

Muistaminen ja ulkoa opettelu yhdeksäsluokkalaisten kielioppikeskusteluissa

JENNI MARJOKORPI

jenni.marjokorpi@helsinki.fi

Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkastellaan yhdeksäsluokkalaisten pienryhmäkeskusteluja lyhyen tekstin kielellisistä piirteistä ja niiden merkityksistä. Videoaineistosta ilmeni, että tutkituille oppilaille (n = 37) oli tyypillistä liittää kieliopin oppiminen muistamisen, unohtamisen ja ulkoa opettelun prosesseihin, mikä häyttasi tehtävän tarkoituksena ollutta omiin havaintoihin perustuvaa keskustelua kielestä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyyysissa nousi esiin kolme muistamiseen liittyvää ilmiötä: kieliopillisten käsitteiden unohtuminen, unohtamiseen vetoaminen ulospääsytynä ongelmatilanteesta sekä erilaisten muistivihjeiden usein tulokseton käyttö. Tulokset osoittavat yhtäältä, että kieliopin opetus hahmotuu oppijoille muistettavina käsitelistoina, mutta toisaalta rohkaisevat opettajaa kielioppikäsitteiden esillä pitämiseen, sillä ilman niitä keskustelu kielestä ei aineiston valossa onnistu.

Avainsanat

kielioppi, äidinkieli ja kirjallisuus, perusopetus, muistaminen

Johdanto

Tämän empiirisen tutkimuksen kohteena ovat yhdeksäsluokkalaisten keskustelut äidinkielen (suomen) kieliopista uutisotsikoiden ja ingressien lukemisen kontekstissa. Ryhmäkeskusteluiden sisällönanalyysi keskittyy ulkoa opettelun ja muistamisen teemoihin, jotka nousevat niissä toistuvasti esille, vaikka kielioppisääntöjen pönttöyksen sijasta on jo tsaarin ajoista alkaen toivottu opetetavan ajattelutaitoja, kielen systeemisyyden ymmärtämistä sekä kieliopillista käsitetietoa (Koskinen 1988).

Artikkelin aluksi käsittelen kieliopin opetuksen viimeaikaisia linjauksia, mitä seuraavat luvut tutkimuksen toteuttamisesta sekä tuloksista aineistoesimerkkeineen. Lopuksi peilaan tutkimuksen löydöksiä Michael Youngin ja Johan Mullerin (2010) kehittämään ja Youngin kollegoineen (Young, Lambert, Roberts & Roberts 2014, Lambert 2017) edelleen soveltamaan *koulun kolmen tulevaisuuden heuristiikkaan*. Siinä koululle maalataan kolme mahdollista tulevaisuusskenaariota, jotka voidaan hyvin tunnistaa myös kielioppiopetuksen historiasta ja nykyhetkestä. *Ensimmäinen tulevaisuusskenaario* edustaa tyyppillistä perinteistä koulua, jossa opetus on pääasiallisesti tiedonsiirtoa, oppilaat suhteellisen passiivisia ja sisältöjen valinta osin epätarkoituksenmukaista, pikemminkin akateemisista ihanteista kuin oppilaiden kokemusmaailmasta ja sen tarpeista kumpuavaa. Ensimmäistäkään skenaariota ei ole silti syytä pitää vain menneisyyteen kuuluvana, vaan, kuten tässä tutkimuksessa ilmenee, se erottuu nykyoppilaidenkin tavoissa puhua kieliopista, ja sen asema voi tulevaisuudessa vahvistua uudelleen.

Toinen tulevaisuusskenaario on Lambertin (2017) mukaan taitoperustainen ja oppilaiden oppimisprosessia korostava malli, joka nähdään usein ainoana mahdollisena vaihtoehtona vanhanaikaiselle ykkösskenaariolle. Toisen skenaarion mukaista opetusta on esimerkiksi tiedollisen aineksen yksinkertaistaminen – sisältöjen karsinta, jota on toteutettu suomalaisen kielioppiopetuksen historiassa jo useiden opetussuunnitelmakierrosten ajan (Koskinen 1988), opettajan asiantuntijaroolin pieneneminen oppilaiden konstruoidessa itse tietonsa omien kielihavaintojensa pohjalta (Pynnönen 2006) sekä kielenkäyttötaitojen korostus (Kalliokoski ym. 2015). Nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2014) toisesta tulevaisuusskenaariosta onkin useita merkkejä.

Kolmanteen tulevaisuusskenaarioon liittyy läheisesti käsite 'merkityksellinen ja vaikuttava oppiaineen tieto' (*powerful disciplinary knowledge*; Lambert, Solem & Tani 2015; Oittinen, Särkelä & Tani 2016). Lambert (2017) määrittelee sen tieteenalaperustaiseksi tiedoksi, jota on epätodennäköistä saavuttaa arkielämän tilanteiden kautta, vaan se edellyttää formaalia opetusta. Merkityksellinen ja vaikuttava tieto ei ole kuollutta, ulkoa päntättyä ja pian taas unohdettavaa, vaan sen omaksuminen johtaa Lambertin (2017) mukaan tieteenalalle ominaisen ajattelutavan, tämän tutkimuksen kontekstissa kieliopillisen ajattelun kehittymiseen.

Kieliopin opetus ja oppiminen koulussa

Tässä tutkimuksessa käytetään eksaktiuden vuoksi käsitettä *kielioppi*, vaikka siitä on opetussuunnitelmateksteissä pitkälti luovuttu jo peruskoulun syntyvaiheessa (Koskinen 1990). Esimerkiksi kahdessa viimeisimmässä opetussuunnitelmassa (POPS 2004, POPS 2014) aihealuetta kutsutaan *kielitiedoksi*, jolloin siihen sisältyy Rättyän (2017) mukaan kieliopillisen tiedon lisäksi muun muassa kielihistoriallista, kielenhuollollista sekä sanastoon liittyvää tietoa. Kielitiedon osa-alueena kieliopin opetuksen tehtävänä on opettaa sekä kielenkäyttöaitoja että kieliopillista tietoa ja metakieltä: nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2014) sen tavoitteiksi mainitaan kielitietoisuuden vahvistaminen, kielestä kiinnostuminen ja siitä keskustelun tukeminen sekä kieliopillisen tiedon hyödyntäminen kielenkäyttötilanteissa kuten lukiessa ja kirjoittaessa. Viimeksi mainittu tavoite on vahvistunut verrattuna edelliseen opetussuunnitelmaan (POPS 2004), ja muutosta on tapahtunut myös siinä, että opetettavia sisältöjä ja käsitteitä luetellaan nyt aiempaa vähemmän.

Koulukielioppi on välttämättä redusoitu versio esimerkiksi Ison suomen kieliopin (2004) kaltaisista järkälemäisistä tieteellisistä kielen kuvauksista, joissa tuodaan esiin myös kategorioiden kompleksisuus ja jopa keinotekoisuus sikäli, ettei luonnollisen kielen vaihtelua pystytä yksinkertaistamaan niiden raamien sisään. Niinpä äidinkielen didaktikassa on pyritty hahmottelemaan niin kutsuttua pedagogista kielioppia, koulun tavoitteisiin ja resurssihin sovitettua kielen kuvausta. Yksi ehdotuksista on ollut prototyyppeisiin tapauksiin keskittyminen: koulussa tarkasteltaisiin lähtökohtaisesti niitä kielen piirteitä, jotka noudattavat kieliopin luokitteluja kiistatta (esim. Kieli ja sen kieliopit 1994). Toisaalta tämä ehdotus on saanut kritiikkiä siitä, ettei pelkkien syntaktisten tyyppitapausten tunteminen riitä arkielämän moninaisten lauseiden kanssa operoimiseksi (Paukkunen 2011).

Nykyinen opetussuunnitelma puolestaan lähtee Kalliokosken työryhmän (2015) mukaan siitä, että kielitiedon sisällöt ja käsitteet opitaan tehokkaammin ja motivoituneemmin, kun ne opiskellaan aina käyttöyhteydessään, ei ulkoa opeteltavina listoina. Esimerkiksi konditionaali-käsite voisi tulla tutuksi pyynnön ilmaisujen yhteydessä eikä ”Verbien modukset” -otsikon alla pide-tyllä oppitunnilla. Tällä voitaisiin kenties välttää Harmasen (2011) toteama liian monien käsitteiden opetus oppilaiden kehitystasoa ajatellen liian varhai-

nessa vaiheessa. Toisaalta, jos perinteistä kategorialähtöistä koulukielioppia on kritisoitu irrallisen sirpaletiedon opettamisesta, uusikaan lähestymistapa ei suoraan takaa oppilaiden saavuttavan eheää kokonaiskäsitystä kieliopin systeemistä – Alhon ja Korhosen (2014) mukaan se ei tosin ole edes tavoitteena. Konsensus vallinneen kuitenkin siitä, että käsitteet on jotenkin linkitettävä toisiinsa ja osaksi järjestelmää sen sijaan, että ne olisivat vain irrallisia nimi-lappuja kielen eri ilmiöille.

Kieliopin opetuksen keskeisimpien tavoitteiden liittyessä kielen käyttöön ja siitä keskusteluun voidaan kysyä, tarvitseeko mitään opetella ulkoa sekä missä roolissa käsitteiden muistaminen on. Toisaalta tieteellisen kielioppikäsitteen käyttöä on pidetty yhtenä edistyneisyyden merkinä, kuten Campsin (2014) metakielellisen toiminnan mallissa, jossa sitä edeltävät sanallistamaton ja arkikäsittein sanallistettu metakielellinen toiminta. Lähtökohtana siis on, että kieliopillista ajattelua ja toimintaa tapahtuu jo ennen kieliopillisen käsitteen nimeämistä. Samantyyppistä ajattelua ovat tuoneet Suomessa esiin Alho ja Korhonen (2014) esittäessään, että opetuksessa käytettäisiin myös tilapäisiä arkikäsitteitä kieliopillisten asemesta; heidän mukaansa tärkeintä on kielestä puhuminen sinänsä, ja sen voi tehdä monella tapaa. Toisaalta esimerkiksi Krathwohlin (2002) opetuksen tavoitetaksonomiassa, jota kielitiedon opetukseen ovat soveltaneet Rättyä ja Kulju (2018), muistaminen nähdään kognitiivisista prosesseista yksinkertaisimpana. Monimutkaisempaan osaamiseen, kuten ymmärtämiseen, soveltamiseen ja arvioimiseen, siirtyminen siis edellyttää jonkinlaista muistamista: esimerkiksi verbien kohdalla oppimisen etene- mistä on usein tuettu helposti ulkoa opittavalla ”verbi kuvaa tekemistä” - määritel-mällä. Tällaiset yksinkertaistavat peukalosäännöt voivat tosin myös haitata käsitteen syvällisempää ymmärrystä (Tainio & Routarinne 2012).

Käsitteekategorioihin kuuluvista sanoista on tyypillisesti opeteltu ulkoa lähinnä alistus- ja rinnastuskonjunktioita lausetyyppien erottamisen eli käytännössä pilkun käytön vuoksi sekä jonkin verran esimerkiksi persoona- ja demonstra-tiivipronomineja (*minä, sinä, hän, ... ja tämä, tuo, se, ...*) kenties siksi, että niitä on vain vähän ja niiden lorumainen rallattelu on helppoa. Lisäksi listat vaikuttavat jäävän tehokkaasti niitä kerran opetelleen mieleen; vaikka koulu-polun päättymisestä olisi vierähtänyt vuosikymmeniä, ällistytävän moni osaa silti luetella tällaisia rytmikkäitä rimpsuja – kuten vaikkapa saksan datiiviva ja akkusatiiviva vaativat prepositiot.

Listan opettelua voidaan pitää eräänlaisena muistitekniikkana, jollaisia on lukuisia muitakin aina yksinkertaisista alkukirjainmenetelmistä (esim. ruotsin SPOTPA-akronyymi) monimutkaisempiin metodeihin kuten paikkamenetelmään (ks. Worthen & Hunt 2008). Putnamin (2014) mukaan muistitekniikoiden käytöstä saatu tutkimusnäyttö on pääosin rohkaisevaa: jos opiskeltava materiaali soveltuu muistivihjeiden luomiseen, niitä käyttäneet opiskelijat useimmissa tutkimuksissa muistivat materiaalin paremmin. Toisaalta on selvää, ettei pelkkä ulkoa opettelu riitä, kun oppimisen tavoitteena tiedon soveltaminen. Putnam (2014) kuitenkin huomauttaa, että opiskelun joka tapauksessa vaatiessa jonkin verran faktojen muistamista on hyödyllistä opiskella nämä faktat tehokkaasti esimerkiksi muistitekniikkaa käyttäen, mikä vapauttaa resursseja tiedon monimutkaisempaan prosessointiin. Ulkoa opettelua tarvitaan usein erityisesti oppimisen alussa, kun oppijan täytyy yhtä aikaa pitää mielessä faktoja sekä keskittyä uuteen, opittavaan prosessiin. Esimerkiksi alistuskonjunktioiden muistaminen listana auttaa oppijaa pilkun kieliopillisessa käytössä lauseiden välissä. Oppimisen edetessä prosessi automatisoituu ja deklaratiivinen faktatieto tulee käytön myötä tutuksi, jolloin oppijan ei myöskään tarvitse enää turvautua muistisääntöön sen mieleen palauttamiseksi – joka kerta ei tarvitse luetella konjunktioita varmistuakseen, tuleeko *jos*-sananelle pilkku vai ei. Toisaalta taas myöhemmin, kun oppija joutuu ratkaisemaan vastaavanlaista tehtävää, muistisääntö, lista tai muu muistivihje voi olla reitti muuten jo unohtuneen tiedon luokse. Siksi myös kieliopin opetuksessa on tarpeen tutkia, millaisin muistivihjein oppilaat etsiytyvät kieliopillisen tietonsa luo.

Kieliopin sisältöjen muistamista voivat tukea myös erilaiset kinesteettiset keinot, joita on kehitetty erityisesti niin kutsutussa toiminnallisessa kieliopin opetuksessa. Siinä opetusta pyritään elävöittämään draaman, leikin ja liikkeen kautta (Sarmavuori & Maunu 2011). Liikunnalla onkin todettu olevan myönteisiä vaikutuksia oppimiseen esimerkiksi aivojen aineenvaihdunnan ja toiminnan sekä motoristen taitojen kehittymisen kautta (Syväoja ym. 2012). Toisaalta toiminnallista kielioppiopetusta on kritisoitu siitä, että sen harjoitukset keskittyvät liiaksi faktojen muistamiseen jättäen monimutkaisemmat tiedon prosessoinnin tasot – opetuksen varsinaiset tavoitteet – helposti liian vähälle huomiolle (Rättyä 2015).

Nykyisen käsityksen mukaan kieliopin sisältöjä ja käsitteitä opiskellaan siis suurelta osin käyttöhyödyn vuoksi, eikä mahdollisimman monien termien ulkoa opettelu ole itseisarvo. Millaista oppilaiden keskustelu kielestä ja kieliopista sitten on, kun heidän on sovellettava tietoaan käytäntöön tekstin tulkitsemisen yhteydessä?

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella peruskoulun päättövaiheessa olevien oppilaiden kielestä keskustelun tapoja ja kieliopillista osaamista kieliopin didaktiikan kehittämiseksi. Sitä varten kerätystä videoaineistosta on tehty myös yksi pro gradu -tutkielma (Vilppula 2018), jossa keskitytään oppilaiden sanaluokkien hahmottamiseen. Omaa tutkimustani siivitti aineistohavainto, jonka mukaan oppilaiden keskusteluissa toistuva teema oli kieliopin käsitteiden liittäminen muistamisen ja unohtamisen prosesseihin. Tavoitteenani on havaittuun ilmiöön syventyen vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin: (1) Miten oppilaat puhuvat ulkoa opettelusta ja muistamisesta keskustellessaan kieliopista? (2) Missä roolissa ulkoa opettelu näyttäytyy kieliopin osaamisessa peruskoulun loppupuolella? (3) Millaista on kielen rakenteista puhuminen ja niiden analysointi, jos kieliopin käsitteistöä ei muisteta?

Loppuvuodesta 2014 kerätystä videoaineistosta eteläsuomalaisen suomenkielisen peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset (n = 37) keskustelivat 2–4 oppilaan pienryhmissä (13 ryhmää) lyhyen tekstin kielellisistä piirteistä käyden läpi peruskoulussa tavallisesti käsiteltävät kieliopin osa-alueet sanaluokista moduksiin ja nominaalimuotoihin. Tavoitteena oli dokumentoida niitä tapoja, joilla oppilaat keskustelevat kieliopin kysymyksistä merkitysjohtoisesti. Oppilaiden tarkastelemat tekstit olivat autenttisia sanomalehtiotsikoita ja ingressejä, ja ne olivat erilaiset kullakin ryhmällä. Oppilaista tai heidän aiemmasta menestyksestään äidinkielen opiskelussa ei kerätty taustatietoja. Kukin ryhmäkeskustelu kesti kymmenisen minuuttia, ja ennen niitä äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja ohjeisti sekä mallinsi tehtävän suorituksen luokalle yhteisesti (esim. 1):

Esim. 1 (Katkelma opettajan mallinnuksesta ryhmätehtävän kohdasta 4a)

Opettaja: Sitten, mitä, missä muodossa nää sanat on. Toi näyttää olevan monikko. Aha, *rakensivat*, no toi on tietysti monikko

myös. Ja *rakentavat*, se olis preesens, *rakensivat*, sen täytyy olla imperfekti.

Mallinnuksessa opettaja näyttää luokalle dokumenttikameralla esimerkkitekstin ja erittelee joitakin sen kieliopillisia piirteitä oppilaille annettavaa tehtävänantoa (alla) seuraten. Esimerkissä 1 hän siirtyy kysymykseen 4a, jossa hän mallintaa oppilaille muotojen tunnistamista ja siihen mahdollisesti liittyvää päättelyä (*rakensivat*-verbin aikamuodon pohdinta preesensin kautta). Mallinnuksessa ei käydä läpi koko esimerkkitekstiä tai tehtävänantoa eikä pysähdyttyä syvälliseen kieliopin pohdintaan, vaan se ohjeistaa oppilaat tehtävän suoritukseen. Ryhmäkeskustelut käytiin erillisessä tilassa ilman opettajan läsnäoloa, ja seuraavalla oppitunnilla ryhmät esittelivät vastauksensa yhteisesti sekä keskustelivat niistä luokassa. Koko luokan sessiot rajautuivat kuitenkin tutkimuksen ulkopuolelle.

Kielioppikeskustelujen tehtävänanto

1. Lukekaa teksti ääneen.
2. Mitä tekstissä sanotaan?
3. Millaisia sanoja tekstissä on? (sanaluokat, kielikuvat)
 - 4a. Missä muodossa sanat ovat? (vertailumuodot, sijamuodot, persoonamuodot, aikamuodot, modukset, nominaalimuodot)
 - 4b. Mitä muodoilla tahdotaan saada aikaan?
5. Millaisia tehtäviä sanoilla lauseessa on? (lauseenjäsenet)

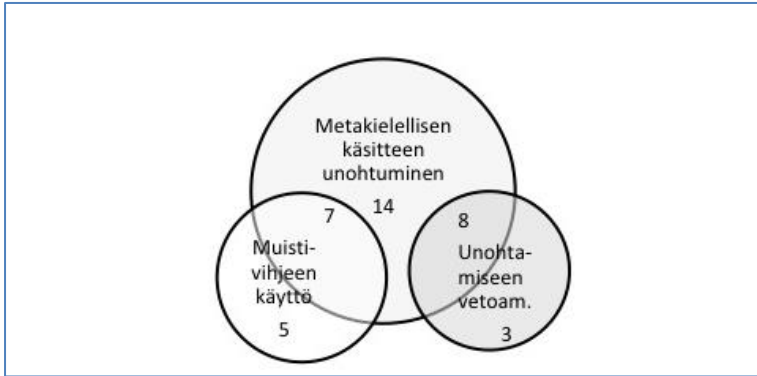
Tehtävänantoa ei voida pitää täysin tyypillisenä koulussa käytettävänä kielioppitehtävänä, jollaisissa yleensä keskitytään valmiiksi määritellyn kieliopillisen tiedon harjoitteluun ja soveltamiseen (Aalto & Kauppinen 2011). Sen sijaan sen laadinnassa on pyritty aineistonkeruuajankohtana vasta käyttöön tulossa olevan opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaiseen kielioppiopetukseen, jossa oppilaita ohjataan keskustelemaan kielen merkityksistä (esim. kysymys 2) sekä kielenantamiseen ajatteluaan opettajan mallin mukaisesti. Aineistonkeruutilanteen voi toisaalta nähdä summatiivisena koetilanteena, mutta toisaalta se on oppimistilanne, jossa keskustelijat voivat oppia toisiltaan ja

oivaltaa uutta kielen rakenteiden luomista merkityksistä tekstissä. Näin kielioppia opitaan usein moititun irrallisuuden sijasta kontekstissa (vrt. Myhill, Jones, Lines & Watson 2012). Toisaalta, kuten tulosluvun esimerkit osoittavat, oppilaat eivät aina hahmota kielioppitehtävää keskustelua vaativana ongelmanratkaisutehtävänä, vaan he takertuvat tehtävänannossa nimettyihin käsitteisiin ja keskustelemisen sijasta pyrkivät nopeasti edeten tunnistamaan niitä tekstistä. Tätä saattoi tukea myös opettajan mallinnus (esim. 1), jossa tämä tunnisti ja nimesi sanojen muodot nopeasti ja vaivattoman oloisesti. Erityisesti kielellisten valintojen merkitysten pohdinta (kysymys 4b) olisi aineiston yhdeksäsluokkalaisilla kaivannut enemmän opettajan ohjausta onnistuakseen. Nyt alle puolessa ryhmistä onnistuttiin käymään mielekästä keskustelua tästä aiheesta.

Oppilaat tekivät jonkin verran kirjallisia muistiinpanoja, jotka otin analyysissä huomioon, mutta tehtävän keskeisin tarkoitus oli kielestä keskusteleminen koulussa opettavien kielioppikäsitteiden avulla. Näissä keskusteluissa huomioni kiinnittivät lukuisat muistamisen prosesseihin liittyvät kommentit, joita aloin tutkia systemaattisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2009) keinoin. Paikansin toimintajaksoja eli osakeskusteluja, joissa oppilaat puhuvat kieliopin käsitteiden muistamisesta, (ulkoa) opettelusta tai unohtamisesta etsimällä *muistaa*-verbin käyttötilanteita. Tässä vaiheessa muistamiseen liittyvät kolme ilmiötä hahmottuivat. Täydensin vielä analyysia toimintajaksoilla, joissa samat ilmiöt olivat havaittavissa ilman eksplisiittistä *muistaa*-verbiä. Toimintajakson rajat hahmottuvat tässä siten, että tavallisesti sellaisen alussa joku oppilaista lukee tehtävänannon ja osoittaa tekstistä tarkasteltavan sanan. Tämän jälkeen toimintajakso sisältää yleensä puheenvuoroja muilta oppilailta heidän keskustellessaan tehtävästä. Toimintajaksojen pituudet vaihtelevat yhden puheenvuoron pienoismonologeista pitkiinkin keskusteluihin. Niiden loppuvaiheeseen voi kuulua tehtävän ratkaisu ja sen merkitseminen tehtäväpaperiin tai toteamus, ettei tehtävää osata ratkaista. Lisäksi osa toimintajaksoista jää ikään kuin kesken päättyen uuden alkamiseen, kun joku oppilaista siirtää ryhmän huomion jo seuraavaan tehtäväosioon.

Muistamiseen ja unohtamiseen liittyvät ilmiöt

Muistamiseen liittyviä toimintajaksoja löytyi yhteensä 37, ja niistä voidaan edelleen hahmottaa kolme ilmiötä: metakielellisten käsitteiden unohtuminen



Kuvio 1. Muistamiseen ja unohtamiseen liittyvät ilmiöt yhdeksäsluokkalaisten kielioppikeskusteluissa

ja korvautuminen, unohtamiseen vetoaminen ratkaisuna tehtävään sekä erilaisten muistivihjeiden käyttö (kuvio 1). On huomattava, että ilmiöt ovat usein päällekkäisiä, mitä kuvion 1 limittäiset ympyrät ilmentävät. Tällaisissa tapauksissa yhdessä toimintajaksossa on havaittavissa kaksi eri ilmiötä, kun taas osa toimintajaksosta liittyi selvästi vain yhteen ilmiöön.

Seuraavassa esittelen oppilaiden kielioppikeskusteluista havaitut ilmiöt tarkemmin aineistoesimerkkien avulla. Tiiviyden vuoksi olen poiminut niihin kustakin toimintajaksosta vain ilmiön havainnollistamisen kannalta keskeisimmät puheenvuorot. Toimintajaksot ovat useimmissa tapauksissa jonkin verran esiteltyjä esimerkkejä laajempia. Esimerkkien nimikoodit on muodostettu ryhmän tarkasteltavana olleen tekstin alkukirjaimista ja litteraatin rivinumerosta, jolta kyseinen toimintajakso alkaa.

(1) Metakielellisten käsitteiden unohtuminen ja korvautuminen

Aineistossa yleisin kieliopin muistamiseen liittyvä ilmiö oli metakielellisten käsitteiden unohtuminen ja sen valittelu. Tällaisia toimintajaksosia oli yhteensä 29, joista kahdeksassa unohtaminen johti keskustelun hiipumiseen (ks. ilmiö 2: Unohtamiseen vetoaminen), kun taas muissa oppilaat pyrkivät selviämään esimerkiksi tilapäisiä käsitteitä käyttämällä. Hankaluuksia näyttivät aiheuttavan erityisesti termien runsaus sekä niiden äänteellinen samankaltaisuus. Lisäksi monissa tapauksissa oppilaat hahmottivat sanan kieliopillisia ominai-

suuksia mutta eivät kyenneet nimeämään niitä tieteellistä käsitettä käyttäen, vaikka normina vaikutti olevan, että käsitteet pitäisi muistaa. Yhdeksäsluokkalaiset valittelivat etenkin sijamuotojen nimien unohtumista tai sekoittumista pänttäämisestä huolimatta (13 toimintajaksoa, esim. 2, 3).

Esim. 2 (Jkirj150)

Noora: Ja sitten tota, toi –ssä, tai –ssa. Mä en tiedä, mikä se on, mä en tiedä niit. Mä en oo oppinu niitä sijamuotoja, tai mä aina sillon tällön opettelen ne, mut en mä niit ja-, tuu muistaa myöhemmin.

Esim. 3 (Yhäharv104)

Petra: Nää on nää sijapäätteet, nää [helkkarin]

Saara: [Niin ei muista] niitä

Petra: Joku oli ablatiivi. Nää illatiivit ja nää. (1.0) Genetiivi. Tuo on genetiivi, eiks oo

Saara: Joo

Kuten esimerkeistä käy ilmi, ongelma ei niinkään ole sijapäätteen tunnistamisessa tai siinä, että sijamuotojen nimet olisivat vierasperäisinä sanoina jotenkin ylivoimaisia pitää mielessä; useassa ryhmässä oppilaat kyllä luettelivat paikallissijojen nimiä, mutta niitä ei saatu yhdistettyä oikeaan muotoon. Toisaalta tutkittavat oppilaat eivät myöskään valtavasti pinnistelleet tai tukeutuneet tässä muuhun muistisääntöön kuin sijamuotojen nimien rimpsuun; esimerkiksi sijamuotolistan ohella usein opeteltua esimerkisanan taivutusmuotojen listaa ei muisteltu yhdessäkään ryhmässä. Sijamuotojen tunnistamista leimasi useilla ryhmillä sen sijaan kiirehtiminen, mikä näkyy esimerkissä 3, jossa ryhmä pysähtyy kunnolla yhden sanan (*auton*) kohdalle vasta sitten, kun Petra tunnistaa sen genetiivimuotoiseksi. Analysoitavan tekstin kahdeksasta muusta nominista ainoastaan sanojen *uudesta ajoneuvosta* kohdalle ryhmä merkitsee ”sijapäätte”, muut jäävät täysin tarkastelematta. Yleisesti oppilaat tunnistivat kieliopilliset sijat nominatiivi, partitiivi ja genetiivi selvästi paremmin kuin paikallissijat, ja näiden käsitteiden käyttö oli luontevampaa oppilaiden puheessa. Muita kuin kieliopillisia ja paikallissijojen teksteissä ei esiintynyt, joten niistä ei syntynyt keskusteluakaan.

Myös sanaluokkien, erityisesti partikkelien ja adverbien, (5 toimintajaksoa) ja joidenkin muiden käsitteiden (5) unohtumisesta puhuttiin. Esimerkissä 4 oppilaat yrittävät täydentää tehtävään jääneitä aukkoja ennen ajan loppumista, mihin tutkimusapulaisen ”Minuutti”-kommentti viittaa. Ryhmä on tunnistanut tekstistään kaikki nominin ja verbin, mutta sanat *jo*, *yhä* ja *silti* ovat vielä luokittelematta. Henri ei vahvista Lauran ehdotusta, jonka tämä itsekin toteaa epävarmaksi tutkimusapulaisen vuoron jälkeen. Tehtävä jää siis ratkaisematta.

Esim. 4 (Varsova152)

Laura: Ne oli jotain semmosii pieni. Mitä ne oli semmoset?

Adverbeja. En mä tiedä. Onks ne adverbejä?

Henri: En mä muista, mikä adverbi oli

Laura: Ne oli jotain semmosii [mitä]

Tutk.ap.: [Minuutti]

Laura: Muista

Nominaalimuotojen kohdalla ryhmässä ihmeteltiin, onko niitä edes opetettu (esim. 5). Lainausmerkit indikoivat tässä ohjepaperista ääneen lukemista.

Esim. 5 (Onnell89)

Sanni: Sitten ”nominaalimuoto”.

Malla: Mä en muist’ sit. Onks meil ees ollu nominaalimuotoi?

Sanni: Okei, sit, ei laiteta mitään nominaali. No ni! Nyt me ollaan valmiita.

Modusten eli verbien tapaluokkien hahmottaminen oli aineiston oppilaille yleisestikin vaikeampaa kuin esimerkiksi sanaluokkien tai sijamuotojen (vrt. Vilppula 2018), mikä on luonnollinen seuraus sisältöjen erilaisesta painotuneisuudesta perusopetuksessa. Moduksia tarkasteltiin neljässä ryhmässä 13:sta, kun taas muut enemmän tai vähemmän ohittivat tehtävän. Niiden muistamisesta ja unohtamisesta puhuttiin kuudessa toimintajaksossa. Niistä kahdessa moduksen käsite sekoitettiin mitä ilmeisimmin morfeemiin (ks. esim. 9 edempänä), kolmessa todettiin käsitteen vain unohtuneen (esim. 6) ja

yhdessä hahmotettiin käskymuoto eli imperatiivi modukseksi, mutta kyseisten muotojen puuttuessa ryhmän tekstistä yhtään modusta ei paikannettu.

Esim. 6 (Lentorel14)

Juuso: Moduksii oli kaikki niit, joil oli pitkä nimi. En muista. Niit ei oo tullu käytettyy.

Yksi tutkimustehtävistä oli valottaa tilanteita, joissa oppilaat eivät muista oikeaa kieliopillista termiä, mutta he kuitenkin hahmottavat sanan kieliopillisia ominaisuuksia. Saavatko oppilaat viestittyä kielihavaintonsa toisilleen tilapäisiä tai arkikäsitteitä käyttämällä? Aineiston keskusteluissa ilmenikin useita tilanteita, joissa oppilaat vaikuttivat etsivän tarkkaa kieliopillista käsitettä mutta päätyivät käyttämään toista sanaa, joka oli merkitykseltään hyvin läheinen varsinaisen kieliopillisen käsitteen kanssa. Esimerkkejä tällaisesta ovat käytetyt käsitteet *omistus*, *tekijä* ja *perusmuoto* kieliopillisten käsitteiden *genetiivi*, *subjekti* ja *nominatiivi* sijasta. Vielä yleisempää tosin oli, että oppilaat käyttivät ensiksi jotakin arkikielistä ilmaisua, minkä jälkeen analyysi tarkentui kieliopillisen käsitteen käytöllä (esim. ”mennyt aika” > ”imperfekti”, ”adjektiivin toka muoto” > ”komparatiivi”). Muutamissa tapauksissa oppilaat käyttivät myös yläkäsitettä kuten sijamuoto tai persoonamuoto osoittaen huomanneensa sanan taipuneisuuden näissä muodoissa, vaikka tarkempi muoto jäi nimeämättä. Yksi ryhmä myös kuvaili *koehenkilöille*-sanan sijamuotoa vastauspaperissaan sanoin ”-lle, joillekin” osoittaen sijan ja sen tekstissä olevan merkityksen tunnistamisen. Vastaus- ja muistiinpanopapereihin arkikäsitteitä tai niiden tyyppisiä merkitsi yhdeksän ryhmää 13:sta. Kuitenkaan ei voida sanoa, että oppilaat olisivat onnistuneet läheskään kaikissa termin puuttumisen tilanteissa korvaamaan sen arkikäsitteellä tai kuvailevalla ilmaisulla, vaan useissa tapauksissa vaillinainen kieliopillinen käsitetieto tyrehtyi keskustelun kokonaan, minkä seuraavan ilmiön esimerkit osoittavat.

(2) Unohtamiseen vetoaminen ratkaisuna tehtävään

Toinen aineistosta havaittu ilmiö oli unohtamiseen vetoaminen ulospääsynä ongelmallisesta tehtävästä (11 toimintajaksoa). Näissä tapauksissa ryhmällä oli vaikeuksia suorittaa tehtävää tai sen osaa, kunnes yksi oppilaista totesi ääneen, ettei kyseistä kategoriaa muisteta. Tämän toteamuksen jälkeen ryh-

mässä koettiin tehtävä ikään kuin loppuun käsitellyksi ja päästiin siirtymään eteenpäin, kuten esimerkissä 7, jossa oppilaat pohtivat sanan *avattava* sanaluokkaa. Lopussa Mia lukee seuraavan kysymyksen Leenan todettua, ettei muista, mihin kieliopilliseen kategoriaan ”tulevaisuudessa oleminen” liittyisi.

Esim. 7 (Hak81)

Leena: Tää on *avattava* on silleen niinku... tulevaisuudessa... eli se on niinku (3.0)

Mia: Äähm, se on se, öö. (6.0)

Leena: ((henkäisee sisään, aikoo sanoa jotain mutta vaikenee))

Mia: Tulevaisuudessa se on... se... ((katsoo ylös, hymyilee))

Leena: M(h)ä en muista ollenkaan.

Mia: Okei, joo. ”Millaisii tehtävii sanoil on lauseessa.”

Myös aiemmissa esimerkeissä 4 ja 5 on havaittavissa samaa muistamattomuuteen vetoamista, jonka jälkeen huomio siirtyi seuraavaan tehtävään. Huomi-onarvoista on, että ryhmissä vedottiin eksplisiittisesti nimenomaan unohtamiseen eikä esimerkiksi siihen, ettei tehtävää ymmärretä, osata tai jakseta yrittää ratkaista. Kieliopin sisällön kannalta tulkittuna tämä voi tarkoittaa kieliopin hahmottamista erilaisista ulkoa opetelluista termeistä, säännöistä ja yhteyksistä koostuvana kokoelmana sen sijaan, että se olisi käsitteellinen tapa hahmottaa kielen järjestelmää, joka tukee kielen ymmärtämistä ja käyttöä. Toisaalta muistamattomuuteen vetoamista voidaan pitää psykologisessa mielessä itsen kohdistuvana attribuutiona eli päätelmänä tapahtuman tai käyttäytymisen syistä (ks. esim. Helkama 2015). Se siis on oppilaiden julkilausuma selitys tehtävän ratkaisematta jättämiselle, mutta todelliset syyt voivat olla muita. Esimerkiksi oppilaiden motivaatio tehtävän suorittamiseen saattoi olla vähäinen, mitä voisi selittää esimerkiksi kieliopin osaamisen alhainen sosiaalinen arvostus yläkouluikässä tai ulkoisen motivaattorin puute tutkimustilanteessa, jonka luvattiin olevan vaikuttamatta äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanaan. Mahdollista on myös, että tutkimustilanne saattoi jännittää ja aiheuttaa virheiden tekemisen pelkoa, jolloin epävarmuuden paljastavan pohdinnan sijasta tehtävään jätettiin mieluummin vastaamatta.

(3) Muistivihjeiden käyttö

Kolmas ilmiö oli kieliopin opetuksen perinteeseen vahvasti liittyvä muistivihjeiden ja -tekniikoiden käyttö (12 toimintajaksoa), johon luen kuuluvaksi erilaisten listojen ja rimpsujen memoroinnin (5), teknis-kinesteettisen proseduurin käytön (5), opettajan tai oppitunnin kautta muistamisen (2, joista toisessa hyödynnettiin myös teknistä proseduuria) sekä lukumäärän kautta muistamisen (1). Muistivihjeet olivat asioita tai keinoja, joiden kautta oppilaat palauttivat mieleensä sekä auttoivat toisiaan muistamaan, mihin tehtävässä tarkasteltava kieliopillinen kategoria liittyi. Niiden hyödyntäminen kuitenkin ontui, eli niiden avulla ei enimmäkseen onnistuttu luokittelemaan tai analysoimaan annetun tekstin sanoja tehtävänannon mukaisesti. Tyypillistä oli, ettei esimerkiksi sijamuotojen tai konjunktioiden listoja edes lueteltu alusta loppuun asti vaan ainoastaan lyhyenä kaikkuna. Tätä kuvaa esimerkki 8, jossa oppilaat yrittävät selvittää listaa läpikäymällä, kuuluvatko sanat *joka* (*kolmas*) ja *yhä* (*harvempi*) konjunktioihin ja sitä kautta partikkelien sanaluokkaan.

Esim. 8 (Yhäharv69)

Petra: Mutta tiiätteks te nää joka, että

Saara: Niin silleen että jotta koska kun

Karoliina: Jos vaikka kuin

Petra: Mutta ja nää

Saara: Mitä?

Petra: Se on... Alkoks se k:lla?

Karoliina: Minä sinä hän, me te he

Listojen luettelu ei johtanut onnistuneeseen kieliopilliseen päättelyyn, ja esimerkin 8 lopussa Karoliina vaikuttaa kertaavan persoonapronomineja silkasta luettelemisen ilosta. Myöhemmin, kesken toisen toimintajakson, ryhmäläisistä Saara muistaa kadoksissa olleen konjunktio-sanana. Kielellinen analyysi jää silti virheelliseksi, kun ryhmä merkitsee *joka*-pronominin konjunktioksi. *Yhä*-sanalle ei löydetä ryhmässä sanaluokkaa.

Etenkin paikallissijojen lyhennemuotojen ”ines, ela, illa” -tyyppinen luettelu näyttäytyi aineistossa täysin hyödyttömänä sanan sijataivutuksesta keskuste-

lun kannalta. Syynä saattoi olla, ettei listaa ollut opittu kunnolla hyödyntämään tai ryhmässä ei maltettu pysähtyä miettimään, jos vastaus ei tullut heti mieleen. Lukumäärän avulla muistanut oppilas jäsensi moduksen käsitteen sitä kautta, että niitä oli neljä erilaista. Kuitenkaan tämä tieto ei vielä riittänyt analysoidun verbin tapaluokan määrittämiseen. Yksi ryhmä muisti moduksen ja toinen morfeemin käsitteen oppitunnin tai sen pitäneen opettajan kautta. Muistivihje vaikutti toimivalta, kun oppilailta oli jaettu oppimiskokemuksia, joiden kautta opittua kielioppiasiaa pystyttiin yhdessä miettimään.

Teknis-kinesteettiset proseduurit olivat tyypillisesti sanan päätteiden tai morfeemien erottamista pystyviivoilla. Viivojen piirtäminen paperille tai ilmaan toimi ikään kuin avaimena sananmuodostuksen tarkasteluun, mikä näkyy esimerkissä 9.

Esim. 9 (Onnelli77)

Malla: Äh. No siis meil OLI se jollain tunnilla.

Sanni: Niin oli, mäki muistan.

Malla: Se oli siin, mikä se oli, sananmuodostus.

Sanni: Modukset. Aa se on se tää, et pitää näin niitä ((piirtää ilmassa pystyviivoja otsikon sanojen päälle))

Malla: Niin ku, sanas oli ne... Esim et tää ((näyttää paperista)) tarkoittaa et miten monta on ((piirtää ilmassa pystyviivoja sanan *onnelliset* päälle))

Sanni: Aa no vedetään tähän näit viivoi. Se on täs ainaki ((piirtää)) Tääki on moda. Sit ”onnel-”. Tästki voi vetää. Sit onneton sanast ja sit täski on niinku –lli. Otetaan tää täst pois...

Esimerkissä 9 Sanni kommunikoi proseduurin näyttämisen kautta Mallalle, mitä uskoo moduksen käsitteen tarkoittavan. Ryhmä tosin selvästi sekoittaa moduksen ja morfeemin käsitteet keskenään. Aineistosta nouseekin esiin, että hyvin mieleen painunut, kinesteettisiä elementtejä sisältävä proseduuuri saattaa joskus tulla liian suoraviivaisesti käytetyksi, jolloin kielen ilmiöiden pohdinta on vaarassa jäädä toissijaiseksi.

Merkityksellistä ja vaikuttavaa kieliopillista tietoa etsimässä

Vaikka tehtävänannon tarkoituksena oli johdatella oppilaat keskustelemaan uuden opetussuunnitelman hengessä kielestä ja sen rakenteista tosielämän kontekstissa, lopputuloksena oli termeihin pitäytymistä, muistamattomuuden valittelua ja keskusteluvaikeuksia kieliopillisten käsitteiden ollessa kadoksissa. Tarkemmassa analyysissä hahmottui kolme muistamiseen liittyvää ilmiötä. Koska tutkimusaineisto on pieni, tarkoituksena ei ole väittää, että tulokset ovat kaikin tavoin yleistettävissä. Havainnoilla on silti annettavaa sekä kieliopin didaktiikan kehittämiseen että opetus- ja opettajankoulutustyöhön: muistamista ei tule kieliopin opetuksessa yli- muttei toisaalta alikorostaakaan. Keskitietä näiden välille etsitään tässä Youngin ja Mullerin (2010) kolmanesta tulevaisuusskenaariosta.

Oppilaiden keskusteluiden voidaan tulkita heijastelevan ensimmäisen tulevaisuusskenaarion suuntaista kielioppiopetusta: he kokivat kielioppikäsitteiden muistamisen normiksi ja jättivät usein pohdinnan kesken, jos käsite – joko kieliopillinen termi tai sen merkitys – oli unohtunut. Tietoa ja esimerkiksi muistamista auttavia listoja oli joskus päntätty, mutta jatkuvaa käyttöön soveltamista vailla paljon siitä oli jäänyt elottomaksi ja unohtunut. Aiempien tutkimusten valossa nämä havainnot tuskin yllättävät, sillä äidinkielen oppikirjojen on todettu esittelevän kieliopillista tietoa enimmäkseen valmiiksi annettuna (Aalto & Kauppinen 2011) ja opettajien tukeutuvan oppikirjoihin kielioppiopetuksessaan selvästi oppiaineen muita sisältöalueita enemmän (Tainio, Karvonen & Routarinne 2015). Myös tässä tutkimuksessa nähty opettajan mallinnus (esim. 1 aiemmin) muistutti jossain määrin ensimmäisen tulevaisuusskenaarion mukaista tiedonkäsitystä, vaikka tehtävänanto muutoin oli pyritty asettamaan toisen tulevaisuusskenaarion näkökulmasta.

Toisen tulevaisuusskenaarion näkymistä tämän tutkimuksen tuloksissa vähentää aineiston rajaaminen vain muistamista koskeviin ilmiöihin, jolloin progressiivisempaa, uuden opetussuunnitelman henkistä kielioppikäsitystä viestivät toimintajaksot jäivät analysoitujen esimerkkien ulkopuolelle. Kaiken kaikkiaan niitä kuitenkin oli aineistossa varsin vähän. Rajaamassani aineistossa toiseen tulevaisuusskenaarioon viittaa esimerkiksi se, että paikoin oppilaat onnistuivat puhumaan kielestä myös tilapäisten käsitteiden turvin. Voidaan myös kysyä, johtuuko käsitteiden unohtumisen valittelu sittenkin siitä, ettei

niiden muistamista ole edellytettykään, vaan kielioppia on opetettu toisen tulevaisuusskenaarion mukaisesti enemmän taitoaineena. Saattaahan olla, että tehtävänannossa luetellut kielioppikäsitteet saivat oppilaat vaatimaan itseltään enemmän muistamista, kuin mitä koulussa on välttämättä vaadittu. Aineiston keskustelutehtävää hyödynnettäessä yksi vaihtoehto olisikin jättää tehtävänannosta pois sulkuihin merkityt kielioppikäsitteet. Tällöin keskustelut saattaisivat paljastaa enemmän siitä, mitä oppilaat näkevät, kun he katsovat tekstin kielellisiä piirteitä oman kieliopillisen ymmärryksensä pohjalta.

Nykyisen opetussuunnitelman toisen tulevaisuusskenaarion suuntainen orientaatio ei edellytä oppilailta paljoakaan faktojen tai käsitteiden muistamista, mutta toisaalta käsitteiden muistaminen näyttää olevan hyödyksi tilanteissa, joissa kieliopillista tietoa täytyy soveltaa käytäntöön, tässä tapauksessa lukemiseen. Oppilaat tarvitsevat käsitteitä, joiden avulla he pystyvät suuntaamaan huomiotaan kielen rakenteen eri ilmiöihin sekä keskustelemaan niistä, ja se, että ne perustuvat kielitieteeseen, palvelee myös vieraiden kielten opetusta, kielivertailua sekä kielikeskustelua koulun ulkopuolella. Tulosten perusteella voidaan siis väittää, ettei ole samantekevää, käytetäänkö opetuksessa tieteellisiä vai tilapäisiä metakielellisiä käsitteitä.

Kuitenkaan koko kielitieteellisen käsitteistön kirjoa – joka ei rajoitu perinteisen koulukieliopin käsitteisiin – tuskin on mahdollista tai mielekäs opettaa perusopetuksessa. Siispä kieliopin didaktiikassa tulisikin jälleen pysähtyä pohtimaan kielioppiopetuksen sisältöjä, termejä, ajoitusta sekä perusteluita, mitä ovat hiljattain ehdottaneet myös Alho ja Korhonen (2018). Tähän pohdintaan hyödyllisen teoreettisen kehyksen antaisi juuri kolmas tulevaisuusskenaario sekä sen pohjalta määritelty merkityksellinen ja vaikuttava oppiaineen tieto (ks. Lambert ym. 2015). Kieliopin kohdalla sen tavoitteena olisi johdattaa oppilaita siihen tietoon ja ajattelutapaan, joka elää ja kehittyy kielitieteessä ja tekee mahdolliseksi ymmärtää esimerkiksi kielellisen vaikuttamisen keinoja ja merkityksenantoa. Tämän tutkimus osoittaa ainakin, että siihen tulisi sisältyä paitsi kieliopillista metakieltä myös sen soveltamisen harjoittelua kielestä keskusteltaessa. Tavoitteena ei olisi palata ensimmäiseen tulevaisuuteen ja valmiina annettun, irrallisen tiedon pänttämiseen vaan määritellä, *mitä* kieliopista tahdotaan opettaa ja *miksi*, jotta tämä tieto olisi oppilaalle *merkityksellistä* – relevanttia, arvokasta ja hyödyllistä – ja *vaikuttavaa* – kie-

len systeemin ymmärtämistä, kielenkäyttötaitoja sekä tietoyhteiskunnan tekstitulvassa toimimisen valmiuksia edistävää.

Lähteet

- Aalto, E., & Kauppinen, M. (2011). Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 3, 6–21.
- Alho, I. & Korhonen, P. (2018). Jälkiä hävytetystä kieliopista – opettajien näkemyksiä kieliopin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/jalkia-haivytetysta-kieliopista-opettajien-nakemyksia-kieliopin-opettamisesta. [Luettu 30.8.2018.]
- Alho, I. & Korhonen, R. (2014). Ei kielioppia kieliopin vuoksi – kuusi toivetta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). www.kieliverkosto.fi/article/ei-kielioppia-kieliopin-vuoksi-kuusi-toivetta/ [Luettu 11.3.2018.]
- Camps, A. (2014). Metalinguistic activity in language learning. Teoksessa T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (toim.), *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education* (s. 25–44). Bryssel: Peter Lang.
- Harmanen, M. (2011). Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus. *Virittäjä*, 115(3), 385–394.
- Helkama, K. (2015). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Kalliokoski, J., Kumenius, J., Luukka, M. R., Mustaparta, A. K., Nissilä, L., & Tuomi, M. (2015). Kielitiedon opettamisesta. Teoksessa A. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen* (s. 40–46). Helsinki: Opetushallitus.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja.* (1994). Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Koskinen, I. (1988). *Hyvästit kieliopille: äidinkielen kielioppi suomenkielissä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen*. Helsingin yliopisto.
- Koskinen, I. (1990). *Kieliopin paluu: äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomenkielisessä peruskoulussa*. Helsingin yliopisto.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom’s taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212–218.

- Lambert, D. (2017). Powerful disciplinary knowledge and curriculum futures. Teoksessa N. Pyyry ym. (toim.), *Changing subjects, changing pedagogies: Diversities in school and education* (s. 14–33). Helsinki: Suomen ainedidaktinen seura.
- Lambert, D., Solem M. & Tani, S. (2015). Achieving human potential through geography education: a capabilities approach to curriculum making in schools. *Annals of the Association of American geographers*, 105(4), 723–735.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
- Oittinen, R., Särkelä, E. & Tani, S. (2016). Glossary in Finnish. <http://www.geocapabilities.org/wp-content/uploads/2016/02/GLOSSARY-FINAL-in-Finnish.pdf> [Luettu 27.8.2018.]
- Paukkunen, U.-M. (2011). *Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset lauseiden tulkitsijoina*. Oulun yliopisto.
- POPS 2004 = Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf [Luettu 6.5.2018.]
- POPS 2014 = Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Luettu 6.5.2018.]
- Putnam, A. L. (2015). Mnemonics in education: Current research and applications. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 130–139.
- Pynnönen, M. L. (2006). Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.) *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX* (s. 155–168). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Rättyä, K. (2015). Kielitiedon opetusmenetelmien uudet suunnat: toiminnallinen kielioppi ja kielentäminen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015* (s. 187–207). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73.

- Rättyä, K. (2017). *Kielitiedon didaktiikkaa. Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rättyä, K., & Kulju, P. (2018). Kielitietoisuutta kielentämällä – kieliopin tehtävyyppien kehittäminen. *Ainedidaktiikka*, 2(1), 59–74.
- Sarmavuori, K. & Maunu, N. (2011). Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa – lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset. *Aikakauskirja äidinkielen opetustiede*, 40, 21–50.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K., & Tamme-
lin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen*. Opetushallituksen muistio, 5.
- Tainio, L., & Routarinne, S. (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* (s. 249–263). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tainio, L., Karvonen, U. & Routarinne, S. (2015). Käsitteet oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista* (s. 189–206). Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vilppula, S. (2018). *Puhuttaako kielioppi? Sanaluokat 9.-luokkalaisten analyysin kohteena ryhmäkeskusteluissa*. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Worthen, J. B. & Hunt, R. R. (2008). Mnemonics: underlying processes and practical applications. Teoksessa J. Byrne (toim.), *Learning and memory: a comprehensive reference* (s. 145–156). Lontoo: Elsevier.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.
- Young, M., Lambert, D., Roberts, C., & Roberts, M. (2014). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. New York: Bloomsbury.