

FUNKTIONAALISUUS JA KIELITIETOISUUS SEITSEMÄNNEN LUOKAN S2-OPPIKIRJOISSA

Vilja Toivonen
Pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteiden tiedekunta
Turun yliopisto
Toukokuu 2019

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

TOIVONEN, VILJA:

Funktionaalisuus ja kielitietoisuus seitsemännen luokan S2-oppikirjoissa.

Tutkielma, 46 s.
Kasvatustiede
Toukokuu 2019

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia kuinka neljä suomi toisena kielenä -oppikirjaa vastaavat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vaatimuksia kielenopetuksen funktionaalisuudesta ja kielitietoisuudesta. Tutkimuksen lähtökohtana toimii sisällönanalyysi ja se on toteutettu pääosin kvalitatiivisella tutkimusotteella, minkä lisäksi sisältöä eritellään soveltuvien osien myös kvantitatiivisesti vertailukelpoisten tulosten tuottamiseksi. Tutkimuksen kohteena on neljä S2-oppikirjaa: Suomi2 Minä ja arki, Suomea Sinulle 1, Särnä 7 Harjoituksia S2 ja Tekstitaituri 7 suomi toisena kielenä.

Tutkimuksen avulla saatiin kattava kuva siitä, miten tutkitut S2-oppikirjat toteuttavat uuden opetussuunnitelman vaatimuksia kielenopetuksen funktionaalisuudesta ja kielitietoisuudesta. Tutkimuksessa selvisi paikoin suuriakin eroja. Siinä missä Suomi2-oppikirja täytti kaikki tutkimuksessa esitetyt kriteerit, Suomea Sinulle 1 ei täyttänyt niistä yhtäkään. Särnä S2- ja Tekstitaituri S2-oppikirjat puolestaan sisälsivät kielitietoisuuteen ohjaavia osioita, mutta opetussuunnitelmassa peräänkuulutettua funktionaalisuutta niissä ei analyysissä esiintynyt. Tulokset viittaavat siihen, että Suomessa oletettavasti melko laajalti käytössä olevissa oppimateriaaleissa esiintyy runsaasti eroja vuoden 2014 opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden suhteen. Näin ollen S2-opettajan täytyy tutustua tarkasti käytettävään oppimateriaaliin ja tarvittaessa täydentää sitä oman näkemyksensä mukaan vastaamaan nykyisen opetussuunnitelman linjauksia.

Asiasanat
Oppikirjatutkimus, suomi toisena kielenä, opetussuunnitelma, funktionaalisuus, kielitietoisuus

Sisällys

1 JOHDANTO.....	1
2 KIELENOPPIMISEN JA -OPETTAMISEN TEORIAA	4
2.1 Suomi toisena kielenä	4
2.1.1 Suomi toisena kielenä -käsite	5
2.1.2 S2 opetussuunnitelmassa	6
2.2 Kielenoppimisen lähestymistapoja	8
2.2.1 Funktionaalinen lähestymistapa	9
2.2.2 Formalistinen lähestymistapa	11
2.3 Kielenoppimisen käsitteitä.....	12
2.3.1 Kielioppi ja kielitieto	13
2.3.2 Kielitietoisuus.....	16
2.3.3 Autenttisuus.....	17
2.3.4 Eurooppalainen viitekehys	19
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
4 TUTKIMUSMENETELMÄ	23
4.1 Aineiston analyysi.....	23
4.2 Aineisto	24
5 TULOKSET	26
5.1 Särmä S2	27
5.2 Tekstitaituri S2.....	30
5.3 Suomi2	33
5.4 Suomea sinulle 1	37
6 POHDINTA	41
LÄHTEET	43

1 JOHDANTO

Opetushallituksen tuoreimman S2-opaskirjan (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016) mukaan suomi toisena kielenä -opetus (jatkossa S2-opetus) on melko lyhyessä ajassa vakiinnuttanut paikkansa niin suomalaisen koulutuksen kuin tutkimuksenkin kentällä. Edellisessä, kymmenen vuotta vanhemmassa opetushallituksen S2-oppaassa pystyttiin vielä tiivistämään alan kehitys yhteen teokseen. S2-ala on kuitenkin sittemmin kehittynyt niin nopeasti ja paljon, ettei saman laajuista kokonaiskatsausta ole enää mahdollista tehdä. Sen sijaan ala on eriytynyt omiksi tutkimus- ja kehittämisalueikseen, kuten arvioinnin ja luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen. Kaiken kaikkiaan yhtä suomen kieltä tai tapaa opettaa sitä ei enää ole. (Vaarala ym. 2016: 7–8.) Toisen kielen omaksuminen tulisi lisäksi nähdä jatkuvana prosessina sen sijaan, että kielitaitoa dikotomisesti joko on tai ei ole (Virtanen 2017: 66–68).

Emese Mátyás (1999) tiivistää alan historiaa artikkelissaan. S2-opetuksen voidaan katsoa alkaneen 1840-luvun suomenruotsalaisten opetuksesta. 1990-luvun alkupuoli muodostui käännekohdaksi S2-alan kehityksessä, kun Suomi muuttui ”maastamuuttomaasta maahanmuuttomaaksi” ja opetukselle alkoi olla huomattavasti enemmän kysyntää. Tämän johdosta syntyi uusi tutkimusala ja S2-opettajankoulutus. (Mátyás 1999: 19–20.)

Opetushallituksen julkaiseman tilaston mukaan suomea toisena kielenä opiskelevia oli perusopetuksen vuosiluokilla 1–9 vuonna 2004 yhteensä 10345, kun taas vuonna 2014 S2-opiskelijoiden määrä oli jo 25884 (Tilastokeskus). S2-opiskelijoiden määrä perusopetuksessa on siis yli kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa. Toinen, hieman uudempi tilasto kertoo samasta kasvusuunnasta: vuodesta 2011 vuoteen 2015 vieraskielisten oppilaiden määrä perusopetuksessa kasvoi 42 prosenttia (Vipusen uutiskirje 2016). Vaikka heitä ei tilastossa ole suoraan nimetty S2-opiskelijoina, voi ainakin suurimman osan olettaa opiskelevan suomea toisena kielenä.

S2-alan ollessa kuitenkin suhteellisen uusi ja nopeasti kehittyvä, on kiinnostavaa, ovatko opetusmateriaalit ehtineet mukaan kehitykseen. Selvitänkin tässä pro gradu -tutkielmassa, mitkä ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaiset suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tehtävät, lähtökohdat ja tavoitteet. Näihin ohjeistuksiin liittyy läheisesti funktionaalinen kielen opetus, jonka on työssäni keskeisessä roolissa ja muutenkin suosittua kielenopetuksessa tällä hetkellä, kuten teoriaosuudessa selvitän. Funktionaalisuuden lisäksi opetussuunnitelman (OPS 2014) painottama kielitietoisuus ja siihen liitetyt käsitteet ovat tärkeässä roolissa tutkielmassani.

Tutkimus on luonteeltaan vertaileva oppikirjatutkimus: tutkin neljää yläkoulun seitsemännelle luokalle suunnattua S2-oppikirjaa funktionaalisen lähestymistavan ja kielitietoisuuden näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Missä määrin funktionaalisuus toteutuu oppikirjoissa?

1.1. Yhdistyvätkö tehtävissä kielen erottamattomat osa-alueet: muoto, merkitys ja käyttö?

1.2 Harjaannuttavatko tehtävät aidosti kaikkia kielenkäytön osa-alueita: puhumista, kuullun ymmärtämistä, luetun ymmärtämistä ja kirjoittamista? Onko vuorovaikutuksellisuutta?

1.3 Lähdetäänkö harjoituksissa liikkeelle omista kielen havainnoista, jotka nimetään merkityksen oppimisen jälkeen?

2. Missä määrin oppikirjat ohjaavat kielitietoisuuden kehittämiseen?

2.1 Käytetäänkö kirjassa monipuolisesti erilaisia (autenttisia) tekstejä ja eri tekstilajeja?

2.2 Ohjataan oppijaa tunnistamaan ja käyttämään erilaisia kielimuotoja, kuten puhe- ja yleiskieltä tai oppilaan osaamia muita kieliä?

Tarkastelen tässä tutkimuksessa edellisen opetussuunnitelman (OPS 2004) aikana vuosina 2007–2013 julkaistuja oppikirjoja. (Poikkeuksen muodostaa Suomea sinulle 1, jonka toista, korjattua painosta vuodelta 2016 tarkastelen. Kirja on kuitenkin julkaistu alun perin vuonna 2011, joten luen sen kuuluvaksi muiden kirjojen julkaisuajankohtaan.) Päädyin tähän ratkaisuun kahdesta syystä. Ensinnäkin yläkouluikäisille suomen oppijoille suunnattuja varsinaisia suomen oppikirjoja ei ole julkaistu uuden opetussuunnitelman aikana. Toiseksi kouluissa on todellisuudessa kaiken ikäisiä kirjoja käytössä. Opettaja ei voi olettaa saavansa opettaa uusimista ja ajantasaisimmista oppikirjoista, vaan hänen on mahdollisesti tyydyttävä vanhan opetussuunnitelman aikaisiin materiaaleihin. Joka tapauksessa opetus on toteutettava uusimman opetussuunnitelman sanelemien lähtökohtien ja tavoitteiden mukaan. Näin ollen on kiinnostavaa selvittää, ilmeneekö vanhan opetussuunnitelman aikana laadituissa oppikirjoissa nykyisen opetussuunnitelman korostamia lähtökohtia, kuten funktionaalisuutta ja kielitietoisuutta, vai onko kirjoja käyttävän opettajan suunniteltava ja toteutettava ne itse näkemyksensä mukaan.

Kuten sanottu, oppikirja ei tietenkään ole yhtä kuin opetussuunnitelma, jota voi noudattaa myös ilman oppikirjaa, mutta oppikirjalla voi todellisuudessa olla yllättävän paljon valtaa opetuksen sanelijana. Se vaikuttaa usein opetettaviin asioihin, niiden etenemisjärjestykseen ja opetusmenetelmiin jopa enemmän kuin valtakunnallinen opetussuunnitelma (Heinonen 2015: 241). On ymmärrettävää, että opetuksen suunnittelussa pääsee helpolla vain seuraamalla oppikirjaa. Tasapuolisen opetuksen takaamiseksi opetusmateriaalien olisikin hyvä olla mahdollisimman lähellä virallisia, kaikille yhteisiä oppimiskriteereitä ja -tavoitteita.

Toisen kielen oppikirjojen todellista vaikutusta kielen oppimiseen on tutkittu toistaiseksi vain vähän (Tanner 2012: 9), kuten oppikirjojen vaikutusta opetukseen ylipäätään (Heinonen 2015: 241). Tutkimusten mukaan oppikirjoilla on kuitenkin auktoriteettia kielen kuvaajana ja luokkahuoneen toiminnan kehyksenä (Pitkänen-Huhta 2003: 259). Lisäksi oppikirjat osallistuvat ”oikean kielenkäytön” määrittämiseen, vaikka ne olisivat ristiriidassa oppijoiden kielikäsitteiden kanssa (Tanner 2012: 9). S2-oppikirjojen kohdalla ristiriita oppikirjan kielen ja oppijoiden käyttämän arkikielen välillä voi varmasti olla erityisen suuri. Kuitenkin he ovat suomen oppijoina juuri se ryhmä, joka tarvitsee tarkoituksenmukaista ja ymmärrettävää kielen mallia kaikkein kipeimmin. Pitkänen-Huhta (2003: 260) huomauttaa, että erityisesti opettajalla on toki päätäntävaltaa oppikirjan käyttöön, kuten lopulliseen ohjeiden noudattamiseen ja opetustekstien välittymiseen oppilaille.

Tässä tutkielmassa en kuitenkaan selvitä oppikirjojen vaikutusta oppimiseen, vaan tarkoitus on ammatillisen kasvun puitteissa opetella kiinnittämään huomio kielenoppijoiden oppimistarpeisiin ja osaamiseen oppikirjan sijaan keskittymällä funktionaaliseen ja kielitietoiseen kielitiedon opetukseen. Hyvä kielenopetus ei ole pelkkää oppikirjan orjallista läpikäymistä, vaan se lähtee oppijoiden aidosta kohtaamisesta ja omien kielenoppimiskäsitysten tiedostamisesta. Tiedostettujen käsitysten pohjalta oppikirjaa voi sopivan kriittisesti ja oppijaryhmän tarpeisiin perustuen – opetussuunnitelman puitteissa – hyödyntää mahdollisimman hedelmällisesti.

2 KIELENOPPIMISEN JA -OPETTAMISEN TEORIAA

Tässä pääluvussa taustoitan kielenoppimisen ja -opettamisen teoriaa tutkielmani aiheeseen liittyen. Esittelen ja avaen tärkeimpiä lähestymistapoja ja käsitteitä, joita yhdistän läpi tekstin nykyisen opetussuunnitelman (OPS 2014) S2-opetuksen lähtökohtiin ja tavoitteisiin. Tutkielman pääkäsitteet funktionaalisuus ja kielitietoisuus kulkevat siis koko ajan mukana soveltuvin osin.

Aloitan teoreettisen taustoittamisen alaluvussa 2.1 määrittelemällä termin *toinen kieli*. Sen jälkeen kartoitan, kuinka suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä toteutuu opetussuunnitelman perusteella. Toinen alaluku 2.2 liittyy kielenoppimisen lähestymistapoihin, jotka vaikuttavat erilaisine kielenoppimiskäsityksineen keskeisesti kielenopetuksen käytännön toteutumiseen. Perehdyn erityisesti funktionaaliseen lähestymistapaan, jota auttaa ymmärtämään sen vastakohtaksi usein ymmärretty formalistinen lähestymistapa.

Viimeisessä alaluvussa 2.3 määrittelen kielenoppimiseen liittyviä käsitteitä ja esittelen niiden ympärillä käytävää keskustelua. Omat lukunsa on *kielitiedolla* ja *kieliopilla* sekä yleisesti kielitietoisuudella, tutkielman toisella pääkäsitteellä. *Autenttisuus* liittyy kielenoppimisen merkityksellisyyteen ja oppimateriaaleihin sekä funktionaalisuuteen. Viimeiseksi esittelen kielenoppimisen arvioinnin apuna toimivan, funktionaalisisista lähtökohdista laaditun eurooppalaisen viitekehysten (EVK), jota hyödynnetään aineiston S2-oppikirjoissa ja S2-opetussuunnitelman tukimateriaalissa (Kehittyvän kielitaidon asteikko 2016).

2.1 Suomi toisena kielenä

Tässä luvussa pohjustan tutkielman teoriaa termin ”toinen kieli” ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) pohjalta. Määrittelen ensimmäisessä alaluvussa 2.1.1, mitä tarkoittaa käsite ”suomi toisena kielenä” ja miksi sitä on – ja toisaalta ei ole – perusteltua käyttää. Sen jälkeen käyn toisessa alaluvussa 2.1.2 läpi S2-opetusta opetussuunnitelmassa. Aloitan kertomalla lyhyesti, kuka voi opetussuunnitelman (OPS 2014) mukaan opiskella peruskoulussa suomea toisena kielenä ja miten opetus käytännössä järjestetään. Viimeiseksi selvitän, mitä opetussuunnitelmassa määritellään suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän (erityis)tehtäviksi ja tavoitteiksi.

2.1.1 Suomi toisena kielenä -käsite

Toisen kielen oppimisen teoriaan liittyy termejä, joita avaan ensimmäiseksi pohjustaakseni suomi toisena kielenä -käsitettä. Latomaan ja Tuomelan (1993: 239) mukaan kansainvälisesti vakiintuneet käsitteet vieras kieli (*foreign language*) ja toinen kieli (*second language*) eroavat toisistaan sen perusteella, mikä oppimiskonteksti on kyseessä. Jos oppiminen tapahtuu kohdekielisen kieliyhteisön ulkopuolella, puhutaan vieraan kielen oppimisesta, jos taas kieliyhteisön parissa, kyseessä on toinen kieli. Latomaa ja Tuomela huomioivat lisäksi oppimisprosessien eron: vierasta kieltä usein opitaan (*foreign language learning*) – esimerkiksi luokkahuoneessa ohjatusti – ja toista kieltä omaksutaan (*second language acquisition*), koska oppija on jatkuvasti kohdekielen ympäröimänä. (Latomaa & Tuomela 1993: 239.) Tiivistettynä Suomessa asuva suomenoppija siis oppii suomea toisena kielenä, kun taas ulkomailla asuva opiskelee suomea vieraana kielenä.

Käytännössä toisen ja vieraan kielen oppiminen ja omaksuminen eivät usein toteudu kuitenkaan määritelmien mukaan: muualla kuin Suomessa asuva suomenoppija voi käyttää monipuolisestikin opiskelemaansa kieltä esimerkiksi keskustelemalla suomeksi ja toisaalta Suomessa asuva voi selvitä arjessaan vähillä kontakteilla suomen kieleen. Käsitteet eivät muodostakaan kahtiajakoa, vaan jatkumon. (Latomaa & Tuomela 1993: 242–243.) Kielenoppijan oma asenne ja aktiivisuus siis korostuvat asuinpaikasta riippumatta. S2-opettajan on tärkeää tiedostaa tämä, jotta hän osaa ohjata oppilaita kielitietoisuuteen, eli kiinnittämään kieleen huomiota ja käyttämään sitä myös koulun ulkopuolella uusissa paikoissa.

1990-luvulla runsastuneen maahanmuuton seurauksena Suomessa ei enää pidetä yksikielisyttä normina, vaan monikielisyys kuuluu monen muunkin kuin maahanmuuttajan arkeen. Lisäksi äidinkielenkin suomen puhuja hallitsee kielen tilanteesta ja seurasta riippuen eri tavoin. (Vaarala ym. 2016: 19.) Puhujan täytyy tehdä puherekisterissään huomattavia muutoksia tilanteen mukaan. Vaaralan ym. mukaan (2016) kielen opetuksessa ja arvioinnissa pitää näin ollen liikkua erilaisten kielenkäyttötapojen välillä oppijoiden tarpeiden mukaan. Tavoitteena ei voi enää olla virheetön, äidinkielisen puhujan tuottama normitettu kieli. (Vaarala ym. 2016: 19–20.)

Toisen ja vieraan kielen käsitteiden vakiintumisesta huolimatta S2-termiä onkin alettu viime aikoina kyseenalaistaa. Onko perusteltua erottaa nimeämällä toisena kielenä suomea oppivat ylipäätään suomen oppijoista, kun kyseessä kuitenkin on nimenomaan suomen kielen oppiminen? Esimerkiksi Äidinkielen opettajain liiton (ÄOL) osana toimiva suomen kieltä opettavien

ja alan opiskelijoiden pedagoginen ammattijärjestö otti asiaan kantaa muuttamalla hiljattain (2019) nimensä Suomi toisena kielenä -opettajat ry:stä Suomenopettajat ry:ksi. Käytän kuitenkin tässä tutkielmassa toistaiseksi vallalla olevaa S2-nimitystä, jota käytetään myös opetussuunnitelmassa. Myös oppikirjojen maailmassa käsite on kieltämättä kätevä – voihan sillä erottaa ytimekkäästi S2-oppijoille suunnatut versiot suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kirjoista. Tämänkin työn neljän kirjan aineistosta kaksi on nimetty S2-harjoituskirjoiksi.

2.1.2 S2 opetussuunnitelmassa

Oppilas voi opiskella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sijaan, ”jos hänen äidinkiелensä ei ole suomi, ruotsi tai saame tai hänellä on muutoin monikielinen tausta” (OPS 2014: 314). Lisäksi päätöksessä huomioidaan peruskielitaidon puutteet, jotka vaikuttavat oppilaan edellytyksiin toimia yhdenvertaisena jäsenenä kouluyhteisön arjessa tai osallistua suomen kieli ja kirjallisuus -aineen opetukseen. Päätöksen oppimäärästä tekee lopulta huoltaja. Opetuksessa huomioidaan oppilaan tausta, kuten äidinkieli, kulttuuri ja Suomessa oloaika. (OPS 2014: 87, 314.) Päätökseen osallistua S2-opetukseen vaikuttaa siis vain kielitaito, ei esimerkiksi se, kuinka kauan oppilas on opiskellut suomea (Opetushallitus 2016: 4).

Opetussuunnitelman mukaan S2-oppilaalle opetetaan suomea (tai ruotsia) toisena kielenä ”joko kokonaan tai osittain suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen sijaan” (OPS 2014: 314). Opetushallituksen Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -julkaisun (2016) mukaan oppilas voi esimerkiksi opiskella kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden tunnit erillisessä S2-ryhmässä tai osan tunneista S2- ja osan äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmässä, jolloin opetus on S2-tavoitteiden mukaan eriytettyä. Lisäksi vaihtoehtoiksi mainitaan samanaikaisopetus, jolloin myös S2-opettaja on luokassa, ja etäopetus esimerkiksi toisen koulun tai kunnan kanssa. (Opetushallitus 2016: 5.) S2-opetuksen järjestelyihin vaikuttaa tietysti ennen kaikkea suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden määrä, mikä vaihtelee huomattavasti paikkakunnan mukaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014: 314) mukaan S2-opetuksella on erityinen tehtävä: se auttaa osaltaan oppijaa rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiään tukemalla monikielisyyden kehittymistä ja herättämällä kiinnostuksen kielitaidon kehittämiseen. Kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan helpottuu kieltä oppimalla, jos oppilas on muuttanut toisesta maasta. Kaiken kaikkiaan oppimäärän tehtäväksi nimetään oppilaan kasvu

kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi ja kielellisten valmiuksien saavuttaminen jatko-opintoja varten. (OPS 2014: 313–314.) Toisaalta erityispiirteenä on myös se, että suomen kielen opiskelun lisäksi S2-oppilas opiskelee kaikkia muitakin oppiaineita suomen kielellä. Näin ollen S2-tuntien lisäksi muidenkin opettajien täytyy pureutua oppilaiden kanssa opettamiensa oppiaineiden kielten ominaispiirteisiin tiedollisen sisällön opettamisen yhteydessä (Opetushallitus 2016: 15; Aalto, Kauppinen & Tarnanen 2014: 1). S2-oppilaalta kuluu siis energiaa jo oppituntien ja -kirjojen kielen ymmärtämiseen ja lisäksi tietysti opetettavaan asiaan. Eri aineiden kielten piirteiden ja säännönmukaisuuksien oppiminen keventää taakkaa.

Opetussuunnitelmassa (OPS 2014: 316) määritellään suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksen tavoitteiksi seuraavat keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 7–9:

- S1 Vuorovaikutustilanteissa toimiminen
- S2 Tekstien tulkitseminen
- S3 Tekstien tuottaminen
- S4 Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen
- S5 Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena.

S2-oppimäärän sisältöalueet ovat samat kuin suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä lukuun ottamatta aluetta S5 Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena, jota ei suomen kielen kohdalla ole mainittu.

Tässä tutkielmassa käsittelemäni kielitiedon opetus limittyy kaikkiin yllämainittuihin sisältöalueisiin funktionaalisuuden ja kielitietoisuuden periaatteiden mukaan. Vuorovaikutustilanteissa toimimiseen (S1) kielitieto liittyy kielen tutkimisena ja käyttämisenä osana toimintaa esimerkiksi fraasien, kohteliaisuuden ja modaalisuuden ilmaisemisena. Tekstejä tulkitaan (S2) muun muassa kielellisten piirteiden vaikuttavuuden näkökulmasta ja tuotetaan (S3) opettelemalla käyttämään erilaisia rakenteita sekä tapoja ilmaista persoonaa ja aikaa. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämiseen (S4) kuuluvat tekstien tutkiminen ja päätelmät kielen merkityksistä ja rakenteista, kuten lauseenjäsennyksestä, modaalisuudesta tai verbin rektiosta. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena (S5) tarkoittaa esimerkiksi arkikielen ja eri tiedonalojen kielten piirteiden vertailua. (OPS 2014: 316).

Opetussuunnitelman S2-oppimäärän yhdeksännen luokan päättöarvioinnin kriteereissä on kaikkiaan 13 tavoitetta sisältöalueiden alle sijoitettuna. Näistä selkeimmin kielitiedon osaamiseen liittyy tavoite T7: ”auttaa oppilasta vakiinnuttamaan kirjoitetun yleiskielen normien ja eri

tekstilajeissa tarvittavan sanaston ja kieliopillisten rakenteiden hallintaa”. Hyvän osaamisen saavutettuaan oppilas osaa ” tuottaa ymmärrettäviä ja koherentteja tekstejä, tuntee pääosin kirjoitetun kielen perussäännöt ja soveltaa niitä kirjoittaessaan”. Lisäksi kielitietoisuuteen liittyy kaksi tavoitetta. (OPS 2014: 317.) Perehdyn kielitietoisuuden käsitteeseen tarkemmin alaluvussa 2.3.2. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelma kannustaa siis funktionaaliseen, vuorovaikutukselliseen ja yhteisölliseen kielen piirteiden havainnointiin, joka perustuu oppilaille tärkeisiin ja tuttuihin tekstilajeihin.

Edellisessä opetussuunnitelmassa (OPS 2004) ei mainita funktionaalisuutta lainkaan, joskin toiminnallinen kaksikielisyys lukeutuu toisen kielen opetuksen tavoitteisiin. Nykyisessä opetussuunnitelmassa (OPS 2014) keskeinen kielitietoisuus-termi esiintyy aiemmassa opetussuunnitelmassa ainoastaan viittomakielen kohdalla (OPS 2004: 90). Sen sijaan suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoitteissakin mainitaan kielellisen tietoisuuden kehitys (OPS 2004: 97). Kielellisen tietoisuuden käsite jää monitulkintaiseksi, mutta sen voi nähdä painottavan enemmän kielen muodollisia seikkoja kuin nykyisen opetussuunnitelman: ”Lukeminen [on] työskentelyä tekstilähtöisesti, virke-, sana-, morfeemi- ja äännelähtöisesti ja siten kielellisen tietoisuuden kehittymistä” (OPS 2004: 60). Nykyisen opetussuunnitelman kielenopetuksen painotetuimmat käsitteet siis löytyvät jo jollain tasolla myös edellisestä opetussuunnitelmasta.

2.2 Kielenoppimisen lähestymistapoja

Vaaralan ym. (2016: 26) mukaan eri aikoina on ollut vallalla eri käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja kielitaidosta, jotka usein elävät opetuksessa myös yhtäaikaisesti. Kielen lähestymistapa tarkoittaakin juuri tapaa käsittää kieli ja kielenoppiminen. Nämä tiedostetut tai tiedostamattomat käsitykset vaikuttavat aina opetuksessa ja arvioinnissa tehtäviin arvoihin ja valintoihin (Vaarala ym. 2016: 26). Kielenoppimisen teorioita ja lähestymistapoja on siis olemassa paljon, mutta selkeyden ja tutkielman aiheen vuoksi en ala esitellä eri teorioita, vaan keskityn viime aikoina opetussuunnitelmassa ja alan keskustelussa vallinneeseen *funktionaaliseen lähestymistapaan*. Se on toinen tämän työn tärkeimmistä teoreettisista lähtökohdista ja käsitteistä, kuten jo työn otsikko kertoo. Pureudun näin ollen alaluvussa 2.2.1 funktionaaliseen kielenoppimiskäsitykseen. Esittelen myös sen vastakohtaksi usein käsitetyn *formalistisen lähestymistavan* alaluvussa 2.2.2.

Kielentutkijat ovat jakautuneet jo vuosisatojen ajan kahteen traditioon: muodon ja funktion tutkijoihin, eli kielen ja sen käytön analysoijiin (Larsen-Freeman 2001: 251). Kielen muotojen tutkijat ovat kiinnostuneita kielestä eri elementtien järjestelmänä, kun taas funktion eli käyttöön keskittyvät tutkivat kieltä kulttuurisena ja sosiaalisena tuotteena, jolla kommunikoidaan. Näin ollen myös kielenopetus on noudatellut aina näitä kahta traditiota tasapainoilemalla niiden välillä. Funktionaalista kielenopetusta on virheellisesti pidetty uutena ja kumouksellisena opetusmenetelmänä, vaikka se on oikeasti vanha, joskin uudelleen löydetty idea. (Laihiala-Kankainen 1993: 11–15.) Sunin (2008: 205) mukaan mielikuva saattaa johtua siitä, että suomi toisena kielenä -opetuksessa on perinteisesti painotettu formalismia.

2.2.1 Funktionaalinen lähestymistapa

Funktionaalinen kielenopetus pohjautuu käyttöpohjaiseen (usage-based) käsitykseen kielestä. Käyttöpohjaisen kielikäsitteilyn mukaan kielenopetuksen pitäisi olla nimenomaan kielitaidon opetusta: opetuksen tavoitteena on taito käyttää kieltä. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 405–407.) Pelkkiä kielen oikeanmuotoisia rakenteita painottava opetus kannustaa enemmän virheettömään kieleen kuin sillä selviytymiseen oikeissa kielenkäyttötilanteissa. Aallon, Mustosen ja Tukian (2009) mukaan funktionaalinen opetus tähtääkin tilanteisesti vaihtelevaan kommunikointikykyyn. Sen mukaan kieltä opitaan kielenkäyttötarpeiden perusteella ja muotoja opitaan, jotta kielenkäyttäjät kykenee ilmaisemaan itselleen tarpeellisia merkityksiä. Tarpeelliset ilmaisut vaihtelevat eri tekstilajien välillä, kuten yleis- tai puhekielisten ja puhuttujen tai kirjoitettujen välillä. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 405–407.)

Kielenoppijan todennäköisesti tarvitsemien kielenkäyttötilanteiden kirjo täytyy huomioida opetuksessa. Opettaja ei voi luottaa valmiiseen oppikirjaan tai omaan mielipiteeseensä arvioi-
dessaan, mitkä rakenteet ovat tärkeitä opettaa, vaan tarpeen tulee lähteä oppijoiden arjesta ja heidän kielenkäyttötilanteidensa kartoituksesta. Funktionaalinen kieliopin opetus onkin Sunin (2008: 205) mukaan opettajan kannalta monimutkaista, sillä sen tulee lähteä oppijan tarpeesta käyttää jotakin rakennetta. Aalto, Mustonen ja Tukia (2009: 409) ovat samoilla linjoilla: heidän mukaansa funktionaalisuus ei ole juuri näkynyt S2-oppimateriaaleissa, koska lähestymistavan soveltaminen on koettu vaikeaksi.

Funktionaaliseen lähestymistapaan liittyvät siis olennaisesti kielen erottamattomat osa-alueet: kielen muoto, merkitykset ja käyttötilanteet. Kielen muoto ja funktio eli merkitys ja käyttö

yhdistyvät Larsen-Freemanin (2001) piirakkamallissa, joka jakaa kielen kolmeen eri ulottuvuuteen: leksikaaliseen, morfologiseen ja foneemiseen muotoon (*form*), kirjaimelliseen tai kieliopilliseen merkitykseen (*meaning*) ja muun muassa sosiaalisesta kontekstista riippuvaan käyttöön (*use*). Jotta toisen kielen oppija voi omaksua tietyn asian kohdekielestä, hänen täytyy hallita sen kaikki kolme ulottuvuutta. (Larsen-Freeman 2001: 253–255.)

Kielen samanarvoisia ulottuvuuksia kuvaavasta piirakkamallista on hyötyä funktionaaliseen opetukseen pyrkivälle opettajalle, sillä sen avulla voi pohtia, missä osa-alueessa oppijoilla on mahdollisesti eniten vaikeuksia ja keskittyä opetuksessa kyseisen osa-alueen harjaannuttamiseen. Funktionaalinen lähestymistapa painottaa kieliopin oppimisen luonnetta taitojen kehittämisenä ja niiden soveltamisen ja käytön osaamisena. Opettajan tehtävä on tukea tällaista oppimisprosessia parhaansa mukaan ja oppilaitaan kuunnellen, eikä kärjistettynä siirtää heille koelmaa kielioppisäännöistä. (Larsen-Freeman 2001: 253–255.) Aalto, Kauppinen ja Tarnanen (2014: 4) kuitenkin toteavat todellisuuden olevan usein toinen, sillä kielioppirakenteen tarkastelu tuntuu edelleen keskittyvän muotoon, jolloin merkitykset ja erilaiset käytön tavat jäävät taka-alalle irrallisiksi ja erillisiksi näkökulmiksi.

Martin, Mustonen, Reiman ja Seilonen (2010) osoittavat tutkimuksessaan, että kielen rakenteiden oppimisjärjestys liittyy niiden käytön yleisyyteen. S2-oppijoiden suomen kielen paikallissija-, transitiivi- ja passiivikonstruktioiden käytön kehityksen havaittiin tutkimuksessa hyödynnetyn käyttöpohjaisen lähestymistavan mukaisesti seurailevan niiden käytön yleisyyttä konstruktioiden oletetun ”vaikeustason” sijaan. (Martin ym. 2010: 58.) Tutkimus vahvistaa osaltaan funktionaalisen lähestymistavan teoriaa: käyttöpohjaisen lähestymistavan mukaan toisen kielen oppijalle ei voi annostella valmiiksi järjestettyä tietoa kielestä, vaan rakenteita ja säännönmukaisuuksia omaksutaan kokemuksen eli käytön kautta (Mustonen 2015: 52). On järkeenkäypää, että jos jokin kielen rakenne on yleinen ja tärkeä, vieraan – ja etenkin kohdekielen ympäröimänä elävä toisen kielen oppija – omaksuu sen monimutkaisuudesta huolimatta nopeammin kuin voisi pelkästään vaikeutta ajattelemalla olettaa.

Funktionaalista lähestymistapaa suosiva kielen opetus lähtee tarkastelemaan kielen ilmiön tehtävää ja käyttöä ennen kuin kiinnittää huomiota muotoon tai kielioppisääntöön. Formalistisessa lähestymistavassa taas muoto tai sääntö opitaan ensin ja vasta sitten funktio ja käyttötilanne. (Larsen-Freeman 2001: 253–255) Funktionaalista tapaa kutsutaan induktiiviseksi lähestymiseksi, kun omasta havainnoinnista siirrytään merkityksen ja käyttötilanteen ymmärryksen

kautta ilmiön nimeämiseen, toisin sanoen pienistä havainnoista suuremman kuvan hahmottamiseen. S2-opetussuunnitelma ohjeistaa käyttämään opetuksessa induktiivista lähestymistä merkityksellisten tekstien kautta (Opetushallitus 2016: 7).

Martin (1995) on koonnut artikkeliinsa puhtaasti funktionaalisen ja formalistisen lähestymistavan etuja ja haittoja sekä opettajan että oppijan työn kannalta. Käytännössähän ne eivät esiinny opetuksessa ”puhtaina”, mutta lähestymistapojen erot on helppo ymmärtää. Funktionaalisen lähestymistavan etuna Martin painottaa sidosta todellisiin kielenkäyttötilanteisiin, mikä näkyy autenttisina materiaaleina ja luokkahuoneen ulkopuolella käytettävänä selviytymisstrategioina, joiden avulla kieltä opitaan jatkuvasti lisää. Oppijan rooli ei ole vain sääntöjen vastaanottaja, vaan hän joutuu testaamaan ja muuttamaan hypoteesejaan kielestä. Oppijalle muodostuu kielestä alusta asti eheämpi kokonaiskäsitelmä, johon yksityiskohdat on helpompi sijoittaa. Haittoja puolestaan ovat opetuksen rönsyily sekä taitojen etenemisen arvioinnin vaikeus. Opettajan täytyy olla huolellinen, että kaikki tarpeellinen tulee opetettua, kun opetusmateriaali ja opettavat asiat eivät ole ennalta suunniteltuja. Oppijat tekevät luultavasti enemmän virheitä, mikä toisaalta on myös hypoteesien testaamista ja näin ollen oppimisen edellytys. (Martin 1995: 64–65.)

Vuorovaikutuksellisuus on olennaista funktionaalisen lähestymistavan mukaisessa kielenopetuksessa, koska kieltä käytetään oikeassakin elämässä juuri vuorovaikutukselliseen viestintään. Suni (2008: 205) huomauttaa, että vuorovaikutusta ei pidä käyttää opetuksessa vain näennäisesti sen itsensä vuoksi, vaan kieltä tulee oppia aidosti vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Esimerkiksi kielenopetukseen kuuluvat keskustelutehtävät, joissa luetaan ääneen ennalta määritetyt vuorosanat, eivät ole pohjimmiltaan aitoa vuorovaikutusta, vaan lausumisen harjoittelua. Funktionaalisisessa kielenopetuksessa kieli nähdään ylipäättään aina sosiaalisena välineenä, eikä suppeasti oppijan pään sisäisenä toimintana (Aalto, Mustonen & Tukka 2009: 411).

2.2.2 Formalistinen lähestymistapa

Formalistinen lähestymistapa painottaa kielen rakennetta. Sen mukaisessa kielenopetuksessa käydään ensin läpi kielen rakenteet ja muodot, jonka jälkeen kieltä vasta päästään käyttämään (Sunin 2008: 205). Opetusjärjestys on kielen osa-alueiden kannalta siis päinvastainen kuin funktionaalisisessa lähestymistavassa. Taustalla on ajatus rakenteiden vaikeudesta ja monimutkaisuudesta: käyttäjän tulee ensin oppia yksinkertaiset perusrakenteet, jonka jälkeen voidaan siirtyä

monimutkaisempaa osaamista vaativiin tilanteisiin. (Sunni 2008: 205.) Esimerkiksi spontaani vuorovaikutus nähdään tällaisena vaativampia taitoja edellyttävänä tilanteena.

Opetushallituksen S2-opaskirjan (Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen 2016) mukaan formalistiseen lähestymistapaan liittyy *kognitiivinen lähestymistapa*, joka näkee kielen hierarkkisista osista rakentuvana oppijan päänsisäisenä prosessina. Kognitiivisesti monimutkaisemmat ja vaikeammat asiat, kuten suomen kielen imperfekti, pyritään lähestymistavan mukaan opettamaan vasta helpompien jälkeen, vaikka todellisuudessa suomenoppija tarvitsee menneen ajan muotoa jo kielenoppimisen alkuvaiheessa. Perinteisen kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaiset tehtävätyypit ovatkin mekaanisia toistamis- ja muunnostehtäviä, joten kielen prosessointi keskittyy muotoon merkityksen kustannuksella. (Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen 2016: 26–27.) Oppijan nähdään siis sisäistävän itse kielen rakenteet ja testaavan niitä sitten tarvitsemisissaan tilanteissa tosielämässä.

Martin (1995) näkee formalistisen lähestymistavan etuna oppijan suojelemisen kognitiiviselta yliannostukselta: opettaja pystyy säätelemään käyttämäänsä materiaalia ja opetuksen voi järjestää etenemään yksinkertaisista rakenteista monimutkaisempiin. Oppimisen arviointi on lisäksi helpompaa, kun opiskeltava asia on selkeästi nimetty ja sen osaaminen voidaan testata. Haitoilta ei kuitenkaan vältytä, sillä opetus on helposti pirstaleista ja opittua on vaikeaa harjoitella käytännössä, koska oikea kielenkäyttö vaatii kaikkien kielen osa-alueiden hallintaa ja soveltamista. Autenttisia materiaalejakaan ei päästä samasta syystä käyttämään opetuksessa pitkään aikaan. (Martin 1995: 64.) Esimerkiksi Mustonen (2015: 53) on asian tiimoilta samoilla linjoilla: alkuvaiheessa formalistisesti opettavien kieli voi olla tarkempaa, kun taas kommunikatiivisiin funktioihin keskittyvää opetusta saavilla oppijoilla kieli on alkuun vaihtelevampaa ja tilanteen mukaan elävää, vaikka virheitä kokonaisuudessaan olisikin enemmän.

2.3 Kielenoppimisen käsitteitä

Tässä luvussa esittelen kielenoppimisen käsitteitä, jotka liitän edellä esittelemiini funktionaalisuuden lähtökohtiin ja opetussuunnitelman S2-opetuksen painotuksiin. Aloitan kieliopin ja kielitiedon käsitteiden avaamisella ja niihin liittyvällä keskustelulla ensimmäisessä alaluvussa. Alaluvussa 2.3.2 jatkan kielitietoisuudella, joka on funktionaalisuuden lisäksi toinen tämän tutkielman pääkäsitteistä. Pohdin, millä tavoin kielitietoisuus liittyy koulumaailmaan ja kielenopetukseen. Seuraavaksi kartoitan autenttisuuden käsitettä eri määritelmineen ja sen yhteyksiä

funktionaalisuuteen ja kielitietoisuuteen. Päätän tutkielman teoreettisen osuuden alalukuun 2.3.4, jossa käsitellen funktionaaliseen kielenoppimiskäsitykseen perustuvaa eurooppalaista viitekehystä, kielitaidon arvioimisen avuksi kehitettyä työkalua.

2.3.1 Kielioppi ja kielitieto

Käsitellen tässä alaluvussa kieliopin ja kielitiedon käsitteitä. Aloitan määrittelemällä, mitä kaikkea kielioppi voi tarkoittaa. Sen jälkeen esittelen teorian kehityksen taustoittamiseksi erilaisia kielioppeja, jotka voi sijoittaa karkeasti funktionaalisen ja formalistisen lähestymistavan muodostamalle jatkumolle. Seuraavaksi selvitän, miten nykyisessä opetussuunnitelmassa viljelty kielitieto-käsite eroaa kielioppi-käsitteestä. Lopuksi tiivistän opetussuunnitelman linjaukset kielitiedon opettamisesta erityisesti S2-oppimäärää koskien: mikä on kielenopetuksen teoreettinen lähtökohta ja millaiseen näkemykseen kielenoppimisen ja -käytön yleisesti katsotaan perustuvan.

Kielioppi voi tarkoittaa muun muassa kielen kuvausjärjestelmää, äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöaluetta tai tutkimusalaa (Aalto, Kauppinen & Tarnanen 2014: 1). Tosin nykyään puhutaan nimenomaan kielitiedosta suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen liittyen. Alho ja Kauppinen (2009: 19–21) kuvaavat Käyttökielioppi-teoksessaan erilaisia kielioppeja, joiksi he mainitsevat muun muassa normatiivisen ja funktionaalisen kieliopin. Näistä *normatiivinen kielioppi* tarkoittaa hyvän kirjakielen standardien kuvailua, eli niin sanottua perinteistä, normittavaa ja mekaanista koulukielioppia. Se keskittyy rakenteiden muotoon jättäen tekstiyhteyden – siis käytön ja merkityksen – huomiotta. (Alho & Kauppinen 2009: 19–21.) Normatiivinen kielioppi sijoittuu siis formalistisen lähestymistavan alle, toisin kuin *funktionaalinen kielioppi*. Siinä kieltä tarkastellaan sosiokulttuurisesti konstruoituneina rakenteina, jotka liittyvät kielenkäyttötilanteisiin. Funktionaalisen kieliopin tavoitteena on kielen rakenteen ja käytön yhdistämisen avulla selvittää, miten kieli tekee merkityksiä. (Alho & Kauppinen 2009: 19–21.) On selvää, että funktionaalinen kielioppi liittyy kielen ulottuvuuksiin funktionaaliseen lähestymistapaan.

Konstruktiokieliopissa kielioppi nähdään samaan tapaan käytössä kohdatuista ja luokitelluista esiintymistä rakentuvana verkostona (Mustonen 2015: 45). *Käyttökieliopissa* (2009) kieltä tarkastellaan juuri tällaisina pragmaattisina konstruktioina, joissa yhdistyvät funktionaalisen kieliopin tavoin kielen rakenne ja käyttö. Konstruktio laajuus vaihtelee: se voi olla sana,

lauseke tai jopa tekstikokonaisuus. (Alho & Kauppinen 2009: 22–23.) Kieli käsitetään samalla tavalla uusimmassa ja laajimmassa suomen kieliopin kuvauksessa, Isossa suomen kieliopissa (ISK) (Hakulinen, Vilkuna, Korhonen, Koivisto, Heinonen ja Alho 2004: 21).

Konstruktion pragmaattiseen funktioon liittyy tietty sävy, jota tulkitaan rakenteen lisäksi kieltä käytettäessä. Esimerkiksi konstruktion ”ei X:n X:ää” (”ei marjan marjaa”, ”ei tahrn tahrää”) liittyy yllätyksen sävy, joka kielenkäyttäjän on hyvä tietää. Kielen käsittäminen tiettyihin tilanteisiin sopivina sanomisen tapoina, konstruktiona, on ihmiselle ylipäätään luonnollista, sillä niin lapsi kuin aikuinenkin vieraan kielen oppii ja muistaa merkityksellisiä kokonaisuuksia, ei irrallisia sanoja tai rakenteita rakenteiden vuoksi. (Alho & Kauppinen 2009: 22–23.) Niinpä kielen kuvaus jää vajaaksi, jos se keskittyy pelkästään muotoon ja rakenteeseen. Konstruktiokieliopin näkemys kielen pragmaattisista konstruktiosta on kaiken kaikkiaan sopusoinnussa opetussuunnitelman funktionaalisen kielinäkemyksen kanssa.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa ei puhuta kieliopista, vaan kielitiedosta. Kielitieto-käsite on laajempi kuin kielioppi: se tarkoittaa koulussa opetettavan kieliopin lisäksi kaikkea kieleen liittyvää tietoa, joka ohjaa tekemään kielestä havaintoja ja arvioimaan sitä kriittisesti (Kieli ja sen kieliopit 1994: 136). Alho ja Korhonen (2018) kokevat kielitiedon kattoterminä liian epämääräiseksi, koska se voi liittyä ”ihan mihin vain kielessä”. Kielitiedon opetuksen tehtäväksi määritelläänkin kielitietoisuuden ja kielen havainnoinnin taitojen tukeminen (Alho ja Korhonen 2018; OPS 2014: 104, 160, 287), mikä ei kerro mitään konkreettista ja jää sanahelinän tasolle. Heidän mielestään kielioppi-sana pitäisi palauttaa opetussuunnitelmaan, kun sitä kuitenkin tutkitusti opetetaan ja siitä puhutaan. Samalla kielioppi kielen kaikenkattavana järjestelmänä ja opetettavina käsitteinä olisi syytä päättää ja kirjoittaa auki opetussuunnitelmaan. (Alho ja Korhonen 2018).

Selkeää ja normatiivista kielioppia käsitteineen tarvittaisiin lisäksi kirjoittamisen ja eri kielten ja kielimuotojen vertailun tueksi, koska se tarjoaa kielestä puhumisen kielen eli metakielen (Hakulinen ym. 2004: 16; Alho & Kauppinen 2009: 20). Opetussuunnitelma ohjaa eri kielten ja kielimuotojen vertailuun opetuksessa, ja siitä on ilman muuta hyötyä esimerkiksi kielioppi-kategorioiden ymmärtämisessä suomen ja muidenkin kielten opiskeluun liittyen. Ilman yhteistä käsitteellistä ja abstraktia metakieltä vertailu on kuitenkin hankalaa. Funktionaalinen kielitiedon opetuskaan ei ole toki käsitteetöntä, vaan käsitteet opitaan niiden käytön ja merkityksen havainnoinnin ja ymmärtämisen jälkeen.

Käytän tutkimuskysymyksiin liittyen kielitieto-käsitettä tarkoittaessani oppikirjojen opettamaa kielioppia ja kielenhuoltoa, koska opetussuunnitelmassakin käytetään sitä tarkoittaen samaa, joskin vielä laajemmassa merkityksessä. Mukana kulkee silti myös kielitietoisuus-näkökulma, johon keskityn seuraavassa alaluvussa.

Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma linjaa, että koulun kielenopetuksen lähtökohdaksi on kielen käyttö eri tilanteissa (OPS 2014: 287). Kielen tilanteisuus lähtökohdaksi vahvistaa opetussuunnitelman korostamaa kielitietoisuutta ja monilukutaidon, laaja-alaisen tavoitteen, kehittymistä. Kielitiedon opetus perustuu yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä: niin äidinkielen kuin S2-oppimääränkin opetuksessa kielen rakenteita opiskellaan ikäkaudelle tyypillisten kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien avulla. Tavoitteena on tukea ja kehittää kielitietoisuutta ja kielen havainnoinnin taitoja. Oppilaalle tuttu ja merkityksellinen tekstimaailma ja sen laajentaminen kielitietoa opetettaessa on myös tärkeä motivaation lisääjä. (OPS 2014: 287–288.)

Niin ikään S2-opetuksen lähtökohdaksi opetussuunnitelma määrittelee siis ”oppilaille merkitykselliset ja tarpeelliset tekstilajit ja kielenkäyttötilanteet” (OPS 2014: 314). Opetuksen tulee lähteä lasten ja nuorten arjesta ja siihen liittyvistä teksteistä ja kommunikointitilanteista. Näiden avulla kielen muotoja, merkityksiä ja käyttöä tutkitaan ja opitaan analysoimaan (OPS 2014: 314). Kielen muotokategorioita ja rakenteita aletaan nimetä vasta sitten, kun niiden merkitys ja käyttö ovat oppijoille tuttuja (Opetushallitus 2016: 7). Toisin sanoen kieliopin opetus ei lähde liikkeelle termien opettelusta, vaan kielen merkitysten havainnoinnista tietyssä käyttötilanteissa. Kaikki kielenkäytön osa-alueet otetaan huomioon kielitaidon kehityksessä: kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Osa-alueiden kokonaisuudesta koostuvat kielen ymmärtämis- ja tuottamistaidot liittyvät toisiinsa ja kehittyvät yhdessä. (OPS 2014: 314.)

Opetussuunnitelma perustuu kielen ja kielitiedon opetuksen osalta siis kaiken kaikkiaan funktionaaliseen ja kielitietoiseen näkemykseen, joiden tulisi näkyä myös koulujen arjessa opetuksen suunnannäyttäjänä yhteisöllisyytenä ja vuorovaikutuksellisuutena. Alhon ja Korhosen (2018) mielestä opetussuunnitelma on kielenopetuksen osalta kuorutettu kaunopuheisen epämääräisillä käsitteillä ja näkemyksillä. He kritisoivat kielen ja kielitiedon opetuksen kehystä liian väljäksi. Heidän mukaansa kielitietoisuuden ja kielitiedon korostaminen selkeästi nimettyjen kieliopillisten käsitteiden kustannuksella hämmentää kielen järjestelmän ymmärtämistä. (Alho & Korhonen 2018.) On totta, että opetussuunnitelmassa ei avata kielitiedon ja kielitietoisuuden käsitteiden taustaa, vaan niillä viitataan ylimalkaan kaikkeen kieleen liittyvään. Kun

yhteisiä kielitiedon opettamisen kriteereitä ei ole, opettaja saa vapaat kädet, mutta myös paljon vastuuta opetuksen suunnittelusta.

2.3.2 Kielitietoisuus

Kielitietoisuus on monitahoinen käsite, joka liittyy ennen kaikkea kielen tilanteittain vaihtelevien ilmentymien havainnointitaitoihin. Aloitan käsitteen määrittelyn esittelemällä, miten kielitietoisuuden voi nähdä eri tavoin painottuvan opetussuunnitelmassa. Sen jälkeen kuvailen, mikä tekee opettajasta kielitietoisen.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän on tuettava oppilaiden kielitietoisuuden kehittämistä (OPS 2014: 287). Sama pätee tietysti suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärään. Kielitietoisuuden voi katsoa olevan opetussuunnitelmassa (2014) osa *oppimaan oppimisen taitoja*, joiden puitteissa oppilasta ohjataan huomaamaan oppimisprosessi ja oma tapansa oppia, tässä tapauksessa kielen piirteiden ja merkitysten havainnoinnin tärkeys. Kielitietoisuus liittyy myös *monilukutaitoon*, erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoihin, kuten arkikielen kehittämiseen eri oppiaineiden kielten ja käsitteellisen kielen hallintaa kohti. Kielitietoisuus on lisäksi yksi koulun *toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista*. Sen mukaan jokainen oppilas käsitetään monikieliseksi ja osaltaan kulttuurisen moninaisuuden ilmentäjäksi. Kielen keskeinen merkitys koulussa ja yhteiskunnassa ymmärretään ja kaikkia kieliä sekä niiden (rinnakkaista) käyttöä arvostetaan. (OPS 2014: 17, 20–23, 28.) Ei liene olemassa elämäneluettua, johon kielitietoisuus ei liittyisi kielen ollessa osa kaikkea oppimista ja vuorovaikutusta.

Aalto ja Tarnanen (2015) esittävät kielitietoiseen aineenopetukseen liittyen tarpeen olleen aina ilmeinen, mutta sen pedagogisen ja koulutuspoliittisen merkityksen korostuneen entisestään koulujen monikulttuuristumisen ja -kielistymisen myötä. Mikä sitten tekee opettajasta kielitietoisen?

Kielitietoinen opettaja tiedostaa olevansa oppijoille kielellinen malli ja oman tiedonalansa kielen opettaja, mikä konkretisoituu kielen analysoimisena eri näkökulmista: kielen tehtävät, merkitykset ja käyttötavat vaihtelevat niin tilanteisesti kuin luonnollisenkin variaation myötä. Opettajan täytyy osata suhtautua kielen ilmiöihin sanallistamalla, käsitteellistämällä ja pelkistämällä niitä (Aalto, Kauppinen & Tarnanen 2014: 1–2.) Uusien sisältöjen oppiminen helpotuneen äidinkielisten oppilaiden lisäksi erityisesti S2-oppilaille, kun eri oppiaineiden kieleen ja erityissanastoon kiinnitetään huomiota. Kielitietoinen opettaja näkee kielessä rakenteiden ja

muotojen lisäksi myös niiden merkityksen ja käyttötilanteen funktionaalisen kielikäsitteilyn mukaisesti. Aallon, Kauppinen ja Tarnasen (2014: 1) mukaan kielitietoinen opettaja näkeekin myös kieliopin oppiaineiden rajat ylittävänä välineenä, eikä ainoastaan opetuksen kohteena. Sekä oppilaan oman äidinkielen että koulun opetuskielen taidon on osoitettu olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin, joten kielen oppimisen tukeminen ja tehostaminen oppiaineesta riippumatta on keskeistä (Aalto & Tarnanen 2015).

Kielitietoinen opetus saattaa vaatia opettajalta aiheeseen perehtymistä, sillä kouluopetuksessa on aiemmin sosiaalistuttu normittavaan kielioppiin ja valmiiksi annettujen kielioppikategorioiden opetteluun. Vaatii näkökulman muutosta ohjata oppilasta ihmettelemään ja havainnoimaan kieltä ja linkittämään vasta lopuksi päättelyt käsitteelliseen tietoon. (Aalto ym. 2014: 3–4.) Vaikka osaisi nimetä ja tunnistaa kielioppikategoriat, ei ole silti itsestäänselvyys, että tiedolla tekisi mitään esimerkiksi eri oppiaineiden kielenkäyttötapaan liittyen. Olennaista on nimenomaan kielen havainnoinnin opettelu ja ajan myötä tiettyjen piirteiden yhdistäminen tiettyihin tekstilajeihin ja tiedonalojen kieliin. Opetussuunnitelma kannustaa suorastaan kielitietoiseen elämäntapaan: ”Oppilaita ohjataan huomaamaan koulun ulkopuolella opitun kieli-, media- ja kulttuuritietouden merkitys suomen kielen oppimisen tukena” (OPS 2014: 289). Suomen oppiminen ei siis missään nimessä rajoitu luokkahuoneeseen tai kouluun.

Opetussuunnitelmassa kielitietoisuuteen liittyy myös oppilaan osaamien eri kielten arvostus ja niiden käyttäminen oppimisessa. Oman äidinkielen käyttötaitoa syvennetään ja sitä hyödynnetään kaiken oppimisen tukena, kuten myös muita oppilaiden osaamia kieliä, jolloin tuetaan metalingvististen taitojen kehittymistä (OPS 2014: 21, 86, 314–316). Eri kielten huomiointi on tärkeää, koska äidinkielen osaaminen ja aiemmat kielenoppimiskokemukset tukevat uuden kielen oppimista. Oppilaan osaamat kielet liittyvät myös luonnollisesti hänen minäkäsitykseensä ja identiteettiinsä. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -julkaisu mainitsee käytännön esimerkeiksi eri kielten tilanteisten ja tekstilajikohtaisten ilmaisutapojen vertailun sekä tiedon hakemisen eri kielillä. (Opetushallitus 2016: 8–17.)

2.3.3 Autenttisuus

Vieraiden kielten opetukseen – ja näin ollen myös S2-opetukseen – liittyy muotitermiksikin kutsuttu käsite *autenttisuus* (Bärlund 2010: 2). Valtakunnallinen opetussuunnitelma velvoittaa

autenttisen materiaalin käyttöön esimerkiksi kielen piirteitä havainnoidessa – se toimii lähtökohtana kielitiedon opiskelulle (OPS 2014: 287). Opetuksen ja oppimateriaalien olisi hyvä olla mahdollisimman autenttisia, mutta mitä käsite oikeastaan tarkoittaa? Minkälaisia voisivat olla autenttiset S2-oppikirjatekstit? Esittelen tässä alaluvussa vastauksia kysymyksiin.

Autenttisuus on moniulotteinen käsite. Se voi koskea opetusmateriaalia, sosiaalista tai kulttuurista kontekstia tai oppimisprosessin osallistujia (Gilmore 2007: 98). Kaikkosen (2000) mukaan autenttisuuden voi kuitenkin ylipäättään ymmärtää tarkoittavan *aitoutta*. Autenttisuuden merkitystä voi tarkastella sen vastakohtan kautta: aidon, ja samoin autenttisen vastakohta on ”epäaito, keinotekoinen, välillinen tai opetukseen liittyen jopa muokattu”. (Kaikkonen 2000: 53.) Autenttisen oppimateriaalin tulisi tämän perusteella olla siis jollakin tavalla aitoa ja muokkaamatonta. On selvää, että materiaalia on joissain tilanteissa syytä muokata opetusta varten, joten autenttinen materiaali ei liene aina paras vaihtoehto. Esimerkiksi van Lier (1996: 136–137) kyseenalaistaa automaattisen autenttisten tekstien suosimisen opetuksessa, sillä muokkauksella on ilman muuta tarkoituksensa ja hyötynsä.

Bärlund (2010) pohtii artikkelissaan määritelmää vieraiden kielten opetuksen ja oppimateriaalien autenttisuudelle. Hänen mukaansa autenttisuus ymmärretään alan tutkimuksissa ja kirjallisuudessa jatkumona, jonka ääripäitä hän esittelee. Toisen ääripään, hallitsevan ja kapealaisemman määritelmän mukaan autenttinen oppimateriaali voi olla vain ”syntyperäisen kielenpuhujan tuottamaa aitoa, tosiasioihin perustuvaa, uskottavaa sekä alkuperäisessä muodossa olevaa tekstiä”. (Bärlund 2010: 2.)

Laveampi määritelmä puolestaan ymmärtää autenttisen kielenoppimisen tarkoittavan kokemuksellista ja motivoivaa oppimista, jossa opittavalle asialle löydetään todellista käyttöarvoa. Oppimateriaalit ovat oppijalle mielenkiintoisia, autenttisia ja aitoja tekstejä, joiden avulla oppijan sanavarasto laajenee, kommunikointikyky tosielämän kielenkäyttötilanteissa kasvaa ja hän oppii tuottamaan itselleen autenttisia tekstejä, eli hänen monilukutaitoisuutensa syventyy (OPS 2014: 283). (Bärlund 2010: 2–3.) Opetussuunnitelmassa painotetut ”oppilaille merkitykselliset ja tarpeelliset tekstilajit ja kielenkäyttötilanteet” kielen opetuksen lähtökohtana (OPS 2014: 314) perustuvat tämänkaltaiseen autenttisuuden määritelmään. Tällä tavoin ymmärrettyinä autenttinen kielenoppiminen tarkoittaaakin pelkän materiaalin sijaan näkökulmaa, jolla oppimisesta pyritään tekemään mahdollisimman tarkoituksellista ja motivoivaa oppilaalle.

Van Lier (1996) ymmärtää autenttisuuden kielten opetuksessa Bärlundin tavoin laajemman määritelmän mukaan. Hän erottaa toisistaan oppimateriaalin aitouden ja autenttisuuden. Si-

nänsä aito materiaali, johon kuuluvaksi van Lier lukee muun muassa kohdekielisen sanomalehtiartikkelin, nauhoitetun saippuaopperajakson ja runon, ei ole kuitenkaan oppijalle välttämättä autenttista. Aitoa materiaalia voidaan nimittäin työstää epäautenttisella tavalla, kuten opettelemalla se ulkoa tai etsimällä esimerkiksi eri sanaluokkia. Materiaalin ja oppimisen autenttisuus piilee siis siinä, miten autenttisena oppilas sen kokee opetustilanteessa. Oppilas voi *autentisoida* (authenticate) tekstin, mikäli kokee sen tarpeeksi merkitykselliseksi itselleen henkilökohtaisella tasolla. (Van Lier 1996: 124–126.) Widdowsonin (1978: 80) mukaan teksti autentisoituu, kun oppija suhtautuu siihen samalla asenteella kuin omalla äidinkielellään kirjoitettuun.

Autenttisuus laueamman määritelmän mukaan ymmärrettynä liittyykin läheisesti funktionaaliseen kielenopetukseen. Lisäksi erittelen tämän tutkielman aineistoa sen mukaan, paljonko oppikirjat sisältävät tekstejä kaikkiaan sekä erityisesti autenttisia tekstejä ja eri tekstilajeja. Vaikka autenttinen teksti ei ole oppikirjassa arvo itsessään, se voi kuitenkin olla oikeaan sisältöön linkitettyä keksittyä tekstiä motivoivampi ja kiinnostavampi oppijalle. Näin ollen lasken aineistosta kaikkien oppikirjatekstistä eroavien tekstien ja eri tekstilajien lisäksi myös autenttisten tekstien määrän, joskaan en tämän tutkimuksen puitteissa voi analysoida keksittyjen ja autenttisten tekstien eroja.

2.3.4 Eurooppalainen viitekehys

Euroopan neuvosto on luonut kielitaidon arvioinnin tueksi yhtenäiset kriteerit, joita käytetään vieraiden kielten opetuksessa ympäri Eurooppaa. Näitä kriteereitä kutsutaan Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseksi eurooppalaiseksi viitekehyykseksi (EVK); The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). EVK julkaistiin vuonna 2001. Siihen on sittemmin lisätty selkeyden lisäämiseksi täydentävä osa, johon kuuluvat laajennetut ja osittain uudet taitotasokuvaimet sekä viitekehyyksen tavoitteet ja pääperiaatteet (Companion Volume with New Descriptors, 2017). (Opetushallitus 2018: 1–4.) EVK liittyy S2-opetukseen, sillä sitä käytetään oppilaiden kielitaidon arvioinnin ja opettamisen tukena niin oppikirjoissa kuin opeetussuunnitelmassakin.

EVK jakaa kielitaidon kuuteen taitotasoon: A1, A2, B1, B2, C1 ja C2. Nykyiseen, vuonna 2017 täydennettyyn versioon kuuluu lisäksi A1-tasoa edeltävä pre-A1-taso ja lisäksi tasot on jaettu kahteen osaan. Kaikkiin tasoihin sisältyvät yksityiskohtaiset kriteerit kielenkäytön eri osa-alueilta, jotka kertovat, mitä kielenkäyttäjän *osaa* kielellä kyseisellä tasolla tehdä. (CEFR

Companion Volume with New Descriptors 2018: 34–36.) Kielitaidon voi siis eri tasojen avulla arvioida mahdollisimman tarkasti.

Taitotasot helpottavat kielitaidon opetusta ja arviointia tehden siitä läpinäkyvää ja selkeää. Viitekehys tarjoaa ylipäätään yhteisen pohjan opetukselle, yhteistyölle ja virallisille kielitutkinnoille. (Opetushallitus 2018: 5.) Opetus ja oppiminen on sen avulla helpompaa kohdentaa oikein niin opettajan kuin oppijankin näkökulmasta, kun taitotasokuvaimista voi melko tarkasti arvioida, millä tasolla kielen eri osa-alueilla liikutaan.

EVK perustuu toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen ja näkee kielenoppijat sosiaalisina toimijoina, jotka oppivat toimimaan erilaisissa kielenkäytön konteksteissa erilaisten tekstien kanssa (Eurooppalainen viitekehys 2012: 28–30). EVK:n lähestymistapa kielenoppimiseen ja -opetukseen on siis funktionaalinen. Viitekehys huomioi selkeästi kaikki kielenkäytön osa-alueet: arviointitaulukoissa esitetään yksityiskohtaisesti, mitä ja miten paljon tietyllä taitotasolla ymmärretään kuullusta ja luetusta sekä mitä ja miten osataan puhua ja kirjoittaa (Eurooppalainen viitekehys 2012). Taitojen eritteleminen osa-alueittain on tärkeää, koska ne eivät kaikki kehity samassa tahdissa: Oppija voi olla esimerkiksi kuullun- ja luetunymmärtämisessä tasolla B2, mutta puhumisessa ja kirjoittamisessa tasolla B1. Kielen osaamisesta saa tällä tavoin muodostettua melko totuudenmukaisen kuvan, henkilökohtaisen kielitaitoprofiilin.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Arvioin peruskoulun 7. luokalle suunnattujen S2-oppikirjojen kielitieto-osioita seuraavilla kysymyksillä ja kriteereillä:

1. Missä määrin funktionaalisuus toteutuu oppikirjoissa?
 - 1.1. Yhdistyvätkö tehtävissä kielen erottamattomat osa-alueet: muoto, merkitys ja käyttö?
 - 1.2. Harjaannuttavatko tehtävät aidosti kaikkia kielenkäytön osa-alueita: puhumista, kuullun ymmärtämistä, luetun ymmärtämistä ja kirjoittamista? Onko vuorovaikutuksellisuutta?
 - 1.3. Lähdetäänkö harjoituksissa liikkeelle omista kielen havainnoista, jotka nimetään merkityksen oppimisen jälkeen?

2. Missä määrin oppikirjat ohjaavat kielitietoisuuden kehittämiseen?
 - 2.1. Käytetäänkö kirjassa monipuolisesti erilaisia (autenttisia) tekstejä ja eri tekstilajeja?
 - 2.2. Ohjataan oppijaa tunnistamaan ja käyttämään erilaisia kielimuotoja, kuten puhe- ja yleiskieltä tai oppilaan osaamia muita kieliä?

Kuten olen edellä jo perustellut, molemmat tutkimuskysymykset liittyvät opetussuunnitelman (OPS 2014) painottamiin kielen ja kielitiedon opettamisen lähtökohtiin ja tavoitteisiin. Funktionaalisuus ja kielitietoisuus liittyvät toisiinsa – molempien mukaan kielen oppiminen lähtee tilanteisen kielen merkitysten rakentumisen havainnoinnista.

Tutkimuskysymyksen 1 alakysymyksiin olenkin koonnut kriteereiksi selkeimmin juuri funktionaaliseen lähestymistapaan liittyvät seikat. Alakysymyksellä 1.1 tarkoitan käytännössä tiettyjen kielenkäyttötilanteiden ja niihin liittyvän sanaston ja rakenteiden opettamista, jolloin kielen kaikki osa-alueet on huomioitu. Oppija myös oppii merkityksellisen kokonaisuuden helpommin, jolloin siitä tulee hänelle autenttista (van Lier 1996: 124–126; Alho & Kauppinen 2009: 22–23). Alakysymyksessä 1.2 lueteltuja kielenkäytön osa-alueita tarvitaan kaikkia kommunikointiin, joka on funktionaalisen näkemyksen mukainen kielenkäytön tavoite. Alakysymys 1.3 on spesifimpi, oppikirjojen mahdollisiin induktiivisen lähestymisen tehtäviin liittyvä

kysymys, joka kertoo funktionaalisuudesta (Opetushallitus 2016: 7; Kairanneva, Nahkola & Paukkonen 2009: 467). Käytännössä selvitän, annetaanko oppijalle mahdollisuus huomata opettavat rakenteet ennen niiden eksplisiittistä opettamista, eli löytyvätkö muodot teksteistä ennen niiden nimeämistä. Induktiivisuus tekee opetuksesta myös kielen tarkkailuun ja havainnointiin kannustavaa.

Kielitietoisuuteen liittyen selvitän puolestaan alakysymyksessä 2.1 erilaisten tekstien ja tekstilajien esiintymistä. Kielitietoisuuden eli kielen havainnoinnin taitojen harjoittelu on helpointa toteuttaa oppikirjakontekstissa laajan tekstikäsitteen mukaisilla teksteillä. Lisäksi opetus suunnitelman peräänkuuluttamat monilukutaito ja autenttisuus liittyvät oppilasta kiinnostaviin monipuolisiin teksteihin. Viimeinen alakysymys 2.2 on myös suoraan kielitietoisuutta, johon yhdistyy kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden arvostus, mikäli myös muiden kielten osaaminen huomioidaan.

4 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tässä luvussa kerron tutkimuksen käytännön etenemisestä. Aloitan aineiston analyysin kuvailusta, jonka jälkeen esittelen käyttämäni aineiston. Ylipäätään menetelmän ja aineiston valinnassa sekä itse analyysissä pyrin jatkuvasti objektiivisuuteen ja mahdollisimman tarkkoihin havaintoihin, samoin kuin niiden kuvaamiseen.

4.1 Aineiston analyysi

Tarkastelen ja vertailen neljää eri oppikirjaa edellisen luvun tutkimuskysymysten valossa. Tutkimusmenetelmä kuuluu sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin piiriin: loppujen lopuksi tarkastelen oppikirjojen kielen piirteitä kommunikaationa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012: 166). Sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009: 104). Teen tutkimuksessani juuri tätä luokitelllessani tiettyjä kohtia funktionaaliksi niiden merkityksen perusteella. Pois ei voi sulkea diskurssianalyysiakaan, koska myös sillä on väliä, kuinka näitä merkityksiä on tuotettu (Tuomi & Sarajärvi 2009: 104). Tutkimuksessani on siis piirteitä kummastakin tutkimustyyppistä, enkä koe tarpeelliseksi sulkea toista pois.

Aloitin aineiston analyysin valitsemalla kirjoista käsittelemäni alueet. Kirjoista saa lähestymistapoineen ja kielitietoisuuden tasoineen hyvän kuvan jo osan perusteella. Koska käsittelemässä tutkielmassa suomen kielen opettamista, valitsin harjoituskirjoista (Särmä 7 S2 ja Tekstitaluri 7 S2) Kieli-osiot ja jätin esimerkiksi kirjallisuuteen ja mediaan liittyvät osiot huomiotta tutkielman aiheen kannalta epäolennaisina. Suomen oppikirjoista (Suomi2 ja Suomea sinulle 1) valitsin käsiteltäväksi suunnilleen harjoituskirjojen kanssa samanpituisen osion kirjan alusta lähtien. Kerron tarkat sivumäärät seuraavassa alaluvussa.

Analyysi eteni valittujen osioiden osalta tutkimuskysymysten ohjaamalla aineiston kriittisellä lukemisella. Pohdin, miten kielen ja kielitaidon eri osa-alueet oikeasti ilmenevät kirjoissa ja niiden tehtävissä. Seuraavaksi ryhmittelin kirjakohtaisesti tehtävät sen mukaan, miten ne vastaavat alakysymyksiensä kriteereihin 1.1–1.3 ja 2.2. Näin sain selville, missä määrin kirjoissa on käytetty funktionaalista lähestymistapaa ja kielitietoisuutta, sekä kirjojen tyypillisimmät tehtävät.

Alakysymyksen 2.1 kohdalla erittelin teksteihin ja tekstilajeihin liittyvää sisältöä, jotta sain esitettyä siitä määrällisen tuloksen (Tuomi & Sarajärvi 2009: 105–106). Lasken oppikirjojen

sisällöstä varsinaisiksi teksteiksi vain sellaiset, jotka kuuluvat selkeästi johonkin muuhun tekstilajiin kuin oppikirjatekstiin. En lue teksteiksi esimerkiksi täydennettäviä virkkeitä tai muutamaa virkkeen kokonaisuuksia. Tekstien lukumäärä on suuntaa-antava, sillä en käsittele koko kirjaa, vaan osioiden pituus vaihtelee. Olen kuitenkin valinnut käsiteltävät alueet mahdollisimman saman mittaisiksi. Tekstien lukumäärä antaa siis joka tapauksessa viitettä kirjojen tekstuaalisesta maailmasta.

4.2 Aineisto

Tarkastelemani oppikirjat on suunnattu seitsemäsluokkalaisille tai ne ovat yläkouluun suunnatun sarjan ensimmäisiä osia. Kirjat on lainattu Turun yliopiston kirjastosta, ja ne ovat uusimmat painokset, joita oli saatavilla aineiston hankinnan aikaan alkuvuodesta 2018. Tutkin oppikirjoja *Suomi2 Minä ja arki* (Otava 2007), *Suomea sinulle 1. Suomen kielen oppikirja yläkouluun.* (Finn Lectura 2016), *Särmä 7. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus. Harjoituksia S2.* (Otava 2013) sekä *Tekstitaituri 7 Suomi toisena kielenä.* (SanomaPro 2013). Kutsun kaikkia kirjoja selkeyden vuoksi oppikirjoiksi, vaikka osa on tarkemmin ottaen harjoituskirjoja. Valitsin aineistoon sekä oppi- että harjoituskirjoja, koska S2-opetuksen toteutus on monimuotoista, kuten alaluvussa 2.1.2 esitin. S2-oppijat ovat eri kielitaidon tasoilla ja huomioin niin oppi- kuin harjoituskirjatkin, joita molempia käytetään opetuksessa. Näin ollen aineistoni edustaa läpileikkausta S2-oppimateriaalista. Analysoin kirjoista tutkielman pituuden ja aiheen rajoissa ainoastaan kielitietoon, eli käytännössä kielioppiin ja kielenhuoltoon liittyvät osiot. Jätän käsittelemättä samasta syystä myös kirjoihin mahdollisesti liittyvät opettajanoppaat, äänitteet ja sähköiset materiaalit. Esittelen seuraavaksi lyhyesti kunkin oppikirjan ja kielitietoon liittyvät osuudet.

Särmä 7 Harjoituksia S2 (jatkossa Särmä S2) ja Tekstitaituri 7 Suomi toisena kielenä (jatkossa Tekstitaituri S2) ovat eriyttäviä vaihtoehtoja suomen kieli ja kirjallisuus -ryhmien tehtäväkirjoille. Niissä ei ole tarkoitukseen opetella suomen kieltä ja kulttuuria alkeista lähtien, kuten Suomi2- ja Suomea sinulle -sarjoissa. Särmä S2 etenee samassa tahdissa Särmä 7 Harjoituksia -kirjan kanssa. Tavallisen kirjan tehtävistä osittain tai kokonaan eroavat tehtävät on merkitty Särmä S2:een tähdellä. Särmä S2:n kielitietoon (sanaluokkiin ja kielenhuoltoon) liittyvä osio on nimeltään ”Kieli” (Särmä S2 2013: 46–91).

Tekstitaituri S2 noudattaa niin ikään Tekstitaituri 7 -tehtäväkirjan rakennetta ja sisältöjä. Sisällöt on muokattu S2-oppijalle sopivaksi. Kirjaan on lisätty sopiviin kohtiin avuksi kielioppitaulukoita, joita suomen oppija voisi tarvita tehtävissä. Tekstitaituri S2 eroaa Särmä S2:sta siten, että tehtäviä ei ole ainoastaan muokattu helpommiksi, vaan mukana on vain S2-oppijoiden tarvitsemää sisältöä, kuten tietoa ja tehtäviä verbityypeistä. Tekstitaituri S2:n analysoitava osio sanaluokista ja kielenhuollosta on myös nimetty Kieleksi (Tekstitaituri S2 2013: 10–94).

Suomi2-sarja on suunniteltu ensisijaisesti yläkoulun S2-opetukseen. Sarjaan kuuluu kolme osaa: Minä ja arki, Minä ja mediat sekä Minä ja yhteiskunta. Kirjat on nimetty luokka-asteen sijaan teemoittain, koska se on tarkoitus valita oppilaan taitotason mukaan. Keskityn sarjan ensimmäiseen osaan, joka on suunnattu valmistavasta opetuksesta tulevalle yläkoulun oppilaalle – kirja sopii kielitaidoltaan A2-tasoiselle oppijalle. (Eurooppalainen viitekehys 2012). Suomi2 on jaettu teemoittain neljään osaan: Minun elämäni, Koulua joka päivä, Matkalla Suomessa ja Lukijasta kirjoittajaksi. Osiot on jaettu arkisesti nimettyihin kappaleisiin, kuten Minä, Minun kieleni, Vapaa-aika jne., jotka on vielä jaettu eri aiheita harjaannuttaviin aukeaman tai kahden pituisiin lukuihin. Käsittelen kirjasta ensimmäisen osan ”Minun elämäni” eli neljä kappaletta (Suomi2 2007: 9–75).

Suomea sinulle 1 on ensimmäinen osa kaksiosaisesta, yläkouluun suunnatusta S2-sarjasta. Kirjan tavoitteena on eurooppalaisen viitekehysten A1.3–A2-tasojen hallitseminen (Eurooppalainen viitekehys 2012). Se on siis suunnattu vähemmän suomea osaavalle oppijalle kuin Suomi2. Suomea sinulle 1 on jaettu 22 kappaleeseen, jotka on nimetty arkisten teemojen mukaan: Hei!, Jonnalla on ystävä, Mäkelän perhe, Uudet saappaat, Mitä kuuluu? ja niin edelleen. Käsittelen Suomea sinulle 1:stä noin kolmasosan, kuusi ensimmäistä kappaletta (Suomea sinulle 1 2016: 13–77).

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tiivistän ensin pää- ja alakysymysten tulokset, jonka jälkeen käsittelen alakysymykset yksityiskohtaisemmin luvuissa 6.1–6.4. Perustelen tulokset oppikirjoittain havainnollistavilla esimerkeillä, jotka analysoin.

Taulukossa 1 on esitelty vastaukset alakysymyksiin. Funktionaalisuuteen liittyvät kohdat 1.1–1.3 osoittavat, että Suomi2 on aineiston ainoa funktionaalista lähestymistapaa hyödyntävä oppikirja. Särmä S2:ssa, Tekstitaituri S2:ssa ja Suomea sinulle 1:ssä ei ole funktionaalisia lähtökohtia tarkastelemieni kriteerien perusteella.

Alakysymysten 2.1–2.2 tulosten mukaan Särmä S2, Tekstitaituri S2 ja Suomi2 ohjaavat oppijaa kielitietoisuutta kohti, kun taas Suomea sinulle 1 ei.

Taulukko 1. Vastaukset tutkimuskysymyksiin oppikirjoittain.

	Särmä S2	Tekstitaituri S2	Suomi2	Suomea sinulle 1
1.1 Yhdistyvätkö tehtävissä kielen erottamatomat osa-alueet: muoto, merkitys ja käyttö?	Ei	Ei	Kyllä	Ei
1.2 Harjaannuttavatko tehtävät aidosti kaikkia kielenkäytön osa-alueita: puhumista, kuullun ymmärtämistä, luetun ymmärtämistä ja kirjoittamista? Onko vuorovaikutuksellisuutta?	Ei	Ei	Kyllä	Ei
1.3 Lähdetäänkö harjoituksissa liikkeelle omista kielen havainnoista, jotka nimetään merkityksen oppimisen jälkeen?	Ei	Ei	Kyllä	Ei
2.1 Käytetäänkö kirjassa monipuolisesti erilaisia (autenttisia) tekstejä ja eri tekstilajeja?	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Ei
2.2 Ohjataan oppijaa tunnistamaan ja käyttämään erilaisia kielimuotoja, kuten puhe- ja yleiskieltä tai oppilaan osaamia muita kieliä?	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Ei

Taulukko 2 liittyy alakysymykseen 2.1. Siinä on kuvattu kaikkien tekstien ja tekstilajien määrä oppikirjoittain ja lisäksi eriteltynä autenttisten tekstien määrä. Kaikissa kirjoissa Suomea sinulle 1:tä lukuun ottamatta käytetään monipuolisesti erilaisia tekstejä ja tekstilajeja. Monipuolisimmin (22 tekstilajia) ja eniten (42 kappaletta) tekstejä käytetään Suomi2:ssa ja toiseksi eniten Särämä S2:ssa, jossa on myös eniten autenttisia tekstejä (22 kappaletta). Tekstitaituri S2:ssa on lähes yhtä paljon tekstilajeja kuin Särämä S2:ssa, mutta tekstien kokonaismäärä on huomattavasti pienempi (12 kappaletta). Suomea sinulle 1:ssä on vain yksi oppikirjatekstistä eroava teksti, joka ei ole autenttinen.

Taulukko 2. Kaikkien tekstien, autenttisten tekstien ja tekstilajien määrät oppikirjoittain.

	Särämä S2	Teksti-taituri S2	Suomi2	Suomea sinulle 1
Kaikki tekstit	25	12	42	1
Autenttiset tekstit	22	4	11	-
Tekstilajit	8	7	22	1

5.1 Särämä S2

Särämä S2:ssa ei huomioida aidosti kielen osa-alueita. Tehtävät painottavat selkeästi muotoa hakemalla oikeaa rakennetta tai kielioppikategoriaa. Rakenteiden tai kategorioiden käyttöä tosielämän kielenkäytössä, puheessa tai kirjoittaessa, ei huomioida mitenkään. Merkitys huomioidaan siltä osin kuin se toteutuu tehtävän tekstissä. Tosin luettua ei tarvitse aina ymmärtää saadakseen tehtävän tehtyä oikein, kuten selvennän seuraavan alakysymyksen kohdalla.

Esimerkiksi nominien sijamuotoihin liittyvässä tehtävässä (Särämä S2: 63) pyydetään selittämään virkkeiden merkityserot: ”Asterix söi keiton. / Asterix söi keittoa.”, ”Obelix metsästi villisian. / Obelix metsästi villisikaa.” Muodon yhteys merkitykseen konkretisoituneelle oppijalle, mutta merkityseroa ei millään tavalla siirretä oppikirjakontekstista tosielämän käyttötilanteisiin. Tässä tehtävässä sanan merkityksellä kuitenkin on väliä. Monissa tehtävissä merkitys jää kokonaan muodon varjoon, kuten mekaanisessa verbien taivutustehtävässä, jossa pyydetään taivuttamaan sana ohjeiden mukaan (s. 54):

- a. maksaa (1), *preesens, mon. 3. p.* _____
- b. pestä (3), *imperfekti, mon. 1. p.* _____
- c. syödä (2), *perfekti, yks. 1. p.* _____
- d. vastata (4), *imperfekti, yks. 2. p.* _____
- e. häiritä (5), *preesens, passiivi* _____

Kielen muoto, merkitys ja käyttö yhdistyvät kuitenkin välillä hedelmällisesti sarjakuvissa, joita Särmä S2:ssa on paljon. Tällöinkin kyseessä on tilanteinen kaikkien osa-alueiden huomioiminen, joka ei liity oppilaan omaan kielenkäyttöön. Yhtä kaikki sen huomaaminen lisää jollain tasolla kielen osa-alueiden havainnointia.

Särmä S2 on puhtaasti kirjallinen tehtäväkirja. Tarkastelemassani osiossa ei siis huomioida ollenkaan puhumista tai kuullun ymmärtämistä, vaan tehtävät harjoittavat kirjoittamista ja lukemista. Tehtävät on tarkoitettu oppijan itse hiljaa tehtäviksi, joten vuorovaikutustakaan ei synny. Kaikki tehtävät eivät vaadi kirjoittamista, vaan monissa tehtävissä pyydetään vain tunnistamaan oikea muoto esimerkiksi ympyröimällä tai yhdistämällä se oikeaan muotokategoriaan.

Kirjoittaminen on useissa tehtävissä mekaanista oikean muodon taivuttamista, kuten esimerkiksi sijamuototehtävästä (s. 65):

- 5. Taivuta suluissa oleva sana oikeaan sijamuotoon.
- a) Joni on hyvä ____ (jalkapallo), mutta hän on huono ____ (matematiikka).
- b) Liisu on kiinnostunut ____ (ratsastaminen).
- c) Hän kertoo mielellään ____ (asia) kaikille.

Kirjassa on jonkin verran myös vapaampia kirjoitustehtäviä. Esimerkiksi verbien aikamuotoihin liittyen ohjeistetaan kohta kohdalta kirjoittamaan kertomus, jonka tapahtumapaikaksi saa valita laskettelukeskuksen tai kesämökin (s. 55) ja vuorosanojen merkitsemiseen keskittyvässä kappaleessa pyydetään kirjoittamaan urheilukaupassa tapahtuva dialogi (s. 85), joka perustuu tiettyyn tilanteeseen ("Isä tuo urheilukauppaan takaisin jalkapallokengät, jotka hän oli ostanut pojalleen. Hän palauttaa ne, koska poika ei ole tehnyt yhtään maalia."). Tällaisissa tehtävissä harjoitellaan kirjoittamista, jossa rakenteiden ja sanojen muotoja ei ole määrätty tarkkaan ennalta, vaan oppija saa soveltaa ohjeiden puitteissa osaamistaan.

Lukemista syntyy erilaisista teksteistä, joista kerron enemmän alakysymyksessä 2.1. Luettua ei kuitenkaan tarvitse välttämättä ymmärtää, koska tekstit liittyvät tarkastelemassani osiossa tyypillisesti jonkin kielen kategorian tai rakenteen tunnistamiseen. Esimerkiksi adjektiiveja harjoitellaan alleviivaamalla ne James Bond -aiheisesta kertomuksesta (s. 58) ja romaanikatkelman

valmiiksi tummennetuista verbeistä täytyy päätellä niiden aikamuoto (s. 53). Viimeisimmän esimerkkitehtävän voi siis tehdä lukematta katkelmaa.

Särmä S2:ssa ei lähdetä liikkeelle omista kielen havainnoista jo senkään takia, että asia opetetaan oppikirjassa. Käsittelemäni harjoituskirjan tehtävissä toistetaan ja harjoitellaan opittuja, nimettyjä kielen kategorioita ja kielenhuollollisia seikkoja. Kappaleet on nimetty opeteltavalla aiheella, esimerkiksi ”Adjektiivit” (s. 58) ja aiheita lähdetään harjoittelemaan tyypillisesti tunnistamalla ne: ”Alleviivaa adjektiivit (9 kpl)”. Seuraavassa tehtävässä niitä taivutetaan: ”Taivuta adjektiiveja komparatiivissa ja superlatiivissa”.

Särmä S2:ssa on paljon erilaisia tekstejä, joista suurin osa on autenttisia. Käsittelemässäni osiossa on yhteensä 22 autenttista tekstiä, joista on mainittu tekijä tai lähde. Autenttisten tekstien lisäksi on kolme kirjaa varten keksittyä tekstiä: tietoteksti (s. 50), jo mainittu Bond-katkelma (s. 58) ja vitsejä (s. 84). Yhteensä tekstejä on siis 25 kappaletta.

Tekstilajeja on yhteensä kahdeksan erilaista. Eniten käytetään sarjakuvaa: sellainen löytyy 12 sivulta. Sarjakuvan lisäksi kirjassa on kolme romaani- tai novellikatkelmaa, kolme tietotekstiä, kaksi nettikommenttia, kaksi ruokaohjetta, Tatu ja Patu -kirjan kuva, blogiteksti ja vitsi.

Sarjakuvia lienee valittu mukaan runsaasti niiden helppolukuisuuden, visuaalisuuden ja kiinnostavuuden vuoksi. Kieltä tulee havainnoitua melkein itsestään ja kielen monimerkityksisyydellä leikitellään. Esimerkiksi Pekka Seppäsen ja Jari Pantzarin kuntosalille sijoittuvan sarjakuvan Me muut (2001) (s. 90) vitsi perustuu sanojen merkityksiin ja kirjoittamiseen. Sarjakuva liittyy Yhdyssanat-kappaleeseen. Sen vuorosanat kuuluvat seuraavasti:

”Rakastatko minua vai noita punttejasi?”

”Rakastanko?”

”Rakas tanko!”

Hahmo, jolta rakkautta tiedustellaan, ihmettelee ensin kysymystä, kunnes muiskauttaa levytänkoaan ja lausuu sille viimeiset vuorosanat. Sarjakuvan vitsi on yksinkertainen ja se ohjaa lukijaa kielitietoisuutta kohti yhdistämällä aidosti kielen muodon, merkityksen ja käytön.

Särmä S2:ssa ohjataan tunnistamaan ja käyttämään erilaisia kielimuotoja ja yleisesti tarkastelemaan kieltä kappaleissa ”Kieli on monipuolinen työkalu” (s. 46–47) ja ”Yleiskieli ja puhekieli” (s. 69–71). Näiden kappaleiden ulkopuolella kielen tarkasteluun ei ohjata ja kaikki teksti on yleiskielistä.

Yleis- ja puhekielen eroja koskien käsitellään ilmauksia (esim. ”Tuut sä?”, ”Mis oot?”, ”Emmä tiä.”) ja täytesanoja (esim. ”totanoinii”, ”niinku”, ”ööö”) (s. 47, 69). Demi.fi:n keskustelupalstan puhekielisestä kirjoituksesta (s. 70) on tarkoitus etsiä sanoja, joita ei ymmärrä:

kuukauden välein yks kunnan mättöpäivä on ku pala taivasta <3 ja mielitekoja on runsaasti :D ja loppuje lopuks ei ees jaksaa mättää kaikkee mahan täydeltä ku tulee stoppi. itekki aattelin et meen jouluu asti parsakaalin voimalla! (ehkä nyt hieman kärjistelin mutta kuitenkin :D) mutta tulin nyt siihen tulokseen että voin ennen joulua herkutella yhtenä päivänä koska se ei maailmaa kaada jos se tosiaan jää siihe yhteen päivään.

Lisäksi yhdessä tehtävässä tarkastellaan murteita ja slangia yhdistämällä repliikit todennäköiseen puhujaan (s. 70).

Oppijan oma kielenkäyttö ja hänen äidinkieltensä huomioidaan täydennettävissä tehtävissä: oppijaa pyydetään kertomaan esimerkiksi hauskimmat lempinimensä, lempisanansa, sanan, jota on käyttänyt eniten tänään ja vaikeimmat sanat (s. 46). Tehtävässä ei ohjeisteta, millä kielellä ne on täydennettävä, joten oppija voi käyttää myös äidinkieltään. Hän saa täytettäväkseen myös virallisen näköisen lomakkeen (s. 69), johon merkitään muun muassa äidinkieli, puheessa käytetyt persoonapronominit ja täytesanat sekä mahdollinen kiroilu. Lomakkeessa myös tiedustellaan, keneltä saa apua kielipulmissa. Lopuksi lomake viimeistellään allekirjoituksella ja päivämäärällä. S2-oppijat huomioidaan lisäksi tehtävillä, joissa käsitellään paljon ä:tä ja ö:tä sisältäviä sanoja sekä a:n, e:n ja ä:n eroa.

5.2 Tekstitaituri S2

Tekstitaituri S2:n tehtävissä eivät myöskään yhdisty kielen muoto, merkitys ja käyttö. Tehtävät ovat hyvin muotopainotteisia eikä aitoa käyttötilannetta huomioida, samoin kuin Särmä S2:ssa. Joissakin tehtävissä ei ole ollenkaan tekstin muodostamaa merkityskontekstia. Tekstitaiturin tyyppillisessä tehtävässä (s. 49) perusmuotoon taivutettavat sanat on kyllä sijoitettu tekstiin, mutta tehtävän tekeminen ei periaatteessa edellytä tekstin lukemista, vaan onnistuu ilmankin:

a) Ympyröi alleviivatuista sanoista kohta, jossa on astevaihtelu.

b) Kirjoita sulkeisiin sanan perusmuoto.

Pojat vetivät k e n g ä t (____) jalkaan ja vettä pitävän t u u l i p u v u n (____) päälleen. He olivat suunnitelleet t a r k a n (____) r e i t i n (____), sillä o n k i p a i k a l l e (____) oli pitkä matka.

Retken tavoitteena oli kalastus, joten o n g e t (____) ja m a d o t (____) oli etsitty valmiiksi jo aikaisemmin.

Perillä pojat istuivat k a n n o l l e (____) ja odottivat ja odottivat.

Tekstin merkitystä tehtävässä vähentää myös se seikka, että perusmuoto ei kuulu eikä sovi tekstiin, vaan alleviivattu kohta on jo itsessään oikean muotoinen. Teksti on mukana vain ennäisisesti.

Toisaalta on myös tehtäviä, joissa tekstillä on merkitys, ja tehtävän tekeminen oikein vaatii sen ymmärtämistä. Esimerkiksi määritteen lisääminen lausekkeeseen vaatii molempien merkityksen ymmärtämistä tehtävässä, jossa koiranruokamainoksista tehdään myyvämpiä (s. 68). Tehtävässä pitää valita laatikosta sana (esim. maukas, terveellinen, testattu, kiiltävä, voimakas, hyödyllinen) ja lihottaa sillä alleviivattua lauseketta:

- a. Rekku on koiranruokaa.
- b. Rekkua syöväällä koiralla on turkki ja tassut.
- c. Rekku sisältää vitamiineja.
- d. Lopputuloksena on koira.

Tekstitaituri S2 ei Särämä S2:n tapaan huomioi tehtävissään ollenkaan puhumista tai kuuntelemista, joten vuorovaikutuksellisuuttakaan ei synny. Monessa tehtävässä ei tarvitse kirjoittaa, vaan oikean muodon valitseminen esimerkiksi ympyröimällä tai alleviivaamalla riittää.

Kirjoittaminen ei etene Tekstitaituri S2:n tehtävissä virketasolta pidemmälle, eikä kirjoitus-tehtävissä ei ole myöskään soveltamisen varaa, vaan sanat on annettu valmiina. Oppija ei siis pääse tuottamaan itse keksimäänsä, omaa tekstiä. Tehtävät ovat tyypillisimmin sanojen taivuttamista mallin mukaan oikeaan muotoon (esimerkiksi ”Muuta preesens-muotoiset verbit imperfektiin.” (s. 63)). Seuraavassa esimerkkit tehtävässä (s. 70) muodostetaan lauseita taivuttamalla sanat oikein:

Kirjoita päälause mallin mukaan.

- a) Mimmi – kokata – tulinen ruoka
Mimmi kokkaa tulista ruokaa.
Lisko – viipaloida – kasvikset
Mimmi – keittää – kasvikset
kuka – kuoria – perunat (kysymys)

Kirjoittaminen on siis hyvin muotopainotteista, eikä lukemaansa tarvitse välttämättä ymmärtää. Kirjan tekstit saattavat olla melko pitkiäkin, mutta niitä ei käytetä muuhun kuin yhden tietyn asian harjoitteluun. Esimerkiksi sivun pituiseen diskotanssin synnystä kertovaan tekstiin (s. 90) on määrä vain lisätä pilkut. Yksi tehtävä (s. 29) muodostaa poikkeuksen: siinä pitää vastata kysymyksiin etsimällä tiedot edellisen tehtävän tekstistä tai omien tietojen pohjalta (esim. ”Kuinka paljon varhaiset kännykät painoivat?” ”Mitä saa nykyään alle sadalla eurolla?” ”Mitä kännykällä voi tehdä?”).

Tekstitaituri S2:ssa ei myöskään lähdetä opettelemaan uutta tarkastelemalla itse kieltä. Kuten Särämä S2:ssa, asia opetellaan oppikirjasta ja tehtäväkirjassa harjoitellaan opittua. Tekstitai-

turi S2 sisältää lisäksi S2-oppijalle avuksi suunnattuja kielioppitaulukoita, joissa esitetään rakenneasia tiiviisti esimerkein ja termein. Taulukoiden jälkeiset tehtävät ovat suoraan taulukoiden tietojen toistoa pienillä muunnelmilla, kuten toisilla sanoilla. Sääntö opitaan siis ensin, jonka jälkeen sitä harjoitellaan.

Tekstitaituri S2:n tehtävissä käytetään runsaasti keksittyjä virkkeitä tai muutaman virkkeen pituisia tekstejä, jotka luen oppikirjatekstiksi, enkä siis huomioi varsinaisten tekstien määrässä. Kirjassa on neljä autenttista tekstiä: kolme romaani- tai novellikatkelmaa ja yksi Helsingin Sanomien muokattu uutinen (s. 32). Keksityt tekstit liittyvät joissakin kappaleissa yhteen teemoiltaan, esimerkiksi tekniikkaan (s. 28–31) tai koiriin (s. 66–68). Joissakin kappaleissa ei taas ole teemaa, kuten verbit-kappaleessa (s. 36–41), jossa puhutaan muun muassa bussilla matkustamisesta, aamuhätyksestä ja avaruusraketista. En ota harjoituksia varten laadittua tekstiä huomioon tekstilajeissa, ellei se jäljittele selkeästi tiettyä tekstilajia.

Tekstilajeja on Tekstitaituri S2:ssa yhteensä seitsemää erilaista. Eniten on tietotekstejä, joita löytyy viisi kappaletta. Novelli- ja romaanikatkelmia sekä mainoksia on kolme ja uutisia kaksi. Lisäksi kirjassa on koululaisen tarvitsema loma-anomus ja yksi nettikeskustelun kommentti. Eri tekstilajeja on siis paljon, mutta tekstien määrä, 12 kappaletta, ei ole yhtä suuri kuin Särmä S2:ssa.

Tekstitaituri S2:ssa on erityiset kappaleensa oppijan oman kielen sekä yleis- ja puhekielen tarkasteluun ja käyttöön liittyen Särmä S2:n tapaan. Lisäksi kirjassa on kaksi kohtaa, jotka liittyvät puhekieleen. Erilaiset kielimuodot ja kielen havainnointi siis huomioidaan.

Oppijan omaan kieleen liittyy Virittely-aukeama (s. 10–11), jossa on kaksi varsinaista tehtävää ja lisätehtävä. Ensimmäisessä pyydetään valitsemaan valmiista vaihtoehtoista sanoja (esim. ”senti”, ”tarmokas”, ”tulopolitiikka”, ”rähmä”), sanontoja ja lauseita (esim. ”Menkääpäs välitunnille.”, ”Ihan sama.”, ”Onks paha paikka?”) ja tekstejä (esim. ”päivänavaus”, ”pois-saoloselvitys”, ”onnittelupuhe”), joita itse käyttää ja kirjoittamaan ne otsikoiden alle. Toisessa tehtävässä saa keksiä lisää itse käyttämiään suomen kielen sanoja, sanontoja ja lauseita sekä tekstejä. Lisätehtävässä tiedustellaan muita oppijan osaamia kieliä ja pyydetään kirjoittamaan niiden käyttötilanteita vihkoon. Oppijan äidinkieltä ei huomioida Tekstitaituri S2:ssa tämän enempää.

Kirjakieli ja puhekieli -kappaleessa käsitellään yleis- ja puhekieltä vertaamalla ja selittämällä sanoja eri tehtävien muodossa. Puhekielisiä sanoja esimerkiksi etsitään romaanikatkelmasta ja yhdistetään ne oikeaan yleiskielen sanaan (s. 76), tai sanalistoista, joissa on sekaisin

kummankin kielimuodon mukaisia sanoja (esim. ”homma, työ, toiminta”; ”mieliala, fiilis, tunnelma” (s. 78)). Yleis- ja puhekielen käyttötilanteisiin liittyy tehtävä, jossa täytyy valita lomanomukseen sopiva sana (esim. ”Lomapyyntö *rehtorille/reksille*”) sekä tehtävä, jossa valitaan rastittamalla, käyttäisikö eri tekstilajeissa puhe- vai kirjakieltä (s. 77). Kirjakieli ja puhekieli -kappaleen lisäksi puhekieltä ilmenee tehtävissä, joissa käytetään puhekielistä romaanikatkelmaa (s. 54) ja etsitään puhekielisestä nettikommentista kohdat, joissa on käytetty useita lopetusmerkkejä (s. 86).

5.3 Suomi2

Suomi2:ssa yhdistyvät aidosti kielen osa-alueet: muoto, merkitys ja käyttö. Rakenteita opitaan niiden arkisiin käyttötilanteisiin liittyvien esimerkkien avulla, jolloin myös rakenteen ja muodon merkitykset aukeavat oppijalle. Suomi2:ssa opetettavat rakenteet yhdistetään oppijan arkeen ja eri tekstilajeihin monessa eri tehtävässä, ennen kuin niitä mahdollisesti harjoitellaan muotoon keskittyen. Esimerkiksi verbityyppejä harjoitellaan lopulta kirjoittamalla niitä listaksi persoonapronominien yhteyteen (s. 50).

Havainnollistan kielen osa-alueiden huomioimista tunneilmauksien opettamisella. Aihe on ”Mitä kuuluu?” -otsikon alla, mikä paljastaa, että tähän usein esitettävään kysymykseen voi vastata tunneilmausten avulla, eli se liittyy niiden käyttöön. Itse ilmausten käsittely aloitetaan kuuntelemalla neljä kirjassa olevaa dialogia, joissa käytetään tunneilmauksia. Tässä kaksi ensimmäistä dialogia, joista pyydetään alleviivaamaan tunneilmaukset (s. 18):

A) Aamulla

-Moi, miten menee?

-Mikäs tässä, vähän väsyttää, kun mesetin eilen aika myöhään.

-Joo, niin mäkin.

B) Koulussa ennen koetta

-Vitsi, mua jännittää se kemian koe.

-Niinpä, se on kyllä tosi vaikeeta asiaa.

-Nii on, ja mua ei kiinnosta se yhtään.

Käyttötilanteet ovat sellaisia, jotka voisivat oikeasti esiintyä oppijan arjessa. Niiden jälkeen kirjassa on kahden muotoisia tunneilmauksia, joihin oppija lisää tuntemisen kohteen: ”Mua/Minua naurattaa___/piristää *aurinkoiset aamut*/kiinnostaa___”, ”Musta/Minusta on hauskaa___/on kivaa___/on ihanaa *uida meressä*” (s. 18). Tunnesanan merkitys täytyy tietää, jotta

sille voi keksiä kohteen. Niinpä rakennetta tulee harjoiteltua käyttämällä sitä oikean ilmaisun yhteydessä. Seuraavaksi jatketaan tunneilmausten käyttöä parikeskustelutehtävässä, jossa toinen muodostaa tunneilmaisukysymyksen yhdistelemällä valmiiksi annettuja aineksia ja toinen vastaa kertomalla omasta elämästään. Kysymys on merkityksellinen oppijalle: se saattaa olla esimerkiksi ”Mikä susta on siistiä just nyt?” (s. 19). Vastaus pitää myös perustella. Tunneilmausten merkitys ja käyttö laajenevat entisestään, kun seuraavalla sivulla käsitellään terveystiedon tunteisiin liittyvää oppikirjatekstiä (s. 20). Tekstistä etsitään tärkeitä käsitteitä ja selitetään vaikeita sanoja.

Suomi2:n tehtävät harjaannuttavat kaikkia kielenkäytön osa-alueita: puhumista, kuuntelua, lukemista ja kirjoittamista. Kuuntelutehtäviä on 1–4 kappaletta osasta riippuen, ja useimmissa on tärkeää ymmärtää sanoma. Esimerkiksi ulkonäön kuvailuun liittyy kuuntelu, jossa täytyy yhdistää kirjaan piirretyn hahmon kuva oikeaan kuvailuun (s. 15). Puhumista harjoittavat tehtävät ovat esimerkiksi tekstien ääneen lukemista (”Lue dialogit ääneen parin kanssa.” (s. 17)), merkitykseen ja sisältöön liittyviä tehtäviä (”Selitä sanaperheiden sanoja parille. Pari arvaa, mitä sanaa tarkoitat.” (s. 53)) tai tehtävien sisältöön liittyviä keskustelutehtäviä (”Keskustelkaa yhdessä, mistä päättelitte luonteet.” (s. 13)). Useimmissa tehtävissä myös kirjoitetaan ja ylipäättään niihin liittyy paljon lukemista ja luetun ymmärtämistä, jota käsitellen tarkemmin alakysymyksen 2.1 kohdalla. Kirjoittamista ei harjoitella lausetasoa pidemmälle ja melkein kaikkiin kirjoittamista vaativiin tehtäviin riittää vastaukseksi yksi sana.

Suomi2:n tehtävät ovat osittain sellaisia, että niissä ei harjoitella vuorovaikutusta vain vuorovaikutuksen vuoksi, vaan kommunikoidaan aidosti. Esimerkiksi kolmannen kappaleen alussa (s. 37) pyydetään silmäilemään kappaletta ja merkitsemään tähdellä tärkeältä näyttävät asiat. Sen jälkeen pitää kysyä opettajalta, mitkä asiat hän kokee tärkeäksi, eli oikeasti käyttää kieltä saadakseen vastauksen kysymykseen. Tehtävät myös opettavat sellaista kieltä ja käyttötilanteisiin yhdistettyjä rakenteita, joita voi kuvitella käyttävänsä melko suoraan vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Suomi2:n kaikissa kappaleissa lähdetään liikkeelle omista kielen havainnoista, jotka nimeetään ja joiden tarkka muoto opetellaan vasta merkityksen ja käytön oppimisen jälkeen. Jokainen kappale alkaa selailutehtävällä ja pyydettyjen sanojen, tekstien tai yleisesti mielenkiintoisten asioiden poimimisella tai merkitsemisellä. Kappaleen 2 ”Minun kieleni” (s. 25) ja 3 ”Vapaa-aika” (s. 37) toiset tehtävät kuvaavat hyvin oppikirjan kielen tutkiskelua:

Silmäile kappaletta 2.

a. Mikä kappaleessa näyttää mielenkiintoiselta?

b. Mitä tästä kappaleesta voi oppia?

Silmäile kappaletta 3.

a. Millä sivuilla on 1) harrastussanoja __, 2) aikasanoja __ ja 3) verbiasioita? __

b. Mihin harrastussanoja, aikasanoja ja verbejä tarvitaan? (s. 37)

Vaikka kolmannen kappaleen alkutehtävässä käytetään jo muotokategorioiden nimiä (aikasanat, verbit), niiden opiskelua jatketaan seuraavalla aukeamalla ilman nimityksiä. Verbeihin liittyen tutkitaan Tilastokeskuksen diagrammista, mitä suomalaiset tekevät vapaa-ajallaan, puhutaan harrastuksista ja kuunnellaan paikallisradion gallup, jossa haastateltavat kertovat, mitä aikovat tehdä päivän aikana. Kaikki harjoitukset ovat siis tekemisen eli verbien käsittelyä, vaikka sitä ei kirjassa korosteta tai edes nimetä. Vasta muutaman aukeaman päästä (s. 44) aletaan käsitellä kielen muotoon liittyen verbien taivutusta. Samankaltainen käsittely toistuu muidenkin kielen rakenteiden harjoittelussa.

Suomi2 sisältää aineiston oppikirjoista eniten tekstejä. Selkeästi johonkin tekstilajiin kuuluvia eri tekstejä on yhteensä 42 kappaletta. Tekstilajeja on yhteensä 22 erilaista. Mikään tekstilaji ei ole ylivoimaisen suosittu, vaan tekstilajeja, joihin kuuluvia tekstejä on käsittelemässäni osiossa kolmesta viiteen, on useita: lyhyitä vuorovaikutusdialogeja, tekstiviestejä, gallupeja, mainoksia, sähköpostiviestejä, satuja, oppikirjatekstejä ja diagrammeja. Lisäksi on kuvia, valokuva-albumi, uutisia, tuoteseloste, kalenterin sivu, kuulutuksia, viestilappuja, blogikirjoitus, sanontoja, sarjakuva, sanomalehtiartikkeleita, myynti-ilmoituksia, romaanikatkelma ja ostoslista.

42 tekstistä 11 on autenttisia. Mukana on kolme oppikirjatekstiä terveystiedon ja historian oppikirjoista (s. 20, 23 ja 56), kolme Tilastokeskuksen pylväsdiagrammia suomalaisten perhemuodoista, vapaa-ajanvietosta ja asumisesta (s. 22, 38 ja 61), kaksi Helsingin Sanomien muokattua artikkelia shakin pelaamiseen ja sisustukseen liittyen (s. 48 ja 62), kaksi myynti-ilmoitusta Huuto.netistä (s. 65) ja Pasi Kiviojan muokattu romaanikatkelma (s. 70).

Suomi2:ssa ohjataan monipuolisesti oppijaa tarkkailemaan kieltä ja tunnistamaan ja käyttämään erilaisia kielimuotoja, myös omaa äidinkieltä. Kieltä havainnoidaan ja vertaillaan paljon ja myös muualla kuin siihen varsinaisesti osoitetuissa kohdissa. Esittelen erikseen puhe- ja yleiskielen käsittelyn, suomen vertailun muihin kieliin ja oppijan osaamien kielten huomiointiin. Lopuksi kartoitan vielä ylipäätään kielitietoisuutta kirjassa.

Suomi2 opettaa puhe- ja yleiskieltä pääsääntöisesti sen mukaan, kumpaa muotoa oppija tarvitsee toimiessaan opetettavassa tilanteessa, käyttäessään kieltä oikeasti. Puhuessaan ja kirjoittaessa tarvittavat kielen rakenteet opetetaan alusta asti sekä puhe- että yleiskielisesti. Esimerkiksi verbejä opetellaan taivuttamaan molempiin tilanteisiin luontevasti (s. 50):

NAUTTIA pelaamisesta

Minä/Mä nautin

Sinä/Sä _____

Hän/Se _____

Me _____/opetellaan

Te _____

He _____/Ne opettelee

Eryityisesti kirjan alussa painotetaan suullista ja näin ollen puhekielistä kielenkäyttöä: ensimmäiseksi opetetaan kertomaan itsestä esimerkin avulla (s. 12): ”Mua kiinnostaa”, ”Mä harrastan”, ”Mä tykkään”, ”Mun perheeseen kuuluu” ja niin edelleen. Pelkästään lukemiseen liittyvissä tehtävissä, joissa opetetaan esimerkiksi kaunokirjallisuuden ja terveystiedon oppikirjan lukemista ja kysymyksiin vastaamista (s. 70 ja 56) ei taas käytetä puhekieltä ollenkaan, koska näissä tilanteissa ei oikeastikaan tarvitse puhekieltä. Kuuntelut ja tekstit ovat niin ikään tekstilajin mukaan puhe- tai yleiskielisiä.

Suomen kieltä vertaillaan muihin kieliin luvussa ”Millainen kieli suomi on?” (s. 31–35). Erojen ja yhtäläisyyksien läpikäyminen aloitetaan monilla tehtävillä, joissa vertaillaan muun muassa eri kielten sanoja, sanajärjestystä, kirja- ja puhekielen eroja, sijapäätteiden merkitystä, uusien sanojen muodostuskeinoja ja suomen sanoissa käytettäviä kirjaimia. Kaikki tapahtuu ilman kielioppitermejä ja perustuu oppijan omaan päättelyyn. Esimerkkinä toimii tuoteseloste-tehtävä, jossa vertaillaan viittä eri kieltä (s. 32):

Mikä suomalainen herkku?

- Lue erikieliset **tuoteselosteet**. Minkä ruuan tuoteselosteita nämä ovat?
- Arvaa, mitä kieltä tekstit ovat.
- Päättele, mitä tarkoittavat suomeksi sanat **skald**, **keedusool** ja **mléko**.
- Mitä **suola** on tsekin (CZ) kielellä?
- Ympyröi sanat, jotka näyttävät samanlaisilta monessa eri kielessä.
- Alleviivaa sanat, jotka näyttävät erilaisilta eri kielissä.

Vasta tehtävien jälkeen seuraa induktiivisen periaatteen mukaan taulukko, jossa eritellään suomen kielen erityispiirteitä kielioppitermein.

Oppijan äidinkieltä ja muita hänen osaamiaan kieliä käsitellään siellä täällä, myös ”Millainen kieli suomi on” -luvussa, mutta erityisesti niihin paneudutaan ”Minun kieleni” -luvussa (s. 26–27). Sen tehtävissä tehdään ajatuskartta, johon täydennetään, missä tilanteissa oppija käyttää mitään kieltä, ja täydennetään taulukko, jossa vertaillaan Suomessa puhuttavia kieliä ja kieliä oppijan suvun kotimaassa. Käsitellyksi tulevat esimerkiksi viralliset kielet, tavalliset kouluissa opiskeltavat kielet ja kielet, joita haluaisi oppia.

Suomi2 ohjaa muutenkin monipuolisesti kielitietoisuuteen. Ensinnäkin useissa tehtävissä aloitetaan tekstin lukeminen ympäröimällä tai alleviivaamalla tärkeät käsitteet. Alakysymyksen 1.3 kohdalla esittelemäni kappaleiden alun silmäilytehtävä kuuluu samaan tehtävätyyppiin. Niiden avulla opetetaan lukutekniikkaa, jota tarvitaan muissa oppiaineissa ja oppimaan oppimisessa: oppikirjatekstissä tärkeiden käsitteiden poimimista ja selittämistä tai pidemmän tekstin kohdalla nopeaa silmäilyä yleiskuvan saamiseksi. Lisäksi oppikirjatekstin lukemisen harjoittelu on itsessäänkin kielitietoista.

Kirjassa on lisäksi Kielitaito-luku (s. 28–30), joka on täyttä kielitietoisuutta. Siinä selitetään kaavioiden ja omakohtaisten tehtävien kautta, mitä kaikkea kielitaitoon kuuluu: kielitaidon osa-alueet, kielitaitoprofiili, virheet kieltä käyttäessä ja eurooppalaisen viitekehyksen tasot (A1–B2). Tällä tavalla oppijalle osoitetaan, että kielen oppiminen koostuu eri osa-alueista, jotka kehittyvät eri tahtiin. Kielen virheisiin liittyvässä tehtävässä (s. 29) osoitetaan, että viesti kyllä välittyy, vaikkei se aivan virheetön olisikaan. Tehtävän tekstiviestiin (”Moi Timi! Lähet ulko tänä? Kalle lähte myös. Me mennän kaupunkile. Nähä meiän piha kuusi. Ak.”) liittyvät seuraavat tehtävät:

Mikä on virhe?

- a. Lue viereinen tekstiviesti ja vastaa kysymyksiin.
 - 1) Mihin AK pyytää Timiä? 2) Mihin aikaan?
- b. Tekstiviestissä on virheitä. Ovatko ne sinusta isoja vai pieniä? Alleviivaa pienet virheet ja ympyröi isot virheet.
- c. Mitä mieltä sinä olet virheistä? Rastita.

Rastitettavat ovat kyllä/ei-kohtia, kuten ”Pelkään virheitä” ja ”Kaikki tekevät virheitä”. Tehtävä opettaa suhtautumaan virheisiin luonnollisena osana kielenoppimista.

5.4 Suomea sinulle 1

Kielen muoto, merkitys ja käyttö eivät yhdisty Suomea sinulle 1:ssä. Kirja opettaa suomea selkeästi muoto ja rakenne edellä jättäen merkityksen ja varsinkin käytön hyvin vähälle. Havainnollistan kielen muotoon keskittymistä luettelemalla rakenteet, jotka opetetaan heti ensimmäisen kappaleen opetusosiossa taulukoiden muodossa (s. 17):

1. yksikön persoonapronominit (minä, sinä, hän),
2. olla-verbin taivutus myönteisesti ja
3. kielteisesti niiden yhteydessä,

4. -ko ja -kö -kysymys vastauksineen sekä

5. ”Kuka?”/”Mikä?” -kysymykset.

Lisäksi opetetaan rakennetta nimeämättä (s. 16) partitiivin käyttö kielitaidosta kerrottaessa (esim. ”puhun suomea ja venäjää”) ja opettajan luokassa käyttämiä käskymuotoja (esim. ”Tule! Tulkaa!”).

Kun kappaleen rakenteisiin lisätään siinä opetettava sanasto (sukupuoli, koulutarvikkeita, maita, kansallisuuksia ja kieliä), saadaan muodostettua suuri joukko toteavia, kysyviä, myön- teisiä ja kielteisiä lauseita. Kirjassa on mallina useita lauseita (s. 13–14), esimerkiksi:

Jonna on tyttö. Kuka hän on? Hän on suomalainen.

”Hei, minä olen Jonna. Kuka sinä olet?”

Hän on Hua. Hän on poika. Hän ei ole tyttö. Hän ei ole suomalainen. Hän on vietna- milainen.

Mikä tuo on? Se on vihko.

Kuka hän on? Hän on Seppo Kuusisto. Hän on mies.

Esimerkkilauseiden ja opetustaulukoiden jälkeisissä tehtävissä (s. 18–20) toistetaan eri ta- voin opittuja sanoja ja rakenteita muodostamalla uusia lauseita samoista aineksista eri tehtä- vänantojen mukaan. Kielen rakenteita siis toistetaan ja opetellaan muodostamaan sekä tekstissä että tehtävissä. Merkitys rajoittuu kirjaimellisesti lauseita selittäviin kuviin (tyttö, poika, kynä, opettaja jne.) eikä rakenteiden tai lauseiden käyttöä huomioida millään tavalla. Epäselväksi jää, missä tilanteessa oppijalla voisi olla tarvetta esimerkiksi lauseelle ”Hän ei ole tyttö”.

Suomea sinulle 1:n tehtävät eivät harjaannuta aidosti kaikkia kielen osa-alueita. Kirjoittami- nen, lukeminen, puhuminen ja kuunteleminen kyllä periaatteessa toteutuvat tehtävissä, joskin kirjoittaminen ja lukeminen korostuvat. Kirjoittamista tulee harjoiteltua paljon erityisesti teh- tävissä, joissa sana pitää taivuttaa oikeaan muotoon tai kirjoittaa pyydetty virke mallin mukaan (esim. s. 18):

3. Kirjoita lauseet.

a) (Norja) Minä olen norjalainen. Minä puhun norjaa.

b) (Suomi) Minä... Minä...

c) (Viro)

jne.

Opetustekstit ja -taulukot tarjoavat Suomea sinulle 1:ssä luettavaa. Kerron opetustekstistä tar- kemmin alakysymyksen 2.1 kohdalla. Luetun ymmärtäminen ei välttämättä toteudu, sillä teh- tävät edellyttävät mallin mukaan kopioitavia, useasti toistettuja vastauksia ja kannustavat ulkoa opetteluun. Jokainen harjoitusosio alkaa oikein/väärin -tehtävällä liittyen kappaleen tekstiin. Ymmärtämistä ei testata millään muulla tavalla. Esimerkiksi kappaleen 4 ensimmäinen tehtävä

(s. 45) havainnollistaa, että oppijan ei tarvitse välttämättä ymmärtää tekstiä, vaan hän selviää etsimällä tekstistä vastaavat virkkeet ja vertaamalla niitä tehtävän väitteisiin:

1. Valitse oikein (O) tai väärin (V).

- a) Mäkelän auto on likainen.
- b) Äidin uusi hame on kapea.
- c) Jonnalla on uudet housut.
- d) Jonnan uudet saappaat ovat korkeat.
- e) Kahvikuppi on pieni.
- f) Lasse on Jonnan serkku.

Hieman vapaampia ovat tehtävät, joissa pyydetään esimerkiksi kertomaan parille tai kirjoittamaan luokan esineistä (s. 30) tai kertomaan omasta perheestään (s. 38).

Puhuminen on huomioitu ainoastaan parikeskustelutehtävissä, jotka ovat periaatteeltaan samanlaisia kuin kirjalliset tehtävät, eivätkä tuo mitään uutta oppijalle: hän vain puhuu esimerkitekstiä muuntelevat tehtävät, jotka voisi yhtä hyvin myös kirjoittaa. Puhumistehtävät ovat tyypillisesti muotoa ”Kysy pariltasi kysymys X. Pari vastaa.” tai ”Kerro parille tai kirjoita aiheesta X”. Kuuntelua on mukana siltä osin kuin parikeskusteluja toteutetaan. Aitoa vuorovaiikutuksellisuutta tai kommunikaatiota ei tehtävien perusteella synny, koska ne ovat täysin ennalta määrättyjä ja hakevat tiettyä oikeaa muotoa.

Suomea sinulle 1:ssä ei lähdetä liikkeelle omista kielen havainnoista. Opeteltavat rakenteet nimetään kyllä vasta tekstin jälkeen kappaleiden toisella aukeamalla, mutta kaikkea opittavaksi tarkoitettua toistetaan useasti ja eri tavoin jo alun tekstiosiossa, kuten ensimmäisen kappaleen esimerkit (alakysymys 1.1) osoittivat. Oppijalle ei jää mitään itse löydettävää tai ihmeteltävää kieleen liittyen, eli kirja ei ainakaan tältä osin kannusta kielitietoisuuteen.

Suomea Sinulle 1 ei sisällä keksityn, löyhästi juonellisen oppikirjatekstin lisäksi juuri mitään muita tekstejä tai tekstilajeja. Opetusteksti on kappaleiden aiheisiin liittyvää kertomusta ja dialogia, josta käytän esimerkkinä 6. kappaleen ”Syksyllä koulussa” -tekstin alkua (s. 61):

Aamulla ensimmäinen tunti on matematiikkaa. Opettaja sanoo: ”Nyt tarkistamme kotilaskut”. Toinen ja kolmas tunti on biologiaa ja maantietoa. Biologian tunnilla opettaja näyttää filmin ja jakaa kysymysmonisteet. Oppilaat katselevat ja kuuntelevat tarkasti. Kun filmi loppuu, oppilaat vastaavat kysymyksiin ja kirjoittavat tärkeät asiat vihkoon. Kolmas ja neljäs tunti on liikuntaa. Se on aina kaksoistunti. Pojat pelaavat ulkona jalkapalloa. Tytöt ovat sisällä. Jotkut hyppäävät hyppynarulla. Kun opettaja tulee, heillä on aerobicia.

Oppikirjatekstin lisäksi ainoa toinen tekstilaji tarkastelemassani osiossa on lukujärjestys – se esiintyy tehtävässä, jossa opetellaan vastaamaan ”Onko Hualla maanantaina englantia?” -tyyppisiin kysymyksiin (s. 56). Autenttista materiaalia ei ole.

Suomea sinulle 1:ssä ei juuri käsitellä eri kielimuotoja tai kieliä. Ainoa kohta, joka auttaa ymmärtämään toisen oppiaineen kieltä, on matematiikan peruslaskutoimitusten opettaminen suomeksi (s. 33). Oppilaan osaamia kieliä ei huomioida, eikä suomea vertailla muihin kieliin.

Oppikirjateksti ja tehtävät ovat yleiskielisiä. Tarkastelemassani osiossa mainitaan puhekielinen versio opetettaviin rakenteisiin liittyen kaksi kertaa: monikollisten persoonapronominien genetiivissä ”Puhekielessä: minun äiti → mun äiti, meidän äiti, meidän isä” (s. 34) ja verbin preesens monikossa ”Puhekielessä: Me menemme. = Me mennään. Me tulemme. = Me tullaan.” (s. 68). Oppikirjatekstin dialogi on viimeisen esimerkin (s. 51) mukaisesti hyvin yleiskielistä ja muodollista:

- Huomenta Hua! Mitä kuuluu? Jonna kysyy.
- Hyvää, kiitos. Menen tänään oopperaan.
- Hauska kuulla. Mikä siellä on?
- En tiedä, mutta Tim sanoo, että se on jokin hieno esitys.
- No, sinä kerrot sitten huomenna. Mutta mitä meillä on nyt? Onko meillä englantia?
- On, Hua vastaa.

6 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, kuinka pääosin edellisen opetussuunnitelman (OPS 2004) aikaiset S2-oppikirjat vastaavat nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) painottamiin vaatimuksiin kielenopetuksen funktionaalisuudesta ja kielitietoisuuden ohjaamisesta. Analysoin neljää S2-oppikirjaa: *Särmä 7. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus. Harjoituksia S2.* (Otava 2013), *Tekstitaituri 7 Suomi toisena kielenä* (SanomaPro 2013), *Suomi2 Minä ja arki* (Otava 2007) sekä *Suomea sinulle 1. Suomen kielen oppikirja yläkouluun.* (Finn Lectura 2016). Oppikirjojen vastaavuus opetussuunnitelman vaatimuksiin oli kiinnostavaa selvittää, koska se paljastaa, kuinka paljon opettaja voi nojautua oppikirjaan opetuksessaan ja kuinka paljon hänen täytyy hyödyntää kirjan ulkopuolista materiaalia vastataksaan vaatimuksiin.

Tutkin, missä määrin funktionaalisuuden kriteerit toteutuvat oppikirjoissa ja missä määrin ne ohjaavat kielitietoisuuden kehittämiseen. Määrittelin funktionaalisen lähestymistavan kriteerit sen teoriaan liittyvän tutkimuskirjallisuuden perusteella, ja päädyin kolmeen alakysymyksen kriteeriin. Kriteerit liittyvät kommunikaatioon kannustavaan kielenopetukseen: kielenoppijan täytyy ensinnäkin osata rakenteen oikea muoto, mahdolliset vaihtelevat merkitykset ja niihin liittyvät käyttötilanteet, jotta hän voi käyttää sitä oikein. Näiden kolmen kielen osa-alueen täytyy siis yhdistyä tehtävissä, jotta niiden opettamaa asiaa pystytään oikeasti käyttämään. Toiseksi tosielämän kommunikaatiossa tarvitaan luonnollisesti kaikkia kielenkäytön osa-alueita: puhumista, kuullun ymmärtämistä, luetun ymmärtämistä ja kirjoittamista. Funktionaalinen oppikirja harjoittaa näitä kaikkia osa-alueita. Se kannustaa tehtävissään myös aitoon vuorovaikutuksellisuuteen. Kolmanneksi funktionaalinen kielenopetus lähtee liikkeelle oppijan omista kielihavainnoista.

Kielitietoisuuden ohjaamisen kriteerit liittyvät oppikirjojen tekstuaaliseen maailmaan: eriteltiin, kuinka monipuolisesti niissä käytettiin erilaisia keksittyjä tai autenttisia tekstejä ja eri tekstilajeja. Toinen kriteeri liittyi eri kielten ja kielimuotojen vertailuun sekä oppilaan äidinkielen tai muun kielitaidon huomiointiin.

Tutkielmassa selvisi, että oppikirjoissa oli funktionaalisuuden ja kielitietoisuuden osalta suuria eroja, kuten taulukoihin 1 ja 2 sivulla 26 ja 27 on tiivistetty. Suomi2 Minä ja arki oli aineistosta ainoa, joka toteuttaa funktionaalisuutta edellä mainittujen kriteerien mukaisesti. Muiden analysoitujen oppikirjojen sisällössä ei ilmennyt funktionaalisuutta. Kielitietoisuutta taas ei ilmennyt ollenkaan Suomea sinulle 1:ssä, mutta kaikista muista sitä löytyi.

Tulokset tarkoittavat käytännössä, että Suomea sinulle 1:stä kieltä opettavan S2-opettajan täytyy etsiä käyttöönsä paljon lisämateriaalia, jotta hän pystyy opettamaan suomea opetussuunnitelman vaatimusten mukaisesti. Särmä S2:n ja Tekstitaituri S2:n käyttäjän täytyy taas kiinnittää huomiota funktionaalisuuden periaatteen toteutumiseen opetuksessa, koska oppikirjoista ei sitä tutkituilta osin löytynyt. Suomi2-oppikirjaa käyttävä opettaja pääsee kaikkein helpomalla, koska se sisältää sekä funktionaalisuuteen että kielitietoisuuteen tähtääviä oppisisältöjä.

Tutkittavat oppikirjat on pääasiallisesti tehty ennen uuden opetussuunnitelman voimaantumista, mikä luonnollisesti osaltaan selittää tässä tutkielmassakin saatuja tuloksia. Kuitenkaan uuden opetussuunnitelman voimaantumisen jälkeen uusia, Suomi2:n ja Suomea sinulle 1:n tapaisia suomen kielen oppikirjoja ei aineistonkeruuhetkeen mennessä ollut ilmestynyt. Vaikka pyrin aineiston analyysissä tieteelliseen objektiivisuuteen ja tarkkuuteen, on mahdollista, että annoin esimerkiksi omien ennakkokäsitysteni vaikuttaa analyysiin. Inhimilliset virheet eivät myöskään ole poisluettuja, joten voi olla, että minulta jäi jotakin huomaamatta aineistosta. Kaiken kaikkiaan pyrin analysoimaan oppikirjoista tiukasti ainoastaan tutkimuskysymyksiin liittyviä sisältöjä, vaikka kiinnostavaa tutkittavaa olisi löytynyt paljon lisääkin.

On huomattava, ettei tämän tutkimuksen tarkoituksena ole arvottaa tutkittuja oppikirjoja, vaan lähestyä niitä opettajan näkökulmasta. Oppikirjat eivät ole tulosten perusteella hyviä tai huonoja, vaan tulokset kertovat ainoastaan funktionaalisen lähestymistavan ja kielitietoisuuden määrästä. Oppikirjat on kaiken kaikkiaan tehty selvästi erilaisista kielenoppimiskäsityksistä käsin. Lisäksi tutkimusaineisto ei kaikilta osin ole suoraan vertailukelpoinen keskenään, sillä se sisältää niin teksti- kuin tehtäväkirjojakin. Tästä huolimatta tutkimustulokset antavat yleiskuvan käytössä olevista S2-oppikirjoista.

Tulevaisuudessa tämän tutkielman muotoa voitaneen käyttää mallina S2-oppimateriaalien ominaisuuksien vertailuun opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Esimerkiksi S2-oppikirjankannan uudistuessa vastaamaan paremmin nykyisen opetussuunnitelman tavoitteita, samanlainen tutkimus on toteutettavissa paremmin vertailukelpoisella tutkimusaineistolla. Tästä tutkimuksesta hyötyvät todennäköisesti eniten S2-opettajat, joiden käytössä vanhemmat kirjasarjat yhä käytännön pakosta saattavat olla. Mahdollisesti myös oppikirjojen tekijät ja kustantajat voivat soveltaa tuloksia.

LÄHTEET

Aineisto:

Karanko, M. & Paavilainen, U. 2016. Suomea sinulle 1. Suomen kielen oppikirja yläkouluun. 2. korj. painos. Finn Lectura: Helsinki.

Paavilainen, U., Aarnio, R., Kuohukoski, S., Matinlassi, E. & Tylli, A. 2013. Särmä 7. Yläkouluun äidinkieli ja kirjallisuus. Harjoituksia S2. Otava: Helsinki.

Rapatti, K. & Kotilainen, L. 2013. Tekstitaituri 7 Suomi toisena kielenä. SanomaPro: Helsinki.

Tukia, K., Aalto, E., Taalas, P., Mustonen, S. 2007. Suomi2 Minä ja arki. Otava: Helsinki.

Muut lähteet:

Aalto, E., Kauppinen, M. & Tarnanen, M. 2014: Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti* (7). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201405261817> (Luettu 9.5.2018.)

Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohdaksi. *Virittäjä* 113 (3), 402–423. Kotikielen seuran aikakauslehti: Helsinki.

Aalto, E. & Tarnanen, M. 2015. Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Suomen Soveltavan Kielitieteen Yhdistys AFinLA ry. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (8), s. 72–90. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201601151115> (Luettu: 9.5.2018.)

Alho, I. & Kauppinen, A. 2009. *Käyttökielioppi*. SKS: Helsinki.

Alho, I. & Korhonen, R. 2018. Jälkiä häivytetystä kieliopista – opettajien näkemyksiä kieliopin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/jalkia-haivytetysta-kieliopista-opettajien-nakemyksia-kieliopin-opettamisesta> (Luettu 13.5.2019)

Bärlund, P. 2010. Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. *Kieli, kasvatus ja yhteiskunta*, lokakuu 2010. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27019/Lokakuu2010_Autenttisuutta_etsimassa.pdf?sequence=1 (Luettu 7.5.2018.)

- CEFR Companion Volume with New Descriptors 2018. <http://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Luettu 21.3.2019.)
- Eurooppalainen viitekehys 2012. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. (2001.) SanomaPro: Helsinki.
- Gilmore, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. S. 97–118. *Language teaching*, 40. Cambridge Journals.
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & Alho, I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. SKS: Helsinki.
- Heinonen, J. 2015. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto: Helsinki. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/heinonen/> (Luettu 18.5.2019.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. *Tutki ja kirjoita*. 15–17. painos. Tammi: Helsinki.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Toim. Kaikkonen, P. & Kohonen, V. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. S. 49–62.
- Kairanneva, H., Nahkola, T. & Paukkonen, T. 2009. *Monipuoliseen kielenkäyttöön rohkaiseva S2-oppikirja*. *Virittäjä* 113 (3). Kotikielen seura: Helsinki. S. 463–470.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Larsen-Freeman, D. 2001. *Teaching grammar*. *Teaching English as a second or foreign language*. Toim. Celce-Murcia, M. Heinle, Cengage Learning: United States of America. S. 251–266.
- Latomaa, S. & Tuomela, V. 1993. *Suomi toisena vai vieraana kielenä?* *Virittäjä* 97 (2). Kotikielen seura: Helsinki. S. 238–245.

- van Lier, L. 1996. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity. London and New York: Longman.
- Martin, M. 1995. Matkailijana Morfologiassa. Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen. Toim. Eija Aalto ja Minna Suni. 2., korj. painos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. S. 51–70.
- Martin, M., Mustonen, S., Reiman, N. & Seilonen, M. 2010. On becoming an independent user. I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (toim.) Communicative proficiency and linguistic development, intersections between SLA and language testing research. EUROSLA Monograph Series 1. European Second Language Association. 57–80.
- Mátyás, E. 1999. Suomi toisena kielenä -alan historiaa ja nykypäivää. Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 40. Toim. Maisa Martin ja Kaarlo Voionmaa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. S. 19–37.
- Mustonen, S. 2015. Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. Jyväskylä studies in humanities 255. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6213-5> (Luettu 7.5.2018.)
- Opetushallituksen suomi toisena kielenä -ainetyöryhmä 2016. Kehittyvän kielitaidon asteikko. Suomi toisena kielenä -oppimäärän tukimateriaali. https://www.edu.fi/download/171565_S2_Tasokuvaus_liite_tukimateriaaliin_1.10.2015_final.pdf (Luettu 18.5.2019.)
- Opetushallitus 2016. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf (Luettu 19.1.2018.)
- Opetushallitus 2018. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Täydentävä osa ja lisäkuvaimet. https://www.oph.fi/download/193438_EVK_companion_volume_tiivistelma.pdf (Luettu 11.5.2019.)
- Opetusministeriön kielioppityöryhmä 1994. Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Pitkänen-Huhta, A. 2003. Texts and Interaction. Literacy Practices in the ELF Classroom. (Jyväskylä studies in languages 55) University of Jyväskylä: Jyväskylä.

OPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

OPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Helsinki.

Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

Tanner, J. 2012. Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa. Helsingin yliopisto: Helsinki.

Tilastokeskus – opetushallinnon tilastopalvelu. http://www.oph.fi/download/138716_Suomi_toisena_kielena_opiskelleet_2003-2010.pdf (Luettu 11.12.2017)

Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. 2016. Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen. Opetushallitus: Helsinki.

Vipusen uutiskirje 2016. https://vipunen.fi/fi-fi/Raportit/Vipunen_uutiskirje_2016_nro3.pdf (Luettu 17.5.2019)

Virtanen, A. 2017. Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa. Jyväskylä studies in humanities 311. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>. (Luettu 8.5.2018.)

Widdowson, H. 1978. Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press.