

Lauseenjäsenet suomen kielen ja kirjallisuuden perusopetuksen oppikirjoissa

Jenni Marjokorpi

Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto



Tutkimus tarkastelee aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, miten lauseenjäseniä opetetaan vuosiluokkien 5, 6 ja 8 suomen kielen ja kirjallisuuden oppi- ja tehtäväkirjoissa. Lisäksi kirjojen lauseenjäsenitehtäviä luokitellaan teoriajohtoisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksessa havaitaan alakoulun lauseenjäsenjaksot tiiviiksi ja käsittelytavaltaan tutustuviksi, käsitteiden prototyyppejä ominaisuuksia korostaviksi ja tunnistamispainotteisiksi. Käsiteltäviksi nousevat predikaatti, subjekti ja objekti. Adverbiaalia ei käsitellä alakoulun kirjoissa lainkaan ja predikaatiivi vain yhdessä maininnanomaisesti. Yläkoulussa opetetaan lausekkeen käsite sekä tutustutaan lauseenjäseniin hieman aiempaa laajemmin. Soveltavia tehtäviä on kuitenkin edelleen selvästi tunnistus- ja tuottamistehtäviä vähemmän. Oppikirjojen mukaan jäsentyvä kielioppiopetus on enimmäkseen deskriptiivistä, ja opetussuunnitelman (POPS, 2014) funktionaalinen orientaatio ja kielitiedon sitominen tekstitaitoihin näkyvät niissä paikoitellen. Tutkimuksessa pohditaan opetuksen jatkumoa ja sitä, kannattaisiko sisältöjen ja tehtävyytyyppien toisteisuutta vähentää tutustumalla kaikkiin lauseenjäsenkäsitteisiin jo alakoulussa sekä painottamalla yläkoulussa soveltavia ja kielenkäyttötaitoihin sidottuja harjoituksia.

Suomen kieli ja kirjallisuus, ainedidaktiikka, kielioppi, kielitieto, lauseenjäsenet, äidinkieli ja kirjallisuus

Lähetetty: 31.8.2021

Hyväksytty: 2.6.2022

Vastuukirjoittaja: jenni.marjokorpi@helsinki.fi

DOI: 10.23988/ad.111064

Johdanto

Nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014) korostavat kielitiedon ja kieliopin¹ yhteyttä kielenkäyttötaitoihin. Kielen rakenteiden tarkastelu on sisällytetty tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen sisältöalueisiin, ja esimerkiksi lauseenjäseniin ohjataan tutustumaan kirjoittamisen opetuksen yhteydessä. Opetussuunnitelman ja sitä täsmentävän *Kieli koulun ytimessä* -oppaan (Kalliokoski ym., 2015) viitoittama suunta ei siis ole vanhan oppikoulun latinalaispohjainen käsittekimara vaan pikemminkin cygnaeuslainen työkoulupedagogiikka, jossa ”käytännölliset harjoitukset ovat pääasia” (Koskinen, 1988, s. 98).

Koulukieliopin toisena tavoitteena on kielitietoisuuden herättäminen ja syventäminen. Metakieltä eli kielestä puhumisen kieltä tarvitaan ja tulee siksi opettaa, mutta ei itsetarkoituksellisesti (POPS, 2014, Kalliokoski ym., 2015). Suuntausta voidaan kutsua funktionaalisesti orientoituneeksi, ja se on noussut hallitsevaksi myös äidinkielen ainedidaktisessa tutkimuksessa (esim. Harjunen & Rautopuro, 2015; Korhonen, 2015; Paukkunen, 2011; Rättyä, 2017; Rättyä & Kulju, 2018). Toisaalta oppilaiden on yhä viime aikoinakin todettu mieltävän kieliopin opiskelun ulkoa opettelua ja muistamista vaativana tehtävänä (Marjokorpi, 2019), eikä kielentuntemuksen taso ole kansallisissa arvioissa juuri kiitosta kerännyt (esim. Harjunen & Rautopuro, 2015).

Erääksi pulmakohdaksi on todettu kielikasvatuksen jatkumo perusopetuksen sisällä: Kauppisen, Heinosen ja Aallon (2011) mukaan ala- ja yläkoulun kielikäsitteykset ovat olleet eripariset, yläkoulun oppimateriaalit eivät ole rakentaneet riittävästi alakoulussa opitun varaan vaan toistaneet samoja sisältöjä eivätkä luokan- ja aineenopettajat ole kommunikoineet keskenään. Nykyisen opetussuunnitelman myötä jatkumoa on pyritty kehittämään niin, että vuosiluokilla 3–6 tarkoituksena on ”vahvistaa oppilaan kielitietoisuutta ja innostaa häntä tutkimaan ja tarkkailemaan kieltä” sekä ”harjaantua käyttämään käsitteitä”, kun taas luokilla 7–9 ”oppilaan tulee tunnistaa kielen rakenteita” ja hänen kielitietoisuuttaan syvennetään (Kalliokoski ym., 2015, s. 44).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoja selvittäen, miten lauseenjäseniä niissä opetetaan. Tavoitteena on selvittää, opetetaanko niissä kielioppia POPS 2014:n hengessä käyttökeskeisesti ja funktionaalisesti sekä miten opetuksen jatkumo kirjoissa toteutuu. Tutkimuksen fokuksessa ovat lauseenjäsenet, jotka ovat

1 Kielitiedolla tarkoitetaan tässä artikkelissa opetussuunnitelman (POPS, 2014; Kalliokoski ym., 2015) tavoin laajasti ymmärrettynä tietoa kielestä, sen rakenteista, merkityksistä, variaatiosta, käytöstä, normeista sekä suhteista kulttuuriin identiteetteihin ja muihin kieliin. Kielioppi sen sijaan kuvaa kielen järjestelmää ja rakenteita, joista tämän tutkimuksen keskiössä ovat lauseenjäsenet. Kielitietoisuus puolestaan viittaa ymmärrykseen kielen merkityksestä esimerkiksi oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteiskunnassa sekä tietoisuuteen eri oppiaineiden ja tiedonalojen kielten erityislaatuista (Jantunen ym., 2021, s. 26–29; POPS, 2014, s. 28).

koulukieliopin perinteistä ydintä ja ainakin teoriassa sidottavissa kirjoittamisen opetukseen (POPS, 2014). Tutkimus keskittyy viidennen, kuudennen ja kahdeksannen luokan oppimateriaaleihin, mutta se voi heijastella myös sitä, millaista niiden mukainen kieliopin opetus on; onhan luokanopettajien todettu nojautuvan oppikirjaan erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa (Heinonen, 2005, s. 184) ja sekä luokan- että aineenopettajien sen sisältöalueista nimenomaan kieliopin opetuksessa (Tainio, Karvonen & Routarinne, 2015).

Aiemmin oppikirjojen kielioppiosioita on tutkittu erityisesti pro graduissa. Tämän tutkimuksen kohdetta, oppikirjojen lauseenjäsenjaksoja, on tarkastellut Koivisto (2018). Hänen tutkielmansa käsittelee vuosina 2006–2015 julkaistujen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen lauseenjäsenjaksoja tehtävineen. Koiviston mukaan kirjat käyttävät keskenään yhteneviä lauseenjäsenkäsitteitä sekä määrittelevät ne prototyyppisten tapausten kautta. Kritiikkiä saavat autenttisten tekstiesimerkkien puute sekä tunnistus- ja tuottamistehtävien painottuminen. Kiinnostavaa onkin selvittää, ovatko POPS 2014:n aikana julkaistut kirjat tehneet muutoksia näissä kohdin. Myös esimerkiksi Einiön (2016), Lindin (2017) sekä Huovarin (2020) pro gradujen aineistona ovat yläkoulun kieliopin oppimateriaalit, ja lisäksi niitä sivutaan esimerkiksi Rättyän ja Vaittisen (2016) sekä Paukkusen (2011) tutkimuksissa. Sen sijaan alakoulun kieliopin oppimateriaalitutkimus on ollut vähäisempää, eikä ala- ja yläkoulun oppimateriaaleja ole juurikaan vertailtu (tosin ks. Lamminpelto, 2014; Savolainen, 1998). Myös samojen oppikirjojen eri painokset saattavat erota joiltain osin merkittävästi toisistaan, kuten Koiviston (2018) ja oman tutkimukseni analyyseja *Särmä 8*:n eri painoksista (2014; 2020) vertailtaessa huomataan.

Seuraavassa, oppikirja-analyysiani taustoittavassa luvussa pohdin aiemman oppikirjatutkimuksen pohjalta, millainen hyvän oppikirjan tulisi olla erityisesti kielitiedon näkökulmasta. Tämän jälkeen esittelen artikkelin tutkimuskysymykset, aineiston ja menetelmät (luku 3). Tulosluvuissa 4 ja 5 käsitelen ensin lauseenjäsenten piirteitä ja sen jälkeen niihin liittyviä tehtäviä tarkastelemissani oppikirjoissa.

Mitä hyvältä kielitiedon oppikirjalta edellytetään?

Häkkisen (2002, s. 81–85) mukaan hyvän oppikirjan tulee sisältää (1) tarkoituksenmukaisesti valittua oppiaineen tietoa, joka (2) jäsennetään pedagogisesti mielekkäällä tavalla ja (3) esitetään niin, että se tukee oppilaan omaa ajattelua ja on helposti luettavaa ja ymmärrettävää. Neljänneksi näkökulmaksi nostan sen, millaiseen käyttöön oppikirja soveltuu ja ohjautuu esimerkiksi tehtävillään, joiden rooli perusopetuksen oppikirjoissa onkin keskeinen. Kuten jokaisessa oppiaineessa ja sisältöalueella, myös äidinkielen kieliopin opetuksessa on lisäksi omia erityiskysymyksiä, jotka asettavat haasteita sekä oppikirjan tekijälle että sen käyttäjälle. Tässä luvussa pohdin hyvän oppikirjan edellytyksiä edellä mainituista neljästä näkökulmasta.

Oppiaineeseen liittyvän tieteellisen tiedon valinta

Oppikirjan rajallinen tila sekä pedagoginen tarkoituksenmukaisuus edellyttävät, että siihen valitaan tieteellisen tiedon runsaudesta etupäässä vain keskeisimmät sisällöt. Tämän tutkimuksen fokuksessa oleva kielioppi eli kielen rakenteen kuvaus hakee perustuksensa kielitieteestä. Perinteiseen kielioppiin on tavattu omaksua syntaksin, morfologian ja sanasto-opin käsitteitä, joihin lauseenjäsenkäsitteet *predikaatti*, *subjekti*, *objekti*, *predikatiivi* ja *adverbiaali* (sekä vanhastaan myös *attribuutti*) ovat oletusarvoisesti kuuluneet ainakin ylemmillä luokilla – esimerkiksi *Kieli ja sen kieliopit* -komiteamietintö (KjsK, 1994, s. 143) esitti, ettei (silloisella) ala-asteella vielä tarvita muodollista lauseenjäsenystä, vaan kieltä tulisi tarkastella etsimällä prototyyppejä semanttisia tai osallistujarooleja (tekijä, kohde ym.; ks. esim. Alho & Kauppinen, 2009, s. 174–178). Myös Paukkunen (2011, s. 175–177) kannattaa semanttisista rooleista keskustelua ainakin yläkoulussa. Lisäksi oppikirjoihin on toivottu lisää pragmatiikkaan liittyvää tietoa, jotta oppilaan kielenkäytön ja ajattelun taidot kehittyisivät (Varis, 2012). Muita vaihtoehtoisia käsitteitä ovat esimerkiksi *valenssin* ja *predikoinnin* kaltaiset lingvistiset metakäsitteet (van Rijt, Wijnands & Coppen, 2020) sekä *Ison suomen kieliopin* (= ISK, 2004) paikoin käyttämät kuvailevat käsitteet kuten *-VA-* ja *-NUT-partisiipit* (ks. Koivisto, 2006). Siitäkin, tarvitaanko metakielen käsitteitä ylipäätään, on kiistelty jo 1800-luvulta lähtien (Koskinen, 1988, s. 109–112): yhtäältä on arveltu kuvailevien käsitteiden (esim. *tehdään-muoto pro passiivi*) riittävän, ja toisaalta äidinkieltä on kritisoitu käsitteiden opetuksessa arastelusta verrattuna esimerkiksi luonnontieteisiin (Satokangas, Suuriniemi, Jantunen & Karasti, 2021, s. 72).

Perusopetusta ohjaavan spiraaliperiaatteen mukaan uusi osaaminen rakennetaan aiemman pohjalle, jolloin se asteittain syvenee ja laajenee (ks. esim. M. Kauppinen, 2010). Käytännössä tämä sinänsä hyvä periaate on tarkoittanut, että samat kielioppiasiat opetetaan samalla tavalla vuosi toisensa jälkeen (Kauppinen ym., 2011), ja esimerkiksi predikaattia saatetaan käsitellä jopa neljänä peräkkäisenä lukuvuotena (luokilla 5.–8. tämän tutkimuksen aineiston perusteella). Opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) sisällöt määritellään erikseen vain vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9, jolloin vuosiluokkaistaminen jää paikallistason opetussuunnitelmien tehtäväksi. Niitä puolestaan näyttävät ohjaavan erityisesti vanhat jaottelut, joita oppikirjatkin usein toisintavat (Harmanen, haastattelu 8.3.2021). Siksi onkin tärkeää selvittää, millaisia kieliopin sisällöt nykyisissä oppikirjoissa ovat sekä miten ne jaetaan eri vuosiluokille: toistuvatko samat sisällöt vuodesta toiseen?

Tiedon pedagogisesti mielekäs jäsentäminen

Koulun oppiaineen tieto ei ole vain redusoitu versio tieteellisestä tiedosta, vaan tieteellinen tieto on muunnettava eli transformoitava kouluun sopivaksi etsimällä vastauksia kysymyksiin miksi, mitä ja miten tahdotaan opettaa (Gericke, Hudson, Olin-Scheller & Stolare, 2018)². Myöskään kieliopillista tietoa useine teorioineen ei voida siirtää sellaisenaan akatemiasta alakouluun, vaan pedagogisen kieliopin olisi oltava oppilaalle mielekästä ja pureksittavaa. Esimerkiksi KjsK (1994) lähtee siitä, että pedagoginen kielioppi perustuu lauseenjäsenten osalta prototyyppeihin ja myös semanttiset roolit ovat muotojen ohella tärkeitä. Marjokorven, Tainion ja Routarinteen (2022) tutkimuksessa puolestaan pedagoginen kielioppi nähdään liikkuvana kenttänä muodon ja merkityksen tarkastelun sekä deskriptiivisen kuvailun ja preskriptiivisen ohjailun välimaastossa. Kielenhuollollinen ohjailu on tärkeää norminmukaisen yleiskielisen kirjoitustaidon opetuksessa, mutta toisaalta opetussuunnitelmassa ei tahdota välittää kuvaa kielen normeista aukottomina ja ylhäältä annettuina vaan sen sijaan korostetaan esimerkiksi oikeinkirjoituksen sopimusluonteisuutta (Kalliokoski, ym. 2015; POPS, 2014). Myös oppikirjatutkimuksissa on arvioitu deskriptiivisen kielitiedon ja kielenhuollon sekoittuvan liikaa: kun muodot ja rakenteet korostuvat kielitiedon ydinsisältöinä, äidinkielen opiskelun tarkoituksena näyttäytyy enemmän tekninen osaaminen kuin merkityksellinen viestintä (Savolainen, 1998; Varis, 2012).

Niin ikään tärkeää on kieliopillisen tiedon kontekstualisointi niin, että oppilaat voivat hahmottaa sen yhteydet tekstien tuottamiseen ja tulkintaan, kieliopilliseen kokonaisjärjestelmään sekä kielten käyttöön ja toimintaan yleisesti. Kontekstualisoinnin haaste onkin sen kaksinaisuus: samalla, kun funktionaalista kielioppia hajautetaan lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen opetussuunnitelman kontekstuaalisuustavoitteiden mukaisesti, voidaan päätyä tinkimään kieliopin käsitejärjestelmien, esimerkiksi lauseenjäsenten, opettamisesta kokonaisuuksina. Esimerkiksi Tainio (2020, s. 104) huomauttaakin, että käsitteiden opiskelu yksittäin saattaa vaikeuttaa kielioppisysteemin kokonaisuuden hahmottamista. Miten oppikirjat tasapainoilevat näiden kahden kieliopin kontekstin välillä?

Lisäksi kielitiedolla on nykyisessäkin opetussuunnitelmassa merkitystä – joskin toissijaista – myös yleissivistyksen kannalta (Kalliokoski ym., 2015, s. 43). Tällainen ilmiöihin ja rakenteisiin liittyvä käsitteellinen ymmärtäminen on nähty analogisena esimerkiksi ympäröivän maailman luonnontieteelliselle tutkimiselle; oman kielen tunteminen on tärkeää ihmisyyden kannalta (esim. A. Kauppinen, 2006; Korhonen & Alho, 2006). Yleissivistystä ja välittömiä käytännön hyötyjä painottavat opetuksen tavoitteet ja niitä heijastelevat pedagogiset käytänteet voidaan

2 Kitson (2021, s. 55–57) käyttää tieteellisen tiedon siirtämisestä koulun oppiaineen tiedoksi Bernsteinin käsitettä rekontekstualisaatio, jota hän pitää läheisenä Gericken ym. (2018) käsitteelle transformaatio. Tässä artikkelissa pitäydyn transformaation käsitteessä, koska puhun myös kontekstualisaatiosta siinä merkityksessä, että kieliopillista tietoa opiskellaan tekstitaitojen ja kielioppijärjestelmän ymmärtämisen yhteydessä. Kontekstuaalisesta kieliopin opetuksesta ks. esim. Jones, Myhill & Bailey (2013).

nähdä jännitteisinä ja jopa ristiriitaisina (esim. Phipps & Borg, 2009), mutta toisaalta voidaan myös ajatella, että monitahoisuus on oleellinen ja miltei luovuttamaton osa pedagogista kielioppia: kielioppia opetetaan sekä kielen itsensä että sen käyttötaitojen vuoksi.

Tiedon motivoiva esittäminen

Kielen merkityslähtöisellä tarkastelulla halutaan edistää myös oppimismotivaatiota, joka kielentuntemuksen osalta on todettu melko alhaiseksi (Harjunen ym., 2015). Esimerkiksi Savolainen (1998) ja Varis (2012) arvioivat, että heidän tarkastelemiensa oppikirjojen esitystapa tuottaa negatiivista kielikäsitystä, jossa kieli nähdään epäkiinnostavana tutkittavana ja monimutkaisten ja yksityiskohtaisten sääntöjen luetelona. Sen sijaan kontekstilähtöinen kieliopin opetus, kuten myös tekstien kohtuullinen pituus ja harjoitusten monipuolisuus voivat lisätä oppikirjan koettua motivoivuutta, kuten Elomaa (2009) havaitsi vieraan kielen aikuisopetuksen kontekstissa. Kielioppiainneiden induktiivinen käsittely, jossa selitykset tulevat vasta harjoitustehtävien jälkeen, sai Elomaan tutkimushenkilöiltä puolestaan torjuvaa palautetta, sillä se koettiin liian vaikeaksi tai epäselväksi.

Kellerin (1983) mukaan oppimismotivaatiota voidaan herätellä ensinnäkin kiinnittämällä oppilaiden huomio opiskeltavaan asiaan, osoittamalla se heille relevantiksi sekä vahvistamalla heidän itseluottamustaan eli onnistumisen odotuksiaan. Niin ikään tärkeää on oppilaan tyytyväisyys ponnistelunsa lopputulokseen; heikko arvosana tai kehujen puuttuminen ahkeroinnin jälkeen on omiaan heikentämään motivaatiota jatkossa (Keller, 1983; Frymier & Schulman, 1995). Vaikka opettajan rooli motivaation syntymisessä onkin luovuttamaton, myös oppikirjan on tärkeää herättää kiinnostusta, antaa viitteitä opittavien sisältöjen relevanssista sekä tukea oppilaan kokemaa kompetenssia esimerkiksi niin, etteivät teksti ja tehtävät ole heti kättelyssä ylipääsemättömän hankalia. Tärkeä kysymys onkin, miten tavoitteet ja sisällöt oppikirjoissa sidotaan oppilaiden aiempiin tietoihin ja käsitteisiin sekä esitetään kiinnostavalla tavalla.

Joskus oppikirjatekstin kannattaa lähteä liikkeelle oppijoiden arkikäsitteistä ja peilata niitä tieteelliseen käsitykseen eli edesauttaa käsitteellistä muutosta (Mikkilä-Erdmann, 2002; Rättyä, 2017). Lisäksi sommittelun, typografian ja kuvituksen tulee tukea oppimista (Behnke, 2018); suomalaisissa oppimateriaalissa multimodaalisuus onkin verrattain keskeisessä roolissa (Herttovuo & Routarinne, 2020; Tainio & Winkler, 2014). Oppikirjoissa käytetään myös huumoria, vitsejä ja sanaleikkejä kielikiinnostusta herättelemässä (Varis, 2012).

Kirjan käyttö: oppikirja ja sen tehtävistä opetuksen resurssina

Saksalaislähtöisessä opetussuunnitelmatraditiossa on tavattu varoitella oppikirjojen liian määräävästä asemasta opetuksessa, sillä sen on nähty heikentävän opettajan autonomiaa ja latistavan opetuksen kaavamaiseksi (Karvonen, 2019, s. 76–77). Sitä vastaan rokotetaan ahkerasti myös opettajankoulutuksessa. Oppikirjaa voidaan kuitenkin käyttää muutenkin kuin orjallisesti, mitä havainnollistaa Johnsenin (1993) tutkimusten pohjalta Coronasin (2014, s. 79) laatima, taulukossa 1 esittämäni jaottelu.

Taulukko 1. Oppikirjan käyttötapoja (Coronas, 2014, s. 79, muokattu)

	Opettajan autonomia	Passiivinen oppikirjan käyttö	Aktiivinen oppikirjan käyttö
Oppikirja opetusta ohjaavana	Matala	Itsenäinen opiskelu, oppikirja korvaa opettajan	Opettaja seuraa kirjaa, omat opetusmenetelmät
Oppikirja lisämateriaalina	Korkea	Seurataan kirjan jaottelua ja metodeja, on muitakin materiaalia	Opettaja rakentaa opetuksen oman ops:n mukaan (vrt. Karvonen, 2019)

Käytännössä opetus ei toki rajaudu lokeroihin, vaan sama opettaja voi vaihdella ja yhdistellä oppikirjan käyttötapoja (Coronas, 2014). Oppikirjan roolit vaihtelevat myös oppiaineittain: esimerkiksi matematiikassa ja äidinkielessä edetään usein oppikirjan mukaan, kun taas reaaliaineissa sen rooli on monesti lähempänä lähdeosteista (Heinonen, 2005, s. 184). Karvosen (2019, s. 78) tutkimuksessa havaittiin, että opettajat saattoivat suhtautua oppikirjoihin pintapuolisesti, tekijöiden tarkoituksiperille uskollisesti tai valikoivan luovasti ja oman opetussuunnitelmansa näkökulmasta. Myös opettajan aineenhallinnan taso vaikuttaa: Tainion, Karvosen ja Routarinteen (2015) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajat käyttävät oppikirjaa luovemmin kuin luokanopettajat.

Oppilaan näkökulmasta oppikirjoja on tutkittu vähän: Karvosen, Tainion ja Routarinteen (2017) systemaattisessa katsauksessa, joka käsitti 171 suomalaista oppikirjatutkimusta, mainitaan oppilaiden tulkintoja ja käyttötapoja kartoitetun vain Jakosen (2015) ja Lehtosen (2003) tutkimuksissa. Sittemmin esimerkiksi Herttovuo ja Routarinne (2020) ovat tarkastelleet alakoulun oppilaiden lähestymistapoja ympäristöopin multimodaalisen oppikirja-aukeaman äärellä havaiten, että tarvittaisiin tietoista monilukutaidon opetusta, jotta oppilaat pystyisivät tulkitsemaan tekstin ohella myös lisäinformaatiota tuovia kuvia ja kaavioita. Multimodaalisen lukemisen haasteet olisi epäilemättä syytä ottaa huomioon myös äidinkielen oppikirjoja luetuttaessa.

Tehtävät ja harjoitukset kuuluvat miltei oletusarvoisesti oppikirjan tekstilajityypillisiin ominaisuuksiin, ja niitäkin on tarkasteltu usein kriittiseen sävyyn. Esimerkiksi Kabelin (2020) mukaan tanskalaisten äidinkielen oppikirjojen tehtävät perustuvat usein oppikirjan tiedon toistamiseen, ja niissä on preskriptiivinen korostus (ks. myös van Rijt, 2020, s. 192–195). Paukkusen (2011, s. 183) mukaan yläkoulun oppikirjat opettavat objektista hajanaisesti: yksi sanoo objektin määrittävän aina sijamuodon perusteella, kun taas toinen opettaa, että sen voi määrittellä myös sisällön perusteella. Oppikirjojen epäyhtenäisyys näkyi myös Paukkusen tutkimien yhdeksäsluokkalaisten lauseanalyysseissä. Myös Tainio (2020, s. 104) toteaa kielioppitehtävien olevan suhteellisen kaavamaisia ja tunnistamista korostavia. Tämä epäilemättä heijastuu myös oppimistuloksiin: kielentuntemuksen soveltavat tehtävät hallitaan heikommin kuin tunnistustehtävät (Harjunen ym., 2015).

Ongelmien mahdolliseksi selitykseksi Rättyä ja Kulju (2018) esittävät, ettei kielioppitehtäviä ole riittävän usein muodostettu teoriajohtoisesti eikä ikätasoon sopiviksi. Opetuksenkehittämistutkimuksen hengessä he esittävätkin kielioppitehtävien analyysin ja laadinnan pohjaksi jaottelun, joka perustuu Bloomin (1956) hahmottelemaan ja

Andersonin ja Krathwohlin (2001; Krathwohl, 2002) edelleen soveltamaan tiedon ja kognitiivisten prosessien taksonomiaan.³ Rättyän ja Kuljun (2018) mukaan kieliopillinen tieto on tiedon tasoltaan käsitetietoa eli tietoa esimerkiksi luokituksista ja kategorioista. Tehtävyyppien jaottelussaan he keskittyvät erityisesti kognitiivisiin prosesseihin ja pohtivat, millaiset tehtävät voisivat harjoittaa kieliopillisen käsitetiedon muistamista, ymmärtämistä, suhteuttamista sekä soveltamista tekstien tarkastelussa. Esittelen jaottelun tarkemmin myöhemmin käyttäessäni sitä lauseenjäsentehävien tarkastelun viitekehyksenä. Taksonomiaa hyödyntänyt pro gradussaan myös Einiö (2016), joka analysoi yläkoulun oppimateriaalin toiminnallisen kieliopin tehtäviä todeten, että vaikka suurin osa niistä harjoittaa muistamista, tehtävillä on potentiaalia vahvistaa myös vaativampia kognitiivisia prosesseja. Tiedon analysointiin, arviointiin tai luomiseen liittyviä toiminnallisia tehtäviä Einiö ei kuitenkaan oppimateriaaleista löytänyt.

Tutkimustehtävät, aineisto ja menetelmät

Kieliopin oppikirjojen tulisi siis sisältää opetussuunnitelman mukaista, ikätasoon sopivaa tietoa helposti omaksuttavalla tavalla esitettynä. Lisäksi oppikirjan tehtävien tulisi olla motivoivia ja kognitiiviselta vaatimustasoltaan mielekkäitä. Tässä tutkimuksessa selvitetäänkin, missä määrin nämä ihanteet toteutuvat POPS 2014:n julkaisun jälkeen ilmestyneissä perusopetuksen oppikirjoissa ja erityisesti niiden lauseenjäsentiedoissa. Tutkimuksessa tarkastellaan, millaista lauseenjäsentietoa niihin on valittu, miten se esitetään sekä millaisin tehtävin lauseenjäsentiedoista harjoitellaan. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on, miten opetussuunnitelman funktionaalinen orientaatio sekä kielitiedon sitominen tekstitaitoihin toteutuvat.

Tutkimus rajattiin viidennen, kuudennen ja kahdeksannen luokan oppikirjoihin sillä perusteella, että lauseenjäsentieto on tavattu käsitellä juuri näillä luokka-asteilla⁴. Aineisto koostuu seuraavista suomen kielen ja kirjallisuuden oppimateriaaleista (taulukko 2, tarkemmat tekijä- ja viitetiedot artikkelin lopussa):

3 Taksonomiaa ja sen soveltamista kielitiedon opetukseen ovat esitelleet tarkemmin esimerkiksi Tainio (2020, s. 111–115) sekä Rättyä (2017, s. 69–72). Sitä on käytetty myös valtakunnallisissa oppimistulosarvioinneissa tehtävien laadinnan pohjana (Harjunen & Rautopuro 2015, Kauppinen & Marjanen, 2020).

4 Paikallisissa opetussuunnitelmissa on jonkin verran vaihtelua: esimerkiksi Helsingin opetussuunnitelman yhteinen osuus (2016) sijoittaa lauseen pääjäsenet 6. luokan sisällöiksi, kun taas Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma (2016) ohjaa opettamaan subjektin, predikaatin ja objektin jo viidennellä luokalla.

Taulukko 2. Tutkitut oppimateriaalit

Nimike	Oppikirja, vuosi	Tehtäväkirja, vuosi	Opettajanopas, vuosi	Muut huomiodut versiot
Kipinä 5	2015	2020	2016	
Kipinä 6	2016	2017	2017	Uusi Kipinä 6 -oppikirja, 2020
Kuiske 5*	LT: 2019	TV: 2019	Digimateriaali 2021	Oppilaan digi, 2021
Kuiske 6*	LT: 2020	TV: 2020	2020, digimateriaali 2021	Oppilaan digi, 2021
Välkky 5	2015	2016		
Välkky 6	2018	2019	2017	
Kärki 8	2018	2015	Digiopetusmateriaali 2016	
Särmä 8	2020	2020		Oppikirja, 2014
Tekstitaituri 8	2018	2019		Oppikirja, 2015, Tehtäväkirja, 2014

**Kuiske*-sarja jäsentyy siten, että *Lukutaito*-kirja (LT) sisältää nimensä mukaisesti erilaisia tekstejä sekä niihin liittyviä tehtäviä, kun taas *Taitojen vihko* -kirja (TV) ”kehittää oppilaan kielitiedon, tekstitaidon ja itsearvioinnin taitoja”, kuten sarjan *Kuiske 6 Opettajan opas* (2020) sen esittelee. Lauseenjäsenjako sijaitsee yksinomaan *Taitojen vihossa*.

Aineiston valintaa ohjasivat Äidinkielen opettajain liitolle tehty henkilökohtainen tiedustelu sekä luokanopettajien *Alakoulun aarreaitta* -Facebook-ryhmässä syksyllä 2020 tehty kysely, joiden mukaan kyseiset kirjasarjat näyttäytyivät suosituimpina suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Virallista tilastotietoa oppikirjojen suosituimmuudesta ei ole saatavilla. Opettajanoppaiden saatavuus kustantajilta oli heikompaa kuin oppilaan kirjojen, jolloin niitä ei ollut mahdollista analysoida toivotussa laajuudessa.

Oppikirja-analyysin ensimmäisessä osassa (4.1–4.2) lauseenjäsenien esitystapoja tarkastellaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Siinä aineistohavaintoja kerätään ja luokitellaan aluksi ilman teorian ohjausvaikutusta (Tuomi & Sarajarvi, 2009). Vaikka luokittelu on lähtöisin oppikirjoista itsestään, sitä samalla peilataan *Isoon suomen kielioppiin* (ISK, 2004), joka voidaan olettaa ja on mainittukin oppikirjojen kielioppikäsitysten pohjaksi (Harmanen & Siirinen, 2006; *Kärki 8 digiopetusmateriaali*; Savolainen, 2005). ISK on tästä syystä valittu vertailukohdaksi, vaikka suomen kielen tutkimuksessa se onkin yksi näkemys(ten kokoelma) muiden joukossa. Koska oma tutkimukseni soveltaa ainedidaktista lähestymistapaa, on sen fokuksessa, miten suomen kieltä kuvataan koulussa. Näin ollen lauseenjäsenkäsitteiden yksityiskohtainen kielitieteellinen määrittely ja rajanveto jäävät tarkastelun ulkopuolelle.

Analyysin toisessa osassa oppikirjatehtäviä tarkastellaan edellisessä luvussa mainittuun tehtävätyyppien luokittukseen pohjautuen (Rättyä ym., 2018). Tutkimuksen kontekstina on suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä. Tällöin analyysia – kuten myös tarkasteltavia oppikirjoja – ohjaa lähtöoletus siitä, että suomen kieli on oppijoille joko äidinkieli tai niin vahva toinen kieli, etteivät he opiskele suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää (oletuksen problematisoinnista ks. Satokangas ym., 2021). Tällöin oppilaan oletetaan voivan tarkastella kieltä ikään kuin sen sisältä eli hallitsevan ainakin puhutun kielen keskeisimmät normit. Todellisuudessa luokkahuoneen tilanne ja oppijoiden kielivaranto voivat

kuitenkin olla muunkinlaisia, jolloin tutkimuksen ulkopuolelle jää sinänsä mielenkiintoinen kysymys, miten oppikirjat näyttäytyvät kielitaidoltaan heterogeenisessä oppilasryhmässä.

Lauseenjäsenet perusopetuksen oppikirjoissa

Tässä luvussa esitellään oppikirja-analyysin tulokset. Alun yleiskatsauksen jälkeen tarkastellaan predikaatin, subjektin, objektin, predikatiivin ja adverbiaalin käsittelyä ja myöhemmin artikkelin tulosluvussa niihin liittyviä oppi- ja tehtäväkirjojen tehtäviä.

Yleiskatsaus oppikirjojen lauseenjäsenjaksoihin

Oppikirjoissa lauseenjäsenitys sijoittuu joko kielitietojaksoon, joiden otsikoita ovat Kieli (*Tekstitaituri 8, Särmä 8*), Kiehtova kieli (*Kuiske 5, 6*) ja Tutki kieltä (*Kärki 8*), tai POPS 2014:n hengessä kirjoittamisjaksoon, kuten Kieli ja kirjoittaminen (*Välkky 5, 6*), Minä kielen käyttäjänä (*Kipinä 5*) sekä Viestin ja vaikutan (*Kipinä 6*). Opetussuunnitelman tavoin myös oppikirjat välttävät *kielioppi*-sanan käyttöä ja puhuvat alakoulun kirjoissa *kielitiedosta* ja yläkoulussa pelkästä *kielestä* tai sen tarkastelusta tai tutkimisesta. Kuten Varis (2012) on huomauttanut oman aineistonsa perusteella, lauseenjäsenyksellä on tässäkin aineistossa pienehkö rooli: yläkoulun oppikirjat omistavat aihealueelle 6–7 prosenttia sivumäärästään, kun taas esimerkiksi 184-sivuinen *Välkky 5* -oppikirja käsittelee lauseenjäseniä vain yhdellä aukeamalla (1 %). Sivumäärät osoittavat kieliopin aseman muutoksen kouluhistorian aikana; esimerkiksi 1950-luvun oppikoulussa sille omistettiin noin puolet äidinkielen tunneista (S. Kauppinen, 1986). Toisaalta, kun oppikirjoja vertaillaan niiden aiempiin painoksiin, voidaan paikoin huomata lauseenjäsenyyksen painoarvon vahvistuneen: esimerkiksi *Särmä 8* vuodelta 2014 omistaa lauseenjäsenille ja lausekkeelle kymmenen sivua, mutta vuoden 2020 painoksessa niitä opiskellaan 16 sivulla. Myös tehtävien määrä on kasvanut *Särmän* oppi- ja tehtäväkirjojen aiemman painoksen 23:sta uuden painoksen 64:ään. Toisaalta *Tekstitaituri 8*:n vuosien 2015 ja 2018 painoksissa lauseenjäsenet saavat yhtäläisesti tilaa.

Esitystapa on kirjoissa enimmäkseen deduktiivinen, eli käsitteet, niiden kuvaus sekä esimerkit esitetään ensin, mitä seuraa toistavia ja soveltavia harjoituksia. Tämä ei tietenkään sido opettajaa deduktiiviseen opetustapaan, mutta se ohjaa siihen, ellei opettajalla ole vahvaa omaa näkemystä opettaa toisin. Jonkinasteisen poikkeuksen tästä tekee *Kärki 8*, jonka lauseenjäsenjakson johdantokappaleessa käsitellään sanojen tehtäviä lauseessa kuitenkin varsinaisia lauseenjäsenkäsitteitä mainitsematta (minkä toteaa myös *Kärki 8 digiopetusmateriaali*):

*Lauseenjäsenet osoittavat sanojen tehtävät lauseessa (otsikko)
Lue -- artikkeli. Kirjoita artikkelista vihkoosi puhumista kuvaava verbi, -- kolme paikkaa ilmaisevaa erisnimeä -- viisi sanaa, jotka ilmaisevat aikaa -- lause, jossa on tekemisen kohde.*

Kärki 8

Edellisen esimerkin tavoin funktionaalista otetta edustaa *Tekstitaituri*, jonka lauseenjäsenjakso alkaa lauseen ja sen vuorovaikutustehtävien tarkastelulla. *Särmässä* puolestaan aloitetaan suoraan predikaatin käsitteellä, kuten myös kaikissa tutkituissa alakoulun oppikirjoissa.

Vuorovaikutusta lauseilla (otsikko)

Kirjoita vihkoosi viisi lausetta: kaunis, tunteisiin vetoava, innostava, vähättelevä ja ihmettelyä osoittava. Keksi, missä tilanteissa ja kuka lauseet voisi esittää.

Tekstitaituri 8

Predikaatti ja lausekkeet (otsikko)

Poimi virkkeistä predikaatit. -- Kasvata tekstiä lisäämällä pääsanalle määritteitä. Vertailkaa ryhmissä tekstejänne. -- Keksi jokaisen kysymyksen kohdalle kahden sanan pituinen lauseke.

Särmä 8

Yllä olevan *Särmän* esimerkin tapaan myös muissa yläkoulun kirjoissa opiskellaan predikaatin jälkeen uutena *lausekkeen* käsite, jonka kautta nominaaliset lauseenjäsenet hahmotetaan. *Kärki* havainnollistaa lausekkeen käsitettä ja sen rakentumista pääsanasta ja mahdollisista määritteistä seuraavasti (lausekkeet suluissa):

määrite pääsana pred. määrite pääsana määrite pääsana
(Rohkeat miehet) rakentavat (korkeaa pilvenpiirtäjää) (Manhattanin saarelle).

Kärki 8

Kuten esimerkistä huomataan, lausekeajattelun myötä myös *attribuutin* käsitteestä on luovuttu, ja tilalla on lausekkeeseen kuuluva *määrite* (ISK, § 867). Huomionarvoista on, että ISK:n käsitteen *edussana* tilalla oppikirjoissa on *pääsana*, jota käytetään myös esimerkiksi *Käyttökieliopissa* (Alho ym., 2009). Koiviston (2006, s. 29–30) mukaan ISK:n *edussanalla* tarkoitetaan nimenomaan lausekkeen hallitsevaa jäsentä, kun taas määritteillä tai täydennyksillä on *pääsanat*. Näin ollen yllä olevassa esimerkissä määritteen ”rohkeat” pääsana on ”miehet”, kun taas koko lausekkeen tasolla ”miehet” on edussana. Voidaan arvella, ettei koulussa näin hienojakoista eroa ole tarpeen tehdä, vaan käsite *pääsana* riittää. Alakoulussa lausekkeen käsitettä ei vielä tunneta, mistä voi aiheutua esimerkiksi subjektin kohdalla sekaannusta (ks. myöhemmin). Lausekkeen käsitteen käyttö onkin yksi keskeisimmistä eroista ala- ja yläkoulun oppikirjojen välillä.

Lauseenjäsenten esitystavat ala- ja yläkoulun oppikirjoissa

Seuraavaksi tarkastelen erikseen jokaisen lauseenjäsenen esitystapaa ala- ja yläkoulun oppikirjoissa. Koska saman kustantajan viidennen ja kuudennen luokan kirjojen esitystavat muistuttavat paljon toisiaan, tarkastelen niitä kirjoja, joissa lauseenjäsen opetetaan ensimmäistä kertaa. Oppikirjojen esittämät lauseenjäsenkriteerit on koottu taulukoihin 3–7. Niissä sulkuihin merkitty rasti kuvaa lauseenjäsenpiirteiden ilmenemistä epäsuorasti, esimerkiksi jonkin tehtävän yhteydessä. Ensiksi käsitellään predikaatti, joka tärkeimpänä lauseenjäsenenä esitellään jokaisessa oppikirjassakin ensimmäisenä.

Predikaatti

Kuten taulukko 3 osoittaa, ala- ja yläkoulun oppikirjat ovat yhtenäisiä esittäessään predikaatin persoonamuotoiseksi verbiksi, joka semanttisesti ilmaisee tekemistä tai tapahtumista, jossain kirjoissa myös olemista tai tuntemista. Alakoulun oppikirjat täsmentävät ISK:n (§ 865) mukaisesti predikaatin olevan lauseen välttämätön ehto. Yläkoulussa tämä piirre oletetaan jo tunnetuksi, jolloin se tulee esiin predikaatin välttämättömyydestä viestivissä muotoiluissa: ”Ensiksi selvitetään lauseen persoonamuotoinen verbi, josta käytetään nimitystä *predikaatti*”⁵ (*Tekstitaituri 8*). Kärki nimeää predikaatin lauseen selkärangaksi. *Kärki 8 digiopetusmateriaalin* mukaan predikaattia on käsitelty myös seitsemännellä luokalla lauseen yhteydessä.

Taulukko 3. Predikaatti viidennen ja kahdeksannen luokan oppikirjoissa

Predikaatin piirre	Kipinä 5 2015	Kuiske 5 2019	Välkky 5 2015	Teksti- taituri 8 2018	Särmä 8 2020	Kärki 8 2018
Persoonamuotoinen verbi	x	x	x	x	x	x
Ilmaisee, mitä lauseessa tapahtuu tai tehdään (tai on)	x	x	x	x	x	x
Lauseen välttämätön ehto	x	x	x	(x)	x	(x)
Muodostuu 1–3 sanasta		x	x			
Lauseessa voi olla monta predikaattia	x					
Voi olla liittomuoto tai verbiketju				x	x	x
Lauseessa vain yksi predikaatti				x		
Tunnistuskysymyksiä	x		x			x
Tyyli tekstilajin mukaan			x			

Keskeisin ero ala- ja yläkoulun kirjojen predikaattikäsitelyssä on suhtautuminen verbiketjuihin, verbiliittoihin ja liittomuotoihin, jotka ISK:ssa (§ 865, 868) ymmärretään predikaateiksi siinä missä tavalliset persoonamuotoiset verbitkin. Niinpä predikaatit voivat koostua monestakin sanasta, kuten seuraavassa ISK:n (§ 868) esimerkissä neljästä: ”*Ei tässä ole viime aikoina tullut paljon mitään luettua*”. Alakoulun kirjoissa tällaista esimerkkiä ei käsitellä, eikä pystyittäisikään, sillä *Välkky 5* ja *Kuiske 5* esittävät predikaatin muodostuvan 1–3 sanasta, mistä esimerkeiksi annetaan liittomuotoja ja kielteisiä muotoja niin, että pisin mahdollinen predikaatti on kielteinen pluskvamperfektimuoto (”*En ollut leimannut lippuani*”, *Välkky 5*). Alakoulun ainoa maininta verbiketjuista tai -liitoista löytyi *Kuiske 5*:n ja *6*:n opettajan ja oppilaan digimateriaalien ”Lisätietoa”-osiosta. Predikaattikäsitelyä lienee yritetty sovittaa alakoululaisten ikä- ja taitotasoon, mikä on ymmärrettävää, mutta kuitenkin tälle sanojen lukumäärään liittyvälle säännölle on vaikea esittää selkeää kielitieteellistä perustetta. *Kipinä* välttää tämän ongelman mutta esittääkin, että ”lauseessa voi olla useampia predikaatteja”.⁶ Tästä

5 Kirjojen tavat korostaa tiettyjä sanoja vaihtelevat alleviivauksesta ja kursivoinnista lihavointiin ja korostusvärien käyttöön. Selkeyden vuoksi käytän kaikkien suorien oppikirjalainauksen korostustyylinä kursiiavia.

6 Kustantajalla oli artikkelin kirjoitushetkellä *Kipinä*-sarjan kanssa samanaikaisesti myynnissä *Uusi Kipinä* -sarja, jonka kuudennen luokan oppikirja (2020) esittää predikaatin hieman eri tavoin. Siinä ”lauseessa voi olla useampia predikaatteja” -sääntöä ei mainita, mutta toisaalta yksi predikaatti per lause -käsitystä ei tuoda esiin. *Uusi Kipinä 6* esittelee myös verbiketjun käsitteen. Analyysiin valittiin *Kipinä*,

esimerkiksi annetaan ”Aimo juoksee, pysähtyy ja aivastaa”, jossa korostettujen sanojen kohdalle on merkitty ”predikaatteja”. Merkintätapa on harhaanjohtava, sillä lause sisältää määritelmällisesti vain yhden finiittiverbin; *Kipinän* esimerkivirke sisältää siis kolme lausetta. Kaikkien tutkittujen viidennen luokan kirjojen predikaattiin liittyvät yksinkertaistukset ovat siis tavalla tai toisella ongelmallisia.

Yläkoulun kirjojen pohjalta ISK-esimerkin neliosainen predikaatti voitaisiin jo hahmottaa. Ne esittelevät verbiketjun käsitteen, jota *Särmä* kuvaa seuraavasti: ”[P]ersonamuotoisen verbin perään on kerääntynyt nominaalimuotoisia verbejä. Niilo *haluaa maalata* veneen.” Toisenlaisen sanajärjestyksen mahdollisuus ei tule esiin. *Kärjestä* puuttuu määritelmä, mutta sen esimerkkilause antaa verbiketjusta vielä laajemman kuvan: ”Hämmästyttää, mitä kaikkea jotkut *luulevat voivansa rakentaa.*” *Tekstitaituri* ja *Kärki* puhuvat myös liittomuodosta: ”Minä *en ole* koskaan *tanssinut*” (*Tekstitaituri*), jolloin alakoulusta tuttu kaksi- tai kolmisanainen predikaatti tarkentuu käsitteeksi. ISK (§ 450) selittää liittomuodon koostuvan apu- ja pääverbistä, mutta näitä termejä eivät oppikirjat esitä – huolimatta siitä, että ne lienevät vieraiden kielten tunneilta oppilaille tuttuja.

Taulukon 3 kriteeri ”tyyli tekstilajin mukaan” tarkoittaa, että kirja ohjaa valitsemaan tekstilajiin sopivia predikaatteja: kauhukertomukseen kammottavia ja asiategstiin ”vähemmän värikkäitä” (*Välkky 5*). Samoin myös subjekti kontekstualisoidaan *Välkyssä* tekstin tuottamiseen, kuten seuraavassa alaluvussa huomataan.

Subjekti

Kaikissa tutkituissa kirjoissa subjekti on semanttisesti tekijä, mutta vasta yläkoulussa näkemys laajenee, ja tekijän rinnalle nousevat esimerkiksi kokijan (*Kärki 8*, *Tekstitaituri 8*, *Särmä 8*), olijan tai tuntijan (*Kärki 8*) ja vastaanottajan (*Särmä 8*) roolit. Alakoulun ainoa subjektityyppi on predikaatin persoonan ja luvun kanssa kongruoiva nominatiivi (”*Vanha vaunu rämisi ja kolisi*”, *Välkky 5*) – epäilemättä selkein subjektin perustyyppi (vrt. ISK, § 910). Yläkoulun kirjoissa huomioidaan myös genetiivi- ja partitiivisubjektit (”*Seikkailijan täytyy kestää myrskyä*. Taivaalla on *kuumailmapalloja.*” *Särmä 8*). Samalla opetetaan subjektille mahdolliset sijamuodot, joita ei alakoulussa käsitellä.

koska se näyttäytyi suuntaa antavassa kyselyssä selvästi suosituimpana, ja myös se mainitaan POPS 2014:n mukaan laadituksi.

Taulukko 4. Subjekti viidennen ja kahdeksannen luokan oppikirjoissa

Subjektin piirre	Kipinä 5	Kuiske 5	Välkky 5	Teksti- taituri 8	Särmä 8	Kärki 8
Semanttisesti tekijä	x	x	x	x	x	x
Kaikissa lauseissa ei ole subj.	x	x	x	x	x	x
Joskus näkyy predikaatista	x	x	x	x	x	x
Voi muodostua useasta sanasta		x	x	(x)	x	x
Voi olla useampi subj.	x					
On lauseke				x	x	x
Tunnistuskysymyksiä	x	x	x	x	x	x
Semanttisesti esim. olija, kokija				x	x	x
Sijat: nom., gen., part.				x	x	x
Kongruenssi						x
Yleensä ennen predikaattia						x
Tyyli tekstilajin mukaan			x			

Kuten predikaatin, myös subjektin kohdalla *Kipinän* käsitys poikkeaa muista alakoulun ja kaikista yläkoulun kirjoista. *Kipinä 5:n* mukaan lauseessa voi olla monta subjektia, kun taas *Kuiske 5* ja *Välkky 5* opettavat, että subjekti voi muodostua useammasta sanasta. Niinpä *Kipinän* mukaan seuraavassa lauseessa olisi kaksi subjektia (*valmentajat, kannattajat*), kun taas *Kuiske* ja *Välkky* hahmottavat vain yhden subjektin, johon ja-sanakin kuuluu: ”*Valmentajat ja kannattajat hurrasivat*” (*Kuiske 5*). Yläkoulussa ongelman ratkaisee subjektin hahmottaminen lausekkeena. Tällöin ”*Valmentajat ja kannattajat hurrasivat*” sisältää yhden subjektilausekkeen (ISK, § 910–911), ja Shore (2020) täsmentää, että vastaavan lauseen yksi subjekti koostuu kahdesta rinnasteisesta lausekkeesta. Lause- tai infinitiivilausekesubjekteja (ISK, § 911) oppikirjat eivät käsittele.

Ala- ja yläkoulun kirjoille yhteistä on opettaa, että kaikissa lauseissa, kuten passiivi- tai säälauseessa, ei ole subjektia (ISK, § 913) sekä että subjekti voi näkyä joskus vain predikaatista (*Lähdimme kotiin*). *Kärki 8* tosin muista poiketen puhuu näkymisen sijasta siitä, että subjekti *sisältyy* predikaattiin.

Sekä ala- että yläkoulun kirjat esittävät subjektin tunnistamisen avuksi tunnistus- tai tutkailukysymyksiä⁷. Kysymysstrategian käyttö onkin todettu tavalliseksi lauseen jäsentämisessä (Marjokorpi ym., 2022), ja niiden käyttöön liittyy usein strategia, jonka mukaan ”oikeiden kysymysten” tunteminen ja muistaminen ovat keskeisiä avaimia lauseenjäsenten tunnistamiseen (ks. myös Marjokorpi, 2019). Alakoulun kirjoissa subjektia etsitään kysymyksillä *kuka, mikä, ketkä* tai *mitkä*, kun taas yläkoulun kirjoissa mukaan tulee genetiivi- ja partitiivikysymyksiä, kuten *kenen täytyy* tai *keitä näkyy*. Kuitenkaan myöskään yläkoulun kysymyslistat eivät kata kaikkia tapauksia, mikä ohjaa käyttämään kysymysstrategiaa lähinnä täydentävänä lauseenjäsenten tunnistusstrategiana. Aiempien lauseenjäsennyksen strategioita koskevien tutkimushavaintojen (Marjokorpi ym., 2022) valossa ratkaisu on mielekäs.

⁷ Ymmärrän käsitteiden merkityseron siten, että tunnistuskysymys viittaa kysymykseen, jota käytetään lauseenjäsenten tunnistamisessa kysymysstrategian yhteydessä (ks. Marjokorpi ym., 2022). Käsitettä tutkailukysymys käyttää englanninkielisen käsitteen probe question suomennoksena esimerkiksi Shore (2020). Tutkailukysymys voidaan siis nähdä kielentutkijan tapana tehdä havaintoja. Molemmat näkökulmat ovat nähdäkseni mahdollisia myös koulussa.

Kärki 8 esittää subjektille myös kaksi sellaista piirrettä, jotka muissa kirjoissa jäävät eksplikoimatta: tyypillisen (muttei välttämättömän, vrt. ISK, § 1366) sijainnin lauseen teemapaikalla sekä kongruenssin. Kongruenssi-käsitettä tosin ei käytetä, vaan ilmaisu on selittävä: ”Suomen kielessä tekijä näkyy subjektin lisäksi myös predikaatin persoonamuodosta. Subjekti ja predikaatti ovat myös samassa luvussa”. Asiaa havainnollistetaan vertailemalla suomenkielisiä lauseita englanninkielisiin, jolloin vain suomessa predikaatti taipuu subjektin muuttuessa *minusta heiksi*. *Kärki* onkin tarkastelluista oppikirjoista ainoa, joka hyödyntää kielten vertailua lauseenjäsenjaksossaan. Monikielistä näkökulmaa on sittemmin suositeltu lisättävän oppimateriaaleihin kielitietoisuuden edistämiseksi (Satokangas ym., 2021). Seuraavaksi käsiteltävän objektin kohdalla kielten vertailun mahdollisuus jää kaikissa kirjoissa käyttämättä.

Objekti

Objekti opiskellaan kuudennella ja kahdeksannella luokalla, ja se esitetään oppikirjoissa tekemisen tai toiminnan kohteeksi. Kaikki paitsi *Välkky* esittävät objektille myös tunnistuskysymyksiä: alakoulun *Kuiske* vain kysymyksen *mitä*, *Kipinä* pitemmän listan ”*kenet, ketkä, keitä, mikä, mitkä, mitä*” ja yläkoulun kirjat vaihtelevasti esimerkiksi *minkä, kenet* tai pitemmin ”*Mitä tai ketä tekeminen koskettaa*” (*Tekstitaituri 8*). Tarkoitteeltaan abstraktin objektin mahdollisuuden tuo esiin vain *Kärki 8* esimerkkilauseellaan ”*Rakentajat tuntevat ylpeyttä*”.

Taulukko 5. Objekti kuudennen ja kahdeksannen luokan oppikirjoissa

Objektin piirre	Kipinä 6	Kuiske 6	Välkky 6	Tekstitaituri 8	Särmä 8	Kärki 8
Semanttinen kohde	x	x	x	x	x	x
Yksi- tai useampisanainen objekti(lauseke)	(x)	x	x	x	x	x
Tunnistuskysymyksiä	x	x		x	x	x
Sijat: nom., gen., part.		x	x	x	x	x
Sija: akkusatiivi			(x)	x	x	x
Sijan vaikutus merkitykseen			x	(x)	(x)	(x)
Abstraktin tarkoitteen mahdollisuus						x

Objektin sijamuodot esitellään *Kipinää* lukuun ottamatta kaikissa kirjoissa (taulukko 5). Kuitenkin edellä esitetty kysymyssanalista osoittaa, että myös *Kipinä* hahmottaa objektin käytännössä samoin kuin muut kirjat sekä ISK (§ 925, 930), jossa nominatiivi, genetiivi, partitiivi ja akkusatiivi ovat ainoita mahdollisia objektin sijamuotoja. Kannatuksesta siis jää esimerkiksi KjsK:n (1994) väljempi objektikäsitelmä, jossa korostuu merkitys, verbin tarkoittaman toiminnan kohde (ks. myös Paukkunen, 2011). Tällöin myös paikallissijaiset objektit sallittaisiin verbin rektion niin määrätessä (esim. Lapset pitävät *jäätelöstä*). *Särmä 8* nostaakin esiin *pitää*-verbin ja sen adverbialiksi luokittamansa täydennyksen vertaillen sitä *rakastaa*-verbin saamaan objektiin.

Objektin sijavaihtelun avulla voidaan esimerkiksi erottaa keskeneräinen ja valmis toiminta toisistaan. Tässä oppikirjat johdattavat oppilaan käyttämään omaa kielitajuaan, mikä ilmenee induktiivisena käsittelytapana; sääntöä ei anneta valmiina. Esimerkiksi *Tekstitaituri 8*

kysyy: ”Miten seuraavien parien lauseet eroavat toisistaan muodoltaan ja merkitykseltään? Syön voileivän. / Syön voileipää. --” Näissä esimerkeissä sijavalinnalla vaikutetaan yleensä tekemisen aspektiin (rajattu vai rajaamaton) tai objektin kvantitatiiviseen (epä)määräisyyteen (kaikki vai vain osa), kun taas partitiivimuotoista objektia tulkinnaltaan kielteisissä lauseissa (ks. ISK, § 930) ei oppikirjoissa yleensä käsitellä. Toisaalta alakoulun *Kipinä*ssä ja *Kuiskeessa* ei pohdita sijan vaikutusta merkitykseen mistään näkökulmasta (taulukko 5). Siirtymä yläkouluun tarkoittaa siis ainakin näihin kirjoihin tukeutuville objektin merkitysten pohdinnan laajentumista.

Predikatiivi ja adverbiaali

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014, s. 163, 291) ohjaavat opettamaan ”lauseen pääjäsenet” vuosiluokilla 3–6, kun taas yläkoulun sisältöihin on kirjattu ”lauseenjäsenet” kaikkienensa. Oppikirjat tulkitsevat jaottelua siten, että pääjäseniksi mielletyt predikaatti, subjekti ja objekti opiskellaan alakoulussa ja predikatiivi ja adverbiaali yläkoulussa. Ainoastaan *Kipinä* 6 poikkeaa tästä esittelemällä predikatiivin jo kuudennella. Oppikirjojen viidennen ja kuudennen luokan välinen työnjako heijastelee edellistä opetussuunnitelmaa (POPS, 2004, s. 52), jossa 5. luokan päättyessä hyvää osaamista on subjektin ja predikaatin tunnistaminen muiden lauseenjäsenten jäädessä vuosiluokille 6–9.

Taulukko 6. Predikatiivi sitä käsittelevissä oppikirjoissa

Predikatiivin piirre	Kipinä 6	Teksti-taituri 8	Särmä 8	Kärki 8
Voi esiintyä (vain) lauseessa, jonka predikaattina on olla-verbi	x	x	x	x
Kertoo olla-verbin avulla, mikä, kenen tai millainen subjekti on		x	x	x
Sijamuodot: nom., part., gen.		x	x	x
Tunnistuskysymyksiä		x	x	x

Tutkitut oppikirjat esittävät predikatiivin yksimielisesti *olla*-verbin sisältävän lauseen (*kopulalauseesta* ei puhuta) mahdolliseksi jäseneksi, joka kertoo subjektista ja on kieliopillisissa sijoissa. Predikatiivin sijanvaihtelujen luomista merkityseroista (ISK, § 946–949) ei oppikirjoissa puhuta, kuten ei myöskään tuloslauseesta, jossa predikatiivin tehtävä on luonnehtia elatiivissa olevaa täydennystä ja verbi voi olla muukin kuin *olla* (esim. Hänestä tuli/kasvoi *näyttelijä*; hänestä odotettiin *näyttelijää*, ISK, § 904, 957). Predikatiivin tunnistuskysymykset viittaavat oppikirjoissa aina subjektiin (esim. ”*mikä, millainen tai kenen subjekti on*”, *Särmä* 8).

Adverbiaalia käsitellään vain yläkoulun oppikirjoissa, joissa on selvästi enemmän keskinäistä vaihtelua predikatiivin käsittelyyn verrattuna. *Tekstitaiturissa* ja *Särmässä* adverbiaali lähenee roskakorikategoriaa, johon kuuluvat ”lausekkeet, jotka eivät ole subjekteja, objekteja tai predikatiiveja”⁸. *Kärki* ottaa esiin adverbiaaleiksi sopivien sanojen sanaluokat. Adverbiaalain semanttiset roolit esitetään

⁸ *Särmä* 8 tosin lisäksi huomauttaa, että konjunktiot ja muut taipumattomat pikkusanat jäävät lauseenjäsenyyden ulkopuolelle.

kiinteässä yhteydessä tunnistuskysymyksiin, joita ovat esimerkiksi *missä, milloin, miksi, millä, kenellä, miten, millaisena ja minkä verran*.

Taulukko 7. Adverbiaali sitä käsittelevissä oppikirjoissa

Adverbiaalin piirre	Teksti-taituri 8	Särmä 8	Kärki 8
Lauseke, joka ei ole subj., obj. eikä pred:vi	x	x	
Semanttisesti esim. aika, paikka, olosuhde, tapa, väline, omistaja, määrä	x	x	x
Pääsanana usein paikallissijassa tai taipumaton Sanaluokaltaan nomini tai adverbi	x		x
Ei ole objektin sijamuodossa		x	
Voi olla missä tahansa sijamuodossa		x	
Tunnistuskysymyksiä	x	x	x

Adverbiaalin tunnistaminen sijamuodon perusteella tehdään *Särmässä* haasteelliseksi, sillä yhtäällä kirja opettaa, että se voi olla ”missä sijamuodossa tahansa”, kun taas toisaalla todetaan, että adverbiaali ”ei ole objektin sijamuodossa”. Jälkimmäisen kohdan tavoitteena lienee opastaa, että adverbiaalimuotoisia täydennyksiä (pitää *ilotulituksista*) ei pidä luokitella objekteiksi, vaikka ne vaikuttaisivat semanttisesti sellaisilta (vrt. rakastaa *ilotulituksia*). Kieliopillisesti on kuitenkin perusteltua esittää ensin mainittu väljempi sääntö tai todeta Tekstitaiturin tavoin, että adverbiaalilausekkeiden pääsanat ovat ”useimmiten” paikallissijaisia, sillä on olemassa muitakin tapauksia, kuten *osmat* eli *objektinsijaiset määrän adverbiaalit* (esim. *Odotin tunnin*, ISK, § 972–973), vaikka niitä ei suoraan kirjassa käsitelläkään. ISK (§ 960) ei esitäkään adverbiaalin keskeisimmäksi kriteeriksi sijamuotoa vaan sen, että lauseessa voi olla useita keskenään rinnastamattomia adverbiaaleja, mutta ei subjekteja, objekteja tai predikaatiiveja. Oppikirjoissa tätä ei ole kirjoitettu auki.

Yhteenvedo lauseenjäsenten painotuksista ja esitystavoista

Kokoavasti voidaan todeta, että alakoulun oppikirjat esittävät päälauseenjäsenten predikaatin, subjektin ja objektin siten, että niiden prototyyppiset ominaisuudet korostuvat eikä hankalampiin tapauksiin puututa. Ala- ja yläkoulun oppikirjojen eroja havainnollistaa seuraavan virkkeen jäsenitys:

<i>Kuiske, Välkky</i>	?	subj. (monta sanaa)			pred.	?	obj.	?	?	pred.	?
<i>Kipinä</i>	?	subj.			pred.	?	obj.	?	?	pred.	?
		Juhlissa	Miina	ja	Manu	saavat	syödä	kakkua, vaikka tarjolla on leipääkin.			
<i>Särmä, Kärki, Tekstit. 8</i>	adv:li	subjektilauseke			pred. (verbiketju)	obj.	–	adv:li	pred.	subj.	

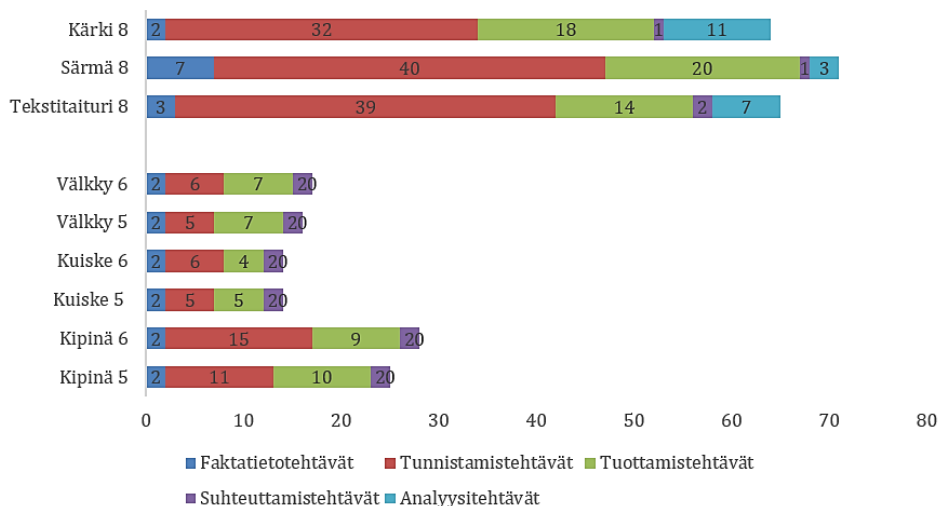
Kuten esimerkki osoittaa, muu kuin yksinkertaisten, opetusta varten valikoitujen tai laadittujen lauseiden jäsenitys onnistuu vasta yläkoulussa opetetun kielioppikäsitteistön avulla. Oppikirjat tulkitsevat opetussuunnitelman linjausta ”lauseen pääjäsenten” opettamisesta alakoulussa siten, että adverbiaali ja useimmiten myös predikaatiivi säästetään yläkouluun. Onko predikaatiivissa ja adverbiaalissa siis jotakin

kognitiivisesti niin haastavaa, ettei alakoululaisten ole syytä vielä kuullakaan niistä?

Toinen vaihtoehto olisi, että kaikki viisi lauseenjäsentä käsiteltäisiin jo alakoulussa nykyisen kolmen tai neljän sijasta. Tällöin yläkouluun kuuluisi palautella käsitteet mieliin sekä laajentaa niitä epätyypillisempiin tapauksiin (kuten esimerkin verbiketju ja eksistentiaalilause) sekä muihin kuin prototyyppisiin (”subjekti on tekijä”) semanttisiin rooleihin. Jopa se opetussuunnitelman periaate, että lauseenjäsentä voisi käsitellä sitä mukaa, kun niistä tulee luontevasti tekstitaito-opetuksen yhteydessä puhetta, voisi tällöin toteutua yläkouluissa, kun oppilailla olisi valmiina jokin kokonaiskäsitys lauseenjäsentä käsitteistä. Opettajalta tällainen soveltaminen edellyttää vahvaa metakielellistä tietoisuutta, minkä puolesta niin ikään se sopisi yläkoulun aineenopetukseen, kun taas alakoulun tavoite, prototyyppisiin lauseenjäsentä tutustuminen, voitaisiin saavuttaa yksinkertaisemmin tehtävin. Seuraavaksi analysoinkin, millaisia taitoja ja tietoja ala- ja yläkoulun kirjoissa harjoitellaan.

Oppikirjojen lauseenjäsentä tehtävät

Tarkastelen oppikirjojen tehtävätyyppejä Rättyän ja Kuljun (2018) luoman, Andersonin ja Krathwohlin (2001; Krathwohl, 2002) tavoitetaksonomiaa soveltavan tehtävätyyppien mallinnuksen avulla. Siinä kielipiillinen tieto on käsitetietoa, jota voidaan oppia eritasoisten ja kumulatiivisten kognitiivisten prosessien myötä. Kutakin kognitiivisen prosessin tasoa harjoittaa oma tehtävätyypinsä, joita ovat tunnistamis-, tuottamis-, suhteuttamis- ja analyysitehtävät sekä ilmiöön kohdistuvat tutkivan oppimisen tehtävät. (Rättyä ym., 2018.) Lisäksi aineistosta hahmottui yksi uusi tehtävätyyppi, jonka olen nimennyt faktatietotehtäväksi, koska ymmärrän sen harjoittavan taksonomian yksinkertaisinta tiedon lajia, faktatietoa. Niissä oppilas etsii ja toistaa oppikirjan tietoa, mutta ei jäsennä, tuota tai analysoi tekstiä.



Kuvio 1. Oppi- ja tehtäväkirjojen tehtävätyypit (lkm)

Tehtävätyyppien lukumäärät oppi- ja tehtäväkirjoissa yhteensä (*Kuiskeessa vain Taitojen vihossa*) esitetään kuviossa 1. Tehtävät on

laskettu kokonaisuuksina tehtävänumeroiden perusteella, vaikka niissä olisikin alakohtia a–n. Jos esimerkiksi a-kohdassa tuotetaan tekstiä ja b-kohdassa tunnistetaan sen predikaatit, tehtävä on luokiteltu sekä tuottamisen että tunnistamisen luokkiin. Siten kuvion 1 pylväiden pituus ei anna täsmällistä tietoa tehtävien kokonaisuudesta. Yläkoulun lausekkeen käsitteeseen liittyvät tehtävät on rajattu ulkopuolelle vertailun helpottamiseksi.

Kuten kuvioista 1 nähdään, tunnistamistehtävät ovat yleisimpiä sekä ala- että yläkoulun oppi- ja tehtäväkirjoissa. *Särmä 8* -tehtäväkirja kertoo tämän oppilallekin: ”Tavoite: harjoitellaan tunnistamaan lauseenjäsenet”. Valtaosassa näitä tehtäviä oppilaan tulee etsiä nimetyt lauseenjäsenet; sen sijaan kokonaisia lauseanalyysitehtäviä (”Nimeä kaikki lauseenjäsenet.” *Särmä 8*) on vain muutama yläkoulun kirjojen kokoavissa tehtävissä. Paitsi lauseenjäseniä, oppilasta ohjataan tunnistamaan myös niiden ominaisuuksia, kuten sijamuotoja ja semanttisia rooleja, tai käyttämään tunnistuskysymyksiä, joihin tekstin adverbialit vastaavat (esim. *miten, missä, milloin*). Viimeksi mainitut katsoin tunnistustehtäviksi sillä perusteella, että niiden tekeminen edellyttää melko yksinkertaisia kognitiivisia prosesseja, ja tehtävän avuksi on tavallisesti annettu lista, josta oikean semanttisen roolin tai kysymyksen saattoi löytää. Tyypillisiä tunnistamistehtäviä olivat:

Alleiviivaa lauseista predikaatit. Kirjoita viivalle predikaatin persoonamuoto. Ympyröi subjektit (yksi tai useampi sana.)

Kuiske 6

Etsi lauseiden subjektit. - - Kirjoita subjektin perään, onko sen pääsana nominatiivissa eli perusmuodossa (esim. paras), partitiivissa (parasta) vai genetiivissä (parhaan).

Tekstitaituri 8

Useimmissa kirjoissa toiseksi yleisimpiä ovat tuottamistehtävät, joissa oppilas keksii itse sopivia lauseenjäseniä joko omaan tekstiinsä tai valmiiden lauseiden aukkoihin. Kopiointitehtävät, joissa oppikirjan teksti siirretään omaan vihkoon ennen lauseenjäsenystä, eivät siis ole tuottamistehtäviä, vaikka niitäkin esiintyi *Välkky*-, *Kipinä*- ja *Kärki*-sarjoissa (esim. ”Kirjoita lauseet [1–4] vihkoosi. Alleiviivaa lauseiden predikaatit. – –” *Kärki 8*). Varis (2012) pitää tällaisia tehtäviä ajan ja vaivan kannalta tehottomina ja arvelee niiden johtuvan säästösyistä: työkirjaa ei ole hankittu eikä oppikirjaan tehdä merkintöjä, jotta se säilyy puhtaana seuraaville käyttäjille. Toisaalta oppikirjantekijät ovat saattaneet nähdä kopioimisen hyötypotentialina mallioppimisen sekä sen, että kokonaisia lauseita sisältävä oppilaan vihko voi olla asian ymmärtämisen ja kertaamisen kannalta hyödyllisempi kuin irrallisista sanoista koostuvat vihkovastaukset. Kyseessä voi siis olla didaktinen valinta. Aukko- ja vapaamuotoisia tuottamistehtäviä olivat esimerkiksi:

Keksi sopiva subjekti. Kirjoita virkkeet.

*a. * astui sisään junaan. b. * tuijottivat häntä. c. Yllättäen paikalle saapui myös *. d. Lopulta * saapui pääteasemalle.*

+ Muuta kohtien a.–d. subjektilausekkeet fantasiakertomukseen sopiviksi. Kirjoita virkkeet.

Välkky 5

Kirjoita viereisestä kuvasta 3–5 lausetta, joissa on ainakin viisi eri asiaa ilmaisevaa adverbialia. Merkitse adverbialit sulkeisiin. Mitä lauseidesi adverbialit ilmaisevat?

Kärki 8

Opetussuunnitelman linjaus sitoa lauseenjäsennys kirjoittamisen opetukseen (esim. POPS, 2014, s. 164) näkyy esimerkiksi *Välkyssä*, jossa oppilaan tulee muokata keksimiään tai annettuja predikaatteja ja subjekteja hullunkurisiksi tai kauhu- tai fantasiakertomukseen sopiviksi. *Välky 5* selittääkin, että kirjoittaessasi ”sinun on siis muodostettava juuri tekstiisi sopivia lauseita ja virkkeitä”, ja motivoi lauseenjäsenten opiskelua sillä, ”miten mielenkiintoisia lauseita tehdään”. *Kärki 8* puolestaan pohdituttaa joidenkin tuottamistehtäviensä yhteydessä sitä, millaisen sävyn omaan tekstiin saa, jos käyttää siinä pelkkiä predikaatteja tai tuottaa kaikki lauseet kaavalla subjekti + predikaatti + predikaatiivi. Tällöin oppilas voi tiedostua tuottamiensa lauserakenteiden vaikutuksista. Sen sijaan on epäselvempää, miten aukkotehtävien täydentämien hyödyttää kirjoitustaitoja.

Suhteuttamistehtävät, joissa oppilas tarkastelee käsitteitä suhteessa kieliopilliseen kokonaiskuvaukseen tai muihin käsitteisiin (Rättyä & Kulju, 2018), ovat aineistossa harvinaisia. Eniten oppikirjoissa suhteutetaan predikaatin käsitettä verbien sanaluokkaan esimerkiksi pantomiimin, ajatuskartan tai verbintaivutuksen käsitteiden kautta. Seuraavassa *Kipinän* tehtävässä ei puhuta lainkaan predikaateista, vaikka kyseistä lauseenjäsentä käsitellään samalla aukeamalla. Tulkitsen niin, että tehtävän tavoitteena on kerrata verbin käsite ja rakentaa ymmärrystä predikaatin käsitteestä sen varaan. Myös *Särmän* esimerkissä hyödynnetään tuttuja verbeihin liittyviä käsitteitä predikaatin opiskelussa.

a. Tehkää [pienryhmissä] vihkoon ajatuskartta verbeistä. Käyttäkää apuna kysymyksiä: Miten verbit taipuvat? Milloin verbillä ei ole tekijää? Millaisissa muodoissa verbi voi esiintyä? Miten verbit jaetaan sen mukaan, montako tekijää on? Miten verbit ilmaisevat aikaa?

b. Keksikää jokaiseen kysymykseen esimerkkiverbi ja taivuttakaa sitä.

Kipinä 5

Keksi viereisen sivun kuvasta virkkeitä ohjeiden mukaan. Alleviivaa predikaatit. – –

c. Kirjoita yhden lauseen virke, jonka predikaatti on perfektin kielto muodossa.

d. Kirjoita kahden lauseen virke, jossa on kaksi predikaattia, toinen preesensissä ja toinen perfektissä.

Särmä 8

Lisäksi Kuiske 6 visualisoi kirjan takasivulla kielitiedon ja tekstien käsitte-kategorioita ja niihin sisältyviä käsitteitä. Kategorioiden suhteet toisiinsa eivät siinäkään konkretisoidu, eikä Rättyän ja Kuljun (2018) esimerkkit tehtävää, jossa visualisoidaan lauseenjäsenten ja sanaluokkien suhdetta, löydy muistakaan oppikirjoista. Tätä tehtävätyyppiä lieneekin syytä kehittää paitsi oppikirjoissa myös teoreettisesti: millainen kielioppi-kategorioiden suhteuttaminen palvelisi kielen ymmärtämistä systeeminä ja

kielenkäyttötaitoja? Tulisiko koulussa tarkastella lauserakenteita nimenomaan sanojen ominaisuuksista juontuvana ilmiönä? Myös oppilaiden osaamia kieliä voisi vertailla enemmän: suomessa sijaituvuuden myötä sanajärjestys on vapaampi ja objektin sija kertoo toiminnan rajattuudesta, kun taas vaikkapa englannissa sanat taipuvat vähemmän, jolloin sanajärjestys on syntaksin keskiössä ja rajattuus ilmaistaan leksikaalisin keinoin. Entäpä miten kielenhuoltoa ja lauseoppia tulisi sitoa toisiinsa; tuodako esiin kirjakielen konventioiden perustuminen kielen rakenteisiin vai erottaako preskriptiivisyys ja deskriptiivisyys toisistaan?

Myös Rättyän ja Kuljun (2018) tutkivan oppimisen tehtävät puuttuvat aineiston oppikirjoista. Tällaisia tehtäviä luonnehtii induktiivinen ote, kun taas tutkituissa oppikirjoissa käsittelytapa on edellä kuvatulla tavalla deduktiivinen. Tutkivan oppimisen tehtäviä, vinkkejä käsitteiden induktiiviseen johtamiseen sekä erilaisia toiminnallisia työtapoja onkin oletettu löytyvän erityisesti opettajanoppaista (Karvonen ym., 2017, s. 48). Aineistossa toimintavinkkejä esittävät Kärki 8 digiopetusmateriaali, Kipinä 5:n opettajanopas sekä Kuiske 5:n ja 6:n digimateriaalit (ks. myös Einiö, 2016). Toimintavinkkejä lukuun ottamatta Kipinä 5:n opettajanoppaan esimerkkitunti noudattelee deduktiivista oppituntirakennetta, jossa alkuun luetaan oppikirjan teksti sekä tehdään suullisia, kirjallisia ja saneluharjoituksia. Myös Välkky 6:n opettajanopas ohjaa lauseenjäsenten deduktiiviseen opetukseen, eikä siinä tarjota toiminta- tai tutkimisvinkkejä.

Selvät analyysitehtävät puuttuvat kokonaan alakoulun kirjoista, jotka keskittyivät sen sijaan tunnistamiseen ja tuottamiseen. Yläkoulun oppikirjojen analyysitehtävissä tarkastellaan esimerkiksi tekstilajeja, aikamuotoja sekä sanavalintojen tyyli vaikutuksia. Luokittelin analyysitehtäviksi myös ne, joissa objektin sijanvaihtelun luomia merkityseroja tarkastellaan oman kielitajun pohjalta:

Miten seuraavien pariin lauseet eroavat toisistaan muodoltaan ja merkitykseltään? Syön voileivän. / Syön voileipää. ...

Tekstitaituri 8

Kirjoissa oli myös joitakin muita semanttista analyysia harjoittavia avotehtäviä. Sen sijaan lauseenjäsenten nimeämistä vaativat tehtävät laskin tunnistustehtäviksi, vaikka periaatteessa sellaiset voivat olla kognitiivisesti hyvinkin haastavia. Oppikirjojen analyysitehtäville onkin ominaista spesifiys: tekstiä analysoidaan kulloinkin opiskeltavan lauseenjäsenen näkökulmasta. Tämä voi olla perusteltua, sillä hyvin laajojen analyysitehtävien on havaittu herättävän oppilaissa epistemistä epävarmuutta sekä atomistista otetta kokonaismerkityksen pohdinnan sijasta (Marjokorpi, 2022). Toisaalta juuri siksi avoimempia analyysitehtäviä tarvittaisiin, jotta oppilaat harjaantuisivat metakielelliseen havainnointiin ja keskusteluun myös autenttisten tekstien äärellä, jolloin tarkastelu ei rajoitu vain johonkin tiettyyn lauseenjäseneseen. Hyvä esimerkki tällaisesta laajemmasta analyysitehtävästä on *Kärjen* lauseenjäsenjakson kokoava tehtävä, jossa mediatekstejä havainnoidaan lauseenjäsenten ja niiden merkitysten näkökulmasta apukysymysten

avulla. Siinä oppilaita pyydetään kielentutkijan tavoin tekemään tekstikatkelmasta ”mahdollisimman monia kieleen liittyviä havaintoja” esimerkiksi sanaluokka-, lauseenjäsen- ja sijamuototietoa hyödyntäen.

Krathwohlin (2002) taksonomiassa faktatiedon taso edeltää käsitetietoa. Kun käsitetietotehtävissä, joita muut analyysin tehtävätyypit edustavat, harjoitellaan tietoa lauseenjäsenkäsitteistä, luokituksista ja kategorioista, faktatieto on terminologista tai yksinkertaisemmiksi deklarativisiksi lauseiksi puettavaa tietoa (Krathwohl, 2002; Tainio, 2020, s. 113). Faktatietotehtävissä tätä tietoa etsitään ja toistetaan:

Keskustele parisi kanssa, mitkä seuraavista väittämistä pitävät paikkansa. Keksikää esimerkkilause jokaiseen paikkansa pitävään kohtaan. a. Subjekti voi olla monikossa. b. Subjekteja voi olla monta. –

Kipinä 5

Mikä lauseenjäsen ilmaisee tekemisen kohteen? Mikä lauseenjäsen ilmaisee tekijän?

Särmä 8

Toisaalta tiedon lajien väliset rajat ovat häilyviä, ja esimerkiksi Tainio (2020, s. 113) pitää lauseanalyysina toteutettavaa lauseenjäsenystä faktatiedon piiriin kuuluvana, kun taas Rättyän ja Kuljun (2018) tyypittelyssä lauseenjäsenystehtävät kuuluvat käsitetiedon piiriin. Rajojen liikkuvuus osoittaa, että taksonomia on kompleksista oppimista yksinkertaistava käsitteellistys. Sen avulla kuitenkin voidaan arvioida opetuksen tavoitteita sekä havaita niissä eroja opetussuunnitelman ja oppimateriaalin välillä.

Yhteenveto oppikirjojen tehtävätyypeistä

Kokonaisuutena alakoulun oppikirjojen tehtävät harjoittavat lähinnä lauseenjäsenien tunnistamista ja tuottamista. Yläkoulussakaan soveltavat ja analysoivat tehtävätyypit eivät hallitse, vaan pääpaino näyttää olevan edelleen käsitteisiin tutustumisessa niin, että ne muistetaan ja niitä pystytään käyttämään teksteistä puhuttaessa. Oppikirjaa lukevan oppilaan näkökulmasta lauseenjäsenyksen yhteys tekstien tuottamiseen ei välttämättä nouse voimakkaasti esiin, vaan POPS 2014:n toteutumiseen tarvitaan opettajan aktiivista roolia kieliopin kontekstualisoinnissa. Oppikirjojen tehtävistä myönteisinä suunnannäyttäjinä voidaan pitää ainakin *Välkyn* genrepedagogisia tuottamistehtäviä sekä *Kärjen* lauserakenteiden tyyliseikkojen pohdintatehtäviä, joilla voi hyvinkin olla siirtovaikutusta oppilaan omaan kirjoittamiseen. Tämä lieneekin yksi keskeisimmistä reiteistä, joiden kautta lauseenjäsenopetus edistää kirjoitustaitoja: tiedostamalla syntaktisista seikoista oppilas oppii valitsemaan omaan tekstiinsä paitsi ymmärrettäviä ja kieliopillisesti konventionaalisia myös kiinnostavia ja vaihtelevia rakenteita (ks. esim. Myhill, Watson & Newman, 2020). Seuraavassa luvussa pohdinkin, miten oppikirjoja voisi kehittää, jotta ne voisivat tällä tavoin paremmin kasvattaa oppilaan kielitietoisuutta sekä muodostaisivat luontevan jatkumon alakoulusta yläkouluun.

Pohdintaa ja kehittämissuuntia

Tutkimuksessa havaittiin, että alakoulun oppikirjoihin on valittu lähinnä prototyyppeihin perustuvaa tietoa predikaateista, subjekteista ja objekteista, *Kipinä* 6:ssa myös predikatiivista. Yläkoulussa nämä kerrataan, mutta lauseenjäseniin liittyvää käsitetietoa myös laajennetaan lausekkeen ja adverbiaalin käsittein sekä syvennetään ottamalla huomioon aiempaa useampia lauseenjäsenten ominaisuuksia (esim. sijamuodot) sekä erityistapauksia (esim. verbiketju predikaattina). Nähdäkseni oppikirjat siten tarjoavat edellytyksiä spiraaliperiaatteen mielekkääseen toteuttamiseen. Toisaalta monet alakoulun tavoitteet ja sisällöt myös toistuvat yläkoulun kirjoissa, ja jos yläkoulun aineenopettaja käsittelee predikaatin, subjektin ja objektin ikään kuin uutena asiana, spiraaliperiaate ontuu. Tämä voi näkyä esimerkiksi motivaatio-ongelmina (Kauppinen ym., 2011, s. 382). Toisena huomiona oppikirja-aineistosta nousee, että jotkut alakoulun kirjat opettavat yläkoulun kanssa ristiriitaisesti, että subjektia, objektia tai predikaattia voisi olla monta samassa lauseessa. Luokanopettajalle voisikin olla hyvä antaa taustatietoa yläkoulun lausekeajattelusta esimerkiksi opettajanoppaassa. Kolmanneksi havaitsin, että alakoulun kirjat opettavat niin suppean käsitteistön, että se rajaa mahdollisuuksia tutkia autenttisten tekstien kielipiirteitä. Neljänneksi aineistosta nousi esiin, että lauseenjäsenyyksen yhteys tekstien tuottamiseen jää melko vähäiseksi oppikirjojen tehtävissä. Viidenneksi pohdin, miksei kieliä tai kielimuotoja (esim. kirja- ja puhekieli) vertailla enempää.

Paljon siis riippuu siitä, miten opettaja oppikirjoja käyttää. Taulukossa 1 esitellyn oppikirjan käytön nelikentän (aktiivinen – passiivinen, yksinomaisesti – muun materiaalin ohella; Coronas, 2014) suhteen onkin tärkeää huomata, ettei yksikään sen lokeroista kerro opetuksen laadusta. Koska tutkitut oppikirjat toteuttavat opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä enimmäkseen kohtuullisesti – joskin kirjasarjojen välisiä eroja ilmeni – niihin kiinteästi sitoutuva opetuskin tulisi todennäköisesti olemaan pääpiirteissään opetussuunnitelman mukaista. Esimerkiksi voidaan ottaa kieliopin deskriptiivisyys, jota nykyoppikirjat pitkälti toteuttavat (vrt. Savolainen, 1998): kirjoissa ohjataan tutkimaan valmiiksi annettuja ja itse tuotettuja lauseita syntaktisia käsitteitä käyttäen, jolloin kielenhuolto on taka-alalla. Esimerkiksi subjektin ja predikaatin kongruenssista, jossa puhekieli usein eroaa yleiskielestä (*Oppilaat lähti ~ lähtivät kotiin*), ei missään oppikirjoista puhuta preskriptiiviseen sävyyn – ei tosin deskriptiiviseenkään, vaikka se voisi olla kiinnostavaa. Kuitenkin opettaja voi itse tuoda opetukseensa kumman tahansa laista otetta ja vaikkapa laittaa oppilaat joko taulukoimaan lauseenjäsenyyttä vihkoihinsa tai tutkivan oppimisen keinoin tarkastelemaan aitojen tekstien muotoja ja merkityksiä. Oppikirjaan tukeutuminen ei ole automaattisesti haitallista ja epäprofessionaalista, eikä omien tehtävien keksiminen tee opetuksesta automaattisesti parempaa.

Usein on todettu, että kieliopin peruskäsitteistä suurin osa opitaan alakoulussa, ja luokanopettajien kieliopillisen pedagogisen sisältötiedon tasosta on siksi huolestuttu (esim. Hakulinen ym., 2009, s. 59–64). Tämän

oppikirja-analyysin valossa näyttää kuitenkin siltä, että lauseenjäsenet käsitellään ainakin oppikirjatasolla alakoulussa kursorisesti ja lähinnä tutustuvasti. Kuten opetussuunnitelman (POPS, 2014) edellyttää, alakoulun oppikirjat opettavat tunnistamaan päälauseenjäsenet eli predikaatin, subjektin ja objektin prototyyppisissä tapauksissaan sekä tuottamaan näihin rooleihin sopivia lauseenjäseniä. Tutkitut oppikirjat eivät alakoulussa ohjaa nostamaan lauseenjäsennystä keskeiseen rooliin, mutta yläkoulussa aihepiirille uhrataan moninkertaisesti oppikirjan sivuja. Myös tehtävätyypit ovat yläkoulussa monipuolisempia, jolloin lauseenjäseniin liittyvää tietoa harjoitellaan soveltamaan enemmän. Oppikirjojen pohjalta voidaan siis sanoa, että lauseenjäsenopetuksen painopiste on yläkoulun kahdeksannella luokalla.

Havaintojen pohjalta nostin esiin myös sen vaihtoehdon, että nykyisen kolmen sijasta kaikkiin viiteen lauseenjäsenkäsitteeseen tutustuttaisiin alustavasti jo alakoulussa, jolloin yläkoulussa voitaisiin kertaamisen ja syventämisen jälkeen keskittyä soveltavampiin harjoituksiin. Myös opetussuunnitelman funktionaalista näkemystä olisi helpompi toteuttaa, kun käsitteet tai ainakin niiden nimet voitaisiin olettaa yläkoulun alusta lähtien edes jokseenkin tutuiksi. Tällöin oppikirja voisi toimia lisämateriaalina ja lauserakenteista ja niiden merkityksistä voitaisiin puhua minkä tahansa tekstin tuottamisen ja tulkinnan yhteydessä. Lauseenjäsenkäsitteiden edes jonkinasteinen tunteminen tukisi myös seitsemännen luokan lausetyyppien ja pilkun käytön oppimista, jossa joka tapauksessa puhutaan rinnasteisten lauseiden yhteisistä lauseenjäsenistä. Adverbiaalia on hankala hahmottaa sellaiseksi, jos koko käsite on vieras.

Toiminnallisia tai tutkivan oppimisen tehtäviä ei juurikaan löytynyt oppikirjoista eikä myöskään kahdesta tutkitusta alakoulun opettajanoppaasta. Jos alakoulun opetuksen keskiössä on tutkittujen oppikirjojen tapaan lauseenjäsenten muistaminen, tunnistaminen ja tuottaminen, opettajan on hyvä tiedostaa, että näiden taitojen vahvistamiseksi on kehitetty monia toiminnallisia harjoituksia (Einiö, 2016; Rättyä, 2015). Tällaiset tehtävät voisivat olla luonteva tapa oppia erityisesti nuorille oppilaille, joille on ominaista innostua mieleen painamista tehostavasta kinesteettisyydestä ja muistirimpsujen rallatuksesta. Yläkouluiässä puolestaan keskiöön nousee tiedon käyttöarvo, ja vastauksia haetaan kysymykseen ”mitä me tälläkin tiedolla tehdään?”. Jos lauseenjäseniin tutustumisen painopiste siirrettäisiin alakouluun, yläkoulun oppikirjoihin voisi tuoda nykyistä enemmän soveltavia ja myös tutkivalla ja induktiivisella otteella toteutettavia tehtäviä, joiden myötä kieliopillista käsitetietoa päästäisiin konkreettisemmin soveltamaan tekstitaitojen opetuksen yhteydessä.

Lähteet

- Alho, I. & Kauppinen, A. (2009). *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Behnke, Y. (2018). Textbook effects and efficacy. Teoksessa E. Fuchs & A. Bock (toim.), *The Palgrave handbook of textbook studies* (s. 383–398). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_28
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Coronas, R. (2014). Evaluative analysis of the instructional approach to studying syntactic coordination in ten secondary school textbooks. Teoksessa T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (toim.), *Grammar at school. Research in Metalinguistic Activity in Language Education* (s. 75–110). Bryssel: Peter Lang.
- Einiö, R. (2016). *Kieliopin toiminnallinen oppiminen ja opettaminen: tausta, harjoitustyypit ja oppimistavoitteet*. (Pro gradu -tutkielma). Helsingin yliopisto.
- Elomaa, E. (2009). *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto.
- Frymier, A. & Shulman, G. (1995). "What's in it for me?" Increasing content relevance to enhance students' motivation. *Communication Education*, 44, 40–50. <https://doi.org/10.1080/03634529509378996>.
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C. & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*, 16, 428–444. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.06>.
- Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. & Nuolijärvi, P. (2009). *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisu 7. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2014). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Harmanen, M. & Siirainen, M. (2006). Lukijalle. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* (s. 5–10). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Heinonen, J.-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Tutkimuksia 257. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. *Helsingin opetussuunnitelma. Yhteinen osuus* 2016. Helsingin kaupunki. <https://ops.edu.hel.fi/ops/#yhteinen-osuus> (Luettu 24.3.2021).
- Herttovuo, P. & Routarinne, S. (2020). Monilukutaitoa oppikirjan äärellä. *Ainedidaktiikka* 4(1), 99–121. <https://doi.org/10.23988/ad.82720>.
- Huovari, S. (2020). *Kieliopin ja kielitiedon integroiminen osaksi oppiaineen muita sisältöjä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. (Pro gradu -tutkielma). Helsingin yliopisto.
- Häkkinen, K. (2002). *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat.
- ISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jakonen, T. (2015). Handling knowledge: Using classroom materials to construct and interpret information requests. *Journal of pragmatics* 89, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.10.001>.
- Jantunen, A., Satokangas, H., Suuriniemi, S.-M., Ahlholm, M., Benjamin, S., Laine, M., Kavonius, M., Poulter, S. & Salmenkivi, E. (2021). Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä. Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S.-M. Suuriniemi (toim.), *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti* (s. 19–31). Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus HEA, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.

- Jones, S., Myhill, D. & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualized grammar teaching on students' writing. *Reading and writing*, 26(8), 1241–1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>
- Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. Jyväskylän kaupunki. <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla> (Luettu 24.3.2021).
- Kabel, K. (2020). For what benefit? Grammar teaching materials in upper primary Danish L1. Teoksessa J. Bremholm, S. Skov Fougé & B. Buch (toim.), *Special Issue Danish as L1 in a Learning Materials Perspective. L1 Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–25. <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2020.20.02.02>.
- Kalliokoski, J., Kumenius, J., Luukka, M.-R., Mustaparta, A.-K., Nissilä, L. & Tuomi, M. (2015). Kielitiedon opettamisesta. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen* (s. 40–46). Helsinki: Opetushallitus.
- Karvonen, U. (2019). *Tekstit luokkahuonevuorovaikutuksessa: Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentumisessa*. (Väitöskirja). Helsingin yliopisto.
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne, S. (2017). Oppia kirjoista: Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & aika*, 11, 39–57.
- Kauppinen, A. (2006). Kielioppi – joustava resurssi. Vastauksia kysymykseen ”Mihin kielioppia tarvitaan?” Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* (s. 93–102). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, M., Heinonen, A. & Aalto, E. (2011). Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun – miten jatkumo toteutuu? *Virittäjä*, 115, 377–385.
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. (2020). *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*. Julkaisut 13:2020. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kauppinen, S. (1986). *Äidinkielen didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. Teoksessa Charles M. Reigeluth (toim.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (s. 383–434). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kitson, A. (2020). *Teachers as recontextualization agents: a study of expert teachers' knowledge and their role in the recontextualization process across different subjects*. London: UCL Institute of Education.
- KjsK (1994) = *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koivisto, M. (2018). *Lauseenjäsennyksestä yläkoulun kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. (Pro gradu -tutkielma). Tampereen yliopisto.
- Koivisto, V. (2006). Ison suomen kieliopin termimuutoksia ja ratkaisuja. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* (s. 25–42). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Korhonen, R. (2015). Kielitaito ja kielestä puhumisen taito. Teoksessa E. Harjunen (toim.), *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010* (s. 5–16). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Korhonen, R. & Alho, I. (2006). Kielioppia kieliopin vuoksi. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* (s. 71–92). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Koskinen, I. (1988). Hyvästit kieliopille. *Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen*. (Väitöskirja). Helsingin yliopisto.
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2.
- Lamminpelto, R. (2014). *Yhdyssanojen opettaminen peruskoulussa. Tutkielma oppikirjoista ja opettajien näkemyksistä*. (Pro gradu -tutkielma). Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Julkaisuja 31. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

- Lind, A.-S. (2017). *Kohti funktionalisempaa kielitietoa: johdatus kielitiedon opiskeluun uusissa seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. (Pro gradu -tutkielma). Tampereen yliopisto.
- Marjokorpi, J. (tulossa). Kieltä lukemassa. Miten yhdeksäsluokkalaisten tarkastelevat uutisotsikon muotoja ja merkityksiä? Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.), *Katso kuule koulua. Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Marjokorpi, J. (2019). Muistaminen ja ulkoa opettelu yhdeksäsluokkalaisten kielioppikeskusteluissa. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokahuoneisiin* (s. 363–384). Jyväskylän yliopisto, Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Marjokorpi, J., Tainio, L. & Routarinne, S. (tulossa). Luokanopettaja- ja suomen kielen opiskelijoiden kieliopilliset päättelystrategiat subjektin ja objektin tunnistamisessa. *Virittäjä*.
- Mikkilä-Erdmann, M. (2002). Science learning through text. The effect of text design and text comprehension skills on conceptual change. Teoksessa M. Limón & L. Mason (toim.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (s. 337–353). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/0-306-47637-1>.
- Myhill, D., Watson, A. & Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13, e870. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>.
- Paukkunen, U.-M. (2011). *Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten lauseiden tulkitsijoina*. (Väitöskirja). Oulun yliopisto.
- Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Rijt, J. van, (2020). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Nijmegen: Radboud University.
- Rijt, J. van, Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and education*, 34, 231–248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>
- Rättyä, K. (2017). *Kielitiedon didaktiikkaa: Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä*. (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. <https://doi.org/10.23982/vir.63430>
- Rättyä, K. & Kulju, P. (2018). Kielitietoisuutta kielentämällä – kieliopin tehtävätyyppien kehittäminen. *Ainedidaktiikka*, 2(1), 59–74. <https://doi.org/10.23988/ad.68750>.
- Rättyä, K. & Vaittinen, P. (2015). Kahdeksäsluokkalaisten käyttämässä kieliopin käsitteitä. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Elävä ainepedagogiikka. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014* (s. 192–208). Ainedidaktisia tutkimuksia 9. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Satokangas, H., Suuriniemi, S.-M., Jantunen, A. & Karasti, K. (2021). Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus. Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S.-M. Suuriniemi (toim.), *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti* (s. 33–78). Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus HEA, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Savolainen, K. (1998). *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. (Väitöskirja). Joensuun yliopisto.
- (2005). Äidinkielen pedagogiikan näkökulma Isoon suomen kielioppiin. *Virittäjä*, 109, 594–599.
- Shore, S. (2020). *Lauseita ja vesinokkaeläimiä. Perinteisestä funktionaaliseen lauseoppiin*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Tainio, L. (2020). Kielitieto. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 81–124). Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Tainio, L., Karvonen, U. & Routarinne, S. (2015). Käsitteet oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. Teoksessa M. Tarnanen,

M. Kauppinen & M. Rautiainen (toim.), *Rajaton tulevaisuus – kohti kokonaisvaltaista oppimista* (s. 189–206). Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Tainio, L. & Winkler, I. (2014). The construction of ideal reader in German and Finnish text-books for literacy education. *L1 Educational Studies in Languages and Literature*, 14, 1–25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2014.01.05>

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

Varis, M. (2012). *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. (Väitöskirja). Oulun yliopisto.

Tutkimuksessa käytetyt oppimateriaalit

Aarnio, R., Kaseva, T., Kuohukoski, S., Matinlassi, E. & Tylli, A. (2014). *Särmä 8*. Helsinki: Otava.

— (2020). *Särmä 8*. Helsinki: Otava.

— (2020). *Särmä 8. Harjoituksia*. Helsinki: Otava.

Arvaja, S., Kangasniemi, E., Konttinen, M., Lairio, S., Löyttyniemi, A. & Pesonen-Kokko, S. (2016). *Kipinä 5. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.

— (2020). *Kipinä 5. Tehtäviä*. Helsinki: Otava.

— (2016). *Kipinä 6*. Helsinki: Otava.

— (2017). *Kipinä 6. Tehtäviä*. Helsinki: Otava.

— (2017). *Kipinä 6. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.

Arvaja, S., Kangasniemi, E., Konttinen, M., Lairio, S., Löyttyniemi, A., Pesonen-Kokko, S. & Teräs, M. (2015). *Kipinä 5*. Helsinki: Otava.

— (2020). *Uusi Kipinä 6*. Helsinki: Otava.

Haviala, A., Kalm, M., Katajamäki, M., Siter, M. & Vepsäläinen, M. (2017). *Välkky 6*. Helsinki: SanomaPro.

— (2017). *Välkky 6. Opettajan opas*. Helsinki: SanomaPro.

— (2019). *Välkky 6. Harjoituskirja*. Helsinki: SanomaPro.

— (2015). *Välkky 5*. Helsinki: SanomaPro.

— (2018). *Välkky 5. Harjoituskirja*. Helsinki: SanomaPro.

Helin, E., Hurmerinta, E., Ilomäki-Keisala, U., Muhonen, S. & Santala, E. (2020). *Kuiske 6. Lukutaito*. Helsinki: Edukustannus.

— (2019). *Kuiske 5. Lukutaito*. Helsinki: Edukustannus.

— (2019). *Kuiske 6. Opettajan opas*. Helsinki: Edukustannus.

— (2019). *Kuiske 5. Opettajan opas*. Helsinki: Edukustannus.

— (2019). *Kuiske 5. Oppilaan digi*. <https://opetusaineistot.kirjavalitys.fi/> (Luettu 8.4.2021).

— (2019). *Kuiske 5. Opettajan digi*. <https://opetusaineistot.kirjavalitys.fi/> (Luettu 8.4.2021).

Helin, E., Hurmerinta, E., Ilomäki-Keisala, U. & Santala, E. (2020). *Kuiske 6. Taitojen vihko. Kielitieto ja tekstitaidot*. Helsinki: Edukustannus.

— (2019). *Kuiske 5. Taitojen vihko. Kielitieto ja tekstitaidot*. Helsinki: Edukustannus.

— (2020). *Kuiske 6. Oppilaan digi*. <https://opetusaineistot.kirjavalitys.fi/> (Luettu 8.4.2021).

— (2020). *Kuiske 6. Opettajan digi*. <https://opetusaineistot.kirjavalitys.fi/> (Luettu 8.4.2021).

Karvonen, K., Kukkonen, A., Lottonen, S. & Ruuska, H. (2016). *Kärki 8 digiopetusmateriaali*. Helsinki: SanomaPro. <http://sisalto.sanomapro.fi/demot/demot2018/karki/8om/index.html?page=etusivu/etusivu/index.html> (Luettu 25.3.2021).

Karvonen, K., Lottonen, S. & Ruuska, H. (2015). *Kärki 8. Harjoituksia*. Helsinki: SanomaPro.

— (2018). *Kärki 8*. Helsinki: SanomaPro.

Rapatti, K., Kotilainen, L., Harmanen, M. & Pelto, T. (2018). *Tekstitaituri 8. Tehtäväkirja*. Helsinki: SanomaPro.

— (2018). *Tekstitaituri 8*. Helsinki: SanomaPro.

— (2015). *Tekstitaituri 8*. Helsinki: SanomaPro.

— (2014). *Tekstitaituri 8. Tehtäväkirja*. Helsinki: SanomaPro.