

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 187–207.

Kaisu Rättyä

Itä-Suomen yliopisto

Kielitiedon opetusmenetelmien uudet suunnat: toiminnallinen kielioppi ja kielentäminen

This article analyzes two new grammar teaching methods (action-based grammar teaching and languaging) in Finland. A theory-based content analysis is used for seven articles written in 2009–2012. Using a taxonomy table, the two methods are analyzed by comparing their teaching objectives and learning activities with the learning theories that these methods are based on. Additionally, the teaching methods are investigated for curricular alignment and meaningful learning. Languaging as a grammar teaching method appears to be internally coherent and aligned, unlike functional grammar teaching, in which a foundation built on a constructivist learning theory and drama pedagogics is misaligned with activities that concentrate on memorizing metalinguistic concepts with no requirements for other dimensions of knowledge. Moreover, I will reflect on the lack of an up-to-date definition for a teaching method, and attempt to create one. I see teaching method as a teacher's tool. My definition can be seen as a pyramid with learning theories and conceptions of learning forming the bottom, planning of teaching being the next level, learning activities for students forming the third level, and assessment being on top of the pyramid.

Keywords: grammar, teaching methods, action-based grammar teaching, languaging

Asiasanat: kielitieto, opetusmenetelmät, toiminnallinen kieliopin opetus, kielentäminen

1 Johdanto

Tarkastelen tässä artikkelissa sitä, miten kahta äidinkielen kielitiedon opetuksen menetelmää, toiminnallista kieliooppia ja kielentämistä, on esitelty 2010-luvun taitteessa ja millaisia tavoitteita niiden avulla voidaan saavuttaa opetuksessa. Teoreettisena pohjana käytän Andersonin ja Krathwohlin (2001) tavoitetaksonomiassa esitettyjä tiedon ja kognitiivisen prosessin ulottuvuuksia.

Lähestyn kielitiedon opetuksen menetelmiä tilanteesta, johon luokanopettaja-opiskelijat joutuvat ryhtyessään opettamaan kielitiedon alueen oppitunteja. Käytän esimerkkinä Itä-Suomen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden opintoja. Ennen kuin opiskelijat siirtyvät normaalikoululle harjoitteluihin he suorittavat luokanopettajan pätevyyteen vaaditut monialaiset opinnot (vähintään 60 op). Näiden opintojen yksi osa-alue on äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikka, johon liittyvät opintojaksot opiskelijat suorittavat ensimmäisen ja toisen vuoden aikana. Perusharjoitteluun he siirtyvät kolmannen vuoden syksyllä tai keväällä. Kielitiedon osa-alueiden (fonologia, morfologia, syntaksi, semantiikka ja kielen kehitys) didaktiikkaa on vain osa opintojakson Kielitieto ja tekstitaidot (5 op) kontaktiopetuksesta.

Perusopetuksen oppilaita opettavalle luokanopettajalle koulutus tarjoaa varsin suppeat resurssit vaativan oppiaineen opetukseen: pakollisten monialaisten opintojen määrä äidinkielestä ja kirjallisuudesta on ollut alle 10 opintopistettä tutkinnon 300 opintopisteestä. Lisäksi opiskelija saa mahdollisesti didaktista ohjausta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, jos hän suorittaa koko luokanopettajakoulutuksen harjoitteluineen. Aineenopettajan tutkintoon sisältyy runsaasti enemmän opetettavan aineen opintoja. Äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettaja opiskelee joko suomen kieltä tai kirjallisuutta pääaineena 120 op ja vastaavasti jompaakumpaa sivuaineena 60 op (Tainio 2010). Luokanopettajan työnkuvan näkökulmasta oppiaineen didaktiikan osuus koulutuksessa jää siis vähäiseksi, sillä äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmäärät perusopetuksessa ovat suuria. Vuoden 2004 ja vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiaineen opetusta on yhteensä 42 vuosiviikkotuntia, joka on alimpien vuosiluokkien opetuksessa suurempi kuin missään muussa opetettavassa aineessa. Tunneista 80 prosenttia on sijoitettu luokka-asteille 1–6. (Opetushallitus 2004; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Perusharjoittelussa opiskelija opettaa valitsemassaan didaktisesti ohjatussa oppiaineessa 10 oppitunnin kokonaisuuden luokanopettajan ohjauksessa. Hän saa ohjaavalta opettajalta palautetta kaikista tunneista; didaktikon ohjaus kohdistuu jaksosuunnitelmaan sekä kahden oppitunnin seuraamiseen ja palautekeskusteluun. Ohjaava opettaja antaa opiskelijalle suunniteltavaksi laajan aihekokonaisuuden tai tunti tunnilta etenevän sisältölistan, mahdollisesti oppi- ja tehtäväkirjan sivunumeroita myöten. Opiskelijoi-

den tehtäviin kuuluu lisäksi arvioida kirjoitettu teksti tai laatimansa koe. Viiden vuoden didaktikkokokemukseni mukaan ohjaava opettaja antaa opetussisällöt pääasiassa siten, että ne jakautuvat selkeästi osa-alueisiin, kuten mainos, suomen kielen kehitys, numeraalit tai kokonaisteoksen luku. Lukuvuonna 2014–2015 äidinkielen didaktikkojen ohjaamat joensuulaiset opetusharjoittelijat saivat kielitiedon ja kielenhuollon opetuksen alueelta opetettavikseen vuosiluokille 3–6 seuraavanlaisia aihekokonaisuuksia:

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| – pitkät vokaalit, pitkät konsonantit | – synonyymit |
| – sanaluokat | – verbit (aika- ja persoonamuodot) |
| – pronominit | – partikkelit |
| – kysymys- ja käskyause | – pää- ja sivulause sekä pilkku |
| – lauseenjäsenet | – lausetyypit |
| – välimerkit | – isot kirjaimet |
| – vuorosanavälimerkit | – suomen kieli kehittyä. |

Opiskelijalla on omassa kokemusmuistissaan oman kouluajan ja omien oppikirjojen opetuskäytännöt ja harjoitukset – useimmiten käsitteiden ulkoaopetteluun pohjaavat ja muistamista mittaavat aukko- ja alleviivaustehtävät. Opintoissaan hän on tutustunut oppimisen teorioihin sekä perusopetuksen opetussuunnitelmien esittämiin oppimiskäsityksiin. Monialaisten opintojen äidinkielen opintojaksolla on esitelty ja kokeiltu kielitiedon opetuksen erilaisia opetusmenetelmiä, mutta niiden vieminen koululuokkaan ja ohjaavan opettajan opetuskokonaisuuden lomaan ei kuitenkaan ole helppoa. Rohkeus kokeilla uusia menetelmiä on sovittava yhteen opetettavan luokan aiemman opetuksen, ohjaavan opettajan käytäntöjen, käytössä olevien opetusmateriaalien ja oman sisältötiedon kanssa. Kun opiskelija ryhtyy suunnittelemaan tuntien jaksosuunnitelmaa, jossa hän rytmittää kielitiedon asiasisällöt muuhun opetukseen, hänen pedagoginen sisältötietonsa ja metalingvistinen sisältötietonsa (Myhill, Jones & Watson 2013) joutuvat koetukselle. Miten hän hallitsee opetettavat käsitteet, millaiset oppimistavoitteet hän valitsee ja miten hän valitsee opetusmenetelmänsä?

2 Tiedon dimension ja kognitiivisen prosessin huomioiminen linjakkaan opetuksen suunnittelussa

Opetusta suunnitellessaan opettajaopiskelija voi tähdätä opetuksen konstruktiiiviseen linjakkuuteen (e. *constructive alignment*), joka John Biggsin (1996) mukaan tarkoittaa keskenään linjassa olevia oppimistavoitteita, opetus- ja arviointimenetelmiä sekä -kriteereitä. Opetusmenetelmien valinta riippuu opettajan oppimis- ja arviointikäsitteistä ja arviointikäsitteistä. Suunnitellessaan opetusta harjoittelussaan opiskelija laatii pidettävien oppituntien jaksosuunnitelman ja erilliset tuntisuunnitelmat kustakin opetus-

kokonaisuudesta siten, että suunnitelmassa ovat mukana oppimistavoitteet, opetussällöt, oppimateriaalit, opetusmenetelmät, työskentelytavat sekä arvioinnin kohteet ja keinot.

Opetuksen tavoitteiden laatimisessa voidaan hyödyntää tavoitetaksonomioita. Seuraavaksi esitettävä taksonomia eli hierarkkinen kuvausjärjestelmä pohjautuu niin kutsuttuun Bloomin taksonomiaan, jossa oppimistavoitteita tarkasteltiin tiedollisen alueen mutta myös affektiivisen ja psykomotorisen aspektin mukaan. Bloomin taksonomiaa on kritisoitu sen piilobehavioristisesta luonteesta sekä siitä, että se eristi tavoitteisiin liittyvät affektiiviset elementit, joten taksonomian kehittäminen on jatkunut eri vuosikymmeninä. Kognitiivisen ja konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaisesti taksonomiasta kehitettiin 2000-luvun alussa uusi kognitiiviseen alueeseen keskittyvä versio Lorin Andersonin ja David Krathwohlin johdolla. Tämä rajatumpi taksonomiataulukko ohjaa taksonomian käyttöön opetussuunnitelmien ja -menetelmien suunnittelussa sekä arvioinnissa ja näiden kolmen yhteismitallisuudessa, kun taas alkuperäisessä taksonomiassa kohteena oli arvioinnin pohtiminen. (Anderson & Krathwohl 2001; Krathwohl 2002.)

TAULUKKO 1. Taksonomiataulukon dimensiot.

Kognitiivisen prosessin dimensio	1. muistaa	2. ymmärtää	3. soveltaa	4. analysoida	5. arvioida	6. luoda, kehittää
Tiedon dimensio						
A. Faktatieto						
B. Käsitieto						
C. Menetelmä-tieto						
D. Metakognitiivinen tieto						

Taksonomiataulukko rakentuu tiedon ja kognitiivisen prosessin dimension jatkumon varaan (ks. taulukko 1).¹ Tiedon dimension jatkumo syntyy tiedonlajien kompleksisuuden myötä faktatiedosta metakognitiiviseen tietoon. Taulukon vasemman laidan ylä-

1 Kääntäessäni taksonomiataulukkoon liittyviä käsitteitä pitäydyn Tikkasen (2010) valinnoissa.

kulmaan sijoitetut faktatieto ja käsitetieto eivät ole niin monimutkaisia kuin menetelmätieto ja metakognitiivinen tieto. Faktatieto käsittää tiedon terminologiasta ja tiedon tarkoista yksityiskohdista tai elementeistä. Käsitetieto puolestaan kattaa tiedon luokituksista ja kategorioista, tiedon teorioista, malleista ja rakenteista. Alemmaksi sijoitetut menetelmätieto ja metakognitiivinen tieto edellyttävät edeltävien tasojen hallitsemista. Menetelmätiedon aluetta on tieto oppiainekohtaisista taidoista, tekniikoista ja menetelmistä sekä niiden käyttökriteereistä. Ulommaiseksi oikealla olevaan ruutuun on sijoitettu metakognitiivista tietoa eli strategista tietoa, tietoa tarkoituksenmukaisen tiedon sisältävistä tehtävistä sekä itsetuntemusta. Metakognitiivinen tieto myös ottaa huomioon affektiivisia aspekteja. (Anderson & Krathwohl 2001; Krathwohl 2002.)

Kognitiivisen prosessin dimensiossa jatkumo esitetään vasemmalta oikealla siten, että edeltävä ajattelun taso sisältyy seuraavaan tasoon (esimerkiksi ymmärtäminen vaatii muistamista, analysoiminen ymmärtämistä ja soveltamista). Täten jatkumon oikeassa laidassa ovat abstraktimmat prosessit. Prosessit on jaettu kuuteen kategoriaan: muistaa, ymmärtää, soveltaa, analysoida, arvioida ja luoda. (Anderson & Krathwohl 2001; Krathwohl 2002.)

Kotimaisessa ainedidaktisessa tutkimuksessa oppimistavoitteita on tarkasteltu taksonomiataulukon avulla ainakin historian (Ahvenisto, van der Berg, Löfström & Virta 2013) ja kemian (Tikkanen 2010; Pernaa 2011) alueella. Sovellan tässä artikkelissa taksonomiataulukon tiedon ja kognitiivisen prosessoinnin dimensioita kielitiedon opetuksen menetelmiin.

3 Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset

Tavoitteenani on tarkastella kahta Suomessa 2010-luvun vaihteessa esiteltyä uutta kielitiedon opetuksen menetelmää eli kielentämistä ja toiminnallista kieliopin opetusta. Tutkimuskysymykseni kohdentuvat seuraaviin asioihin: 1) millaisiin teorioihin ja oppimiskäsityksiin menetelmät perustuvat, 2) millaiset työtavat, harjoitukset ja opetusjärjestelyt ovat niille tyypillisiä ja 3) millaisia tavoitteita niissä ilmenee.

Mielenkiintoni on kohdistunut jo pidemmän aikaa opetusmenetelmiin ja niiden käytettävyyteen opetuksessa. Keskustelu opetusmenetelmien vaikutuksista ja mahdollisuuksista herää aina, kun uusia oppimistuloksia julkistetaan. Uusimmat äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014 julkaistiin keväällä 2015 (Harjunen & Rautopuro 2015). Kielentuntemuksen ja kirjoittamisen osa-alueeseen keskittyvä arviointi paljastaa, että oppilaiden kielentuntemuksen alueella osaaminen on eriytynyt sukupuolen mukaan. Lisäksi tämä ero tyttöjen eduksi kasvaa mitä vaikeammiksi tehtävät osoittautuivat. Hankaluuksia tuottivat oppilaille kielen ja

kielenkäytön havainnointi, ajattelu ja arviointi, päätelmien tekeminen ja niiden kielentäminen. Mekaaniset monivalintatehtävät vaikuttivat helpommilta kuin kielitiedon soveltaminen kirjoittamisessa. Arvioinnin yhteydessä selvitettiin opettajien käyttämiä menetelmiä. Yleisintä on opettaa oppikirjan ja työkirjan avulla sekä ohjata opiskelemaan keskustellen, kirjoittaen ja tutkien. Muiden menetelmien käyttäminen oli harvinaista. Opetusmenetelmät olivat opettajakeskeisiä. (Harjunen & Rautopuro 2015.)

Lähdin rajaamaan tarkastelun kohdetta kielitiedon opetusmenetelmistä kirjoituksista ainedidaktiikan piiriin kuuluvista kotimaista artikkeleista, jotka on julkaistu vuosina 2005–2015. Artikkelien valinnan pohjana olivat tiedonhaut Fennica- ja Nelli-tietokannoista hakusanoilla opetusmenetelmä ja äidinkieli, kielioppi tai kielitieto. Tiedonhaun tuloksena oli yhteensä lähes 150 kotimaista artikkelia tai teosta. Näiden joukossa oli runsaasti tekstejä, joissa opetusmenetelmä ei kohdistunut äidinkielen kielitiedon opetusmenetelmiin vaan lukemisen tai kirjoittamisen opetukseen tai vieraan kielen opetusmenetelmiin. Rajasin tämän artikkelin ulkopuolelle prosessikirjoittamiseen tai genrepedagogiikkaan keskittyvät artikkelit, sillä olen käsitellyt kielitiedon opetuksen suhdetta tekstitaitoihin Pirjo Vaittisen kanssa kirjoittamassani artikkelissa (Rättyä & Vaittinen 2015) sekä tulevassa laajemmassa tutkimuksessani kielitiedon opetuksen opetusmenetelmistä. Valitessani tarkasteltavia tekstejä rajasin pois myös lyhyet tekstit, jotka koostuvat lähinnä tehtäväesimerkeistä ja omat aiheeseen liittyvät artikkelini kielentämisestä ja visualisointien käytöstä.

Kieliopin tai kielitiedon opetusmenetelmistä ei Suomessa ole juurikaan kirjoitettu 2010-luvun vaihteessa vertaisarvioituja artikkeleita, joten tarkastelen myös vertaisarvioimattomia tekstejä, joita on julkaistu alan lehdissä ja artikkelikokoelmissa. Artikkelikokoelmien artikkelit eivät välttämättä ole kirjattuina tietokannoissa, joten täydensin kirjallisuushakua vielä artikkeleiden lähdeluetteloiden avulla. Valitsin lopulta tarkasteltavaksi kielentämiseen ja toiminnalliseen kieliopin opettamiseen sekä niihin liittyviin tutkimus- ja kokeiluhankkeisiin kohdistuvat seitsemän tekstiä (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tarkasteltavat tekstiaineistot.

Toiminnallinen kieliopin opetus

- Sarmavuori, K. 2009. Kieliopista hauskaa toiminnallisin menetelmin.
- Sarmavuori, K. 2010. Kielioppitunnit kiinnostavammiksi ja hausemmiksi toiminnallisten harjoitusten avulla.
- Sarmavuori, K. & Maunu, N. 2011. Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa – lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset

Kielentäminen

- Joutsenlahti, J. & Kulju, P. 2010. Matematiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kehittäminen yhteisen tutkimuksen avulla: Sanan lasku -projekti.
- Kulju, P. & Joutsenlahti, J. 2010. Mitä annettavaa äidinkielellä ja matematiikalla voisi olla toisilleen? Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä äidinkielen taidoista, opiskeluasenteista sekä sukupuolistereotyypioista.
- Kulju, P. 2010. Äidinkielen kieliopin ulottuvuudet.
- Kulju, P. 2012. Äidinkielen kieliopin kielentäminen.

Analysoin artikkeleita teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla (Eskola 2010), jossa analyysiyksikkönäni olivat lausumat eli ajatukselliset kokonaisuudet. Koodattuani tekstit laadullisten aineistojen analyysiin tarkoitetun atlas.ti-ohjelman avulla erottelin aineistosta opetusmenetelmän, oppimistavoitteiden ja harjoitustyyppien kannalta oleelliset lausumat. Luokittelin ilmaukset edelleen isommiksi teemakokonaisuuksiksi. Tarkastelin erityisesti mainintoja oppimiskäsityksistä, -tavoitteista ja arvioinnista. Lisäksi etsin konkreettisia esimerkkejä opetusmenetelmälle tyypillisistä harjoituksista ja tehtävistä.

Jäsentäessäni aineistossa ilmeneviä oppimistavoitteita kahdessa seuraavassa luvussa hyödynnän oppimistavoitteiden tarkasteluun ja kehittämiseen tarkoitettua edellä esitettyä taksonomiataulukkoa, joka soveltuu opetuksen linjakkuuden tutkimiseen (Anderson 2002; Krathwohl 2002; Mayer 2002).

4 Toiminnallinen kieliopin opetus

Suomessa toiminnallisen kieliopin opetusta esittelevät Katri Sarmavuoren ja Nina Maunun kirjoitukset. Turun yliopiston äidinkielen didaktiikan professorina toiminut Sarmavuori tarjosi artikkelissaan ”Kieliopista hauskaa toiminnallisin menetelmin” toiminnallisen kieliopin käsitteen vastauksena pedagogisen kieliopin puutteeseen sekä oppikirjojen yksipuolisiin tunnistamis-, etsimis-, täydentämis-, yhdistämis-, muuntamis- ja tuottamistehtäviin. Artikkelisi esittelee 7. luokalla toteutettua kokeilua. (Sarmavuori 2009.) Toisen tekstin ”Kielioppitunnit kiinnostavammiksi ja hausemmiksi toiminnallisten harjoitusten avulla” (2010) aihe on kokeilun jatkaminen 3. luokalla ja 7. luokalla. Tekstin yhteydessä julkaistiin Nina Maunun ja kahden muun opettajan Helena Tommolan ja Marjaana Markkulan kokemuksia toiminnallisen kieliopin opetuskokeilusta. Tommolan (2010) ja Markkulan (2010) tekstit ovat lähinnä harjoitusten selostuksia, joten en tarkas-

tele niitä erikseen. Sarmavuoren ja Maunun (2011) yhteinen artikkeli ”Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa – lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaus-tulokset” kokoaa vuosina 2008–2011 yläkoulussa toteutetun kokeilun yhteen. Tarkaste-luun valitsemani tekstit tarjoavat näkemyksen kieliopin käsitteiden toiminnalliseen ope-tukseen eri oppilaitosten opetussuunnitelmissa ja prototyypiesimerkkejä harjoitteista sekä sitaatteja oppilaiden tehtäväkommenteista. Tekstit eivät ole vertaisarvioitujen ar-tikkelien tasoisia, ehyitä argumentoituja kokonaisuuksia. Analyyttisiä vertaisarvioituja artikkeleita tästä opetusmenetelmästä ei ole julkaistu viime vuosina.

Sarmavuoren lähtökohtana on etsiä ilmaisullisia ja toiminnallisia harjoituksia kieli-opin opetukseen. Taustana ovat toiminnalliset menetelmät, joita avataan sosiometrian, psyko- ja sosiadraaman kautta. Toiminnallisia menetelmiä voi soveltaa kieliopin ope-tukseen, jossa psykodraaman sijaan ensisijaisena tavoitteena on kieliopin käsitteiden oppiminen. Sarmavuori kirjoittaa kokemuksellisten tekniikkojen tavoitteista: draama mahdollistaa mielikuvituksen ja fyysisen toiminnan integroimisen tunteisiin, intuitioon ja harkintaan sekä tarjoaa intellektuaalisen ja kokemuksellisen tavan oppia. Toiminnal-listen harjoitusten funktio onkin lämmitellä oppilaita käsitteiden käyttöön, kun ne on ensin opetettu vihkotyöskentelyn avulla. Oppilaita puhuttelevilla mielekkäillä ja ryh-mähenkä kohottavilla harjoituksilla pystyttäisiin liittämään merkityksiä abstrakteihin käsitteisiin. Draamallisten menetelmien taustalta erottuvat sosiokonstruktiiviset mene-telmät, jotka perustuvat yhteiseen tekemiseen. (Sarmavuori 2009: 49–50, 69.)

Sarmavuori ja Maunu (2011) mainitsevat toiminnallisten menetelmien, draama-teorian ja yhteisöllisen vuorovaikutuksen merkityksen opetusmenetelmän kehittämi-nessä ja täydentävät teoriapohjaa flow-teorialla, jonka keskiössä ovat autotelinen ko-kemus ja sisältöohjautuvuus. Ajatuksena on motivoida oppilas oppimaan flowtilassa, jossa tekeminen on jo sinänsä tavoite, avulla. Opetusmenetelmää esittelevässä tekstissä mainitaan tehtäviä ja harjoituksia vain nimeltä, sillä niitä on selostettu tutkimuskokei-luun liittyneiden opettajien teksteissä (esim. Maunu 2010 ja Tommola 2010).

Draamamenetelmillä tapahtuvaa sanaluokkien ja sijamuotojen opiskelua Sarmavuori ja Maunu (2011: 30; Sarmavuori 2009) kutsuvat siis ”toiminnalliseksi kieliopiksi”, jolla tarkoitetaan kieliopin käsitteiden nivomista vuorovaikutuksellisiin harjoituksiin. Sarmavuori (2010) esittää tekstinsä aluksi metakielen käsitteitä sisältävän käsiteluet-telon. Luettelon funktio jää kuitenkin epäselväksi. Itse olen käyttänyt tässä artikkelissa muotoa toiminnallinen kieliopin opetus, koska kielioppikäsitteellä tarkoitetaan kielen kuvausta (vrt. esim. deskriptiivinen kielioppi, systeemis-funktionaalinen kielioppi) ja täs-sä on kyse opetuksen näkökulmasta.

Tarkastelen seuraavaksi tyypillisiä tehtäviä, joita opetuskokeilujen kuvausten yh-teydessä on tuotu esille. Useissa tehtävissä toiminnallisuus näkyy liikunnallisuutena, jossa oppilaat vaihtavat paikkaa. Lähtökohtana on useimmiten jonkin käsitteen tunnis-

taminen (esim. oppilailla on omat substantiivisanansa ja heidän tulee osata tehdä jotakin, kun sanaluokan nimi mainitaan). Sarmavuoren (2009, 2010) teksteissä selostetaan, miten käsitteet – esimerkiksi verbien ja nominien erot – ensin opetetaan mallintaan taivutetuilla sanoilla. Maunu (2010) puolestaan tuo esiin improvisoinnit ja *commedia dell'arte* -hahmojen soveltavan käytön eli miten inhimillistetään käsitteitä hahmoiksi. Esimerkiksi sijamuotohahmot partitiivi ja genetiivi käyttäytyvät tietyillä tavoilla tiettyjen ominaisuuksien kanssa.

Improvisaatioesitys rooleissa, *Commedia dell'arte*, kolme vapaaehtoista:

- nominatiivi on tosikko ja tietää aina kaiken (sanojen perusmuodot käytössä)
- partitiivi on sosiaalinen (party!) ja ahne, haluaa aina jotakin (-a/-ä, -ta/-tä)
- genetiivi kysyy aina kenen, on utelias ja kateellinen (-n/-en, -den/tten) (Maunu 2010: 26.)

Tekstien tehtäväesimerkit näyttävät tuottavan sellaisia miniteorioita eli paikallisia ongelmanratkaisukeinoja, jotka uuteen kontekstiin sovellettaessa johtavat harhaan. Liisa Tainio ja Sara Routarinne (2012) käyttävät miniteorian käsitettä tarkastellessaan luokanopettajaopiskelijoita käyttämässä metakieltä ja esittävät, että kielipillisten miniteorioiden paikantamiseen tulisi kiinnittää huomiota. Edeltävän esimerkin genetiivihahmon yhteydessä voidaan paikantaa miniteoria, joka liittyy sijamuodon etsimiseen *kenenkysymyksellä*. Omistussuhteeseen liittyvää kysymysstrategiaa käyttämällä voidaan tarkastella osaa genetiivisijaisista sanoista, mutta esimerkiksi abstraktien substantiivien kohdalla kysymyksen käyttö voi johtaa harhaan (esim. *haaveilun jälkeen*). Vastaavanlaisia ongelmia voi ilmetä sisäpaikallissijojen käyttöä ja merkitystä tarkasteltaessa, jos käytetään ainoastaan prototyyppisiä kysymyksiä *missä, mistä ja mihin* (vrt. myös Leiwo 1998). Tällöin esimerkiksi ajan ja määrän ilmauksissa käytetyt sijamuodot jäävät ulkopuolelle (esim. *Ehdin sinne kolmessa tunnissa. Ota kahdesta kolmeen kanamunaa ja vatkkaa ne vaahdoksi*). Tällaista paikallista miniteoriaa kutsun ”pelkistetyn kysymysstrategian miniteoriaksi”.² Prototyyppisten ilmausten tarkastelu kysymysten avulla ohjaa siihen, että kielitiedon ilmiöistä keskustelun sijaan vain etsitään ja tunnistetaan tietyn sanaluokan, sijamuodon tai lauseenjäsenen esiintymiä.

Toiminnallista kielioopin opetusta perustellaan yhteisöllisyydellä ja tehtävien mielekkyydellä. Prototyyppisissä harjoituksissa käsitteiden opettelu kuitenkin asettuu taksonomiataulukon kognitiivisen prosessin ulottuvuuden helpompaan ääripäähän eli tunnistamiseen ja muistamiseen. Sen sijaan prosesseja ymmärtäminen (*tulkitsee, antaa esimerkkejä, luokittelee, yhteenvetää, päättelee ja vertailee*) tai luominen (*kehittää, suunnit-*

2 Tainio ja Marjokorpi (2014) käsittelevät lauseenjäsenten tunnistuksessa kysymyksen käyttöä interrogatiivisena miniteorianä.

nittella ja *tuottaa*) esimerkeissä ei oikeastaan ole (Anderson & Krathwohl 2001; Krathwohl 2002).

Kun liikunnallista harjoitusta on tehty esim. keskellä ilman tuolia oleva oppilas huutaa verbit, verbilapun saaneet oppilaat vaihtavat paikkaa ja ilman tuolia jäävä oppilas tulee keskelle huutajaksi (johtajaksi). Hän voi huutaa kielioppikategorioita, sanaluokkia vierasperäisillä nimityksillä tai suomenkielisinä tai paljaita sanoja perusmuodossa tai taivutettuina, jolloin kuulijoiden on tunnistettava esim. sanaluokka. Hän voi huutaa yläkäsitteen ”nominin vaihtavat paikkaa”. Liikunnallisen harjoituksen välissä voidaan pitää tauko ja keskittyä pohtimaan kategorioiden suomenkielisiä nimityksiä, joita voidaan kirjoittaa tauluun. (Sarmavuori 2010: 19.)

Tiedon dimension näkökulmasta edellä olevassa esimerkissä kyseessä on faktatiedon osa-alue ja jossain määrin käsitetieto, mutta harjoiteltavien käsitteiden suhdetta muihin käsitteisiin ja käsitteekategorioihin ei käsitellä. Oppilaiden vastauksissa mainitaan pelit tai kilpailut (Sarmavuori & Maunu 2011: 45–47), joissa mitataan ulkooppimista ja muistamista: vääristä vastauksista seuraa joukosta poissulkeminen. Tämä ei mielestäni tue yhteisöllisyyden ideaa. Esimerkiksi sisä- ja ulkopaikallissijoja opeteltaessa oppilaiden täytyy sanan kuullessaan muistaa sijaa kuvaava toiminto. Sen sijaan että oppilaat keskittyisivät sisä- ja ulkopaikallissijan merkityksen ymmärtämiseen tai hahmottamaan sijamuotojen moninaisia merkityksiä, he opettelevat liittämään tietyn liikkeen sijamuotoon:

1. adessiivi: liike ”lattialla”, mennään lattialle risti-istuntaan, sormet voidaan laittaa kuten joogaajat tekevät keskittyessään
2. ablatiivi: liike ”lattialta”, puolikyökky
3. allatiivi: liike ”lattialle”, liukastumisasento, toinen jalka ja molemmat kädet ilmaan, katse lattiaan (Maunu 2010)

Tehtävä vaatii kahden tason muistamista: käsitteen tunnistamista ja käsitteeseen liittyvän liikkeen tai ilmaisun muistamista. Ilmaisussa ei ole luovaa ulottuvuutta siten, että oppilaat keksisivät itse omia liikkeitä ilmaisemaan esimerkiksi sijamuotoja.

Tekstissä siteeratuissa oppilaiden vastauksissa heijastuvat tehtävissä implisiittisesti ilmenevät oppimistavoitteet. Tutkijoiden kysymykseen hyvistä ja mieleen jääneistä tehtävistä oppilaat vastaavat:

Sijamuotolaulu, joka opeteltiin 7. luokalla, muistan sen avulla edelleen sijamuodot.

Kaikkien erilaisten ilmaisuharjoitusten tekeminen, joiden avulla kielioppi jää päähän. (Sarmavuori & Maunu 2011: 47.)

Muistamisen korostaminen vaikuttaa ristiriitaiselta opetusmenetelmän ensimmäisten kuvausten kanssa. Sarmavuori (2009: 44) nimittäin lähtee liikkeelle siteeraamalla oppiaineen opetussuunnitelman tavoitteita, joiden mukaan oppilas oppii käyttämään käsitteitä puhuessaan kielen rakenteista ja sanastosta sekä vertaillen suomen kieltä muihin kieliin. Liikunnallisten harjoitusten välissä tapahtuva pohdinta kategorioiden nimistä ei kata käsitteiden käyttämisen merkitystä, sillä kyse on käsitteiden toistosta ja tunnistamisesta. Kokeilukoulun oppikirjoja tarkastellessaan Sarmavuori (2009: 48–49) kiinnittää huomion siihen, että tehtävät vaativat tunnistamista, etsimistä, täydentämistä, yhdistämistä, muuntamista tai tuottamista – mutta ilmaisuharjoituksia kirjoissa ei ole. Esitettyjen esimerkkien avulla ei tuoda uusia ratkaisuja siihen, miten päästään käsitteiden käytön tai ilmaisullisuuden tavoitteeseen.

Luonnehdinnat ilmaisullisista ja toiminnallisista harjoituksista ilmaisevat implisiit-
tisesti niiden tarkoitusta:

Ilmaisulliset ja toiminnalliset harjoitukset, joita kokeiltiin tässä tutkimuksessa, muuttavat ilmapiirin hauskaksi ja motivoivaksi. Tylsäksi koettu kielioppi voi muuttua kiinnostavaksi ja hauskaksi. (Sarmavuori 2009: 49.)

Varsinkin kielioppi on osa-alue, josta tulee helposti kuivaa ja elämälle vierasta. Kiinnostavampaa on silloin lukemisessa ja kirjoittamisessa. Draaman tulo oppiaineen sisältöihin on luonut edellytykset myös elävemmän otteen löytämiseen. (Sarmavuori & Maunu 2011: 29.)

Näiden lisäksi flow-teorian yhteys menetelmään perustellaan opettajan tunteella siitä, että ”oppilailla on oppiessa hauskaa” (Sarmavuori & Maunu 2011: 32). Toiminnallisten harjoitusten funktiona esitetty lämmittelevä johdatus ”jotta he saisivat kiinnitetyksi merkityksiä abstrakteihin käsitteisiin” jää mielestäni konkretisoitumatta, sillä merkityksistä ei ole kysymys, kun opetellaan uusia liikkeitä kuvastamaan metakielen käsitettä. Esitetyt tehtävät antavat ymmärtää, että käsitteitä käytetään silloin, kun ne on tekstistä tunnistettu. Mukavien tehtävien käytöllä ryhmäytymistilanteissa on perustelunsa, mutta kieliopillisten käsitteiden käyttöyhteyden ymmärtäminen avautuu kuitenkin vasta kielen analyysissä. Sitä ei menetelmää käsittelevissä teksteissä pohdita.

Toiminnallisen kieliopin opetuksen lähtökohdat eli flow-tilaan suuntaava oppimiskokemus, jonka vauhdittajana toimivat toiminnalliset ja draamalliset työskentelytavat, sopii kielitiedon opetukseen. Ongelmalliseksi osoittautuvat ne tavoitteet, joita opetusmenetelmän ja harjoitusten kuvauksissa esiintyy. Ne keskittyvät faktatiedon muistamiseen ja hauskuuteen. Sen sijaan toiminnallisia harjoituksia voisi käyttää myös siihen, että oppilaat oppivat tarkastelemaan käsitteiden välisiä suhteita, soveltamaan käsitteitä kielen tarkastelussa ja analyysissä sekä arvioimaan osaamistaan.

5 Kielentäminen

Kielentämisellä tarkoitetaan ajatusprosessin avaamista käsitteen konstruointiprosessin yhteydessä. Sillä viitataan merkitysten luomiseen ja tiedon rakentamiseen kielen avulla. Kielentämistä voidaan toteuttaa sekä yksin että dialogisesti tai suullisesti ja kirjallisesti. Opettajan rooli näyttyy erityisesti oppilaiden lähikehityksen vyöhykkeen arvioinnissa ja tehtävien kohdentamisessa sen näkökulmasta. Kielentäminen tuottaa opettajalle sellaista tietoa, jota hän voi käyttää suunnitellessaan tulevan opetuksen tavoitteita, sisältöjä, tehtäviä ja harjoituksia. Kielentämisen avulla tuotettu tieto antaa sekä oppilaalle että opettajalle käsityksen siitä, missä kohdassa oppilaan tiedot ja taidot ovat hyvät tai missä kehitettävää riittää. (Joutsenlahti 2003; Joutsenlahti 2009; Joutsenlahti & Kulju 2010; Joutsenlahti & Rättyä 2015.³)

Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan ylipistonlehtorin Pirjo Kuljun ja matematiikan didaktiikan yliopistonlehtorin Jorma Joutsenlahden ainedidaktisessa *Sanan lasku*-projektissa lähdettiin miettimään, mitä hyviä opetuskäytäntöjä äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikalla sekä matematiikan didaktiikalla on tarjottavana toisilleen. Heidän lähtökohtansa näiden kahden oppiaineen yhdistämiselle on metataitojen näkökulma (Joutsenlahti & Kulju 2010: 53; Kulju & Joutsenlahti 2010: 163–164; Kulju 2010: 145). He perustelevat tutkimushankettaan valtakunnallisiin oppimistulosten arviointeihin ja oppilaiden motivaatioon liittyvillä haasteilla sekä perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitetyillä tavoitteilla, joissa metataitojen osalta huomio kiinnittyy argumentointitaitoihin ja päättelytaidon kehittämiseen. (Kulju & Joutsenlahti 2010: 165; Kulju 2010: 145.) Kuljun (2012: 17) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa kuitenkin päättelytaidot ja ongelmanratkaisutaidot esitetään tekstinymmärtämisen näkökulmasta ja ryhmäviestintätaitojen yhteydessä sen sijaan, että ne matematiikan tavoin liittyisivät käsitteiden oppimiseen. Metataitojen, kuten ongelmanratkaisutaitojen, ja motivoivan opetuksen teoreettisen pohjan Joutsenlahti ja Kulju (2010: 58; Kulju 2012: 17) ammentavat ongelmanratkaisumallista.

Kulju ja Joutsenlahti kirjoittavat kielentämisestä ajatusprosessin kuvaamisena. Menetelmänäkökulma tulee teksteissä esiin vaihtelevasti. Kulju (2010: 146; 2012: 13) käyttää muotoilua ”ns. kielentämisen menetelmää”. Joutsenlahden matematiikan kielentämismenetelmään viitaten Kulju (2010) kuvaa menetelmän sisältävän oppilaan suullisen kerronnan vaiheen sekä siihen liittyvän oman ja kuuntelevien oppilaiden reflektion. Vuoden 2012 tekstissä kuvaukseen on liitetty myös kirjallinen kielentäminen. Yhteisissä artikkeleissaan vuonna 2010 Joutsenlahti ja Kulju kuvaavat ilmiötä kielentämisen peri-

3 Kielentämisen (languageing) käsitettä on käytetty englanninkielisessä kirjallisuudessa viittaamaan yleiskieliseen kielellä ilmaisemiseen tai sille on annettu ääneenajattelun merkitys tutkimusaineiston hankintamenetelmänä (vrt. Joutsenlahti & Rättyä 2015).

aatteen näkökulmasta, mutta vuoden 2014 artikkelissa toteamme Jorma Joutsenlahden kanssa, että kielentäminen on tutkimusten myötä osoittautunut opetusmenetelmäksi, joka on tullut mukaan opetussuunnitelmiin (Joutsenlahti & Kulju 2010: 57, 59; Kulju & Joutsenlahti 2010: 170; Joutsenlahti & Rättyä 2015: 55).

Ongelmanratkaisutyypinen kieliopin opetus sisältää oppilaille annettuja tehtäviä, jotka he ratkaisevat kielentäen. Kulju kritisoi irrallisten muotojen käsittelemistä kieliopin opetuksessa ja ottaa esimerkin viidennelle luokalle suunnatusta oppikirjatehtävästä, jossa aikamuodot esitetään taulukkona, ja jossa tehtävinä ovat verbien taivuttaminen, alleviivaaminen ja aikamuodon merkitseminen. Tälle tehtävyydelle Kulju (2012) esittää vaihtoehdoksi ongelmanratkaisua vaativan tehtävän ja opiskelijan tuottaman vastauksen tehtävään, jossa opiskelijoita pyydetään tunnistamaan lauseesta ”alleviivatun sanan sanaluokka ja perustella vastaus monipuolisesti kielentämällä”. Luokanopettajaopiskelijat pohtivat analysoitavan lauseen *Olin luistelemassa-- luistelemassa*-sanaa. Ajatusprosessien kiellennysvastauksista paljastui esimerkiksi se, olivatko opiskelijat tarkastelleet pelkästään merkitystä vai olivatko he huomioineet myös taipumisen. Hieman toisentyypinen esimerkki on tehtävä, jossa aikamuotoja tarkastellaan merkityksen kautta ajallisten suhteiden ilmaisemisessa. Tehtävänantona toimivat esimerkiksi kysymykset ”mitä tapahtumia tekstissä voidaan erottaa” ja ”missä järjestyksessä ne tapahtuivat”. Tässä yhteydessä kieliopin käsitteiden käyttö yhdistyy laajempien tekstikokonaisuuksien analysoimiseen, joka on tavoitteena seuraavassa esimerkissä:

Ensimmäisessä tehtävässä oli tekstiesimerkkinä kaksi erilaista silminnäkijän kertomusta, Mimmin ja Konstan versiot tilanteesta, jossa välitunnilla leikittiin ja lopulta naulakkokin kaatui. Toinen kertomus oli passiivissa ja toisessa tekijät tulivat esille, esimerkiksi Naulakon taakse piilouduttiin vs. Tuomas ja Tiina piiloutuivat naulakon taakse. Oppilaiden tehtävänä oli pohtia, miten kertomukset erosivat toisistaan ja kuvailla, miten he lähtivät tarkastelemaan tekstien eroja. (Kulju 2012: 13.)

Tämä opinnäytetyössä kehitetty esimerkki osoittaa, miten oppilaat tarvitsevat prototyypien osaamisen rinnalle soveltamiskykyä. He käyttivätkin sitä pohtiessaan aktiivin ja passiivin eroja muun muassa sävyn ilmaisemisessa.

Kirjallisen kielentämisen rinnalla Kulju pohtii suullisen kielentämisen merkitystä strategisen ajattelun oppimisena, eli toinen opiskelija ymmärtää toisen opiskelijan ajattelustrategiaa sen lisäksi, että hän kuulee oikean vastauksen. Kuljun ja Joutsenlahden (2010: 170) mukaan kielentämällä pohtiminen johdattaa opittavan asian ymmärtämiseen. Taksonomiataulukossa tämä näkökulma sijoittuu käsitetiedon osalta sekä muistamisen että ymmärtämisen sarakkeisiin. Kielentäminen ajattelustrategioiden harjoittamisena ja toisten oppilaiden ajattelustrategioiden kuunteleminen puolestaan voidaan sijoittaa menetelmätiedon, mutta myös metakognitiivisen tiedon sarakkeeseen. Mitä

pidemmälle oppilaat harjaantuvat tässä, sitä vaikeampia kognitiivisia prosesseja näihin voi liittyä – he voivat arvioida toisten strategioiden toimivuutta ja jopa kehittää uusia strategioita.

Ohjaamiensa opiskelijoiden pro gradu -opinnäytteiden tuloksista Kulju (2012) nostaa esiin ensinnäkin sen, että minäkerrontaan ohjaava tehtävänanto tuottaa ajatteluprosessin lisäksi tietoa vastaajan ratkaisustrategioista eli siitä, millaisia apukysymyksiä he käyttävät tehtävää ratkaistessaan. Toinen huomio kohdistuu käytettävien käsitejärjestelmien välisiin suhteisiin ja niiden tarkasteluun. Kolmantena huomiona Kulju nostaa esiin, miten vastauksissa kerrottiin ulkoopettelusta, mutta käsitteen merkityksen sisäistämistä ei välttämättä ollut tapahtunut. Opiskelijoidensa opinnäytetöiden ideoita esitellen Kulju (2012) yhdistää kielentämisen ongelmanratkaisutehtäviin. Kuljun huomio kiinnittyy myös kielentämis- ja ongelmanratkaisutehtävien käytön yhteydessä siihen, että oppilaat osaavat havainnoida kieltä, ja tehtävät voivat motivoida oppilaita toisella tavalla kuin tunnistamistehtävät.

6 Pohdinta

Valitsin analyysini taustaksi oppimistavoitteiden taksonomiataulukon tiedon ja kognitiivisten prosessien dimensiot, joita vasten tarkastelin toiminnallista kieliopin opetusta ja kielentämistä. Tavoitteenasetteluita oli hetkin vaikea tiivistää analysoimistani teksteistä. Tekstit esittelevät opetusmenetelmiin liittyviä kokeiluja ja tutkimustuloksia. Oppimistavoitteiden etsiminen teksteistä, joissa oppimistapahtumien sisältöjä ei täsmällisesti eritelty, voi vaikuttaa huonosti perustellulta. Harvalukuisessa kielitiedon opetusmenetelmiä käsittelevien tekstien joukosta valitut tekstit kuitenkin kuvaavat kielitiedon opetukseen sopivia harjoituksia ja tehtäviä, joiden kautta tavoitteet voivat konkretisoitua.

Toiminnallisen kieliopin opetuksen ja kielentämisen käyttöä kuvaavat tekstit eivät juurikaan asemoi itseään suhteessa muihin kielitiedon opetusmenetelmiin. Tuomi ja Kulju (2010) viittaavat kieliopin opetukseen tekstitaitojen yhteydessä artikkelissaan, jossa laajaan Ronja Ryövärintytär -teemaiseen kirjallisuusprojektiin 4.-luokkalaisten kanssa nivoutuvat erilaisten kieleen, kirjoittamiseen ja kirjallisuuteen liittyvät tiedot ja taidot. Esimerkkeinä he mainitsevat pää- ja sivulauseen ja lausetyyppien käsittelyn sekä sanaston, kirja- ja puhekielen tarkastelun. Tällaista tarkastelua on kansainvälisessä kieliopinopetusta tutkivassa kirjallisuudessa kutsuttu kontekstuaaliseksi kieliopin opetuksiksi, ja se on ollut erityisesti Myhillin tutkijaryhmän tutkimusten kohteena (Myhill 2005; Myhill, Lines & Watson 2013). Kontekstuaalisen kieliopin opetuksen yksi kokeilu 8.-luokkalaisten kanssa on raportoitu artikkelissa ”Kahdeksaluokkalaisten kieliopin käsitteitä käyttämässä” (Rättyä & Vaitinen 2015).

Ajatus kieliopin oppimisesta kontekstissa on luettavissa myös Alhon ja Kauppisen (2008) *KäyttökIELIOPPI*-teoksessa, joka tähtää kieliopin rakenteiden oppimiseen aitojen tekstien yhteydessä. Näkökulma on tuttu tekstitaitokäsitteen tuomisesta saakka, mutta se ei ole konkretisoitunut opetusmenetelmien tai työskentelytapojen tasolla. Kontekstuaalinen kieliopin opetus voidaan nähdä lähestymistapana, kuten vaikkapa *Kieli ja sen kIELIOPIT*-teoksessa, jonka mukaan kieliopin opetuksen tarkastelun pitäisi tapahtua tekstien analyysin yhteydessä (Opetushallitus 1994: 141–146), tai opetuksen periaatteena, kuten professori Matti Leiwo on kirjoittanut jo vuonna 1979 (Leiwo 1979). Kontekstuaalisen kieliopin näkökulma avaa kognitiivisen prosessin dimensioita, kuten ylemmällä soveltamisen tasolla. Kun kielitiedon opetus tuodaan vaikkapa mainoksen tutkimuksen yhteyteen, sovelletaan käsitteitä. Oppilaat pohtivat kyseisen tekstityypin tyypillistä sanastoa, sanaluokkia, niiden taipuneita muotoja (adjektiivien komparatiiveja, verbien imperatiiveja jne.).

Taksonomia-aulukon kehittämisessä ajatuksena on Mayerin (2002) mukaan ollut se, että taksonomia helpottaisi opetuksen suunnittelutyötä erityisesti niiden opettajien kohdalla, jotka kokevat muistamiseen ohjaavan opetuksen tutumpana ja helpompana kuin muutokseen suuntaavan oppimisen, jota oppilas osaa jatkossa soveltaa uudessa tilanteessa (e. *retention vs. transfer*). Oletetusti useilla luokanopettajaopiskelijoilla on kokemusmuistissaan juuri muistamiseen ohjaava opetus, ja sen vaihtaminen muutokseen suuntaavaan oppimiseen ohjaamiseen opetusharjoittelussa vaatii työtä ja harjoitusta. Taulukko voikin toimia opetuksen suunnittelun ja opetusmenetelmän kehittämisen työkaluna. Esimerkiksi toiminnallisen kieliopin opetuksen käytännön toteutuksen monipuolistaminen voisi edistyä sitä ohjaavien oppimiskäsitysten ja teorioiden linjassa taulukkoa ja sen tiedon ja kognitiivisen prosessoinnin dimensioita hyödyntämällä.

Kun tarkastelemme metakielen opetuksen tavoitteita, voimme kiinnittää huomiota niihin linjakkaan opetuksen (Biggs 1996) lisäksi myös mielekkään oppimisen näkökulmasta. Näkökulma on ollut esillä jo 1960-luvulta, ja sitä on kehitetty edelleenkin (vrt. Pernaa 2011). Kuljun (2010, 2012) artikkeleissa kielentämistä ja ongelmanratkaisupohjaisia tehtävätyyppejä hyödyntävä opetus avautuu mielekkään oppimisena, vaikkei niissä käytetäkään mielekkään oppimisen teoriaa teoriapohjana/taustateorianä. Mielekkään oppimisen (e. *meaningful learning*) edellytykset ovat Novakin (2010) mukaan merkityksellinen aikaisempi tieto, mielekäs materiaali ja oppijan halu oppia mielekkäästi. Merkityksellisellä aikaisemmalla tiedolla Novak (2010: 23, 56–70) viittaa siihen, että syntyy kokonaisia tietorakenteita, jotka ovat hyvin organisoituneita. Verratkaamme tilannetta havaintoon siitä, että opiskelijat hallitsevat esimerkiksi lauseenjäsenkäsitteistä predikaatin ja subjektin, jotka on opetettu heille ”päälauseenjäseninä”. Vaikuttaako spiraaliperiaatteen käyttö eli muiden lauseenjäsenten esitteleminen myöhemmin siten, että oppijalle syntyy käsitys, ettei aikaisempaan tietoon välttämättä tarvitse lisätä uusia

lauseenjäsenkäsitteitä? Kun käsitteitä ei esitetä ontologisten kategorioiden kokonaisuuksina eikä käsitteiden yhteyttä sanoihin, lauseisiin ja lausekokonaisuuksien muodostamiseen avata kielentäen, mielekkästä oppimista ei tapahdu eikä oppijalle synny halua oppia. Sen sijaan oppilaat kokevat kieliopin opetuksen tarpeettomaksi ja sen oppimisen turhauttavaksi (ks. myös Kulju, Mäkinen & Rähä 2015).

Ajatukset miniteorioista voidaan liittää myös mielekkään oppimisen teorian kontekstiin. Paikallisten miniteorioiden takia oppilaiden oppimaa tietoa ei ehkä voidakaan pitää merkityksellisenä aiempaa tietona, vaan tietona, joka pikemminkin haittaa organisoituneiden tietorakenteiden oppimista. Kielitiedon opetuksessa pitäisikin taksonomia-
taulukon tiedon ulottuvuuden osalta siirtyä faktatiedon muistamisesta painottamaan käsitetiedon ja sen soveltamisen merkitystä. Käsitteellinen tieto jakautuu taksonomia-
taulukossa Pintrichin (2002) mukaan kolmeen osaan: tietoon luokitteluista ja kategoriosta, tietoon periaatteista ja yleistyksistä sekä tietoon teorioista, malleista ja rakenteista. Käsitetiedon ja kieliopillisten kategorioiden opettamista on sivuttu artikkeleissa, joissa tarkastellaan kielitiedon opetusta visualisoinnin avulla (Rättyä 2013a, 2013b).

Taksonomia-
taulukko tuntuu soveltuvan hyvin kielentämisen tarkasteluun, sillä matemaattisen kielentämisen määrittelyssä se sidotaan matemaattisen ajatteluprosessin ilmaisuun. Joutsenlahden (2009) mukaan matemaattinen ajattelu on niin konseptuaalisen, proseduraalisen kuin strategisenkin tiedon prosessointia, joten taksonomian tiedon dimension tarkastelu on yhteydessä kielentämisen määritelmäänkin.

Vaikka taksonomia-
taulukko perustuu konstruktivistiseen näkökulmaan, ei siinä ole 2000-luvun vaihteessa kuvattuna lainkaan sosiokonstruktivistista näkökulmaa, joka näkyisi taulukossa esimerkiksi tiedon yhdessä rakentamisen tai jakamisen ulottuvuutena. Myös ne tavoitteet, jotka toiminnallinen kieliopin opetus asettaa sosiodraaman teoriasta käsin ja yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta, jäävät sijoittumatta kaksikulotteiseen taksonomia-
taulukkoon. Myöskään opettajan ja oppilaan keskinäiseen toimintaan kohdentuvat tavoitteet eivät taulukossa näy. Kielentämisen yhteydessä esille nousutta vertaisoppimista ei suoraan voi sijoittaa taulukkoon, vaikka muiden oppilaiden ajatusten reflektointi on ymmärrettävissä metakognitiivisena taitona. Opettajan näkökulma täydentäisi opetusmenetelmän pohdintaa. Kielentämisen etuja tarkasteltaessa mainitaan opettajan näkökulma: opettaja mallintaa, kielentäminen helpottaa opettajan arviointityötä ja auttaa eriyttämisen ja tukitoimien pohtimisessa (Joutsenlahti & Kulju 2010: 54; Kulju & Joutsenlahti 2010: 169; Kulju 2012: 13). Joutsenlahti (2009) on ottanut esiin myös opettajan oppimistilanteisiin kohdistuvan suunnittelutyön, jota kielentäminen helpottaa. Opettaja pystyy arvioimaan koko ajan sekä oppilaiden tiedollista, proseduraalista että metakognitiivista tasoa. Hänen tutkimuksessaan lukion 1.-luokkalaisten kokivat kirjallisen kielentämisen auttavan ajattelun jäsentämisessä sekä tukevan ymmärtämistä ja oman ratkaisuprosessin arviointia.

Jollei yhteistoiminnallisuuden näkökulma ole mukana taksonomiataulukossa, jota voidaan käyttää opetuksen suunnittelun kehittämisessä, se voi jäädä huomioimatta. Yhteisöllinen oppiminen jää usein myös puuttumaan oppikirjojen tehtävistä, jotka kehottavat yksikön toisessa persoonassa tunnistamaan, nimeämään ja alleviivaamaan. Sellaiset tehtävät eivät ohjaa yhteiseen työskentelyyn, eivätkä siten myöskään keskusteluun kielestä ja käyttämään perusteluita vastauksista. Opettajaopiskelijat ja opettajat, jotka saattavat turvautua oppikirjaan paljonkin, eivät näkökulmaa tule välttämättä huomanneeksi. Palataan siis takaisin ajatukseen linjakkaasta opetuksesta, jossa oppimiskäsitykset ohjaavat niin tavoitteenasettelua, työskentelytapoja, oppimateriaalin valintaa kuin oppimisympäristöjenkin valintaa. Esimerkiksi teknisiin oppimisympäristöihin siirretyt kielitiedon nimeämis- ja tunnistamistehtävät tulisi muuntaa opetus suunnitelman oppimiskäsitysten mukaisiksi kielentämiseen ohjaaviksi ja argumentaatiota harjoittaviksi tehtäviksi sen sijaan, että tehtävien ohjaavana tekijänä on korkean pistemäärän saaminen oikeista vastauksista.

7 Lopuksi

Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan alalla tarvitaan didaktisesti argumentoitua keskustelua kielitiedon opetusmenetelmistä. Miten ylipäättään määrittelemme opetusmenetelmät ja miten erotamme ne työskentelytavoista ja opetusmuodoista? Opetusmenetelmäkäsitetä tarkastelevia relevantteja lähteitä oli tämän artikkelin taustaksi vaikea löytää, sillä oppimiskäsitysten muutosten myötä ovat erilaisten oppimisprosessiin liittyvien työskentelytapojen ja toimintamuotojen kenttää värittäneet myös ideologiset näkemykset, jotka heijastuvat eri oppiaineisiin eri tavoin. Miten esimerkiksi oppiaineessamme suhteutetaan genre-, draama- tai kriittinen pedagogiikka? Näiden lähestyminen menetelmän näkökulmasta on mielestäni vaikeaa, sillä ne risteävät opetuksen kentällä. Etsin analogiaa tutkimusmenetelmistä, joiden kohdalla voidaan puhua erilaisista tutkimusotteista riippuen siitä, minkälaiseen paradigmaan ne kuuluvat. Tapaustutkimus ja toimintatutkimus ovat tutkimusstrategioita tai tutkimusotteita, joita voidaan toteuttaa erilaisin analyysimenetelmin (kvantitatiiviset, kvalitatiiviset tai niiden yhdistelmät). Samalla tavoin esimerkiksi tutkivaa oppimista (tai tutkivan oppimisen pedagogiikkaa) on kuvattu paitsi pedagogisena menetelmänä ja mallina myös kokonaisvaltaisena lähestymistapana ja strategiana, jota voi toteuttaa erilaisin opetus- ja oppimiskäytännöin (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005: 5, 13–20, 29–31).

Opetusmenetelmää määriteltäessä käytetään alan kirjallisuudessa rinnakkaisia käsitteitä opetusmenetelmät, opetusmuodot, työtavat ja työskentelytavat. Opetusmenetelmä viittaa opettajan näkökulmaan ja työtapa puolestaan opiskelijan näkökulmaan.

Opiskelijan näkökulmaa tarkasteltaessa voidaan liikkua akseleilla yksilö- ja ryhmätyöskentely tai opettaja-, oppilas- tai yhteistoiminnallisuuskeskeinen työskentely. (Lahdes 1997; Tynjälä 1999; Uusikylä & Atjonen 2005.)

Ainedidaktiikan edustajana näen, että opetusmenetelmä on lähtökohtaisesti hyvä käsite, joka yhdyssanana avautuu menetelmäksi, jota opettaminen määrittää. Tällöin näkökulma on opettajassa ja hänen ratkaisuissaan siitä, millaisiin oppimiskäsityksiin hän opetuksessaan nojaa, kuinka opetuksen sisällölliset, tiedolliset ja taidolliset tavoitteet asetetaan suunnitteluvaiheessa ja saavutetaan erilaisin työskentelytavooin sekä miten tavoitteiden saavuttamista arvioidaan. Linjakkaan opetuksen tavoin näiden tulisi opetusmenetelmän sisällä olla loogisessa suhteessa toisiinsa. Työskentelytavat (mieluummin kuin työtavat) käsitän opetusmenetelmään kuuluviksi tavoiksi, joilla opettaja ja oppijat käsittelevät asioita. Työskentelytavoissa voidaan oppimisprosessin aikana käyttää opettaja- tai oppilaskeskeisiä tai yhteistoiminnallisia opetusmuotoja ja niitä voidaan toteuttaa erilaisissa oppimisympäristöissä rinnakkain.

Olen hahmottanut opetusmenetelmän osa-alueet pyramidiksi (ks. kuvio 1), jonka perustana ovat oppimiskäsitykset ja -teoriat. Suunnitteluosaan sisältyvät ensinnäkin opetuksen tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden laatiminen opetusprosessia ohjaavan opetussuunnitelman hengessä, toiseksi oppimisympäristöjen valinta ja kolmanneksi arvioinnin kriteerien valmistelu. Arviointiin puolestaan kuuluvat oppilaiden arviointi, oppimisprosessin ja opettajan oman työn reflektointi.



KUVIO 1. Opetusmenetelmän osa-alueet.

Mitä tämä tarkoittaisi sitten kielitiedon opetuksessa ja sen opetusmenetelmissä? Koska menetelmän kuvaus yleensä sisältää osa-alueet ja jatkumon, hahmottelen lopuksi kielentämistä (kielitiedon) opetusmenetelmänä kooten yhteen menetelmästä kirjoitettujen kotimaisten artikkeleiden sisältöjä (Joutsenlahti 2003, 2009; Joutsenlahti & Rättä 2015; Kulju 2010; Kulju & Joutsenlahti 2010).

Kielentämismenetelmä perustuu konstruktiiiviseen ja sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Opetusmenetelmän tavoitteena on oppilaiden ohjaaminen mielekkääseen oppimiseen siten, että oppilaan oppimisprosessissa mahdollistuu faktatiedon lisäksi käsitetieto, menetelmätieto ja metakognitiivinen tieto, ja oppilas prosessoi tietoa muistamisen lisäksi ymmärtämällä, soveltamalla, analysoimalla, arvioimalla ja uutta luoden. Tämä prosessointi tapahtuu sellaisin työskentelytavoin ja tehtävin, joissa oppilas voi toimia suullisesti, kirjallisesti, visualisoiden, symbolikieltä tai taktiillista kieltä käyttäen yhteistyössä muiden oppijoiden kanssa. Kielentämistehtävät voidaan toteuttaa erilaisissa oppimisympäristöissä. Työskentelytapojen tulokulmaa etsitään ongelmanratkaisuprosesseista, jotka vaativat oppilailta heidän ajatusprosessiensa purkua sekä niiden argumentointia. Kielentämismenetelmää käyttäessään opettaja saa oppimisen arviointia varten oppilailta jäsennettävissä olevaa tietoa oppilaan omaksumista tiedon lajeista ja kognitiivisista prosesseista. Tätä tietoa opettaja pystyy käyttämään hyödykseen arvioidessaan oppilasta, ohjatakseen häntä jatkossa, suunnitellakseen opetusta ja mahdollista eriyttämistä tai tukitoimia.

Kirjallisuus

- Ahvenisto, I., M. van der Berg, J. Löfström & A. Virta 2013. Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. *Kasvatus & Aika*, 7 (3), 40–55.
- Alho, I. & A. Kauppinen 2009. *Käyttökelioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Anderson, L. A. 2002. Curricular alignment: a re-examination. *Theory into Practice*, 41 (4), 255–260.
- Anderson, L. A. & R. Krathwohl (toim.) 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Essex: Pearson.
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347–264.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Hakkarainen, K., M. Bollström-Huttunen, R. Pyysalo & K. Lonka 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Harjunen, E. & J. Rautopuro 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Julkaisut 2015: 8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Joutsenlahti, J. 2003. Kielentäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 188–196.
- Joutsenlahti, J. 2009. Matematiikan kirjallinen kielentäminen lukiomatematiikassa. Teoksessa M. Asikainen, P. E. Hirvonen & K. Sormunen (toim.) *Ajankohtaista matemaattisten aineiden*

- opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa*. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology 1. Joensuu: University of Eastern Finland, 3–15.
- Joutsenlahti, J. & P. Kulju 2010. Matematiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kehittäminen yhteisen tutkimuksen avulla: Sanan lasku -projekti. Teoksessa T. Laine & T. Tammi (toim.) *Tutki, kehitä, kokeile*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 10. Tampere: Tampereen yliopisto, 53–61.
- Joutsenlahti, J. & K. Rättyä 2015. Kielementäminen käsite ainedidaktisissa tutkimuksissa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Krathwohl, D. R. 2002. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice*, 41 (4), 212.
- Kulju, P. 2010. Äidinkielen kielioopin ulottuvuudet. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.) *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 143–158.
- Kulju, P. 2012. Äidinkielen kielioopin kielentäminen. Teoksessa M. van den Berg, R. Mäkelä, H. Ruuska, K. Stenberg, A. Loukomies & R. Palmqvist (toim.) *Tutki, kokeile ja kehitä*. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012. Helsinki: Helsingin yliopisto, 10–22.
- Kulju, P. & J. Joutsenlahti 2010. Mitä annettavaa äidinkielellä ja matematiikalla voisi olla toisilleen? Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä äidinkielen taidoista, opiskelu- asenteista sekä sukupuolistereotyyppioista. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009*. Tampere: Tampereen yliopisto, 163–178.
- Kulju, P., M. Mäkinen & P. Rähä 2015. Peruskoululaisten käsityksiä äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa: ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Julkaisut 2015: 10. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 85–96.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Leiwo, M. 1979. Kielioppi, oikeakielisyys ja ainekirjoitus. Teoksessa A. Hakulinen (toim.) *Kieliopistako käsitteet äidinkielen opetukseen?* Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 27. Turku: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 36–49.
- Leiwo, M. 1998. Sijamuodot äidinkielen kielioopin ongelmana: opettaako kielioppi ajattelemaan loogisesti? Julkaisussa M.-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.) *Puolin ja toisin*. AFinLAN vuosikirja 1998. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 175–187.
- Markkula, M. 2010. Kokemuksia kielioopin opettamisesta toiminnallisesti. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 39, 21–25.
- Maunu, N. 2010. Sijamuodot. Draamallisin ja toiminnallisin menetelmin. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 39, 25–52.
- Mayer, R. 2002. Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41 (4), 226–232.
- Myhill, D. 2005. Ways of knowing: writing with grammar in mind. *English Teaching: Practice and Critique*, (4) 3, 77–96.
- Myhill, D., S. Jones & A. Watson 2013. Grammar matters: how teacher's grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teacher and Teacher Education*, 36, 77–91.
- Myhill, D., H. Lines & A. Watson 2012. Making meaning with grammar: a repertoire of possibilities. *English in Australia*, 47 (3), 29–38.
- Novak, J. D. 2010. *Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. 2nd edition. New York: Routledge.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. *Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pernaa, J. 2011. *Kehittämistutkimus: tieto- ja viestintätekniikkaa kemian opetukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pintrich, P. 2002. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41 (4), 219–225.
- Rättyä, K. 2013a. Languaging and visualisation method for grammar teaching: a conceptual change theory perspective. *English Teaching Practice and Critique*, 12 (3), 87–101.
- Rättyä, K. 2013b. Luokanopettajaopiskelijoiden metakielen käyttö kielennys- ja visualisointitehtävissä. Teoksessa E. Yli-Panula, H. Silfverberg & E. Kouki (toim.) *Opettaminen valinkauhassa. Ainedidaktinen symposiumi Turussa 15.3.2013*. Ainedidaktisia tutkimuksia 7. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 18–28.
- Rättyä, K. & P. Vaittinen 2015. Kahdeksaluokkalaiset käyttämässä kieliopin käsitteitä. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Elävä ainepedagogiikka. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014*. Ainedidaktisia tutkimuksia 9. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sarmavuori, K. 2009. Kieliopista hauskaa toiminnallisin menetelmin. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 38, 43–88.
- Sarmavuori, K. 2010. Kielioppitunnit kiinnostavammiksi ja hausemmiksi toiminnallisten harjoitusten avulla. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 39, 9–18.
- Sarmavuori, K., & N. Maunu 2011. Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa: lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 40, 29–51.
- Tainio, L. 2010. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen uudet ja vanhat haasteet. *Virittäjä*, 114 (1), 108–114.
- Tainio, L. & J. Marjokorpi 2014. Luokanopettajaopiskelijat ja kielioppi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, toukokuu 2014.
- Tainio, L. & S. Routarinne 2012. Kieliopin ymmärtäminen ja kieliopillinen ajattelu: luokanopettajaopiskelijat lausetta hahmottamassa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 249–263.
- Tikkanen, G. 2010. *Kemian ylioppilaskokeen tehtävät summatiivisen arvioinnin välineenä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tommola, H. 2010. Jes – äikkää! Katsaus toiminnallisen kieliopin opiskeluun. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 39, 18–21.
- Tuomi, M. & P. Kulju 2010. Matka Ronja Ryövärityttären mukana kirjallisuuden ja tekstitaitojen maailmaan. Teoksessa T. Laine & T. Tammi (toim.) *Tutki, kehitä, kokeile*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 10. Tampere: Tampereen yliopisto, 87–108.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. & P. Atjonen 2005. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.