



**TURUN
YLIOPISTO**

**Kieliopin opetus kahdessa viidennen luokan
englannin oppikirjassa kommunikatiivisen
kielenopetuksen näkökulmasta**

Kasvatustieteen
kandidaatintutkielma

Laatija:
Helena Koivisto

9.6.2026
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatintutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustiede

Tekijä: Helena Koivisto

Otsikko: Kieliopin opetus kahdessa viidennen luokan englannin oppikirjassa kommunikatiivisen kielenopetuksen näkökulmasta

Ohjaaja: Yliopistotutkija Laura Helle

Sivumäärä: 23 sivua

Päivämäärä: 9.6.2026

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kieliopin opetusta kahdessa viidennen luokan englannin oppikirjassa. Tutkimuksessa tarkastellaan sekä teksti- että tehtäväkirjoja, mutta pääpaino on kielioppitehtävien analysoinnissa. Kielioppitehtävät analysoidaan kommunikatiivisen kielenopetuksen näkökulmasta, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan peruskoulun kieltenopetuksessa tulisi käyttää kommunikatiivisia menetelmiä.

Tutkimuksen aineistona on viidennen luokan teksti- ja tehtäväkirjat Sanoma Pro:n ja Otavan uusimmista kokonaan ilmestyneistä A-englannin oppikirjasarjoista. Oppikirjojen valikoidut kappaleet tutkitaan kieliopin opetuksen näkökulmasta. Tehtäväkirjojen kielioppiharjoituksia tarkastellaan sisällönanalyysin keinoin. Lisäksi tutkitaan, millä tavoin kielioppirakenteita opetetaan teksti- ja tehtäväkirjoissa.

Kielioppitehtävien analyysistä selviää, että aidosti kommunikatiivisia tehtäviä on oppikirjoissa niukasti, mutta niitä kuitenkin on. Lisäksi Sanoma Pro:n kirjassa, joka on kirjoista viisi vuotta uudempi, mekaanisia tehtäviä on selkeästi vähemmän kuin Otavan kirjassa. Nämä tulokset antavat viitteitä siitä, että kieliopin opetus olisi vähitellen siirtymässä kommunikatiivisempaan suuntaan.

Varsinainen kieliopin opetus on molemmissa oppikirjoissa hyvin perinteistä sääntöjen antamista. Tekstikirjojen analyysistä kuitenkin selviää, että Sanoma Pro:n kirjassa yritetään saada oppilaita omaksumaan kielioppia myös tiedostamattomasti muun kielenoppimisen yhteydessä. Tähän pyritään oppimisen kohteena olevien rakenteiden runsaalla toistolla sekä lihavoimalla rakenteita kappaleiden teksteistä.

Avainsanat: kieliopin opettaminen, kielten oppikirjat, kielioppitehtävät, kommunikatiivinen kompetenssi, kommunikatiivinen kielenopetus

Sisällysluettelo

Johdanto	4
1 Teoreettinen viitekehys	6
1.1 Kielioppi	6
1.2 Kommunikatiivinen kompetenssi ja kommunikatiivinen kielenopetus	6
1.3 Implisiittinen ja eksplisiittinen oppiminen ja opetus	9
2 Tutkimusongelmat	11
3 Menetelmät	12
3.1 Aineiston kuvaus	12
3.2 Aineiston analyysi	13
4 Tulokset	16
4.1 Kielioppitehtävät	16
4.2 Kieliopin opetus teksti- ja tehtäväkirjoissa	18
5 Pohdinta	20
Lähteet	22

Johdanto

Kuten kouluopetus ylipäättään, myös kielenopetus on kehittynyt paljon ajan saatossa. Eri aikoina tutkijoilla ja opettajilla on ollut erilaisia käsityksiä siitä, miten kieltä tulisi opettaa (Järvinen, 2015, s. 89). Toki erilaisia käsityksiä on edelleen, mutta viime vuosikymmeninä on enenevässä määrin tultu siihen tulokseen, että kielenopetuksessa painopisteenä tulisi olla kommunikatiivisen kompetenssin kehittäminen pelkän kielen rakenteiden opetteluun sijaan (Järvinen, 2015, s. 102). Järvisen (s. 101–102) mukaan kommunikatiivinen kompetenssi on taitoa käyttää kieltä oikein ja tilanteeseen sopivalla tavalla. Kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmasta kielen ensisijainen tehtävä on välittää viestejä, ja tämän ajatuksen pohjalta on syntynyt kommunikatiivinen kielenopetus, jossa kieltä pyritään käyttämään mahdollisimman autenttisissa tilanteissa (Järvinen, 2015, s. 101–102).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) todetaan, että koulun kieltenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa, ja lisäksi korostetaan luonnollista kielenkäyttöä ja viestien välittymistä. Pyrkimys kommunikatiiviseen kielenopetukseen tulee siis opetussuunnitelman perusteissa esiin, vaikkei itse käsitettä suoraan mainitakaan. Kommunikatiivinen kompetenssi sisältää myös kieliopillisen kompetenssin eli muun muassa kielioppisääntöjen hallinnan (Loewen & Sato, 2024, s. 107). Jonkinasteinen kielen rakenteiden hallinta on nimittäin välttämätöntä, jotta kieltä voi käyttää (Sundman, 2015, s. 114).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, missä määrin viidennen luokan A-englannin oppikirjat noudattavat kommunikatiivisen kielenopetuksen periaatteita kieliopin opetuksessa. Tutkimuksessa tarkastellaan sekä tekstikirjoja että tehtäväkirjoja. Tarkoituksena on selvittää, millä tavoin uudet kielioppirakenteet kirjoissa opetetaan, ja miten niitä harjoitellaan kirjojen tehtävissä. Kielioppitehtäviä tarkastellaan sisällönanalyysin keinoin, ja niiden kommunikatiivisuutta analysoidaan Voldin (2020) typologian mukaan.

Vaikka tutkijat ovatkin suhteellisen yksimielisiä kommunikatiivisen kielenopetuksen hyödyllisyydestä, käytännön kielenopetus on kuitenkin muuttunut hitaasti. Kieltä opetetaan edelleen hyvin perinteisellä tavalla, ja kielioppitehtävät ovat usein esimerkiksi aukkotehtäviä, joissa jokaiseen kohtaan on vain yksi oikea vastaus (Vold, 2020).

On todettu, että kielenopettajat usein tukeutuvat opetuksessaan vahvasti oppikirjoihin, joten oppikirjojen opetusmenetelmät määrittävät pitkälti sen, miten kieltä koulussa opetetaan

(Brown, 2014). Siksi on tärkeää tutkia tällä hetkellä käytössä olevien oppikirjojen opetusmenetelmiä. Kieliopin opetusta ja kielioppitehtäviä tutkitaan kommunikatiivisen kielenopetuksen näkökulmasta, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan kieltä tulisi opettaa kommunikatiivisin menetelmin.

1 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen kannalta olennaiset käsitteet. Ensin käsitellään lyhyesti, mitä kielioppi on. Sen jälkeen tarkastellaan kommunikatiivista kompetenssia sekä siihen liittyvää kommunikatiivista kielenopetusta. Luvun lopussa käsitellään implisiittistä ja eksplisiittistä kielen ja kieliopin oppimista.

1.1 Kielioppi

Sana kielioppi herättää monilla negatiivisia mielleyhtymiä, ja siitä tulee usein mieleen lähinnä oppikirjojen sääntöjen opettelu. Kuitenkin kieliopin oppiminen on välttämätön osa kielen oppimista. Jotta kieltä voi ylipäänsä käyttää, täytyy kielen rakenteet hallita ainakin jollakin tasolla (Sundman, 2015, s. 114). Kieliopin merkitys nostetaan esiin myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS). POPSissa (Opetushallitus, 2014, s. 482) todetaan, että vieraissa kielissä puhumista ja kirjoittamista tulee harjoitella kiinnittäen huomiota muun muassa keskeisiin rakenteisiin, eli kielioppiin.

Kieliopin määrittelyyn on erilaisia tapoja. Voidaan puhua preskriptiivisestä ja deskriptiivisestä kieliopista. Preskriptiivinen kielioppi on kuvaus siitä, miten kieltä kuuluisi käyttää (Loewen & Sato, 2024, s. 99). Se on siis eräänlainen oikeakielisyysopas. Deskriptiivinen kielioppi taas tarkoittaa kuvausta siitä, miten äidinkieliset puhujat kieltä käyttävät (Loewen & Sato, 2024, s. 99). Deskriptiivisellä kieliopilla ei välttämättä ole paljoa tekemistä oikeakielisyyden kanssa. Loewen ja Sato (2024, s. 98–99) kuitenkin esittävät, että deskriptiiviselle kieliopille läheinen käsite on pedagoginen kielioppi, jossa kielen rakenteita kuvataan yksinkertaisella tavalla niin, että niiden oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. Käsitteellä pedagoginen kielioppi viitataan oppikirjojen kielioppisääntöihin (Loewen & Sato, 2024, s. 98).

1.2 Kommunikatiivinen kompetenssi ja kommunikatiivinen kielenopetus

Edellä todettiin, että kieliopin hallinta on välttämätön osa kielitaitoa. Kielitaito on kuitenkin muutakin kuin vain kielioppisääntöjen ulkoa osaamista. Nykyään ajatellaan, että kieli on ensisijaisesti kommunikaation väline ja osa kommunikaatiota (Loewen & Sato, 2024, s. 107). Kommunikatiivisen kompetenssin käsite on tapa käsittää kieli kommunikaation ja sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta (Loewen & Sato, 2024, s. 107). Canale ja Swain (1980) katsovat kommunikatiivisen kompetenssin muodostuvan kolmesta eri osataidosta (*sub-*

competences), jotka ovat kieliopillinen, sosiolingvistinen ja strateginen kompetenssi. Näistä kieliopillinen kompetenssi käsittää muun muassa kielioppisääntöjen hallinnan (Loewen & Sato, 2024, s. 107).

Kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmasta kielen ensisijainen tehtävä on merkityksien ja viestien välittäminen, ja tämän ajatuksen pohjalta on syntynyt kommunikatiivinen kielenopetus (Järvinen, 2015, s. 101). Kommunikatiivisen kielenopetuksen ydinajatuksena on, että kieltä oppii silloin, kun sitä pääsee käyttämään mahdollisimman autenttisissa tilanteissa (Järvinen, 2015, s. 102). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, s. 151) mukaan juuri kielen käyttö eri tilanteissa on koulun kielikasvatuksen ja kieltenopetuksen lähtökohtana. Oppilaita myös rohkaistaan viestimään autenttisissa ympäristöissä (s. 178). Lisäksi POPSissa (Opetushallitus, 2014) korostetaan viestien välittymisen tärkeyttä sekä mahdollisimman luonnollista ja oppilaille merkityksellistä kielenkäyttöä. Vaikka kommunikatiivisessa kielenopetuksessa tavoitteena onkin luonteva viestintä, Järvinen (2015, s. 102) huomauttaa, että myös kieliopin ja sanaston opiskelu kuuluvat kommunikatiiviseen kielenopetukseen.

Tutkijat ovat suhteellisen yksimielisiä kommunikatiivisen kielenopetuksen hyödyllisyydestä, mutta siitä huolimatta käytännön kielenopetus on muuttunut hitaasti. Kieltä opetetaan edelleen hyvin perinteisellä tavalla, ja kielioppitehtävät ovat usein esimerkiksi aukkotehtäviä, joissa jokaiseen kohtaan on vain yksi oikea vastaus (Vold, 2020).

Vold (2020) tutki norjalaisia yläkouluun ja lukioon tarkoitettuja ranskan kielen oppikirjoja, ja totesi, että suurin osa kielioppitehtävistä oli kielen tuottamiseen perustuvia (*production-based*) eli käytännössä puhe- tai kirjoitusharjoituksia. Nämä muodostivat oppikirjasta riippuen 59–87 % kielioppitehtävistä (Vold, 2020). Loput kielioppitehtävät olivat kielelliseen syötteeseen perustuvia (*input-based*) eli sellaisia, joissa oppijan tulee ymmärtää ja prosessoida vieraskielistä materiaalia (puhetta tai tekstiä). Tällaiset ymmärrystehtävät olivat oppikirjoissa selkeässä vähemmistössä. Voldin (2020) mukaan kielenoppimisen tutkimuksessa ollaan yleisesti sitä mieltä, että syötteeseen perustuvia opetustapoja tulisi lisätä. Parin viime vuosikymmenen aikana edistystä on kuitenkin tapahtunut, sillä vielä vuosituhannen alussa syötteeseen perustuvia tehtäviä ei ollut oppikirjoissa käytännössä lainkaan (Vold, 2020).

Eriksen (2024) tutki norjalaisia 7. luokalle tarkoitettuja englannin kielen oppikirjoja, ja totesi, että valtaosa kielen tuottamiseen perustuvista (*production-based*) kielioppitehtävistä oli drillejä. Myös Vold (2020) sai tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia. Drill on tehtävä, jossa

jotakin kielen muotoa tai rakennetta harjoitellaan toistamalla sitä annetun mallin mukaan (Sundman, 2015, s. 126). Vold (2020) jaottelee drillit mekaanisiin ja merkityksellisiin drilleihin, ja toteaa, että etenkin mekaaniset drillit eivät palvele kommunikatiivisen kompetenssin kehittymistä, sillä tällaisista tehtävistä pystyy suoriutumaan, vaikkei edes ymmärtäisi tehtävän sisältämää tekstiä. Kyse on ainoastaan esimerkiksi verbin taivuttamisesta tiettyyn muotoon, joka pysyy samana läpi tehtävän. Drillien eräänlaisena vastakohtana Vold (2020) esittää kommunikatiiviset tehtävät, joita on oppikirjoissa vain vähän. Voldin (2020, s. 141) tutkimissa oppikirjoissa kommunikatiivisten tehtävien osuus tuottamiseen perustuvista kielioppitehtävistä oli kirjasta riippuen 6–17 %. Eriksenin (2024, s. 60) tutkimuksessa vastaava luku oli oppikirjasta riippuen vain 0–7 %.

Tammenga-Helmantel ja Maijala (2019) ovat tutkineet eri maissa käytettäviä saksan kielen oppikirjoja, ja todenneet, että Suomessa kieliopilla on edelleen suuri rooli oppikirjoissa. Suomalaiset saksan kielen oppikirjat sisältävät enemmän kielioppia ja kielioppiharjoituksia kuin esimerkiksi hollantilaiset oppikirjat, mikä kertoo siitä, että Suomessa arvostetaan kieliopin virheettömyyttä (Tammenga-Helmantel & Maijala, 2019). Tämä on hieman ristiriidassa kommunikatiivisen lähtökohdan kanssa, jossa pääpainon tulisi olla viestien välittymisessä ja ymmärretyksi tulemisessä. Tammenga-Helmantel ja Maijala (2019) selittävät kieliopin runsautta suomalaisissa oppikirjoissa kuitenkin myös sillä, että suomi ja saksa eroavat rakenteellisesti toisistaan paljon enemmän kuin hollanti ja saksa, joten suomenkieliset oppijat tarvitsevat enemmän harjoitusta kieliopissa. Saman voi katsoa pätevän myös muiden indoeurooppalaisten kielten opiskeluun suomenkielisten oppijoiden näkökulmasta.

Nykyään ollaan sitä mieltä, että kieltä tulisi opettaa kommunikatiivisin menetelmin. Kommunikatiivista kielenopetusta onkin kehitetty vielä eteenpäin tehtäväpohjaisen opetuksen suuntaan (Järvinen, 2015, s. 105). Tehtäväpohjaisen kielenopetuksen ajatuksena on, että oppilaille annetaan jokin kommunikatiivinen tehtävä, eli tehtävä, jossa keskitytään kielen muotojen sijaan merkityksiin (Järvinen, 2015, s. 105). Tavoitteena on siis saada oppilaat käyttämään kieltä ilman, että huomio on minkään tietyn kielioppirakenteen käytössä (Loewen & Sato, 2024, s. 112). Jotkut tutkijat ja opettajat kuitenkin ovat sitä mieltä, että huomiota tulee kiinnittää tiettyihin kielen rakenteisiin, jotta oppilaat oppisivat käyttämään niitä (Loewen & Sato, 2024, s. 112). Tällöin kommunikatiivinen tehtävä voidaan laatia siten, että siinä johdatellaan käyttämään jotakin tiettyä rakennetta, vaikkei rakenteen käyttöä suoraan vaadittaisi. Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi niin, että tehtävään sisällytetään paljon

oppimisen kohteena olevaa kielioppirakennetta. Ajatuksena on, että oppilaat kiinnittävät huomiota kyseiseen rakenteeseen, ja sitten myös käyttävät sitä tehtävää tehdessään (Loewen & Sato, 2024, s. 112).

1.3 Implisiittinen ja eksplisiittinen oppiminen ja opetus

Kieltä ja kielioppia voi oppia kahdella eri tavalla, implisiittisesti eli tiedostamattomasti ja eksplisiittisesti eli tietoisesti (Sundman, 2015, s. 116). Implisiittisellä oppimisella tarkoitetaan kielen omaksumista, joka tapahtuu kielellisen syötteen (*input*) avulla eli altistumalla opittavalle kielelle (Sundman, 2015, s. 116). Kun oppija on kielellisessä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, hän omaksuu kielen rakenteita ja muotoja tiedostamattaan (Sundman, 2015, s. 117). Eksplisiittinen oppiminen taas on erilainen prosessi, jossa oppija pyrkii tietoisesti oppimaan kielen rakenteita (Sundman, 2015, s. 117). Kouluissa tapahtuva kielenopetus on pääsääntöisesti eksplisiittistä (Loewen & Sato, 2024, s. 109; Sundman, 2015, s. 117).

Kang ja kumppanit (2019) totesivat eksplisiittisen kieliopin opetuksen olevan implisiittistä tehokkaampaa, mutta ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. Sen sijaan pitkällä aikavälillä implisiittinen opetus tuotti jopa parempia tuloksia (Kang ym., 2019). Kun oppilaiden osaamista testattiin myöhemmin, he suoriutuivat testeistä paremmin, jos opetus oli ollut implisiittistä (Kang ym., 2019). Implisiittisen opetuksen kautta opitut asiat jäivät siis pitkällä aikavälillä paremmin mieleen.

Kielen oppiminen täysin implisiittisesti vaatii kuitenkin runsaan kielellisen syötteen (Sundman, 2015, s. 117). Tavallisesti kouluopetuksessa vieraan kielen oppimiselle on kuitenkin varattu rajallisesti aikaa, jolloin kielellinen syöte jää niin vähäiseksi, että kielen oppiminen täysin implisiittisesti on käytännössä mahdotonta (Vold, 2020). Loewenin ja Saton (2024, s. 109) mukaan koulussa kielioppia opetetaan usein pääsääntöisesti eksplisiittisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa yleensä sitä, että oppilaille opetetaan jokin kielioppisääntö, jota he sitten soveltavat harjoitustehtävissä (Loewen & Sato, 2024, s. 109). Eksplisiittinen kieliopin opetus tehostaakin kielen oppimista etenkin silloin, kun kielellisen syötteen määrä on vähäinen (Sundman, 2015, s. 117).

Sundman (2015, s. 118) huomauttaa myös, että kyky omaksua kieltä implisiittisesti heikkenee iän myötä. Murrosikäisille kielen implisiittinen omaksuminen on jo huomattavasti vaikeampaa kuin pienemmille lapsille (Sundman, 2015, s. 118). Toisaalta kyky oppia ja

soveltaa kielioppisääntöjä taas kehittyä iän myötä (Sundman, 2015, s. 118). DeKeyser (2003, s. 335) toteaaakin, että lapset oppivat kieltä implisiittisesti ja aikuiset eksplisiittisesti, ja kyky kielen oppimiseen pelkästään implisiittisesti katoaa vähitellen murrosikään mennessä.

Implisiittisellä ja eksplisiittisellä kieliopin opetuksella on molemmilla hyvät puolensa, ja Loewen ja Sato (2024, s. 117) ovatkin sitä mieltä, että opetuksessa kannattaisi hyödyntää molempia tapoja.

Kuten edellä todettiin, eksplisiittisessä kieliopin opetuksessa oppilaille yleensä opetetaan kielioppisääntö, jonka jälkeen oppilaat tekevät aiheeseen liittyviä tehtäviä. On selvää, että tällainen menetelmä ei juurikaan tarjoa mahdollisuuksia aidosti käyttää opittavaa kieltä, etenkin, jos opetus annetaan oppilaan ensikielellä eikä opiskelun kohteena olevalla kielellä (Loewen & Sato, 2024, s. 109). Implisiittisempi keino kieliopin opetukseen on esimerkiksi *input flood* eli ”syötetulva”, jossa tekstiin on sisällytetty paljon tiettyä oppimisen kohteena olevaa kielioppirakennetta (Loewen & Sato, 2024, s. 109). Syötteen tehostamiseksi oppimisen kohteena olevat rakenteet voidaan myös esimerkiksi lihavoida tekstistä, jolloin oppilaan huomio kiinnittyy niihin helpommin, ja oppiminen tehostuu (Loewen & Sato, 2024, s. 109). Myös syötteeseen perustuvat (*input-based*) tehtävät ovat esimerkki implisiittisemmästä opetuksesta.

2 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten kielioppia opetetaan ja harjoitellaan viidennen luokan englannin oppikirjoissa. Tutkimuskysymyksiä on kaksi, joista ensimmäinen liittyy tehtäväkirjojen kielioppiharjoituksiin ja toinen kielioppisisältöjen opetukseen oppikirjoissa. Harjoitustehtäviä tarkastellaan kommunikatiivisen kielenopetuksen näkökulmasta Voldin typologiaa hyödyntäen.

1. Missä määrin viidennen luokan englannin tehtäväkirjat sisältävät erilaisia kielioppiharjoituksia suhteessa Voldin typologiaan?
2. Millaisia implisiittisen ja eksplisiittisen opetuksen keinoja oppikirjoissa käytetään kielioppisisältöjen opetukseen?

3 Menetelmät

3.1 Aineiston kuvaus

Tämän tutkimuksen aineistona on kaksi viidennen luokan A-englannin oppikirjaa, joista molemmista tutkitaan sekä tekstikirjaa että tehtäväkirjaa, joten tutkittavia oppikirjoja on yhteensä neljä. Tutkittaviksi valikoituivat Sanoma Pro:n *Come with me!* 5 vuodelta 2023 sekä Otavan *High five!* 5 vuodelta 2018. Tutkimukseen valittiin nimenomaan englannin oppikirjoja, koska niitä on olemassa eniten, ja uusia kirjasarjoja ilmestyy kohtalaisen usein. Näin aineistoksi saatiin kaksi sen verran uutta eri oppikirjaa, että niitä on mielekästä tutkia ja vertailla tämänhetkisten opetusmenetelmien selvittämiseksi.

Tutkimukseen valitut oppikirjasarjat ovat kahden suuren oppikirjojen kustantamon, Sanoma Pro:n ja Otavan, uusimmat A-englannin kirjasarjat, jotka ovat ilmestyneet kokonaan. Otavalta on ilmestymässä myös uusi sarja *Skylight!*, mutta siitä ei tällä hetkellä (2025) ole vielä ilmestynyt viidennen luokan oppikirjaa. Tutkimukseen valittiin viidennen luokan oppikirjat siksi, että ne sisältävät enemmän kieliopin opetusta kuin alkuopetukseen tarkoitettujen kirjat, joissa keskitytään lähinnä sanaston opetteluun.

Molemmat tutkimukseen valitut oppikirjasarjat sisältävät oppimateriaalit vuosiluokille 1–6, joten ne toimivat myös varhennetussa kielenopetuksessa, jolloin ensimmäisen vieraan kielen opiskelu aloitetaan heti ensimmäisellä luokalla. Valtioneuvoston antaman asetuksen mukaan varhennettu kielenopetus laajennettiin koskemaan kaikkia oppilaita valtakunnallisesti vuodesta 2020 lähtien (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Sitä ennen ensimmäisen vieraan kielen opiskelu aloitettiin useimmiten kolmannella vuosiluokalla (Opetushallitus, 2014). Viidennellä luokalla kieltä on opiskeltu jo useampi vuosi, jolloin alkeet on opittu ja kielioppiin voidaan keskittyä enemmän. Lisäksi vanhemmat oppilaat ovat myös ikänsä puolesta valmiimpia opiskelemaan kielioppia myös eksplisiittisesti (Sundman, 2015, s. 118).

Valituissa oppikirjoissa on jonkin verran eroja sen suhteen, mitä kielioppisisältöjä niissä opetetaan, joten tarkasteluun valittiin molemmille kirjoille yhteisiä sisältöjä. Analyysin kohteeksi otettiin oppikirjoista ne kappaleet, joissa kielioppiaiheina ovat säännöllisten verbien imperfekti sekä adjektiivien vertailu. Nämä ovat keskeisiä kielen rakenteita, joita käsitellään molemmissa oppikirjoissa, *Come with me!* –kirjassa hyvinkin laajasti. Valitut oppikirjojen kappaleet analysoitiin kokonaisuudessaan sekä tekstikirjoista että tehtäväkirjoista.

3.2 Aineiston analyysi

Tutkimukseen valituista oppikirjoista Sanoma Pro:n *Come with me! 5* sisältää 12 kappaletta, kun taas Otavan *High five! 5* sisältää 16 kappaletta, joista kuitenkin neljä on kertaavia. Näin ollen molemmissa on 12 tavallista kappaletta, joista lähes jokaisessa opetetaan jokin kielioppiasia. Näistä kappaleista tarkemman analyysin kohteeksi valittiin ne kappaleet, joissa kielioppiaiheina ovat säännöllisten verbien imperfekti sekä lyhyiden ja pitkien adjektiivien vertailu. Analyysin kohteeksi valitut kappaleet tutkittiin kokonaisuudessaan kieliopin opettamisen näkökulmasta.

Come with me! –kirjassa säännöllisten verbien imperfektiä käsitellään yhteensä kolmen kappaleen ajan (kappaleet 7–9). Ensimmäisessä kappaleessa esitellään myönteinen muoto, toisessa kielteinen muoto ja kolmannessa kysymyslause sekä siihen vastaaminen. Adjektiivien vertailua taas käsitellään kahdessa kappaleessa (kappaleet 11–12), joista ensimmäisessä opetetaan lyhyiden ja toisessa pitkien adjektiivien vertailu. *High five!* –kirjassa sekä säännöllisten verbien imperfektiä että adjektiivien vertailua käsitellään kumpaakin vain yhdessä kappaleessa. Imperfektiä opiskellaan kappaleessa 6 ja adjektiiveja kappaleessa 10. Yhteensä siis *Come with me!* –kirjasta tutkittiin viittä ja *High five!* –kirjasta kahta kappaletta. Lisäksi molemmista oppikirjoista tutkittiin edellä mainittuihin kappaleisiin liittyvät lämmittely- ja kertaussosiot.

Tutkimuksen kohteena olevat oppikirjojen kappaleet tutkittiin sekä tehtäväkirjoista että tekstikirjoista. Tehtäväkirjojen osalta tutkittiin, miten uudet kielioppisisällöt opetettiin ja miten niitä harjoiteltiin kirjan tehtävissä. Tehtäviä tarkasteltiin kommunikatiivisen kielenopetuksen näkökulmasta. Harjoitustehtävät analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin, ja analyysi suoritettiin Voldin (2020) typologian mukaan. Sisällönanalyysi menetelmänä sopii kirjallisten dokumenttien systemaattiseen ja objektiiviseen analysointiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Kieliopin opetusta tekstikirjoissa tarkasteltiin tutkimalla, miten ja missä määrin kulloinkin aiheena oleva kielioppisisältö esiintyi kappaleen teksteissä.

Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen, jossa aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–123). Harjoitustehtävien muodostama aineisto pelkistettiin siten, että kaikki valittujen kappaleiden tehtävät käytiin läpi ja niistä valittiin analyysin seuraavaan vaiheeseen ainoastaan kielioppitehtävät. Kielioppitehtävä määritellään tässä tutkimuksessa siten, että oppimisen

kohteena olevan kielioppirakenteen tulee esiintyä tehtävässä säännöllisesti. Kieliopin harjoittelun ei kuitenkaan tarvitse olla tehtävän ainoa tai edes pääasiallinen tarkoitus, vaan mukaan poimittiin myös esimerkiksi sellaiset sanastotehtävät, joissa kappaleen kielioppisisältö esiintyy säännöllisesti.

Pois karsittiin sellaiset tehtävät, joissa oppimisen kohteena olevaa kielioppirakennetta ei käytetä ollenkaan. Lisäksi pois jätettiin tehtävät, joissa kappaleen kielioppirakenne esiintyy vain pari kertaa, eikä se ole tehtävän kannalta olennainen. Näiden kriteerien myötä aineistosta karsittiin esimerkiksi sanastotehtävät, joissa kirjoitetaan yksittäisiä sanoja ilman kontekstia, tekstinymmärrystehtävät, joissa pitää vastata suomeksi suomenkielisiin kysymyksiin sekä fraasienkäännöstehtävät, joissa haluttu kielioppirakenne esiintyy vain pienessä osassa tehtävän fraaseja.

Mikäli jokin tehtävä oli jaettu useampaan osioon (esimerkiksi 1a ja 1b), jokainen osio käsiteltiin analyysissä omana erillisenä tehtävänä. Lisäksi, jos yksittäisen tehtävän tehtävänanto sisälsi useamman erilaisen aktiviteetin, jokainen aktiviteetti käsiteltiin omana tehtävänä. Näin toimittiin esimerkiksi tehtävässä, jossa piti ensin numeroida kuvat tarinan aikajärjestyksessä (aktiviteetti 1), ja sen jälkeen alleviivata tarinasta imperfektimuotoiset verbit (aktiviteetti 2). Tehtäviä, jotka sisälsivät useamman eri aktiviteetin, oli koko aineistossa kuitenkin vain muutama.

Seuraavaksi pelkistetty aineisto, eli kielioppia sisältävät tehtävät, kirjattiin Exceliin, jossa aineisto ryhmiteltiin eri kategorioihin. Ryhmittely on sisällönanalyysin toinen vaihe (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Aineisto ryhmiteltiin noudattaen Voldin (2020) typologiaa, jonka hän on kehittänyt Askin (2003) typologian pohjalta.

Ensin kukin tehtävä luokiteltiin sen mukaan, oliko tehtävä kielelliseen syötteeseen perustuva (*input-oriented*) vai kielen tuottamiseen perustuva (*production-oriented*). Kielelliseen syötteeseen perustuvat tehtävät vaativat kielimuotojen merkityksen ymmärtämistä, eli niissä oppijan tulee ymmärtää vieraskielistä puhetta tai tekstiä (Vold, 2020). Tähän kategoriaan kuuluvat kuuntelu- ja tekstinymmärrystehtävät. Myös esimerkiksi sanojen luokittelu sekä käännöslauseet oppimisen kohteena olevasta kielestä omalle kielelle luokitellaan syötteeseen perustuviksi tehtäviksi (Vold, 2020). Kielen tuottamiseen perustuvissa tehtävissä oppijan taas tulee tuottaa vieraskielistä puhetta tai tekstiä (Vold, 2020). Tästä eteenpäin näistä kahdesta kategoriasta käytetään tekstin selkeyden vuoksi lyhyitä nimityksiä ymmärrystehtävä (*input-oriented activity*) ja tuottamistehtävä (*production-oriented activity*).

Seuraavaksi tuottamistehtävät luokiteltiin edelleen kolmeen kategoriaan Voldin (2020) mallin mukaan. Vold käyttää näistä kategorioista nimiä *mechanical drills*, *meaningful drills* sekä *communicative language practice activities*. Tässä tutkimuksessa termit on käännetty seuraavasti: mekaaninen drilli, merkityksellinen drilli ja kommunikatiivinen tehtävä.

Tehtävien luokittelu kategorioihin suoritettiin seuraavien kahden kysymyksen avulla (Vold, 2020):

1. Täytyykö oppilaan ymmärtää tehtävässä esiintyvän kielen sisältö?
2. Sijoittuuko tehtävä kommunikatiiviseen miljööseen?

Mikäli vastaus molempiin kysymyksiin oli kielteinen, tehtävä luokiteltiin mekaaniseksi drilliksi. Tyypillisesti tähän kategoriaan päätyvät esimerkiksi monet aukkotehtävät sekä tehtävät, joissa virke pitää vaikkapa muuttaa toiseen aikamuotoon (Vold, 2020). Jos vastaus ensimmäiseen kysymykseen oli myönteinen ja toiseen kielteinen, tehtävä luokiteltiin merkitykselliseksi drilliksi. Tälle kategorialle tyypillisiä tehtäviä ovat esimerkiksi sopivan verbimuodon valitseminen, kysymyksiin vastaaminen sekä käännöslauseet kohdekielelle (Vold, 2020). Jos molempiin kysymyksiin vastattiin myöntävästi, kyseessä oli kommunikatiivinen tehtävä. Tällaisia aidosti kommunikatiivisia tehtäviä ovat esimerkiksi roolipelit sekä haastattelut ilman valmiita kysymyksiä ja vastauksia (Vold, 2020).

Harjoitustehtävien lisäksi myös tekstikirjojen kappaleita tarkasteltiin kieliopin opetuksen näkökulmasta. Ensin tutkittiin, millaisista eri osioista kappaleet muodostuvat. Sen jälkeen tarkasteltiin, missä määrin eri osiot sisältävät oppimisen kohteena olevaa kielioppirakennetta, ja kiinnitetäänkö kielioppiin erityistä huomiota. Lisäksi jokaisen tutkitun kappaleen päätekstin sanamäärä laskettiin. Sen jälkeen laskettiin, kuinka monta kertaa kulloinkin oppimisen kohteena oleva kielioppirakenne esiintyy kappaleen päätekstissä.

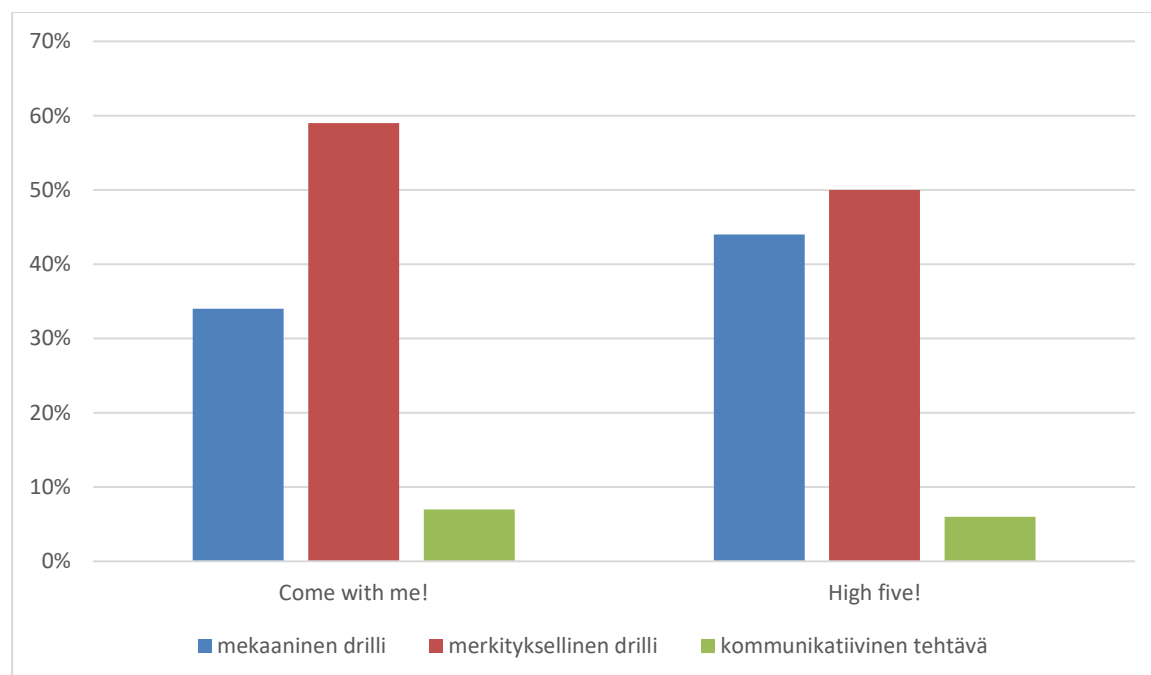
4 Tulokset

Tässä osiossa esitellään tutkimuksen tulokset. Ensin käsitellään tehtäväkirjojen kielioppiharjoituksia ja niiden jakautumista eri kategorioihin Voldin typologian mukaan. Sen jälkeen tarkastellaan kieliopin implisiittistä ja eksplisiittistä opetusta teksti- ja tehtäväkirjoissa.

4.1 Kielioppitehtävät

Koska kirjat etenevät kieliopin suhteen eri tavoilla, niistä analysoitiin eri määrä kappaleita ja tehtäviä. *Come with me!* –kirjasta analysoitiin yhteensä 81 tehtävää. Näistä 20 (24,7 %) on ymmärrystehtäviä ja 61 (75,3 %) tuottamistehtäviä. *High five!* –kirjasta analysoitiin yhteensä 23 tehtävää, joista viisi (21,7 %) on ymmärrystehtäviä ja 18 (78,3 %) tuottamistehtäviä.

Tuottamistehtävät luokiteltiin kolmeen kategoriaan. *Come with me!* –kirjan 61 tuottamistehtävästä 21 (34,4 %) on mekaanisia drillejä, 36 (59,0 %) merkityksellisiä drillejä ja neljä (6,6 %) kommunikatiivisia tehtäviä. *High five!* –kirjan 18 tuottamistehtävästä kahdeksan (44,4 %) on mekaanisia drillejä, yhdeksän (50,0 %) merkityksellisiä drillejä ja yksi tehtävä (5,6 %) on kommunikatiivinen. Molempien oppikirjojen tuottamistehtävien jakautumista eri kategorioihin havainnollistetaan kuviossa 1.



Kuvio 1: Tuottamistehtävien jakautuminen eri kategorioihin kommunikatiivisuuden mukaan.

Molempien oppikirjojen tuottamistehtävistä valtaosa on mekaanisia tai merkityksellisiä drillejä. Kommunikatiivisia tehtäviä on molemmissa kirjoissa vain vähän. Merkittävimpänä erona kielioppitehtävissä kirjojen välillä voidaan pitää sitä, että *Come with me!* –kirjassa merkityksellisiä drillejä on selkeästi eniten, kun taas *High five!* –kirjassa mekaanisia ja merkityksellisiä drillejä on suunnilleen yhtä paljon. Voldin (2020) typologiassa merkitykselliset drillit on kolmesta kategoriasta keskimäinen, joten ne edustavat kommunikatiivista kielenopetusta paremmin kuin mekaaniset drillit. Näin ollen *Come with me!* noudattaisi ainakin kielioppitehtävien suhteen paremmin kommunikatiivisen kielenopetuksen periaatteita, kuin *High five!*. Toisaalta Voldin (2020) mukaan kaikkein parhaiten kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoitteisiin vastaavat kommunikatiiviset tehtävät, joita on molempien kirjojen kielioppitehtävissä niukasti.

Vaikka suuri osa oppikirjojen kielioppitehtävistä on mekaanisia tai merkityksellisiä drillejä, mukaan mahtuu myös kommunikatiivisia tehtäviä. Tällainen on esimerkiksi tehtävä, jossa oppilaan pitää kirjoittaa ja piirtää tarinalle loppu (*Come with me!*, s. 113, t. 26b). Koska tarinan alku on kirjoitettu imperfektimuodossa, tulee sen lopun luonnollisesti olla samassa aikamuodossa. Näin ollen tehtävä on laadittu siten, että se johdattelee oppilasta käyttämään imperfektiä, vaikkei sitä suoraan vaadita. Tehtävä on hyvä esimerkki tehtäväpohjaisesta kielenopetuksesta, jossa huomio on ensisijaisesti kielen merkityksissä sekä tehtävän ratkaisemisessa, ja kielioppirakenteet tulevat ikään kuin huomaamatta mukana. Toinen esimerkki kommunikatiivisesta tehtävästä on tehtävä, jossa haastatellaan paria viime viikosta tai viime lomasta (*Come with me!*, s. 138, t. 27a). Tämänkin tehtävän suorittaminen käytännössä edellyttää imperfektin käyttöä.

Molempien oppikirjojen analysoiduista kielioppitehtävistä yli viidesosa on ymmärrystehtäviä (*input-oriented*), joita ei luokiteltu kommunikatiivisuuden mukaan. Monissa ymmärrystehtävissä huomio on kuitenkin ensisijaisesti kielen merkityksissä kielioppimuotojen sijaan. Näin on esimerkiksi kuuntelutehtävässä, jossa tarkoituksena on selvittää, mitä henkilöt tekivät edellisenä päivänä (*Come with me!*, s. 104, t. 1). Koska kyse on edellisen päivän tapahtumista, syöte sisältää paljon imperfektimuotoisia verbejä. Toinen hyvä esimerkki on tehtävä, jossa on kuva henkilöistä sekä kuvaan liittyviä vihjeitä (*Come with me!*, s. 167, t. 19). Tehtävänä on päätellä, kuka kuvan henkilöistä sopii kuhunkin vihjeeseen. Kaikissa vihjeissä on käytetty adjektiivien vertailumuotoja (esim. ”This is Riley. She is the tallest.”). Molemmat edellä mainitut tehtävät sisältävät runsaasti oppimisen kohteena olevaa kielioppirakennetta, vaikka huomio onkin ensisijaisesti kielen merkityksien ymmärtämisessä.

Näin rakenteita tulee harjoiteltua tehtävissä implisiittisesti eli tiedostamattomasti kielellisen syötteen kautta.

4.2 Kieliopin opetus teksti- ja tehtäväkirjoissa

Molemmissa tutkituissa oppikirjoissa opetetaan paljon samoja kielioppisisältöjä, mutta *Come with me!* –kirjassa kielioppisisällöt on pilkottu pienempiin osiin. *Come with me!* –kirjassa esimerkiksi lyhyiden ja pitkien adjektiivien vertailulle on varattu omat kappaleensa, kun taas *High five!* käsittelee molemmat samassa kappaleessa. Näin ollen *Come with me!* –kirjan etenemisvauhti kieliopin suhteen on hitaampi, jolloin *High five!* –kirjassa ehditään opiskella vuoden aikana enemmän eri kielioppisisältöjä. Molemmille kirjoille yhteisten rakenteiden lisäksi *High five!* käsittelee esimerkiksi järjestysluvut, futuurin sekä epäsäännöllisten verbien imperfektin. *Come with me!* keskittyy siis siihen, että asioita kerrataan enemmän ja oppimiselle jää enemmän aikaa, kun taas *High five!* panostaa opiskeltavien kielioppisisältöjen määrään.

Molemmissa kirjoissa uudet kielioppirakenteet opetetaan tehtäväkirjoissa eksplisiittisesti, keskenään melko samalla tavalla. Ensin annetaan uusi kielioppisääntö, minkä jälkeen sääntöä harjoitellaan tehtävien avulla. *Come with me!* –kirjassa oppilas pystyy lisäksi katsomaan kieliopin opetusvideot Arttu-sovelluksen avulla. Näin oppilas voi toistaa opetuksen itselleen videomuodossa pelkän lukemisen sijaan.

Come with me! –tekstikirjasta analysoitiin viisi kappaletta ja *High five!* –tekstikirjasta kaksi kappaletta. Molemmissa oppikirjoissa on tietty rakenne, jota kaikki kirjan kappaleet kertauskappaleita lukuun ottamatta noudattavat. *Come with me!* –kirjan kappale alkaa *Start-*osiolla, jossa on kuvasanasto sekä pari keskeistä fraasia. Fraasit sisältävät kappaleessa opiskeltavaa kielioppirakennetta sekä kuvasanaston sanoja. Joissain kappaleissa kuvasanaston sanat myös liittyvät kappaleen kielioppiaiheeseen. Esimerkiksi säännöllisten verbien imperfektiä käsittelevässä kappaleessa kuvasanaston sanat ovat imperfektimuotoisia säännöllisiä verbejä.

Kappaleen toisella sivulla on *Speak*-osio, joka sisältää dialogin. Dialogissa on käytetty hieman kappaleen kielioppirakennetta, mutta huomio on enemmänkin arkielämän kommunikaatiotilanteissa. *Speak*-osiota seuraa kappaleen teksti. Teksteissä on käytetty kappaleen kielioppirakenteita, ja kappaleesta riippuen joko osa kohderakenteista tai kaikki kohderakenteet on lihavoitu, mikä tehostaa kieliopin implisiittistä omaksumista.

Analysoitujen tekstien sanamäärä vaihtelee välillä 183–288. Yksi teksteistä (kappale 12) on sarjakuvamuotoinen. Oppimisen kohteena oleva rakenne esiintyy yhdessä tekstissä 5–12 kertaa, ja näistä 5–8 on lihavoitu. Taulukkoon 1 on koottu tekstien pituudet sekä kohderakenteiden määrät ja lihavoinnit. *Come with me!* –kirjassa selvästi yritetään saada oppijoita omaksumaan kielioppia myös implisiittisesti toiston sekä rakenteiden lihavoinnin avulla.

Taulukko 1: Oppimisen kohteena olevat kielioppirakenteet tekstikirjojen kappaleiden päätteksissä.

Oppikirja	Kappaleen numero	Päättekstin sanamäärä	Kohderakenteiden määrä	Kohderakenteista lihavoitu
<i>Come with me!</i>	7	183	11	6
	8	193	7	7
	9	239	12	8
	11	288	8	5
	12	185	5	5
<i>High five!</i>	6	336	19	-
	10	362	5	-

High five! –kirjan kappale alkaa osioilla *Ready* ja *Steady*, jotka eivät sisällä kielioppia. Niissä on lyhyt loru sekä kuvasanasto. Näiden jälkeen on *Go*-osio, jossa on lyhyt dialogi. Kahdesta analysoidusta kappaleesta toisen *Go*-dialogissa on käytetty kappaleen kielioppirakenteita ja toisen dialogissa ei. Kieliopin näkökulmasta kiinnostavaa on myös se, että dialogeista on lihavoitu eri väreillä sanoja, mutta kappaleen kielioppia ei ole lihavoitu, vaikka toinen dialogeista sisältää sitä runsaasti. Lihavoituna on enimmäkseen *Steady*-osion kuvasanaston sanoja. Kielioppiin ei kiinnitetä käytännössä mitään huomiota.

Seuraavaksi vuorossa on kappaleen teksti. Tekstit ovat *Come with me!* –kirjan tekstejä pidempiä. Kahden tutkitun tekstin pituudet ovat 336 sanaa ja 362 sanaa. Toisessa tekstissä kappaleen kielioppirakenne esiintyy 19 kertaa, ja toisessa viisi kertaa. Tässä oppikirjassa kielioppirakenteita ei ole lihavoitu tai muutenkaan korostettu. *High five!* –tekstikirjassa ei juurikaan panosteta kieliopin omaksumiseen, vaan huomio on enemmän sanaston oppimisessa.

5 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kieliopin opetusta ja kielioppitehtäviä kahdessa viidennen luokan englannin oppikirjassa. Analyysin pääpaino oli kielioppitehtävien tarkastelussa kommunikatiivisen kielenopetuksen näkökulmasta. Kielioppitehtävien analyysi suoritettiin Voldin typologian mukaan. Tehtävät luokiteltiin ensin ymmärrystehtäviin ja tuottamistehtäviin, minkä jälkeen tuottamistehtävät luokiteltiin vielä mekaanisiin drilleihin, merkityksellisiin drilleihin ja kommunikatiivisiin tehtäviin. Molemmissa tutkituissa oppikirjoissa valtaosa analysoiduista tehtävistä on tuottamistehtäviä, ja suurin osa tuottamistehtävistä on joko mekaanisia tai merkityksellisiä drillejä. Kuitenkin *Come with me!* –kirjassa mekaanisten drillien osuus on selkeästi pienempi kuin *High five!* –kirjassa. Kommunikatiivisia tehtäviä on molemmissa kirjoissa vain vähän.

Tässä tutkimuksessa analysoiduista kielioppitehtävistä suurin osa on tuottamistehtäviä, kun taas ymmärrystehtävät ovat selkeässä vähemmistössä. Ymmärrystehtävien osuus jää molemmissa oppikirjoissa hieman alle neljännekseen, joten tulokset ovat hyvin samansuuntaisia, kuin Voldin (2020) tutkimuksessa, jossa ymmärrystehtävien osuus oli oppikirjasta riippuen 13–41 prosenttia. Kun tarkastellaan tuottamistehtävien jakautumista mekaanisiin drilleihin, merkityksellisiin drilleihin ja kommunikatiivisiin tehtäviin, havaitaan, että eniten on merkityksellisiä drillejä, joskin myös mekaanisten drillien osuus on huomattava, etenkin *High five!* –kirjassa. Tässäkin suhteessa tutkimustulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Sekä Vold (2020) että Eriksen (2024) saivat samanlaisia tuloksia, joskin Voldin tutkimissa oppikirjoissa kommunikatiivisten tehtävien osuus oli hieman suurempi kuin tässä tutkimuksessa.

Vaikka kielioppitehtävien analyysin tulokset ovat samankaltaisia kuin aiemmassa tutkimuksessa, on silti huomattava, että oppikirjojen välillä on eroja, ja eri kategorioiden tehtävien osuudet vaihtelevat oppikirjasta riippuen. Tämän tutkimuksen kahdesta oppikirjasta *Come with me!* on viisi vuotta uudempi, mikä voisi olla yksi syy mekaanisten drillien pienempään osuuteen. Kenties viiden vuoden aikana (2018–2023) oppikirjoissa on tapahtunut muutosta enemmän kommunikatiivisen kielenopetuksen suuntaan. Toisaalta kahden oppikirjan pohjalta ei voi tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä, ja erot oppikirjojen välillä voivat johtua myös esimerkiksi siitä, että kirjoilla on eri tekijät.

Kommunikatiivisia tehtäviä on molemmissa tutkituissa oppikirjoissa niukasti, vaikka niillä on tärkeä rooli kommunikatiivisessa kielenopetuksessa. Tässä kohtaa on kuitenkin korostettava, että kielioppirakenteiden harjoittelussa tarvitaan kommunikatiivisten tehtävien ohella myös mekaanisia tehtäviä. Uuden kielioppirakenteen harjoittelu kannattaa aloittaa mekaanisilla tehtävillä, sillä ne auttavat rakenteen automatisoitumisessa (Sundman, 2015, s. 126). Kyse ei siis ole siitä, että mekaanisista tehtävistä tulisi kokonaan luopua.

Kielioppitehtävien lisäksi oppikirjoista tutkittiin myös tekstikirjojen kappaleiden rakennetta ja kieliopin roolia tekstikirjoissa. Keskeisin havainto oli se, että *Come with me!* –tekstikirjassa kielioppiin kiinnitetään enemmän huomiota kuin *High five!* –tekstikirjassa. *Come with me!* –kirjassa oppimisen kohteena olevia kielioppirakenteita toistetaan paljon, ja niitä on myös lihavoitu kappaleiden pääteksissä. Nämä vaikuttavat kirjan tekijöiden tietoisilta ratkaisuilta, joiden avulla pyritään tehostamaan kieliopin implisiittistä omaksumista.

Tutkimuksen tulosten luotettavuutta voi heikentää suppea aineisto (kaksi tehtäväkirjaa ja kaksi tekstikirjaa). Lisäksi tutkittuja oppikirjoja ei analysoitu kokonaisuudessaan, vaan niistä valikoitiin tarkempaan analyysiin vain muutama kappale. Oppikirjojen kappaleet tosin noudattavat hyvin samanlaista kaavaa läpi kirjan, mutta on silti mahdollista, että valitsemalla analyysiin eri kappaleet, olisi voitu saada erilaisia tuloksia. On myös huomioitava, että tässä tutkimuksessa tutkittiin ainoastaan kieliopin opetusta ja kielioppitehtäviä. Tutkimuksen perusteella ei siis voida sanoa, missä määrin kommunikatiivisen kielenopetuksen periaatteet toteutuvat esimerkiksi kirjojen muissa tehtävissä.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kieliopin opetusta oppikirjoissa, mutta on tärkeää huomata, että oppikirjat ja niiden tehtävät eivät kerro koko totuutta siitä, miten opettajat todellisuudessa opettavat kieliä. Tutkimuksissa on todettu, että kieltenopettajat usein nojaavat opetuksessaan vahvasti oppikirjoihin (Brown, 2014). Siitä huolimatta ei voida ajatella, että oppikirjan sisältö olisi automaattisesti täysin sama asia kuin luokassa tapahtuva opetus. Opettajat ovat omaa harkintaansa käyttäviä ammattilaisia, ja he voivatkin esimerkiksi lisätä opetukseensa kommunikatiivisia tehtäviä oppikirjojen ulkopuolisista materiaaleista.

Lopuksi on vielä mainittava, että tähän tutkimukseen valittiin aineistoksi viidennen luokan kirjat Otavan ja Sanoma Pro:n uusimmista kokonaan ilmestyneistä A-englannin oppikirjasarjoista. Otavalta on juuri ilmestymässä myös uusi sarja *Skylight!*, mutta se ei tätä tutkimusta tehtäessä (2025) ole vielä ilmestynyt kokonaan. Seuraavaksi olisikin hyvä tutkia, miten kieliopin opetus uudessa kirjasarjassa eroaa kahdesta tässä tutkitusta sarjasta.

Lähteet

- Brown, D. (2014). The Power and Authority of Materials in the Classroom Ecology. *The Modern Language Journal*, 98(2), 658–661. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12095.x>
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. Teoksessa *The Handbook of Second Language Acquisition* (s. 312–348). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch11>
- Eriksen, M. G. (2024). *Current approaches to grammar teaching: A textbook analysis of Norwegian EFL learning materials in a communicative school context*. Høgskulen på Vestlandet.
- Järvinen, H.-M. (2015). Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan* (s. 89-113). Gaudeamus.
- Kang, E. Y., Sok, S. & Han, Z. H. (2019). Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(4), 428-453.
- Loewen, S. & Sato, M. (2024). *A practical guide to second language teaching and learning* (1. painos). Cambridge University Press.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla: [Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014](#)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). Ohjauskirje A1-kielen toimeenpanosta. Viitattu: 11.2.2026. Saatavilla: <https://okm.fi/documents/1410845/4240776/Ohjauskirje+A1-kielen+toimeenpanosta/2f69de7c-b2d3-1c0c-b50a-1cbf0eb869dd/Ohjauskirje+A1-kielen+toimeenpanosta.pdf>.
- Sundman, M. (2015). Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan* (s. 114-137). Gaudeamus.
- Tammenga-Helmantel, M. & Maijala, M. (2019). The position of grammar in Finnish, Dutch, and global course books for German as a foreign language. *Language Teaching Research*, 23(5), 562–583. <https://doi.org/10.1177/1362168817752542>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vold, E. T. (2020). Meaningful and contextualised grammar instruction: what can foreign language textbooks offer? *Language Learning Journal*, 48(2), 133–147.

<https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1357745>