mukaan kielitietoon pitäisi suhtautua systeeminä (Karvonen 1993: 489), osan tutkijoiden mukaan kielitietoon pitäisi suhtautua joustavasti (mm. Alho 1997: 513–527), jolloin kielitietoon ei pitäisi suhtautua järjestelmänä, jossa kielen rakenteet esitetään valmiina. Haastatteluiden perusteella kävi ilmi, että opettajat mielsivät kielitiedon mieluummin järjestelmäksi. Osa opettajista koki kielitiedon tiukkana systeeminä, jossa pitäisi olla selkeät ratkaisut. Osa opettajista taas piti kielitietoa joustavampana systeeminä.

Kielitieto nähtiin opettajahaastatteluissa siis systeeminä, jolla on oma logiikkansa. Kielitietoa kuvailtiinkin matematiikan opiskelun kaltaiseksi: kielellisissä ongelmissa on selkeä ratkaisu.

#### Esimerkki 15

Eila: mutta ihan yhtä lailla he myös innotuu siitä ihan niinkö jostakin matematiikan ratkaisun ja probleeman ratkaisemisesta niin just niinku äidinkielen puolella **kielitieto on nimenomaan se asia jota voi verrata onnistumiseen matikan vaikean tehtävän ratkaisemisessa** ni se että sanoo että okei nyt mä oivalsin tai nyt mä tajusin miks tää menee näin tai miks näitten lauseenjäsenten asema on tämä tai mi- mikä (.) tai nyt käytiin läpi just pari viikkoo sitten lausekkeen käsitettä ni se oivallus tuli juuri sitä kautta niin että hoksas sen vaan että **tää on vähän niinku matematiikan probleeman ratkaisemista**

Kielitietoa verrattiin myös peliin.

## Esimerkki 16

Seppo: mikä ois mun mielestä ehkä lähempänä sitä ajattelua että **sit pitäski suh-  
tautua et se ((kielitieto)) muistuttaaki peliä** (.) et jos mää teen tämmösen siir-  
ron ni se muuttaa tätä ympärillä olevaa järjestelmää johonki suuntaan ja niin  
poispäin

Opettajat kuvailivat, että osa oppilaista pitää kielitiedosta juuri sen järjestelmän vuoksi,  
osa taas ei pidä (esimerkit 17–19).

## Esimerkki 17

Seppo: tai sit semmonen että osalle tuntuu olevan niinkö et se on jotenkin hel-  
pottavaa että (.) mikä niinkö osaa painostaa se että **tässä ei oo niinkö yhtä oi-  
keeta vastausta** (.) **osalle nimenomaan se taas on että hei että tää onki kivaa  
että itse asiassa** (.)

## Esimerkki 18

Anneli: mut kielioppi on monesti semmosta (.) **onhan se vähän abstraktia  
miks nää luokitellaan vaikka tietyllä tavalla asiat** ni se on jonkun päättämää  
eikä siinä välttämättä mikään hirveen selkee logiikka aina oo (.) kaikkien mie-  
lestä

## Esimerkki 19

Anneli: -- mm ehkä se kertoo esims siitä että kielitiedossa on kuitenkin enem-  
män kuin vaikkapa jossain kirjallisuudessa (.) **semmosia asioita jotka on oi-  
kein tai väärin**

H: mm

A: no ei ne kaikki oo semmosia mut siellä on kuitenkin jonku verran semmosia  
juttuja et tää kirjoitetaan yhteen tää erikseen tai tuo nyt on subjekti (.) tai mitä ta-  
hansa mut tavallaan se et siinä on enemmän ehkä kuitenkin eksaktia kuin jossain  
toisentyypisissä aiheissa (.) **niin jotkut ihmiset vaan mieluummin näkee  
maailman niin et se on jotenki selkeempää ja rationaalisempaa** ja sit ehkä  
sen tyypiset oppilaat nousee esille tai sit jostain muusta syystä ovat enemmän  
niistä kiinnostuneita

Bertta näki kielitiedon systeeminä, mutta koki sen opettamisen haasteena. Hänen mie-  
lestään kielitiedon rakennekuvaukset, joita kielitiedon opiskelussa käytetään, eivät ole selkei-  
tä, ja niiden selittäminen on hankalaa. Bertan näkökulma muistuttaa kognitiivista kielikäsitys-  
tä, jonka mukaan kieliopilliset kategoriat eivät ole selviä (KK 1994: 52). Bertta ei kuitenkaan  
ollut käyttänyt opetuksessaan prototyyppiajattelua, joka tarkoittaa, että osa käsitteistä edustaa  
kieliopillista kategoriaa paremmin kuin osa. Esimerkissä hän kertoi tilanteesta, jossa impera-  
tiivin opettamiseen oli liittynyt ongelmia, jolloin opettaja oli joutunut selittämään ilmauksen  
monimutkaisesti.

## Esimerkki 20

Bertta: - - nii (.) ei se ole imperatiivi (.) että tää just että ne kategoriat on niin  
kapeita että niihin ei tavallaan niinku- siinä tulee sit aina lopulta tämmösiä



tilanteita et **ei se toimikaan ja sit pitää ruveta jankkaamaan** no miksi se ei ole imperatiivi ja blaablaablaablaa

Esimerkissä 20 käytetään liitepartikkeliä sanassa *toimikaan*, mikä ilmaisee kielteisyyttä. Voikin päätellä, että Bertta piti parempana yksiselitteisiä kielen ilmiöitä. Oppilaille *pitää ruveta jankkaamaan*, kun kieliopillinen ilmiö onkin monimutkainen. Esimerkissä hän käytti myös ilmausta *blaablaablaablaa*, jolla hän ilmaisi selittämisen turhuuden. Bertta koki rasitteeksi sen, että hän ei voi antaa oppilaille yksiselitteisiä vastauksia, mikä näkyy muun muassa verbi-valinnoissa esimerkissä 21. Hän oli yrittänyt opettaa objektia yksinkertaisesti, mutta lopulta *törmännyt* siihen, että ilmiö ei ollutkaan ollut kovin selkeästi ymmärrettävä. Bertan käsitykset näyttävät perustuvan perinteiseen kielioppiin, sillä siihen on liitetty kapea kuva kielestä ja sitä on kuvattu yksittäisten tapausten pohjalta (Hakanen 1979: 16–17).

Esimerkki 21

H: [joo] millä tavalla se on vaikeeta

Bertta: noo esimerkiks sen takia että ku **ne kieliopin kategoriat on monet niin käytännöllle vieraita**

Bertta: -- vaikkapa aatellaan vaikkapa objektia et jos mä yritän opettaa objektia silleen et se on tekemisen kohde pelkästään enkä ota huomioon niitä et sen pitä olla partitiivissa tai tota onks se nyt nominatiivissa pitää olla ((nauraen)) anyway ni tota hhhm siinä törmää sit aina siihen että ei se- mä oon esim yrittäny tehdä sillä tavalla että jokainen on saanu kyltin (.) jaettu oppilaat kolmen hengen ryhmiin ja jokainen saa subjektikyltin yks saa objektikyltin ja yks saa predikaattikyltin ni sit mä oon sanonu et tehkää ihan muutaman sanan sketsi jossa te käy- jossa yks on predikaatti yks on subjekti ja yks objekti niistä henkilöistä mut **siinä törmää väistämättä siihen et ne ei oo tavallaan luonnollisia ne kategoriat** et siinä tulee niitä muita rajotteita (.) kaikki tekemisen kohteet ei oo objektimuodossa välttämättä vaikka on kielessä tekemisen kohteita ni ne ei oo välttämättä objekteja

H: joo

B: et sen takia sitä on vaikee opettaa (.) **kielioppi on täynnä poikkeuksia ja poikkeuksen poikkeuksia** jaja ne kategoriat ei oo samanlaisia ku ehkäpä jossa- ki luonnontieteissä jotka on eksakteja (.) se siinä on se suurinki- yks ongelma et- tä kielitiede ei oo sillä tavalla eksakti tiede

Anneli suhtautui kielitiedon systeemiin joustavammin, sillä hänen mielestään kielitiedon ongelmista on mielekästä keskustella yhdessä. Hankalista kielioppiasioista keskusteleminen voikin kehittää keskustelutaitoja, joka on yksi äidinkielen opetuksen tavoite (Leiwo 1998: 184). Anneli viittasi myös uransa alkuhetkiin, jolloin hän kertoi tunteneensa epävarmuutta tilanteissa, joissa oikeita vastauksia ei ole ollut.

Esimerkki 22

Anneli: **no parasta on tietysti varmaan se että päästään jotenki pohdiskelemaan jotaki juttua ja miettimään yhdessä** et mite- et miks tää sanotaan vaik-

ka suomen kielessä näin tai tai miks tää ilmiö on näin hankala siis mun mielestä semmonen pätkiminen (.) mikä on monesti ehkä niinku ekoina työvuosina se ois ollu kauheinta (.) jos oisit sillon multa kysyny ni mä oisin varmaan sillon sanonu et se ois se kammottavin **koska nehän on niitä hetkiä jossa ei voi tietää yhtään mitä oppilailta tulee** ja sillon pitää myöskin sietää sitä että ei minulla ole välttämättä mitään oikeita vastauksia ja musta se on kielitiedon opettamisessa ehkä mulla on sen verran filosofiaa opintojeni takia jotenki itelläni et se on mun mielestä parasta et päästään pohtimaan et miks me nähdään tää tällä tavalla

Haastatteluissa kävi ilmi, että osa opettajista piti kielitiedon opettamiseen liittyviä rakennekuvauksia epäselvinä. Tällöin kielitiedon opettaminen koettiin haasteellisena: oppilaille on hankalaa antaa yksiselitteisiä vastauksia. Toisaalta joidenkin haastateltavien mielestä kielitiedon opettamisen rikkaus oli juuri siinä, että yksiselitteisiä vastauksia ei aina ole. Hakulisen mukaan opetuksessa pitäisi painottaa kielen monipuolista luonnetta, sillä se ei ole koskaan aivan selvää tai varmaa. (Hakulinen 1997: 48.)

#### 5.1.4 Äidinkielen oppiaineen osa-alue

Vaikka kielitietoa pidettiin yhtenä äidinkielen osa-alueena, sen asema ei näytä aineiston perusteella kovin selkeältä. Tämä näkyi erityisesti sananvalintojen tasolla: aineistossa kielitietoa kuvailtiin *heittopussiksi* sekä *irralliseksi palikaksi*. Mielenkiintoista oli, että kolme haastateltavaa kuvaili kielitietoa *saarekkeeksi* tai vielä korostetummin *irralliseksi saarekkeeksi*. Opettajat olivat joutuneet pohtimaan kielitiedon opettamista paljon.

##### Esimerkki 23

Eila: **no sehän on aina ollu vähän semmonen heittopussi että on aina ollu niitä muotitrendejä** (.) semmosia niin että sillä ei oo niin väliä ja se on välillä niinku hukattu mutta varmaan on ihan aiheellisesti (.) se kritiikkihän on aina paikallaan (.) siis kritiikki sitä kohtaan että **millä tavalla sitä pitää opettaa ja onko se tarpeellista ja kuinka tarkkaa**

##### Esimerkki 24

Anneli: kyllä esimerkiks kielitieto on siis semmonen tota niinkun **varmaan kaikki opet jonkun verran kipuilee että mitä siitä kannattaa opettaa** kuinka paljon (.) minkä ikäsille (.) ja millä keinoilla ni kyllä se on siis semmonen mitä ite miettii niinkun muitakin osa-alueita mut kyllähän kielitietoo niinku pätkäilee

Leiwo (2003: 11–12) peräänkuuluttaa kielitiedon kytkemistä tekstien tulkintaan ja tuottamiseen. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voisi sanoa, että vaikka opettajat pitivät kielitietoa irrallisena osa-alueena, he yrittivät integroida kielitietoa erityisesti kirjoittamiseen ja osin myös lukutaidon kehittämiseen. Eila kuitenkin kertoi esimerkissä 25, että ei yleensä

integroi kielitiedon osuutta muuhun opetukseen tarpeeksi. Hänen mielestään kielitieto pitäisi liittää kirjoittamisen ja lukutaidon opettamiseen.

Esimerkki 25

Eila: no kyllä mää sillä tavalla haluaisin muuttaa muuttaa sitä että kun sen sais muuttumaan sellaiseksi että **se kytkytys vielä enemmän ja kytkytys muuhun siellä äikän sisällä eikä olis semmonen erillinen saarekkeensa** (.) että kyllähän se vielä niin opsissa kun (.) ei tulevassa ehkä niin paljoa enää mutta kyllä se sekä opsissa että oppikirjoissa että varmaan niinkun opettajien ihan vuotuisissa suunnitelmissa ni se on pikkusen semmonen erillinen saareke ja mitä iteki tossa sanoin että tulen käyttäneeksi sitä sillon kun on pakko vaikkapa kerrata jotain tiettyjä asioita ja vähän käydä läpi no missäs nyt mennään (.) onko nämä asiat hallinnassa (.) **ni se on vähän erillinen saareke (.) et sen kytkemistä kuitenkin vielä kaikkeen muuhun äikässä ja ennen kaikkea kirjoittamiseen ajatteluun**

H: [mm]

E: **ja lukutaitoon**

H: [mm]

Haastattelussa Seppo kuvasi kielitietoa *irraliseksi palikaksi*, joka *mennään* läpi, ikään kuin sen opiskeluun ei juuri keskityttäisi. Kielitietoon Seppo yhdisti myös termilähtöisyyden. Sepon mielestä kielitietoa ei siis opeteta integroidusti äidinkielen ja kirjallisuuden muihin oppisisältöihin, ja sitä pitäisikin kytkeä esimerkiksi kirjoittamisen opettamiseen.

Esimerkki 26

Seppo: se on tällä hetkellä vähän **irralinen palikka** (.) että se tosi helposti menee vähän semmosena alueena että mikä otetaan käyttöön tai mikä **mennään läpi** semmosena hyvin niinkö (.) tai että siihen yritetään miettiä aika vähän niinku semmosia niinkö eri tapoja hoit- opetella se asia et se opetellaan niinkö vahvasti semmosena et **nämä termit pitäs osata** ja nämä tämmöset- tiettyjä niinkö tämmösiä ei katella tavallaan sinne taakse että mistä ne niinkö (.) mistä nämä niinkö syntyy ja esims johonki **kirjottamiseen se yhteys on vieläki tosi silleen ohut** - - että se on vahvasti jotenkin semmonen **saarekkeen omanen**

Annelin mielestä nykyään kielitieto integroidaan muuhun opiskeluun. Seuraavasta esimerkistä voi kuitenkin päätellä, ettei kielitietoa aina ole integroitu tai nykyäänkään joka tilanteessa integroida muuhun opetukseen, sillä Annelin mielestä nykyaikana pidetään integrointia parempana.

Esimerkki 27

Anneli: -- **ajatus varmaan nykypäivänä on se että se liitetään johonki** eikä niin että se ois sellanen irralinen saareke joka ei sitoudu mihinkään omaan tekemiseen --

Edellisissä esimerkeissä opettajat kertoivat kielitiedon opettamisesta yleisesti. Haastatteluissa kävi kuitenkin myös ilmi, että kielitietoa opetetaan käytännössä omilla tunneillaan, mutta opetustilanteissa kielitietoa yritetään kytkeä oppilaiden tekstimaailmaan tai kirjoittamisen opetukseen. Bertta kertoi tuovansa kytkenät suullisesti, mutta vaikuttaa siltä, ettei hän integroi kielitietoa juuri lainkaan, kun hän opettaa kielitietoa *kompaktissa paketissa*. Bertta ei näytä kehittävänsä opetukseensa erilaisia työtapoja vaan opettaa kielitietoa *sen kummemmin kikkailematta*.

Esimerkki 28

Bertta: usein mä en opetan sitä niinku todella kompaktissa **paketissa sen kummemmin kikkailematta et nyt nyt vähän aikaa on kielitietoo ja sit mä lämmätän ne taululle aika perinteiseen tyyliin ne kategoriat** (.) tekee vihkomuistiinpanot (.) en pidä kokeita koskaan (.) sit tehään jotain harjoituksia et sit tavallaan **siinä mm suullisessa muodossa sit tuon ne kytkenät arkikieleen ja siinä tilanteessa**

Eila kertoi myös Bertan tavoin opettavansa käyttöyhteys edellä, millä hän luultavasti tarkoitti, että kieltä tarkastellaan käytössä, ei irrallisina muotoina. Kommentissaan Eila kuvasi kielitietoa vakavaksi asiaksi, jonka äärellä oppilaat rauhoittuvat. Eila näytti siis pitävän kielitietoa vakavampana asiana kuin muita äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueita.

Esimerkki 29

Eila: jotkut ryhmät saa yksinkertaisesti rauhoittumaan tällönsä vakavan asian ääreen ku sanotaan että ensi viikolla kertaamme vaikka lauseenjäsenet (.) mut kyllä **sekin opetus sinällään menee käyttöyhteys edellä** ja ilmiönä ja nimitykset tulee sieltä sitten perääh- perälaudan mukana tulevat ne nimitykset

Sekä Seppo että Anneli liittivät kielitiedon opettamisen tekstien kanssa toimimiseen. Annelin mukaan kielitiedon tunnint ovat omia tuntejaan, mutta kielitieto on liitetty vahvasti tekstitaitojen opetukseen: opetuksessa käytetään oppilaille tuttuja tekstejä tai oppilaiden omia tekstejä, mutta niitä käsitellään kielitiedon näkökulmasta.

Esimerkki 30

H: mm (.) no opetako sää kielitietoo sitten niinku integroituna joihinki muihin asioihin vai ihan silleen yksittäisenä asiana  
Anneli: (.) no kyl sitä tietysti monesti **lähetään siten et se on niinku kurssisuunnitelmassa jotenki ehkä öö omilla tunneillaan mut aina se liittyy johonkin - - me liitetään se teksteihin mitä ne käsittelee** ennen sitä yhestä tietystä teemasta mikä on tämä integraatioteema tietotekniikan kanssa ni tavallaan niitä **tekstejä hyödynnetään mitä ne itse tekee ja mitä ne tutkii siellä** (.)

Seppo sanoi käyttävänsä tekstilähtöisiä työtapoja; opetuksen pohjana ovat usein erilaiset tekstit. Seppo siis integroi kielitiedon opettamista melko luontevasti tekstitaitoihin, vaikka toisaalta hän pohti, että kielitietoa ei yhdistetä muuhun opiskeluun tarpeeksi.

#### Esimerkki 31

H: no minkälaisia työtapoja sää käytät sitte enemmän

Seppo: no musta on aina mukana mennä niinku **lähtee tekstien kautta siis et on niinkö tavallaan ss suoraan niinkö tekstimateriaalia mitä missäki liikkuu** (.) että sanomalehtitekstejä aikakauslehtien tekstejä tai sitte vaikka jos joku uskaltautuu tuomaan että ihan vaan niinku normiviestintää että mitä (.) **niin tavallaan niitten kautta tutki- tutkimaan esims jotain rakenteita** että mitä siinä niinkö tapahtuu että miksi tuossa kiinnitetään huomiota siihen että niinku nii (.) **autenttiset tekstit on minusta on itelle semmonen niinkö luonteva väline** (.)

Kaikki opettajat tiedostivat, että kielitietoa olisi hyvä opettaa integroiden sitä muihin oppiaineen sisältöihin. Osa opettajista integroikin kielitiedon opettamista kirjoittamisen opetukseen. Käytännössä kytkeminen muihin oppisisältöihin saattoi kuitenkin jäädä vain mainitsemisen tasolle. Osaltaan tätä tapaa voi olla vahvistamassa oppikirjojen tehtävävalikoima. Voi olla myös mahdollista, että toisiin oppisisältöihin kytkeminen on käytännössä hankalaa toteuttaa ja teettää lisätyötä opettajalle. Toisaalta taustalla saattaisi olla pelko siitä, että kielitieto ei pysy opetuksen keskiössä, vaan jää ikään kuin taustalle, jos sitä yritetään kytkeä muihin oppisisältöihin.

## 5.2 Mihin kielitietoa tarvitaan?

### 5.2.1 Ymmärryksen ja kielenkäytön edellytys

Selvitin opettajien käsityksiä kielitiedon opiskelun tavoitteista ja hyödyistä suorilla kysymyksillä sekä erilaisilla väitteillä. Opettajat näkivät kielitiedon opetuksen hyvin positiivisena: kielitietoa tarvitaan heidän mielestään ymmärtämisen ja kielenkäytön vuoksi.

Eryteisesti Annelin haastattelussa kävi ilmi, että kielitiedon avulla oppilas oppii hahmottamaan maailmaa sekä omaa äidinkieltään paremmin. Tästä Anneli kertoi esimerkissä 32–34, joissa Anneli puhui kielitiedon laajemmista tavoitteista. Yksittäisille oppitunneille Anneli kertoi asettavansa myös pienempiä tavoitteita.

#### Esimerkki 32

Anneli: (.) no mä toivosin ainaki et **se auttaa jotenki hahmottamaan ihan vaan jotenki tätä maailmaa** siten että (.) että tavallaan semmonen luokittelen tapa mikä meillä on monesti me- niinku maailmassa on niin hirveesti kaikkee ilmiöitä ja asioita ja ja tapahtumia ni se et me luokitellaan niitä jotenki samalla tavalla kielessä luokitellaan et ne on hyvin tämmönen kuitenkin jonkun keksimähän esims vaikkapa kielitiedon luokittelut on niin se et ymmärrettäs niitten merkitys miks niitä luokitellaan minkä takia jotkut asiat kuuluu toisiinsa miks vaikka joku lauseisiin ja virkkeisiin liittyvät asiat on oma juttunsa (.) ja miks sitten toisaalta vaikka johonkin nimistöön ja sanastoon vaikkapa jos niitä nyt käsiteltäs ni miks ne on tavallaan omansa että

((keskeytys))

A: ni jotenki toivos että se **auttas hahmottamaan esimes äidinkielestä tiettyjä asioita helpommin** kuin että kaikki on semmosta hirveetä massaa

Esimerkki 33

Anneli: siitä mun mielestä niinku kielitiedossa ja ehkä vielä erityisemmin kielioipissa on kyse (.) että **miten me mielletään maailmaa (.) miten me perustellaan joitaki asioita** eikä vaan se et onko ne välttämättä just mustavalkosesti oikein tai väärin

Esimerkki 34

Anneli: - - ja ne **ymmärtäs vaikka ydinasioitten merkityksen tai tämmöset yläkäsite alakäsiteasiat** mikä tulee kuitenkin kielitiedossa aika voimakkaasti on yläkäsitteitä ja alakäsitteitä

Myös Eila viittasi siihen, että kielitiedon avulla pystytään ymmärtämään myös muita asioita. Niitä hän ei kuitenkaan erikseen nimennyt.

Esimerkki 35

Eila: niin se ((kielitiedon opiskelu)) kytkeytyy sitten myös muuhun muuhun- **muiden asioiden ymmärtämiseen**

Kielitiedon avulla opitaan opettajien mielestä paitsi hahmottamaan maailmaa, myös ilmaisemaan itseään niin suullisesti kuin kirjallisesti. Seppo piti tärkeänä, että kielitiedon avulla oppilas hahmottaa kielen rekistereitä. Kielenkäytön tilanteisuus painottui siis Sepon kommentissa.

Esimerkki 36

H: [mm] mm (.) joo (.) no mikä sun mielestä kielitiedon oppimisessa on tavote tai miks kielitietoo opiskellaan koulussa

Seppo: oikeestaan että tai niinkö sanottua että se ois (.) tulis hahmotus siitä että niinku ensinnäkin viestinnällinen (.) kielen käytön eri rekistereistä (.) **kieltä käytetään eri tavalla eri paikoissa** ja sillä on perusta niinkö tavallaan että sen kautta on mahdollista hahmottaa ne perusteet että miksi on miksi käytetään

Anneli piti kielitietoa merkityksellisenä niin luetunymmärtämisen, kirjoittamisen kuin viestinnällisten taitojen kehittämisessä.

## Esimerkki 37

Anneli: - - ja sit tietysti toivoo et jollakin kielitiedon opiskeluilla ois vaikutusta siihen esimerkiks **miten he lukee erilaisia tekstejä** (.) **miten he kirjottaa eri tekstejä tai miten he pystyy vaikka puheella ilmasemaan omia ajatuksiaan niin** et siinä ois joku järki ja rakenne - -

Bertta kertoi, että kielitiedon opiskelun avulla oppilas pystyy kehittämään mediakriittisyyttä ja kriittistä lukutaitoa. Opetuksessaan Bertta on painottanut kertomansa esimerkin avulla, että sananvalinnoilla voidaan muuttaa asian merkitystä toiselle osapuolelle suotuisammaksi.

## Esimerkki 38

Bertta: no ehkä semmonen tietynlainen niinku mm tietosuus siitä että se miten asia sanotaan vaikuttaa siihen minkälaiseksi se viesti muodostuu et **tämmönen tietty epäily niille että tai jonkilainen tarkkaavaisuus ku ne lukee lehtitekstejä tai muita mediatekstejä** että että mä annan esimerkin (.) vaikkapa että (.) mä monesti käytän tätä että (.) vietnamin sodassa amerikkalaiset pudottivat agent orange nimistä myrkyä vietnamin viidakoihin

H: mm

B: vietnamin sodassa pudotettiin agent orange nimistä myrkyä vietnamin viidakoihin ja sit mä kysyn teiltä- niiltä et miten vaikuttaa tää että toisessa lauseessa me ei tiedetä kuka pudotti ja toisessa lauseessa me tiedetään kuka pudotti

H: [mm]

B: eise- **se on puol sekuntia ku ne tajuaa** että totta kai amerikkalaisille on edullisempaa kirjottaa pudotettiin kuin että amerikkalaiset pudotettiin

Kielitieto koettiin siis merkityksellisenä sisältönä, josta ajateltiin olevan hyötyä yhteiskunnassa selviämisessä. Selvitin kielitiedon opetuksen tavoitteita ja hyötyä myös erilaisten väitteiden avulla, joissa kysyin, minkä vuoksi kielitietoa opetetaan. Haastattelutilanteessa esitin seitsemän erilaista väitettä, joita opettajat kommentoivat. Haastatteluaineistoa analysoidessani huomasin, että haastateltavat opettajat eivät ole kovin homogeeninen ryhmä, sillä mistään väitteestä he eivät olleet täysin yksimielisiä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin tutkia opettajien käsityksiä, ja on hyvä, että tutkimukseen osallistui opettajia, joilla on erilaisia käsityksiä kielitiedon opettamisesta.

Opettajat olivat eri mieltä väitteestä **kielitietoa opiskellaan tekstitaitojen vuoksi**. Bertta ei liittänyt kielitietoa ja tekstitaitoja toisiinsa. Hänen mielestään kielitietoa ei opiskella tekstitaitojen vuoksi, koska kirjoittaessaan oppilas ei pysty Bertan mukaan soveltamaan oppimaansa kielitietoa. Kommentin perusteella voisi sanoa, että Bertta näkee kielitiedon osaamisen pelkästään norminmukaisen kirjoitetun kielen hallintana. Toisaalta Bertan käsityksissä korostuu sisäisen kieliopin merkitys: oppilas ei tiedosta, minkä muodon valitsee kirjoittaes-

saan tai puhuessaan, sillä hän osaa automaattisesti valita oikean muodon. Sisäinen kielioppi opitaan spontaanisti lapsuudessa, eikä sen hallitseminen edellytä metalingvistisiä taitoja (Vilkuna 2006: 12).

Esimerkki 39

H: noo kielioppia opiskellaan tekstitaitojen vuoksi

Bertta: ei pidä paikkaansa (.) ei se tue tekstitaitoja

H: miksi se ei tue

B: koska se on liian teoreettinen käsitelmä- käsitejärjestelmä ja koska kielioppi on analyyttistä pilkkovaa ajattelua ja kirjottaminen on syntetisoivaa se on semmosta yhteenvetävää tajunnan- mielen toimintaa mm (.) mm kyllähän siinäki jonku verran analysoidaan ja tehdään **mut sit ku sä kirjotat ni se ei oo enää semmosta että ku sä kirjotat varsinkin jos sä oot teini ni sä rupeet miettiin kesken lausetta että hei pitäskö tähän nyt laittaa nominatiivi vai pitäskö tähän laittaaki sitte translatiivi** (.) ei kukaan mieti niin (.) lukiossa voi sit ruveta miettiin et hetkonen tässä on temporaalinen lauseenvastike mites tää nyt menee (.) mutta ei vielä teini-ikänen pysty sillä tavalla (.) käyttää hyväkseen sitä

Bertan mielestä teini-ikäinen ei ole vielä metalingvistikiltä taidoiltaan niin kehittynyt, että pystyisi hyödyntämään – saati opiskelemaan kielitietoa.

Kaikkien muiden opettajien mielestä kielitiedon ja tekstitaitojen opiskelu linkittyvät toisiinsa. Heidän käsityksiään kuvaa esimerkiksi Eilan kommentti.

Esimerkki 40

H: no kielitietoa opiskellaan tekstitaitojen vuoksi

Eila: osittain kyllä (.) osittain kyllä ei täysin

H: miksi

E: no siellä on niin paljon niitä elementtejä joitten avulla se ikään kuin tekstitaidot niin kun **tekstitaitojen hallinta niin ku hallinta toimii niiden (.) sen osaamisen valossa mitä siellä kielitiedossa avautuu** (.) kyllä ne linkittyvät yhteen aika vahvasti

Kielitietoa opiskellaan siis myös siksi, että tekstitaidot paranevat.

Opettajat olivat yksimielisiä siitä, ettei **kielitiedon osaaminen ole sivistyksen tae**. Opettajat liittivät kielitiedon osaamisen kuitenkin yleissivistykseen, ja he pitivät kielitiedon osaamista tärkeänä, sillä se saattaisi helpottaa elämää. Kaikkien ei heidän mielestään kuitenkaan tarvitse osata kielitietoa. Opettajien käsityksiä havainnollistaa seuraava esimerkki.

Esimerkki 41

Anneli: - - sanotaan että **osa koulukieliopista ois ehkä semmosta yleissivistystä** (.) se liittyy mun mielestä ihan kielen käyttöön ylipäätään (.) et tavallaan toivos että ää vaikkapa ysiluokalta pääsevän tai lukiosta pääsevän kielitajussa ja kielen käytössä puhutussa ja kirjetetussa ja sitten myöskin niinku toisten tekstien tutkimisessa ois joku semmonen niinku ydin minkä ne kaikki hallitsis ees



jotenkin ja siihen sit tietyllä tavalla se kielitieto ja kielioppi sivistyksen nimissä menee jotenkin mut et ei mun mielestä esimerkiks kaikkee sitä mitä vaikka yläkoulussa kielioppia jos se on sitä **koulukielioppia ennen kaikkea sitä ei kaikkien tarvi hallita niin kun sivistyksen nimissä**

Kommentista kävi siis ilmi, että kielitietoa ei arvotettu ehdottomaksi päämääräksi, mikä joko kaisen olisi hallittava.

Ainoastaan Eila oli sitä mieltä, ettei koulun äidinkieli opeta enää normitettua äidinkieltä, koska opetus on muuttunut. Sen sijaan muiden opettajien **mielestä koulun äidinkieli opettaa normitettua yleiskieltä**, mikä näkyy esimerkeissä 42–44.

Esimerkki 42

Bertta: noo siis kirjottaa sehän on mejän yks tavote kyllä mejän pitäs saaaha oppilaat puhumaan eiku kirjottaa **kirjottaa sellasta normin mukasta yleiskieltä** (.) kyllä (.) et ne pärjäis tuolla overthere

Esimerkki 43

Seppo: no pakkohan sen on sitäkin tehdä (.) ja on syytäkin koska normitetulla yleiskielellä asioidaan kuitenkin aika paljon ja tulevaisuudessa vielä varmaan enemmän (.) mutta se on se vaan että onko se vaan normitettua ni ei (.) koska se on enemmänki se mitä se tavote ainaki tuntus et ois syytä olla (.) ainaki on **se että se opettas normitetunkin yleiskielen ja sitte se että tavallaan niitten normien kanssa rajankäynnin** se että missä kohtaa siitä saa taas muuttuman semmoseks et liikutaan et rikotaan niitä tarkotuksella ja mitä se aiheuttaa (- -) rajojen rikkomistakin on hankalaa tehdä jos ei oo sitä normia mitä vastaan niinku heittää sitä palloo

Esimerkki 44

Anneli: no kirjottamisessa **sillon ku on semmonen tekstilaji joka tarvii normitettua yleiskieltä** (.) mutta toivon mukaan kirjo on laajempi mitä me opetetaan (.) mut joo sillon kun puhutaan sellasista tekstilajeista kirjoitetussa kielessä jossa se on tarpeen ni kyllä

Edellisistä kommentista kävi siis ilmi, että normitettua yleiskieltä on syytä opettaa, jotta oppilaat selviäisivät yhteiskunnassa. Toisaalta kävi myös ilmi, että normitettua yleiskieltä on syytä osata, jotta voisi rikkoa normeja.

Kaikkien muiden opettajien paitsi Bertan mielestä **oppilas voi hyödyntää oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan**. Kuten aikaisemminkin on käynyt esille, Bertan mielestä kielitiedon opetuksesta ei ole hyötyä yläkouluikäiselle oppilaalle, eikä oppilas voi sitä siis näin ollen hyödyntää. Muut opettajat olivat sitä vastoin sitä mieltä, että kielitietoa voi hyödyntää, minkä voi havaita esimerkeistä 45–47. Annelin kommentista voi havaita, että toive siitä, että kielitietoa voisi hyödyntää, on hänen pedagogiikkansa lähtökohta.

## Esimerkki 45

Anneli: **tää ois se ihana tavoite mihin toivon mukaan ees niinku (.) jotenkin pirskahtuksena päästään sillon tällön** et sen takia ainakin ite yritän sitoo kielitiedon opettamisen aina johonkin mitä tehdään ja siten toivon mukaan se ois niinku ajallisesti lähempänä jotakin asiaa ni sillon se ehkä tulis sinne (.) se on se tavoite mikä ei musta kuitenkaa mä en ainakaan ite haluu siitä tavoitteesta kauheesti tinkiä koska ainahan ei täysin tavoitteeseen päästä (.) jos siitä kauheesti rupee tinkimään niin sitten ei päästä sinnekään saakka

Eilan kommentista käy ilmi, että kielitietoa voi hyödyntää, mutta halu siihen pitää tulla oppilaalta: oppilaan pitää ymmärtää kielitiedon asiat, jotta niitä voi hyödyntää. Eilan mielestä kielitietoa voi hyödyntää enemmän kirjoittamisessa.

## Esimerkki 46

H: mm (.) oppilas voi hyödyntää oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan  
Eila: kyllä pystyy **jos on oivaltanu ja sisäistäny ne asiat ni kyllä pystyy hyödyntämään (.) enemmän varmaan tietysti kirjoittaessaan**

Sepon mielestä kielitietoa voi hyödyntää viestinnällisissä tilanteissa.

## Esimerkki 47

Seppo: no vois hyödyntää (.) ja pitäiskin voida hyödyntää (.) nimenomaan just semmonen että jos ymmärtää selkeesti sen niinku paikan ja tilanteen missä käyttää kieltä (.) niin kyllähän siellä olis isot niinku paljon silleen et säästäs semmosta (.) monta juttua vois tehdä silleen tavallaan niinkö (.) **säästää aikaa ja vaivaa itseltään ja yleisöltään ja muilta** et siinä näkee sen että mitä vois tehdä että minkälainen viesti kannattaa laatia jos on kohdeyleisö josta ei tiää että kenenkä että minkälaista (.) minkälaisella taustatiedolla mennään ja (.) **se on ihan puhasta semmosta kielitietoasiaa** et sitte pitää niinku yksinkertaistaa kieli niinku aika simppeleksi (.) mitä se niinkö käytännössä tarkoittaa (.) ja silleen et tavallaan niinkö saaha miettiä kielitiedon kautta sitäki että missä kohtaa mennään silleen että viesti välittyy mutta onko- miten se pidetään yllä että se ei oo tylsä (.) että koska sitte seki voi olla viestiä haittaava tekijä (.) että kyllähän tohon niinkö vois sanoa että joo ((hymähdellen))

Opettajat uskoivat siis siihen, että oppilas voi hyödyntää oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan.

## 5.2.2 Vieraan kielen oppimisen tuki

Lähes kaikki opettajat mainitsivat omasta aloitteestaan jo haastattelun alkuvaiheessa kielitiedon merkityksen vieraiden kielten oppimisessa. Perinteisesti kielitietoa onkin pidetty välineenä vieraiden kielten oppimiseen (mm. Kauppinen 2006: 100). Aineistossa näkyi tämä ajattelu-

tapa selkeästi, kun opettajat puhuivat perinteisestä näkemyksestä ja mainitsivat, että äidinkieltä on perinteisesti pidetty välineaineena vieraiden kielten opettamisessa.

Etenkin Seppo käsitteli useaan kertaan kielitiedon suhdetta vieraaseen kieleen. Hän näki kielitiedon hyvin vahvasti välineenä vieraiden kielten oppimisessa, ja sitä hän myös halusi painottaa oppilailleen. Esimerkeissä 48 ja 49 Seppo puhui siitä, että oppilaat eivät ymmärrä kielitiedon merkitystä muihin kieliin.

#### Esimerkki 48

Seppo: ja sit se vahvasti on jotenkin silleen et ihan ku suomen kielen tai oman äidinkieleen liittyvä **kielitieto ei jotenki niinkö kytkeydy kiinni niinku kiel-tai se on niinku äidinkielen tietoa**

H: [mm]

S: et se ei jotenki niinkö siirry silleen (.) mu-muihin et se ei oo niinkö kovin vahva se ajatus siitä että **tässähän puhutaan kielestä ylipäätään** (.) mä en tiä et vaikuttaako siinäki että jos se on oppiaineen nimi on äidinkieli ni ohjaako se jo ajattelua ohjaamaan silleen että se puhutaan tästä kielestä ja sillä siisti vaikka **tosi moni asia mitä kielitiedonki piirissä mennään ni siinä käytännössä niinkö puhutaan kielistä kaikkiaan**

#### Esimerkki 49

Seppo: sitä opiskellaan sen takia ((vieraiden kielten)) ja on syytäki opiskella mut siinä just tulee se että millä se oikeesti se viesti menee niinku perille **et hei et tää on tosiaan sama väline ((kielitieto)) mitä sinä käytät tuolla et ne niinku tukee toisiaan**

Seppo puhui haastattelussa nimenomaan oppilaan näkökulmasta ajatellen kaikenlaisia tilanteita, myös koulun ulkopuolisia tilanteita, joissa voisi opetella uusia kieliä. Kaikissa esimerkeissä näkyy se, että Seppo ajatteli kielitiedon oppimisen olevan oppilaan etu.

#### Esimerkki 50

Seppo: et se ois niinkö se et **se helpottaa tavallaan niin paljon** sitte että ei voi (.) niinku kieli X johon saattaa tulevaisuudessa joutua et joutuis jostain syystä opiskella tuota jorubaa niin sitte (.) se on silleen jotenki niinku helpompi vaan lähtee että on niinkö jonkinlaisia perusajatuksia siitä että vaikka sais eteensä niinku jotain nipun tekstiä millä tahansa kielellä ni sitä voi ruveta tekemään periaatteessa päättelemään jotakin asioita

H:[mm]

S: tai yrittää kattoo et missä onkohan täällä se (.) et onko jotain toistuvia et puhutaanko verbeistä tai jotain tällasia et miten se rakentuu niin **se on niinkö tavallaan helpompi et se ois niinkö väylä helpottaa omaa elämää**

Myös muiden opettajien mielestä kielitieto auttoi oppimaan vieraita kieliä. Eilan mielestä kielitiedon oppiminen hyödytti myös vieraiden kielten opiskelua (esimerkki 51), ja Bertan mielestä kieliopit olisi jopa tarkoitettu vieraan kielen opiskelua varten (esimerkki 52).

## Esimerkki 51

H: joo (.) no minkäläistä hyötyä kielitiedon opetus antaa sun mielestä oppilaille  
 Eila: no oikeestaanhan se tuliki tossa äsken jo elikkä se ilmiön ymmärtäminen  
 myös sitten sen käsitteen kautta ja **se kytkeytyy paitsi vieraisiin kieliin** - -

## Esimerkki 52

Bertta: - - ja niinku mun mielestä **kieliopit on tarkotettuki tavallaan niinku  
 vieraan kielen opiskelua varten** enemmän ku oman kielen opiskelua varten

Aineistosta kävi ilmi hyvin vahvasti vieraan kielen opetuksen ja äidinkielen opetuksen ristiriitainen suhde, jossa ei korostunut muun muassa Kauppisen ym. (2011: 384) peräämä yhteistyö. Myös TOLP-hankkeessa kävi ilmi, etteivät äidinkielen ja vieraan kielen opettajat tee juuri yhteistyötä keskenään (Luukka ym. 2008: 68). Vaikka kielitieto nähtiin aineistossa välineenä oppia vierasta kieltä, opettajat viittasivat pääasiassa negatiivisesti vieraiden kielten tunteihin tai opetukseen. Osa opettajista oli sitä mieltä, että vieraiden kielten opettajien täytyy itse opettaa kielitiedon käsitteitä omilla tunteillaan, jos niitä tarvitsevat.

## Esimerkki 53

Anneli: mut sitten taas niinku jossain vieraissa kielissä monet opettajat sanoo sitä että vieraitten kielten opettajat että kun ne eivät edes tunnista partitiivia (.) kyl ne varmaan tunnistaa partitiivin mut se sana voi olla vieras **ja mä ite en oikein pidä siitä ajatuksesta että mejän pitäs äidinkielessä opiskella tiettyjä asioita sen takia että ne osais niitä käyttää vieraissa kielissä** vaan mun mielestä idea on se että jos mun aineessa tarvitaan niitä nii mä opetan niitä -- kyllä ne ne ilmiöt ne oppilaat todennäköisesti osaa suht koht (.) vaikka joku partitiivi ni ne kyllä ne tajuaa et toi se varmaan on mut se sana ei välttämättä oo (.)

Esimerkissä näkyy negatiivinen suhtautuminen kielitiedon käsitteiden opettamisen vastuuseen. Anneli ei tässä tapauksessa nähnyt oppiainerajojen ylittävän opetuksen arvoa. Hän ei myöskään nähnyt koulun tietoa kaikkien yhteisenä tietona, vaan hänen mielestään jokaisella opettajalla on oma opetettava oppisisältönsä oman opetettavan aineen tarpeisiin.

Bertalla oli hieman suvaitsevaisempi asenne, mutta edelleenkin vastuu hänen mielestään on sillä, joka käsitettä tunnillaan tarvitsee.

## Esimerkki 54

Bertta: noo mun mielestä **ne vois ite opettaa omilla tunteillaan ne käsitteet** ja kyllähän ne kertaakin niitä mut kyl me nyt voidaan se pienessä mitassa mun mielestä voitais äikässäkkin pitää

Bertan suopeampi suhtautuminen näkyy jo siinä, että esimerkissä käytetään konditionaalina. Lisäksi Bertta lieventeli ilmausta käyttämällä *kyllähän*-sanaa kertoessaan, että myös vieraiden kielten opettajat kertaavat kieliopillisia käsitteitä. Bertta puhui esimerkissä vieraiden kielten

opettajista käyttämällä demonstratiiviprononimia *ne* ja äidinkielen opettajista käyttämällä persoonapronominia *me*, mistä voi havaita äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien välillä vallitsevan vastakkainasettelun. Bertta ei siis nähnyt kaikkia opettajia kielten opettajina, vaan asettaa vastakkain vieraiden kielten opettajat ja äidinkielen opettajat.

Eilan mielestä äidinkielen opettajan täytyy opettaa perinteiset kielitiedon käsitteet, jotta niitä voidaan hyödyntää vieraiden kielten tunneilla. Esimerkistä 55 näkyy, että Eila ajatteli yleensä äidinkielen opettajien suhtautuvan negatiivisesti siihen, että äidinkieli olisi muita aineita varten, koska hän ei *teila* ajatusta – joku muu siis olisi voinut väitteen kumota. Eila ilmaisi kantansa äidinkielen opetuksen vastuusta käyttämällä deonttista ja dynaamista modaalirakennetta *täytyy voida luottaa*, joka implikoi välttämättömyyttä ja velvollisuutta. Eilan mielestä äidinkielen opetuksella oli kuitenkin myös muita tavoitteita kuin välineenä oleminen.

Esimerkki 55

Eila: se palvelee vieraitten kielten opettamista (.) enkä mää sitä niinku teila sitä ajatusta koska tuota (.) tästähän kiistellään ihan jatkuvasti vieläkin että onko (.) pitääkö ruotsin kielen opettajien alkaa kertaamaan mikä olikaan subjekti niin tavallaan pitää mutta myös että ei pidä (.) **kyllä siellä ruotsin ja englannin ja saksan kielen opetuksessa täytyy voida luottaa siihen että ne asiat on käyty äidinkielessä mutta äidinkieli ei myöskään tee niitä pelkästään sitä varten** (.)

Haastatteluaineistosta kävi siis ilmi, että vastuu käsitteiden opettamisesta ei ole aivan selvä ja asioista on jouduttu keskustelemaan. Selvimmin tämä näkyy esimerkissä 56, jossa Bertta mainitsi, että vieraiden kielten opettajat huomauttelevat, jos oppilaat eivät osaa kielipillisiä käsitteitä. Esimerkistä huokuu aivan kuin pelko vieraiden kielten opettajia kohtaan, jotka vihjailevat äidinkielen opettajien huonosta opetuksesta. Esimerkissä Bertta oli käyttämässä *tulla*-verbiä indikatiivissa, mutta lievensi sitten heti käyttämällä modaalista verbirakennetta *voi tulla*.

Esimerkki 56

Bertta: **meille tulee- voi tulla sanomista heti kielten opettajilta** et eiks ne osannu vielä tätä ja tätä käsitettä

Bertan mielestä oppilaita ei voi *orjuuttaa* opettelemaan käsitteitä vieraita kieliä varten. Bertta puhui esimerkissä 57 oppilaista ja kielten opiskelijoista, aivan kuin oppilaat olisivat eri ihmisiä äidinkielen tunneilla ja vieraiden kielten tunneilla. Esimerkissä kuvastuu ajatus siitä,

että kielten opettajat tarvitsevat käsitteitä, mutta äidinkielen opettaja ei halua oppilaita patistaa niiden opiskeluun pelkästään vierasta kieltä varten.

Esimerkki 57

Bertta: musta on väärin orjuuttaa oppilaita siihen ((käsitteiden opiskelemiseen))  
**sen takia että kielten opiskelijat tarvii niitä** käsitteitä

Seppo oli päinvastaista mieltä Bertan kanssa, sillä hänen mielestään oppilasta voisi motivoida opiskelemaan juuri sillä, että kielitietoa tarvitaan sekä äidinkielessä että vieraassa kielessä.

Esimerkki 58

Seppo: no kyllä sitä opiskellaan ((vieraiden kielten vuoksi)) (.) tai se on varmaan **yleisimmin käytetty motiv- motiv- motivointikeino** siellä koska sinä nyt tarvitset tätä lauseenjäsennystä tuolla

Aineistossa mainittiin vain kerran, että oppilas olisi voinut oppia kielitietoa vieraan kielen tunneilla.

Esimerkki 59

Eila: se että käydään läpi se että okei näillä ilmiöillä on myös nimet ja sitten että ne oppilaat oivaltavat ja hoksaavat että **ahaa okei sillä kielten tunneillakin oli tästä puhetta tai niin että me ollaan muissakin yhteyksissä käytetty**

Kaiken kaikkiaan aineiston mukaan opettajat pitivät kielitietoa välineenä vieraan kielen oppimiseen. Opettajien mukaan äidinkielen tunneilla olisi opetettava havaitsemaan erilaisia kielen ilmiöitä, mutta kieliopillisten käsitteiden opettaminen ei ole pelkästään äidinkielen opettajien vastuulla. Käsitteiden takana saattaa olla se, että kieliopillisia käsitteitä ei ehkä tarvita äidinkielessä niin paljoa kuin vieraiden kielten opetuksessa. Muutenkin opettajat näyttivät vierastavan käsitteiden liiallista opettelemista, mikä käy ilmi luvussa 4.3.3.

### 5.2.3 Koulua varten

Opettajien mukaan oppilas tarvitsee kielitietoa siis ymmärryksen ja kielenkäytön edellyttämiseksi sekä vieraiden kielten oppimisen tukemiseksi. Opettajahaastattelussa kävi myös ilmi, että kielitietoa opiskellaan osittain myös koulun vuoksi.

Bertan mielestä **kielitietoa opiskellaan opetussuunnitelman** vuoksi, koska opetusta mitataan valtakunnallisilla kokeilla.

Esimerkki 60

Bertta: no koska **meidän pitää noudattaa opetussuunnitelmaa (.) ja meille tehdään saattaa tulla pistokoe (.)** meillähän on valtakunnalliset kokeet jotka otetaan niinku satunnaisista kouluista ja siinä testataan aika paljon ainakin sillon viimeks ku mä oon viis kuus vuotta sitten nähny semmosen kokeen ni kyl siinä aika paljon kielitietoo mun mielestä testataan (.) sit ne koulut jää hänille jossa sitä ei oo niinku kauheesti treenattu

Valtakunnallisia kokeita Bertta pitää ikään kuin testeinä, kuinka hyvin opettajat ovat opettaneet kielitietoa. Bertan kommentista kävi myös ilmi, että hän haluaa oppilaiden osaavan niitä asioita, mitä valtakunnallisissa kokeissa kysytään, eikä niitä, joita oppilas tarvitsisi esimerkiksi opiskelu- ja työelämässä. Bertan näkemys eroaa muiden opettajien näkemyksestä ja myös esimerkiksi TOLP-hankkeessa mukana olleiden äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien näkemyksistä. Hankkeen mukaan valtakunnalliset kokeet ohjasivat opetusta hyvin harvoin. (Luukka ym. 2008: 68.)

Väitteestä kielitietoa opiskellaan opetussuunnitelman vuoksi, Eila ja Anneli olivat eri mieltä. Eilan ja Annelin käsityksiä havainnollistaa seuraava esimerkki.

Esimerkki 61

H: joo (.) no sit mulla on täällä tämmösiä väitteitä ni mä sanon väitteen ja sä sanot sitten et mitä mieltä oot siitä (.) kielioppia opiskellaan opetussuunnitelman vuoksi

Anneli: (.) voinko olla hyvin jyrkästi eri mieltä

H: voit ((hymähtää))

A: joo se varmaan on niinku tulee kouluun sen takia että siis **opetussuunnitelma määrittää mitä me opetetaan mutta et ei sitä sen takia opiskella (.)** kyl sille pitää löytää niinku joku muu syy (.) jos sitä opiskeltas vaan opsin vuoksi niin tota aika köyhää ois niinku tää homma eli sillon varmaan se ois just sellainen irrallinen oma pieni saarekkeensa kaiken muun keskellä

H: [mm]

A: [ni ei] toivottavasti näin kaikki muutkin ajattelee

Sepon mielestä kielitietoa opiskellaan osittain opetussuunnitelman vuoksi, mutta hän opettaa myös muunlaisia sisältöjä, kuin opetussuunnitelmassa vaaditaan.

Esimerkki 62

Seppo: esimerkiksi osa niinkö ohjaa sitä että (.) osa niinkö tavallaan ne tarpeet mitkä ei mitä ei tuu käyttöön niinku missään muualla ku äidinkielen siellä opetuksessa niin niitten niinku tarkotusta olla siellä on niinku hankala nähä että nyt tämä on tämmönen sisältö joka pitäs osata

H: [mm]

S: että toki voi kaikkee keksiä ja lähtee niinku miettimään että tuon takia mutta sitte se oikee peruste niin (.) mutta sitte siellä on osittain siksi että se on taas (.) **on paljon semmosta ainesta jonka niinkö hallitseminen helpottaa vaan (.)** ihan vaan omaa ajattelua ja sen takia niinkö ois hyvä niinkö osata sitä et se on täsmällisempää ikään ku miettiä niin (.) jäsentää omassa päässänsä jo asioita

Osan opettajien mielestä **kielitetiä opiskellaan kielitiedon vuoksi** ja osan opettajien mielestä ei. Eilan mielestä kieli on niin mielenkiintoinen ilmiö, että kielitetiä voi opiskella kielitiedon itsensä vuoksi.

Esimerkki 63

Eila: - - kielit- kieli mä käyttäsin tässä yhteydessä kuitenkin mieluummin **että kieli on itsessään niin mielenkiintoinen ilmiö** että kun sen saa avattua ja selätettyä yhdessä oppilaiden kanssa ni se on mielekäästä

Sepon ja Annelin mielestä kielitetiä opiskellaan osittain kielitiedon vuoksi, jotta kieltä ja kielioppia voisi ymmärtää (esimerkit 64 ja 65). Kielitetiä pitää heidän mielestään opiskella kuitenkin myös muiden tärkeiden asioiden vuoksi.

Esimerkki 64

Seppo: no taas varmaan osittain ja minusta se on ihan perusteltua siis tietysssä pisteessä **on syytäkin opiskella kielitetiä siksi että tietää kielestä** mutta sitte osa siitä taas on sitä mikä ois semmosta että on paljon muitakin syitä että miksi se kannattaa (.) että ei sitä pelkän (.) niinku kaikkein semmoset yleisimmin tarvittavat osat tai mille mun mielestä ois ehkä eniten käyttöä niin niitä **ei kielitiedon vuoksi vaan siksi että sais niinkö omaa (.) nimenomaan että sais niinkö omaa ilmasua vielä enemmän että sais niinkö omaan ajatteluun niinkö semmosta tiettyä tukiverkkoo** että miksi minä ajattelen tai mistä se niinkö syntyy nämä (.)

Esimerkki 65

Anneli: - - tietyllä tavalla sitä opiskellaan vaikkapa kielioppia kieliopin vuoksi - - (.) koska jos meillä on tiettyjä perusasioita hallussa kielitiedosta niin me tietenkin ymmärretään esimerkiks vaikkapa erilaisia tekstejä paremmin jos niiden näkökulmana on kieli jotenkin- sitä tutkitaan kielen näkökulmasta (.) niin joo tietyllä tavalla kyllä mutta ei tavallaan toi sun eka- edellinen väite anteeks palaan siihen (.) kielioppi kieliopin vuoksi (.) niin se kuulostaa semmoselta mantlalta et opiskellaan sen takia ku sitä pitää opiskella ni ei (.) **mut tietyllä tavallaan kielioppia opiskellaan sillä tavalla kieliopin vuoksi että ymmärretään sitä kielioppia**

Bertan mielestä ei ole järkeä opettaa kielitetiä kielitiedon vuoksi. Hän piti sitä jopa tyhjänpäiväisenä.



## Esimerkki 66

H: noo kielioppia opiskellaan kieliopin vuoksi (.) mitä mieltä oot tästä  
 Bertta: mmm mmm (.) kyllä se on tavallaan semmosta **tyhjäänpäivästä siis jos opetetaan asiaa sen takia ni eihän siinä oo mitään järkee** vähän sama ku opetussuunnitelman vuoksi (.) kieliopin vuoksi vähän sama

### 5.2.4 Tarpeeton kielitieto

Vaikka opettajien mukaan oppilaat tarvitsevat kielitietoa, opettajat myös kyseenalaistivat kielitiedon opiskelun merkitystä. Tämä näkyi erityisesti Bertan puheessa. Bertan kanta kävi hyvin selkeästi ilmi jo sananvalinnoissa, sillä hänen mielestään kielitiedon opettaminen on *silkkää hulluutta* ja *henkistä väkivaltaa*. Kielitietoa hän kuvailee sanoilla *jäänne*, *reliikki* ja *pakokopulla*, ja sen opiskeluun täytyy hänen mukaansa *pakottaa* ja siihen *tuhlataa* aikaa.

## Esimerkki 67

Bertta: et musta on niinku **suorastaan henkistä väkivaltaa pakottaa ne opiskelemaan kielioppia** -- koska se on mun mielestä niin teoreettinen rakennelma kielioppi jota kielitietoki siis kuvaa että **tämmöselle yläkouluikäiselle se- liian vaikeeta** (.) sen abstrakti ajattelu ei vielä pysty käsittämään niitä yleistyksiä joita kielioppi pitää sisällään (.)

Kuten esimerkistä 67 voi havaita, Bertta ei siis ainoastaan pitänyt kielitietoa turhana, sillä hänen mielestään se *henkisenä väkivaltana* vaikuttaa oppilaaseen negatiivisesti. Tätä hän perusteli sillä, että yläkouluikäisellä ei ole vielä tarvittavia metalingvistisiä taitoja. Käsitusten ristiriitaisuus näkyy kuitenkin myöhemmin, kun hän kuvaili oppilaiden tekemän kielitieteellisiä päätelmiä hyvin taitavasti. Varis (2012) on tutkinut oppikirjojen kielikäsitystä ja on havainnut, että välillä oppilaaseen suhtaudutaan kuin lapseen ja välillä kuin aikuiseen. Samankaltainen suhtautumistapa näkyi myös Bertan puheessa.

Bertta perustelee kielitiedon tarpeettomuutta sillä, että kielitiedon oppiminen ei paranna oppilaiden kielellisiä taitoja. Bertta ilmaisi hyvin kapeaa käsitystä kielestä: äidinkieleltään suomenkieliset oppilaat eivät tarvitse kielioppia, koska he eivät tee virheitä puheessaan.

## Esimerkki 68

Bertta: ja tota joku sijamuotojen opettaminen on silkkää hulluutta mun mielestä yläkoulussa tuhlata siihen aikaa **koska ei kukaan oppilas tee virheitä sijamuodoissa meidän natiivit oppilaat** (.) ei kukaan sano että lähdin tästä kodiksi vaan se lähtee kotiin että sen takia **se on musta hassua että ala-asteellaki niitä tahkotaan niitä sijamuotoja** (.) iha oikeesti opetellaan ulkoo ja kaikkee se on ihan ajanhuk- hukkaan heitettyä aikaa

Vaikka Bertta painotti kielitiedon tarpeettomuutta, haastattelussa hän kuitenkin kertoi, että kielitiedon opetuksesta saattaa olla hyötyä niille, jotka sitä jo valmiiksi osaavat. Onkin otettava huomioon, että koska käsitykset ovat sosiaalisesti rakentuvia ja tilanteessa muuttuvia, ne ovat saattaneet muuttua haastattelun aikana (Aro 2006: 88–89). Bertan mukaan sellaiset oppilaat, jotka osaavat kielioppia, nauttivat myös siitä. Hyötyjä hän ei kuitenkaan nimennyt sen kummemmin, mutta näyttäisi, että hän piti kielitiedon hyötynä koulussa menestymistä, ei kielitiedon oppimista sinänsä. Ristiriitaista on, että Bertta piti kieliopin osaamista arvokkaana, sillä hän kertoi oppilaan olevan fiksu, jos hän osaa kielioppia. Kuitenkin kielioppi pitäisi osata luonnostaan – ei opettamalla.

Esimerkki 69

Bertta: no totaa ((rykien)) parhaammille oppilaille se voi antaa jotain (.) niille joilla on **hyvä kielioppi pään sisällä jo valmiiksi ni nehän nauttii siitä** (.) siis mä oon huomannu että semmoset **fiksut tytöt joilla on se sisäinen kielioppi hirmu hyvä** siis mä oon huomannu että semmoset fiksut tytöt joilla on se sisäinen kielioppi hirmu hyvä nii nehän saa helposti sen kympin yheksän kielioppikokeesta joita alakoulussa esimes pidetty tai mun kollegatkin pitää täällä ni sehän on niille helppo nakki tsiih et tavallaan se ei niinku mm mm mää sanosin niin että se joka on hyvä kieliopissa on siinä hyvä synnynnäisesti ja se jolla on huono kielihahmotuskyky vaikkapa ni se ei opi niitä kategorioita ja sitä kielioppia vaikka sitä tahkottas kuinka kauan (.) välttämättä jollei se pane siihen paljon eforttia (.) että tavallaan siis **kieliopin opettaminen on sitä että me niille hyvillle opetetaan asioita jotka ne jo hallitsee ja ne saa siitä hyvät numerot ja sillä sipuli** ja sitä mä vastustan - - **mun mielestä siitä ei oo kauheesti hyötyä** (.) se on semmonen pakkopulla jäänne reliikki muinaisilta ajoilta

Esimerkissä 70 näkyy epäsuorasti kielitiedon opetuksen vähäinen arvostus. Siinä ikään kuin näkyy, että kielitieto on vain kielitietoa ja muut asiat ovat merkityksellisempiä.

Esimerkki 70

Bertta: noo sen takia just ku ne on semmosia yleistietoonki liittyviä just subjekti objekti on yleistietoon liittyviä (.) **niillä on muitaki merkityksiä ku kieliopillinen merkitys** (.)

Samoin voi havaita, että Bertta arvotti äidinkielen muut osa-alueet arvokkaammiksi kuin kielitiedon. Bertta korosti viestiään jopa opettajalle epätavanomaisella kirosanan käytöllä, kun kertoi, ettei kieliopillisten ilmiöiden tunnistaminen ole hänen mielestään lainkaan tärkeää.

Esimerkki 71

Bertta: mut et sillä tavalla sitä ollaan siellä loputtomassa suossa sitte taas siinä kielioppikäsitteen loputtomassa suossa  
H:[okei]

B: [et mää] en niinku tiiä et miks niitten pitäs niin hirv- hirveen (.) **mitä helvetin väliä sillä on onkse objektimuodossa se tekemisen kohde** vai ei

H:[nii]

B: miks niitten pitäs todella tunnistaa se sitte (.) **ku meillä on paljon tärkeempää esims kuva-analyysi vaikkapa tai mikä tahansa muu mediajuttu tai joku tollanen (.) tekstin tekeminen ja muut**

Bertta ei kokenut kielitietoa hyödyllisenä osa-alueena äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Kuitenkin hän esimerkissä 72 kertoi, että äidinkieltä voisi opettaa lyhyesti oppilaan kielellisen tietoisuuden herättämiseksi. Bertta siis kaventaisi kielitiedon osuutta *pistohyökkäyksiksi*.

Esimerkki 72

Bertta: [nii] että sitä kielioppia vois opettaa tolla tavalla että opettaja aina ottas kaikkia esimerkklauseita ja sit näyttäs ja sit käsiteltäs se ja sit mentäs eteenpäin johonkin muuhun

H: [mm]

B: **et semmosia pistohyökkäyksiä olis tavallaan tietosuuden herättämiseen vaan**

Huomiolle pantavaa on taistelusanaston käyttö kielitiedon opettamisesta puhuttaessa: aiemmin Bertta luonnehti kielitiedon opettamista henkiseksi väkivallaksi ja suositteli sen jälkeen hyökkäystä.

Bertan puhe vaikutti välillä jopa provokatiiviselta, ja hän todellakin vastusti kielitiedon opettamista rajusti. Välillä vaikuttaisi siltä, kuin hän puhuisi ikään kuin oppilaan suulla. Käsitukseen kielitiedon opettamisen turhuudesta saattoi vaikuttaa myös se, että hän määritteli kielitiedon melko kapeasti ja hänen käsityksistään paistoi näkemys perinteisen kieliopin traditiosta ja siitä, että kielioppi on vahvasti kognitiivinen ja mentaalinen rakennelma – ei merkityksistä lähtevä kielioppi.

Myös muut opettajat kyseenalaistivat puheessaan kielitiedon opiskelun merkityksen. Sepon mielestä kielitiedossa on myös oppisisältöjä, jotka ovat turhia oppilaan kannalta. Esimerkeistä 73–75 käy ilmi, että kaikki kielitiedon osa-alueet eivät ole välttämättä relevantteja oppilaalle. Koulussa siis opetetaan myös sellaisia asioita, joita tarvitaan vain kielitieteellisissä opinnoissa. Esimerkeissä myös näkyy, että Seppo on ajatuksen tasolla kyseenalaistanut kielitiedon oppisisältöjä ja niiden hyödyllisyyttä oppilaan kannalta. Kuitenkin hän sananvalinnoillaan ilmaisi lievennystä pohdiskeluihinsa: esimerkissä 73 Seppo kuvaili, että hänellä on *ristiriitanen suhde* kielitiedon opettamiseen, mikä myös ilmaisi, että toisaalta kielitiedon osa-alueet ovat hyödyllisiä.

## Esimerkki 73

Seppo: se on ollu help- siis helpoo mutta mulla on tälläkin hetkellä siis hyvin ristiriitainen suhde et siinä on paljon semmosta asiaa mikä on niinkö- tavallaan jos ei tutki kieltä erikseen tai oo niinkö tämmöstä kielitieteellistä jotain niinkö otetta niin tälläkin hetkellä mun mielestä **peruskoulussa on valtavasti semmosta ihan turhaa ainesta mikä ei- mistä- mikä ei tavallaan merkitte oppilaalle oikeestaan yhtään mitään** (.) sillä ei oo semmosta suoraa käyttökohdetta

Esimerkissä 74 hän mietti kielitiedon hyödyllisyyttä sanomalla: *jos esitetään kysymys*. Hän ikään kuin kaiutti oppilaan ääntä, mutta vastasi siihen kuitenkin itse, ettei kaikilla kielitiedon osa-alueilla ole hyötyä.

## Esimerkki 74

Seppo: mut sitte semmosia esimerkiks jotain no (.) kaikkien semmoset suosikki listatyypiset et jotain sijamuotoja tai sitte lauseenjäsennys osin ((hymähtää)) on semmosta et sille on niinku tavallaan hankalaa määrittää et mihin- **et jos esitetään kysymys et mihin mää tätä tarvin** nii se ei niinku oikeen riitä mun mielestä vastaukseksi et se on kiva tietää (.) koska se ei oo semmonen asia mikä ois niin semmonen niin kiva tietää ((nauraa)) että sitä pystyy johonki niinku (.)

Esimerkissä 75 hän kertoi geneerisesti, että kielitiedon osa-alueiden hyödyllisyyttä voi miettiä. Kielitiedon pitäisi olla käyttötietoa; oppilaalle pitäisi opettaa vain sitä, mitä tarvitaan.

## Esimerkki 75

Seppo: sitte on niinku valtavan paljon (.) ne on sitte taas semmosia että jos (.) semmoset asiat mitä ei esimerkiks käytetä muitten kielten silleen (.) kans (.) niin sitte voi miettiä et **onko ne tarpeellisia jotka ei niitä sitten- yleensä ottaen niitä tarvi vasta ku tutkii kieltä**

Bertan ja Sepon lisäksi myös Anneli kyseenalaisti kieliopillisten asioiden merkitystä – arjen kannalta niillä ei ole kovinkaan suurta merkitystä.

## Esimerkki 76

Anneli: [no joo] mä en niinkun varmaan (.) semmosia pikkutavotteita jollekin yksittäiselle tunnille on vaikkapa se että ymmärretään lauseesta että mikä on sen ydin mikä on vaikka subjektiosa tai predikaattiosa mikä niiden merkitys on (.) **eihän niillä on niinkun tässä arkimaailmassa kauheen isoo merkitystä**

Myöhemmin hän kuitenkin kertoi, että kielitiedon opetus hyödyttää oppilaita laajasti kehittämällä analyyttisiä taitoja.

## 5.3 Miten kielitietoa opetetaan?

### 5.3.1 Opetussuunnitelmat ja oppikirjat ohjaavat opetusta

**Kielitiedon opetusta ohjasivat** aineiston mukaan valtakunnallinen opetussuunnitelma, mutta suurimman merkityksen opettajat antoivat omille opetuksensa päämäärille sekä ryhmän tuntemiselle. Oppikirjat vaikuttivat myös opetukseen.

Ainoastaan Bertta piti tärkeänä koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Se oli Bertan mukaan väljempi kuin valtakunnallinen opetussuunnitelma. Bertta koki koulukohtaisen opetussuunnitelman merkityksellisempänä, koska oli sen tekoon päässyt itse vaikuttamaan.

Esimerkki 77

Bertta: no meidän koulun ehkä enemmän tällä hetkellä (.) **me on kuitenkin tehty se valtakunnallisen pohjalta karsittu ja tehty** ja se on semmonen aika mm jokainen kurssi on määritelty muutamalla lauseella et se on aika väljä sillä tavalla

Opettajien mielestä valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjasi jollakin tavalla opetusta, sillä oppilaalle on opetettava perustiedot. Opettajien näkemystä kuvasi hyvin Eilan kommentti valtakunnallisen opetussuunnitelman merkityksestä.

Esimerkki 78

Eila: mutta se että (.) en tied- en orjallisesti edes niitä mutta sillä tavalla tietenkä totta kai se huomioon ottaen että jos nuori joutuu lähtemään kesken vaikka yläkoulun toiseen kouluun **niin ne perustiedot on käyty läpi edes jollakin tavalla** - - sillä tavallahan sitä niinkun on seurattava (.) se on kuitenkin semmonen **asiakirja joka meidän toimintaa ohjaa**

Valtakunnallista opetussuunnitelmaa pidettiin siis opetuksen taustalla olevana ohjeena, mutta sitäkin kaikki opettajat eivät täysin noudattaneet. Koulukohtaisen opetussuunnitelman lisäksi Bertta näytti soveltavan myös valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Bertan mukaan opetussuunnitelma ohjaa, mitä pitäisi opettaa, mutta hän oli tehnyt itsenäisiä valintoja.

Esimerkki 79

Bertta: no meillähän on **opetussuunnitelma joka määrittelee sen hyvinki tarkasti mitä meidän pitäisi opettaa** mm esimerkiksi - - **mutta en enää mä on jättänyt senki pois ton- ne muut**

Opetussuunnitelmat eivät ole ainoita opettajan työtä ohjaavia suunnitelmia, sillä opettajan työhön voivat vaikuttaa muun muassa opettajan omat opetussuunnitelmat (Leino 2002: 365–367). Haastatteluissa opettajat puhuivatkin ryhmän tuntemisesta ja opettajan omasta näkemyksestä, mitkä ohjaavat heidän mielestään opetusta eniten. Eila ja Anneli kertoivat suunnittelevansa opetusta oppilaiden mukaan, mistä he kertoivat esimerkeissä 80 ja 81.

Esimerkki 80

Eila: kyllä sitä ykkösenä ihan ykkösenä **ohjaa sen oman ryhmän tarve ja sen se taso** että mikä heillä nyt mahtaa olla älyäminen ja oivaltaminen ja tietokin tästä asiasta

Esimerkki 81

Anneli: ja jos mä vertaan esim viime vuoden seiskaluokkaa syksyllä (.) niin se oli ihan erilainen ryhmä siis siellä oli niin paljon erilaisia oppimisongelmia erityyppisiä ja sitten taas vertaa tähän nykyseen ni mun mielestä **opettajan pitää huomioida se et onks ne oppilaat valmiita tiettyihin kielitiedon asioihin ihan niinku kaikissa muissakin osa-alueissa** (.) et tavallaan pystyy vaikka venyttämään joitakin vaikka kasiluokalle joitaki asioita ja sitten taas joitaki ottaa jo aikasemmin mitä niinku- mitä tavallaan pystyy mut se ryhmä vaikuttaa aika paljon siihen myöskin

--

A: mut et opsi (.) ja ryhmä ja sitä kautta tavallaan niinku niissä molemmissa taustalla on tavallaan semmonen opettajan pyrkimys ainakin siihen että on **jonkilainen näkemys siitä mitä ne osaa ja mihin ne pystyy**

Opetusta suunnitellaan siis hyvin oppilaslähtöisesti.

Seppo kertoi, että opettajan käsitys kielestä ohjaa opetusta enemmän kuin opetussuunnitelmat.

Esimerkki 82

Seppo: mut sit se et onko ajatus jostain opetussuunnitelmasta niinkö silloin ku lähtee suunnittelemaan tuntia ni kuinka vahvasti se on läsnä vai onko se sit niinkö ikään ku semmonen oma ajatus siitä että mitä tällä ois tarkoitus mitä tällä kielellä nyt tehään että kumpi sitä vie

H: [mm]

S: ni kyllä mä väittäisin et se kumminki enemmän siltä pohjalta et **mikä on niinkö näkemys siitä et miten kieltä tulis käyttää**

Opettajat siis kertoivat, että heidän työtään ohjasivat eniten opetussuunnitelma ja sen jälkeen heidän omat pedagogiset päämääränsä. Toisaalta esimerkeistä 83 ja 84 voisi päätellä, että tosiasiassa myös oppikirja ohjaa joidenkin opettajien opetusta paljon. Seppo liitti oppikirjojen kielitiedon tehtävien määrän ja kielitietoon käytetyn ajan puhuessaan kielitiedon opetuksen hyödyistä. Bertan mielestä kielitietoa käsitellään oppikirjoissa liikaa.

## Esimerkki 83

Seppo: sitte se että millä millä sen saa välitettyä sen niinkö sen asian niin se on vähän niinkö semmonen että siitä tällä hetkellä se hyöty on mun mielestä **käytettyyn aikaan tai siis mitä oppikirjoissa sille annetaan tilaa** niin se mitä siitä jää käyttöön ni sen ajan ja niinku määrän suhde on niinku ihan metässä

## Esimerkki 84

H: [mm] joo no mites niissä oppikirjoissa käsitellään kielitietoo sinun mielestä  
Bertta: aika **helkkarin paljon** mun mielestä käsitellään (.) liikaa (.) liikaa sivumääriä on käytetty siihen ja

Opettajien kommentit siis antoivat ymmärtää, että kirjan tehtävät ohjaavat melko paljon opetusta: jos tehtäviä olisi vähemmän, kielitietoakin opetettaisiin ehkä vähemmän. Seppo ja Bertta eivät tuo esille sitä, että opettaja voi itse poimia oppikirjoista sopivat tehtävät. Opettajat eivät näytä olevan kovin tietoisia siitä, että oppikirja saattaa ohjata heidän opetustaan.

Kolme neljästä opettajasta kertoi käyttävänsä **oppikirjaa tukena** kielitiedon opettamisessa. Esimerkiksi Anneli ja Seppo kertoivat saaneensa oppikirjoista tukea opetuksen suunnitteluun.

## Esimerkki 85

Anneli: se ((oppikirja)) on tuki silloin ku sieltä on mahdollista **saada tukea ja apua** ja semmosia niinku (.) näkökulmia ja materiaaleja ja muita mut ei se kyllä määritä sitä miten opettaa [vinkkejä ja ideoita toki saa sieltä]

Seppo kertoi käyttävänsä oppikirjaa tukena tehtävien antamisessa.

## Esimerkki 86

Seppo: no siltä osin niinku justiin että tavallaan se- et **semmosena tukimateriaalina** et aika usein on sentyyppistä tavaraa mitä mitä jää niinku ehkä koti koti-tehtäväks (.) että just semmosena tukiharjotteena ja sitte (.) no nii

Bertta sen sijaan kertoi käyttäneensä oppikirjaa paljon nimenomaan kielitiedon yhteydessä. Hänen mukaansa oppikirjojen avulla kielitietoa on helpompi opettaa.

## Esimerkki 87

H: joo (.) no sitte tavallaan silleen että tota mm kuinka paljon sää käytät oppikirjoja ku opetat kielitietoo  
Bertta: noo (.) mm jonku verran (.) seiskalla ehkä enemmän vielä ja kasillaki ehkä (.) mä käytän tosi vähän oppikirjoja ylimalkaan mut ehkä just **silloin ku kielitietoo käsitellään ni mä käytän oppikirjoja**  
H: [joo miks]  
B: [koska] siinä on se helposti se **tieto hyvässä muodossa ja niitä harjoituksia voi tehdä sieltä ite** ja tolleen (.) tavallaan sitä on niinku aika vaikeeta opettaa muulla tavalla

Opettajat perustelevat oppikirjojen käyttöä opettajälähtöisillä syillä: oppikirjat helpottavat opettajaa opetuksessa sekä sen suunnittelussa. Oppilaiden tarpeita ei sen sijaan ajateltu, sillä kukaan opettajista ei maininnut, että oppikirja auttaisi oppilasta.

Oppikirjojen laadusta opettajat olivat eri mieltä. Ristiriitaista oli, että opettajat, jotka käyttivät oppikirjaa kielitiedon yhteydessä pelkästään tukimateriaalina, pitivät oppikirjojen laatua hyvänä (esimerkki 88). Sitä vastoin Bertta, joka käytti oppikirjoja paljon kielitiedon yhteydessä, ei pitänyt oppikirjoja hyvinä (esimerkki 89).

#### Esimerkki 88

Eila: eli ehkä semmosessa kertaamisessa ja tietenki tehtävien tekemisessä (.) koska nykyoppikirjat on mun mielestä ainaki tosi hyviä (.) erittäin hyviä niin niiden **tehtävät ovat sitte sellasia niin että ne on niin jo valmiiks harkittuja ja hyväks koettu** ainakin uusimmat kirjat missä sitte on se tehtävän se miljöö tehtävässä käytettävä miljöö (.) eivät oo niinku keinotekoisia vaan se on niinku semmonen mikä nykynuorelle on oma maailma

#### Esimerkki 89

Bertta: - - myös usein se näkökulma ei oo kovin niinku mites sen sanos (.) se on aika **perinteinen** kuitenkin että että (.) mä haluaisin semmosia tehtäviä jossa oppilaat vois pähkäillä ja miettiä ja tutkia niitä materiaaleja ja eikä- ettei ne vaan että kirjoita tähän ne muodot ja mm se on mekaanista (.) **hyvin mekaanista**

Voikin pohtia, miksi opettajat käyttävät oppikirjoja, jos niiden tehtävät eivät miellytä tai toisaalta miksi oppikirjoja ei käytetä, jos ne ovat opettajien mielestä hyviä. Oppikirjojen käyttäminen voi olla helppo ratkaisu opetuksen suunnitteluun esimerkiksi silloin, jos kokee kielitiedon opettamisen hankalana asiana. Toisaalta taas voi olla, että opettajat kertoivat mielellään panostavansa opetukseen, niin etteivät ole joutuneet käyttämään oppikirjoja. Syy oppikirjojen käyttämättömyyteen voi olla myös siinä, että opettajat ovat itse joutuneet käyttämään oppikirjoja liikaa opiskellessaan kielitietoa aikaisemmin koulussa ja nyt niitä yritetään sen vuoksi välttää.

### 5.3.2 Haasteena motivointi

Vaikka useimmat opettajat kokivat ilmiöiden ymmärtämisen olevan työssään mielekkäintä, **kielitiedon opettamisen ongelmat ja haasteet** olivat erilaisia. Haasteina he pitivät muun muassa oppilaiden erilaisia ennakkokäsityksiä kielitiedon opiskeluun ja oppilaiden motivointia. Myös oppilaiden erilainen osaamisen taso koettiin haasteena. Ongelmia opettajat mainit-



sivat melko vähän, mutta havaitsin muualla aineistossa, että oppilaiden kielteinen suhtautuminen kielitiedon opiskeluun koettiin myös haasteeksi.

Yhtenä haasteena opettajat kokivat alakoulun kielitiedon opiskelun vaikutuksen oppilaiden käsityksiin kielitiedosta. Opetuksessa ei ole näyttänyt toteutuneen Kauppisen ym. peräämä jatkumo: opettajalla pitäisi olla käsitys siitä, mitä oppilaat ovat aikaisemmin oppineet ja oivaltaneet kielestä, jotta hän voisi rakentaa mielekäästä ja motivoivaa opetusta edelleen (Kauppinen, Heinonen & Aalto 2011: 384). Opettajien mielestä alakoulussa kielitietoa on *tahkottu* ja oppilaat ovat opettajien mukaan tottuneet erilaiseen opetukseen. Opettajat siis pitivät alakoulun äidinkielenopetuksen syynä oppilaiden negatiivisia asenteita (esimerkki 90 ja 91).

Esimerkki 90

H: nii ((hymähtäen)) no minkälaisia ongelmia tai haasteita sä oot sitte kohdannu ku sä oot opettanu kielitietoo

Bertta: no tietysti se oppilaiden niinku ylenmäärinen niinku ei taas tätä ja varsinki seiskat on niinku tosi kypsiä ku **niitä on alakoulussa tahkottu ja jopa sivulauseet opetellaan sivulauseetyypit opetellaan alakoulussa nykyään mikä on musta ihan hullua**

Esimerkki 91

H: no onko sulla sitten ollu joitaki ongelmia tai haasteita siinä kielitiedon opettamisessa

Anneli: [no onhan onhan tietysti] siis siis se että **eihän kaikki oppilaat oo valmiita tekemään aina esimerkiksi semmosia pohdiskelevia tehtäviä et niille jos ne on alakoulussa tottunu enemmän semmoseen** et kielitietoo opiskellaan selkeillä paperilla olevilla tehtävillä johonka kynällä merkitään jotain olkoot ne kirjassa tai monisteella niin niille voi tietysti vähän erilaista se

Opettajat mainitsivatkin useasti, että oppilaiden ajattelu on pitänyt kääntää tai heidän ajattelutapaansa on pitänyt muuttaa. Esimerkiksi Anneli kertoi tilanteesta, jossa oppilaat olivat tulleet tunnille ja halunneet laulaa alakoulussa oppimaansa sijamuotolaulua. Laululla ei kuitenkaan Annelin mielestä ollut oppimisen kannalta merkitystä.

Esimerkki 92

Anneli: nii siis se oli semmonen missä piti kääntää se niitten ajattelu siitä ku- ne osas sen ulkoo ja ne laulo sen sillä tunnilla vaikka se ei liittyny meidän aiheisiin sillä hetkellä mitenkään ja sitten ne tota ei pystyny kuitenkaan selittämään että miks ne on sitä laulaneet eli miks ne on sen opetelleet (.) ja mitä ne sijamuodot itse asiassa muuten niinku oikeestaan on

H: [nii]

A: niin niitten ikään ku semmonen **maailmankuvan kääntäminen ni se on se että mikä jotenki tuntuu et minkä motivoiminen on tosi iso haaste**

Opettajat siis antoivat ymmärtää kommentteissaan, että oppilaiden käsitykset kielitiedosta tai sen oppimisesta ovat olleet vääriä, minkä syynä he pitivät alakoulun kielitiedon opetusta. Annelin kommentista (esimerkki 92 yllä) voi havaita hänen pyrkimyksensä siihen, että oppilaat ymmärtäisivät kieliopillisen ilmiön eli tässä tapauksessa sijamuotojen merkityksen. Anneli oli siis halunnut kääntää oppilaiden käsityksiä sen vuoksi, jotta he oppisivat paremmin. Sen sijaan Bertta kertoi jopa painottaneensa oppilaille, ettei kielitieto ole merkityksellisintä äidinkielessä ja kirjallisuudessa.

Esimerkki 93

H: [mm] no tota mites sitte minkälainen rooli kielitiedolla on äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa

Bertta: noo sitähan pidetään perinteisesti sitä äidinkielen opetuksen kovaa ydintä **oppilaillakin on vielä se käsitys monesti että nyt me ollaan kyllä asian ytimessä ku me opiskellaan kielioppia ja siitä on niinku kauheesti pois opettaa**

Bertan kommentista voi havaita, ettei hän pitänyt kielitietoa arvossa ja yritti sen vuoksi oppilaidenkin käsityksiä muuttaa.

Yhtenä ongelmana koettiin oppilasaineuksen heterogeisuus (esimerkit 94 ja 95). Eri-tyisesti oppilaiden erilaiset lukutaidon tasot koettiin hankalina: pitempiä tekstejä on vaikea käyttää opetuksessa, kun osalle oppilaista niiden lukeminen tuottaa hankaluuksia. Bertta jopa kertoi, ettei osa oppilaista pysty seuraaman opetusta, jos siinä tutkitaan autenttisia tekstejä.

Esimerkki 94

Seppo: kirjallisuutta voisin käyttää enemmänki mutta **se on nykyään vähän hanka- tai se on haaste tosi monelle ku tavallaan menee suhteettoman paljon aikaa menee siihen materiaalin niinku läpikäymiseen** kun että sitä pääsis käsittelemään

H: [nii]

S: että sitte taas joukossa on semmosia jotka pääsee lukemaan tosi nopeesti ja niille ois tavallaan tosi hyvä väline miettiä sitä niitten kautta (.)

Esimerkki 95

Bertta: jos lähtis tutkimalla- tutkimaan niitä autenttisia tekstejä vaikka ja ja vertaileen niitä ja muuta niin s suurin osa porukasta ei varmaan pysty seuraamaan (.) **seki on yks asia ku porukka on niin hirveen heterogeeninen** (.) siellä on ihmisiä jotka ei lue mitään koskaan jotka tuottaa tän mittasia tekstejä ((näyttää kädellään))

Motivaation puute opiskella kielitietoa näyttäisi olevan aineiston perusteella myös yksi kielitiedon opettamisen haasteista. Seppo kertoi, että viidenkin käsitteen oppiminen voi teettää ongelmia oppilaalle.

## Esimerkki 96

Seppo: -- se on selkeesti semmonen koska se (.) ja se ei periaatteessa vaatis mitään muuta ku semmosta et joku niinkö keskittys hetken aikaa miettimään mutta se just että mistä se et **millä se motivoidaan miettimään sitä hetkellisesti et se jäis se viis asiaa päähän ni se on varmasti suurin haaste** siinä et mitenkä se hetken pysähtymisen sais että millä pääsee yli siitä

Kommentista voisi kuitenkin päätellä, että todellisuudessa ongelma saattaisikin olla oppilaan motivaation puutteessa eikä käsitteiden suuressa määrässä.

Myös Eila kertoi motivoinnin olleen haasteena kielitiedon opetuksessa. Eilan mukaan motivointi oli ollut ajoittain ongelma, mutta omalla toiminnallaan hän oli pystynyt siihen vaikuttamaan. **Motivaatiota** luotiin siis erilaisella näkökulmalla kieleen.

## Esimerkki 97

H: no minkälaisia ongelmia tai haasteita sulla on ollu kielitiedon opettamisessa (.) tai onko ollu

Eila: no varmaan sitte- on varmaan joskus ollu esimerkiks se motivointi motivointi (.) mut toisaalta sitten se että on itte huomannu sen että **muuttamalla sitä omaa toimintatapaa** (.) esimerkiks just siihen että lähdetään se kielen käyttöä ja miten se kieli käyttäytyy ni se edellä lähetään kattoon niitä juttuja **ni se on nostanu sitä motivaatiota ni ei sekään oo sitte oo enää ollu ongelma** (.) mut joskus on ollu (.) siinä motivoinnissa mm

Eilan tavoin myös Anneli pyrki säilyttämään oppilaiden motivaation mielekkäillä harjoituksilla. Hänen mielestään oppilaita motivoi se, että kielitietoa ei opetella vain yksittäisenä asiana, vaan se liitetään johonkin oppilaalle merkitykselliseen asiaan.

## Esimerkki 98

Anneli: - - et mennään enemmän niinku sanoit ilmiölähtöstä että lähetään ilmiöistä tai (.) kiinnitetään se riittävän tiukasti johonkin olemassa olevaan (.) vaikkapa kielenhuoltoon jos aattelee ni kiinnitetään se riittävän tiukasti siihen niiden meneillään olevaan tekstiin jota sitten yritetään viimestellä

H: [joo]

A: **et tavallaan se motivaatio tulis siitä että se liittyy johonkin (.) selkeesti**

Toiminnan pitää myös olla sellaista, että se motivoi jo itsessään.

## Esimerkki 99

Anneli: [mut emmä kauheen] tietosesti mieti sitä motivointia vaan mä yritän ehkä hakee sen sitä kautta **et mitä me tehään millä tavalla** ni mä jotenki ehkä ite aattelen sen sitä kautta että sen pitää olla riittävän motivoivaa

Kun Anneli ja Eila kokivat motivoivansa oppilaita työtapojen avulla, Sepon ja Bertan motivointi tapahtuu sanallisesti. Seppo motivoi oppilaita vetoamalla heidän sisäiseen motivaatioonsa: kielitiedon opiskelu helpottaa vieraiden kielten opiskelua (esimerkki 100) ja toisaalta kielitiedon avulla kehitetään niitä taitoja, joita oppilaat tarvitsevat tulevaisuudessa (esimerkki 101).

Esimerkki 100

Seppo: - - et se ois niinkö se et se helpottaa tavallaan niin paljon sitte että ei voi (.) niinku kieli x johon saattaa tulevaisuudessa joutua et joutuis jostain syystä opiskella tuota jorubaa niin sitte (.) **se on silleen jotenki niinku helpompi vaan lähtee että on niinkö jonkinlaisia perusajatuksia siitä**

Esimerkki 101

Seppo: - - jossain kohtaa on vaan pakko osata et jos haluaa niinkö oikeesti päästää tai jos haluaa päästää ittensä tavallaan vähänkään helpommalla ni **aina on miellyttävämpää kelle tahansa työnantajalla tai vaikka omassa työssään tai tekee vaikka tai lähiopiskelua ajatellen tekstejä että vaikka nyt yliopiston tai lukionki tekstimaailmaa niin hirmu paljon vähemmällä pääsee jos on niin jos on tavallaan semmonen ajatus siitä** että mitenkä rakennetaan että mitä tarkotetaan siis oikeesti sillä että jos sanotaan että tee että tässä ois hyvä jos käyttäisit vaihtelevia virkkeitä - -

Bertta sen sijaan motivoi oppilaita ulkoisilla tekijöillä. Kielitiedon opiskeluun ei käytetä paljoa aikaa ja sen jälkeen tehdään jotakin oppilaille – tai opettajalle – mieleisempää. Bertan mukaan oppilaat pystyvät kielitiedon opetuksen *nielemään*, jos siihen ei käytetä paljoa aikaa.

Esimerkki 102

H: [nii] no sitte jos ne oppilaat ei oo kovin kiinnostuneita ni miten sä motivoit sitten niitä opiskelemaan

Bertta: **no mä sanon että tehdään tosi vähän tätä** kielioppia jaa jaa että kesitetään nyt tämä pari tuntia ((nauraa)) tällä tavalla koska et **sit voidaan taas tehdä jotain mielenkiintoisempaa** ja niin pois päin että varmaan sen takia se onnistuu ki ku mä en niin paljon käytä siihen aikaa aikaa ni ne pystyy sit nielemään sen ajan joka me käytetään siihen

Bertan näkemys kokeiden tarpeellisuudesta vaihteli aineiston eri osissa. Esimerkissä 103 Bertta kertoi, että motivoi oppilaita opiskelemaan pistokokeiden avulla ja esimerkissä 104 hän kertoi, ettei pidä kokeita, jotta luokassa olisi parempi ilmapiiri.

Esimerkki 103

Bertta: - - se on yleensä ottain kaikessa tekemisessä tärkeää että ei yritä vaan tunkee jotain niille jos ne ei millään jaksa eikä halua eikä kiinnosta ni se motivaatio täytyy ensin jotenkin perustaa ja luoda et ne- että kannattaa tehdä yhtään mitään (.) **vaikka se motivaatio voi olla vaikka että okei mä pidän tästä pistokkaat ja se vaikuttaa numeroon** ja kyllä ne sit voi olla niinku tosissaan jot-

kut semmoset kielioppitietokset tytöt niin saa sit sen ysin kymppin siitä pistokkaasta (.) **mä joskus saatan pitää jonkun pistokkaan et ne sais kokee sen tyydytyksen et ne on hyviä et tavallaan tälleen**

Esimerkki 104

Bertta: et totaa mä **en vaadi niitä niinku opetteleen ulkoo niitä asioita enkä pidä tosiaankaan kokeita** ni se tuo siihen vähän erilaisen- siis kielioppi- siis kielioppikokeita (.) **se tuo siihen vähän semmosen rennomman ilmapiirin**

Ehkä Bertta ei pitänyt pistokokeita oikeina kokeina, joihin olisi pitänyt opetella ulkoa kielitiedon asioita. Myös Eila painotti, ettei halua vaatia oppilaita opettelemaan kielitiedon asioita ulkoa (esimerkit 105 ja 106).

Esimerkki 105

Eila: sen sen innostuksen varassa niinkun voi et silloin sen tehtävän tekeminen tai joku läksy on ihan jees **mut se ei saa olla semmosta ulkokohtaista patistamista tai pänttäämistä**

Esimerkki 106

Eila: **mutta en vaadi osaamista enkä ikinä kuulustele niitä ((kielioppikäsitteiden osaamista)) siis mitään kokeita** (.) niinku muistat niin kokeita en pidä (.) ja kokeissa- en ole pitänyt 25 vuoteen kokeita aiheesta sanaluokat ja sijamuodot ja niin edelleen (.) ei niitä tarvi

Opettajat siis motivoivat oppilaita sekä työtapojen avulla että sanallisesti. Tapaan voi vaikuttaa se, että opettajista Anneli ja Eila pitivät työtapojen merkitystä motivaatioon tärkeänä, ja ehkä siksi he myös painottivat esimerkiksi toiminnallisten ja vaihtelevien työtapojen käyttämistä, mikä tulee ilmi myöhemmin. Bertta ja Seppo taas kokivat toiminnalliset työtavat työläinä, joten siksi he ehkä kokivat motivoivansa paremmin sanallisesti.

### 5.3.3 Haasteena kielitietoon suhtautuminen

Edellä olen käsitellyt sitä, että opettajat kokivat motivoinnin erityisenä haasteena kielitiedon opettamisessa. Sen vuoksi ei olekaan yllättävää, että aineistossa korostui enemmän negatiivinen suhtautuminen kielitietoon, vaikka toisaalta kielitietoa ei pidetty ikävimpänä oppisisältönä, kuten on käynyt ilmi muissa tutkimuksissa (Eurasto 2005: 29; Junkkarinen 2006: 87). Kielitietoon suhtauduttiin kahtalaisesti: samalla, kun osa siitä piti, osan mielestä se oli tylsää ja vaikeaa.

Kaikilla opettajilla oli ollut negatiivisia **kokemuksia kielitiedon opiskelusta** peruskoulussa tai yliopisto-opinnoissa. Negatiivisista kokemuksista opettajat kertoivat esimerkeissä

107–109. Heidän mielestään kielitiedon opiskelu oli tuntunut tylsältä ja sen irrallisuus epä-mukavalta.

Esimerkki 107

Bertta: no tota opiskeluaikoina meillä oli joku kielenhuollon kurssi muistaakseni ja sit meillä oli suomen kielen rakenne ja kehitys käytiin läpi ja olihan ne **helk-karin puisevia ja pitkäveteisiä juttujahan ne oli tietysti - - mää oon kyllä aina karsastanu sitä vähäsen oli se millä nimellä hyvänsä**

Esimerkki 108

Seppo: -- sen sijaan tommonen yläaste lukio (.) nii muistan että se oli lähinä vaan tämmönen kaava mikä pitää opetetalla **mutta mitä merkitystä tällä on --** ja se on se ajatus mikä mulla on hyvin pitkälti edelleenkin ku kattoo että mihin sitä- sovelluskohteita et mihin sitä käytetään niin se on jotenki (.)

Esimerkki 109

Anneli: mulla **ei oo mitkään älyttömän valoisat mielikuvat (-)** kouluajoilta kielitiedon opettamisesta tai opiskelusta et tota niin (.) **se oli vähän semmosta paperinmakusta** kirjan tehtäviä ja ei siinä mitään sitäki pitää tietysti olla jonkin verran että oppii perusasioita mutta (.) mut se **tehtiin vähän silleen irrallaan muusta**

Annelin kertomat *paperinmakuiset* tehtävät viittaavat siihen, että kielitiedon opetuksessa on voinut olla perinteisen kieliopin piirteitä. Tällä voi olla merkitystä siihen, etteivät opettajat ole kokeneet kielitiedon opiskelua aiemmin kovin mielekkäänä, vaikka ovat kuitenkin kielestä oletettavasti kiinnostuneita. Annelin ja Bertan tavoin myös Eila kuvaili omaa kielitiedon opiskeluaan negatiivisin adjektiivein puisevaksi ja pitkäveteiseksi.

Negatiivisten kokemusten lisäksi opettajilla oli myös positiivisia kokemuksia. Anneli kertoi olleensa yliopistossa kurssilla, jossa oli kokenut saaneensa pohdiskelevamman näkökulman kielitiedon opettamiseen.

Esimerkki 110

Anneli: - - mm ihan viimesinä aikoina opinnoissa opiskelujen aikana istuin pedagogisen kieliopin kurssilla (.) se oli ehkä semmonen vähän ei mikään valaistuminen ihan tapahtunu ((naurua)) mutta siis semmonen se teki tosi hyvää itelle se ((professorin nimi)) osas jotenki avata sitä semmosta **vähän erilaista näkökulmaa kielitiedon opettamiseen** ja semmosta niinkun pohdiskelua ja aivojen herättelyä ja muuta ni mun mielestä se et se oli semmonen niinku pieni siemen siitä että **mä ehkä en halua opettaa niitä silleen siten kun mulle oli aikoinaan opetettu**

Annelin lisäksi muutkin opettajat kertoivat, etteivät ole halunneet jatkaa perinteistä kielitiedon opettamista omassa opetuksessaan. Haastatelluille opettajille ei ole siis näyttänyt käyneen niin kuin tutkimuskirjallisuudessa usein pohditaan: opettajien on pelätty jatkavan

perinteistä koulukieliopin opetusta (mm. Hakulinen 1997: 46). Toisaalta opettaja voi tiedostamattaan jatkaa samaa perinnettä, mihin on itse tottunut, vaikka toivoisikin opetuksensa olevan erilaista.

**Opettajien suhde kielitiedon** opettamiseen vaihteli vastenmielisyydestä kiinnostukseen tai neutraaliin suhtautumiseen, mitä kuvaavat esimerkit 111 ja 112. Annelin kommentista näkee, että hän suhtautuu kielitiedon opettamiseen neutraalisti: kielitieto ei ole lempi- eikä inhokkiaine, eikä hän suhtaudu siihen intohimoisesti, vaikka hän myönsikin pitävänsä enemmän muista osa-alueista. Bertta sen sijaan kertoi, ettei kielitiedon opettamisesta pidä. Molemmat kuitenkin pyrkivät kehittämään mielekkäämpiä työtapoja.

Esimerkki 111

Anneli: [mm] **se on yks osa-alue äikässä** emmä siihen suhtaudu mitenkään erityisen **intohimosesti suuntaan tai toiseen** (.) **ei oo mun lempiaihe** (.) ei missään nimessä kyl mä oo enemmän kirjottamiseen ja kirjallisuuden niinku tyyppi jotenki ja ilmasutaidon ja sen tyyppisen mutta **se ei oo** missään nimessä myöskään mikään **inhokki** jota mä aina niinku aattelin et voi ku ois tossa kohtaa sairaalomalla (.) ei oo siis ikinä ollu semmosta oloa (.) et mun mielestä sitä on kiva opettaa ja tavallaan **kehittää siihen ehkä jotain semmosii tapoja mitä millä ehkä ois kiva itsekin oppia sitä asiaa**

Esimerkki 112

H: noo entäs nytten pidätkö sää kieliopin opettamisesta  
Bertta: en pidä kauheesti et mä yritän löytää siihen semmosia keinoja et se olis vähän hauskeempaa mut se on aika vaikeeta

Opettajat kertoivat, että **oppilaiden suhtautuminen** kielitiedon opiskeluun vaihteli kiinnostuneista ei ollenkaan kiinnostuneisiin.

Eila kuvaili oppilaiden suhtautuvan positiivisesti kielitietoon, mutta siihen vaikuttivat hänen mielestään työtavat.

Esimerkki 113

H: mites sitte oppilaat suhtautuu kielitiedon opetukseen  
Eila: voi sanoa niin että **oikein hyvin** (.) **riippuen juuri siitä millä tavalla asioita sitten mennään** (.) - - jopa kotiläksytkin menee silleen että on semmonen innostuksen meininki vaikka jonku ilmiön havaitsemisessa

Bertan mukaan oppilaat suhtautuivat negatiivisesti kielitietoon. Omien kokemuksiansa perusteella Bertta piti oppilaiden kielteistä suhtautumista osittain alakoulun opetuksen syynä.

Esimerkki 114

Bertta: niijoo (.) no **kielteisesti** koska niillä on hullemonet alakoulusta tulleet oppilaat ku mä kysyn palautetta sitten ku on seiskaluokka pidetty et mitä pidät

äikän tunneista ni ne kirjottaa että **oli niinku kiva aina ku ei ollu sitä kielioppia** joo ja just alakoulussa missä ne on niin kauheen toiminnallisia ja muuta ni siellä sit tuhlataan aikaa tähän

Bertta ei ottanut huomioon työtapojen merkitystä oppilaiden suhtautumiseen. Aikaisemmin Bertta kertoi opettavansa kielitietoa hyvin perinteiseen, taulu- ja vihketyöskentelyn tapaan, jolloin Bertta ei näyttänyt noudattavan ainakaan pedagogisen kieliopin periaatteita. Pedagogiseen kielioppiin liittyy oppilaiden huomioiminen, sillä kieliopin tulisi tuntua kiinnostavalta ja hyödylliseltä myös oppilaasta (KK 1994: 136–140). Voikin todeta, että työtavoilla on vaikutusta oppilaiden suhtautumiseen.

Annelin mukaan oppilaiden kiinnostus vaihteli oppilasaineksen mukaan: aina on niitä, jotka eivät pidä kielitiedosta ollenkaan sekä niitä, jotka pitävät siitä paljon. Lisäksi on oppilaita, jotka suhtautuvat neutraalisti kaikkeen opetukseen. Annelin kertoi, että jos oppilaalle jokin asia on vaikea, silloin hän ei luultavasti siitä pidä.

#### Esimerkki 115

H: ekaksi tämmönen et miten oppilaat suhtautuvat kielitiedon opetukseen

Anneli: [joo] (.) mm (.) **osa tykkää ihan mielettömästi** esimes son tosi hauska nähä luokassa joidenkin oppilaiden jotenkin nousevan esiin ku ruvetaan kielitietoo opiskelemaan esim- - - **ja sitten taas on oppilaita joille kielitietoon liittyvät asiat ainakin jotkut on hirvittävän abstrakteja** (.) silloin ne on tosi vaikeita -- ja sitten **tietysti on niitä oppilaita jotka joko suhtautuu neutraalisti kaikkeen mitä opiskellaan** et niillä on niinku sinällään sama mikä se aihe on ja sit ehkä se neljäs porukka on semmonen (.) joka **jos ne kuulee sanan kielioppi kielitieto kielenhuolto niin vööä (.) tylsää**

Myös Seppo kuvaili osan oppilaista pitävän kielitiedon opetuksesta, mutta useimmat eivät siitä hänen mukaansa pidä.

#### Esimerkki 116

Seppo: no jos on semmonen joka pitää mm pitää semmosesta niinkö tai se tuntuu olevan silleen et ainakin toistaseksi just jos ei käytä silleen niinkö (.) toiminnallisia juttuja ni se on sentyyppinen missä mennään vaan niinkö listoja tai semmosia et opetellaan vaan niinkö semmosia termivuori ni **se toimii joillekin tositosi- tai niinkö yllättävän hyvin** tai niinkö osa ihmisistä on niinkö pitää sentyyppisestä näpräämisestä (.) mutta sitte väittäisin silti et **enemmistölle se on silti semmonen et suhtautuu siihen et se on semmonen ikäänku välttämätön paha**

Seppo ja Anneli kertoivat haastattelussa, etteivät halua korostaa kielitiedon eikä kieliopin käsitteitä, sillä oppilaat kokevat sanat negatiivisiksi, mikä ilmenee esimerkeissä 117–119. Kielitieto sana toi siis opettajien mukaan oppilaille kielteisiä ennakkokäsityksiä, vaikka



esimerkissä 119 Anneli kertoi, että oppilaat eivät välttämättä huomaa opiskelevansa kielitietoa, jos sitä ei erikseen korosta.

Esimerkki 117

Seppo: -- pelkästään tuntuu että **mikä tahansa joka esitetään sen nimekkeen ((kielitieto)) alla on jo silleen että argh** että nyt tulee joku kaava tai joku joku kauheen hankala asia --

Esimerkki 118

H: joo (.) no miten sä motivoit oppilaita opiskelemaan kielitietoo  
Anneli: ((naurua)) (.) joo no tota (.) ehkä yks on se että **ei käytä sitä joillekin kirosanana olevaa kielitietoa tai kielioppisanaa** ihan kauheesti (.)

Esimerkki 119

Anneli: **jos ne kuulee sanan kielioppi kielitieto kielenhuolto niin vöää (.) tylsää** -- jos ei sitä nyt korosta kauheesti et nyt meillä on tämä kielitiedon tunti tai tunnit tai viikko tässä tulossa niin **eihän välttämättä ees tajuu opiskelevansa**

Haastattelussa Seppo kertoi, että oppilaat suhtautuvat kielitiedon opiskeluun melko konservatiivisesti. Oppilailla on tietynlaisia odotuksia kielitiedon opiskelulta, sillä oppilaat ovat tottuneet opiskelemaan kielitietoa melko mekaanisesti.

Esimerkki 120

Seppo: - - ne on niinkö semmosia että ihan vaan se että ku sanotaan että nyt tulis joko kielioppia tai kielitiedon tai kielenhuollon asioita niin tuntuu että tosi monella kääntyy päähän semmonen moodi että **nyt pitäis saaha niinkö tehä jotain nyhertää päätteitä paikalleen ja palikoita laatikkoon**

Seppo myös kuvasi oppilaiden pitävän kielioppia tai kielitietoa ikään kuin kokonaisuutena, joka pitäisi kokonaisuudessaan hallita.

Esimerkki 121

Seppo: - - että se ei näyttäytys semmosena että **tämä nyt on tämmönen kielioppipallo tässä joka pitää silleen saaha kokonaisuutena kopiksi** (.) musta tuntuu että se on nimenomaan tosi monille silleen että se on niinku semmonen ettei ajatella että siinäki ois niinku tavallaan semmosta toi on selkeetä ton mä osaan (.) vaan semmonen niinku et mä en osaa kiel- **tosi usein kuulee semmosen kommentin että mä en osaa kielioppia tai kielitietoo** (.) ni silleen että ai sä oot niinku opetellu sen kokonaan ja sä et osaa sitä nyt

**Oppilaat näyttivät innostuvan** kielitiedon yhteydessä käytännön toiminnasta, minkä voi havaita esimerkeistä 122–124. Perinteinen opetus (tehtävät monisteelta tai kirjasta) eivät näytä innostaneen oppilaita.

Esimerkki 122

H: [mm] (.) no mistä ne innostuu tai mistä ei

Anneli: (.) no kyllä ihan oikeesti se tapa millä joskus ainakin pystyy opettamaan eli se on jotenkin toiminnallista (.) **jotain semmosta missä tehdään joko jollain lippulappusilla tai kuvilla tai (.) tai millä tahansa kehon osilla jotain niin** (.) kyllähän ne useimmiten motivoi sellanen enemmän kuin se et sä lyöt niitten eteen monisteen tai tehtävän kirjasta se ja

Esimerkki 123

Bertta: no kyllä ne niinku niistä kiinnostuu niistä **käytännön esimerkeistä** just joo (.)

Esimerkki 124

Eila: **se mistä ne ei innostu on tietenki pänttääminen tai kokeet**

H: [mm mm]

E: jopa kotiläksytkin menee silleen että on semmonen innostuksen meininki vaikka jonku ilmiön havaitsemisessa tai sitten heti tyyliin huomenna on vaikkapa tunti ni huomiseks miettikääpä sitä tai kattokaapa tuo ja tuo tehtävä et siinä on just tästä kyse ni antaa sen sen innostuksen varassa niinkun voi et sillon sen **tehtävän tekeminen tai joku läksy on ihan jees mut se ei saa olla semmosta ulkokohtaista patistamista tai pänttäämistä**

Yksikään opettajista ei oikein osannut sanoa, **mikä kielitiedon asia olisi helppoa oppilaalle**. Sen sijaan vaikeiksi miellettiin kielitiedon abstraktit asiat. Anneli pohti kielitiedon muodon ja merkityksen ristiriitaa. Esimerkiksi jokin substantiivi voi muistuttaa merkitykseltään verbiä.

Esimerkki 125

H: mm (.) no mitkä asiat on sitten helppoja tai mitkä vaikeita (.) mitä luulet

Anneli: oppilaan kannalta

H: [nii]

A: mm (.) no niille joilla ehkä vielä mitä nuorempia oppilaita niin siis nää **abstraktit asiat (.) kieliopin luokitteluasiat** niin ne on joskus hankalia mm (.) jopa joskus se että tunnistaa mikä on verbi

H: [mm]

A: koska siis jollekin jos puhutaan (-) tekemistä siinä niin sitte (.) niinku jotku **esimes substantiivit saattaa niinku tavallaan ilmasta jotakin tekemiseen liittyvää vaikka ei suoranaisesti tekemiseen liity**

H: [mm]

A: ja sit se menee jotenki (.) hankalaksi ja sitte tietenki nää suomen kielen jotkut nominaalimuodot ja muut ni ne tekee sen et mut eikö tässä ole verbi (.) no on mutta tää ei nyt oo semmonen persoonamuotonen verbi että jos vaikka haetaan jotain predikaattii tai muuta

H: nii

A: et **semmoset niinku epämääräiset kohdat oppilaiden mielestä** tekee sen että (.) että joutuu joskus sanomaan et tää on vaan nyt näin

Myös yksittäisiä kielitiedon asioita mainittiin, kuten lauseke-ajattelu, moduksista potentiaali sekä objekti. Välimerkit ja niistä erityisesti pilkut koettiin myös hankalina.

## Esimerkki 126

Bertta: no totaa mmm mmm (.) no **potentiaali on niille esims tosi outo** ja vaikee nykyään jo ja harvoin näkee sitä missään ja sen takia mä oon sen nyt pudotanuki pois et mä oon vaan maininnu sen mut ei oo sitä tarvinnu opetella ja muodostaa joo (.) ja totaa kyllä se niinku **lauseke** oli must kyl vaikee ku sitä opettaa jotenkin ei niinku välttämättä siis- mm ja mitäs vielä mä sanosin mmm mmm (.) ehkä just toi objektin niinku **objektin määräytyminen** voi olla aika vaikee kans tajuta sitä juurta jaksain niinku

## Esimerkki 127

Anneli: minkä ikäisille oppilaille tahansa mitä ite opetan niin esimerkiksi vaikka kielenhuollossa **välimerkit (.) pilkut (.)** on jotenkin ihan käsittämättömän mystisiä (.) osalle ei missään nimessä kaikille mut osalle

Kielitieto näytti siis jakaneen mielipiteitä sekä opettajien että oppilaiden keskuudessa. Kaikilla opettajilla oli ollut negatiivisia kokemuksia kielitiedon opiskelusta. Toisaalta negatiivisten kokemusten vuoksi opettajat painottivat haluavansa itse opettaa kielitietoa mielekkäimmillä tavoilla. Opettajien mukaan oppilaat suhtautuvat kielitiedon opiskeluun eri tavoin: osa pitää siitä ja osa ei. Aineiston perusteella voisi päätellä, että kielitietoon suhtautumiseen vaikutti enemmän valittu työtapa kuin opetettava asia, vaikka haastattelussa korostui myös se, että osa oppilaista ei pitänyt missään tapauksessa kielitiedosta. Kuitenkin voi olettaa, että opettajan omalla suhtautumisella on vaikutusta oppilaiden suhtautumiseen. Opettajat ovat voineet tulkita oppilaita ja opetustilanteita subjektiivisesti omien näkemystensä mukaisesti tai toisaalta opettajien näkemykset kielitiedosta ovat voineet vaikuttaa oppilaiden näkemyksiin. Hakulisen mukaan opettajan käsitys kielestä voikin heijastua oppilaaseen. Tällöin opettajalla olisi tärkeää olla monipuolinen käsitys kielestä. (Hakulinen 1979: 66–73.)

### 5.3.4 Tavoitteena ilmiön oivaltaminen

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että opettajat pitivät kielitiedon opettamisessa tärkeänä oivaltamisen merkitystä. Monissa kommentteissa näkyi oppilaiden oivalluttaminen, sillä kielitietoa ei haluta vain kaataa oppilaiden päähän. Oivaltamiseen liittyi opettajien haastattelujen perusteella myös kieliopillisten käsitteiden opettaminen – käsitteitä tarvitaan, mutta asioiden ymmärtäminen on pääasia.

Kaikki opettajat kuvailivat jollakin tasolla, että työssä mielekkäintä on, kun oppilaat ymmärtävät kieliopillisen ilmiön tai alkavat hahmottaa kielen luonnetta, kuten esimerkiksi Seppo kuvaili.

## Esimerkki 140

Seppo: että tätähän voi soveltaaki että onko täälläki näin et tavallaan et rupee tuleen se havainto siitä et hei et ( - - ) että vaikka sillä an- (.) niinku tietyille ilmiöille on annettu nimiä ni siinä kuitenkin niinku perustana on semmonen että **meijän ajattelu rakentuu tietyllä tavalla** (.) niinkö semmosen ahaa-elämyksen niinkö löytäminen se on niinkö ehkä

H: [parasta]

S: [parhaita hetkiä] et siinä löytyy se semmonen tietty lanka siitä että mitenkä me kommunikoidaan

Oivaltamisen merkitys korostui myös Eilan käsityksissä. Haastattelussa hän useasti mainitsi, että oppilaan on tärkeää ymmärtää se kielitiedon asia, mitä ollaan tarkastelemassa. Hän myös painotti opetuksessa sitä, että toiminnalla on aina oltava tarkoitus; opetuksen päämääränä on ensisijaisesti oppiminen.

## Esimerkki 128

Eila: - - jos se touhuaminen pysyy sillä tavalla aisoissa että **se asia nousee sieltä ja se että mitä tässä nyt hoksattiin** - -

Eila kertoi arvostavansa sitä, että oppilaat ovat ymmärtäneet asian ja haluavat käsitellä kielitiedon asioita yhdessä.

## Esimerkki 129

Eila:-- **kun he ovat hoksanneet ja oivaltaneet** tai ihan jopa sanovat niin että kiinnitin huomiota nyt siihen ja en oo aiemmin huomannu että (.) ja sit ne tuodaan yhteiseen tarkasteluun ni **se on mun mielestä minun mielestä hirveen arvokasta**

Haastattelussa Anneli kertoi tavastaan opettaa moduksia, ja seuraavassa esimerkissä hän summasikin oivaltamisen opetuksen päämääräksi.

## Esimerkki 130

Anneli: eli tavallaan niinkun ei tossakaan mitään työtapana mitään kauheen kummallista ollu (.) muutaku se et **ne itse hokaa sen sieltä sen homman** - - nii ja sit jotenkin semmonen että ku **ei anneta niille valmiiks** et tässä on nää suomen modukset (.) yrittäkää löytää nää virkkeet oikeisiin moduksiin vaan et **ensin haetaan se et mitä me ymmärretään näillä virkkeillä mikä ero näissä on**

Berta peräänkuulutti oppilaiden oivalluttamista oppikirjojen tehtävissä, sillä hän haluaisi tehtäviä, joissa oppilaiden pitäisi itse pohtia. Esimerkki vahvistaa Hakulisen (2008: 271) käsitystä siitä, että oppikirjoissa on yhä jäänteitä perinteisestä kieliopista.

Esimerkki 131

Bertta: mä haluaisin semmosia tehtäviä jossa oppilaat **vois pähkäillä ja miettiä ja tutkia niitä materiaaleja** ja eikä- ettei ne vaan että kirjoita tähän ne muodot ja mm se on mekaanista (.) hyvin mekaanista

Oivaltamista opettajat painottivat myös silloin, kun haastattelussa sivuttiin käsitteiden opettamista. Haastateltujen opettajien mielestä käsitteitä pitäisi osata, mutta asian ymmärtämisestä he kuitenkin pitivät kielitiedon opetuksen päätarkoituksena, mikä ilmenee esimerkeissä 132–134.

Esimerkki 132

Eila: mutta se että mennään ilmiö edellä ja mennään se kielen käyttäytyminen (.) miten kieli toimii (.) miten kieli käyttäytyy ja näyttäytyy ja miten sitä käytetään ja **sitten sanotaan kerrotaan että sillä ilmiöllä on nimi**

Esimerkki 133

H: [joo] eli ne käsitteet ei ois siis niin tärkeitä  
Bertta: nimenomaan vaan **se havainto ja sen joh- tekemät johtopäätökset siitä havainnosta**

Esimerkki 134

Bertta: ja neki pystyy heti tajuaan sen mut ryhdynkö mä sit selostaan niille et tässä on partiaalinen mm subjekti ja tässä on semmonen ja semmonen tämmönen (.) ei tietenkään **mä en halua purkaa niitä enää siitä eteenpäin käsitteelliseen maailmaan mulle riittää se havainto**

Kieltä voi lähestyä kieliopillisista rakenteista käsin tai ilmiölähtöisesti (Harmanen 2011: 388–389). Aineiston perusteella opettajat painottivatkin ilmiölähtöisen opetuksen merkitystä: käsitteitä haluttiin opettaa vasta sitten, kun ilmiö on opetettu ja opetus lähtee oppilaan omasta havainnosta ja käsitteitä käytetään vasta lopuksi.

Käsitteiden opettamista pidettiin tärkeänä siksi, että oppilaat tarvitsevat ja haluavat oppimilleen ilmiöille nimet ja toisaalta käsitteillä on myös yleistiedollisia merkityksiä sekä niitä tarvitaan vieraiden kielten tunneilla. Lisäksi mainittiin, että käsitteiden avulla metalingvistiset kyvyt paranevat. Opettajien käsityksiä käsitteiden merkityksestä kuvaavat esimerkit 135 ja 136.

Esimerkki 135

H: [nii] noo jonkun verran puhuttiin nuista kielioppikäsitteistä aiemmin ni pitääkö sun mielestä oppilaitten osata kielioppikäsitteitä  
Anneli: [mm] no kyllähän jottain pitää osata (.) **muutenhan ne ei oikeestaan voi puhuu niistä asioista (.) tavallaan nehän on kuitenkin käsitteitä joilla puhutaan**

Esimerkki 136

Eila: ahaa okei sillä kielten tunneillakin oli tästä puhetta tai niin että me ollaan **muissakin yhteyksissä käytetty** vaikka sanaa subjekti eli vaikka että on joku subjektiivinen näkökulma vaikkapa jossakin esseessä tai jotain muuta et se et **se kytkeytyy sitte se käsite muuhunkin kuin vain välineenä johonkin kielennoppimiseen ja kielten opettamiseen** vaikkapa nyt siihen ruotsin kielioppiin (.) **ni se kytkeytyy kuitenkin sivistyssanana myös muualle**

Opettajat kaiuttivatkin samoja näkökulmia käsitteiden merkityksestä, mitä muuan muassa Alho ym. (2007: 96–97) ja Harmanen (2011: 388–389) painottavat.

Vaikka opettajat näkivät käsitteiden opettamisen tärkeänä, kaikkia käsitteitä ei tarvitse opettaa. Haastatteluissa näkyi se, että opiskeltavia käsitteitä olisi opettajien mukaan liikaakin, minkä vuoksi he näyttivät tekevän hyvin monenlaisia valintoja opetuksessaan. Bertta kertoi opettavansa vain ne käsitteet, jotka kokee tarpeellisiksi. Hän opettaa osan lauseenjäsennyksen tarvittavista käsitteistä, aktiivin ja passiivin sekä osan moduksista.

#### Esimerkki 137

Bertta: no **mä oon niinku listannu ne käsitteet joita mä opetan** eli ne on ne subjekti objekti predikaatti (.) en opeta enää adverbialia enkä predikatiivia koska mun mielestä ne ei oo ollenkaan tarpeellisia ja sit mä opetan aktiivin ja passiivin koska niillä just on merkitystä tälle viest- viestinnän muodostumiselle et onks se tekijä pantu ylös jaa sitte mä opetan just niinku konditionaalnin ja imperatiivin (.) ja sit lauseenvastikkeita ehkä saatan opettaa jossain vaiheessa

Anneli pitäytyy kieliopillisissa yläkäsitteissä. Tärkeintä hänen mukaansa olisi osata tunnistaa kieliopilliset ilmiöt.

#### Esimerkki 138

Anneli: mutta en siis näe esimerkiks siinä mitään järkee että pronominiin alalajeja ihan tolkkottomasti pitäs osata (.) must persoonapronomini on niinku sellanen et se pitää (.) **et kuhan osattas tunnistaa et jos tarvitaan tietää et nää on pronomineja et tunnistaa millaisia ne on** (.) mut se et ne on luokiteltu tiettyihin luokkiin niillä on vierasperäisiä nimiä tai vaikkei ne ois ees vierasperäisiä nimiä mut et tavallaan eihän niitä tarvita ellet sä lähe opiskelemaan kieltä

Seppo kertoi opettavansa sellaisia käsitteitä, jotka hyödyttävät oppilaita. Esimerkistä voi päätellä, että tärkeitä kieliopillisia käsitteitä ovat ne, joita voidaan käyttää vieraidenkin kielten oppimiseen.

#### Esimerkki 139

H: joo (.) no mulla oliko seuraava kysymys et pitääkö oppilaiden osata kieliopillisiä käsitteitä  
Seppo: **tietyt (.) siis semmoset mitkä on niinkö selkeesti semmosia että ne siirtyy monesta kielestä toiseen** mitkä on käytössä niinku tosi (.) niin (.)mut

sitte (.) sitte on niinku valtavan paljon (.) ne on sitte taas semmosia että jos (.) semmoset asiat mitä ei esimerkiks käytetä muitten kielten silleen (.) kans (.) niin sitte voi miettiä et onko ne tarpeellisia jotka ei niitä sitten- yleensä ottaen niitä tarvi vasta ku tutkii kieltä

Käsitteitä siis opetettiin, mutta oivaltamista pidettiin kuitenkin pääasiana.

### 5.3.5 Työtavat

Opettajat kertoivat käyttävänsä hyvin monenlaisia **työtapoja**. Erityisesti Annelin kommentit havainnollistavat, että oppilasta ja opittavaa asiaa arvostetaan. Käsiteltävällä asialla on vaikutusta työtavan valitsemiseen ja toimivien työtapojen ei tarvitse opettajien mukaan olla mitenkään erityisiä.

Esimerkki 141

H: joo okei (.) no minkälaisia työtapoja sit sää käytät (.) yleensä

Anneli: (.) no se **riippuu taas et mitä opiskellaan**

--

A: eli tavallaan niinkun **ei tossakaan mitään työtapana mitään kauheen kummallista ollu** (.)

Berta ja Eila puhuivat perinteisistä ja tavanomaisista työtavoista, joissa näytti painottuvan opettajajohtoisuus (esimerkit 142 ja 143).

Esimerkki 142

Berta: - - **no ihan just perinteisiä** että taulutöitä vihkomuistiinpanoja (.) kysymys vastaus jaa kirjan tehtäviä

Esimerkki 143

Eila: no yks varmaan semmonen norm- normaali tietysti ihan **tämmönen norm-tavanomainen niin kun kyselemiseen ja kertaamiseen perustuva opettaja-johtoinen kyseleminen** (.) vähän niinku että kartalle pääseminen (.) missä ollaan missä mennään (.) sillä tavalla

Edellisistä esimerkeistä kävi ilmi, että perinteisen kieliopin piirteitä on yhä kielitiedon opetuksessa.

Seppo kertoi pohjustavansa opetuksensa mielellään autenttisiin teksteihin ja Eila kertoi, että usein oppilaat etsivät kirjoitetusta ja puhutusta kielestä esimerkkejä, joita he käyvät yhdessä läpi (esimerkit 144 ja 145).

Esimerkki 144

H: no minkälaisia työtapoja sää käytät sitte enemmän

Seppo: no musta on aina mukana mennä niinku **lähtee tekstien kautta** siis et on niinkö tavallaan ss suoraan niinkö tekstimateriaalia mitä missäki liikkuu

Esimerkki 145

Eila: sitte se että **oppilaat itte et- ettii elävästä elämästä oikeasta elämästä nii lauseita virkkeitä sanoja**

Opettajat näyttivät käyttäneen mielellään sellaisia työtapoja, joissa voi hyödyntää oppilaille tuttuja ja oppilaita lähellä olevia tekstejä, mikä näkyy esimerkin 144 lisäksi seuraavissa esimerkeissä (146–147).

Esimerkki 146

Eila: - - tai **kirjottavat omia tarinoita** ja ne edellä lähetään kattomaan

Esimerkki 147

Anneli: - - tai sitten ää se voi liittyä heidän **itse tekemiinsä teksteihin** - -

Pedagogisen kieliopin periaatteiden mukaisessa opetuksessa käsiteltävät asiat voisivatkin liittyä oppilaan omaan elämään, mikä taas motivoisi oppilaita opiskelemaan kielitietoa. (Harjunen ym. 2008: 125–145.)

Anneli ja Bertta kertoivat modusten opettamiseen liittyvistä työtavoista (esimerkit 148 ja 149). Annelilla oli ollut tapana opettaa moduksia siten, että oppilaat olivat saaneet luokitella virkkeitä ensin ryhmässä haluamallaan tavalla. Oppilaat olivat luokitelleet virkkeitä eri tavoin, mutta lopulta he olivat löytäneet oikean tavan luokitella. Tämän jälkeen modukset oli käyty vielä yhdessä läpi.

Esimerkki 148

Anneli: - - (.) niissä on ensinnäkin oppilaitten nimiä niissä lapuissa ni se on silleen ehkä kiva lukee mut ideana on se et siellä on oppilaitten tietämättä ni niissä lapuissa on eri moduksilla muodostettuja virkkeitä

H: [mm]

A: eli siellä on käskyvirkkeitä ja sit siellä on semmosia indikaatiivin eli tämmösiä toteavia ja niin edelleen (.) ja sit ne saa **tehtävänannoks miettiä et ne luokittelee niitä haluamallaan tavalla** - - ja sieltähän ne loppujen lopuks on aluperin jo miettineet ne samaan kasaan mut ne tekee sen ehkä tietosemmin (.) sit me ollaan sen jälkeen käyty ne kasat silleen koko luokan kans läpi että mikä näitä sanoja ja näitä virkkeitä yhdistää (.) miks nää on samassa kasassa (.) sit ne itse kertoo huomaamattaan siinä modusten tyyppiirteet

Myös Bertta kertoi modusten opettamisesta. Oppilaat olivat saaneet erilaisia otsikoita, joita heidän oli pitänyt luokitella valmiisiin luokkiin. Bertta oli kuitenkin myöhemmin ym-



märtänyt, ettei työtapa ollut hedelmällinen. Huomionarvoista on, että Bertan mielestä työtapa oli vaikuttanut aluksi hyvältä, vaikka oppilaista se oli tuntunut työläältä ja vaikka hän ei ollut varma, oppivatko oppilaat asiaa. Tehtävä näyttäisi olevan yksittäisiä asioita korostava. Tutkimuskirjallisuudessa (mm. Alho ym. 2007: 96–98) onkin kritisoitu sitä, että kielioppi nähdään irrallisina asioina, eikä yhteyksiä asioiden välille ole luoto.

Esimerkki 149

Bertta: [joskus mää] yritin tehdä esims tämmöstä ku on modus- moduksia on käsitelty ni mä oon antanu kaikille sanomalehden ja sitten mm tai mää taisin tehdä niin että mää leikkasin kauheen semmosen aukeemallisen erillisiä otsikoita joissaa oli tai tekstinkappaleita joissa oli konditionaalialia ja imperatiivia ja kaikkia näitä moduksia ni sitten niitten piti luokitella ne ja löytää samanlaiset muodot ja panna ne niinku eri sivuille ja **must se oli loistava idea ja mä toteutin sitä ja olihan- se oli niistä aika työläs ja tuskastuttava mutta ne teki sitä kuitenkin ja ehkä jotkut siinä jotain oppikin**

H: [mm]

B: muttaa mm sit meille tuli toi (( henkilön nimi)) tuolta yliopistolta harjottelemaan meille vuodeks ja mä kerroin sille tyytyväisenä tästä ni että miksi (.) miksi niiden pitäs tunnistaa nuo muodot tuolta ni sitten mä niinku aloin miettiin et ni miks mä panen tähän pari tuntia tähän harjotukseen

H: nii

B: enkä mä pystyny siihen vastaamaan ja sit mä jätin sen harjotuksen pois

Edellisistä esimerkeistä kävi ilmi, että opettajat ovat pohtineet jonkin verran erilaisten työtapojen merkitystä oppimiseen ja pyrkivät ajattelemaan oppilaan etua valitessaan erilaisia työtapoja.

Kaikki opettajat kertoivat käyttäneensä **toiminnallisia opetusmenetelmiä** kielitiedon opettamisen yhteydessä. Kommentit toiminnallisen opetusmenetelmän käytöstä olivat positiivisia, sillä ne innostavat opettajien mukaan oppilaita. Opettajat kertoivat kuitenkin myös haasteista, joita toiminnallisuuteen liittyy.

Anneli kuvasi, että toiminnallisten opetusmenetelmien avulla pääsee tutustumaan oppilaan ajatusmaailmaan. Seuraavassa esimerkissä näkyekin, että toiminnallisten opetusmenetelmien avulla oppilaan havainnot nousevat keskiöön.

Esimerkki 150

H: mm (.) no miltä tämmönen toiminnallisempi on tuntunu (.) sinusta

Anneli: ihan älyttömän paljon mielekkäämpää itselle myös opettajana koska siinä pääsee niinku kiinni siihen että (.) kun kysyy esims oppilaalta no miks tämä on jos niillä on vaikka joku silleen et minun näkemyksen mukaan ää mun niinku mielessäni on tieto et toi ei kuulu ton toisen kans samaan luokkaan tuo virke esims näissä modusjutuissa et et yrittää lähtä niinku silleen et miksi se oppilas on pannu nää samaan (.) **joku juttuhan siinä on miks on laittanu sen samaan kasaan ni pääsee kiinni siihen et mitä niitten päässä liikkuu**

Useimmat opettajat pitivät toiminnallisia menetelmiä mielekkäinä ja toimivina, kuten esimerkiksi Anneli edellisessä esimerkissä, mutta Eila kertoi (esimerkki 151), että asioiden oppiminen on kuitenkin pääasia. Vaikka toiminnalliset menetelmät ovat oppilasta innostavia, niitä ei pidä järjestää vain viihteen vuoksi.

Esimerkki 151

H: joo joo (.) no miltä se tuntu (.) toiminnallisempi

Eila: [no] tuntuhan se sillä tavalla niin että oppilaitten se innostus on tietysti (.) se on ihan selvä (.) **oppilaitten innostus ja semmonen motivaatio nousee** - - toiminnallisuuden nimiin kaikki kunnia jees (.) **mutta niin kauan kun se siitä tulee itseisarvo että kunhan touhutaan ja se miksi touhutaan niin jää taustalle** (.) ja se riippuu ryhmästä kuinka helposti niin voi käydä että on vähän niin kuin pakitettava että miks me touhutaan täällä

Toiminnallisiin opetusmenetelmiin liittyi opettajien kertoman mukaan myös haasteita. Bertta kertoi, että oppilaat pitävät toiminnallisista opetusmenetelmistä, mutta vaikutti siltä, että työtavat olisivat tarvinneet enemmän kehittelyä.

Esimerkki 152

H: [sketsejä nii] ni minkälaiselta tää toiminnallinen opetus on tuntunu sun mielestä

Bertta: no totaa se tuntuu siltä että niistä on se hauskaa mutta ei ne ehi tajuta sitä juttua siinä **ettää se vaatis varmaan- ehkä pitäs enemmän tehdä useampia niitä juttuja ja sit vielä tauluun ruveta miettii ja ottaa- poimia tauluun niitä** et miks tää ei oo sit objekti vaikka te ajattelitte et se on objekti vaikkapa

Myös Seppo koki toiminnallisuuden työläältä, johon opettajan pitäisi jaksaa panostaa. Lisäksi Seppo kuvasi, että oppilaat eivät pidä toiminnallisia työtapoja opiskeluna.

Esimerkki 153

Seppo: koska se on niinku se tällä hetkellä tuntuu niinku semmonen nimenomaan **just se alue että missä pitäs tehdä tosi paljon töitä että mite- miten- millä tavalla sen saa** (.)

- -

S: että jos lähetään tekemään semmosta niinkö (.) draaman keinoin vaikka menemään

H: [ni]

S: tai sit just jollain niinkö palikoilla pelaamaan niin ne on just silleen niinku et **onks tää nyt mikä tää on tää juttu**

H: [nii et onko tää opiskelua] ((nauraen))

S: nii (.) että se on ehkä semmonen (.) no kyllä se on varmaan omaa laiskuuttaki kyllähän se vaan pitäs mennä sitte silleen et nyt mennään tällä tavalla

Edelliset esimerkit osoittavat, että vaikka oppilaat olivat kokeneet toiminnalliset opetusmenetelmät mielekkäiksi, opettajilta toiminnallisuus vaatii lisätyötä.

### 5.3.6 Opetuksen kehittäminen

Kaikki opettajat kertoivat **kehittävänsä kielitiedon opetustaan**, koska kielitiedon sisällöt sekä pedagogiset korostukset muuttuvat. Vaikutti siltä, että opettajat seurasivat kielitiedon sisältöjen kehittymistä oppikirjoista, vaikka myös Iso suomen kielioppi ja erilaiset kielestä kertovat kolumnit mainittiin.

Anneli otti esiin sen, että yliopisto-opiskelu ei ole riittänyt kaikkien sisältöjen hallitsemiseen ja että kielitiedon opettamisessa ei riitä pelkkä sisältöjen hallinta, sillä ne on osattava myös selittää. Anneli onkin halunnut opiskella itse lisää ja varmistaa, että osaa opetettavat asiasisällöt.

#### Esimerkki 154

Anneli: - - ja kyllä mun on pitäny ihan selkeesti niinkun ekoina työvuosina erityisesti ku on ekoja kertoja jotaki asiaa opettanu niin vaikka miten on opiskellu aikoinaan koulussa ja sitte yliopistossa ni **se että miten sä opetat sitä on eri asia kuin jos sä osaat sen** itse

H: [mm]

A: onhan niitä asioita pitäny tavallaan tehdä (.) ikään kuin itselleen tehtäviä joita tekee ni silloin tavallaan niinku oppii sen et **osaanks mä tätä vai en (.) osaanko mä selittää tätä vai en**

Opettajista Anneli oli ainoa, joka kertoi kehittäneensä TVT-taitojaan. Anneli oli käyttänyt monenlaisia sovelluksia ja hyödyntänyt muun muassa tablet-laitteita opetuksessa.

#### Esimerkki 155

Anneli: tietotekniikan valtava marssi kouluihin viime vuosina vielä enemmän kuin siis aikasemmin on myös tehny sen et esimerkiks **TVT-juttuja miettii enemmän miten niitä voi hyödyntää** (.) esimerkiksi ne on semmosia - -

Seppo kertoi, että kehittää opetustaan koulutuksissa sekä yrittää oppia muiden kollegoiden tuella sekä pyrkii refleктоimaan omaa toimintaansa. Sepon kommentista voisi päätellä, ettei keskustelu ole aina itsestään selvää, koska Seppo yrittää luoda keskustelevaa ilmapiiriä.

#### Esimerkki 156

Seppo: kyllä mä yritän yritän no ihan kou- **koulutuksen kautta** mutta sitte semmosella ihan vaan **yritän oppia muilta** et jos mä huomaa et työkaverit

tekee vieressä jotain semmosta juttua joka niinkö näyttää siltä et saa ihmisiä ajattelemaan

H: [mm]

S: että esimerkiksi luokasta tulee oppilaita jotka puhuu siitä mitä siellä on tehty eikä puhu siitä mitä siellä tehdään ens tunnilla

H: [nii nii]

S: nii sillon ehkä niinku kyllä mä yritän käydä kysymässä että mite- miten sää teit että että ja sitte tavallaan se että jonkinlaista keskustelua aina yrittää mm miten sen nyt sanos (.) ehkä **kyseenalaistaa siis silleen et omia tapoja** ainaki jollaki tavalla jatkuvasti - -

Eila piti yleisesti opetuksen kehittämistä tärkeänä. Toisaalta hän ei halua muuttaa opetustaan, jos katsoo sen toimivaksi.

Esimerkki 157

Eila: joutuuhan sitä kehittämään oikeestaan koko ajan (.) tai saa kehittää että tuota tietysti sillä tavalla ei se joutumista oikeestaan koskaan ole

H: [mm]

E: mutta **on tietysti kehitettävä ja kehityttävä koska maailma muuttuu ja nuo nuoret on erilaisia ku sillon kolkytkuus vuotta sitten** - - mutta en muuta enkä kehittä vain sen takia että se on itsetarkoitus (.) että mistään ei saa tulla itse-tark- tai siis semmonen itseisarvo (.) et se itseisarvon muuttaminen (.) **jos joku hyväksi koettu systeemi vaikka tietyn ryhmän kanssa pelittää niin vaikka se olis vanha menetelmä niin mä käytän sitä**

Berta koki kielitiedon opettamisen niin hankalana, että ei sitä enää edes yritä kehittää. Kielitiedon kehitystä hän sen sijaan on seurannut, koska mainitsee Ison suomen kieliopin. Oppikirjojen tasolla tapahtuneisiin muutoksiin hän suhtautui negatiivisesti. Lauseke-ajattelua hän piti *riesana*, joka on ikään kuin laitettu häiritsemään opettajan työtä.

Esimerkki 158

H: [mm] no sitte kehitätkö sää niinku omaa opettamista

Berta: noo **kieliopin opettamisessa mulla oli aikasemmin se pyrkimys mut nyt mä oon aatellu et se- vähän niinku toivoton tapaus** että sitä ei oikeen- se on tosi vaikee opettaa sillä tavalla (.) pohtivaan tyylisiin tekemällä oppimalla niinku teoreettisia asioita yleensä on vaikee opettaa tekemällä oppimalla

H: mm (.) no joudutko sä päivittää sitte omia tietoja

B: no joo esims nyt tuli tää uusi iso kielioppi tuli muutama vuos sitte ja onhan siitä aika kauan aikaa aika kauan ja sit tuli totaa oppikirjoihin tuli sitte noi (.) noinoinoi (.) mm katotaas onksne tässä (.) ne on tässä lausekkeet

H: nii

B: joka musta oli kans niinku- monien mielestä- mun kollegoiden mielestä se on ihan hyvä mutta mun mielestä se on niinku aika vaikee asia opettaa (.) ehkä kuitenkin siis (.) no tai ainaki siihen joutuu käyttään paljon aikaa (.) niin **tota se mua niinku rassaa vähän että pitikö nyt tämmönenki riesa tänne laittaa ku lauseke** ((selaa oppikirjaa)) katotaas nyt mitä täällä sanotaan lausekkeesta (.) lauseella on rakenne (.) joo katopas totaki (.) lause on persoonamuotoinen verbi plus lauseke tai lausekkeet

Opettajat eivät toivoneet erityisemmin lisäkoulutusta, kun heiltä kysyttiin, **mitä tukea he kaipaisivat**. Eilan mielestä tärkeää olisi saada uudistettua oppimateriaalia. Muut opettajat pitivät kollegoiden tukea tärkeänä, jota he kertoivat myös saaneensa esimerkeissä 159 ja 160. Eila kertoi olevansa kiinnostunut siitä, miten muut opettavat ja seuraavansa tiiviisti julkaisuja. Anneli taas kertoi olevansa hyvillään siitä, että voi keskustella kollegoidensa kanssa ja kehittää tehtäviä yhdessä.

#### Esimerkki 159

H: [mm] (.) minkälaista tukea itse kaipaisit kielitiedon opettajana tai kaipaatko tukea sulla on kuitenkin kokemusta aika paljon

Eila: [joo] no kyllä se siis sillä tavalla kaipaan tukea tai ei voi sanoa että kaipaan tukea mut se mitä kuitenkin kaipaa nii on hirvittävän ihanaa aina kuulla kuitenkin **miten muut opettavat** (.) on ne nuoria tai vähemmän kokeneita tai enemmän kokeneita (.) ihan kaikkien et- ja se on nyt kuitenkin semmonen hyvä asia mikä meillä suomessa toimii hyvin (.) siis äikän opettajat ympäri valtakunnan kuitenkin vaihtavat näitä ajatuksia ja kyllä kaikki uudet julkaisut mitä koko ajan tulee ja mitä koko ajan aktiivisesti seuraan kaikkea ni tota innokkaasti aina luen kaikkea uutta ja seuraan uutta ja mitä hankkeita on menossa vaikkapa tämän asian tiimoilta niin otan kyllä selvää

#### Esimerkki 160

Anneli: no tota (.) niinku tossa ihan alussa jo mainitsin että meillä on monta ihmistä työhuoneessa niin siellä luojan kiitos on niinku semmonen henki meillä että me kysellään tosi paljon ja mietitään yhdessä (.) esimerkiks vaikka se modusjuttu mitä sanoin niin se on toisen kollegan kanssa me ollaan se joskus kehitelty (.) ei se oo sen ihmeellisempi mut me mietittiin et miten opetetaan niin se on ihan selkeesti yhteistyössä kehitelty juttu (.) **et tota lähikollegat ihan älyttömän tärkeet tässä** (.)

Seppo piti tärkeänä keskustelua oppilaiden kanssa, jossa oppilaat sanoisivat mielipiteensä rehellisesti. Seppo näytti siis arvostavan oppilaiden mielipiteitä.

#### Esimerkki 161

Seppo: - - semmonen ois hirmu hyvä tuki että ois oikeesti rehellinen keskustelu missä- semmonen **avoin keskustelu ikään kuin oppilaidenkin kanssa** että mitä tästä nyt niinku saa

H: [nii]

S: mut sen järjestäminen on tosi (.) tosi hankalaa (.) et se ois semmonen jotenki tuntuu mistä ois valtavasti hyötyä jos sais semmosen niinku tavallaan (.) semmosen hmph aivoriihen (.) semmosen missä ois kuitenkin järkeviäki hyvin perusteltuja mielipiteitä oppilailtakin päin mutta ilman ajatusta siitä että nyt ku mä sanon jotain pahasti ni sit mun numero laskee (.)

Anneli toivoi, että yliopiston kanssa järjestettäisiin teemapäiviä. Sieltä voisi saada uusia mielenkiintoisia ideoita.

## Esimerkki 162

Anneli: mut mä vois kuvitella et esims suomen oppiaine yliopistolla vois tai kielten laitos ihan ylipäättäänkin kaikkien kieltenkin näkökulmasta mut suomen oppiaine ehkä erityisesti (.) ne vois oikeesti **niillä vois olla annettavaa niinkun tavallaan nykyopettajalle** (.) ne vois pitää ihan hyvin jonkun semmosen teemapäivän tähän liittyen jossa sit se opetus tulis tavallaan näkyviin (.) siellä vois ehkä vähän uusia tuulia mitä tällä hetkellä tutkitaan kielitiedosta ja muuta ni se vois olla ihan älyttömän mielenkiintosta

Opettajat toivoivat, että **oppimateriaaleja kehitettäisiin** ajatellen monipuolisesti oppilaita, opettajia ja oppimistilanteita. Opettajat toivoivat muokattavia ja eriyttäviä tehtäviä, jotka olisivat sähköisessä muodossa. Tehtäviltä toivottiin myös sitä, että ne eivät olisi irrallisia ja mekaanisia, vaan ne liitettäisiin käyttöön.

Miltei kaikki opettajat ilmaisivat huolensa siitä, että oppimateriaalien tekstit vanhenevat nopeasti. Äidinkieli ja kirjallisuus koettiin aineena, jossa oppimateriaalin pitäisi olla nykyaikaista, kuten Bertan ja Annelin kommentit (esimerkki 163 ja 164) osoittavat.

## Esimerkki 163

Bertta: mut toisaalta siinä on se että **kaikki valmiit materiaalit vanhenee tosi äkkiä ja tässä työssä pitää aina olla ajan hermoilla jollain lailla** ja vanha teksti on vanha teksti ja sitä ei jaks- se jotenkin vanhenee (.) esims kaikki mediajutut näissä kirjoissa niin nekin on jotenki niin vanhoja vaikka ne on vasta vuoden vanhoja saattaa olla vast- vain mut silti

## Esimerkki 164

Anneli: mm oppikirjoissa siis silleen perinteisissä oppikirjoissa on se ongelma et ne vanhenee sisällöllisesti ne tekstit herkästi (.) ei kaikki tietysti ei kaikki osaluuet oo semmosia missä on ees välttämättä tämmösiä ajankohtasuuteen (--)) ne on vähän kurjia (.) ja siinä tavallaan **se sähkönen materiaali pitäis olla tukena** (.)

Ratkaisuksi oppimateriaalin vanhentumiseen Anneli esitti siis sähköisiä oppimateriaaleja. Myös Seppo toivoi oppimateriaalilta muokattavuutta. Hän esitti vaihtoehdoksi sellaisen materiaalin kehittämisen, jota myös oppilas voisi itse muokata.

## Esimerkki 165

Seppo: **sentyypinen niinku materiaali joka jota vois tavallaan jokainen oppilas tai oppija modata vähän oman näköseks** tai silleen että ettiä silleen (-) löytää sitä tietoo käsitellä sitä ku mikä tuntuu itelle helpolta tai semmonen niinku luonteenomaselta että onko se semmonen saako konkreettisesti siirtää jotakin että tehä ihan oikeesti kädellä jonkun liikkeen jollaki padilla vai sitte onko se joku et ois tarpeen vaatiessa mahdollista käydä semmosta keskustelua jonkun kanssa ja tehä siitä ja jotakin niinkö (.) ni sentyyppinen materiaali että se ei rajais suoraan sitä oppimisvälinettä tiettyyn (.) se ois semmonen niinkö ihanne-ihannetilanne

Eila toivoi sellaisia kielitiedon tehtäviä, jossa kielitieto esitettäisiin holistisesti: kielitiedon ei esitettäisi yksittäisinä ilmiöinä, vaan oppilaille syntyisi kokonaiskuva kielitiedosta.

Esimerkki 166

Eila: et totaa (.) vaikka sentyyppistä niin että **se olis kokonaisvaltaisempaa vaikka niinku jokin ilmiö** (.) mentäs ilmiö edellä ja sitten millä tavalla se ilmiö siellä kielessä (.) että siellä nyt on vaikkapa nämä verbit ja niitten sisällä ne modukset ja et siellä on kaikkee muutaki eikä mennä vaan että verbit (- -) ja substantiivit ja mitä ne ovat ja niin edelleen (.) **niitä ei pilkottais**

H: [joo]

E: ehkä vielä enemmän siihen **ehyttävämpään** mihin se on mennytkin jo

Seppo piti tärkeänä sellaisia kielitiedon tehtäviä, jotka liittyisivät kielen käyttöön. Kielitiedon ilmiöitä ei pitäisi tarkastella siis sellaisenaan, vaan suhteessa käyttöyhteyksiin.

Esimerkki 167

Seppo: - - ni se ois ehkä semmonen itelle varmaan ihannetilanne että tulee semmonen koska ne ois niinku lähempänä ehkä sitä tosielämää käyttötilanteita että (.) että ne ei oo semmosia **ne ei oo rajattu vaan jotenki semmoseen tiettyyn ympäristöön vaan**

Berta toivoi sellaisia materiaaleja, jotka helpottaisivat opettajan arkea. Opettajan ei tarvitsisi etsiä itse sopivaa oppimateriaalia, vaan hän saisi ne valmiina oppikirjoista. Berta myös toivoi tehtäviin ohjeita. Itse tehtäviltä Berta näytti toivovan, etteivät ne olisi liian yksinkertaisia ja helppoja, vaan oppilaan pitäisi päästä tutkimaan niitä.

Esimerkki 168

Berta: no ehkä just **sellasia tekstejä joihin- joissa olis niinku jotain tutkittavaa** (.) **jossa ois jotain semmosta johon vois tarttua** ja sit ois jotain tavallaan ohjeistusta siihen miten tarkastelet tämmöstä tekstiä (.) et tavallaan se mitä mä ite keräilen ni sais sen valmiina

Opettajat halusivat siis kehittää kielitiedon opetuksessa käytettäviä oppimateriaaleja pedagogisesti pätevimmiksi.

Kysyin opettajilta myös **vinkkejä kielitiedon opettamiseen**. Opettajat pitivät kielitiedon kehittämistä tärkeänä ja kannustivatkin kokeilemaan erilaisia työtapoja sekä kuuntelemaan luokkaa. Anneli painotti, että olisi tärkeää kehitellä ja kokeilla erilaisia työtapoja juuri kielitiedon osa-alueessa. Anneli ei näytä suhtautuvan kovin vakavasti siihen, että jokin työtapo ei toimisi, sillä asiaa voi yrittää opiskella hänen mukaansa jollain toisella tavalla.

Esimerkki 169

Anneli: - - mut et jotenkin aika silleen **ennakkoluulosesti kokeilee ja ku eihän tässä ikinä menetä mitään**

H: [mm]

A: siis se että jos huomaa jostain harjotuksesta tai jostain (-) et tää ei toimi (.) ei nää oppilaat ymmärtäny yhtään mitä olis opiskeltu sit sen voi tehdä toisella tavalla mut se et yrittää kokeilla eri tapoja (.) koska musta tuntuu et meidän on kauden helppo keksiä vaikka kirjallisuuteen tosi monenlaisia kivoja työtapoja ja sit ku tulee et no mulla on kielitiedon tunteja ni tulee jotenki semmonen aika monesti kuulee ihmisten sanovan et tulee tämmönen niinku lukko (.) et sit mulla on nää kirjan tehtävät tai monisteet ja niissä ei oo mitään vikaa mut jos aina kielitietoo opetetaan sillä tavalla ni sit siinä ehkä rupee olemaan jo vähän puuduttavuutta (.) et jotenki et ei katkase sitä ideointiriiheään siihen ku rupee opettaa kielitietoa et jotenki **ennakkoluulot pois et kaikkee voi kokeilla**

Myös Seppo painotti kokeilemisen merkitystä ja sitä kautta oppilaan asemaan menemistä. Sepon mukaan oppilaat joutuvat menemään epämuukavuusalueelle, jota opettajankin olisi joskus hyvä kokea ymmärtääkseen oppilaita.

Esimerkki 170

Seppo: jotenki semmonen (.) ja sitte semmosta niinkö (.) niin (.) kyselevää tai niinku luontasta uteliaisuutta jota kannattaa niinku ruokkia eri tavoilla tai just ehkä semmonen kokeileva (.) **kokeilevuutta kannattaa niinku itessäki (.) ku sitä edellyttää oppilailta tai se on niinku se mitä sitä tulee vaatimaan ni kylä se mun mielestä pitää heittää itelleki sitte samanlaisena pallona** sitte niinku eikä se oo pakko olla kieleen liittyvää vaan että niinku semmonen ajatus siitä että **lähtee niinku tutustuun esimerkiks miettimään jotain semmosta mikä tuntuu itelle epämuukavalta tai jotenki semmoselta vieraalta alueelta** (.) että käy niinkö kattomassa että saako tuosta mitään että onko siinä joku pointti ni silloin ehkä pääsee kiinni siihen ajatusmaailmaan että minkä kanssa joutuu sitte tavallaan täällä olevia ihmisiä et missä tilanteessa ne on

Myös sosiaalisten taitojen merkitystä painotettiin (esimerkit 171 ja 172). Opettajalla olisi hyvä olla kokemusta erilaisten ryhmien kanssa toimimisesta, ja opettajan olisi osattava kuunnella luokkaa.

Esimerkki 171

Seppo: - - ja sitte sama ku se että **miten erinäköisissä ihmisryhmissä ois syytä toimia** (.) niinku semmonen että kaks vuotta matkaoppaana vois olla ihan kova juttu ((naurua))

Esimerkki 172

Bertta: no just se että mm **kuuntelis sitä luokkaa** et miten ne jaksaa (.) se on yleensä ottain kaikessa tekemisessä tärkeetä että ei yritä vaan tunkee jotain niille jos ne ei millään jaksa eikä halua eikä kiinnosta ni se motivaatio täytyy ensin jotenkin perustaa ja luoda et ne- että kannattaa tehdä yhtään mitään

--

B: **[havainnoida] luokkaa ja ottaa vastaan sieltä** ja antaa pieninä annoksina ehkä sitä kielioppia



Opettajien näkökulmissa korostuivat siis myös pedagogiset näkökulmat; yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat eivät näytä panostavan pelkästään sisällön opettamiseen.

## 6 PÄÄTÄNTÖ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää äidinkielen opettajien käsityksiä kielitiedosta, sen tarpeellisuudesta sekä opettamisesta. Tavoitteena oli myös tuottaa uutta tietoa äidinkielen-opetuksen tarpeisiin. Tutkimusaineistoni koostui neljästä opettajahaastattelusta, jotka litteroin ja analysoin sisällönanalyysin avulla. Tarkastelen tässä luvussa ensin tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan järjestyksessä, sen jälkeen arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja lopuksi luon katsauksen tulevaan.

Ensiksi halusin selvittää, mitä kielitieto on opettajien mielestä. Kaikki opettajat käyttivät mieluummin käsitettä kielitieto ja perustelivat sen käyttöä kielitiedon väljyydellä tai laajuudella. Johdannossa mainitsinkin, että kielitieto määritellään tutkimuskirjallisuudessa yleensä laajemmin kuin kielioppi, sillä esimerkiksi Pynnösen (2006: 155) mukaan kielitietoon liittyy ihmisen kyky ilmaisutaitoon sekä viestien vastaanottamiseen että niiden arviointiin. Leivo (2003: 14) sen sijaan määrittelee käsitteen kielioppi tiedoksi kielen rakenteesta ja käytöstä. Vaikka kaikki opettajat käyttivät mieluummin käsitettä kielitieto, osa opettajista määritteli kielitietoa Leivon tapaan melko kapeasti kieliopillisten rakenteiden ja ilmiöiden nimeämisenä ja tarkasteluna. Kuitenkin kielitietoon liitettiin myös sen yhteys kielen-, tekstin- ja tyylinhuoltoon sekä puhuttuun viestintään. Kielitietoa ei näin ollen pidetty vain kapeana suomen kielen kielioppiin tutustumisena, kuten esimerkiksi oppikirjojen kielitiedosta on todettu (Varis 2012), vaan siihen liittyi monipuolisen viestinnän ja omien ilmaisukeinojen kehittäminen ja arviointi.

Edellisestä käy ilmi, että opettajien puheessa kaikui pedagoginen korostus, sillä pedagogisen kieliopin periaatteisiin kuuluu kielen tietoinen tarkkailu ja arviointi (KK 1994: 135). Osa opettajista käytti kuitenkin toisia huomattavasti enemmän aikaa ja vaivaa, jotta heidän opetuksensa noudattaisi pedagogisen kieliopin periaatteita. Näyttääkin siltä, että Arjavan (1997: 73) pelko siitä, että pedagogisen kieliopin mukaisen opetuksen suunnittelu vaatisi liikaa aikaa, on aiheellinen. Vaikka opettajat kaiuttivat pedagogisen kieliopin periaatteita, aineistossa oli nähtävillä viitteitä myös perinteisen kieliopin mukaisesta opetuksesta. Opettajien puheessa tämä näkyi muun muassa siinä, ettei kielitietoon suhtauduttu kovin joustavasti, ja Alhon (1997: 513–527) näkemyksiin peilaten, kielitietoa pidettiin järjestelmänä, jossa kielen rakenteet esitetään valmiina. Ehkä opettaja haluaa säilyttää auktoriteetin oppilaiden silmissä kielen ammattilaisena, joka osaa antaa täydelliset ratkaisut kieleen liittyviin ongelmiin. Sivuhuomautuksena on sanottava, että tässä tutkimuksessa tavoitteena ei ole ollut arvottaa, opete-

taanko kielitietoa perinteisen kieliopin tapaan vai pedagogisemmin, mutta perinteinen kielioppi sekä pedagoginen kielioppi antavat pohdinnoille teoreettista taustaa, joiden kautta opettajien käsityksiä oli tarkoituksenmukaisempaa hahmottaa.

Kielitietoa pidettiin yhtenä äidinkielen osa-alueena, joskin sitä pyrittiin integroimaan myös muiden osa-alueiden opettamiseen. Kielitieto ei kuitenkaan näyttänyt hallitsevan opetusta, samoin kuin Jaakkolan (1997) tutkimuksessa on käynyt ilmi. Kielitiedon liittäminen kirjoitettuun tekstimaailmaan näytti olevan integroimisen luonteva tapa. Tekstien korostaminen kielitiedon yhteydessä voisi johtua myös siitä, että opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004: 55–57) kielitieto yhdistetään melko tiiviisti tekstitaitoihin: esimerkiksi arvosanan 8 saadakseen oppilaan olisi osattava paitsi laajasti erilaisia tekstitaidon taitoja myös kielitiedon osalta osattava käyttää kielitiedon käsitteitä teksteillä toimiessaan sekä osattava hyödyntää kielitietoaan tekstien tuottamisessa ja muokkaamisessa.

Toiseksi halusin selvittää, mihin kielitietoa tarvitaan. Tässä tutkimuksessa kävi toteen samat näkökohdat, joita muun muassa Kauppinen (2006: 93–100), Vihonen (1993: 488), Lange (1997: 586) ja Lauranto (1996: 85) ovat esittäneet: kielitietoa tarvitaan niin analyyttisten taitojen kehittämiseen, tekstien kanssa toimimiseen kuin vieraiden kielten opiskelun helpottamiseen. Myös Ruuskan (2014) haastattelemat opettajat olivat tuoneet samoja näkökulmia esiin kielitiedon hyödyistä. Tutkijat ovat epäilleet kielitiedon merkitystä (mm. Jaeger 2011; Myhill 2005), mikä myös tässä tutkimuksessa opettajien haastatteluista kävi ilmi. Kielitieto on opettajien mielestä hyödyllistä sekä konkreettisella että abstraktilla tasolla: samalla kun sen opiskelu helpottaa esimerkiksi vieraan kielen oppimista tai koulussa ja yhteiskunnassa selviämistä, se on ymmärryksen ja kielenkäytön edellytys. Vaikka kielitiedon hyödyllisyyteen suhtauduttiin myös ristiriitaisesti, opettajat pitivät kielitiedon opettamista kuitenkin pääosin tärkeänä, samoin kuin Jaakkolan (1997) tutkimukseen osallistuneet opettajat.

Kolmanneksi halusin selvittää, miten kielitietoa opetetaan opettajien mielestä. Tutkimukseni tulokset olivat jotakuinkin yhteneväisiä TOPL-hankkeen (Luukka ym. 2008: 68) tulosten kanssa siltä osin, että opettajien työtä ohjasivat eniten opetussuunnitelmat sekä oppikirjat. Kirjojen merkitys opetuksen rakentumiseen näyttäytyi yllättävän suurena. Yllättävää oli se, että opettajat kokivat oppikirjojen helpottavan heidän omaa työtään opetuksen suunnittelussa. Oppilaiden tarpeita ei juuri ajateltu. Ovatko oppikirjat siis virittämässä opettajien tuntuksia vai ovatko ne tarkoitettu opetuksen havainnollistamiseksi ja harjoittelun välineeksi?

Opettamisen haasteena koettiin motivointi kielitiedon opiskeluun. Syynä voi olla se, että äidinkieltä ei pidetä useinkaan kovin kiinnostavana oppiaineena. Tässä tutkimuksessa mukana

olleet opettajat loivat motivaatiota työtavoilla ja sanallisesti. Ne opettajat, jotka loivat motivaatiota vaihtelevilla työtavoilla, myös pitivät kielitiedon opettamista mielekkäämpänä oppisisältönä. Voikin olettaa, että erilaiset työtavat vaikuttavat myös opettajien työssä viihtymiseen. Erilaisten työtapojen merkitys on siis suuri sekä oppilaan että opettajan kannalta. Muita kielitiedon opettamiseen liittyviä haasteita olivat myös oppilaiden kielteiset ennakkokäsitykset ja oppilaiden taitojen heterogeenisyys. Oman tutkimukseni tulokset viittasivatkin erilaisiin kielitiedon opettamisen haasteisiin ja ongelmiin kuin Ruuskan (2014) tutkimuksessa.

Vaikka aineistosta ei käynyt ilmi, että kielitiedon opettaminen olisi opettajien mielestä erityisen mukavaa, opettajat pitivät kuitenkin kielitiedon opettamisessa mielekkäämpänä asiaa sitä, että oppilaat ymmärtävät kielitietoon liittyvän asian. Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että juuri kielen ilmiöiden ymmärtäminen oli työssä parasta. Kielen ilmiöiden ymmärtämiseen liittyy myös niiden nimeäminen. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät korostaneet käsitteiden käyttämistä, samoin kuin Jaakkolan (1997) tutkimuksessa. Käsitteitä käytettiin, mutta ilmiön ymmärtäminen oli pääasia. Muun muassa Korhonen ym. on pohtinut, että käsitteitä saatetaan opettaa ilmiöiden oivaltamisen kustannuksella (Korhonen ym. 2006: 71–90). Tämä tutkimus osoittaa, että tutkijoiden pelko käsitteiden liian suuresta osuudesta kielitiedon opetuksessa ei ole tarpeellinen.

Savolaisen (1998) tutkimuksessa oppikirjojen kielitieto nähtiin hyvin normatiivisesti painottuen. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät korostaneet oikeastaan lainkaan kielitiedon normatiivisuutta, sillä kuten sanottua, he pikemminkin painottivat kielen ilmiöihin tutustumista. Savolainen peräänkuulutti opettajia herättämään oppilaiden kielellistä tietoisuutta, johon myös tämän tutkimuksen opettajat ovat pyrkineet. Opettajat myös painottivat, ettei kielitiedon opiskelun pitä olla ulkoa opeteltavaa. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa kerrotaankin, että kielitiedon pitäisi olla taitoa ja tajua, ei ulkoa opeteltava asia, ja luonteeltaan enemmän sovellettavaa (Kauppinen 2007: 13–31).

Aineiston perusteella voi todeta, että opettajat kiinnittivät huomiota työtapojen valintaan. Opetettava asia vaikutti siihen, minkälainen työtapo valittiin. Myös oppimateriaalien autenttisuuteen kiinnitettiin huomiota. Aineistossa näkyi siis se, että opetuksessa noudatettiin pedagogisen kieliopin periaatteita, vaikka opetus saattoi olla toisinaan myös hyvin perinteistä ja opettajajohtoista. Toiminnalliset opetusmenetelmät koettiin hyvinä, samoin kuin Sarmavuoren ja Maunun (2011: 24–48) tutkimuksessa.

Kielitiedon opettamisen kehittäminen näyttäytyi aineistossa erittäin positiivisesti. Opettajat tekivät yhteistyötä niin kollegoiden kuin oppilaiden kanssa ja seurasivat kielitietoon liittyviä julkaisuja. Oppimateriaaleilta toivottiin, että niiden avulla kielitiedon opetusta voisi ke-

hittää – ei pelkästään sitä, että ne helpottaisivat opettajien työtä. Tutkimuksessa kävi ilmi myös se, että opettajilla oli pelkän aineen opettamisen sijasta laajempi pedagoginen ajattelu-tapa: oppilaita haluttiin ymmärtää ja oppimistilanteesta haluttiin positiivinen. Vaikka kielitiedon opetuksessa olisikin perinteisen kieliopin piirteitä, opettajilla on kuitenkin halu kehittää opetusta kohti pedagogisempaa opetusta. Tutkimukseni ei tue siis Hakulisen (1992: 10) väitettä siitä, ettei kielitiedon opetus voisi edes kehittyä setäläläisen tradition vuoksi.

Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa voi myös pohtia tutkimusprosessia ja siinä tehtyjä ratkaisuja esimerkiksi yleistettävyyden ja luotettavuuden näkökulmista. Tässä tutkimuksessa suurempi haastateltavien määrä olisi voinut tuoda tutkimukselle lisäarvoa, vaikka toisaalta silloin käsityksiin ei olisi voinut pureutua niin syvällisesti. Joka tapauksessa tämän tutkielman tarkoituksena ei ole ollut tutkimustulosten yleistäminen haastateltavien pienen määrän vuoksi, vaan pikemminkin tapaustutkimuksen tapaan keskittyä siihen, millaisia käsityksiä äidinkielen opettajilla on kielitiedon opettamisesta.

Teemahaastattelu sopi aineistonkeruumenetelmäksi hyvin, vaikka välillä opettajat keskittyivät vastauksissaan itselleen tärkeisiin aiheisiin ja saattoivat sivuuttaa melko kevyesti niitä aiheita, joita haastattelurungossa oli. Osa opettajista vastasi kysymyksiin institutionaalisessa roolissaan, kun taas osa opettajista kertoi omista henkilökohtaisista käsityksistään. Voi olla, että opettaja on tottunut koulumaailmassa siihen, että etäännyttää omat mielipiteensä ja vetoaa opetussuunnitelmaan perustellessaan esimerkiksi kielitiedon opettamisen hyötyä oppilaalle. Opettajat olivat myös persooniltaan erilaisia haastateltavia: samalla kun osa opettajista halusi vastata esittämiini kysymyksiin mahdollisimman kattavasti, osa opettajista tyytyi vain sivuamaan kysymystä eikä välttämättä vastannut kysymykseen ollenkaan. Tällöin haastattelijana olisin voinut kysellä vielä napakammin kysymyksiä.

Yhtenä haasteena koin myös sen, että kielitiedon määrittely ja sen opettamiseen liittyvät valinnat kytkeytyvät niin vahvasti toisiinsa. Se, miten määrittelee kielitiedon, vaikuttaa välittömästi siihen, miten haluaa kielitietoa opettaa. Edellisen vuoksi oli haasteellista jäsenellä analyysia. Vaikka tutkimuksen tekoon on siis liittynyt haasteita, tutkijan etiikan mukaisesti olen analysoinut, tulkinnut ja raportoinut mahdollisimman objektiivisesti ja avoimesti aineistoani. Eskolan ym. mukaan objektiivisuus tutkimusprosessissa merkitsee sitä, että tutkija ei sekoita omia käsityksiään, asenteitaan tai arvostuksiaan tutkimukseen eli tunnistaa subjektiivisuutensa (Eskola ym. 2008: 17). Näin olen myös mielestäni toiminut.

Tämän tutkielmani myötä oma käsitykseni kielitiedon opettamisesta on laajentunut toisaalta teoreettiseen kirjallisuuteen tutustumalla, toisaalta opettajia haastatteleamalla ja myös aineiston analysoinnin myötä. Opettajien mielestä haastattelut jäsensivät myös heidän käsi-

tyksiään, koska he kyseenalaistivat omia käsityksiään haastatteluiden aikana. Muutama opettajista totesikin, että tällainen haastattelu olisi tervetullut jokaiselle työpaikalle (esimerkit 173 ja 174).

Esimerkki 173

Seppo: tämmönen tilanne että jossa on niinku tämmösessä kysymyksiä ja muuta vastaavaa ni ois kauheen hedelmällistä tehdä silleen työpaikalla aina aika ajoin koska siinä tietyllä tavalla tulee niinkö (.) niin (.) sitten joutuu niinkö hakemaan asioita silleen että se **on hyvä tapa kyseenalaistaa tai peilata omaa toimintaa**

Esimerkki 174

Anneli: sulla on ihan älyttömän hyviä kysymyksiä ku **ne pakottaa miettimään** (.) ei ehkä mikään huono omatunto missään mut niiko et huomaa et auts totaki asiaa pitää miettiä ja esimerkiksi mikä sulla oli tossa toi että niinku oppilaan näkökulmasta mikä niille on helppoo tai vaikeeta ni sitä on hyvä niinku miettii aina ku rupee opettamaan jotaki uutta asiaa ni miettiä et minkäslaiset tyypit siellä luokassa nyt onkaan

Koin, että olin osaltani tämän tutkimuksen myötä jo haastatteluvaiheessa tuulettamassa vanhoja käytäntöjä ja kehittämässä pedagogiikkaa, mikä olikin yksi tutkielmani tavoitteista. Edellisen ovat huomanneet myös Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen tutkiessaan suomalaisten arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Heidän mukaansa koehenkilöt saattoivat muuttaa käsityksiään tullessaan joistakin ilmiöistä tietoisemmiksi haastattelun edetessä. Dufva ym. kokivat, että myös koehenkilöt hyötyivät tutkimuksesta. (Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996: 66.)

Kuten totesin jo aikaisempaa tutkimusta käsittelevässä luvussa, äidinkielen opettajien käsityksiä kielitiedosta ei ole aiemmin tutkittu, ja vaikka kielitiedon opettamisen kysymyksiä on tutkimuskirjallisuudessa runsaasti pohdittu, tämäntyyppistä kielitiedon opettamisen tutkimusta tarvitaan edelleen. Tutkimuksen aikana minua alkoikin kiinnostaa alakoulun opettajien käsitykset kielitiedosta ja sen merkityksestä. Haastatellut yläkoulun opettajat viittasivat alakoulun kielitiedon opetusikäntöihin positiivisessa ja negatiivisessa mielessä, mutta uskon silti, että kielitiedon opetuksen jatkumo alakoulusta yläkouluun ei ole opettajille aivan selvä. Kiinnostavaa olisikin selvittää alakoulun opettajien käytäntöjä ja verrata niitä yläkoulun opettajien käsityksiin. Tämäntyyppisestä vertailevasta tutkimuksesta tekisi mielenkiintoisen myös se, että äidinkieltä opetetaan alakoulussa määrällisesti enemmän kuin yläkoulussa, jolloin luokanopettajan vastuu lapsen äidinkielen kehityksestä on melko suuri, vaikka luokanopettajan koulutuksessa ei ole mahdollista keskittyä kovin paljon juuri äidinkielen opettamiseen.

Tämän tutkimuksen perusteella voisi sanoa, että kielitietoa pitäisi opettaa integroituna äidinkielen ja kirjallisuuden muihin oppisisältöihin ja niistä erityisesti tekstintaitojen opettami-

seen. Kielitiedon ei pitäisi jäädä vain erilliseksi osa-alueeksi, jonka hyötyä siinä tapauksessa opettajan ja oppilaan olisi hankalaa nähdä. Syytä olisi siis kehittää äidinkielen opetuksen lisäksi myös tulevien opettajien koulutusta. On todettava, että vaikka pedagogisen kieliopin periaatteista kertovaa tutkimuskirjallisuutta on tarjolla runsaasti, äidinkielen opettajien koulutuksessa olisi syytä kiinnittää sen opettamiseen huomiota. Kielitietoa ei pitäisi tarkastella yliopistossa ainoastaan kielen rakenteen mukaisessa järjestyksessä – siis perinteisen kieliopin tapaan – vaan kiinnittää huomiota siihen, miten kielioppia pitäisi opettaa. Kielitietoa pitäisi tarkastella asiantuntijanäkökulmasta sekä pedagogisesta näkökulmasta. Jos opettajalla olisi laajempi näkemys kielitiedosta, hän suhtautuisi ehkä kieleen suvaitsevammin ja näin ollen kielitiedon opettaminen voisi olla hedelmällisempää sekä opettajan että oppilaan kannalta. Näkemykseni tukee Kauppista (1997: 575), sillä hänen mukaansa äidinkielen opettajan olisi saatava laaja kielitieteellinen koulutus, jossa kielestä syntyisi moderni kuva

Kielitiedon opettamista ei pitäisi kuitenkaan kehittää ainoastaan sen vuoksi, että kielitiedon opiskelu olisi oppilaan mielestä miellyttävää. Kielitiedon opetuksen pitäisi kehittää yksilön kielellisiä kykyjä ja erityisesti herättää kiinnostus siihen, mikä kielessä on erityislaatuista. Kieli kuuluu kaikille ja kielitieto eli tieto kielestä rikastaa ihmisen elämää. Kielen avulla oppilas tulee osalliseksi tiedosta ja yhteisön jäseneksi (POPS 2004: 46). Kuten johdannossa mainitsinkin, kielitiedolla on siis suuri merkitys ihmisen elämässä, vaikka se voi näyttäytyä jollekin pelkkänä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osa-alueena. Kieli on kuitenkin mukana ajattelussamme ja viestinnässämme. Kielitiedon avulla voi laajentaa ilmaisumahdollisuuksiaan ja ymmärtää paremmin sitä, miten hahmotamme maailmaa.

## LÄHTEET

- Alho, Irja 1997: Joustavaa lauseoppia. *Virittäjä* 101 (4) s. 513–529.
- Alho, Irja & Korhonen, Riitta 2007: Kielioppia kouluun. Deskriptiivisen kieliopin rajoja venyttämässä. Teoksessa S. Grunthal & E. Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 88–106.
- Alho, Irja & Kauppinen, Anneli 2008: *Käyttökielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1154. TIEDE. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Arjava, Hellevi 1997: Kielioppikomitean mietintö koulun näkökulmasta. *Virittäjä* 101 (1) s. 72–74.
- Aro, Mari 2006. Kannattaa lukea paljon, että oppii puhumaan: viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja oppimisesta. – Päivi Pietilä, Pekka Lintunen & Heini-Marja Järvinen (toim.), *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. AFinLan vuosikirja 2006 s. 87–103. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. Jyväskylä.
- 2009: *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä.
- Borg, Simon & Al-busaidi, Saleh 2012: Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices. *ELT Research Paper* 12–07.
- Dufva, Hannele, Lähteenmäki, Mika & Isoherranen, Sari 1996: *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.
- Dufva, Hannele 2011: Ei kysyvää tieltä eksey: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa Kalaja, Paula, Alanen, Riikka & Dufva, Hannele (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura. S.131-145.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Eurasto, Harriet 2005: Tyttöjen ja poikien erilaiset asenteet äidinkielen tunteihin. – *Virke* (2) s. 28–29.
- Hakanen, Aimo 1979: Perinteinen kielioppi koulukieliopin mallina. *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia*. AFinLAN vuosikirja 1979.
- Hakulinen, Auli 1979: Kielioppimallien anti koulukieliopille. *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia*. AFinLAN vuosikirja 1979.
- 1992: E. N. Setälä – suomen lauseopin ensimmäinen ja viimeinen auktoriteetti. *Virke* (1) s. 5–8.
- 1997: Kielioppi apuna kielestä puhuttaessa. Esimerkkinä äidinkielenopetus. Teoksessa Ahtee, Maija – Markkanen, Tapio (toim.) *Tiedeopetus kouluissa. Mitä tiede ja tieteellisyys merkitsevät*. Helsingin yliopisto.
- 2008: Mitä kielioppi kertoo? Teoksessa Onikki-Rantajääskö, Tiina & Siirainen Mari (toim.) *Kieltä kohti*. Otava: Otavan kirjapaino. S. 268–285.
- Harjunen, Elina & Korhonen, Riitta 2008: Äidinkielen kielioppi – sydämenasia! Teoksessa Garant, Mikel, Helin, Irmeli & Yli-Jokipii, Hilikka (toim.), *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. AFinLAN vuosikirja 2008/ n:o 66. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. s. 125–



- 151.
- Harmanen, Minna & Siirainen, Mari 2006 (toim.): *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Harmanen, Minna 2011: Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus. *Virittäjä* 115 (3) s. 385–394.
- Harper, H., & Rennie, J. 2009: 'I had to go out and get myself a book on grammar': A study of pre-service teachers' knowledge about language. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33 (1), 22–37.
- Hellström, Inkeri 2007: Kieliopin opettamisen periaatteita peruskoulun yläluokkien oppikirjoissa. Harmanen, Minna & Siirainen, Mari 2006 (toim.): *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Hiidenmaa, Pirjo 2007: Kielenhuolto tekstitaitojen osana. – Teoksessa Grünthal, Satu & Harjunen, Elina (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2003: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hytönen, Päivi 1997: Merkityksistä kielen kategorioiden ja tekstien konstruointiin. *Virittäjä* 101 (4) s. 590–592.
- Häkkinen, Kaisa 1993: Millaista kielentuntemusta tulisi opettaa? *Virittäjä* 97 (3) s. 482–484.
- ISK 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki, SKS.
- Jaakkola, Hanna 1997: *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Jaeger, Gina 2011: The Effectiveness of Teaching Traditional Grammar on Writing Composition at the High School Level. MSc Thesis. School of Education and Counseling Psychology . Dominican University of California. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519101.pdf>. 11.3.2014.
- Jones, Pauline & Chen, Honglin 2012: Teachers' knowledge about language: Issues of pedagogy and expertise. *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 35, No. 1, 2012, p. 147–168.
- Junkkarinen, Sari 2006: ”Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta.” *Yhdeksäsluokkalaiset ja äidinkielen opetus*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kalaja, Paula, Dufva, Hannele & Alanen, Riikka 2005: Käsitykset kielenoppimisesta oppijan ja opettajan työvälteenä. – Viljo Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia* s. 295–312. Helsinki: WSOY.
- Karhu, Anna 1993: Kansainvälinen viestijä tarvitsee vankan kielioppipohjan. *Virittäjä* 97 (3) s. 474–478.
- Karlsson, Fred 1998: Vuosien 1906–1915 kielioppikomitean mietinnön vastaanotto. *Virittäjä* 102 (1) s. 2–19.

- Karvonen, Pirjo 1993: Millaista kielentuntemusta tulisi opettaa peruskoulussa ja lukiossa? *Virittäjä* 97 (3) s. 489–492.
- Kauppinen, Anneli 1992: Kielioppi koulun äidinkielenopetuksessa. *Virke* (1) s. 12–17.
- 1997: Koulukielioppi – elämänhallintaa ja systeemin löytämisen iloa. *Virittäjä* 101 (4) s. 575–579.
- 2006: Kielioppi – joustava resurssi. Vastauksia kysymykseen ”Mihin kielioppia tarvitaan?” Harmanen, Minna & Siirainen, Mari 2006 (toim.): *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kauppinen, Merja 2007: Käsitteitä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. Salo, Olli-Pekka & Nikula, Tarja & Kalaja, Paula. *Kieli oppimisessa – Language in learning*. AFinlan vuosikirja 2007/n:o 65. Jyväskylän yliopistopaino 2007.
- 2010: *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä
- Kauppinen, Merja, Heinonen, Annakaisa & Aalto, Eija 2011: Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun – miten jatkumo toteutuu? – *Virittäjä* 115 (3) s. 277–385.
- KK 1994: *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki, Opetusministeriö & Painatuskeskus.
- Koskinen, Irina 1990: ”*Kieliopin*” paluu. Äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomenkielisessä peruskoulussa. Helsinki. Yliopistopaino.
- Koskipää, Ritva & Pöntinen, Aulikki 1983: Millaista kielioppia farkkukansalle peruskoulussa? – Raija Ruusuvuori (toim.) *Kielemme tuntemus. Näkökulmia suomen kielen tutkimukseen ja opetukseen* s. 196–211. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Korhonen, Riitta & Nikanne, Urpo 1993: Paikka kaikelle, kaikki paikalleen. *Virittäjä* 97 (3) s. 488–489.
- Lange, Kaisa 1997: Kokemuksia kieliopista äidinkielen tunneilla. *Virittäjä* 101 (4) s. 584–589.
- Lappalainen, Hannu-Pekka 2011: *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Opetushallitus.
- Lauranto, Yrjö 2006: *Kielioppiko kirosana? Moneja baareja. Tiellä toimivaan kaksikielisyyteen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Leino, Pirkko: 2002 Tukea opettajan omalle opetussuunnitelmalle. Teoksessa: Herlin Ilona, Kalliokoski Jyrki, Kotilainen Lari & Onikki-Rantajääskö Tiina (toim.) *Äidinkielen merkitykset*. Helsinki, SKS: 353–369.
- Leiwo, Matti 1984: Pedagogisen kielitiedon perusteita. Teoksessa Kari Sajavaara, Matti Leiwo & Mervi Eloranta (toim.), *AFinLAN vuosikirja 1984* s. 45–56. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 38. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys
- 1996: Setälän lauseopista pedagogiseen kielioppiin. *Virittäjä* 100 (1) s. 97–101.
- 1998: Sijamuodot äidinkielen kieliopin ongelmana: opettaako kielioppi ajattelemaan loogisesti? Teoksessa Minna-Riitta Luukka, Sigrid Salla & Hannele Dufva (toim.), *Puolin ja toisin* s. 175–

187. AFinLAN vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 56. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- 2003: *Addenda & Errata. Kirjoituksia äidinkielen kielitiedosta*. Kielten laitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- 2011: Pedagoginen kielitieto: mistä lähteä liikkeelle ja mihin palata? [http://kiesplang.fi/blog/wp-content/uploads/2011/10/Leiwo\\_Pedagoginen\\_kielitieto.pdf](http://kiesplang.fi/blog/wp-content/uploads/2011/10/Leiwo_Pedagoginen_kielitieto.pdf) 13.12.2013.
- Luukka, Minna-Riitta 2006: Kieliopin opettamisen periaatteita peruskoulun yläluokkien oppikirjoissa. Taito, Voima ja Taju. Harmanen, Minna & Siirainen, Mari 2006 (toim.): *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maaailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Luukka, Minna-Riitta & Leiwo, Matti 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä. Teoksessa: Sajavaara, Kari & Takala, Sauli (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. s. 13–36.
- Metsämuuronen, Jari 2006: *Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana*. Oppimistulosten arviointi 3/2006. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Myhill, Debra 2005: Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind. *English Teaching: Practice and Critique*, v4 n3 p. 77-96.
- Parko, Kaija 1997: Kielestä, kieliopista ja opetuksesta. *Virittäjä* 101 (4) s. 579–584.
- Paukkunen, Ulla-Maaria 2011: *Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset lauseiden tulkisijoina*. Acta universitatis Ouluensis B 97. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pynnönen, Marja-Liisa 2006: Alakoululaiset oppivat metakieltä. Harmanen, Minna & Siirainen, Mari 2006 (toim.): *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Pääkkönen, Irmeli 1983: Kielentuntemuksen opettamisesta lukiossa. – Raija Ruusuvuori (toim.) *Kiellemme tuntemus. Näkökulmia suomen kielen tutkimukseen ja opetukseen* s. 213–220. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- POPS 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Puro, Tarja 2002: Kielioppi on päättelyä, ongelmanratkaisua ja yllätys yllätys kiehtovaa! *Virke* (4) s. 48–49.
- Ruuska, Helena 2014: Ruuvimeisselit ruosteessa – Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kokemuksia kieliopin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 14 (5).
- Sarmavuori, Katri & Maunu, Nina 2011: Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa - lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset. *Aikakauskirja äidinkielen opetustiede* 40/2011, 29–48.

- Sarmavuori, Katri 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen ja opetustieteen perusteet*. Äidinkielen opetustieteen seura ry. Helsinki
- Savijärvi, Marjo & Varteva, Annukka 1997: Mikä hautasi mietinnön? – Vuoden 1915 kielioppikomitean mietinnön kohtalosta. *Virittäjä* 101 (1) s. 96–103.
- Savolainen, Katri 1998: *Kieli ja sen käyttäjät äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuun yliopisto. Joensuu.
- 2005: Äidinkielen pedagogiikan näkökulmia Isoon suomen kielioppiin. – *Virittäjä* 109 (4) s. 594–599.
- Sinko, Pirjo 1998: Peruskoulun ja lukion sanataiteen opetus. Korkeakoski, Esko (toim.): *Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa*. Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi 1999: *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Varis, Markku 2012: *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Oulu. Oulun yliopisto.
- Vesala, Kari Mikko & Rantanen, Teemu (toim.) 2007: *Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vihonen, Sakari 1993: Millaista kielentuntemusta opetan? – *Virittäjä* 97 (3) s. 484–488.
- Vilkuna, Maria 1996: Ken on luonut kieliopin? Teoksessa Pitkänen, Ritva Liisa, Suni, Helena & Tanner Satu (toim.), *Kielen kannoilla*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki, 16–29.
- 2006. Kieliopin monet merkitykset ja Iso suomen kielioppi. Teoksessa Harmanen, Minna & Siirainen, Mari (toim.) *Kielioppi koulussa*. Rauma: Painorauma Oy, 11–24.
- Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX 2006: *Kielioppi koulussa*. Harmanen, Minna & Siirainen, Mari (toim.) Rauma: Painorauma Oy.

## LIITE

Teemahaastattelun runko

### Taustakysymykset

- Kuinka pitkään olet ollut opettajana?
- Keitä opetat juuri nyt?
- Keitä olet opettanut?
- Usein käytetään kahta käsitettä kieliopin opetus ja kielitiedon opetus - Kumpaa itse käytät?
  - Miksi? Eroavatko ne toisistaan? Miten?
- Minkälainen on suhteesi kielitietoon/kielioppiin?
  - Minkälaisia kokemuksia sinulla itselläsi on kielitiedon opiskelusta kouluvuosi-  
na ja opiskeluaikoina?
  - Pidätkö kielitiedon/kieliopin opettamisesta?

### Kieliopin määrittely ja merkitys

- Mitä kaikkea mielestäsi kuuluu kieliopin/kielitiedon opetukseen?
  - Mitkä ovat ydinasioita?
- Minkälainen rooli kielitiedolla on äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa?
  - Opetatko kielitietoa integroituna vai erillisenä osa-alueena? Miksi?
- Minkälaista hyötyä kielitiedon opetus mielestäsi antaa oppilaille?

### Kielitiedon opettaminen

- Mikä ohjaa kielitiedon opettamista? Kirjat? Opetussuunnitelma? Valtakunnallinen vs. koulukohtainen?
- Kuinka paljon käytät oppikirjoja kielitiedon opettamisen yhteydessä? Miksi? Miten kielitietoa käsitellään oppikirjoissa?
  - Minkälaisia työtapoja käytät?
  - Minkälaisia harjoitustyyppisiä?
  - Oletko kokeillut toiminnallisempaa kielitiedon opettamista? Jos olet, miltä se tuntui?

- Mikä kielitiedon opettamisessa on mielekkäintä? Miksi?
- Minkälaisia ongelmia tai haasteita olet kohdannut kielitietoa opettaessasi?
  - Liittyvätkö haasteet esimerkiksi aikaan, välineisiin, omiin taitoihin ja valmiuksiin, materiaaleihin, resursseihin, koulutuksen puutteeseen?
- Miten motivoit oppilaita opiskelemaan kielitietoa?
- Miten kehität omaa opettamistasi?
  - Joudutko päivittämään omia tietojasi? Miten?
- Onko pedagoginen kielioppi sinulle tuttu käsite? Mitä pedagoginen kielioppi sinun mielestäsi tarkoittaa? Noudatatko sen periaatteita opetuksessasi? Miksi, miksi et?

### **Kielitiedon oppiminen**

- Mikä on sinun mielestäsi kielitiedon oppimisen tavoite? Siis miksi kielitietoa opiskellaan koulussa?
- Miten oppilaat suhtautuvat kielitiedon opetukseen? Miten se näkyy? Kuvaile?
  - Mistä he innostuvat? Mistä eivät? Miksi?
  - Mitkä asiat ovat heille helppoja oppia, mitkä vaikeita? Mitä luulet, miksi?
- Pitääkö oppilaiden osata kielioppikäsitteitä? Mitä? Miksi?
- Mitä mieltä olet seuraavista väitteistä?
  - kielioppia opiskellaan opetussuunnitelman vuoksi
  - kielioppia opiskellaan kieliopin vuoksi
  - kielioppia opiskellaan tekstitaitojen vuoksi
  - kielioppia opiskellaan vieraiden kielten vuoksi
  - sivistyksen nimissä jokaisen kansalaisen tulisi osata koulukielioppi
  - koulun äidinkieli opettaa normitettua yleiskieltä
  - oppilas voi hyödyntää oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan

### **Kielitiedon opetuksen kehittäminen**

- Minkälaista tukea itse kaipaisit kielitiedon opettajana? Materiaalia, koulutusta, välineitä, yhteistyötä?
- Miten haluaisit muuttaa tai kehittää kielitiedon opetusta?
- Millainen olisi ihannemateriaali/oppikirja?
- Mitä hyviä vinkkejä antaisit tulevalle äidinkielen opettajalle?

- Mahdollisuus palautteen antamiseen ja vapaaseen puheenvuoroon kielitiedon opettamisesta