



**TURUN
YLIOPISTO**

**Oppimis- ja itsesäätelytaidot suomalaisissa ja
virolaisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa:
analyysi semanttisista rooleista, toimijoista ja
toiminnan kuvauksista**

Diana Põldma

Pro gradu -tutkielma

Suomen ja sen sukukielten maisteriohjelma

Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Toukokuu 2026

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Suomen ja sen sukukielten maisteriohjelma, suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus

Diana Põldma

Oppimis- ja itsesäätelytaidot suomalaisissa ja virolaisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa: analyysi semanttisista rooleista, toimijoista ja toiminnan kuvauksista

Sivumäärä: 67

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää suomalaisen ja virolaisen perusopetuksen opetussuunnitelmien oppimis- ja itsesäätelytaitojen kuvausta. Tutkimuksen kohteena ovat perusopetusta ohjaavat asiakirjat.

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on selvittää, millaisiin semanttisiin luokkiin verbit kuuluvat suomen ja viroksen perusopetuksen opetussuunnitelmissa, kun tutkimusaineistona on *oppimis-* ja *itsesäätelytaitojen* kanssa läheisiä termejä sisältävät virkkeet. Toisena tavoitteena on selvittää, millaisia agenttia kuvaavia lekseemejä käytetään samaisissa virkkeissä. Tutkielman tarkoituksena on vertailla suomen ja viroksen perusopetuksen opetussuunnitelmateksteissä esiintyvien *oppimis-* ja *itsesäätelytaitoihin* liittyvien ilmaisumuotojen samankaltaisuuksia ja eroja. Analyysiyksikkönä ovat teksteissä esiintyvät virkkeet Suomen (n = 37) ja Viikon opetussuunnitelmasta (n = 38).

Tutkimus kuuluu kognitiiviseen kielentutkimuksen ja tekstintutkimuksen alaan. Tarkastelen *oppimis-* ja *itsesäätelytaitojen* kuvausta verbisemantiikan ja verbien argumenttirakenteen avulla. Analysoin verbien semanttisia luokkia ja vertailen tekstiyksiköissä esiintyviä toimijoita, eli agentteja, kuvaavia lekseemejä. Tutkin kielivalintoja ja vertailen agenttien elollisia ja elottomia ilmaisumuotoja. Aineiston analyysi on toteutettu aineistopohjaisella sisällönanalyysillä. Analyysin teoreettisena taustana on Anneli Pajusen (1982; 2001) verbitutkimukset. Pajunen (1982) on tutkinut verbejä ja luokitellut suomen yleisemmät verbit semanttisiin luokkiin. Vuonna 2001 Pajunen esitteli yksityiskohtaisemman ja hierarkkisen verbiluokittelun sekä analysoi, miten verbin merkitys ohjaa lausetta. Pajusen (2001) verbien argumenttirakenteen tutkimus keskittyy siihen, miksi verbeillä on tietynlainen rakenne.

Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että suomalaiset ja virolaiset opetussuunnitelmatekstit ovat semanttisesti lähes vastaavia. Tutkimustulokset osoittavat kolme huomattavaa semanttista ja kielivalintojen kontekstiin liittyvää eroavaisuutta. *Oppimis-* ja *itsesäätelytaitoja* kuvataan Suomessa useammin tilaverbeillä ja vastaavasti Virossa opetussuunnitelma sisältää paljon mentaalisia verbejä, joita Suomessa ei käytetä ollenkaan. Toinen huomattava eroavaisuus oli elollisen ja elottoman toimijan määrällisyys. Suomenkielisessä aineistossa elolliset toimijat muodostivat kolmasosan kaikista aktiivilauseiden toimijoista, kun taas viroksikielisessä aineistossa vastaava on 70 prosenttia. Kolmas eroavaisuus ilmeni termien *oppimis-* ja *itsesäätelytaidot* kontekstissa. Suomessa *oppimis-* ja *itsesäätelytaidot* kuvataan useammin opetussuunnitelman yleisosassa ja Virossa termit esiintyvät enemmän oppiaineiden luvuissa. Tutkimustulokset ovat mielenkiintoiset ja merkitykselliset sekä pedagogisesti että lingvistisesti.

Saatujen tulosten perusteella voidaan päätellä, että suomen opetussuunnitelmassa toimijan rooli on useimmiten ulkoistettu elottomille ja abstrakteille asioille, ja viroksen opetussuunnitelma antaa lähtökohtaisesti oppimis- ja itsesäätelytaitojen kehittymisestä vastuun oppilaalle itselleen. Suomen runsas tilaverbien käyttö osoittaa eksistentiaalisen kuvauksen, kun kyse on oppilaan oppimis- ja itsesäätelytaidoistaan. Virossa oppilas kohdistaa mentaalisten verbien avulla oman tietoisuuden oppimis- ja itsesäätelytaitoihin.

Avainsanat: opetussuunnitelmat, kognitiivinen semantiikka, verbin pääluokat, agenttiivisuus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
1.1	Tutkimuksen tausta	1
1.2	Opetussuunnitelmia koskevat tutkimukset Suomessa ja Virossa	4
1.3	Tutkimuksen tavoitteet	6
2	Verbien semantiikka suomessa ja virossa	9
2.1	Verbien semanttinen luokittelu	9
2.2	Verbien valenssi ja argumenttirakenne	18
3	Aineisto ja menetelmä	21
3.1	Aineiston rajaus	21
3.2	Aineistopohjainen sisällönanalyysi	23
3.3	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelua	27
4	Analyysi	29
4.1	Verbien semanttiset merkitysluokat aktiivilauseissa	29
4.2	Verbien semanttiset merkitysluokat passiivi- ja kopulalauseissa	31
4.3	Elollinen ja eloton toimija semanttisessa roolissaan	33
4.4	Agentin muoto opetussuunnitelman kontekstissa	35
5	Päätelmät	39
5.1	Oppimis- ja itsesäätelytaitojen kuvaus Suomen ja Viron perusopetuksen opetussuunnitelmissa	39
5.2	Toiminta ja toimijat opetussuunnitelmien oppimis- ja itsesäätelytaitojen kuvauksissa	44
5.3	Eroavaisuudet suomalaisen ja virolaisen perusopetuksen opetussuunnitelmien oppimis- ja itsesäätelytaitojen kuvauksissa	47
6	Lopuksi	49
	Lähteet	51

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen tausta

Tämä tutkielma on vertaileva tutkimus Suomen ja Viron perusopetuksen opetussuunnitelmissa käytetyistä kielivalinnoista. Vertailen suomalaista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita virolaiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan, eli (*Põhikooli riiklik õppekava*). Itselläni on kosketuspintaa molempiin koulujärjestelmiin ja olen kiinnostunut löytämään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia koulutusta ohjaavista säännösteksteistä. Tarkemmin tämän tutkielman tutkimuskohteena ovat peruskouluikäisten oppilaiden oppimis- ja itsesäätelytaitojen näkyvyys ja rooli opetussuunnitelmissa. Teeman valintaan on vaikuttanut Suomen PISA-tutkimuksen tulosten heikkeneminen ja vastaavasti Viron tulosten parantuminen. Omassa työssäni opettajana huomaan, että lasten ja nuorten oppimis- ja itsesäätelytaidot ovat heikentyneet. Opetuksen ammattilaisena pohdin, onko oppimistaitojen heikkeneminen yksi syy PISA-tutkimuksen tulosten heikkenemiseen Suomessa, ja kiinnitetäänkö vastaavasti Virossa enemmän huomiota oppilaiden oppimistaitojen kehittämiseen. Viron PISA 2022 -tulokset ovat huomattavasti paremmat suomalaisten oppilaiden tuloksiin verrattuna. Viron Haridus- ja teadusministeeriumin (2023) mukaan PISA 2022 tulokset osoittavat, että Viron lasten ja nuorten tietotaidot ovat maailman huipputasoa. Viron opiskelijoiden tulokset laskivat muihin valtioihin verrattuna paljon vähemmän.

Opetusharjoittelussa ollessani osallistuin Turun normaalikoulun lukion erityisopettaja Jaana Hyvärisen (2025) luentoan ja yllätyin, kun hän toi esimerkkejä lukion oppilailla esiintyvistä haasteista. Hyvärisen (2025) mukaan lukion oppilailla on eniten oppimis- ja itsesäätelytaitoihin liittyviä haasteita. Tämä, suoraan opetuskentältä tullut tieto, herätti uteliaisuuteni ja halun tutkia perusopetuksen opetussuunnitelmien kielivalintoja.

Oma tutkimukseni kohdistuu oppimis- ja itsesäätelytaitoihin. Sosiaaliset tilanteet vaativat ihmisiltä erityyppisten sosiaalisten haasteiden ratkaisukykyä. Näiden tilanteiden ratkaisemiseksi ihminen tarvitsee itsesäätelytaitoja. Ihminen pystyy toimimaan tavoitteellisesti juuri itsesäätelykyvyn ansiosta. (Aro 2011a, 10.) Itsesäätelytaidot ovat välttämättömiä ihmisten välisissä suhteissa. Ilman oman toiminnan ohjaustaitojaan ihmisen on vaikeata toimia täysiarvoisena yhteiskunnan jäsenenä. Juuri lapsena on opittava hallitsemaan

impulsseja ja sietämään pettymyksiä sekä säätelämään tunteiden pohjalta kumpuavaa käyttäytymistään (Ahonen 2015, 34; Harter 1983, 339).

Itsesäätely liittyy oppimistilanteissa toiminnan säätelyyn. Oppimistilanteissa itsesäätely on ohjeiden kuuntelemisen-, ohjeiden noudattamisen-, itsenäisen työskentelyn- ja itsereflektiotaitoja. Oppimistilanteet ovat normitettuja yhdessä toimimista, missä yhteisten sääntöjen noudattaminen on oppimisen kannalta tärkeää. (Aro 2011b, 11–12.)

Itsesäätelytaidot ovat yhteydessä akateemisten taitojen kehittymiseen juuri keskittymiskyvyn kautta. Hyvät itsesäätelytaidot edistävät oppimista ja opetuksen seuraamista. Lasten ja nuorten sosiaalis-emotionaalisten taitojen pitkittäistutkimusten tulokset osoittivat yhteyden lasten sosiaalis-emotionaalisten taitojen ja nuoruusiän koulumenestyksen sekä aikuisiän työmenestyksen välillä (Jones, Greenberg & Crowley 2015, 2283). Lapsuuden ajan hyvien itsesäätelytaitojen ja akateemisen kyvykkyyden sekä työssä pärjäämisen yhteyden ovat osoittaneet myös monet aikaisemmat tutkimukset (ks. esim. McCelland ym. 2007; Mondy ym. 2021; Parlakian 2003). Vaistela (2019, 106) on omassa tutkimuksessaan kritisoinut erityisesti termin ”oppimisprosessien itseohjautuvuus” runsasta käyttöä koska se todennäköisesti ohjaa opettajaa luovuttamaan vastuun oppilaan oppimis- ja itsesäätelytaitojen kehittämisen tukemiseen.

Opetussuunnitelman perusteet on keskeinen koulua määrittelevä dokumentti, joka ottaa kantaa tavoitteiden ja sisältöjen asettelussa niin Suomessa kuin Virossa. Opetussuunnitelma on rakennettu eri maissa sen aseman ja tehtävän mukaisesti (Kauppinen 2010). Erilainen opetussuunnitelman rakenne ja tehtävä normittaa opetuksen toteutusta yksilöllisesti. Joissakin maissa opetussuunnitelma on opettajaa sitova sekä velvoittava asiakirja ja toisissa maissa opetussuunnitelmaan määritellään vain suositukset opettajille (Döbert, Klieme & Stroka 2004). Juuri siitä syystä opetussuunnitelmassa käytetyillä kielivalinnoilla on tärkeä asema, että sen lukijat ymmärtäisivät sen velvoittavuuden asteen.

Keskeinen perusopetusta säätävä asiakirja Suomessa on opetussuunnitelman perusteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman velvoittavuus Suomessa perustuu ensisijaisesti perusopetuslakiin (1998). Perusopetuslain 15. §:n mukaan opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä perusopetuslaissa tarkoitettua opetusta varten opetussuunnitelma.

Opetussuunnitelman perusteet antaa Suomessa Opetushallitus. Opetussuunnitelman perusteet on valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan. (OPH.)

Virossa perusopetuksen opetussuunnitelma, eli *Põhikooli riiklik õppekava*, on velvoittava, koska se on säädetty tasavallan hallituksen määräyksellä, perustuen perusopetus- ja lukiolakiin, (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus § 15, 2010). Õppekava 'opetussuunnitelma' velvoittaa koulua ja opettajia tarjoamaan tietynlaista ja -tasoista opetusta. Viron sivistys- ja tieteenministeriö, eli Haridus- ja Teadusministeerium esivalmistelelee opetussuunnitelman. Jokaisen koulun itse laatima yksilöllinen opetussuunnitelma perustuu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan.

Opetushallituksella ei ole valvontaroolia ja Suomessa koulut ovat autonomisia toimijoita. Suomessa opettajan työ on itsenäistä ja opettajalla on vapaus järjestää opetusta parhaaksi katsomallaan tavalla. Suomessa ja Virossa opettajat voivat itse valita opetusmenetelmänsä ja pystyvät vaikuttamaan käytettäviin opetusmateriaaleihin, kun taas esimerkiksi Saksassa opetussuunnitelmat sisältävät opetusmateriaalien tarkat selostukset ja niiden käyttöohjeet (Döbert, Klieme & Stroka 2004, 359–363, 372, 397–401). Päinvastoin kuin Saksassa, Suomen ja Viron opetussuunnitelmat eivät sisällä opetusmateriaalisuosituksia. Perusopetuksen opetussuunnitelmien piiriin kuuluvat Suomessa kaikki oppivelvolliset, joten toteutuessaan opetussuunnitelmat ovat merkittäviä dokumentteja (Autio, Hakala & Kujala 2017, 7).

Koulun arjessa opetussuunnitelman tarkoitusten toteutumisella on suuri merkitys. Opetussuunnitelman kirjoitustapa voi vaikuttaa siihen, miten opetussuunnitelmaa tulkitaan (esim. Biesta 2009; Kansanen 2004; Priestley 2011). Kielivalinnoilla voidaan välittää opettajille tarkoitettut määräävät ja myös tulkinnalle vapaat ohjeet. Kielivalintoja voidaan tarkastella erilaisia taustoja vasten. Esimerkiksi kielenkäyttö erilaisissa lauseyhteyksissä, paikallisessa tilanteessa tai laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. (esim. Blommaert 2005, 39–40; Rinne 2019, 98–99.) Tässä tutkielmassa keskityn tekstien viralliseen ja ohjaavaan kontekstiin, ja vertailen yksityiskohtaisemmin kielivalintoja opetussuunnitelman yleisosassa ja ainekohtaisissa luvuissa. Termeillä on aina historiallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen kontekstinsa. Termit kytkeytyvät perinteisiin ja yhteisöihin (Blommaert 2005, 46–47). Kontekstitieto asettaa kielivalinnoille erilaisia ehtoja ja ohjaa termien tulkintaa ja ymmärrystä.

1.2 Opetussuunnitelmia koskevat tutkimukset Suomessa ja Virossa

Opetussuunnitelmien tutkimusta kansainvälisellä tasolla ja myös vertailevasti tarvitaan siihen, että ymmärretään paremmin mihin kaikkeen opetussuunnitelmaa opetuksen työkaluna voisi käyttää. Opetussuunnitelmatutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyviksi uudenlaisia ja monikäyttöisiä tapoja sekä laatia että käyttää opetussuunnitelmia. (Connelly ym. 2008; Schubert 2008.) Laaja-alaisella ja syvällisellä tarkastelulla sekä pitkäaikaisella seurannalla etsitään vastauksia niihin haasteisiin, joita institutionaaliseen koulutukseen liittyy (Ropo 2009).

Perusopetuksen opetussuunnitelmaa on tutkittu Suomessa monista erilaisista näkökulmista. Lakka ja Pietilä (2023) ovat tutkineet äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kiinnostuksen nousua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) uudistuessa vuonna 2014. Pynnönen, Kallo ja Silvennoinen (2022) ovat osaltaan tutkineet miten peruskoulu edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia ja miten se ilmenee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Rokka (2011) on tutkinut opetussuunnitelmien perusteita 1985 ja 2004 poliittisesta näkökulmasta, eli miten opetussuunnitelmiin kulminoituvat erilaiset yhteiskunnalliset ja poliittiset vaikutteet. Kriittisestä näkökulmasta tutkii opetussuunnitelmia kokoomateos Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001), jossa tarkastellaan koulutukseen liittyviä kysymyksiä syrjäytymisen ja globalisaation näkökulmasta.

Vitikka (2009) tutkii omassa väitöskirjassaan perusopetuksen opetussuunnitelmissa esiintyvää sisältöjen ja pedagogiikan suhdetta sekä miten se näkyy asiakirjan rakenteessa. Suomessa opetussuunnitelmatutkimuksen keskeisimpiä teemoja ovat kunta- ja koulukohtainen opetussuunnitelmatyö. Tarkastelun kohteena on ollut myös opetussuunnitelmat opettajan työssä. Näitä aiheita ovat tutkineet esimerkiksi Atjonen (1989), Korkeakoski (1990) ja Syrjäläinen (1995). Opetussuunnitelman ja oppimisen suhdetta on tutkinut Kimonen (2001), matematiikan opettamisen painotuksia opetussuunnitelmissa on tutkinut Törnroos (2004). Oppikirjojen sekä opetussuunnitelmien vaikutusta opetukseen on tarkastellut Heinonen (2005).

Perusopetuksen opetussuunnitelmia on tutkittu lähtökohtaisesti kasvatustieteellisestä näkökulmasta käsin. Verrattain vähän löytyy kielitieteellistä tekstintutkimusta. Viitala (2018) tutkii Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) toteuttaman OPS-arvioinnin ensimmäisessä osahankkeessa, millainen perusopetuksen opetussuunnitelma sitä käyttäville

toimijoille on. Hän tarkasteli omassa opinnäytetyössään, millä tavalla koulut ja perusopetuksen järjestäjät puhuvat opetussuunnitelmista.

Kauppinen kollegoineen (2015) on tutkinut perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista. He ovat pohdinnoissaan ilmaisseet, että perusopetusikäisten tutkimus kaipaisi täydennykseksi erilaisia interventiotutkimuksia, joiden tavoitteena olisi kartoittaa opetusjärjestelyjen vaikuttavuutta. Esimerkiksi eri lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen menetelmien yhteyksiä kirjoitustaidon kehittymiseen ei ole heidän aineistonsa perusteella Suomessa lainkaan selvitetty.

Erra ja Svinhufvud (2017) ovat tutkineet äidinkielen opetussuunnitelmia lukion tasolla, painotuksena äidinkielen ylioppilaskokeen määräykset. Kahden maan välistä vertailevaa tutkimusta löytyy Gårdemarilta (2013). Myös hänen tutkimuksensa ovat keskittyneet lukion opetussuunnitelmiin, ja hän on vertaillut tekstianalyysin keinoin Suomen ja Ruotsin lukioiden opetussuunnitelmia.

Virossa opetussuunnitelman rakennetta ja koulutusjärjestelmää ovat tutkineet Teichmann, Läänemets, Rüütman ja Neudorf (2014). Opetussuunnitelmien kehittämistä ja kehittämisen tavoitteita kouluissa ovat tutkineet Vanari, Poll ja Eisenschmidt (2024). Suoritettu tutkimus havaitsee, että koulujen johdon on vaikea yhdistää opetussuunnitelman kehittämistä ja koulun yleistä kehittämistoimintaa. Ongelmana nähdään myös opettajien riittämätön osallistaminen opetussuunnitelman kehitystyöhön. Edellisten tutkimusten lisäksi on vertailevasti tutkittu Suomen ja Viron opetussuunnitelman mukaista käsityön ja teknologian opetusta sekä oppilaiden asennetta aineenopetukseen (Autio, Soobik 2013). Vertailu Suomen ja Viron välillä toi esiin eroja opetussuunnitelmien painotuksissa ja siinä, kuinka vapaaehtoisena tai pakollisena käsityö ja teknologia nähdään. Käsityön lisäksi, musiikin opetussuunnitelmien vertailua Suomen ja Viron välillä on tarkasteltu sisällöllisestä ja pedagogisesta näkökulmasta (Sepp, Ruokonen & Ruismäki 2012). Lukuvuonna 2019–2020 Virossa oli seitsemässä peruskoulussa testattavana sivistys- ja tiedeministeriön (*Haridus- ja Teadusministeerium*) uudistetun opetussuunnitelman kokeiluversio. Kokeilusta tehtiin tutkimusanalyysi Tallinnan ja Tarton yliopistoissa (Vanari ym. 2021). Virolaisen tutkijaryhmän Lukk, Sakk ja Veisson (2008) tutkimus osoitti, että peruskoulujen opettajat keskittyvät pikemminkin aineensa opettamiseen kuin lasten sosiaaliseen kehitykseen. Myös koulun arvot suuntautuvat akateemiseen menestykseen, ja pehmeät arvot, kuten suvaitsevaisuus ja avuliaisuus, ovat vähemmän tärkeitä. (Lukk ym. 2008, 99.)

Hyvien sosiaalisten taitojen ja akateemisen kyvykkyyden välinen yhteys on todistettu monissa tutkimuksissa (ks. esim. Jones ym. 2015; McClland ym. 2007; Mondri ym. 2021; Parlakian 2003) Nykytilanne kuitenkin osoittaa, että opettajien mielestä itsenäinen ajattelu, luovuus, kriittinen ja analyttinen ajattelu sekä sosiaaliset taidot eivät ole oppijoiden selviytymisen osatekijöitä. Nämä ovat kuitenkin niitä taitoja, joita koulun päättäviltä oppijoilta odotetaan, jotta he voivat tehdä oikeita valintoja ja päätöksiä elämässään. (Sakk 2013, 99.)

1.3 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkielmani on laadullinen aineistopohjainen kielentutkimus. Suomalaisessa laadullisessa kielentutkimuksessa tutkimuskohdetta tarkastellaan laadullisesti aidoissa kielenkäyttöaineistoissa (Luodonpää-Manni & Ojutkangas 2020, 413). Aineiston tieteellisyyden kriteerinä on sen laatu ja kattavuus (Eskola & Suoranta 1998,18). Laadullisen tutkimuksen tulokset voivat osoittaa meille ilmiöiden välisiä yhteyksiä ja miten asiat toimivat erilaisissa konteksteissa (Mason 2002, 1).

Tämän tutkielman päätavoitteena on selvittää kuinka paljon perusopetuksen opetussuunnitelmat Suomessa ja Virossa painottavat ja miten kuvailevat oppimis- ja itsesäätelytaitoja. Onko kahden maan perusopetuksen opetussuunnitelmissa eroja ja jos on, niin miten se mahdollisesti vaikuttaa Suomen perusopetuksen opiskelijoiden oppimiseen?

Tutkimuskysymykset:

1. Miten perusopetuksen opetussuunnitelmat kuvaavat oppimis- ja itsesäätelytaitoja Suomessa ja Virossa?
2. Millaista toimintaa ja millaisia toimijoita opetussuunnitelmien oppimis- ja itsesäätelytaitojen kuvauksiin sisältyy?

Tutkin välitöntä tilannekontekstia, tekstin sisäisiä suhteita ja tutkittavia termejä ympäröiviä elementtejä. Konteksti on monitasoinen ja riippuvainen havainnoitsijan perspektiivistä (Kovala 2001). Tutkimuskohteena on perusopetuksen opetussuunnitelmien tekstuaalinen merkitys. Kovalan (2001) mukaan tekstuaalinen merkitys ei ole neutraali, mutta sitä voidaan pitää yhtenä tekstitulkinnan ankkurina. Kielivalinnoilla on erityisesti viranomaisteksteissä suuri merkitys. Viranomaistekstien tutkimuksen taustalla on usein ajatus kielestä työkaluna rakentamassa ideologista todellisuutta (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Tutkielmassa

paneudun verbien semantiikkaan ja selvitän merkitysten monimuotoisuutta sekä kielen yksiköiden välisiä merkityssuhteita. Kognitiivinen semantiikka pohjautuu Langackerin (1987) perustamaan kielioppimalliin, joka tarkastelee kieltä erityisesti merkitysjäsennyksen kannalta.

Tutkimuskohteena ovat verbit ja niitä ympäröivät elementit. Verbit ovat sanoja, jotka taipuvat tempuksessa, moduksessa ja persoonamuodossa. Verbin taipunut muoto on finiittiverbi, joka suomen kielessä muodostaa lauseen ytimen. Verbien infiniittiset muodot puolestaan ovat nominaaleja, jotka taipuessaan mukailevat nomineja. (VISK, § 444.) Tutkielmassani käytän VISKin verbimäärittelyä etsiessäni tutkimusaineistostani sanoja, jotka luokittelen verbeiksi. Tutkimuksen kohteena ovat sekä finiittiverbit että infiniittiset verbimuodot. Verbit ilmaisevat muutokseen johtavia tapahtumia tai tekoja (VISK, § 445).

Tutkielmassani vertailen eri verbiluokkiin kuuluvia verbejä niissä virkkeissä, joissa käsitellään oppimis- ja itsesäätelytaitoja. Tutkin verbejä niiden pääluokkien, eli aktiivin ja passiivin mukaan. Aktiivi on yleisimmin etualaistava rakenne ja passiivi taka-alaistava rakenne, sillä passiivi asettaa agentin, eli toimijan taka-alalle. Passiivia voidaan käyttää, kun patientti on vastaavan aktiivilauseen subjekti. Aktiivi on passiivia yleisempi pääluokka, ja passiivilla on alhaisempi käyttöfrekvenssi. (ks. esimerkiksi Kittilä 1997, 11–15; Siewerska 1984, 3.) Suomen kielen passiivin tyypillinen ominaisuus on piilottaa tekijä, mikä on myös hyvä keino olla kertomatta ikävistä asioista. Suomen passiivin tekijä on implisiittinen, eli se on tekstissä näkymätön. Passiivin käyttö virkakielessä mahdollistaa myös toimijan kuvauksen kiertoilmauksella. (Kuiiri 2000.)

Viron kielen verbin pääluokat ovat isikuline tegumood (aktiivi) ja umbisikuline tegumood tai impersonaalne passiivi (passiivi) (EKI). Persoonan ilmaisuun passiivissa on Virossa vähän kiinnitetty huomiota (Pajusalu & Pajusalu 2005, 68). Aktiivi on pääluokan neutraali jäsen ja predikaattiverbi on aktiivimuodossa henkilötekijäisissä lauseissa (Jokela 2012, 50). Isikulises lauses eli aktiivilauseessa subjektina on toimija ja umbisikulises eli passiivilauseessa toimija puuttuu (Metslang ym. 2023, 177). Passiivilauseessa (*umbisikuline lause*) painopiste on toiminnassa mutta toimija itse on epämääräinen (EKI, 403). Aktiivilauseen (*isikuline lause*) toimija on tiedossa (Viht & Habicht 2019, 47). Passiivisen muodon (*umbisikuline tegumood*) käytön motiivi ei aina ole toimijan piilottaminen, sillä passiivirakenteen implisiittinen referentti saattaa olla jo tekstin lukijan tiedossa (Torn-Leesik & Vihman 2010, 302).

Vertailen suomen ja viron verbejä keskenään sekä tarkastelen kielensisäisiä esiintymisilmiöitä. Tutkimukseni teoriapohja mukailee Pajusen (1982; 2001) verbien

semanttista luokittelua, jota hän on käyttänyt verbien argumenttianalyysinsä pohjana. Tutkielmassani luokittelen aineistossani olevat verbit tapahtuma-, tila-, muutos-, vaikuttamis- ja mentaalisiin verbityyppeihin. Kuvailen suomen ja viron verbityyppien semanttista luokittelua tarkemmin alaluvussa 2.1.

Verbien lisäksi tarkasteltavana ovat verbien argumentit. Tutkimuksen kohteena on argumenttien elollinen ja eloton muoto, pääpainona toimijan semanttinen rooli. Verbien argumenttirakenne määrittelee verbin täydennykset ja niiden merkitykset. Erilaisilla argumenteilla viitataan verbin vaatimiin täydennyksiin. (Pajunen 2001, 82–83.) Verbien rakenteeseen sisältyy tieto niiden vaatimasta ympäristöstä, eli valenssista. Valenssi on verbien kyky avata ympärilleen aukkopaiikkoja ja edellyttää, että niihin sijoittuvat määritteet vastaavat tiettyjä ehtoja (Pajunen 1982, 24). Semanttiset roolit ovat verbin täydennysten, eli argumenttien tyyppejä siltä kannalta, miten ne osallistuvat verbin kuvailemaan tekemiseen (VISK, § 444). Semanttiset roolit ovat osallistuvia ja sijoittavia (Sammallahti (2002, 543–545). Opetusministeriön asettama kielioppityöryhmä (Opetusministeriö 1996, 155) luettelee semanttiset roolit seuraavasti: tekijä ja kokija; vastaanottaja ja kohde; tulos, lähde ja paikka; aika, reitti, määränpää ja väline. Semanttiset roolit ovat tulkinnanvaraisia koska ovat tyypillisiä yleistyksiä verbien täydennyksistä (Ojutkangas, Larjavaara & Miestamo 2009, 134–137). Verbivalenssista kerron tarkemmin alaluvussa 2.2.

Erilaiset verbityypit ja verbin argumentit esiintyvät aineistossani erilaisissa konteksteissa. Kontekstin muodostavat sekä ilmaisutilanne että kyseistä tekstiä edeltävät tekstit (Halliday 1985, 53). Ilmaisutilanteen ja muiden tekstien lisäksi kontekstin muodostaa sosiaalinen sekä kulttuurinen tausta (Mäntynen 2003, 29). Tämän tutkielman aineiston kontekstina ovat virkakieliset tekstit ja tarkemmasta näkökulmasta katsottuna tekstiluvun sijaitseminen opetussuunnitelman eri teemalukujen sisällä.

Tutkimus etenee teorialuvun jälkeen aineiston käsittelylukuun 3, jossa kerron tarkemmin aineiston rajauksesta ja analyysin metodista. Alaluvussa 3.3 kerron tutkimuksessa haastetta aiheuttaneesta polysemiasta ja tutkimuksen eettisyyteen sekä luotettavuuteen liittyvistä huomioista. Aineiston analyysin menetelmänä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jota esittelen tarkemmin luvussa neljä. Viidennessä luvussa pohdin tutkimuksen johtopäätöksiä ja kuudennessa luvussa teen lyhyen yhteenvedon tutkimuksen tuloksista.

2 Verbien semantiikka suomessa ja virossa

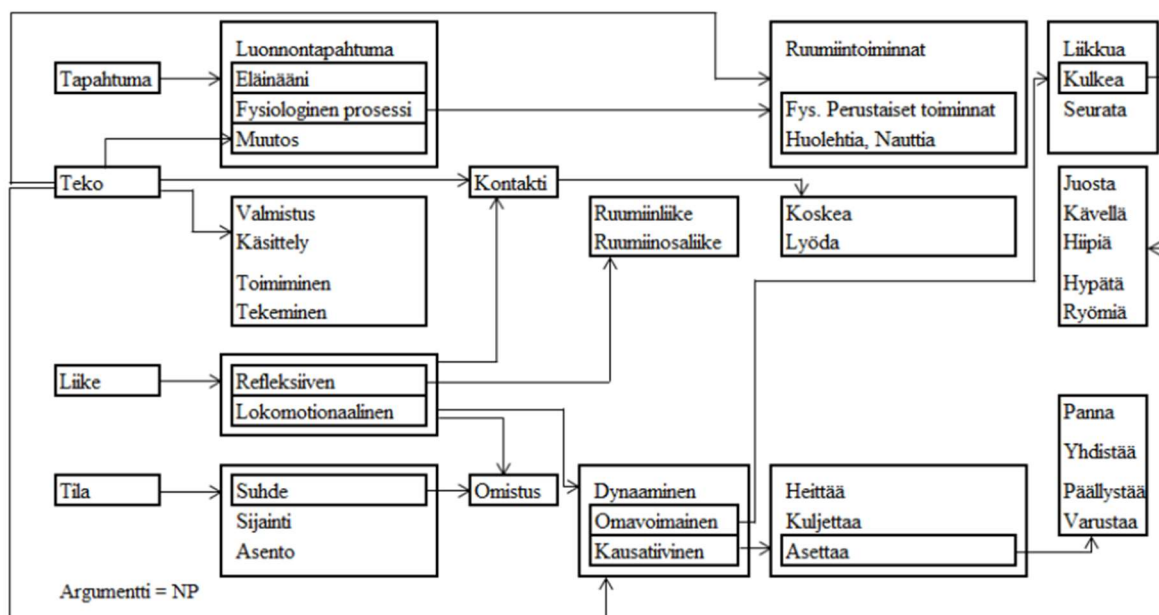
2.1 Verbien semanttinen luokittelu

Verbin tutkiminen on laadullisen kielitieteen keino ymmärtää kielenkäytön merkityksiä, vivahteita ja rakenteita. Verbeillä kuvataan muutosta sisältäviä dynaamisia tilanteita: tekoja tai tapahtumia. Esimerkiksi tekoja kuvaavat verbit *keittää* ja *ostaa* tai tapahtumia kuvaavat verbit *katketa* ja *pelästyä*. Prototyypiset verbit ilmaisevat elollisen toimijan tekoja. Toisaalta verbit voidaan myös jakaa niiden kuvaaman toiminnan perusteella konkreettisiin, abstrakteihin ja mentaalisiin. (VISK, § 445.)

Lingvistinen semantiikka eli merkitysoppi tutkii luonnollisia kielen merkityksiin liittyviä ilmiöitä. Yksi lingvistisen semantiikan perustehtävistä on etsiä vastauksia kielen, mielen ja ympäristön yhteyksiin sekä niiden suhteisiin liittyviin kysymyksiin. (Karlsson 2002, 229, 233.) Suomessa semantiikkaa ja erityisesti verbien semantiikkaa on tutkinut Pajunen (1982; 2001). Verbit voidaan määritellä niiden ontologissemanttisten, syntaktisten, morfologisten ja verbilekseemien ominaisuuksien perusteella (Pajunen 2001, 26). Verbit ovat luokiteltuja leksikaalisesti toiminnallisten, dynaamisten ja muutosta, suuntaisuutta sekä kohteellisuutta kuvaavien piirteiden mukaisesti. Verbiluokkien erot määräytyvät paikkaluvultaan, merkitykseltään ja muodoltaan. (Pajunen 1982, 24.)

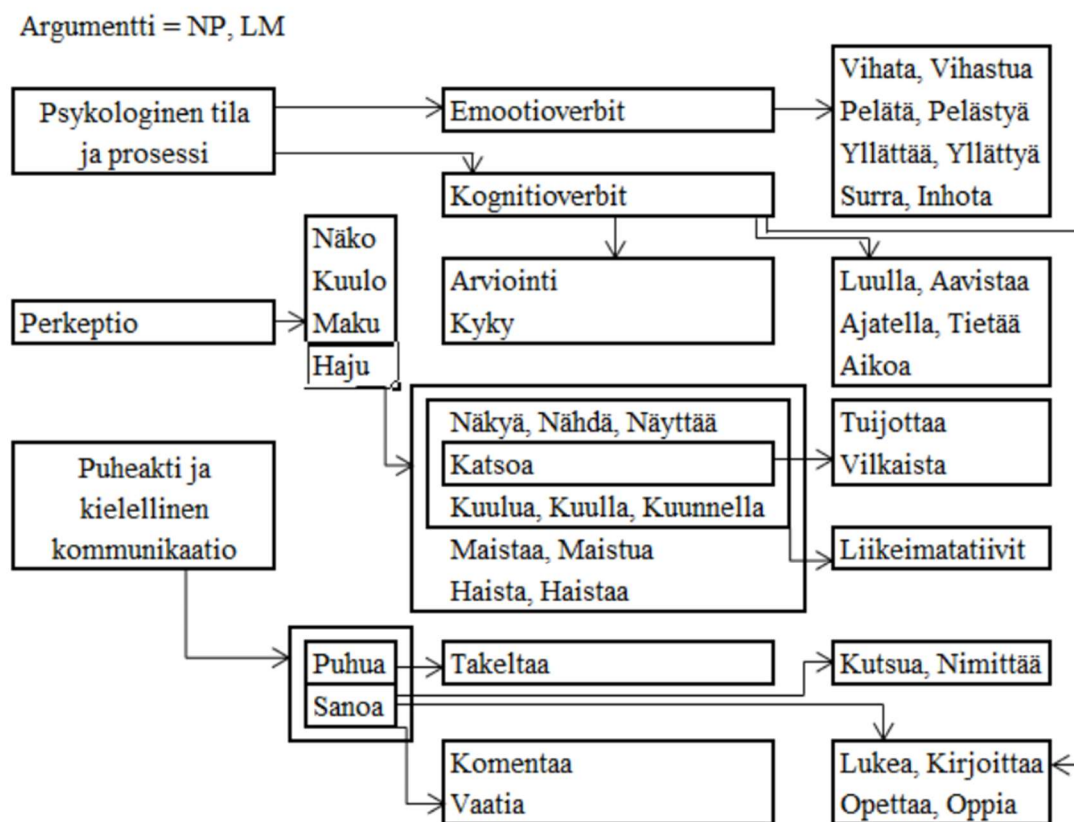
Verbit ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa, ja ne voidaan jakaa primääri- ja sekundaariverbeihin. Primääriverbit ilmaisevat tekoja, tiloja sekä tapahtumia, ja sekundaariverbejä käytetään asiaintilaa ilmaisevan infinitiivin kanssa (esim. *täytyy syödä*), koska niissä ei ole merkityksellistä sisältöä. (Pajunen 2001.) Pajunen (2001) luokittelun mukaan primääriverbit jakautuvat kahteen isompaan ryhmään: A-ryhmässä ovat konkreettisia asioita ilmaisevat verbit (ks. kuvio 1) ja toiseen, B-ryhmään, kuuluvat mentaaliset verbit (ks. kuvio 2). Niiden lisäksi ovat deskriptiiviset verbit, jotka voidaan jakaa joko A- tai B-ryhmään. (Pajunen 2001, 51–57.)

Kuvio 1. Primäärien A-verbien semanttis-leksikaalinen luokittelu. (Pajunen 2001.)



A-ryhmän verbit (ks. kuvio 1) kuvaavat tapahtumia (*virtaa, paistaa*), fysiologisia prosesseja (*sulattaa, varttua*), tekoja (*keittää, ommella*), liikkumista (*hypätä, juosta*) ja tiloja sekä tilanteita (*asua, elää*) (Pajunen 2001, 55). Primääriverbien B-ryhmän verbit (ks. kuvio 2) kuvaavat psykologista tilaa ja prosesseja (*ajatella, tietää*), tunteita (*vihata, pelätä*), aistitoimintoja (*nähdä, kuulla*), puhetta ja kommunikaatiota (*puhua, änkyttää*) (Pajunen 2001, 56).

Kuvio 2. Primäärien B-verbien semanttis-leksikaalinen luokittelu. (Pajunen 2001.)



Sekundaarisiin semanttisiin verbeihin kuuluvat ne verbit, joiden avulla asiointiloja suhteutetaan toisiinsa tai kvalifioidaan muulla tavoin. Suomessa sekundaariverbeihin kuuluvat esimerkiksi velvollisuutta ja mahdollisuutta ilmaisevat verbit (*täytyä, voida*).

Sekundaariverbit esiintyvät tyypillisesti infinitiivin kanssa (esim. *saattaa antaa, täytyy lähteä*). (Pajunen 2001, 52.)

Eesti keele grammatika- (EKG II) käsittelee tapahtumia kahden opposition avulla:

dynaaminen staattinen ja kestollinen hetkellinen. Staattiset lauseet kuvaavat tiloja, eikä niillä ole ajallista struktuuria. Lauseen subjekti on enemmän ominaisuuden ilmaisija kuin toimija. Dynaamisilla tapahtumilla on alku ja loppu, eli niiden välisessä vaiheessa havaitaan muutos (Pajusalu 2009, 65). Virossa dynaamiset verbit jaetaan toiminnan, ajan tai tuloksen perusteella. Kestävyyttä ilmaisevat verbit ovat esimerkiksi *uida* ja *kasvaa*, ja hetkelliset verbit *välähtää*, *paukahtaa*. Ajallisten piirteiden mukaan luokiteltuja verbejä ovat edellä mainittujen

lisäksi *punktuaalsed* verbit, eli täsmällisyyttä, pikkutarkkuutta ilmaisevat verbit. Niin sanotut täsmällisyysverbit ovat ajallisesti merkitsemättömiä ja ilmaisevat tilan muutosta, esimerkiksi *alkaa, loppua*. (EKG II, 23.)

Virossa verbien semanttista tutkimusta on kielitieteilijöitten mielestä rajoittanut verbien suuri polysemia. Viron verbeistä noin kolmasosa on polyseemisiä (Langemets 2003, 103, 113). Viron kielen ydinverbejä on tutkinut Tragel (2003). Hänen määritelmänsä mukaan ydinverbejä ovat usein käytetyt perusverbit, joilla on yleinen merkitys, laaja sovellus- ja käyttöala sekä korkea polysemia. Viron ydinverbejä käytetään arkikielessä jatkuvasti, ne eivät kuvaile tekemistä yksityiskohtaisesti ja yhdellä verbillä saattaa olla kymmeniä merkitysvivahteita. Esimerkkeinä *panema* 'panna' ja *asetama* 'asettaa', 'laittaa'. Kaikki viron kielen ydinverbit ovat polyseemisiä verbejä. Ydinverbien polyseemisiin skeemoihin kuuluu myös sellaisia merkityksiä, jotka eivät kuulu jokapäiväiseen kielenkäyttöön, vaan liittyvät esimerkiksi johonkin tyyliin tai tiettyyn rakenteeseen. Jonkin verbin suuri esiintymistiheys voi johtua sen käytöstä hyvin monissa eri merkityksissä, mutta myös yhdestä hyvin usein käytetystä merkityksestä. Suuri esiintymistiheys voi johtua myös molemmista. (Tragel 2003, 19.) Esiintymistiheys on ydinverbin määrittelyn kriteereistä lähes ainoa suhteellisen objektiivinen kriteeri (Kaalep & Muischnek 2002, 9).

Viron kielen verbejä ovat luokitelleet Veisman, Tragel ja Pajusalu (2002). Viron verbien luokittelu on erilainen kuin Suomessa ja luokittelu sisältää yleiset verbit (esim. *olema* 'olla', *tegema* 'tehdä'), liikeverbit (*tulema* 'tulla', *minema* 'mennä'), omistamisverbit (*tooma* 'tuoda', *saama* 'saada', *võtta* 'ottaa', *anda* 'antaa'), asentoverbit (*istuda* 'istua', *seista* 'seistä'), modaaliverbit (*võima* 'voida', *pidama* 'pitää'), kausaaliverbit (*päästma* 'päästää', *lukkama* 'työntää'), aloitusverbit (*hakkama*, 'alkaa/ruveta'), muutos/pysyvyysverbit, kognitiiviverbit (*tahtma* 'haluta', *nägema* 'nähdä', *mõtlemma* 'ajatella', *teadma* 'tietää') ja vuorovaikutusverbit (*küsima* 'kysyä', *rääkima* 'kertoa') (ks. myös Pajusalu, Tragel, Veismann & Vija 2008, 11–12; Tragel 2003, 22).

Toisenlainen verbien luokittelu löytyy teoksesta Eesti Grammatika, jossa verbejä analysoidaan sananmuodostuksen periaatteiden mukaan (Metslang ym. 2023, 308). Verbien muodostusperiaatteet jakavat verbit seuraaviin kategorioihin: kausatiivit eli aiheuttajaverbit, antikausatiivit eli muutosverbit, refleksiivit eli itsen kohdistuvat verbit, tilaverbit, välineverbit eli tekovertit, matkimisverbit, deskriptiiviset verbit, puhutteluverbit sekä nauttimis- ja annosteluverbit (Metslang ym. 2023, 308–317). Langacker (1987, 2, 47) on

todennut, että semanttiset rakenteet ja merkitykset ovat kielikohtaisia. Suomessa verbijohdokset jaetaan kolmeen pääluokkaan: muuttamis-, muuttumis- ja muuntelujohdokset. Pääluokat sisältävät osittain viron verbikategorioihin vastaavat alaluokat: kausatiiviset, refleksiiviset, translatiiviset, frekventatiiviset, momentaaniset, essentiaaliset ja sensitiiviset verbit. (VISK, § 303.)

Tässä tutkielmassa verbien analyysi ja luokittelu perustuu Pajusen (1982, 2001) malleihin, jota olen muokannut omaan tutkimukseen sopivammaksi. Pajusen (2001) verbiluokituksesta puuttuu erillinen vaikuttamisverbien luokka. Suomessa vaikutusverbejä on tutkinut esimerkiksi Larjavaara (2007). Vaikutusverbi kuvaa verbin semanttista sisältöä, ja vaikutusyhteys ilmenee lauseessa verbin argumenttien avulla. Lauseessa on tyypillisesti vaikuttajana agentti tai voima ja vaikutuksen kohde, eli patientti (Larjavaara 2007, 167.) Iso suomen kielioppi käyttää termiä vaikuttamismuotti ja luettelee siihen kuuluvina seuraavia verbejä: *innostaa, ohjata, rohkaista, pyytää, pakottaa, velvoittaa, opettaa, opastaa* ja *vaatia* (VISK, § 479). Kyseiset verbit Pajunen (1982, 2001) on kuitenkin luokitellut mentaaliseksi, kommunikatiiviseksi tai tekoerbeiksi. Oman tutkielmani kontekstissa halusin erottaa vaikuttamisverbit erilliseksi luokakseen kuvailemaan vaikuttamista prosessina, jossa pyritään muokkaamaan ihmisten käyttäytymistä ja tunteita (Suomisanakirja.fi, hakusana *vaikuttaminen*).

Eri semanttisiin kenttiin kuuluvat verbit Pajunen (1982, 3) ryhmittelee toiminnallisiksi ja ei-toiminnallisiksi. Vastaavanlainen, mutta eri kriteereihin perustuva ryhmittely löytyy myös Hallidaylta (ks. Halliday 1969). Toiminnallisiksi on luokiteltu liikkumista ja tekoa ilmaisevat verbit ja vastaavasti olo-, muutos sekä tapahtumaverbit ovat ei-toiminnallisia. Näiden kahden pääryhmän väliin jäävät aistihavaintoa, kognitiota ilmaisevat ja tunneverbit. Verbien alakategoriajaottelu perustuu Pajusella (1982, 1) loogis-semanttiseen valenssiin. Semanttinen valenssi ottaa huomioon verbien semanttiset piirteet ja looginen valenssi tarkastelee argumentteja ja niiden rooleja. Valenssia tarkastelen tarkemmin seuraavassa alaluvussa 2.2.

Verbit käyttäytyvät omissa pääkategorioissaan ja usein myös alakategorioissaan semanttisesti samankaltaisesti. Esimerkiksi ei-toiminnallisten verbien ensimmäisen sidonnaisen määritteen tarkoite, eli asia tai kohde, johon verbin tärkein täydennys viittaa, on joko eloton tai elollinen ja toiminnallisten verbien ensisijaisessa merkityksessä elollinen ja usein inhimillinen. Toiminnalliset verbit ovat kaksi-, kolme- tai nelipaikkaisia ja ei-toiminnalliset verbit ovat yleensä yksi- tai kaksipaikkaisia. (Pajunen 1982, 3.)

Verbityyppejä ovat luokitelleet myös esimerkiksi Halliday (1969, 72) ja Vater (1973, 123–127). Halliday (1969, 72) luokittelee verbit kolmeen pääluokkaan: toiminta-, mentaaliprosessien- ja suhdeverbit. Vaterin (1973) verbiluokittelu on monimutkaisempi ja haarautuvampi, ilman selkeitä alaluokkia. Luokittelu alkaa liike- ja ei-liikeverbeistä ja jatkuu siitä erilaisiin alaluokkiin (Vater 1973, 123–127.) Hallidayn (1969) alaluokat sisältävät toiminnalliset verbit, joilla on elollinen tekijä ja toiminta on joko intentionaalista tai ei-intentionaalista. Tapahtumaverbeillä on eloton tekijä, konkreettiset verbit käsittävät tilan tai aineen ja abstraktiset verbit luovat tai vaikuttavat. Hallidayn (1969) mentaaliset verbit sisältävät reaktio-, perkeptio-, kognitio- ja verbalisointiverbit. Kolmannen, suhdeluokan verbit ovat ekvatiiviset tai attributiiviset. (Halliday 1969, 172.)

Verbeihin liittyy kontekstuaalisia piirteitä sekä määrite- ja valenssi-piirteitä, joista ensimmäiset ilmaisevat roolisuhteita ja jälkimmäiset määräävät osallistujien luvun (Vater 1973, 119–137). Pajusen mukaan (1982, 47) siirryttäessä toiminnallisista verbeistä ei-toiminnallisiin verbeihin toiminnallisuuden ja elollisuuden piirteet vähenevät. Verbien elollisuus tai elottomuus on verbin määritteen piirre. Määritteitä eli argumentteja voidaan tarkistella sekä elollinen/eloton että konkreettinen/ei-konkreettinen piirteiden avulla (Pajunen 1982, 49). Fillmore (1969, 117) toteaa, että piirteiden kuvaus on roolikuvausta primaarimpi.

Seuraavaksi kuvailen Pajusen (1982, 2001) verbiluokkia yksityiskohtaisemmin koska oma tutkielmani mukaillee juuri kyseisen tutkijan tutkimuksia. Tapahtumaverbit kuvaavat ensimmäisen sidonnaisen määritteen (esim. agentin) ilmaiseman olion tilassa tai olosuhteissa tapahtuvaa muutosta, jota entiteetti ei ole itse aiheuttanut. Tapahtumaverbit ovat dynaamisia mutta eivät toiminnallisia. Toimija on useimmiten eloton ja määrite on rooliltaan neutraali kokija. Tapahtumaverbeihin kuuluvat esimerkiksi verbit *tapahtua*, *kehittyä*, *vaikuttaa*, *johtua* ja *sattua*. Tapahtumaverbit ovat yksipaikkaisia, mutta niihin liittyy valinnainen suunnan tai paikan määrite. Tähän luokkaan kuuluvat myös verbit *oppia* ja *kokea*, vaikka ne voisivat kuulua myös ajatus-, teko- tai kommunikaatioverbeihin. (Pajunen 1982, 74–98.) Aineistossa esiintyvät esimerkiksi verbit: suom. *oppia*, *työskennellä*, *luoda*, *omaksua*; vir. *omandama*.

Tilaverbit Pajunen (1982, 99–125) jakaa *olla*-verbiin ja muihin tilaa ilmaiseviin verbeihin. *Olla*-verbien lisäksi suomenkielisessä aineistossa esiintyvät tilaverbit *kuulua*, *liittyä*, *tarkoittaa*, *edellyttää* ja *pystyä*. Kelomäen (1981, 2–3) mukaan *olla*-verbi voidaan jakaa käyttötavan mukaan myös kuvailemaan identiteettiä, eksistentiaalisuutta, inklusiota tai predikaatiota. *Olla*-verbin kanssa käytetään erilaisia adverbeja ja erilaisia tilanilmauksia, joilla

voidaan ilmaista fyysistä tai mentaalista tilaa (VISK, § 456). Eksistentiaalisuuden kuvailemisessa voidaan *olla*-verbin lisäksi käyttää esimerkiksi verbejä *tapahtua*, *kuulua*, *esiintyä* ja *aiheutua*. Nominaalisessa lauseessa *olla*-verbi ei ole itsenäinen vaan se esiintyy kopulana ja on täydellinen yhdessä predikatiivin kanssa (Tarvainen 1977, 48–52). Pajunen (1982) luokittelun mukaan tilaverbit ovat kaksipaikkaisia, jolloin ensimmäinen määrite on neutraalin tai identifioidun roolissa ja toinen määrite on attribuutti, identifioija tai paikanmäärite. Aineistossani esiintyvät esimerkiksi tilaverbit *kuulua*, *liittyä*, *tarkoittaa*, *edellyttää* ja *pystyä*.

Tämän tutkielman kohteena ovat myös kopulalauseet ja siinä esiintyvä *olla*-verbi. Kopulalauseella tarkoitetaan lausetta, jossa *olla*-verbi ja sen täydennyksenä oleva predikatiivi tai adverbiaali muodostavat yhdessä lauseen predikaatin. Täydennysosa on semanttisesti osa tätä predikaattia. (Vilkuna 2003, 90.) *Olla*-verbillä on monia erilaisia rooleja ja tehtäviä. *Olla*-verbi viittaa omistamiseen ja olemassa olemiseen (Halliday 1985, 112). *Olla*-verbi pääsääntöisesti liittyy tarkoitteeseen informaatiota, joka koetaan merkityksellisemmäksi kyseisessä tilanteessa. Kopulalause tuo tekstiin lisää informaatiota ja *olla*-verbi korostaakin lauseen teemaa.

Muutosverbit Pajunen (1982, 126–146) luokittelee ei-toiminnallisiksi. Muutosverbien ensimmäinen määrite on tarkoiteltaan elollinen tai eloton ja verbit ovat yksipaikkaisia. Muutosverbien ryhmän verbeihin kuuluvat esimerkiksi *syntyä*, *alkaa*, *ryhtyä*, *parantua*, *vahvistua* ja *suurentua*. Juuri muutosverbien ryhmässä muutos on selvärajainen, ja muut tapahtumaverbit ilmaisevat kuvitteellisen tai vähittäisen muutoksen. Muutosverbien ainoa sidonnainen määrite ilmaisee kenen tai minkä olotilassa tai paikassa muutos tapahtuu. Määrite on kokijan tai neutraalin roolissa. Piitulainen (1979, 118) toteaa, että jos verbin merkitys on selvä, määrite voi jäädä helpommin pois. Aineistossani muutosverbeinä olivat esimerkiksi suom. *kehittyä*, *vahvistua*, *tulee parantaa*, *tulee saada* ja vir. *arenema*, *korrigeerima*, *arendama*.

Sekä Pajunen (1982, 169–180) että Halliday (1969, 164) luokittelevat mentaaliseksi verbeiksi aistihavainto-, tunne- ja ajatusverbit. Mentaaliset verbit voivat ilmaista tapahtumaa, esimerkiksi verbit *nähdä*, *kuulla*, *tuntea*, *muistaa* tai tilaa, esimerkiksi *haluta* ja *tietää*. Kaikilla mentaalisisilla verbeillä on yhteinen ominaisuus, ne ilmaisevat jonkin elollisen olennon kokemusta. Tunne- ja tuntemusverbit voidaan jakaa tunnetta ja ruumiillista

tuntemusta tarkoittaviin verbeihin. Ruumiillisten tuntemusten ilmaisemiseen erikoistuneita verbejä on mentaalisiin tunneverbeihin verrattuna vähän. (VISK, § 465.)

Tunneverbien ensimmäinen määrite on kokijan roolissa (Hakulinen & Karlsson 1995, 99). Halliday (1969, 165–166) luokittelee aistihavaintoverbeihin verbit *katsoa*, *nähdä* ja *kuulla*; reaktioverbeihin esimerkiksi *pelottaa* ja *miellyttää*; ajatusverbeihin *ymmärtää*, *luulla*, *haluta*, *osata*, *taitaa*, *muistaa* ja *ajatella*. Mentaaliset verbit edellyttävät elollista kokijaa ja ilmiötä, johon tämän kokijan tietoisuus kohdistuu (Halliday 1969). Vironkielisessä aineistossa esiintyivät mentaaliset verbit *oskama* 'osata', *kirjeldama* 'kuvata', *mõistma* 'ymmärtää' ja *teadvustama* 'tiedostaa'. Näiden verbien elollinen kokija oli aina opiskelija itse. Ajatusverbien jaottelu on Pajusella (1982, 179) erilainen kuin Hallidaylla. Hän jakaa ajatusverbit alaluokkiin tietämis-, kykenemis- ja tahtomisverbeihin. Kaikki ajatusverbit ovat kaksipaikkaisia, eroten kuitenkin toisistaan toisen määritteen tai sen tarkoitteen mukaan.

Seuraava verbiluokka on Pajusen (1982, 190–200) mukaan kommunikaatio, eli sanomis- ja puhumisverbit. Niillä verbeillä ilmaistava viestintä voi olla kielellistä tai ei-kielellistä.

Ajatusverbien ja kommunikaatioverbien erotteleminen selvärajaisesti on vaikeata.

Kommunikaatioverbit sijaitsevat mentaaliverbien ja konkreettisten verbien rajamailla, ja omaavat siten molempien luokkien piirteitä (VISK, § 445). Verbien luokittelu voi olla myös aikaan ja kulttuuriin sidottua. Esimerkiksi Nida (1975) sijoittaa verbin *opettaa* ohjailemista merkitseviin verbeihin ja Pajunen (1982) taas tekoverbeihin. Opettaminen ei välttämättä edellytä puhumista ja on Pajusen (1982, 188) mielestä lähellä kasvattamista ilmaisevia tekoverbejä. Opettaminen itse tilanteena muuttuu ajassa ja kuuluu aika-ajoin tarkistettavien verbien luokkaan. Kommunikaatioverbien yksi ominaisuus on, että ne edellyttävät tiedon siirtoa vuorovaikutuksen toiselle osapuolelle. Pajusesta (1982) poiketen Rätsep (1972) luokittelee puhumisverbit tietämisverbien alaluokkaan. Puhumisverbit, esimerkiksi verbit *sanoa*, *kysyä*, *selittää* ja *kertoa*, edellyttävät toiminnan suorittajaksi inhimillistä olentoa. Puhumisverbien lisäksi Pajunen (1982, 196) erottelee kommunikaatioverbien yhdeksi alaluokaksi sanomisverbit. Sanomisverbeillä on enemmän määritteitä kuin puhumisverbeillä. Toinen sidonnainen määrite ilmaisee sanomisen kohteen ja kolmas, valinnainen määrite ilmoittaa, kuka on viestin vastaanottaja. Puhumisverbien valenssi on yleensä pienempi ja niihin liittyy usein määrite, joka ilmoittaa, mistä puhutaan. (Pajunen 1982, 196–197.)

Viimeisenä verbiluokkana Pajusen (1982) verbijärjestelmässä on liike- ja liikuttamisverbit. Ne ilmaisevat jonkun elollisen olennon paikasta toiseen liikkumista joko intentionaalisesti tai

tahattomasti. Liikeverbejä ovat esimerkiksi *mennä, käydä, kulkea, tulla* ja *tuoda*, ja ne osoittavat jatkuvasta tai tulokseen johtavasta toiminnasta. (Pajunen 2001, 54–55.) Tämän tutkielman aineistossa liikeverbejä ei ollut.

Verbit luokitellaan rakenteen perusteella transitiivisiin ja intransitiivisiin (Penttilä 1957, 539–540). Verbit, joissa tekeminen siirtyy subjektista objektiin, ovat transitiivisia (Hakulinen–Karlsson 1995, 177). Pajusen (1982, 207) mukaan transitiiviverbeihin kuuluvat teko-, liikuttamis-, ajatus-, aistihavainto-, tunne- ja sanomisverbit. Transitiiviverbeillä on kausatiivinen merkitys ja ne ilmaisevat johonkin entiteettiin kohdistuvaa tekoa, joka saa entiteetissä aikaan muutoksen (VISK, § 461).

Transitiiviverbiluokan sisällä määritteiden roolit ovat erilaisia ja niissä esiintyvät kokijan, tekijän ja aiheuttajan roolit. Transitiiviverbit voidaan erotella myös kausatiivisiin ja mentaalisiin verbeihin semanttisilla perusteilla. Kausatiiviset, eli teko- ja aktiiviset verbit ilmaisevat aktiivisen tekemisen, joka aiheuttaa muutoksen tekemisen kohteessa ja roolina sellaisessa lauseessa on tekijä tai aiheuttaja. (Pajunen 1982, 208.) Kausatiivisuus on semanttinen ominaisuus, joka voi olla niin johdoksella kuin muullakin kausatiivista tilannetta ilmaisevalla verbillä (VISK, § 463). Tekoverbit ilmaisevat jatkuvaa tekemistä, mikä kohdistuu kohteena olevan entiteetin olomuotoon. Tekoverbit ilmaisevat myös jatkuvaa tekemistä, esimerkiksi verbit: *käyttää, kasvattaa, opettaa, kouluttaa, kirjoittaa, harjoitella, lukea* ja *opetella*. (Pajunen 1982, 208.) Tämän tutkielman yhtenä tutkittavana verbiryhmänä ovat kausatiiviset vaikuttamisverbit. Suomenkielisen aineiston verbit *tukea, ohjata, kannustaa, edistää* ja vironkielisessä aineistossa esiintyvät *toetama* 'tukea', *suunama* 'suunnata', *aitama* 'auttaa', *demonstreerima* 'esittää', *nimetama* 'nimetä', *kirjeldama* 'kuvailla'.

Yksi mahdollinen verbien jako kategorioihin on verrata kuinka montaa pakollista seuralaista verbi vaatii. Toisin sanoen, kuinka montaa entiteettiä verbin ilmaiseva tekeminen koskee. Verbit ovat kaikista sanaluokista selvimmin valenssillisiä. Valenssilla tarkoitetaan tässä kohtaa verbin kykyä saada oheensa tietty määrää tietynlaisia täydennyksiä. Kullakin täydennyksellä on lauseessa ja suhteessa verbiin oma roolinsa. Yleistyksiä tällaisista verbikohtaisista rooleista ovat semanttiset roolit. (VISK, § 446.) Seuraavassa alaluvussa tarkastelen tarkemmin verbivalenssia ja semanttisia rooleja.

2.2 Verbien valenssi ja argumenttirakenne

Verbityyppien lisäksi tarkastelun kohteena tässä tutkielmassa on verbien valenssi. Verbit ovat kaikkein vahvimmin valenssillisia. Toisin sanoen verbillä voi olla yksi tai useampi seuralaisen paikka avoinna (ks. Erelt 2017, 65; Vilkuna 2003, 23). Verbit voivat olla nolla-, yksi-, kaksi-, kolmi- ja nelivalenssisia (Rätsep 1978, 242). Tyypillisesti yksivalenssiset verbit ovat intransitiivisia ja kaksi- sekä kolmevalenssiset verbit transitiivisia (Karlsson 2002, 188–189). Jokaisella seuralaisella, eli täydennyksellä on lisäksi oma roolinsa suhteessa verbin tarkoittamaan tilaan tai tapahtumaan.

Valenssiteoriassa on kyse yrityksestä systemaattisesti kuvata sanojen ympäristöjä eli sanoihin liittyviä selektiorajoituksia (Hakulinen & Karlsson 1995, 235–237). Verbeihin sovellettuna valenssiteoria määrittelee verbin kyvyn sitoa itseensä tiettyjä lauseenjäseniä. Esimerkiksi verbi *haukkua* vaatii subjektin, joka on eläin. Porzigin (1950) oli ensimmäisiä, joka kehitti ajatuksiaan niin sanotusta syntagmaattisesta kentästä. Porzigin (1950) mukaan sanojen merkitys ei ole eristettävissä, vaan sanat toimivat lauseessa suhteessa muihin sanoihin, ja muodostavat kiinteät ja loogiset merkityskokonaisuudet. Porzigin mukaan semanttinen kenttä tarkoittaa niitä merkityssuhteita, jotka vallitsevat syntagmaattisesti yhdistettyjen lekseemien välillä (ks. Lyons 1977, 251, 261). Ympäristöt, joita sanat sallivat, ovat vaihtelevia. Sanojen ympäristöt, eli kollokaatiot määrittelevät yhdessä esiintymisen todennäköisyyden eli miten jokin sana esiintyy monissa ympäristöissä ja joku toinen sana esiintyy aina samassa yhteydessä. (ks. Halliday 1966, 75–80; Lyons 1977, 261–262.) Pajunen (1982, 32) toteaa, että kollokaatioiden avulla verbien luokittelu onnistuu paremmin kuin nominien.

Semanttiset roolit määritellään lauseen käsitteelliseksi rakenteeksi ja juuri tämän takia niiden nimet kuvaavat kunkin roolin merkitystä ja piirteitä (Jackendoff 1990, 46–47). Semanttiset roolit ovat yleistyksiä verbi- tai verbiryhmäkohtaisista rooleista, ja niitä ovat esimerkiksi toimija eli agentti, passiivinen osallistuja eli kohde sekä tapahtuman kokija (VISK, § 438). Semanttiset roolit ovat keskenään hierarkkisessa suhteessa. Agentti eli toimija vastaa subjektia ja on siten aktiivinen osallistuja lauseessa kuvatussa tilanteessa (Davis 2011, 409–410). Agentti on prototyypisesti elollinen, tietoinen sekä tavoitteellinen toimija, ja se liittyy yleensä aktiivisiin verbeihin (Hakulinen & Karlsson 1979; Vater 1973, 119–137; VISK, § 446). Tyypillisesti juuri subjekti on agentti ja se toimii valenssin mukaisena argumenttina eli täydennyksenä (Vilkuna 1996, 25, 82).

Verbeihin liittyviä loogis-semanttisesti perusteltavia määritteitä eli argumentteja voidaan kuvata roolien tasolla. Roolikuvausta on kehitelty esimerkiksi Fillmore (1968). Hänen erottelemiansa roolit ovat agentti eli toimija, aiheuttaja, kokija, hyötyjä, kohde, lokatiivi, instrumentti, lähde, neutraali, attribuutti ja identifioija – identifioitu (Fillmore 1968, 21–51). Rooli ilmoittaa verbin ja argumentin tai argumenttien välistä suhdetta, ja se suhde kuvataan määritteiden semanttisten piirteiden avulla. Rakennetta, johon kuuluu verbi ja tietty määrä tietyyntyyppisiä argumentteja, sanotaan argumenttirakenteeksi. Viron kielessä on käytössä tunnetusti kahdeksantoista erilaista argumenttirakennetta, joista vain kaksi muotoa esiintyy 88 prosentilla verbeistä. Yksi niistä struktuureista koodaa yhden määritteen ja toinen kaksi määritettä. (Aigro 2022, 192, 201.) Pajusen (1982) mukaan verbiin liittyvien määritteiden rajaavat ja luokittelevat, dependenssisäännöt ovat kaksivaikutteisia: toisaalta loogis-semanttisia ja toisaalta syntaktisia. Molemmat tasot vaikuttavat myös toisiinsa. (Pajunen 1982, 48.)

Pajunen (1982) on luonut suomen kielen verbien sidonnaisten määritteiden kategoriat, joissa määritteet eroavat toisistaan muodollisesti ja valenssirooleiltaan. Kategorianumero viittaa usein myös lauseenjäsentekategorioihin, mutta subjekti ei ole aina sijoitettavissa ensimmäisen määritteen kategoriaan. Tämän tutkielman kannalta merkitystä on ensimmäisellä määritteellä, johon kuuluvat Pajusen (1982, 53) mukaan valenssirooliltaan agentti, aiheuttaja, kokija, hyötyjä, identifioitu ja neutraali. Kun puhutaan määritteen piirteistä, niin elollinen/eloton piirre on tärkeä erityisesti ensimmäisen määritteen kohdalla.

Verbin valenssin vaihtelua voidaan tarkastella sekä kvantitatiivisesta että kvalitatiivisesta näkökulmasta. Verbeillä voi olla eri määrä sidonnaisia määritteitä ja määritteet voivat olla esimerkiksi muodoltaan erityyppisiä. Määritteet voivat joskus jäädä myös reaalistumatta ja niiden poisjäämiseen liittyy näkökulman vaihtelu. Verbin kannalta olennaisimmat roolit, jotka erotellaan yleisyyden ja esimerkiksi roolihierarkian avulla kuuluvat minimivalenssiin (Rätsep 1978, 237–241). Verbin argumentit ovat käsitteellisesti edellytetyjä mutta eivät suinkaan samanarvoisia. Fillmore (1969) asettaa tärkeysjärjestyksen sen mukaan, mistä näkökulmasta tilannetta katsotaan. Elollinen olento on elotonta tärkeämpi ja inhimillinen on ei-inhimillistä tärkeämpi. Elollisuus elottomuus ryhmytyksen lisäksi voidaan argumentteja kuvata asteikolla konkreettinen – abstrakti (ks. esim. Lyons 1977; Yamamoto 1999). Myös määräisyys, paikka ja tilanmuutos vaikuttavat tärkeysjärjestykseen. (ks. Fillmore 1969, 74–79; Hakulinen & Karlsson 1995, 104.)

Tutkimuksessani keskityn subjektin semanttiseen luonnehtimiseen. Kieliopillisella subjektilla on semanttinen rooli, joka kuvaa sen luonteen tapahtuman osallistujana. Subjektia on tutkittu semanttisesta, diskursiivisesta ja kieliopillisesta näkökulmasta (esim. Hakulinen & Karlsson 1995; Leino 1991; Vilkuna 2003). Kieliopillisen subjektin roolina voi olla esimerkiksi agentti eli toimija tai patientti, eli toiminnan kohde, joka muuttuu ulkoapäin tulevien voimien takia (Langacker 2008, 356). Agentti ja patientti ovat semanttisina rooleina riippumattomia kielestä. Tavallisimmin subjektiksi valikoituu agentti, toisin sanoen kuvattavan tilanteen osallistujista agenttiivisimmasta tulee yleensä subjekti (Ojutkangas, Larjavaara ja Miestamo 2009, 135–136). Agenttia voidaan luonnehtia toiminnalliseksi tekijäksi, joka laittaa tapahtumia alulle. Agenttiivisiä voivatkin olla vain tapahtumat. (Metslang ym. 2023, 516–517.) Nämä piirteet toki voivat joskus esiintyä myös elottomilla tapahtumien alullepanijoilla. Erityisesti agenttia vaativat tekemisverbit, joiden subjektilla on kaikki agentin semanttiset ominaisuudet. Tekijä on lauseen ykkösargumentti (Vilkuna 2003, 82).

3 Aineisto ja menetelmä

3.1 Aineiston rajaus

Tämän tutkielman alkuperäisen suunnitelman mukaan tutkimuskohteena piti olla sekä Viron että Suomen perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelmat. Ensimmäinen aineiston rajaus tapahtui jo tutkimuksen alkuvaiheessa. Tutkimuksen suunnitelmana oli tutkia molempien maiden perusopetuslajeista ja perusopetuksen opetussuunnitelmista virkkeitä, joissa esiintyvät termit *oppimistaidot* ja *itsesäätelytaidot* sekä näiden termien erilaiset variaatiot ja synonyymit. Alustava dokumenttiaineiston läpikäyminen osoitti, että perusopetuslain teksteissä kyseisiä termejä ei juurikaan esiinny. Poikkeuksena on Viron perusopetuslaki, jossa esiintyi vain yhden kerran termi *õpioskused*, '*oppimistaidot*'. Siitä syystä päätin kerätä tutkimusaineistoni Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014, jatkossa POPS) ja Viron kansallisesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta (*Põhikooli riiklik õppekava 2011*, jatkossa PRÕK). Suomen ja Viron perusopetuslain tekstit jätin tutkielman ulkopuolelle.

Toisen aineistorajauksen tein sen jälkeen, kun olin tarkemmin perehtynyt POPSiin ja PRÕKiin. Suomalainen opetussuunnitelma sisältää yleisosan ja oppiainekohtaiset luvut. Virolaisessa opetussuunnitelmassa on yleisosa ja erilaiset oppiainekohtaiset lisäosat. Niitten lisäksi Virossa on erikseen perusopetuksen mukautettu opetussuunnitelma (*Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava 2010*), jota sovelletaan tukea tarvitsevien ja yksilöllistettyä opetussuunnitelmaa noudattavien oppilaiden opetuksessa. Päätin jättää erillisen Viron mukautetun opetussuunnitelman (2010) tutkimukseni ulkopuolelle. Tämä johti siihen, että jätin POPSista tutkimuksen ulkopuolelle seitsemännennen luvun, Oppimisen ja koulunkäynnin tuki, joka vastaa Viron mukautettua opetussuunnitelmaa (2010).

Seuraavan aineistorajauksen tein tutkittavien termien valinnan yhteydessä. Aineistoni keruun yhteydessä huomasin, että molempien maiden opetussuunnitelmat sisälsivät erilaisia variaatioita ja synonyymejä termeistä *oppimistaidot*, *õpioskused* ja *itsesäätelytaidot*, *enesejuhtimisoskused*. Ensimmäinen luettelo aineistosta, missä tutkimuksen kohteena olevat avainsanat löytyivät, sisälsi suomenkielisestä aineistosta 41 ja vironkielisestä aineistosta 43 kappaletta muutaman virkkeen kokoista otosta. Tässä tutkimusvaiheessa huomasin, että suomalainen aineisto sisälsi termin *oppimistaidot* otsikkotasolla yhden kerran ja virolainen aineisto kaksi kertaa. Sen lisäksi virolainen aineisto sisälsi termin *enesekontroll*-, '*itsesäätely*'

yhteiskuntatieteellisten- ja humanististen aineiden opetussisällöstä luettelomaisesti esitettynä. Kyseisen tekstiaineiston jätin pois aineistoanalyysistä. Luettelomaisesti ja otsikkotasolla yksisanaisesti ilmaistuna kyseiset termit eivät olleet vertailukelpoisia, koska ne eivät esiintyneet virketasolla.

Lopulliseen analysoitavaan tutkimusaineistoon päätyi 37 suomenkielistä ja 38 vironkielistä virkettä. Tutkimuksen kohteeksi hyväksyin seuraavat suomenkieliset termit: *itsesäätely*; *itseohjautuvuus*; *toiminnanohjaustaidot*; *itsesäätelytaidot*; *toiminnan säätely*; *seurata, ohjata ja korjata käyttäytymistään*; *itseohjautuva oppiminen*; *ohjata omaa toimintaansa*; *oppimisen taidot*; *oppimistaidot*; *oppimaan oppimisen taidot*; *oppimiseen tarvittavat taidot*; *oppimaan oppiminen*; *opiskelutaidot*. Suomenkielinen aineisto kattaa 21 oppimistaitoihin liittyvää ja 16 itsesäätelyyn liittyvää virkettä. Vironkieliset aineistoon hyväksytyt termit ovat: *õpioskused*, *õppimise oskus*, *õpipädevus*, *õppimiseks vajalikud oskused*, *oma käitumise juhtimine ja korrigeerimine*, *enesekontrollimise oskused*, *ennastjuhtiv õppija*, *iseseisva õppimise oskus*, *enesekontroll*, *oma käitumise ja tegevuse juhtimine*, *oma käitumise kontrollimine*, *enesedistsipliin*, *enesekontrollioskused*. Vironkielinen aineisto sisältää vastaavasti 26 oppimistaitoihin ja 12 itsesäätelyyn liittyvää virkettä. Aineistoon on poimittu ne tekstikappaleet, joissa on yksi tai useampi *oppimis-* tai *itsesäätelytaitojen* käsitteeseen viittaava termi, eli avainsana.

Avainsanojen rajaaminen oli haastavaa, koska *oppimis-* ja *itsesäätelytaitojen* monia eri synonyymejä käytetään POPSissa ja PRÕKissa eri tarkoituksissa. Tässä vaiheessa tutkimusta käänsin vironkielisen tutkimusaineiston suomeksi ja tutkin eri termien konteksteja sekä variaatioita. Termien käyttäminen tarkoituksenmukaisesti osana opetusta ohjaavia lakeja edellyttää sen kontekstin tuntemusta. Tutkin erilaisia sivumerkityksiä ja millaisissa yhteyksissä termejä on tapana käyttää. Tieteellisten termien luonteen parempi ymmärtäminen vaatii tiedon niiden termien muotoutumisen ja vakiintumisen käytännöistä (Satokangas 2020, 291).

Yksi erityisen selvityksen kohteena ollut termi oli Viron opetussuunnitelmassa esiintyvä *õpipädevus* (*oppimisen pätevyys* = engl. *learning competence*). Käytin termin selvityksessä Viron sivistys- ja nuorisoviraston (*Haridus- ja noorteamet*) perusopetuksen opetussuunnitelman ohjesivustoa ymmärtääkseni paremmin kyseisen termin käytön kontekstia. Termi on yläkäsite seuraaville termeille: *oppimistaidot*, *itseohjautuva oppiminen*,

itsesäätely ja *oman toiminnan ohjaus*. Viron PRÖKissa kuitenkin termiä *õpipädevus* käytetään myös tarkoittamaan pelkästään oppimisen taitoja.

Tieteellisiin termeihin liittyy joskus neuvotteluvaraa, sillä niiden määrittelyltä vaaditaan erityistä tarkkuutta (Satokangas 2020). Opetussuunnitelman termit eivät aina vastaa tieteellisiä termejä, mutta samaa tarkkuutta voisi vaatia siltäkin. Tämän tutkielman yhtenä haasteena on ollut kahden erikielisen aineiston terminologian määrittelemine ja täsmentäminen. Kielten välillä on eroja ilmaisukyvyssä ja -välineissä. Olen pyrkinyt täsmentämään termejä ja löytämään vastineet molemmilla kielillä, käyttäen neutraalina välikielenä englannin kieltä. Termien kääntämisessä apuna olivat myös Sõnaveeb (Eesti Keele Instituut), Eesti õigekeelsussõnaraamat (ÕS 2018), Kielitoimiston sanakirja ja suomisanakirja.fi. Yleensä käännetään kielen merkitystä eikä pelkästään sisältöä. Eri kielen sivumerkitykset ovat myös vaihtelevia. (Vehmas-Lehto 1999, 24–26.) Kielissä esiintyvä polysemia tuottaa vaikeuksia löytää lähdekielen sanaa tarkasti vastaavaa sanaa kohdekielessä. Juuri siitä syystä käännetty teksti on harvoin semanttisesti lähtötekstin tarkka vastine (Ingo 1991, 18–19). Tämä edellyttää kääntäjältä molempien kielten perinpohjaista tuntemusta. Kääntäminen on enemmän kulttuurienvälistä kuin kieltenvälistä (Reiss & Vermeer 1986, 16). Tähän tutkielmaan liittyi runsaasti kääntämisen haasteita. Sanojen kaikkien merkitysvaihteiden huomioon ottaminen ei analyysin kannalta ollut tarpeellista. Jos sanojen välinen semanttinen merkitysero oli analyysin kannalta vähäinen, jätin sen huomioimatta.

3.2 Aineistopohjainen sisällönanalyysi

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jossa vertaillaan Suomen ja Viron perusopetuksen opetussuunnitelmassa käytettyjä oppimis- ja itsesäätelytaitoihin liittyviä ilmauksia. Analyysi kohdistuu ilmaisumuotojen samankaltaisuuksiin ja eroihin verbien pääluokkien, argumenttirakenteen sekä semanttisten roolien tasolla. Aineiston analyysi on toteutettu aineistopohjaisella sisällönanalyysillä, joka on yksi tekstimuotoisen tutkimusaineiston analysointitapa (Cohen, Mannion & Morrison 2007, 475). Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen aineistona on kirjoitettu tai kirjalliseen muotoon muutettu materiaali (Tuomi & Sarajarvi 2018, 105–112). Laadullisen tutkimuksen aineisto on tyypillisesti suhteellisen pieni ja tutkimuksessa tulee ottaa huomioon, että pienestä aineistosta ei voida saada suuria tuloksia. (Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005). Laadullisen tutkimuksen erityispiirteenä on se, että pienellä aineistolla saatujen tulosten avulla voidaan havainnollistaa jotain ilmiötä ja tehdä sitä ymmärrettäväksi. Aineiston tieteellisyyden kriteeri nimenomaan käsitteellistämisen kattavuus

(Eskola & Suoranta 2000, 18). Laadullisen tutkimuksen tulokset antavat meille perusteita nähdä asiat eri konteksteissa (Mason 2002, 1). Tutkielmani konteksti keskittyy pedagogisesti ohjaaviin dokumentteihin ja siihen, miten termit *oppimistaito* ja *itsesäätelytaito* lukuisine synonyymeineen tulkitaan siinä kontekstissa semanttisesta ja argumenttirakenteen tasolta katsottuna. Samat termit erilaisesta näkökulmasta katsottuna tai erilaisessa ympäristössä saattavat ilmetä eri tavalla.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on laajasti käytetty, mutta sitä on myös kritisoitu ja väitetty luokittelumenetelmäksi. Luokittelumenetelmällä aineisto pelkästään luokitellaan, ilman syvempää analyysia. (Braun & Clarke 2006, 77–80.) Aineistopohjaiseen sisällönanalyysiin viitataan joskus myös termillä temaattinen analyysi, jolloin se tarkoittaa vain aineiston analyysin luokitteluvaihetta (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19). Välttääkseen sisällönanalyysin jäämisen pelkästään luokitteluksi, kannattaisi aineistosta nostaa esille merkityskokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 102). Esimerkiksi oman aineistoni luokittelu tuotti uusia merkityskokonaisuuksia. Aineistossa esiintyi huomattava määrä vaikuttamisverbejä, joita aikaisemmat tutkimukset eivät olleet huomioineet.

Tutkimusaineistosta pitäisi luoda selkeä kokonaisuus. Aineiston analyysin prosessi voidaan jakaa osiin ja siinä prosessissa liikutaan yksi osio kerrallaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95.) Tämä prosessi käsittää aineiston järjestelyn, luokittelun, analysoinnin ja tulkinnan (Ruusuvuori ym. 2010, 11).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto määrittelee analyysin toteutusta. Analysoin oman tutkimusaineistoni Milesin ja Hubermanin (1994) analyysimallin avulla, johon kuuluvat aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely sekä viimeisenä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Kävin aineistoa läpi usean kerran kokonaiskuvan muodostamiseksi. Hain aineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset ilmaukset ja kirjasin avainsanojen yhteydessä olevat tekstikappaleiden kokonaisuudet taulukkomuotoon. Analyysin alkuvaiheessa haetaan aineistosta tutkimuksen kannalta olennainen tieto (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123) ja luokitellaan aineisto laajojen sisällöllisten piirteiden mukaisesti (Syrjälä ym. 1995, 89–90). Vasta tämän alkutyön jälkeen alkoi Milesin ja Hubermanin (1994) analyysimallin mukainen analyysin pelkistysvaihe. Yksinkertaistin virkkeet siten, että niiden keskeinen sisältö säilyi. Pelkistämisen tavoitteena oli erottaa tutkimuksen kannalta olennainen informaatio laajasta aineistosta.

Esimerkiksi opetussuunnitelmassa oleva lause:

A) Sosiaalisten taitojen oppimisen lähtökohtana ovat oppilaan vuorovaikutus ja kommunikaatiotaidot, tunnetaidot ja itsesääätelyn hallintataidot. (POPS 5.4.1.)

Pelkistetyssä muodossa oleva lause:

B) Sosiaalisten taitojen oppimisen lähtökohtana ovat – – itsesääätelyn hallintataidot.

Pelkistämisenkin jälkeen jotkut aineistoyksiköt olivat lyhyempiä ja toiset taas muutaman virkkeen pituisia. Tekstiyksiköt erittelin tarkasti sen perusteella, mistä asemasta ja paikasta ne olivat otettu. Tein suomen- ja vironkielisestä aineistoista erilliset taulukot yksilöityine tietoineen. Analyysimallin mukaisen pelkistämisen- ja ryhmittelyvaiheen välillä tein vironkielisen aineiston kääntämistyön, tavoitteena kahden erillisaineiston vertauskelpoisuus. Aineiston kääntämisen jälkeen alkoi analyysin ryhmittelyvaihe. Laadullisen aineiston hallittava muoto on tärkeää (Alasuutari 2024, 39–42). Sen takia aineiston hallinta aloitetaan teemoitetulla (Eskola & Suoranta 1999, 175–176), ja jaetaan aineistosta löytyvät termit tutkimusongelman mukaisiin isompiin ryhmiin. Ryhmittelyllä luodaan tutkimuksen perusrakenne ja haetaan kuvauksia tutkittaville teemoille (Tuomi & Sarajärvi 2018 110–111).

Seuraavan vaiheen tavoitteena oli ryhmitellä pelkistetyt ilmaukset niiden sisältämien merkitysten perusteella. Käytännössä tämä tarkoitti, että etsin aineistosta verbit. Ensimmäisen jaottelun tein, kun jaoin verbejä sisältävät virkkeet kolmen semanttisen pääluokan mukaisesti aktiivi-, passiivi- ja kopulaverbejä sisältäviksi, minkä jälkeen koodasin luokat eri väreillä. Virkkeiden erottelun jälkeen hain niistä semanttisia rooleja ja muodostin agenteja sisältävistä virkkeistä oman alaluokan. Tämä alaluokka jakaantui vielä pienemmiksi luokiksi agentin piirteiden mukaan. Ryhmittelyn tarkoituksena oli tunnistaa aineistossa toistuvia teemoja ja merkitysrakenteita (ks. taulukko 1.) Aktiiviverbien semanttisia merkityksiä tarkastelen tarkemmin luvussa 4.1 ja passiivi- sekä kopulaverbien semanttisia merkityksiä luvussa 4.2.

Taulukko 1. Verbien pääluokkien ja agentillisten lauseiden määrät

Suomenkielinen aineisto	määrä	Vironkielinen aineisto	määrä
1. aktiivi	22	1. aktiivi	20
a) agentti - elollinen 5 kpl		a) agentti – elollinen 12 kpl	
b) agentti – eloton 10 kpl		b) agentti – eloton 5 kpl	
2. passiivi	7	2. passiivi	13
3. kopula	8	3. kopula	5

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tutkia kerätystä aineistosta semanttisia rooleja, tarkemmin agenttia, eli verbin osoittaman tekemisen toimijan. Rooleja lähestytään aina predikaatin kautta ja siksi hain aineistosta ensin persoonamuotoiset verbit. Toisen jaottelun tein verbien semanttisten merkitysten analysointia varten. Jaoin aineistossa olevat verbit niiden piirteiden mukaisiin luokkiin (ks. taulukko 2). Verbien luokiksi muodostuivat tapahtuma-, muutos-, vaikuttamis-, tila- ja mentaaliset verbit. Suomenkielisessä aineistossa oli kopula *olla*-verbin lisäksi paljon tilaverbejä, joita ei vironkielisessä aineistossa ollut. Mentaaliset verbit taas esiintyivät ainoastaan vironkielisessä aineistossa.

Taulukko 2. Verbien semanttiset merkitysluokat

Verbien semanttiset merkitysluokat	Suomenkielinen aineisto	Vironkielinen aineisto
1. Tapahtumaverbit	5	2
2. Muutosverbit	5	16
3. Vaikuttamisverbit	16	12
4. Tilaverbit	14	5
5. Mentaaliset verbit	-	8

Analyysin kolmannessa vaiheessa abstrahoin aineiston. Abstrahointi tarkoittaa aineistosta muodostettujen luokkien käsitteellistämistä ja niiden välisten suhteiden tarkastelua. Tässä vaiheessa muodostin verbiryhmistä laajempia käsitteellisiä kokonaisuuksia, jotka kuvasivat tutkittavaa ilmiötä yleisemmällä tasolla. Abstrahoinnin tuloksena muodostui tutkimuksen keskeiset teemat ja tulkinnat, jotka olivat elollinen ja eloton toimija sekä verbien semanttiset luokat. Analyysiprosessi ei ollut täysin lineaarinen, vaan liukuin vaiheiden välillä analyysin edetessä. Vertasin muodostettuja luokkia ja tulkintoja alkuperäiseen aineistoon analyysin luotettavuuden varmistamiseksi. Tarkastelun jälkeen eri tekstiyksiköt siirtyivät sisällönmukaisesti ryhmiin (ks. taulukko 1 ja 2). Luokat muodostuivat selkeästi, mutta syvempää harkintaa vaatii vaikuttamisverbien määrittäminen ja luokittelu. Pohdinnan alla oli myös agentin erilaisten piirteiden mukainen luokittelu.

Kahdesta tai useammasta lauseesta koostuvat virkkeet, joita esiintyi enemmän virolaisessa aineistossa, herättivät myös pohdintaa luokkajaosta. Virkkeen päälauseessa saattoi olla passiivimuotoinen verbi ja sivulauseessa aktiivimuotoinen verbi. Yhdenkin aktiiviverbin sisältävä virke sai paikan aktiivilauseet-luokasta, koska niissä aineistoyksiköissä esiintyi myös tekijä, jolle oli oma alaluokka. Tässä kohtaa aineiston käsittelyä piti päättää, että tutkinto

isompia tekstiyksiköitä vai jaanko isommat virkkeet lausetasoisiksi yksiköiksi. Aineiston luokittelu tapahtui siten aineisto-ohjaavasti, vaikka puhdas aineistolähtöisyys on tutkimuksenteossa saavuttamaton tavoite. Tutkimusaineiston luokittelu ja ryhmittely sisältää aina tutkijan omia teoreettisia tulkintoja (Ruusuvuori ym. 2010, 20). Yhdistelemällä semanttisia teemoja, sain lopputuloksena suomenkieliseen neljä ja vironkieliseen aineistoon viisi semanttista luokkaa.

Verbien semanttisten merkitysten vertailu (ks. taulukko 2) antaa vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, miten opetussuunnitelmat kuvaavat oppimis- ja itsesäätelytaitoja Suomessa ja Virossa. Analysoin niitä luvuissa 4.1 ja 4.2. Erilaisiin merkitysluokkiin kuuluvat verbit kuvaavat oppimis- ja itsesäätelytaitoja eri tavalla. Toiseen tutkimuskysymykseen etsin vastausta tulkitsemalla ja vertailemalla aktiivilauseiden agentteja. Analysoin ja vertailen elollisia sekä elottomia toimijoita luvuissa 4.3 ja 4.4. Yritän selvittää, millaista toimintaa ja millaisia toimijoita oppimis- ja itsesäätelytaitojen kuvauksiin sisältyy. Sisällönanalyysi on jatkuva prosessi, jossa luodaan pikkuhiljaa empiirisestä aineistosta käsitteellisempää näkemystä. Näkemys tutkittavasta ilmiöstä perustuu tulkintaan ja päättelyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 112.)

3.3 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelua

Laadulliselle tutkimukselle ominainen piirre on tutkija instrumenttina. Tutkija ei pysty kokonaan päästämään irti omista asenteistaan ja uskomuksistaan, hän ei pysty täydelliseen neutraaliuteen tutkimuskohteen suhteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015).

Tutkimusprosessin aikana tutkija tarkkailee omia kulttuurisia ja sosiaalisia olettamuksiaan samalla kun tutkii aineistoa (Brannen 1992, 4). Oman aineistoni kohdalla jouduin tarkemmin tutkimaan itselleni ennestään vieraita termejä ja niiden esiintymistä juuri pedagogisen asiakirjan kontekstissa. Tutkijan asemassani jouduin olemaan myös tarkkana kulttuurisen olettamuksen kanssa. Kahden itselleni vahvan kielen kanssa työskennellessäni luulin joskus tietäväni mikä on yhden kielen vastine toisen kielen termille. Tutkijan objektiivisuus on tieteessä vaatimuksena, tutkijan omat arvot tai valinnat eivät saa vaikuttaa tutkimuskohteeseen. Tämänkin tutkielman kohdalla erilaiset rajaamispäätökset olisivat johtaneet erilaisiin tuloksiin. Aineiston rajaamisen objektiivinen ja yksityiskohtainen selvitys antaa juuri sille aineistorajaukselle objektiiviset tutkimustulokset. Tutkijan oman subjektiivisuuden ymmärtäminen tuottaa objektiivisen tutkimuksen (Eskola & Suoranta 2000).

Oman tutkielmani aineistona on julkinen tekstiaineisto eli julkiset dokumentit. Julkiseen aineistoon ei pääsääntöisesti tarvita erillistä tutkimuslupaa. Vaikka dokumentti on julkisuuslain (621/1999) mukaan julkinen, se ei tarkoita, että sen sisällön voi julkaista tai analysoida ilman eettistä harkintaa. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu yleisen huolellisuuden ja tarkkuuden noudattaminen tutkimustyössä. Tutkimuksen tiedonhankinta- ja arviointimenetelmät täytyy olla tieteellisen tutkimuksen mukaisia ja eettisesti kestäviä, ja tulokset avoimesti julkaistuja. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet pätevät kaikenlaiseen tutkimustyöhön, sekä tutkimukseen, johon tarvitaan lupa, että tutkimukseen, johon ei tarvita tutkimuseettistä lupaa. (TENK 2012, 6.)

Luotettavuuden arviointi koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Tutkimuksen luotettavuus paranee, kun kaikki tutkimusvaiheet selostetaan avoimesti. (Hirsijärvi ym. 2015, 232.) Analyysivaiheessa tutkijan haasteena saattaa olla juuri kaikkien työvaiheiden huomaaminen. Tämän tutkielman analyysiä tehdessäni jotkut vaiheet olivat automaattisia. Kaikkien tutkimusvaiheiden sanallistaminen voi joskus tuottaa haasteita tutkijalle koska tutkijan omat käsitykset ja lähtötiedot aiheesta jättävät erilaisille tulkinnoille tilaa. Tutkimus on ymmärrettävämpi, mikäli sen sisältö ja kielen muoto ovat vastavuoroisessa suhteessa.

Tämän tutkielman analyysivaiheessa yhtenä haasteena oli polysemia. Tragelin (2003, 19) mukaan monimerkityksellisyyttä tulisi käsitellä luonnollisena ilmiönä, vaikka se ei helpota tutkimuksen tekemistä. Eri tutkijoiden käsitteiden sisältö vaihtelee, mutta tutkimuksen tavoite mahdollistaa tutkimuksessa tarvittavien termien kokoamisen analyysin tarpeita palvelevaksi konkreettiseksi välineeksi. Tämän tutkielman aineiston polyseemiset haasteet ratkaisin rajaamalla termien luokittelua. Liian yksityiskohtainen ja tarkka verbien luokittelu olisi tuottanut huomattavasti enemmän semanttisia verbiluokkia, ja se ei olisi enää palvellut tutkimuksen tavoitteita. Tutkimuksen tieto ei siis ole täysin objektiivista. Omassa tutkielmassa polysemian lisäksi haasteena olivat kahden erikielisen aineiston pedagogiset termit ja niiden vertailukelpoisuuden määrittäminen. Eri kontekstissa eri termejä myös tulkitaan eri tavalla, mikä saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkimustuloksiin vaikuttaa myös tutkimusmenetelmä. Tässä tutkielmassa verbien erilainen luokittelu olisi mahdollisesti antanut eri tulkinnan ja eri vastauksen tutkimuskysymyksiin. Niin sanottuihin polyseemisiin vaikeuksiin törmäsin tämän tutkielman aikana kahdesti. Ensimmäinen haaste oli löytää aineistosta kaikki synonyymit termeille *oppimis-* ja *itsesäätelytaidot*, ja täsmäyttää ne molempien kielten välillä. Toinen polyseeminen haaste oli oppimis- ja itsesäätelytaitoja kuvaavien verbien toisen kielen vastineiden löytymisessä.

4 Analyysi

4.1 Verbien semanttiset merkitysluokat aktiivilauseissa

Aktiivi on suomen kielen perusmuoto ja passiivin vastakohta. Aktiivilauseessa subjekti (yleensä tekijä) tekee itse aktiivisesti predikaatin ilmaisevan toiminnan. (VISK, § 1313.) Tässä tutkielmassani analysoitavana ei ole subjekti vaan tekijä semanttisessa roolissaan. Aktiivilauseen agentti on juuri se tekijä, joka toteuttaa verbin määrittelemän toiminnan.

Suomenkielisessä aineistossa (POPS), oli 22 aktiivilauseetta. POPS:issa aktiivilauseita on huomattavasti enemmän kuin passiivilauseita (7 kpl). Taulukossa 3 näkyvät aktiivilauseiden semanttiset verbiluokat, jotka mukailevat Pajusen (2001) verbiluokitusta.

Taulukko 3. Aktiivilauseiden semanttiset verbiluokat suomen opetussuunnitelmassa (POPS)

Semanttiset verbiluokat	Verbit	Määrä
Tapahtumaverbit	<i>oppia, työskennellä, luoda, omaksua</i>	5
Muutosverbit	<i>kehittyä, vahvistua, tulee parantaa, tulee saada</i>	4
Vaikuttamisverbit	<i>tukea, ohjata, kannustaa, edistää</i>	10
Tilaverbit	<i>kuulua, liittyä, tarkoittaa, edellyttää, pystyä</i>	6

Esimerkit tutkielmassani ovat aineistostani, ja erottelen Suomen (POPS) ja Viron aineiston (PRÕK). Aktiivilause itsessään on merkitykseltään aktiivinen, ja jos siinä esiintyy toimija, se antaa tekemistä ilmaisevalle verbille konkreettisen sekä toiminnallisen tavoitteen.

Aktiivilauseissa esiintyi agentti kolmessatoista lauseessa (esimerkki 1).

(1) He ('opiskelijat') oppivat myös ajanhallintaa, joka on tärkeä osa arjenhallintaa ja itsesäätelyä. (POPS)

Toimija puuttui infinitiivilauseissa sekä sellaisissa lauseissa, joissa verbinä oli tilaverbi, kuten esimerkiksi *liittyä, kuulua* ja *edellyttää* (esimerkki 2).

(2) Tämä ('tavoite') edellyttää elämäkatsomustiedon opetukselta – – oppimisen taitojen kehittämistä. (POPS)

POPSin aktiivilauseiden verbien semanttisissa luokissa esiintyi eniten vaikuttamisverbejä (ks. taulukko 3): *tukea, ohjata, edistää* ja *kannustaa* (esimerkki 3).

(3) – – ohjata oppilasta säätelemään toimintaansa – –. (POPS)

Vaikuttamisverbit ovat haasteellisia luokitella, koska ne täyttävät monen erilaisen verbikategorian määritelmän. Vaikuttamisverbit voidaankin luokitella muutos-, mentaaliseksi tai kommunikaatioverbeiksi.

VISK (§ 463) määrittelee kausatiivisuuden semanttiseksi ominaisuudeksi, joka voi olla verbillä tai verbin johdoksella. Tällaisessa kausatiivisessa tilanteessa aktiivinen tekijä kohdistaa oman tekonsa tai toimintansa toiseen olioon, mistä seuraa muutos. Koska kausatiivisia verbejä esiintyi aineistossa paljon, niin päätin luoda niille oman verbiluokan, vaikuttamisverbit. Vaikuttamisverbeistä huomattavasti vähemmän esiintyi suomenkielisessä aineistossa tapahtuma-, muutos- ja tilaverbejä (ks. taulukko 3).

Viron opetussuunnitelmassa avainsanoihin *oppimis- ja itsesäätelytaidot* liittyviä aktiivilauseita oli kaksikymmentä (20). Viron aineistossa (PRÖK) aktiivilauseissa esiintyvät verbit olivat osittain eri semanttisiin luokkiin kuuluvia kuin POPSissa (ks. taulukko 4).

Taulukko 4. Aktiivilauseiden semanttiset verbiluokat viron opetussuunnitelmassa (PRÖK)

Semanttiset verbiluokat	Verbit	Määrä
Tapahtumaverbit	<i>omandama</i> 'omaksua'	2
Muutosverbit	<i>arenema</i> 'kehittyä'; <i>korrigeerima</i> 'korjata'; <i>arendama</i> 'kehittää'	6
Vaikuttamisverbit	<i>toetama</i> 'tukea'; <i>suunama</i> 'ohjata'; <i>aitama</i> 'auttaa'; <i>demonstreerima</i> 'osoittaa'; <i>nimetama</i> 'nimetä'; <i>kirjeldama</i> 'selittää'	11
Mentaaliset verbit	<i>oskama</i> 'osata'; <i>kirjeldama</i> 'kuvata'; <i>mõistma</i> 'ymmärtää'; <i>teadvustama</i> 'tiedostaa'	6

PRÖKissa esiintyi verbejä myös neljästä semanttisesta luokasta, mutta vironkielisestä aineistosta puuttuivat tilaverbit. Suomalaisesta opetussuunnitelmasta poiketen virolainen aineisto sisälsi mentaalisen verbiluokan. Samalla tavalla kuin suomenkielisessä aineistossa, vironkielisessä aineistossa oli eniten vaikuttamisverbejä, esimerkiksi *toetama* 'tukea', *suunama* 'ohjata', *demonstreerima* 'osoittaa', *nimetama* 'nimetä' ja *kirjeldama* 'selittää' (esimerkki 4).

(4) Õpilane nimetab käsitletud vourusi (õiglus, vaprus, enesedistsipliin (mõõdukus), (elu)tarkus, ning usk, lootus ja armastus) ning oskab neid lahti mõtestada, --. (PRÖK)

'Oppilas nimeää käsiteltyjä hyveitä (oikeudenmukaisuus, rohkeus, itsesäätely (kohtuus), (elämän)viisaus, usko, toivo ja rakkaus) ja osaa selittää niitä --.'

Aineistossa oli yhtä paljon muutos- ja mentaalisiä verbejä (ks. taulukko 4). Mentaaliverbeistä PRÖK sisälsi esimerkiksi verbin *teadvustab*, 'tiedostaa' (esimerkki 5).

(5) -- põhikooli lõpuks omandab õpilane järgmised valdkonnapädevused: -- teadvustab keeleoskust õpioskuste alusena --. (PRÖK)

' -- perusopetuksen päättyessä oppilas on omaksunut seuraavat laaja-alaiset taidot: --, tiedostaa kielitaidon oppimistaitojen perustana --.'

Vähiten PRÖKissa oli tapahtumaverbejä.

4.2 Verbien semanttiset merkitysluokat passiivi- ja kopulalauseissa

Suomen opetussuunnitelmassa esiintyi seitsemän (7) ja viron opetussuunnitelmassa kolmetoista (13) passiivilauseita, joiden avainsanoihin kuuluivat termit *oppimistaidot*, *itsesäätelytaidot* ja niiden erilaiset synonyymit. Kopulalauseita oli POPSissa kahdeksan (8) ja PRÖKissa viisi (5). Taulukossa passiivi- ja kopulaverbit ovat semanttisesti luokiteltuja (ks. taulukko 5). Käsittelen passiivi- ja kopulalauseet samassa luvussa koska kummatkaan eivät tyypillisesti ole agenttiivisiä. Agenttiivisuuteen kuuluu toiminnallisuus, tajunnallisuus ja intentionaalisuus, jotka koskevat elollisiksi hahmotettuja olioita. Myös elottomien asioiden mahdollinen omavoimainen liike ja kyky panna alulle tapahtumia. (VISK, § 912.)

Taulukko 5. Passiivi- ja kopulalauseissa esiintyvien verbien semanttiset luokat

Semanttiset verbiluokat	Verbit POPS	Määrä	Verbit PRÖK	Määrä
Muutosverbit	<i>vahvistaa</i>	1	<i>arendama</i> 'kehittää'	10
Vaikuttamisverbit	<i>tukea</i> (3x), <i>kannustaa</i> , <i>edistää</i> (2x)	6	<i>suunama</i> 'ohjata'	1
Tilaverbit	<i>olla</i>	8	<i>olema</i> 'olla'	5
Mentaaliset verbit		-	<i>keskenduma</i> 'keskittyä'	2

POPSin passiivilauseissa esiintyvät vaikuttamisverbit *edistää* (esimerkki 6), *tukea* (esimerkki 7) ja *kannustaa*. Muutosverbejä oli vain yksi kappale, verbi *vahvistaa*.

(6) Ohjauksella edistetään oppilaiden opiskeluvalmiuksien ja -taitojen kehittymistä --. (POPS)

(7) Työskentelyssä tuetaan oppimisen itsesäätelytaitojen kehittymistä. (POPS)

Viron opetussuunnitelmassa passiivilauseita oli noin puolet enemmän (n=13) kuin suomen opetussuunnitelmassa (n=7). Lauseiden isommasta määrästä riippumatta erilaisia verbejä oli vain kolme verbiluokissa muutos-, vaikuttamis- ja mentaaliset verbit (ks. taulukko 5). PRÖKin passiivirakenteisten lauseiden verbit olivat *arendama* 'kehittää', (esimerkki 8), *keskenduma* 'keskittyä', (esimerkki 9) ja *suunama* 'ohjata' (esimerkki 10).

(8) Kujundatakse iseseisva õppimise oskus, mis on oluline alus elukestva õppe harjumuste ja hoiakute omandamisel. (PRÖK)

'Kehitetään itsenäisen oppimisen taitoa, joka on tärkeä perusta elinikäisen oppimisentapojen ja asenteiden omaksumiselle.'

(9) Kolmandas kooliastmes keskendutakse erinevate õpistrateegiate teadvustatud kasutamisele ning enesekontrollimise oskuste arendamisele. (PRÖK)

'Kolmannella kouluasteella keskitytään erilaisten oppimisstrategioiden tietoiseen käyttämiseen sekä itsesäätelytaitojen kehittämiseen.'

(10) Õpilasi suunatakse arendama oma õpi-, -- ja infoga ümberkäimise oskusi. (PRÖK)

'Oppilaita ohjataan kehittämään omia oppimis-, -- ja tiedonhallintataitojaan.'

Agentittomien passiivilauseiden lisäksi aineistossa esiintyi runsaasti agentittomia kopulalauseita. Tilaa kuvaavan lauseen subjektin tarkoite ei yleensä ole kontrolloiva agentti, lauseessa kuvataan olion tilaa tai ominaisuutta sen sijaan, että kerrottaisiin olion tekevän jotain (VISK, § 1502). VISKin mukaan monikäyttöiset lausetyypit ovat transitiivi- ja intransitiivilauseen lisäksi kopulalauseet. Transitiivilauseen erottaa intransitiivilauseesta objektin olemassaolo tai sen puuttuminen. Tyypillisimmillään transitiivilause ilmaisee tulokseen johtavaa tai pyrkivää tekoa ja intransitiivilause taas suuntautumaton toimintaa. Kopulalauseen tyyppiverbi on *olla*. Kopulalauseet kuvaavat tiloja ja siinä on subjektin ohella toisena jäsenenä predikatiivi tai adverbiaali. (VISK, § 1502.)

Suomen opetussuunnitelman otoksessa kopulalauseita oli kahdeksan kappaletta (ks. esimerkkilauseet 11, 12) ja viron opetussuunnitelman otoksessa kopulalauseita oli viisi kappaletta (esimerkki 13). Kopulalauseiden *olla*-verbin määrät löytyvät tilaverbien luokasta (ks. taulukko 5).

(11) Sosiaalisten taitojen oppimisen lähtökohtana ovat oppilaan -- itsesäätelyn hallintataidot. (POPS)

(12) Vuosiluokkien 3–6 erityisenä tehtävänä on oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen – –. (POPS)

(13) Oluline on ka õpioskuste arendamine, sealhulgas – –. (PRÕK)

'Tärkeää on myös oppimistaitojen kehittäminen, mukaan lukien – –.'

Suomen ja Viron opetussuunnitelmissa passiivi- ja kopulalauseissa käytetään määrällisesti ja laadullisesti eri verbejä. POPSissa enemmistönä ovat tila- ja vaikuttamisverbit ja PRÕKissa muutosverbit. Viron PRÕKissa käytettyjen verbien semanttiset luokat ovat laajemmin edustettuna. Suomalaisesta aineistosta poiketen virolaisessa aineistossa esiintyy mentaalinen verbi *keskenduma* 'keskittyä' (ks. taulukko 5).

4.3 Elollinen ja eloton toimija semanttisessa roolissaan

Iso suomen kielioppi (VISK) määrittelee agentin toiminnalliseksi entiteetiksi, jolla on kyky panna alulle tapahtumia. Vaikka agentti yleensä määritellään elolliseksi olennoiksi ja siihen liitetään tajunnallisuus eli kyky muodostaa mielikuvia sekä aistimiskyvykkyys, toiminnan suorittaja voi olla eloton, abstrakti asia. (VISK, § 912.)

Jaoin aineistossa esiintyvien virkkeiden ja lauseiden tekijän, eli agentin kahteen alaluokkaan: elollinen toimija ja eloton toimija. Agenttien esiintyvyydessä ei ollut huomattavaa eroa verrattavissa aineistoissa. Suomen tutkimusaineiston virkkeissä agentti esiintyi 15 kertaa ja Viron aineiston virkkeissä 17 kertaa. Suuri ero tuli ilmi vasta luokkia vertaamalla. Suomenkielisessä aineistossa elollinen tekijä esiintyi viisi kertaa ja eloton 10 kertaa kun taas vironkielisessä aineistossa elollinen tekijä oli mainittuna kahdessaatoista ja eloton viidessä kuten seuraava taulukko 6 osoittaa.

Taulukko 6. Elollinen ja eloton toimija POPSissa ja PRÕKissa

	Elollinen toimija		Eloton toimija	
POPS	<i>he</i> 'opiskelijat' <i>opettaja</i> (2 kpl), <i>oppilas</i> (2 kpl)	5	<i>toiminta</i> , <i>oppimisen taidot</i> , <i>työskentelyote</i> , <i>tekeminen</i> , <i>mahdollisuus</i> , <i>monilukutaito</i> , <i>työtavat</i> , <i>elämäkatsomustieto</i> (2 kpl), <i>tavoitteet</i>	10
PRÕK	<i>õpilane</i> 'oppilas' (12 kpl)	12	<i>õpikeskkond</i> 'oppimisympäristö' (2 kpl), <i>õpioskused</i> 'oppimistaidot' (2 kpl), <i>elukestev õpe ja karjääri planeerimine</i> 'elinikäinen oppiminen ja urasuunnittelu'	5

POPSissa esiintyvät elollisina tekijöinä *oppilas*, *he* 'oppilaat' ja *opettaja*. PRÖK eroaa POPSistä siinä, että opettaja tekijänä puuttuu. POPS antaa oppilaan lisäksi opettajalle tekijän ja toimijan roolin, jolla on opetussuunnitelman mukaan vaikuttava asema. PRÖKissa toimija on vain *õpilane* 'oppilas'. Suomenkielisessä aineistossa oppilas *oppii*, *pystyy säätelemään* tai *työskentelee* (esimerkki 14) ja opettajan tehtävänä on *ohjaaminen* (esimerkki 15).

(14) Oppilas työskentelee kaikkien kanssa ja pystyy säätelemään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa. (POPS)

(15) Opettaja – ohjaa oppilaita erityisesti uusien työtapojen käytössä itseohjautuvuutta vahvistaen. (POPS)

Vironkielisessä aineistossa toimijana on *õpilane* 'oppilas', mutta hän toimii monipuolisesti. Oppilas *juhib* 'ohjaa', *kirjeldab*, 'kuvaa' (esimerkki 16); *korrigeerib* 'korjaa', *kasutab* 'käyttää' (esimerkki 17), *arendab* 'kehittää', *mõistab* 'ymmärtää' *demonstreerib* 'osoittaa', *nimetab* 'nimeää', *oskab lahtimõtestada* 'selittää', *teadvustab* 'tiedostaa' ja *omandab* 'omaksuu'.

(16) 6. klassi lõpetaja: 5) kirjeldab enesehinnangu parandamise ning enesekontrolli tegemise võimalusi ja tähtsust igapäevasuhetes, – –. (PRÖK)

'Kuudennen luokan päättäessään oppilas: 5) kuvaa itsetunnon vahvistamisen ja itsesäätelyn merkitystä arjen ihmissuhteissa, – –.'

(17) 3. klassi lõpetaja: 6) kasutab esmaseid õpioskusi (kordamist, seostamist) võõrkeelte õppimiseks; (PRÖK)

'Kolmannen luokan päättäessään oppilas: 6) käyttää perusoppimistaitoja (kertaamista, yhdistämistä) vieraiden kielten oppimiseen;'

Elottomat toimijat eroavat myös huomattavassa määrin. POPSissa oppilaan oppimisen- ja itsesäätelytaitoihin ovat vaikuttamassa *työskentelyote*, *tekeminen*, *mahdollisuus*, *toiminta*, *monilukutaito*, *työtavat*, *elämäkatsomustieto* (esimerkki 18) ja *tavoitteet*. Myös *oppimisentaidot* (esimerkki 19) itsessään ovat tekijän roolissa. Nämä kaikki mainitaan yhteensä yksitoista kertaa.

(18) Elämäkatsomustieto tukee laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, erityisesti ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja – –. (POPS)

(19) – – oppimisen taidot luovat perustaa muun osaamisen kehittymiselle – –. (POPS)

PRÖKissa elottomia agenteja on huomattavasti vähemmän, eli vain 5 kappaletta.

Tekijäroolin saavat *õpikeskkond* 'oppimisympäristö' (esimerkki 20), *õpioskused*

'oppimistaidot', *elukestev õpe ja karjääri planeerimine* 'elinikäinen oppiminen ja urasuunnittelu' (esimerkki 21).

(20) Õpipädevuse arengut toetavad IKT-põhised õpikeskkonnad, mis kiire ja individualiseeritud tagasiside kaudu võimaldavad --. (PRÕK)

'Oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä tukevat TVT-pohjaiset oppimisympäristöt, jotka mahdollistavat --.'

(21) Elukestev õpe ja karjääri planeerimine -- teema käsitlemine I kooliastmes aitab õpilasel kujundada positiivset hoiakut õppimisse ning toetab esmaste õpioskuste omandamist. (PRÕK)

'Elinikäinen oppiminen ja urasuunnittelu -- teeman käsittely ensimmäisellä kouluasteella auttaa muokata oppilaan positiivista suhtautumista oppimiseen ja tukee perusoppimistaitojen omaksumista.'

4.4 Agentin muoto opetussuunnitelman kontekstissa

Opetussuunnitelmat ovat laajoja kokonaisuuksia ja sisältävät erilaisia teemoja. Karkeasti jakaen sekä suomalainen että virolainen perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää yleisosan ja oppiainekohtaiset luvut. POPSissa yleinen osa ja oppiainekohtaiset luvut ovat järjestettynä juoksevin numeroin yhdestä viiteentoista. Yleisosan luvut ovat 1–12 ja luvut 13–15 sisältävät oppiaineiden opetussuunnitelmat eri kouluasteilla. Virolainen opetussuunnitelma on järjestetty eri tavalla. PRÕKissa yleisen osan luvut ovat 1–3 ja oppiainekohtaiset lisäosat 1–12. Näiden lisäksi on luku 13, jossa käsitellään laaja-alaisen osaamisen teemoja.

Tutkielmassani tarkastelin agentin esiintymismuotoa suhteessa opetussuunnitelman eri osiin. Suomenkielisessä aineistossa oli yhteensä 15 agenttia. Niistä elollisia viisi ja elottomia kymmenen kappaletta. Toimijan esiintyvyys kokonaisuudessaan kattoi opetussuunnitelman eri kappaleet laajasti. *Oppimis-* ja *itsesäätelytaidot* on mainittu opetussuunnitelman yleisosassa (luvut 1–5) 19 kertaa. Niissä 19 virkkeessä agentti tai agentit esiintyivät yhteensä yhdeksässä. Opetussuunnitelman yleisosan luvuissa agentti oli luonteeltaan sekä elollinen että eloton. Yleisosan agenttina oli *oppilas* tai *oppilaat* kaksi kertaa, *opettaja* kaksi kertaa ja elottomina agenteina *toiminta*, *oppimisen taidot*, *työskentelyote*, *yhdessä tekeminen*, *mahdollisuus syventymiseen*, *monilukutaito* ja *työtavat*. Neljässä virkkeessä esiintyi agentti elollisena ja viidessä virkkeessä elottomana (ks. taulukko 7).

Taulukko 7. Elollisen ja elottoman toimijan konteksti POPSissa

Opetussuunnitelman luku	Elollinen toimija	Eloton toimija
Luku 2.3 Oppimiskäsitys	<i>oppilas</i>	
Luku 3.2 Opetuksen tavoitteet		<i>toiminta</i>
Luku 3.3 Tavoitteena laaja-alainen osaaminen		<i>oppimisen taidot, työskentelyote, yhdessä tekeminen, mahdollisuus syventymiseen, monilukutaito</i>
Luku 3.3 Tavoitteena laaja-alainen osaaminen	<i>oppilaat</i>	
Luku 4.3 Oppimisympäristöt ja työtavat		<i>työtavat</i>
Luku 4.3 Oppimisympäristöt ja työtavat	<i>opettaja</i> <i>opettaja</i>	
Luku 14.3.7 Oppiaineet vuosiluokilla 1–2, Elämäkatsomustieto		<i>elämäkatsomustieto, tavoitteet</i>
Luku 15.3.7 Oppiaineet vuosiluokilla 3–6, Elämäkatsomustieto		<i>elämäkatsomustieto</i>
Luku 15.3.13 Oppiaineet vuosiluokilla 3–6, Liikunta	<i>oppilas</i>	

Suomen opetussuunnitelman oppiaineluissa esiintyi agentin sisältäviä virkkeitä neljä, vaikka avainsanoihin liittyviä virkkeitä olikin huomattavasti enemmän. Avainsanat *oppimis-* ja *itsesäätelytaidot* esiintyivät POPSin oppiaineluissa esimerkiksi käsityön, liikunnan, äidinkielen, oppilaanohjauksen, musiikin ja elämäkatsomustiedon oppiaineteksteissä. Aktiivimuotoinen verbi ja agentti esiintyivät kuitenkin pelkästään elämäkatsomustiedon ja liikunnan oppiaineiden virkkeissä. (ks. taulukko 7) Oppiaineiden virkkeissä esiintyivät seuraavat agentit: elollisena *oppilas* yhden kerran ja elottomina agentit *elämäkatsomustieto* (kaksi kertaa) ja *tavoitteet*.

Vironkielisen aineiston agenttimäärä oli suurempi ja edustavuus erilaisessa opetussuunnitelman kontekstissa laajempi (ks. taulukko 8).

Taulukko 8. Elollisen ja elottoman toimijan konteksti PRÕKissa

Opetussuunnitelman luku	Elollinen toimija	Eloton toimija
Luku 2, § 3. Peruskoulun tavoite		<i>õpikeskkond</i> 'oppimisympäristö'
Luku 2, § 11. 3. kouluasteella (7–9 lk.) tavoiteltavat taidot	<i>õpilane</i> 'oppilas'	
Lisäosa 1. Oppiaineet: kieli ja kirjallisuus. Yleistä	<i>õpilane</i> 'oppilas'	
Lisäosa 2. Oppiaineet: vieraat kielet. Yleistä	<i>õpilane</i> 'oppilas'	
Lisäosa 2. Oppiaineet: vieraat kielet. Opetussuunnitelma	<i>õpilane</i> 'oppilas' <i>õpilane</i> 'oppilas'	<i>õpioskused</i> 'oppimistaidot', <i>õpioskused</i> 'oppimistaidot'
Lisäosa 3. Oppiaineet: matematiikka. Yleistä	<i>õpilane</i> 'oppilas'	
Lisäosa 4. Oppiaineet: luonnontieteet. Yleistä		<i>õpikeskkonnad</i> 'oppimisympäristöt'
Lisäosa 5. Oppiaineet: sosiaaliaineet. Yleistä	<i>õpilane</i> 'oppilas'	
Lisäosa 5. Oppiaineet: sosiaaliaineet. Opetussuunnitelma	<i>õpilane</i> 'oppilas' <i>õpilane</i> 'oppilas' <i>õpilane</i> 'oppilas'	
Lisäosa 9. Valinnaisaineet: uskonto. Yleistä	<i>õpilane</i> 'oppilas'	
Lisäosa 11. Valinnaisaineet: opinto- ja uraohjaus. Yleistä	<i>õpilane</i> 'oppilas'	
Lisäosa 13. Laaja-alainen osaaminen.		<i>elukestev õpe ja karjääri planeerimine</i> 'elinikäinen oppiminen ja urasuunnittelu'

PRÕKin yleisessä osassa agentti esiintyi vain kaksi kertaa. Kerran elollisena – *õpilane* 'oppilas' ja kerran elottomana – *õpikeskkond* 'oppimisympäristö'. Suurin osa agenteista oli toimijana eri oppiaineiden luvuissa, käsittäen 11 kertaa elollisen tekijän ja kolme kertaa elottoman agentin. Oppiaineet, joissa elollinen agentti, eli *õpilane* 'oppilas' esiintyi toimijana, olivat kieli ja kirjallisuus, vieraat kielet, matematiikka, sosiaaliaineet (ihmisopetus), uskonto sekä opinto- ja uraohjaus. Elottomat toimijat, *õpioskused* 'oppimistaidot' ja *õpikeskkonnad*

'oppimisympäristöt', vaikuttivat toimintaan vieraissa kielissä ja luonnontieteissä. Sen lisäksi toimija oli eloton lisäosaluussa kolmetoista, joka käsitteli laaja-alaista osaamista. Siinä luvussa agentteina vaikuttivat *elukesten õpe ja karjääri planeerimine* 'elinikäinen oppiminen ja urasuunnittelu'. Näiden edellä mainittujen oppiaineiden lisäksi avainsanoja sisältäviä virkkeitä esiintyi teknologian- ja taiteenopetusta käsittelevissä luvuissa.

5 Päätelmät

5.1 Oppimis- ja itsesäätelytaitojen kuvaus Suomen ja Viron perusopetuksen opetussuunnitelmissa

Tämä alaluku antaa vastauksen tutkimuskysymykseen, miten oppimis- ja itsesäätelytaitoja kuvataan Suomen ja Viron perusopetuksen opetussuunnitelmissa.

Koulutus on vahva vallankäyttäjä. Koulutusratkaisut kytkeytyvät jollakin tapaa valtarakenteisiin, vaikka opetuksen linjauksista ei käytäisikään julkisia keskusteluja (Levin 2008, 8). Opetussuunnitelmat määrittävät koulutuksen arvopohjan ja ovat sen lisäksi opettajan työvälineitä (Kauppinen 2010, 316). Akateeminen kehitys on sosiaalista sekä ympäristönsä että olemuksensa vuoksi. Oppijoiden itsensä lisäksi oppimisen keskeisiä osallistujia ovat opettajat ja luokkatoverit. Oppijoiden väliset suhteet vaikuttavat akateemiseen kehitykseen. (Ks. esim. Mailend 2009; Sakk 2008.) Hyvät sosiaaliset taidot, kuten vuorovaikutus taidot ja oman toiminnan ohjaustaidot, auttavat osallistumaan aktiivisesti oppitunnilla.

Virkakielessä usein huomio halutaan kiinnittää toiminnan kohteeseen, jolloin lauseen teemapaikalla on objekti eikä subjekti. Tekstityypit ovat yhdistelmä kielen piirteitä, jossa jokin seuraavista funktioista on dominoiva: kuvaileva, kertova, erittelevä, perusteleva ja ohjaileva. Kuvatut käsitteet viittaavat kielellisesti tietynlaiseen esittämisen tapaan, ei kokonaiseen tekstiin. (Tieteen termipankki, 2026.) Opetussuunnitelmissa käytetty passiivimuoto on tyypillinen erittelevälle sekä ohjailevalle tekstityypille. Passiivimuodon verbit olivat tässä tutkielmassa pääosin muutos- ja vaikuttamisverbejä. Muutosverbit kuvailevat selvärajaista muutosta ja verbin määrite osoittaa, olotilan tai paikan, jossa muutos tapahtuu (esimerkki 22). Muutosverbi *kujunema* 'kehittyä' tarkoittaa esimerkissä oppilaan taitojen asteittaista muutosta.

(22) Õppides kujunevad õpilasel õpioskused, – –. (PRÕK)

Opiskelun myötä oppilaalle kehittyvät oppimistaidot, – –.

Tilaverbi kuvailee identiteettiä ja eksistentiaalisuutta. Passiivimuotojen runsaalla käytöllä oppimis- ja itsesäätelytaidot näkyvät tutkimuksessa oppilaan identiteetin osana ja muutoksen kohteena. Olemassaoloa ilmaisevaa rakennetta eli eksistentiaalisuutta kuvataan POPSissa runsaasti *olla*-verbillä lauseissa, joiden ensisijainen tehtävä on kertoa, että jossakin paikassa on jotakin (esimerkki 23).

(23) Vuosiluokilla 3–6 opetuksen painopiste on oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitojen – – vakiinnuttamisessa. (POPS)

Tapahtumaverbeillä halutaan opetussuunnitelmissa osoittaa, että agentin tilassa tai olosuhteissa tapahtuu dynaaminen muutos (esimerkki 24).

(24) Oppilas työskentelee kaikkien kanssa ja pystyy säätämään toimintaansa – –. (POPS)

Oppimis- ja itsesäätelytaitoja on kuvattu eniten kausatiivisilla vaikuttamisverbeillä. Niissä lauseissa kuvataan aktiivista tekemistä, joka aiheuttaa muutoksen tekemisen kohteessa. (Pajunen 1982, 208) (esimerkit 25, 26).

(25) Opettaja – – ohjaa oppilaita erityisesti uusien työtapojen käytössä itseohjautuvuutta vahvistaen. (POPS)

(26) – – arendav õpikeskkond, mis toetab tema õpihimu ja õpioskuste, – – kujunemist. (PRÕK)

’ – – kehitystä tukeva oppimisympäristö, joka tukee hänen (oppilaan) oppimisensa innokkuutta ja oppimaan oppimisen taitojen – – kehitystä – –.’

Esimerkissä 25 toimija on opettaja, joka aiheuttaa muutoksen *ohjaamalla*.

Esimerkkivirkkeessä 26 oppimisympäristö elottomana toimijana aiheuttaa muutoksen *toetades* ’tukemalla’ oppimisen innokkuutta ja oppimisen taitojen kehitystä.

Opetussuunnitelmissa oppimis- ja itsesäätelytaitoja kuvataan Suomessa ja Virossa melko samalla tavalla sekä määrällisesti että laadullisesti. Virkkeitä, joissa *oppimis-* ja *itsesäätelytaidot* esiintyvät, oli molemmissa opetussuunnitelmissa melkein saman verran: POPSissa 37 kappaletta ja PRÕKissa 38 kappaletta. Laadullisesti oppimis- ja itsesäätelytaitojen kuvaukset jakaantuivat tasaisesti kautta opetussuunnitelman, kattaen niin yleisosan kuin ainekohtaiset luvut. Oppimis- ja itsesäätelytaidoista kirjoitetaan suurimmaksi osin aktiivimuodossa ja verbin toiminnan toteuttaja on aktiivinen, joskin usein abstrakti ja eloton toimija (esimerkit 27 ja 28).

(27) – – põhikooli lõpuks omandab õpilane järgmised valdkonnapädevused: – –, teadvustab keeleoskust õpioskuste alusena – –. (PRÕK)

’ – – perusopetuksen päättyessä oppilas on saavuttanut seuraavat oppiaineen alakohtaiset osaamiset: – –, tiedostaa kielitaidon oppimistaitojen perustana – –.’

(28) Monilukutaito tukee kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä. (POPS)

Esimerkissä 27 *oppilas* on aktiivinen toimija, joka pystyy vaikuttamaan omiin oppimistaitoihin ja esimerkissä 28 abstrakti agentti *monilukutaito* vaikuttaa *tukemalla* oppimistaitojen kehitykseen.

Kaikki verbeillä ilmaistavat tapahtumat koostuvat toiminnasta ja sen osanottajista, jotka ovat siinä toiminnassa aktiivisia tai passiivisia. Verbimuotojen avulla voidaan muuttaa lauseen painopistettä, kiinnittäen huomion kohteeseen passiivilla tai korostaen subjektia aktiivilla (Tiittula 1989, 10). Suomessa yleisin passiivimuoto on yksipersonainen passiivi, jolle on ominaista kontekstista pääteltävä tekijän olemassaolo (VISK, § 106). Viron kieliooppi tekee eroa *umbisikulise tegumoe* 'impersonaalin ja passiivin välillä, ja molemmat termit ovat nykyään käytössä. Tärkeimpänä erona pidetään sitä, että persoonainen passiivi muodostuu transitiiiverbeistä ja siinä subjektilla on semanttinen rooli. Impersonaalinen passiivi muodostuu yleensä intransitiiviverbeistä ja lauseessa puuttuu semanttisesti merkityksellinen subjekti. (Torn-Leesik 2016, 19.) Impersonaalin ja passiivin erot näkyvät niiden muodoissa ja merkityksissä (Blevins 2003). Passiivia koskeva käsitteistö on moninaista, ja niinpä passiivia on pidetty impersonaalin alalajina ja päinvastoin (Kelomäki 2019, 110).

Passiivissa tekijöitä voi olla yksi tai useampi, mutta oleellista on, ettei teksti paljastaa, keitä he ovat ja kuinka monta heitä on. Passiivissa tekijöitä ei koskaan mainita suoraan ja tilanteesta toiseen vaihtelee se, miten tekijä pystytään piilottamaan tai tuomaan esiin. (Kuiiri 2000.) Opetussuunnitelman kontekstissa voidaan päätellä, että koulu ja tavoitteet abstrakteina toimijoina opettajien rinnalla ovat mahdollistamassa oppilaiden oppimis- ja itsesäätelytaitojen kehittymisen. Koulu on opetussuunnitelman toteuttamisen ympäristö sekä konteksti, ja tavoitteet opetukselle ovat opetussuunnitelman yksi tehtävistä. Jos passiiville on ominaista kontekstista pääteltävä tekijä, niin juuri koulu on se piilossa oleva toimija.

Virkakieliset asiatekstit ovat semanttisesti lähes vastaavia yhden kielipiirin sisällä, mutta myös laajemmin tutkittuna. Tämä tutkielma osoittaa, että vaikka Suomen ja Viron opetussuunnitelmat eroaisivat esimerkiksi aineopetuksen sisällöiltään toisistaan, semanttisesti ovat opetussuunnitelman kielivalinnat melko samanlaisia. Kielenkäytössä on valinnanvaraa ja kielenkäytöllä on vaikutusta koko kielisysteemiin (Heikkinen 2020, 9, 20).

Opetussuunnitelmissa käytetty passiivilause esimerkiksi velvoittaa yleistävien ilmausten avulla ja sillä velvoitetaan epäsuorasti, kertomatta ketä velvoitetaan. Passiivissa se, kenelle tehdään, on tekijöitä tärkeämpi (VISK, § 1264). Passiivi myös häivyttää syy- ja seuraussuhteet, jolloin on vaikeata hahmottaa, kuka tekee ja mitä tekee (esimerkit 29 ja 30).

Rakenteena passiivimuoto mahdollistaa täsmentämättömän henkilötekijyyden ilmaisemisen. (Heikkinen 1999, 112, 240.)

(29) Kehalise kasvatuse kaudu kujundatakse oskust hinnata enda kehalisi võimeid – –, samuti suutlikkust jälgida ja kontrollida oma käitumist, – –. (PRÕK)

’Liikunnan opetuksen kautta kehitetään taitoa arvioida omia fyysisiä kykyjä – –, sekä kykyä seurata ja hallita omaa käyttäytymistään, – –.’

(30) Työtapojen valinnoilla oppilaita kannustetaan osallisuuteen, aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen. (POPS)

Esimerkistä 29 ei selviä kenen vastuulla on taitojen kehittäminen. Virkkeessä viitataan kuitenkin liikunnan opetukseen ja voidaan päätellä, että täsmentämätön henkilö olisi liikunnan opettaja. Esimerkissä 30 puhutaan työtapojen valinnoista, joilla oppilaita kannustetaan itseohjautuvuuteen. Opetussuunnitelmakontekstissa lukija päättelee, että vastuu työtavoista ja niihin liittyvistä valinnoista kuuluu opettajalle.

Verbit, joilla oppimis- ja itsesäätelytaitoihin pyritään vaikuttamaan, ovat aktiivi- ja passiivilauseissa samat tapahtuma-, muutos-, tila-, vaikuttamis- ja mentaaliset verbit (ks. taulukot 2, 3, 4). Aktiivisimmin oppimis- ja itsesäätelytaitoja pyritään kehittämään vaikuttamalla niihin *tukemalla, ohjaamalla, auttamalla, demonstreerides* ’osoittamalla’, *nimetades* ’nimeten’ ja *kirjeldades* ’selittämällä eli käyttämällä vaikuttamisverbejä. Kaikista verbeistä vaikuttamisverbejä oli käytetty 34 prosenttia (ks. taulukko 9).

Taulukko 9. Verbiluokkien määrät aineistossa (POPS ja PRÕK)

Verbiluokat	Kappalemäärä	Prosentuaalinen määrä
Vaikuttamisverbit	28	34 %
Muutosverbit	21	25 %
Tilaverbit	19	23 %
Mentaaliset verbit	8	10 %
Tapahtumaverbit	7	8 %

Vaikuttamisverbeillä pyritään vaikuttamaan tapahtumien tai tilojen kulkuun ja muutokseen. Vaikuttamisverbien määrittäminen on eloton tai elollinen vaikuttaja ja eloton tai elollinen vaikutuksen kohde. Tämän tutkimuksen kontekstissa vaikutuksen kohteena ovat oppilaiden oppimis- ja itsesäätelytaidot, joihin koulu, opettajat ja oppilaat itse pyrkivät vaikuttamaan.

Toisena isona käytettynä verbiryhmänä olivat muutosverbit (ks. taulukko 9). Muutosverbien ensimmäinen määrite on myös eloton tai elollinen. Muutosverbien ryhmässä muutos on selvärajainen ja verbit ovat yksipaikkaisia. Muutosverbit määrittelevät selkeästi kenen tai minkä olotilassa muutos tapahtuu. Muutosverbeillä kehitetään ja vahvistetaan. Kun tutkittavana ovat oppimis- ja itsesäätelytaidot, taitojen kehittyminen on juuri se muutos, mihin verbillä viitataan. Opetussuunnitelma ohjeistaa oppimis- ja itsesäätelytaitojen opettamista sekä yleisesti, että ainekohtaisesti. Jos yleinen opetussuunnitelmaosa koskettaa kaikkia opettajia, niin ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa oppimis- ja itsesäätelytaitoja painotetaan vielä lisää.

Vaikuttamis- ja muutosverbien lisäksi aktiivilauseissa esiintyi enemmän tapahtumaverbejä ja passiivilauseissa tilaverbejä. Tapahtumaverbit kuvaavat jatkuvaa prosessia, joka kohdistuu johonkin elolliseen, eli tässä tapauksessa oppilaaseen. Tapahtumaverbit vaativat toimijan, eli oppilas itse *oppii, työskentelee ja omandab* 'omaksuu', jotta oppimis- ja itsesäätelytaitoja voisi kehittää paremmaksi.

Suomenkielinen aineisto sisälsi merkittävän määrän tilaverbejä *olla, kuulua, liittyä, tarkoittaa* ja *edellyttää*. Tilaverbi kuvaa olemista tai kuulumissuhdetta (esimerkki 31).

(31) Sivistykseen kuuluu pyrkimys itsesäätelyyn. (POPS)

Vaikka esimerkkilauseessa 31 esiintyvä sana *pyrkimys* viittaa toimintaan, sitä ei ole sidottu mihinkään konkreettiseen toimijaan. Implisiittisesti voisi ajatella oppijaa agenttina, mutta sitä ei ole lauseessa ilmaistu. Tilaverbit *olla, tapahtua, kuulua, esiintyä* kuvailevat eksistentiaalisuutta. Tilaverbi *liittyä* ilmaisee suhdetta (esimerkki 32) ja verbi *tarkoittaa* osoittaa merkityssuhteen (esimerkki 33). (Kelomäki 1981, 2–3.) Tämä näkyy myös aineistossa, missä tavoitteet liittyvät itsesäätelyyn, eli ovat suhteessa. Esimerkissä 33 ilmaistaan merkityssuhdetta kognitiivisten taitojen ja ajattelun sekä oppimisen taitojen välillä.

(32) Tunnetaitojen opetuksen tavoitteisiin liittyvät – – sekä itsesäätely. (POPS)

(33) Kognitiiviset taidot tarkoittavat ajattelun, – – ja oppimisen taitoja. (POPS)

Tutkimustulokset osoittavat, kuinka Suomessa ja Virossa pyritään vaikuttamaan oppimis- ja itsesäätelytaitoihin eri tavalla. Suomessa vaikuttamis-, muutos- ja tapahtumaverbeillä kuvattavien toimintojen lisäksi peruskoulu kehittää oppilaiden oppimistaitoja tilaverbeillä ilmaistavien toimintojen kautta. Viron opetussuunnitelma poikkeaa suomalaisesta aktiivilauseiden tilaverbien puuttumisen takia. Virolaisesta opetussuunnitelmasta löytyy

vastaavasti mentaaliset verbit, joilla kuvataan opetus- ja itsesäätelytaitoja. Virolainen opiskelija on itse kognitiivinen ja kommunikatiivinen toimija, joka *oskab* 'osaa', *kirjeldab* 'kuvailee', *mõistab* 'ymmärtää' ja *teadvustab* 'tiedostaa', miten oppimistaitoihin pystyy vaikuttamaan. Mentaaliset verbit ilmaisevat useimmiten sellaisia kognitiivisia toimintoja, joita suoritetaan jatkuvasti ilman, että niitä täytyisi aktiivisesti ajatella. Esimerkiksi verbin *mõistma* 'ymmärtää' ilmaisema toiminta ei yleensä edes onnistu tietoisesti tai tavoitteellisesti. Verbin *oskama* 'osata' toiminta on melko staattista, jolloin sitä suorittava tekijä, eli *oppilas* tai eloton toimija on vähemmän aktiivinen.

Verbin merkityksellä on tärkeä asema semanttisen roolin määräytymisessä ja siinä, millaisia elementtejä verbiin voi liittyä (Askonen 2001, 452). Opetussuunnitelman kontekstissa kuitenkin sekä passiivilauseissa että aktiivilauseissa esiintyvät osittain samat verbit, esimerkiksi *arenema*, *kehittyä*. Kehittyminen oli välillä aktiivisempaa toimintaa, johon liittyi agentti, mutta välillä opetussuunnitelma passiivisesti kehotti *kehittymään*, jolloin agentti oli implisiittinen.

5.2 Toiminta ja toimijat opetussuunnitelmien oppimis- ja itsesäätelytaitojen kuvauksissa

Tämä alaluku antaa vastauksen toiseen tutkimuskysymykseen: Millaista toimintaa ja millaisia toimijoita opetussuunnitelmien oppimis- ja itsesäätelytaitojen kuvauksiin sisältyy? Tällä tutkimuskysymyksellä tarkastellaan semanttisia rooleja suhteessa oppimis- ja itsesäätelytaitoihin.

Suomen ja Viron opetussuunnitelmien oppimis- ja itsesäätelytaitoihin liittyvä toiminta on kuvattu sekä passiivi että aktiivimuotoisesti. Passiivilauseissa implisiittisesti ilmaistut yksityiskohdat muuttavat ilmiöt itsestään selviksi (Fairclough 1997, 25). Aineistossa esimerkiksi *kehitetään* jatkuvasti jotain taitoa. Kehittäminen muuttuu opettajan työssä ja koulun kontekstissa itsestäänselväksi.

Sosiaalisten taitojen, itsenäisen ajattelun, yhteistyö- ja tiimitaitojen kehittäminen ei ole koulussa prioriteetti (Sakk 2013, 100). Emotionaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot edellyttävät opettajien tietoista ja taitavaa oppijoiden ohjausta sekä oppijoiden aktiivista osallistumista opiskeluprosessiin. Oppimis- ja itsesäätelytaidot liittyvät tiiviisti elolliseen toimijaan, eivätkä esiinny itsenäisesti. Taidot tarvitsevat niiden käyttäjän ja elollisen osaajan.

Tutkimustulokset osoittavat, että aktiivimuotoisissakaan virkkeissä agenttia ei aina esiintynyt. Kokonaisvirkemäärään nähden agentti esiintyi suomalaisessa aineistossa noin kolmasosassa ja virolaisessa aineistossa lähes puolessa virkkeistä. Virolaisessa opetussuunnitelmassa toiminta on aktiivisempaa juuri toimijan vaikutuksesta. Toimijan elollisuus ja aktiivisuus on virolaisessa aineistossa korkeampaa kuin suomalaisessa aineistossa (esimerkit 34 ja 35).

(34) – – õpilane kirjeldab – – enesekontrolli tegemise võimalusi – –. (PRÕK)

’ – – oppilas kuvaa – – itsesäätelyn merkitystä – –.’

(35) Õpilane – – demonstreerib õpituatsioonis oma käitumise kontrolli. (PRÕK)

’Oppilas – – osoittaa oppimistilanteessa kykynsä halita omaa käyttäytymistään.’

Esimerkit 34 ja 35 osoittavat miten oppilas konkreettisesti ja aktiivisesti vaikuttaa omien itsesäätelytaitojen kehittämiseen. Näkökulman valinta tekstissä ilmaistaan sanavalinnoilla. Tekstissä esiintyvä aktiivinen tekijä ja verbeillä ilmaistava tekeminen ovat myös tekstin näkökulman rakentamisen peruselementtejä. (Tiittula 1989, 10.) Yleensä tekstin kirjoittaja tekee näkökulman valinnan jo siinä, käyttääkö hän kuvailussaan aktiivista vai passiivista verbimuotoa.

Toiminta ja toimijat ovat kuvailtuna opetussuunnitelmissa samankaltaisesti. Aineistossa on sekä elollisia että elottomia toimijoita. Elollisena toimijana ovat sekä oppilaat että opettaja. Elottomatkaan toimijat eivät eroa laadultaan suomalaisessa ja virolaisessa opetussuunnitelmassa. Molemmista opetussuunnitelmista voi löytää agenttina *oppimistaidot*, *õpioskused* ja *elinikäinen oppiminen*, *elukestev õpe*. Niiden lisäksi liikkeelle panevana voimana ovat vielä *toiminta*, *työskentelyote*, *tavoitteet* ja *õpikeskkond* ’oppimisympäristö’.

Toimijaa kuvataan opetussuunnitelmissa oppimis- ja itsesäätelytaitojen vaikuttajana eri tavalla Suomessa ja Virossa. Suomen opetussuunnitelmassa kaksi kolmasosaa toimijoista on elottomia ja abstrakteja termejä. Elottoman ja abstraktin toimijan on yleensä vaikeampaa vaikuttaa opiskeltaviin taitoihin, kuin elollisen toimijan, vaikka toiminta ilmaistaankin aktiivisessa muodossa. Suomenkielisessä aineistossa elollisia toimijoita ovat *oppilas* ja *opettaja*, kun vironkielisessä aineistossa elollisena esiintyy vain oppilas itse.

Huomionarvoinen löydös on se, että elolliset ja elottomat toimijat jakaannu samankaltaisesti Suomen ja Viron opetussuunnitelmissa. Viron opetussuunnitelmassa *õpilane* ’oppilas’ on toimijana 71-prosenttisesti, elottomien agenttien (*õpikeskkond* ’oppimisympäristö’, *õpioskused* ’oppimistaidot’, *elukestev õpe* ja *karjääri planeerimine*

'elinikäinen oppiminen ja urasuunnittelu') jääden vähemmistöön. Suomessa oppilaan oppimis- ja itsesäätelytaitoihin vaikuttavat aktiivisesti sekä opettaja että oppilas itse, mutta vähemmässä määrin. Opettajalla, opetussuunnitelman toteuttajana, pitäisi olla tärkeämpi rooli sekä vaikuttajana, että toimijana oppilaan muutosprosessissa.

Erss (2015) on vertaillut Suomen ja Viron opettajien itsenäisyyttä ja päätösvaltaisuutta koulussa. Opetussuunnitelmien kielivalinnat tuottavat opettajille itsenäisinä toimijoina liian optimistisia odotuksia. Opetussuunnitelman kielivalintojen ja opettajan itsenäisen toimijuuden välinen yhteys koetaan Suomessa parempana. Suomalaiset opettajat ovat myös lojaalimpia opetussuunnitelmalle kuin virolaiset opettajat. Virolaiset opettajat suhtautuvat opetussuunnitelmaan kriittisemmin ja väittävät, että sitä ei pysty kirjaimellisesti käyttämään opetuksen ohjaavana työkaluna. (Erss 2015.) Virossa oppilas on itse aktiivisempi oppija ja oppimissuunnitelma selventää sen konkreettisesti kuvailemalla oppilaan useasti agentin roolissaan. Opettajat toimivat sekä koulun (Salminen 2018, 29–30) että opetussuunnitelmien kontekstissa. Opettajien toimijuutta opetussuunnitelmien kontekstissa ovat tutkineet Pyhältö, Pietarinen ja Soini (2014) (ks. myös Vähäsantanen, Saarinen & Eteläpelto 2009). 2000-luvulla toimijuuden käsite on liitetty itseohjautuvaan oppimiseen, ja sillä kuvataan yksilön osaamista sekä siihen kohdistuvaa tarkoituksellista toimintaa (Salminen 2018, 29–30).

Kontekstin käsite liittyy kiinteästi tekstintutkimukseen. Kontekstilla voidaan viitata kielenkäyttöä ympäröivään tilanteeseen tai vaihtoehtoisesti tekstiyhteyteen, eli kieliainesta ympäröivään tekstiin. (Shore & Mäntynen 2006, 40.) Semanttisen merkityksen kuvaileminen alkaa siitä, kun tutkittavalle ilmiölle yritetään löytää selitystä siitä kontekstista, johon ilmiö kuuluu (Tragel 2003, 13). Aineiston perusteella agentin toimintaa suhteessa oppimis- ja itsesäätelytaitoihin kuvataan kattavasti kummassakin opetussuunnitelmassa. Agentti löytyy aineistosta sekä opetussuunnitelman yleis- että oppiaine-luvuista. Painotus on Suomessa ja Virossa kuitenkin erilainen.

Suomen opetussuunnitelman yleisosa painottaa oppimis- ja itsesäätelytaitoja aktiivilauseiden runsauden myötä. Virolaisessa opetussuunnitelmassa pääpaino on oppiaineissa ja tällä tavalla vastuu oppilaan oppimis- ja itsesäätelytaitojen kehittämisestä siirtyy konkreettisesti kunkin aineen opetuksen yhteyteen (ks. taulukot 6 ja 7). Suomen opetussuunnitelma määrittelee oppimis- ja itsesäätelytaitoja enemmän opetussuunnitelman yleisosassa, jossa sekä oppilas itse että opettajakin ovat aktiivisia toimijoita. Ainekohtaisena löytönä oppilas on aktiivisesti säätelemässä omaa toimintaa vain liikunnan tunnilla. Viron opetussuunnitelmassa oppilas

toimijana on painottunut juuri oppiaineisiin, kattaen laajasti erilaiset oppiaineet. Virolaisessa aineistossa ei ollut opettajaa toimijana vaan päävastuu keskittyä omiin oppimis- ja itsesäätelytaitoihin eri oppiaineissa, oli oppilaalla itsellään.

Vuonna 2009 tehty tutkimus Viron peruskoulujen tehokkuudesta osoitti, että opettajankoulutus Virossa on suunnattu oppijoiden kognitiivisten eikä sosiaalisten taitojen kehittämiseen (Uibu 2009). Tämänkin tutkielman tulokset osoittavat, että oppilas itse kehittää omia oppimis- ja itsesäätelytaitojaan. Nykyään oppiminen on nostettu opettamisen edelle, ja koulun toiminta on valjastettu yksinomaan yksilöllisen oppimisen edistämiseen (ks. Biesta 2017). Kielen ja kontekstin suhdetta on tutkittu paljon sekä kieliopin että semantiikan näkökulmasta (ks. esim. Heikkinen 2007, Jantunen 2004).

5.3 Eroavaisuudet suomalaisen ja virolaisen perusopetuksen opetussuunnitelmien oppimis- ja itsesäätelytaitojen kuvauksissa

Lopuksi vielä listaus huomattavimmista eroista suomalaisen ja virolaisen perusopetuksen opetussuunnitelmien oppimis- ja itsesäätelytaitojen kuvauksissa.

1. Suomen ja Viron aineiston virkemäärät olivat samansuuruiset, mutta niissä esiintyivät verbit kuuluivat osittain eri verbiryhmiin. Suomen opetussuunnitelmat sisälsi Viron opetussuunnitelmasta poikkeavasti viisi kappaletta tilaverbejä, kun taas Viron opetussuunnitelmassa oli poikkeavasti kuusi kappaletta mentaalisia verbejä. Eroja oli sekä aktiivi- että passiivilauseissa.
2. Toinen huomattava löytö oli elollisten ja elottomien toimijoiden suuri määrällinen ero. Suomenkielinen aineisto sisälsi agenttien kokonaismäärästä vain kolmasosan elollisia toimijoita, kun virolaisessa aineistossa elollisia toimijoita oli 71 prosenttia kokonaisagenttien määrästä. Vironkielisen aineiston elollinen agentti toimii myös monipuolisesti, eli edustettuna ovat eri verbiryhmien verbit.
3. Kolmantena mainitsemisen arvoisena löytönä tuon esille elollisen ja elottoman toimijan kontekstin opetussuunnitelmissa. Suomalaisessa opetussuunnitelmissa oppimis- ja itsesäätelytaitoihin vaikuttava toimija toimii opetussuunnitelman yleisosassa aktiivisemmin. Oppiainekohtaisesti oppimis- ja itsesäätelytaitoja on käsitelty enemmän passiivimuodossa sekä tilaverbeillä. Viron opetussuunnitelman yleisosassa oppimis- ja itsesäätelytaidot ovat kuvailtuna aktiivisessa muodossa vain kaksi kertaa. Oppilas elollisena toimijana on konkreettisesti vaikuttamassa omiin

oppimis- ja itsesätelytaitoihin oppiainekohtaisesti runsaslukuisesti seitsemässä eri aineessa.

6 Lopuksi

Tässä tutkielmassa käsiteltävänä olleet oppimis- ja itsesäätelytaidot kuvataan eri tavalla Suomessa ja Virossa, vaikka opetussuunnitelman kielivalinnat ovatkin semanttisesti samankaltaiset. Saatujen tulosten perusteella voidaan päätellä, että Suomen opetussuunnitelmassa toimijan rooli on useimmiten ulkoistettu elottomille entiteeteille ja abstrakteille asioille, kuten *monilukutaidolle, tavoitteille, yhdessä tekemiselle* ja *toiminnalle*. Viron opetussuunnitelma antaa lähtökohtaisesti oppimis- ja itsesäätelytaitojen kehittymisestä vastuun oppilaalle itselleen. Suomen runsas tilaverbien, kuten *kuulua, pystyä, edellyttää*, käyttö osoittaa eksistentiaalisen kuvauksen, kun kyse on oppilaan oppimis- ja itsesäätelytaidoistaan. Virossa oppilas kohdistaa mentaalisten verbien, kuten *oskama* 'osata' ja *teadvustama* 'tiedostaa', määrittelemän toiminnan avulla oman tietoisuuden oppimis- ja itsesäätelytaitoihin.

Tulosten perusteella ei voida kuitenkaan päätellä sitä, omaksuvatko suomalaiset vai virolaiset oppilaat paremmin oppimis- ja itsesäätelytaitojaan. Aihepiiri vaatii tässä esitettyä kattavampaa jatkotutkimusta. Tutkielma nostatti uusia kysymyksiä ja jatkotutkimussuunnitelmissa olisi laajentaa tätä tutkimusta opettajien haastattelututkimukseen Suomessa ja Virossa. Haastattelututkimuksella pyrkisin saamaan vastauksia kysymyksiin, miten peruskoulun opettajat Suomessa ja Virossa ymmärtävät kielennetyt oppimis- ja itsesäätelytaitoja käsittelevät tekstinosat. Tulkitsevatko opettajat, että kun passiivilauseessa toimija on implisiittinen, silloin vastuu verbin määrittelemästä toiminnasta on opettajalla? Vai siirtävätkö opettajat vastuun abstraktille *oppimisympäristölle, työtavoille, monilukutaidolle*. Millaisia merkityksiä opettajat antaisivat elollisille ja elottomille toimijoille?

Tämä tutkielma kaipaa myös lisää syventymistä aineiston terminologian polysemiaan. Erityisalan termien polyseemisten merkitysten ja kulttuurisen kontekstin tunteminen antaa tutkijalle laajemman pohjan tehdä tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. Jättäisin itselleni mahdollisuuden jatkaa tämän tutkimusaiheen parissa lähitulevaisuudessa väitöstutkijan roolissa. Konstruktivistisesta näkökulmasta teksti ja konteksti vaikuttavat molemminpuolisesti toisiinsa. Tekstit esiintyvät konteksteissa, rakentavat konteksteja ja vaikuttavat käsityksiin siitä, millainen kielenkäyttö on mahdollista missäkin ympäristössä. Aineiston lopullinen kuvaus yhdistää tutkimuksen tulokset sitä ympäröivään kontekstiin (Krippendorff 2004, 17).

Teksti valintojen tekemisen näkökulmasta katsottuna tarkoittaa, että teksteissä toteutuvia kielellisiä valintoja pystytään tarkastelemaan suhteessa siihen, millä muulla tavalla asian olisi voinut ilmaista (Halliday 1978; Lauranto 2013). Yhtenäisen tekstikokoelman rakenteen pitää olla koherentti (Saukkonen 2001, 37). Ison tekstikokonaisuuden kirjoittamiseen osallistuvat kuitenkin monet eri alojen ihmiset, ja silloin vaaditaan kokonaisnäkemystä tekstistä, sen tavoitteista, lukijakunnasta ja tehtävistä (Maamies 2001). Opetussuunnitelma isona tekstikokonaisuutena on haastava sekä sen kirjoittajille että sitä tutkivalle. Tutkimuksen reliabiliteetti olisi suurempi, jos tutkimukseen olisi osallistunut useampi tutkija. Silloin esimerkiksi verbien luokittelulle olisi tullut erilaisia näkökulmia ja luokittelu olisi ollut objektiivisempi. Tutkimuksen yleistettävyyttä lisäisi laajempi verbien tutkimus.

Tulokset osoittavat, että opetussuunnitelman kielellisillä valinnoilla on keskeinen merkitys sille, miten opettaja tulkitsee asiakirjaa työssään. Pedagogisesta näkökulmasta on ratkaisevaa, ottaako opettaja nimenomaisen vastuun opetussuunnitelman ohjeistamasta toiminnasta. Mikäli toiminnan toteuttaja jää tekstissä määrittelemättömäksi, syntyy riski, että ohjeistettu toiminta jää käytännössä toteuttamatta. Tämä tutkimus tarjoaa uutta näkökulmaa opetussuunnitelmien laatimiseen osoittamalla, että virallisten asiakirjojen samankaltaisuudesta huolimatta verbivalinnat vaikuttavat merkittävästi tekstien tulkintamahdollisuuksiin.

Lähteet

Aineslähteet

- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Määräys 104/011/2014). <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- Riigi Teataja. (2011). Põhikooli riiklik õppekava. Saatavissa: <https://www.riigiteataja.ee/akt/125062025011>

Tutkimuskirjallisuus

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Aigro, M. (2022). *In any case? Estonian spatial cases as argument markers*. Tartu: University of Tartu.
- Alasuutari, P. (2024). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. (2011a). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (Toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011b). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat varhaislapsuudessa. Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (Toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Askonen, E. (2001). Objektin aspektuaalinen sijanvalinta: osa 2. *Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:o 19*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Atjonen, P. (1989). Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa: ala- ja yläasteen opettajien kokemuksia kunnan opetussuunnitelman laadinnasta ja toteuttamisesta Kainuussa vuosina 1985–1988. Kouluhallituksen julkaisuja 16. Helsinki: Kouluhallitus.
- Atjonen, P. (2005). Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.). *Kehittämissuuntaa arvioinnista*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6, 143–152.
- Autio, T, Hakala, L. & Kujala, T. (2017). Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Autio, O., & Soobik, M. (2013). A Comparative Study of Craft and Technology Education Curriculums and Students' Attitudes towards Craft and Technology in Finnish and Estonian Schools. [Verkkójulkaisu.] *Techne Serien - Forskning I slöjdpedagogik Och*

- slöjdvvetenskap*, 20(2). Viitattu 27.4.2026. Saatavissa: <https://journals.oslomet.no/techneA/article/view/663>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), 33–46.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Blevins, J. P. (2003). Passives and impersonals. *Journal of Linguistics* 39, 473–520.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A critical introduction*. Cambridge (NY): Cambridge University Press.
- Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches. An overview. Teoksessa J. Brannen (toim.) *Mixing methods. Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Connelly, F. M, Fang He, M. & Phillion, J. (toim.) (2008). *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. London: SAGE.
- Davis, A. (2011). Thematic roles. Semantics. *An International Handbook of Natural Language Meaning*. Volume 1, s.399–420. De Gruyter Mouton, Berlin.
- Döbert, H., Klieme, E. & Sroka, W. (toim.) (2004). Conditions of school performance in seven countries. A quest for understanding the international variation of PISA results. *Studien zur international und interkulturell vergleichenden erziehungswissenschaft*. Band 3. Münster: Waxmann.
- Eesti Keele Instituut. [Verkkojulkaisu.] Viitattu 27.4.2026. Saatavissa: <https://sonaveeb.ee/>
- Eesti Õigekeelsussõnaraamat. (2025). [Verkkojulkaisu.] Viitattu 27.4.2026. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus. Saatavissa: <https://arhiiv.eki.ee/dict/qs/qs.html>
- EKG I, II = Erelt, M. Kasik, R. Metslang, H. Rajandi, H. Ross, K. Saari, H. Tael, K. Vare, S. (1993–1995). *Eesti keele grammatika I–II*. Eesti Teaduste Akadeemia Eesti Keele Instituut, Tallinn.
- EKI = Erelt, M., Erelt, T. & Ross, K. (2020). *Eesti keele käsiraamat*. Uuendatud väljaanne. [Verkkojulkaisu.] Viitattu 27.4.2026. Tallinn: Eesti Keele Instituut, EKSA. Saatavissa: https://arhiiv.eki.ee/books/ekk09/index.php?link=M_84

- Erelt, M. (2017). Sissejuhatus süntaksisse. Teoses Erelt, M. & Metslang, H. (toim.). *Eesti keele süntaks*, 53–89. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Erra, S. & Svinhufvud, K. (2017). Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. [Verkkajulkaisu.] Viitattu 27.4.2026. Virittäjä 3/2017. Saatavissa: <https://doi.org/10.23982/vir.51462>
- Erss, M. (2015). *The Politics of Teacher Autonomy in Estonia, Germany, and Finland*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000; 1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. (1997). *Miten media puhuu*. Suomentaneet Blom, V. ja Hazard, K. Tampere: Vastapaino.
- Fillmore, C. (1968). *The Case for Case. Universals in Linguistic Theory*. Toim. Bach, E. & Harms, R. T. New York: Holt, Rinehart and Winston, s. 1-88.
- Fillmore, C. (1969). Types of Lexical Information. *Studies in Syntax and Semantics*. Toim. Kiefer, F. *Foundations of Language Supplementary Series 10*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, s. 109-137.
- Gårdemar, G. (2013). Svenska enligt statens vilja: Textanalytiska perspektiv på läroplaner och kursplaner i svenska som modersmål för gymnasiet i Sverige och i Finland från 1960-tal och till 2000-tal. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Hakulinen, A. & Karlsson, F. (1995). *Nykysuomen lauseoppi*. Helsinki: Gummerus Oy.
- Halliday, M. (1966). Lexical Relations. *System and Function in Language. Selected Papers* Edited by Gunther Kress. London: Oxford University Press, s. 73-83.
- Halliday, M. (1969). *Types of Process. System and Function in Language*, s. London: Oxford University Press, s. 159-173.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold
- Halliday, M. A. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Haridus- ja noorteamet. Õpipädevus. [Verkkajulkaisu.] Viitattu 29.4.2026. Saatavissa: https://oppekava.ee/demokraatliku_opipadevus/
- Haridus- ja teadusministeerium (2023). PISA 2022. [Verkkajulkaisu.] Viitattu: 5.10.2025. Saatavana osoitteessa: PISA | Haridus- ja Teadusministeerium.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Teoksessa Musen, P. H. (toim.) *Handbook of child psychology. Formelry Carmichael's manual of child*

- psychology*. Fourth edition. Volume IV. Hetherington (toim.) Socialization, personality, and social development. New York: John Wiley & Sons.
- Heikkinen, V. (1999). *Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä*. Helsinki: SKS.
- Heikkinen, V. (2007). *Kielen voima*. Helsinki: Gaudeamus 2007.
- Heikkinen, V. (2020). *Tekstianalyysi. Miksi kielellisillä vallinnoilla on merkitystä?* Helsinki: Gaudeamus.
- Heinonen, O.-P. (2005). Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2015). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hyvärinen, J. (2026). Erityinen tuki lukiossa. Opetusharjoittelun luento Turun Normaalikoulu.
- Ingo, R. (1991). *Från källspråk till målspråk. Introduktion i översättningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Jackendoff, R. (1990). *Semantic Structures*. Cambridge (Mass.): MIT Press cop.
- Jantunen, J. (2004). Synonymia ja käännessuomi: Korpusnäkökulma samamerkityksisyyden kontekstuaalisuuteen ja käännskielen leksikaalisiin erityispiirteisiin. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) (2001). Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit 2001. *Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jokela, H. (2012). Nollapersoonalause suomessa ja virossa. Tutkimus kirjoitetun kielen aineistosta. Turku: Turun yliopisto.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. [Verkojulkaisu.] Viitattu 27.4.2026. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. Saatavissa: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Julkisuuslaki = Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta (621/1999). [Verkojulkaisu.] Viitattu 27.4.2026. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1999/621>
- Kaalep, H.-J. & Muischnek, K. (2002). *Eesti kirjakeele sagedussõnastik*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

- Kauppinen, M. (2010). Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, M., Pentikäinen, J., Hankala, M., Kulju, P., Harjunen, E. & Routarinne, S. (2015). Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus*, 46(2), 160–175; 210.
- Kelomäki, T. (1981). Ekvatiivilause. Yleisen kielitieteen laudaturesitelmä. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Kelomäki, T. (2019). Suomen passiivin ja impersonaalien määritelmistä ja keskinäisistä suhteista. *Katsaukset. Virittäjä* 1/2019, 110–134.
- Kielitoimiston sanakirja. [Verkkójulkaisu.] Viitattu 27.4.2026. Saatavissa: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/>
- Kimonen, E. (toim.) (2001). Curriculum approaches. Readings and Activities for Educational Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education & Institute for Educational Research.
- Kittilä, S. (1997). Passiivista ja sen typologiasta. Sivuainetutkielma. Turun yliopiston suomen ja yleisen kielitieteen laitos, Turku.
- Korkeakoski, E. (1990). Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A, tutkimusraportti 45.
- Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. (2005). *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Tampere, Osuuskunta Vastapaino.
- Kovala, U. (2001). Anchorages of Meaning. The Consequences of Contextualist Approaches to Literary Meaning Production. Turku: Turun yliopisto.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (2nd ed.)* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuiri, K. (2000). Kielellistä passiivisuutta: miksi me mennään? [Verkkójulkaisu.] Viitattu 27.4.2026. Kielikello 3/2000. Saatavissa: <https://kielikello.fi/kiellellista-passiivisuutta-miksi-me-mennaan/>
- Lakka, L. & Pietilä, P. (2023). Innostus, kiinnostus ja omaehtoisuus. [Verkkójulkaisu.] Viitattu 27.4.2026. *Kasvatus & Aika*, Vol. 17, no.2. Saatavissa: <https://doi.org/10.33350/ka.119810>
- Langacker, R. W. (1987). Foundations of Cognitive Grammar. *Volume I: Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. London: Oxford University Press.

- Langemets, M. (2003). Polüseemia ja leksikograafia. – Emakeele Seltsi aastaraamat 49 (2003). Toim. Ereht, M. Tallinn: Teaduste Akadeemia Kirjastus, lk 97–124.
- Larjavaara, M. (2007). *Pragmasemantiikka*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lauranto, Y. (2013). Valintojen sanastokielioppi kielitekojen mahdollistajana. *Kielikuvia* 2/2013 s. 16–27.
- Leino, P. (1991). Lauseet ja tilanteet. Suomen objektin ongelmia. *Suomi* 160. Helsinki: SKS.
- Levin, B. (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. Teoksessa F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (toim.). *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. London: SAGE, 7–24.
- Lukk, K., Sakk, M., & Veisson, M. (2008). Parents' beliefs about home-school partnership: Rethinking the parental involvement paradigm. Teoksessa Mikk, J., M. Veisson & P. Luik (Eds.), *Reforms and innovations in Estonian education* (s. 27-42). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Luodonpää-Manni, M. & Ojutkangas, K. (2020). Laadullinen aineistopohjainen kielentutkimus. Teoksessa Luodonpää-Manni, M. *Kielentutkimuksen menetelmiä II* (ss. 412–441). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lyons, J. (1977). *Semantics. Volume 1–2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maamies, S. (2001). Tekstit työnä. *Kielikello* 3/2001. [Verkkolehti.] Viitattu 27.4.2026. Saatavissa: <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=13&aid=1276>.
- Mailend, M. (2009). Õpilastevaheliste suhete seos kooliedukuse ja akadeemilise arenguga [Relationships between pupils' school success and academic achievement]. In A. Toomela (Ed.), *Projekti Eesti põhikooli efektiivsus lõpparuanne* [The final report of the study of effectiveness of basic school in Estonia] (s. 94-106). Tartu/Tallinn: Tartu Ülikooli teaduskond/Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut.
- McCelland, M.M., Cameron, C.E., Connor, C.M., Faris, C.L., Jewkes, A.M. & Morrison, F.J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Metslang, H. (toim.), Ereht, M., Habicht, K., Hennoste, T., Kasik, R., Teras, P., Viht, A., Asu, E. L., Lindström, L., Lippus, P., Pajusalu, R., Plado, H., Rääbis, A. & Veismann, A. (2023). *Eesti grammatika*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage.

- Mondi, D. F., Giovanelli, A. & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. [Verkkójulkaisu.] Viitattu 27.4.2026. International Journal of Child Care and Education Policy 15, Article number: 6 (2021). Saatavissa: <https://ijcecep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-021-00084-8>.
- Mäkinen, O.(2006). *Tutkimuseetiikan ABC*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Mäntynen, A. (2003). *Miten kielestä kerrotaan*. Helsinki: SKS.
- Nida, E. A. (1975). Componential Analysis of Meaning. An Introduction to Semantic Structures. Approaches to Semiotics 57. The Hague: Mouton.
- Ojutkangas, K., Larjavaara, M., Miestamo, M. & Ylikoski, J. (2009). *Johdatus kielitieteeseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Opetusministeriö (1996). *Kieli ja sen kieliovit: opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Edita.
- Pajunen, A. (1982). *Suomen kielen verbien leksikaalinen kuvaus*. Turku: Turun yliopisto.
- Pajunen, A. (2001). *Argumenttirakenne: asiantilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Pajusalu, R. (2009). *Sõna ja tähendus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Pajusalu, R. & Pajusalu, K. (2005). Ways of showing and concealing the person: the conditional in Estonian conversation. – Monticelli, D., Pajusalu, R & Treikelder, A. (toim.), From utterance to uttering and vice versa. Multidisciplinary views on deixis, s. 67–81. Studia Romanica Tartuensia IVa. Tartu University Press, Tartu.
- Pajusalu, R., Tragel, I. Veismann, A. & Vija, M. (2008). *Tuumsõnade semantikat ja pragmaatikat*. Tartu: Tartku Ülikooli raamatukogu.
- Parlakian, R. (2003). Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers. Washington, DC: Zero to Three.
- Penttilä, A. (1957). *Suomen kieliovit*. Porvoo.
- Perusopetuslaki 628/1998. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino. Tampere.
- Piitulainen, M.-L. (1979). Valenssiteorian ongelmia. Folia Fennistica & Linguistica. Kielitieteen päivät Tampereella 23.-24.2.1979. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 3. Tampere 1980, s. 113–121.
- Porzig, W. (1950). *Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse, der modernen Sprachwissenschaft*. Bern: A. Francke AG.
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. Pedagogy, Culture & Society 19 (2), 221–237.

- Pyhälto, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2014). Comprehensive schoolteachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change* 15 (3), 303–325.
- Pynnönen, L., Kallio, J. & Silvennoinen, H. (2022). Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä. *Kasvatus*, 2022–10, Vol.53(4), p. 391–407.
- Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. (2010). Vastu võetud 16.12.2010 nr 182. [Verkojulkaisu]. Viitattu 3.5.2026. Riigi Teataja. Saatavissa: <https://www.riigiteataja.ee/akt/112042022009>
- Reiss, K. & Vermeer, H. J. (1986). *Mitä kääntäminen on*. Lyhentäen suomentanut Roinila, Pauli. Kyrriiri/Gaudeamus oy, Helsinki.
- Põhikooli- ja gümnaasiumi seadus (09.06.2010). Riigi Teataja. Viitattu 3.5.2026. Saatavissa: <https://www.riigiteataja.ee/akt/101032023027>
- Rinne, R. (1984). Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 44.
- Rokka, P. (2011). Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. [Verkojulkaisu]. Viitattu 3.5.2026. Tampere University Press 2011. Saatavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ropo, E. (2009). Preface. Teoksessa E. Ropo & T. Autio (toim.) *International conversation on curriculum studies. Subject, society and curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & M. Hyvärinen, (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, (s.9–38).
- Rätsep, H. (1972). Eesti keele lihtlausemallide uurimise metoodikast. *Keel ja struktuur* 6, s. 25–86. Töid struktuuralse ja matemaatilise lingvistika alalt. Tartu.
- Rätsep, H. (1978). *Eesti keele lihtlauseete tüübid*. Tallinn: Valgus.
- Sakk, M. (2008). Kool kui õpilaste toimetuleku mõjutaja lapsevanemate hinnangul [Parents' opinions about school as environment which fosters success (coping) of their children depending on a school type]. In N. Zorina (Ed.), *ACTA et Commentationes Collegii*

- Narovenssis [Publications of the Narva College of the University of Tartu] (s.74-91).
Narva: OÜ SATA.
- Sakk, M. (2013). Põhikoolisuhed vajavad tõsist tähelepanu. Tallinn: Tallinna ülikool. Journal of Teacher Education for Sustainability, vol. 15, no. 1, pp. 84-106, 2013.
- Salminen, J. (2018). Opetussuunnitelma ohjaa opettajien työtä eri tavoin – haasteina tulkinnanvaraisuus ja opettajien erilainen osaaminen. Turku: Turun yliopisto.
- Sammallahti, P. (2002). Lauserakenteen kuvaamisesta I. – Virittäjä 106 (4) s. 536–562.
- Satokangas, H. (2020). Termien kontekstin rakentaminen oppi- ja tietokirjallisuudessa. Puhe ja kieli, 40:4,291–310 (2020).
- Saukkonen, P. (2001). Maailman hahmottaminen teksteinä. Tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia. Helsingin yliopistopaino, Helsinki.
- Schubert, W. H. (2008). Curriculum inquiry. Teoksessa F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (toim.) *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. London: SAGE, 399–419.
- Sepp, A., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2012). Design of Music Syllabi in Estonian and Finnish National Core Curricula for Comprehensive Schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. [Verkkojulkaisu]. Volume 45, 2012, Pages 428–437. Viitattu 3.5.2026. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.579>
- Shore, S. & Mäntynen, A. (2006). *Genre – tekstilaji*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Siewierska, A. (1984). *The Passive. A Comparative Linguistic Analysis*. Croom Helm, London – Sydney – Wolfeboro – New Hampshire.
- Suomisanakirja. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 3.5.2006. Saatavissa: <https://www.suomisanakirja.fi/reflexive>
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjäläinen, E. (1995). Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: Ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5.
- Tarvainen, K. (1977). Suomen kielen lauseenjäsennys dependenssi-kieliopin mukaan. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 10. Oulu.
- Teichmann, M., Läänemets, U., Rüttemann, T., ja Neudorf, R. (2014). Education System in Estonia. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 3.5.2026. Research Gate. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/271703938_Education_System_in_Estonia
- Tieteen termipankki. (2026). Kielitiede: tekstityyppi. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 3.5.2026. Saatavissa: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:tekstityyppi>

- Tiittula, L. (1989). Sanomalehtikielellä vaikuttamisen keinoista. *Kielikello* 2/1989. s. 3–12.
- Torn-Leesik, R. & Vihman, V.A. (2010). The Uses of Impersonals in Spoken Estonian. *SKY Journal of Linguistics* 23, s. 301–304.
- Torn-Leesik, R. (2016). An investigation of voice constructions in Estonian. Doktoritöö. Tartu: University of Tartu Press.
- Tragel, I. (2003). Eesti keele tuumverbid. Tartu: Tartu ülikooli kirjastus
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (TENK) 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 3.5.2026. Saatavissa: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Törnroos, J. (2004). Opetussuunnitelmat, oppikirjat ja oppimistulokset: seitsemännen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 13
- Uibu, K. (2009). Õpetaja tegevus kui kooli efektiivsust mõjutav faktor ”hea praktika” ja “halva praktika” kogemus [Teacher’s activities as a factor influencing the effectiveness of the school’s “good practice” and “bad practice” experience]. In A. Toomela (Ed.), *Projekti Eesti põhikooli efektiivsus lõpparuanne* [The final report of the study of effectiveness of basic school in Estonia] (s. 42-50). Tartu/Tallinn: Tartu Ülikool/Tallinna Ülikool.
- Vaistela, K. (2019). Paluu oppimisest opettamisen ja kasvatus kohti aikuisuutta. [Verkkójulkaisu]. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 105–110. Viitattu 3.5.2026. Saatavissa: <https://doi.org/10.30675/SA.88599>
- Vanari, K.; Lamesoo, K.; Poll, K.; Leppik, K. (2021). Lõpparuanne projektile “Riikliku õppekava katsetamise uuringu läbiviimine”. Tallinna Ülikool. Tartu Ülikool.
- Vanari, K., Poll, K., & Eisenschmidt, E. (2024). Curriculum development routines supporting goal pursuit in Estonian schools. [Verkkójulkaisu]. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 12(1), 60–87. Viitattu 3.5.2026. Saatavissa: <https://doi.org/10.12697/eha.2024.12.1.04>
- Vater, H. (1973). Dänische Subjekt- und Objektsätze. Ein Beitrag zur generativen Dependenzgrammatik. *Linguistische Arbeiten* 3. Niemeyer, Tübingen.
- Vehmas-Lehto, I. (1999). Kopiointia vai kommunikointia. Johdatus käännösteoriaan. Oy Finn Lectura Ab/Yliopistopaino, Helsinki.
- Veismann, A., Tragel, I. & Pajusalu, R. (2002). Eesti keele põhisõnavara operaatoritest. Katseid verbide ja kaassõnadega. — Tähendusepüüdja. *Catcher of the Meaning*.

- Pühendusteos professor Haldur Õimu 60. sünnipäevaks. Toim R. Pajusalu ja T. Hennoste. Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 3. Tartu, lk 312–328.
- Viht, A. & Habicht, K. (2019). Eesti keele sõnamuutmine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Viitala, M. (2018). Mistä puhumme, kun puhumme opetussuunnitelmasta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vilkuna, M. (2003). *Suomen lauseopin perusteet*. 2. painos. Helsinki: Oy Edita Ab.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T.R., Alho, I. (2008). *Iso suomen kielioppi*. SKS, Helsinki. [Verkkoversio.] Viitattu 28.12.2025. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk>.
- Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J. & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundarycrossing settings. *International journal of educational research* 48 (6), 395–404.
- Yamamoto, M. (1999): *Animacy and reference. A cognitive approach to corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.