



Turun yliopisto
University of Turku

KIELIOPIN OPETTAMINEN JA KIELIOPPITEHTÄVÄT ALAKOULUN RANSKAN OPPIKIRJOISSA

Tutkimus *Cadeau-* ja *Tous ensemble* -oppikirjasarjoista

Mirja H. Mäkelä
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Kesäkuu 2020

MÄKELÄ, MIRJA H.: Kieliopin opettaminen ja kielioppitehtävät alakoulun ranskan oppikirjoissa. Tutkimus Cadeau- ja Tous ensemble -oppikirjasarjoista

Pro gradu -tutkielma, 54 s., 5 liites.

Kasvatustiede

Kesäkuu 2020

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on kieliopin opettaminen ja kielioppitehtävät alakoulun ranskan Cadeau 1- ja 2- sekä Tous ensemble 1- ja 2 -oppikirjoissa. Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta osasta, joista ensimmäinen sisältää oppikirjojen kieliopinopetussivut ja toinen kielioppiin liittyvät tehtävät. Tutkimuksessa selvitetään sisällönanalyysin menetelmää hyödyntäen, miten oppikirjojen kielioppisivuilla opetetaan kielioppia ja luokittelua hyödyntäen minkälaisia erityyppisiä kielioppitehtäviä oppikirjoissa on ja miten paljon niitä on. Lisäksi tarkastellaan, millaisia erilaisia kieliopin oppimista edistäviä tekijöitä oppikirjojen kielioppiosioissa ja tehtävissä esiintyy. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tutkittua tietoa kieliopin opetuksesta ja tehtävistä tämänhetkisen opetussuunnitelman mukaisissa ranskan oppikirjoissa niin kieltenopettajien kuin oppikirjakustantajien käyttöön entistä laadukkaamman kieliopin opetuksen kehittämiseksi.

Tutkimuksen teoria rakentuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä teorialuvussa keskitytään kielioppiin ja sen opettamiseen liittyviin käsitteisiin sekä kieliopin opetukseen osana kommunikatiivista kielenopetusta. Lisäksi perehdytään kieliopin oppimiseen sekä tarkastellaan kieliopin asemaa POPS 2014:n vieraiden kielten A-oppimäärässä. Toinen teorialuku perustuu aiempiin vieraiden kielten oppimateriaalitutkimuksiin ja siinä esitellään vieraiden kielten oppimateriaaleja yleisesti sekä oppimateriaalien vaikutuksia kieliopin opetukseen. Lisäksi paneudutaan kielten oppikirjojen kielioppitehtävistä tehtyihin tutkimuksiin.

Keskeisimmiksi tuloksiksi saatiin se, että Cadeau-kirjoissa noudatetaan deduktiivista ja Tous ensemble-kirjasarjassa pääasiassa induktiivista kieliopinopetustapaa, vaikka jälkimmäisessä onkin käytetty molempia tapoja rinnakkain. Kielioppitehtävistä yleisimmin käytetyimpiä tehtävyytyyppejä ovat virkkeenmuodostus- ja suulliset tehtävät. Lisäksi kommunikatiivinen kielenopetuksen lähestymistapa esiintyy kummankin tutkitun kirjasarjan tehtävissä selkeästi. Niin ikään kieliopin opetuksen eri ulottuvuuksien (muoto, merkitys ja käyttö) huomioiminen nousee aineistossa esiin, vaikka edelleenkin kieliopin opetuksessa kielioppirakenteen muoto vaikuttaa olevan harjoittelussa etusijalla. Johtopäätöksenä tehtiin se, että oppikirjoissa olisi vielä parannettavaa kieliopin oppimisen edistämisen näkökulmasta: etenkin eri kielten vertailua ja mahdollisuutta oppijan itse päätellä kielioppisääntöjä induktiivisesti tulisi olla selvästi enemmän. Jatkotutkimuksia voisi toteuttaa siitä, miten Cadeau- tai Tous ensemble -oppikirjoja opetuksessaan käyttävät kielenopettajat suhtautuvat kirjojen tarjoamaan tapaan opettaa kielioppia tai millaisena oppikirjojen kohdeyleisön eli alakoulun oppilaiden näkökulmasta materiaaleissa oleva kieliopin opetus ja kielioppitehtävät näyttäytyvät.

Asiasanat: kielenopetus, kielioppi, ranskan kieli, oppikirjat, tehtävät, alakoulu

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	7
2	VIERAAN KIELEN KIELIOPPI JA SEN OPETTAMINEN JA OPPIMINEN	9
2.1	Vieraan kielen kieliopin opetukseen liittyviä käsitteitä	9
2.2	Kielioppi osana kommunikatiivista kielenopetusta.....	13
2.3	Kieliopin oppiminen.....	15
2.4	Kieliopin asema vieraan kielen A-oppimäärässä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014	17
3	VIERAIDEN KIELTEN OPPIMATERIAALIT JA NIIDEN MERKITYS OPETUKSESSA	20
3.1	Vieraiden kielten oppimateriaalit	20
3.2	Oppimateriaalit kieliopin opetuksessa	21
3.3	Tehtävät vieraiden kielten oppimateriaaleissa	22
4	TUTKIMUSASETELMA	26
4.1	Tutkimusongelman ja -metodin kuvaus	26
4.2	Tutkimusaineiston kuvaus.....	30
5	TULOKSET.....	34
5.1	Kieliopin opettaminen tutkituissa oppikirjoissa.....	34
5.2	Oppikirjojen kielioppitehtävät.....	39
5.3	Kieliopin opetus ja kielioppitehtävät tutkituissa oppikirjoissa kieliopin oppimisen edistämisen näkökulmasta	46
6	POHDINTA.....	50
6.1	Tutkimustulokset ja johtopäätökset.....	50
6.2	Tutkimuksen luotettavuus, tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet	52
	LÄHTEET.....	54
	LIITTEET	58

Kuviot

Kuvio 1. Larsen-Freemanin malli kieliopin opetuksen kolmesta ulottuvuudesta (laadittu yhdistäen Jaakkola 1994, 46; Larsen-Freeman 2001, 252– 253; Larsen-Freeman 2003, 35; Sundman 2014, 124)	14
---	----

Taulukot

Taulukko 1. Kielioppitehtävyydet (laadittu Maijala & Tammenga-Helmantel 2017, 7–8 muuntaen, lisäksi kategoriat J, K ja L ovat kirjoittajan itsensä lisäämiä)	28
Taulukko 2. Kielioppitehtäviä koskevan tutkimusaineiston laajuus.....	33
Taulukko 3. Erilaisten kielioppitehtävyyden lukumäärät aineistossa	40
Taulukko 4. Kielioppitehtävyydet Cadeau-oppikirjoissa lukumäärien mukaan järjestettynä.....	43
Taulukko 5. Kielioppitehtävyydet Tous ensemble-oppikirjoissa lukumäärien mukaan järjestettynä	45

1 JOHDANTO

Tässä vieraan kielen opetukseen ja oppimateriaalitutkimuksen alaan kuuluvassa pro gradu -tutkielmassa tutkitaan kieliopin opettamista kahdessa alakoulun valinnaiseen ranskan kieleen tarkoitettussa oppikirjasarjassa. Tutkittavana ovat oppilaan kirjat 1 ja 2 *Cadeau-* ja *Tous ensemble* -oppimateriaalisarjoista. Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää sisällönanalyysiä hyödyntäen, miten näissä oppilaan kirjoissa opetetaan kielioppia sekä kielioppitehtävyytyyppejä luokittelemalla sitä, millaisia kielioppitehtäviä niissä on. Lisäksi tehdään katsaus siihen, miten kieliopin oppimista edistävät tekijät on huomioitu tutkituissa oppikirjoissa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. *Miten kielioppisivuilla opetetaan kielioppia tutkituissa oppikirjoissa?*
2. *Minkälaisia kielioppitehtäviä oppikirjoissa on?*
3. *Millaisia erilaisia kieliopin oppimista edistäviä tekijöitä oppikirjojen kielioppiosioissa ja -tehtävissä esiintyy?*

Koska oppikirjoilla ja -materiaaleilla on edelleen merkittävä asema vieraiden kielten opetuksessa ja oppimisessa (mm. Guerretaz & Johnston 2013, 779–780; Verdelhan & Sercu 2013, 720), on tärkeää tutkia niitä, sillä ne vaikuttavat paljon siihen, miten kieltä ja kielioppia oppilaille opetetaan. Kielioppi on pysynyt ja pysyy edelleen keskeisessä roolissa vieraiden kielten opetuksessa (Ellis 2006, 101). Kieliopin harjoitusmateriaalit voivat jopa toimia tärkeinä innovaation lähteinä, kun kielen opettamista kehitetään (Ellis 2002, 176), sen vuoksi niiden tutkimus opettamisen näkökulmasta on tarpeellista ja hyödyllistä.

Lisäksi tämä alakoulun ranskan oppimateriaaleihin suunnattujen oppikirjojen tutkimus on erittäin ajankohtainen, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin POPS 2014) uudistuivat 2014, eikä tämän uuden opetussuunnitelman mukaisia ranskan oppimateriaaleja ole vielä ehditty juurikaan tutkia kieliopin opettamisen näkökulmasta. Lisäksi perusopetuksessa tehdyn tuntuudistuksen myötä ensimmäisen vieraan kielen (A1-kieli) opetus aloitetaan varhennettuna jo alakoulun ensimmäiseltä luokalta lähtien (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Tämä kieli voi kunnan kielitarjonnasta riippuen

olla myös ranska. Koska kielten opetus lisääntyy, on perusteltua olettaa, että halukkuus myös valinnaisen kolmannelta luokalta alkavan ranskan kielen opiskeluun kasvaa samoin kuin ranskan oppimateriaalien tarve ja kysyntä niin ikään. Näin ollen tästä tutkimuksesta saatu tieto tämänhetkisistä uuden opetussuunnitelman mukaisista oppimateriaaleista hyödyttää ranskan kielen opettajia kieliopin opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, kun he saavat tutkittua tietoa käyttämistään oppimateriaaleista. Lisäksi tämän tutkimuksen tulokset palvelevat vieraiden kielten oppikirjojen tekijöitä ja oppimateriaalikustantamoja heidän työssään, kun he kehittävät uusia kieliopin oppimateriaaleja.

Tämän tutkimuksen teoriaosuus rakentuu kahdesta pääluvusta. Ensimmäisessä teorialuvussa keskitytään kielioppiin ja sen opettamiseen liittyviin käsitteisiin (alaluku 2.1) sekä kieliopin opetukseen osana kommunikatiivista kielenopetusta (alaluku 2.2). Lisäksi käsitellään kieliopin oppimista ja sitä edistäviä tekijöitä (alaluku 2.3) ja kieliopin asemaa POPS 2014:n vieraiden kielten A-oppimäärässä (alaluku 2.4). Toinen teorialuku kytkeytyy vieraiden kielten oppimateriaalitutkimuksien ympärille siten, että aluksi esitellään vieraiden kielten oppimateriaaleja yleisesti (alaluku 3.1) ja paneudutaan oppimateriaalien vaikutukseen kieliopin opetuksessa (alaluku 3.2). Näiden jälkeen esitellään vieraiden kielten oppimateriaaleissa olevista kielioppitehtävistä tehtyjä aiempia tutkimuksia (alaluku 3.3).

2 VIERAAN KIELEN KIELIOPPI JA SEN OPETTAMINEN JA OPPIMINEN

Tässä tutkimuksessa *vieraalla kielellä* tarkoitetaan kieltä, jota ei puhuta oppijan elinympäristössä yleisesti äidinkielenä tai toisena kielenä (Jaakkola 1997, 13). *Vieraan kielen oppiminen* ymmärretään prosessina, jonka tuloksena kielen oppijan kielitaito vähitellen kehittyy ja *vieraan kielen opettaminen* puolestaan nähdään toimintana, joka auttaa oppijaa vieraan kielen oppimisessa (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 23, 24). Tämän ensimmäisen teorialuvun pääsisältö muodostuu vieraan kielen kieliopin opettamisen ja oppimisen aihepiirien ympärille, koska nämä ovat keskeisimpiä tutkimuskohteita tässä tutkimuksessa. Ensimmäisessä aluvussa lukija perehdytetään ensin vieraan kielen kieliopin opetuksen peruskäsitteisiin, joiden jälkeen aluvussa 2.2 tarkastellaan kieliopin opetusta nykyään vallalla olevan kommunikatiivisen kielen opetuksen näkökulmasta. Aluvussa 2.3 käsitellään kieliopin oppimista ja aluvussa 2.4 paneudutaan kieliopin asemaan vieraiden kielten A-oppimäärässä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014.

2.1 Vieraan kielen kieliopin opetukseen liittyviä käsitteitä

Yleisesti *kieliopilla* tarkoitetaan sääntöjä, joilla määrätään, kuvaillaan, selitetään ja luonnehditaan kielen muotoja ja sanajärjestystä (Defays 2010, 20). Kielioppi on joustava, uskomattoman rikas järjestelmä, joka antaa osaaville puhujille mahdollisuuden ilmaista merkityksiä asiayhteyksiin sopivilla tavoilla (Larsen-Freeman 2002, 117). Kielioppi säätelee sitä, miten esimerkiksi lauseita muodostetaan kielen elementeistä. Vieraan kielen kieliopin opiskelun tarkoituksena on saavuttaa *kieliopillinen kompetenssi*, joka tarkoittaa opiskeltavan kielen kieliopillisten keinojen tuntemusta ja kykyä käyttää näitä keinoja ilmauksien ja lauseiden muodostamisessa. (Eurooppalainen viitekehys 2013, 160). Ilman kieliopillista taitoa eli ilman kielen jonkinasteista rakenteiden hallintaa ei voida tuottaa ymmärrettävää puhetta tai kirjoitusta. Koska kielioppi on osa kommunikatiivista kielitaitoa, vieraan kielen oppimisessa rakenteiden oppiminen on välttämätön osa kielen oppimista. (Sundman 2014, 114.) Voidaan todeta, että kieliopin opetus ja oppiminen ovat aina läsnä vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa.

Koska käsitteellä kielioppi voidaan viitata monenlaisiin asioihin, on syytä määritellä vielä tarkemmin, miten kielioppi ymmärretään tässä tutkimuksessa: vieraan kielen kieliopilla tarkoitetaan nimenomaan *pedagogista kielioppia*, joka kattaa oppijalle tai opettajalle tarkoitettun kuvauksen vieraan kielen säännöstöstä (Jaakkola 1997, 23). Pedagoginen kielioppi voidaan siis määritellä kielen rakenteen kuvaukseksi, jota kielen oppijoille oppimateriaaleissakin opetetaan, ja joka kattaa morfologian eli kuvauksen sanojen taivutuksesta ja sanojen muodostuksesta sekä syntaksin eli kuvauksen lauseiden ja lausekkeiden rakenteista. Pedagoginen kielioppi on luonteeltaan *normatiivinen kielioppi*. Normatiivinen kielioppi tarkoittaa kielioppia, jonka avulla pyritään sääntelemään kieltä ja siinä kuvataan kieltä niin sanotusti oikeakielisyyden näkökulmasta. Normatiivisella kieliopilla pyritään siis vaikuttamaan kielen käyttäjien kielellisiin valintoihin. Pedagoginen kielioppi onkin sovellus opittavan eli vieraan kielen kieliopista, jossa kuvataan opittavan kielen ilmiöitä, jotka ovat oppijalle uusia ja jotka poikkeavat hänen äidinkielestään. Lisäksi nämä pedagogisessa kieliopissa kuvatut ilmiöt ovat sellaisia, joita kielen oppijan katsotaan tarvitsevan, jotta hän pystyy ymmärtämään ja tuottamaan opiskeltavana olevaa vierasta kieltä. Pedagogisessa kieliopissa annetaan muun muassa kielioppisääntöjä, joiden avulla kielen oppijan on mahdollista muodostaa kieliopillisesti oikein olevia ilmaisuita, lauseita ja lausekkeitä. Koulun vieraan kielen opetuksessa käytetyissä pedagogisissa kieliopissa säännöt pyritään antamaan yksinkertaisesti ja selkeästi runsain esimerkein täydennettyinä. Oppimateriaaleissa pedagogisen kieliopin terminologia saattaa poiketa tieteellisen kieliopin terminologiasta. Lisäksi kieliopin opetukseen liittyy runsaasti monenlaisia harjoituksia. Koulukieliopissa eli pedagogisissa kieliopissa on perinteisesti totuttu kuvaamaan kirjakieltä, mutta nykyään niissä käsitellään ja kuvataan myös puhutun kielen ilmiöitä. (Sundman 2014, 115–116.)

Kielen ja kieliopin oppiminen voi tapahtua kahdella tavalla: *implisiittisesti* eli luonnollisesti ja tiedostamattomasti kuten äidinkieltä omaksutaan, tai *eksplisiittisesti* eli tietoisesti kieltä opiskelemalla kuten esimerkiksi koulussa vieraan kielen opetuksessa eli formaalissa kielenopetuksessa. Kieltä on mahdollista oppia myös samanaikaisesti sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti. Suomalaisessa peruskoulussa opiskellaan vieraita kieliä vain muutamia tunteja viikossa, mikä ei ole riittävä määrä kielen ja kieliopin omaksumiseen implisiittisesti, vaan näin ollen kieliopin eksplisiittisen opetuksen onkin tarkoitus mahdollistaa vieraan kielen rakenteiden oppiminen. Nykyään koulun vieraiden kielten eksplisiittistä kieliopin opetusta puoltavat useat eri tekijät: oppilaiden ikä

(implisiittinen omaksuminen on luontaisinta puhumaan opetteleville pikkulapsille), tarjottavissa oleva määrältään vähäinen ja implisiittiseen omaksumiseen riittämätön kielellisen syötteen määrä sekä eksplisiittisellä opetuksella eli säännöillä, esimerkeillä ja harjoituksilla saadut hyödyt, kuten kieliopillisesti virheettömämmän kielitaidon saavuttaminen, kieliopillinen tarkkuus ja kieliopin oppimisen nopeutuminen. (Sundman 2014, 116–119; Vold 2020, 134.)

Suomessa peruskoulussa vieraan kielen opetuksella on tavoitteena kommunikatiivisen kielitaidon saavuttaminen eli se, että eksplisiittisesti opitut kielioppisäännöt automatisoituisivat implisiittiseksi kielitaidoksi, jolloin kielen oppijan ei enää tarvitsisi ajatella kielioppisääntöjä tuottaakseen kieliopillisesti oikeaa kieltä esimerkiksi puhuessaan tai kirjoittaessaan. Kielen oppijalla voikin näin ollen olla kieliopista sekä *deklaratiivista tietoa* että *proseduraalista taitoa*. Deklaratiivinen tieto on eksplisiittistä, tietoista tietoa eli kielen käyttäjä tietää, miksi hän esimerkiksi taivuttaa jonkin sanan tietyllä tavalla tai hän tietää, millaista sanajärjestystä hän käyttää jossakin tietyssä lauseessa. Deklaratiivinen tieto on verbaalia eli sanallistettavissa, mikä tarkoittaa sitä, että kielenkäyttäjä voi kertoa kielen rakenteesta ja ilmiöistä toiselle henkilölle. (Sundman 2014, 119–120.) Deklaratiivinen tieto vastaakin siis pedagogisessa kieliopissa kuvattuja kielioppisääntöjä, leksikkoa sekä pragmaattisia ja sosiolingvistisiä konventioita. Proseduraalinen taito puolestaan tarkoittaa implisiittistä, automatisoitunutta, tiedostamatonta kieliopillista tietoa ja osaamista, joka mahdollistaa vaivattoman ja sujuvan kielen tuottamisen myös kommunikaatiossa kuten puhetilanteissa. (Criado 2016, 122; Sundman 2014, 120.)

Vieraiden kielten kouluopetuksen tavoitteena onkin juuri tämä proseduraalisen, implisiittisen taidon ja siten myös sujuvan kommunikatiivisen kielitaidon saavuttaminen. Jotta opitut kielioppitiedot automatisoituvat, tarvitaan runsaasti harjoittelua ja paljon kielellistä syötettä, mikä on syytä myös ottaa huomioon oppimateriaaleissa. Toisin sanoen voidaan todeta, että mitä useammin kielen oppija kuulee, näkee ja harjoittelee sekä käyttää jotakin kieliopillista rakennetta, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on siihen, että eksplisiittisesti opitut kielioppisäännöt muuttuvat implisiittiseksi taidoksi. Oppimateriaaleissa tämä tarkoittaa sitä, että opittavan kieliopirakenteen tulisi esiintyä niissä tarpeeksi useasti sekä riittävän vaihtelevissa konteksteissa myös sen jälkeen, kun kyseinen kieliopirakenne on varsinaisesti opetettu. Lisäksi olisi hyvä, jos rakenne

esiintyisi oppimateriaaleissa jo ennen kuin sitä on eksplisiittisesti käsitelty opetuksessa. Oppilaan tulee myös voida kerrata, toistaa ja käyttää jo aiemmin oppimiaan rakenteita jatkuvasti omassa kirjallisessa ja suullisessa tuotoksessaan hänelle mielekkäissä ja mahdollisimman aidonkaltaisissa kommunikaatiotilanteissa, jotta opittu tieto automatisoituu kielitaidoksi. (Sundman 2014, 121–122.) Pelkkä kieliopillisen säännön oppiminen ilman oppilaalle mielekästä harjoittelua ei siis vielä johda asian hallintaan, vaan jotta harjoitellun kieliopillisen rakenteen siirtovaikutus todelliseen kielenkäyttöön syntyy, pitää harjoitusten olla todellisten kielenkäyttötilanteiden kaltaisia (Jaakkola 1994, 51–52).

Kieliopin opetuksessa sääntö voidaan opettaa kahdella erilaisella tavalla, jotka ovat *deduktiivinen* ja *induktiivinen* opetustapa. Deduktiivinen kieliopin opettaminen tarkoittaa sitä, että sääntö kerrotaan kielenoppijalle ensin ja tämän jälkeen oppija soveltaa sääntöä erilaisiin esimerkkeihin ja harjoittelee sitä (Larsen-Freeman & Anderson 2011, 239). Induktiivinen opettaminen puolestaan etenee esimerkeistä kielioppisääntöön siten, että oppijoiden tulee päätellä sääntö esimerkeistä itse, eikä sääntöä anneta valmiina kuten deduktiivisessa opetustavassa (Järvinen 2014, 97). Molemmilla menetelmillä on etunsa ja toisinaan opetuksessa voidaan käyttää näitä molempia rinnakkain. Toiset kieliopin säännöistä on helpompi oppia deduktiivisella opetustavalla, kun taas toiset induktiivisella opetustavalla. Myös erilaiset oppijat oppivat eri tavoin, ja joillekin, etenkin kehittyneemmille ja edistyneemmille oppijoille deduktiivinen menetelmä sopii induktiivista paremmin. Deduktiivisella opetustavalla voidaan myös varmistua siitä, että opeteltavana oleva kielioppisääntö annetaan oppijoille oikeassa muodossa ja että he varmemmin oppivat sen oikein. (Sundman 2014, 126). Induktiivinen opetustapa sopii paremmin erityisesti aloitteleville ja nuorille vieraan kielen oppijoille, joiden käsitteellinen ajattelu ei ole vielä niin kehittyneellä tasolla, että kielioppisäännön yleistäminen olisi heille mahdollista (Järvinen 2014, 98). Molemmille opetustavoille on siis selkeästi tarvetta vieraan kielen kieliopin opetuksessa tilanteista riippuen.

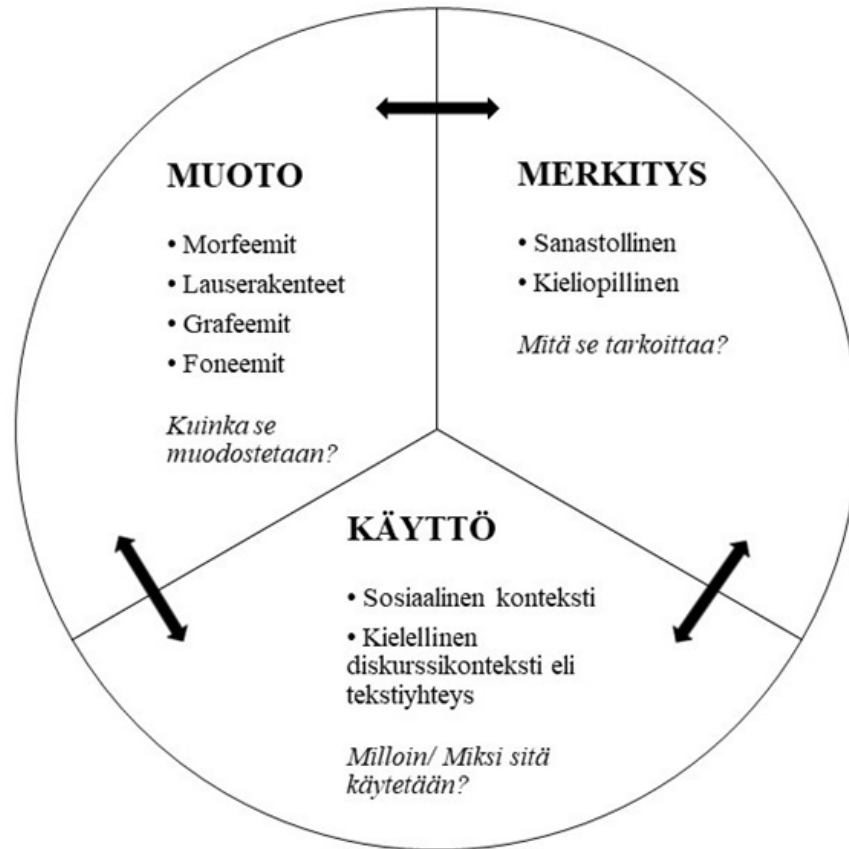
Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu kielioppiin ja sen opettamiseen, koska kaiken kaikkiaan kieliopin opetuksen voidaan – tässä alaluvussakin kuvattujen seikkojen perusteella – sanoa olevan yksi vieraan kielen opetukseen ja kielitaitoon kietoutuvista oleellisimmista osista. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan, miten kielioppiin ja sen opettamiseen suhtaudutaan kommunikatiivisen kielenopetuksen lähestymistavassa.

2.2 Kielioppi osana kommunikatiivista kielenopetusta

Kuten myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 käsittelevässä alaluvussa jäljempänä (ks. 2.4) todetaan, Suomessa peruskoulussa vieraiden kielten opetuksessa kieltä lähestytään kokonaisuutena, eikä kielioppia ja rakenteita enää painoteta irrallisena kielen osana. Aiemmin vallalla ollut tapa opettaa kielioppia on ajan kuluessa muuttanut muotoaan (ks. esim. Järvinen 2014). Kaikissa kielten oppiaineissa kielioppipainotus on vähitellen väistynyt ja tehnyt tilaa *kommunikatiiviselle lähestymistavalle*, jossa kieleen paneudutaan viestinnän ja vuorovaikutuksen näkökulmasta ja jossa kieliopilliset rakenteet nähdään kommunikatiivisuuden palvelijana (Aydin & Aytakin 2019, 105; Hiidenmaa 2014, 34).

Nykyaikaista vieraiden kielten opetusta ohjaavat Eurooppalaisen viitekehyksen (*Common European Framework of Reference for Languages*) mukaiset periaatteet, jotka suosittavat kielten opetukseen *toimintasuuntautunutta lähestymistapaa*, jossa painottuvat vuorovaikutus ja todelliset kielenkäyttötilanteet (Vold 2020, 133). Jotta annettu opetus on linjassa näiden periaatteiden kanssa, tulee kieliopin opetuksessa huomioida kieli kokonaisuutena, eli perehtyä niin kielen *käyttökontekstiin*, kieliopilliseen *muotoon* kuin *merkitykseenkin* (Vold 2020, 133). Tätä tukee niin ikään Ellisin (2006, 102) näkemys, jonka mukaan kieliopin opetuksessa ei pidä keskittyä pelkästään kieliopillisten rakenteiden muotoihin, vaan opetuksessa tulee korostaa niiden rinnalla myös rakenteiden merkityksiä ja käyttöä.

Larsen-Freemanin kieliopin opetuksen mallin kolme ulottuvuutta *muoto*, *merkitys* ja *käyttö* (ks. kuvio 1) ovat yhteneviä edellä kuvattujen Eurooppalaisen viitekehyksen kielten opetusta ohjaavien periaatteiden kanssa. Sundman (2014, 124) toteaa: ”Oleellista on, että oppija oppii yhdistämään automaattisesti kieliopillisen muodon tai rakenteen sen merkitykseen ja kommunikatiiviseen käyttöön.” Toisin sanoen aina kun puhutaan, yritetään sovittaa ilmaisun merkitys tai käytännöllisen aikomus tiettyyn kielimuotoon (Larsen-Freeman 2002, 116).



Kuvio 1. Larsen-Freemanin malli kieliopin opetuksen kolmesta ulottuvuudesta (laadittu yhdistäen Jaakkola 1994, 46; Larsen-Freeman 2001, 252–253; Larsen-Freeman 2003, 35; Sundman 2014, 124)

Jaakkolan (1994, 48) mukaan kommunikatiivisessa kielenopetuksessa Larsen-Freemanin malli (ks. kuvio 1) sopii hyvin määrittelemään, mitä kieliopin opetuksessa on huomioitava: ” [Malli] ei rajoitu vain kieliopilliseen muotoon ja sen merkitykseen vaan ottaa huomioon myös sosiaalisen käyttöyhteyden. Se ei myöskään pysähdy vain sana- tai lausetasolle, vaan käsittää myös tekstiyhteyden, diskurssikontekstin”. Käytännössä kielenopetustilanteessa tämä tarkoittaa siis sitä, että kun uutta kieliopillista rakennetta tai muotoa opetellaan, kiinnitetään huomiota siihen, kuinka se muodostetaan, mikä on sen merkitys ja miksi, milloin ja minkälaisessa yhteydessä sitä käytetään. Esimerkiksi oppitunnilla oppilaat voivat etsiä tekstistä opittavaan asiaan liittyvän aineiston, jonka he järjestävät ja josta he päättävät, miten rakenne on muodostettu (muoto), mitä se merkitsee (merkitys) ja millaisissa yhteyksissä sitä käytetään (käyttö). (Jaakkola 1994, 49–50.) Kieliopillisten rakenteiden opetuksessa on siis hyvä huomioida nämä kaikki kolme ulottuvuutta eikä keskittyä vain siihen, miten rakenne muodostetaan.

2.3 Kieliopin oppiminen

Tässä aluvuussa käsitellään lyhyesti erilaisia tekijöitä, joita oppikirjoissa ja kieliopin opetuksessa voidaan huomioida ja soveltaa ja jotka edistävät vieraan kielen kieliopin oppimista. On kuitenkin syytä muistaa, että kieliopin oppiminen on aina yksilöllistä, kuten kaikki vieraiden kielten oppiminen. Toiset ihmiset oppivat vieraita kieliä helpommin kuin toiset ja tähän vaikuttavat myös yksilölliset tekijät, kuten kielenoppijan ikätaso. (Pietilä 2014.) Oppijoiden iän vaikutus kieliopin oppimiseen on mahdollista huomioida oppimateriaaleissa, koska peruskoulussa kielten opiskelu alkaa tietyillä vuosiluokilla, joten oppimateriaalit on mahdollista laatia oppilaiden ikätasoa vastaaviksi.

Pietilän (2014, 58) mukaan lapset ja aikuiset ovat kognitiiviselta kehitykseltään eri tasoilla ja tämä vaikuttaa siihen, miten heidän on mahdollista oppia vieraita kieliä. Analyttinen kielen oppiminen vaatii hänen mukaansa kognitiivista kehittyneisyyttä ja kykyä ajatella abstraktisti, joita lapsilla ei vielä ikänsä vuoksi ole (Pietilä 2014, 48, 58). Kristiansen (1990, 30–33) puolestaan puhuu konseptuaalisista eli käsitteellisistä tasoista ja toteaa niiden olevan yhteydessä oppijan ikään siten, että oppijan iän myötä myös hänen käsitteellinen tasonsa nousee: mitä korkeampi käsitteellinen taso oppijalla on, sitä tehokkaammin hänen on mahdollista oppia vierasta kieltä ja suoritua tehtävistä. Oppijan ikätasolla on vaikutusta myös kieliopin oppimis- ja opetustapaan, sillä induktiivinen kieliopin opetustapa on lapsille paremmin soveltuvampi kuin deduktiivinen opetustapa (Järvinen 2014, 98). Tämä johtuu siitä, että deduktiivinen eli sääntölähtöinen kieliopin opetus ei sovellu lapsille niin hyvin, koska annettujen kielioppisääntöjen yleistämiseen ja soveltamiseen tarvitaan tiettyä kognitiivista kehittyneisyyttä, jota lapsilla ei ole, eikä lapsi myöskään kykene abstraktiin ajatteluun niin hyvin kuin aikuinen, kuten yllä todettiin. (Pietilä 2014, 62.) Induktiivisen eli esimerkeistä sääntöjen päättelyyn etenevän kieliopin opetustavan voidaan siis edellä kuvatun perusteella todeta olevan alakouluikäisille lapsille parempi ja näin edistävän heidän vieraiden kielten kieliopin oppimistaan.

Koska koulussa vieraita kieliä opitaan jo omaksutun äidinkielen ja muiden mahdollisesti jo opiskeltujen tai opittujen vieraiden kielten taustaa vasten, on opetuksessa paikallaan vertailla ja peilata opittavana olevaa kielioppiasiaa näihin jo osattuihin kieliin, sillä vertailu saattaa toimia vaikeasti sisäistettävien rakenteiden oppimisessa apuna ja edistää näin oppimista (Jaakkola 1994, 50). Myös äidinkielen ja opittavan vieraan kielen

keskinäinen samankaltaisuus tai eroavuus vaikuttaa vieraan kielen kieliopin oppimiseen siten, että sellaisia kieliopillisia asioita ja esimerkiksi kielellisten muotojen merkityseroja, joille ei ole omassa äidinkielessä vastinetta, on usein vaikeampaa oppia kuin ne, joille vastineet omasta äidinkielestä löytyvät. Toisaalta jotkin kieliopilliset asiat saattavat olla oppijalle jopa niin helppoja, ettei niitä tarvitse opettaa hänelle lainkaan. Tällaisia helppoja asioita voivat olla esimerkiksi rakenteet, jotka ovat oppijan omasta äidinkielestä hänelle jo tuttuja, jotka siis osataan tai opitaan äidinkielen siirtovaikutuksen ansiosta. (Sundman 2014, 127–128, 131).

On olemassa erilaisia näkemyksiä ja tekijöitä, jotka vaikuttavat edistävän vieraan kielen kieliopin oppimista. Kommunikatiivisen kielenopetuksen näkemyksen mukaan opiskeltavana olevan kielen mielekäs käyttö mahdollisimman aidonkaltaisissa ja autenttisissa tilanteissa edistää kielen oppimista (Järvinen 2014, 102). Toinen oppimiseen vaikuttava tekijä on materiaali, josta kielioppia opetetaan. Esimerkiksi Jaakkola (1997) on selvittänyt tutkimuksessaan millaiset piirteet ovat vieraiden kielten opettajien käsityksen mukaan tärkeitä hyvälle ja opettavaiselle pedagogiselle kielioppikirjalle. Näitä samoja piirteitä voidaan perustellusti olettaa esiintyvän myös vieraiden kielten oppikirjoissa kieliopin opetuksessa. Jaakkola (1997, 138–139) esittää opettajien vastauksien pohjalta piirteitä hyvälle pedagogiselle kielioppikirjalle kieliopin oppimisen näkökulmasta muun muassa seuraavasti: ensinnäkin kirjan kielioppiharjoitukset ovat monipuolisia, mielekkäitä, kiinnostavia ja kommunikatiivisia eli kirja sisältää sekä puhe- että kirjallisia harjoituksia. Kirjan tulee olla selkeä, ytimekäs ja keskittyä oleelliseen ollen samalla kuitenkin hauska sekä oppilaiden lähtökohdat huomioiva. Lisäksi kirjan kuvituksella on merkitystä, parhaimmillaan se toimii havainnollistavana ja oppimisen apuna. Kielioppiesimerkkien tulee olla elävää, käyttökelpoista ja tämän ajan kieltä, ja kirjoissa tulee jäädä tilaa oppilaiden omalle päättelylle siten, että oppilailla on mahdollisuus itse täydentää säännöt. (Jaakkola 1997, 138–139.) Tällainen edellä kuvatun kaltainen oppimateriaali edistää kieliopin oppimista. Kielten oppimateriaaleja käsitellään tarkemmin pääluvussa 3.

Kieliopin oppimiseen vaikuttaa myös se, millaisia sääntöjä ollaan opettelemassa ja miten helposti opittavina erilaisia sääntöjä voidaan pitää. Toiset vieraan kielen kieliopilliset rakenteet ja muodot ovat itsessään helpompia oppia, kun taas jotkut toiset ovat vaikeampia, ja lisäksi osa kielioppiasioista on paremmin opittavissa implisiittisesti ja osa

taas eksplisiittisesti (Sundman 2014, 126–127). Yleensä säännölliset ja yksinkertaiset kieliopilliset muodot ja rakenteet on helpompi oppia epäsäännöllisiin ja monimutkaisiin muotoihin verrattuna (Sundman 2014, 130, 131). Lisäksi Sundmanin (2014, 131) mukaan kielen oppijan on helpointa oppia sellaisia kielioppisääntöjä, jotka eivät edellytä abstraktien, oppijalle vieraiden kieliopillisten käsitteiden ja termien käyttöä. Käytännössä kielioppisääntöjen oppimisen edistämisen näkökulmasta etenkin alakoulun oppimateriaalien tapauksessa tämän voidaan tulkita tarkoittavan sitä, että niissä kielioppisäännöt esitettäisiin oppijoille niin sanotusti arkikielellä vaikeita ja uusia termejä välttämättä.

Sääntöjen ohella myös tehtävien monipuolisuudella on merkitystä siihen, miten tehokkaasti kielioppia voidaan oppia. Näin on, koska kaikki eivät opi samalla tavalla, joten myös tehtäviin tarvitaan variaatiota. Sercun (2013, 243) mukaan harjoitustehtävät ovatkin kaikkien oppimisprosessien ytimessä ja ideaaleissa tehtävissä tulee huomioida oppijoiden yksilölliset piirteet kuten oppimistyyli, ikä, motivaatiotaso ja oppijoiden aiempi osaaminen. Usein oppijakeskeisessä lähestymistavassa tehtävien vaikeustasossa huomioidaan oppijoiden aiempi taitotaso siten, että tehtävät sijoittuvat oppijan lähikehityksen vyöhykkeelle. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan sitä, että tehtävien vaatimustaso on sopiva, eivätkä ne ole oppilaan osaamisen ja taitojen näkökulmasta liian vaikeita tai helppoja eli niissä ei yli- eikä aliarvioida sitä, mihin oppija pystyy. Lisäksi tehtävien tulee perustua sellaiseen sisältöön, jota oppija pitää tärkeänä. (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017, 3.) Vieraiden kielten oppimateriaaleissa olevia erilaisia tehtäviä käsitellään tarkemmin tämän tutkimuksen alaluvussa 3.3.

2.4 Kieliopin asema vieraan kielen A-oppimäärässä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Tässä alaluvussa tehdään lyhyt katsaus kieliopin asemaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, joka on Opetushallituksen julkaisema opettajaa velvoittava asiakirja. POPS 2014 sisältää kuvaukset kaikista peruskoulussa opetettavista oppiaineista, myös vieraan A-kielen oppimäärän kuvauksen 3.–6. vuosiluokalle. POPS 2014 ohjaa opetusta siis siten, että kaiken peruskoulussa annettavan opetuksen on noudatettava siinä kuvattuja sisältöjä. Niin ikään myös opetuksessa käytettyjen oppimateriaalien tulee olla POPS 2014 sisällön mukaisia. Koska tässä tutkimuksessa

molemmat tutkittavat oppikirjasarjat on suunnattu A-kielen opetukseen, perehdytään seuraavaksi tarkemmin siihen, mitä POPS 2014:ssä kieliopin opettamisesta ja oppimisesta on todettu nimenomaan vieraan kielen A-oppimäärän kuvauksessa. A-kieli sisältää A1- ja A2-kielen alakoulussa alkavat oppimäärät: A1-kielillä tarkoitetaan kaikille yhteisenä opetettavaa vierasta kieltä, kun taas A2-kieli on A-kielen valinnainen oppimäärä.

Kautta aikojen kieliopilla on ollut tärkeä asema vieraiden kielten opetuksessa (Sundman 2014, 114). POPS 2014 kuitenkin heijastaa aikaansa ja kommunikatiivista kielenoppimisen mallia sisältäen seuraavan kuvauksen kieliopista A-kielten opetuksessa alakoulussa 3.–6. luokilla. Sana *kielioppi* esiintyy A-kielen osuudessa vain kerran ja se liittyy 6. vuosiluokan päättöarviointikriteereihin sisältöalueessa S3 tekstien tuottamistaidot: arvosanan kahdeksan/ hyvä osaaminen oppilas saavuttaa, kun hän ”hallitsee hyvin suppean perussanaston ja muutaman tilannesidonnaisen ilmauksen sekä peruskieliopin aineksia” (POPS 2014, 227). Arvosanaan 8 edellytetään kieliopin osalta myös sitä, että oppilas ”osaa tehdä havaintoja opiskeltavan kielen ja äidinkiелensä tai muun osaamansa kielen rakenteellisista, sanastollisista tai muista eroista ja yhtäläisyyksistä” (POPS 2014, 226).

Kohdissa, joissa rakenteiden opettamisesta ja oppimisesta POPS 2014:ssä mainitaan, painotetaan sitä, että opetuksessa kiinnitetään huomiota tekstin sisällön kannalta oleellisimpiin rakenteisiin (ks. POPS 2014, 224, 227). Opetuksen tavoitteena on myös se, että opitut uudet sanat ja rakenteet siirtyvät oppilaan aktiiviseen käyttöön hänen omissa ilmaisuissaan (POPS 2014, 224). Sanastoa ja rakenteita opetellaankin monipuolisesti erilaisten viestintätilanteiden, kuten tekstien, esimerkiksi pienten tarinoiden, näytelmien, haastattelujen ja sanoitusten yhteydessä (POPS 2014, 225).

Kun POPS 2014:ssä puhutaan rakenteista, tarkoitetaan kielioppia. POPS 2014:ssä on monissa kohdin yhdistetty sanasto ja rakenteet toisiinsa, eikä kielioppia ole juurikaan eritelty, mikä kuvastaa nykyään vallalla olevaa tapaa oppia ja opiskella kieltä kokonaisuutena. POPS 2014:ssä ei ole myöskään nimetty mitään yksittäisiä kieliopin sisältöjä, joita alakoulussa tulisi opettaa. On syytä kuitenkin huomioida, että A-kielen kuvausta ei ole laadittu millekään yksittäiselle kielelle, vaan se on niin sanottu yleiskuvaus mistä tahansa alakoulussa opetetusta A-kielestä. Tämän vuoksi ei ole edes

tarkoituksenmukaista luetella yksittäisiä kieliopin sisältöjä, sillä eri kielten opetuksessa painottuvat eri asiat myös kieliopissa, koska kielet ovat erilaisia ja niillä kullakin on omat kieliopilliset tunnuspiirteensä ja erikoisuutensa. Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat sisältävät yksityiskohtaisemmat kuvaukset A-kielessä kullakin luokka-asteella opetettavista kielioppiasioista. Opettajien ammattitaidon ja oppimateriaalien tarjonnan varaan jää paljolti se, miten kieliopin opetusta lopulta käytännössä vieraiden kielten oppitunneilla toteutetaan. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kieliopin opetuksessa oppimateriaaleissa, joten tämän vuoksi oppimateriaaleihin paneudutaankin seuraavaksi pääluvussa 3.

3 VIERAIDEN KIELTEN OPPIMATERIAALIT JA NIIDEN MERKITYS OPETUKSESSA

Tässä toisessa teorialuvussa tarkastellaan aiempien tutkimusten pohjalta ensin oppimateriaaleja ja etenkin oppikirjojen asemaa yleensä vieraiden kielten opetuksessa alaluvussa 3.1, jonka jälkeen alaluvussa 3.2 perehdytään tarkemmin oppikirjojen merkitykseen juuri kieliopin opetuksessa, johon tämänkin tutkimuksen aihepiiri liittyy. Teorialuvun lopuksi alaluvussa 3.3 käsitellään oppimateriaaleissa esiintyviä tehtäviä ja esitellään niistä toteutettuja tutkimuksia.

3.1 Vieraiden kielten oppimateriaalit

Oppikirjoilla ja -materiaaleilla on yleisesti ottaen vahva asema ja moninainen merkitys vieraiden kielten opetuksessa ja oppimisessa (mm. Guerretaz & Johnston 2013, 779–780, 781; Verdelhan & Sercu 2013, 720). Monet kieltenopettajat käyttävät oppikirjoja edelleen omassa opetuksessaan (Tomlinson 2012, 158). Myös suomalaisessa perusopetuksessa vieraiden kielten opiskelu tapahtuu Vuorisen (2014, 124, 118) mukaan edelleenkin pääasiassa kirjojen avulla ja etenkin tekstikirjat ovat keskeisessä osassa kielten opiskelussa. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että nykyään monilla oppimateriaalikustantajilla on tarjolla myös vieraiden kielten opetukseen suunnattuja digitaalisia materiaaleja, vaikka tässä tutkimuksessa niihin ei perehdytäkään, vaan keskitytään vain painettuihin oppikirjoihin. Kansainvälisissä vertailuissa suomalaiset kielten oppimateriaalit ovat ainutlaatuisia niin sisältöjensä laadussa kuin materiaalitarjojan monipuolisuudessa (Vuorinen 2014, 118).

Vieraiden kielten opettajat käyttävät oppikirjoja omassa opetuksessaan, sillä niiden käytöllä ajatellaan olevan monenlaisia hyötyjä ja etuja. Näitä ovat esimerkiksi seuraavat asiat. Ensinnäkin oppikirjojen käyttäminen luo oppijoille turvallisuuden tunnetta ja helpottaa opettajien työtaakkaa muun muassa säästämällä aikaa ja antamalla opettajille tarvittavia resursseja oppituntiansa suunnitteluun ja rakentamiseen. Lisäksi oppikirjojen käyttö antaa joillekin opettajille varmuutta ja tukea siihen, että heidän opetuksessaan edetään ja kerrataan sisältöjä oikeassa järjestyksessä sekä opitaan asiat muutoinkin järjestelmällisesti. Monet opettajat toivoisivatkin oppimateriaaleilta juuri sitä, että ne

tarjoaisivat kaiken opetuksessa ja tunneilla tarvittavan helposti yhdestä lähteestä. (Tomlinson 2012, 158).

Toisinaan oppimateriaalien vastustajat kokevat, että käytetyt materiaalit taas ohjaavat opetusta jopa liikaa, mutta näin ei kuitenkaan ole, sillä vieraan kielen oppimateriaali itsessään ei opeta kieltä, vaan opetuksessa keskeisissä rooleissa ovat myös kielten opettajat, jotka hyödyntävät valitsemiaan materiaaleja oppilaidensa oppimistyylien ja tarpeiden mukaan sekä juuri omaan opetustyyliinsä sopivin tavoin (Vuorinen 2014, 127). Parhaimmillaan oppimateriaalit ovatkin työvälineitä, jotka mukautuvat niin oppilaan kuin opettajan tarpeisiin mahdollistaen uuden opittavan asian oppimisen (Vuorinen 2014, 117). Byrdin (2001, 417) mukaan kielten oppikirjat ovat ennen kaikkea oppijoita varten ja niiden tulee vastata ja sopia erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Hänen mukaansa on syytä pohtia, ovatko muun muassa oppikirjojen sisällöt ja tehtävät oppilaita kiinnostavia ja tarjoavatko tehtävät riittävästi vaihtelua erityyppisille kielen oppijoille (Byrd 2001, 417).

Oppimateriaalit ovat siis edelleen paljon käytettyjä ja merkityksellisiä vieraiden kielten opetuksessa. Siitä, mitä oppimateriaalit tarjoavat kieliopin opetukselle tutkimusten mukaan, kerrotaan tarkemmin seuraavaksi.

3.2 Oppimateriaalit kieliopin opetuksessa

Oppimateriaaleilla ja niiden sisällöillä on monien tutkimusten perusteella selvästi merkitystä myös siihen, miten kieliopin opetusta käytännössä opitunneilla toteutetaan. Tammenga-Helmantelin ja Maijalan (2018a, 46) mukaan ensinnäkin tapa, jolla oppikirjoissa kielioppi on esitetty, on tärkeässä roolissa siinä, miten oppijat kielioppia oppivat. Toiseksi he toteavat, että oppikirjat muun muassa vaikuttavat siihen, millaisessa järjestyksessä kielioppiasioita käytännössä opetetaan, sillä usein opettajat suosivat oppikirjojen tarjoamaa kieliopin opetusjärjestystä (Tammenga-Helmantel & Maijala 2018a, 46). Voldin (2020, 133) mukaan monissa eri maissa tehtyjen vieraiden kielten opetukseen liittyvien tutkimusten perusteella voidaan havaita, että vieraiden kielten opettajat luottavat omassa opetuksessaan hyvin vahvasti oppikirjoihin myös kieliopin opetuksessa. Hän toteaa, että oppikirjojen kielioppitehtävien variaatio heijastaa jossakin määrin siihen, millaista kieliopin opetusta vieraiden kielten opiskelijoille luokkahuoneissa tarjotaan (Vold 2020, 133).

Tammenga-Helmantelin ja Maijalan (2018b, 578) tutkimus osoittaa että, kieliopilla on edelleen näkyvä asema vieraiden kielten oppimateriaaleissa. Vuorisen (2014, 120) näkemyksen mukaan kielioppi muodostaakin eräänlaisen perustan, jonka varaan kielitaitoa rakennetaan ja kielioppiasiat pyritään esittämään oppikirjoissa niiden luonnollisessa kontekstissa. Opiskeltavalle kielelle keskeisimpiä rakenteita ja kielioppiasioita kerrataan oppimateriaaleissa vuodesta toiseen siten, että kielitaidon perustan eli aiemmin opitun päälle lisätään aina uudet opittavat asiat (Vuorinen 2014, 120).

Edellä mainitun perusteella voidaan todeta, että oppimateriaaleilla, etenkin painetuilla kirjoilla, on edelleen selkeä ja vakiintunut asemansa vieraiden kielten opetuksessa. Oppikirjoilla on myös edellä esitellyissä tutkimuksissa havaittu olevan vaikutusta siihen, miten käytännössä kieliopin opetus tapahtuu. Seuraavaksi perehdytään siihen, millaisia tehtäviä vieraiden kielten oppimateriaalit tarjoavat kieliopin opetukseen.

3.3 Tehtävät vieraiden kielten oppimateriaaleissa

Tässä alaluvussa paneudutaan ensin lyhyesti vieraiden kielten tehtävien luonteeseen ylipäätään, jonka jälkeen siirrytään käsittelemään tämän tutkimuksenkin kannalta kiinnostavia kieliopin opetukseen liittyviä tehtäviä. Vieraiden kielten opiskelu koostuu luetun ymmärtämisen, kuullun ymmärtämisen, kirjoittamisen ja suullisen kielitaidon osa-alueista. Kaikkia näitä taitoja harjoitellaan oppimateriaalien avulla erilaisin tehtävin siten, että opiskeltavat asiat ja taidot muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Niin oppimateriaalien tekstikappaleiden kuin erilaisten tehtävienkin avulla harjoitellaan esimerkiksi tekstin lukemisen, kuullun ymmärtämisen, suullisen kielitaidon ja kirjallisen ilmaisun taitoja. (Vuorinen 2014, 120.) Tehtävät voivatkin olla luonteeltaan hyvin monenlaisia ja kommunikaatio liittyy olennaisena osana etenkin sellaisiin tehtäviin, joissa kielenoppijat osallistuvat vuorovaikutukseen, tuottamiseen, vastaanottamiseen tai viestin merkityksen välittämiseen tai jonkinlaiseen yhdistelmään näistä. Kommunikatiivisilla pedagogisilla tehtävillä pyritään siihen, että oppijat osallistuisivat aktiivisesti heille mielekkääseen viestintään formaalissa opiskeluympäristössä eli käytännössä kouluopetuksessa. (Eurooppalainen viitekehys 2013, 216–217). Vieraiden kielten tehtävät etenevät tehtäväkirjoissa usein sekä tunnistamisen tason tehtävistä tuottamisen

tason tehtäviin että tarkemmin ohjatuimmista tehtävistä vapaampiin, oppijan omakohtaista soveltavaa tekemistä vaativiin tehtäviin (Vuorinen 2014, 120).

Vold (2020) on tutkinut skandinaavisia, lähinnä Norjan markkinoille suunnattuja yläkoulun ja lukion ranskan vieraan kielen oppimateriaaleja ja tehnyt niistä useita erilaisia huomioita kieliopin opetuksesta. Tutkimuksessaan hän on havainnut muun muassa, että merkityksellinen ja kontekstuaalinen kieliopin opetus (‘meaningful and contextualised grammar instruction’) on alkanut löytää tiensä vieraan kielen opetusmateriaaleihin. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppimateriaaleissa kieliopin opetuksessa ja tehtävissä kiinnitetään nykyään entistä enemmän huomiota muotoon, merkitykseen ja käyttöön, muttei aina kuitenkaan riittävästi. Tutkimuksessaan Vold selvitti, että yläkouluun suunnatut ranskan oppikirjat sisältävät laajemman valikoiman erilaisia tehtävätyyppejä kuin lukioon suunnatut oppikirjat, jotka ovat perinteisempiä kieliopin opetuksen suhteen kuin yläkoulun oppikirjat. Lukiokirjoissa kuitenkin hyödynnettiin kielioppitehtävissä useammin autenttisia materiaaleja ja yhtenäisiä tekstejä kuin yläkoulun kirjoissa. Lisäksi Vold havaitsi, että tutkimissaan ranskan oppimateriaaleissa suulliset tehtävät olivat vähäisiä. (Vold 2020.)

Kieliopin harjoittelusta Vuorinen (2014, 120) toteaa, että se alkaa usein säännön opettelulla, jonka jälkeen siirrytään tunnistavaan harjoitteluun ja siitä edelleen soveltavaan ja tuottavaan harjoitteluun. Hänen mukaansa on tärkeää, että kirjoissa on riittävä määrä tehtäviä sekä uuden kielioppiasian opetteluun ja harjoitteluun kuin aiemmin opittujen tuttujen asioiden kertaamiseenkin (Vuorinen 2014, 120). Sundmanin (2014, 126) mukaan kieliopin harjoituksissa on aluksi yksinkertaisia ja melko mekaanisia tehtäviä, joiden avulla käynnistetään muodon tai rakenteen automatisoituminen oppimisprosessissa. Erityisen tärkeinä tehtävinä Sundman (2014, 126) pitää kommunikatiivisia harjoituksia, joita tehdessään oppija käyttää itse muodostamissaan lauseissa opittavana olevaa kieliopillista muotoa suullisesti ja kirjallisesti mahdollisimman aidon kaltaisissa kielenkäyttötilanteissa. Sundman jatkaa, että harjoittelun tarkoituksena on se, että oppilas sisäistäisi opittavan kielioppiasian merkityksen ja kommunikatiivisen tehtävän sekä huomaisi myös tarvitsevansa kyseistä kielioppiasiaa kieltä itsenäisesti tuottaessaan. Useasti toistuvat ja monipuoliset tehtävät voivat myös johtaa runsaan harjoittelun myötä siihen, että eksplisiittisesti opittu kielioppitieto muuttuu proseduraaliseksi taidoksi (Sundman 2014, 126).

Maijala ja Tammenga-Helmantel (2017, 7–8) ovat tutkineet vieraiden kielten oppikirjoista kieliopin opetukseen suunnattujen tehtävien erilaisia tehtävätyyppejä ja kehittäneet vieraiden kielten oppikirjojen kielioppitehtävien tutkimukseen suunnatun typologian, joka sisältää seuraavat tehtävätyypit: valinta-, aukko-, virkkeenmuodostus-, suulliset, yhdistämis-, käänös-, pohdinta- ja säännökertaustehtävät ja kielioppipelit (ks. tarkemmat kuvaukset näistä tehtävätyypeistä alaluvussa 4.1 olevasta taulukosta 1). Tutkimusaineistona heillä on ollut hollantilaisia, suomalaisia ja kansainvälisiä saksan vieraan kielen alkeisiin suunnattuja oppikirjoja, joista he ovat selvittäneet lisäksi myös millaisia kieliopin opettamisen lähestymistapoja oppikirjoissa on suosittu. Heidän tutkimusaineistossaan olleissa oppikirjoissa aukkotehtävät olivat yleisimmin käytetty kielioppitehtävätyyppi ja suosituimmaksi kieliopin opettamisen lähestymistavoista nousi sekoitus PPP-lähestymistavasta (*'Presentation-Practice-Production approach'*) ja voimakkaasti kontrolloidusta oppijakeskeisestä opetustavasta. PPP-lähestymistavalla tarkoitetaan kielen opetuksessa tapaa, jossa opiskeltava kielellinen aines ensin esitellään, sen jälkeen sitä harjoitellaan, jonka jälkeen oppija käyttää sitä omassa tuotoksessaan (Tomlinson 2011, xv).

Tutkimustulostensa perusteella Maijala ja Tammenga-Helmantel (2017) suosittavat, että kielioppiharjoituksissa tarvittaisiin enemmän variaatioita vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeita ja heidän oppimistapojaan. He ovat myös kuvailleet, millainen on tehokas kielioppitehtävä, joka edistää kieliopin oppimista. He ovat koonneet useista eri lähteistä¹ seuraavat tehokasta ja ideaalia oppijakeskeistä kielioppitehtävää kuvaavat pedagogiset kriteerit: tehtävän tulee auttaa oppilasta keskittymään opiskeltavan rakenteen merkitykseen ja muotoon, pohtimaan samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia opittavan ja jo aiemmin opittujen kielten välillä ja näin lisätä tietoisuutta vieraista kielistä ja kulttuureista, löytämään ja päättämään kielioppisäännöt itsenäisesti, tuottamaan opiskeltavaa kieltä avoimissa tehtävissä ja käyttämään kieltä vuorovaikutuksessa toisten kielenoppijoiden kanssa (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017, 4). Loppupäätelmänä he toteavat, että tutkimuskirjallisuudessa kuvatus, niin sanotun ideaalin kieliopinopetuksen ja todellisuudessa käytettyjen oppikirjojen kieliopin opetuksen välillä on edelleen aukko (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017, 15–16).

¹ (ks. artikkelista Maijala & Tammenga-Helmantel 2017 lähteet: Ellis 2011; López-Barrios & de Debat 2014; Ros i Solé 2013; Graves & Garton 2014; Andon & Wingate 2013; McDonough & Shaw 2012: Ch.2)

Tässä tutkimuksen ensimmäisessä teorialuvussa (pääluke 2) perehdyttiin vieraan kielen kielioppiin ja sen opettamiseen liittyviin käsitteisiin sekä tarkasteltiin kieliopin oppimista. Toisessa teorialuvussa (pääluke 3) keskityttiin ensin käsittelemään oppikirjojen asemaa ja merkitystä vieraiden kielten ja kieliopin opetuksessa, minkä jälkeen esiteltiin aiempia tutkimuksia kielioppitehtävistä. Nämä sisällöt ovat tämän kieliopin opetusta ja tehtäviä tarkastelevan oppikirjatutkimuksen kannalta keskeisiä, jotta lukijalle muodostuu kokonaiskuva käsiteltävästä aiheesta ja jotta tämä tutkimus on mahdollista sijoittaa aiempien tutkimusten joukkoon.

4 TUTKIMUSASETELMA

Tässä pääluvussa esitellään tutkimusasetelma. Tutkimuskysymyksiä ja -menetelmää käsitellään alaluvussa 4.1. Näiden jälkeen tutkimuksen aineisto kuvataan alaluvussa 4.2.

4.1 Tutkimusongelman ja -metodin kuvaus

Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten kielioppia opetetaan alakoulun valinnaisranskaan suunnatuissa valikoiduissa oppikirjoissa. Kirjasarjat ja tutkimusaineisto esitellään yksityiskohtaisesti alaluvussa 4.2. Tutkimusongelma rakentuu kolmesta tutkimuskysymyksestä, jotka kaikki liittyvät kieliopin opettamiseen tai kielioppitehtävien aihepiiriin. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. *Miten kielioppisivuilla opetetaan kielioppia tutkituissa oppikirjoissa?*
2. *Minkälaisia kielioppitehtäviä oppikirjoissa on?*
3. *Millaisia erilaisia kieliopin oppimista edistäviä tekijöitä oppikirjojen kielioppiosioissa ja -tehtävissä esiintyy?*

Metodina tässä lukuvuosina 2018–2020 toteutetussa pääasiassa laadullisessa, mutta myös kielioppitehtävyyppien lukumääriä selvittävässä tutkimuksessa käytetään sisällönanalyysiä. Oppikirjoista halutaan tutkia erityisesti kieliopin opettamiseen suunnattujen kielioppisivujen antia (tutkimuskysymys 1). *Sisällönanalyysi* on laadullinen menetelmä, jolla voidaan analysoida dokumentteja, kuten kirjoja tai muita kirjallisessa muodossa olevia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysillä on tarkoitus saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa oleva kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87.) Käytännössä tutkimus etenee siten, että oppikirjoista etsitään kaikki kielioppisivut ja -osiot ja kootaan ne ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyväksi aineistoksi (ks. liitteet 1 ja 2). Näistä kielioppisivuista ja -osioista tehdään havaintoja siitä, miten niissä asiat on esitetty, millä tavalla kielioppisäännöt on niissä opetettu (deduktiivinen, induktiivinen opetustapa) ja miten kieliopin opetuksen kolme ulottuvuutta (muoto, merkitys ja käyttö) on niissä huomioitu (ks. pääluku 2).

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on myös luokitella kirjoissa olevia kielioppitehtäviä tehtävätyypeittäin kategorioihin, jotta saadaan selvitettyä, millaisia tehtäviä oppikirjoissa on (tutkimuskysymys 2). Tämä osa tutkimuksesta edustaakin tutkimusasetelmaltaan *kohdistettua kuvausta*, joka on tutkimustyyppi, jonka aineistona on olemassa olevien kuvausjärjestelmien, esimerkiksi luokittelujen avulla koodattavat laadulliset aineistot eli toisin sanoen tutkijalla on valmiita kuvausluokkia eli kategorioita, joihin hän sijoittaa tekstiaineistostaan tekemänsä havainnot (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 17–18). Jotta tehtävien luokittelu olisi sujuvaa, kerätään aluksi jokaisesta kirjasta kaikki kielioppitehtävät Excel-ohjelmalla taulukoksi. Tutkimusaineistoa kuvaavassa alaluvussa (ks. 4.2) esitetään, miten aineisto on koottu ja määritellään tarkemmin, millaisin kriteerein tehtävät on tämän tutkimuksen aineistoon valittu.

Kielioppitehtävien luokittelu ja analysointi tässä tutkimuksessa toteutetaan tehtävänantoja ja tehtävien sisältöjä tarkastellen Maijalan ja Tammenga-Helmantelin (2017, 7–8) luoman vieraiden kielten oppikirjojen kielioppitehtävien tutkimukseen suunnatun typologian pohjalta. Typologiaan on tehty lisäyksiä: siihen on lisätty kategoriat J, K ja L ja tehty muitakin muutoksia tämän tutkimuksen tutkimusaineiston luokittelua varten, jotta aineistossa olevien tehtävätyyppien luokiteltu on tarkempaa (ks. taulukko 1). Luokittelussa jokainen tehtävän kohta (esimerkiksi a, b, ja c) on siis yksitellen lajiteltu omiin tehtävätyyppeihin kuvaaviin kategorioihin. Toisinaan, mikäli tehtävässä on selvästi yhdistetty useampaa tehtävätyyppiä, se on luokiteltu yhdistelmätehtäväksi. Tuomen ja Sarajärven (2018, 100) mukaan kategorioiden muodostamisen tai luokittelun jälkeen sisällönanalyysiä on mahdollista jatkaa vielä aineiston kvantifioinnilla eli aineistosta voidaan laskea erilaisten tutkittujen asioiden esiintymismääriä. Tässä tutkimuksessa sisällöllisen luokittelun jälkeen lasketaan vielä tehtävien lukumäärät tehtävätyypeittäin, jotta saadaan selvitettyä, millä tavoin erilaiset tehtävätyypit ovat kirjoissa edustettuina ja jotta voidaan vertailla eri kirjoissa olevien erityyppisten kielioppitehtävien lukumääriä toisiinsa.

Taulukko 1. Kielioppitehtävyytit (laadittu Majjala & Tammenga-Helmantel 2017, 7–8 muuntaen, lisäksi kategoriat J, K ja L ovat kirjoittajan itsensä lisäämiä)

TEHTÄVÄTYYPIN NIMI	TEHTÄVÄTYYPIN KUVAUS
A Valintatehtävät	Valintatehtävissä oppija valitsee tehtävään sopivan oikean vaihtoehdon valmiiksi annetuista vaihtoehdoista, esimerkiksi oikean kieliopillisen muodon tai etsii tekstistä/ virkkeestä tietyn kieliopillisen rakenteen.
B Aukkotehtävät	Aukkotehtävissä oppija täydentää virkkeisiin tai pidempään tekstiin merkityille viivoille eli aukkohtiin tehtävänannon mukaisen kieliopillisen muodon tai rakenteen, esimerkiksi verbimuodon tai artikkelin.
C Virkkeenmuodostustehtävät	Virkkeenmuodostustehtävissä oppija muodostaa ja kirjoittaa kokonaisia virkkeitä käyttäen tehtävässä annettuja sanoja ja lauseita osana omia virkkeitään. Tehtävässä voi olla annettu myös tietty kaava virkkeen muodostamiseen, jota oppija käyttää apunaan. Tähän tehtävyyppiin sisältyvät myös tehtävät, joissa valmiit virkkeet tai teksti kirjoitetaan uudelleen muutettuna, esimerkiksi tehtävät, joissa teksti muutetaan jostakin verbin aikamuodosta toiseen.
D Suulliset tehtävät	Suullisissa tehtävissä oppija toimii vuorovaikutuksessa parin kanssa tai ryhmän jäsenenä käyttäen tiettyä kieliopillista rakennetta tai muotoa puheessaan. Esimerkkejä suullisista tehtävistä ovat erilaiset keskusteluharjoitukset, joissa käydään valmista mallia käyttäen vuoropuhelua, jossa käytetään jotakin tiettyä kieliopillista muotoa tai rakennetta.
E Yhdistämistehtävät	Yhdistämistehtävissä oppija yhdistää tehtävänannossa kuvattuja kokonaisuuksia annetuista osista, esimerkiksi yhdistää annetut persoonapronominit taivutettuihin verbimuotoihin tai yhdistää annetuista sanoista tai lauseista kokonaisia virkkeitä.
F Kielioppipelit	Kielioppipeleissä oppija harjoittelee kielen jotakin tiettyä kielioppiasiaa tai rakennetta pelin muodossa, esimerkiksi pelaa bingoa tietyillä kieliopillisilla rakenteilla tai muodoilla. Tässä tutkimuksessa tähän kategoriaan luokitellaan myös

	tehtävät, joissa kielioppia harjoitellaan leikkejä, ristikoita tai sanasokkeloita hyödyntäen.
G Käännöstehtävät	Käännöstehtävissä oppija joko suomentaa virkkeitä/ ilmaisuja tai kääntää suomenkielisiä virkkeitä/ ilmaisuja vieraalle kielelle. Tehtävänä voi olla esimerkiksi sisällön selittäminen omin sanoin tai tarkka käännös.
H Pohdintatehtävät	Pohdintatehtävissä oppijan on tarkoitus analysoida kielioppisääntöjä, esimerkiksi tehdä säännöistä havaintoja tai verrata vieraassa kielessä olevaa kieliopillista rakennetta/ sääntöä äidinkielen vastaavaan rakenteeseen tai sääntöön.
I Säännökertaustehtävät	Säännökertaustehtävissä oppija kertaan tehtävänannon mukaisesti kielioppisäännön esimerkiksi käyttäen oppikirjan kielioppisivuja apunaan ja käyttää sääntöä tehtävää tehdessään.
J Sanastotehtävät	Sanastotehtävissä oppijan tulee huomioida sanojen kieliopillinen suku ja lisätä sanojen eteen tehtävänantojen mukaiset vaaditut epämääräiset tai määräiset artikkelit.
K Kuuntelutehtävät	Kuuntelutehtävissä oppija kuuntelee oppikirjasarjaan liittyviä äänitteitä ja täydentää tehtävien vastaukset oppikirjan tehtävänantojen mukaan. Kuuntelutehtävät kategoriaan sisältyy tässä tutkimuksessa vain ne kuuntelutehtävät, joissa oppija harjoittelee jotakin kieliopillista asiaa, esimerkiksi numeraaleja, partitiiviartikkeleita tai verbien taivutuksia.
L Muut	Kategoriaan Muut tehtävät on luokiteltu kaikki ne kielioppitehtävät, jotka eivät kuulu mihinkään yllä olevaan (A-K) tehtävätyypin kategoriaan.
Yhdistelmätehtävät	Tähän kategoriaan kuuluviksi on luokiteltu kaikki sellaiset kielioppitehtävät, joissa yhdistyy kahta tai useampaa tehtävätyyppiä, esimerkiksi A Valintatehtäviä ja B Aukkotehtäviä yhdessä samassa tehtävässä.

Erilaisten tehtävätyyppien lisäksi selvitetään myös, millä tavoin tutkittujen oppikirjojen kielioppisivuilla ja -tehtävissä ilmenee kieliopin oppimista edistäviä tekijöitä (tutkimuskysymys 3). Kieliopin oppimista edistävät tekijät, joiden esiintymiseen tämän

tutkimuskysymyksen osalta perehdytään, on esitelty tarkemmin tutkimuksen alaluvussa 2.3. Tarkoitus on pohtia ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen saatuja tuloksia kieliopin edistämisen näkökulmasta. Tätä tarkastelua tehdään seuraavien aiheiden suhteen: esiintyykö aineistossa opittavan kielen ja oppijan äidinkielen/ muiden jo osattujen kielten vertailua, onko oppijoiden omalle kielioppisääntöjen päättelylle ja täydentämiselle annettu tilaa ja mahdollisuuksia, tarjotaanko kirjoissa monipuolisia kielioppitehtäviä ja mahdollisimman aidonkaltaisia kielenkäyttötilanteita, onko oppijan mahdollista ilmaista itseään ja tuottaa kieltä niin suullisesti kuin kirjallisestikin soveltaen sekä miten kirjojen kieliopin opetuksessa ja tehtävissä niin opittavien rakenteiden muoto, merkitys ja käyttö kuin oppimateriaalien oppimista tukeva kuvitus on toteutettu.

4.2 Tutkimusaineiston kuvaus

Tämän tutkimuksen aineisto on koottu niin sanotusti ”puolivalmiina” eli tutkimusaineistoon on koottu tietyn kriteerein valmiita tekstejä (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 15–17) eli kieliopin opetussivuja ja -osioita sekä kielioppitehtäviä oppimateriaaleista. Tutkimusaineisto on koottu kahdesta eri oppikirjasarjasta, jotka molemmat on suunnattu alakoulun ranskan opetukseen. Tutkimukseen mukaan valikoituivat sarjat *Cadeau* ja *Tous ensemble*, koska haluttiin tutkia nimenomaan Suomessa saatavilla olevia alakoulun ranskan oppikirjasarjoja. Muita kotimaisten kustantajien uuden opetussuunnitelman mukaisia oppikirjasarjoja ei markkinoilta tutkimuksen aloitushetkellä löytynyt. Syyslukukaudella 2018 tutkija oli yhteydessä suurimpiin kotimaisiin kustantajiin sähköpostitse ja sai kustantamoista tutkimuskäyttönsä oppikirjat, joita sillä hetkellä markkinoilla oli. Tässä tutkimuksessa analysoitava aineisto on koottu oppilaille suunnatuista oppikirjoista. Opettajanoppaat, verkkomateriaalit ja muu mahdollinen kirjasarjoissa ilmestynyt materiaali rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Kummassakin kirjasarjassa oli tutkimuksen aloitushetkellä syksyllä 2018 ilmestynyt oppikirjojen osat 1 ja 2. Kirjat ovat yhdistelmäkirjoja, joissa on sekä teksti-/ lukukappaleet että tehtävät yksissä kansissa. Lisäksi kaikissa kirjoissa on kielioppiosioita, tekstikappaleisiin liittyviä sanastoja, ääntämisohjeita ja aakkoselliset sanastot.

Cadeau on Opetushallituksen julkaisema alakoulun A1-ranskaan suunnattu uusi oppimateriaalisarja. Ensimmäinen osa on julkaistu 2017 ja sen ovat tehneet Heidi

Kaarresalo, Rosaria Lehtinen ja Maria Pälviranta. Se sisältää kolmannen vuosiluokan opetukseen suunnatun sisällön. Kirjassa on 192 sivua. Toisen, vuonna 2018 julkaistun osan ovat tehneet Heidi Kaarresalo, Christophe Leblay ja Maria Pälviranta. Toinen osa kattaa neljännen vuosiluokan oppisisällön. Kirjassa on 232 sivua. Cadeau-oppikirjasarjassa on huomioitu nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 olevat laaja-alaiset taidot. Kielen oppimateriaaleissa ja opetuksessa painottuvat toiminnalliset ja vuorovaikutteiset työtavat sekä yksilöllinen harjoittelu. (Opetushallitus 2019). Cadeau 1 -oppikirja on tämän tutkimuksen aineistossa ja tulososion esimerkeissä merkitty C1-tunnuksella ja Cadeau 2 vastaavasti C2-tunnuksella.

Kirjasarja *Tous ensemble* on alun perin saksalaisen Ernst Klett Verlag GmbH -kustantamon 2006 julkaisema kansainvälinen oppikirjasarja, jonka materiaalit Kustannusosakeyhtiö Otava on muokannut Suomeen sopiviksi. Otava on julkaissut sarjan molemmat ranskankieliset osat suomen kielellä täydennettynä 2009. Kirjasarjan ensimmäisen ja toisen osan ovat tehneet Gabrielle Arnold, Sandra Behrend, Daniela Schön, Falk Staub, Nicole Stein, Mari Kalaja ja Aija Kalmbach. Ensimmäisessä osassa on 112 sivua ja toisessa osassa on 128 sivua. Toiminnallinen *Tous ensemble*-kirjasarja on suunnattu alakouluun 3.–6. luokkien A2-ranskan opetuksen sisältöihin. Kustantajan internetsivulla kirjasarjaa kuvaillaan seuraavasti: ” *Tous Ensemble 1 ja 2 oppikirjat kannustavat lasta vieraan kielen käyttöön runsaiden suullisten harjoitusten avulla. Tous ensemble etenee kielen oppimisessa puhumisen kautta kirjoittamiseen. Oppimisen lähtökohtana ovat käytännön viestintätilanteet, kuunteleminen ja kuullunymmärtäminen. Runsa kuvitus tukee vahvasti opetusta ja asioiden muistamista; dramatisointi, pelit ja leikit piristävät oppimista.*” (Otava Oppimisen Palvelut). Tässä tutkimuksessa *Tous ensemble 1* -kirja on merkitty tunnuksella **T1** ja *Tous ensemble 2* tunnuksella **T2** sekä tutkimusaineistoon että tulososion esimerkkien yhteyteen.

Tutkimusaineisto koostuu kahdesta osasta, jotka molemmat esitellään seuraavaksi. Ensimmäinen osa liittyy tutkimuskysymykseen 1 sisältäen oppikirjojen kielioppiosiot ja -sivut ja toinen osa tutkimuskysymykseen 2 sisältäen kirjojen kielioppitehtävät.

Kielioppiosiot ja -sivut:

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen yhdistyvään tutkimusaineiston osaan on valikoitu tutkituista oppikirjoista kaikki kieliopin opettamiseen suunnatut sivut ja -osiot, joissa

kielioppiasioita joko esitellään tai joissa kerrotaan kieliopillisia sääntöjä tai kuvaillaan rakenteiden muodostamista, merkitystä ja käyttöä. Tutkimusaineisto koostuu näin ollen yhteensä 55 sivusta. Kummassakin tutkitussa oppikirjasarjassa kielioppisivut ja -osiot on selkeästi merkitty, niinpä niiden poimiminen tutkimusaineistoon on yksiselitteistä: Cadeau-sarjassa kielioppisivut on merkitty *Attention!* -tekstillä ja *Chez Choco* -logolla. Tous ensemble-sarjassa vastaavasti tekstillä *Grammaire* ja vielä lisäksi tunnuksella *G*. Kielioppisivut ja osiot on esitelty tarkemmin liitteissä 1 ja 2.

Kielioppitehtävät:

Oppikirjojen kaikki tehtävät käytiin läpi sivu sivulta ja niistä valikoitiin toista tutkimuskysymystä koskevaan tutkimusaineistoon mukaan kaikki kielioppia harjoittavat tehtävät, jotka koottiin Excel-ohjelmalla taulukoksi. Tässä tutkimuksessa kielioppitehtävinä pidetään kaikkia oppikirjojen tehtäviä, joissa harjoitellaan selvästi mitä tahansa kielioppiasiaa tai rakennetta riippumatta siitä, onko harjoitus tarkoitettu ensisijaisesti juuri kielioppiharjoitukseksi vai ei. Jotkin tehtävät voivat olla tarkoitettu vaikkapa sanaston harjoitteluun, mutta jos niissä harjoitellaan selkeästi samalla myös kielioppiasioita, on ne valikoitu mukaan tutkimusaineistoon. Tehtävä voi siis sisältää muutakin kuin nimenomaisen kappaleessa opetetun kielioppiasian harjoittelua tai siinä voi yhdistyä useita eri kielioppiasioita tai kielen osa-alueita toisiinsa. Sen sijaan tehtävät, joissa ei ole harjoittelun kohteena mikään varsinainen kielioppiasia tai kielen rakenne, on jätetty tämän tutkimuksen aineiston ulkopuolelle.

Lisäksi on tarpeen huomioida, että kielioppia sisältävät tehtävät, joissa on useita kohtia, esimerkiksi kohdat a, b ja c, on jokainen merkitty Excel-tilaukkoon omalle rivilleen omaksi kohdaksi. Näin tehtävän jokainen kohta (a, b, c) voidaan luokitella yhteen tai useampaan kielioppitehtävätyyppiin (ks. taulukko 1). Näin toimitaan, sillä usein tehtävien eri kohdat edustavat keskenään erilaisia tehtävätyyppejä, kuten esimerkiksi tehtävässä voi a-kohdassa olla tarkoituksena täydentää virkkeet oikeilla verbien aikamuodoilla ja b-kohdassa suomentaa muodostuneet virkkeet. Lisäksi on syytä huomioida, että Maijalan ja Tammenga-Helmantelin typologiaan luotiin itse myös kolme uutta lisäluokkaa (luokat J, K ja L, ks. taulukko 1 alaluvussa 3.1), jotta se palvelee paremmin tämän tutkimuksen aineiston analysointia. Esimerkki aineistotaulukosta ja luokittelusta on liitteessä 3.

Kielioppitehtäviin liittyvä tutkimusaineiston osa muodostuu siis neljän oppikirjan yhteensä 246 kielioppitehtävästä, joissa on analysoitavia kohtia (esim. a, b ja c) yhteensä 392 tehtäväkohtaa. Tämän aineiston laajuutta kuvataan taulukossa 2, jossa näkyvät tehtävien ja tehtäväkohtien lukumäärät sekä oppikirjoittain että koko aineiston osalta.

Taulukko 2. Kielioppitehtäviä koskevan tutkimusaineiston laajuus

OPPIKIRJAN NIMI	KIELIOPPI- TEHTÄVIÄ	ANALYSOITAVIA TEHTÄVÄKOHTIA
<i>Cadeau 1 (C1)</i>	52	77
<i>Cadeau 2 (C2)</i>	65	109
<i>Tous ensemble 1 (T1)</i>	60	103
<i>Tous ensemble 2 (T2)</i>	69	103
Koko aineistossa yhteensä	246	392

Tässä alaluvussa kuvattujen kielioppisivujen ja -osoiden sekä taulukossa 2 esitettyjen oppikirjojen kielioppitehtävien analyysin tuloksia esitellään seuraavassa pääluvussa 5.

5 TULOKSET

Seuraavaksi raportoidaan keskeisimmät analyysin tulokset tutkimuskysymyksittäin. Tässä oppikirjatutkimuksessa tulosten havainnollistamisessa käytetään tarvittaessa apuna oppikirjoista tutkijan itsensä ottamia valokuvia, jotka toimivat tutkimusaineistoa kuvaavina esimerkkeinä. Kaikki aineistosta poimitut esimerkit on numeroitu ja jokaisen esimerkin yhteydessä on ilmaistu oppikirjan koodi (C1= Cadeau 1, C2= Cadeau 2, T1 = Tous ensemble 1, T2 = Tous ensemble 2) ja sivunumero, josta kyseinen sisältö oppikirjassa löytyy. Esimerkiksi (C1, 45) viittaa oppikirjan Cadeau 1 sivulle 45. Täydelliset lähdetiedot kaikille tutkimusaineistona käytetyille oppikirjoille löytyvät tämän tutkimuksen lähdeluettelosta.

5.1 Kieliopin opettaminen tutkituissa oppikirjoissa

Tässä aluvuossa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen koskien kieliopin opetusta oppikirjojen kielioppisivuilla ja -osioissa:

1. Miten kielioppisivuilla opetetaan kielioppia tutkituissa oppikirjoissa?

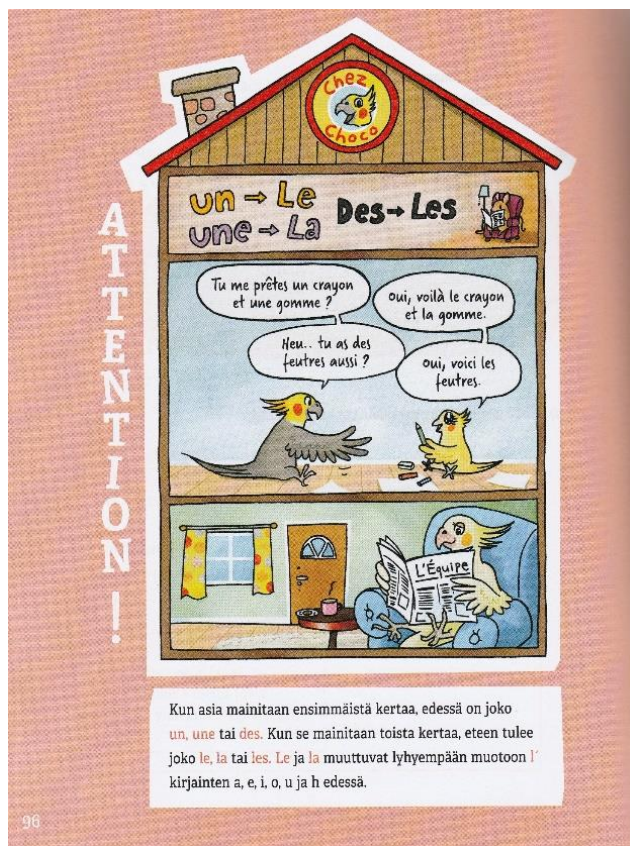
Tutkituissa oppikirjoissa käytetty kielioppi edustaa opetuksessa ja oppikirjoissa tyypillisesti käytettyä pedagogista kielioppia, jossa vieraan kielen rakenteita ja sääntöjä kuvataan opettamisen ja oppimisen näkökulmasta kuten aluvuossa 2.1 pedagogisesta kieliopista todetaan (ks. Jaakkola 1997, 23). Lisäksi kielioppi näkyy vahvasti tutkittujen oppikirjojen sisällysluetteloissa, joihin on merkitty tekstikappaleissa esiintyvät uutena oppijalle tulevat kieliopilliset asiat, muodot tai rakenteet, joita myös kappaleeseen liittyvissä tehtävissä harjoitellaan. Kaikissa tutkittavina olleissa oppikirjoissa kielioppia esitetään ja opetetaan tekstikappaleiden lisäksi erityisten kielioppisivujen tai kielioppiosioden muodossa. Nämä sivut ja osiot on merkitty oppikirjoihin selkein tunnuksin (Cadeau: *Attention!* -teksti ja *Chez Choco* -logo sekä Tous ensemble: *Grammaire* -teksti ja *G*-kirjain). Näiden sivujen ja osioiden tapaa opettaa kielioppia esitellään tutkimuksen tässä aluvuossa, jonka jälkeen aluvuossa 5.2 perehdytään tarkemmin nimenomaan kielioppitehtäviin.

Aluksi on syytä tehdä katsaus kirjoissa tutkittavana oleviin kielioppisivuihin. Cadeau 1 -kirjassa kieliopin opetussivut esiintyvät tehtävien lomassa yksittäin siten, että lähes

jokaisessa kirjan kahdeksassa kappaleessa on uutta rakennetta tai muotoa varten oma kieliopin opetussivunsa, vain yhdessä kappaleessa sitä ei ole lainkaan ja kolmeen kappaleeseen niitä liittyy yhteensä kaksi tai kolme sivua per kappale (ks. liite 1). Cadeau 2 -kirjassa kielioppisivut esiintyvät samalla periaatteella kuin sarjan ensimmäisessäkin osassa: yhdeksästä kappaleesta neljään liittyy yksi sivu kappaleessa uutena tulevaa kielioppiasiaa varten, neljään kappaleeseen kaksi sivua ja yhteen kappaleeseen ei liity varsinaista kieliopin opetussivua lainkaan (ks. liite 1). Lisäksi Cadeau 2 -kirjaan sisältyy erillinen seitsemän sivun pituinen *Minikielitiedoksi* nimetty kielioppiosio kirjan lopussa, johon on koottu molemmissa Cadeau-kirjoissa esitetyt kielioppisällöt hyvin yksinkertaistetussa muodossa (ks. liite 1).

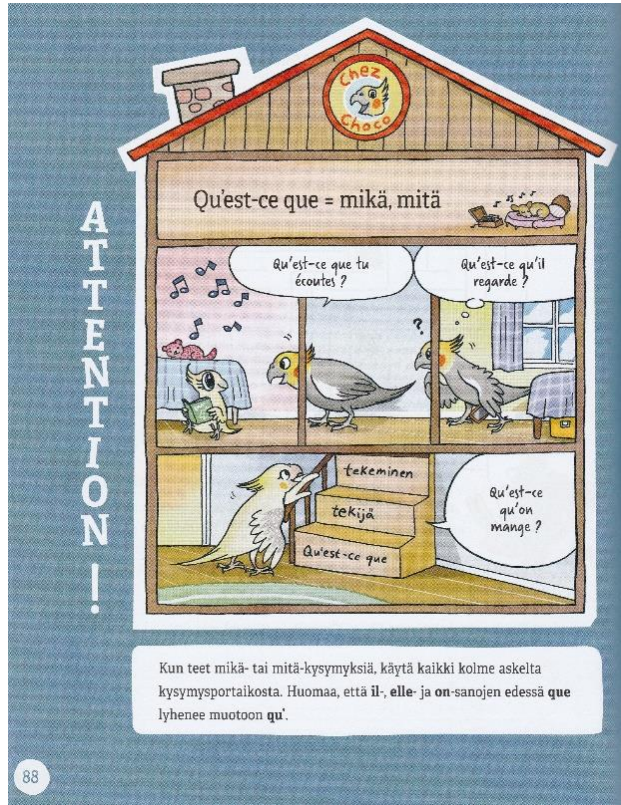
Kieliopin opetusta varten kummassakin Cadeau-kirjassa on aina varattu kokonainen sivu, joka noudattaa pääpiirteissään tietynlaista rakennetta ja tietynlaista tapaa esittää opittava kielioppiasia. Yleiskuvan luomiseksi esimerkeissä 1 ja 2 on kuvat näistä kielioppisivuista, joihin perehdytään tarkemmin seuraavaksi.

Esimerkki 1



(C1, 96)

Esimerkki 2



(C2, 88)

Esimerkeissä 1 ja 2 näkyy Cadeau-oppikirjojen kielioppisivuilla käytetty esitystapa, jossa kieliopillisen muodon tai rakenteen muodostamissääntö on annettu piirrettyssä kuvassa hyvin yksinkertaisessa muodossa. Hahmojen puhekuplissa puolestaan on annettu esimerkkejä, joissa kyseisiä muotoja on käytetty. Lisäksi asia on selvennetty suomenkielisellä tekstillä kuvan alapuolella, jossa sääntö vielä annetaan kertaalleen. Cadeau-oppikirjoissa kieliopin opetussivun jälkeen tulevat aina kuhunkin aiheeseen liittyvät kielioppitehtävät heti seuraavalla tai seuraavilla sivuilla.

Tutkittujen Cadeau-oppikirjojen kielioppisivuilla sääntöjä opetetaan pääasiassa deduktiivisella tavalla. Deduktiivinen kieliopin opetus etenee siten, että valmis sääntö annetaan kielenoppijalle aluksi, jonka jälkeen hän soveltaa tätä sääntöä erilaisin esimerkein ja harjoituksin (ks. Larsen-Freeman & Anderson 2011, 239). Kummassakin Cadeau-kirjassa kielioppisääntö eli se, miten rakenne muodostetaan, annetaan ensin kieliopin opetussivulla muutaman esimerkin kera (ks. esimerkki 1), jonka jälkeen tulevat tehtävät kyseiseen kielioppiasiaan liittyen. Larsen-Freemanin mallin kieliopin opetuksen kolmesta ulottuvuudesta eli *muodosta*, *merkityksestä* ja *käytöstä* voidaan Cadeau-kirjojen

osalta todeta, että nämä kaikki kolme eri ulottuvuutta on huomioitu kieliopin opetussivuilla (ks. tämän tutkimuksen alaluku 2.2 ja kuvio 1). Annettuja kielioppisääntöjä eli sitä, miten rakenne muodostetaan, havainnollistetaan kuvituksessa ranskankielisillä yksinkertaisilla virkkeillä tai ilmaisuilla, jotka antavat esimerkin rakenteen käyttötilanteesta. Kielioppirakenteen merkitystä selvennetään useimmiten joko kuvituksessa tai kielioppisivun alaosassa olevalla suomenkielisessä tekstissä (ks. esimerkki 2).

Tous ensemble 1- ja 2 -kirjoissa kieliopin opetus on koottu kirjojen lopussa oleviin kielioppiosioihin, joihin kielioppiasiat on järjestetty ja merkitty kirjan tekstikappaleiden etenemisjärjestyksessä (ks. liite 2). Tous ensemble 1 -kirjassa kielioppiosio on 12 sivua pitkä, kun taas Tous ensemble 2 sisältää 14-sivuisen kielioppiosion. Kummassakin oppikirjassa kielioppiin liittyvät tehtävät ovat tekstikappaleiden ja muiden tehtävien lomassa kirjan alkuosassa, vaikka kieliopin varsinaiset opetussivut ovatkin vasta kirjojen loppuosassa. Esimerkit 3 ja 4 kuvastavat Tous ensemble-kirjojen kieliopin opetussivuja.

Esimerkki 3

G17 un, deux, trois... – Lukusanat 0–10

0 zéro	1 un	6 six
2 deux	3 trois	7 sept
4 quatre	5 cinq	8 huit
		9 neuf
		10 dix

G18 mes – minun (monikko)

– Où est mon sac?
– Où est **ma** trousse?

– Où sont **mes** clés?

Samalla tavalla: **mes** sacs, **mes** crayons,
mes troussees...

Attention!
mes ordinateurs, **mes** armoires

G19 -er-verbit (yksikkö)

chercher	aimer
Je cherch e un stylo.	J' aim e maman.
Tu cherch es Gustave?	Tu aim es les souris?
Il cherch e les carottes.	Il aim e le foot.
Elle cherch e les BD.	Elle aim e les chiens.
On cherch e Octave.	On aim e ...

Samalla tavalla: regarder, jouer, manger
Samalla tavalla: écouter (l'écoute, on_écoute)

soixante-quinze 75

(T1, 75)

Esimerkki 4

11: Un vol à l'école?

024 meidän / teidän / heidän

Osaat jo kertoa, kenen asiat ovat.

mon ma mes	ton ta tes	son sa ses
minun	sinun	hänen

Nyt opit, kuinka kerrot, jos omistajia on useita

notre notre nos	– Voilà notre collègue, notre cantine, nos tables.	meidän
votre votre vos	– Où sont votre gymnase, votre bibliothèque, vos livres?	teidän
leur leur leurs	– Les profs ont leur ordinateur, leur bibliothèque, leurs clés.	heidän

Attention!
Kun omistettavia asioita on useita, muista laittaa omistussanan loppuun si!

mes, tes, ses ... clés
nos, vos, leurs ... clés

12: Vive les vacances!

025 Lähifuturi

Voit kertoa ranskaksi, mitä aiot tehdä (esim. suunnitelmistasi lähitulevaisuudessa), yhdistämällä *aller*-verbin ja toisen verbin perusmuodon.

Je	vais faire	du camping.
Tu	vas aller	en Bretagne.
Il/Elle/On	va visiter	Strasbourg.
Nous	allons prendre	le train.
Vous	allez partir	à Saint-Malo.
Ils/Elles	vont manger	des glaces.

je vais
tu vas
il/elle/on va
nous allons
vous allez
ils/elles vont

aller faire
visiter prendre
manger partir

98 quatre-vingt-dix-huit

(T2, 98)

Esimerkit 3 ja 4 havainnollistavat Tous ensemble-kirjojen kielioppisivujen esitystapaa. Yleisesti ottaen Tous ensemble-kirjoissa useimpiin kielioppiasioihin liittyy huomattavasti vähemmän suomenkielistä selostavaa tekstiä verrattuna Cadeau-kirjojen kielioppisivuihin. Kuten esimerkeistä 3 ja 4 näkyy, Tous ensemble-kirjoissa kieliopin opetusosiossa on käytetty systemaattisesti tekstin väriä oppilaan tukena siten, että tummansinisellä kirjoitettu teksti viittaa aina maskuliinisukuisiin sanoihin, artikkeleihin tai miespuolisiin pronomineihin, kun taas punainen teksti viittaa feminiinisukuisiin sanoihin, artikkeleihin tai naispuolisiin pronomineihin. Näin on siis toimittu aina silloin, kun sanojen suvulla on merkitystä opittavan asian suhteen. Lisäksi kulloinkin opittavaksi tarkoitettu kielioppimuoto tai -rakenne on aina korostettu vaaleansinisellä taustavärillä, jotta juuri se erottuu esimerkkinä annetusta virkkeestä selkeämmin.

Tous ensemble-oppikirjasarjan tyyli kielioppisääntöjen esittämisessä eroaa verrattuna Cadeau-sarjaan, sillä Tous ensemble'n kielioppiosiossa sääntöjä ei useinkaan varsinaisesti kerrota sinänsä valmiina, vaan oppijan oletetaan osaavan päätellä ne annetuista esimerkeistä aiemmin oppimiensa tietojen avulla. Tämä näkyy muun muassa esimerkin 3 kohdassa G18 siten, että oppijalle on annettu vain valmiita esimerkkilauseita, joissa osassa esiintyvät hänen jo osaamansa muodot ja osassa uusi opittavana oleva muoto, ja nyt oppijan on tarkoitus tämän tiedon avulla osata käyttää uutta muotoa oikein. Tämä Tous ensemble-kirjojen kielioppisivuilla käytetty opetustapa vastaa siis pääasiassa induktiivista opetustapaa, jossa oppijan tarkoituksena on päätellä kielioppisääntö esimerkeistä itsenäisesti, eikä sääntöä anneta oppijalle heti valmiina kuten deduktiivisessa opetustavassa (ks. Järvinen 2004, 97). Kirjasarjan kielioppiosiossa on kuitenkin muutamissa harvoissa kohdissa käytetty myös deduktiivista opetustapaa, joissa sääntö on kerrottu ensin ja esimerkit vasta tämän jälkeen (ks. esimerkin 4 kohta G25 lähifutuurin muodostamisesta), joten voidaan todeta, että Tous ensemble-kirjoissa on käytetty molempia opetustapoja rinnakkain.

Tous ensemble-kirjojen kielioppiosioissa kieliopin opetuksen kolme ulottuvuutta on huomioitu seuraavalla tavalla: kielioppirakenteet on toisinaan annettu oppijalle sellaisinaan ilman, että niitä on sen enempää avattu tai eritelty, tarkoituksena siis se, että oppija opiskelee rakenteen ulkoa kokonaisuutena, toisinaan taas niiden muodostaminen on kuvattu hyvinkin tarkasti. Kielioppirakenteiden käytöstä oppijalle on annettu ranskankielisiä esimerkkivirkkeitä. Opiskeltavan rakenteen merkitys eli mitä rakenne tarkoittaa, selvenee toisinaan kuvituksesta ja toisinaan suomenkielisenä tekstinä. Kieliopin oppimiseen eivät kuitenkaan riitä pelkät säännöt ja esimerkkivirkkeet, vaan tarvitaan myös monipuolista harjoittelua erilaisin tehtävin. Seuraavassa alaluvussa paneudutaankin tarkastelemaan tutkittujen oppikirjasarjojen Cadeau'n ja Tous ensemble'n erilaisia kielioppitehtäviä.

5.2 Oppikirjojen kielioppitehtävät

Tässä alaluvussa esitetään keskeisimmät tulokset toiseen, oppikirjojen kielioppitehtäviin liittyvään tutkimuskysymykseen:

2. Minkälaisia kielioppitehtäviä oppikirjoissa on?

Toista tutkimuskysymystä varten muodostettu tutkimusaineisto koostuu Cadeau 1- ja 2- sekä Tous ensemble 1- ja 2 -oppikirjojen 246 kielioppitehtävästä, joissa on yhteensä 392 tehtäväkohtaa (esim. a, b ja c-kohdat). Kaikki tehtäväkohdat on luokiteltu yksitellen erilaisiin tehtävätyyppeihin. Luokituksen pohjana on käytetty Majjalan ja Tammenga-Helmantelin (2017, 7–8) typologiaa muuntaen ja täydentäen (ks. kielioppitehtävätyyppien kuvaukset alaluvussa 4.1 olevasta taulukosta 1). Taulukossa 3 on kuvattu luokittelun tuloksena saadut lukumäärät tutkimusaineistossa esiintyvistä erilaisista kielioppitehtävätyypeistä sekä oppikirjoittain että koko aineiston osalta. Tässä alaluvussa esitetyissä kaikissa taulukoissa kategoriat *L Muut tehtävät* sekä *Yhdistelmätehtävät* on tarkoituksella sijoitettu aina taulukon alaosaan erilleen muista, koska niissä esitetyt lukumäärät eivät ole sellaisinaan suoraan vertailtavissa A–K kategorioiden esiintymislukumääriin. Näin on toimittu, koska nämä kahteen erikseen merkittyyn kategoriaan kuuluvat tehtävät sisältävät joko erilaisia tarkemmin luokittelemattomia ja mihinkään luokkaan sopimattomia tehtävätyyppejä (L Muut tehtävät) tai useampaa kuin selvästi vain yhtä tehtävätyyppiä edustavaa tehtävää, kuten esimerkiksi AB Valintatehtävät + Aukkotehtävät (Yhdistelmätehtävät).

Taulukko 3. Erilaisten kielioppitehtävätyyppien lukumäärät aineistossa

KIELIOPPITEHTÄVÄTYYPPI	LUKUMÄÄRÄT OPPIKIRJOISSA				LUKUMÄÄRÄT KOKO AINEISTOSSA
	C1	C2	T1	T2	
A Valintatehtävät	4	2	1	2	9
B Aukkotehtävät	3	10	4	6	23
C Virkkeenmuodostustehtävät	9	18	34	26	87
D Suulliset tehtävät	11	22	26	24	83
E Yhdistämistehtävät	6	6	9	5	26
F Kielioppipelit	4	1	5	2	12
G Käännöstehtävät	11	16	1	1	29
H Pohdintatehtävät	1	1	–	–	2
I Säännökertaustehtävät	2	6	–	3	11
J Sanastotehtävät	6	1	3	–	10
K Kuuntelutehtävät	3	8	8	19	38
L Muut tehtävät	5	8	7	4	24
Yhdistelmätehtävät	12	10	5	11	38

Taulukon 3 osoittamien lukumäärien perusteella voidaan koko aineiston osalta todeta, että virkkeenmuodostustehtävät ja suulliset tehtävät ovat selkeästi yleisimpiä kaikista esiintyvistä kielioppitehtävätyypeistä. Seuraavaksi eniten tutkituissa oppikirjoissa on kieliopin opetukseen liittyviä kuuntelutehtäviä. Myös käännöstehtäviä, yhdistämistehtäviä ja aukkoitehtäviä on aineistossa jonkin verran. Sen sijaan muita tehtävätyyppejä on vähemmän. Tarkemmin näitä kirjoissa esiintyviä erilaisia tehtävätyyppejä käsitellään seuraavaksi kummankin kirjasarjan osalta omana kokonaisuutenaan. Aluksi analysoidaan kielioppitehtäviä esimerkkien avulla Cadeau-sarjasta, jonka jälkeen paneudutaan Tous ensemble-kirjojen kielioppitehtäviin.

Cadeau-kirjojen kielioppiin liittyvät tehtävät sisältävät aina suomenkielisen tehtävänannon ja etenevät muodon tai rakenteen harjoittelussa ohjatuimmista ja vähemmän vaativista tehtävistä, kuten aukkoitehtävistä, vaativampiin ja soveltavampiin tuottamisen tehtäviin, muun muassa omien virkkeiden muodostamiseen, kuten esimerkiksi 5 voidaan havaita:

Esimerkki 5

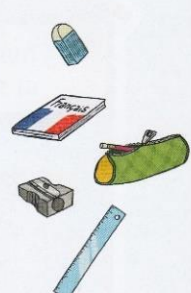
6. Harjoittele sanojen sinun ja minun käyttöä.

a) Täydennä virkkeet vihjeen mukaan ranskaksi.

- _____ stylo est vert. (minun)
- _____ trousse est jaune. (sinun)
- _____ cahier est bleu. (minun)
- _____ règle est rouge. (sinun)
- _____ livre est noir. (minun)
- _____ crayon est rose. (sinun)
- _____ gomme est blanche. (minun)
- _____ feutre est gris. (sinun)

b) Suomenna a-kohdan virkkeet vihkoosi.

c) Kirjoita vihkoosi 5 omaa virkettä, joissa käytät sanoja minun ja sinun.




7. Kerro omien koulutarvikkeidesi värit parillesi.

Muista valita oikea muoto sekä sanasta minun että värisanasta.

Voilà ma gomme. Ma gomme est blanche.

Voilà mon crayon. Mon crayon est bleu.



Esimerkin 5 kuvasta voidaan myös nähdä erilaisia Cadeau-kirjojen yleisimmin esiintyvimpiä tehtävätyyppejä siten, että tehtävä 6 a edustaa tarkemmin ohjattuja aukko-tehtäviä, 6 b käännöstehtäviä ja 6 c soveltavampia ja vapaampia virkkeenmuodostustehtäviä. Tehtävä 7 edustaa kirjasarjalle tyypillisiä suullisia tehtäviä, joissa on aina tehtävänannon yläpuolelle merkitty pieni keskustelevien papukaijoiden kuva merkiksi suullisesta harjoituksesta. Cadeau-kirjoissa suulliset tehtävät ovat kaikkein yleisin tehtävätyyppi, kuten taulukosta 4 ilmenee. Tutkimusaineistosta tehty havainto suullisten tehtävien yleisyydestä tukee nykyään vallalla olevaa kommunikatiivista kielenopetuksen lähestymistapaa, jossa keskeistä on viestintä, vuorovaikutus ja todelliset kielenkäyttötilanteet (ks. alaluku 2.2), joita kirjan suullisissa tehtävissä harjoitellaan (ks. Aydin & Aytekin 2019, 105; Hiidenmaa 2014, 34; Vold 2020, 133). Tehtävissä 6 c ja 7 näkyy selvästi myös se, että kielten opetuksen yhtenä tavoitteena on saada opittavat uudet sanat ja rakenteet siirtymään oppilaiden aktiiviseen käyttöön ja osaksi heidän omaa ilmaisuaan (POPS 2014, 224) (ks. alaluku 2.4).

Taulukossa 4 on esitetty Cadeau-kirjoissa olevien kaikkien kielioppitehtävätyyppien lukumäärät yleisimmästä alkaen. Kuten aiemmin jo mainittiin, kirjasarjassa käytetyimmät tehtävätyypit ovat suulliset tehtävät, virkkeenmuodostus-, käännös- ja aukko-tehtävät.

Taulukko 4. Kielioppitehtävätyypit Cadeau-oppikirjoissa lukumäärien mukaan järjestettynä

KIELIOPPITEHTÄVÄTYYPIT	LUKUMÄÄRÄ
D Suulliset tehtävät	33
C Virkkeenmuodostustehtävät	27
G Käännöstehtävät	27
B Aukkotehtävät	13
E Yhdistämistehtävät	12
K Kuuntelutehtävät	11
I Säännökertaustehtävät	8
J Sanastotehtävät	7
A Valintatehtävät	6
F Kielioppipelit	5
H Pohdintatehtävät	2
L Muut tehtävät	13
Yhdistelmätehtävät	22
YHTEENSÄ	186

Vaikka Cadeau-oppikirjojen kielioppisivuilla sääntöjen opetus pääasiassa tapahtuu deduktiivisella tavalla, on tehtävien kohdalla havaittavissa myös induktiivinen kieliopin opetustapa kahden tehtävän verran (pohdintatehtävät). Niissä oppijan on tarkoitus itse täydentää kielioppisääntö esimerkkivirkkeiden pohjalta ja harjoitella tämän jälkeen kyseisiä rakenteita. Cadeau 1 -kirjan kielioppia opettavissa sanastotehtävissä on useimmiten käytetty oppijan apuna värikoodausta substantiivien suvun mukaisesti siten, että maskuliinisanat liitetään oranssiin ja feminiinisanat violettiiin väriin. Cadeau-sarjan kirjoissa tehtäväisivuilla on käytetty usein myös tehtävien tekemistä tukevaa kuvitusta ja oppikirjoissa seikkailevat hahmot antavat puhekuplissa oppijalle vinkkejä tehtävien tekemiseen.

Tous ensemble-oppikirjojen kielioppiin liittyvistä tehtävistä voidaan yleisellä tasolla todeta sama kuin Cadeau-kirjojen tehtävistä, että ne etenevät yksinkertaisemmista tehtävistä vaativampiin ja oppilaan omaa tuotosta ja soveltamista sisältäviin tehtäviin. Tous ensemble-kirjoissa tehtävänannot ovat ensin ranskaksi ja lähes aina heti perään myös suomeksi. Tämä näkyy myös esimerkin 6 kuvassa. Tous ensemble 1 -kirjan

kielioppitehtävissä on tehtävänannon yhteydessä ilmaistu aina suluissa G-kirjaimella ja numerolla oppijan tiedoksi kohta kirjan lopussa olevasta kielioppiosiosta, josta oppija saa apua tehtävän kielioppiasiaan. Myös tämä on nähtävissä esimerkissä 6.

Esimerkki 6

4 Le goûter

2 Rangez. (G11, G13, G14)

a Écoutez et rangez les objets sur l'image. Kuuntele ja laita tavarat kuvaan oikeille paikoilleen.



b Posez des questions et répondez. Kysy ja vastaa mallin mukaan.

Exemple: – Où est la baguette?
– Elle est...

c Écrivez les phrases dans votre cahier. Kirjoita lauseet vihkoosi.

(T1, 24)

Esimerkin 6 kuvassa näkyy Tous ensemble-oppikirjoissa eniten esiintyneimpiä kielioppitehtävätyyppejä siten, että tehtävä 2 a edustaa kuuntelutehtäviä, 2 b suullisia tehtäviä ja 2 c virkkeenmuodostustehtäviä. Kirjasarjassa tehtävät on merkitty myös pienin kuvasymbolein, esimerkiksi kuuntelutehtävät pienellä CD-levysymbolilla, jotta oppijan on helpompi havaita, millainen tehtävätyyppi on kulloinkin kyseessä (ks. esimerkki 6). Tous ensemble-kirjojen kielioppitehtävätyypit on esitetty taulukossa 5 yleisimmistä alkaen.

Taulukko 5. Kielioppitehtävätyypit Tous ensemble-oppikirjoissa lukumäärien mukaan järjestettynä

KIELIOPPITEHTÄVÄTYYPIT	LUKUMÄÄRÄ
C Virkkeenmuodostustehtävät	60
D Suulliset tehtävät	50
K Kuuntelutehtävät	27
E Yhdistämistehtävät	14
B Aukkotehtävät	10
F Kielioppipelit	7
A Valintatehtävät	3
I Säännökertaustehtävät	3
J Sanastotehtävät	3
G Käännöstehtävät	2
H Pohdintatehtävät	–
L Muut tehtävät	11
Yhdistelmätehtävät	16
YHTEENSÄ	206

Taulukosta 5 nähdään, että tutkimusaineistossa Tous ensemble-kirjoissa eniten käytetyin kielioppitehtävätyyppi on virkkeenmuodostustehtävät ja toiseksi eniten esiintynein tyyppi suulliset tehtävät. Yleisesti ottaen kommunikatiiviset harjoitukset, joissa oppija pääsee käyttämään oppimaansa kieliopillista muotoa tai rakennetta osana omaa kirjallista tai suullista tuotostaan mahdollisimman aidontapaisissa vuorovaikutustilanteissa ovat Sundmanin (2014, 126) näkemyksen mukaan erityisen tärkeitä kieliopin harjoittelussa, jotta oppija sisäistää harjoiteltavan kielioppiasian ja sen kommunikatiivisen tehtävän (ks. alaluku 3.3). Esimerkin 6 tehtävässä 2 kielenoppija harjoittelee siis paikkaa ilmaisevia prepositioita siten, että aluksi hän kuuntelee niitä, sitten ilmaisee niitä suullisesti ja tämän jälkeen vielä kirjallisesti.

Aivan kuten Cadeau-kirjoissakin, myös Tous ensemble-sarjan tehtäväsivuilla on käytetty usein kielioppitehtävien tekemistä tukevaa kuvitusta ja oppikirjoissa seikkailevat hahmot auttavat kielenoppijaa tehtävien tekemisessä muun muassa näyttämällä kielioppitietoa

sisältäviä kylttejä. Yleisesti Cadeau-oppikirjojen tehtävistä voidaan todeta, että ne jakautuvat tasaisemmin eri tehtävätyyppeihin, ollen siis monipuolisempia, kun taas Tous ensemble-kirjojen tehtävistä selkeästi suurin osa edustaa vain muutamaa tehtävätyyppiä, jotka ovat virkkeenmuodostustehtävät, suulliset tehtävät ja kuuntelutehtävät. Tämä on tärkeä huomio, sillä Voldin (2020, 133) näkemyksen mukaan oppikirjojen kielioppitehtävien monipuolisuus heijastuu käytännön opetukseen ja vaikuttaa siihen, millaista kieliopin opetusta oppijoille tarjotaan luokkatilanteissa (ks. alaluku 3.2). Esimerkiksi Cadeau-kirjoissa käännöstehtävät ovat neljänneksi käytetyin kielioppitehtävätyyppi, kun taas Tous ensemble-kirjoissa käännöstehtäviä ei juurikaan ole ja edellä esitetyn perusteella voidaankin perustellusti todeta, että opetukseen valitun kirjasarjan vaikutuksesta kieliopin opiskelussa ja oppitunneilla mitä todennäköisemmin hyödynnetään käännöstehtäviä eri verran.

Kieliopin opetuksen kolmen ulottuvuuden (ks. Larsen-Freemanin malli kuviosta 1 alaluvussa 2.2) esiintymistä tutkittujen Cadeau- ja Tous ensemble -oppikirjojen kieliopin opetussivuilla ja -osioissa käsiteltiin edeltävässä alaluvussa 5.1, jossa todettiin, että niin muoto, merkitys kuin käyttökin tulevat kirjojen kieliopin opetuksessa lähes aina huomioiduiksi. Tehtävien osalta voidaan todeta, että niissä ennen kaikkea painottuu kieliopillisen rakenteen muodon harjoittelu, joka on usein yhdistetty käytön harjoitteluun, esimerkiksi suullisissa tehtävissä tai virkkeenmuodostustehtävissä. Kieliopillisen rakenteen merkitys niin ikään ilmenee suurimmassa osassa tehtävistä esimerkiksi siten, että merkitys on ilmaistu joko kuvituksen avulla, valmiilla suomennoksella tai etenkin Cadeau-kirjoissa usein suositaan sitä, että oppilaan tehtävänä on itse suomentaa tehtävässä muodostamansa virkkeet ja näin huomioida kieliopillisen rakenteen merkitys osana sen käyttöä niin ranskankielisessä kuin suomenkielisessäkin käyttöyhteydessä.

5.3 Kieliopin opetus ja kielioppitehtävät tutkituissa oppikirjoissa kieliopin oppimisen edistämisen näkökulmasta

Tässä alaluvussa perehdytään kieliopin oppimista edistäviin tekijöihin tutkituissa oppikirjoissa alalukuun 2.3 peilaten ja vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen:

3. Millaisia erilaisia kieliopin oppimista edistäviä tekijöitä oppikirjojen kielioppiosioissa ja -tehtävissä esiintyy?

Kuten alaluvussa 2.3 todettiin, opiskeltavana olevan vieraan kielen ja oppijan äidinkielen vertailulla voidaan toisinaan edistää muutoin vaikeasti opittavan kieliopillisen rakenteen oppimista (ks. Jaakkola 1994, 50). Maijalan ja Tammenga-Helmantelin (2017, 4) mukaan ideaalin kielioppitehtävän tulisikin sisältää opittavan ja jo osattujen kielten samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien vertailua, koska se lisää oppilaan kielitietoisuutta (ks. alaluku 3.3). Tutkimusaineistoa tarkasteltaessa ei juurikaan muutamaa yksittäistä poikkeusta lukuun ottamatta esiinny kieliopillisen asian vertailua äidinkieleen tai muihin oppijan jo mahdollisesti osaamiin kieliin. Oppijaa ei esimerkiksi pyydetä pohtimaan opittavana olevan ranskan kielen samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia oppijan äidinkielen kanssa. Vain harvoissa kohdissa Cadeau-kirjojen kieliopin opetussivuilla verrataan ranskan kielen sanajärjestyksestä suomen kieleen. Vertailua suomen kieleen tehdään esimerkiksi vain silloin, kun opetetaan värisanojen (adjektiivien) tai prepositioiden paikkaa, koska sanajärjestys eroaa ranskan kielessä suomen kielestä (esim. ranskaksi sanotaan *alla pöydän* tai *papukaija vihreä*). Vertailua ei sen sijaan voida tämän tutkimuksen aineiston perusteella sanoa olevan Tous ensemble-kirjoissa.

Kieliopin oppimista oppikirjoissa voidaan edistää myös sillä, että niissä jätetään riittävästi tilaa oppijoiden omalle päättelylle ja heille annetaan mahdollisuus täydentää itse opittavan kielioppiasiaan kuuluvat säännöt (tällöin on kyseessä induktiivinen kieliopin opetustapa) (ks. esim. Jaakkola 1997, 139; Maijala ja Tammenga-Helmantel 2017, 4). Tous ensemble-kirjoista todettiin alaluvussa 5.1, että niiden kielioppiosioissa sääntöjä ei useinkaan varsinaisesti kerrota valmiina, vaan oppijan tarkoitus on päätellä ne annetuista esimerkeistä aiemmin oppimiensa tietojen avulla. Tutkituissa oppikirjojen tehtävissä tällaista mahdollisuutta ei ole juurikaan tarjolla. Vain Cadeau-oppikirjoissa on yhteensä kaksi kielioppitehtävää, joissa ohjeistuksena on, että oppilas päättelee säännön itsenäisesti annettujen esimerkkien pohjalta, mutta muutoin kyseisessä oppikirjasarjassa lähes aina säännöt on annettu oppijalle valmiina.

Kielioppitehtävien monipuolisella tarjonnalla ja mahdollisimman aidonkaltaisilla kielenkäyttötilanteilla voidaan myös edistää kieliopin oppimista (Jaakkola 1997, 138; Järvinen 2014, 102). Kuten taulukosta 3 alaluvussa 5.2 on havaittavissa, on tutkituissa oppikirjoissa yleisesti ottaen käytetty kieliopin opetuksessa monipuolisia ja vaihtelevia tehtävätyyppejä. Mikäli tutkittuja oppikirjasarjoja verrataan toisiinsa, voidaan todeta, että

Cadeau-kirjoissa kielioppitehtävät jakautuivat tasaisemmin erilaisiin tehtävätyyppeihin, kun taas Tous ensemble-kirjoissa kielioppitehtävistä valta osa edustaa lähinnä vain muutamaa erilaista tehtävätyyppiä. Mahdollisimman aidonkaltaisia kielenkäyttötilanteita sen sijaan tarjotaan kummassakin kirjasarjassa runsaasti. Etenkin suullinen ja kirjallinen oppijan omaan tuotokseen perustuva ilmaisu on molempien kirjasarjojen osalta hyvin yleistä. Jaakkolan (1997, 138) sekä Maijalan ja Tammenga-Helmantelin (2017, 4) tutkimusten mukaan kieliopin oppimisessa juuri kommunikatiivisuus eli sellaiset puhe- ja kirjalliset harjoitukset, joissa oppija tuottaa opiskeltavaa kieltä avoimissa tehtävissä ja käyttää kieltä vuorovaikutuksessa muiden kielenoppijoiden kanssa, ovat tehokkaita vieraan kielen oppimisessa. Myös tällaisia tehtäviä on käytetty tutkituissa oppikirjoissa runsaasti.

Kuten jo aiemmissa tämän tutkimuksen alaluvuissa (ks. 5.1 ja 5.2) on todettu sekä Cadeau- että Tous ensemble -kirjoissa ilmenee runsaasti myös seuraavia kieliopin oppimista edistäviä tekijöitä. Hyville ja oppimista edistävälle kielioppitehtävälle tunnuksenomaista on se, että ne auttavat oppijaa keskittymään kulloinkin opittavana olevan kieliopillisen rakenteen muotoon ja merkitykseen (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017, 4), jotka liittyvät Larsen-Freemanin kieliopin opetuksen malliin kolmesta kielenoppimisen ulottuvuudesta (ks. kuvio 1 alaluvussa 2.2). Hyvät esimerkkivirkkeet puolestaan kuvaavat kielioppirakenteen käyttöä ja sisältävät Jaakkolan (1997, 139) mukaan elävää, käyttökelpoista ja nykyaikaista kieltä. Myös kuvituksella voidaan tukea opittavan kielioppiasian harjoittelua ja ymmärtämistä (Jaakkola 1997, 139). Näitä kaikkia edellä kuvattuja oppimista edistäviä tekijöitä on siis hyödynnetty tutkimusaineistoon kuuluvissa oppikirjoissa.

Oppimateriaaleissa on mahdollista huomioida myös kieliopin opetuksessa käytetty kieli. Toisin sanoen kielioppisääntöjen oppimista voidaan edistää sillä, millaisin kielellisin valinnoin säännöt on esitetty. Sundman (2014, 131) toteaa, että kielenoppijan on helpointa oppia sellaisia sääntöjä, jotka eivät edellytä oppijalle vieraiden, abstraktien kieliopillisten käsitteiden käyttöä. Kummassakin tutkitussa oppikirjasarjassa havaitaan, että niissä vältellään toisinaan kieliopillisiä termejä ja suositaan niin sanottua arkikieltä. Esimerkiksi Cadeau 1 -oppikirjassa puhutaan aluksi *pikkusanoista*, kun tarkoitetaan artikkeleita ja käytetään *hän-sanaa*, kun tarkoitetaan hän-pronominia. Cadeau 2 -kirjassa

taas verbejä kutsutaan *tekemisen sanoiksi*. Tous ensemble-kirjoissa puolestaan käytetään aina tehtävänannoissa termiä *lause*, vaikka tarkoitetaan virkettä.

Tässä pääluvussa esiteltiin keskeisimmät oppikirjatutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin kummankin tutkimusaineistoon kuuluvan oppikirjasarjan osalta. Tutkimuksen keskeisimmät tulokset ja tulosten pohjalta tehdyt johtopäätökset esitetään seuraavaksi pääluvussa 6.

6 POHDINTA

Tämän lukuvuosina 2018–2020 toteutetun tutkimuksen tarkoituksena oli yleiskuvan muodostaminen kieliopin opetuksesta ja kielioppitehtävistä valinnaiseen alakoulun ranskan opetukseen suunnatuista Cadeau- ja Tous ensemble -oppikirjoista. Tavoitteena oli siis selvittää, miten Cadeau 1- ja 2- sekä Tous ensemble 1- ja 2 -oppikirjojen kielioppia käsittelevillä sivuilla opetetaan kielioppia ja millaisia kielioppitehtäviä kyseisissä kirjoissa on. Lisäksi tarkasteltiin millaisia erilaisia kieliopin oppimista edistäviä tekijöitä oppikirjojen kieliopin opetuksessa ja tehtävissä esiintyy. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. *Miten kielioppisivuilla opetetaan kielioppia tutkituissa oppikirjoissa?*
2. *Minkälaisia kielioppitehtäviä oppikirjoissa on?*
3. *Millaisia erilaisia kieliopin oppimista edistäviä tekijöitä oppikirjojen kielioppiosioissa ja -tehtävissä esiintyy?*

6.1 Tutkimustulokset ja johtopäätökset

Tutkimuksesta saatiin paljon uutta tietoa kieliopin opetuksesta Cadeau- ja Tous ensemble -kirjasarjojen oppilaankirjoissa. Kielioppisääntöjen opetustapana Cadeau-kirjoissa on deduktiivinen opetustapa. Kun taas Tous ensemble-kirjoissa opetustapa on pääasiassa induktiivinen, vaikka kirjasarjassa onkin käytetty molempia tapoja rinnakkain. Kun huomioidaan teoria ja kieltä opiskelevan lapsen ikä- ja kehitystaso, on induktiivinen kieliopin opetustapa parempi kuin deduktiivinen. Tutkittujen oppikirjojen kielioppitehtävistä yleisimmin käytetyimpiä tehtävätyyppejä ovat virkkeenmuodostus- ja suulliset tehtävät, kun taas kielioppisääntöjen pohdintatehtäviä, joissa oppijan olisi tarkoitus analysoida ja verrata äidinkielen ja opittavan kielen rakenteita toisiinsa tai tehdä kielioppisäännöistä havaintoja, on erittäin vähän. Mielenkiintoiseksi kysymykseksi jääkin, mistä kyseisten tehtävien vähyys voi johtua. Nykyään vallalla oleva kommunikatiivinen kielenopetuksen lähestymistapa näkyy tutkittujen kirjasarjojen tehtävissä. Kummassakin tutkituista oppikirjasarjoista on selvästi todettavissa tehtävien monipuolisuus ja aidonkaltaiset kielenkäytön harjoittelutilanteet etenkin suullisten harjoitusten osalta. Lisäksi molemmissa tutkituissa oppikirjasarjoissa tehtävät noudattavat kielioppitehtäville kuvattua yleistä kulkua, eli tehtävät etenevät

yksinkertaisista ohjatuista tehtävistä vaativampiin ja oppijan omaa suullista ja kirjallista tuotosta sekä soveltamista edellyttäviin tehtäviin.

Johtopäätöksinä tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan todeta, että kieliopin oppimisen edistämisen näkökulmasta oppikirjoissa olisi hyvä olla huomattavasti enemmän opittavan kielen ja äidinkielen tai jo osattujen kielten kielioppirakenteiden ja -sääntöjen samankaltaisuuksien tai erilaisuuksien vertailua. Selkeää tarvetta olisi myös induktiivisille tehtäville, joissa kielenoppija päättelee ja täydentää itse kielioppisääntöjä annetuista esimerkkivirkkeistä, sillä tämä edistäisi kielioppisääntöjen oppimista etenkin alakouluikäisillä kielenoppijoilla, kuten oppijoiden ikätason huomioimisesta kieliopin oppimista käsittelevässä alaluvussa (ks. 2.3) todettiin. Kieliopin opetuksen eri ulottuvuuksien (muoto, merkitys ja käyttö, ks. alaluku 2.2), huomioiminen nousee selkeästi esiin tutkimusaineistojen tarkastelussa molempien kirjasarjojen kohdalla. Tästä voidaan kuitenkin tehdä hyvin samansuuntaisia johtopäätöksiä Voldin (2020) tutkimustulosten kanssa siitä, että edelleenkin kieliopin opetuksessa kielioppirakenteen muoto vaikuttaa olevan harjoittelussa etusijalla siitakin huolimatta, vaikka rakenteen merkitykseen ja käyttöön on myös selvästi kiinnitetty tutkittujen oppikirjojen kieliopin opetuksessa huomiota. Aiempien oppikirjojen kieliopin opettamista ja kielioppitehtäviä tarkastelevien tutkimusten tuloksiin vertailtaessa tämän tutkimuksen tulokset ovatkin hyvin samankaltaisia myös sen osalta, että kieliopilla on edelleen näkyvä asema vieraiden kielten oppimateriaaleissa (vrt. Tammenga-Helmantel & Majjala 2018b, 578).

Vold (2020) on havainnut yläkoulun ja lukion ranskan oppikirjojen kieliopin opetusta tarkastelevassa tutkimuksessaan, että hänen tutkimissaan oppimateriaaleissa suulliset tehtävät olivat vähäisiä. Tämä tutkimustulos poikkeaa selvästi tässä alakoulun oppimateriaaleihin suunnatussa tutkimuksessa tehdyistä havainnoista, sillä tässä tutkimuksessa sekä Cadeau- että Tous ensemble -kirjoissa suulliset tehtävät olivat yksi eniten käytetyimmistä kielioppitehtävätyypeistä. Näillä suullisilla tehtävillä, aivan kuten Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2013, 216–217) kommunikatiivisista pedagogisista tehtävistä todetaan, tarkoituksena on se, että oppijat osallistuisivat aktiivisesti heille mielekkääseen viestintään koulun kielten opetuksessa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus, tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet

Tämän laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, että tutkimustulosten pohjalta oli tarkoituksena saada tietoa ja muodostaa yleiskuva tutkittujen neljän oppikirjan kieliopin opettamisesta ja kielioppitehtävistä. Tässä tutkimus onnistui. Tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimus pyrittiin toteuttamaan niin objektiivisesti kuin laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista, ja lisäksi tutkimuksen toistettavuuden vuoksi kaikki tutkimuksen vaiheet kuvailtiin tarkasti. Subjektiiivista harkintaa jouduttiin toisinaan tarpeen mukaan kuitenkin käyttämään esimerkiksi kielioppitehtävien valikoinnissa, kun niistä koostettiin tutkimusaineistoa sekä niiden luokittelussa erilaisiin tehtävätyyppeihin, sillä aina ei ollut heti täysin selvää, mitä tehtävätyyppejä jotkut tehtävistä edustivat, jos ne asettuivat kahden eri tehtävätyypin välimaastoon. Tämä ongelma pyrittiin ratkaisemaan sillä, että tehtävä luokiteltiin yhdistelmätehtäväksi, joka edustaa kahden tai kolmen eri tehtävätyypin yhdistelmää. Yleistettävyydestä voidaan todeta, että tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia vieraiden kielten oppimateriaaleja, koska tutkimuksen aineisto edusti vain kahta oppikirjasarjaa. Jotta tutkimustuloksia voisi yleistää, pitäisi tutkimusaineisto koostaa selvästi useammista oppikirjoista ja tällöin tutkimustulokset saattaisivat olla toisenlaisia. Toisaalta tutkimukseen valikoidut oppikirjat olivat ainoat tutkimuksen aloitushetkellä kotimaan markkinoilla saatavilla olleet uuden opetussuunnitelman mukaiset alakoulun ranskaan suunnatut oppikirjat, joten tämän tutkimuksen tutkimusaineiston valintakriteerit täyttäviä oppikirjoja ei olisi ollut enempää saatavilla.

Tämän tutkimuksen tulokset palvelevat kirjoja työkseen käyttäviä opettajia ja oppikirjahankinnoista vastaavia tahoja antamalla heille tietoa näiden oppikirjasarjojen kieliopin opetuksesta ja erilaisista kielioppitehtävistä. Tämän tutkimuksen tuloksista on hyötyä myös oppikirjojen kustantamoille ja laatijoille heidän työnsä kehittämisessä, jotta tulevat oppimateriaalit palvelevat jatkossakin kielen oppimista ja opetusta parhaalla mahdollisella tavalla etenkin kieliopin oppimisen edistämisen näkökulmasta.

Mahdollisia jatkotutkimusaiheita tämän tutkimuksen aihepiiristä nousee useita: Miten Cadeau- tai Tous ensemble -oppikirjoja opetuksessaan käyttävät ranskan kielen opettajat suhtautuvat kirjojen tarjoamaan tapaan opettaa kielioppia? Entä millaisena oppikirjojen kohdeyleisön eli alakoulun oppilaiden näkökulmasta materiaaleissa oleva kieliopin

opetus ja kielioppitehtävät näyttäytyvät? Jatkotutkimuksena voisi toteuttaa myös vertailevan havainnointitutkimuksen siitä, miten kieliopin opetusta käytännössä todellisessa opetustilanteessa luokkahuoneessa toteutetaan kummankin tässä tutkimuksessa mukana olleen oppikirjasarjan osalta. Pohdittavaksi edelleen jää myös se, miten oppimateriaaleissa voisi vielä entistäkin paremmin huomioida erilaisten oppijoiden yksilöllisiä tarpeita. Myös sitä voisi tässä tutkimuksessa tutkittujen oppikirjasarjojen Cadeau'n ja Tous ensemble'n osalta selvittää, millainen vaikutus kirjan kieliopin opetukseen on sillä, että toinen kirjoista on kotimaista tekoa, kun taas toinen on alun perin tehty kansainväliseksi oppikirjaksi, joka on jälkikäteen muokattu suomalaiseseen kouluun ja kielten opetukseen sopivaksi.

LÄHTEET

Analysoidut oppikirjat

- C1 = Cadeau 1. Kaarresalo, H., Lehtinen, R. & Pälviranta, M. 2017 (2. painos). Kuvitus: Ijäs, A. Helsinki: Opetushallitus.
- C2 = Cadeau 2. Kaarresalo, H., Leblay, C. & Pälviranta, M. 2018. Kuvitus: Ijäs, A. Helsinki: Opetushallitus.
- T1 = Tous ensemble 1. Arnold, G., Behrend, S., Schön, D., Staub, F., Stein, N., Kalaja, M. & Kalmbach, A. 2009 (3.–9. tarkistettu painos). Piirroket: Dekelver, C. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- T2 = Tous ensemble 2. Arnold, G., Behrend, S., Schön, D., Staub, F., Stein, N., Kalaja, M. & Kalmbach, A. 2009 (2.–9. tarkistettu painos). Piirroket: Dekelver, C. & Binder, T. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Muut lähteet

- Aydin, M. & Aytakin, H. 2019. L'enseignement de la grammaire selon la perspective co-actionnelle. *International Journal of Language Academy* 7 (2), 93–106.
- Byrd, P. 2001. Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation. Teoksessa: M. Celce-Murcia (toim.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. Boston: Heinle Cengage Learning, 415–427.
- Criado, R. 2016. Insights from Skill Acquisition Theory for grammar activity sequencing and design in Foreign Language Teaching. *Innovation in Language Learning and Teaching* 10 (2), 121–132.
- Defays, J.-M. 2010. Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères. Redéfinitions, restructurations, réorientations. Teoksessa: O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-E. Damar, N. Kemps & E. Schoonheere (toim.) *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles: P. I. E. Peter Lang, 19–32.
- Ellis, R. 2002. Methodological Options in Grammar Teaching Materials. Teoksessa: E. Hinkel & S. Fotos (toim.) *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah - New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 155–179.

- Ellis, R. 2006. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly* (Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.) 40 (1), 83–107.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2013 [2001]. Euroopan neuvosto. Helsinki: Sanoma Pro.
- Guerrettaz, A. M. & Johnston, B. 2013. Materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal* 97 (3), 779–796.
- Hiidenmaa, P. 2014. Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa: H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 27–39.
- Jaakkola, H. 1994. Kielioppi ja kielenopetus. Teoksessa: K. Pohjala (toim.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 46–54.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. (Väitöskirja). *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 128. University of Jyväskylä.
- Järvinen, H.-M. 2014. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa: P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 89–113.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. Teoksessa: P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 8–32.
- Kristiansen, I. 1990. Nonverbal Intelligence and Foreign Language Learning. *Research Bulletin* 73. (Väitöskirja). University of Helsinki, Department of Education.
- Larsen-Freeman, D. 2001. Teaching grammar. Teoksessa: M. Celce-Murcia (toim.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle Cengage Learning, 251–266.
- Larsen-Freeman, D. 2002. The Grammar of Choice. Teoksessa: E. Hinkel & S. Fotos (toim.) *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah - New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 103–118.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Boston: Heinle.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. 2011. *Techniques & Principles in Language Teaching*. Third Edition. Oxford: Oxford University Press.

- Majjala, M. & Tammenga-Helmantel, M. 2017. Grammar exercises in Dutch, Finnish and global textbooks for teaching German as a foreign language. *The Language Learning Journal* 2017, 1–21. (Online-versio, luettu 30.12.2018).
- Opetushallitus. 2019. Cadeau-opettajan oppaat. <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/cadeau-opettajan-oppaat>. (Luettu 8.9.2019).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Valtioneuvosto päätti peruskoulun tuntimäärän kasvattamisesta - kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta. Tiedote julkaistu 20.9.2018. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta. (Luettu 21.12.2019).
- Otava Oppimisen Palvelut. Tous ensemble. https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-1-6/tous-ensemble/#oppilaan_materiaalit. (Luettu 8.9.2019).
- Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa: P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 45–67.
- POPS 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Verkkojulkaisu: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 6.10.2019).
- Sercu, L. 2013. Exercise types and grading. Teoksessa: M. Byram & A. Hu (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, 242–245.
- Sundman, M. 2014. Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa: P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 114–137.
- Tammenga-Helmantel, M. & Majjala, M. 2018a. Sequences in German grammar teaching: An analysis of Dutch, Finnish, and global textbooks. *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* 56 (1), 45–78.
- Tammenga-Helmantel, M. & Majjala, M. 2018b. The position of grammar in Finnish, Dutch, and global course books for German as a foreign language. *Language Teaching Research* 23 (5), 562–583.
- Tomlinson, B. 2011. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. Teoksessa: B. Tomlinson (toim.) *Materials Development in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, ix–xviii.

- Tomlinson, B. 2012. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching* 45 (2), 143–179.
- Verdelhan, M. & Sercu, L. 2013. Textbooks. Teoksessa: M. Byram & A. Hu (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, 720–724.
- Vold, E. T. 2020. [2017] Meaningful and contextualised grammar instruction: what can foreign language textbooks offer? *The Language Learning Journal* 48 (2), 133–147.
- Vuorinen, K. 2014. Kielten oppimateriaalit. Teoksessa: H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 117–127.

LIITTEET

LIITE 1. LISTAT CADEAU 1- JA 2 -KIRJOISSA OLEVISTA KIELIOPPISISÄLLÖISTÄ

Cadeau 1 -oppikirjassa kieliopin opetussivuja (yht. 10 s.) on seuraavasti:

Oppikirjan kappale	Kappaleeseen liittyvän kielioppisivun aihe (sivunnumero)
1.	Kirjaimet (s.16)
2.	Artikkelit (s. 28)
3.	Epämääräiset artikkelit (s. 46), <i>Hän</i> -sanat (s. 50)
4.	–
5.	Monikko (s. 80)
6.	Määräiset artikkelit (s. 96)
7.	Väri + substantiivi (s. 110), Omistuspronominit <i>minun</i> ja <i>sinun</i> (s. 112)
8.	Säännöllisten ER-verbien preesensmuodot yksikön persoonissa (s. 130), Kielteisen virkkeen muodostaminen (s. 134), Kieltosana vokaalialkuisen sanan edellä (s. 136)

Cadeau 2 -oppikirjassa kieliopin opetussivuja (yht. 12 s.) on seuraavasti:

Oppikirjan kappale	Kappaleeseen liittyvän kielioppisivun aihe (sivunnumero)
1.	Persoonapronominit (s.16)
2.	<i>Avoir</i> * -verbillä järjestäytyviä ilmaisuja (s. 30), Ehdotuksen tekeminen (s. 32)
3.	Tykkääminen + määräinen artikkeli (s. 48), Adjektiivin <i>bon/bonne</i> taipuminen toivotuksissa (s. 52)
4.	Säännöllisten ER-verbien preesensmuodot kaikissa persoonissa (s. 68)
5.	<i>Qu'est-ce que</i> -kysymysrakenne (s.88)
6.	Säännöllisten IR-verbien preesensmuodot kaikissa persoonissa (s.108)
7.	Omistuspronominit <i>minun</i> , <i>sinun</i> ja <i>hänen</i> (s. 124), <i>Se</i> ja <i>ne</i> -pronominit (s. 128)
8.	–
9.	Paikkaa ilmaisevia prepositioita (s. 160), <i>Il y a</i> eli <i>jossakin on jotakin</i> -rakenne (s. 166)

Kirjan lopussa on lisäksi 7 sivua kattava *Minikielitetieto*-osio (s. 203–209), jossa on käsitelty persoonapronominit, artikkelit, monikko, omistuspronominit, adjektiivien taiputus ja paikka, ER-verbien preesenstaivutus, IR-verbien preesens taiputus, epäsäännöllisten verbien preesenstaivutus ja kielteisen virkkeen muodostaminen.

LIITE 2. LISTAT TOUS ENSEMBLE 1 JA 2 -KIRJOISSA OLEVISTA KIELIOPPISISÄLLÖISTÄ

Tous ensemble 1 -oppikirjassa kieliopin opetusosio (s. 70–81) koostuu seuraavista sisällöistä:

Tekstikappale, johon sisältö liittyy	Kielioppisisältö
1.	G1: <i>Qui est-ce? C'est...</i> kysyminen ja vastaaminen
2.	G2: Kysymys ja väitelauseiden intonaatio G3: <i>Être</i> *-verbin preesensin yksikön ensimmäinen ja toinen muoto G4: Yksikön epämääräinen artikkeli G5: <i>Qu'est-ce que c'est? C'est...</i> kysyminen ja vastaaminen G6: Yksikön määräinen artikkeli
3.	G7: Monikon epämääräinen artikkeli G8: <i>C'est.../ Ce sont...</i> ilmaisun muodostaminen G9: Monikon määräinen artikkeli G10: <i>Qu'est-ce qu'il y a dans...?</i> kysymysrakente ja vastaaminen G11: Hän-pronominit ja <i>être</i> *-verbin preesensin yksikön kolmas muoto
4.	G12: He-pronominit ja <i>être</i> *-verbin preesensin monikon kolmas muoto G13: <i>Où est...? / Où sont...?</i> kysyminen G14: <i>Dans, sur</i> ja <i>sous</i> paikkaa ilmaisevat prepositiot
5.	G15: Omistuspronomini minun (yksikkömuodot) G16: <i>Devant</i> ja <i>derrière</i> paikkaa ilmaisevat prepositiot G17: Lukusanat 0–10
6.	G18: Omistuspronomini minun (monikkomuoto) G19: Säännöllisten ER-verbien preesensmuodot yksikön persoonissa G20: Epäsäännöllisen <i>faire</i> *-verbin preesensmuodot yksikön persoonissa G21: <i>Faire</i> *-verbillä kysyminen ja vastaaminen
7.	G22: Epäsäännöllisen <i>avoir</i> *-verbin preesensmuodot yksikön persoonissa
8.	G23: Epäsäännöllisen <i>avoir</i> *-verbin preesensmuodot monikon persoonissa G24: Lukusanat 10–20

9. G25: Säännöllisten ER-verbien preesensmuodot monikon persoonissa
G26: Omistuspronomininit sinun ja hänen (kaikki muodot)
10. G27: Epäsäännöllisen *faire**-verbin preesensmuodot monikon persoonissa
11. G28: *Être**-verbin preesensmuodot monikon persoonissa
G29: Epäsäännöllisten verbien *être**, *faire** ja *avoir** preesenstaivutusmuodot kaikissa persoonissa
G30: Lukusanat 20–30, 40, 50 (lukusanojen muodostaminen 59 asti)
12. G31: Kielto sanat *ne...pas*
G32: Kellonaikojen ilmaiseminen

Tous ensemble 2 -oppikirjassa kieliopin opetusosio (s. 86–99) koostuu seuraavista sisällöistä:

Tekstikappale,
johon sisältö

liittyy

Kielioppisisältö

- | | Kielioppisisältö |
|-----|--|
| 1. | G1: <i>Est-ce que...</i> -kysymys
G2: Säännöllisten ER-verbien preesensmuodot kaikissa persoonissa, kieltomuoto
G3: Epäsäännöllisen <i>prendre</i> *-verbin preesensmuodot yksikön persoonissa
G4: Lukusanat 30–69 |
| 2. | G5: Epäsäännöllisen <i>prendre</i> *-verbin preesensmuodot monikon persoonissa
G6: Partitiiviartikkelit |
| 3.A | G7: Värisanat (adjektiivi) |
| 3.B | G8: Digitaalisten kellonaikojen ilmaiseminen |
| 4. | G9: Prepositiot <i>au/ à la/ à l'/ aux</i>
G10: Kysymyssanat ja kysyminen
G11: Lukusanat 70:stä ylöspäin |
| 5. | G12: Epäsäännöllisen <i>aller</i> *-verbin preesensmuodot kaikissa persoonissa
G13: <i>Est-ce que</i> -kysymykset kysymyssanan kanssa |
| 6. | G14: Epäsäännöllisen <i>mettre</i> *-verbin preesensmuodot kaikissa persoonissa
G15: Epäsäännöllisten verbien <i>être</i> *, <i>avoir</i> *, <i>faire</i> *, <i>aller</i> *, <i>prendre</i> * ja <i>mettre</i> * preesens taivutusmuodot kaikissa persoonissa |

7. G16: *Acheter*-verbin preesensmuodot kaikissa persoonissa
G17: Määrän ilmaisuja
G18: ...*combien de...*? Kuinka paljon...? rakenne
G19: Hinnan kysyminen ja kertominen
8. G20: *Passé composé* menneen ajan muoto, muodostaminen kaikissa persoonissa
G21: *Préférer* ja *répéter* -verbien preesenmuodot kaikissa persoonissa
9. –
10. G22: Kellonaikojen ilmaiseminen
G23: Käskymuodot
11. G24: Omistuspronomininit meidän, teidän ja heidän (kaikki muodot)
12. G25: Lähifutuuuri
G26: Yhteenveto verbeistä

LIITE 3. OTE KIELIOPPITEHTÄVIEN LUOKITTELUSTA AINEISTOTAULUKOSSA

T U T K I M U S A I N E I S T O : oppikirjojen tehtävät				OPETETTAVA/ HARJOITELTAVANA OLEVAT KIELIÖ		
1	2	3	TEHTÄVÄ		TEHTÄVÄTYYPPI	epäsäännöllinen être (olla)-verbi, kaikki persoonamuodot
			TEHTÄVÄNANTO	TEHTÄVÄ		
288	Cadeau 2	KIRJA	1	6	K Kunnutehtävät	persoonapronominit, tytöt ja pojat eri pronomineilla
289	kirjan koodi:		15	6	F Kielioppelit	
290	C2		17	7	G Käännöstehtävät	kertaavaa: mm. virkkeen muodostus, verbin tarvtus, sanojen
291					B Aukko tehtävät	suku, omistuspronominit
292					G Käännöstehtävät	sanojen suku
293			18	8	L Muut; D Suulliset tehtävät	kertaavaa: mm. virkkeen muodostus, verbin tarvtus, sanojen
294			9	9	J Sanastoitehtävät	suku, omistuspronominit
295			2	28-29	A Välimatitehtävät; G Käännöstehtävät	epäsäännöllinen avoír (olla)-verbi, kaikki persoonamuodot
296					I Kertaustehtävät; G Käännöstehtävät	
297					C Virkkeenmuodostustehtävä	avoír tarvtus, sanojen suku/ artikkeli, yksikkö/monikko
298			31	8	G Käännöstehtävät	avoír-verbin kanssa järjestäytyvät ilmaukset
299					D Suulliset tehtävät	
300					G Käännöstehtävät	avoír-verbin kanssa järjestäytyvät ilmaukset, myös kysymys,
301			33	9	G Käännöstehtävät; I Säännökertaustehtävä	kieltomuoto
302					E Yhdistämistehtävät	ehdotuksen tekeminen on-pronomiinilla ja intonaatiolla
303					D Suulliset tehtävät	ehdotuksen tekeminen on-pronomiinilla, virkkeen
304			34	11	D Suulliset tehtävät	muodostaminen
305					C Virkkeenmuodostustehtävät	ehdotuksen tekeminen on-pronomiinilla ja intonaatiolla
306			35	14	G Käännöstehtävät	virkkeen muodostaminen, artikkelit, avoír-ilmaisuja, kysymyksiä
307			44	2	L Muut; B Aukkoitehtävät	mm. verbimuotoja, kielimuotoja, sanastoa
308			49	8	L Muut	aiimer-verbi vaatii määräisen artikkelin