

Esa Martti Penttinen

Kielioppi virheiden varjossa

Kielitiedon merkitys lukion saksan
kieliopin opetuksessa







ABSTRACT

Penttinen, Esa Martti

Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction

Jyväskylä: University of Jyväskylä 2005, 153 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323; 43)

ISBN 951-39-2388-6

Diss.

The object of this study is to deepen the understanding of the significance of grammar instruction in the context of German instruction in the upper secondary school. In the construction of the theoretical framework of the study, the set-up of the issues of the study and the implementation of the study, the topic is approached from two different viewpoints: on one hand by examining the language and its grammar in particular as the object of learning, and on the other hand the learning process of the language. The study presents three questions, the first two being directed at errors and at the picture taking shape of the German language instruction based on errors. The third question is directed at the effect of the German language instruction plan in the teaching of German grammar being implemented in the upper secondary school.

The research material consists of quantitative and qualitative material. For the quantitative error analysis the material included essays written by 98 students in German class in the upper secondary school, and essays written by 96 graduating students in the German language matriculation exam. In addition, 43 German language instructors in the upper secondary school and 435 upper secondary school German language students responded to questionnaires with the same content, one of which requested responses from the teacher's point of view, and the other from the student's point of view. The questionnaires included nine structured and three open questions. The questionnaire sought data about the significance attached by teachers and students to the instruction of German language grammar and to errors.

The error analysis constructs from the essays included the identification and classification of the errors found into morphologic, syntactic, and lexical errors as well as into their subcategories. The essential findings of the study are as follows: How does the object of the study given to the research deepen the understanding of the significance of grammar in the German language instruction in the upper secondary school? From the point of view of improving instruction the most crucial finding arising from the research is the negligible effect of the knowledge acquired from the studies on learning on classroom instruction. Teachers express acknowledgement of the individual nature of human learning, but in practice the learning of grammar knowledge is regarded rather as the mechanical reception of knowledge than as the process of internalizing knowledge. Correspondingly, the students expect the teachers to offer a ready model of what is correct or incorrect. Like the teachers, they consider poor learning outcomes to be the result of the fact that the student is not working hard enough or that the student is inattentive to the homework.

Keywords

Language competence, language awareness, curriculum, error correction, inter-language

Author's address Esa Martti Penttinen
University of Jyväskylä,
Department of Teacher Education
P.O.Box 35, 40014
University of Jyväskylä
espentti@edu.jyu.fi

Supervisor Professor (emeritus) Kari Sajavaara
Centre for Applied Language Studies
P. O. Box 35, 40014
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Annikki Koskensalo
Department of Teacher Education
University of Turku

Professor Kaarina Mäkinen
Department of Educational Sciences
and Teacher Education
University of Oulu

Opponents Professor Annikki Koskensalo
Department of Teacher Education
University of Turku

Professor Kaarina Mäkinen
Department of Educational Sciences
and Teacher Education
University of Oulu

ESIPUHE

Opettajan on kaikin tavoin varottava, ettei hän noudata samaa opetusmenetelmää, jota hänen opettajansa kansakoulussa noudattivat. Hänen opettajansa ovat olleet toisen sukupolven opettajia. Hyvin surullista olisi todeta, että opetuksessa ollaan samassa pisteessä kuin edellinenkin sukupolvi. Meille opettajille on tärkeää päästä pois "vanhasta ja koetellusta". (Viljanen 1949, 68.)¹

Kirjoittaessani tätä tutkimusta Toivo Viljasen ajatukset tuntuivat minusta hyvin tutuilta. Jouduin usein kysymään, miten tietoisesti me vieraiden kielten opettajat pyrimme pääsemään eroon "vanhasta ja koetellusta". Olemmeko valmiita tai onko meillä rohkeutta ja ymmärrystä kokeilla uusia tapoja toteuttaa opettamme? Tutkimukseni alkuvaiheessa näitä ajatuksia on ollut jakamassa kanssani professori Anita Nuopponen Vaasan yliopistosta. Professori Nuopponen luki tutkimukseni ensimmäisen käsikirjoituksen. Esitän kiitokseni hänelle.

Professori Hannele Dufvalle esitän erityiset kiitokseni. Hän on kannustanut minua tutkimukseni loppuun saattamisessa. Emeritusprofessori Kari Sajaavaara ja dosentti Riikka Alanen ovat toimineet tutkimukseni ohjaajina. Heiltä saamaani tieteellisesti asiantuntevaa palautetta voin hyödyntää edelleen myös jatkotutkimuksissani.

Käsikirjoitukseni esitarkastajia, professori Annikki Koskensalo ja professori Kaarina Mäkistä kiitän lämpimästi siitä, että he ovat paneutuneet työhöni ja antaneet asiantuntevia neuvoja ja huomautuksia.

Erytyisesti haluan kiittää myös sisartani KM Aulikki Penttistä ja KT Liisa Kyyröstä. He ovat lukeneet työni useamman kerran kirjoitusprosessin aikana. Heidän palautteensa on lisännyt ymmärrystäni siitä, että vain kyseenalaistamalla itsestään selvyiksiä voin edetä uuteen pisteeseen tieteellisessä ajattelussani. Se, mikä aluksi tuntui kritiikiltä, on osoittautunut uuden ajattelun siemeneksi.

Tämän tutkimuksen loppuunsaattaminen on ollut mahdollista, koska Helsingin seudun lukioiden saksan kielen opettajat ovat itse täyttäneet ja pyytäneet myös oppilaitaan täyttämään esittämäni kyselylomakkeen saksan kielen oppitunneillaan. Strukturoidun lomakkeen vastaukset muuttuivat YM Ari Mäkiähon avustuksella tutkimusta jäsentäväksi perustiedoksi. Kiitän heitä kaikkia hyvästä yhteistyöstä.

Haluan kiittää työtovereitani Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksessa ja Jyväskylän yliopistojen opettajankoulutuslaitoksessa heidän tutkimustani kohtaan osoittamastaan mielenkiinnosta.

Edelleen osoitan lämpimät kiitokseni äidilleni. Hän on jaksanut olla kiinnostunut tutkimukseni etenemisestä, vaikka työn tekeminen on vienyt paljon hänelle varaamastani ajasta.

Jyväskylässä, keskiviikkona 14. päivänä syyskuuta 2005

Esa Martti Penttinen

¹ Viljanen, T. 1949. Käytännöllinen opetustaito. Jyväskylä: Gummerus.

KUVIOT

KUVIO 1	Vuoden 1985 opetussuunnitelman uudistamiseen keskeisesti vaikuttaneet tekijät vieraan kielen opetuksen näkökulmasta.	16
KUVIO 2	Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen peruselementin kielen oppimisteorian hahmottaminen kielitiedon ja oppimispsykologian näkökulmasta.	23
KUVIO 3	Opetustyylien, kielen oppisisällön painotuksen ja opettajan roolien välinen suhde.	26
KUVIO 4	Soveltavassa kielitieteessä käytettyjen kielen oikeellisuuden analyysimallien sovittaminen vieraan kielen opetuksen ongelmakenttään.	30
KUVIO 5	Kielellisten rakenteiden ja niiden avulla tuotettujen merkitysrakenteiden suhde äidinkielisessä ja vieraskielisessä kielen käytössä.	46
KUVIO 6	Opettamisen ja oppimisen välinen suhde kieliopille opetussuunnitelmassa annetun merkityksen näkökulmasta.	58
KUVIO 7	Virheen tulkinta kielen kielioppitiedon ja oppimisprosessin näkökulmasta.	71
KUVIO 8	Tutkimuksen rajaaminen kielen oppimisteorian ja lingvististen kompetenssien osa-alueiden mukaan.....	80
KUVIO 9	Tutkimuksen empiirisen osan eteneminen teoreettisen viitekehyksen ohjaamana.	83
KUVIO 10	Analyysi tämän tutkimuksen tavata esittää tutkimustiedon tulkinnallisuus.	120

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Saksankielisten kirjoitelmien jakautuminen laajuuden ja sukupuolen mukaisesti luokiteltuna.	84
TAULUKKO 2	Kyselylomakkeeseen vastanneiden opiskelijoiden ja opettajien jakautuminen saksan kielen laajuuden ja sukupuolen mukaisesti luokiteltuna.	85
TAULUKKO 3	Aineiston tilastollisen analyysin toteuttamiskaavio.	92
TAULUKKO 4	(i) Virheiden määrä, (ii) virheiden kuvaus ja (iii) virheiden tunnistaminen.	94
TAULUKKO 5	Lukiolaisten ja abiturienttien kirjoitelmissaan tekemät syntaktiset, morfologiset ja leksikaaliset virheet.	95
TAULUKKO 6	Lukiolaisten ja abiturienttien kirjoitelmissaan tekemien syntaksisen virheiden jakautuminen alaluokkiin.	97
TAULUKKO 7	Lukiolaisten ja abiturienttien kirjoitelmissaan tekemien morfologisten virheiden jakautuminen alaluokkiin.	98
TAULUKKO 8	Lukiolaisten ja abiturienttien kirjoitelmissaan tekemien leksikaalisten virheiden jakautuminen alaluokkiin.	99

TAULUKKO 9	Neljän abiturientin kirjoitelmissa esiintyvien virheiden määrästä tehty yhteenveto.	99
TAULUKKO 10	Monivalintatesti	123

SISÄLTÖ

ABSTRACT
ESIPUHE
KUVIOT
TAULUKOT

1	JOHDANTO	11
2	SAKSAN KIELI LUKION OPPIAINEENA	16
2.1	Opetussuunnitelman uudistustarve	17
2.2	Saksan kielen opetus vuosien 1985, 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmissa	18
2.3	Eurooppalaisen viitekehyksen tuoma muutos opetussuunnitelmiin	21
3	OPETTAA KIELI VAI OPPIA OPPIMAAN KIELTÄ	23
3.1	Kielen ja kielen oppimisen tutkimuksen välinen suhde	23
3.2	Opetustyyli vieraiden kielten opettamisen mallintajana	26
3.2.1	Kieliopillisten muotojen opettamista korostavat opetustyyli ..	27
3.2.2	Kielen käyttöä korostavat opetustyyli	28
3.3	Oppilas vieraan kielen oppijana	30
3.4	Opetettu kieli opituksi kieleksi	32
3.4.1	Tarjotusta kielitiedosta oppimisprosessiin valikoituva tieto	32
3.4.2	Kielen oppimisprosessi	33
3.4.3	Kieli sosiaalisessa neuvottelussa	35
3.5	Äidinkielen ja vieraan kielen välinen suhde	38
3.5.1	Kontrastiivinen analyysi	38
3.5.2	Virheanalyysi	39
3.5.3	Siirtoanalyysi	40
3.5.4	Välikieli – kielen oppijan versio opittavasta vieraasta kielestä	42
3.6	Kielen opetuksen tavoite – opettaa kieli, oppia kieltä vai opettaa oppimaan kieltä	43
4	KIELITAIDON MÄÄRITTÄMINEN	46
4.1	Kommunikatiiviset kielikompetenssit kielen käyttäjän toiminnassa	47
4.2	Kieliopillinen kompetenssi osana kommunikatiivista kielikompetenssia	48
4.3	Kieliopillisen kompetenssin arvioiminen ja saksan kielen kielioppitietous	50
4.3.1	Kieliopillisen kompetenssin moni-ilmeisyys	50
4.3.2	Saksan kielen kielioppitietous	52
4.3.3	Kielitietoisuus – työkalu ja oppimisen tavoite	53

5	KIELIOPPI JA SEN MERKITYS KIELEN OPPIMISESSA	58
5.1	Kieliopin monitulkinnallisuus	59
5.1.1	Perinteinen kielioppi	60
5.1.2	Deskriptiivinen kielioppi	62
5.1.3	Pedagoginen kielioppi	64
5.2	Kielioppi kielen opetuksen näkökulmasta	66
5.2.1	Opetettavan kieliopin ja opitun kieliopin välinen kuilu opetuksen haasteena	66
5.2.2	Perinteinen, formaalinen kieliopin opetus ja funktionaalinen kieliopin opetus	67
5.3	Kielioppi lukion vieraiden kielten opetussuunnitelmassa	69
6	VIRHEET VIERAAN KIELEN OPETUKSESSA	71
6.1	Kielivirheen kompleksisuus	71
6.1.1	Kieliopinmukaisuus	72
6.1.2	Kielen hyväksyttävyyys	73
6.2	Kielen korjattavuus indikaattorina opiskelijan kielitiedosta	75
6.2.1	Kielen korjattavuuden ulottuvuudet	75
6.2.2	Kielen korjattavuuteen liittyvää pohdintaa	77
6.3	Kielen oikeakielisyyttä rikkovat ulottuvuudet	78
7	TUTKIMUKSEN RAJAAMINEN JA TUTKIMUSONGELMAT	80
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	83
8.1	Tutkimusaineiston kerääminen	84
8.2	Tutkimusmenetelmät	85
8.2.1	Mittarin rakentamiseen tarvittavien muuttujien tausta	86
8.2.2	Mittarit ja niissä käytettävät muuttujat	90
8.2.3	Aineiston tilastollinen analysointi	92
8.2.4	Aineiston kvalitatiivinen käsittely	93
8.2.5	Virheiden kvantitatiivisen analyysin tulokset	93
8.2.6	Virheiden esiintyminen kirjoitelmissa ja niiden ennustettavuus opettajien ja opiskelijoiden tulkitsemana	101
8.2.7	Suhtautuminen virheisiin ja niiden korjaamiseen	105
9	TUTKIMUSULOKSET TUTKIMUSONGELMITTAIN	110
10	TUTKIMUKSESTA TEHTÄVÄT JOHTOPÄÄTÖKSET	121
	SUMMARY	127
	ZUSAMMENFASSUNG	129
	KIRJALLISUUS	132
	LIITTEET	143

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tehtävänä on syventää ymmärrystä kieliopin opetuksen merkityksestä lukion saksan kielen opetuksessa. Tutkimuksen tekeminen ja siitä raportointi on edennyt prosessina, jossa tietoni tutkimuskohteesta on jäsentynyt ja käyttämäni tutkimusmenetelmät ovat kehittyneet vähitellen. Perinteinen tutkimuksen raportointi kuvaa usein lopputuloksen eikä prosessia, vaikka aidosti uutta tietoa tuottava tutkimus ei etene suoraviivaisesti (Alanen 1989, 92). Oma tutkimusprosessini konkretisoituu lukujen alussa esittämässäni kaaviokuvissa. Piirsin ne hahmottaakseni käsittelemieni asioiden välisiä yhteyksiä ja arvioidakseni ajattelumallini johdonmukaisuutta. Kuvioiden tehtävänä on myös tarjota lukijalle mahdollisuus seurata prosessin kulkua ja ymmärtää tekemiäni ratkaisuja ja johtopäätöksiä.

Päätös tämän tutkimuksen tekemisestä ajoittui ajankohtaan, jolloin lukion opetussuunnitelman edellinen uudistustyö oli edennyt toteutusvaiheeseen. Vuonna 1994 käyttöön otetun valtakunnallisen lukion opetussuunnitelman perusteiden tausta-ajatuksena on tuoda konstruktivistinen oppimiskäsitys lukion opetusta ohjaavaksi viitekehyykseksi. Aikaisemmassa tutkimuksessani (Penttinen 1996) tarkastelin lukiolaisten saksan kielen määräisen artikkelin funktion hallintaa yleisellä tasolla. Tässä tutkimuksessa tarkastelen virheitä osana oppimisprosessia. Ihmisen toiminnan yksilöllisyyttä painottava konstruktivistinen oppimiskäsitys monine eri suuntauksineen (von Glasersfeld 1995) tarjosi minulle tilaisuuden aidosti uutta etsivään tutkimukseen. Uuden etsiminen merkitsi minulle vastaamista tutkimuskirjallisuudessa esitettyihin haasteisiin viedä virheanalyysitutkimusta aikaisempaa analyttisempään suuntaan (esim. Ellis 1994, 47–72). Hedelmälliseksi ideaksi osoittautui tarkastella Selinkerin (1972) ja Corderin (1967, 1971, 1973, 1981) näkemysten pohjalta sitä, mitä välikieli kertoo vieraan kielen oppimisprosessista. Heidän näkemyksensä ovat ohjanneet myös monen muun tutkijan, esimerkiksi Hendricksonin (1978, 1981), Ellisin (1985, 1991, 1997, 2003), Taylorin (1986), Lennonin (1991), Brownin (1994), Jamesin (1998, 1999), Lysterin (1998) sekä Gassin ja Selinkerin (2001) ajatuksia vieraan kielen oppimisesta asetelmassa äidinkieli-välikieli-vieraskieli.

Jouduin metodisissa pohdinnoissani hermeneuttiseen kehään. Hermeneuttisella kehällä ymmärrän laajasti tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Kehään jouduttuani tai paremminkin päästyäni vahvistui usko ni siitä, että tutkimani todellisuus, ”opiskelijan tekemien virheiden ja vieraan kielen opetuksen välinen suhde”, ei ole pelkistettävissä syyn ja seurauksen suhteeksi. Olin valmis yhtymään Alasen (1989, 93) skeptisyyteen ihmisen toiminnan suoraviivaisuudesta, vaikka kvantitatiivinen tutkimusperinne perustuukin tilastollisiin menetelmiin. Todellisuuden hahmottuminen relativistiseksi painotti tutkimusotettani kvalitatiivisempaan suuntaan. Edetäkseni hermeneuttisen kehän spiraalissa tarvitsin teoreettisen viitekehyksen, joka paljastaa ”todellisen rikollisen” (Alanen 1989, 88) aineiston analysoinnissa saatujen tutkimuslöytöjen avulla.

Kriittisyyteni kvantitatiivisen analyysin pohjalta tehtävää yleistämistä kohtaan vahvistui edelleenkin, kun pohdin virheiden ja lukiossa toteutuvan vieraan kielen opetuksen välistä suhdetta. Se pakotti minut kysymään, miten konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sisältyvä tieto oppimisen yleisistä ehtoista on spesifioitavissa vieraan kielen opetukseen, joka sisältää opettamisen, oppimisen ja oppiaineksen. Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen peruselementiksi muodostui kielen oppimisteoria. Hahmottaakseni teoriaa asetin kysymyksen, mitä kieli on oppimisen kohteena ja mikä ihminen on kielen oppijana. Lähestyessäni kieltä yleisen kielitieteen ja oppimista oppimispsykologian näkökulmasta ja analysoidessani näiden kahden näkökulman välistä suhdetta tutkimusintressini kohdentui soveltavan kielitieteen tutkimusalaan. Soveltavan kielitieteen tutkimuksista erityisen kiinnostuksen kohteeksi nousi välikieliteoriaan liittyvä tutkimustieto. (Luku 3.)

Hahmottaessani kielen oppimisteorian sisältöä minulle syntyi tarve analysoida käsitteitä, joilla arvioidaan tuotosten kielitieteellistä pätevyyttä. Virheiden merkitys oppimiselle nousee esille virheitä tarkasteltaessa opettajan ja oppilaan käymässä sosiaalisessa neuvottelussa. Neuvottelussa on tärkeää, että oppija saa tuoda esille näkemyksiään ja opettajan antama palaute kohtaa oppijan ymmärryksen. Virhe ja sen ympärillä käyty keskustelu voi olla uuden oppimisen alku. Asia tuli esille muun muassa Lantolfin (2000) sekä Gass ja Selinkerin (2001) tutkimuksissa. Tällainen lähestymistapa vastaa sosiokulttuurista suuntausta, jonka juuret ovat löydettävissä Vygotskyn kehityspsykologiasta. (Luku 3.)

Tutkimuskirjallisuutta apuna käyttäen problematisoin käsityksen, jonka mukaan kieli tulkitaan hierarkkiseksi sääntökokoelmaksi ja säännöt käyttöohjeiksi, joiden hallinta takaa opiskelijalle virheettömän kohdekielen tuottamisen. (Luku 4.) Sitä kautta myös virheen käsitteen problematisointi tuli väistämättömäksi (luku 6). Asia konkretisoitui luokitelllessani virheiksi saksan kieltä opiskelevien lukiolaisten saksankielisistä kirjoitelmista (194 kirjoitelmaa) löytämiäni ilmaisuja, jotka olivat saksan kielen kielioopin sääntöjen vastaisia (luku 5).

Saksan kielen opetuksen tutkimusta varten tarvitsin tietoa siitä, mitä lukiosaksan opetussuunnitelmiin on sisällytetty kielen laajasta ja kompleksisesta kokonaisuudesta. Jäsentääkseni asioiden painotuksia vertasin lukion opetussuunnitelmien perusteita vuosilta 1985 ja 1994 sekä pohdin eurooppalaisen vii-

tekeyksen tuomasta muutoksesta vuoden 2003 lukion valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan (luku 2). Pidin erityisen tärkeänä valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden ottamista mukaan tutkimukseni teoriaan. Opetussuunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden tarkoituksena on varmistaa lukio-opetuksen valtakunnallinen vertailtavuus, ja tavoitteet sitovat myös ylioppilastutkintolautakuntaa ratkaisujen teossa. Vuoden 1985 opetussuunnitelmien perusteiden uudistamistarve johtui oppimiskäsityksessä tapahtuneesta muutoksesta ja siitä että tavoiteoppimisen teoriaan tukeutunut opetussuunnitelma ei ollut tuottanut lukiossa toivottua pedagogista kehitystä (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 2000, 10–11). Tämän tutkimuksen näkökulmasta pidin viimeksi mainittua asiaa niin tärkeänä, että halusin selvittää sitä, miten lukion vieraiden kielten opetuksessa kyseiset asiat on huomioitu (tutkimusongelma 3).

Keräsin kyselylomakkeella tietoa kielivirheiden merkityksestä lukion saksan kielen opettajilta (43 opettajaa) ja opiskelijoilta (435 opiskelijaa). Kysyessäni samoja asioita sekä opettajilta että opiskelijoilta korostin heidän erilaista näkökulmaansa opetustilanteeseen. Kyselylomakkeessa oli 9 strukturoitua ja 3 avointa kysymystä. Analysoin strukturoidut vastaukset kvantitatiivisesti ja avoimet vastaukset kvalitatiivisesti (luku 8.2.5). Tarkastelin analyysien tuloksia tutkimukseni teorian valossa. Sitä mukaa kun tietoni tutkimuskohteesta parani, vahvistui myös käsitykseni siitä, että käyttäessäni kvalitatiivista tutkimusotetta minun pitää viedä virheanalyysiäni analyttisempaan suuntaan. Jo käsitellessäni aineistoani kvantitatiivista analyysiä varten esimerkiksi morfologiselta näyttävä virhe muistutti minua popperilaisesta totuudesta, joka pakottaa etsimään uutta totuutta väitteelle ”kaksi kertaa kaksi on neljä, vaikka se on tosi” (Popper 1995, 229–230). Kun vielä kyseenalaistin kielioppivirhe-käsitteen aiheeseen liittyvän kirjallisuuden pohjalta (luku 6), olin hahmottanut ensimmäisen tutkimusongelmani aiheen: halusin verrata toisiinsa sellaisia opiskelijoiden tuotoksia, jotka tilastollisten analyysien mukaan olisivat virhetyyppien ja virheiden määrän osalta joko samanlaisia tai toisistaan selvästi poikkeavia.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 (2000, 11) antavat opettajalle vastuun opetusta ohjaavien tavoitteiden täsmentämisestä ja opetusmenetelmällisistä ratkaisuista. Vieraan kielen opettamista käsittelevässä teesikokoelmassaan Lehtovaara (1998) varottaa opettajaa alistumasta sokeasti opetusmenetelmien kehittäjien ontologisiin sitoumuksiin. Opettajan tulee itse sisäistää opetusmenetelmien merkitys omaa työtään ohjaavana tekijänä. Lehtovaaran vieraiden kielten opettajille kohdistama haaste siitä, että näiden tulisi selkeyttää omien opetusmenetelmiensä ydintieto, lisäsi kiinnostustani opettajien ja opiskelijoiden antamiin vastauksiin. Vastausten analysointi yhdistettynä strukturoitujen kysymysten tilastolliseen analysointiin tuotti minulle tietoa siitä, millaisena opettajat ja opiskelijat näkevät virheiden merkityksen lukion saksan kielen opiskelussa (tutkimusongelma 2).

Saavuttaakseni syvemmän ymmärryksen kuin oli suoraan luettavissa aineistosta tai sen analysoinnissa tekemistäni tutkimuslöydöistä jouduin Alasta (1989, 96) lainaten ”kosimaan kohdettani monella eri tavalla”: Ensimmäistä vaihetta voin kuvata tiukasti aineistosidonnaiseksi, kuten luvussa 8 antamistani

esimerkeistä on luettavissa. Seuraavassa vaiheessa vertasin tekemiäni tutkimuslöytöjä aikaisempiin virhetutkimuksiin hahmottaakseni merkityskokonaisuuksia, joita käytin ikään kuin uutena tutkimusaineistona. Peilaamalla tätä aineistoa tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen pääsin vastaamaan varsinaisiin tutkimusongelmiin (luku 9). Samalla mahdollisuuteni irrottautua aineistosidonnaisuudesta ja edetä yleistävää tietoa kohti paranivat ja saatoin tehdä johtopäätöksiä siitä, miten oma tutkimukseni sijoittuu vieraan kielen opetuksen tutkimuskenttään (luku 10).

Tutkimuksessani olen joutunut kyseenalaistamaan konstruktivismiin toteutumisen lukion saksan kielen opetuksessa. Viitattessani konstruktivismiin olen tietoinen käsitteen kompleksisuudesta ja siitä, että käsitteen merkityksen häilyvyys tulee esille myös tutkimuskirjallisuudessa: muun muassa Quale (2002) on konstruktivismia analysoidessaan viitannut Goodiin (1993), joka on löytänyt kirjallisuudesta 20 erilaista konstruktivismia määrittävää adjektiivia, kuten kognitiivinen, kontekstuaalinen, kriittinen ja dialektinen. Yhteinen nimitäjä konstruktivismiksi luokiteltaville oppimiskäsityksille on, että tietoa ja tietämistä pidetään ihmisen konstruktiona häntä ympäröivästä todellisuudesta. von Glasersfeld (1995, 1–2), johon yksilöpsykologinen radikaalikonstruktivismi kulminoituu, on painottanut kaiken kokemisen ehdotonta yksilöllisyyttä. Kuitenkin hän on samassa yhteydessä nostanut sosiaalisen vuorovaikutuksen merkittäväksi osaksi ihmisen ajattelun kehittymistä toteamalla, ettei ”yksilö voi ylittää yksilöllisen kokemisen rajoja. Tämä ei kuitenkaan millään tavoin kumoaa sosiaalisen vastavuoroisuuden vaikutusta ja sitä, miten vastavuoroisuus muokkaa kokemusta.” Pohtiessaan opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa oppijan ajatteluun von Glasersfeld (s. 176–191) tiivistää ajattelunsa opettajan merkityksestä yksilön oppimiselle toteamalla, että ”mitä enemmän opettajalla on kokemusta oppilaiden kanssa, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on tehdä opetuksellisesti merkittäviä arvauksia yksittäisen oppijan ajattelusta.” Opettajan tehtävä on rakentaa hypoteeseja, jotka suuntavat oppijan tiedon rakentamisprosesseja ja vastaavat von Glasersfeldin mukaan sosiokonstruktivismiin puolestapuhujan Vygotskyn lähivyöhyke teoriaa; opetuksen tulee kulkea oppimisen edellä. (Luku 3.3.)

Opiskelijoiden ja opettajien käsitykset kielen oppimisesta korostivat sitä, että perinteisen kieliopin mukainen oikeakielisuus ja yksittäisten kielioppiasioiden hallinta, osin jopa erotettuna kielen kokonaisuudesta, on keskeinen tavoite lukion saksan kielen opetuksessa. Tavoitteeseen uskottiin päästävän automatisoimalla kielioppisäännöt mekaanisesti toteutettavilla harjoituksilla. Opettajan ja opiskelijoiden vastauksista puuttui käsitys kielen ymmärtävästä oppimisestä. DeCarricon ja Larsen-Freemanin (2002) mukaan opiskelijoiden tulee ymmärtää opittavien kielioppirakenteiden täsmällinen käyttö ja niiden merkitys.

Opettajat painottavat kielioppisääntöjen osaamisen tärkeyttä sillä, että hyvään kielen osaamiseen kuuluu kielen muotojen ja rakenteiden hallinta. Jos opiskelija ymmärtää käyttämänsä rakenteen merkityksen, se helpottaa viestintää, sillä ”pelkän muistitiedon varassa ei päästä luovaan kielenkäyttöön”, kuten Jaakkola (1997, 178) tutkimuksessaan on asian ilmaissut. Kuitenkaan opettajat

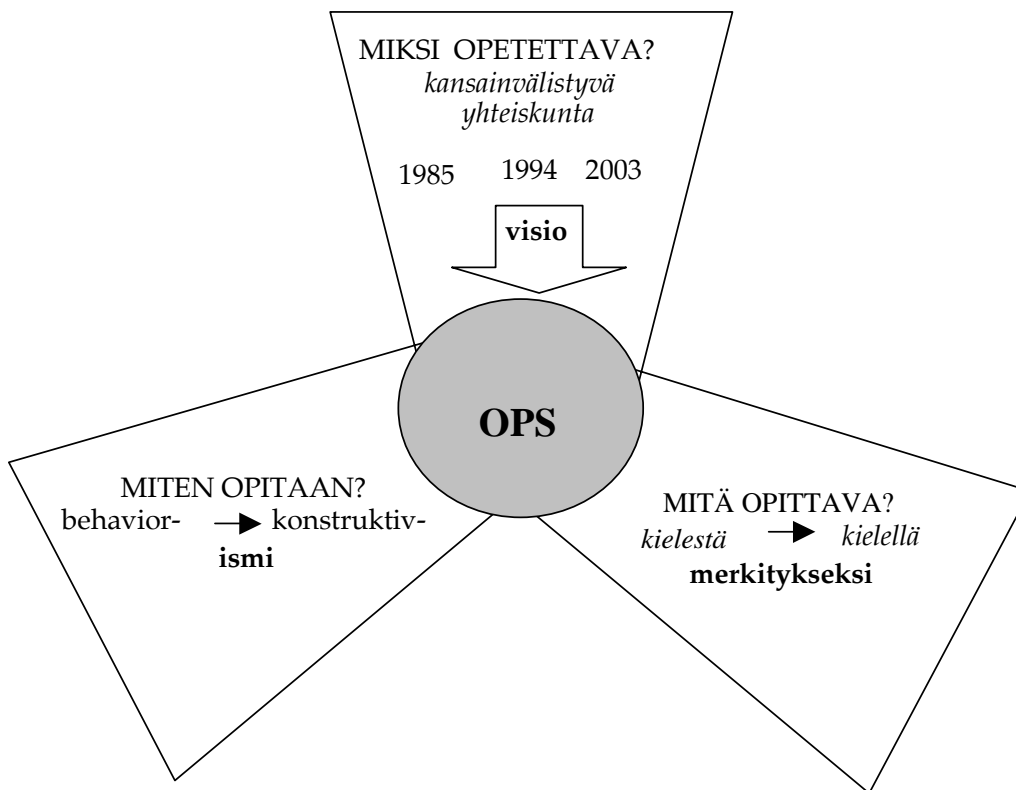
eivät ota huomioon opiskelijoiden vaikeuksia ymmärtää opittavien kielioppisääntöjen sisältöä.

Opiskelijat arvioivat omaa osaamistaan sen perusteella, miten hyvin he muistavat säännöt. He mainitsivat opettajia selkeämmin sen, että he eivät ymmärrä, mitä mekaanisesti opitut säännöt tarkoittavat. Osalle heistä tuotti vaikeuksia ymmärtää opittavan kielioppisäännön sisältö oman äidinkielen kautta. Opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa korostui behavioristinen viitekehys: oppiminen on ärsykettä seuraava reaktio ja opettajan tehtävänä on antaa kohdekielen kielioppia vastaavia oikeita malleja oppilaiden muistettavaksi. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuva oppimisen yksilöllisyys oli vastauksissa ymmärretty "naiiviksi konstruktivismiksi" (luku 10). Naivilla konstruktivismilla tarkoitetaan tässä yhteydessä Sahlbergin (2003) kritisoimaa oppilaita näennäisesti aktivoivaa toimintaa.

Opiskelijoiden tavoitteena oli saavuttaa kielioppisääntöjen osaamisessa mekaaninen taso, jotta opettajan korjaama virhe ei enää toistuisi. Heidän näkemyksensä tavoitteen saavuttamisesta vastasi yleistä käsitystä kielenopetuksen raskaudesta. Korostettaessa virheettömyyden tärkeyttä oppiminen uskotaan saavutettavan "pänttäämällä" kielioppia ja sanastoa (Sajavaara & Takala 2000, 161).

Tutkimukseni lopuksi tarkastelin vielä saamiani tutkimustuloksia sen pohjalta, mitä Cook (2001, 19–45) on kirjoittanut kieliopin kompleksisuudesta. Lisätäkseen työni luotettavuutta laadin Cookin ideoita mukaillen monivalintatestin, johon vastasin saamieni tutkimustulosten mukaisesti. Sen jälkeen olin valmis panemaan pisteen tutkimukselleni, mutta samalla sain vihjeen uudesta tutkimusaiheesta: Miten peruskoulun ja lukion saksan kielen opetusta voidaan kehittää siten, että se ottaa aidosti huomioon opiskelijoiden erilaisen kielen oppimisen historian? Tällaisen tutkimusintressin tarkastelukulmassa korostuisi sosiokonstruktivismin näkökulmasta esitetty kysymys, miten opettaminen voi vaikuttaa oppimisprosessiin.

Tutkimukseni raportointi etenee seuraavasti. Toisessa luvussa käsittelen saksan kielen asemaa ja tavoitteita suomalaisessa lukiossa. Kolmannessa luvussa paneudun vieraan kielen oppimisen problematiikkaan. Neljännessä luvussa esitän kielitaidon määritelmiä. Viidennessä luvussa pohdin kieliopin merkitystä ja kuudennessä luvussa virheiden esiintymistä oppilaiden kirjoitelmissa kielen oppimisen näkökulmasta. Seitsemännessä luvussa rajaan tutkimustehtävän ja esitän tutkimusongelmat ja kahdeksannessa luvussa selvitän tutkimuksen toteuttamista. Yhdeksännessä luvussa ovat tutkimustulokset tutkimusongelmitain ja kymmenennessä luvussa pohdin tutkimuksesta tehtäviä johtopäätöksiä. Tutkimuksen lopussa ovat vielä käyttämäni kirjallisuus ja liitteet.



KUVIO 1 Vuoden 1985 opetussuunnitelman uudistamiseen keskeisesti vaikuttaneet tekijät vieraan kielen opetuksen näkökulmasta.

2 SAKSAN KIELI LUKION OPPIAINEENA

Olen jakanut tämän luvun kolmeen alalukuun. Esitän lähestymistapani kuviossa 1. Ensimmäisessä alaluvussa (2.1) käsittelemme vuoden 1985 opetussuunnitelman uudistuksen tarvetta vuoden 1994 opetussuunnitelman näkökulmasta. Tutkimukseeni osallistui vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan C- ja D-saksaa ja vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan A1-, B2- ja B3-saksaa lukeneita opiskelijoita. Toisessa alaluvussa (2.2) käsittelemme lähemmin vuosien 1985 ja 1994 lukion opetussuunnitelmien saksan kielen opetukselle annettuja tavoitteita. Nuorille tarkoitettu lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003 otettiin käyttöön asteittain 1.8.2005. Uudistetussa opetussuunnitelmassa on keskeistä tämän tutkimuksen näkökulmasta katsottuna yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (Common European Framework 2001) tuoma muutos vieraiden kielten kielitaidon arvioinnin perusteiden uudistamiseen. Tarkastelen arviointia ja sen ongelmallisuutta kolmannessa alaluvussa (2.3).

2.1 Opetussuunnitelman uudistustarve

Opetussuunnitelmaan kirjoitetut tavoitteet ja painotukset heijastavat kansainvälistyvää yhteiskuntaa ja sen koulutuspoliittista tahtoa. Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset näkyvät opetussuunnitelmassa myös paradigman muutoksena. Esimerkiksi näkemys oppimisesta on vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteissa muuttunut behavioristisesta konstruktivistiseksi oppimisnäkemykseksi (Sahlberg 2003, 5.) Tarve muuttaa oppimisnäkemystä on seurausta sekä uusista oppimiseen liittyvien tutkimusten tuloksista ja niiden tarjoamasta mahdollisuudesta nostaa opetuksen tasoa että yhteiskunnan koululle asettamista lisääntyneistä haasteista.

Nopea aineellis-tekninen ja tiedollinen kehitys tulee esille vuoden 1994 lukion opetussuunnitelmassa. Koulun tehtäväksi määritellään valmiuksien antaminen nopeasti muuttuvan yhteiskunnan haasteiden kohtaamiseen. Vieraiden kielten opettamisen edistäminen ja monipuolistaminen osana kulttuurien kohtaamista kansainvälistyvässä yhteiskunnassa mainitaan sekä vuoden 1985 että vuoden 1994 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman mukaan lukion tehtävänä on antaa yleissivistävää opetusta ja helpottaa yliopisto-opintoihin siirtymistä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa (s. 8) tulee esille aikaisempaa vahvemmin opiskelijan työskentelyn ohjaaminen prosessina. Prosessin aikana lukiolainen oppii soveltamaan oppimaansa uusiin tilanteisiin, oppii oppimaan, mikä on sekä yksilön että yhteiskunnan keskeistä pääomaa.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmien tavoitteet saivat minut kysymään, miten opetusta pitäisi muuttaa, jotta se tukisi opiskelijan kehittymistä tietoa toistavasta oppilaasta tietoa konstruoivaksi oppijaksi. Perinteisesti hyvänä oppilaina on pidetty sellaista oppilasta, joka tietää, pystyy toistamaan ja muistamaan sen, mitä hänelle on opetettu. Tällaista oppimista Helmstad (1999, 134) kutsuu tiedon vastaanottamiseksi, jolloin tiedon hankkiminen jää passiiviseksi prosessoinniksi. Hyvä oppija, joka voi olla myös hyvä oppilas, ymmärtää, pystyy perustelemaan ja soveltamaan tietojaan (Claxton 1990, 153–166). Näin tehdessään hyvä oppija joutuu kriittisesti arvioimaan oppimaansa ja kohtaamaan ongelmia, joihin hänellä ei olekaan vielä ratkaisua.

Koulun tulee antaa oppilaille valmiuksia kohdata tuntemattoman tulevaisuuden haasteita opettamalla heitä oppimaan. ”Erillisten asioiden oppimista tärkeämpää on oppia oppimaan oppimisen kyky”, kuten Skinnari on asian pelkistänyt Seessalon haastattellessa häntä (Seessalo 2003, 3). Hautamäki ja hänen työryhmänsä (2000b, 240) ovat tiivistäneet oppimaan oppimisen valmiudeksi ratkaista sopivasti uudenlaisia tehtäviä, jotka vaativat älyllistä työtä. Kun tavoitteeksi asetetaan oppimaan oppiminen, oppilaat joutuvat kohtaamaan tehtäviä, joiden ratkaisemisessa ei riitä pelkästään tietäminen tai osaaminen, vaan myös epäonnistumisen ja tappion uhan sietäminen. Jotta oppilaan epäonnistumisen riskistä ei tulisi uhkaa oppimaan oppimiselle, opettajan on otettava vastuuta sellaisen oppimisympäristön luomisesta, joka pitää yllä toivon perspektiiv-

viä, kuten Hautamäki ja hänen työryhmänsä (2000a, 17) ovat asian ilmaisseet. Heidän mukaansa toivon perspektiivi motivoi, rohkaisee ja virittää oppilasta tarttumaan tehtävään, joka on hänelle uusi. Liian vaikeat ja oudot tehtävät ikään kuin upottavat oppilaan tuntemattomuuden mereen, koska oppilaan oppimishistoria ei anna hänelle valmiuksia löytää kiinteää maata jalkojensa alle. Opettajan tehtävänä on virittää oppilaille älyllisiä ansoja, kuten tutkijat ovat asian ilmaisseet. Kun oppilaat ovat selviytyneet näistä ansoista, heillä on aikaisempaa paremmat mahdollisuudet selviytyä myös uusista ongelmatilanteista.

Vuoden 1985 lukion valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa saksan kielen osuus lähtee perinteisestä tietämään oppimisesta luettelemalla ne asiat, jotka opiskelijan tulee osata kurssin lopussa (s. 144–147, 155–157, 165–167). Sahlbergin (2003, 10) mukaan ongelmaksi nousee se, että mitä yksityiskohtaisemmin opetussuunnitelma kuvaa asetettuja päämääriä ja niiden saavuttamiseen tarkoitettuja keinoja, sitä vaikeammaksi käytännön toteutus tulee. Vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteista on jo löydettävissä ajatus hyvästä kielen oppijasta, joka käyttää kieltä ”vuorovaikutuksen, luovan toiminnan, tiedonhankinnan ja ajattelun välineenä” (s. 60). Syksyllä 2005 voimaanastuneessa valtakunnallisessa lukion opetussuunnitelmassa korostuu kulttuurien välisten viestintätaitojen oppiminen. Kielen opiskelussa otetaan erityisesti huomioon eurooppalainen identiteetti ja eurooppalainen monikielisyys ja -kulttuurisuus – vieras kieli oppiaineena nähdään taito-, tieto- ja kulttuuriaineena. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 (2003, 99.)

2.2 Saksan kielen opetus vuosien 1985, 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmissa

Vuoden 1985 opetussuunnitelman sisällöllisen uudistamisen tarve virittyi siitä, ettei jäykän tavoitehierarkkisen ja taksonomisen opetussuunnitelman mukainen opetus tuottanut toivottua pedagogista kehitystä. Tavoitehierarkkisuus ja taksonomisuus näkyvät vuoden 1985 opetussuunnitelmassa kaikkien vieraiden kielten kohdalla muun muassa siten, että opetussuunnitelmassa on lueteltu kurssikohtaisesti, mitä opiskelijan on osattava kurssin lopussa ja lisäksi on annettu luettelo rakenteista, jotka opiskelijan tulisi hallita lukion päättövaiheessa. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa vieraiden kielten opetukselle on annettu ensiksi yhteiset yleistavoitteet. Sen jälkeen tavoitteet on luokiteltu kieliohjelman laajuuden mukaan.

Kummassakin opetussuunnitelmassa opetuksen tavoitteissa painottuu pragmaattinen näkökulma. Kielen opetuksen tarpeellisuutta perustellaan sillä, että kieli on sosiaalisen vuorovaikutuksen ja erilaisissa ammateissa käytettävän viestinnän väline. Vuoden 1985 opetussuunnitelman mukaan kieli nähdään viestinnän välineenä (s. 136, 148, 158). Vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaan kielen opetuksen tehtävänä on myös edistää opiskelijan mentaalista kehitystä, laajentaa hänen maailmankuvaansa ja vahvistaa hänen kulttuuri-

identiteettiään. Mentaalista kehitystä tukeva opetus tekee kielen oppimisesta luovaa toimintaa ja korostaa vierasta kieltä ajattelun välineenä (s. 60).

Verrattaessa opetussuunnitelmia kommunikatiivisuuden ja oikeakieliisyyden näkökulmasta, lähtökohta on kummassakin sama: opetuksessa tulee keskittyä ymmärtämiseen ja kommunikatiivisuuteen koko lukio-opetuksen ajan riippumatta kieliohjelman laajuudesta. Esimerkiksi vuoden 1985 opetussuunnitelman (s. 136–143) mukaan kahdeksaksi kurssiksi (kurssi vastaa 38 oppituntia) jaetun A-saksan opetuksessa pääpaino tuli olla kaikkien kurssien osalta puhutun, kuullun tai kirjoitetun tekstin ymmärtämisessä. Pääpainoalueita lueteltaessa mainitaan vain yhden kurssin kohdalla puheen tuottaminen ja vasta viimeisen kurssin tavoitteissa nostetaan kieliopin hallinta keskeiseksi. Vastaavasti vuoden 1994 opetussuunnitelmassa (s. 60–61) A-kielten tavoiteasettelun kahdeksasta kohdasta vain yhdessä kohdassa viitataan selvästi kielen rakenteiden hallintaan.

Vuosien 1985 ja 1994 lukion opetussuunnitelmat eroavat rakenteellisesti toisistaan. Ensimmäinen ero näkyy siinä, että vuoden 1985 opetussuunnitelmassa käsitellään jokainen vieras kieli erikseen, mutta vuoden 1994 opetussuunnitelmassa vieraiden kielten osuus on esitetty yhtenä kokonaisuutena erittelemättä yksittäisiä kieliä. Toinen rakenteellinen ero on siinä, että vuoden 1985 opetussuunnitelmassa on erikseen kirjoitettu yksityiskohtainen luettelo niistä kieliopin rakenteista, jotka A-saksaa (s. 144–147), C-saksaa (155–157) tai D-saksaa (s. 165–167) opiskelevan on lukion päättövaiheessa osattava saamansa opetuksen perusteella. Vastaavaa luetteloja ei ole vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Siinä tavoitteet on esitetty yleisellä tasolla. Peruskoulun ala-asteelta alkaneen kielen (A1 ja A2) tavoitteena on, että oppilas osaa käyttää kieliopillisia rakenteita monipuolisesti, peruskoulun yläasteelta alkaneen kielen (B2) tavoitteena on, että oppilas osaa käyttää kieliopillisia perusrakenteita ja lukiossa alkavan kielen (B3) tavoitteena on, että opiskelija hallitsee kieliopin keskeisimpiä perusrakenteita (s. 61–62). Kolmas rakenteellinen ero on kielten opetuksen organisoinnissa.

Lukion opetuksen organisoinnissa erot näkyvät opinto-ohjelmien laajuuksien määrittelyssä ja kurssijaotuksessa. Saksan kielen osalta kieliohjelman laajuus on vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteissa määritelty kolmijakoisena siten, että A-saksan opetus aloitettiin peruskoulun 3. luokalla, C-saksan opetus peruskoulun 8. luokalla ja D-saksan opetus lukion 1. luokalla. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa vieraiden kielten opetusohjelmien laajuudet on koodattu A1-, A2-, B2- ja B3-tasoina. Peruskoulun 3. luokalla alkava A1-kieli ja peruskoulun 5. luokalla alkava A2-kieli ovat rinnastettavissa aikaisempaan A-kieleen, peruskoulun 8. luokalla alkava B2-kieli C-kieleen ja lukion 1. luokalla alkava B3-kieli D-kieleen. Ylioppilaskirjoituksissa vuoden 1985 ja 1994 lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan A-tasoista kieltä opiskelleet abiturientit osallistuvat pitkän kielen kokeeseen. Vastaavasti lyhyen kielen kokeeseen osallistuvat vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan C- tai D-kieltä ja vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan B2- tai B3-kieltä opiskelleet abiturientit. Sik-

si rinnastan tutkimuksessani C-saksan B2-saksaan ja D-saksan B3-saksaan. Käyttämäni rinnastukset B2/C-saksa ja B3/D-saksa eivät vaikuta tutkimukseni luotettavuuteen. Ne vastaavat myös opetushallituksen julkaisemassa monisteessa "Kielivalinnat peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus, moniste 32/1995" (s. 7–8) käytettyjä rinnastuksia.

Vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien perusteissa kielten opetusohjelmien sisällöt on esitetty aihekokonaisuuksina, jotka eivät poikkea toisistaan. Laajuudeltaan erilaisten opetusohjelmien tavoiterungot ovat vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa samat; ne eroavat toisistaan lähinnä siinä, mille vaatimustasolle kunkin kieliohjelman osalta pyritään: Kun A-saksan opiskelijalta edellytettiin lukion lopussa, että hän "ymmärtää kansainvälisestä yhteistyöstä ja kulttuurivaihdosta kertovia uutisia, selostuksia ja haastatteluja" (s. 142), C-kielen opiskelijoiden odotettiin ymmärtävän kurssin aihepiiriin kuuluneita, vaikeusasteeltaan kohtuullisia keskusteluja ja selostuksia (s. 148). D-kielessä riitti oleellisten kohtien ymmärtäminen sellaisesta kansainvälistä yhteistyötä tai ajankohtaisia kysymyksiä käsitelleestä keskustelusta tai selostuksesta, joka ei sisältänyt kovin paljon opiskelijalle vierasta sanastoa (158–159). Vastaavasti kirjallisen tuottamisen osalta A-saksan lukio-opiskelun tavoitteena oli perusrakenteiden hallintaa kuvaava kieliasu (s. 136), mutta D-kielessä vaadittiin vain yksinkertaisin lausein ilmaistua kirjallista esitystä, jonka tuottamisessa opiskelija sai käyttää apuvälineitä (s. 158). Vastaavat asiat on löydettävissä vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa: A-kieltä opiskelevien tulee ymmärtää nopea-tempoista yleisluontoista puhetta hyvin (s. 60–61), B2-kielen opiskelijan kohdalla sana "hyvin" on jätetty pois ja B3-kielessä riittää tavallisia asioita käsittelevän normaalitempoisen puheen keskeisen sisällön ymmärtäminen (s. 61). Sama lähtökohta tulee esille kirjallisen osaamisen tavoitteissa.

Vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien perusteiden mukainen opetus ohjaa erilaiseen oppimiseen. Tässä luvussa esittämieni asioiden pohjalta on perusteltua todeta, ettei vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien perusteiden oleellinen ero ole löydettävissä tekemällä tekstivertailuja, vaan oleellisen eron tunnistaminen vaatii tutkijalta tekstien kirjoittamista ohjanneiden oppimiskäsitysten sisäistämistä opetussuunnitelman perusteissa esitettyjen asioiden merkityksen avautumiseksi. Asiaa havainnollistaakseni lainaan Dufvan (2001) esimerkkiä, jota hän käyttää selkeyttäessään kielen opettamisessa formalistisen ja funktionalistisen ajattelutavan eroa: kumpikaan ajattelumalli ei kiellä imperfektin opettamisen tärkeyttä osana kielen kielioppia. Ero on siinä, että formalistinen opetustapa keskittyy imperfektiin kielioppiasiana, mutta funktionalismi painottaa sitä, että ensisijainen tarkoitus ei ole opettaa imperfektimuotoa vaan opettaa kertomaan jostain jo tapahtuneesta asiasta.

2.3 Eurooppalaisen viitekehyksen tuoma muutos opetussuunnitelmiin

Lukion opetussuunnitelman perusteet muuttuivat 1.8.2005. Saksan kielen opetuksen osalta verrattuna vuoden 1994 opetussuunnitelmaan on merkittävää vain arviointikriteerien uudistuminen. Lukiolaisen vieraan kielen taitoa arvioidaan yhteisessä eurooppalaisessa viitekehyksessä (Common European Framework 2001) esitettyjen eri kielitasoille annettujen kuvausten perusteella. Kielitaitoa arvioitaessa otetaan huomioon se, miten suomalaisen opetussuunnitelman vieraiden kielten opetuksen sisällöt ovat rinnastettavissa yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen sisältöön. Kielitaitotasojen kuvausta käsitellen lähemmin saksan kielen kielioppitietouden osalta luvussa 4.3.2.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 (2003, 100–116 ja sen liite 2) on tehty analyysi vieraiden kielten opetuksen merkityksestä. Opetuksen tavoitteissa esitetään, mitä opiskelijan osaamiselta odotetaan lukion päättyessä. Lukion vieraiden kielten kurssien kuvauksessa tuodaan esille myös se, mitä opetuksessa on otettava huomioon tarkasteltaessa asiaa opiskelijan oikeutena. Arviointia ohjaavassa lauseessa todetaan: ”Oppiaineen arvioinnissa otetaan huomioon kielitaidon kaikki osa-alueet kurssikuvausten painotusten mukaan” (s. 200). Tekstistä ei kuitenkaan käy selville, viitataanko ”kaikilla osa-alueilla” kommunikatiivisiin kielen toimintoihin ja strategioihin, joita ovat kuuntelu, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen, vai kielellisen viestintätaidon kompetensseihin, joita ovat kielelliset, sosiolingvistiset ja pragmaattiset kompetenssit (Common European Framework 2001, luvut 4 ja 5).

Opetushallitus velvoittaa kouluviranomaiset huolehtimaan siitä, että opetus täyttää valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa esitetyt normit. Esimerkiksi normeista ovat lukion opetussuunnitelmien perusteissa esitetyt vieraiden kielten kurssikuvaukset. Opetushallitus ei ole määritellyt yksityiskohdaisesti yksittäisten kurssien opetuksen sisältöjä, mikä vastaa eurooppalaisen viitekehyksen (Common European Framework 2001, 141) näkemystä kouluviranomaisen vastuusta. Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan riittää, että kerrotaan yksittäisten kurssien tavoitteiden yleiset tehtävät, aihepiirit sekä opittavaksi tarkoitetuista asioista oleelliset tiedot ja taidot. Lukion opetussuunnitelmien perusteissa 2003 (2003, 101–103) A-kielen kulttuuria käsittelevän kurssin kuvaus on seuraava: ”Kurssilla käsitellään kulttuuria laaja-alaisesti. Aihekokonaisuudet ’kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus’ ja ’viestintä- ja mediaosaaminen’ tarjoavat näkökulmia kurssin aiheiden käsittelyyn. Opiskelijat valmistavat valitsemastaan aiheesta laajahkon tuotoksen ja esittelevät sen” (s.102). Kuvausta lukiessa huomiota herättää sana ”laajahko”. Missä kulkee suppean ja laajan raja? Miten siihen välimaastoon sijoittuu laajahko? Asian tekee mielenkiintoiseksi myös se, että lähes identtinen kuvaus on liitetty B1-kielen vastaavan kurssin sisältökuvaukseen – sana ”tarjoavat” on korvattu sanalla ”korostavat” (s. 103). Kuka tekee eron A- ja B-kielen kurssien tavoitteiden ja opetuksen sisällön välillä? Opiskelijoiden opinto-ohjelmassa esimerkiksi A-

englanti ja B-englanti ovat hyvin erilaisia. Jääkö ero oppikirjan ja opettajan oppaiden kirjoittajien vastuulle?

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 (2003, 100) on annettu englannin ja muiden kielten eri oppimäärälle tavoitteet, jotka opiskelijan on saavutettava kielitaidon kuvausasteikon tasojen mukaisesti kuullun ymmärtämisessä, puhumisessa, luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa. Opetussuunnitelman liitteissä esitetty taulukko 2 (s. 230–247) nostaa esille kysymyksiä. Millä tavalla opetuksessa ymmärretään esimerkiksi erot rinnasteisille määreille ”tuntea alustavasti kulttuurien yhtäläisyyksiä” ja ”tuntea kulttuurien keskeisimpiä yhtäläisyyksiä” tai kykenee ”viestimään kohdekulttuurille luontevalla tavalla” ja ”pysyy vuorovaikutukseen kohdekielen puhujien kanssa” tai ”jokapäiväisessä tilanteissa” ja ”yksinkertaisissa arkipäivän tilanteissa”.

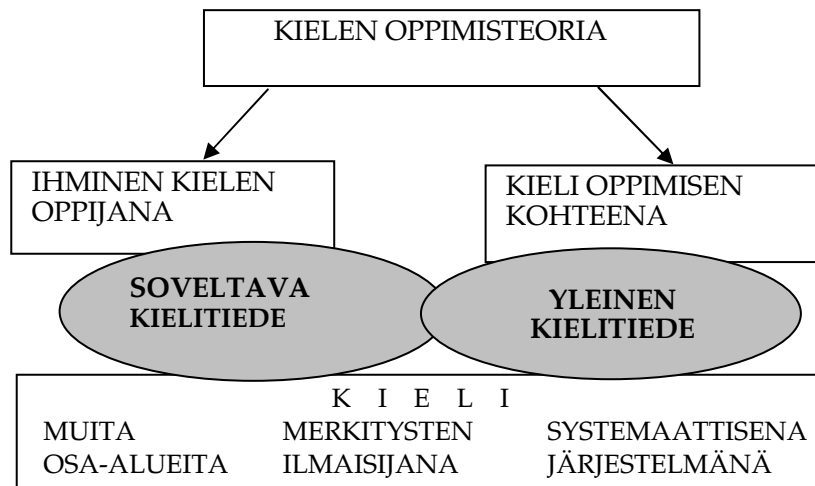
Vastaavia vaikeasti tulkittavia tilanteita syntyy, kun eurooppalaisen viitekehyksen mukaista muutosta kuvataan siirryttäessä A1 tasolta A2 tasolle. Taitekohta alajakoa käytettäessä on A1.3 – A2.1. Miten oppilaan vieraan kielen puhumista voidaan mitata prosessina, kun hänen puhetaitonsa kehittymistä A1.1 tasolta edelleen välitasojen A1.2 ja A1.3 kautta tasolle A2.1 on kuvattu seuraavasti: A1.1 Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. A1.2 Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vasta henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheissa. A1.3 Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista.

Opettajan vastuuta ajatellen kielitaitoon liittyvissä teksteissä lukijan huomio kiinnittyy yleistävään ja tulkinnaltaan epämääräiseen kieleen, kuten superlatiivin, päätteen ’-kin’ tai sanojen ’usein’, ’hyvin’, ’ja niin edelleen’ käyttöön. Opetussuunnitelman teksti antaa ymmärtää, että niillä on osaamisen taitotasoa ilmaiseva funktio. Opetussuunnitelman kriteeriasteikosta löytyy muun muassa seuraavat ilmaisut: ”kaikkein yksinkertaisimmat, yksinkertaisimmat, monenlaisista yleisistäkin aiheista, muodollisenkin esityksen, pitkähkön, enimmäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille, hyvin paljon kaikenlaisia, paljon kaikenlaisia.”

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 (2003, 100) A-kieltä opiskelevan tulee saavuttaa kaikilla kielitaidon osa-alueilla (puhuminen, kuuntelu, lukeminen ja kirjoittaminen) B2.1 -taso. Kyseessä on kriteeri, joka määrittelee arviointia asteikolle hyväksytty-hylätty. Hyväksytty-hylätty-kriteeriin perustuva asteikko tuottaa eurooppalaisen viitekehyksen mukaan niin sanotun minimikompetenssistandardin ja se soveltuu esimerkiksi kurssin sisällön oppimisen arviointiin. Arvioinnissa ei tällöin painoteta oppimistulosten arviointia taitotasojatkumolle. Miten opettajan tulisi tältä pohjalta tulkita opetussuunnitelman perusteissa olevia ohjeita, kun hänen on mietittävä opiskelijan suoritusta lukion päättövaiheessa? Voidaanko olettaa lukiolaisen saavuttavan asetetut tavoitteet, jos hän ylittää hyväksytyt rajat suullista esitystä mittaavissa osioissa mutta jää hyväksytyt suorituksen alapuolelle kirjallisessa osaamisessa?

3 OPETTAA KIELI VAI OPPIA OPPIMAAN KIELTÄ

Onko vieraan kielen opetuksen tavoite opettaa kieli vai opettaa oppimaan kieltä? Vastauksen etsiminen sanoilla leikkivään kysymykseen haastaa jäsentämään kielen oppimisteorioiden sisältöä sen pohjalta, miten käsitys kielen opettamisen tavoitteista vaikuttaa opetuskäytäntöön oppiaineuksen ja opetusmenetelmien osalta. Tutkiessani vieraan kielen opettamista yleisen ja soveltavan kielitieteen näkökulmasta minun on ollut mahdollista lähestyä tutkimuskohdettani kielitieteellisenä ja oppimispsykologisenä tutkimustehtävänä. Viitekehystä rakentaessani halusin tietoisesti painottaa opetuksen kohteena olevan tiedon luonteen keskeistä asemaa pyrkiessäni ymmärtämään vieraan kielen oppimisen ja opettamisen välistä suhdetta.



KUVIO 2 Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehysten peruselementin kielen oppimisteorian hahmottaminen kielitiedon ja oppimispsykologian näkökulmasta.

3.1 Kielen ja kielen oppimisen tutkimuksen välinen suhde

Yleisen kielitieteen tutkimuksen keskeinen kysymys on, mitä kieli on kielenä. Soveltava kielitiede painottaa kielen oppimista oppimisprosessina. Yleisen ja soveltavan kielitieteen välinen suhde ei ole yksiselitteinen ja siksi analysoin ensin näille käsitteille annettuja merkityksiä. Esitän lähestymistapani kuviossa 2.

Yleisen kielitieteen määritelmiä yhdistää ajatus sen riippumattomuudesta tieteiden joukossa. Sajavaara (2000, 14) on määritellyt yleisen kielitieteen seuraavasti: "Kielitiede tutkii kieltä kielestä itsestään liikkeelle lähtien ilman, että tälle tutkimukselle asetetaan vaateita tieteenalan omien tavoitteiden ulkopuolelta." Kielen oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna yleinen kielitiede tuottaa teoriaa ja kuvaa kielen opetuksen sisältöä, mutta se ei anna vastausta kysymyseen, miten sisältöä pitäisi opettaa (Wilkins 1999). Spolskyn (1980, 72) kasvatuslingvistisessä mallissa yleinen kielitiede muodostaa perustan kielen kuvaukselle ja kieliteorialle.

Stern (1983, 37–50) on käyttänyt Spolskyn (1980, 72) mallia apunaan etsiessään näkökulmaa siihen, miten kielen opetuksen teoreettinen tutkimus ja käytännön opetustyö voisivat lähentyä toisiaan. Sternin mukaan Spolskyn malli esittää selkeästi kielipedagogiikan pääkomponentit, jotka ovat kielen kuvaus, kielen oppimisteoria ja kielen käytön teoria, sekä erityisroolin, joka eri tieteenaloilla on näiden pääkomponenttien suhteen. Stern haluaa viedä oman tarkastelunsa lähemmäksi maailmaa, jossa kielen opettaminen tapahtuu. Sternin mallin tarkoituksena on ensiksi tuottaa teoreettinen viitekehys, jonka avulla opettaja voi käsitteellistää omaa opetustyötään, toiseksi määritellä kriteerit olemassa olevien teorioiden arviointia ja kehittämistä varten ja kolmanneksi tuottaa käsitteistöä opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Koska Sternin tavoitteena on luoda malli, joka auttaa opettajaa ymmärtämään omaa toimintaansa, hän käyttää kielen oppimisteorian asemesta termiä kielen opettamisteoria.

Soveltava matemaatikko haluaa ymmärtää ympäröivää maailmaa. Hän käyttää lähitieteitä apunaan rakentaessaan malleja ja tutkii niitä matemaattisin keinoin, toisin sanoen hän luo ja kehittää teorioita. (Gyllenberg 1994.) Myös soveltavan kielitieteen määrittely tuo esille sen yhteyden muihin tieteisiin. Soveltavan kielitieteen tutkimuksella on erilaisia ulottuvuuksia. Perinteisesti soveltavan kielitieteen alaan lasketaan kuuluvaksi ne kieleen liittyvät ongelmat, joiden ratkaisemiseen tarvitaan eri tieteenalojen tutkimustietoa. Sajavaaran (2000, 15) tulkinnan mukaan soveltava kielitiede pyrkii "ratkaisemaan sellaisia ihmisyyksilön tai -yhteisön ongelmia, jotka ovat tavalla tai toisella sidoksissa kieleen". Tieteiden välisestä sidonnaisuudesta huolimatta soveltava kielitiede on oma tieteenalansa, eikä sitä pidä samastaa kielididaktiikkaan tai kasvatustieteeseen.

Kielen oppimisteoriat ovat monitieteisiä. Eri tutkijat painottavat psykologiaan pohjautuvia oppimisteorioita kieliteorioiden rinnalla eri tavoin. Painotukseen vaikuttaa se, millaisesta yleisen kielitieteen tulkinnasta soveltavan kielitieteen tutkija on lähtenyt liikkeelle. Esimerkiksi Laihiala-Kankainen (1993, 20–26) jäsentäessään kielen opetusta ja oppimista tutkivien tieteiden välisiä suhteita on

käyttänyt myös Spolskyn mallia, jonka mukaan kielen tutkimus kohdistuu kielen kommunikaatiojärjestelmänä. Jamesin (1990) mukaan Spolskyn ajatukset ohjaavat analysoimaan oppilaan kieltä niin, että myös kielen oppimiseen vaikuttavat piilotevijät tulevat tarkastelun kohteeksi. Kielipedagogiikassa voidaan laajentaa näkökulmaa kielen oppimiseen kysymällä, miten sosiaaliset vuorovaikutusprosessit vaikuttavat kielen oppimiseen ja kielen käyttöön.

Spolsky (1989) on arvioinut oppimisteorioiden rajallisuutta ja mahdollisuutta ymmärtää kielen oppimista. Hän toteaa, että vastattaessa kysymykseen, mitä tarkoittaa se, että joku osaa vierasta kieltä, saadaan erilaisia, mutta ei toisilleen ristiriitaisia vastauksia sen mukaan, mistä näkökulmasta asiaa lähestytään.

Oppimisteorian lähtökohta määräytyy sen pohjalta, pidetäänkö kieltä rakennelmana, joka on purettavissa säännöiksi ja sanaluetteloiksi, vai oletetaanko, että osaamisen taso on mitattavissa yksilön kyvyllä määrittää kielen funktiot ja käyttää kieltä erityistilanteiden vaatimalla tavalla. Jälkimmäinen näkökulma vastaa Gassin ja Selinkerin (2001, 5) ilmaisemaa lähtökohtaa: "Vieraan kielen luonteen ymmärtämisessä on olennaista sen ymmärtäminen, mitä siitä on opittava." Heidän mielestään on näennäisesti helppo sanoa, että oppijan on opittava kieliopin mukainen kieli, mutta mitä se todella merkitsee? "Mitä on kieli? Miten voimme löytää ominaispiirteet sille tiedolle, joka ihmisillä on kielestä?", he kysyvät.



KUVIO 3 Opetustyylien, kielen oppisisällön painotuksen ja opettajan roolien välinen suhde.

3.2 Opetustyyli vieraiden kielten opettamisen mallintajana

Pohtiessani opetustyylin käsitettä lähdin opettamisen määritelmästä. Opettaminen on opettajan toimintaa, jolla hän vaikuttaa oppilaittensa oppimisprosessiin ja heidän oppimansa tiedon sisältöön. Toiminnassa opettaja välittää oppilailleen tulkintansa oppisisällöstä. Opettajan toimintaa ohjaavat tietoisesti tai tiedostamattomasti hänen omaksumansa käsitykset opetuksen tavoitteista ja keinoista sekä siitä, miten hän uskoo saavuttavansa tavoitteensa. (Handal & Lauvås 1993.) Asettamansa tavoitteet opettaja konkretisoi käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä ja ratkaisumalleja.

Cook (2001, 199) tarkoittaa opetustyyli (*teaching style*) -termillä opettajan käyttämiä tapoja yhdistää ja vaihdella erilaisia opetusmenetelmiä. Opetusmenetelmällä viitataan ratkaisumalliin tai tekniseen toteutustapaan. Cookin mukaan tekninen toteutustapa, kuten sanelu, on nimitys sille, mitä opettaja tekee opettajana. Ratkaisumalli on käsitteenä laajempi ja viittaa esimerkiksi siihen, toteuttaako opettaja opetustaan painottaen suullista vai kirjallista esitystä.

Opetustyyli on kokonaisuus, jota opettaja voi säädellä opetustilanteessa. Opettaja on kuitenkin sidoksissa omaan aikaansa, sen opetuksellisiin suuntauksiin ja ohjeisiin (Handal & Lauvås 1993). Vieraiden kielten opetuksen osalta

Cook (2001, 199–234) on esittänyt viisi erilaista opetustyyliä ja kysymykset, joihin vastaamalla opettaja voi tunnistaa opetuksensa peruspiirteet ja lisätä siten valmiuksiaan kehittää omaa työtään. Cook luokittelee tyyliä seuraavasti:

1. teoreettinen (*academic*) opetustyyli
2. audiolingvaalinen opetustyyli
3. kommunikatiivinen opetustyyli
4. teoreettisen, audiolingvaalisen ja kommunikatiivisen opetustyylin yhdistävä (*the mainstream EFL*) opetustyyli
5. muut opetustyyli

Cookin (2001, 200) mukaan opettajan opetustyylin tunnistamisen keskeisiä indikaattoreita ovat opettamiselle asetettavat päätavoitteet, tärkeimmät työtavat pyrittäessä tavoitteeseen, kuvaus oppilaille opetettavasta kielestä ja odotukset oppimisen laadusta. Opettajan käyttämä ja oppilaalle opettava kieli kuvaa myös opettajan kielitietoa ja tulkintaa kielen opetuksen oppisisällöstä. Opetustyylien ja kielen oppisisällön välistä suhdetta olen kuvannut kuviossa 3. Tarkastelen neljää ensimmäistä opetustyyliä yksityiskohtaisemmin kahdessa seuraavassa luvussa.

3.2.1 Kieliopillisten muotojen opettamista korostavat opetustyyli

Teoreettinen opetustyyli

Teoreettinen opetustyyli tukee kielioppitiedon tietoista opettamista. Se välittää kielen kielenoppijalle sääntökokoelmana, joka antaa täsmälliset ohjeet oikeakieliselle esitykselle ja erityisesti tekstin kääntämiselle kielestä toiseen. Opetuksessa perinteinen kielioppi korostuu vahvasti, jopa niin, että oppilas saattaa tulkita eri kielten välisten suhteiden olevan samat ”sanasta sanaan” ja ”kielioppirakenteesta kielioppirakenteeseen”. Opettajan tehtävänä on selittää, miksi tietyt sanat ja rakenteet eivät vastaa toisiaan. Opettajan selitys antaa oppilaalle työvälineen, jonka avulla hän voi arvioida, onko hänen käännöksensä kieliopillisesti oikein vai väärin. Virheiden korjaaminen on mekaaninen toimenpide. Se ei anna valmiutta etsiä laadullisesti eritasoisia vaihtoehtoja asian ilmaisemiseen, eikä se myöskään hyväksy persoonallisia tulkintoja. (Cook 2001, 201–205.)

Teoreettinen opetustyyli antaa vain vähän tilaa oppimisen yksilöllisyydelle. Se vastaa siten lähinnä behavioristista oppimiskäsitystä, jossa tieto siirtyy vieraan kielen opettajalta, ekspertiltä, vieraan kielen opiskelijalle, noviisille. Virheistä rangaistaan sen mukaan, miten vakavasti virhe rikkoo kielioppisääntöjä.

Audiolingvaalinen opetustyyli

Audiolingvaalinen opetustyyli painottaa kieliopillisesti oikeakielistä ilmaisua, mutta toisin kuin teoreettinen opetustyyli se ’kätkee’ kielioppisääntöjen opettamisen kieliopillisesti yksiselitteisten mallien tuottamiseen. Kielioppiasiaa toistavien, mutta tehtävän vaativuutta vähitellen lisäävien harjoitusten eli drillien

kautta oppilaan uskotaan omaksuvan kieliopillisesti hyvän ja sujuvan puhekielen. (Cook 1996, 174–179; McLaughlin & Robbins 1999.) Kieli tulkitaan toimintaketjuksi samoin kuin auton ajaminen, jonka voi oppia tietämättä auton toiminnasta paljoakaan, kuten Cook (2001, 208) on asiaa kuvaillut. Tilanne vastaa äidinkielen ja luonnollisissa tilanteissa opittua toisen kielen osaamista.

Myös audiolingvaalinen opetustyyli edustaa behavioristista oppimiskäsitystä, joka sai alkunsa jo 1940–1950-luvulla. Ausubelin ja Robinsonin (1973, 82–85) mukaan audiolingvaalisen ja teoreettisen opetustyylin behavioristisuus ilmenee siinä, että molemmat tyylit tukevat mekaanista oppimista, jossa oppilaiden uskotaan oppivan kielelliset rakenteet ulkoa koodijärjestelmänä. Heiltä ei kuitenkaan vaadita sen ymmärtämistä, miten kieli järjestelmässä toimii.

Mikä siis muuttuu, kun opetustapahtuma siirtyy teoreettisen opetustyylin mukaisesta opetuksesta audiolingvaaliseen suuntaan? Sanatarkasti kielioppisääntöjen mukaisesti käännöstyötä tekevistä oppilaista tulee kieliopillisten muuttien tuntijoita ja niiden käytön oppijoita. Se, mikä pohjimmiltaan säilyy, on käsitys oppimisesta tiedon ja mallin siirtymisenä ekspertiltä oppipojalle ja ajatus oppimisprosessista kumulatiivisesti kasvavana tietomääränä.

Audiolingvaalisen opetustyylin oppilaskeskeisyys on näennäistä, ja siihen pätee sama kuin teoreettiseen opetustyyliin: harjoitus tekee mestarin, kun harjoittelun kohteena on mestarin tekemä harjoitus, mestarin, joka osaa perinteisen kieliopin. Oppilaan valmiuksia tunnistaa kielioppivirhe omassa tekstissään rajoittaa se, onko hänellä käytettävissään mallia sille, miten hän haluaa ilmaista asian. Teoreettisessa opetustyyllissä opettajan rooli virheen osoittajana on vahvempi.

3.2.2 Kielen käyttöä korostavat opetustyyli

Kommunikatiivinen opetustyyli

Cookin (2001, 211) mukaan kommunikatiivisen opetustyylin ymmärtäminen edellyttää kommunikaatiokäsitteen ymmärtämistä. Kommunikaation kantasanana on latinan *communis* ”yhteinen” ja *communicare* ”tehdä yhdessä”. Suomenkielinen sana on *viestintä*. Viestintä tarkoittaa tiedon, informaation vaihtamista lähettäjän ja vastaanottajan välillä. (Wiio, 1989, 68.)

Cookin (2001, 212) mielestä kommunikatiivinen opettaminen on sivuuttanut kääntämistä korostavan opetuksen perinteisenä opetusmenetelmänä ja audiolingvaalisen opetustyylin. Samalla keskeisimmäksi vieraan kielen opetuksen tavoitteeksi on noussut kyky käyttää kieltä. Kommunikatiivisia opetustyyliä käsitellessään Cook (2001, 211–224) on problematisoinut niiden opetuksellisen kattavuuden. Hän on kritisoinut kommunikatiivisten opetustyylien yksipuolisuutta, koska ne jättävät vaatimuksen kielitiedon opettamisesta taka-alalle ja keskittyvät kommunikointiin kielen käyttönä. Psykologisesta näkökulmasta katsottuna kommunikatiivinen opetustyyli on edelleen pelkistetty malli todellisesta kommunikoinnista, mutta voidaanko kouluopetukselta enempää edes vaatia?

Sosiaalisuutta painottaessaan opettaja joutuu sietämään virheitä ja opiskeltava kielitieto on verrattavissa turistioppaissa olevaksi ”lomakommu-

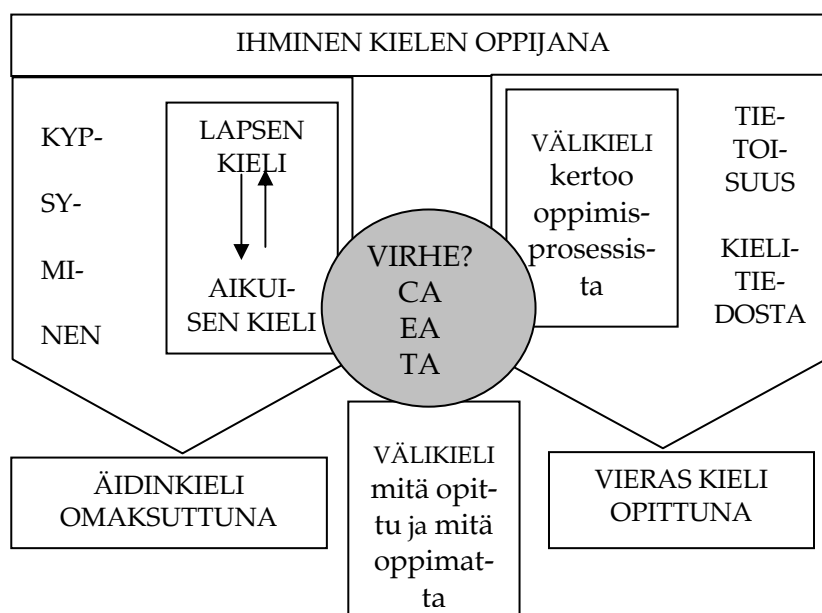
nikointipaketiksi” (Cook 2001, 218–219), jossa oppilaiden tehtävänä on yrittää ymmärtää toinen toistaan. Kommunikatiivisen opetuksen tavoitteena on oppia käyttämään kieltä. Opetustilanne on kuitenkin harvoin aidosti vuorovaikutteinen.

Oleellinen osa kommunikaatiossa on välikielen tunnistaminen (Cook 2001, 215). Sen tasoa ei kuitenkaan pyritä tietoisesti analysoimaan oppilaan oppimisprosessin arvioimiseksi, vaan opettajan tulee hyväksyä oppilaiden virheitä ja kieliopillisten virheiden korjaaminen on oleellista vain, jos se haittaa keskusteluvien osapuolten välistä viestintää.

Teoreettisen, audiolingvaalisen ja kommunikatiivisen opetustyylin yhdistävä opetustyyli
Teoreettinen ja audiolingvaalinen opetustyyli painottavat kieltä kieliopillisena systeeminä ja oppimista tuon systeemin osaamisena. Kielen opetusta ohjaa ajatus ideaalikielystä, joka vaatii äidinkieliseltä ja vieraskieliseltä esitykseltä täsmällistä sisällöllistä ja ilmaisullista vastaavuutta (Finegan 1999, 4–6). Kommunikatiivisen opetustyylin painotus on kielen käytössä, ja ongelmaksiksi nousee se, miten se ottaa huomioon kielen oikeellisuuden, opettamisen ja oppimisen. Yksi-puolisuuden ongelmaan etsitään ratkaisua äärimuotoja yhdistävällä tyyllillä. Opetustyyliä, josta englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään nimitystä *the mainstream EFL style*, yhdistyy teoreettisen, audiolingvaalisen ja kommunikatiivisen opetustyylin piirteet. (Cook 2001, 224–228.)

Teoreettisen, audiolingvaalisen ja kommunikatiivisen opetustyylin yhdistävässä opetustyyliä on tavoitteena lisätä oppilaiden tietoa kielestä ja kielen käytöstä. Tyylin heikkoutena on oppilaan äidinkielen käytön välttäminen. Vaarana on, että usean tyylin sekoittaminen pirstaloit opetustilannetta sekä opettamisen että oppimisen näkökulmasta. Jos opettaja tuntee yhdistettävien tyylien vahvuudet ja heikkoudet, hän voi toteuttaa opetuksensa ottamalla huomioon niiden oppilaiden erityispiirteet, joita hän opettaa, ja tavoitteet, joihin hän juuri heidän kanssaan pyrkii. Kun tyyliä valitaan, on oleellista muistaa Cookin (2001, 228) toteamus, että tyyli, kuten kieli itse, on enemmän kuin osiensa summa.

Cookin (2001, 200) opetustyylien tunnistamiseksi käyttämistä indikaattoreista tämän tutkimuksen kannalta keskeisiksi nousevat kielen kieliopillinen oppisisältö sekä sen opetuksen tavoitteiden ja odotettujen oppimistulosten välinen suhde.



CA = kontrastiivinen analyysi; EA = virheanalyysi; TA = siirtoanalyysi

KUVIO 4 Soveltavassa kielitieteessä käytettyjen kielen oikeellisuuden analyysimallien sovittaminen vieraan kielen opetuksen ongelmakenttään.

3.3 Oppilas vieraan kielen oppijana

Corder (1971) kuvaa kielen oppijan kieltä murteena, jolla on aina käyttäjänsä hyväksymä kielioppi. Hän kutsuu kieltä siirtymävaiheen murteeksi, *transitional dialect*. Selinker (1972) kutsuu vastaavaa kieltä välikieleksi *interlanguage*. Corderin termissä murrenimityksen käyttö on perusteltua, koska vieraan kielen oppiminen jää usein murteen tasolle ja kohdekielen täydellinen saavuttaminen on ideaalitapaus. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että murre olisi epästabiili ja kielenä vajavaista. Corderin mukaan siirtymävaiheen murre kuvastaa oppijan kielen epästabiilisuutta. Edistääkseen oppijan kielen kehittymistä kohti toivottua tulosta opettajan tulee selvittää, miksi oppilaan kielioppi on se, mikä se on. Myös Ellisin (1994, 193) käsityksenä on, että opettajan on analysoitava oppilaansa oppimisprosessia ymmärtääkseen, mistä oppilaan puutteellinen kielen hallinta johtuu. Corder (1971) näkee, että tarvitaan selkeää kieliopin opettamista, jotta vieraan kielen oppijan kieli kehittyisi paremmin vastaamaan kohdekielen sosiaalista murretta. Asia liittyy läheisesti opettajan toimintaan opiskelijoiden kielitietoisuuden nostamisesta. Käsittelen asiaa lähemmin luvussa 4.3.3.

Jaakkolan (1997) tutkimukseen osallistuneista vieraiden kielten opettajista enemmistö piti myös kieliopin ja sen opettamista tärkeänä. He eivät kuitenkaan selkeästi painottaneet kieliopin merkitystä osana vieraan kielen oppimista. Asia tulee esille Jaakkolan tiivistäessä opettajien käsitykset yhden ruotsin kielen opettajan toteamukseen: "Kielitietoa tarvitaan, se on kuitenkin vain hyvä renki mutta huono isäntä" (s. 105).

Corderin (1971) esittämä lingvistinen kohdekielen murre on kysymyksessä silloin, kun oppijan kielellä ja kohdekielellä on osittain yhteinen kielioppi. Kommunikatiivisuuden toteutuminen edellyttää sitä, että oppijan kieli vastaa kieliopiltaan riittävästi sosiaalisen ryhmän kohdekielestä omaksuman murteen kielioppia. Sovellettuna kouluopetukseen, koulussa kohdekielestä välitetty kielioppi on sosiaalinen kielimurre, jonka oppilaan toivotaan oppivan. Se on koulukielinen murre, jonka sisältöön ja laatuun on vaikuttanut myös opettaja ja hänen tapansa tuoda kieli oppimisen kohteeksi. Kielen oppijan ja kieltä puhuvan tai opettavan ryhmän murteiden tulee limittyä, jotta oppija saa riittävät valmiudet jäsentää ja arvioida oman murteensa pätevyyttä suhteessa lingvistisen kohdekielen kielioppiin. Siksi koulukieleen sisällytetyn kielioppitiedon tulee vastata riittävästi kohdekielen kielioppia. Kouluopetuksessa kielioppi on perinteinen työkalu, jota käytetään apuna jäsenettäessä kohdekielen kieliopin ja kielen struktuurin välistä suhdetta.

Kielen murteiden erot eivät estä ymmärtämistä, jos osapuolet haluavat ymmärtää toisiaan. Ei edes silloin, kun kieli on toiselle vieras kieli. Asiat selviävät neuvottelemalla. Jos ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia, he voivat kehittää ilmaisujaan ja liittää niihin myös kommunikointia edistävää ei-sanallista viestintää. Gass ja Selinker (2001, 310–131) lähestyvät asiaa tarkastelemalla muun muassa sitä, mitä vieraskielisen puhe on oppijalle, jonka edellytykset ymmärtää puhujaa ovat vähäiset. Osapuolten keskinäisessä vuorovaikutuksessa kommunikoinnin onnistuminen on sidoksissa kieltä äidinkielenään puhuvan kykyyn tehdä tilanteen kannalta oleellisia johtopäätöksiä kieltä vieraana kielenä puhuvan tuottamasta kielestä. Kouluopetuksessa opettajalta vaaditaan hyvää aineenhallintaa, jotta hän pystyy tekemään johtopäätöksiä ja analysoimaan oppilaan osaamisen laatua.

”Oppiminen on aina sidoksissa siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään” (Raute-von Wright ym. 2003, 169). Kuuntelukokeessa, jossa tekstin ymmärtämistä ohjataan tekstiin liittyvillä kysymyksillä, aito konteksti puuttuu. Siten opiskelijan kuuntelukokeesta saamaa tulosta ei voida yleistää hänen taidokseen selviytyä vieraalla kielellä suullista kommunikointia vaativassa tilanteessa. Käsitystä tukee myös se, mitä Vygotsky (1982, 247) on tuonut esille pohtiessaan sanoille annettavien merkitysten ja ajattelun välistä suhdetta: ”Toisen puheen ymmärtämiseksi ei riitä pelkkä sanojen ymmärtäminen, vaan on ymmärrettävä myös puhekumppanin ajatus. Mutta puhekumppanin ajatusta ei voi täysin ymmärtää, ellei ymmärrä hänen motiivejaan, sitä, minkä takia ajatuksen esittää.” Ylioppilaskuuntelussa motiivin, jota Vygotsky pitää ajattelun perimmäisenä tasona, löytäminen kokelaalle on vaikeaa, koska ulkoista puhetta tukeva ja sen prosessointia ohjaava konteksti puuttuu. Kontekstin merkitys ymmärtämiselle on Vygotskyn (1982, 239) mielestä oleellista. Hänen mukaansa sanat avautuvat ja saavat merkityksensä tietoisuudessamme vain puheyhteydessä. Ajattelulla on oma rakenteensa ja kulkunsa. Ajatuksen siirtäminen puheen rakenteeseen ja kulkuun on usein vaikeaa eikä se tapahdu suoraviivaisesti, Vygotskyn mukaan puhe täydentää ajatuksen. (s. 243.)

3.4 Opetettu kieli opituksi kieleksi

Tässä luvussa tarkastelen sosiaalisen neuvottelun merkitystä vieraan kielen oppimiselle. Selkeytän alaluvuissa kielen oppimisteoriaa jäsentävää kysymystä siitä, mitä ihminen on kielen oppijana. Samalla arvioin Rileyn, Baillyn ja Gremmon (2002) skeptistä pohdintaa kouluopetuksen mahdollisuuksista tuottamaan todellista kielen omaksumista. Heidän mukaansa ”on tärkeää oivaltaa, että opettaja voi vain auttaa oppimaan; todellinen kielen omaksuminen on oppijan tehtävä” (s. 53). Kielen omaksuminen merkitsee sitä, että kielen käyttäjällä on riittävästi kielitietoa ja -taitoa selviytyä kielellisestä kommunikointia vaativasta tilanteesta ilman tietoista kielitiedon analyysiä.

3.4.1 Tarjotusta kielitiedosta oppimisprosessiin valikoituva tieto

Gass ja Selinker (2001) ovat esittäneet tutkimustietoon perustuvan laajan katsauksen siitä, mitä toisen kielen oppimisprosessissa tapahtuu. He tekevät katsauksessaan eron toisen kielen ja vieraan kielen käsitteiden välillä, mutta kielen formaalin opetuksen näkökulmasta heidän tulkintansa lisää ymmärrystä myös vieraan kielen oppimisesta. Toinen kieli viittaa kieleen, joka on osa oppijan luonnollista elämiskulttuuria, kun taas vieraan kielen opiskelu tapahtuu ensisijaisesti ympäristössä, jossa opiskeltava kieli ei ole oppijan elämysympäristöä hallitseva ”natiivikieli” (s. 5). Integroimalla useiden kielen oppimisprosessia selittävien osatutkimusten tuloksia tutkijat ovat tehneet yhteenvedon siitä, mitä oppijan täytyy tehdä muuttaessaan opetus, *input*, omaksi tuotoksekseen, *output*iksi. Tutkimuksessaan he ovat päätyneet jakamaan oppimisprosessin etenemistä kuvaavan mallin viiteen komponenttiin. Ne ovat oppijan mielestä merkityksellinen *input*, oppijan ymmärtämä *input*, oppijan sisäistämä *intake*, opitun integrointi ja *output* eli oppijan tuotos. Se, että ”kieli” ympäröi henkilöä, ei vielä takaa prosessin käynnistymistä. Prosessi alkaa, kun oppija huomioi kielellisen viestin ja käsittää sen itselleen merkitykselliseksi *input*iksi. Tulkintani mukaan Gassin ja Selinker jäsentävät ja avaavat oppimisprosessimallissaan samaa asiaa, mitä Vygotsky (1982, 243) tarkoittaa sillä, että ihminen muuntaa ulkoisen puheen sisäiseksi puheeksi ja edelleen tulkitsee sisäistä puhettaan eksplisiittiseksi viestiksi omasta ajattelustaan.

Gass ja Selinker (2001) ovat Corderin (1967) tavoin tiedostaneet sen, ettei *input* -termin käyttö ole ongelmaton; esimerkiksi van Lier (1996) pitää parempana käyttää työstämisestä termiä *engagement*. Verratessaan äidinkielen omaksumista ja toisen kielen oppimista toisiinsa Corderin työhypoteesi oli, että toisen kielen oppimisstrategioista ainakin osa on merkittävästi samanlaista kuin ne strategiat, joilla lapsi omaksuu äidinkieltä. Äidinkieli tarkoittaa tässä lapsen ensimmäistä puhumaan ja ymmärtämään opettelemaa kieltä. Vastaavuuk-
sien tunnistaminen on vaikeaa muun muassa siksi, että puhumaan opettelevan lapsen kielellisiä poikkeamia äidinkielen kielitiedosta ei pidetä varsinaisesti virheinä, vaan mieluummin merkinä kielen omaksumisprosessista. Poik-

keavista ilmaisuista annettavan palautteen luonne ei ole virheitä korjaavaa, vaan se tukee ilmaisun edelleen kehittämistä. Kieli, jolle lapsi luonnostaan altistuu, on rikasta ja ainakin suurelta osin kontrolloimatonta. Formaalisissa vieraan kielen opetuksessa opettaja ensisijaisesti kontrolloi opittavaa kieliainesta ja opettaja kontrolloi välillisesti myös oppimateriaalissa esitettyä kieltä. Corder kuitenkin painottaa, ettei se kieliaines, jolle oppija ulkoisesti altistuu, ole identtinen sen kieliaineen kanssa, joka on merkityksellistä kielen oppimisessa. Oppimiselle merkityksellinen kieliaines on oppilaan itsensä kontrolloimaa *inputia*. Ulkoisen ja oppijan kontrolloiman *inputin* välistä eroa Corder selkeyttää ottamalla käyttöön termin *intake*. Gass ja Selinker (2001, 260) ovat selkeyttäneet Corderin tulkintaa esimerkillä, jonka mukaan tieto voi joskus mennä toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos, jolloin mitään oppijan kontrolloimaa *intakea* ei ole tapahtunut, ja kielen oppimisen näkökulmasta tilanne on sama, kuin jos oppija ei olisi koskaan edes kuullut informaatiota.

3.4.2 Kielen oppimisprosessi

Kielen oppiminen on luova prosessi, jossa oppija toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa sisäistääkseen säännöt, joita hän löytää kieliaineuksesta. Van Lierä (2000, 258) lainaten kielen oppimista ei voida tulkita ”sanoiksi, jotka siirtyvät ilman läpi, paperilta tai lankoja pitkin ja jotka yhdistävät lähettimen ja vastaanottimen”. Analysoidessaan äidinkielen omaksumisen ja toisen kielen oppimisen välisen suhteen kompleksisuudetta Corder (1983) päätyi tulokseen, että äidinkielen osaamisella on merkitystä muiden kielten oppimiselle. Corderin mukaan äidinkieli ”näyttelee osaa oppimisen alkaessa, oppimisprosessissa ja käytettäessä kohdekieltä kommunikointiin” (s. 95). Corderin ajatukset sopivat hyvin plurilingvaaliseen näkemykseen, jonka mukaan ihminen ei opi vierasta kieltä erillään aikaisemmasta ja äidinkielen ympärille rakentuneesta kielisysteemistään (Common European Framework 2001, 43–44). Corderin (1983) tulkinta äidinkielestä on, että se ”heuristisena työkaluna” antaa uuden kielen ominaisuuksien löytämiseksi hyvän pohjan jatkaa sen tarkastelua, johon Gass ja Selinker (2001) ovat päätyneet viisivaiheisessa mallissaan selittäessään toisen kielen oppimista ja oppimisen edistymistä prosessina.

Gass ja Selinker (2001, 400–401) sanoutuivat irti behavioristisesta oppimiskäsityksestä jo siinä vaiheessa, kun he kyseenalaistivat oppimisprosessin käynnistymisen itsestään selvyytenä. Oppilaan kuulemasta ja lukemasta tiedosta osa suodattuu sellaiseksi, johon hänen huomionsa kiinnittyy. Oppilas itse määrää todellisen häneen kohdistuvan *inputin* rajat. Jos oppilaan onnistuu suhteuttaa tietoa aikaisempiin kokemuksiinsa, mahdollisuus oppimisprosessin virittävään tiedon jäsentymiseen on olemassa. Aikaisempi kokemus ei tarkoita vain kognitiivista kielen osaamista, vaan se viittaa myös affektiiviseen hyväksyntään kokea oppiminen tarpeellisena. Vastaavaan asiaan on kiinnittänyt huomionsa myös Hautamäen tutkimusryhmä (2000a, 16–17) analysoidessaan sitä, mikä merkitys tehtävän emotionaalisella hyväksynnällä on tehtävän vaatimien kognitiivisten prosessien käynnistymiselle.

Oppimisen yksilöllisyys korostuu silloin, kun oppija luo itse rajat sille, miten tarjolla oleva kielitieto muuttuu hänen oppimiselleen merkitykselliseksi tiedoksi. Opettamisen vaikutus oppimiseen avautuu sitä kautta, että sosiaalinen vuorovaikutus tarjoaa oppijalle mahdollisuuden neuvotella ja modifioida omaa ymmärrystään. Oppijan mahdollisuudet työstää valikoimaansa *inputia* paranevat silloin, kun hän kertoessaan siitä, mikä tarjotusta tiedosta on herättänyt hänen huomionsa, hän saa palautetta tulkinnoistaan. (Gass & Selinker 2001, 403.) Opettamisen vaikuttavuus oppimiseen edellyttää sitä, että yksilölliset rajat joustavat ja opettaja on herkkä mukauttamaan opetuksensa sekä oppijan kykyihin että potentiaaliin kehittää omaa oppimistaan (Lantolf 2000). Van Lierin (2000) mukaan oppiminen ei ole ”jotakin, jota tapahtuu yksinomaan oppijan pään sisäpuolella”, vaan kielen oppimisessa yhdistyvät kognitiiviset ja sosiaaliset prosessit. ”Oppiva minä” on enemmän kuin ”ruumiillinen minä”, koska oppiesaan ihminen kiinnittyy sosiaaliseen todellisuuteensa.

Neuvottelun ja modifikaation tulos vaikuttaa siihen, millaisena oppija ymmärtää *inputin*. Gassin ja Selinkerin (2001, 269–270) mukaan ymmärtäminen ei vielä tarkoita tiedon sisäistämistä, koska ymmärtämisellä viitataan yksittäiseen tapaukseen, mutta sisäistämisessä on kyse pysyvästä muutoksesta ajattelussa. Gass ja Selinker (2001, 403–406) tekevät eron ymmärrettävissä olevan (*comprehensible*) *inputin* ja ymmärretyn (*comprehended*) *inputin* välillä. Ymmärrettävissä olevaa *inputia* kontrolloi esimerkiksi kielenopettaja tai kieltä äidinkielenään puhuva henkilö. Ymmärrettyä *inputia* kontrolloi oppija itse. Ero suhteessa *intake*iin on tärkeää, koska oppija viime kädessä itse kontrolloi *intake*ä. Ymmärtäminen liittyy viestin merkityksellisyyteen, mutta analyttisempi ymmärtäminen edellyttää oppijan tekemää mini-lingvisistä analyysiä. Siihen, mikä vaikuttaa toisella kielellä ilmaisun ymmärtämiseen, ei ole yksiselitteistä vastausta. Gassin ja Selinkerin mukaan oppijan aikaisemmalla kielitiedolla on merkittävä vaikutus ymmärtämiseen. Aikaisempi kielellinen tieto luo perustan uuden kielen vaatimalle ymmärtämiselle, koska uuden tiedon ymmärtäminen ei voi tapahtua irrallaan ympäristöstä. Devittin (2002) tulkinta plurilingvaalisuuden ja yksittäisen kielen merkityksestä siinä vastaa Gassin ja Selinkerin ajattelua. Devittin mukaan oppijoilla voi olla erilaiset profiilit eri kielille, mutta ne yhdessä muodostavat kokonaisvaltaisen plurilingvaalisen profiilin. Kielellinen kommunikointi ei muutu dramaattisesti vaihdettaessa kieltä, mutta uuden kielen oppiminen edellyttää uusia välineitä tehdä se, mitä oppija jo tietää äidinkielellään (Devitt 2002, 93).

Intake -komponentti on erottamaton osa *input*-prosessia. Siinä oppija konstruoi ymmärtämänsä kielioppia *input* -prosessissa käyttämällä apunaan omaa äidinkieltään. (Gass & Selinker 2001, 406–407.) *Intake* -vaiheessa oppija asettaa hypoteeseja esimerkiksi yrittämällä sovittaa uutta kielioppiasiaa aikaisemmin oppimiinsa kielioppisääntöihin. Testatessaan hypoteesin toimivuutta oppija ilmaisee ajattelunsa eksplisiittisesti ja saa palautetta näkemyksilleen. Samalla hän kertoo, miten hän on sisäistänyt opittavan asian. Hypoteesien pätevyyden testaamisessa opettajan interventio on usein hyödyllistä, se voi vähentää riskiä virheellisen muodon fossiloitumisesta oppijan kieleen. Mikä on oikea

ajoitus puuttua oppilaan oppimisprosessiin, on kompleksinen kysymys. Gass ja Selinker (2001, 316) ovat verranneet kahta tutkimustapausta. Toisessa oppilaiden annettiin tuottaa virhe, jonka jälkeen siihen kohdennettiin korjaava palaute. Toisessa kokeilussa virheen tuottaminen pyrittiin estämään ennako-ohjauksella. Se, että virhe tuli esille ja siihen puututtiin, osoittautui tehokkaammaksi tavaksi edistää oppilaiden oppimista.

Gassin ja Selinkerin (2001, 407–409) oppimisprosessin viisivaiheisen mallin komponentit eivät esiinny peräkkäisinä, vaan osin rinnakkaisina ja toisiinsa vastavuoroisesti vaikuttavina tekijöinä. Tämä näkyy tavassa, jolla he pohtivat uuden lingvistisen tiedon integroitumista oppijan *inputiin*. Tutkijat esittävät neljä hypoteesia asian selventämiseksi. Kaksi ensimmäistä hypoteesia liittyy *intake* -komponenttiin ja siihen, miten ne integroituvat oppijan *inputiin*. Ensimmäinen hypoteesi liittyy tiedon vahvistamiseen tai sen hylkäämiseen. Toisessa hypoteesissa tieto liittyy oppijan kielioppiin, joka on osa oppijan tiedon perustaa. Kahdessa viimeisessä hypoteesissa tieto ei integroidu oppijan *inputiin*. Kolmannen hypoteesin mukaan tieto ei kohtaa oppijan ymmärrystä ja oppija vie tiedon ”varastoon”, kuten tutkijat ovat asian ilmaisseet. Viimeisen hypoteesin mukaan oppia ei pysty löytämään tiedolle ymmärrettävää käyttöä.

Prosessin viimeisen komponentin *outputin* kohdalta Gass ja Selinker (2001, 410–412) ovat tehneet takaisinkytkennän *intake*-komponenttiin ja ymmärrettyyn *input*-komponenttiin. He perustelevat tätä sillä, että *output*-komponentti ei viittaa oppijan kielitiedosta konstruoimaan tuotteeseen, vaan se on aktiivinen osa koko oppimisprosessia. Yhteenvedossaan tutkijat perustelevät näkemystään sillä, ettei pelkkä kielitiedon esittäminen takaa sitä, että oppija tuottaa siitä *outputin*. Oppija kohtaa vaativan ja jopa vaivalloisen tehtävän poimiessaan informaatiosta omaa oppimistaan edistävän *inputin*, käyttääkseen sitä kielipopin formulointiin ja tuottaakseen kohdekielisiä muotoja. Miten oppilaan oppimista voidaan helpottaa? Vastausta kysymykseen etsitään seuraavassa siirtämällä tarkastelun painopistettä konstruktivistisen oppimiskäsityksen etuliitteen *sosio* tarkasteluun.

3.4.3 Kieli sosiaalisessa neuvottelussa

Tarkastelen seuraavaksi kielen käyttöä vieraan kielen oppitunnilla kahdesta eri näkökulmasta. Ensiksi tarkastelen vierasta kieltä opetuksen ja oppimisen kohteena, ensisijaisesti oppiaineena olevan vieraan kielen sosiologiaa. Toiseksi tarkastelen sosiokulttuurista tulkintaa oppitunnilla käytettävästä kielestä, yksilöllisen ja sosiokulttuurisen perspektiivin yhdistävää opetusta.

Oppiaineena olevan vieraan kielen sosiologia

Llmas ja Stockwell (2002) sekä Berns (2004) määrittelevät sosiolingvistiikan, joka tunnetaan myös kielen sosiologiana, pyrkimyksiksi ymmärtää kielen käytön suhdetta sosiaalisiin struktuureihin, joissa kielen käyttäjät toimivat. Näin määriteltynä sosiolingvistiikka kietoutuu sosiokulttuuriseen kielikulttuuriin, johon kielenkäyttäjät mukauttaa kieltä. Kun lapsi oppii käyttämään kieltä kommunikation välineenä, hän samalla sosiaalistuu tiettyyn kulttuuriin ja sille omi-

naisiin merkitysten rakenteisiin (Rauste-von Wright ym. 2003, 170). Mennes- sään kouluun lapsi yleensä hallitsee riittävässä määrin äidinkiелensä selviytyäkseen kielellistä viestintää vaativista tehtävistä. Kuitenkin hänen täytyy oppia äidinkiелensä uudella tavalla selviytyäkseen koulutehtävistä. Vastaavasti on ymmärrettävää, ettei oppiaineena opiskeltu vieras kieli automaattisesti anna valmiuksia selviytyä koulun ulkopuolisissa viestintätilanteissa. Erityisesti opetustilanteessa uusi kieli on kommunikoinnin kohde. Gass ja Selinker (2001, 311–312) ovat kuvanneet oppitunnilla tapahtuvan kielen oppimisen ja luonnollisessa ympäristössä tapahtuvan kielen oppimisen välistä eroa. Oppitunnilla oppilaan on osattava myös sellaista kieltä, jolla työestetään ja formuloidaan kielen tuottamisesta analyysoivia hypoteeseja.

Devittin (2002) mukaan vieraalla kielellä ja äidinkiellellä kommunikointi eroavat toisistaan muun muassa siinä, että vieraan kielen käyttö edellyttää viestijältä tietoista kielitietoa. Opetustilanteessa oppijan tarkkaavaisuus ei tällöin kohdistu ensisijaisesti oppikirjan tekstin sisältöön, vaan tiettyihin kieliopillisiin muotoihin tai tehtävien tekemisessä tarvittavan tiedon omaksumiseen. Jos tekstissä puhutaan tulevaisuuden yhteiskunnasta, aiheen valinnan tarkoituksena on enemmänkin edistää futuurin oppimista kuin yhteiskunnan kehitystrendien ymmärtämistä. Oppijan ei odoteta vain tekevän annettuja tehtäviä, vaan hänen tulee käyttää opetustilanteessa harjoiteltavia kielellisiä muotoja.

Opiskeltaessa vierasta kieltä oppilas altistuu kohdekielelle ensisijaisesti opettajan, oppimateriaalin ja muiden oppilaitten välityksellä. Opettajan tehtävänä on kontrolloida oppilaan opiskelua ja antaa palautetta hänen edistymisestään. Gassin ja Selinkerin (2001, 311–315) mukaan on jopa yllättävää, miten vähän oppilaat kiinnittävät huomiota muiden oppilaiden tekemiin virheisiin. Tutkimusten pohjalta he päätyivät johtopäätökseen, etteivät opiskelutovereiden virheet integroidu oppijan kielioppiin. Syynä siihen voisi olla se, että opittavan asian sisäistänyt oppilas tietää olevansa oikeassa. Opiskelutoverin oikean esityksen kuuleminen voi selkeyttää oppijan epävarmuutta ja auttaa häntä oivaltamaan oikean muodon. Kuitenkin Gass ja Selinker painottavat, että vertaisryhmien välinen keskustelu ei muuta opettajan intervention ja palautteen merkitystä oppilaiden oppimiselle.

Opettajan antaman palautteen pitää olla oppilaille ymmärrettävää ja opettajan kohdekielen käytön on vastattava sitä sosiokulttuurista kielikulttuuria, johon hän on sosiaalistunut institutionaalisen asemansa kautta. Vastaavasti oppilaat omaksuvat statukseensa kuuluvan kielikäyttäytymisen. He opettelevat sanoja ja tekevät tehtäviä selviytyäkseen koulun heille asettamista tavoitteista. Opetustilanteessa opettaja valikoi, muuntelee ja painottaa kielen käyttöönsä tavalla, joka auttaa oppilaita kohdentamaan huomionsa opittavaan kielitietoon. Hänen tehtävänsä on toimia, kuten kielen natiivipuhuja toimii auttaessaan ei-natiivia selviytymään kielellistä viestintää vaativissa tilanteissa. Opettaja voi vahvistaa kielteisesti oppilaan esitystä sanoilla tai osoittavalla eleellä, että oppilaan esitys poikkeaa opetetun mukaisesta esityksestä. Vastaavasti opettajan palaute voi myönteisesti vahvistaa oppilasta siinä, että hänen tekemänsä päätelmä oikeasta muodosta on hyväksyttävä, tai opettaja antaa vihjeitä esityksen tuot-

tamiseksi uudella tavalla. Palaute on oppijalle tärkeää, koska se antaa hänelle informaatiota osaamisesta. Kuitenkaan ei voida olettaa, että oppitunnilla kaikkiin virheisiin puututaan. Opettajan on valikoitava, mikä milloinkin on oleellista. (Gass & Selinker 2001, 276–292.)

Epäsuoran palautteen antamiseen liittyy riski, ettei oppilas huomaa annettua palautetta. Kohdentamalla palaute oikean ja väärän muodon väliseen eroon tai vastaavuuteen opettaja ohjaa oppilaita tutkimaan kieltä eikä vain käyttämään sitä toivotun ilmaisun tuottamiseen. Samalla hän nostaa oppijan metalingvististä tietoisuutta kielestä. (Gass & Selinker 2001, 302; Riley, Bailly & Gremmo 2002.)

Yksilöllisen ja sosiokulttuurisen perspektiivin yhdistävä opetus

Gass ja Selinker (2001, 345–349) ovat tarkastelleet vastausta kysymykseen, miten oppilaan menestymistä kielen opiskelussa voidaan ennakoida. Tutkijoiden esitys perustuu Skehan (1989) ja Carrollin (1989) tutkimuksiin. Tutkimustiedon perusteella Gass ja Selinker esittävät neljä tekijää, jotka luovat perustan menestymisen ennustamiseksi. Ensimmäinen tekijä kertoo oppijan kyvystä eritellä kuulemiaan kielen äänneitä. Toinen tekijä on lingvistinen herkkyys tunnistaa sanojen funktiot lauseessa, mikä auttaa toisen kielen oppimisessa. Kolmanteen tekijään he yhdistävät induktiivisen kielen oppimiskyvyn. Neljäs liittyy muistamiseen ja oppimiseen. Oppimismenestymistä ennakoivien tekijöiden vaikutavuutta voidaan säädellä oikein kohdennetulla ja ajoitetulla interventiolla.

Kielen opettamiseen pätee se, mitä Leach ja Scott (2003) ovat esittäneet sosiokonstruktivistisena opetusikäntönä: Ymmärrys kielestä edellyttää, että oppilaita ohjataan käsitteelliseen muutokseen. Tarvitaan kielitieteellinen ja yksilöllinen tieto siitä, miten tietoa avataan puhumalla se ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, esimerkiksi opetustilanteessa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eri osapuolet neuvottelevat merkityksistä, joita he oppimisen kohteena oleville asioille antavat. Siten he voivat arvioida ja kehittää omaa ymmärrystään niistä. Samaan tulokseen on päätyneet myös Donato (2000) tutkiessaan sitä, miten sosiokulttuurinen teoria voi selkeyttää vuorovaikutuksen merkitystä opettaessa kieltä. Opetustilanteessa tietoisuus kielen rakenteesta ja funktiosta kehittyi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kielen oppimisen edellyttämistä merkityksistä neuvotellaan. Neuvottelussa opettaja ja oppilaat jakavat ymmärrystään kielellisestä *inputista* ja voivat siten ”silloittaa kuulua”, joka on yksilöiden ja sosiaalisesti jaetun tulkinnan välillä. Sosiokulttuurinen teoria korostaa individuaalisen ja sosiaalisen toiminnan integraatiota sekä sitä, että -ihmisen kielellinen ja kognitiivinen kehitys edellyttävät sosiaalista vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa (Schmitt & Celce-Murcia (2002).

3.5 Äidinkielen ja vieraan kielen välinen suhde

Corder (1971) on tulkinnut opiskelijan version opittavasta vieraasta kielestä kielen idiosynkraattiseksi murteeksi. Tulkinta korostaa kieliversion yksilöllisyyttä. Formaalin ryhmäopetuksen kiinnostuksen kohteeksi nousee kysymys, mikä yhdistää erilaisten oppijoiden oppimisprosessia ja miten sen seikan tunteminen voisi auttaa kehittämään opetusta niin, että se edistäisi oppilaiden ”murteen” kehittymistä toivottuun suuntaan. Kysymyksenasettelu vastaa 1990-luvun lopulla oppimistutkimuksissa ajankohtaiseksi nousutta oppimisen individuaalisen ja sosiokulttuurisen perspektiivin välisen yhteyden tarkastelua. Asiaa tarkastelin luvuissa 3.4 ja sen alaluvuissa.

Tarkastellessaan teorioita, joita käytetään analysoitaessa vieraan kielen oppimisprosessia ja äidinkielen merkitystä siinä, James (1998, 2–4) luokittelee teorat sen mukaan, mitkä kolmesta kielestä – äidinkieli, välikieli ja kohdekieli – muodostavat vertailun pohjaksi otettavan kieliparin. Kieliparin valinnan James sanoo johtavan paradigman valintaan. Jamesin mukaan paradigma on aikakaudelle tyypillinen tapa selittää vieraan kielen opetusta ”oikeaoppisesti”. Hänen mielestään kyse on eräänlaisesta ”muoti-ilmiöstä”. Paradigmoista kontrastiivinen analyysi (CA) tarkastelee erityisesti äidinkielen ja kohdekielen välistä suhdetta, virheanalyysi (EA) välikielen ja kohdekielen välistä suhdetta ja siirtoanalyysi (TA) äidinkielen ja välikielen välistä suhdetta. Esitän näkökulmani kuviossa 4, jota tarkemmin käsittelen seuraavissa alaluvuissa.

3.5.1 Kontrastiivinen analyysi

Kontrastiivisen analyysin perusideana on tuottaa tietoa, joka auttaa tunnistamaan eri kielten samanlaisuutta ja erilaisuutta. Sajavaaran (1999b) mukaan perusideana on löydettävissä kaksikielisten sanakirjojen esityksestä ja kieliopin tekijöiden tavasta esittää asioita. Kielitieteellisessä tutkimuksessa kontrastiivista analyysiä on käytetty muun muassa kielten luokittelututkimuksiin. Soveltavassa kielitieteessä sen merkitys on nähty keinona lisätä ymmärrystä vieraiden kielten opiskeluun liittyvistä oppimisvaikeuksista. Keskeistä siinä on kieltä opiskelevan äidinkielen ja opiskeltavan vieraan kielen vertailu. Analyysissä kuvataan ensin sitä, mitkä piirteet ovat ominaisia tutkittaville kielille, ja sen jälkeen verrataan muotoja ja muotoihin liittyviä merkityksiä kummassakin kielessä. Tavoitteena on löytää sellaiset virheelliset tulkinnat, jotka ovat ennustettavissa kielten vertailusta tehtyjen löytöjen pohjalta. (Sajavaara 1999b.)

Sajavaaran ja Takalan (2000) mukaan kielten muotojen ulkoinen samanlaisuus ilman merkityksellistä yhtäläisyyttä voi tuottaa virheellisen luottamuksen soveltaa äidinkielen rakenteita vieraaseen kieleen. Siten interferenssi, kuten ilmiötä kutsutaan, haittaa vieraan kielen oppimista. Kontrastiivisen analyysin tulkinta siitä, mitä vieraan kielen rakenne on suhteessa äidinkielen rakenteeseen, on tukenut käsitystä, että opettaja voi ennustaa oppimisvaikeudet (Sajavaara 1999b).

Luottamus kontrastiiviseen analyysiin selitettäessä oppimisvaikeuksia on vaihdellut. Äärimuodossaan sen hyödyllisyyttä on perusteltu Ladon (1971) ajatuksella kielten välisen eron ja kielen oppimisvaikeuksien suorasta verrannollisuudesta. Sajavaaran (1999b, 107–109) mukaan Ladon ajatusta on ainakin jossakin määrin tulkittu väärin ja sen takana on liian yksipuolinen käsitys kielestä merkitysten ilmaisijana. Kontrastiiviseen analyysiin kohdistetusta kritiikistä huolimatta sen merkitystä soveltavan kielen tutkimuksen kehittämisessä ei kielletä. 1990-luvulla sen arvostus on kohonnut tietojen käsittelymenetelmien kehityessä, koska analyysissä käytettävää aineistoa voidaan aikaisempaa tehokkaammin tutkia laaja-alaisesti ja monipuolisesti.

Kyseenalaistaessaan menetelmän yleistettävyyden Brown (1994, 201) on todennut, että kielten väliset suuret erot on helppo huomata. Kuitenkaan ei ole mahdollista tehdä sitä johtopäätöstä, että oppimisvaikeuksien määrä olisi suoraan verrannollinen erojen suuruuteen. Tutkijan mukaan kielen oppimisvaikeuksia tarkasteltaessa on otettava huomioon sekä intralingvaaliset että interlingvaaliset virheet. Myös James (1998, 4) on perustellut kontrastiiviseen analyysiin kohdistuvan kritiikin oikeutusta toteamalla, ettei tutkimus ole pystynyt osoittamaan kontrastiivisen analyysin ennustamien virheiden toteutumista oppilaiden välikielessä. Toisaalta oppilaat tuottavat virheitä, jotka eivät ole ennustettavissa. Myös Corder (1967) suhtautui kriittisesti käsitykseen, jonka mukaan äidinkieltä ja opittavaa kohdekieltä kuvaamalla ja vertaamalla voitaisiin tehdä suoria johtopäätöksiä kielen oppimisesta. Äidinkielen oppimisessa on keskeinen merkitys kypsyemisellä. Vieraan kielen oppiminen ajoittuu usein ikäkautteen, jossa kypsyemisprosessi on edennyt pitkälle. Kontrastiiviseen analyysiin tukeutuva vieraan kielen pedagogiikka selittää oppimisen vaikeutta tai helppoutta muun muassa äidinkielen ja kohdekielen välisillä eroilla ja yhtäläisyyksillä (Gass & Selinker 2001, 72–73).

3.5.2 Virheanalyysi

Virheanalyysi korvasi kontrastiivisen analyysin 1960-luvulla oppijan kielen tutkimisen metodina. Virheanalyysin kehitystä häiritsi alussa se, ettei sitä käytävillä tutkijoilla ollut täsmällistä metodologiaa. Laajojen aineistojen analyysijä tehtiin, mutta analyysien tuottamaa tietoa hyödynnettiin vähän. Ellis (1994, 48) antaa esimerkin tutkimuksesta, jossa raportoitiin noin 2000 virheestä, jotka oli löydetty analysoitaessa tšekkoslovakialaisten oppilaiden vieraskielisiä kirjallisia esityksiä. Ellisin mukaan tutkimuksen keskeisin anti jäi ”hätäisesti tehdyksi virheiden luokitteluksi”.

Virheanalyysin perusideana on, että oppilaan tekemien virheiden pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä hänen oppimisestaan. Selittäessään virheanalyysin antia vieraan kielen oppimiseen Brown (1994, 204–205) vertaa kielen oppimista uimataidon hankkimiseen, jossa uimaan opetteleva lapsi vähitellen oppii oikean liikeyhdistelmän. Lapsi opetellessaan äidinkieltään tekee lukemattomia virheitä, jos hänen kieltään verrataan aikuisten käyttämään kieliopilliseen kieleen. Monet lapsen tekemistä virheistä ovat loogisia lapsen kielisysteemissä. Sen kehittyessä

virheet vähenevät, koska lapsi saa korjaavaa palautetta ja parantaa kielenkäyttönsä pätevyyttä yrityksen ja erehdyksen, mallien sekä päättelyn avulla.

Vieraan kielen oppimisprosessin tutkimisen tekee mielenkiintoiseksi kielen oppijoiden virheiden laadun analysoiminen. Ellis (1994, 58) viittaa Corderiin (1974) jakaessaan virheet niiden psykolingvistisen alkuperän mukaan kompetenssivirheisiin ja performanssivirheisiin. Kompetenssivirheet rikkovat kielen lingvistisiä sääntöjä ja performanssivirheet liittyvät kielen tuottamisen problematiikkaan. Myös Corderin (1974) esityksen pohjalta Ellis jakaa oppilaiden virheet esisystemaattisiin, systemaattisiin ja postsystemaattisiin virheisiin. Esisystemaattisia virheitä esiintyy silloin, kun oppilas ei tiedä erityisen säännön olemassaolosta kohdekielessä eikä pysty perustelemaan virheellisen muodon valintaansa. Systemaattinen virhe on selitettävissä sillä, että oppilas käyttää väärää sääntöä. Postsystemaattinen virhe esiintyy silloin, kun oppilas osaa oikean säännön, mutta hän käyttää sitä epäjohdonmukaisesti. (s. 56.) Virheksitettä tarkastelen lähemmin luvussa 6 ja sen alaluvuissa.

Corderin (1967) mukaan oppijan virheistä ne, joiden käyttö perustuu johonkin kohdekielen näkökulmasta virheelliseen tai puutteelliseen systeemiin, ovat opetuksen suhteen merkityksellisiä kolmesta näkökulmasta. Ensiksi ne antavat systemaattista analyysiä tekeväälle opettajalle tietoa siitä, mihin asti oppilaan oppimisprosessi on edennyt suhteessa tavoitteeseen. Toiseksi ne antavat tutkijalle tietoa siitä, miten kieltä opitaan, ja kolmanneksi ne ovat tärkeitä oppilaille, koska virheitä tekemällä hän pääsee testaamaan oman kieliversiona luonnetta.

Tutkimuskirjallisuudessa (esimerkiksi James 1998, 179–187) virheet jaetaan niiden aiheuttajan perusteella kolmeen ryhmään. Ensiksi oppijan äidinkielen vaikutus tuottaa interlingvaalisia virheitä. Näissä katsotaan interferenssin olevan virheen pääasiallinen aiheuttaja. Toiseksi kohdekielen oma systeemi aiheuttaa intralingvaalisia virheitä siten, että kohdekielen kaksi rakennetta keskenään aiheuttavat interferenssiä. Kolmanneksi opetus aiheuttaa virheitä. Niitä esiintyy esimerkiksi silloin, kun tänään opittu rakenne aiheuttaa interferenssiä huomenna opittavaan rakenteeseen.

Luokitteluun ja sen pohjalta toteutettavaan selittämiseen liittyy omat ongelmansa. Sajavaara (1999b) on antanut esimerkin selittämisen vaikeudesta: Suomen kielestä puuttuu artikkeli, mikä voisi selittää suomalaisten oppilaiden taipumusta jättää englanninkielisessä tekstissä artikkeli pois. Tämän selityksen tekee ongelmalliseksi se, että tietyssä oppimisvaiheessa myös englantia äidinkielenään puhuvat lapset jättävät artikkelin pois tapauksissa, joissa sitä pitäisi kielioppisääntöjen mukaan käyttää. Sajavaaran esille ottama asia vastaa Corderin (1981) käsitystä virheanalyysin ongelmallisuudesta.

3.5.3 Siirtoanalyysi

Corder (1967) kritisoi 40 vuotta sitten yleisen kielitieteen antamaa hyötyä käytännön opetustyölle. Kielitieteellinen tieto virheistä ei vastaa sitä, mitä opettajat tietävät kokemuksensa kautta opiskelijoiden kielen oppimiseen liittyvistä vaikeuksista. Corder jakoi opiskelijoiden virheitä tutkivat yhteisöt kahteen koulukuntaan. Toinen koulukunta pyrkii tuottamaan täydellisen opetusmenetelmän.

Tavoitteen saavuttamiseksi koulukunnan edustajat kieltävät ”virheiden opettamisen”, mikä merkitsee sitä, että opetuksen pitää keskittyä vain oikeisiin kielen muotoihin. Toinen koulukunta näkee virheet väistämättöminä tosiasioina, joista erityisesti pitäisi olla kiinnostunut. Corderin mukaan kummankin koulukunnan teoreettinen näkökulma kieleen ja kielen oppimiseen on kuitenkin sama, psykologisesti behavioristinen ja kielitieteellisesti taksonominen, ja koulukuntien vaikutus näkyy audiolingvaalisessa opetusmenetelmässä.

Corderin (1981, 6–8) kiinnostus kohdistui erityisesti oppilaan kielenoppimuran ja hänen äidinkielenensä väliseen suhteeseen, mitä kautta Corder etsi ymmärrystä vieraan kielen oppimiseen. Hänen käsityksensä oli, että oppilaan tekemien virheiden analyysi on avainasemassa pyrittäessä ymmärtämään ihmistä kielenoppijana. Corder kyseenalaisti kontrastiivisen analyysin näkökulman, jossa verrataan kahden tai useamman kielen yhtäläisyyttä ja erilaisuutta. Onnistunut kielen oppiminen ei merkitse vain kohdekielen lingvististä hallintaa. Kielen lingvistiseen hallintaan pyrkivässä opetuksessa virheen esiintyminen on tulkittavissa oppilaan epäonnistumiseksi hänelle annettussa tehtävässä tai virheen katsotaan johtuvan puutteellisesta tai virheellisestä opettamisesta. Corder kyseenalaisti myös virheanalyysin, joka kohdistaa huomion ensisijaisesti oppilaan kielen ja kohdekielen väliseen suhteeseen. Corder yhdisti kontrastiivisen analyysin ja virheanalyysin vahvuudet. James (1998, 5–6) kutsuu tätä siirtoanalyysiksi (*transfer analysis*). Jamesin mukaan siirtoanalyysi ei ole vaihtoehto kontrastiiviselle analyysille eikä virheanalyysille, vaan siinä yhdistyvät asetelmat äidinkieli suhteessa kohdekieleen ja välikieli suhteessa kohdekieleen. James keskittyy kontrastiivisessa analyysissään sen tutkimiseen, miten äidinkielen interferenssin vaikutus tulee näkyviin kohdekielen oppimisessa. Virheanalyysin osalta hän painottaa virheen merkitystä tiedon tuottajana välikielen ja kohdekielen erilaisuudesta ja tämän erilaisuuden vaikutuksesta oppimiseen.

Corderin (1981, 6–8) mukaan tasapainoa hakemalla saadaan keskeistä tietoa siitä, mikä on äidinkielen ja välikielen välinen suhde. Se on sopuoinnussa sen kanssa, mitä yleinen oppimispsykologia sanoo ihmisestä tiedon konstruoijana. Kuvaan ratkaisuani kuviossa 4. Oppilas uudistaa omaa tietostrukturiaan siltä pohjalta, mitä hän jo osaa, esimerkiksi äidinkieli. Se on koodijärjestelmä, jota käyttäen hän pystyy ilmaisemaan haluamiaan merkityksiä vaikkakaan ei välttämättä kieliopillisesti oikeina. Tavasta oppia äidinkieltä ei voida vetää suoria johtopäätöksiä vieraan kielen oppimiseen, mutta hyväksymällä virheiden olemassaolo välttämättömäksi osaksi kielen oppimista voidaan tehdä johtopäätöksiä vieraan kielen oppimisen ja lapsen äidinkielen omaksumisen välisestä suhteesta. Lapsi kehittää omaa pelkistettyä äidinkieltään tekemällä virheitä, ei tosin aina tietoisesti, ja testaamalla hypoteesien toimivuutta saadakseen palautetta ja korjausehdotuksia aikuisilta (Leiwo, 1997, 202–203). Virheiden korjaaminen poikkeaa tässä tapauksessa kuitenkin merkittävästi siitä, miten sitä toteutetaan opettaessa luokassa vierasta kieltä. Vanhemmat eivät osoita lapsen kieltä vääräksi tai kieliopin vastaiseksi, mutta he mielellään toistavat lapsen esityksen ja täsmentävät sen vastaamaan heidän omaa kieltään (Corder 1982, 8).

Corderin (1967) mukaan äidinkielen oppijalla on testausta varten käytävissäään lukematon määrä hypoteeseja kielen luonteesta, mutta vieraan kielen oppijalla on rajallinen määrä hypoteesien testaamiseen tarvittavaa kielitietoa. Hänen on etsittävä vastausta kahteen avainkysymykseen: ”Ovatko opeteltavan kielen rakenteet samanlaisia vai erilaisia kuin jo osaamani kielen rakenteet? Jos rakenteet poikkeavat toisistaan, mikä tekee niistä erilaisia?” Toisin kuin kontrastiiviseen analyysiin tulkintansa perustavat tutkijat Corder ei hyväksynyt erilaisuudesta seuraavaa interferenssiä merkinä siitä, että oppilas haluaa pitäytyä äidinkieliin rakenteisiin, vaan mieluummin merkinä siitä, että oppilas tutkii uuden kielen rakennetta.

3.5.4 Välikieli – kielen oppijan versio opittavasta vieraasta kielestä

Jamesin (1998, 3) esittämä pelkistetty vieraan kielen oppimisprosessin tarkastelumalli näkyy kontrastiivisessa analyysissä (*CA*) asetelmassa äidinkieli (*MT*) vs. vieras kieli (*TL*), virheanalyysissä (*EA*) asetelmassa välikieli (*IL*) vs. vieras kieli (*TL*) ja siirtoanalyysissä (*TA*) asetelmassa äidinkieli (*MT*) vs. välikieli (*IL*). Nykyisissä kielen oppimistutkimuksissa erityisesti käsite välikieli on noussut keskeiseen asemaan, mutta käsitteen merkityksen tulkinta vaihtelee. Olen kuvannut näkökulmaani kuviossa 4.

Oppilaiden esityksien perustana olevaa kielisysteemiä tutkineen Selinkerin (1972) kiinnostus on kohdistunut siihen, ettei kielen opiskelijan yritys tuottaa lauseita ole identtinen sen tavan kanssa, jota kieltä äidinkielenään puhuva käyttää. Kielisysteemi ei ole sama silloinkaan, kun kumpikin pyrkii ilmaisemaan saman merkityksen. Selinker nimeää oppilaan käyttämän kielisysteemin välikieleksi. Ellisin (1985) mukaan välikieli ei ole stabiili, vaan se muuttuu jatkuvasti.

Selinkerin (1972) lähtökohtana välikielikäsitteen tarkastelussa on vieraan kielen oppimisen tutkiminen psykolingvistisestä näkökulmasta. Aikuisen kielen oppimisessa on keskeistä hänen halunsa tuottaa kieltä merkityksellisissä esitystilanteissa. Puhuessaan merkityksellisestä tilanteesta Selinker viittaa tilanteisiin, joissa ”aikuinen pyrkii ilmaisemaan merkityksiä, joita hänellä jo on, kielellä, jota hän vasta opettelee”. Tutkija kyseenalaistaa esimerkiksi drilliharjoitukset opettaessa oppilaita tuottamaan merkityksiä vieraalla kielellä.

Selinker (1972) ja Ellis (1994, 484) viittaavat Lennebergin (1967) tekemään tutkimukseen pohtiessaan ihmisen kehityksen merkitystä vieraan kielen oppimisessa. Selinker hyväksyy Lennebergin käsityksen siitä, että ihmisen aivoissa on järjestelmä, jonka avulla pystytään hahmottamaan kielen rakenteita. Hän ei kuitenkaan hyväksy sitä näkemystä, että ihmisen aivoissa olisi biologinen vastine universaalille kieliopille. Selinker ei myöskään hyväksy Lennebergin ajatusta siitä, että lapsella olisi kyky muuntaa piilevää kielistrukturiansa kieliopilliseksi struktuuriksi osana kypsymisprosessia. Selinker varoittaa asian liiallisesta yksinkertaistamisesta. Varoitustaan hän perustelee tutkimustuloksilla, joiden mukaan vain pieni vähemmistö vieraan kielen oppijoista onnistuu saavuttamaan täydellisen kielitaidon ilman, että heille opetetaan tiettyjä kielellisiä tosiasioita. Vaikka myöhemmät tutkimustulokset ovat täsmentäneet aivojen

toimintaa, Ellisin mukaan tarvitaan kuitenkin vielä lisätutkimustietoa iän vaihtuksesta vieraan kielen oppimiseen.

3.6 Kielen opetuksen tavoite – opettaa kieli, oppia kieltä vai opettaa oppimaan kieltä

Opetellessaan vierasta kieltä oppilas toimii kuin pienoismallin rakentaja, joka etenee tehtävässään pala palalta noudattaen tarkoin annettuja rakennusohjeita. Jo rakentamista aloitettaessa tiedetään, millainen on lopputulos. Jos rakentaja etenee noudattaen tunnollisesti ohjeita, opittu kieli on opetetun kielen kopio. Kielen opetus painottaa oppimista kognitiivisena prosessina (Ellis 1994, 611). Ongelmaksi muodostuu kuitenkin se, että kielen oppimisen tavoitteeksi pelkistyy kyky käyttää kieltä opetustilanteissa ja kielitesteissä eli tilanteissa, joissa kielen käyttäjän ei tarvitse ”koskaan löytää itseään kokeilemasta sitä, mitä hänelle ei ole opetettu” (Cook 1996, 89). Spolskyn (1989, 30–44) pohtimaan kysymykseen, mitä tarkoitetaan vieraan kielen osaamisella, voidaan vastata, että kielen osaaminen merkitsee oppilaan mielessä olevaa kielitietoa (Cook 1996, 176).

Sajavaaran (1999a) mukaan tulkinta kielenoppimisesta staattisten rakenteiden omaksumisena on ristiriidassa sen tosiasian kanssa, että kielitiedon omaksuminen on aina prosessi, jonka tulos on monen tekijän summa. Naimania ja hänen työryhmäänsä (1978, 17) lainaten: ”Jokaisen yksilön kielenoppimistilannetta leimaa monen muuttujan kompleksinen vuorovaikutus”. Tutkijoiden lista siitä, mitä ainakin pitäisi ottaa huomioon pyrittäessä ymmärtämään ihmisen tapaa oppia kieltä, on pitkä: persoonalliset ominaisuudet, oppimisympäristöt, asennoituminen, oppimisstrategiat, jopa yllättävät tilanteet ja niin edelleen. Kompleksisuutta kuvaa myös se, että hyvä oppija jossakin kielessä ei välttämättä ole sitä toisessa kielessä. Tähän johtopäätökseen Naimanin tutkijaryhmä päätyi tutkiessaan kolmen henkilön kielenoppimistilannetta.

Kärjistettynä tavoite ”opettaa kieli” edustaa behavioristista käsitystä oppimisesta tiedon siirtämisellä opettajalta oppilalle, sen sijaan tavoite ”oppia kieltä” hahmottaa oppimista oppilaan prosessina. Kuvattaessaan autonomisen oppimisen etenemistä, jossa oppija vähitellen löytää kielen itselleen, Cook (1996, 201) on lainannut Holecin ajatuksia. Holecin mukaan autonomisesta oppijasta tulee vähitellen oman oppimisohjelmansa ohjaaja, konstruoija ja arvioija. Näkemyksessä painottuu se, että oppilaan oikeuksiin kuuluu olla oman oppimisensa tuottaja eikä vain tarjottavien kurssien ”kuluttaja”. Tämä vastaa myös Ellisin (2003, 31) käsitystä välikielen subjektiivisuudesta; oppilas kehittää omaa konstruktioaan kohdekielen kompetenssista esimerkiksi luomalla uutta, elaboroimalla ja korjaamalla aikaisempaa tulkintaansa kielen struktuurista.

Tavoite ”oppia kieltä” mahdollistaa sen näkemyksen, että oppilas pysyy välikielitasolla ja oppilaan oppimisen hänen omaksumansa kielen ja kohdekielen vastaavuus paranee, toisin sanoen kielen oppiminen merkitsee oppijan välikielen kehittymistä toivottuun suuntaan. Se, että kielen oppimisen tavoitteeksi ase-

tetaan välikielen kehittyminen, on perusteltua myös siitä näkökulmasta, mitä on todettu eurooppalaisessa viitekehyksessä. Eurooppalaisen viitekehysten mukaan on utopiaa asettaa tavoitteeksi täydellinen kielen hallitsija (Common European Framework 2001, 169). Täydellisestä kielitaidon saavuttamisesta, jota eurooppalaisessa viitekehyksessä ei aseta edes tavoitteeksi, Selinker (1972) on todennut, että vieraan kielen opiskelijoista enemmistö (noin 95 %) ei saavuta kieltä äidinkielenään puhuvan kielitaitoa. Pitäisikö kielen opetuksen tavoitteeksi asettaakaan kieltä äidinkielenään puhuvan kielitaitotaso? Oppilaan omassa kielikonstruktiossa sitä, mitä kohdekielessä pidetään kielellisenä puutteena, ei voida automaattisesti sanoa virheeksi, ja säännöt, jotka eivät sovi kohdekielen järjestelmään, voivat mukautua ja muuntua oppilaan rakentamaan systeemiin sopiviksi (Cook 1996, 8–9). Kohdekielen näkökulmasta katsottuna virheet kertovat siitä, miten oppijan kielen oppiminen on edennyt (Common European Framework 2001, 155).

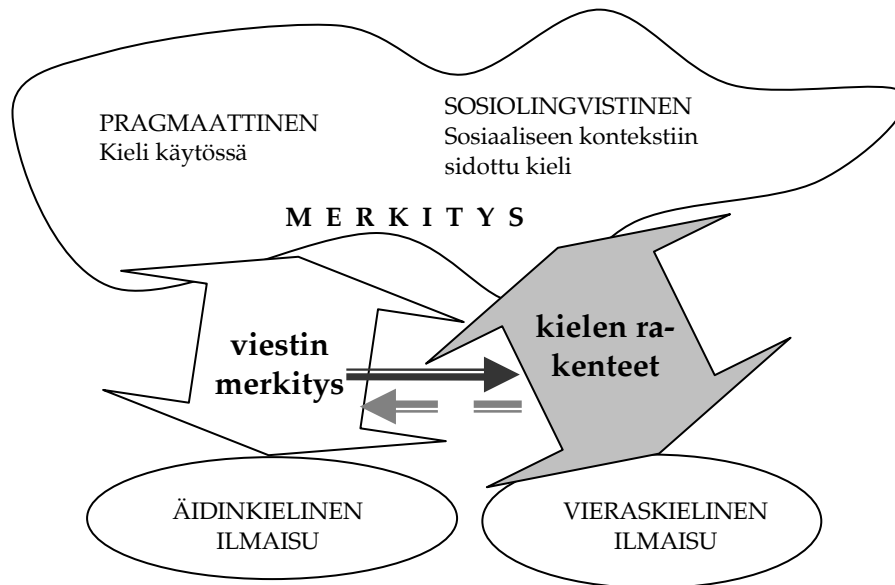
Vierasta kieltä opittaessa kieliopillisen järjestelmän hallinta luo perustan uudelle tavalle koodata merkitystä, joka oppijalla on jo olemassa äidinkielen ajattelun kautta. Miten tuo järjestelmä on opittavissa? Tutkimuskirjallisuus ei anna kysymykseen yksiselitteistä vastusta. Osa tutkijoista painottaa ihmisen kykyä prosessoida tietoa niin, että hän oppii ymmärtämään ja käyttämään kieltä. Ulkopuolisella ohjauksella on vähäinen merkitys kielen oppijan kykyyn oppia ymmärtämään ja tuottamaan vierasta kieltä. Opettajan tehtäväksi jää kielellisesti rikkaan ja kielen prosessointia tukevan oppimisympäristön järjestäminen. (Common European Framework 2001, 141.) Myös Cook (1996, 189) on kritisoinut käsitystä, jonka mukaan oppimisen uskotaan tapahtuvan oppilaan mielessä ilman opettajan kontrollia. Toisaalta opettaja oppimisympäristön organisoijana voi tuottaa hyvinkin kommunikatiivisen ympäristön, jossa oppilaat näyttävät viihtyvän ilman, että se takaa kielen todellista oppimista.

Osa kielen opettajista ja tutkijoista painottaa formaalin opettamisen merkittävyyttä tai jopa välttämättömyyttä vieraan kielen oppimisessa. Toisen ääripään mukaan kielenoppijat, jotka ovat oppineet tarpeelliset kielioppisäännöt ja sanaston, voivat oppia kieltä ilman erillisiä kielen käyttöharjoituksia. Kahden äärimuodon – henkilökohtaisen kielen prosessoinnin ja käytön sekä formaalin kielen opetuksen – väliin sijoittuvat ne käsitykset, joiden lähtöolettamuksena on se, että opettaminen edistää oppimista, vaikka oppilaan omaksuma tieto poikkeaa opettajan esittämästä tiedosta. Kuitenkin tietoisesta oppimisesta yhdistäminen riittävään kielen käytön harjoitteluun edistää oppimista. (Common European Framework 2001, 140.)

Ellis (1994, 484–494) on tarkastellut eri tutkimusten perusteella iän yhteyttä vieraan kielen oppimiseen. Tutkimukset osoittivat, että kieliopin ja ääntämisen formaalista opetuksesta hyötyvät enemmän aikuiset kuin lapset. Lapsen iän lisääntyessä formaalin opetuksen vaikuttavuus oppimisnopeuteen kasvaa. Kieliopillisen kompetenssin hallinnan saavuttaminen kieltä äidinkielenään puhuvan tasolle ei ole niin voimakkaasti sidoksissa ikään kuin ääntäminen. Lapset voivat saavuttaa kieltä äidinkielenään puhuvan ääntämisen, mutta se ei tapahdu koulussa vaan koulun ulkopuolisissa kielenkäyttöyhteyksissä. Syntyperäi-

sen ääntämisen saavuttaminen edellyttää lapselta altistumista kielen kuulemiseen ja sen käyttämiseen sekä oman äidinkiелensä käytön välttämiseen. Voi olla mahdollista, että myös aikuiset oppivat natiivinkaltaisen ääntämyksen, mutta asia vaatii vielä lisätutkimuksia. Yleinen käsitys kuitenkin on, etteivät aikuiset opi kieltä äidinkielenään puhuvan ääntämystä. Ellisin näkemystä aikuisen tarvitsemasta ohjatusta opetuksesta tukee myös DeCarricon ja Larsen-Freemanin (2002, 29) näkemys aikuisen kielen oppijan taipumuksesta yleistää liikaa oppimiaan sääntöjä, jopa kielestä toiseen. Ilman opettajan ohjausta suomalainen opiskelija voi päätyä esimerkiksi ruotsin kielen perusteella johtopäätökseen, että ruotsin kielen *om*-sanana merkitys ja käyttö ovat sama kuin saksan kielen *ob*-sanalla. Yleistäminen tuottaa vaikeuksia erityisesti heikoille oppilaille.

Tarkastellessaan sukupuolen yhteyttä vieraan kielen oppimiseen Ellis (1994, 202–204) havaitsi miesten ja naisten vieraan kielen oppimista selvittävässä tutkimuksessa epäjohdonmukaisuutta. Tutkimukset eivät tue yksiselitteisesti käsitystä siitä, että naiset olisivat miehiä parempia vieraiden kielten oppijoita.



Kielen rakenteet = sanaston, kieliopin, semantiikan ja fonologian elementit sekä niiden väliset suhteet

KUVIO 5 Kielen rakenteiden ja niiden avulla tuotettujen viestin merkityksen suhde äidinkielisessä ja vieraskielisessä kielen käytössä.

4 KIELITAIDON MÄÄRITTÄMINEN

Kommunikointi on ihmisen kokonaisvaltaista toimintaa. Sen avulla yksilön luomat tulkinnat häntä ympäröivästä todellisuudesta konkretisoituvat yhteisön jakamaksi sosiaalisesti tiedoksi ja toiminnaksi. Kommunikoinnin kokonaisvaltaisuus johtaa siihen, ettei sen pätevyyttä voida arvioida suoraan, vaan arviointia varten on luotava kokonaisuutta jäsentävä ja pelkistävä malli. Yhteisessä eurooppalaisessa viitekehyksessä (Common European Framework 2001, 1), joka on laadittu Euroopan neuvoston toimesta kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin tarkastelun tueksi, kommunikatiivista kompetenssia kuvaavat komponentit on jaettu yleisiin kompetensseihin ja kommunikatiivisiin kielikompetensseihin. Esitän kuviossa 5 sen, miten tässä tutkimuksessa käsitellen kommunikatiivisista kielikompetensseista erityisesti lingvistisiä kompetensseja. Niitä ei kuitenkaan voida tarkastella täysin erillään pragmaattisista ja sosiolingvivististä kompetensseista.

4.1 Kommunikatiiviset kielikompetenssit kielen käyttäjän toiminnassa

Eurooppalaisen viitekehyksen tavoitteena on parantaa ja edistää eri maiden koululaitosten välistä yhteistyötä ja tuottaa selkeä perusta yhteismitalliselle kielitaidon arvioinnille. Viitekehyksellä pyritään parantamaan myös kielten opettajien, kielten opiskelijoiden ja kielenopetuksesta vastuussa olevien ymmärrystä siitä, miten kielen opetuksella voidaan vaikuttaa kielellisen kommunikaation toimivuuteen. (Common European Framework 2001, 1–2, 5–6.)

Yksittäisistä kielistä riippumattoman viitekehyksen rakentaminen monipuoliseksi, johdonmukaiseksi ja selkeäksi työkaluksi, jonka avulla voidaan tarkastella kielen oppimista ja opettamista sekä arviointia, on edellyttänyt laaja-alaista näkökulmaa kielen käytöstä ja oppimisesta. Eurooppalaisessa viitekehyksessä (Common European Framework 2001, 9) näkökulma sisältää käsityksen siitä, että kielen käyttäjä ja oppija ovat sosiaalisia vaikuttajia. Sosiaalisilla vaikuttajilla tarkoitetaan yhteiskunnan jäseniä, joiden tehtävänä on toteuttaa annettuun tilanteeseen ja ympäristöön spesifioituva toiminta. Kielen käyttö ja kielen oppiminen tapahtuvat toimijana olevan ihmisen kognitiivisten, emotionaalisten ja tahdonalaisten resurssien luomien rajojen määräämissä puitteissa. Käyttöön ja oppimiseen sisältyvät toiminnot kehittävät yleisiä ja kommunikatiivisia kompetensseja ja aktivoivat strategioita, jotka ovat toimijan mielestä sopivia tehtävän toteuttamiseksi. Keskenään kommunikoivat osapuolet havaitsevat ja tulkitsevat kieltä ja vahvistavat tai muuntavat kompetenssejaan havaintojensa mukaan.

Yhteisessä eurooppalaisessa viitekehyksessä kommunikatiivisella kompetenssilla tarkoitetaan tietoja ja taitoja, jotka mahdollistavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittavat kielelliset toiminnot. Yleiset kompetenssit viittaavat kokemuksen, persoonallisuustekijöiden ja oppimiskyvyn kautta saatuihin tietoihin ja taitoihin, jotka mahdollistavat toiminnot. Kommunikatiiviset kielikompetenssit ovat niitä, joita tarvitaan erityisesti silloin, kun toiminnon toteuttamisessa käytetään kielellisiä keinoja. (Common European Framework 2001, 11–13, 105.)

Kommunikatiivisen kielikompetenssin komponentit ovat lingvistinen, sosiolingvistinen ja pragmaattinen kompetenssi. Sosiolingvistinen kompetenssi sisältää kielenkäytön sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyvät tiedot ja taidot. Sitä kutsutaan myös sosiokulttuuriseksi kompetenssiksi, koska kieli on sosiokulttuurinen ilmiö. Pragmaattisella kompetenssilla kuvataan kulttuurin ja vuorovaikutuksen kielen käytölle asettamia vaatimuksia. Kielen käyttäjän lingvististä kompetenssia voidaan painottaa arvioitaessa hänen kielellistä osaamistaan, jolloin arviointi kohdistuu ensisijaisesti osattavan kielitiedon määrään ja laatuun sekä siihen, miten kielen käyttäjä on organisoinut kielitiedon tietorakenteisiinsa ja miten hän pystyy käyttämään sitä. Yksilön lingvistinen kompetenssi vaihtelee. Arvioinnin yleistettävyyys on rajallista eikä oikeuta suoraviivaisiin johtopäätöksiin yksilön kielitaidosta eri tilanteissa. (Common European Framework

2001, 13–14; 118.) Kielitaitoa testattaessa ei voida olettaa, että kommunikatiivinen kielikompetenssi on lingvistisen, pragmaattisen ja sosiolingvistisen kompetenssin summa. Siten tulee kyseenalaiseksi tapa, jolla mitataan vieraan kielen opiskelijan kielitaitoa laskemalla yhteen kielen eri osa-alueita mittaavista testeistä saadut pisteet.

4.2 Kieliopillinen kompetenssi osana kommunikatiivista kielikompetenssia

Kirjoittaessani kommunikatiivisesta kompetenssista olen joutunut pohtimaan termin yksikkö- ja monikkomuodon merkityseroja. Eurooppalaisessa viitekehelyssä (Common European Framework 2001, 13) yksikkömuoto viittaa yksilön kommunikatiiviseen kielikompetenssiin, joka on hänen potentiaalinsa toteuttaa tilannekohtaisia kielellisiä toimintoja vaativia tehtäviä. Monikkomuoto viittaa kommunikointitilanteen vaatimien toimintojen mallintamiseen, jolla pyritään tuottamaan eksplisiittinen kuvaus yksilön toiminnan pätevydestä.

Kommunikatiivinen kompetenssi, kommunikatiivinen kielikompetenssi, kieliopillinen kompetenssi ja niihin rinnastettavat termit ovat käsitteitä, joiden merkitys vaihtelee kirjallisuudessa. Esimerkiksi McNamara (1996, 48–89) on pyrkinyt selkeyttämään kirjallisuudessa esiintyviä tulkintoja performanssin ja vieraan kielen kommunikatiivisen kyvyn välisestä suhteesta. Hän pitää asiaan liittyvien käsitteiden selkeyttämistä erityisen tärkeänä, jos halutaan arvioida kielen käyttäjän kielitaitoa käyttämällä apuna kielellistä performanssia mittaavia testejä. McNamaran mukaan kommunikatiivisen kyvyn luonteesta käydyt keskustelut ovat tiivistettävissä kolmeksi kysymykseksi: Mitkä tekijät muodostavat kielitiedon? Mikä merkitys yksilön subjektiivisella kyvyllä kommunikoida on hänen kielenkäyttökykynsä? Miten kielenkäyttäjän kielitieto ja subjektiivinen kyky vaikuttavat hänen toimintaansa käyttäen kieltä todellisessa, reaaliaikaisessa tilanteessa? McNamaran hahmottama sisältö kommunikatiiviselle kompetenssille on samansuuntainen kuin eurooppalaisessa viitekehelyssä (Common European Framework 2001) esitetty: kommunikatiivinen kompetenssi on kokonaisuus, jossa kielellinen kompetenssi on vuorovaikutuksessa yksilön yleisten kompetenssien kanssa niin, että tämä vuorovaikutus on kontekstisidonnaista.

McNamaran (1996) tarkastelun lähtökohtana on Hymesin (1972) käyttämä käsitteistö. McNamaran mielestä ei ole oleellista keskittyä termeihin niiden niminä vaan pohtia sitä, mitä Hymes on sisällyttänyt kielitaidon osatekijöihin. Verrattuaan Hymesin tapaa mallintaa kielitiedon ja kielen käytön välistä suhdetta sosiolingvistien ja psykolingvistien ajatuksiin McNamara on tehnyt kaksi johtopäätöstä: Ensiksi Hymesin tekemä ero kielitiedon ja kielenkäyttökyvyn välillä on hyödyllinen tutkittaessa kielitaidon arvioinnista käytyä keskustelua. Kielitiedolla Hymes viittaa kieliopilliseen ja muuhun formaaliin lingvistiseen tietoon. Kielenkäyttökykyyn hän sisällyttää kielispesifiset tekijät sekä ei-

kielellisiä kognitiivisia ja affektiivisia tekijöitä. Toiseksi Hymes erottaa yksilön tilanteen vaatiman, reaaliaikaisen kielenkäyttökyvyn yksilön potentiaalisesta kielikyvystä. McNamaran (1996, 54–59) mukaan ensiksi mainittu vastaa merkitystä, joka annetaan usein käsitteelle performanssi.

Vertasin McNamaran (1996) Hymesin (1972) mallista tekemiä johtopäätöksiä yhteisen eurooppalaisen viitekehysten malliin kommunikatiivisesta kompetenssista ja kommunikatiivisesta kielioppikompetenssista. Termien vastaavuus ei ole suoraviivaista, mutta perusnäkemys kielitaidon kompleksisuudesta ja sen hahmottamisesta on kummassakin sama. Viitekehystä lainaten esimerkiksi kommunikatiivisissa tilanteissa kielen osaaminen vaatii kielen käyttäjältä yleisiä kompetensseja ja kommunikatiivisia kielikompetensseja. Yhdessä ne muodostavat potentiaalin, joka määrää, miten hän pystyy tuottamaan toiminnan vaatimia kompetensseja ja millainen kyky hänellä on käyttää tilanteen vaatimia strategioita (Common European Framework 2001, 131).

Kielen käytön pätevyyttä arvioitaessa on keskeistä, ettei kommunikatiivinen kielikompetenssi ole kuin palapeli, jossa kullakin palalla on oma kolonsa. Kielikompetenssin kompleksisuus on vain pakottanut tutkijat ”viipaloimaan” käsitteen pienempiin lohkoihin. Eri kompetenssien kietoutuminen toisiinsa on ajatus, joka tulee esille myös Bachmanin (1991, 682–683) tavassa rakentaa teoreettinen viitekehys kielitaidon mittaavien testien kehittämiseksi. Bachman jakaa kielitaidon kahteen pääalueeseen, kielitietoon ja strategiseen kompetenssiin. Kielitiedon hän jakaa organisatoriseen tietoon ja pragmaattiseen tietoon. Tämän tutkimuksen näkökulmasta ovat keskeisiä organisatorisesta tiedosta kielipillinen tieto ja siinä morfologia, syntaksi ja oikeinkirjoitus sekä pragmaattisesta tiedosta propositionaalinen tieto, jota edustaa sanasto. Bachman on poistanut uudemmassa mallistaan propositionaalisen tiedon ja siirtänyt sanaston kielipilliseen tietoon (Bachman & Palmer 1996, 67–70). Organisatorisen tiedon, joka sisältää kielipillisen tiedon lisäksi myös tekstuaalisen tiedon, ja propositionaalisen tiedon on katsottu perinteisesti kuuluvan kielitaitoon. Näitä Bachmanin kielitaidon elementtejä olen käyttänyt luokitelllessani tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden kirjallisissa esityksissään tekemät virheet. Bachmanin mukaan kielitaitoa mittaava testi voi olla kapea-alainen, kuten sanaston osaamista mittaava, mutta kapea-alaisenakin sen tulee tuottaa tietoa kielitaidosta ja testaajan on oltava tietoinen siitä, mikä on testistä saatavan informaation suhde muuhun kielitaitoon. Erityisesti sosiolingvistisen tiedon ja kielenkäyttöstrategioiden huomioonottamisella voidaan kuvata yksilön kapasiteettia, joka määrää hänen mahdollisuuksiaan käyttää kielitietoaan eri kielenkäyttökontekstissa.

Bachmanin (1991) sekä Bachmanin ja Palmerin (1996, 70–73) mallissa kielikyvyn pääkomponentit ovat kielitieto ja metakognitiiviset strategiat. McNamaran (1996) mukaan Bachmanin kielikyvyllä antama kaksijakoinen merkitys on samansuuntainen kuin Hymesin (1972) hahmottama kuva kommunikatiivisesta kompetenssista, joka sisältää tiedon ja kyvyn käyttää tietoa. Sen sijaan on vaikeaa – ehkä jopa mahdotonta – määritellä yksiselitteisesti, tarkoittavatko Bachmanin (1991) käyttämä termi kielikyky ja yhteiseen eurooppalaiseen viitekehukseen (Common European Framework 2001, 108) kuuluva käsite kommuni-

katiivinen kielikompetenssi samaa ja mikä on vastaavasti käsitteiden kielitieto ja lingvistinen kompetenssi välinen suhde.

Eurooppalaisen viitekehyksen (Common European Framework 2001, 108) mukaan erityisesti kielellistä kommunikointia edellyttävässä toiminnassa merkityksellistä on lingvististen, sosiolingvististen ja pragmaattisten kompetenssien vaikutus. Sosiolingvistinen kompetenssi kuvaa kielen käyttäjän kykyä ottaa huomioon kieli sosiokulttuurisena ilmiönä, mutta kieltä ei ole ilman sanastoa ja rakenteita. Pragmaattinen kompetenssi on kontekstisidonnainen kielen käyttäjän tietoon toimivasta viestinnästä, joka rakentuu oikein organisoiduista ja sisällöltään vuorovaikutusta tukevista ilmaisuista. Sekä suullinen että kirjallinen viestintä edellyttävät sitä, että viestin lähettäjän ja vastaanottajan lingvistiset kompetenssit ovat riittävässä määrin samansisältöiset.

Kieliopillisen kompetenssin merkittävyttä Finegan (1999, 11–12) perustelee muun muassa sillä, että ”jos meillä ei olisi mitään sovittuja malleja kertoa toisillemme ajatuksistamme ja tunteistamme, kuuntelijalla olisi ylipääsemätön tehtävä ymmärtää, mitä tarkoitamme”. Lingvistiset säännöt muistuttavat Fineganin mukaan enemmän ”sen kuvaamista, miten ruuansulatuskanava tai verenkierto toimii, kuin ohjeiden antamista siitä, miten liikennesäättöjä tulee noudattaa tai miten lapsen on käyttäydyttävä, kun arvovieras tulee vierailulle”. Kolmijakoisesta kommunikatiivisesta kielikompetenssikäsitteestä on tunnistettavissa Fineganin käyttämä kompetenssin käsite. Hänen mukaansa kompetenssi kertoo käyttäjän kyvystä pystyä ”kutomaan sanoista keskustelua, anteeksi-pyyntöjä, vastauksia, ohjeita”.

4.3 Kieliopillisen kompetenssin arvioiminen ja saksan kielen kielioppitietous

Käytännön koulutyössä kommunikatiivisesta kielikompetenssista keskustellaan silloin, kun pohditaan, mitä kieliopista pitäisi opettaa ja miten opetus pitäisi toteuttaa. Miksi oppilas käyttäytyy kohdekielen normien mukaisen kieliopin vastaisesti ja tekee virheen, on kysymys, johon on vaihtoehtoisia vastauksia: Virheet voivat olla merkki oppimisvaikeuksista tai riittämättömästä opettamisesta. Ne voivat kertoa oppilaan halusta kommunikoida huolimatta siitä, että hän ei hallitse kieltä. Virheet voivat olla myös tilapäisiä ja kertoa oppilaan välikielitasosta. Toisaalta virheet ovat osa kielen käyttöä silloinkin, kun käyttäjä on kieltä äidinkielenään puhuva henkilö. (Common European Framework 2001, 155.) Myös tämän tutkimuksen ensisijainen intressi kohdistuu lingvistisiin kompetensseihin ja siinä erityisesti kieliopilliseen kompetenssiin.

4.3.1 Kieliopillisen kompetenssin moni-ilmeisyys

Yhteisessä eurooppalaisessa viitekehyksessä (Common European Framework 2001, 108–130) lingvistiset kompetenssit on luokiteltu kuuteen alaryhmään, jot-

ka ovat leksikaalinen, kieliopillinen, semanttinen, fonologinen, ortografinen ja ortoeoppinen kompetenssi. Alaryhmät eivät ole erillisiä, ja niiden sidoksellisuus tulee esille jo käsitteiden perusmääritelmässä. Perusmääritelmät ovat seuraavat:

1. Leksikaalinen kompetenssi merkitsee tietoa ja kykyä käyttää kielen sanastoa. Se muodostuu sanastosta ja kieliopillisista elementeistä. Saksan kielessä kieliopillisista elementeistä erityisen merkittävä asema on artikkelilla sen morfosyntaktisen funktion takia (luku 8.2.1).
2. Kieliopillinen kompetenssi kuvaa kykyä ymmärtää ja ilmaista merkityksiä tuottamalla sekä tunnistamalla ilmaisuja ja lauseita, jotka noudattavat kielen kieliopillisia periaatteita. Kieliopillinen kompetenssi edellyttää kielen käyttäjältä enemmän kuin kykyä muistaa ja toistaa hyvin muotoiltuja ilmaisuja.
3. Semanttinen kompetenssi käsittelee kielen käyttäjän tietoisuutta ja kykyä kontrolloida merkityksen tuottamista.
4. Fonologinen kompetenssi sisältää tiedon kielen äänteellisistä elementeistä sekä taidon havaita ja tuottaa niitä.
5. Ortografinen kompetenssi merkitsee tietoa oikeinkirjoitussäännöistä sekä kykyä havaita ja tunnistaa oikeinkirjoitussäännösten mukainen esitys.
6. Ortoeoppinen kompetenssi kuvaa kirjoitetun ja äännetyn esityksen välistä vastaavuutta.

Kieltä opiskeleva voi muodostaa mielekkään, mutta sanajärjestykseltään kieliopin vastaisen lauseen **That woman beautiful is my mother*. Hän voi toisaalta esittää kieliopillisesti oikein muotoillun, mutta kontekstiin sopimattoman lauseen *That bachelor is married*, jolloin hän rikkoo leksikaalista semantiikkaa ja siinä sanan suhdetta yleiseen kontekstiin. (Gass & Selinker 2001, 10–11.) Gyllenberg (1994) on verrannut matematiikkaa ja kieltä keskenään. Hän kyseenalaistaa matemaattisesti eksaktisti esitettyjen tulosten ehdottoman oikeellisuuden. Matematiikan avulla voidaan valehdella samalla tavoin kuin kielen avulla. Kieliopillisesti täysin korrektilla lauseella ei välttämättä ole mitään tekemistä totuuden kanssa, kuten esimerkiksi lauseesta *That bachelor is married* käy ilmi.

Kielen käyttäjän kieliopillinen kompetenssi kertoo hänen kyvystään organisoida lauseita, jotka kuljettavat merkityksiä, kuten asia on ilmaistu eurooppalaisessa viitekehityksessä (Common European Framework 2001, 151). Kysymys siitä, mikä on kieliopillisen muodon ja kieliopillisen merkityksen, semantiikan välinen suhde pyrittäessä semanttiseen kompetenssiin, jakaa mielipiteitä. Kun ”formalisti näkee kielen rakenteena ja päättelee, että tietynlaisen kielellisen rakenteen tuottaa vastaavanlainen rakennusprosessi”, niin funktionalisti korostaa ”kielen voimaa viestiä erilaisia merkityksiä” (Dufva 1992, 242–243). Merkityksistä lähtevä tapa arvioida tekstin oikeellisuutta on antaa opiskelijalle valmiuksia tuottaa kiertoilmaisuja, joilla alkuperäisen viestin tarkoitus välittyy sillä kielitaidolla, joka hänellä jo on.

4.3.2 Saksan kielen kielioppitietous

Eurooppalaisessa viitekehyksessä tarkastellaan kielen oppimista, opettamista ja arviointia kommunikoinnissa tarvittavien kielellisten valmiuksien näkökulmasta käyttäen apuna mallia, joka jäsentää kommunikatiivista kompetenssia. Mallin pohjalta on laadittu viitteelliset taitotasot kuvaamaan kriteerejä, joilla voidaan luokitella kommunikatiivisen kielikompetenssin pätevyyttä sen eri komponenttien osalta. Kriteerit muodostuvat eri kielten yleisestä tiedosta, ja siksi käyttäjän on erikseen mietittävä niiden soveltamista yksittäiseen kieleen ja tarkoitukseen, jossa tarvittavan kommunikoinnin kompetenssia arvioidaan. Esimerkiksi saksan kielen oppijan kieliopillista kompetenssia arvioidessa on tiedettävä, mitkä ovat saksan kielen kielioppitiedon oleelliset piirteet.

Taitotasojen nimeäminen ja kuvaaminen

Yhteisessä eurooppalaisessa viitekehyksessä on esitetty kolmiportainen taitotasojen asteikko. Tasot ovat perustaso, keskitaso itsenäisen kielenkäyttäjän tasona ja ylin taso taitavan kielenkäyttäjän tasona. Tasot on jaettu vielä kahteen alaluokkaan. (Common European Framework 2001, 22–23.) Näin saatu kuusiportainen taitotasoluokittelu on esitetty Yleisten kielitutkintojen perusteissa (2002). Siinä opetushallitus on määritellyt arviointikriteerit, joita tulee noudattaa annettaessa kielitutkintoon osallistuvalla todistus kielitaitoprofiilista.

Hahmotin Yleisten kielitutkintojen perusteissa (2002) esitettyjen taitotasojen kuvausten pohjalta peruseriaatteet, jotka olisivat käyttökelpoisia arvioidessa saksankielisten kirjoitelmien lingvististä tasoa ja sen antamaa kuvaa kirjoittajan kielikompetenssista. Lähdin ajatuksesta, että taitotasojen ero on selitettävissä yleisemmällä ja teoreettisemmalla tasolla kuin luettelemalla yksittäisiä kieliopillisia faktoja ja virheitä, joita voitaisiin sietää tietyillä taitotasolla. Toinen peruslähtökohta oli, ettei kielellisen osaamisen tasoa voida arvioida kumuloituvana tietomääränä, vaan samaan yksittäiseenkin rakenteeseen tai samaan liittyvä konteksti voi paljastaa laadullisen eron. Lähtökohdat, jotka asetin tarkasteluni pohjaksi, tuotti kaksi peruseriaatetta tilanteen tulkinnalle: taitotasolta ylemmälle siirtymistä voidaan kuvata siirtymisenä ylemmälle portaalle. Ylemmällä portaalla näköala puolestaan laajenee ja monipuolistuu, toisin sanoen ero on samalla kertaa määrällinen ja laadullinen.

Perustasolla olevalla oppilaalla on kielioppitietoa, mutta yksittäiset tiedon osat ovat omissa, juuri siihen asiaan spesifioituvissa "sääntölokeroissa". Perustasolla kieliopin käyttö on formaalia, tietoista sääntöön tukeutumista. Oppilas pystyy toistamaan sen, mitä hänelle on opetettu, ja sanajärjestys on oikea, jos esimerkiksi lauseen aloittaa helposti tunnistettava ajan, paikan tai tavan määre. Oppilaan mahdollisuudet tuottaa hyväksyty esitys vähenevät, jos määreenä onkin päälausetta edeltävä ja sitä selittävä sivulause tai hänen tarkkaavaisuutensa käyttää sääntöä höltyy. Säännön ja säännön käytön suhde on perustasolla yksiviivaista.

Keskitasolla onnistunut kielioppitiedon hyväksikäyttö edellyttää jo funktionaalista lähestymistapaa – artikkelit eivät ole enää vain *der*, *die* tai *das*, vaan

ne ovat sukuja, joilla on morfosyntaktinen funktio ja joihin liittyvät säännöt ovat osa tekstin sanojen välistä sidoksellisuutta. Kun perustasolla kielioppifaktat on kielen käytön kohde, keskitasolla kielioppitieto on selkeämmin työkalu. Oppilas ei keskitasollakaan vielä välttämättä tunnista omia virheitään, mutta nyt hänelle ei enää välttämättä tarvitse kertoa, mistä virheestä on kyse tai miksi esitys on virheellinen. Virheen tunnistamiseksi oppilas tarvitsee kuitenkin vielä ehkä vihjeen siitä, mihin sääntöön virhe liittyy. Vihjeen merkitys on lähinnä tarkkavaisuuden kohdentamista: muistelepa, mitä tiedät sanajärjestyksestä. Keskitaso on oikeakielisyyteen nähden vielä sallivaa.

Ylimmällä tasolla oppijan tapa käyttää kielioppitietoaan on funktionaalista. Formaalin kieliopin merkitys on luoda rajoja, joita käyttäen viestin sisältö voidaan kertoa eri tavoin ilman, että sen sisältö muuttuu. Kielioppi on kielioppia mielessä, ja siitä on tullut erottamaton osa kieltä. Virheitä voi edelleen esiintyä, mutta kielen käyttäjä huomaa virheensä itse ja niitä korjatessaan hänellä on valmiudet tarvittaessa käyttää joustavasti kiertoilmaisuja. Virheet ovat sellaisia, että niihin on helppo liittää toteamus: tekevähän natiivipuhujatkin virheitä.

Siirryttäessä perustasolta ylimmälle tasolle kielioppitiedon merkitys on muuttunut käyttäjälleen välttämättömästä ohjeiden antajasta mahdollisuuksia tarjoavaksi aineistoksi ja työkaluksi ilmaista ajatuksia eksplisiittisesti ja usein myös symbolisesti. Hienostuneimmillaan se tulee esille Vygotskyn (1982, 217–218) esimerkissä Heinen runon *Kuusi* ja *palmu* käännöksestä saksan kielestä venäjän kieleen. Saksankielinen sana *kuusi* on suvultaan maskuliini ja *palmu* feminiini, mutta venäjän kielessä kumpikin ovat feminiinejä. Kääntäjä korvasi *kuusi* -sanan venäjän kielessä maskuliinisella sanalla *setripuu*, koska ilman tätä muutosta sanojen taakse kätkeytyvä merkitys miehen ja naisen välisestä rakkaudesta olisi jäänyt ilmenemättä. Kun kyseessä on vieraan kielen oppiminen formaalissa opetuksessa, taitava kielen käyttäjä osaa automatisoitumisen lisäksi myös puhua kielestä. Puhumalla kielestä hän pystyy myös kehittämään omaa osaamistaan – hän on oppinut oppimaan omaksumansa kielitietoisuuden kautta.

4.3.3 Kielitietoisuus – työkalu ja oppimisen tavoite

Tarkastelen kielitietoisuuden käsitettä tässä tutkimuskontekstissa opettamisen ja oppimisen näkökulmista. Lähestymistapani saa tukea Jamesin (1998, 1999) tavasta määritellä kielitietoisuus käsitteillä *Language Awareness (LA)* ja *Consciousness Raising (CR)*. Jamesin käsitteiden ymmärtämiseksi tarkastelen myös muita tapoja tulkita kielitietoisuutta.

Tutkimuskirjallisuudessa esiintyviä merkityksiä kielitietoisuudelle

Jotkut tutkijat näkevät kielitietoisuuden keinoksi kehittää oppilaiden ymmärrystä siitä, mikä tehtävä kielellä on ihmisen toiminnassa. Tämän näkemyksen mukaan kielitietoisuus saa sosiaalisen ulottuvuuden, joka vastaa van Lierin (1998) käsitystä Vygotskyn ajattelusta. Vygotskyn mukaan tietoisuus *consciousness* saa alkunsa sosiaalisesta toiminnasta, jossa kieli on oleellinen osa ihmisten välistä sosiaalista vuorovaikutusta. Äidinkielen oppimisessa Vygotsky (1982,

180) ei katso tarpeelliseksi opettaa lapselle tietoisesti kielioppia, koska se ei anna hänelle mitään uusia tietoja. Lapsi osaa taivuttaa verbejä ja substantiiveja jo ennen kouluun menoaan, mutta hän ei tiedosta kieliopillisten muotojen olemassaoloa eikä kykene taivuttamaan sanoja pyydettyä. Kieliopilla on kuitenkin tärkeä merkitys lapsen ajattelun yleisessä kehityksessä, ja kielitietoisuus tulee ymmärtää osana ihmisen kokonaisvaltaista elämää. Vieraan kielen oppiminen valmistaa oppilasta kohtaamaan tulevaisuuden, jossa yhden vieraan kielen lisäksi tarvitaan tusina muita kieliä, kuten Hawkins (1991, 37) on asian ilmaissut.

James (1998, 260; 1999) määrittelee kielitietoisuuden (*LA*) opituksi kyvyksi analysoida eksplisiittisesti omaa äidinkieltä tai opittua vierasta kieltä. Jamesin ja Garrettin (1992, 4) mukaan henkilön kielitietoisuus kuvaa hänen herkkyytään oivaltaa ja ymmärtää, kuinka kieli toimii ihmisten välisessä viestinnässä. Alanen (2000) on pelkistänyt kielitietoisuuden tutkimuskirjallisuudessa esitettyjen määritelmien mukaan ”kielenoppijoiden tiedoksi kielen rakenteesta ja käytöstä siten, kun se ilmenee kielellisessä käyttäytymisessä sekä autenttisissa viestintätilanteissa että kielellisissä ja metalingvivistisissä tehtävissä ja testeissä”. Tutkimuskirjallisuudessa esitetyt käsitykset kielitietoisuudesta (*LA*) ovat assosioitavissa myös siihen, mitä eurooppalaisessa viitekehyksessä (Common European Framework 2001, 107) mainitaan kieli- ja viestintätietoisuudesta. Kieli- ja viestintätietoisuuteen liittyy herkkyyttä tietää ja ymmärtää, mitä on kieli ja mitä kieli on ihmisen toiminnassa. Henkilö ei koe uusia kieliä uhkana jo olemassa ollevalle järjestelmälleen, jota hän pitää normaalina ja luonnollisena.

Osa tutkijoista tulkitsee kielitietoisuuden (*LA*) ihmisen kehitykseen kuuluvana ominaisuutena, jonka kehittyminen ei vaadi tietoista kielen reflektointia. Kielitiedon ilmenemistä koskevassa tutkimuksessaan Nicholas (1991) havaitsi, että kielen oppija voi olla kielitietoinen osaamatta kertoa, miten hän konstruoi kielellisen ilmaisunsa. Nicholas tarkasteli lapsen kielitietoisuuden kehittymistä ja sosiaalisen ympäristön merkitystä siihen. Hänen mukaansa lapsen tapaa käyttää sanastoa ja kielioppia leimaa johdonmukaisuus, vaikka lapsen käyttämät kieliopilliset termit vaihtelevat. 3–6-vuotias lapsi voi käyttää sanaa *word*, kun hän viittaa käsitteeseen *sentence*. Pienen lapsen tietoisuus kielen sanastollisesta ja kieliopillisesta tasosta näkyy silloin, kun hän alkaa tuottaa vieraskielisiä ilmaisuja. Iän lisääntyessä lapsi voi oppia verbalisoimaan kieliopillista tietoaan. Tutkijan mukaan aikuisen mahdollisuudet edistää lapsen tietoista kielen tuottamista on sidoksissa siihen, miten merkityksellisenä lapsi tuottamisensa kokee. Erilaisten kielellisten ilmaisujen perusteella voidaan arvioida kielen käyttäjien sosiaalista ja yksilöllistä identiteettiä, mikä on sidoksissa heidän kielelliseen kulttuuriinsa. Ilmaisujen arviointi oikeaksi tai vääräksi on kuitenkin ongelmallista.

Tarkastellessani opettajan roolia hänen puhuessaan kielestä on tarkoituksenmukaista tarkastella opettajan kielitietoisuutta (*LA*) osana hänen aineenhallintaansa ja pedagogista sisältötietoansa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna Andrews (2001) tapa tarkastella opettajan kielitietoisuutta (*Teacher's language awareness*) ja sen merkitystä oppilaiden oppimiselle osoittautui mielenkiintoiseksi. Andrews (2001) näkemys kielitietoisuudesta täsmentää Jamesin (1998, 1999)

näkemyistä kielitietoisuudesta (*LA*) opettajan ja asiantuntijan kykynä analysoida omaa kieltään. Andrews antaa konkreettisen ”työkalun” tarkastella opettajan aineenhallinnan merkitystä opetukselle. Analysoidessaan sitä, mitä kielitietoisuudella tarkoitetaan, Andrews on verrannut käsitettä kielitietoisuus käsitteisiin pedagoginen sisältötieto ja kommunikatiivinen kielikyky. Hän on päätenyt ajatukseen, että nämä kolme käsitettä eivät ole sisällöllisesti identtisiä. Opettajan kielitietoisuus muodostuu strategisesta kompetenssista, kielikompetenssista ja oppiainetiedosta. Kaksi ensimmäistä komponenttia ovat osa opettajan kommunikatiivista kielikyvyn pääkomponenttia, jolloin kommunikatiivisen kielikyvyn merkitys vastaa Bachmanin (1991) sille antamaa sisältöä. Kolmas komponentti, oppiainetieto, on Andrewsien mukaan Shulmanin (1986) määrittelemän pedagogisen sisältötiedon ydintä.

Andrewsin näkemys opettajan kielitietoisuudesta korostaa eri kielikomponenttien välistä dynaamisuutta ja käsitystä siitä, että kielitietoisuus on kommunikatiivista kielikykyä ja pedagogista sisältötietoa yhdistävä silta. Oppilaalle välittyvä tieto on osin suodattamatonta ja osin opettajan kielitietoisuuden suodattamaa ainesta, jonka alkuperä voi olla oppimateriaalissa käytettyä kieltä tai muiden oppilaiden esittämää tai opettajan itsensä tuottamaa kieltä.

Opettajan keskeinen rooli oppilaille välittävän tiedon suodattajana tekee opettajan kielitietoisuudesta keskeisen opettamisen välineen. Toisaalta opettajan kielitietoisuuden laatu vaikuttaa siihen, miten hän pystyy kehittämään itseään vieraan kielen opettajana. Opettaja, jolla on hyvä kommunikatiivinen kielikompetenssi ja kommunikoinnin edellyttämät yleiset kompetenssit, voi edistää myös oppilaiden kielitietoisuuden nousemista (*CA*).

James (1998, 260) määrittelee tietoisuuden nostamisen (*CA*) kielen käyttäjän kognitiiviseksi kyvyksi osata puhua ”auki” eksplisiittisen ja implisiittisen kielen vastaavuudet. Henkilön implisiittinen tieto muuttuu eksplisiittiseksi, kun hän reflektoi ymmärrystään, joka on syntynyt esimerkiksi opettamisen tuloksena. Jamesin (1999) mukaan kielestä puhumisessa äidinkielen merkityksen ymmärtäminen on olennainen osa oppimisprosessia. Selventääkseen kielitietouden nostamista (*CA*) James (s. 261–262) käyttää esimerkkinä englannin kielen konjunktiota *but*, joka voidaan kontekstista riippuen kääntää saksan kielelle kahdella eri tavalla: (*but*₁ = *aber*) *Hermann ist nicht reich, aber er ist auch nicht arm.* ja (*but*₂ = *sondern*) *Hermann ist nicht reich, sondern arm.* Englantia äidinkielenään puhuvan on nostettava äidinkielen tietoisuuttaan tai jonkun toisen täytyy se nostaa, kun hän valitsee *but* -konjunktiolle kontekstiin sopivan saksankielisen vastineen.

Jamesin (1998, 260; 1999) mukaan oppijan kielitietoisuuden nouseminen ilmenee siten, että hän tunnistaa tavoitteeksi asetetun kielitiedon ja oman kielitietonsa välisen poikkeaman tai yhteensopivuuden. Hän ymmärtää, mitä hän ei tiedä ja mitä hänen vielä pitäisi oppia tavoitteen saavuttamiseksi. Oppijan kielitietoisuuden nostamiseksi opettajan antama palaute on tärkeää. Tarkastellessaan kielen oppijalle annettavaa palautetta James (1999) viittaa van Lierin (1998) tavoin Vygotskyn oppimisen lähikehityksen vyöhykemalliin. Oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotsky (1978, 86) tarkoittaa todellisen kehitystason

ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Kielen oppija hyötyy palautteesta, joka suuntautuu lähikehityksen vyöhykkeelle ja pyrkii laajentamaan sitä.

James (1998, 260) korostaa kielitietoisuuden (LA) ja kielitietoisuuden nostamisen (CR) välistä eroa. Tietoisuuden nouseminen on opettamisen tulosta ja opettaminen vaatii eksplisiittistä tietoa kielestä. Ongelmaratkaisutehtävien käyttö tietoisuuden nostamiseksi nähdään yhdeksi eksplisiittisen kieliopin opettamisen muodoksi (Stern 1992, 327). Jamesia (1999) lainaten kielitietoisuus ja kielitietoisuuden nostaminen ovat toimintaprosessiltaan vastakkaisia ja toisiinsa täydentäviä. Tämä näkökulma painottaa äidinkielen kielitietoisuuden ja vieraan kielen tietoisuuden nostamisen välistä suhdetta. Lisääntyvä kyky analysoida äidinkieltä, joka hallitaan intuitiivisesti, on osa kielitietoisuuden kehittymistä. Se etenee proseduraalisesta tiedosta deklaratiiviseen tietoon. Vieraan kielen opiskelussa äidinkieli on aktiivisessa roolissa, sen avulla tietoisuutta kielestä nostetaan deklaratiivisesta tiedosta kohti proseduraalista tietoa. Tämä voi toteutua vain, jos näiden kahden asian välille muodostuu silta niin, että kielitieto äidinkielestä ja vieraasta kielestä kohtaavat rakenteen *”MT and FL in tandem”*, kuten James on ilmaissut asian (s. 104). Opetustilanteeseen siirrettynä se merkitsee vieraan kielen ja äidinkielen muodostamaa kaksikielistä opetusta. Jamesin (1998, 1999) käsitys kielitietoisuuden nostamisesta prosessina vastaa Nicolaksen (1991) jo aiemmin esittämää näkemystä siitä, että oppijan kielitietoisuuden nostaminen on kehityksen tulosta.

Kielitietoisuuden käyttö analysoitaessa opetustilannetta

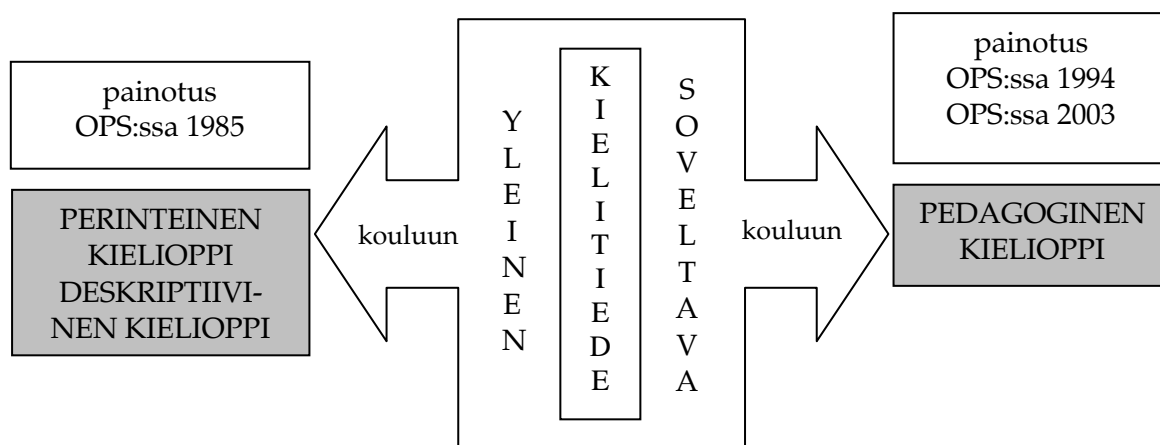
Nicolaksen (1991) tutkimus keskittyy siihen, miten kielioppia opettaessa voitaisiin sovittaa yhteen kielen tietoisien reflektoinnin ja ihmisen sosiaalisuuteen liittyvän kielellisen tietoisuuden näkökulmat. Sosiaalinen ulottuvuus rajoittuu luokassa tapahtuvaksi sosiaaliseksi toiminnaksi. Äidinkielestä ja kohdekielestä puhumalla sekä äidinkieltä ja kohdekieltä puhumalla opettaja ja oppilaat löytävät yhteisen ymmärryksen kohdekielestä. Donaton (2000) mukaan tämä osa opetusta on tiedon puhumista sosiaalisessa neuvottelussa, esimerkiksi luokassa kielen oppitunnilla, jolloin kielellä on lingvistiseen yhteisöön sosiaalistava rooli. Tämä vastaa tutkijoiden mukaan Vygotskyn tarkoittamaa kielen roolia ihmisten välisessä sosiaalisessa dialogissa. Donatonin ajatus löytyy myös van Lierin (1998) tavassa tulkita Vygotskya. Oppijan oppima kieli on hänen sisäistämänsä malli siitä, miten hän tulkitsee ja hyväksyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa puhutun tiedon. Osa puhuttua kieltä on mukana tilanteessa välillisesti, esimerkiksi oppikirjan kirjoittajan oppikirjassaan esittämässä muodossa. Oppikirjoissa esitettyjä kielioppisääntöjä noudattamalla voi tuottaa kieliopillisesti hyväksytyjä lauseita, mutta kielioppitietouden sisäistämiseen vaaditaan ymmärtävää oppimista. Rauste-von Wrightin tutkijaryhmän (2003, 166) mukaan tavoitteellisen oppimisen kannalta on tärkeää, että oppija tulee tietoiseksi siitä, mitä hän kulloinkin opittavasta asiasta ymmärtää ja osaa tai ei ymmärrä eikä osaa.

Helmstad (1999, 134–161) määrittelee ymmärtämisen tiedon vastaanottamisena, omaksumisena ja tajuamisena. Hänen mukaansa ymmärtäminen nähdään usein passiivisena tiedon vastaanottamisena – tieto siirtyy oman havain-

noinnin tuloksena tai toisen henkilön välittämänä. Sitä vastoin tiedon omaksuminen vaatii aktiivista toimintaa itsenäisesti tai opettajan ohjaamana.

Tiedon tajuamisessa Helmstad näkee kolme ulottuvuutta, jotka yhdessä muodostavat kokonaisuuden. Ensimmäinen niistä on tosiasiallista ymmärtämistä, jolloin ymmärtäjän tapa hahmottaa kokemusmaailmaansa kuuluvien asioiden välisiä suhteita muuttuu. Tosiasiallinen ymmärrys on vielä kokemukseen sidottua ja sillä on keskeinen merkitys ymmärryksen kehittymiselle. Seuraava ulottuvuus, ymmärtävän tiedon omaksuminen ei edellytä kokemusta, merkityksen oivaltaminen riittää. Tosiasiallisen kokemustiedon ja oivalletun tiedon ymmärtäminen luo pohjan kolmannelle ulottuvuudelle, systemaattiselle ymmärtämiselle. Oppijalle kehittyy oivaltamisen taju siitä, miten kokonaisuus rakentuu ja toimii – oppija tajuaa. Tajuaminen merkitsee sitä, että henkilö on tietoinen asioista, joita hän ei ole ennen tiedostanut. Hän kokee saavansa vastauksia kysymyksiin, joita hän ei ole ennen edes osannut kysyä. Hän osaa selittää asioiden välisiä suhteita paremmin kuin ennen ja käyttää oppimaansa mielekkäästi uusissa tilanteissa.

Helmstadin käsitys ymmärtämisen rakentumisesta vastaa Hautamäen tutkijaryhmän (2000a, 17) esittämää käsitystä oppimaan oppimisesta. Työryhmän mukaan oppimaan oppiminen vaatii *tietämistä, osaamista ja tutkimista*. Vieraan kielen kielioppitiedon oppimisessa tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija tarvitsee tietoa kielen rakenteesta ja kielioppisäännöistä. Tiedon avulla hän osaa tuottaa kieliopillisesti merkityksellisiä lauseita oppimiensa sääntöjen ohjaamana ja tutkimalla hän pystyy arvioimaan omaa osaamistaan. Hautamäen tutkijaryhmän mukaan oppimaan oppimiseen kuuluu vielä neljäs ulottuvuus, *toivo*. Toivo tarkoittaa sitä, että opiskelija kokee tehtävän sopivan vaikeana. Liian helppo tehtävä turhauttaa ja liian vaikea halvaannuttaa.



KUVIO 6 Opettämisen ja oppimisen välinen suhde kieliopille opetussuunnitelmassa annetun merkityksen näkökulmasta:
 OPS 1985: perinteinen ja deskriptiivinen kielioppi = opettamisen kohteena olevat kieliopit
 OPS 1994 ja 2003: pedagoginen kielioppi = kieliopin opettaminen oppilaan kielellisen kompetenssin parantamiseksi.

5 KIELIOPPI JA SEN MERKITYS KIELEN OPPIMISESSA

Kieliopin samoin kuin kielen käsite on monitulkinnallinen. Karlsson (2000, 22–23) turvautuu Suomen kielen perussanakirjaan määritellään kielioppi-sanan merkitykseksi ”kielen rakenteen järjestelmällinen esitys tai sen oppikirja; kielen järjestelmä”. Karlsson näkee kieliopin ensiksi kielen rakennejärjestelmänä, joka vastaa strukturaalista tulkintaa ja toiseksi yksilön ”yläpuolisena” normistona, joka vastaa preskriptiivistä tulkintaa. Kieliopilla voidaan myös tarkoittaa yksilön ensikielen omaksunisen myötä sisäistämää kielioppia, mikä vastaa funktionaalista tulkintaa. Tällöin puhutaan mentaalikieliopista tai kieliopillisesta kompetenssista, joka koostuu kielenkäyttäjän aivoihin edustuneista rakenteista ja käyttäytymistottumuksista. Kielioppiin liittyvästä normistosta tulee työkalu arvioitaessa hyväksytyä tapaa välitettäessä merkityksiä kyseisellä kielellä. Karlssonin mukaan normeja tarkasteltaessa tulee tehdä ero ”luonnollisten” ja ”virallisten” normien välillä. Luonnolliset normit ovat sosiaalisen käyttäytymisen tiedostamaton ohje. Kielen käyttäjä on omaksunut normit, mutta hän ei osaa pukea niitä sanoiksi. Viralliset normit liittyvät kielenhuoltoon. Niitä opetetaan tietoisesti kielen oppijalle koulussa. Oppija tarvitsee normiston saadakseen jäsentyneen kuvan omasta äidinkielestään ja opittavasta vieraasta kielestä sekä näihin kieliin liittyvästä käsitteistöstä, toisin sanoen tietoa kielestä ja kielen kieliopista (Leino 1995, 25; James 1998, 260–261).

Yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (Common European Framework 2001, 112–113) mukaan muodollisesti kielioppia voidaan pitää joukkona periaatteita, jotka säätelevät mielekkäiden lauseiden muodostamista kielen elementeistä. Perehtyessäni tutkimuskirjallisuuteen myöskään minä en ole päätenyt yhteen yksiselitteiseen tai hallitsevaan määritelmään kieliopille tai ohjeeseen, jonka mukaan kielioppia pitäisi opettaa. Pohdin ensiksi kieliopin moniselitteisyyttä (luku 5.1, alaluvut 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3), toiseksi kielioppia kielen käyttäjän näkökulmasta (luku 5.2), kolmanneksi kielioppia kielen opetuksen näkökulmasta (luku 5.3, alaluvut 5.3.1, 5.3.2) ja neljänneksi kielioppia lukion vieraiden kielen opetussuunnitelmassa (luku 5.4). Esitän lähestymistapani kuviossa 6.

5.1 Kieliopin monitulkinallisuus

Kieliopin monitulkinallisuus tulee esille tarkasteltaessa koko kielijärjestelmää. Kielioppijärjestelmä koostuu fonologian, morfologian, leksikon, syntaksin ja semantiikan osajärjestelmistä. Leksikkoa ja semantiikkaa ei yleensä sisällytetä kieliopin alaan eikä myöskään fonologia yksiselitteisesti kuulu kielioppiin. Sen sijaan vallitsee yksimielisyys siitä, että morfologia ja syntaksi muodostavat kieliopin ytimen. Karlsson (2000, 21) lukee siihen myös fonologian. Kielioppi ja leksikko yhdessä muodostavat kielen koko rakenteen.

Kieltä voidaan tarkastella kielioppimallien avulla. Mallit kuvaavat kielen sanoja ja säännöstön, jota noudattamalla sanoja yhdistetään laajemmiksi yksiköiksi. Mallien olennaisimmat erot ovat lauseiden ja niitä suurempien yksiköiden kuvauksessa (Karlsson 2000, 21–23). Kirjallisuudesta löytyy useita erilaisia kielioppimalleja. Niiden runsaus on ymmärrettävää, koska kielen ja kielen opetuksen tutkimuksessa tapahtuneet muutokset heijastuvat kieliopin tulkintaan (Dirven 1990). Eri kielioppien vertaamista keskenään vaikeuttaa se, että käytetty terminologia muuttuu tutkimusnäkökulman muuttuessa. Tutkija, joka pyrkii sovittamaan käsitteitä toisiinsa, joutuu tekemään kompromisseja ja joustamaan käsitteiden merkityksessä. Esimerkiksi Jaakkola (1997, 21–26) käyttää kielitietoa ja kielioppia rinnakkaisina käsitteinä ja antaa saman sisältöisen määritelmän sekä pedagogiselle kieliopille että kielitiedolle. Tutkimuksessani keskeistä on selvittää kielioppien eroavuuksia ja niiden vaikutuksia kieleen ja sen oppimiseen.

Tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä ovat perinteinen, deskriptiivinen ja pedagoginen kielioppi, koska niiden pohjalta tarkastelen kielen oikeakielisyyttä ja virheellisyyttä. Perinteisessä kieliopissa syntaksin perusyksikköjä ovat lause ja yhdestä tai useammasta lauseesta muodostuva virke. Lauseenjäsennys perustuu pääsanojen ja niiden määritteiden tarkasteluun. (Leino 1995, 26; *Kieli ja sen kieliopit* 2002, 44.) Riippumatta siitä, tulkitaanko kielioppi säännöiksi vai kielioppisääntöjä sisältäviksi ideoiksi, perinteisen kieliopin pohjalta tapahtuva kielen analysointi selkeyttää kielestä puhumista (de Silva Joyce & Burns 1999, 5). Kielestä puhuminen edellyttää kielellisille käsitteille annettujen nimien käyttöä,

kuten esimerkiksi *inessiivi*, joka ilmaisee sisässä olemista, välitöntä yhteyttä ja aikaa. Suomen kielessä inessiivi ilmaistaan päätteellä *-ssa, -ssä*. (Leino 1995, 55.) Annan esimerkin: *Tulevaisuudessa useimmilla ihmisillä on mahdollisuus...* Saksan kielessä vastaava merkitys ilmaistaan, *preposition* avulla: *In der Zukunft werden mehr Leute die Möglichkeit haben...* Vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteet sisältää perinteisen kieliopin mukaisen luettelon opetettavasta kielioppi-tiedosta, mutta siinä jätetään opettajalle vapaus opetuksen toteuttamisesta. Vastaavaa luetteloa ei ole enää vuosien 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmien perusteissa.

Deskriptiivistä kielioppia tarvitaan yksittäisen kielen perusrungon osoittamiseksi ja miten säännöt toimivat kyseessä olevassa kielessä. Karlssonin (2000, 22–23) mukaan mikään kielioppi ei voi kuitenkaan täydellisesti kuvata kielen sääntöjä.

Pedagogisella kieliopilla Odlin (1994a, 1) tarkoittaa niitä kielioppeja, jotka sisältävät vieraan kielen opetuksessa tarvittavaa kieliopillista analyysiä ja ohjausta. Määritelmä ei kuitenkaan anna vielä riittävästi tietoa kieliopin merkityksestä opetukselle. Odlinin mukaan pedagogisen kieliopin merkityksen ymmärtäminen vaatii kielioppikäsitteen tarkastelua neljästä eri näkökulmasta, jotka ovat kielioppi normina, kuvauksena, sisäistettynä systeeminä ja aksiomaattisena systeeminä. Vuosien 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmien perusteiden ”hengen” mukaan kielioppia voidaan ja sitä tulee tarkastella kaikista Odlinin esittämistä pedagogisista näkökulmista unohtamatta, että kielioppi on myös samanaikaisesti kaikki neljä näkökulmaa yhdessä.

Analysoidessani käsitteitä perinteinen, deskriptiivinen ja pedagoginen kielioppi kieliopille antamani merkitykset määräytyivät sen mukaan, lähestyinkö kielioppia osana kieltä vai osana kielen käyttöä. Tulkintani poikkeaa de Silva Joycen ja Burnsin (1999, 6) tekemästä jaottelusta: perinteinen, formaali ja funktionaalinen kielioppi. Dirven puolestaan (1990, 1) jakaa kieliopit pedagogiseen ja deskriptiiviseen kielioppiin. Oma käsitykseni on lähempänä Dirvenin esittämää jakoa, koska ymmärrän pedagogisen kieliopin kielen opetuksen työkaluksi ja deskriptiivisen kieliopin yksittäisen kielen kieliopin kuvaukseksi.

5.1.1 Perinteinen kielioppi

Perinteinen kielioppi pohjautuu latinan ja kreikan kielten kuvausta varten luotuun kielioppiin, jonka tarkoituksena oli kuvata näiden kielten formaaleja piirteitä ja luokitella niitä puheen eri osiksi. Subjekti, predikaatti ja objekti ovat muun muassa perinteisen kieliopin välineitä. Vähitellen kieliopin sidonnaisuus yksittäiseen kieleen löyhtyi ja siitä kehittyi perinteinen kielioppi, joka on erityisesti länsimaisten kielten jäsentämiseen käytetty työkalu. Mutta vasta sidottuna johonkin tiettyyn kieleen työkalusta tulee kielen käyttäjälle merkityksellinen malli kielellisen ilmaisun jäsentämiseksi. (Cook 1994, 36; de Silva Joyce & Burns 1999, 6.)

Cook (1994, 36–37) käyttää Clahsenin ja Muyskenin (1986) tutkimustuloksia havainnollistaakseen ajatuksiaan perinteisen kieliopin merkityksestä. Clahsen ja Muysken ovat verranneet saksan kieltä äidinkielenään puhuvan lapsen ja

saksan kieltä opiskelevan, englantia äidinkielenään puhuvan aikuisen tapoja tuottaa saksankielisen sivulauseen *Ich sage, dass ich dich liebe* ja päälauseen *Ich liebe dich* sanajärjestys. Saksan kieltä äidinkielenään puhuva lapsi oppii tiedostamattaan kielelle ominaisen sanajärjestyksen, kun taas kieltä opiskeleva englanninkielinen aikuinen käyttää huomaamattaan perinteiseen kielioppiin pohjautuvaa omassa äidinkieleessään vakiintunutta järjestystä subjekti, predikaatti, objekti myös muodostaessaan saksankielisen sivulauseen.

Van Lierin (1998, 138–140) mukaan kielen oppija ei tarvitse tietoa perinteisestä kieliopista silloin, kun hän oppii kielen luonnollisessa kontekstissa ilman formaalia opetusta. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kielen oppiminen ja erityisesti ensikielen oppiminen tapahtuisi täysin tiedostamattomasti ja ilman ulkopuolelta tapahtuvaa vaikuttamista. Vaikka kieliopillisen virheen häviäminen lapsen puheesta ei edellytä, että lapsi tietoisesti hallitsee kieliopillisen terminologian, se kuitenkin edellyttää lapselta sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemaa kielen kieliopin oppimista. van Lier havaitsi, että nelivuotiaan lapsen ymmärrys epäsäännöllisten verbien taivutuksesta voi lisääntyä hänen leikkiessään ikätoverinsa kanssa. Ymmärtämiseen ei tarvittu formaalia kielen opetusta. Van Lier seurasi kahden nelivuotiaan lapsen Lean ja Phillipin keskustelua. Lean äidinkieli oli englanti ja Phillipillä oli kaksi äidinkieltä, englanti ja saksa. Lea ei tietoisesti opettanut Phillipä eikä Phillip tietoisesti opiskellut englantia. Phillip kuitenkin oivalsi eron käyttämänsä verbimuodon *sleaped* ja Lean käyttämän muodon *slept* välillä, joten Phillip muutti kielensä vastaamaan paremmin Lean käyttämää kieltä. Van Lierin mukaan Phillipin reagointiin vaikutti se, että Lea puhui englantia äidinkielenään.

Eri kielten kielioppeihin liittyy lingvistisen informaation lisäksi myös pragmaattinen informaatio. Kielten välisen suhteen ilmaisemiseen ei ole olemassa yksiselitteistä sääntöä tai ohjetta. Perinteisen kieliopin subjektia ei voida siirtää mekaanisesti kielestä toiseen, koska sillä ei ole välttämättä eri kielissä samaa lingvististä tai pragmaattista vastaavuutta. Subjektin sisältämän semanttisen ja pragmaattisen informaation muodostama kokonaisuus on kielispesifistä tietoa siitä, miten lauseessa esiintyvä sana tai sanaryhmä on tunnistettavissa subjektiksi. (Tomlin 1994.) Suomenkielinen lause *Minä tapasin sinut* ja saksankielinen lause *Ich traf dich* ovat perinteisen kieliopin mukaan identtisiä – subjekti on tekijä myös merkitystasolla. Suomenkielinen lause *Minä näen sinut* sekä saksankieliset lauseet *Ich sehe dich* ja *Du wirst von mir gesehen* ovat merkityksellisesti identtisiä, näkijä ja näkemisen kohde eivät muutu. Suomenkielinen lause ja ensimmäinen saksankielinen lause ovat kuitenkin kieliopilliselta rakenteeltaan erilaiset suhteessa toiseen saksankieliseen lauseeseen. Kaikissa lauseissa on kieliopillinen subjekti, toisessa saksankielisessä lauseessa subjekti ilmaisee näkemisen kohteen, mutta varsinainen näkijä ilmaistaan agentilla. Kommunikatiivisuuden näkökulmasta ilmaisuilla on eroa. Ilmaisun valita on kontekstisidonnainen.

Vieraiden kielten opiskelussa käytetyt kieliopit ovat erilaisia perinteisen kieliopin versioita. Siksi äidinkielen opetuksessa on syytä opettaa perinteisen kieliopin keskeiset käsitteet, kuten *subjekti*, *predikaatti* ja *objekti*, mutta ne pitää

määritellä riittävän yleisellä tasolla. (Kieli ja sen kieliopit 2002, 147.) Cook (2001, 22) painottaa myös perinteisen kieliopin termien tuntemuksen tärkeyttä vieraan kielen opetuksessa.

Burgess ja Etherington (2002) selvittivät tutkimuksessaan muun muassa opettajien käsityksiä siitä, miten he uskovat opiskelijoittensa suhtautuvan kielioppitermien käyttöön. Opettajat (57 %) uskoivat opiskelijoittensa pitävän kielioppitermien käyttöä hyödyllisenä ja termien käyttö ei aiheuta heille vaikeuksia (47 % opettajista). Opettajien vastauksista voidaan olettaa, että opiskelijat suhtautuvat myönteisesti eksplisiittiseen kieliopin opetukseen. Vastaukset voivat myös kertoa opiskelijoiden aikaisemmista kielenoppimiskokemuksista. Jos opiskelijoita on opetettu teoreettista opetustyyliä käyttäen (luku 3.2.1), heistä kieliopillisten termien käyttö tuntuu kotoiselta.

5.1.2 Deskriptiivinen kielioppi

Deskriptiivinen kielioppi ei määrittele ilmaisun laatua, vaan sen tavoitteena on selvittää, miten yksittäisen kielen käsitteet ja funktiot näkyvät kielessä tai miten kieli näkyy käsitteissä ja funktioissa. Tältä pohjalta deskriptiivistä kielioppia voidaan arvioida sen mukaan, miten hyvin se kuvailee kieltä sellaisena kuin se on, mikä näkyy myös koulukieliopissa (Dirven 1991). de Silva Joycen ja Burnsien (1999, 16–17) tavassa tarkastella lauseen *My primary school teachers taught me grammar* muuttamista passiivilauseeksi *I was taught grammar by my primary school teachers* tulee esille perinteisen ja deskriptiivisen kieliopin kietoutuminen toisiinsa. Perinteisen kieliopin keskeisyys painottuu siinä, että aktiivilauseen muuttaminen passiivilauseeksi edellyttää esimerkiksi sen tunnistamista, mikä ero toiminnan näkökulmasta on subjektilla ja objektilla.

Kun suomalaiselle saksan kielen opiskelijalle opetetaan suomenkielisen aktiivilauseen muuttamista saksankieliseksi passiivilauseeksi, suomen kielen ja saksan kielen erilaisuus tulee esille myös perinteisen kieliopin tasolla – suomen kielen passiivilauseessa ei ole tekijää. Samalla siirrytään saksan kielen deskriptiiviseen kielioppiin. Saksan kielessä passiivilauseen tekijä ilmaistaan agentilla, joka normaalisti muodostetaan *von*-prepositon avulla. Tämän vaiheen de Silva Joyce ja Burns (1999, 17) ovat yhdistäneet käsitteeseen formaali kielioppi. Saksan ja englannin kielissä toiminnan näkökulmasta tarkasteltuna agenttikäsitteellä ei ole eroa, mutta agentin kuvaaminen on kielispesifistä. Vastaavaan asiaan on kiinnittänyt huomionsa myös Cook (2001) tarkastellessaan perinteistä kielioppia kielen opetuksen viitekehystenä. Koska japanin kielessä ei ole monikkomuotoa, perinteisen kieliopin terminologian merkitys formaalissa kielenopetuksessa korostui Cookin (2001, 21–22) analysoidessa englannin kielen monikon opetusta japanilaisille.

Deskriptiivinen kielioppi pyrkii kielen kuvauksessa aksiomaattisuuteen. Tarvittaessa se turvautuu yksityiskohtaiseen kielen rakenteen erittelyyn antamalla sääntöjä ja sääntöihin liittyviä poikkeuksia. Ilman tietoa kielen kieliopista kieli olisi kontekstia tuntemattomalle vain kasa sanoja (de Silva Joyce & Burns 1999, 4–5), ja Poincaréa (1982, 127–129) mukailleen kasa sanoja on yhtä vähän kieltä kuin kasa kiviä on talo. Kielen käytön näkökulmasta deskriptiivinen kie-

lioppi painottuu kielessä hyväksyttäviin sanallisiin ilmaisuihin eli siihen, miten kieli toimii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tulkintani mukaan deskriptiivisellä kieliopilla on kieleen sidoksissa oleva normatiivinen luonne. Elleivät normit ohjaisi kirjoitettua tai puhuttua kieltä, ei olisi kielijärjestelmääkään, vaan vallitsisi yksilökohtainen, alati käsittämättömällä tavalla vaihteleva kaaos (Karlsson 2000, 22).

Normatiivisen luonteensa perusteella deskriptiivisen kieliopin merkitys painottuu kielen huollossa. Esimerkiksi kouluopetuksessa kielioppi ohjaa ja antaa mallin opiskelijalle siitä, miten hänen pitäisi toimia tuottaakseen virheetöntä kieltä. Normatiivisesti esitetyt kielioppisäännöt kohdistuvat kielen rakentamiseen ja sanastoon, ne eivät kata kielen käytössä tarvittavaa kontekstin ymmärtämisen edellyttämää tietoa tai kieltä käyttävää ihmistä (Sajavaara 1989, 187). Asiaa selkeyttää Odlinin (1994a, 4) esimerkki kieltä äidinkielenään puhuvan ja vieraan kielen opiskelijan kieliopin osaamisesta. Kieltä äidinkielenään puhuva osaa muodostaa futuurin oikein ja myös käyttää sitä oikein sanoessaan *Before Louis finishes work, he will give us a call...* mutta hän ei välttämättä osaa selittää, miksi hän tekee niin kuin tekee. Odlinin näkemys vastaa Vygotskyn (1982, 193–194) näkemystä siinä, että oppijan vieraan kielen vahvat puolet ovat hänen äidinkielenensä heikkoja puolia ja päinvastoin. Tämä tarkoittaa sitä, että englantia vieraana kielenä opiskeleva osaa deskriptiivisen kieliopin sääntöjä noudattaen muodostaa kieliopillisesti hyväksytyin futuurin. Mutta jotta opiskelija osaisi käyttää futuuria oikein, hänen tulee osata normatiivisen kieliopin säännöt, ja ne tilanteet, joissa futuuria ei tule käyttää, kuten esimerkiksi lauseessa: **Before Louis will finish work, he will give us a call.*

Oppijan tulee tutustua opiskelemaansa yleiskieleen ja sen normeihin sekä kehittää ilmaisuvarmuuttaan, jotta hän oppisi kulloinkin valitsemaan tilanteen ja tarkoituksen mukaisen muodon (Sajavaara 1989, 188). Kun hän tietää, miksi sanan *before* aloittamassa lauseessa preesens on merkityksellisesti parempi kuin futuuri, hän on sisäistänyt kieliopin systeeminä. Samalla hän on ylittänyt kieliopin sidonnaisuuden johonkin yksittäiseen kieleen ja saanut aikaisempaa paremmat mahdollisuudet hyödyntää eksplisiittistä kielioppitietoa käytännössä, jolloin hän pystyy käyttämään kieltä ilman tietoista yksittäisten kielioppisääntöjen tarkkailua. Futuuriin liittyvä kielioppi on kielioppia hänen mielessään samassa merkityksessä kuin Cook (2001, 23–24) on termiä käyttänyt. Hallidayn (1985, xxxv) mukaan on vaikea ymmärtää kieltä systeeminä ilman kielioppia. Kieliopin syvällisempi ymmärrys on sidoksissa kognitiivisesta näkökulmasta selittyvään kielitietoisuuteen ja ymmärtämiseen oivalluksena, joita käsitelin luvussa 4.3.3.

Odlin (1994a, 4–7) käyttää käsitettä ”kielioppi sisäistettynä systeeminä”. Se voidaan nähdä kielen ulottuvuutena, joka muodostuu kielen käyttäjän kielellisistä toiminnoista laaja-alaisesti, myös tiedostamattomien toimintojen osalta. Sitä voisi verrata myös kieltä käyttävän yhteisön yhteiseen intuitioon, jonka natiivipuhuja omaksuu eläessään yhteisössä. Cookin (2001, 23–24) käsite ”kielioppi mielessä” vastaa Odlinin käsitettä ”kielioppi sisäistettynä systeeminä”. Cook on tarkastellut käsitettä ”kielioppi mielessä” vertaamalla natiivipuhujan ja vieraan kielen opiskelijan kieliopin piirteiden hallintaa.

Käsitteelle natiivipuhuja löytyy kirjallisuudesta useita määritelmiä riippuen siitä, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Esimerkiksi kun painotetaan sosiaalisten suhteiden solmimista, määritelmän lähtökohtana on ryhmään identifioituminen (Cook 2001, 174–175). McArthur (1992, 682) tarkoittaa natiivipuhujalla henkilöä, joka on puhunut kyseistä kieltä varhaisesta lapsuudestaan lähtien, äidinkielenään tai ensikielenään. Davies (1991) näkee McArthurin edustaman perinteisen määritelmän ongelmalliseksi, koska kriteerit ovat epämääräisiä ja kiistanalaisia. Esimerkiksi henkilö, joka on syntynyt englantia puhuvassa maassa, ei välttämättä puhu englantia ”natiivikielenään”. Hänet on saatettu adoptoida jo ennen puhumaan oppimista toista kieltä puhuvaan maahan. Käsitettä pitäisi lähestyä sosiolingvivistisestä näkökulmasta – natiivipuhujan kieli ihmisten välisen vuorovaikutuksen mahdollistajana, ei symbolina, jonka ympärille keskustelut kielen opettamisesta ja oppimisesta ankkuroituvat. Kielen opettamisessa natiivipuhujan käyttämä kieli usein nähdään sekä prosessina että tuotteena, joihin vedotaan. Opetuksen tavoite määritellään natiivipuhujan kompetenssin mukaan ja kielen oppimisen onnistumista verrataan natiivipuhujan kielenkäyttöön. Natiivipuhujan kieli voi toimia mallina kielen oppijalle vain siinä tapauksessa, että natiivipuhujan ja kielenoppijan kieliä erottavat piirteet on havaittavissa.

5.1.3 Pedagoginen kielioppi

Dirven (1990, 1) määrittelee pedagogisen kieliopin laaja-alaiseksi termiksi, joka sisältää ne vieraan kielen sääntökokoelmasta tehdyt kuvaukset tai esitykset, jotka on suunnattu opettajalle tai oppilaalle. Niiden tarkoituksena on edistää tai ohjata kyseisen kielen omaksumisen vaatimia oppimisprosesseja. Määritelmä jättää tilaa erilaisille kieliopin tyypeille, joita ovat muun muassa oppilaan kielioppi, opettajan kielioppi ja referenssikielioppi. Referenssikieliopista hän mainitsee esimerkkinä yliopistokieliopin, käyttäjän kieliopin ja koulukieliopin. Koulukieliopin pitäisi kattaa kaikki koulussa opetettava kielitiedon aines. Kielen rakenteen kuvauksen täsmällisyyden ja laajuuden osalta, lähdeoteksena kielestä, koulukielioppi on kuitenkin niin suppea, ettei sitä voida pitää tieteellisenä kielioppina (Kieli ja sen kieliopit 2002, 135–136). Dirven (1990, 1) viittaa myös oppikirjojen ja opetussuunnitelmien kielioppeihin, mutta se, mitä hän pitää erityisen tärkeänä, on ”vapaa tila”, joka antaa mahdollisuuden tulkita pedagogista kielioppia toimintana, oppimisprosessina ja osana kompetenssia. Dirvenin tarkastelu vastaa Littlen (1994, 99) tapaa hahmottaa pedagoginen kielioppi -termin merkitystä kolmesta eri näkökulmasta: pedagoginen kielioppi pedagogisena prosessina, sisältönä sekä prosessin ja sisällön kombinaationa.

Dirven (1990, 1) on kiinnittänyt huomiota eri kielioppeja käsittelevässä hierarkkisessa katsauksessaan koulukieliopin paikkaan. Hän on sijoittanut koulukieliopin visuaalisesti lähemmäksi deskriptiivistä kielioppia kuin pedagogista kielioppia, joka ei ole normatiivinen. Dirvenin jako vastaa Kieli ja sen kielioppi (2002, 183) -teoksessa esitettyä periaatetta. Mielenkiintoiseksi asian tekee se, että Dirven ei kytke koulukielioppia suoraan oppimis- tai opettamiskielioppeihin.

Englantilaisten tutkijoiden keskuudessa painotetaan pedagogisen kieliopin vuorovaikutteisuutta oppimisessa ja opettamisessa siten, että pedagoginen kielioppi on tulkittavissa myös kieliopin pedagogiikaksi. Kielioppi on enemmän kuin vain eksplisiittistä, sanalliseen muotoon puettavissa olevaa kielioppiasioiden esittämistä. Soveltavan kielitieteen tutkijoiden esityksistä on löydettävissä käsitys, että pedagogisen kieliopin tehtävänä on stimuloida ja ohjata oppilaita rakentamaan hypoteeseja opiskeltavasta kielestä. (Dirven 1990, 1.)

Pedagoginen kielioppi avautuu eri käyttäjille eri tavalla. Esimerkiksi Littlen (1994, 100) mukaan aloittavalle kielenopiskelijalle pedagoginen kielioppi on sisältönä enemmän kuin kourallinen yleisiä sääntöjä, jotka poikkeavat hänen ensikielestään. Opiskelijalle pedagoginen kielioppi prosessina voi olla vaikeasti erotettavissa muusta opetuksesta. Pitemmälle ehtineelle opiskelijalle pedagogisen kieliopin sisältö voi olla yksityiskohtainen kuvaus kohdekielestä sellaisena kuin se on suunnattu natiivipuhujalle. Keskeistä on kielen kielioppiaineksen muuntaminen oppilaalle ymmärrettävään muotoon. Tuloksena voi olla oppilaalle tarkoitettu koulukielioppi, joka on tyypiltään deskriptiivinen, kielioppikäsikirjana toimiva referenssikielioppi. Siksi koulukieliopiksi tarkoitettun referenssikieliopin tulee olla helppokäyttöinen (Dirven 1990, 1). Kun kielen rakennetta täsmällisesti kuvaava kielioppi "käännetään" oppilaalle sopivaan muotoon, kielioppi saa normatiivisen luonteen, joka kertoo, miten kieltä pitäisi käyttää (Cook 2001, 20). Kouluopetuksessa koulukieliopin normatiivisuus on tulkittu tiedoksi, joka oppilaan tulee opetella niin kuin se on kielioppiin kirjoitettu (Kieli ja sen kieliopit 2002, 135).

Opettajan tehtävänä on suunnata perinteisen kieliopin pohjalta kirjoitettu referenssikielioppi oppilaan oppimista edistäväksi pedagogiseksi kieliopiksi. Se ei ole ristiriidassa Dirvenin (1990, 1) antaman pedagogisen määritelmän kanssa. Dirven yhdistää koulukieliopin sekä deskriptiivisiin että pedagogisiin kielioppeihin referenssikieliopin välittämänä. Näin tulkittuna kielioppi ei ole mielestäni vain kirjoitettu dokumentti, vaan myös käyttäjänsä konstruktio siitä, miten hän on sisäistänyt kieliopin.

Dirvenin (1990) näkemys tukee myös sitä, miten olen ajatellut pedagogisen kieliopin konkretisoituvan lukion koulukieliopiksi. Pedagogisen kieliopin tehtävänä on tuottaa vastauksia kysymykseen, miten oppilas voi oppia uuden tavan ilmaista merkityksiä, jotka hän pystyy jo ilmaisemaan äidinkielellään. Samalla hän saa lisävalmiuksia oman äidinkiелensä struktuurin ymmärtämiseen. Pedagogisen kieliopin ja perinteisen kieliopin merkitys opettajan ammatillisessa osaamisessa on rinnastettavissa Shulmanin (1986) käyttämiin käsitteisiin sisältötieto ja pedagoginen sisältötieto. Opettajan tulee hallita kielen kielioppi ja pystyä käyttämään sitä omassa esityksessään. Lisäksi hänen pitää pystyä muuntamaan ja selkiyttämään kieliopilliset säännöt oppilaille omaksuttavaan muotoon. Pedagogisesta kieliopista tulee opettajan työkalu tarkastella oppilaan (de Silva Joycen & Burnsien 1999, 2–5) kieliopin osaamista kahdesta näkökulmasta, joista toinen on kieliopin käytön osaamista ja toinen on taitoa puhua kieliopista. Kieliopin käyttötaitoa tulee erityisesti esille silloin, että kielen käyttäjä pystyy jopa ajattelemaan kyseisellä kielellä, mitä pidetään myös osoituksena

hyvästä kielitaidosta (Dufva & Pääkkönen 1998, 35). Se on rinnastettavissa kieltä äidinkielenään puhuvan kielen hallintaan.

5.2 Kielioppi kielen opetuksen näkökulmasta

Vieraan kielen oppiminen ei tapahdu pelkästään kieliopin opetuksen välityksellä. Kielioppitiedon opetuksessa ei voida myöskään ajatella mitään yhtä kielioppimallia tai teoriaa, vaan kielioppia täytyy tarkastella kielen opettajan osaamisen ja ymmärtämisen näkökulmasta. Kielioppi on opettajan tarvitsemaa kieliopillista tietoa, jonka hän muokkaa opetuksessaan oppilaiden tasoon sopiviksi metalingvistisiksi tehtäviksi, käytännön ohjeiksi ja neuvoiksi ongelmatilanteissa. (Leiwo 2003, 224.)

Eurooppalaisen viitekehyksen (Common European Framework 2001, 116) mukaan kielen oppijan täytyy omaksua kielen muodot ja merkitykset. Kielioppi kuvaa ensisijaisesti merkitysten koodaamista teksteihin ja sanoihin, ja sen käsitteet ovat prototyyppisiä. Kielitiedon osaaminen on kielellistä oivaltamista ja päättelyä, se on myös kieltä koskevien hypoteesien kumoamista ja uusien esittämistä. Se ei ole normien, sääntöjen ja luetteloiden muistamista tai valmiin tiedon mieleenpainamista. Kieliopillisen tiedon opetus on enemmän toimintaa ja ongelman ratkaisua kuin valmiin tiedon siirtoa.

5.2.1 Opetettavan kieliopin ja opitun kieliopin välinen kuilu opetuksen haasteena

Kielioppiin osana vieraan kielen opetusta liittyy kaksi näkökulmaa. Ensimmäinen on kielen kielioppitieto opettajan tulkitsemana ja esittämänä, toinen on oppilaan kielioppitieto, joka syntyy opettajan ja oppikirjan välittämän kielioppitiedon tulkinnasta. Ihmisen subjektiivisuuden vuoksi nämä näkökulmat eivät välttämättä kohtaa toisiaan. Opetettava kielioppi on opettajan mielessä, ja se on hänen välittämänään erilainen kuin opetettu kielioppi oppilaan sisäistämänä. Tämän hyväksyminen nostaa keskeiseksi pedagogiseksi kysymykseksi sen, miten kielioppitiedon opettaminen ja oppilaiden kielioppitiedon arviointi sisällöllisesti ja menetelmällisesti voisivat edistää oppimista siten, että tuloksena on lingvistisesti pätevä oppijan sisäistämä kielioppi. Pätevyys ei edellytä kieliopillista puhdasoppisuutta. Opettajan kieliopin selityksessä voi olla epätarkkuutta (Horwood 1988), mutta kieliopillisen tiedon yksinkertaistaminen ei saa vaikeuttaa oppilaan oppimista.

Tarkasteltaessa käsityksiä opettamisen merkityksestä vieraan kielen oppimiselle, erot ovat peilattavissa erilaisiin oppimiskäsityksiin ja tulkintoihin kielen olemuksesta. Muun muassa Dufva, Lähteenmäki ja Isoherranen (1996, 26) ovat tutkiessaan tietoisuuden osuutta vieraan kielen oppimisessa pohtineet kysymyksiä, miten ihminen oppii ja mitä ihminen oppii oppiessaan vierasta kieltä.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa ihmisen toiminnan yksilöllisyyttä ja oppijan omaa aktiivisuutta. Siinä tarkastelun kohteena on oppiminen. Koska oma mielenkiintoni liittyy opettamisen ja oppimisen väliseen suhteeseen, jäsenän asiaa sosiokonstruktivismiin näkökulmasta. Tarkasteluni vastaa Leachin ja Scottin (2003) tapaa arvioida sosiokonstruktivismiin toimivuutta luonnontieteen opetuksessa. Vieraiden kielten ja luonnontieteen opetusta ei voida sinänsä rinnastaa, koska opetuksen eksplisiittinen oppiainees on tiedespesifistä. Molemmista aineista on kyse kuitenkin siitä, ettei oppilas voi itse keksiä opittavaa oppiainesta. Vieraan kielen opetuksessa opettaja tuo oppitunnille ennen kaikkea valmiin kielioppitiedon. Oppilas voi kuitenkin rakentaa kuvan kielestä tarkastelemalla kielen säännönmukaisuuksia.

Sosiokonstruktivismi on opetusta ohjaava viitekehys. Sosiokonstruktivismiin tehtävänä on jäsentää sitä, miten opettamalla voidaan vaikuttaa oppimiseen. Se luo puitteet sen arvioinnille, kohtaavatko opettaja ja oppilas toisensa. Sosiokonstruktivismi pedagogisena ratkaisuna ”hyväksyy” opettajan ja oppilaan näkökulmien erilaisuuden. Se ei tue myyttiä ”oppimisesta opetetuksi tulemisena”, jollainen myytti tuli esille esimerkiksi Dufvan, Lähteenmäen ja Isoherrasen (1996, 61) tutkimuksessa.

Sosiokonstruktivismi ei myöskään tue käsitystä, jonka mukaan vieraan kielen oppiminen on itsestään oppimista, kielen tarttumista vaatteisiin, kuten Dufva ja hänen tutkijaryhmänsä (1996, 63) ovat asiaa kuvanneet. Kielioppitieto, jonka sisällön valinnasta opettaja ensisijaisesti vastaa, välittyy opettajan ja oppilaiden välisessä sosiaalisessa neuvottelussa. Neuvottelu tarkoittaa dialogia, jonka tuloksena eri osapuolet ymmärtävät toisiaan aikaisempaa paremmin ja jota opettaja, osin myös oppikirja, ohjaa opetukselle asetettujen kognitiivisten tavoitteiden suuntaan. Tiedon sisäistäminen vaatii oppilaalta sitä, että hän organisoii ja rakentaa uudelleen sosiaaliseen neuvotteluun tuodun tiedon omaksi tavakseen ymmärtää ja käyttää sitä. (Leach ja Scott 2003.) Näin tulkittuna sosiokonstruktivismi tukee käsitystä, jonka mukaan vieraan kielen opetuksessa tarvittava kielioppi on samanaikaisesti lingvististä sisältöä, sosiaalista tiedon vaihtoa ja yksilöllistä tiedon prosessointia.

5.2.2 Perinteinen, formaalinen kieliopin opetus ja funktionaalinen kieliopin opetus

Kielenopetuksessa formaalinen lähestymistapa vastaa perinteistä tapaa opettaa kielioppia normina. Lähestymistapana perinteinen opettaminen on saanut rinnalleen funktionaalisen lähestymistavan, jolloin kieliopin tarkastelun näkökulma siirtyy lähemmäksi pedagogista kielioppia. Etsittäessä keinoja siihen, miten kielioppia voidaan välittää luokassa tapahtuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kieliopin pedagogiikassa kohdistetaan huomio eksplisiittisen opettamisen vaikuttavuuteen: miten opettaja saa oppilaat kohdistamaan huomionsa kielen tyypillisiin ominaisuuksiin, ja miten hän voi ohjata heitä asettamaan tarkoituksenmukaisia hypoteeseja sääntöjen merkityksestä ja käyttökelpoisuudesta? Arvioitaessa tarkoituksenmukaisuutta keskeinen kriteeri on se, miten oppilaan

välikieli kehittyy kohdekieleen verrattuna. Tarkastelen seuraavassa asiaa vertaamalla formaalia kieliopin opetusta funktionaaliseen kieliopin opetukseen.

De Silva Joyce ja Burns (1999) käyttävät perinteisestä, formaalista ja funktionaalista kieliopista nimeä kielioppityypit. He määrittelevät formaalin ja funktionaalisen kieliopin opetusmenetelmäksi ja perinteisen kieliopin sanastoksi, joka nimeää kielen rakenteelliset osat. Perinteisen kieliopin sanasto ohjaa suoraan tai epäsuoraan formaalia ja funktionaalista kielioppia käyttävän kielen rakenteen analysointia. Formaali kielioppianalyysi lähtee perinteisen kieliopin käsitteistä, ja se sitoutuu funktionaalista kielioppianalyysiä vahvemmin kieliopillisen terminologian käyttöön. Pelkistettynä formaali kielioppi on lingvistinen tapa lähestyä kieltä. Kieliopilliset peruselementit löydetään tekstistä kysymällä esimerkiksi, mikä on subjekti ja mikä on predikaatti. Funktionaalinen lähestymistapa painottaa merkityksen analyysiä, mutta se ei ole kuitenkaan ”vapaa” kieliopillisesta käsitteistöstä. Analysoitaessa tekstiä funktionaalisesti tekemiselle etsitään esimerkiksi tekijää, jolloin analyysin takaa on löydettävissä perinteisen kieliopin subjekti-predikaattiasetelma (ks. luku 5.1.1).

Formaalia ja funktionaalista kielioppia ei voida varsinaisesti sitoa yksittäiseen kieleen. Kielisidonnaisuus tulee mukaan perinteisen kieliopin säännöissä, jotka kertovat, miten jossakin tietyssä kielessä kielioppirakenne muodostetaan. De Silva Joyce ja Burns (1999, 16–17) antavat esimerkin passiivin opettamisesta: *I was taught grammar by my primary school teachers*. Formaalin lähestymistavan mukaan lausetta verrataan vastaavaan aktiivilauseeseen ja sen jälkeen kielen sääntöjä noudattaen lause *My primary school teachers taught me grammar*. muutetaan passiivilauseeksi. Funktionaalinen lähestymistapa edellyttää vastaavien strukturaalisten muutosten käsittelyä, ja prosessi on sidoksissa perinteiseen kielioppiin. Funktionaalisisessa lähestymistavassa huomio keskittyy siihen, mikä on aktiivilauseen ja passiivilauseen välinen kommunikatiivinen ero.

De Silva Joycen ja Burns (1999, 19) mukaan funktionaalinen tapa lähestyä kielioppia on vartenotettava vaihtoehto pyrittäessä lisäämään kielenkäyttäjän tietoisuutta kieliopista (ks. luku 4.3.3). Funktionaalinen kuvaus edellyttää muodon ja funktion välisen vuorovaikutuksen jäsentämistä sen selkeyttämiseksi, mitkä kieliopilliset struktuurit ovat päteviä ilmaisemaan halutun merkityksen. Asian tekee ongelmalliseksi se, että muodon ja funktion välinen suhde ei ole yksi yhteen siirryttäessä kielestä toiseen. (Tomlin 1994, 145, 151.) Annan esimerkin: Lauseissa *Minulla on lyijykynä*. ja *Ich habe einen Bleistift*. minän ja kynän suhde on sama, mutta subjektien tunnistaminen lauseista ei ole rinnasteista. Oppijan tietoisuuden nostamisen tarve on keskeinen haaste opettajalle hänen ”saattaessaan” kielioppia oppijan mieleen (Cook 2001, 23). Kieliopin tuominen tietoisien prosessoinnin kohteeksi mahdollistaa tavoitteellisen oppimisen.

5.3 Kielioppi lukion vieraiden kielten opetussuunnitelmassa

Vuoden 1985 lukion opetussuunnitelmien perusteissa korostuu perinteisen kieliopin keskeisyys. A-kielenä opetettavan englannin kielen kurssien tavoitteiden esittely (s. 65) sisältää kielioppia koskevan perusohjeen: ”Rakenteita opiskellaan rakenneluettelon mukaan.” Rakenneluettelo (s. 73–82) tutkittaessa huomio kiinnittyy siihen, että luettelossa kielioppi jaetaan rakenteisiin, joita ”oppilaan tulisi saamansa opetuksen perusteella osata käyttää lukion päättövaiheessa”, ja rakenteisiin, jotka oppilaan tulisi ”ymmärtää”. Jälkimmäisten lukumäärä on minimaalinen verrattuna ensimmäiseen ryhmään kuuluviin rakenteisiin. Vastaavasti saksan kielen opetuksen tavoitteissa esitetään rakenneluettelo (s. 144–147), jossa on lueteltu, mitä lukion päättövaiheessa olevan oppilaan tulisi osata. Ohjeiden yksityiskohtaisuutta kuvaa muun muassa se, että lukion 2. (ja 3.) vuoden tavoitteisiin kuuluu „ymmärtää” *sollen*-verbillä ilmaistavat sanonnat: *Er soll krank sein,... Der Mann soll viel verdient haben,... Wenn es morgen regnen sollte,...*

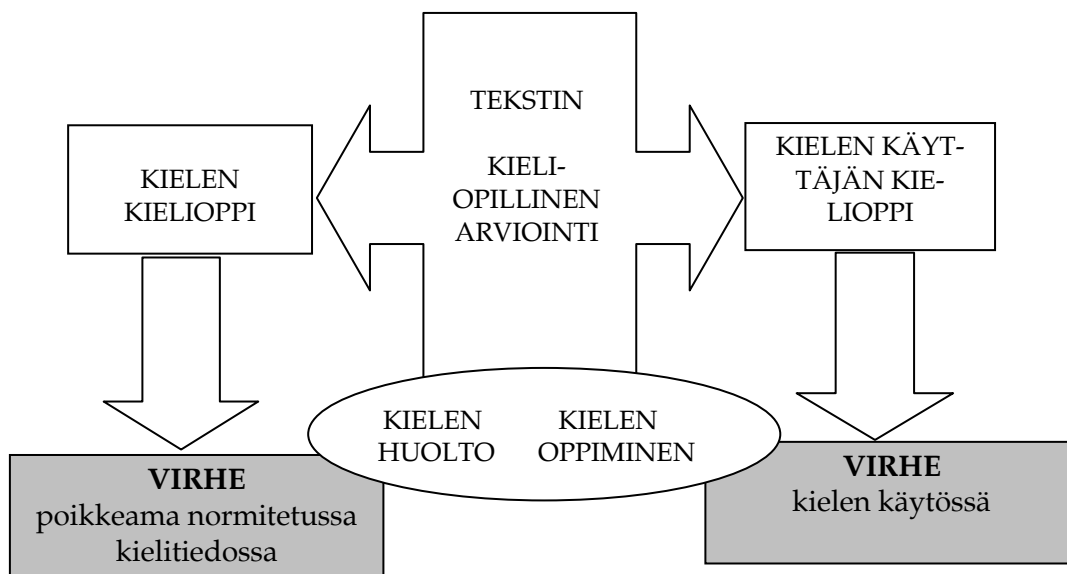
Jos kielellinen kompetenssi nähdään ensisijaisesti kielen mekaanisten sääntöjen oppimisena, opetus voi yksinkertaistua kielen esineellistämiseen. Missä määrin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden esitystapa vielä vaikuttaa 2000-luvun kielioppeihin ja niiden pohjalta tapahtuvaan opetukseen? Näkyykö se siinä, että kirjatieto on edelleen ”pilkottuina pieniksi opinkappaleiksi; relatiivipronomineiksi ja partisiipeiksi” (Dufva & Alanen 2001, 165), vai onko tuo esitystapa välttämätön silloin, kun halutaan varmistaa se, ettei lasta ja hänen kielikasvatustaan jätetä tuuliajolle.

Vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteissa annettu ohje herättää kysymyksen myös siitä, miksi siinä on käytetty *ymmärtää*-sanaa eikä *muis-
taa*-sanaa. von Wrightia (1996) mukaillen kieliopin käyttö pedagogisena työkaluna ohjaa opettajaa ja opiskelijoita vuoropuheluun, jossa oppiaineksen ja kieliopin ymmärtävä oppija pystyy perustelemaan käyttämiään sääntöjä merkitysten ilmaisemiseksi erilaisissa tilanteissa. Sen lisäksi opettajan oma ymmärtäminen auttaa häntä tulkitsemaan sitä käsitysten järjestelmää, johon opiskelija sovitaa tulkintaansa kieliopillisista säännöistä. Kieliopin käyttö pedagogisena työvälineenä voidaan tulkita kieliopin rakenteiden konstruoimisena, syventämisenä, lujittamisena ja soveltamisena sekä rakenteiden vuorovaikutuksena. Näkemys vastaa sitä, mitä Aeblin (1990, 301) kutsuu oppimisen muodollisten asteiden moderniksi versioksi.

Vuosien 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmien perusteissa ei ole rakenneluetteloakaan vaan kielioppia koskeva yleisohje on löydettävissä ajatuksesta, jonka mukaan sanaston ja rakenteiden valinnan lähtökohtana on niiden viestinnällinen arvo (vuoden 1994 opetussuunnitelma, s. 62; vuoden 2003 opetussuunnitelma, s. 100). Jos viestinnällinen näkökulma jää liian vähäiselle huomiolle, lopputulos voi olla sama, mikä tuli esille Alasen (2000) tutkimuksessa. Hän analysoi seitsemäsluokkalaisten englannin (B-kielen) kielen käyttöä tunnilla, jossa opetettiin perfektia. Tutkija seurasi opettajan ja oppilaiden välisessä keskustelussa kuuden tunnin ajan samassa ryhmässä. Tutkimus paljasti, että kielen

opettamisen mallina oli kielen esineellistäminen, toisin sanoen verbien perfektimuotojen muodostamista opetettiin mekaanista koodausta harjoittelemalla. Alanen kyseenalaistaa käsityksen, jonka mukaan eksplisiittinen kieliopin opettaminen takaa eksplisiittisen oppimisen. Se, miten säännöt liittyvät merkityksiin ja kielenkäyttöön, ei ole aina selvää oppilaille. Silläkin uhalla, että hänet leimataan "hitaaksi tai muuten hidasjärkiseksi", eräs poika vaati opettajaa selvittämään, mikä yhteys tämän käyttämällä käsitteistöllä ja termeillä on englannin kielen muotojen ja merkitysten kanssa.

Alasen näkemys vastaa Daviesin (1983) käsitystä siinä, että opettajan omat kokemukset ja tieto opiskelijoiden aikaisemmista kokemuksista auttavat opettajaa ymmärtämään opiskelijoiden oppimisvaikeuksia. Opettajan oman kielen oppimisen ja opettamisen tietoinen analysointi voisi olla eräs keino ratkaista sitä ongelmaa, jonka Dufva ja Alanen (2001, 160) ovat ilmaisseet kysymyksellään: "Miten suomalaisista lapsista kasvaisi Tom Sawyerin veroisia kielisalapoliiseja?"



KUVIO 7 Virheen tulkinta kielen kielioppitiedon ja oppimisprosessin näkökulmista.

6 VIRHEET VIERAAN KIELEN OPETUKSESSA

Kielen opetuksen tavoitteena on auttaa oppijaa rakentamaan kielitietoaan mahdollisimman lähelle kohdekielen normistoa. Jos oppijan käyttämässä kielessä on virheitä, ne on yleensä pyritty korjaamaan. Virheen korjaaminen edellyttää virheen määrittelyä. Virheen määrittelyn kompleksisuus tuli esille analysoidessani kielen normeja rikkovia ulottuvuuksia. Esitän tekemäni ratkaisut kuviossa 7. Ensiksi tarkastelen kielivirheen kompleksisuutta (luku 6.1, alaluvut 6.1.1 ja 6.1.2). Toiseksi tarkastelen kielivirheen korjattavuutta indikaattorina opiskelijan kielitiedosta (luku 6.2, alaluvut 6.2.1 ja 6.2.2). Kolmanneksi pohdin kielellisen ilmaisun virheettömyyttä ja virheellisuuden arvioinnin ongelmallisuutta opetettaessa vierasta kieltä (luku 6.3).

6.1 Kielivirheen kompleksisuus

Virheen kompleksisuus tulee esille kysyttäessä, mitä ymmärretään käsitteellä virhe. Yksinkertaisimmillaan lingvistinen virheluokittelu perustuu havaittavien virheiden ominaisuuksiin. Yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (Common European Framework 2001, 155) mukaan virhe heijastaa kielenoppijan kompetenssia, jossa on kohdekielen normeista poikkeavia piirteitä, esimerkiksi sanastollisia, morfologisia ja syntaktisia virheitä. Kyseisten virheiden kvantitatiivinen tutkiminen kirjoitetusta tekstistä antaa tietoa siitä, miten hyvin kielen opiskelija

hallitsee kielen mekaaniset säännöt, joiden pohjalta hän voi tehdä päätöksensä muodon oikeakielisyydestä.

James (1998, 64–89) on pohtinut virhettä kirjallisuudessa esitettyjen määritelmien pohjalta. Hän määrittelee kielivirheen yleisellä tasolla kielen epäonnistuneeksi osaksi (*bit*) (s. 1). James jakaa virheet, jotka johtuvat siitä, ettei oppijalla ole riittävää tietoa kielestä, neljään kategoriaan. Ne ovat kieliopinmukaisuus, hyväksyttävyyys, korjattavuus sekä omalaatuisuus; viimeisen kategorian rinnalle hän nostaa käsitteen kielellisesti epäonnistunut esitys (s. 64–65). Tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä ovat kolme ensimmäistä kategoriaa.

6.1.1 Kieliopinmukaisuus

Jamesin (1998, 65) mukaan kieliopinmukaisuus voidaan ilmaista käsitteellä ”hyvin muotoiltu”. Sitä, mikä on hyvin muotoiltua, ei päätä kielen käyttäjä vaan ulkopuolinen taho, joka Jamesiä lainaten ”et ole sinä enkä minä”. Luokkatilanteessa ulkopuolisen rooli on opettajalla, joka arvioi oppilaan esitystä koulussa opetettavan kieliopin perusteella. Kieliopilla on normittava tehtävä. Täsmällisine sääntöineen kielioppi ei tee kompromisseja määrittäessään kielen osien virheettömyyttä tai virheellisyyttä. Virheen toteaminen on mahdollista, koska kielioppi kohdentaa tarkkaavaisuuden kielen osiin eikä kokonaisuuteen, johon osa liitetään. Kuitenkin todellinen kielenkäyttötilanne sallii kompromissit. Kielenkäyttäjän kieltä voidaan ymmärtää, vaikka ilmaisu olisi virheellinen, esimerkiksi väärä aikamuoto, jos tekstimassa antaa riittävästi vihjeitä siitä, milloin kerrottu asia on tapahtunut.

Jamesin johtopäätös on, ettei kieliopinmukaisuuden pohjalta tapahtuva kielivirheen määrittely ole perusteltua. Hän perustelee asiaa sillä, että kieliopit määrittelevät kieliopinmukaisuuden rajatapauksen perusteella eivätkä tuo esille joustavuutta, jota kielen viestinnällisyys edellyttää. Rajatapauksiin perustuva määrittely ei tuota johdonmukaista tietoa kielestä siten, että voitaisiin sanoa sääntöjen tuottavan selkeitä tapauksia kielen virheettömyyden tai virheellisyyden arvioimiseksi. Jamesin mukaan kieli voidaan pelkistää selkeiksi tapauksiksi ydinkieliopilla, jollainen kouluopetuksessa käytetty kielioppi on. Selkeitten tapauksen riittämättömyys jäsentää todellista käyttökieltä vaatii sen hyväksymistä, minkä Corder (1971, 101) on ilmaissut sanomalla, että kieliopinmukaisuus sisältää aukkoja koodia määrittelevässä säännössä.

Painotettaessa kielen kieliopinmukaisuutta, kieli nähdään normitettuna kokoelmana. Tätä näkemystä palvelee myös perinteinen kielioppi käsittemäärittelyineen ja sääntöineen, joiden tehtävänä on tuottaa malleja merkityksellisille kielen yksiköille (Common European Framework 2001, 115–113). Verrattaessa kielenkäyttäjän esitystä kielioppimallien mukaisiin yksiköihin voidaan osoittaa, mikä esityksessä on virheellistä ja mikä oikeaa. Tämän pohjalta vierasta kieltä opiskelevaa voidaan ohjata pääsemään alkuun kielen opiskelussa riippumatta siitä, mikä on hänen äidinkieltensä. Muun muassa Ellis (1997, 10) havaitsi asian seurattessaan portugalilaisen ja pakistanilaisen pojan englannin kielen opiskelua. Kielen sääntöjä soveltava vieraan kielen opiskelija kohtaa samankaltaisen ongelman kuin luonnontieteen opiskelija, joka pohtii sitä, miten hän voi hyö-

dyntää veden molekyyliä kertoessaan lasin pohjalla olevan vesipisaran ominaisuuksista. Ihmisen ajattelun tuottamana merkitys on paljon rikkaampi ja kompleksisempi kokonaisuus kuin mikään kieliopillinen mallikokoelma, ja jokainen esitys vaatii kieliopin tulkinnallista käyttöä ja soveltamista.

Kielen kulttuurisidonnaisuus tulee esille siinä, mikä hyväksytään standardiksi: Sajavaaran (2000) mukaan virallisen suomen puhekielen vahva sidoksellisuus kirjakieleen on ymmärrettävissä sillä perusteella, että ”pipliasuomen” pohjalta kehittyneestä suomen kirjakielestä tuli 1800-luvulla kansankieli, jonka myös ruotsinkielisten virkamiesten tuli oppia. Jos kouluopetuksen tavoitteeksi asetetaan oikeakielisuus, voidaan kysyä, onko oikeakielisyyden mittana pidettävä oppimateriaalista opetettavaa kieltä vai kieltä opettavan opettajan kieltä (Ellis 1994, 66).

Koulukulttuurin liittäminen kielen normiston määrittelyyn tuottaa uusia kysymyksiä. Samalla se tuottaa omat ongelmansa selvittäessä sitä, millaisia indikaattoreita oppilaiden tekemät virheet ovat arvioitaessa heidän kielitietoaan. Kertovatko virheet oppilaiden kyvyttömyydestä oppia vierasta kieltä vai opettamisen tehottomuudesta? Ovatko ne osoitus oppilaiden halusta käyttää kieltä vaativammalla tasolla, kuin mihin heidän tietonsa ja taitonsa riittävät, vai ovatko virheet hyväksyttävä väistämättömänä osana oppimisprosessia? Nämä ovat kysymyksiä, joihin ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta (Common European Framework 2001, 155).

6.1.2 Kielen hyväksyttävyyden

Kielen hyväksyttävyyden ei ole teoreettinen vaan praktinen käsite. Hyväksyttävyyden voidaan määrittellä ilmaisun sopivuutena kyseisessä tilanteessa. Asia voidaan esittää myös seuraavasti: kun lingvistiikan vastaiset tekijät ”sotivat” muodon käyttöä vastaan, kielellistä ilmaisua ei voida hyväksyä. Vaikka esimerkiksi kieltä äidinkielenään puhuva kielen asiantuntija päättäisi ilmaisun kielellisestä oikeellisuudesta, niin kielen käyttäjä kuitenkin viime kädessä päättää ilmaisun hyväksyttävyydestä. Jamesin (1998, 68) mielestä kielellisesti hyväksyttävää ilmaisua ei kuitenkaan voi olla ilman kieliopillista hyväksyttävyyttä – kieliopillisuus on kielen hyväksyttävyyden edellytys. James viittaa Lyonsin (1958, 137) antamaan hyväksyttävyyden määritelmään, jonka mukaan ”kielellisesti hyväksytty ilmaisu on sellainen, jota kyseessä olevaa kieltä äidinkielenään puhuva on käyttänyt ja käyttää yhä edelleen kontekstiin sopivassa tilanteessa ja jonka myös muut samaa kieltä äidinkielenään puhuvat hyväksyvät vastaavin ehdoin”. Lyonsin määritelmän tekee kuitenkin ongelmalliseksi se, että kieltä äidinkielenään puhuva ei aina osaa tehdä eroa kieliopillisuuden ja kielen hyväksyttävyyden välillä. Jamesin (1998, 67) mukaan korjattavuus on kieliopillisuuden kriteeri, kun taas kielen tosiasiallinen käyttö ja ongelmattomuus osoittavat kielen hyväksyttävyyttä.

Yksinkertaisen lingvistisen virhetutkimuksen antia on kritisoitu. Kritiikin oikeutus tuli esille myös tämän tutkimuksen yhteydessä (luku 8). Opetettaessa vierasta kieltä ei riitä tieto siitä, mikä esityksessä on virheellistä tai mitkä virheet ovat todennäköisimpiä, vaan tarvitaan tietoa myös siitä, miksi opiskelija

tekee virheitä ja mikä on virheiden vaikutus kokonaisuuteen. Tällainen tieto auttaa opettajaa toimimaan virheen esiintyessä taitavana korjaajana, johon kuuluu Corderia (1973, 294) lainaten ”oppilaiden virheellisten muotojen hallittu hyväksikäyttäminen”.

Lapsella ei ole vielä tietoa kielen kieliopillisista säännöistä hänen opetellessaan äidinkieltään, vaan hän ikään kuin ”maistelee” eri vaihtoehtoja käymällä sosiaalista neuvottelua kuulijansa kanssa. Esimerkiksi Lyytinen (1980, 107) on tutkinut suomalaisten lasten äidinkielen oppimista. Hänen tutkimuksissaan on tullut esille se, että lasten kielioppi kehittyy asteittain laadullisten virheiden vähitellen ”paratessa”, kuten hän on asian ilmaissut. Vygotskyn (1982, 193–196) mukaan lapsen äidinkielen opiskelu etenee päinvastoin kuin vieraan kielen oppiminen koulussa; lapsi käyttää äidinkielen kielioppimuotoja oikein tiedostamatta niihin liittyviä formaaleja muotoja ja sääntöjä. Äidinkielen kieliopin opiskelu alkaa vasta, kun hän osaa jo käyttää kielen perusominaisuuksia ilmaistakseen haluamansa viestin. Sanan oppiminen on merkityksen antamista objektille, kun taas vierasta kieltä opiskeltaessa vieraan kielen sana liittyy kohteeseen äidinkielen sanan välittämänä ja ”äidinkielen valmiiden merkitysten järjestelmä toimii uuden järjestelmän kehittymisen pohjana”.

Vieraan kielen oppiminen koulussa tukeutuu vahvasti oppilaalla olevaan kielitietoon, joka on ennen kaikkea hänen äidinkielistä kommunikatiivista kompetenssiaan. Tämä on tullut esille esimerkiksi kuntoutettaessa niitä oppilaita, joilla on vieraan kielen oppimisvaikeuksia. (Pitkänen, Dufva, Harju, Latva & Taittonen 2001, 82–83, 88.) Merkityksen ilmaiseminen äidinkielellä onnistuu ilman kielen loogisten rakenteiden tiedostamista, kun taas vieraan kielen opiskelu nojautuu äidinkielen semantiikkaan (Vygotsky 1982, 159). Celce-Murcian (1991) mukaan lasten tapa oppia kieltä on holistisempaa kuin aikuisten, joiden oppimista tukee etenkin alkuvaiheessa selkeä muotoihin keskittyminen. Aikuisen, joka hankkii vieraan kielen taitoa itselleen luonnollisessa oppimisympäristössä, oppii käyttämään oikeita muotoja, mutta se ei välttämättä tarkoita sitä, että hän olisi oppinut tietoisesti käyttämään kohdekielen kielioppisääntöjä (Ellis 1997, 6–8). Vygotskyn (1982, 194) mukaan äidinkielen merkitys vieraan kielen oppimiselle on kiistaton, mutta oppimisella on vaikutusta myös äidinkieleen: vieraan kielen opiskelussa välttämätön tietoisuus kielijärjestelmästä edistää oppilaan äidinkielen hallintaa kielellisten erityispiirteiden ja kielellä yleistettävissä olevien ominaisuuksien osalta.

Se, millaisia tulkintoja virheiden pohjalta tehdään kielen hyväksyttävyydestä, on kontekstisidonnaista. Burtin (1975) tutkimuksessa englantia äidinkielenään puhuva talonmies, mekaanikko ja kauppias arvioivat äänitteitä, jotka sisälsivät eri kansallisuuksia edustavien ja englantia vieraana kielenään puhuvien henkilöiden spontaania puhetta. Tutkimuksen mukaan, vaikka englantia äidinkielenään puhuvien arvioijien näkemykset erilaisten virheiden merkityksestä puheen ymmärrettävyydelle vaihtelivat, he pitivät tärkeänä kielen kommunikatiivisuutta. Ellisin (2003, 63–67) eri tutkimuksista tekemän yhteenvedon mukaan sama asia on tullut esille myös tulkittaessa kirjallisesti esitettyjä lauseita. Kun kohdekieltä vieraana kielenä puhuvat arvioivat virheiden merkitystä, he

kiinnittivät huomiota peruskieliopin sääntöjä rikkoviin virheisiin, esimerkiksi morfologisia ja aikamuotovirheitä pidettiin vakavina, mutta arvioijat eivät painottaneet sanastovirheitä samassa määrin kuin kieltä äidinkieltään puhuvat. Myös Walz (1982) on todennut, että saksankielisiä lukijoita ei häiritse saksankielisessä tekstissä esiintyvät morfologiset virheet niin paljon kuin muut virheet.

6.2 Kielen korjattavuus indikaattorina opiskelijan kielitiedosta

Jamesin (1998, 74) mukaan on tavallista, että kieliopinmukaisuus erotetaan kielen hyväksyttävyydestä samassa mielessä kun Chomsky tekee eron käsitteiden kompetenssi ja performanssi välillä. Jako ei kuitenkaan ota huomioon kielenoppijan äidinkielen kompetenssin kielteistä vaikutusta vieraan kielen oppimiseen eikä oppijan omia uskomuksia. Esimerkiksi englannin kielen oppija saattaa sanoa ”*Who did you meet at the zoo?” ja myöhemmin väittää sanoneensa ”Whom...”, vaikka hän ei ole koskaan aikaisemmin käyttänyt *whom*-muotoa. Jamesin mukaan kompetenssitermi viittaa lähinnä standardoituihin normeihin, joiden pohjalta voidaan määritellä kielen korjattavuus. Kun kieltä äidinkielenään puhuva käyttää kielellisiä ilmaisuja spontaanisti, ei kukaan kyseenalaista ilmaisujen hyväksyttävyyttä. Opettaja voi kuitenkin kyseenalaistaa oppilaansa vastaavan kielellisen esityksen vedoten eksplisiittisiin kielen sääntöihin. Jamesin mukaan hylkäämisen perustaksi ei kuitenkaan riitä opettajan arviointi eikä kieltä äidinkielenään puhuvan intuitiivinen tieto kieliopista, vaan metalingvistinen ratkaisu. Hän antaa esimerkkinä lauseen: ”They went with Tom and me”, jonka kieltä äidinkielenään puhuva korjaisi muotoon ”...with Tom and *I”. Korjauksen perusteena ei voida pitää sitä, ettei kieltä äidinkielenään puhuva hyväksyisi lausetta, vaan korjaus tapahtuu koulussa saadun formaalin tiedon pohjalta, eli sääntöjä ”ylitulkitaan”, kuten James asian ilmaisee (s. 74).

6.2.1 Kielen korjattavuuden ulottuvuudet

Terminologisessa mielessä suomen kielen *virhe*-sana on vähemmän informatiivinen kuin sen englanninkieliset ei-synonyymiset vastineet *error*, *mistake* ja *slip*. Ellisin (1997, 17–18) ja Jamesin (1998, 76–86) käsitykset virheestä perustuvat virheluokitteluun *error* ja *mistake*. He lähtevät virhemääritelmässään tarkoituksenmukaisuudesta, jolla he tarkoittavat oppijan kykyä vaadittaessa perustella pätevästi esityksensä oikeakielisyyttä ilman apuvälineitä. Jos oppija tiedostaa käyttämänsä muodon virheellisyyden ja kykenee korjaamaan esityksensä, kyseessä on todennäköisesti *mistake*. Sitä vastoin jos oppija pitää käyttämänsä muotoa oikeutettuna eikä halua tai kykene korjaamaan esitystään, kyseessä on *error*. Brown (1991, 111) kuvaa *mistake*-tyyppistä virhettä ikkunaksi, joka antaa opiskelijalle mahdollisuuden tarkastella kielestä tekemänsä tulkinnan pätevyyttä ja siten toteuttaa tarvittavan korjauksen. Jamesin (1998, 77) mukaan oppija ei

kuitenkaan tahallaan riko standardoituja sääntöjä siinä mielessä kuin esimerkiksi runoilijat tai mainostajat tietoisesti tekevät poiketessaan kielen normeista.

Jamesin (1998, 76–86) käsitys virheestä vastaa eurooppalaisessa viitekehysessä (Common European Framework 2001, 155) esitettyä virhemäärittelmää, jossa sanalla *error* viitataan systemaattiseen virheeseen, poikkeamaan kielipöytäkirjassa esitetystä tavasta ilmaista kyseinen asia. Virheen syyinä voi olla se, että kielenkäyttäjä on ymmärtänyt asian väärin tai hänen tietonsa asiasta ovat liian suppeat. Sana *mistake* viittaa kielen käyttäjän vaikeuksiin hyödyntää opiskelemaansa kielitietoa. Erehdys on sana, jota voidaan käyttää suomalaisena vastikkeena sanalle *mistake*, se voidaan tulkita myös lipsahdukseksi (*slip*). Lipsahduksia esiintyy myös kieltä äidinkielenään puhuvilla ja osa niistä on jopa yleistynyt heidän normaaliin arkikieleensäkin.

James (1998, 83–84; ks. myös Common European Framework 2001, 155) jakaa kielen oikeellisuutta rikkovat ulottuvuudet neljään kategoriaan, joita voitaisiin käyttää kielten opetuksessa arvioitaessa oppijoiden kielellisiä suorituksia:

- (i) Lipsahduksesta (*slip*) käytetään yleisesti nimitystä myös lapsus (*lapsus*). Lipsahduksia voivat aiheuttaa, kieli, kynä, jopa sormet näppäimistöllä. Ne voidaan nopeasti tunnistaa ja tekijä voi itse korjata lipsahduksensa ilman ulkopuolista apua.
- (ii) Erehdyksensä (*mistake*) oppilas pystyy itse korjaamaan, jos ulkopuolinen osoittaa hänelle virheen olemassaolon. Jos oppilas pystyy korjaamaan virheensä pelkän osoituksen perusteella, kyseessä on ”ensimmäisen luokan virhe” (*first-order mistake*). Jos korjaamiseen tarvitaan lisäinformaatiota, esimerkiksi opettaja osoittaa virheen sijainnin lauseessa, kyseessä on ”toisen luokan virhe” (*second-order mistake*).
- (iii) Virhettä (*error*) oppilas ei pysty itse korjaamaan, ennen kuin hän on saanut lisäopetusta ja sisäistänyt opittavan asian.
- (iv) Kömmähdys (*solecism*) on rikkomus kielen sääntöjä vastaan. Kyse on tavallisesti koulussa opettujen oikeakielisyysääntöjen rikkomisesta, esimerkiksi väärä lauseen vastine. Säännöt ovat usein ristiriidassa kieltä äidinkielenään puhuvan intuition kanssa. Jamesin mukaan näyttää siltä, että ulkomaiset opettajat eivät ole niin suvaitsevia oikeakielisyyden rikkomista kohtaan kuin heidän kieltä äidinkielenään puhuvat kollegansa. Tästä johtuu kieltä äidinkielenään kieltä puhuvien käsitys siitä, että ulkomaalaiset puhuvat heidän kieltään paremmin kuin he itse.

Ellisin (1997, 18–18) mukaan tutkimustulokset eivät tue yksinkertaista virheluokittelua, jossa jako perustuu käsitteisiin *error* ja *mistake*. Jos kielenkäyttäjän muodostaa välillä oikean ja välillä virheellisen imperfektimuodon, eron tekeminen virhetyyppien välillä ei ole enää mahdollista. Myös Brown (1994, 205–206) on tuonut esille epäilynsä siitä, että virheet voitaisiin luokitella teknisesti ja yksiselitteisesti kielivirheiksi tai kielenkäyttövirheiksi. Hän kysyy: ”Kummasta

on kyse, jos sama englannin opiskelija sanoo joskus **John cans sing.* ja joskus *John can sing?*”

6.2.2 Kielen korjattavuuteen liittyvää pohdintaa

Kuka korjaa oppilaan virheet, opettaja vai oppilas itse? Taylor (1986) on painottanut vaatimusta ottaa huomioon tutkittava teksti kokonaisuutena eikä kiinnitä huomiota vain ilmeisten virheiden rekisteröintiin. Tutkijan mukaan kirjoitelman virheellisyyttä tutkittaessa analysoija tarvitsee lingvististä kieliopillista tietoa ja kieliopillisia intuitioita virheiden olemassaolon oivaltamiseen. Virheitä, joita esiintyy kahden henkilön tai henkilön ja tekstin välisessä vuorovaikutuksessa, on vaikeaa jäsentää tehtäessä jyrkkä dualistinen jako kielivirheiden ja kielenkäyttövirheiden välillä. Taylorin tapa tarkastella ihmisten välisen kommunikoinnin toimivuutta lisää tutkijan ymmärrystä kommunikoivien osapuolten kielitaidosta. Se tukee Hendricksonin (1978; 1981, 4–18) käsitystä siitä, ettei ole yleispätevää standardia, joka neuvoisi opettajaa virheen korjaamisessa, kehoitaisi häntä virheen korjaamiseen ja kertoisi hänelle, milloin tai miksi virheet pitäisi korjata, mitkä virheet tulisi korjata tai kuka korjauksen suorittaa.

Psykolingvistinen virhelähteiden analysointi perustuu käsitykseen, jonka mukaan kielenkäyttäjän vaikeuksia ymmärtää kielisysteemin luonnetta voidaan tutkia analysoimalla hänen tapaansa tulkita ja soveltaa kielen sääntöjä. Tätä näkemystä edustaa Corderin (1971) esittämä virheluokittelu kielivirheisiin (*error*) ja kielen käyttövirheisiin (*mistake*), mikä vastaa karkeasti Chomskyn psykolingvististä jakoa kompetenssi ja performanssi. Kompetenssivirheet voivat ilmetä vaikeuksina tietää täsmällisesti säännön sisältö tai yrityksenä korvata puuttuva kielitieto epämääräisellä ilmaisulla. Performanssivirheet ovat prosessointivirheitä, joita oppija tuottaa, kun hän pyrkii korvaamaan tiedon puutteensa turvautumalla esimerkiksi kiertoilmaisuihin ja parafraaseihin. James (1998, 78–79) kyseenalaistaa Corderin jaon ja kysyy ensiksi, voiko kyseessä olla kielivirhe (*error*), kun oppija tuottaa oman välikielensä kieliopin mukaisen hyvin muotoillun ilmaisun. Toiseksi hän kysyy, voiko kyseessä olla kielen käyttövirhe (*mistake*), jolloin oppijan täytyisi itse korjata virheensä ja hylätä kielioppinsa pohjalta prosessoimansa esitys.

Ellis (1994, 57–59) on tarkastellut kompetenssivirheitä Richardsin (1971) esityksen pohjalta. Sen mukaan kompetenssivirheitä syntyy esimerkiksi transferin vaikutuksesta, kun kielenkäyttäjän kieltä ohjaa jonkin toisen kielen rakennesäännöt. Siirtovaikutus näkyy opiskelijan kääntäessä saksankielisen lauseen *Ich gehe nicht.* englanniksi **I go not.* Jotta oppilas pystyisi korjaamaan virheensä, hän tarvitsee opettajan väliintuloa.

Muikku-Werner (2001) vertasi saksalaisen ja virolaisen suomen kielen oppimista. Hän kiinnitti tutkimustuloksissaan huomionsa myös transferiin. Opin-tojen alkuvaiheessa virolainen opiskelija hyötyi viron ja suomen kielten sanasto- ja samanlaisuudesta. Tutkimuksen mukaan pitemmällä aikajaksolla kielten samanlaisuus voi tuottaa pettävän tunteen oppimisen helppoudesta, ja vaarana on, että sukukielten samanlaisuudesta tulee myös sekoittava tekijä. Elomaa (1998) tutki ruotsin kielen kielikylpyluokalla olevien suomenkielisten neljäs- ja

viidesluokkalaisten suomen kielen kieliopin oppimista. Hän havaitsi, että sukulaisuuden puuttuminen suomen ja ruotsin kielen väliltä helpotti oppilaiden äidinkielen eli suomen kielen kieliopin omaksumista. Mikä helpottaa oppilasta tiedostamaan tekemänsä virheet ja korjaamaan ne.

6.3 Kielen oikeakielisyyttä rikkovat ulottuvuudet

Kun opiskelija kirjoittaa **Die Mädchen zeigt dem Mann die Zimmer...*, lukija ei voi tietää, osaako opiskelija sanojen *Mädchen* ja *Zimmer* suvut. Hän voi vain todeta virheen ilmaisussa **Die Mädchen zeigt*, mutta hän ei voi varmasti sanoa, onko virhe morfologinen vai morfosyntaktinen. Myös ilmaisun sisältämien virheiden lukumäärän täsmällinen kertominen on vaikeaa. Jos opiskelija jatkaa **Die Zimmer ist klein...* virheiden etsijä voi päätyä johtopäätökseen, että kirjoittaja ei tiedä sanan *Zimmer* sukua. Kielen tutkijat ovat pyrkineet selkeyttämään virheen tarkastelua käyttämällä käsittepareja ”avoin ja piilevä” (*overt* ja *covert*) (Corder 1971), ”lokaali ja globaali” (*local* ja *global*) (Burt 1975) tai ”ala ja ulottuvuus” (*extent* ja *domain*) (Lennon 1991).

Opiskelijan tuotosta arvioiva ja kohdekieltä osaava henkilö voi helposti tunnistaa kohdekielen sääntöjen vastaiset avoimet virheet: **Die Mädchen zeigte eine Zimmer*. Avoin virhe voi esiintyä myös kieliopillisesti oikeassa lauseessa. Vasta konteksti osoittaa virheen olemassaolon, jolloin avoimen virheen tunnistamisen näennäinen selvyys kyseenalaistuu: *Die Frau zeigte dem Mann die Zimmer. Der Mann war mit ihm zufrieden*. Piilevä virhe on sekä kieliopillisesti hyvin muotoiltu että kontekstiin sopiva, mutta ei tarkoituksenmukainen ilmaisu: *Der Jungeselle ist verheiratet*. Tutkimuksissaan Corder (1973, 273) onkin päättänyt siihen, että kaikkien virheiden tunnistaminen vaatii välttämättä tulkintaa kontekstissa.

Burt (1975) on tarkastellut asiaa käyttämällä käsitteitä lokaali ja globaali virhe. Lokaali virhe on virhe kielen yksittäisessä elementissä, kuten substantiivien ja verbien taivutusmuodoissa tai substantiivien artikkeleissa. Burtin mielestä lokaalit virheet, joista esimerkkinä voisi olla lause **Die Zimmer ist klein*, eivät merkittävästi häiritse tai muuta lauseen ymmärrettävyyttä. Globaali virhe on virhe lausejärjestelmässä ja se haittaa merkittävästi viestin ymmärtämistä: *”*So wir haben keine lust als wir probieren alle möglich bekannter zu ruft an und gaben hilf.”* Esimerkkilause on erään lyhyen saksan kielen ylioppilaskirjoituksissa kirjoittaneen pojan aineesta. Burtin mukaan eron tekeminen lokaalien ja globaalien virheiden välillä on tärkeitä silloin, kun arvioidaan virheen vaikutusta kommunikointiin. Jos kouluopetuksessa asetetaan tavoitteeksi kommunikoinnin onnistuminen, pitää kielen opetuksessa puuttua kommunikointia estäviin globaaliin virheisiin.

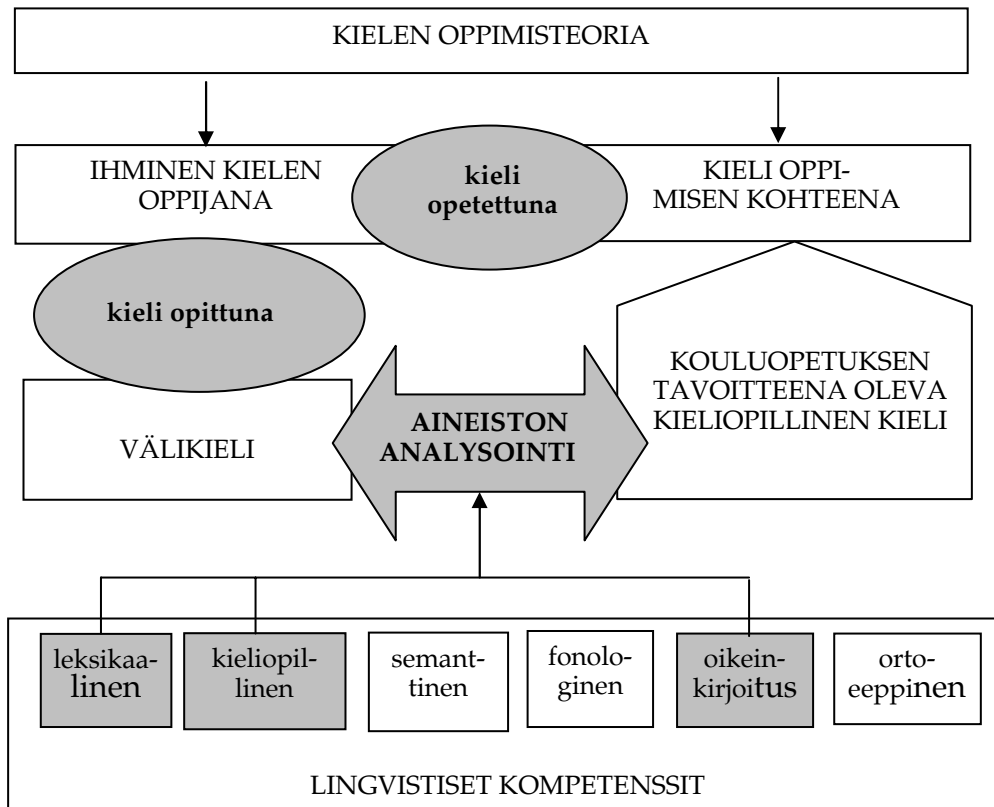
Tomiyanan (1980) tutkimuksessa englantilaiset englantia äidinkielenään puhuvat kielten yliopisto-opiskelijat saivat tehtäväkseen analysoida kahden englanninkielisen kirjoitelman virheitä. Tomiyana antoi opiskelijoille korjatta-

vaksi kieliopin osalta kaksi 200 sanan pituista kirjoitelmaa. Aikaa sai käyttää 10 minuuttia kirjoitelmaa kohti. Tutkimus osoitti, että opiskelijat pystyivät erottamaan globaalit ja lokaalit virheet toisistaan vain sellaisissa tilanteissa, joissa kirjoittaja oli jättänyt pois tarvittavan kieliopillisen yksikön tai tehnyt väärän valinnan. Tutkimus myös osoitti, että korjaajat huomasivat helpoimmin ylimääräiset artikkelit ja liitesanat kuin puuttuvat tai virheelliset sanat. Muikku-Wernerin (1998) mukaan äidinkielen kouluopetuksessa lähestytään tekstejä kokonaisvaltaisemmin kuin vieraiden kielten opetuksessa, jossa lähtökohtana ovat usein lauseet tai vielä pienemmät kielen yksiköt. Kielten opetuksen haasteeksi Muikku-Werner nostaa äidinkielen ja vieraan kielen opetuksen lähestymistapojen välisen eron poistamisen.

Lennon (1991) on tutkinut virheanalyysiin liittyviä teoreettisia ja käytännöllisiä ongelmia. Hän on käyttänyt virheiden kuvaamiseen käsiteparia ala ja ulottuvuus käsiteparien avoin ja piilevä sekä lokaali ja globaali sijasta. Ala on puhujan näkökulma virheeseen, ja ulottuvuus on kuulijan näkökulma kuulemaansa virheeseen. Ala viittaa siihen kielellisen kontekstin määrään, joka puhujan täytyy korjata, ja ulottuvuus viittaa siihen lingvistisen tai ei-lingvistisen kontekstin määrään, jonka kuulija tarvitsee oivaltaakseen virheen. Virheiden korjaamisprosessi on mekaaninen, mutta virheen olemassaolon oivaltaminen on vaativampi tehtävä, jossa tarvittava konteksti voi olla hyvinkin laaja, esimerkiksi *Die Zimmer* → **Die Zimmer ist klein* → **Die Zimmer ist klein und sie sind billig*.

Lennon (1991, 191–193) painottaa, että ala ja ulottuvuus -asetelma ottaa virheiden tarkastelussa huomioon myös kielen hierarkkisen rakenteen eikä ainoastaan lineaarista. Kielellä kommunikointi tapahtuu aina subjektiivisessa todellisuudessa, jossa kuulija tarvitsee riittävän suuren määrän tekstiä voidakseen tunnistaa virheen. Puhujalle oleellista on virheen korjattavuus. Lennonin tapa tarkastella virheitä vastaa Corderin (1967) vaatimusta virheiden tulkitsemisesta niiden kontekstissa, mutta sen lisäksi se ottaa huomioon ihmisen toiminnan subjektiivisuuden. Ellis (1994, 70) katsoo, että Taylorin (1986) ja Taylorin ajatuksia edelleen kehitelleen Lennonin (1991) tapa lähestyä virheitä on varteenotettava vaihtoehto vieraan kielen opetusta tutkittaessa ja kehitettäessä.

Ihmisen toiminnan subjektiivisuuden vuoksi tekstin virheellisyyden analysointi ja virheiden painoarvon arvioiminen vaihtelevat analyysin tekijän mukaan. Asiaa on tutkittu siten, että sama teksti on annettu useammalle henkilölle tarkastettavaksi ja heidän arvioitaan on verrattu keskenään (Burt 1975; Ellis 1994, 63–66). Davies (1983) on pohtinut virheiden arvioinnin erojen hyväksyttävyyttä käytännön opetustyössä. Hän päätyi johtopäätökseen, että opettajan arvioinnin näkökulma on subjektiivinen. Subjektiivisuus estää opettajaa ymmärtämästä täysin oppilaan viestilleen antamia tavoitteita. Subjektiivisuus ei kuitenkaan vapauta opettajaa vastuusta tuottaa sellaisia opetustilanteita, joissa hän voi edistää oppilaiden kielitaidon kehittymistä lähemmäksi kieltä äidinkieleensä puhuvan tapaa käyttää kieltä.



KUVIO 8 Tutkimuksen rajaaminen kielen oppimisteorian ja lingvististen kompetenssien osa-alueiden mukaan.

7 TUTKIMUKSEN RAJAAMINEN JA TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä kieliopin merkityksestä lukiossa toteutuvassa saksan kielen opetuksessa. Esittelen lähestymistapaani kuviossa 8. Tarkastelen tutkimustehtävääni kahdesta eri näkökulmasta. Ensiksi lähestyn lukion saksan kielen kielioppia sellaisena, kuin se ilmenee lukiolaisten saksankielisissä kirjoitelmissa. Toiseksi pyrin hahmottamaan ihmistä kielenoppijana. Andrews (2001) mukaan merkittävä osa oppilaalle välittyvästä tiedosta on opettajan suodattamaa, eli opettajan ymmärrys kieliopista ja sen opettamisesta heijastuu oppilaiden tuotoksista.

Saadakseni tietoa kieliopin merkityksestä lukion saksan kielen opetuksessa asetin seuraavat kolme tutkimusongelmaa (A1, B2, AB3):

- A1: Miten aineistosta tehdyn kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen virheanalyysin avulla voidaan tulkita lukion saksan kielen kieliopin opetusta?
- B2: Miten lukion saksan kielen opettajat ja opiskelijat tulkitsevat virheiden merkitystä saksan kielen kieliopin oppimisprosessissa?
- AB3: Miten lukion opetussuunnitelman perusteiden vaikutus tulee esille luki-
on saksan kielen opetuksessa?

Seuraavassa perustelen tutkimusongelmieni asettelua. Ensimmäisestä ongelmaa kirjoittaessani olen lähtenyt oletuksesta, että tutkimalla lukiolaisten saksankielisissä kirjoitelmissaan tekemiä kielioppivirheitä saan tietoa, jonka avulla voin tulkita suomalaisten lukiolaisten vieraan kielen kieliopin oppimista. Luokittelemalla virheet ja laskemalla virheiden määrät minun on myös mahdollista tutkia niitä tekijöitä, jotka tuottavat opiskelijoille vaikeuksia soveltaa kielioppitietouttaan vieraskielisissä esityksissään. Kirjoittaessaan kirjallista koetta opiskelijat tekevät parhaansa tuottaakseen mahdollisimman virheettömän esityksen. Tämän oletuksen esitti myös Maamies (2002) tutkimuksessaan, jossa hän analysoi äidinkielen ylioppilaskirjoitusten sensorien vastauksia. Sensoreille esitettiin kysymys, joka liittyi abiturienttien osaamisen tason arviointiin ylioppilaskirjoitusten perusteella. Tärkeissä kielten kokeissa, joita ovat kurssikokeet ja ylioppilaskirjoitukset, opiskelijat pyrkivät tietoisesti palauttamaan mieleensä kielioppisäännöt ja soveltamaan niitä kirjoitelmissaan. Siten kirjoitelmien virheet kertovat kirjoittajansa lingvistisistä kompetensseista. Analysoin virheitä lingvististen kompetenssien osa-alueiden mukaan (kuvio 8).

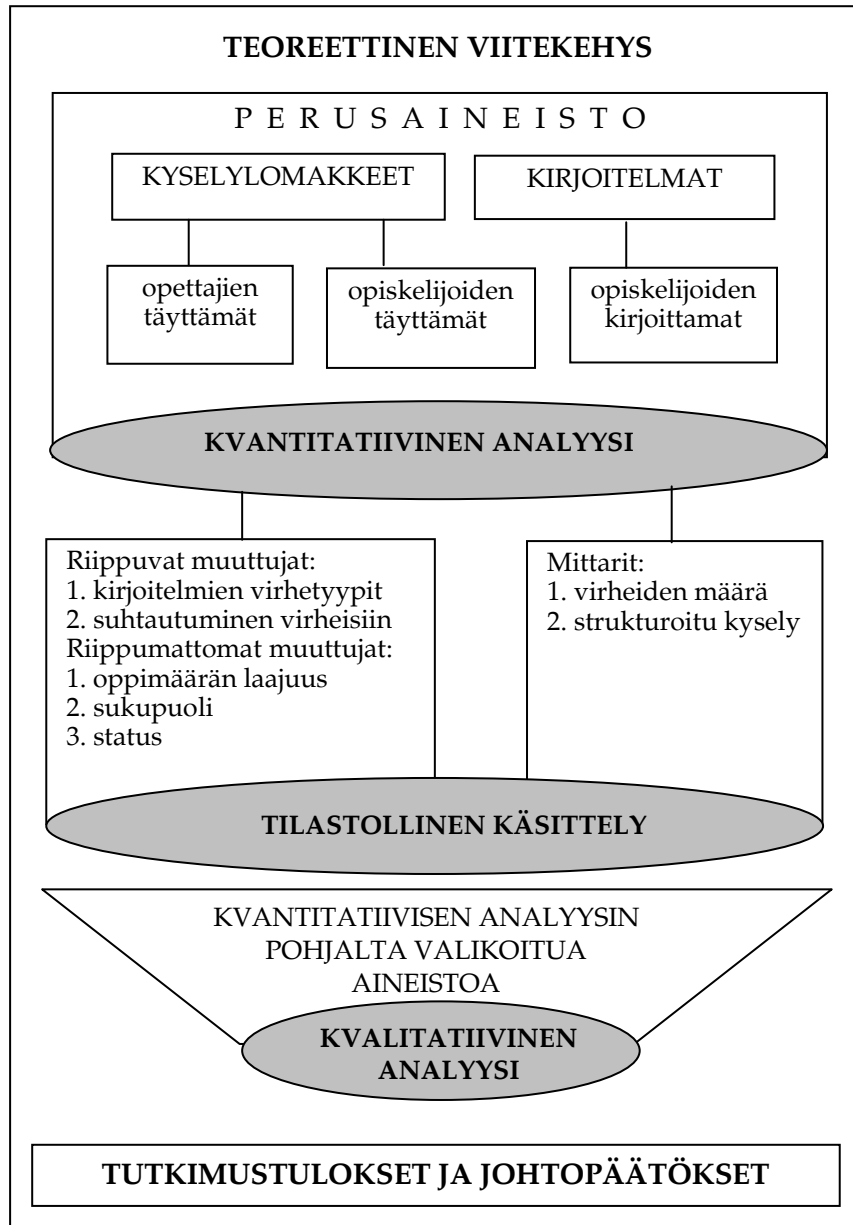
Valitsin kirjoitelmissa virheiden luokittelun työkaluksi Bachmanin (1991) mallin. Valintaani vaikutti tutkimuskirjallisuudessa osoitettu Bachmanin mallin käyttökelpoisuus arvioitaessa vieraan kielen osaamista. Malli perustuu Canalen ja Swainin (1980) malliin kommunikatiivisesta kompetenssista, jota Canale (1983) myöhemmin täydensi. Mallissaan Canale ja Swain lähestyvät kommunikatiivisen kompetenssin käsitettä sosiolingvistisestä näkökulmasta. Se vastaa Hymesin (1972) käsitystä sosiolingvistisen tietämyksen tärkeydestä osana kielitaitoa. Bachmanin mukaan kieliopillinen tieto, joka on osa kielitietoa (luku 4.1), kattaa morfologian, syntaksin, fonologian ja oikeinkirjoituksen. Luokiteltuani opiskelijoiden virheet minun oli mahdollista laskea virheiden esiintymisfrekvenssit tilastollista analysointia varten. Tätä tutkimusta varten en voinut haastatella opiskelijoita, joiden kirjoitelmia analysoin. Haastattelu olisi syventänyt ymmärrystäni lukiossa toteutuvasta saksan kielen kieliopin opetuksesta.

Tutkimusta rajatessani pohdin formaalin ja informaalin oppimisen merkitystä kielen oppimisen kannalta. Olen käsitellyt asiaa luvussa 3. Osa lukiolaisista täydentää saksan kielen taitoaan myös koulun ulkopuolella, mutta kouluopetuksella on huomattava merkitys suomalaisen lukiolaisen saksan kieliopin oppimisessa. Vastaava ajatus on luettavissa myös Naimanin ja hänen tutkimusryhmänsä (1978) tutkimustuloksista. He tutkivat, oliko englantia äidinkielenään puhuvien aikuisten vieraan kielen opiskelijoiden tarvetta saada formaalia opetusta silloinkin, kun he opiskelivat vierasta kieltä asumalla kohdekieltä äidinkielenään puhuvien keskuudessa.

Tutkimukseni toisen tutkimusongelman asettamisessa lähdin sosiokonstruktivistisesta oppimisenäkemyksestä, jonka mukaan todellisuus on yksilön konstruoimaa, mutta vastapuolen vaikutuksesta muotoutuva. Opetustilanteessa kaikkea toimintaa ohjaa yksilöiden subjektiivinen tulkinta aikaisemmista kokemuksista ja senhetkisestä todellisuudesta. Subjektiivisuus ohjaa opettajan toimintaa hänen suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetusta (Handal & Lauvås 1993). Opettajan oman kielitietoisuuden laatu vaikuttaa siihen, miten hän onnistuu muuttamaan oppiaineksen oppilaalle ymmärrettävään muotoon tai miten hän tulkitsee oppimateriaalia (Andrews 2001). Opetustilanteessa opettaja määrittelee sen, miten esille tuleviin virheisiin pitäisi suhtautua (Hendrickson 1978).

Myös opiskelijan toiminta on subjektiivista. Hän analysoi osaamistaan ja oppimiselleen asetettuja tavoitteita sen pohjalta, miten hän tulkitsee opettajan viestejä osaamisensa pätevydestä. Opiskelijoiden odotukset mahdollisuuksiinsa oppia virheetöntä kieltä ja opettajan merkityksestä oppimiselle ovat yksilöllisiä. Opiskelijan odotukset voivat olla erilaiset kuin opettajan ajatukset virheistä ja niiden korjaamisesta. Opettajan ja oppilaiden käsitysten erilaisuus ei saisi kuitenkaan merkitä erillisyyttä heidän toiminnassaan. Yksilöllisyyttä painottava konstruktivistinen oppimisenäkemyks korostaa sosiaalisen vuoropuhelun välttämättömyyttä asiantuntijan, jota luokassa edustaa opettaja, ja oppilaiden välillä. Opettajan tehtävänä on puhua ja toimia niin, että opetettavasta tiedosta tulee luokan yhteistä tietoa ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Leach & Scott 2003.)

Kolmannen tutkimusongelman tehtävänä on sitoa yhteen se tutkimustieto, joka kertyy vastatessani kahteen ensimmäiseen tutkimusongelmaan. Oppimistulosten ja opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden vastaavuuden arviointi on keskeinen osa koulutuksen vaikuttavuuden arviointia. Jotta saataisiin lisää tietoa siitä, miten vaikuttavuutta voitaisiin parantaa, tarvitaan myös tietoa siitä, mikä merkitys opetussuunnitelman perusteilla on opetuskäytäntöjen kannalta. Kahteen ensimmäiseen tutkimusongelmaan vastaaminen edellyttää tutkijan toiminnassa vahvaa aineistosidonnaisuutta. Tutkimukseni kohdistuu lukiossa tapahtuvaan saksan kielten opetukseen, joten tutkimukseen osallistuneiden ajattelun ja toiminnan ymmärtäminen vaatii aineistosta luettavissa olevan tiedon viittaamista opetussuunnitelmien perusteisiin. Asetin viimeisen tutkimusongelman saadakseni tietoa siitä, mikä merkitys opetussuunnitelmalla on käytännön opetustyössä.



KUVIO 9 Tutkimuksen empiirisen osan eteneminen teoreettisen viitekehyksen ohjajana.

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimustehtäväni on syventää ymmärrystä kieliopin opetuksen merkityksestä lukion saksan kielen opetuksessa. Valitsin tutkimusaineistoksi lukiossa saksan kieltä opiskelevien ja abiturienttien saksankielisiä kirjoitelmia selvittääkseni heidän saksan kielen kieliopin osaamistaan. Lisäksi tarkastelin sitä, miten opettajat ja opiskelijat kokevat kieliopin opiskelun. Kysyin asiaa kummaltakin osapuolelta erikseen.

Analysoin aineistoja ensiksi kvantitatiivisesti. Kirjoitelmien virheanalyysi antoi tietoa saksan kielen kieliopin oppimisesta. Virheiden määrällä on merkitystä myös lukion vieraan kielen oppimistulosten arvioinnissa. Kysely antoi tietoa opetustilanteen kokemisesta. Tarkastelin asiaa opettajan ja oppilaan näkökulmista. Kokemus on jokaiselle ainutkertainen.

Syventääkseni ymmärrystäni lukion saksan kielen opetuksesta ja oppimisen yksilöllisyydestä jatkoin aineiston käsittelyä kvalitatiivisesti tilastollisen analyysin antamien tulosten pohjalta. Tarkastelin aineistoa toistamiseen sen pohjalta, mihin jo tehdyt päätelmät antoivat aiheita. Tutkimuksen empiirisen osan etenemisen teoreettisen viitekehyksen ohjaamana esitän kuviossa 9.

8.1 Tutkimusaineiston kerääminen

Kirjoitelmat

Keräsin virheanalyysiä varten 194 lukiolaisten kirjoittamaa saksankielistä kirjoitelmaa. Näistä 98 kirjoitelmaa oli kirjoitettu lukion saksan kielen oppitunneilla. Niiden kirjoittajat olivat aloittaneet saksan opiskelunsa (i) lukion ensimmäisellä luokalla (B3/D-saksa); kurssi 3 (ikä 16 vuotta), kurssi 5 (ikä 17 vuotta) ja kurssi 7 (ikä 18 vuotta) yhteensä 40 kirjoitelmaa (ii) peruskoulun 8. luokalla (B2/C-saksa); kurssi 2 (ikä 16 vuotta), kurssi 5 (ikä 17 vuotta) ja kurssi 7 (ikä 18 vuotta) yhteensä 42 kirjoitelmaa (iii) peruskoulun ala-asteen 3. luokalla (A1-saksa); kurssi 2 (ikä 16 vuotta) ja kurssi 4 (ikä 17 vuotta) yhteensä 16 kirjoitelmaa. Kaikkiaan 96 kirjoitelmaa oli kirjoitettu saksan kielen ylioppilaskirjoituksissa. Niiden kirjoittajista 48 oli opiskellut lukiossa B3/D- tai B2/C-saksaa ja 48 A1-saksaa. Opiskelijoiden ikä oli 18–20 vuotta. Lukiolaisten kirjoitelmat keräsin lukuvuosina 1993–1994 ja 1996–1997 ja abiturienttien kirjoittamat keväällä 1998. Kirjoitelmat oli poimittu satunnaisesti. Opettajat olivat korjanneet kirjoitelmat alleviivaamalla virheelliset ilmaisut. Taulukossa 1 on esitetty kirjoitelmien lukumäärät saksan kielen laajuuden ja sukupuolen mukaisesti luokiteltuna.

TAULUKKO 1 Saksankielisten kirjoitelmien jakautuminen laajuuden ja sukupuolen mukaisesti luokiteltuna.

Kirjoitelmien jakautuminen										
Taso	B3/D-saksa		B2/C-saksa		A1-saksa		Yo-lyhyt		Yo-pitkä	
Sukupuoli	tyttö	poika	tyttö	poika	tyttö	poika	tyttö	poika	tyttö	poika
Kirjoitelmat	20	20	21	21	8	8	24	24	24	24

Kysely

Kyselyyn vastasi 43 opettajaa ja 435 opiskelijaa seitsemästä Helsingin ja sen ympäristön lukiosta. Opettajista 24 oli opettanut saksan kieltä alle 5 vuotta, 4 opettajaa 5–9 vuotta, 13 opettajaa 15–19 vuotta ja 2 opettajaa yli 20 vuotta. Opis-

kelijoiden ikä oli 16–19 vuotta. Perusrakenteeltaan opettajille ja opiskelijoille esitetyt kyselylomakkeet vastasivat toisiaan (liitteet 2 ja 3). Kummassakin kyselylomakkeessa kysyttiin vastaajien mielipidettä virheistä, niiden korjaamisesta ja korjaamisen vaikutuksesta kielen oppimiseen. Kysymykset vastaavat sisällöllisesti eurooppalaisessa viitekehyksessä (Common European Framework 2001, 155) esitettyjä toimia silloin, kun kielenoppija tekee virheen tai erehdyksen. Yhdeksän kysymystä oli strukturoituja ja kolme avoimia (liitteet 2 ja 3). Kysely tehtiin syksyllä 1997. Taulukossa 2 on esitetty kyselyyn vastanneiden lukumäärät saksan kielen laajuuden ja sukupuolen mukaisesti luokiteltuna.

TAULUKKO 2 Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden ja opettajien jakautuminen saksan kielen tason ja sukupuolen mukaisesti luokiteltuna.

Kurssi	B3/D-saksa		B2/C-saksa		A1-saksa		B3/D-, B2/C- ja A1 -saksa	
	tyttö	poika	tyttö	poika	tyttö	poika	nainen	mies
Yhteensä	93	36	143	88	36	39	38	5

Ylioppilastutkintolautakunnan ohjeiden (2000, 15) mukaan lyhyen saksan kielen oppimäärän kielikokeen kirjoitelman pituuden tulisi olla 100–150 sanaa ja pitkän ja keskipitkän oppimäärän kirjoitelman pituuden 150–200 sanaa. Luokassa kirjoitettujen kirjoitelmien keskimääräinen pituus oli lyhyen saksan valinneilla (B3/D-saksa) 60 sanaa ja (B2/C-saksa) 70 sanaa sekä pitkän saksan (A1-saksa) valinneilla 80 sanaa. Lyhyen saksan kirjoittaneiden abiturienttien kirjoitelmien keskimääräinen pituus oli 120 sanaa ja pitkän saksan kirjoittaneiden 170 sanaa.

8.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmää pohtiessani päädyin ratkaisuun, jossa käytän sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Tutkijoilla on eriäviä näkemyksiä näiden menetelmien yhdistämisestä. Jussilan (1992) mukaan laatu ja määrä eivät ole toisistaan erillisiä, vaan määrä ilmaisee sen, miten paljon jotakin laatua on. Tutkimusintressi ja kohde määräävät, painotetaanko määrää vai laatua. Kaikkonen (1999) painottaa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteellista eroa. Hänen mukaansa niiden yhdistäminen tuottaa tulkinnallisia ristiriitoja. Moilasen (2000) mukaan kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen välinen raja ei ole selvä. Hänen mukaansa niitä ei kannata yhdistää suin päin, mutta onnistunut adoptio, kuten hän asian ilmaisee, voi osoittautua hedelmälliseksi ratkaisuksi. Omassa tutkimuksessani päädyin adoptioon, jossa tutkimusote on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen mutta analysointi tapahtuu pääsääntöisesti kvalitatiivisesti (kuvio 9). Ratkaisuani tuki myös kirjalli-

suudessa esitetty haaste viedä virheanalyysitutkimuksia aikaisempaa analyyttisempaan suuntaan (Ellis 1994, 47–72).

Tutkimusparadigma muodostuu Gubanin (1990, 17–18) mukaan ontologias- ta, epistemologiasta ja metodologiasta. Ontologian pohjalta nousee tutkimusteh- tävä, epistemologian pohjalta tutkimusmenetelmät ja metodologian pohjalta tut- kimusprosessia koskevat oletukset. Tutkimukseni paradigma vastaa Niemen (1995) tutkimusparadigmaa. Niemi tutki sitä, miten 129 luokan- ja aineenopetta- jaa arvioivat saamaansa opettajankoulutusta professionaalisuuden viitekehyses- sä. Myös Niemi käytti sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista menetelmää. Morse (1998, 64–66) määrittelee käyttämäni menetelmän menetelmätriangulaatioksi. Hänen mukaansa menetelmä antaa kattavan kuvan tutkimuskohteesta, ja se on hyödyllinen silloin, kun tutkimuskohdetta lähestytään useasta eri näkökulmasta. Eskola ja Suoranta (1998, 71) tosin kyseenalaistavat metodologisen triangulaation sillä perusteella, että ”eri tutkimusmenetelmät perustuvat esimerkiksi erilaisiin ihmiskäsityksiin ja ovat näin ollen yhteensovittamattomissa”.

Kieltä ei voida määritellä objektiivisesti, koska ei ole olemassa täydellistä standardikieltä. Virheanalyysinkään perusteella ei saada objektiivista tietoa sii- tä, mikä on virheellinen tai oikeakielinen tapa tuottaa kieltä. Virheenkorjaaja toimii subjektiivisesti tulkitessaan opiskelijan kirjoitusta siitä, mitä opiskelija kirjoitti ja miksi hän ilmaisi asian niin kuin ilmaisi. Olen käyttänyt kvantitatiiv- vista aineistoa samalla tavoin kuin Niemi omassa tutkimuksessaan jäsentäessä- ni opettajien ja opiskelijoiden antamien vastausten välistä eroa, kun he poh- tivat virheitä ja niiden korjaamiskäytäntöä. Näin sain yleiskuvan siitä, miten opettajat ja opiskelijat painottavat kieliopin merkitystä vieraiden kielten oppi- misessa. Tämä yleiskuva antoi viitekehysten opettajien ja opiskelijoiden avoi- miin kysymyksiin antamien vastausten tulkitaan. Käytin opiskelijoiden kirjoitel- mista virheanalyysin perusteella saamaani kvantitatiivista aineistoa tarkastel- lessani sitä, miten yksittäiset virheet kuvaavat opiskelijan valmiuksia hyödyn- tää kieliopin opetusta. Kvantitatiivinen aineiston analyysi ohjasi kvalitatiivista aineiston tulkintaa.

Menetelmäkirjallisuudessa menettelyä, jossa saman asian tutkimiseksi yh- distetään useita eri aineistoja, kutsutaan aineistotriangulaatioksi (Janesick, 1998, 46). Tutkimustulosten luotettavuutta lisäsi se, että menetelmällinen triangulaatio ja aineistotriangulaatio täydensivät toisiaan ja limittyivät toisiinsa. Tutki- musmenetelmällisesti tutkimukseni on ollut monitasoinen, koska olen analy- soinut virheiden korjaamiseen liittyvien käsitysten ja opiskelijoiden kirjoitel- missa esiintyvistä virheistä tekemiäni tulkintojen välistä yhteyttä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta välttämätöntä on ollut avoimuus raportoinnissa, jonka olen toteuttanut esitellessäni aineistoja ja niiden analysointeja.

8.2.1 Mittarien rakentamiseen tarvittavien muuttujien tausta

Kvantitatiivisen aineiston tulkinta edellytti sopivien mittarien laatimista tilas- tollista analyysia varten. Tämän tutkimuksen riippuvia muuttujia ovat kirjoitel- missa esiintyvät virheet, niiden määrä (luku 8.2.5) ja laatu (ks. luku 3) sekä suhtautuminen virheiden korjaamiseen (luku 8.2.7). Riippumattomia muuttujia

ovat saksan kielen oppimäärän laajuus, abiturienttien ylioppilaskirjoitelmissa suorittaman saksan kielen kokeen laajuus ja opiskelijan sukupuoli. Tässä luvussa tarkastelen muuttujiin liittyviä keskeisiä käsitteitä ja tutkimustietoa niistä.

Keskeinen kielitieto

Tämän tutkimuksen näkökulmasta on keskeistä selvittää opiskelijoiden syntaktinen, leksikaalinen ja morfologinen kielitieto. Syntaksi käsittelee sanojen hierarkkista organisoitumista lauseiksi. Hierarkkisuus voidaan ilmaista sanaluokkien tai lauseenjäsenten avulla. Kieltä äidinkielenään puhuvalle lauseiden muodostaminen on suurelta osin tiedostamatonta kykyä tuottaa merkityksiä kantavia ilmaisuja. Tuntematta kovinkaan tarkoin syntaktisia sääntöjä kielen käyttäjä tietää, millaiset lauseet ovat mahdollisia hänen äidinkielessään. (Odlin 1994a, 4.)

Leksikaaliset sanat eli lekseemit muodostavat sanaston ytimen. Uusia sanoja muodostuu muun muassa uudismuodosteina, johtamalla, yhdistämällä, lainaamalla ja lyhentämällä. (Karlsson, 2000, 186–187.) Saksan kielessä on arvioitu olevan noin 500 000 sanaa. Yli puolet niistä on substantiiveja, neljäsosa verbejä, kuudesosa adjektiiveja ja adverbeja. Prepositioita ja konjunktioita on noin 200. (Jung 1990, 369.)

Saksan kielen sanojen oikeinkirjoittamissäännöstöä uudistettiin 1998. Uudistuksen tarkoituksena oli yhtenäistää ja yksinkertaistaa oikeinkirjoitusta sekä vähentää poikkeuksia ja erikoisuuksia laajentamalla perussääntöjen vaikutusalaa (Deutsche Rechtschreibung [1996]; Duden 1996; Rechtschreibung 2000 1996). Uudistuksella pyrittiin myös helpottamaan saksaa äidinkielenään puhuvien kirjoittamista, mutta se ei kuitenkaan helpota saksaa vieraana kielenä opiskelevien opiskelua (Mogensen 2001). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin lukuvuosina 1992–1993 ja 1997–1998, jolloin uusi oikeinkirjoitussäännöstö ei ollut vielä virallisesti voimassa.

Morfologia käsittelee sanojen sisäistä rakennetta, sanojen taivutusta ja sananmuodostusta (Jung 1990, 17–18). Opetettaessa vierasta kieltä käytetään morfologian ja syntaksin yhteenkuuluvuutta korostavaa termiä morfosyntaktinen. Saksan kielen kieliopin mukaan artikkelin ja morfeemin (d + morfeemi) tehtävänä on ilmaista substantiivin suvun ja luvun lisäksi sija, joka voi olla nominatiivi, akkusatiivi, datiivi tai genetiivi (Jung 1990, 253–255).

Aikaisemmassa tutkimuksessani (Penttinen 1996) tarkastelin yhden pääkaupunkiseudun lukion lukuvuonna 1990–1991 (ryhmä 1, 123 opiskelijaa) ja lukuvuonna 1993–1994 (ryhmä 2, 203 opiskelijaa) ylimääräisen saksan valinneiden opiskelijoiden kykyä hallita saksan kielen määräisen artikkelin funktio kirjallisissa esityksissään. Tutkimuksen taustamuuttujat olivat: opiskelijoiden luokkataso, matematiikan oppimäärän laajuus, saksan kielen oppimäärän laajuus, opiskelijoiden lukiossa lukemien muiden kielten (suomen, ruotsin, englannin, ranskan) kurssiarvosanat, motivationaalinen orientaatio saksan kieleen ja sukupuoli. Matematiikka oli mukana osoittamassa opiskelijoiden loogista ajattelua. Näistä muodostin tutkimukseni alaongelmat. Ensimmäisen ryhmän opiskelijoista 57 opiskeli laajaa matematiikkaa ja 67 yleistä matematiikkaa.

Näistä 79 opiskelijaa oli valinnut B2/C-saksan ja 45 opiskelijaa B3/D-saksan. Tyttöjä oli 66 ja poikia 58. Toisen ryhmän 106 opiskelijaa opiskeli laajaa matematiikkaa ja 97 yleistä matematiikkaa. Näistä B2/C-saksan oli valinnut 148 opiskelijaa ja 55 opiskelijaa B3/D-saksan. Tyttöjä oli 120 ja poikia 83. Tutkimukseni tulokset osoittivat, että jos opiskelija menestyy matematiikassa tai muissa opiskelemissaan vieraissa kielissä, hän menestyy myös saksan kielessä. Menestymistä lisää myös se, että opiskelija on sisäisesti orientoitunut opiskelemaan kieltä ja hän luottaa omiin kykyihinsä oppijana. Vaikka opiskelijat arvioivat saksan kielen määräisen artikkelin morfosyntaktisen funktion hallinnan tuottavan heille vaikeuksia, he eivät kuitenkaan pitäneet sitä oppimisen esteenä. He arvelivat vaikeuksien johtuvan siitä, että suomen kielessä ei ole artikkelia (s. 65–67, 69–73).

Vastaavaan tulokseen on päätyntä myös Demme (2000) analysoidessaan strukturoidulla kyselylomakkeella saamiaan vastauksia kysymykseen, mitkä saksan kielen rakenteet tuottavat opiskelijoille vaikeuksia. Demmen tutkimuksessa kyselyyn vastasi 22 tšekin kieltä äidinkielenään puhuvaa ja 30 eri kieli-ryhmiä edustavaa saksan kielen yliopisto-opiskelijaa. Tšekkiläisistä opiskelijoista 37 % mainitsi artikkelin morfosyntaktisen funktion tuottavan heille eniten vaikeuksia, muita kieliä puhuvien kohdalla vastaava luku oli 38 %. Uhlisch (1995) on käsitellyt tutkimuksessaan venäläisten saksan kielen kieliopin opiskeleluun liittyviä vaikeuksia. Uhlischin tutkimuksen mukaan myös venäläisille saksan kielen opiskelijoille saksan artikkelin morfosyntaktinen funktio kuuluu kieliopin vaikeimpiin osa-alueisiin.

Grimm (1985, 157) on tutkimuksessaan havainnut, että saksan kielen artikkelin morfosyntaktinen funktion hallinta on ongelmallinen niille saksan kielen opiskelijoille, joiden äidinkielestä puuttuu artikkeli. Tällaisia kieliä ovat muun muassa suomen, tšekin ja venäjän kieli.

Virheet ja virheisiin suhtautuminen

Virheiden käyttäminen opiskelijoiden kielitaidon indikaattorina on ongelmallista. On vaikeaa erottaa, johtuuko virhe osaamattomuudesta vai satunnaisesta erehdyksestä. Virheet herättävät monia kysymyksiä, joihin ei ole yksiselitteisiä vastauksia: Voidaanko virheitä käyttää arvioitaessa oppilaiden kykyä tai kyvyttömyyttä oppia vierasta kieltä, miten virheet osoittavat oppilaiden kykyä käyttää kieltä kieliopin vaatimalla tavalla, jos heidän tietonsa ja taitonsa ovat puutteelliset, ja voidaanko virheet hyväksyä osana vieraan kielen oppimisprosessia? Virhekäsitteen ongelmallisuutta olen käsitellyt tarkemmin luvussa 6 ja sen aluluissa.

Oppimäärän laajuus

Lukion valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1985 saksan kielen osalta kieliohjelman laajuus on määritelty kolmijakoisena siten, että A-saksan opetus aloitettiin peruskoulun 3. luokalla, C-saksan opetus 8. luokalla ja D-saksan opetus lukion 1. luokalla. Vuosien 1994 ja 2003 opetussuunnitelmissa vieraiden kielten opetusohjelmien laajuudet on esitetty edellisestä poikkeavasti,

mutta esitykset eivät ole keskenään ristiriitaisia: perusasteen 3. luokalla alkava A1-kieli ja 5. luokalla alkava A2-kieli ovat rinnastettavissa aikaisempaa käytäntöä vastaavaan A-kieleen, perusasteen 8. luokalla alkava B2-kieli C-kieleen ja B3-kieli D-kieleen. (Luku 2.2.)

Vuosien 1994 ja 2003 opetussuunnitelmien mukaan A1- ja A2-tasoista vierasta kieltä opiskelleet abiturientit osallistuvat ylioppilaskirjoituksissa pitkän kielen kokeeseen, mikä vastaa aikaisempaa käytäntöä A-kielen osalta. Ylioppilaskirjoitusten lyhyen kielen kokeen osalta vastaavuudet löytyvät vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteissa C- ja D-kielten ja vuosien 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmien perusteissa B2- ja B3-kielten osalta. (Ks. luku 2.2.)

Sukupuoli kielenoppimistutkimuksessa

Keltikangas-Järvinen (1994, 40–42) on todennut, että lukiolaisten itseluottamuksen ja koulumenestyksen välillä on yhteyttä. Hän viittaa Suomessa tehtyyn laajaan tutkimukseen, jossa itseluottamus selitti poikien koulumenestystä lukiossa. Varsinkin itseluottamuksen puute selittää huonoa koulumenestystä: vaatimusten kasvaessa pojat menestyvät hyvin, jos heillä on lukion alkaessa riittävästi itsevarmuutta ja he uskovat menestyvänsä lukiossa. Sen sijaan tytöt eivät välttämättä menesty lukiossa, vaikka heillä olisi hyvä itseluottamus. Tyttöjen itseluottamuksen puutteen voi korvata jokin muu tekijä, joka saattaa olla poikia paremman koulumenestyksen taustalla.

Aikaisemman tutkimukseni (Penttinen 1996, 144) tulokset osoittivat myös sen, että käänös- ja monivalintatehtävät suosivat tyttöjä, jotka valmistautuvat huolellisesti saksan kielen oppituntia ja koetta varten. Sitä vastoin laajaa kokonaisuutta ja pohtimista vaativissa tehtävissä, kuten saksan kielen ylioppilaskirjoituksissa, pojat näyttävät menestyvän yhtä hyvin kuin tytöt tai jopa paremmin huolimatta poikien vähäisemmästä ajankäytöstä kotona saksan kielen oppituntia tai koetta varten. Myös Bacon ja Finnemann (1992, 471–495) ovat tutkineet tyttöjen ja poikien vieraan kielen opiskeluun liittyviä eroja. Heidän tutkimuksensa mukaan tytöt ovat motivoituneempia opiskelemaan vieraita kieliä, ja he suhtautuivat poikia myönteisemmin kohdekielen puhujiin. Lahelman (1992, 82) tutkimuksen mukaan suomalaisessa peruskoulussa pojat menestyvät kielissä tyttöjä huonommin eivätkä he valitse kieliä opinto-ohjelmiinsa yhtä usein kuin tytöt.

Status opetustilanteessa

Opetustilanteessa opettajan ja oppilaan statukset ovat erilaiset. Opettaja edustaa asiantuntijuutta opettamassaan oppiaineessa. Hänen tehtävänsä ja oikeutensa on kirjoittaa oppituntia varten ”käsikirjoitus” ja hänellä on myös oikeus muuttaa sitä. Riippumatta siitä, millainen opetussuunnitelma on tai mitä on asetettu opetuksen tavoitteiksi, hän on ”vapaa” toimimaan oman käytännön teoriansa mukaisesti. (Handal & Lauvås 1993.) Opettaja vaikuttaa oppilaan käsityksiin omasta oppimisestaan ja opettamisen vaikutuksesta siihen, mutta vaikutus ei ole suoraviivaista. Oppilas suodattaa tiedon oman kokemushistoriansa ja tavoitteidensa läpi. Tässä prosessissa oppilaita yhdistää yhteinen oppilaan status.

8.2.2 Mittarit ja niissä käytettävät muuttajat

Rakensin tilastollista analyysia varten kaksi mittaria, joihin määrittelin kaksi riippuvaa ja kolme riippumatonta muuttujaa.

Muuttujat

Kirjoitelmissa esiintyvät virhetyypit (riippuva muuttuja)

Ensimmäisen riippuvan muuttujan operationaalisen vastineena on kieliopillinen tieto. Virhetyypeiksi valitsin lukiolaisten ja ylioppilaskirjoituksissa lyhyen tai pitkän saksan kirjoittaneiden abiturienttien saksankielisissä kirjoitelmissa tekemät syntaktiset, leksikaaliset ja morfologiset virheet.

Suhtautuminen virheisiin ja niiden korjaamiseen (riippuva muuttuja)

Toisena riippuvana muuttujana on suhtautuminen virheisiin ja niiden korjaamiseen. Asiaa kysyttiin käyttämällä apuna yhdeksää väittämää. Väittämistä saatavien tietojen käsittelyssä operationaalisen vastineena on 5-portainen Likert-asteikko. Strukturoitujen väittämien lisäksi kysely sisälsi kolme avointa kysymystä. Ensimmäinen kysymys liittyi virheiden laatuun, toinen virheitä aiheuttaviin tekijöihin ja kolmas virheiden korjaamiseen. (Liitteet 2 ja 3.)

Saksan kielen oppimäärän laajuus (riippumaton muuttuja)

Ensimmäinen riippumaton muuttuja muodostuu kahdesta osasta: Lukiossa opiskeltava saksan kielen oppimäärän laajuus, operationaalisen vastineena B3/D-saksa, B2/C-saksa ja A1-saksa ja ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavan kielen laajuus, operationaalisen vastineena lyhyt saksa ja pitkä saksa. Jälkimmäisen osan valintaan vaikutti se, että kirjoitelmien otsikoiden laatijat ja kirjoitelmia arvioivat sensorit ottavat huomioon pitkän ja lyhyen oppimäärän kielikokeen erilaiset vaatimustasot (Ylioppilastutkintolautakunnan ohjeet 1997; 2000).

Tutkimukseen osallistuneiden sukupuoli (riippumaton muuttuja)

Toinen riippumattoman muuttujan osana on tutkimukseen osallistuneiden sukupuoli, operationaalisen vastineena opettajilla nainen (*n*) ja mies (*m*), opiskelijoilla tyttö (*t*) ja poika (*p*). Opettajien sukupuolella ei ole tässä tutkimuksessa muuttujiksi luokiteltavaa käyttöä.

Status opetustilanteessa (riippumaton muuttuja)

Kolmanneksi riippumattomaksi muuttujaksi valitsin statuksen opetustilanteessa. Muuttujan operationaaliset vastikkeet ovat *opettaja* tai *opiskelija*.

Mittareiden kuvaus

Ensimmäinen mittari oli Bachmanin (1991) mallista rakennettu analyysimenetelmä oppilaiden kirjoitelmissa esiintyvien virheiden määrän laskemiseksi. Toinen mittari oli strukturoitu kysely opettajien ja opiskelijoiden suhtautumisesta virheisiin ja niiden korjaamiseen.

Virheiden määrä (ensimmäinen mittari)

Kirjoitelmissa esiintyvien erilaisten kielioppivirheiden määrän laskemiseksi luokittelin virheet virhetyypeittäin (riippuva muuttuja). Virheiden määrän laskemiseen kuuluivat seuraavat vaiheet: (i) virheiden keräys opiskelijoiden saksankielisistä kirjoitelmista, (ii) virheiden kuvaus perinteisen kieliopin mukaan ja (iii) virheiden luokittelu. Virheiden määrän olen esittänyt frekvensseinä ja prosentteina, mutta tulosten selittämisessä on kvantitatiivista analyysiä keskeisempää kvalitatiivinen tulkinta. Kvalitatiivisessa tulkinnassa merkittävä työkalu on ollut avoimien kysymysten analysointi.

Virheiden (i) keräämiseksi ja (ii) kuvaamiseksi poimin kirjoitelmista kohdat, joissa opiskelijat olivat käyttäneet kieltä saksan kieliopissa esitettyjen kielioppisääntöjen vastaisesti. Sen jälkeen (iii) luokittelin tapaukset Bachmanin (1991) mallin mukaisesti syntaktisiin (9 alaluokkaa), leksikaalisiin (5 alaluokkaa) ja morfologisiin (5 alaluokkaa) virheisiin (taulukot 5, 6, 7 ja 8). Samalla jaoin aineiston lukion saksan kielen oppimäärän laajuuden (riippumaton muuttuja) ja sukupuolen (riippumaton muuttuja) mukaan. Abituriienttien kirjoitelmia analysoidessani erotin toisistaan lyhyen tai pitkän saksan ylioppilaskirjoituksissa kirjoittaneet tytöt ja pojat.

Strukturoitu kysely (toinen mittari)

Toisena mittarina käytin yhdeksää väittämää jossa etsin vastausta opettajien (liite 2) ja opiskelijoiden (liite 3) suhtautumisesta virheisiin ja niiden korjaamiseen (riippuva muuttuja). Opettajille ja opiskelijoille esittämäni väittämät (riippuva muuttuja) vastasivat toisiaan. Kaksi ensimmäistä väittämää liittyi korjaamisen toteuttamiseen. Väittämät kolme ja neljä liittyivät siihen, kenen velvollisuus on korjata virheet. Seuraavat kolme väittämää (väittämät 5, 6 ja 7) liittyivät käsitykseen siitä, mitä virheitä pitäisi korjata. Kaksi viimeistä väittämää (väittämät 8 ja 9) liittyivät virhettä koskevan kielioppisäännön vahvistamiseen. Myös Schulz (2001) sekä Burgess ja Etherington (2002) käyttivät sisällöllisesti samanlaista mittaria tutkimuksissaan. Schulz tutki kahdeksan kolumbialaisen yliopiston ja Arizonan yliopiston vieraiden kielten opiskelijoiden ja heidän opettajiensa käsityksiä eksplisiittisen kielioppitiedon opettamisen vaikuttavuudesta ja korjaavan palautteen merkityksestä kielen oppimisessa. Burgess ja Etherington tutkivat 48 brittiläisen yliopiston kielikeskuksen englannin kielen opettajan käsityksiä kieliopin opettamisesta ja asennoitumisesta kielioppiin. Brittiläiset opettajat käyttivät akateemista opetustyyliä, jossa painottuu enemmän kielioppimuotojen formaali kuin funktionaalinen traditio. Käytän akateemisesta opetustyylistä nimitystä teoreettinen opetustyyli (ks. luku 3.2.1).

Omassa tutkimuksessani esitin opettajille esimerkiksi väittämän ”Korjatesani opiskelijan virheen selitän virhettä koskevan kielioppisäännön” ja opiskelijoille esittämäni vastaava väittämä oli ”Korjatessaan virheeni opettaja selittää virhettä koskevan kielioppisäännön.” ”Opiskelijan kirjallisista esityksistä korjaan kaikki virheet ja annan oikean vaihtoehdon” ja opiskelijalle esittämä väittämä oli ”Kirjallisista esityksistäni opettaja korjaa kaikki virheeni ja antaa oikean vaihtoehdon.” Lomakkeiden samaa asiaa mittaavien kysymysten vas-

taavuus mahdollisesti opettajien ja opiskelijoiden vastausten välisen korrelaation laskemisen (liite 4).

Jäsensin tutkimustehtävääni ensin kvantitatiivisesti tilastollisia menetelmiä käyttäen. Sen jälkeen jatkoin analysointia kvalitatiivisesti niiden väittämien perusteella, joita kvantitatiivinen aineiston käsittely oli minussa herättänyt.

8.2.3 Aineiston tilastollinen analysointi

Aineiston tilastollisen analyysin toteuttamiskaavio on taulukossa 3.

TAULUKKO 3 Aineiston tilastollisen analyysin toteuttamiskaavio.

		1. MITTARI		2. MITTARI
Riippumaton muuttuja	Oppimäärän laajuus	lyhyt, pitkä	Sukupuoli	Luokkahuonerooli
	A1, B2/C, B3/D			
Riippuva muuttuja	KIRJOITELMISSA ESIINTYVÄT VIRHEET			opettaja, opiskelija
Virheiden määrä	frekvenssit manuaalisesti (taulukot 5, 6, 7 ja 8); tilastollinen χ^2 -testi (liite 1)			
Suhtautuminen virheisiin ja niiden korjaamiseen				KYSELYN STRUKTUROITU OSUUS ja t-testi (liitteet 2, 3, 4)

Virheiden määrä

Aloitin virheiden määrän tilastollisen analysoinnin manuaalisesti. Laskin kirjoitelmista löytämieni syntaktisten, morfologisten ja leksikaalisten virheiden (esimerkki taulukossa 4 virheiden luokittelusta) määrät, ryhmittelin ne sukupuolen ja eri oppimäärien laajuuden mukaisesti (taulukot 5, 6, 7 ja 8). Jatkoin saamieni tietojen tilastollista käsittelyä SPSS-ohjelmistoa käyttäen. Virheiden jakautumista tyypeittäin testasin χ^2 -testillä. Ensimmäisessä vaiheessa testasin virhetyypin määrän riippuvuutta oppimäärän laajuudesta ja toisessa vaiheessa virhetyyppien riippuvuutta sukupuolesta (liite 1).

Suhtautuminen virheisiin ja niiden korjaamiseen

Tutkin opiskelijoiden ja opettajien statuksen vaikutusta suhtautumisessa virheisiin ja niiden korjaamiseen. Likert-asteikolla esitettyihin väittämiin annettujen vastausten aritmeettiset keskiarvot ja hajonnat laskin SPSS-ohjelmalla (liite 4). Eri statusta edustavien vastaajien käsitysten erot testasin riippumattomien ryhmien testaamiseen tarkoitetulla t-testillä. Tutkimukseni empiirisessä osassa olen ilmoittanut tilastollisina todennäköisyyksinä vastaavat riskitasot kumman mittarin – virheiden määrän ja suhtautumisen virheisiin ja niiden kor-

jaamiseen – osalta. Riskitasot ovat seuraavat: *suuntaa-antava* ($p < .07$), *melkein merkitsevä* ($p < .05$), *merkitsevä* ($p < .01$) ja *erittäin merkitsevä* ($p < .001$).

8.2.4 Aineiston kvalitatiivinen käsittely

Virheiden määrän laskemisen vaikeus tuli esille kerätessäni virheitä ja luokitelllessani niitä tyypeittäin (syntaktiset, leksikaaliset ja morfologiset virheet). Opiskelijoiden esitysten arviointi pelkästään virheiden määrän perusteella on ongelmallista myös siksi, että esitykset poikkeavat toisistaan lukuisien ominaisuuksien osalta. Virhetyyppien määrä olisi suhteutettava kirjoitelmien pituuteen ja laatuun. Laatuun vaikuttavat muun muassa kirjoitelmassa käytettyjen sanojen ja ilmaisujen rikkaus sekä lauserakenteiden vaativuus. Esimerkiksi pituudeltaan 115 sanan kirjoitelmassa oli 30 lokaalista virhettä (virhe kielen yksittäisessä elementissä) (luku 6.3), 96 sanan kirjoitelma sisälsi 37 virhettä ja 130 sanan kirjoitelma sisälsi 24 virhettä, jolloin näissä kirjoitelmissa virheiden lukumäärän suhde sanojen määrään on 0,26, 0,38 ja 0,18. Ilmoitetut sanamäärät eivät kerro, miten monipuolista sanastoa opiskelija on käyttänyt.

Virheiden kvantitatiivinen analyysi ei antanut täysin sitä tietoa, jota tutkimuksellani hain. Siksi analysoin kvantitatiivisen analyysin antamia tuloksia uudelleen saadakseni kvalitatiivisia tulkintoja. Valitsin opettajille ja opiskelijoille esitetystä väittämistä vastinpareja, joita vertasin keskenään. Tarkastelin esimerkiksi opiskelijoiden käsityksiä ja odotuksia virheistä ja niihin suhtautumisesta ja vertasin opiskelijoiden odotuksia vastaaviin opettajien odotuksiin. Vertailussa tuli esille se, miten opettajat ymmärtävät oman toimintansa ja miten opiskelijat suhtautuvat opettajiensa toimintaan virheen korjaajina. Myös avoimien kysymysten tulkinta antoi merkittävää lisätietoa.

8.2.5 Virheiden kvantitatiivisen analyysin tulokset

Tutkija joutuu tekemään monia omaan tulkintaansa perustuvia ratkaisuja, ennen kuin hän voi käsitellä aineistoaan. Seuraavaksi annan esimerkin siitä, miten olen analysoinut kvantitatiivisesti yhden saksan ylioppilaskirjoituksissa kirjoitetun kirjoitelman. Sen jälkeen esitän opiskelijoiden tekemien virheiden määrät opiskelijoiden sukupuolen ja oppimäärän laajuuden mukaisesti luokiteltuna. Luvun lopussa vielä pohdin virheiden kvantitatiivista tulkintaa virheiden frekvenssien ohjaamana.

Yhden opiskelijan kirjoitelmasta tehty virheiden kvantitatiivinen analyysi

Olen luokitellut opiskelijoiden kielen oikeellisuutta rikkovat tapaukset syntaktisiin, leksikaalisiin ja morfologisiin virheisiin. Annan taulukossa 4 esimerkin siitä, miten olen kvantitatiivisesti analysoinut yhden pitkän saksan ylioppilaskokeessa kirjoittaneen tytön kirjoitelman. Sen pituus oli 156 sanaa. Esitykseni pohjalta lukija voi pohtia tekemieni ratkaisujen oikeellisuutta.

TAULUKKO 4 (i) Virheiden määrä, (ii) virheiden kuvaus ja (iii) virheiden tunnistaminen (S = syntaktinen, L = leksikaalinen, M = morfologinen).

(i)	(ii)	(ii) virheellinen muoto > kieliopillinen muoto	(iii)
1	väärä sana	Das <i>entsteht</i> von den neuen Techniken > Das <i>ist die Ursache</i> von den neuen Techniken.	L
1	väärä sana	..., <i>beenden</i> meistens zu fysischen Arbeiten > <i>gelangen</i> meistens zu fysischen Arbeiten.	L
1	väärä sana	Selbst werde ich erst <i>nachschauen</i> > <i>abwarten</i>	L
1	väärä sana	..., <i>bis</i> mir etwas besseres <i>vorkommt</i> > ..., <i>bis</i> mir etwas Besseres <i>einfällt</i> .	L
1	väärä sana	..., wie es möglich ist, zu <i>machen</i> > ..., wie es möglich ist, zu <i>erreichen</i> .	L
1	kirjoitusvirhe	<i>Arbeitslos</i> > <i>arbeitslos</i>	M
2	kirjoitusvirhe	<i>mübben</i> > <i>müssen</i>	M
1	kirjoitusvirhe	fysichen > fysischen	M
1	kirjoitusvirhe	<i>Technologische</i> > <i>technologische</i>	M
1	kirjoitusvirhe	etwas <i>neues</i> > etwas <i>Neues</i>	M
1	kirjoitusvirhe	<i>bib</i> > <i>bis</i>	M
1	kirjoitusvirhe	<i>weis</i> > <i>weiss</i>	M
1	possessiivi- pronomini / sukuvirhe	<i>ihre</i> Studium > <i>ihr</i> Studium	M
1	possessiivi- pronomini / sukuvirhe	<i>mein</i> Waffe > <i>meine</i> Waffe	M
1	pronominivirhe	mit <i>diesem</i> Waffe > mit <i>dieser</i> Waffe	M
1	artikkelivirhe	<i>im</i> Zukunft > in <i>der</i> Zukunft	M
1	artikkelivirhe	..., die <i>den</i> Zukunftstechnologien > ..., die die Zukunfts- technologien	S
1	artikkelivirhe	mit <i>dem</i> Entwicklung > mit <i>der</i> Entwicklung	S
1	monikkovirhe	die <i>Computern</i> > die <i>Computer</i>	M
1	monikkovirhe	fysische <i>Arbeite</i> > fysische <i>Arbeiten</i>	M
1	sanajärjestys- virhe	..., dass ... werden immer mehr fysische <i>Arbeite</i> übernehmen > ..., dass ... immer mehr fysische <i>Arbeiten</i> übernehmen werden.	S
1	zu-partik. virhe	... wie es möglich ist, machen > ... wie es möglich ist, <i>zu</i> erreichen	S

Analysoidessani kirjoitelmia jouduin pohtimaan virhekäsitettä (luku 6) ja kielen kielioppia rakennejärjestelmänä, yksilön ”yläpuolisena” normistona, kuten Karlsson (2000, 21) on asian ilmaissut. Yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (Common European Framework 2001, 155) mukaan virhe heijastaa kielienoppijan kompetenssia, jossa on kohdekielen normeista poikkeavia piirteitä. Kieliopin kompleksisuus tuli esille luokitellessani virheitä sen mukaan, mitä kielen käytön osa-alueita ne rikkoivat (luku 5). Minun oli vaikea ratkaista, katsonko esimerkiksi sanan sukuun liittyvän virheen artikkelivirheeksi vai ajatellun artikkelin ympärille rakennetuksi virheelliseksi ilmaisuksi. Ongelma liittyi vaikeuteen erottaa kielivirheet ja kielen käyttövirheet toisistaan (luku 6.3). Joissakin tapauksissa tulin vakuuttuneeksi siitä, että opiskelija osaa periaatteessa käyttää morfologia sääntöjä oikein, vaikka hän rikkoo sääntöjä jossakin yksittäisessä ilmaisussa. Opettaja ei aina voi päätellä, johtuuko virhe siitä, ettei kir-

joittaja tiedä sanan sukua tai sanaan liittyvää kongruenssia tai siitä, ettei virhe välttämättä sijaitse jossakin yksittäisessä kieliopin yksikössä. Annan esimerkin yhden B2/C-saksaa opiskelleen pojan kirjoitelmasta: **Die Brötchen, die der Lehrer isst, wird in einem Konditorei hergestellt. *Das Konditorei ist von Herrn Primula gegründet worden. *Zuerst schneidert der Lehrer das Brötchen zur zwei Teilen dann werden die Teile vom Lehrer zusammengefügt und das Brötchen geht in der Bauch. *Die Brötchen wurden heute am Nachmittag auf das Konditorei vom Lehrer abgeholt.* Virheanalyysin ongelmallisuus vastaa Lennonin (1991) esille nostamaa problematiikkaa virheiden ala (*extent*) ja ulottuvuus (*domain*) -käsitteiden erilaisuudesta. Lennonin mukaan ala on puhujan näkökulma tehtyyn virheeseen ja ulottuvuus on kuulijan näkökulma kuultuun virheeseen (luku 6.3).

Opiskelijoiden tekemien virheiden määrät

Taulukossa 5 esitän yhteenvedon opiskelijoiden ja abiturienttien tekemien syntaktisten, leksikaalisten ja morfologisten virheiden määristä opiskeltavan oppimäärän laajuuden ja sukupuolen mukaisesti luokiteltuina. Virheet toimivat indikaattoreina opiskelijoiden kielioppitietoudesta. Tietoisuutta olen käsitellyt lähemmin luvussa 4.3.3. Taulukoissa 6, 7 ja 8 esitän virheiden määrät luokiteltuihin pääluokkien alaluokkien mukaisesti.

TAULUKKO 5 Lukiolaisten ja abiturienttien kirjoitelmissaan tekemät syntaktiset, morfologiset ja leksikaaliset virheet.

Kurssi	B3/D				B2/C				A1				Lyhyt				Pitkä					
	f		%		f		%		f		%		f		%		f		%			
Sukupuoli	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p		
Sukupuolijakauma	20	20			21	21			8	8			24	24			24	24				
V i r h e	Syntaktinen		176	146	58	63	111	183	45	51	56	81	51	55	149	188	49	53	130	253	51	59
	Morfologinen		68	59	23	25	78	95	31	27	29	37	27	25	99	91	32	26	78	118	30	27
	Leksikaalinen		57	28	19	12	60	80	24	22	24	29	22	20	54	74	19	21	49	59	19	14
Yhteensä	301	233	100	100	249	358	100	100	109	147	100	100	302	353	100	100	257	430	100	100		

Taulukossa 5 esitettyjen frekvenssien perusteella voidaan todeta, että lukiossa saksaa opiskelevat ja saksan ylioppilaskirjoituksissa kirjoittavat abiturientit, riippumatta opiskeltavan kielen laajuudesta tai sukupuolesta, tekivät huomattavasti enemmän syntaktisia kuin morfologisia tai leksikaalisia virheitä. Suhteelliset prosenttiluvut osoittavat, että vain B2/C-saksaa opiskelleita ja lyhyen saksan kirjoittaneita tyttöjä lukuun ottamatta opiskelijoiden tekemistä virheistä yli puolet oli syntaktisia virheitä. Kaikki opiskelijat tekivät prosentuaalisesti

enemmän morfologisia kuin leksikaalisia virheitä ja ne jakaantuvat myös tasaisesti tyttöjen ja poikien kesken. Leksikaalisten virheiden määrät jakaantuvat prosentuaalisesti tasaisesti eri oppimäärän laajuuden valinneiden tyttöjen ja poikien kesken. Tilastollinen analyysi osoittaa, että tytöt ja pojat tekevät syntaktisia virheitä tilastollisesti *erittäin merkitsevästi* enemmän kuin morfologisia tai leksikaalisia virheitä ($\chi^2 (2) = 540,25, p < .001$). Poikien tekemien virheiden osuus virheiden kokonaismäärästä on suurempi kuin tyttöjen. Ero on tilastollisesti myös *erittäin merkitsevä* ($\chi^2 (1) = 22.52, p < .001$). (Liite 1.)

Oman tutkimukseni tulokset vastaavat muun muassa Pasasen ja Hietasen (1994), Tuokon (2000) sekä Väisäsen (2004) tutkimuksen tuloksia sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Pasanen ja Hietanen tutkivat perusasteen päättövaiheessa olevien oppilaiden englannin kielen osaamista analysoimalla heidän englanninkielisissä kirjoitelmissa esiintyviä syntaktisia, morfologisia ja leksikaalis-semanttisia virheitä. He käyttivät Bachmanin (1991) mallia jakaessaan virheet sen mukaan, mitä kielitiedon osa-alueita ne rikkoivat. Käytetyn testin perusteella peruskoulun päättövaiheessa olevien oppilaiden englannin kielen rakenteiden hallintaa voidaan pitää tyydyttävänä. Oppilaiden virheistä oli 55,5 % syntaktisia virheitä, 27,5 % morfologisia virheitä ja 17 % leksikaalis-semanttisia virheitä.

Tuokko tutki perusopetuksen 9. vuosiluokan oppilaiden englannin kielen osaamisen tasoa. Parhaimmat tulokset oppilaat saivat tekstin ymmärtämisessä ja puhumisessa. Testatuista kieliopillisista rakenteista suomenkieliset oppilaat hallitsivat 63 % (s. 51). Rakenteiden hallintaa mittaavien osioiden ratkaisuprosentit olivat suomenkielisten oppilaiden kohdalla seuraavat: adjektiivit ja adverbit 65,8 %, artikkelin käyttö 62,0 %, konjunktiot 71,8 %, pronominit 59,2 % ja verbit 59,0 % (s. 84). Prosenttiluvut vastaavat oman tutkimukseni tuloksia.

Väisänen selvitti peruskoulun 9. luokan A-kielenä opetettavan ranskan, saksan ja venäjän oppimistulosten kansallista arviointia. Arvioinnin kohteena olivat puhutun kielen ymmärtäminen, tekstin ymmärtäminen sekä rakeet ja kirjoittaminen. Oman tutkimukseni näkökulmasta keskeistä on se, miten oppilaat hallitsivat Väisäsen tutkimuksessa saksan kielen rakenteet. Saksan kielen rakenteiden hallintaa mittaavassa testissä vain kolme prosenttia testiin osallistuneista oppilaista suoritti testin erinomaisesti. Heikosti menestyvistä oppilaista tyttöjen osuus oli 42 % ja poikien 57 % (s. 104–105). Tulosten vertailun tekee mielenkiintoiseksi se havainto, että rakenteiden hallinta on pysynyt samansuuntaisina, vaikka kielen opetuksessa on siirrytty behavioristisesta konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen. Oppimiskäsityksen muutos on ollut niin merkittävä, että voidaan puhua paradigman muutoksesta vuoden 1985 opetussuunnitelman sekä vuosien 1994 ja 2003 opetussuunnitelmien välillä (luku 2). Muutoksella ei näyttäisi kuitenkaan olevan merkitystä opetuksen vaikuttavuuteen.

Taulukossa 6 esitän opiskelijoiden ja abiturienttien syntaktisten virheiden jakaantumisen alaluokkiin.

TAULUKKO 6 Lukiolaisten ja abiturienttien kirjoitelmissaan tekemien syntaktisten virheiden jakautuminen alaluokkiin.

V i r h e j a k a u m a t																					
Kurssi	B3/D				B2/C				A1				Lyhyt				Pitkä				
Frekvenssi/ prosentti	f		%		f		%		f		%		f		%		f		%		
Sukupuoli	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	
Sukupuoli jakauma	20	20			21	21			8	8			24	24			24	24			
Syntaktiset	176	146	100	100	111	183	100	100	56	81	100	100	149	188	100	100	130	253	100	100	
V i r h e	Artikkeli	50	51	28	36	32	66	29	36	13	18	23	22	31	36	21	19	48	86	37	34
	Sanajärjestys	44	38	25	26	19	35	17	19	21	29	37	36	31	54	21	29	25	48	19	19
	Prepositio	34	16	19	11	14	16	13	9	8	8	14	11	19	13	13	7	7	16	5	6
	Ad. pron. kie	28	15	16	10	30	36	26	20	6	8	11	10	47	41	31	22	32	71	26	28
	Käsit. lause	5	16	3	11	4	12	4	6	1	4	2	4	5	16	3	8	8	12	6	5
	Konjunktio	6	5	3	3	6	5	5	3	1	2	2	2	3	16	2	9	7	13	5	5
	Zu-partikkeli	8	3	5	2	2	7	2	4	5	7	9	9	11	4	7	2	2	2	1	1
	Aikamuoto	1	2	1	1	4	6	4	3	1	3	2	4	1	8	1	4	1	5	1	2
Predikaatti	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	

Taulukon 6 frekvenssit osoittavat, että syntaktisista virheistä opiskelijat tekevät eniten artikkelivirheitä. Seuraavaksi yleisimpiä ovat sanajärjestysvirheet. Kolmanneksi yleisimpiä ovat prepositiovirheet. Neljänneksi yleisimpiä ovat virheet, jotka liittyvät adjektiiviin, pronominiin tai kieltosanaan attribuuttiasemassa. Viidenneksi tulevat virheet, jotka liittyvät käsittämättömään lauseeseen, ja kuudenneksi konjunktiovirheet. Olen laskenut syntaktisiksi virheiksi myös predikaattiin liittyvät virheet, *zu*-partikkelin käyttöön liittyvät virheet ja aikamuotovirheet. Näitä virheitä oli seitsemänneksi ja kahdeksanneksi eniten opiskelijoiden tekemistä syntaktisista virheistä. Predikaattivirheet liittyivät subjektin ja predikaatin väliseen kongruenssiin. Käsittämättömässä lauseessa oli niin paljon syntaktisia virheitä, että ne estivät lauseen ymmärtämisen.

Taulukosta 6 voidaan myös havaita, että eritasoista saksaa opiskelevien tyttöjen ja poikien artikkelivirheiden suhteellisten prosenttilukujen välillä ei ollut suurta eroa. Pitkän saksan kirjoittaneiden tyttöjen ja poikien artikkelivirheiden korkeat frekvenssit selittynevät sillä, että he kirjoittivat pitempiä kirjoitelmia kuin muut opiskelijat. Artikkelin käytön ongelmallisuus näkyy myös erityisesti B2/C-saksaa opiskelleiden sekä lyhyen ja pitkän saksan kirjoittaneiden tyttöjen ja poikien korkeina virheiden määrinä, jotka liittyvät adjektiiviin, pronominiin tai kieltosanaan attribuuttiasemassa. Vaikka opiskelijat tekevät paljon artikkelivirheitä, A1-saksaa opiskelleiden tyttöjen ja poikien sekä lyhyen saksan kirjoittaneiden poikien kirjoitelmissa on kuitenkin prosentuaalisesti enemmän

sanajärjestysvirheitä kuin artikkelivirheitä. Opiskelijat tekevät vähiten subjektin ja predikaatin väliseen kongruenssiin liittyviä virheitä.

Taulukossa 7 esitän morfologisten virheiden jakaantumisen alaluokkiin.

TAULUKKO 7 Lukiolaisten ja abiturienttien kirjoitelmissaan tekemien morfologisten virheiden jakautuminen alaluokkiin.

V i r h e j a k a u m a t																					
Kurssi		B3/D				B2/C				A1				Lyhyt				Pitkä			
Frekvenssi/prosentti		f		%		f		%		f		%		f		%		f		%	
Suku­puoli		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
Suku­puolijakauma		20	20			21	21			8	8			24	24			24	24		
Morfologiset		68	59	100	100	78	95	100	100	29	37	100	100	99	91	100	100	78	118	100	100
V i r h e	Verbin muoto	22	15	32	25	20	32	26	33	9	9	31	24	17	14	17	16	13	18	17	15
	Monik. pääte	11	9	16	15	17	13	22	14	4	6	14	16	16	30	16	33	5	28	7	24
	Genet. pääte	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	0	0	1	3	1	3	2	2	3	2
	Heikko mask.	0	1	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	9	3	8	3	1	0	1	0
	Kirjoitusvirhe	35	34	52	58	40	47	51	49	16	22	55	60	56	41	58	45	57	70	72	59

Taulukossa 7 esitettyjen frekvenssien pohjalta voidaan todeta, että opiskelijoiden tekemistä morfologisista virheistä yli puolet on kirjoitusvirheitä. Sukupuolella tai saksan kielen laajuudella ei ole merkitystä kirjoitusvirheiden määrään. Myös abiturientit tekevät runsaasti kirjoitusvirheitä. Toiseksi eniten opiskelijat tekevät verbin muotoon liittyviä virheitä. Näiksi virheiksi olen laskenut heikon ja vahvan verbin taivutusvirheet. Monikkovirheitä tekevät myös kaikki opiskelijat riippumatta opiskeltavan kielen laajuudesta tai sukupuolesta. Olen laskenut vielä morfologisiksi virheiksi genetiiviä tai heikkoa maskuliinia osoittavan väärän päätte­en tai sen puuttumisen. Näitä virheitä tekevät vain yksittäiset opiskelijat.

Taulukossa 8 esitän vastaavan leksikaalisten virheiden jakaantumisen alaluokittelun.

TAULUKKO 8 Lukiolaisten ja abiturienttien kirjoitelmissaan tekemien leksikaalisten virheiden jakautuminen alaluokkiin.

V i r h e j a k a u m a t																					
Kurssi		B3/D				B2/C				A1				Lyhyt				Pitkä			
Frekvenssi/prosentti		f		%		f		%		f		%		f		%		f		%	
Suku		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
Suku		20	20			21	21			8	8			24	24			24	24		
Leksikaaliset		57	28	100	100	60	80	100	100	24	29	100	100	54	74	100	100	49	59	100	100
V i r h e	Sopim. sana	18	19	32	68	41	52	68	65	23	25	96	88	40	68	74	92	41	39	84	66
	Sana puuttuu	17	3	30	10	15	15	25	19	1	2	4	6	10	3	18	4	8	20	16	34
	Ruotsal. sana	8	1	14	4	4	3	7	4	0	0	0	0	3	2	6	3	0	0	0	0
	Englant. sana	8	2	14	8	0	6	0	7	0	1	0	3	1	1	2	1	0	0	0	0
	Suomal. sana	6	3	10	10	0	4	0	5	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0

Taulukosta 8 voidaan havaita, että opiskelijoiden yleisin leksikaalinen virhe on kontekstiin sopimattoman sanan käyttö ja toiseksi yleisin on kontekstin vaatiman sanan puuttuminen. Näitä virheitä tekivät kaikki opiskelijat riippumatta kielen tason laajuudesta tai sukupuolesta. Seuraavaksi yleisimpiä virheitä, eli sanan korvaaminen ruotsinkielisellä, englanninkielisellä tai suomenkielisellä sanalla, eivät tee enää pitkän saksan kirjoittavat abiturientit. Lähinnä B3/D-saksaa opiskelevat korvaavat kohdekielisen sanan joko äidinkielisellä tai opiskelunsa muunkielisellä sanalla.

Virheiden kvalitatiivinen tulkinta virheiden frekvenssien perusteella

Kvantitatiivisissa analyysissä yksittäisistä virheryhmistä keskeisiksi nousivat artikkelivirheet, sanajärjestysvirheet, sopimattoman sanan käyttö kontekstissa ja kirjoitusvirheet. Tarkastelen seuraavassa lähemmin, miten nämä virheet näkyvät neljän saksan ylioppilaskirjoituksissa kirjoittaneen abiturientin kirjoitelmissa (taulukko 9).

TAULUKKO 9 Neljän abiturientin kirjoitelmissa esiintyvien virheiden määrästä tehty yhteenveto.

	SYNTAKTISET				LEKSIKAALISET				MORFOLOGISET					
	pP	pL	tP	tL	pP	pL	tP	tL	pP	pL	tP	tL		
artikkeli	10	7	12	2	sopimaton sana	2	2	3	12	kirjoitusvirhe	5	4	4	1
sanajärjestys	12	4	8	2										

p = poika, t = tyttö, P = pitkä saksa, L = lyhyt saksa

Analysoidessani lähemmin yhden ylioppilaskirjoituksissa pitkän saksan kirjoittaneen pojan (pP) kirjoitelmaa totesin, ettei hän ole sisäistänyt saksan kielen sukusääntöjä. Saksan kielessä artikkelin tehtävänä on ilmaista substantiivin suvun ja luvun lisäksi myös sija, mikä erottaa sen muissa kielissä käytetyistä artikkeleista (Jung (1990, 569). Olettamukseni saa vahvistusta siitä, että opiskelija teki runsaasti artikkelin funktioon liittyviä virheitä. Olen käsitellyt lukiolaisten artikkelin funktion hallintaan liittyvää problematiikkaa myös aikaisemmassa tutkimuksessani (Penttinen 1996).

Puolet opiskelijan tekemistä sanajärjestysvirheistä liittyi sivulauseeseen. Kirjoitelmassa oli kahdeksan sivulausetta, joista kaksi *wenn*-konjuktiolla alkanutta lausetta oli oikein. Kuudessa sivulauseessa, joista neljä alkoi *wenn*-konjuktiolla, finiittiverbin paikka oli saksan kieliopin vastainen. Se, että kirjoitelman alussa sivulauseet olivat kieliopillisesti oikeita, osoittaa opiskelijan osaavan säännön vasta mekaanisesti tai keskittyminen tekstin sisällön tuottamiseen sai hänet unohtamaan säännön olemassaolon. Myös Ellis (1994, 58; ks. myös luku 3.5.2) on kiinnittänyt huomiota vastaavaan asiaan.

Ylioppilaskirjoituksissa pitkän saksan kirjoittaneen tytön (tP) kirjoitelmassa oli myös runsaasti sanajärjestysvirheitä. Kuudesta sivulauseesta neljässä finiittiverbi oli väärässä paikassa. Kaikissa päälauseissa, jotka alkoivat sanajärjestyksen kääntävällä määreellä, sanajärjestys oli virheellinen. Tiedostiko opiskelija lainkaan säännön olemassaoloa? Pelkästään artikkelivirheitä oli 12. Opiskelija oli käyttänyt myös yksinkertaisia lauserakenteita.

Lyhyen saksan ylioppilaskirjoituksissa kirjoittaneella pojalla ja tytöllä (pL ja tL) kirjoitelmien kieli oli yksinkertaista ja virheet olivat poikkeamia saksan kielen kieliopin perusrakenteista. Poika (pL) oli esimerkiksi käyttänyt monikon yhteydessä yksikön epämääräistä artikkelia. Tytön (tL) esityksessä oli paljon kontekstiin sopimattomiksi sanoiksi luokiteltavia virheitä. Tarkempi tarkastelu osoitti, että viisi virhettä aiheutui rakenteesta, jossa *olla*-verbin infinitiivi oli korvattu muodolla *sind*: ”*...Um ein Teenager zu *sind*, muss man gegen 13 und 20 *sind*, aber ich finde, ich mich nicht ein jung Mensch Teenager, obwohl ich schon bald 19 bin. *...Sie mögen nicht ihre Eltern oder ihr Leben, aber es kann also toll ~~ist~~ *sind*.” Oliko kyseinen tyttö unohtanut säännön vai yleistikö hän oppimaansa sääntöä liikaa sen periaatteen mukaan, että saksan kielessä infinitiivi on usein sama kuin aktiivin indikatiiivin preesensin monikon kolmas persoona? DeCarrio ja Larsen-Freeman (2002, 29) ovat havainneet, että aikuisopiskelijat yleistävät oppimansa säännön tapauksiin, joihin se ei päde. Oletus säännön liiallisesta yleistämisestä saa vahvistusta siitä, että opiskelija oli yliviivannut sanan *ist* ja käyttänyt monikon kolmannen persoonan yhteydessä *sind* muotoa. Liiallisen yleistämisen puolesta puhuu myös se, että opiskelija on käyttänyt virheellisiä ilmaisuja, joiden rakenteen voisi tulkita ruotsin kieliopin pohjalta, kuten *om*-sanana ja *ob*-sanana käytön rinnastaminen: **Ich finde, dass die Teenager es besser haben werden, ob wir sie in der Ruhe leben lassen* (pL). Olen käsitellyt oppilasta vieraan kielen oppijana luvussa 3.3.

Seuraavaksi analysoin tarkemmin niitä kirjoitelmia, joista abiturientit olivat saaneet 90–99 pistettä eli pistemäärän, joka luokitellaan erittäin hyväksi ylioppilastutkintolautakunnan ohjeiden (2000, 37) mukaan. Tarkastelin ensiksi 20

kirjoitelmaa, joista 10 oli pitkän saksan ylioppilaskirjoitelmia. Tähän tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten ja abiturienttien kirjoitelmissa (yhteensä 96) oli keskimäärin 1,6 sanajärjestysvirhettä, kun taas tarkemmin analysoimissani 20 kirjoitelmassa oli noin 0,5 sanajärjestysvirhettä. Vaikka kyseiset 20 abiturienttia käyttivät runsaasti sanajärjestykseltään poikkeavia päälauseita ja sivulauseita, kirjoitelmista 12 oli sanajärjestyksen osalta virheettömiä. Sen sijaan artikkelivirheet puuttuivat kokonaan vain viidestä ja kirjoitusvirheet vain kolmesta kirjoitelmasta.

Valitsemistani 20 kirjoitelmasta luokittelin erittäin hyväksi (92–99 pistettä) kuusi kirjoitelmaa. Kirjoitelmasta viidessä oli yhdestä kolmeen monikkovirhettä. Opiskelijoiden tekemät monikkovirheet antavat kuvan siitä, miten he päätyvät monikon päätteen valintaan. Valinta näytti olevan sattumanvaraista. Piileviä artikkelivirheitä esiintyi erityisesti *das-* ja *der-*sukuisten sanojen yhteydessä. Näiden virheiden samanlaisuus kertoi siitä, etteivät opiskelijat tienneet sanojen sukua. Kirjoitusvirheissä ison ja pienen alkukirjaimen käytön ongelmallisuus tuli esille esimerkiksi *heute* -sanan esiintyessä keskellä virkettä. Ison alkukirjaimen käytön vaativuutta on käsitelty myös uudistetuissa saksan kielen oikeinkirjoitussäännöissä (Deutsche Rechtschreibung [1996]; Duden 1996; Rechtschreibung 2000 1996). ”Perussubstantiivien” kirjoittamisen isolla alkukirjaimella hallitsivat lähes kaikki tutkimukseen kirjoitelmillaan osallistuneet opiskelijat riippumatta kirjoitelman pistemäärästä.

Seuraavassa tarkastelen ensiksi opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä yleisimpien kielioppivirheiden syistä. Toiseksi tarkastelen opettajien ja opiskelijoiden suhtautumista virheiden korjaamiseen.

8.2.6 Virheiden esiintyminen kirjoitelmissa ja niiden ennustettavuus opettajien ja opiskelijoiden tulkitsemana

Sanajärjestysvirheet

Virheiden kvantitatiivinen analyysi osoitti, että saksan kieltä opiskelevat lukiolaiset tekevät paljon sanajärjestysvirheitä. Kun opettajilta ja opiskelijoilta kysyttiin, millaisia virheitä opiskelijat tekevät kirjoittaessaan saksan kieltä, vastauksissa mainittiin toistuvasti kielioppiasioista sanajärjestys ja sanojen suku. ”Sanat väärässä järjestyksessä” oli opiskelijan (p105) kommentti omista vaikeuksistaan. Kaikkiaan 15 opettajaa (43 opettajasta) mainitsi saksan kielen oppimisen erityisongelmaksi sanajärjestyksen, ja näistä yhdeksän piti virheen aiheuttajana suomen ja saksan kielen erilaisuutta. Eräs opettaja (n38) ilmaisi asian seuraavasti: ”Opiskelijat pyrkivät kirjoittamaan suomen kielen kirjoitussääntöjen mukaan niin sanastollisesti kuin sanajärjestyksellisesti.” Opiskelijan turvautuminen kääntämiseen äidinkielestä vieraaseen kieleen tulee esille myös tutkimuskirjallisuudessa. Yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen mukaan saksan kielen sivulauseet aiheuttavat enemmän sanajärjestysongelmia englantilaisille ja ranskalaisille kuin hollantilaisille kielenoppijoille. Sitä vastoin lähisukukielten puhujat, kuten hollantilaiset voivat olla taipuvaisia kääntämään tekstiä saksan kielelle mekaanisesti sanasta sanaan. (Common European Framework 2001, 151.) Tuokko (2002) on tutkinut peruskoulun päättövaiheen ruotsin kielen oppimis-

tuloksia. Myös hänen tutkimustuloksensa osoittavat, että yhdeksännen luokan oppilaiden ruotsinkielisissä kirjoitelmissa suomen kielen vaikutus näkyi selkeimmin sanajärjestyksessä (s. 46).

Jotkut opiskelijat kyseenalaistivat saksan kielen systemaattisuuden muun muassa sanajärjestyssääntöjen osalta. Opiskelija (t65) oli aloittanut saksan opiskelun uskoen kielen olevan loogista, mutta vastauksissaan hän toi toistamiseen esille pettymyksensä siihen, ettei asia näin ollutkaan erityisesti sanajärjestyksen osalta. Hän mainitsi asiasta sekä kysymyslomakkeen strukturoidussa että avoimessa osassa: "Sanajärjestys menee välillä sekaisin." Käsitystään kielestä hän kuvasi seuraavasti: "Kaikki väittää, että saksa on looginen kieli, vaikkei se ole!!!!" Se, millä perusteella opiskelijat olivat ennen saksan kielen opintojaan olettaneet kielen olevan systemaattista, ei tullut esille tutkimuksessa. Viitteitä opettajien vaikutuksesta käsitykseen saksan kielen systemaattisuudesta ilmeni erään opettajan (n30) vastauksesta: "...saksan kieli on systemaattinen... ." Tällaisen ennako-odotuksen olemassaololle ei ole helppo löytää tosiasiallista tukea: saksan kielen sanajärjestyksen soveltaminen on hankalaa, mikä vaatii opiskelijalta tietoa sanojen ja rakenteiden merkityssuhteista.

Opettajat olivat sitä mieltä, että suomalaisten opiskelijoiden vaikeudet hallita saksan kielen sanajärjestys johtuu kielten erilaisuudesta. Kirjoitelmista tekemäni kontrastiivisen analyysin tulkinta viittaa siihen, että suomen kielen ja saksan kielen erilaisuus voi olla, mutta ei välttämättä saksan kielen oppimista vaikeuttava tekijä. Opettaja (n18), joka nimesi ongelmiksi sanajärjestyksen ja artikkelin käytön sekä suullisessa että kirjallisessa esityksessä, piti virhelähteenä juuri interferenssiä.

Interferenssi virheiden syyn ainoana selittäjänä ei saa kuitenkaan tutkimuksista yksiselitteistä tukea (Elomaa 1998; Muikku-Werner 2000). Eurooppalaisen viitekehyksen (Common European Framework 2001, 43) mukaan äidin kielen ja vieraan kielen oppiminen eivät ole täysin toisistaan erillisiä toimintoja pyrittäessä vahvistamaan oppijan monikielisyttä, plurilingvaalisuutta. Jaakkola (1997, 109) on tutkimuksessaan tarkastellut koulussa opettavien vieraiden kielten vaikutusta toisen kielen oppimiseen. Hänen tutkimukseensa osallistuneet opettajat, jotka hän luokitteli taitaviksi vieraiden kielten opettajiksi (s. 91), eivät tuoneet esille opiskelijan aikaisemmin opiskelemien germaanisten sukukielten myönteistä vaikutusta esimerkiksi oppia saksan kielen artikkelin ja preposition käyttöä.

Artikkelivirheet

Suurin osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista oli sitä mieltä, että artikkelin käytön oppiminen on lähes yksinomaan ulkoa opettelemista. Eräs opiskelija (t61) tiivistä vaikeutensa oppia saksan kielioppia kolmeen sanaan *das, der, die*. Opiskelijat, jotka korostivat suvun taivutusten oppimisen hankaluutta, syyllistivät itsensä kertoessaan virhelähteistä esimerkiksi seuraavaa: "Artikkelien ja sanojen taivutusmuotojen muistaminen tuottaa hankaluuksia" (t124). "En ole tarpeeksi huolellinen tai muista kaikkea" (t127). Sanojen sukuun liittyvien virheiden todellinen määrä oli suurempi kuin voisi olettaa frekvenssien pohjalta (taulukko 6). Voidaan kysyä, tekeekö opiskelija artikkelivirheen, jos hän ei tiedä

tai muista sanan sukua: "Katson sanat sanakirjasta, sanojen päätteet, akkusatiivin ja datiiivin" (t67). "En muista artikkelia, unohdan akkusatiivin ja datiiivin" (t91). Opiskelijat osoittivat kirjoitelmissaan hallitsevansa hyvin muun muassa akkusatiivimuotojen ja datiiivimuotojen säännöt ja toimivat sääntöjen mukaisesti. Havainto oli osittain ristiriidassa opettajien käsityksen kanssa, ettei opiskelija osaisi soveltaa sääntöä tai ei välittäisi opetella sitä (muun muassa opettajat n23 ja n5).

Aineiston kvantitatiivinen analysointi osoitti sen, että artikkelivirheiden määrä ei oppimisen edistyessä vähene samassa määrin kuin sanajärjestysvirheiden määrä. Syynä saattavat olla vaikeus ymmärtää saksan kielen artikkelin monimerkityksellistä funktiota (Jung 1990, 569). Artikkelin virheellinen käyttö ei kuitenkaan välttämättä aiheuta ymmärtämisvaikeuksia. Myös englannin kielen artikkelien (*a/an* ja *the*) tarkoituksen mukainen käyttö on yksi englannin kieliopin vaikeimmista asioista (Swan 2004, 54). Pasasen ja Hietasen (1994, 45) tutkimuksen mukaan perusasteen yhdeksäsluokkalaisille englannin kielen artikkelin käyttö tuotti suuria vaikeuksia.

Omaan (Penttisen 1996) tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat mainitsivat artikkelin käytön vaikeuksiensa johtuvan siitä, että suomen kielessä ei ole artikkelisanoja ja siksi sukujen muistaminen on mahdotonta, varsinkin silloin, kun sääntöjä ei ole sisäistetty. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Hansen (1988) tutkiessaan tanskalaisten saksan kieltä opiskelevien lukiolaisten saksankielisiä kirjallisia esityksiä, vaikka tanskan kielessä on epämääräinen ja määräinen artikkeli. Molempien tutkimusten tulokset osoittavat, että opiskelijat osaat säännöt mekaanisesti, mutta niiden soveltaminen tuottaa ongelmia tai sääntöjen perustana oleva perustieto on riittämätöntä. Perustieto ei viittaa tässä vain koulussa käytetyn saksan kieliopin hallintaan vaan myös kielioppikäsitteiden ymmärtämiseen, jota moni tähän tutkimukseen osallistunut opiskelija piti avoimiin kysymyksiin antamiensa vastausten perusteella puutteellisena. Opiskelija (t167) kirjoitti: "En jaksaa opiskella saksaa tarpeeksi, koska minulla on niin paljon puutteita kieliopin perusasioissa." Tulokset ovat samansuuntaisia Uhlischin (1995) ja Demmen (2000) tutkimustulosten kanssa. Uhlisch tutki venäläisten ja Demme (2000) tšekkiläisten saksan kielen yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä saksan kieleen liittyvistä vaikeuksista. Tutkijoiden tulkinnan mukaan venäläisten ja tšekkiläisten opiskelijoiden saksan kielen artikkelin käytön ongelmat perustuivat siihen, että heidän äidinkielessään ei ole artikkelia.

Oikeinkirjoitusvirheet

Oikeinkirjoitusvirheet vaikeuttavat viestin perillemenoaa yleensä vähemmän kuin muut virheet. Omassa tutkimuksessani kirjoitusvirheet liittyivät muun muassa pienen ja ison alkukirjaimen käyttöön. Eräs oppilas kommentoi asiaa seuraavasti: "Sanat on vaikeita kirjoittaa, substantiiveja ei aina muista kirjoittaa isolla" (t313). Annan vielä esimerkin yhden oppilaan kirjoitelmasta: **...bessere Möglichkeiten arbeit zu kriegen ist...*(pL). Opiskelijat eivät aina osaa tehdä eroa substantiivin, adjektiivin tai adverbien välillä: **Die Gemeinschaft von Heute ist auf Arbeit gegründet* (pL). Kirjoitelmista tehty oikeinkirjoitusvirheiden analyysi osoitti, että helposti substantiiveiksi tulkittavat sanat eivät tuota ongelmia. Sitä

vastoin virheitä esiintyy muista sanaluokista substantivoituneiden sanojen: *...*aber wir denken wir sind keine idioten* (tL), yksittäisten kirjainten *ä, e*: *...*, und an den Universiteten sind die Jungen* (tL) ja kirjainyhdistelmien *sch, chs ei ie* kirjoittamisessa: **Sie verstehen nicht, wie schnell ihre Kinder wachen, dass sie nicht mehr Babys sind...* (tL).

Erään opettajan käsityksen mukaan oppilaat ”pyrkivät kirjoittamaan suomen kielen oikeinkirjoitussäännösten mukaisesti” (n38). Toinen opettaja nosti esille ”suomen kielen erikoisuuden. Kirjoitusvirheitä aiheuttavat esimerkiksi ne äänteet, joita meillä ei ole” (n36). Yksi opettaja antoi vastaavan luettelon niistä kirjaimista tai kirjainyhdistelmistä, joihin olin myös virheanalyysissäni kiinnittänyt huomiota: ”kirjoitusvirheitä (*h, ch, chs, ck, sch, ai pro ei*)” (n11).

Suomen kielessä jokainen kirjain edustaa yleensä jotain äännettä. Servicen (1990) tutkimus osoitti, että kirjoitetun kielen vaikeudet on osittain selitettävissä uusien fonologisten yksiköiden, kuten äänteiden, tavujen ja laajempien sananosien hahmotusvaikeutena. Service selvitti tutkimuksessaan ala-asteen oppilaiden taitoa toistaa kuulemiaan epäsanvoja. Opiskelija mainitsi *sch* [ʃ] kirjainyhdistelmän kirjoittamisesta seuraavaa: ”En aina muista laittaa *sch* vaan *s*” (t90).

Osaamattomuuden selittäminen

Opiskelijan käsitykseen siitä, miten kieltä voidaan oppia, vaikuttaa se, miten kieltä hänelle opetetaan. Opiskelijoiden käsitys kielen opiskelusta eräänlaisena urakkatyönä ja kielen osaamisesta muistamisena tuntui olevan sopusoinnussa sen kanssa, että opettaja kuvaa saksan kielen opiskelun suureksi joukoksi (n41) muistettavia pikkuasioita.” Sama näkökulma nousi myös toisen opettajan (n13) vastauksesta: ”Saksan kieli vaatii paljon harjoittelua ja järjestelmällistä työn tekoa – eivät ehdi?” Opettajat tulkitsevat oppilaiden virheet ”opetettujen kielipykälkien unohtamisena” (n16) tai opiskelijoiden ”välinpitämättömyytenä” (n21) tai siten, että opiskelijat ”luulevat kaiken menevän itsestään” (n5). Osa opettajista mainitsi virheiden syyksi oppilaiden laiskuuden (n4) tai jopa kykenemättömyyden oppia asioita (n11). Mezirow (1996, 32–33) suhtautuu kriittisesti sellaisiin uskomusjärjestelmiin, jotka liittyvät valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Jos opettaja uskoo, että oppilaat ovat laiskoja, tyhmiä ja epäluotettavia, ja hän kohtelee oppilaitaan sen mukaisesti, heistä voi tulla laiskoja, tyhmiä ja epäluotettavia. Vastaava käsitys tuli esille myös Väisäsen (2003, 125) tutkimuksessa.

Vain harvan opettajan näkökulma kielen oppimiseen oli sen seikan tietoinen hyväksyntä, että virheet ovat luonnollinen osa kielen oppimisprosessia ja jopa tärkeä osa kielitaidon kehittymistä. Olen käsitellyt kielen oppimiseen liittyvää problematiikkaa lähemmin luvussa 3.

8.2.7 Suhtautuminen virheisiin ja niiden korjaamiseen

Määrällinen analyysi

Tarkastelin opettajien ja opiskelijoiden näkemysten eroja virheen korjaamiseen liittyvistä tekijöistä kvantitatiivisen analyysin perusteella. Opettajien oletus oli, että opiskelijat toivovat opettajan korjaavan heidän sekä suullisessa että kirjallisessa esityksessään tekemänsä kaikki virheet, esimerkiksi kielioppivirheet ja sanastovirheet sekä antavan oikean vaihtoehdon. Ero oli tilastollisesti *erittäin merkitsevä* verrattuna siihen, mitä opiskelijat itse kertoivat odottavansa (liite 4, väittämät 5, 6, ja 7). Opiskelijat eivät odottaneet opettajan mekaanisesti korjaavan heidän virheitään ja antavan oikean vastauksen – ajatus, joka on tunnistettavissa väittämän taustalta. Kun opettaja korjaa kaikki opiskelijan virheet ja antaa oikean vaihtoehdon pohtimatta opiskelijoiden korjaamistoiveita, ero oli tilastollisesti *merkitsevä* verrattuna opiskelijoiden näkemykseen (liite 4, väittämä 3). Jos opettaja antaa opiskelijan itsensä korjata virheensä vihjeen avulla, ero oli tilastollisesti *erittäin merkitsevä* opiskelijan näkemykseen verrattuna (liite 4, väittämä 4). Opettajien ja opiskelijoiden mielipiteiden välillä ei ole tilastollista eroa, jos väittämän kohteena oli jo korjatun virheen käsittely (liite 4, väittämät 1 ja 2).

Schulzin (2001) tutkimus osoitti, että opiskelijat vaativat opettajaa korjaamaan heidän puheessaan tekemänsä virheet. Tutkimukseen osallistuneista amerikkalaisista opiskelijoista 94 % ja kolumbialaisista 95 % hyväksyi tämän suuntaisen väittämän. 97 % amerikkalaisista ja 98 % kolumbialaisista opiskelijoista toivoi opettajan korjaavan myös heidän kirjallisissa esityksissään tekemänsä virheet. Tilanne oli päinvastainen verrattuna omaan tutkimukseeni.

Korjatessaan opiskelijoiden kielioppivirheitä opettajat ovat sitä mieltä, että heidän tulisi opettaa opiskelijalle virhettä koskeva sääntö uudelleen. He uskovat toimintansa olevan opiskelijoiden toivomusten mukaista. Opettajien näkemykset erosivat kuitenkin tilastollisesti *melkein merkitsevästi* opiskelijoiden näkemyksistä (liite 4, väittämä 8). Opettajien mielestä heidän tulisi myös kerrata virhettä koskeva sääntö toimiakseen opiskelijoiden toivomusten mukaisesti. Ero opiskelijoiden näkemykseen oli kuitenkin tilastollisesti *erittäin merkitsevä* (liite 4, väittämä 9).

Schulzin (2001) tutkimukseen osallistuneista amerikkalaisista opiskelijoista 80 % ja kolumbialaisista opiskelijoista 77 % oli sitä mieltä, että formaalilla kielioopin opiskelulla ja opettajan antamalla johdattelevalla palautteella on myönteinen vaikutus heidän vieraan kielen oppimiseensa. Oman tutkimukseni perusteella opiskelijat ”karsastavat” opettajan johdattelevaa tai virhettä koskevan säännön uudelleen opettamista virheen korjaamisen yhteydessä.

Burgessin ja Etheringtonin (2002) tutkimuksessa 90 % opettajista uskoi, että heidän opiskelijansa odottavat opettajan esittävän kielioppikohdat eksplisiitisti. Tässä tutkimuksessa opettajien enemmistön (noin 56 %) käsitys oli, että virheiden korjaamisessa säännöt onnistutaan palauttamaan mieleen opettajan johdatellessa asiaan. Opiskelijoista alle puolet (noin 46 %) oli opettajien kanssa samaa mieltä. Tuloksissa on ristiriitaisuutta ja jossakin mielessä päällekkäisyyttä. Tämä johtuu todennäköisesti kysymysten tulkinnallisista ongelmista: sanat

”opettaa” ja ”kerrata” eivät ole merkityksiltään toisensa poissulkevia eikä yksikään niistä ole ymmärrettävissä yksiselitteisesti. (Liite 4, väittämät 8 ja 9.)

Opettajan merkitys korostuu, kun virheitä korjataan opetustilanteessa. Opiskelija toimii oman välikielensä kieliopin mukaisesti rakentaessaan lauseita, ja silloin hänen on vaikea tunnistaa omia virheitään ja opiskelutovereidensa virheitä (Gass & Selinker 2001, 27–28). Tarvitaan kieltä jo enemmän osaavan apua (Cook 1996, 174–179). Opiskelijan mahdollisuutta huomata omia virheitään vaikeuttaa myös se, että hänellä on ajatus ennen kuin hän on pukenut sen sanoiksi (Littlewood 1999, 660). Toisaalta opiskelija tietää todennäköisesti tekevänsä virheen, mutta hänen ei ole mahdollista välttää virheen tekemistä tilanteessa, jossa hänellä ei ole käytössä vielä merkityksen tuottamiseen tarvittavaa kielitietoa (Cook 1996, 174–175; 184–194). Vastaava asia tuli esille Schulzin (2001) tutkimuksessa sekä analysoidessani opettajien ja opiskelijoiden vastauksia kysymykseen, mikä merkitys virheiden korjaamisella on heidän mielestään saksan kielen oppimiselle.

Laadullinen analyysi

Tutkimuksen ensimmäiseen opettajille esitettyyn avoimeen kysymykseen ”Millaisia virheitä opiskelijat tekevät kirjoittaessaan saksaa?” vastasi 36 opettajaa. Opettajien näkemystä oppilaiden tekemistä virheistä vastaa hyvin erään opettajan (n14) antama yksisanainen vastaus: ”Kaikenlaisia”. Suurin osa opettajista nimesi virheet perinteisen kieliopin mukaisesti artikkelivirheiksi, prepositiivirheiksi, sanajärjestysvirheiksi” ja ratkaisi kielen oikeellisuuden tai virheellisyyden todennäköisesti koulussa käytettävän kieliopin perusteella. Opettajien samankaltainen vastaus voi johtua kysymyksen johdattelevasta luonteesta. Opettajat näkevät opiskelijoiden virheet kieliopillisina ”nimilappuina”, mutta heidän on vaikea nähdä virheellisen suorituksen taakse ja analysoida seuraaviin kysymyksiin liittyviä vastauksia: Mikä tekee esityksestä virheellisen? Mitä kielen osa-aluetta virheellinen ilmaisu rikkoo? Miten virhe häiritsee viestintää? James (1998, 65) kritisoi kieliopin perusteella tehtävää kielivirheen määrittelyä. Hän perustelee asiaa sillä, että kieliopit määrittelevät kieliopillisuuden rajatapauksen perusteella eivätkä ne tuo esille joustavuutta, jota kieliopin viestinnällisyys edellyttää.

Vastaavaan opiskelijoille esitettyyn avoimeen kysymykseen ”Millaisia virheitä teet kirjoittaessasi saksaa?” vastasi suurin osa tutkimukseen osallistuneista 435 opiskelijasta. Opiskelijoiden vastaukset olivat opettajien vastusten kanssa samansuuntaiset. Eräs opiskelija (t412) pelkisti vastauksensa seuraavasti: ”Kaikkia mahdollisia virheitä.” Opiskelijan vastaus edustaa hyvin kaikkien opiskelijoiden näkemystä heidän tekemistään virheistä. Opiskelijat eivät nimenneet yksittäisiä virheitä perinteisen kieliopin mukaan vaan kutsuivat virheitä esimerkiksi ”kielioppi- ja sanastovirheiksi”, kuten yksi opiskelija (p426) on asian ilmaissut. Osa opiskelijoista mainitsi erikseen myös kirjoitusvirheet: ”Kirjoitusvirheitä, paljon kirjoitusvirheitä” (t39).

Tutkimuksen toiseen avoimeen kysymykseen ”Mistä arvelet opiskelijoiden virheiden johtuvan?” vastasi myös 36 opettajaa. Opettajien vastuksista nousee esiin perinteinen näkemys siitä, että kielioppi koostuu pykälistä ja nii-

den oppimiseksi on tehtävä työtä. Tätä näkemystä edustaa muun muassa yhden opettajan (n 16) vastaus: "Kielioppipykälät ovat päässeet unohtumaan, mikä johtuu harjoittelun puutteesta." Sama näkökulma nousee myös toisen opettajan (n13) vastauksesta: "Saksan kieli vaatii paljon harjoittelua ja järjestelmällistä työn tekoa - eivät ehkä (ehdi?) uhrata tarpeeksi aikaa ja vaivaa." Opettajien vastausten perusteella voi myös tehdä sen johtopäätöksen, että oppimisen esteeksi nousee "usein laiskuus", kuten opettaja (n4) on asian ilmaissut. Väisäsen (2003, 125) tutkimukseen osallistuneet saksan kielen perusasteen opettajat toteivat kielen oppimista hankaloittaviksi tekijöiksi pitkäjänteisyyden puutteen, kotitöiden tekemättä jättämisen ja laiskuuden sekä yleisen välinpitämättömyyden koulutyötä kohtaan (15 mainintaa). Perttula (1999, 19) ei usko sitä, että ihminen olisi perimmältään laiska. Laiskuus on ongelma ihmisille, jotka ovat elämässään hyvin aktiivisia ja ahkeria, mutta jotka haluaisivat olla vieläkin ahkerampia. Tällainen ajattelu ei ole vierasta opettajillekaan.

Myös tutkimuksen toiseen ja kolmanteen avoimeen kysymykseen vastasi suurin osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista. Toinen opiskelijoille esitetty avoin kysymys kuului: "Mistä arvelet virheittesi johtuvan?" Opiskelijoiden vastauksissa painottui kolme syytä: vähäinen opiskelu, huolimattomuus ja kielen vaikeus. Vähäistä opiskelua edustavat seuraavat opiskelijoiden vastaukset: "Luen ehkä liian vähän" (t70). "Ulkolukemisen puutteesta" (t51). "Liian vähäinen aika harjoitteluun" (t228). Vain harvat opiskelijat mainitsivat vähäisen opiskelun johtuvan syyksi laiskuuden. Jos he mainitsivat laiskuuden, he liittivät sen yhteyteen täydentävän selityksen: "Laiskuudesta ja tietämättömyydestä" (t13). "Olen joko laiska tai saksa on vaikeaa" (t234). "Heikosta opetuksesta. Huonoista materiaaleista, omasta laiskuudesta ja haluamattomuudesta." (p293.) Huolimattomuutta edustavat seuraavat vastaukset: "Huolimattomuudesta" (t38). "Huolimattomuudesta ja osaamattomuudesta" (p5). Kielen vaikeutta edustavat muun muassa seuraavat vastaukset: "Tajuamattomuudesta" (t30). "Joskus keskittymisen puutteesta. Usein kuitenkin kirjoittaessa pyrin vaikeisiin lauseisiin ja teen näin ollen virheitä." (t9.) "Saksa on hyvin vaikea kieli oppia vain koulussa" (t28). "En jaksa kiinnittää huomiota tarpeeksi joidenkin sanojen oikeinkirjoitukseen, en opi ikinä adjektiivin taivutusta" (t171). "B2-saksassa vaaditaan hienompia lauseita kuin B1-kielessä konsanaan. Saksa on tosi vaikea kieli, vaikka onkin looginen. Saksan opiskelijoilta vaaditaan liikaa liian aikaisin, vaikka vain harva osaa tässä vaiheessa edes perussanastoa!!!" (t165.)

Osa opiskelijoista arveli virheittensä syyksi peruskoulussa saamaansa puutteellisen kielen opetuksen: "Yläasteella minulla oli erittäin tehoton opettaja, ja nyt kun muut kertaavat kielioppisääntöjä, esim. dativia, minä kuulen säännöt ensimmäistä kertaa" (t86). "Ylä-asteelta saadusta pohjasta opiskelulle: Sen lisäksi, etten siinä iässä ollut otollisimmillani opiskelulle, ei opettaja ollut kovinkaan innostava eikä hyvä opettamaan." (t170.) "Kertauksen puutteesta sekä peruskoulussa saadusta erittäin huonotasoisesta opetuksesta" (t25). Opiskelijoiden vastaukset osoittavat, ettei heillä ole ollut tarpeeksi kontaktia, toisin sanoen *inputia* opittavaan kieleen.

Tutkimukseni kolmanteen avoimeen kysymykseen ”Mitä hyötyä katsot virheiden korjaamisesta olevan opiskelijoille saksan kielen opinnoissa?” vastasi 34 opettajaa. Vastaukset voi jakaa kahteen perusr ryhmään. Ensimmäisen ryhmän vastauksissa (20 opettajaa) painotettiin opettajan velvollisuutta näyttää oikea malli, jotta hän voisi pitää ”vaatimustason korkeana” (n1). Ryhmän vastauksista on luettavissa se, että opetuksen tavoitteeksi mielletään lingvistisesti virheetön saksan kieli. Eräs opettaja (n30) totesi, että ”näkökulma virheisiin on tiukasti sidottu käsitykseen, että saksan kieli on systemaattinen ja siksi se tarjoaa suoraan vapaaseen tuotokseen mallit ilmaista asia”. Virheitä pidettiin selvärajaisina vastakohtina oikeille muodoille, vaikka tutkimukset ovat kyseenalaisesti tällaisen näkemyksen (luku 6.1).

Omassa tutkimuksessani tuli esille käsitys, jonka mukaan opiskelijan uskotaan pystyvän tuottamaan virheettömän ilmaisun, jos hän tietää, mikä on väärin ja mikä on oikein. Antamalla oikean mallin opettaja siirtää vastuun oppimisesta oppilaalle. Opettaja (n7) kirjoitti: ”Jos oppilas ottaa neuvosta vaarin, hän ei toivotavasti tee samoja virheitä uudelleen.” Koska opettajat uskovat, että oikean mallin tietäminen ja muistaminen takaa oppimisen, virheiden esiintyminen koetaan uhkana oppimiselle. Opettajilla ei ollut tietoa kielenoppimisen perusasioista. Eräs opettaja (n36) ilmaisi asian seuraavasti: ”Toivon oppilaan muistavan oikean mallin eikä omaa virheellistä malliaan.” Vastaus antaa kärjistettynä ymmärtää sen, että oppiminen on enemmän kohdekielen hallintaa kuin prosessia parantaa välikielen laatua suhteessa kohdekieleen. Opettajien antamat vastaukset ovat samansuuntaisia Burgessin ja Etheringtonin (2002) tutkimustulosten kanssa. Heidän tutkimukseensa osallistuneista opettajista yli puolet (56 %) oli sitä mieltä, että kielen formaalien muotojen korjaaminen edistää opiskelijoiden oikeakielistä kielen käyttöä.

Toisen ryhmän (14 opettajaa) vastauksissa virheiden esiintyminen ja niiden korjaaminen nähtiin mahdollisuutena edistää ja tukea opiskelijoiden oppimisprosessia. Eräs opettaja (n9) pohti opiskelijan omaa vastuuta virheen korjaamisprosessissa seuraavasti: ”Jos oppilas joutuu itse miettimään virhettään, kieli voi vähitellen siistiytyä; jos hän ei selvitä virheitään, niiden korjaamisella ei liene suurta merkitystä.” Toinen opettaja (n11) korosti virheiden korjaamisessa viestinnällisyyttä: ”Korjaamisen täytyy tapahtua rakentavasti, rohkaisevassa hengessä, pääpaino viestin ymmärrettävyydessä. Itse kommentoin aina ensin viestin sisältöä, sitten vasta räikeimpiä muotovirheitä, niitäkin rakentavasti.” Osa tämän ryhmän vastauksista (4 opettajaa) jakoi opiskelijat virheiden korjaamisesta saatavan hyödyn mukaan kahteen ryhmään. Hyville opiskelijoille korjaaminen antaa tilaisuuden syventää omaa kielitietoisuuttaan ja ”he oppivat jopa uutta virhettä korjattaessa” (n8). Kielitietoisuutta olen käsitellyt luvussa 4.3.3. Ymmärryksen syveneminen merkitsee oppijan metakielen kehittymistä, koska hänellä on jo valmiuksia puhua opettajan kanssa kielestä (de Silva Joyce & Burns 1999, 147). Heikkojen opiskelijoiden mahdollisuudesta hyötyä virheiden korjaamisesta ei oltu täysin vakuuttuneita, koska voi käydä niin, että ”korjaus menee toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos” (m17). Vastaavaa asiaa on kiinnittänyt huomiota myös Cook (2001, 190–192).

Virheiden korjaamisen merkitystä pohtiessaan opettajien enemmistö painotti kieliopin oppimisessa lokaalien sääntöjen omaksumista, kuten opettaja (n20) asian ilmaisi: "Osaamiseen ja tavoitteeseen päästään korjaamalla lokaalit virheet." Sama ajatus tuli esille myös opettajien luettelussa virheitä, joita he arvelivat opiskelijoiden tekevän. Myös strukturoitujen kysymysten vastausten perusteella kouluopetuksessa korjaaminen toteutuu sääntöspesifisenä ja oikean vaihtoehdon antamisena.

Opiskelijoiden käsitys siitä "Mitä hyötyä virheiden korjaamisesta on heidän saksan kielen opinnoissaan?" oli lähes yksipuolisesti se, että opettaja edistää heidän oppimistaan korjaamalla virheen ja antamalla oikean mallin. Opiskelijoista osa uskoi, että jos heidän tekemänsä virhe korjataan, he eivät enää tee sitä vastaisuudessa: "Väärä muoto ei jää mieleen" (p44). Osa taas arveli, että korjaamaton virhe voi toistua ja oikea ilmaisu opitaan vasta useita kertoja korjattaessa: "Kun huomaa tehneensä virheen, niin yleensä sen muistaa. Kun opettaja korjaa virheen, niin yleensä en tee samaa virhettä uudelleen." (t123.) Vain pieni osa näki virheen korjaamisen lisäävän ymmärrystä laajemmin kuin vain yksittäiseen virheeseen kohdistuvana tietona, jolloin taka-alalle jäisi se, mikä on kieliopin ja kielen välinen suhde ja miten voitaisiin kehittää "kielioppia oppijan mielessä", kuten Cook (2001, 38) on asian ilmaissut. "Opin vähitellen saamaan päähäni sellaisen käsityksen, että kuulen tai näen heti, milloin lauseessa on jotakin vikaa. Samalla tietysti opin." (t86.)

Eräs poika (p98) sanoi jotakin hyvin oleellista virheiden merkityksestä opetustilanteessa kirjoittaessaan, "että jos hän korjaisi opettajan virheitä, opettaja muistaisi opettaa oikein". Opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa yleensä jätettiin huomiotta se, että virhe antaa opettajalle informaatiota hänen opettamisestaan, jolloin opettaja voisi hyödyntää tilanteen omaa kielitietoisuutta lisäävänä kokemuksena (luku 4.3.3). Virheet ovat haaste opettajan opetustaidolle: kielioppisääntöjen oppiminen oppimisprosessina jättää "vapaan tilan" antaa niille sisältö. Sellainen opetus edellyttää opettajalta ymmärrystä siitä, mitä oppijan kielioppi on oppijalla olevana senhetkisenä tietona (Dirven 1990). Virheen käsittely dialogisena vuorovaikutustilanteena tarjoaa osapuolille tilaisuuden tarkistaa, miten he ymmärtävät toinen toisiaan: ymmärtävätkö opiskelijat, mitä opettaja kertoo, tai tietääkö opettaja, mihin asti opiskelijat ovat oppimisessaan edenneet. Yksi opettajista (n33) selkeästi pohti sitä, missä määrin opiskelijan tekemät virheet on viesti hänen opetuksestaan: "Opettajan toiminta edistää oppilaan oppimista ja auttaa häntä saamaan kuvan omasta oppimisestaan ja osaamisestaan. Jos oppilasta ei koskaan korjata esim. puheessa hän voi tuudittautua väärään todellisuuteen eikä kehity kielenpuhujana, vaan jää toistamaan samoja virheitä." Ajatus vastaa sitä, mitä olen pohtinut luvuissa 3.4 ja 3.5 sekä näiden lukujen alaluvuissa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä ja sen tarjoamasta mahdollisuudesta parantaa kielen oppimista.

9 TUTKIMUSTULOKSET TUTKIMUSONGELMITTAIN

Luvussa 8 esitin aineistosta tekemäni analyysin vastaamatta vielä kuitenkin asettamiini tutkimusongelmiin. Varsinainen tutkimusongelmiin vastaaminen edellyttää siirtymistä tapauskohtaisesta ja aineistoon sidotusta tutkimustiedosta vahvemmin teoriasidonnaiseen tulkintaan virheiden merkityksestä saksan kielen lukio-opetuksessa. Tämä vaihe merkitsee käytettävissä olevan, mutta yksityiskohtia painottavamman tiedon pelkistämistä. Pelkistämisprosessin tulokset kokoaan vastauksiksi tutkimusongelmiin.

A1: Miten aineistosta tehdyn kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen virheanalyysin avulla voidaan tulkita lukion saksan kielen kieliopin opetusta?

Kvantitatiivisen analyysin perusta ja tutkimuksen luotettavuuteen merkittävästi vaikuttava tekijä on aineistosta tilastollista käsittelyä varten valittu tieto ja sen luokittelu. Puhe kielen oikeellisuuden arvioinnista saa tutkijan kysymään, onko olemassa yksiselitteistä standardia, johon esitystä voitaisiin verrata. Standardikielen valinnalle ei ole olemassa yleispäteviä kriteereitä (luku 6), ja siksi kielellisen ilmaisun oikeellisuus on tutkijan määriteltävä. Tämän tutkimuksen standardikieleksi valitsin lukion saksan kielen oppimateriaalissa esitetyn kieliaiineksen. Perustelen ratkaisuani sillä, että lukion opetussuunnitelmien mukaan lukio-opetus tähtää ylioppilastutkintoon ja ylioppilaskokeen vaatimustason tulee vastata lukion opetukselle asetettuja tiedollisia tavoitteita (Lukion opetussuunnitelmien perusteet 1994 ja 2003; Ylioppilastutkintolautakunnan ohjeet 1997 ja 2000). Tarkoitukseni oli selvittää, mitä lukion saksan kielen opiskeluun kuuluvaa kieliopin sääntöä virheet rikkovat. Sitä varten luokittelin kirjoitelmista löytämäni virheet ja analysoin ne.

Ensimmäisessä virheiden analysoinnin vaiheessa tunnistin virheelliset ilmaisut. Toimintaani tuki opiskelijoiden omien saksan kielen opettajien tekemät merkinnät korjaamista vaativista kohdista. Opettajien merkinnät koskivat pääsääntöisesti avoimia, selvästi havaittavia kielioppivirheitä. Vain muutamat opettajat olivat tehneet korjausmerkintöjä kohtiin, joissa opiskelijan esitys voi-

tiin tulkita piileväksi virheeksi (luku 6.3.2) tai joissa käytettyä ilmaisua ei voitu luokitella kielioppivirheeksi, vaan heikoksi ilmaukseksi. Jätin tällaiset korjausmerkinnät kvantitatiivisen analysointini ulkopuolelle, koska olin kiinnostunut käytetyn kielen oikeellisuudesta verrattuna lukiossa opetettavan saksan kielen kielioppisääntöjen määrittelemään kieleen.

Tilastollinen analyysi osoitti, että opiskelijat olivat tehneet syntaktisia virheitä tilastollisesti *erittäin merkittävästi* enemmän kuin morfologisia tai leksikaalisia virheitä ja pojat tilastollisesti *erittäin merkitsevästi* enemmän virheitä kuin tytöt (liite 1). Kaikista opiskelijoiden tekemistä virheistä oli 53,7 % syntaktisia virheitä. Niistä artikkelivirheitä oli 29,3 %, sanajärjestysvirheitä 23,4 %, virheitä, jotka liittyivät adjektiiviin, pronominiin tai kieltosanaan attribuuttiasemassa 21,3 %, ja prepositiovirheitä 10,3 %. Kaikista syntaktisista virheistä oli *zu*-partikkelin käyttöön liittyviä virheitä, virheitä, jotka liittyivät lauseen ymmärrettävyyteen, aikamuotovirheitä ja konjunktiovirheitä yhteensä 15,7 %. Odotusteni vastaisesti *zu*-partikkeliin liittyviä virheitä oli vähän. (Taulukko 6.)

Morfologisten virheiden osuus opiskelijoiden tekemistä virheistä oli 27,5 %. Niistä kirjoitusvirheitä oli 52,1 %, verbin heikon tai vahvan taivutuksen aiheuttamia muotovirheitä 22,5 % ja monikon päätteeseen liittyviä virheitä 18,5 %. Monikon, genetiivin ja heikon maskuliinin osoittavia päätevirheitä opiskelijat tekivät 6,9 % kaikista morfologisista virheistä. (Taulukko 7.)

Kaikista virheistä oli vähiten leksikaalisia virheitä 18,8 %. Niistä yleisimpiä olivat tilanteeseen sopimattoman sanan käyttö 71,2 % ja kontekstin vaatiman sanan pois jättäminen 18,2 %. Laskin leksikaaliseksi virheeksi tapaukset, joissa opiskelija oli korvannut saksankielisen sanan suomenkielisellä, ruotsinkielisellä tai englanninkielisellä sanalla. Näitä tapauksia oli 10,6 % kaikista leksikaalisista virheistä. (Taulukko 8.)

van de Velde ja Cubber (1976) tutkivat hollantilaisten ensimmäisen vuoden saksan kielen yliopisto-opiskelijoiden saksankielisissä kirjallisissa esityksissä tekemiä virheitä. Heidän tutkimuksissaan opiskelijat tekivät eniten artikkelivirheitä, suku- ja sijavirheitä oli 49,9 %. Toiseksi yleisimmät virheet olivat sanastovirheet 35,2 % ja kolmanneksi kirjoitusvirheet 11,0 %. Oman tutkimukseni tulokset voidaan rinnastaa van de Velden ja Cubberin tutkimuksen tuloksiin.

Demme ja Hájek (1991) tutkivat tšekkiläisten saksan kielen opiskelijoiden tšekin kielestä saksan kieleen kirjoittamia käännöksiä. Heidän tutkimuksessaan opiskelijoiden tekemät virheet jakaantuivat seuraavasti: leksikaalisia virheitä 40,4 %, morfologisia virheitä 38,8 %, syntaktisia virheitä 10,6 % ja kirjoitusvirheitä 10,2 %. Huomio kiinnittyy leksikaalisten virheiden suureen määrään verrattuna oman tutkimukseni tuloksiin. Suuri määrä johtunee testitehtävien erilaisuudesta: Demmen ja Hájekin tutkimusaineistona oli käännöstehtäviä, mutta minun tutkimukseni aineisto koostui opiskelijoiden kirjoitelmista. Vapaasti valittavan kirjoitelman otsikko antaa kirjoittajalle suuren liikkumatilan käyttäen sanastoa ja rakenteita, kun taas käännös sitoo annettuun tekstiin.

Tuokon (2002, 41) tutkimuksessa peruskoulun päättövaiheessa A1-ruotsia lukeneille oppilaille kieliopilliset rakenteet osoittautuivat vaikeimmaksi osaluokaksi. Oppilaat kokivat ongelmallisiksi verbiopin, pronominit ja sanajärjestyk-

sen. Tutkimuksessa testattiin yksittäisiä kieliopin osa-alueita. Tällaisissa testeissä oppilaat muistavat kiinnittää huomiota kielioppiasioihin ja hallitsevat asian tunnistamisen tasolla, mutta unohtavat sen vapaassa tuotoksessa. Omassa tutkimuksessani opiskelijoiden kirjoittamista rajoitti vain annettu kirjoitelman otsikko.

Kansainvälisessä tutkimuksessa (The Assessment of pupils' skills 2002, 119–125), johon osallistui Suomen lisäksi seitsemän muuta Euroopan maata, selvitettiin peruskoulun päättövaiheessa olevien oppilaiden englannin kielen osaamista. Tutkimuksen kohteena olivat puhuttu kieli, lingvistiset taidot, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Vaikka suomalaisille peruskoulun ja lukion opiskelijoille kieliopilliset rakenteet tuottavat vaikeuksia, kuitenkin suomalaiset 9. luokan oppilaat menestyivät lingvistisiä kompetensseja mittaavassa testissä paremmin kuin tutkimukseen osallistuneiden muiden maiden oppilaat. Suomalaisten hallintaprosenttina oli 67,6. Tutkijoiden tekemässä yhteenvedossa painotetaan kieliopin formaalisen opettamisen välttämättömyyttä, koska suomi suomalais-ugrilaisena kielenä eroaa perusrakenteeltaan englannin kielestä.

Virheluokittelun ongelmat edellyttivät paneutumista yksityiskohtiin. Tarvitsin kvantitatiivista tietoa pystyäkseen rajaamaan perusaineistoa kvalitatiivista analyysia varten ja keskittyäkseen valikoidussa aineistossa tämän tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin. Kävin aineiston uudelleen läpi ja valitsin siitä kvantitatiivisen analyysin perustella 20 abiturientin kirjoitelmaa lähempää tarkastelua varten.

Tarkoitan kvalitatiivisuudella omassa tutkimuksessani virheistä tekemääni tulkintaa siitä, mitä virhetyypeistä ja niiden esiintymisestä voidaan päätellä lukion saksan kielen kieliopin opetuksesta. Tulkintojen tekemisessä keskeiseksi aineistoksi nousi myös opettajien ja opiskelijoiden vastaukset avoimiin kysymyksiin; tulkitseva tutkimus ei voi nojautua pelkästään muuttujiin ja niiden operationaalistamiseen, vaan tärkeätä on tutkimukseen osallistujien antama kielellinen kuvaus tutkittavasta asiasta (Turunen 1995, 101). Aineistoni analysoinnissa etenin siten, että luin 20 satunnaisesti valitsemaani kirjoitelmaa uudelleen ja kokosin tiedot yksittäisten tekstien virheistä osana koko kirjoitelmaa. Tarkasteluani ohjasi kvantitatiivisessa analyysissä keskeiseksi nousseet artikkelivirheet, sanajärjestysvirheet, sopimattoman sanan käyttö kontekstissa ja kirjoitusvirheet. Lukuprosessiani voisi kuvata etenemiseksi hermeneuttisessa kehässä (Varto 1992, 69; Turunen 1995, 137–138), jossa löytämiäni yksityiskohtien ohjaamana hahmotin kokonaisuutta, jota täydensin ja selkeytin sovittamalla siihen taas uusia yksityiskohtia. Toisin sanoen rakensin selitysmalleja ja testasin niitä aineistoni avulla. Tällainen prosessi edellyttää metodin ja viitekehysten keskinäistä harmoniaa (Alasuutari 1989, 33).

Syntaktisista virheistä *zu*-partikkelin käyttöön liittyvien virheiden vähyys selittyi infinitiivi-ilmaisujen vähäisellä käytöllä. Kirjoitelmissa infinitiivi esiintyi lähes poikkeuksetta vain lauseissa, joissa predikaattina oli modaalinen apuverbi, jolloin käytettävissä on yksiselitteinen tieto siitä, ettei *zu*-partikkelia tarvita. Kvalitatiivisesti analysoimissani kirjoitelmissa vain yksi opiskelija oli käyttänyt *zu*-partikkelia vaativaa ilmaisua, tällaisia ilmaisuja oli hänen kirjoitelmaansa kuusi kappaletta. Kahdessa niistä hän oli tehnyt virheen. Tulkintani mukaan

hän osasi *zu*-partikkelin käytön ja varsinainen virhe oli se, ettei hän tiennyt *olla*-verbin infinitiivimuodon saksankielistä vastiketta, vaan käytti sanaa *sind* sanan *sein* asemasta (luku 8.2.5). Infinitiivirakennetta vältettiin kirjoitelmissa tietoisesti päätellen siitä, että opiskelijat olisivat usein voineet sitä käyttämällä lisätä tekstinsä sujuvuutta. Päätelmäni, jonka mukaan oppilaat välttävät rakenteita, joiden oikeellisuudesta he ovat epävarmoja, sain tukea muun muassa Odlinin (1994b, 288) tutkimuksesta. Kysymykseen ”Mikä saa aikaan tämän epävarmuuden, kun verbin infinitiiviä edeltävän *zu*-partikkelin käyttöön liittyvä vastike on lukiolaisille tuttu myös ruotsin ja englannin kielistä?” tämä tutkimus ei anna vastausta.

Artikkelivirheiden runsaslukuisuus selittyy osin sillä, että sanojen suvun ilmaiseminen on saksankielisessä esityksessä vain harvoin täysin kierrettävissä, koska artikkeli määrää laaja-alaisesti substantiiveihin liitettävien ilmaisujen rakentamista. Kiinnitin aineistossa huomiota siihen, että osa artikkelivirheistä olisi voitu välttää tekemällä johtopäätöksiä sanan merkityksestä tai sen kirjoitusasusta; mitä tarkoittaa esimerkiksi feminiinisyyden laajemmassa merkityksessä kuin vain naissukupuolta kuvaavana sanana tai miksi *Mädchen* on neutri eikä feminiini? Osa opettajista sanoi opiskelijoiden olevan laiskoja opettelemaan sanojen sukua, mikä taas sai minut kysymään, missä määrin kouluopetuksessa korostetaan sukua pelkästään ulkoa opiskeltavana asiana ja missä määrin opiskelijoita ohjataan päättelemään sanan todennäköinen suku. Päätelyn tietoinen opettaminen voisi muuttaa tutkimuksessa esille tullutta opetuksen ongelmaa, jonka mukaan artikkelivirheiden osuus ei sanottavasti vähene opintojen edetessä (luku 8). Samalla se tukisi oppilaan kielitietoisuuden kehittymistä (luku 4.3.3).

Sanajärjestysvirheistä hallitsevia olivat finiittiverbin paikkaan liittyvät virheet. Analyysiä varten jaoin kirjoittajat kahteen ryhmään, ensimmäiseen ryhmään sijoitin opiskelijat, jotka tiesivät sanajärjestyssäännöt mutta eivät ymmärtäneet sivu- ja päälauseen eroa. Sanajärjestyssääntöjen mekaaninen osaaminen ei auttanut, koska opiskelija ei ymmärtänyt säännöissä esiintyvien käsitteiden merkityksiä. Mekaanisen ja merkityksellisen kieliopin oppimisen erilaisuus tuli esille laajemminkin sivulauseissa tehtyjä sanajärjestysvirheitä tutkittaessa. Jotkut opiskelijat eivät osanneet muodostaa epäsuoraa kysymyslauseetta, vaikka he pystyivät käyttämään oikeaa sanajärjestystä helposti sivulauseeksi tunnistettavissa *dass*-lauseissa. Toiseen ryhmään sijoitin ne opiskelijat, jotka eivät hallinneet päälauseiden sanajärjestystä. Osa heistä teki virheen vain, jos päälauseetta edelsi sivulause. Osalla virhe esiintyi säännöllisesti käännettyä sanajärjestystä vaativissa päälauseissa, ellei kyseessä ollut suora kysymyslause.

Merkityksellisten sanajärjestyssääntöjen taitava käyttö edellyttää opiskelijalta virkkeen perusrakenteita käsittelevien kielioppisääntöjen tietoista hallintaa ja runsasta kokemusta kielen käytöstä. Kokonaisvaltainen kielitieto, jossa yhdistyy kielestä riippumaton kielioppitieto sivu- ja päälauseen merkityksestä ja niiden erilaisesta funktiosta, luo perustan onnistuneelle ilmaisulle. (Luku 5.) Ajatus ohjaa myös pohtimaan, onko vieraiden kielten kouluopetusta suunniteltaessa kiinnitetty riittävästi huomiota siihen, millaisia oppimisvalmiuksia äidinkielen kieliopin ymmärtävä osaaminen edellyttää. Väisänen (2003, 118) tut-

kimustuloksia voidaan tulkita siten, että äidinkielen rakenteiden ymmärtäminen korreloi myös saksan kielen kirjallisessa kokeessa menestymiseen.

Virheillä, jotka liittyvät adjektiiviin, pronominiin tai kieltosanaan attribuuttiasemassa, on yhteyttä määräisen funktion hallintaan. Attribuuttisääntöjen hallinnan analysointi antoi mahdollisuuden olettaa, että näiden sääntöjen opettamiseen ja opiskeluun keskitytään ja säännöt ymmärretään jopa paremmin kuin monet muut yksinkertaisemmalla vaikuttavat asiat. Muodollisesti oikeisiin ilmaisuihin liittyi tutkijan näkökulmasta kuitenkin vaikeus tulkita viittaussuhteita, joita opiskelija ehkä oli halunnut ilmaista. Luokitellessani virheitä jouduin tarkastelemaan ja sovittamaan käsityksiäni virheestä ja sen ulottuvuudesta kirjoittajan ja lukijan näkökulmasta; jos vaihtaisin ”virhekeskuksen” paikkaa, miten virheen kuvaus muuttuisi? Kohtaamani tulkintaongelma teki perustelluksi näkemykset virheiden analysoinnin ja korjaamisen moniselitteisyydestä – oliko virhe *lokaali* vai *globaali* tai oliko kyseessä erehdys vai osaamattomuudesta kertova virhe (luku 6)?

Kirjoitelmatyyppinen testi antaa opiskelijalle vapauden valita sanaston, jota hän käyttää, mutta otsikko myös rajoittaa valinnanvapautta. Otsikon *Mann und Frau* rinnastuksen voisi sanoa melkein ”houkutelleen” opiskelijoita artikkelivirheisiin. Artikkelin käyttöön liittyvä epävarmuus kuvastui artikkelien käytön ja poisjättämisen epä johdonmukaisuutena. Englannin ja ruotsin kielen vaikutus sanavirheisiin tuli esille, kun opiskelija korvasi *wenn*-konjunktion *ob*-konjunktiolla, joka saksan kielessä voi aloittaa vain epäsuoran kysymyslauseen, toisin kuin ruotsalainen ja englantilainen vastineensa.

Morfologisissa virheissä huomiotani kiinnitti genetiivivirheiden vähäisyys. Opiskelijat tekivät vähän artikkelilla muodostettavia genetiivivirheitä, koska he käyttivät lähes poikkeuksetta vain *s*-genetiiviä tai kiersivät genetiiv ilmaisun preposition avulla. Näiden virheiden vähyyttä selittää myös se, että luokittelin genetiivin yhteydessä olevat adjektiivin taivutusvirheet syntaktisiin virheisiin.

Kirjoitusvirheistä systemaattisimmin esiintyi ison ja pienen alkukirjaimen käyttövirheitä verbeistä ja adjektiiveista johdettujen substantiivien yhteydessä. Aineistossa, jossa opiskelijat kirjoittivat aiheesta *Teenager – junge Menschen im besten Alter*, nuori- ja vanha-sanana substantiivinen käyttö tuotti ongelmia. Oikeinkirjoitusvirheitä aiheuttava ongelma oli suomen kielelle vieraat konsonanttiyhdistelmät, joiden suomalainen ääntäminen poikkeaa saksalaisesta fonologiasta.

B2: Miten lukion saksan kielen opettajat ja opiskelijat tulkitsevat virheiden merkitystä saksan kielen kieliopin oppimisprosessissa?

Avoimiin kysymyksiin annettujen vastausten perusteella opettajien ja opiskelijoiden näkemykset vaikeuksia tuottavista kielioppiasioista olivat samansuuntaisia. Ne vastasivat myös kirjoitelmista löytyneiden virheiden laatua ja määrää. Tulkintoja tehdessäni käytin hyväksi myös strukturoiduilla kyselylomakkeilla saamiani tietoja.

Virheiden syitä pohtiessaan sekä opettajat että opiskelijat painottivat kielen oppimisen edellytykseksi ahkeruutta, jotta sääntöjen muistaminen automatisoituisi tavaksi käyttää kieltä. Heidän tapansa priorisoida ulkoa opiskelun ja toistavan harjoittelun merkitystä kielen oppimisessa antoi kielestä ja kielitaidosta kapea-alaisen kuvan. Näkemys, että oppimisen laatu ja määrä ovat yhteydessä tehtyyn työhön, liittyy oleellisesti teoreettiseen tai audiolingvaaliseen opettamistyyliin (luku 3.2.1). Ahkeruuden, toistavan harjoittelun ja ulkoa opiskelun painotus vastauksissa antaa mahdollisuuden olettaa, että luokassa audiolingvaalinen opetustyyli pelkistyy jopa audiolingvaaliseksi mekanismiksi. Myös Cook (2001, 209–211) on käsitellyt vastaavan ongelman yleisyyttä. Hän on todennut muun muassa opetussuunnitelmien ja tekstikirjojen vahvistavan opettajien käsitystä siitä, että audiolingvaalinen opetustyyli on struktuureita, foneemeja ja sanaston hallintaa mieluummin kuin kielen kokonaisuuden oppimista tukevaa prosessia.

Opiskelijat hyväksyivät opettajien ajatukset ahkeruuden merkityksestä kielen oppimisessa, mutta he kritisoivat liian yksiviivaista tulkintaa, jonka mukaan osaamattomuus olisi laiskuuden seuraus. Myös Väisänen (2004, 125) on tutkimuksessaan kiinnittänyt asiaan huomiota. Hänen tutkimuksessaan 15 saksan kielen opettajaa totesi saksan kielen opiskelun ongelmaksi ”pitkäjänteisyyden puuttumisen, kotitöiden tekemättä jättämisen ja laiskuuden sekä yleisen välinpitämättömyyden koulutyötä kohtaan”. Opiskelijoiden vastauksista oli löydettävissä sama näkemys, jonka Rudduck (1999, 49) sai haastatellessaan omia oppilaitaan: ”Oppilaat eivät aina tiedä, miten heidän tulisi kääntää opettajan kannustuksiksi tarkoittamat ilmaisut työskennellä ’kovasti’ tai ’kovemmin’ käytäntöön, koska opettajat eivät selitä, mitä ’kova työskentely’ eri oppiaineissa merkitsee.”

Ymmärtävän oppimisen puutteellisuus tuli esille tarkastellessani ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyvää aineistoa. Vastaava ongelma tuli esille vastatessani toiseen tutkimusongelmaan. Jotkut opiskelijoista mainitsivat, ettei opetus ota riittävästi huomioon heidän puutteellista kielioppisääntöjen ymmärtämistään ja äidinkielen kieliopin osaamiseen liittyviä vaikeuksiaan. Opettajatkin näkivät äidinkielen kieliopin oppimisvaikeuksien vaikutuksen saksan kielen oppimiseen. Jotkut opettajista uskoivat, että myös äidinkielen vaikeudet poistuisivat, jos opiskelijat opettelisivat kunnolla sen, mitä saksan tunnilla opetetaan. Ymmärtämiseen liittyvää problematiikkaa olen käsitellyt lähemmin luvussa 4.3.3.

Sanajärjestysvirheet osoittivat, että sivulausekäsitettä ei ollut opittu tai ymmärretty eikä sitä osattu soveltaa kielen tuottamiseen. Kirjoitusvirheet taas osoittivat sen, etteivät opiskelijat pystyneet päättelemään, mikä on substantiivi, adjektiivi tai adverbi. Cook (2001, 72–73) on korostanut sanojen ”monikasvoisuutta”. Hänen mukaansa sanan ymmärtävään osaamiseen ei riitä, että opiskelija tuntee sanan muodot, erilaiset merkitykset ja tavat, joilla sanaa käytetään lauseissa. Sanastoa opettaessaan opettajan pitäisi tuntea myös opiskelijoiden oppimisstrategiat ja ymmärtää, että sanojen oppiminen on aikaa vievä prosessi. Asian kompleksisuutta on tarkastellut myös Finegan (1999, 6–8).

Opettajat uskoivat, että oikean mallin näkeminen ja kuuleminen edistävät oppimista. Joidenkin opettajien näkemykset mallioppimisesta lähestyivät jopa käsitystä siitä, että oppiminen on tiedon siirtämistä oppilaan päähän juuri sellaisena kuin se opetetaan jopa ylioppimiseen saakka (luku 5.2.1) eli *input* tuottaa itsensä kaltaisen *outputin* (luku 3.4.1). Ajatukseen mallioppimisesta näytti sisältyvän myös käsitys, että oppimisvaikeudet ovat opiskelijoiden laiskuutta ja välinpitämättömyyttä.

Muutaman opiskelijan vastauksista kuvastui pettymys omaan oppimiseensa. Voidaan kysyä, onko se ehkä uhka onnistuneelle mallioppimiselle, jota myös tarvitaan. Banduran (1997) mukaan tunne minän pätevyydestä on tärkeää mallioppimisessa, koska se myötävaikuttaa uskoon pystyä oppimaan lisää. Tulos on samansuuntainen kuin ne päätelmät, joita van der Valkin työryhmä (1998) sai tutkiessaan Hollannin yläasteen oppilaiden sisäistä motivaatiota luonnontieteiden opiskelua kohtaan. Työryhmän tutkimuksesta kävi ilmi, että oppilas, joka ei ole sisäisesti motivoitunut, lopettaa omaehtoisen ponnistelun kohdatessaan vaikean tehtävän ja odottaa opettajan selvittävän ongelman välittömästi.

Hautamäen tutkijaryhmän (2000b, 240) mukaan tehtävän hyväksyvä vastaanotto emotionaalisella tasolla on tärkeä lähtökohta oppimaan oppimiselle ja sisäiselle motivoitumiselle. Sisäisesti motivoitunut opiskelija haluaa nähdä vaivaa oman oppimisensa hyväksi. Tämä on vastakkainen tässä tutkimuksessa esille tulleille käsityksille, joiden mukaan opiskelijat haluavat opettajan antavan oikeita malleja ja toivovat opettajan ottavan tuomarin roolin esitysten oikeellisuuden arvioinnissa. Tämä tutkimus ei vahvistanut käsitystä opiskelijoiden vahvasta sisäisestä motivaatiosta lukion saksan kielen opiskelua kohtaan.

Joidenkin opettajien mielestä virheiden esille tuleminen antaa paremman mahdollisuuden ohjata opiskelijoita heidän vaikeuksissaan ja syventää heidän saksan kielen oppimistaan. Opiskelijat olivat avoimissa vastauksissaan sitä mieltä, että jos opettaja korjaa heidän virheensä, se edistää heidän saksan kielen oppimistaan. Heidän mielestään virhe tulee osoittaa ”sormella” ja ”pyyhkiä pois” antamalla oikea muoto.

Opettajille ja opiskelijoille suuntaamani samansisältöisten kysymysten tilastollisen analyysin perusteella opettajat uskoivat oppilaita useammin, että heidän antamansa palaute virheen korjaamisesta vastaa opiskelijoiden näkemystä. Opiskelijoiden toivomukset kuitenkin poikkesivat opettajien näkemyksestä tilastollisesti merkitsevästi tai erittäin merkitsevästi. Opiskelijat eivät halunneet opettajan liiallista korjaamista. Myös opettajien ja opiskelijoiden vastaukset siihen, miten virheet korjataan opetustilanteessa, poikkesivat toisistaan.

Opettajien ja opiskelijoiden vastaukset oikeakielisyyden merkityksestä olivat samansuuntaisia. Opettajat painottivat opiskelijoita enemmän, että opetuksen tavoitteena on virheettömän kielen oppiminen. Kvantitatiivinen analyysi toi esiin opettajien näkemyksen, että virheiden korjaamiskäytäntö on kielen oppimista tukevaa laaja-alaista toimintaa. Opiskelijat pitivät sitä vähemmän tärkeänä. Kumpikin osapuoli näki täydellisen kielitaidon toteutumisen enemmän unelmana kuin todellisuutena.

Opettajat ja opiskelijat olivat sitä mieltä, että virheet osoittavat osaamattomuutta. Siksi vieraan kielen opetuksen tavoitteita asetettaessa ei ole oikeutettua luopua oikeaoppisuuteen pyrkivästä vieraan kielen hallinnasta. Opiskelijoiden vastaukset strukturoituihin kysymyksiin sisälsivät toivomuksen, että he saisivat korjata tekemänsä virheet vihjeiden perusteella, mutta avoimiin kysymyksiin annetut vastaukset osoittivat kuitenkin toivomuksen saada valmis malli opettajalta.

AB3: Miten lukion opetussuunnitelman perusteiden vaikutus tulee esille lukion saksan kielen opetuksessa?

Arvioidessani valtakunnallisten opetussuunnitelmien vaikutusta lukion saksan kielen opetukseen olen painottanut opetussuunnitelmien merkitystä opettajan työvälteenä. Opetussuunnitelman tehtävänä on auttaa opettajaa hahmottamaan opetuksen tavoitteet ja tarjota hänelle pedagogista ja didaktista tietoa. Vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteiden muutos tuli ajankohtaiseksi, kun konstruktivistinen oppimiskäsitys sai vahvaa tukea oppimistutkimuksista. Lisääntynyt tieto ihmisestä oppijana ja yhteiskunnallisten muutosten luoma kielitaidon tarve selittävät osaltaan vieraiden kielten vuosien 1985, 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmien perusteiden välistä eroa.

Vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteissa on painotettu saksan kielen kieliopin osaamisen merkitystä. Tätä ovat painottaneet myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ja opiskelijat, vaikka ovatkin pitäneet kieliopin osaamista vaikeana. Vuosien 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmien perusteista on luettavissa, joskin piilotetusti, sama vaatimus kieliopin osaamisesta ja sen merkityksestä kielen hallinnassa vaikkakin ilman yksityiskohtaista kielioppiasioiden listaa. Tässä tutkimuksessa opettajat ja opiskelijat kuvasivat kieliopin opetusta luetteloiden todennäköiset virhekohtat, mikä on ristiriidassa vuosien 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmien perusteiden esitystavan kanssa.

Lukiessani opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä virheiden korjaamisen käytännöstä, totesin, että lukion opetussuunnitelman perusteissa 1994 esitetty haaste, että vieraan kielen opetuksessa otettaisiin huomioon uusin tieto ihmisestä oppijana, jää käytännössä toteutumatta. Kyselyn vastauksista tuli esille näkemys, että opettajilla on tietoa eri oppimiskäsityksistä ja halua soveltaa niitä omaan opetustyöhönsä, mikä vastaa Sahlbergin (2003, 5) tutkimuksissaan tekemiä havaintoja opettajien edellytyksistä omaksua uusi oppimiskäsitys. Opettajien avoimiin kysymyksiin antamansa vastaukset sekä opiskelijoiden käsitykset opetus käytännöistä vastasivat muun muassa Cookin (2001) havaintoja. Cookin mukaan opettajat ja opiskelijat palaavat helposti vanhaan ja tuttuun käytäntöön, vaikka he olisivat tietoisia opetuksen kehittämisestä ja muutoksen tarpeellisuudesta. Vastaa- vasti Claxton (1990, 153–166) on todennut, että opettajat ja opiskelijat kokevat vaatimuksen uudenaikaisesta tavasta ajatella ja toimia uhkana vanhalle ja jo toimivaksi koetulle tavalle. Jotta opettajat ja oppilaat muuttaisivat intuiutionsa kautta muodostuneita uskomuksiaan, Sahlbergin (2003, 5) mukaan on ainakin seuraavien ehtojen toteuduttava: ”tyytymättömyys nykyisiin uskomuksiin, sellaisten

vaihtoehtoisten ajattelumallien olemassaolo, jotka auttavat ymmärtämään kyseisiä asioita tai ilmiöitä paremmin, sekä jonkin järkevä selityksen löytäminen aikaisempien käsitysten ja uusien uskomusten välille”.

Muutoksen hitaus ei ole yllätys. Opettajan käytännön toimintaa ohjaava teoria on sidoksissa hänen käsitykseensä hyvästä opettajuudesta. Se sisältää myös opettajan oman kokemushistorian oppilaana ja opettajana. (Handal & Lauvås 1993.) Siksi ei ole yllätys, että yhä edelleen opetetaan ja opitaan sanajärjestyksiä, artikkeleita ja oikeinkirjoitusta yksittäisinä kielioppiasioina pohtimatta opiskelijoiden valmiuksia soveltaa oppimaansa omassa mielessään olevaan kielioppiin. Samaan asiaan ovat kiinnittäneet huomiota myös Dufva ja Alanen (2001). Puutteita ei siten voida lukea vain opiskelijoiden huono-oppisuuden tai laiskuuden tiliin. Tämä tutkimus haastaa lisäämään opettajien valmiuksia ymmärtää opetussuunnitelman henkeä luomalla heille edellytyksiä opetuksen tutkimustiedon sisäistämiseen osana vieraiden kielten opettajan koulutusta ja opettajien täydennyskoulutusta.

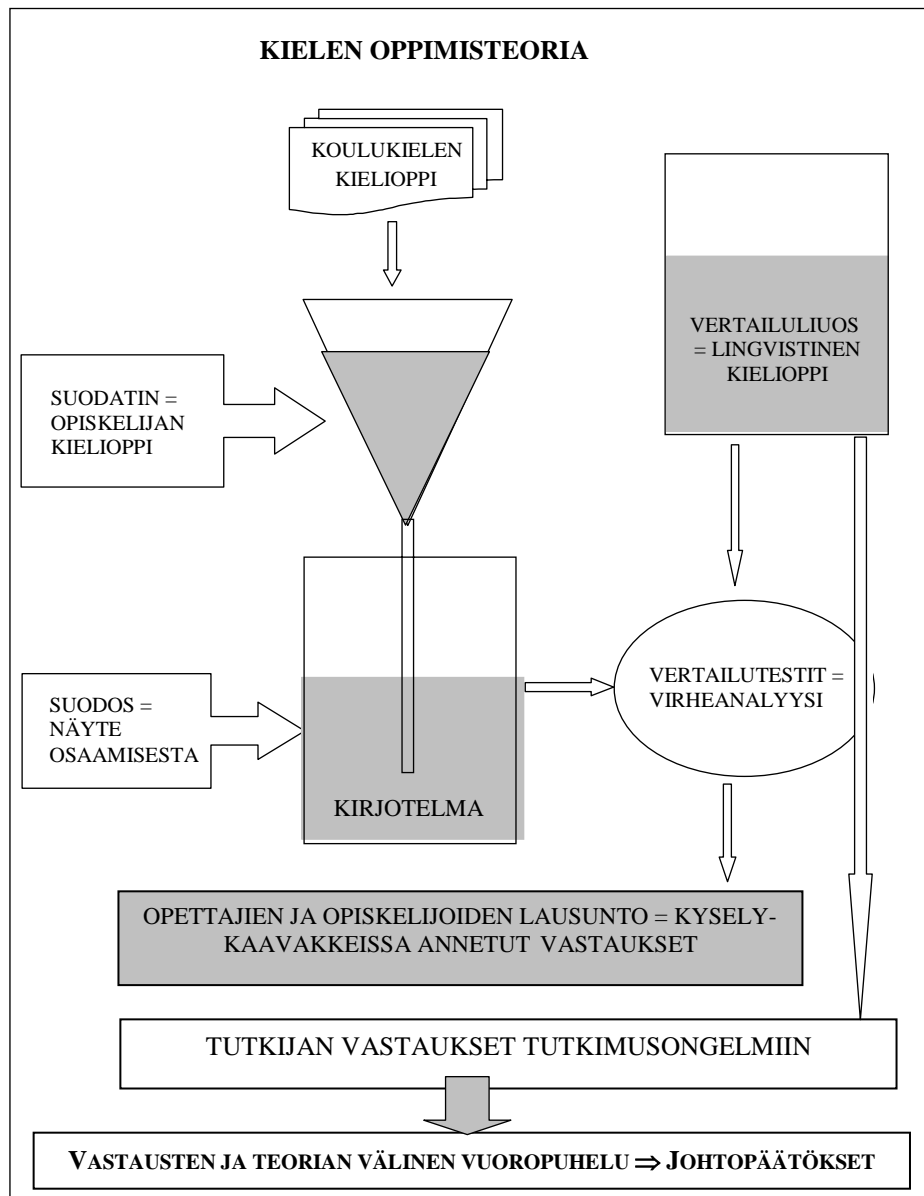
Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1994 oppimaan oppiminen on asetettu perustavoitteeksi kaikkien oppiaineiden osalta. Tutkimusaineiston perustella lukion vieraan kielen opetuksessa tulisi painottaa aikaisempaa enemmän oppimaan oppimisen keskeisyyttä. Jotkut opiskelijat kertoivat pelkäävänsä osallistua opetukseen, elleivät he ole varmoja osaamisestaan. Sama näkyi myös niistä abiturienttien kirjoitelmista, joissa opiskelijan tuotos oli virheetöntä, mutta koska kokelas ”pani varman päälle”, esitys oli kielellisesti köyhää. Näin oppimaan oppimisen elementti, rohkeus epäonnistua ja sietää tappioita, ei toteudu (Hautamäki ym. 2000b, 240). ”Oppia oppimaan kieltä” on vielä eri asia ja siksi opettajat tarvitsevat tietoa myös siitä, miten kieli opitaan. Käsitys siitä, että opettajan tehtävänä on antaa oikea malli ja korjata kaikki virheet, jatkaa behavioristiseen oppimiskäsitykseen tukeutuvaa opetusta.

Vahva tukeutuminen malleja antavaan opettamiseen voi uhata oppimaan oppimiseen kuuluvaa taitoa olla tietoa konstruoiva oppija. Tietoa konstruoivan oppijan toimintamalliin kuuluu kyky pystyä toistamaan ja muistamaan, mitä hänelle on opetettu, mutta sen lisäksi hänen pitää oppia perustelemaan ja soveltamaan tietojaan sekä arvioimaan kriittisesti omaa oppimisprosessiaan. Vieraan kielen opiskelussa tällaisten taitojen harjaannuttaminen kehittäisi opiskelijoissa herkkyyttä tunnistaa omia kielellisiä ongelmakohtiaan ja ohjaisi heitä kehittämään oman välikielensä kielioppia vastaamaan paremmin kohdekielen kielioppia.

Tutkimusaineiston opiskelijoista ainakin osa halusi jatkaa passiivisena oppijana. Opiskelijoiden käsitys oli, että luokkahuoneessa tuetaan kielioppitiedon passiivista vastaanottoa, vaikka opettajat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ollettivat toimivansa virheiden korjaamisessa oppilaita aktiivisesti.

Tutkimuksen tuloksia analysoidessani havaitsin, että saksan kielen opetuksessa näkyy edelleen vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteiden tavoitehierarkkisuus. Taksonomisuus tulee esille sekä strukturoitujen että avointen kysymysten vastauksista. Perinteen jatkuminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö opettajat ja opiskelijat tiedä oppimiskäsityksissä tapahtuneista

muutoksista ja halua uudistua niiden mukaisesti. Tärkeää on ymmärtää, miten kielioppia tulisi opettaa siten, että siitä tulisi oppijan oma konstruktio, kielioppi oppijan mielessä.



- KUVIO 10 Analyysi tämän tutkimuksen tavasta esittää tutkimustiedon tulkinnallisuus:
- Tulkinta 1. Kirjoitelmissa olevat virheet kertovat opiskelijoiden tavasta opiskella ja oppia kieliooppia.
- Tulkinta 2. Kyselylomakkeilla kerätty tieto sisältää vastaajansa tulkinnan kielioopin merkityksestä kielen oppimiselle ja opettamiselle myös pilotettuna. Se, mitä tutkimus pystyy paljastamaan, on sidoksissa tutkijan tutkimusintresseihin.
- Tulkinta 3. Vastausten antaminen tutkimusongelmiin edellyttää aineistosta suoraan luettavissa olevan tiedon muuttamista teoreettisen viitekehyksen pohjalta tulkituksi tiedoksi.
- Tulkinta 4. Tutkimustuloksien "palauttaminen" takaisin teoriaan mittaa tutkimusprosessin kokonaisvaltaista luotettavuutta ja luo rajat tutkimuksessa tehtäville johtopäätöksille.

10 TUTKIMUKSESTA TEHTÄVÄT JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tehtävänä on ollut syventää ymmärrystä kieliopin opetuksen merkityksestä lukion saksan kielen opetuksessa. Tutkimusprosessointini olen pelkistänyt kuvioon 10 käyttäen analogiana kemian tapaa erottaa seoksen komponentit toisistaan.

Aineiston analysointi oli prosessi, joka alkoi kvantitatiivisella perinteiseen kielioppiin tukeutuvalla virheanalyysillä. Kvantitatiivisen virheanalyysin tulokset eivät kuitenkaan riittäneet hahmottamaan lukion saksan kielen kieliopin opetuksen perusluonnetta. Virheiden kvantitatiivinen analyysi antoi tietoa vain siitä, miten hyvin kielen opiskelija hallitsee koulussa opetetavat kielen mekaaniset säännöt, joiden pohjalta hän voi päätellä ilmaisunsa oikeellisuuden (Williams 1979). Kielen opetuksessa tarvitaan lisäksi tietoa siitä, miksi opiskelija tekee virheitä ja mikä on virheiden vaikutus kokonaisuuteen. Tällainen tieto auttaa opettajaa toimimaan virheen esiintyessä taitavana korjaajana, johon kuuluu Corderia (1973, 294) lainaten ”oppilaiden virheellisten muotojen hallittu hyväksikäyttäminen”. Virheen hyväksyminen tapahtuu opettajan ja opiskelijan käymässä sosiaalisessa neuvottelussa, jonka tuloksena oppija etsii lisävahvistusta tai kumoamaa käsityksensä kielitietonsa pätevyydestä (Gass ja Selinker 2001, 282–289).

Kvantitatiivinen virheanalyysi osoittautui käyttökelpoiseksi työvälineeksi jatkaessani tutkimusprosessia analyttisempään suuntaan. Jatkoin aineiston käsittelyä kvalitatiivisesti. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin hyödyllisyys näkyy myös esimerkiksi Ellisin (2003, 69–70) havainnossa, että kvalitatiivinen virheanalyysi on ”palannut” kielen oppimistutkimuksiin.

Kvalitatiivinen analyysi toi esille joitakin ristiriitoja kvantitatiivisen analyysin tuloksissa, esimerkiksi tutkittaessa pitkän saksan kirjoittaneen pojan tekemiä sanajärjestysvirheitä. Pojan koko teksti kertoi siitä, että hän hallitsi sanajärjestyssäännöt paremmin kuin pitkän saksan kirjoittanut tyttö, vaikka tytön esityksessä sanajärjestysvirheiden frekvenssi oli pienempi kuin pojalla. Tutkimus ei anna vastausta siihen, miksi poika teki virheitä, vaikka hän osasi säännön. Herpaantuiko tarkkaavaisuus – olihan alkuosa kirjoitelmasta virheetöntä?

Aineiston pohjalta päädyin tulkintaan, jonka mukaan sääntöjen ymmärtävä osaaminen ja niiden käyttökelpoisuuden arviointi edellyttävät sääntöjen tietämisen lisäksi sääntöön liittyvien käsitteiden merkitysten ja käsitteiden välisten suhteiden hallintaa.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että ymmärtävään oppimiseen ohjaava opetus ei toteudu riittävästi lukiossa, kun ymmärtävällä oppimisella tarkoitetaan kykyä perustella ja arvioida oman osaamisen tasoa (von Wright 1996). Analysoitaessa opettajien ja oppilaiden käsityksiä oppimisvaikeuksista ja niiden syistä näyttää siltä, että molempien mielestä sääntökokoelman opettaminen ja opiskelu ovat paremminkin urakointia kuin pyrkimystä sisäistää sääntö ja soveltaa sitä käytäntöön. Hautamäen tutkimusryhmä (2000a, 16–17) on jäsentänyt oppimisen funktioiksi tietää, osata, toivoa ja tutkia. Näistä kahden ensimmäisen funktion osuus painottui opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa merkittävänä tekijänä kieliopin osaamisessa. Usko omiin mahdollisuuksiin vieraan kielen oppijana oli joidenkin opiskelijoiden kohdalla vähäinen. Heidän käsityksissään omista mahdollisuuksistaan edistyä opinnoissaan ilmeni jopa epäonnistumisen uhka. Hautamäen ja hänen tutkimusryhmänsä mukaan pessimismi heikentää oppilaan kykyä suoriutua tehtävästään. Hautamäen tutkimusryhmä ei tee eroa oppiaineiden välillä kirjoittaessaan, että ”oppilaiden toiminta tehtävän ratkaisemiseksi on tutkimista, jonka on käynnistyttävä, sen on suuntauduttava ja sitä pitää jaksaa ylläpitää” (s. 17). Opettajan vastuu viritteä ”toivon perspektiiviä” jäi askarruttamaan lukiessani vastausta, jossa opettaja ilmaisi menettäneensä uskonsa siihen, että osa lukiolaisista koskaan oppisi tai edes yrittäisi oppia saksan kielen kielioppia. Korjaamiskäytännöstä saamani tieto sai minut kysymään, eikö vieraan kielen kieliopin opetukseen mielletä kuuluvaksi tutkivaa otetta.

Mitä ohjaaminen ymmärtävään kieliopin oppimiseen voisi merkitä käytännössä? Opettaja, joka lähestyy opiskelijoiden tuotoksia tutkimuksellisesti, voi löytää virheistä vihjeen siitä, mitä opiskelija on säännöistä oppinut väärin tai puutteellisesti. Tämä tieto auttaa opettajaa spesifioimaan opetustaan niin, että uhka virheellisen kielenkäytön fossiloitumisesta vähenisi. Virheellisen ilmaisun korjaaminen korvaamalla se opettajan antamalla oikealla mallilla näyttää olevan hallitseva käytäntö; virheiden korjaaminen oli pikemminkin mekaanista kuin opiskelijoiden oppimisprosessia analysoivaa ja tutkivaa toimintaa. Svenssonin ja Högforsin (1988) mukaan oppimistutkimukset eivät tue sitä, että opetustilanteessa tulisi keskittää huomio vain oikeisiin tulkintoihin ja käsitteisiin. Kun oppilas antaa väärän vastauksen, sen syitä pitäisi pysähtyä pohtimaan, jotta vastauksen takana olevan oppilaan kielioppia voitaisiin ymmärtää paremmin. Näkemystä tukevat myös ne havainnot, joita Osborne (1997) on tehnyt tietoisesta pyrkimyksestä opettaa oppilaita tunnistamaan käsittekartoissa olevia virheitä. Mekaaninen virheen osoittaminen ja korjaaminen korostavat epäonnistumista kohdekielen sääntöjen käytössä. Näin ohjataan opiskelijoita välttämään ilmaisia, joiden oikeellisuudesta he eivät ole täysin varmoja, silläkin uhalla, että heidän viestinsä sisältö typistyy. Vain opetettuihin malleihin kannustava kielenkäyttö ei anna opiskelijalle valmiuksia selviytyä vähäisellä

kielitaidollaan koulun ulkopuolisissa tilanteissa, joissa häneltä vaaditaan rohkeutta selviytyä vieraalla kielellä (Cook 1996, 88–89).

Abiturientin ”sortuminen” ilmaisujen yksinkertaisuuteen on ymmärrettävää, kun otetaan huomioon, miten merkittävänä opiskelija voi kokea ylioppilaskirjoituksissa menestymisen tulevaisuuden suunnitelmilleen. Toisaalta opettajan vaikutus opiskelijan tapaan toimia ”varman päälle” voi selittyä kouluopetuksen perinteeseen liittyvällä ”oikean vastauksen syndroomalla” (Drivers ym. 1985). Se ei tuo esiin välikielen merkitystä vieraan kielen opetuksessa. Ymmärtävään oppimiseen ohjaavassa opetuksessa eräs lähtökohta voisi olla virheiden hyväksyminen ja sen pohtiminen, miksi ilmaisu on virheellinen tai miten asian voisi ilmaista paremmin.

Tutkimukseni avulla halusin ymmärtää saksan kielen kieliopin opetusta tarkastelemalla virheiden esiintymistä ja virheille opetuksessa annettavia merkityksiä. Opettajien ja opiskelijoiden kielioppivirheille antamat merkitykset osoittavat, että lukio-opetuksessa oppimisen funktioista tietää, osata, toivoa ja tutkia toteutuvat lähes yksinomaan tietäminen ja osaaminen. Tutkimukseni osoittaa, että osaamisen käsite on kaventunut sääntöjen mekaaniseksi hallinnaksi. Kootessani tietoa siitä, mitä tietämisellä tarkoitetaan koulukieliopin opetuksessa, kiinnostuin Cookin (2001) tavasta pohtia kieliopin olemusta. Muunsin mielessäni Cookin asiasta esittämät kysymykset ja hänen tarjoamansa vastausvaihtoehdot (s. 19–20) monivalintatestiksi, jonka täytin aineistosta tekemäni tulkinnan pohjalta. Vastasin kysymyksiin taulukon 10 mukaisesti:

TAULUKKO 10 Monivalintatesti.

Valitse mielestäsi lähinnä oikeat vaihtoehdot (yksi tai useampi) ja mustaa ne:			
KYSYMYS	VAIHTOEHTO	Opettajan vastaus	Opiskelijan vastaus
Mistä säännöt tulevat?	Koulukirjasta ja opettajalta	•	•
	Arvovaltaisilta kielenkäyttäjiltä	•	○
	Oppilaiden mielestä	○	○
Miten yksittäinen kielioppisääntö pitää opettaa?	Jostakin muualta	○	○
	Sääntö opetettava oikeaoppisesti	•	○
Millainen opetusmenetelmä auttaisi oppilaita oppimaan kieliopin?	Sääntö opetettava vertaamalla sitä oppilaan kielioppiin	○	○
	Sääntöjen selittäminen täsmällisesti oppilaille	•	•
	Drillien käyttäminen	•	○
	Sääntöjen kertaaminen virheen tullessa esille	•	•
	Ei lainkaan tietoista perinteisen kieliopin opetusta	○	○

Annoin monivalintatestistä palautteen Cookin (2001) näkemysten perusteella. Palaute korosti kielellisen kompetenssin tuottamaa kielen kompleksista rakennetta ja sitä, että kielioppisääntö opitaan oppijan mielessä olevan kieliopin

muuttamana versiona. Oppimisen subjektiivisuus ei kuitenkaan kumoa oikeakielisyyden opettamisen tärkeyttä. Seuraavassa annan otteita palautteesta:

- ⇒ Kommunikatiivisuutta korostavat kieliopin tekijät välttävät täsmällisten kielioppisääntöjen antamista ja mieluummin kuvailevat kielen sääntöjä. Kieliopin tekijöiden tapa toimia on selitettävissä vastauksena siihen kritiikkiin, joka esitettiin 1960-luvulla käsityksestä, jonka mukaan kieli on opetettava sellaisena kuin se on. Perinteistä kielioppia väheksyvät kieliopin opettajat perustelevat kantaansa vertaamalla itseään fyysikoihin. He sanovat, ettei "heillä ole sen suurempaa oikeutta sanoa, miten ihmisen pitäisi puhua, kuin fyysikoilla on oikeus sanoa, miten elektronien pitäisi liikkua" (s. 20). Onko menty toiseen äärimmäisyyteen ja unohdettu, että luotettava kommunikointi kielellä edellyttää monen vahvan kieliopillisen käsitteen hallintaa? Perinteisenkään kieliopin hallinnaksi ei riitä pelkästään terminologian tekninen tietäminen. (S. 20–22.)
- ⇒ Kirjoitettuja sääntöjä ei voida koskaan täysin sovittaa niiden sääntöjen sisältöön, jotka ohjaavat oppilaan tapaa konstruoida oman välikielensä kielioppia. *Input – output* linkittyvät sisäisellä puheella tuottaen tiedon tulkinnallisuuden (luku 3.4.2). Mitään kielioppisääntöjä ei opita kerralla, vaan vieraan kielen kieliopin oppiminen on luonteeltaan häiriöille herkkä prosessi, jota pyritään ohjaamaan vähitellen kohti yhä korkeampaa laatua. Jos kielen opetuksen tavoitteeksi asetetaan oikeaoppisen standardikielen oppiminen, vaikutukset näkyvät korjauskäytännössä. Jos virheet hyväksytään kiistattomasti osaksi kielen oppimista, opetuksessa pitäisi käyttää virheitä keinona edistää oppimisprosessia tavoitteiden suuntaan. (S. 33.)
- ⇒ Kielioppikirjan teksti voidaan osittaa, mutta ihmisen kielioppi on strukturoitu kokonaisuus hänen mielessään. Cook tutki ihmisen kielellisen struktuurisidonaisuuden merkitystä vieraan kielen oppimiselle. Tutkimukseen osallistuneet englannin kieltä yliopistossa opiskelevat opiskelijat edustivat kuutta struktuuriltaan erilaista äidinkieltä. Tutkimuksessa kieliopin oppimisen vaikeudet olivat yhteydessä kieliopillisten struktuurien erilaisuuteen. (S. 35.) Mitä se voisi merkitä suomalaisten lukiolaisten saksan kielen opiskelussa viitattuna esimerkiksi siihen tosiasiaan, että heidän on pystyttävä tuottamaan viestejä neljä sijamuotoa sisältävällä saksan kielellä, kun heillä on käytössään 15 suomen kielen sijamuotoa?
- ⇒ Jokaisella kielellä on järjestykseltään hierarkkinen kielioppi, kielen ominaisuus, joka korostuu kielitieteellisessä kieliopissa. Kielitieteellinen tulkinta kieliopista osana kieltä on siirretty kouluopetukseen. Opettamisessa lähdetään silloin ajatuksesta, että kielelliset muodot tulee oppia etenemällä yksittäisistä elementeistä kohti kokonaisuuksia ja vaikeam-

masta helpompaan. Jos opetusta ohjaa käsitys kieliopista kompleksisena tietona mielessä eikä sääntöinä kirjoissa, huomio kohdistuu opettamisessa sen tutkimiseen, miten oppilaan oma kielioppi rakentuu. (S. 38.) Kielen käyttö vaatii tuottavaa päättelyprosessia, jossa intuitiivisella tiedolla on merkittävä rooli. Opetusprosessin onnistumista arvioitaessa on merkittävää se, miten laajasti opetus ottaa huomioon implisiittisen, tiedostamattoman tiedon vaikutuksen opiskelijoiden tapaan tuottaa kieltä (vrt. Fischbein 1987, 122). Välikielen hyväksyvä opetus vastaa sitä, mitä esimerkiksi Fischbein toivoo opetukselta: opetuksessa ei ole tarkoituksenmukaista yrittää kitkeä pois naiiveja tulkintoja, vaan mieluummin pyrkiä luomaan tilanteita, joissa niiden olemassaoloa ja laatua voidaan tarkastella ja kehittää kielitaitoa edelleen. Virheitä hyödyntävä opetus on prosessi, jossa asioita käsitellään menemällä välillä taaksepäin, kertaamalla tavoitteita, etsimällä erilaisia ratkaisuja ja korjaamalla kielioppisääntöjä rikkovia ilmaisuja (Coppola ym. 1997). Kielioppivirheiden korjaamisesta tulisi sitä kautta kattavampaa kuin käytäntö, joka tuli esille Lysterin (1998) tutkiessa kielikylpyopetuksessa toteutuvaa tapaa puuttua kielioppivirheisiin. Kielikylpyopettajat antoivat oikean muodon selvittämättä syytä, mistä virhe johtui. Hulstijn ja Hulstijn (1984) ovat tutkimuksessaan todenneet, että opiskelijan tarkkaavaisuuden kohdentaminen virheelliseen muotoon voi jo auttaa heitä korjaamaan sen.

- ⇒ Kielen opettaminen on kieliaineksen osioiden välisen tasapainon etsimistä. Tasapainon löytäminen edellyttää opettajalta sen pohtimista, mikä sopii juuri näille oppilaille tässä tilanteessa. (S. 39.) Miten on Suomessa? Poikkeako lukion vieraan kielen kieliopin opetus aidosti peruskoulun vieraan kielen kieliopin opetuksesta? Miten peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat ottavat huomioon peruskoululaisten ja lukiolaisten erilaisen oppimishistorian vieraan kielen opiskelijoina? Miten opetus ottaa huomioon iän myötä tapahtuvan kypsymisen aiheuttaman oppimisstrategian muutoksen?

Tutkimukseni viitekehyksessä tarkastelin ihmistä kielenoppijana ja kieltä oppimisen kohteena. Cookin (1996, 2001) ajatukset toimivat apuna prosessia analysoidessani. Ihminen oppijana on aina yksilö, ja hänen oppimisensa lopputulos ei koskaan ole se, mitä hänelle on opetettu, siten yksilöllisyyden näkökulmaa tarvitaan välttämättömänä osana kielen oppimisteoriaa. Jotta kielen opettamisesta voidaan puhua, opettamisen on vaikutettava oppimiseen. Miten se on mahdollista?

Luonnontieteen opetuksen tutkijoiden Leachin ja Scottin (2003) ajatuksilla on käyttöä myös vieraiden kielten opettajalle. Opettajan tehtävänä on puhua ja toimia niin, että opetettavasta tiedosta tulee luokan yhteistä tietoa ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Jos oppilaiden sanavarasto tai kieliopillinen käsitteistö on suppea, heidän mahdollisuutensa sosiaalistua tunnilla

käsiteltävään tietoon voivat olla vähäiset, eikä puhutusta tiedosta tule opettajan ja oppilaiden yhteisesti jakamaa ymmärrystä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saamaansa tietoa oppilas voi suhteuttaa itsellään olevaan välikieleen ja omaan ajattelutapaansa.

Tiedon sisäistämisprosessi alkaa oppilaan rekonstruoidessa ja organisoimassa tietoa, ja näin sisäistetyistä tiedosta tulee omistajalleen persoonallinen tapakäyttöä kieltä ja ymmärtää kielellä välitettäviä merkityksiä. Yksilöllisyyttä korostava konstruktivismi, jonka juuret on palautettavissa piagetilaiseen ajatteluun, yhdessä oppimisen sosiaalisuutta korostavaan ja vygotskylaiseen ajatteluun, voivat muodostaa viitekehysten, joka opettajan toimintaa ohjaavana ideana voi parantaa vieraan kielen opetusta. Oppilaan välikieli lähestyy hänelle persoonallisella tavalla kohdekielen kompetenssia. Oppimisen yksilöllisyys koskettaa myös opettajan omaa oppimista ja kehittymistä. Opetus luokassa ei muutu sillä, että opettajat saavat uutta oppimistutkimusten tuottamaa tietoa opettamisen merkityksestä oppimiseen ellei tieto sisäisty heidän toimintaansa ohjaavaksi viitekehykseksi (tutkimusongelma 3).

Tämän tutkimuksen mukaan lingvististä kompetenssia arvioidaan kohdekielen näkökulmasta mieluummin kuin oppijan omaksuman kielen näkökulmasta. Se, että arvioinnin kohteeksi otettaisiin oppijan kielipillinen kompetenssi, tukisi virheiden korjaamista mahdollisuutena vaikuttaa tietoisesti oppimisprosessiin ja keinona parantaa oppilaiden omaksuman kielitiedon määrää ja laatua. Tutkimus nostaa esille haasteen tutkia, miten opettaja lisäämällä omaa kielitietoisuuttaan (ks. luku 4) voi tunnistaa oppilaan oppimisvaikeudet ja auttaa häntä, ei vain oppimaan uutta, vaan myös tunnistamaan omaa kielitietoisuuttaan.

SUMMARY

Grammar in the Shadow of Mistakes

The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction

The object of this study is to deepen the understanding of the significance of grammar instruction in the context of German instruction in the upper secondary school. In the construction of the theoretical framework of the study, the set-up of the issues of the study, and the implementation of the study, the topic is approached from two different viewpoints: on one hand by examining the language and its grammar in particular as the object of learning, and on the other hand the learning process of the language. The study presents three questions, the first two being directed at errors and at the picture taking shape of the German language instruction based on errors. The third question is directed at the effect of the German language instruction plan in the teaching of German grammar being implemented in the upper secondary school.

The research material consists of quantitative and qualitative material. For the quantitative error analysis the material included essays written by 98 students in German class in the upper secondary school, and essays written by 96 graduating students in the German language matriculation exam. In addition, 43 German language instructors in the upper secondary school and 435 upper secondary school German language students responded to questionnaires with the same content, one of which requested responses from the teacher's point of view, and the other from the student's point of view. The questionnaires included nine structured and three open questions. The questionnaire sought data about the significance attached by teachers and students to the instruction of German language grammar and to errors. The data acquired by the questionnaires was analyzed with statistical methods to categorize material for the qualitative analysis. The information from the quantitative error analysis is also used to help choose 20 essays for a more thorough qualitative analysis.

The error analysis constructs from the essays included the identification and classification of the errors found into morphologic, syntactic, and lexical errors as well as into their subcategories. The quantities of errors in various categories are manually counted. Two measures were constructed for the statistical analysis. One measure was required for the analysis of the material based on errors, and the other for the analysis of the data acquired with the structured questionnaires. The qualitative analysis includes the 20 essays chosen for the more thorough analysis, the results of the statistical analyses, and the responses given to the open questions. By comparing these both to one another and in the light of the theory and the research findings presented in the research literature, interpretation and insight is sought into the grammatical errors made by students. The essential findings of the study are as follows:

1. By comprehensively analyzing the text by students who made errors information is found on whether they mastered the rules of grammar mechanically or with understanding. The frequency of the types of errors found do not tell how well the students knew the related rules of grammar.
2. The attitudes of the teachers and the students towards errors and their correction indicate that in foreign language instruction the emphasis lies more on what has to be mastered, rather than on how the process of learning is progressing. This was evident for instance in the way that the learning of grammar is understood to be memory work, failure is considered inattention or forgetting, and the effective transfer of knowledge from the teacher to the student is considered impressive instruction.
3. The knowledge of a structure of grammar does not guarantee the ability of a student to apply the knowledge in practice.
4. Teachers are familiar with the content of the principles of the instruction plan from the year 1994, but its influence on instruction is negligible.

How does the object of the study given to the research deepen the understanding of the significance of grammar in the German language instruction in the upper secondary school? From the point of view of improving instruction the most crucial finding arising from the research is the negligible effect of the knowledge acquired from the studies on learning on classroom instruction. Teachers express acknowledgement of the individual nature of human learning, but in practice the learning of grammar knowledge is regarded rather as the mechanical reception of knowledge than as the process of internalizing knowledge. Correspondingly, the students expect the teachers to offer a ready model of what is correct or incorrect. Like the teachers, they consider poor learning outcomes to be the result of the fact that the student is not working hard enough or that the student is inattentive to the homework. The reliability of the study was enhanced by approaching the object of the study consistently both from the viewpoint of the language and of the language learner.

In addition, reliability was increased by the use of data triangulation; the findings of the quantitative and the qualitative analyses link together and complement each other. When the research report was written, the various stages of the research process have been indicated so as to enable the reader to observe from which viewpoint the researcher was looking into the topic.

Keywords

Language competence, language awareness, curriculum, error correction, inter-language

ZUSAMMENFASSUNG

GRAMMATIK IM SCHATTEN SPRACHLICHER ABWEICHUNGEN

Die Rolle des sprachlichen Wissens im Grammatikunterricht des Deutschen als Fremdsprache auf der gymnasialen Oberstufe in Finnland.

Die vorliegende Untersuchung stellt sich zur Aufgabe, das Vorverständnis vom Stellenwert der Grammatikvermittlung im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe zu vertiefen. Beim Aufbau des theoretischen Referenzrahmens, der Problematisierung der Untersuchungshypothesen, sowie der Durchführung der Studie wird die Thematik aus zwei unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven angegangen: Einmal steht die Sprache und insbesondere deren Grammatik als Lerngegenstand im Mittelpunkt, zweitens der Spracherwerb.

Für die Durchführung der Studie werden drei Leitfragen problematisiert. Hiervon richten sich zwei auf sprachliche Fehler und auf eine Vorstellung vom gymnasialen Deutschunterricht, die sich auf der Grundlage der dort anzutreffenden sprachlichen Fehler formt. In der dritten Leitfrage geht es um die Auswirkungen der curricularen Rahmenrichtlinien der Schulfremdsprache Deutsch auf die praktische Umsetzung der Grammatikvermittlung im gymnasialen Deutschunterricht.

Das Korpus der Studie besteht aus quantitativem und qualitativem Material. Für die Zwecke einer quantitativen Fehleranalyse wurden 98 im Deutschunterricht geschriebene Schüleraufsätze herangezogen, sowie 96 Aufsätze, die von AbiturientInnen in der Abiturprüfung der Fremdsprache Deutsch geschrieben worden waren. Darüber hinaus haben 43 DeutschlehrerInnen, sowie 435 Lerner der gymnasialen Oberstufe an einer Fragebogenstudie teilgenommen, in deren Fragestellung sowohl die Lehrer- als auch die Lernerperspektive berücksichtigt wurde. Die Fragebögen beinhalteten neun vorstrukturierte und drei offene Fragen. Mittels dieser Fragebögen galt es Informationen über solche Bedeutungen zu gewinnen, die von LehrerInnen und Lernern des Deutschen als Fremdsprache mit der schulischen Vermittlung der deutschen Grammatik sowie mit sprachlichen Fehlern in Zusammenhang gebracht werden. Um die Substanz der Studie für die Zwecke einer qualitativen Analyse zu gliedern, wurden die anhand der Fragebögen gewonnenen Erkenntnisse einer statistischen Analyse unterzogen.

Die Informationen, die anhand der quantitativen Fehleranalyse ermittelt werden konnten, wurden auch bei der Auslese von 20 Aufsätzen für eine tiefergehende qualitative Analyse herangezogen.

Die auf der Grundlage der Aufsätze vorgenommene Fehleranalyse umfasst das Erkennen der sprachlichen Abweichungen und deren Klassifikation in morphologische, syntaktische und lexikalische Fehler, sowie deren jew. Subkategorien. In den Klassenzimmersituationen wurde die Anzahl der Fehler manuell erhoben. Für die statistische Analyse wurden zwei Bewertungsraster erstellt; das eine für die Zwecke einer Analyse, die sich nach der Anzahl der Fehler rich-

tete, das andere für die Verarbeitung der Informationen, welche mittels vorstrukturierter Fragebögen gewonnen wurden.

In die qualitative Analyse werden neben den 20 ausgewählten Aufsätzen und den Ergebnissen der Analysen einbezogen, sowie die Antworten der offenen Fragen. Indem diese Informationen sowohl untereinander, als auch zusammen mit der Theorie und den in der Fachliteratur vorhandenen Forschungserkenntnissen betrachtet wurden, gilt es Verständnis und Interpretationsmöglichkeiten für die grammatischen Fehler der Deutschlerner aufzuspüren. Zu den zentralsten Ergebnissen der Untersuchung können folgende Punkte ausgeführt werden:

1. Mit Hilfe einer ganzheitlichen Analyse abweichender Lernertexte kann ermittelt werden, inwiefern die Handhabung der Grammatikregeln durch die Lerner mechanisch erfolgt, oder aber inhaltlich als verinnerlicht gelten kann.
2. Die Einstellung der Lehrenden und Lernenden gegenüber Fehlern und deren Korrektur lässt erkennen, dass im Fremdsprachenunterricht die Lernziele („was man können muss“) mehr Beachtung finden, als der Lernprozess bzw. –fortschritt („wie das Lernen voranschreitet“). Dies hat sich u.a. darin gezeigt, dass die Aneignung der Grammatik als Einprägungs- bzw. Gedächtnisübung aufgefasst wird, das Versagen als Gleichgültigkeit oder Vergesslichkeit gilt, und einflussreiches Lehren im Sinne einer effektiven Informationsvermittlung vom Lehrer an Lernen verstanden wird.
3. Bei Beherrschung einer grammatischen Struktur kann nicht angenommen werden, dass der betr. Lerner in der Lage ist, die Struktur auch sprachpraktisch zielgerecht anzuwenden.
4. Die LehrerInnen sind vertraut mit dem Inhalt des Rahmencurriculums für Deutsch von 1994, die Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis sind jedoch nur gering.

Wie kann die vorliegend gestellte Forschungsaufgabe das Vorverständnis vom Stellenwert der Grammatikvermittlung im gymnasialen Deutschunterricht vertiefen? Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung hebt sich als ein zentralstes Ergebnis der vergleichsweise geringe Einfluss von Erkenntnissen der Lernforschung auf das Unterrichtsgeschehen im Klassenzimmer hervor. Die LehrerInnen geben an, den individuellen Charakter des menschlichen Lernens zu erkennen, in der Praxis wird die Aneignung des grammatischen Wissens jedoch eher als mechanische Informationsrezeption aufgefasst, als im Sinne von Verinnerlichung neuer Erkenntnisse. Entsprechend erwarten die Lerner, von der Lehrkraft gleichsam ein fertiges Modell des Richtigen und Falschen zu erhalten. Wie die LehrerInnen, deuten auch die Lerner ein ungenügendes Können vorwiegend als eine Folge davon, dass sie nicht imstande sind, hinreichend für ihr Können zu arbeiten, oder aber, dass ihnen die Aufgaben gleichgültig sind.

Die Zuverlässigkeit der Untersuchung ließ sich durch eine spezifische Annäherung an die Forschungsaufgabe steigern: Es wurden konsequent sowohl die Perspektive der Sprache, als auch die des Sprachenlerner berücksichtigt. Darüber hinaus wurde zur Reliabilität der Studie durch Triangulierung des Materials beigetragen: Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen münden ineinander und ergänzen sich gegenseitig. Verschiedene Phasen der Studie sind im Untersuchungsbericht auf eine Weise wiedergegeben, die es dem Leser ermöglicht, die Betrachtungsperspektiven des Forschers zu rekonstruieren.

Schlüsselbegriffe

Sprachkompetenz, Sprachwahrnehmung, Curriculum, Fehlerberichtigung, Interimsprache

KIRJALLISUUS

- Aebli, H. 1990. Opetuksen perusmuodot. (Suom. U. Sinkkonen). Helsinki: WSOY.
- Alanen, P. 1989. Luonnontiede, lääketiede, tieteenteoria. Helsinki: Painokaari.
- Alanen, R. 2000. Kolmannen muodon tapaus: miten kieliopista puhutaan englannin kielen luokassa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLA julkaisuja 58. Jyväskylä: AFinLA, 130–163.
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Painokaari.
- Andrews, S. 2001. The language awareness of the L2 teacher: its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness* 10, 75–90.
- The Assessment of pupils' skills. 2002. The Assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002. A European project. Commissioned by The European network of policy makers for the evaluation of education systems. Co-Financed by eight European countries, Denmark, Finland, France, Germany, the Netherlands, Norway, Spain and Sweden. Edited by Gérald Bonnet.
(<http://cisad.adc.eduction.fr/revu/pdf/assessmentofenglish.pdf>) Luettu 27.8.2004.
- Ausubel, D. & Robinson, F. G. 1973. School learning. An introduction to educational psychology. Bristol: J. W. Arrowsmith.
- Bachman, L. 1991. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly* 25, 671–704.
- Bachman, L. & Palmer, A. 1996. Language testing in practice. Oxford: University Press.
- Bacon, S. M. C. & Finnemann, M. D. 1992. Sex differences in self-reported beliefs about foreign-language learning and authentic oral and written input. *Language Learning* 42, 471–495.
- Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*, (Suom. A. Toppi), Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13–82.
- Berns, M. 2004. Sociolinguistics. Teoksessa M. Byram (toim.) *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. New York: Routledge, 555–560.
- Brown, H. D. 1991. Breaking the language barrier. Creating your own pathway to success, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Brown, H. D. 1994. Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Burgess, J. & Etherington, S. 2002. Focus on grammatical form: explicit or implicit? *System* 30, 433–458.
- Burt, K. M. 1975. Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly* 9, 53–63.

- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa J. C. Richards & R. W. Schmidt (toim.) *Language and Communication*. London: Longman, 2–27.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Celce-Murcia, M. 1991. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 25, 459–480.
- Claxton, G. 1990. *Teaching to learn. A direction for education*. London: Cassell Education.
- Common European Framework. 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. 1994. Universal Grammar and the learning and teaching of second languages. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 25–48.
- Cook, V. 1996. *Second language learning and language teaching*. Bristol: J. W. Arrowsmith.
- Cook, V. 2001. *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Coppola, B. P., N. Ege, S. & Lawton, R. 1997. The university of Michigan undergraduate chemistry curriculum 2. Instructional strategies and assessment. *Journal of Chemical Education* 74, 84–94.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161–169.
- Corder, S. P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL* IX, 147–160.
- Corder, S. P. 1973. *Introducing applied linguistics*. Aylesbury, Bucks: Hazell Watson & Viney.
- Corder, S. P. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, A. 1991. *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, E. E. 1983. Error evaluation: the importance of viewpoint. *ELT Journal* 37, 304–311.
- de Silva Joyce, H. & Burns, A. 1999. *Focus on grammar*. National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University. Sydney: Southwood.
- DeCarrico, J. & Larsen-Freeman, D. 2002. Grammar. Teoksessa N. Schmitt (toim.) *An introduction to applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 19–34.
- Deutsche Rechtschreibung. [1996]. *Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis*. Amtliche Regelung. Herg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ritterbach.

- Demme, S. 2000. Transfer und Interferenz: Lernprobleme für DaF-Studierende (nicht nur) mit tschechischer Muttersprache. Teoksessa A. Wolff & E. Winters-Ohle (toim.) *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Fachverband Deutsch als Fremdsprache Regensburg 2000, 570–582.
- Demme, S. & Hájek, O. 1991. Zur Bedeutung empirischer Fehleranalysen für die sprachpraktische Ausbildung tschechischer Deutschlehrerstudenten. *Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis*. Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik VII, 81–93.
- Devitt, S. 2002. Guidance to teachers and learners. Teoksessa S. Bally, S. Devitt, M.-J. Gremmo, F. Heyworth, A. Hopkins, B. Jones, M. Makosch, P. Riley, G. Stoks & J. Trim (toim.). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. A Guide for Users*, 73–99. <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/Guide-for-Users-April-02.doc>. Luettu 27.12.2004.
- Dirven, R. 1990. Pedagogical grammar. State of the art article. *Language Teaching* 23, 1–18.
- Donato, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Teoksessa *Sociocultural theory and second language learning*. J. Lantolf (toim.) Oxford: Oxford University Press, 27–26.
- Drivers, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. 1985. Some features of children's ideas and their implications for teaching. Teoksessa R. Drivers, E. Guesne & A. Tiberghien, (toim.) *Children's ideas in science*. Milton Keynes: Open University Press, 193–201.
- Duden 1996. *Wie schreibt man jetzt? Ein Übungsbuch zur neuen deutschen Rechtschreibung*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus.
- Dufva, H. 1992. Slipshod utterances: A study of mislanguage. *Jyväskylän yliopisto. Studia Philologica Jyväskyläensia* 26.
- Dufva, H. 2001. Kielitiede ja kielenopetus – yhteensovittamattomatko? *Tempus* 36, 14–15.
- Dufva, H. & Alanen, R. 2001. Kieliin kasvaminen – kommentteja kielityöläisille. Teoksessa M. Charles & P. Hiidenmaa (toim.) *Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta*. AFinLA julkaisuja 59. Jyväskylä: AFinLA, 153–169.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M. & Isoherranen, S. 1996. Elämää kielen kanssa. Arki-käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. *Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*.
- Dufva, H. & Pääkkönen, M. 1998. "Think positively, in English and colorfully" – Vieraalla kielellä ajattelusta. Teoksessa M.-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.) *Puolin ja toisin. Suomalais-virolaista kielentutkimusta*. AFinLA julkaisuja 56. Jyväskylä: AFinLA, 23–37.
- Ellis, R. 1985. Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics* 6, 118–131.

- Ellis, R. 1991. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. Second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Elomaa, M. 1998. Kielikylypyoppilaiden ensikielen kirjoitelmat neljännellä ja viidennellä luokalla. Teoksessa M.-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.) Puolin ja toisin. Suomalais-virolaista kielentutkimusta. AFinLA julkaisuja 56. Jyväskylä: AFinLA, 39–53.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Finegan, E. 1999. Language, its structure and use. Fort Worth: Harcourt Brace & College.
- Fischbein, E. 1987. Intuition in science and mathematics. An educational approach. Dordrecht: D. Reidel.
- Gass, M. & Selinker, L. 2001. Second language acquisition. An introductory course. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grimm, H.-J. 1985. Einige Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus Tests zum deutschen Artikelgebrauch. *Deutsch als Fremdsprache* 22, 157–161.
- Guba, E. G. 1990. The alternative paradigm dialog. Teoksessa E. G. Guba (toim.) The paradigm dialog. Newbury Park, CA: Sage, 17–30.
- Gyllenberg, M. 1994. Matematiikka luonnontieteiden kielenä. *Arkhimedes* 3, 230–238.
- Halliday, M. A. K. 1985. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1993. The 'practical theory' of teachers. Teoksessa E. Whitelegg, J. Thomas & S. Tresman (toim.) Challenges and opportunities for science education. London: Paul Chapman, 79–102.
- Hansen, G. 1988. Kontrastive Beschreibung am Beispiel des Artikelgebrauchs im Dänischen und Deutschen. Teoksessa W. Kühlwein und B. Spillner (toim.) Sprache und Individuum. Kongressbeiträge zur 17. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Angewandte Linguistik. Band 15. Tübingen: Narr Verlag, 129–130.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindholm, B., Niemivirta, M. & Scheinin, P. 2000a. Oppimaan oppimisen arviointi. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, A. Hautamäki, M. Ikonen-Varila, S. Kupiainen, B. Lindblom, M. Niemivirta, P. Rantanen, M. Ruuth & P. Scheinin (toim.) Oppimaan oppiminen yläasteella. Oppimistulosten arviointi 7. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 1–31.

- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Ikonen-Varila, M., Kupiainen, S., Lindholm, B., Niemivirta, M., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2000b. Oppimaan oppimisesta. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, A. Hautamäki, M. Ikonen-Varila, S. Kupiainen, B. Lindblom, M. Niemivirta, P. Rantanen, M. Ruuth & P. Scheinin (toim.) Oppimaan oppiminen yläasteella. Oppimistulosten arviointi 7. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 239–255.
- Hawkins, E. 1991. Awareness of language: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helmstad, G. 1999. Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for development learning. Göteborgs Universitet. Göteborg Studies in Educational Sciences 134.
- Hendrickson, J. 1978. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal* 62, 387–398.
- Hendrickson, J. 1981. Error analysis and error correction in language teaching. Occasional papers No. 10. Seameo Regional Language Centre. Singapore.
- Horwood, R. H. 1988. Explanation and description in science teaching. *Science Education* 72, 41–49.
- Hulstijn, J. H. & Hulstijn, W. 1984. Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning* 34, 23–43.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. Teoksessa J. B. Pride & J. Holmes (toim.) Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 128.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tassa-arvo. Opetushallitus. Arviointi 7. Helsinki: Yliopistopaino.
- James, C. 1990. Learner language. *Language Teaching* 23, 205–213.
- James, C. 1998. Errors in language learning and use. Exploring error analysis. Essex: Longman.
- James, C. 1999. Language awareness: Implications for the language curriculum. *Language, Culture and Curriculum* 12, 94–115.
- James, C. & Garrett, P. 1992. The scope of language awareness. Teoksessa C. James & Garrett (toim.) Language awareness in the classroom. London: Longman, 3–23.
- Janesick, V. J. 1998. The dance of qualitative research design. Metaphor, methodology, and meaning. Teoksessa N. : Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Strategies of qualitative inquiry. Thousand Oaks, CA, 35–55.
- Jung, W. 1990. Grammatik der deutschen Sprache. Würzburg: Richterdruck.
- Jussila, J. 1992. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta koskeva kiista ja kasvatustieteen kriisi. *Kasvatus* 23, 247–255.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 5, 427–435.
- Karlsson, F. 2000. Yleinen kielitiede. Helsinki: Yliopistopaino.

- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kieli ja sen kieliopit. 2002. Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja. Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Lado, R. 1971. Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 132.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studia in Education, Psychology and Social Research* 99.
- Lantolf, J. 2000. Introducing sociocultural theory. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1–26.
- Leach, J. & Scott, P. 2003. Individual and sociocultural views of learning in science education. *Science & Education* 12, 91–113.
- Lehtovaara, J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokeellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 14/1998, 123–156.
- Leino, P. 1995. Kieleen mieltä – Hyvää suomea. Keuruu: Otava.
- Leiwo, M. 1997. Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 202–218.
- Leiwo, M. 2003. Ketä etsimme ja mitä saimme? Kielioppikilpailusta pääsykokeeseen. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin*. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 223–228.
- Llmas, C. & Stockwell, P. 2002. Sociolinguistics. Teoksessa N. Schmitt (toim.) *An introduction to applied linguistics*. London: Edward Arnold, 150–169.
- Lennon, P. 1991. Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied Linguistics* 12, 180–196.
- Little, D. 1994. Words and their properties: Arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 99–122.
- Littlewood, W. 1999. Second language teaching methods. Teoksessa B. Spolsky (toim.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Glasgow: Polestar Digital Data, 658–668.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. 2000. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. 2003. Nuorille tarkoitettun lukio-koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Lyster, R. N. 1998. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 48, 183–218.
- Lyytinen, P. 1980. Kielen omaksuminen kehityksen varhaisvaiheessa. Teoksessa K. Sajavaara (toim.) *Soveltava kielitiede*. Huhmari: Karprint, 97–111.
- Maamies, S. 2002. Ylioppilasaine ja ajan henki – sensorien ajatuksia aineista. *Kielikello* 2, 11–21.
- McArthur, T. 1992. (toim.) *The Oxford companion to the English language*. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. & Robbins, S. 1999. Second language learning. Teoksessa B. Spolsky (toim.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Glasgow: Polestar Digital data, 540–552.
- McNamara, T. F. 1996. *Measuring second language performance*. London: Longman.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistuvan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Painotalo Miktor, 17–37.
- Moilanen, P. 2000. Laadullisen tutkimuksen filosofia. *Kasvatus* 3, 183–188.
- Mogensen, J. 2001. Die neue deutsche Rechtschreibung. Probleme bei der Umsetzung in zweisprachigen Wörterbüchern mit Deutsch und Dänisch. *Deutsch als Fremdsprache* 38, 193–256.
- Morse, J. M. 1998. Designing funded qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin, & Y. Lincoln (toim.) *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA, 56–85.
- Muikku-Werner, P. 1998. Äidinkieli suomen kielen ja vieraiden kielten opiskelijoiden mielessä. Teoksessa M.-R. Luukka, S. Salla & H. Duvfa (toim.) *Puolin ja toisin. Suomalais-virolaista kielentutkimusta*, AFinLA julkaisuja, 56. Jyväskylä: AFinLA, 219–233.
- Muikku-Werner, P. 2000. Saksalaiset suomenoppijaina – tapaus nimeltä Elke. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*, AFinLA julkaisuja, 58. Jyväskylä: AFinLA, 281–301.
- Muikku-Werner, P. 2001. ”Literatuura” ja ”opettajakoulutus” – suomenoppijat sanataitureina. Teoksessa M. Charles & P. Hiidenmaa (toim.) *Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta*, AFinLA julkaisuja, 59. Jyväskylä: AFinLA, 80–107.
- Mäki, J. 2003. Haastattelemme Kalevi Pohjalaa. *Yours Truly*, 10.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. & Todesco, A. 1978. *The good language learner*. Research in Education Series/7. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Nicholas, H. 1991. Language awareness and second language development. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.) *Language awareness in the classroom*. London: Longman, 78–95.

- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyydessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Odlin, T. 1994a. Introduction. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1–22.
- Odlin, T. 1994b. The Introspective Hierarchy: A comparison of intuitions of linguists, teachers, and learners. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: University Press, 271–292.
- Osborne, J. 1997. Practical alternatives. *School Science Review* 78, 61–66.
- Pasanen, U.-M. & Hietanen, A. 1994. Peruskoulun 9. luokan valtakunnallinen englannin kielen koe ja sen kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 3.
- Penttinen, E. 1996. Lukiolaisten saksan kielen määräisen artikkelin funktion hallinta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 146.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räisänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula (toim.) *Opettajuuden psykologia*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 12–61.
- Poincaré, H. 1982. *The foundations of science. Science and hypothesis. The value of science, science and method*. Washington, D. C.: University Press of America.
- Pitkänen, K., Dufva, M., Harju, L., Latva, T. & Taittonen, L. 2001. Vieraat kielet. Teoksessa T. Ahonen, Siiskonen, T. & Aaro, T. (toim.) *Sanat sekaisin*. Juva: WS Bookwell, 81–96.
- Popper, K. R. 1995. *Arvauksia ja kumoamisia*. (Suom. E. Eerola) Tampere: Tammer-Paino.
- Quale, A. 2002. The Role of metaphor in scientific epistemology: A constructivist perspective and consequences for science education. *Science & Education* 11, 443–457.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WS Bookwell.
- Rechtschreibung 2000. 1996. *Rechtschreibung 2000. Die aktuelle Reform. Wortliste der geänderten Schreibungen*. Erarbeitet von Klaus Heller. Stuttgart: Ernst Klett.
- Riley, Ph., Bailly, S. & Gremmo, M.-J. 2002. *Guide for adult learners*. Teoksessa S. Bailly, S. Devitt, M.-J. Gremmo, F. Heyworth, A. Hopkins, B. Jones, M. Makosch, P. Riley, G. Stoks & J. Trim (toim.). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. A Guide for Users*, 47–71.
<http://culture2.coe.int/portfolio/documents/Guide-for-Userspril02.doc>. Luettu 27.12. 2004.

- Rudduck, J. 1999. Teacher practice and the student voice. Teoksessa M. Lang, J. Olson, K.-H. Hansen & H. Bünder (toim.) *Changing schools/ changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism*. ISER nro 1. Kiel: Garant, 41–75.
- Sahlberg, P. 2003. Opettaja ja muuttuva koulu – menneisyyden taakka ja tulevan ajan haasteet. <http://www.chydenius.fi/julkaisut/chynetti/artikkelit/chynetti02.html>. Luettu 30.1.2003.
- Sajavaara, K. 1980. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. Teoksessa K. Sajavaara (toim.) *Soveltava kielitiede*. Huhmari: Karprint, 202–221.
- Sajavaara, K. 1999a. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielen tutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.
- Sajavaara, K. 1999b. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielen tutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 103–128.
- Sajavaara, K. 2000. Soveltava kielentutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh. *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–30.
- Sajavaara, K. & Takala, S. 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 155–230.
- Sajavaara, P. 1989. Kielenhuollon asemasta. Teoksessa S. Aalto, A. Hakulinen, K. Laalo, P. Leini & A. Lieko (toim.) *Kielestä kiinni*. Tietolipas 113. Jyväskylä: Gummerus, 186–208.
- Sajavaara, P. 2000. Kielenohjailu. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 67–106.
- Schmitt, N. & Celce-Murcia, M. 2002. An overview of applied linguistics. Teoksessa N. Schmitt (toim.) *An introduction to applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1–16.
- Schulz, R. 2001. Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85, ii, 244–258.
- Seessalo, T. 2003. Aitoa ihmisyyttä, totuudellisuutta ja sydämen sivistystä. *Rakkauden pedagogiikka. Opettaja* 51–52, 3–4.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *IRAL (X)*, 209–231.
- Service, E. 1990. Fonologisten työmuistiedustusten merkityksestä vieraan kielen oppimiselle ala-asteella. Teoksessa J. Tommola (toim.) *Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen*. AFinLA julkaisuja 48. Turku: AFinLA, 149–168.

- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15, 4–14.
- Spolsky, B. 1980. On the scope of educational linguistics. Teoksessa R. B. Kaplan (toim.) On the scope of applied linguistics. Rowley, Mass.: Newbury house, 67–73.
- Spolsky, B. 1989. Conditions for second language learning. Introduction to a general theory. High Wycombe: Pentacor.
- Stern, H. H. 1983. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. 1992. Issues and options in English language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Svensson, L. & Högfors, C. 1988. Conceptions as the content of teaching: improving education in mechanics. Teoksessa P. Ramsden (toim.) Improving Learning. New Perspectives. London: Kogan Page, 162–177.
- Swan, M. 2004. Practical English usage. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, G. 1986. Errors and explanations. *Applied Linguistics* 7, 144–166.
- Tomiyana, M. 1980. Grammatical errors communication breakdown. *TESOL Quarterly* 14, 71–79.
- Tomlin, R. S. 1994. Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching. Teoksessa T. Odlin (toim.) Perspectives on pedagogical grammar. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 140–178.
- Tuokko, E. 2000. Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuokko, E. 2002. Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. Oppimistulosten arviointi 3. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Turunen, K. E. 1995. Tieto ja tiede. Jyväskylä: Atena.
- Uhlisch, G. 1995. Schwierigkeiten beim Lernen und beim Gebrauch der deutschen Sprache bei Aussiedlern mit Russisch als dominanter Sprache – Sprachkontrastive Betrachtung. *Deutsch Lernen* 1, 19–29.
- van Lier, L. 1998. The Relationship between consciousness, interaction and language Learning. *Language Awareness* 7, 128–145.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. Lantolf (toim.) Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van de Velde, M. & de Cubber, W. 1976. Eine Untersuchung der Fehler im Deutsch – Niederlaendischsprachiger Germanistikstudenten. *Studia Germanica Gandensia XVII*. Gent, 109–128.
- van der Valk, A. E., Broekman, H. G. B. & de Jong, O. 1998. Teachers' concerns about cooperation between science and mathematics departments in the Dutch upper secondary curriculum reform. Paper to the 23rd annual ATEE conference Limerick, Ireland August 24–30.

- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- von Glasersfeld, E. 1995. Radical constructivism: A way of knowing and learning. Hong Kong: Graphicraft Typesetters.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27, 9–21.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The Development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982 (1931). Ajattelu ja kieli. (Venäjän kielestä suomentaneet K. Helkama & A. Koski-Jännes). Espoo: Weilin & Göös.
- Väisänen, T. 2004. Perusopetuksen 9. luokan A-kielenä opetettavan ranskan, saksan ja venäjän oppimistulosten kansallinen arviointi. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1. Helsinki: Yliopistopaino.
- Walz, J. C. 1982. Error correction techniques for the foreign language classroom. *Language in education. Theory and Practice* 50. Washington DC: The Center for Applied Linguistics and Harcourt Brace Jovanovich.
- Wiio, O. 1989. Viestinnän perusteet. Espoo: Weilin+Göös.
- Wilkins, D. A. 1999. Applied linguistics. Teoksessa B. Spolsky (toim.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 6–17.
- Williams, E. 1979. Elements of communicative competence. *ELT. English Language Teaching Journal* XXXIV, 18–21.
- Yleisten kielitutkintojen perusteet. 2002. Opetushallitus. Määräys 55/011/ 2001. Helsinki: Edita.
- Ylioppilastutkintolautakunnan ohjeet. 1997. Kielikokeet. Ylioppilastutkintolautakunnan ohje rehtoreille ja kieltenopettajille. 17.10.1997.
- Ylioppilastutkintolautakunnan ohjeet. 2000. Kielikokeen määräykset ja ohjeet. Ylioppilastutkintolautakunta. 15.12.2000.

LIITE 1. Virheiden tilastollinen jakautuminen.

Virheiden jakautuminen vuosiluokittain sekä tyttöjen ja poikien välinen ero.

data list free/sp Virhe frekv.
begin data.

1 1 622;	1 2 244;	1 3 352;	2 1 851;	2 2 270;	2 3 400
----------	----------	----------	----------	----------	---------

end data. weight by frekv. crosstabs /TABLES= virhe BY sp
/stat=chisq/cells=count col row.

Crosstabs; Case Processing Summary

Cases						
	Valid		Missing		Total	
	N	Procent	N	Procent	N	Procent
VIRHE * SP	2739	100,0 %	0	,0 %	2739	100,0 %

¢

VIRHE * SP Crosstabulation

			SP	Total	
			1,00	2,00	
VIRHE	1,00	Count	622	851	1473
		Row %	42,2 %	57,8 %	100,0 %
		Column %	51,1 %	56,0 %	53,8 %
	2,00	Count	244	270	514
		Row %	47,5 %	52,5 %	100,0 %
		Column %	20,0 %	17,8 %	18,8 %
	3,00	Count	352	400	752
		Row %	46,8	53,2 %	100,0 %
		Column %	28,9 %	26,3 %	27,5 %
Total		Count	1218	1521	2739
		Row %	44,5 %	55,5 %	100,0 %
		Column %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

¢

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,541 (a)	2	,038
Likelihood Ratio	6,540	2	,038
Linear-by-Linear Association	5,097	1	,024
N of Valid Cases	2739		

¢

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 228,57.

**** Adjusted residuals.

data list free/sp Virhe frekv. begin data.

1 1 622;	1 2 244;	1 3 352;	2 1 851;	2 2 270;	2 3 400
----------	----------	----------	----------	----------	---------

end data. weight by frekv. crosstabs /TABLES= virhe BY sp //stat=chis /CELLS= COUNT EXPECTED ASRESID .

Crosstabs; Case Processing Summary

Casws	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
	VIRHE	2739	100,0 %	0	,0 %	2739

¢

VIRHE * SP Crosstabulation

VIRHE	SP	Total	Total		
			Count	Expected Count	Adjusted Residual
1,00	1,00	622	655,0	-2,5	2,5
	2,00	851	818,0	2,5	-2,5
	3,00	1473	1473,0	0	0
2,00	1,00	244	228,6	1,5	-1,5
	2,00	270	285,4	-1,5	1,5
	3,00	514	514,0	0	0
3,00	1,00	352	334,4	1,5	-1,5
	2,00	400	417,6	-1,5	1,5
	3,00	752	752,0	0	0
Total	Count	1218	1218,0	0	0
	Expected Count	1218,0	1218,0	0	0

¢

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. sig. (s-sided)
Pearson Chi-Square	6,541 (a)	2	,038
Likelihood Ratio	6,540	2	,038
Linear-by-Linear Association	5,097	1	,024
N of Valid Cases	2739		

¢

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 228,57.

data list free/Virhe frekv. begin data.

1 1473;	2 514;	3 752;
---------	--------	--------

end data. weight by frekv. NPAR TEST /CHISQUARE=frekv; EXPECTED=EQUAL; /MISSING ANALYSIS /STATISTICS DESCRIPTIVES.

NPar Tests
Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
FREKV	2739	1095,0818	415,3934	514,00	1473,00

¢

Chi-Square Test; Frequencies; FREKV

	Observed N	Expected N	Residual
514,00	514	913,0	-399,0
752,00	752	913,0	-161,0
1473,00	1473	913,0	560,0
Total	2739		

¢

Test Statistics

	FREKV
Chi-Square(a)	546,245
df	2
Asymp. Sig.	1,000

¢

a 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 913,0.

data list free/Virhe frekv. begin data. 1 1473; 2 514; end data. weight by frekv.
NPAR TEST; /CHISQUARE=frekv; /EXPECTED=EQUAL; /MISSING;
ANALYSIS; /STATISTICS DESCRIPTIVES.

NPar Tests; Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
FREKV	1987	1224,9245	420,0616	514,00	1473,00

¢

Chi-Square Test; Frequencies; FREKV

	Observed N	Expected N	Residual
514,00	514	993,5	-479,5
1473,00	1473	993,5	479,5
Total	1987		

¢

Test Statistics

	FREKV
Chi-Square (a)	462,849
df	1
Asymp. Sig.	1,000

¢

a 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 993,5.

data list free/Virhe frekv. begin data. 1 1473; 2 752 end data. weight by frekv.
NPAR TEST; /CHISQUARE=frekv; /EXPECTED=EQUAL; /MISSING
ANALYSIS; /STATISTICS DESCRIPTIVES.

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
FREKV	2225	1229,3182	341,1247	752,00	1473,00

¢

Chi-Square Test; Frequencies; FREKV

	Observed N	Expected N	Residual
752,00	752	1112,5	-360,5
1473,00	1473	1112,5	360,5
Total	2225		

¢

Test Statistics

	FREKV
Chi-Square (a)	233,636
df	1
Asymp. Sig.	1,000

¢

a 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 1112,5.

data list free/Virhe frekv. begin data. 1 514; 2 752; end data. weight by frekv.
NPAR TEST; /CHISQUARE=frekv; /EXPECTED=EQUAL; /MISSING
ANALYSIS; /STATISTICS DESCRIPTIVES.

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
FREKV	1266	655,3712	116,9244	514,00	752,00

¢

Chi-Square Test; Frequencies; FREKV

	Observed N	Expected N	Residual
514,00	514	633,0	-119,0
752,00	752	633,0	119,0
Total	1266		

¢

Test Statistics

	FREKV
Chi-Square(a)	44,742
df	1
Asymp. Sig.	1,000

¢

a 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 633,0.

LIITE 2. Opettajien kyselylomake.

Nro _____

- i Koulu: _____
- ii Sukupuoli: 1. nainen 2. mies
- iii Saksan kielen opetusvuodet: 1. alle 5 vuotta, 2. 5 – 9 vuotta, 3. 10 – 14 vuotta, 4. 15 – 19 vuotta, 5. 20 vuotta tai enemmän

Ympyröi vaihtoehto, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi.

erittäin harvoin (1), harvoin (2), silloin tällöin (3), usein (4) ja erittäin usein (5)

	erittäin harvoin				erittäin usein
A Korjatessani opiskelijan virheen					
1. selitän virhettä koskevan kielioppisäännön.	1	2	3	4	5
2. johdattelen häntä palauttamaan mieleensä virhettä koskevan kielioppisäännön.	1	2	3	4	5
B Opiskelijan kirjallisesta esityksestä					
3. korjaan kaikki virheet ja annan oikean vaihtoehdon.	1	2	3	4	5
4. annan opiskelijan itsensä korjata virheensä vihjeitteni avulla.	1	2	3	4	5
C Uskon opiskelijoiden toivovan, että korjaisin heidän suullisesta ja kirjallisesta esityksestään					
5. kielioppivirheet.	1	2	3	4	5
6. sanastovirheet.	1	2	3	4	5
7. kaikki virheet ja antaisin oikean vaihtoehdon.	1	2	3	4	5
D Uskon opiskelijoiden toivovan, että korjatasani virheen ja					
8. opetan virhettä koskevan kielioppisäännön uudelleen.	1	2	3	4	5
9. kertaan virhettä koskevan kielioppisäännön.	1	2	3	4	5

1) Millaisia virheitä opiskelijat tekevät kirjoittaessaan saksaa?

2. Mistä arvelet opiskelijoiden virheiden johtuvan?

3. Mitä hyötyä katsot virheiden korjaamisesta olevan opiskelijoille saksan kielen opinnoissa?

LIITE 3. Opiskelijoiden kyselylomake.

Nro _____

- i Koulu: _____
- ii Sukupuoli: 1. tyttö 2. poika
- iii Ikä _____
- iv Saksan kielen kurssin nro _____
- v A-kieli _____
- vi B1-kieli _____
- vii B2-kieli _____
- viii B3-kieli _____

Ympyröi vaihtoehto, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi.

erittäin harvoin (1), harvoin (2), silloin tällöin (3), usein (4) ja erittäin usein (5)

	erittäin harvoin				erittäin usein
A Korjatessaan virheeni					
1. opettaja selittää virhettä koskevan kielioppisäännön.	1	2	3	4	5
2. opettaja johdattelee minua palauttamaan mieleeni virhettä koskevan kielioppisäännön.	1	2	3	4	5

	erittäin harvoin				erittäin usein
B Kirjallisista esityksistäni opettaja					
3. korjaa kaikki virheeni ja antaa oikean vaihtoehdon.	1	2	3	4	5
4. antaa minun itseni korjata virheeni vihjeiden avulla.	1	2	3	4	5

	erittäin harvoin				erittäin usein
C Toivon, että opettaja korjaisi suullisesta ja kirjallisesta esityksestäni					
5. kielioppivirheeni.	1	2	3	4	5
6. sanastovirheeni.	1	2	3	4	5
7. kaikki virheeni ja antaisi oikean vaihtoehdon.	1	2	3	4	5
D Toivon, että opettaja korjatessaan virheeni					
8. opettaisi virhettä koskevan kielioppisäännön uudelleen.	1	2	3	4	5
9. kertaisi virhettä koskevan kielioppisäännön.	1	2	3	4	5

1. Millaisia virheitä teet kirjoittaessasi saksaa?

2. Mistä arvelet virheittesi johtuvan?

3. Mitä hyötyä katsot virheiden korjaamisesta olevan saksan kielen opinnoissasi?

LIITE 4. Kyselyn tilastollinen analyysi.**Opettajien ja opiskelijoiden suhtautuminen virheisiin – tilastollinen analyysi****A Korjatessaan virheen opettaja**

Opiskelija /Opettaja	Väittämä	N	1	2	3	4	5	X	s	t	df	p
Opiskelija	1. selittää virhettä koskevan kielioppisäännön	435	2.8	12.9	37.5	36.1	10.8	3.39	.94			
Opettaja	1. selittää virhettä koskevan kielioppisäännön	43	2.3	18.6	51.2	25.6	2.3	3.07	.80	2.49	54.1	.016

Opiskelija	2. johdattelee opiskelijaa palauttamaan mieleensä virhettä koskevan säännön	435	4.6	14.3	35.6	37.7	7.8	3.30	.96			
Opettaja	2. johdattelee opiskelijaa palauttamaan mieleensä virhettä koskevan säännön	43	2.3	9.3	32.6	51.2	4.7	3.47	.83	-1.09	476	.275

B Opettaja

Opiskelija	3. korjaa kaikki virheet ja antaa oikean vaihtoehdon	435	0.9	4.6	18.2	43.0	33.3	4.03	.88			
Opettaja	3. korjaa kaikki virheet ja antaa oikean vaihtoehdon	43	2.3	16.3	20.9	41.9	18.6	3.58	1.05	2.72	48.06	.009

Opiskelija	4. antaa opiskelijan itsensä korjata virheensä vihjeen avulla	435	31.0	37.7	22.3	7.1	1.8	2.11	.99			
Opettaja	4. antaa opiskelijan itsensä korjata virheensä vihjeen avulla	43	2.3	14.0	48.8	25.6	9.3	3.26	.90	-7.32	476	.000

C Opettaja uskoo opiskelijoiden toivovan, että hän korjaisi heidän suullisesta ja kirjallisesta esityksestään

Opiskeli- ja	5. kielioppivirheet	435	0.7	0.9	9.2	36.6	52.6	4.40	.75			
Opettaja	5. kielioppivirheet	43	0.0	4.7	39.5	37.2	18.6	3.70	.83	5.76	476	.000
Opiskeli- ja	6. sanastovirheet	435	0.7	1.1	12.6	39.3	46.2	4.29	.78			
Opettaja	6. sanastovirheet	43	0.0	2.3	37.2	39.5	20.9	3.79	.80	4.00	476	.000

Opiskeli- ja	7. kaikki virheet ja antaisi oikean vaihtoehdon	435	4.1	6.2	26.0	31.3	32.4	3.82	1.08			
Opettaja	7. kaikki virheet ja antaisi oikean vaihtoehdon	43	7.0	11.6	41.9	32.6	7.0	3.21	.99	3.53	476	.000

D Opettaja uskoo opiskelijoiden toivovan, että hän korjatessaan virheen

Opiskeli- ja /Opetta- ja	Väittämä	N	1	2	3	4	5	X	s	t	df	p
Opiskeli- ja	8. opettaisi virhettä koskevan säännön uudelleen	435	2.5	6.0	26.7	39.1	25.7	3.80	.98			
Opettaja	8. opettaisi virhettä koskevan säännön uudelleen	43	0.0	9.3	34.9	51.2	4.7	3.51	.74	1.86	476	.064

Opiskelija	9. kertoisi virhettä koskevan säännön	435	2.1	3.7	22.6	34.8	36.9	4.01	.97			
Opettaja	9. kertoisi virhettä koskevan säännön	43	4.7	14.0	30.2	44.2	7.0	3.35	.97	4.26	476	.000