

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Dufva, Hannele

Title: Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen

Year: 2018

Version:

Please cite the original version:

Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. In L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt (Eds.), *Monimuotoinen monikielisyys : Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.-6.4.2018* (pp. 66-77). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50.

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

OUTOA KIELTÄ YMMÄRTÄMÄSSÄ - NÄKÖKULMIA MONIKIELISEEN KIELITIEETOISUUTEEN

Hannele Dufva

Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Johdanto

Kielitietoisuus on viime aikoina ollut hyvin esillä etenkin keskustelussa kielitietoisesta koulusta. Mutta mitä kielitietoisuus itse asiassa merkitsee, kenen kielitietoisuutta pitäisi kehittää ja miten sitä olisi kehitettävä? Nykykeskustelussa on monia juonteita ja kielitietoisuuden tutkimuserinteet eroavat toisistaan. 'Kielitietoisuus'-sanalla on laaja kirjo merkityksiä ja tulkintoja. Pohdin tässä artikkelissa kielitietoisuutta yksittäisen ihmisen ja hänen osaamisensa kannalta. Erityisesti tarkastelen, miten kielenkäyttäjät voi hyödyntää piilevää, tiedostamatonta osaamistaan.

Artikkelin toinen pääteema on monikielisyys. On hyväksytty tosiasia, että maailman mittakaavassa kaksi- ja monikielisyys on pikemminkin sääntö kuin poikkeus, mutta monikielisyyden tulkinnat vaihtelevat. Se voidaan nähdä niin hyödyllisenä resurssina kuin yhteisön tai yhteiskunnan ongelmanakin (ks. esim. Dufva & Pietikäinen, 2009). Tämä artikkeli tarkastelee monikielistä piilevää tietoa.

Kolmanneksi käsittelen tehtävän merkitystä tiedostamisen herättelijänä ja osaamisen kehittämisessä. Hyödynnän tässä sosiokulttuurisen ja toiminnanteoreettisen ajattelun argumentteja (Vygotski, 1982; Engeström ym., 1995). Ydinajatuksena on oppiminen toiminnan kautta. Esittelen kahta tutkimusta, joissa tehtävän tavoitteena on rohkaista omien piilevien voimavarojen käyttöön ja uuden tiedon rakentamiseen.

Kielitietoisuus - mitä se on?

Ihmisen kielellistä tietoa on tutkittu useassa eri perinteessä: asialla ovat olleet niin psykologit, kieli- ja kasvatustieteilijät kuin pedagogitkin. Eri perinteiden taustaoletukset ja terminologiset käytänteet ovat varsin kirjavia.

Tässä esitän suppean yleiskatsauksen kielitietoisuuden eri tulkintoihin puuttumatta tarkasti eri näkökulmien eroihin.

Ensinnäkin kielitietoisuutta on tarkasteltu kognitiivisen psykologian ja psykolingvistiikan kirjallisuudessa termin *metakielellinen tietoisuus* (metalinguistic awareness) kautta. Tutkimushenkilöinä ovat useimmiten olleet lapset (ks. esim. Gombert, 1992). Kielitietoisuus ymmärretään tässä viitekehyksessä kehitys prosessiksi, jossa lapset oppivat tiedostumaan (äidin)kielensä ominaisuuksista ja erittelemään niitä. Valtaosa tutkimuksista on käsitellyt kielen rakenteellisia seikkoja: tällöin on puhuttu esim. fonologisesta, morfologisesta tai syntaktisesta tietoisuudesta. Tutkimusmenetelminä ovat olleet pääosin erilaiset koeasetelmat ja lasten ikätasoon sovelletut testit. Lapset ovat - usein leikinomaisin keinoin - erotelleet kieliopillisia lauseita epäkieliopillisista, tunnistanee ja taivuttaneet epäsanvoja, ”laskeneet” sanojen tavuja taputtamalla käsiään yhteen tai perustelleet tutkijalle, mitkä sanat ovat ”pitkiä”, mitkä ”lyhyitä”. Metakielellisen tietoisuuden on myös esitetty olevan yhteydessä esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin, kaksi- ja monikielisyyteen tai uusien kielten oppimiseen (ks. Jessner, 2006).

Toinen perinne on pedagogisesti, äidinkielen ja vieraiden kielten opetukseen suuntautunut ajattelutapa, josta englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään yleensä termiä *language awareness*, ja jonka voi suomentaa *kielitajuksi*. Iso-Britanniasta lähtöisin oleva perinne (ks. esim. Hawkins, 1984) tarkastelee tietoisuutta laajemmin kuin yksinomaan kielen rakenteeseen kohdistuvana (ks. myös Dufva ym., 2001; 2003). Tämän suuntauksen päämääriin kuuluu myös se, että kielenkäyttäjien tietoisuutta ei ainoastaan tutkita, vaan sitä myös yritetään herätellä erilaisten tehtävien, keskustelun ja toiminnan avulla. Tavoitteena on, että kielellistä ymmärrystä ja analyysikykyä syventämällä voidaan myös edistää toimijuutta kielenkäyttäjänä ja -oppijana. Esimerkiksi James & Garrett (toim.) 1991 uskovat, että kielitietoisuutta herättelevät tehtävät voivat nostattaa mielenkiintoa ja motivaatiota, mutta myös harjoittaa kognitiivisia valmiuksia ja kehittää vuorovaikutustaitoja. Kielitietoisuutta tästä näkökulmasta on tarkastellut myös Leo van Lier (ks. van Lier, 1996; 1998). Hän näkee tiedostumisen osana työskentelytapaa, jossa tärkeitä ovat esimerkiksi autenttinen vuorovaikutus ja toiminnallisuus. Kielitietoisuus ei siis kohdistu pelkästään kieleen, vaan myös sen oppimiseen. Kielenoppijaa rohkaistaan ”oppimaan oppimiseen”, tiedostumisprosessiin, jossa hän ei tarkastele ainoastaan kielellisiä seikkoja, vaan myös omaa oppijaminäänsä, tavoitteitaan ja keinojaan (ks. Kalaja & Dufva, 2005).

Kolmannessa perinteessä kielitietoisuuden käsite kytketään yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen, esimerkiksi koulutukselliseen kontekstiin. Tällöin keskustelussa tuodaan esiin kielen keskeisyys kaikessa

inhimillisessä toiminnassa. Koska kielellä saadaan aikaan asioita, se voi toimia myös erottelun ja eriarvoistamisen välineenä (ks. Lilja ym., 2017). Siksi myös kriittinen kielitietoisuus on tärkeää. Tässä merkityksessä kielitietoisuutta on tarkastellut esimerkiksi Tiililä (2017), joka on analysoinut tutkimuksessaan mm. virkakieltä ja kielellisiä käytänteitä julkisissa palveluissa. Yhteiskunnallinen aspekti kietoutuu usein juuri monikielisyyteen, joka toisinaan ymmärretään yhteiskunnalliseksi rasitteeksi, toisinaan resurssiksi. Tutkimuksessa on pohdittu miten kielitietoisuus liittyy kielellisiin oikeuksiin, median kielenkäyttöön, kielikoulutukseen ja muihin erilaisiin palveluihin ja niiden saatavuuteen (ks. Blommaert ym., 2012, Cenoz ym., 2016). Suomessakin puhutaan paljon kielitietoisesta koulusta (ks. *Kielitietoinen opetus - kielitietoinen koulu* 2018). Tällöin keskustelussa korostuu erityisesti kielen keskeinen rooli kaikessa oppimisessa. Linjauksissa kehoitetaan esimerkiksi kiinnittämään huomiota eri tiedonalojen kieleen, avaamaan vaativia kielellisiä ilmaisuja ja keskustelemaan kielestä. Opettajien ja muiden nuorten parissa työskentelevien tietoisuus monikielisyyteen liittyvistä seikoista on tärkeää ja siksi kielitietoisuus on keskeinen teema myös opettajankoulutuksessa (ks. Aalto, 2013; Garcia, 2016).

Kielitietoisuudella ei siis ole yhtä määritelmää, vaan sitä on eri yhteyksissä määritely eri tavoin. Tässä kirjoituksessa pohdittavana on yksittäisen kielenkäyttäjän tietoisuus. Erityisesti tarkastellaan sitä, mitä kukin kielestä ja erilaisista kielellisistä seikoista tietää ja ymmärtää, mutta myös sitä, mitä hän saattaa tietää, vaikka ei tiedä tietävänsä.

Tieto ja tietoisuus: millaista tietoa ihmisellä on kielestä?

Tietoisuus itsessään on varsin haastava määriteltävä eikä raja tietoisten ja tiedostamattomien prosessien välillä ole ollenkaan yksiselitteinen. Tutkimus, joka käsittelee kielen ja tietoisuuden suhteita, erottaa usein *implisiittisen* ja *eksplisiittisen* kielitiedon. Usein nämä käsitteet on myös yhdistetty oppimisen tapaan. Eksplisiittinen tieto on usein tavoitteellisen opiskelun tuloksena opittua ja helposti ilmaistavissa olevaa tietoa. Eksplisiittistä tietoa voi olla esimerkiksi se, että osaa kertoa tietyn kieliopillisen säännön. Ihmisillä on kuitenkin myös implisiittistä tietoa, joka on syntynyt vailla tietoista opiskelun tavoitetta esimerkiksi arkisessa vuorovaikutuksessa, pelatessa tai mediaa seuraamalla. Ihminen voi siis esimerkiksi tuottaa kieliopillisiä ilmauksia, vaikka hän ei pysty kertomaan miten hän on tuon taidon oppinut eikä pysty muotoilemaan asiaa säännön avulla.

Sekä kielellisen oppimistahtuman että sen seurauksena olevan osaamisen tietoisuudesta on tehty paljon tutkimusta ja esitetty useita keskenään erilaisia teorioita (ks. esim. Krashen, 1981; Ellis, 2008). Tässä yhteydessä riittänee todeta, että implisiittisen tiedon olemassaolo on yleisesti hyväksytty tosiasia. Ihmisellä tosiaan on runsaasti sellaista osaamista, joka on opittu alitajuisesti, oppijan itse kiinnittämättä siihen huomiota (Reber, 1993). Siksi on myös luultavaa, että osa siitä, mikä ohjaa kielellistä käyttäytymistämme, on tiedostamatonta. Lapset eivät varhaislapsuudessaan opiskele äidinkieltänsä kielioppisääntöjä eikä heille erikseen opeteta kielen äännesegmenttejä. He oppivat vuorovaikutuksen myötä: havaitsemalla, kuuntelemalla, katsomalla ja matkimalla. Tieto järjestyy ja täsmentyy käyttötiedoksi, mutta ei välttämättä eksplisiittiseksi tiedoksi, joka olisi helppo pukea sanoiksi tai ilmaista kielioppisääntönä. Osaamme, mutta emme tiedä mihin osaamisemme perustuu.

Tässä artikkelissa tarkastelen kuitenkin vielä piilevämpää implisiittistä tietoa: sellaisia resursseja, jotka ovat heikosti merkille pantuja, hieman sattumanvaraisia, mahdollisesti häilyviä tai osittaisia. Kukin meistä käsittelee valtavia määriä kielellistä informaatiota päivittäin: olemme suullisessa kanssakäymisessä, käytämme internetiä tiedonhakuun, viihdytämme itseämme televisiosarjojen ja elokuvien välityksellä, kuuntelemme musiikkia, matkustelemme eri maissa jne. Koska elämme monikielisessä maailmassa, iso osa näistä havainnoista koskee muita kieliä kuin äidinkieltämme. On todennäköistä, että tätä monikielistä informaatiotulvaa ei käsitellä yksityiskohtaisesti ja että vain pieni osa materiaalista päätyy tietoisena havaintomme kohteeksi. Mutta onko heikosti tiedostettukin osa kuitenkin käytettävissä ja voiko sitä herätellä tehtävien avulla? Siksi tarkastelen myös millaisia strategioita ihmiset käyttävät yrittäessään hyödyntää näitä heikosti tiedostettuja resursseja kielellisessä ongelmanratkaisutehtävässä. Miten tieto yhdistyy toiseen tietoon ja mielekkääksi kokonaisuudeksi erilaisten päättely-, arvailu- ja analysointiketjujen avulla? Miten kielirajoja ylitetään ja hyödynnetään tietoa useasta kielestä, kontekstista tai vuorovaikutustilanteesta?

Tehtävä tietoisuuden herättelijänä

Kun kielitietoisuudesta puhutaan nimenomaan tiedostumisena - tiedon oivaltamisena tai syventämisenä - se kytkeytyy usein ajatukseen kielenkäyttäjän toimijuudesta. Tiedostumisen ja kielitajun kohentamisen keskeisenä tavoitteena on, että kielenkäyttäjä itse havainnoi, pohtii, vertailee ja erittelee kieltä, löytää säännönmukaisuuksia, yhtäläisyyksiä, eroja ja näkökulmia (Dufva & Salo, 2015). Havainnot ja pohdiskelut voivat

käynnistyä spontaanisti, mutta niitä voidaan myös ohjata tarkoituksenmukaisesti suunnattujen tehtävien avulla. Kielenopetuksessa tämä lähtökohta assosioituu *induktiiviseen* lähestymistapaan. Ajatuksena on, että tietty seikka, esimerkiksi kieliopin sääntö, löytyy tekstien ja esimerkkien avulla ja että oppija itse hahmottaa sen. Tehtävänanto on tärkeä, koska se suuntaa ihmisen tarkkaavaisuuden tiettyyn fokukseen ja asettaa tiettyjä reunaehtoja. Tässä tarkastelen tehtäviä, joiden nimenomaisena tavoitteena on houkuttaa esiin heikosti tiedostettua, implisiittista tietoa ja ihmisen omia piileviä voimavaroja. Aivan vastaavaa tutkimusta ei ole tehty, mutta esimerkiksi kielenopetuksessa ja luetun ymmärtämisessä on tutkittu paljonkin päättelyn merkitystä (ks. esim. Lee 2013).

Esittelen seuraavassa kaksi esimerkkiä tutkimuksista. Näissä tutkimuksissa tutkimushenkilöitä on pyydetty ratkaisemaan kielellinen ongelmanratkaisutehtävä, jonka vastausta he eivät perinteisesti ajatellen tiedä. Erilaiset kielelliset ongelmat ja pähkinät - arvoitukset, kompakysmykset, palapelitehtävät, sanaristikot jne. - ovat tunnetusti kiinnostavia (ks. Danesi, 2002) ja niitä on myös jonkin verran hyödynnetty myös erilaisissa koululaisille ja opiskelijoille suunnatuissa kilpailussa (ks. esim. *International Linguistic Olympiad*). Tässä niitä on hyödynnetty monikielisen implisiittisen tiedon herättelyyn.

Slovakista suomeksi

Ensimmäinen esimerkki käsittelee tehtävää, jossa tutkimushenkilöiden tuli kääntää suomeksi lyhyt slovakinkielinen teksti (ks. Dufva ym., 2016).

Esimerkki 1. Slovakinkielinen alkuteksti

Fínsko leží v severnej Európe na pobreží Baltického mora. Susedí so Švédskom, Nórskom a Ruskom. Z Fínska nie je však ďaleko ani na druhú stranu Fínskeho zálivu do Estónska. Z takmer päť a pol milióna obyvateľov asi 600 000 žije v hlavnom meste Fínska, v Helsinkách. Napriek obrovskej rozlohe, hustota obyvateľstva je len 16 obyvateľov/ km². Dôležitými fínskymi mestami sú Espoo, Vantaa, Tampere, Turku, Oulu a Jyväskylä. Fínsko je demokratickou republikou. Hlavou štátu je prezident republiky. Fínsky parlament má 200 členov. Štátnymi jazykmi je finčina a švédčina, ktorá je materinským jazykom vyše päť percent obyvateľstva.

Tähän mennessä kerätty aineisto käsittää viiden opiskelijan suoritukset. Yksi henkilö suoritti tehtävän yksin, toiset parityöskentelynä. Kerron tässä artikkelissa lyhyesti keskeisiä huomioita tuloksista ja annan esimerkkejä yhden parin työskentelystä. Tutkimushenkilöt olivat yliopiston kielten opiskelijoita. Kumpikaan heistä ei ollut opiskellut slovakiaa, eikä myöskään mitään muuta slaavilaista kieltä. Kielten opiskelijoina heillä oli kuitenkin runsaasti kielitieteellistä taustatietoa.

Tutkimushenkilöt näkivät slovakinkielisen tekstin pöytä tietokoneen näytön vasemmalla puolella. Oikealle puolelle he kirjoittivat käännöksensä. Tehtävälle ei asetettu aikarajaa, mutta heitä pyydettiin suorittamaan se loppuun. Heitä pyydettiin ajattelemaan ääneen tehtävää ratkaistessaan. Kirjoitusprosessi tallennettiin Scriptlogin avulla ja tilanne tallennettiin videolle. Kun tutkimushenkilöt katsoivat saaneensa käännöksen valmiiksi, heidät haastateltiin siten, että he katsoivat videotallenteen yhdessä haastattelijan kanssa. Tässä artikkelissa pohdin ainoastaan tehtävän luonnetta kielitietoisuuden herättelijänä enkä sivua kirjoitusprosessin etenemistä tai henkilöiden vuorovaikutusta.

Tehtävää suorittaessaan tutkimushenkilöt olivat aivan ensiksi jonkin aikaa hiljaa ja silmäilivät tekstin läpi. Videotallenne ja haastattelu osoittavat, että aluksi henkilöt keskittyivät tekstissä tuttuihin elementteihin: näitä olivat täysin tai lähes suomenkielisessä asussa esiintyvät sanat (esim. *Helsinki*, *Helsinkach*), tekstissä mainitut luvut (esim. 200, 600 000), lyhenteet (/km²) ja useassa kielessä esiintyvät, helposti pääteltävissä olevat sanat (*prezident*, *parlament*) eli, jotka kaikki näyttivät käynnistävän päättelyä ja ohjaavan sitä. Myös tekstilaji aukesi nopeasti. Saatettiin esimerkiksi todeta: ”*joku niiku Wikipediatyyppinen*”. Haastattelussa he myös kertoivat jo ensimmäisellä lukemisella tulleen selväksi, että kieli oli ”*joku slaavilainen*”. On siis oletettavaa, että tekstistä havaitaan ensin juuri elementtejä, jotka ovat tuttuja tai tunnistettavia ja joita voidaan hyödyntää jatkopäättelyssä.

Sanat erottuvat painetusta tekstistä helposti omina yksiköinä. Siksi myös tutkimushenkilöt tuntuivat löytävän ensiksi sanatason vihjeitä, joita he sitten kytkivät arvauksiinsa kieliopillisista seikoista. Näin tapahtui esimerkiksi sanojen *nie* tai *je* kohdalla. Esimerkissä (1) *nie* sanaa pääteltäessä nojaututaan kieltenväliseen päättelyyn eli sana yhdistetään toisen kielen samalta näyttävään tai kuulostavaan sanaan:

(1) ”*Mä mietin että onko nie niiku njet - - - jotai että 'ei ole'*”

Samalla esimerkki (1) tuo esiin myös sen, että ihmisillä on paljon sellaista tietoa kielistä, joka on hieman hajanaista tai yleisellä

tasolla. Vaikka kumpikaan tutkimushenkilöistä ei osannut venäjää, kieltosana on ilmeistä ”yleissivistystä”, prototyypistä venäjää, jota suhteutetaan käännettävään tekstiin.

Esimerkki (2) puolestaan osoittaa, että päätelmiä tehdään myös sanojen esiintymätiheyden perusteella ja että sanastolliset arvaukset saattavat johtaa kielioppia koskeviin päätelmiin.

(2) ”*Kun tossa on je sana ja tääll on kans paljon noita että onks se et 'on'*”

Kääntäminen eteni usein tiimityönä siten, että parin toinen osapuoli ehdotti ratkaisua, jonka toinen hyväksyi tai hylkäsi. Ratkaisuja ohjasi kieliä ja tekstejä koskevan tiedon lisäksi asiatieto. Kun esimerkiksi tekstin luvut yhdistettiin Suomea koskevaan yleistietoon, päädyttiin oikeisiin, eduskunnan jäsenmäärään tai asukastiheyteen viittaaviin, ratkaisuihin. Tekstiä työstettiin myös kokonaisuutena, tekstin rakennetta tarkastellen ja analyysissa palattiin aiempiin ratkaisuihin.

Pari päätyi varsin kelpoiseen - joskaan ei sanatarkkaan - käännökseen n. 18 minuutissa. Tutkimushenkilöt, jotka eivät tienneet ”osaavansa slovakia”, ymmärsivät tekstin suhteellisen hyvin. Osasivatko he sitten slovakia? Eräs vastaus on: eivät tietenkään. Hieman eritellympi vastaus on se, että heillä oli runsaasti sellaista, hyvin monitahoista, mutta paljolti piilevää tietoa, joka auttaa heitä ymmärtämään mitä tekstissä sanotaan.

Tämä tieto on osaksi kielellistä - se koostuu esimerkiksi sanojen ja sanojen sukulaisuusien ymmärtämisestä. *Republika* yhdistyy mutkattomasti tutumpiin *republik* tai *republic* sanoihin. *Helsinki* tunnustetaan vaikka siinä olisikin slovakinkielinen pääte (*Helsinkach*). Kieliopillinen tieto ylittää kielirajat: on todennäköistä, että kielessä on kieltosanoja, tai että tekstistä löytyy verbi *olla*.

Tieto voi koskea myös tekstejä - niiden rakennetta, koheesiota ja typografisia ominaisuuksia. Esimerkiksi latinaisen kirjoituksen konventionaalinen välimerkitys on lukijalle niin itsestään selvää, että hän ei välttämättä edes huomaa käyttävänsä sitä ymmärtämisprosessissaan. Tekstien rakenteilla on oma logiikkansa ja eri tekstilajeilla se voi olla erilainen. Tunnistamme useimmiten mainoksen erilaiseksi kuin Wikipediatekstin ja runon erilaiseksi kuin lakitekstin vaikka emme itse kieltä ymmärtäisikään.

On selvää, että ongelmanratkaisussa hyödynnetään sekä tekstin itsensä sisältämää informaatiota, että sitä kokemusta, jota tehtävän ratkaisijalla on teksteistä, kielistä, kielenkäytön pragmatiikasta jne. Parityöskentelyssä lisänsä tuo toinen ihminen omine tieto- ja kokemusvarantoineen ja kielirepertoaareineen. Toiminnassa yhdistellään

erityyppistä ”vanhaa” tietoa ja siihen tuodaan elementtejä erilaisista konteksteista - jotta saadaan aikaan ”uutta tietoa” (ks. esim. Engeström ym., 1995: 319).

Saksaa pänttäämättä?

Toinen esimerkki käsittelee lasten kielellisen päättelyn tehtävää. Tehtävä esitettiin kuudelle suomalaisen yläkoulun 7. luokan oppilaalle (ks. Dufva & Salo, 2015). Heistä kaikki olivat opiskelleet englantia ja ruotsia ja kolme nuorta oli opiskellut näiden lisäksi ranskaa. Kukaan ei ollut opiskellut saksaa. Tehtävänä oli ”ymmärtää saksaa” eli tehdä päätelmiä lyhyen saksankielisen kappaleen perusteella. Ensin nuoret kuulivat ja samalla näkivät tekstin. Tämän jälkeen heille esitettiin muutamia kysymyksiä kappaleen sisällöstä ja pyydettiin suomentamaan muutamia sen lauseita.

Osoittautui, että vaikka osalle tehtävä oli haastava, nuoret tekivät samantyyppisiä päätelmiä kuin edellä esitellyn tutkimuksen aikuiset. Myös lapset hyödynsivät päättelyssään tekstissä esiintyneitä numeroita - ja lisäksi myös kuvia, joita aikuisille esitetty tehtävä ei sisältänyt:

(3) *”noi on varmaan isä ja äiti, kun ne on ton ikäsiä ja tossa on sitten niitten kuva”*

Useampaa kieltä opiskelevat, eli ranskan lukijat olivat vastauksissaan hieman varmempia ja kiinnittivät huomiota juuri kielten välisiin yhteyksiin. Lukusanaa *vier* perusteltiin näin:

(4) *”oisko se neljä ...no jotenki ehkä enkusta ja ruotsista sitte tuli mieleen kun niissä on niinku samankuulonen se niinku four [fo:] ja fyra [fy:ra]”*

Kun pyysimme oppilaita suomentamaan tekstin ilmauksia, jokainen osasi kertoa, että ”isä ui ja pelaa sulkapalloa” ja että ”perheen nuoret pelaavat jalkapalloa”. Nuorilta kysyttiin myös, mitkä olivat tekstin yksikön kolmanteen persoonaan viittaavat, suvultaan erilaiset pronominit (*er* ja *sie*). Kappaleessa ne liittyivät selkeästi mies- tai naispuolisista henkilöistä kertoviin osuuksiin ja nuoret löysivätkin ne helposti.

Pieni tutkimuksemme oli pedagogisesti motivoitunut ja antoi viitteitä siitä, että lasten kielitietoisuutta tosiaan voidaan kehittää tehtävien avulla ja samalla mahdollisesti rohkaista heitä oppimaan. Ongelmaa ratkottaessa nuorella ei välttämättä ole painetta näyttää osaamista ja kertoa

opeteltua tietoa, vaan rakentaa itse uutta tietoa. Tärkeää on rohkeus tehdä tulkintoja - eikä tällöin ole ongelma, jos tulkinnat eivät aina osukaan oikeaan.

Lopuksi

Ihmisen kielellinen tieto on moninaista ja monikielistä. Kyseessä on kompleksinen tiedon ja taidon kokonaisuus, jonka avulla on mahdollista tulkita maailmaa ja selviytyä sen kielellisistä tilanteista. Osa tietovarannosta on tiedostettua ja helposti ilmaistavissa, osa piilevää ja heikosti tiedostettua. Miten hyödynnämme tätä piilevää resurssivarastoa eli miten implisiittisestä tiedosta ja alitajuisesta havaitsemisesta päästään tiedostavaan toimijuuteen?

Erilaisten tehtävien avulla kielenkäyttäjää on mahdollista lempeästi ”tönäistä” aktiiviseen toimintaan, jossa oma piilevä tieto voi muuttua hyödylliseksi ja tietoiseksi kielenkäytön ja kielenoppimisen voimavaraksi. Siksi erilaisten motivoivien ongelmanratkaisutehtävien käyttö saattaisi olla hyödyllistä myös opetus-, koulutus- tai terapiakonteksteissa. Tehtävä voi auttaa oppijaa etenemään omalla lähikehityksen vyöhykkeellään (Vygotski, 1982) ja vaikka tukena ovat usein toiset ihmiset - perhe, opettajat, terapeutit, kaverit - viime kädessä tavoitteena on itsenäinen toiminta ja kielenkäyttäjän oma toimijuus. Toisinaan oppijat luovuttavat haastavan tehtävän edessä ”en tiedä” tai ”ei ole opetettu” -asenteella. Esimerkiksi yllä esiteltyjen tapaisiin tehtäviin rohkeasti tarttuminen voi johtaa ymmärtämään, että yksi kieli voi antaa vihjeitä toisen oppimiseen ja että yksi tiedonmurunen vie toisen luo. Samalla voi kasvaa ymmärrys omista resursseista ja niiden hyödyntämisestä.

Kiitokset

Kiitokset Olli-Pekka Salolle, Mika Tompurille, Anna Kypölle ja Åsa Palviaiselle, jotka ovat olleet mukana työstämässä tässä artikkelissa raportoituja aineistoja.

Lähteet

Aalto, E. (2013). Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, Kieliverkoston verkkolehti*. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta/>

- Noudettu 9.3. 2018.
- Ball, L.J. & Litchfield, D. (2013). Interactivity and embodied cues in problem-solving, learning and insight: Further contributions to theory of hints. Teoksessa Cowley, S.J. & Vallée-Tourangeau, F. (toim.), *Cognition Beyond the Brain: Computation, Interactivity and Human Artifice*. (s. 223-240). Dordrecht: Springer.
- Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P. & Räisänen, T. (toim) (2012). *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cenoz, J., Gorter, D. & May, S. (toim.) (2016). *Language awareness and multilingualism*. Berlin: Springer International Publishing.
- Danesi, M. (2002). *The puzzle instinct: The meaning of puzzles in human life*. Bloomington: Indiana University Press
- Dufva, H. (1993). Tiedätkö? Tajuatko? Oivallatko? Matkoja kielen ja kulttuurin sisään. Teoksessa L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen & J. Lehtonen (toim.) *The competent intercultural communicator*. AFinLAN vuosikirja 1993. (s. 11–28). Tampere: AFinLA.
- Dufva, H. (1994). Language awareness and cultural awareness for language learners. Teoksessa L. Keresztes, T. Lahdelma, S. Maticsak & C. Parry (toim.) *Hungarologische Beiträge 2. Probleme des Spracherwerbs*. (s. 19-32). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29, 1, 1-14.
- Dufva, H. & Salo, O.-P. (2015). Kielten äärellä: Kielitietoisuus oppimisen tukena. Teoksessa O.-P. Salo & M. Kontoniemi (toim.) *Kohti uutta. 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa*. (s. 211- 226). Jyväskylä: Jyväskylän normaalikoulu.
- Dufva, H., Alanen, R. & Mäntylä, K. (2001). Ei kissa ole mikään sana: Lasten näkökulmia kieleen. Teoksessa H. Sulkala & L. Nissilä (toim.) *XXVII Kielitieteen päivät Oulussa 19.-20.5.2002*. (s. 35-44). Oulu: Oulun yliopisto.
- Dufva, H., Alanen, R. & Aro, M. (2003). Kieli objektina - miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLan vuosikirja 61. (s. 295-316). Jyväskylä: AFinLA.
- García, O. (2016). Critical multilingual language awareness and teacher education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (toim.), *Language awareness and multilingualism* (s. 1–17). Berlin: Springer International Publishing.
- Ellis, R. (2008). Explicit knowledge and second language learning and

- pedagogy. Teoksessa J.Cenoz & N. H.Hornberger (toim.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 6. Knowledge about language* (s. 143–153). New York: Springer Academic.
- Engeström Y., Engeström R., & Kärkkäinen M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319–336
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- International Linguistics Olympiad <http://www.ioling.org/>
Noudettu 9.3. 2018..
- James, C. & Garrett, P. (toim.) (1991). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilingualism: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, C. (1996). A cross-linguistic approach to language awareness. *Language Awareness*, 4, 138-148.
- Kalaja, P. & Dufva, H. (2005). *Kielten matkassa*. Helsinki: FinnLectura.
Kielitietoinen opetus -kielitietoinen koulu.
http://www.edu.fi/download/186995_Kielitietoinen_opetus_verkko.pdf Noudettu 9.3. 2018..
- Lee, H. C. (2013). Thinking matters: Inferencing in ESL reading lessons. *TESOL Journal*, 4(4), 717–742.
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumista jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kieli eriarvoistuvassa yhteiskunnassa* (s. 11-29). AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: AFinLA.
- Reber, A.S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford: Oxford University Press.
- Tiililä, U. (2017). Sosiaali- ja terveystieteitä kielen ja kielikäsitteiden varassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kieli eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. (s. 54-71). AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: AFinLA.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. (1998). The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness* 7, 2/3, 128–145.
- Vygotski, L.S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Helsinki: Weilin & Göös.