



Opettajan pedagoginen sisältötieto kielitiedon opetuksen näkökulmasta

Kaisu Rättyä

Kielitiedon opetukseen liittyvä kansainvälinen tutkimus on pureutunut viime vuosina kiinnostavasti siihen, millä tavoin kielitiedon opetus liittyy kirjoittamisen opetukseen ja millaisia opetusmenetelmiä kieliopin opetuksessa tulisi käyttää. Tarkastelen tässä artikkelissa professori Debra Myhillin ja professori Merrill Swainin sekä heidän tutkijaryhmiensä ajatuksia L1- ja L2-kielen opetuksesta. Myhillin ideoima kontekstuaalinen kielenopetus korostaa kieliopin käsittelyä tekstiyhteyksissä ja Swainin kielentämismenetelmä ohjaa oppilaita tarkkailemaan omaa ajatusprosessiaan kielen rakenteita oppiessa.

Tutustuimme luokanopettajaopiskelijoiden kanssa Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen sivuilla olevaan pilkkutestiin. Opiskelijaryhmä toisensa jälkeen kertoi vaikeimmiksi tehtäviksi nousseen sellaisten, joissa pilkku piti sijoittaa ja-rinnastuskonjunktion yhteyteen. Opiskelijat kertoivat oppineensa, että jos lauseissa on sama tekijä, niiden väliin ei tule pilkkua. Tarkastelimme pelkistettyä lause-esimerkkiä "Antti ja Heikki pelasivat jalkapalloa, ja he tekivät maalin". Opiskelijoiden mielestä *he*-sanassa on sama tekijä kuin ensimmäisessä lauseessa, joten lauseiden väliin ei tulisi pilkkua. Kun opiskelijoiden muistelemassa säännössä ei ole lauseenjäsenkäsittelyä, vaan yleiskielen sana tekijä, kielenhuollon näkökulmasta virheellinen päättelyketju olikin mahdollinen. Merkitykseltään *Antti ja Heikki* voidaan ajatella samaksi tekijäksi kuin *he*. Lauseilla ei kuitenkaan ole yhteistä lauseenjäsentä, vaan predikaateilla on kummassakin lauseessa oma subjektinsa. Lisäksi kieliopillisella käsitteellä subjekti on täsmällisempi tarkoite kuin yleiskielen tekijällä. Keskustelun jälkeen opiskelijat jäivät ihmettelemään, mitä, miten ja millä käsitteillä heille olikaan opetettu pilkkusäännöt.

Tämän esimerkin johdattamana tarkastelen kielitiedon ja kielitieteellisen käsitteistön opetusta kahden kansainvälisen tutkijaryhmän näkökulmasta. Exeterin yliopiston professori Debra Myhill ja hänen tutkijaryhmänsä sekä Toronton yliopiston professori Merrill Swain oman tutkijaryhmänsä kanssa ovat tarkastelleet opettajien tai opettajaopiskelijoiden omaa sisältötiedon hallintaa ja kielitiedon opettamisen menetelmiä.

Kielioppia, kielioppeja vai kielitietoa?

Tarkastellessani kieleen liittyvän tiedon opettamista preferoin kielitietokäsitetä kieliopin sijaan, sillä kieliopilla voidaan viitata erilaisiin kielioppeihin (traditionaalinen, systeemifunktionaalinen, dependenssikielioppi jne.) ja niiden käsitteistöihin. Kielitietokäsite on kattavampi ja antaa mahdollisuuden puhua aihealueesta herättämättä kysymystä, minkä kieliopin käsitteistön äärellä ollaan. (Tässä artikkelissa käytän silti kielioppikäsitettä, jos se tarkastelemieni artikkelien käsitteistön takia on perusteltua.) Kielitiedon piiriin luen myös tiedon kielistä, kielihistoriasta, sanastosta ja kielen variaatiosta. Tätä myötä kielitiedon alle sijoittuvat kirjakielen liittyvät ohjeistukset oikeinkirjoituksesta ja kielenhuollosta. Esimerkiksi traditionaalisen kieliopin lauseopilliset käsitteet liittyvät hyvin läheisesti siihen, miten kirjakielen lauseiden päättömerkkien käyttö ohjeistetaan. Jos kielenkäyttäjä ei ymmärrä ja osaa käyttää lauseenjäsenkäsitteitä, on hänen vaikea perustellusti sijoittaa virkkeessä olevien lauseiden väliin välimerkkiä - kuten edellä esitetty esimerkki osoittaa.

Olen omista viimeaikaisissa tutkimuksissani tarkastellut kielitiedon käsitteiden hallintaa ja käyttöä sekä opettamista (Rättyä 2013a, 2013b, 2013c). Havahtuminen aiheeseen on perua ensimmäisiltä vuosiltani opettajankouluttajana ja hämmästyksestäni siitä, miten paljon puutteita metakielen hallinnassa on opettajaksikoulutettavien keskuudessa. Joku saattaa miettiä sitä, miten paljon kielitiedon käsitteitä ylipäätään tarvitaan alakoulun tai yläkoulun opetuksessa. Alussa oleva esimerkki kertoo siitä, että jos opetussuunnitelmassa opettavina aiheina ovat kirjakielen hallinta ja lauseen päättömerkit, täytyy opettajan hallita kaikki lauseenjäsenkäsitteet ja niiden soveltaminen jo alakoulun opetus- ja oppimistilanteita varten. Mielestäni vieraiden kielten lauseiden sanajärjestyksestä tai sanojen taivuttamisesta keskustelu luokassa on hyvin paljon haasteellisempaa, jos yhteistä käsitteistöä sanaluokista, lauseenjäsenistä ja lausekkeista ei ole oppilaiden kanssa. Ensimmäinen vieras kieli alkaa kuitenkin viimeistään kolmannella luokalla ja nykyisessä opetussuunnitelmassa ja äidinkielen oppikirjoissa lauseenjäsenkäsitteet opetetaan yleisemmin vasta viidennellä luokalla.

Englanninkielisillä kielialueilla on pohdittu opetussuunnitelmia laadittaessa sitä, miten paljon kielitiedon opettamista on äidinkielen opetuksessa tarpeen olla ja mitä hyötyä kielitiedon osaamisella on kirjoittamisessa. Kyseessä ei ole ainoastaan kasvatusalan ammattilaisten kiivas keskustelu kielitiedon tarpeesta, vaan opetussuunnitelmakeskusteluun osallistuvat myös poliitikot. Suomalaisia perusopetuksen opetussuunnitelmia laadittaessa on paikallaan vilkaista kansainvälistäkin keskustelua lyhyesti, vaikkakaan konsensusta kielitiedon roolista ja määrästä äidinkielen opetuksen sisällä ei englanninkielisissä maissa ole. Kielioppikeskustelu on ollut pontimena kiinnostaville 2000-luvun kansainvälisille tutkimuksille kielitiedon opettamisesta.

1960-luvulla levinneen käsityksen mukaan kieliopin opettaminen oli ajanhaaskuuta, sillä tuloksia ei sen avulla saavutettu. Ajanhaaskuukäsitystä vastustaneet kritisoivat kielitiedon opetukseen pesiytyneitä maneerimaisia käsitteiden opetustapoja, jotka eivät muotojen nimeämis- ja tunnistamistehtävien drillauksellaan kehittäneet kielitaitoa tai kielitajua. Nyt suunta on toinen ja yhä useammat tutkimukset käsittelevät kielitiedon merkitystä äidinkielen opetussuunnitelmissa kielitajun kehittymisen pohjana. Isossa-Britanniassa uusin kansallinen opetussuunnitelma (*The National Curriculum in England* 2013) sisältää linjauksen siitä, mitkä kielitieteelliset käsitteet oppilaiden on opetettava vuosittain ja millaiset ilmaisulliset rakenteet heidän täytyy hallita. Debra Myhillin ja Annabel Watsonin artikkelista "The role of grammar in the writing curriculum" (2014) kuultaa pelko siitä, että tällainen opetussuunnitelma johtaa mahdollisesti opetusmateriaaleihin, joissa koulukielioppi erotetaan erilleen kielenkäytön normaalista yhteyksistä ja kirjoittamisesta. Sen sijaan tutkijat nostavat esiin vuonna 2009 uudistuneen australialaisen opetussuunnitelman, jossa metakielen käyttö liitetään oleellisesti kielen käyttöön ja jonka mukaan oppilaita ohjataan "ymmärtämään, miten valita sanat, kieliopilliset ja tekstuaaliset rakenteet, jotka sopivat parhaiten

kohderyhmälle".

Mikä kielitiedon opetuksessa aiheuttaa hankaluuksia opettajille? Myhillin tutkimusryhmä (2013) löytää neljä teemaa. Ensinnäkin kielitieteellisten termien määrittäminen ja selittäminen on hankalaa ja siinä ajaututaan usein semanttisiin määritelmiin funktionaalisten sijaan. Toiseksi lauseiden ja syntaktisten rakenteiden selittäminen tyypistyy epäkielitieteelliseksi selityksiksi. Kolmanneksi kieliopin ja kirjoittamisen välinen yhteys muotoillaan liian yleisesti, jolloin oppilaiden ohjaaminen liian yleistävillä ohjeilla ei tuota tulosta. Ja neljänneksi oppilaiden kanssa käytävät keskustelut ovat riski opettajille, jotka hallitsevat metakieltä heikosti, koska oppilaiden odottamattomat kysymykset jäävät vaille valmisteltuja vastauksia. Osa näistä ongelmista on tuttuja suomalaisessakin koulumaailmassa.

Metalingvistinen sisältötieto ja metalingvistinen pedagoginen sisältötieto

Myhill pyrkii osoittamaan omissa tutkimuksissaan, että kielitiedon opiskelun ja kirjoittamisen välillä on selkeä yhteys. Myhillin ja hänen tutkijaryhmänsä tutkimusraportit vuosilta 2012 ja 2013 osoittavat kokeiltujen kirjoittamisen ja kielitiedon opetusmenetelmien nostavan opiskelijoiden taitotasoa.

Debra Myhillin, Susan Jonesin ja Annabel Watsonin artikkeli "Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing" (2013) kiteyttää Myhillin tutkimusten tematiikan: kielitiedon opetuksen painopiste on opettajan tiedoissa ja sen vaikutuksessa kirjoittamisen opettamiseen. Opettajan tiedon tarkastelun lähtökohtana on usein Lee Shulmanin (1986, 1987) esittämä kolmijako sisältötiedon, pedagogisen tiedon ja pedagogisen sisältötiedon yhteispeleistä. Pedagogisen sisältötiedon käsite nostaa esiin, kuinka kukin akateeminen tieteenala vaatii omanlaistaan pedagogista sisältötietoa, kun opetettavaa sisältöä rakennetaan ja muotoillaan oppimisprosesseissa. Shulman (1987, 8) käyttää pedagogisen sisältötiedon metaforana amalgaamia, joka sitoo yleispedagogisen tiedon ja oppiainekohtaisen sisältötiedon. Myhillin tutkijaryhmän mukaan kieltenopettajien pedagogisen sisältötiedon ytimessä - siis opetuksessa ja sen suunnittelussa - on opettajan metalingvistinen tieto. Tutkijaryhmä muodostaa käsitteet **opettajan metalingvistinen sisältötieto** (opettajan tieteenalakohtainen tieto kielestä, mikä sisältää eksplisiittisen tiedon kieliopista) ja **opettajan metalingvistinen pedagoginen sisältötieto** (opettajan tieto siitä, miten opettaa ja kehittää oppilaiden metalingvististä ymmärrystä). Metalingvistisellä tiedolla viitataan tietoisuuteen kielestä artefaktina, kielen jatkuvaan tarkkailuun ja sen merkitystenluontiprosesseihin. Metalingvistisen tiedon yksi osa-alue on kieliopillinen sisältötieto, joka puolestaan sisältää erityisesti tarkan morfologisen ja syntaktisen käsitteistön. (Myhill ym. 2013.)

Angloamerikkalaista äidinkielen opetusta koskevat tutkimukset osoittavat, että opettajan heikko kieliopillinen sisältötieto vaikuttaa oppimistuloksiin negatiivisesti. Huolta on kannettu myös opettajaksiopiskelevien kieliopillisen sisältötiedon tasosta. Opettajien tai opettajaksiopiskelevien sisältötietoa kokoavissa tutkimuksissa tarkastellaan kuitenkin vain lähinnä deklarativisen tiedon osaamista tunnistamisen ja nimeämisen tasolla. Tarkastelemalla kieliopillisen sisältötiedon osaamista Myhill pääsee käsiksi siihen, kuinka kieliopillinen sisältötieto ilman pedagogista sisältötietoa saattaakin kääntyä itseään vastaan ja ohjata opettajan ohjaamaan oppilasta epäselvän (jäsentymättömäksi jääneen) käsitteistön tai kahden erilaisen kieliopillisen käsitteistön pariin. Tästä saattaa olla kyse myös opiskelijoitteni pilkkusääntöpulmissa.

Kielitietoa opetettava kontekstissaan

Myhillin tutkimusryhmän mukaan tärkeimpänä opetuksen työmuotona tulisi pitää keskustelua kielellisistä valinnoista. Keskustelu kielellisistä valinnoista oli kuitenkin haasteellista niille opettajille, joiden kielitieteellinen käsitteistö ja metalingvistinen sisältötieto oli suppeaa tai huonosti sisäistettyä. Opettajien metalingvistisen sisältötiedon ja metalingvistisen pedagogisen sisältötiedon puutteet ohjaavat opettajia välttämään kielitieteellistä keskustelua luokassa. Tämä selittää myös sitä, miksi opettajat pitäytyvät paljolti oppikirjojen tehtävissä ja niiden valmiissa vastauksissa. Tällöin opetus sitoutuu varsin pitkälle normatiiviseen ja säännösidosteiseen kieliopin opetukseen tutkivan oppimisen sijaan.

Myhill korostaa kontekstuaalista kielitiedon opetusta, jossa metalingvistiset keskustelut ja opetus suhteutetaan aina tekstiyhteyteen ja tekstissä tehtyihin valintoihin. Kirjoittamisen opetusta koskevassa tutkimuksessa opettajille annettiin valmiit materiaalit kutakin kirjoittamisteemaa varten. Näihin materiaaleihin oli integroitu opetettavaan teemaan sopivat relevantit kielioppiasiat (esimerkiksi miten ympäristönkuvauksen kirjoittamista harjoiteltaessa kuvauksellisuutta voidaan tukea substantiivilausekkeilla). "Valintojen kielitieto" pikemminkin kuin "rakenteiden kielioppi" kuvaa lähtökohtaa, jolla interventio toteutettiin. Oppilaat tarkastelivat tekstejä ja omia sanavalintojaan metakielen käsitteiden tukemana. He pohtivat esimerkiksi tekstiin valittavan aktiivisen tai passiivisen verbimuodon merkitystä tekstissä. Kielitietoa kontekstissaan -opetusmenetelmän pedagogisiin periaatteisiin kuuluu, että metakieltä käytetään selittäen sitä aina esimerkkien ja mallien avulla. Autenttiset tekstit prototyypin sijaan ovat lähtökohta, ja ne linkittävät oppilaat kirjoittajien laajaan yhteisöön. Luova imitaatio on oleellista oman kirjoittamisen kehittämisessä. Oppilaita houkutellessaan kielipeleihin, kokeiluihin ja riskinottoihin ja kriittiseen keskusteluun kielen vaikutuksesta. Kielitiedon opettamisen peruseriaatteen tulisi olla seuraava: kielitiedon hallitseminen tarkoittaa pikemminkin tietoa, *miten* kielellä toimitaan kuin sitä, mikä on oikein tai väärin. (Myhill ym. 2012.)

Kielentäminen oppijan kognition kehittäjänä ja opetusmenetelmänä

Myhillin tutkimusryhmän artikkeleiden mukaan äidinkielen opetuksen alueella ei ole keskitytty kielitiedon pedagogisen sisältötiedon näkökulmasta. Sen sijaan vieraan kielen (L2) opetuksessa opetusmenetelmien pohdinta osana pedagogista sisältötietoa on nostettu esiin. L2-opetukseen keskittynyt Merrill Swain on kirjoittanut 2000-luvun lopussa ja 2010-luvulla *languaging*-kokeilustaan. Hän viittaa käsitteellä kielenkäyttöön kognitiivisena työkaluna ja kognition kehittymisen välineenä. Parhailaan Swain tutkii dialogisen opetuksen ja metakielen merkitystä toisen kielen oppimisessa.

Swainin tutkimuksen taustalla ovat ääneenajattelu ja tutkimusaineiston hankinnassa käytetyt sanalliset muistiot ajatusprosessista. Näitä on tarkasteltu lähinnä kielenopetuksen kääntämiseen liittyvissä harjoituksissa. Swainin tutkijaryhmän jäsenet Wataru Suzuki ja Nobuya Itaki (2009) ovat vieneet tutkimusmenetelmän soveltamista opetukseen pidemmälle erilaisin opetuskokeiluin vieraan kielen opetuksessa.

Swainin *languaging*-kokeilu poikkeaa suomalaisesta kielentämismenetelmästä (Joutsenlahti 2003; Joutsenlahti & Kulju 2010), joka jäsentyy vahvemmin opetusmenetelmäksi. Kielentämistä on tarkasteltu oppimisen ja oppimisprosessiin liittyvän vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kielentämisessä opettajan ja kanssaoppijoiden roolit sekä opetuksen suunnittelu ja oppimisprosessin arviointi saavat enemmän huomiota.

Swainin kokeilut kielentämisestä johtavat päätelmiin, jotka muokkaan kielitiedon opetukseen soveltaen seuraavasti:

- Oppilaille on tarjottava yhtenäinen ja tarpeeksi kattava tieto käsitteistä.
- Käsitteiden ja niiden suhteiden opetteluun on valittava sopivat työskentelytavat ja aineistot (esimerkiksi selkeästi käsitteitä avaavat tekstit, ei lyhyitä pelkistettyjä sääntöjä yhdistettynä prototyyppeihin). Käsitehierarkioiden jäsentämiseen on käytettävä kuvioita ja kaavioita.
- Kielentämisen harjoitteluun on tarjottava mahdollisuuksia pohtivien tehtävyyppien avulla, pelkästään nimeämistä ja tunnistamista vaativien tehtävien sijaan.
- Oppilaiden on harjoitettava opittujen käsitteiden käyttöä omissa teksteissä ja puheessa.

Lopuksi

Myhillin ja Swainin tutkijaryhmät ovat olleet 2010-luvulla hyvin aktiivisia. Heidän kysymyksenasettelunsa ja ajatuksensa liikkuvat samojen teemojen äärellä: opettajien metalingvistisen sisältötiedon ja pedagogisen sisältötiedon ymmärtämisessä ja hallinnassa. Heidän teksteissään ei kuitenkaan ole viittauksia toisiinsa. Olen pohtinut, miten paljon tämä johtuu siitä, että heidän taustansa ovat erilaiset (L1- ja toisaalta L2-opetus). Mielestäni äidinkielen opettajien ja vieraiden kielten opettajien sekä opettajankouluttajien on keskusteltava entistä laajemmin opetuksessa käytettävästä metakielestä sekä käsitteiden opettamisesta pedagogisen sisältötiedon näkökulmasta.

Kaisu Rättyä on dosentti ja äidinkielen ja kirjallisuuden pedagogiikan yliopistonlehtori Itä-Suomen yliopistossa.

Lähteet

Joutsenlahti, J. 2003. Kielentäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta*, s. 188–196. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Joutsenlahti, J. & Kulju, P. 2010. Matematiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kehittäminen yhteisen tutkimuksen avulla – Sanan lasku -projekti. Teoksessa T. Laine & T. Tammi (toim.) *Tutki, kehitä ja kokeile*, s. 53–61. Hämeenlinna: Hämeenlinnan normaalikoulu.

Myhill, D. 2000. Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge. *Language and Education* 14(3), 151–163.

Myhill, D., Jones, S., Lines, H. & Watson, A. 2012. Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education* 27(2), 139–166.

Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. 2013. Grammar matters: How teacher's grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teacher and Teacher Education* (36), 77–91.

Myhill, D., Lines, H. & Watson, A. 2012. Making meaning with grammar: a repertoire of possibilities. *English in Australia* 47(3), 29–38.

- Myhill, D. & Watson, A. 2014. The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy* 30(1), 41–62.
- Rättyä, K. 2013a. Kielentäminen ja käsitteiden oppiminen äidinkielen opetuksessa. Teoksessa E. Yli-Panula, A. Virta & K. Merenluoto (toim.) *Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa. Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011*, s. 18–28). Turku: Turun yliopisto. Suomen ainedidaktinen seura.
- Rättyä, K. 2013b. Languaging and visualisation method for grammar teaching: A conceptual change theory perspective. *English Teaching Practice and Critique* 12(3), 87–101.
- Rättyä, K. 2013c. Luokanopettajaopeiskelijoiden metakielen käyttö kielen- ja visualisointitehtävissä. Teoksessa E. Yli-Panula, H. Silfverberg & E. Kouki (toim.) *Opettaminen valinkauhassa. Ainedidaktinen symposiumi Turussa 15.3.2013*, s. 19–34. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Shulman, L. 1986. Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* (15)2, 4–14.
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* (57)1, 1–22.
- Suzuki, W. & Itagaki, N. 2009. Languaging in grammar exercises by Japanese EFL learners of differing proficiency. *System*. (37), 217–225.
- Swain, M., Lapkin, S., Knouzi I., Suzuki, W. & Brooks, L. 2009. *The Modern Language Journal*. (93)i, 5–29.
- Swain, M. 2006a. What does it mean for research to use speaking as a data collection tool. Teoksessa M. Chalhoub-Deville, C. Chapelle & P. Duff, P. (toim.) *Inference and Generalizability in Applied Linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins.
- Swain, M. 2006b. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Btrbes (toim.) *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, s. 95–108. London: Continuum.