

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

Author(s): Aalto, Eija; Kauppinen, Merja; Tarnanen, Mirja

Title: Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä

Year: 2014

Version:

Please cite the original version:

Aalto, E., Kauppinen, M., & Tarnanen, M. (2014). Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6.5.2014(Toukokuu 2014).
<http://www.kieliverkosto.fi/article/kiellellinen-tietoisuus-kieliopin-opetuksen-kulmakivena/>

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



Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä

Eija Aalto, Merja Kauppinen ja Mirja Tarnanen

Kielioppi tai kielitieto merkitsee itse kullekin meistä eri asioita. Sitä voi tarkastella muun muassa kielen kuvausjärjestelmänä, äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöalueena tai tutkimusalueena. Pohdimme tässä artikkelissa kielioppia osana kielikäsityksiä ja kielitaitokäsityksiä sekä sitä, millaiset pedagogiset lähestymistavat kieliopin omaksumiseen osana kielitaitoa olisivat mielekkäitä opettajankoulutuksessa. Havainnollistamme pohdintaamme tutkimusaineistolla luokanopettajaopiskelijoiden kielikäsityksistä sekä kokemuksillamme ja tutkimuksillamme suomen kielen opettamisesta äidinkielenä ja toisena kielenä.

Mitä itse opettajankouluttajina ymmärrämme kieliopilla? Kielioppi saa käyttövoimansa kielenkäytöstä, joten on syytä ensin pohtia, mitä ymmärrämme äidinkielen taidoilla. Äidinkielen taidot eivät ole vain yksilöllisiä kognitiivisia taitoja, vaan myös yhteisöllisesti rakentuvia tilannesidonnoisia toimintatapoja puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien parissa. Koska kieli- ja viestintätaidot vaihtelevat tehtävästä ja tilanteesta toiseen, teksti- ja kielitaitoisuus edellyttää kykyä havainnoida alati muuttuvaa ympäröivää teksti- ja kielimaailmaa ja kehittää tämän pohjalta omia taitojaan ja pedagogisia käytänteitään. (Esim. Barton, Hamilton & Ivani? 2000; Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008.) Jotta havainnointi olisi mahdollista, on kehitettävä kielenkäyttäjän kielellistä tietoisuutta (*language awareness*) (van Lier 1996).

Se, millaisia asioita havaitsemme kielestä, on sosiaalisesti välittyntä ja myös kulttuurin muovaamaa, ehkä pitkienkin monipolvisten prosessien tulosta. Merkittävä tekijä kielitietoisuutemme muovaautumisessa on koulu ja siellä omaksutut käsitykset, mutta yhtä lailla vapaa-ajan toiminnot ja ympäröivä yhteisö muovaavat uskomuksiamme. Toisin sanoen sosiokulttuurisesti ymmärrettynä kielellä on tärkeä tehtävä merkityksiä rakentavana, dialogisena välineenä (Alanen 2003). Kielenkäyttöympäristöt ja -tilanteet vaikuttavat käsityksiimme kielestä merkityksineen ja mahdollisuuksineen, mutta yhtä lailla kieltä koskevat käsityksemme vaikuttavat siihen, missä viestimme, millaisiin kielenkäytön ympäristöihin hakeudumme ja miten niissä toimimme.

Lähdemme siis siitä, että kieli, äidinkieli, kuten kielioppikaan ei ole vain opetuksen kohde vaan myös toiminnan väline yli oppiainerajojen. Niinpä minkä tahansa oppiaineen opettajan olisi suotavaa tiedostaa olevansa oppijalle sekä kielellinen malli että oman tiedonalansa kielen opettaja, mitä olemme konkretisoineet seuraavasti (ks. esim. Cummins 2001; Mercer & Littleton 2007):

Kielitietoisella opettajalla on...	Pedagogisesti tärkeää
<ul style="list-style-type: none"> • Kyky analysoida kielen tehtäviä, merkityksiä ja käyttötapoja 	<ul style="list-style-type: none"> • Tietoisuus omista taidoista ja kyky reflektoida
<ul style="list-style-type: none"> • Kyky katsoa kieltä eri näkökulmista ja peilata sitä suhteessa tilanteisiin ja kuvata kielenkäytön lainalaisuuksia ja säännönmukaisuuksia (kieli systeemisenä) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ymmärrys kielen oppimisesta ja opetuksesta: kyky ohjata oppijoita tunnistamaan taitojaan ja kehittämään niitä havaintojensa ja tietojensa pohjalta
<ul style="list-style-type: none"> • Kyky käsitteellistää kielellisiä havaintoja 	<ul style="list-style-type: none"> • Kyky havainnoida kieli- ja tekstimaailmaa ja kehittää sen pohjalta omia taitojaan ja opetustaan
<ul style="list-style-type: none"> • Ymmärrys kielen sopimus- ja normiluonteesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Kyky lähestyä pedagogisesti kielellisiä ilmiöitä (pelkistäminen)
<ul style="list-style-type: none"> • Tieto kielen variaatiosta ja muuttumisesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Kyky yhdistää kieli muuhun toimintaympäristöön ja neuvotella merkityksistä vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa

Muodon, merkityksen ja käytön yhteispeiliä

Koulukontekstissa on keskeistä johdattaa oppilaat havainnoimaan kieltä ja kielenkäyttöä. Kiinnittämällä tietoisesti oppilaiden huomiota kielen eri ilmenemismuotoihin ja käyttötapoihin kiinnostutamme ja herkistämme heitä kielelle. Tämä vaikuttaa puolestaan siihen, millaiseen kielestä puhumiseen sosiaalistutaan ja miten käsitteitä otetaan haltuun. Siksi olisikin oltava pedagogina tietoinen siitä, mitä kieliopista ja kielestä järjestelmänä kannattaa tai on tarpeen opettaa. Mitä kieliopin avulla saadaan kielestä, sen käyttäjistä ja käyttötilanteesta esiin? Miten kielioppi sidostuu tekstitaitoihin? Millainen kielitaitokäsitys näyttäisi olevan oppimateriaalin tekijän lähtökohtana? Mistä sen voi päätellä? Millaisin harjoituksin opiskeltavaa asiaa tai ilmiötä lähestytään? Millaista osaamista kulloinkin harjaannutetaan? Miten vaativia harjoitukset ovat?

Edellä mainitut kysymykset olemme kokeneet opettajankouluttajina merkityksellisiksi, koska niiden avulla on mahdollista pohtia, millaista kielitajua pedagogisilla valinnoilla vahvistetaan, miten ne kehittävät oppilaiden kykyä eritellä kieltä ja puhua kielestä ja edelleen kehittää kielenkäytön taitojaan. Luokanopettajakoulutuksessa varsinkin oppiaineiden rajat ylittävät tarkastelukulmat ovat hedelmällisiä, joskin aikaa kielipohjaiseen sisältöjen hahmottamiseen saattaa olla niukasti.

Ymmärtääksemme paremmin opettajaopiskelijoiden kielikäsitteitä ja hakeaksemme tutkimuspohjaista suuntaa opettajankoulutuksen kehittämiseksi olemme keränneet tutkimusaineistoa ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden kielikäsitteistä sekä kyselyllä että laadullisilla soveltavilla tehtävillä. Eräissä tehtävissä pyysimme opiskelijoita tutkimaan ympäristö- ja luonnontiedon 5. luokan oppikirjatekstiä ja erittelemään, mitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjä he voisivat kyseisen tekstin avulla opettaa. Tutkimus osoitti, että luokanopettajaopiskelijat (n=107) integroisivat ympäristö- ja luonnontiedon oppimateriaalia erityisesti tekstilajitietouden ja kielitiedon opetukseen. Merkillepantavaa vastauksissa oli, että tekstilaji- ja kielitietouteen kuuluvat sisällöt olivat pitkälti toisistaan irrallisia kielen kategorioita: yhtäältä alakoulun vakiintuneita sisältöjä (esim. sanaluokat, lausetyypit, otsikointi, tekstin jäsentely ja kappalejako sekä lukustrategiat) ja toisaalta lukion oppimäärään kuuluvia sisältöjä –(tieteellisen tekstin kirjoittaminen,

lähdekriittisyys ja retoriset keinot).

Tuntiin voisi tuoda sanaluokkien opettelua, lisäksi voisi opetella pää- ja sivulauseita sekä eris- ja yleisnimiä.

Myös tekstin eri osia (kuvateksti, kuva, otsikko, kappale nje.) voidaan nimetä ja pohtia näiden osien tehtäviä.

Luokanopettajaopiskelijat erottivat kielitiedon reaaliaineen opiskelusta. He katsoivat, että reaaliaineen tekstissä kielitiedon käsitteet ovat relevantimpia äidinkielen opetuksen sisältöjä kuin vaikkapa ympäristö- ja luonnontiedon sanaston opiskelu tai opiskeltavaan asiaan liittyvä suullinen tai kirjallinen tuottaminen yksin ja ryhmässä.

Kyselytutkimuksessamme pyysimme ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita (n=126) arvioimaan omia äidinkielen taitojaan (esimerkiksi lukustrategioiden hallintaa, suullisten esitysten pitämistä ja kirjallisuuden lukemista) asteikolla *heikko-kohtalainen-hyvä-erinomainen-en osaa sanoa*. Opettajaopiskelijat arvioivat taitonsa enimmäkseen hyviksi mutta osa myös kohtalaisiksi tai erinomaisiksi. Yleisimmät taidot, joita he halusivat kehittää, olivat kielioppiosaaminen, vuorovaikutustaidot, mediakasvatus, lukutaidot ja kirjallisuus. Kielioppiosaamista kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

Suomen kielen rakenteen kertaus olisi paikallaan, viime kerrasta on jo vuosia

Monet kielen rakenteeseen kuuluvat seikat ovat päässeet unohtumaan yo-kirjoitusten jälkeen

kieliopin kartuttaminen ja sen laaja käyttö kouluajoilta.

Kommentit kuvastavat kielikäsitystä, jossa kieli on stabiili rakenteiden järjestelmä. Järjestelmän osaset joko hallitaan tai ei ja osaamista kartutetaan ottamalla järjestelmästä osa kerrallaan haltuun. Opiskelijoiden ymmärrystä kielioppiosaamisesta olisi kuitenkin tarpeen selvittää enemmän.

Paikoitellen aineistostamme on syntynyt vaikutelma, että kieltä ei hahmoteta muodon, merkityksen ja käytön muodostamana kokonaisuutena vaan käsitteitä käytetään ulkoa opittuina, teknisinä nimilappuina. Kielen rakennetta ei välttämättä eroteta kielenhuollosta, ja kieliopin opiskelussa keskeisin opittava taito näyttää opiskelijoiden vastausten perusteella olevan tunnistaa ja nimetä kieliopillinen kategoria. Huomiota kiinnitetään irrallisiin sanoihin, jolloin tekstin tason ilmiöt jäävät vieraisiksi.

Äidinkielen ja kirjallisuuden monialaisissa opinnoissa huomiotamme on kiinnittänyt se, että luokanopettajaopiskelijoilla on harvoin valmiuksia ja ikään kuin rohkeutta kielelliseen päättelyyn. Kieli tunnutaan hahmotettavan valmiiksi määriteltynä ja opeteltavina sääntökokoelmina. Kielellinen illottelu ja ennakkoluuloton päättely vaikuttaa vieraalta tavalta lähestyä kielen rakenteita. Toisaalta rohkaisun, harjoittelun ja ohjattujen kokeilujen avulla opiskelijat usein lämpenevät nopeastikin kielelliseen erittelyyn. Kielisalapoliisin tapainen työskentely näyttäisi olevan kokeilemisen arvoinen menetelmä opiskelijoiden päättelytaitojen kehittämiseksi. Hahmottaessaan kielimuodoissa ja teksteissä piileviä säännönmukaisuuksia ja kokiessaan päättelyn iloa opettajaopiskelijat ovat halukkaita soveltamaan kielitietoa arjen teksteihin ja ympäröiviin kielenkäyttötilanteisiin myös oppilaiden kanssa.

Tutkiva, kielitietoisuutta hyödyntävä ja ruokkiva lähestymistapa kielitietoon voi kuitenkin niin koulu- kuin yliopisto-opetuksessakin kompastua siihen, että opetuksessa on aikaisemmin sosiaalistuttu käsitykseen

normittavasta kieliopista ja asioiden opetteluun valmiina kategorioina. Erilainen lähestymis- ja toimintatapa kielitiedon käsittelyyn voi hämmentää ja turhauttaa oppilaita sekä herättää vastarintaa, koska heidän saattaa olla vaikea ymmärtää toisenlaista tiedonkäsitystä ja sitä, mitä heidän odotetaan tekevän. Myös koulun ulkopuolella opitun ja havaitun hyödyntäminen opetuksessa voi olla heille uutta. Parhaimmillaan ihmettelevä ote kielitiedon opetukseen, oppilaan vastuuttaminen havainnointiin ja päättelyyn sekä niiden linkittäminen käsitteelliseen tietoon kuitenkin opettaa sekä oppilaita että opettajaa.

Kielioppitehtävät opettajaopiskelijoiden kielikäsitysten selittäjinä

Kielten opetuksessa käytettävät tehtävätyypit vaikuttavat pitkälti siihen, millaiseen kielellä toimimisen tapaan ja kielikäsitykseen oppilaat sosiaalistuvat. Oppimistehtävissä olennaisia aspekteja ovat esimerkiksi se, millaista kognitiivista prosessointia tehtävät vaativat, miten ne osallistavat oppilaita, millaista merkitysneuvottelua ja vuorovaikutusta niistä suoriutuminen edellyttää ja missä määrin oppija voi hyödyntää erilaisia resurssejaan, maailmantietoaan ja aiempia kokemuksiaan luokitellessaan, tulkitessaan ja järjestäessään kielellistä ainesta (Cummins 2006: 58; Donato 2000: 46).

Hyvänä tehtävänä pidetään usein sellaista, josta oppilas suoriutuu itsenäisesti ja johon on olemassa yksiselitteinen oikea vastaus. Tällaisessa työskentelyssä oppijan päättelyprosessi ja sen avaaminen eivät kuitenkaan nouse keskiöön. Käytännössä opettajat uskoaksemme erittelevät päättelypolkuja keskustellen, mutta itse tehtävät eivät usein ohjaa päättelyn havainnointiin ja sanallistamiseen. Kielellinen päättely jää tällöin monesti piiloon ja täten näkymättömäksi puoleksi kielenoppimista. Tehtävissä harjoitellaan tavallisesti yhtä asiaa kerrallaan, jolloin tehtävä etäännyttävä aidoista käyttökonteksteista, joissa on aina prosessoitava monia kielen piirteitä ja tasoja yhtä aikaa. Aito tilanne edellyttää kielenoppijalta nimenomaan ongelmanratkaisua muistuttavaa päättelyä. (Esim. Karvonen 1995; Savolainen 1998; Kauppinen, Saario, Huhta, Keränen, Luukka, Pöyhönen, Taalas & Tarnanen 2008; Aalto, Mustonen & Tuki 2009.)

Kielten (ml. vieraat kielet, äidinkieli ja suomi toisena kielenä) oppikirjoja käsitteiden tutkimusten mukaan kieliopin ilmiöitä tarkastellaan usein irrallisten sanojen tai lauseiden tasolla. Myös tekstiä käytettäessä lauseet ja sanat irrotetaan helposti kokonaisuudesta eikä tekstiä hyödynnetä laajemmin. Kognitiivinen prosessi, johon tehtävissä taajimmin ohjataan, on tyypillisimmillään kielioppikategorian tunnistaminen, nimeäminen sekä muuntaminen. Oma tuottaminen rajoittuu helposti aukkojen täydentämiseen tai lauseiden tuottamiseen, ja kielioppikategorioita integroidaan harvemmin kokonaisen tekstin tuottamiseen tai analysoimiseen tekstin tasolla. Kielioppirakenteen tarkastelu tuntuu edelleen keskittyvän varsin paljon muotoon, jolloin merkitykset ja erilaiset käytön tavat jäävät taka-alalle tai vaikuttavat irrallisilta ja erillisiltä näkökulmilta tehtäväkokonaisuudessa. (Ks. tarkemmin esim. Kauppinen ym. 2008; Aalto ym. 2009.)

Oppikirjoissa kielen rakenteen kuvaus on tyypillisesti koottu kielioppilaatikoihin. Kuvaus on aukotonta, jolloin oppijan tehtäväksi jää ottaa säännöt vastaan valmiiksi annettuina. Vaarana on, että tällainen kuvaustapa ohjaa oppijaa opettelemaan sääntöjä, mutta ei niinkään käyttämään kielitajuaan ja rakentamaan säännönmukaisuuksia itse omien havaintojensa pohjalta. Oppijan kognitiiviset haasteet saattavat siten jäädä kapeiksi, eikä hän saa mahdollisuutta rakentaa tietoaan kielestä itse.

Kaiken kaikkiaan oppikirjojen rakennetehtävätyypit vaikuttavat kielestä riippumatta varsin perinteisiltä ja yksilötyöskentelyyn ohjaavilta. Ne ovat usein tarkasti ohjattuja eivätkä välttämättä jätä oppijalle oman ajattelun ja omien sisältöjen tuottamisen tilaa. Myös eri tekstilajien käsittely luontevana osana oppiaineen

sisältöjä ja taitoja vaikuttaa jäävän vähäiseksi. Kielitietoa lähinnä kartutetaan sen sijaan, että sitä pääteltäisiin, eriteltäisiin ja sovellettaisiin. (Kauppinen ym. 2008, 229; Aalto ym. 2009.)

Oppikirja vastaa monenlaisiin tarpeisiin, sillä siihen kilpistyvät niin opettajan kuin oppilaidenkin odotukset. Sillä on myös välittäjän tehtävä opetussuunnitelmatekstin purkajana ja konkretisointisijana. Näin ollen sillä on luonnolliset rajoituksensa: opiskelutilanteiden monenlaisia vuorovaikutusprosesseja ei ole mahdollista ohjata kirjamuodossa, koska tilaa ei ole tarpeeksi ja kompromissien tekeminen on välttämätöntä. Siksi opettajan onkin kyettävä erittelemään oppikirjan valintoja, näkemään sen mahdollisuudet ja rajoitukset omista ryhmissään sekä ohjattava oppimista isommasta kokonaiskuvasta käsin. Silloin opettajan oma kielitietoisuus ja ymmärrys oppimisesta linjaavat kielitiedon opetuksen painopisteitä eikä hän säilytä valtaa ja vastuuta oppikirjalle.

Lopuksi

Luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisuutta selvitellessämme olemme päätyneet pohtimaan, mitä luokanopettajan kieliasiantuntijuuden oikein tulisi pitää sisällään. Sehän on varsin määrittelemätön alue. Luokanopettajia tupataan vertaamaan äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajiin, mikä antaa helposti aiheen kauhistella alakoulussa opettavien ammattitaidon ohuutta ja moittia luokanopettajien koulutuksen vähäisiä kieliopintopistemääriä (ks. myös Kauppinen, Heinonen & Aalto 2011). Nähdäksemme luokanopettajien kieliasiantuntijuus tulisi määritellä heidän toimenkuvansa ja alakoulun kehityksessä. Olemmekin lähteneet tutkimaan alakoulussa käytettäviä tekstejä siitä näkökulmasta, mitä asioita luokanopettajan tulisi mielestämme kyetä erittelemään teksteistä. Ajatuksemme on, että tällaisella empiirisellä otteella luokanopettajan kieliasiantuntijuutta olisi mahdollista jäsentää tuoreella tavalla. Työmme on kesken, mutta uskomme, että tällä tavalla on mahdollista irtautua vanhasta, helposti staattisesta kuvausmallista ja kyetä arvioimaan totuttuja sisältöjä uudesta tulokulmasta ja kenties pystyä luopumaan joistakin vanhoista sisällöistä ja rakentaa uutta näkymää alakoulun kielioopin opetukseen ja opettajien koulutukseen päämääränä kielitietoinen opetus yli oppiainerajojen.

Kirjoittajat työskentelevät Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Eija Aalto ja Merja Kauppinen ovat suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikan lehtoreita ja Mirja Tarnanen on kielikasvatuksen professori.

Lähteet

Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009 s. 402–423.

Alanen, R. 2003. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In P. Kalaja & B. Maria (eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 55–85.

Barton, D., Hamilton, M. & Ivani?, R. (toim.) 2000. *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.

Cummins, J. 2006. Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. – Ofelia Garcia, Tove Skutnabb-Kangas & María Torres-Guzmán (toim.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*, s. 51–68. Clevedon: Multilingual Matters.

Donato, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. – James Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning*, s. 27–50. Oxford: Oxford University Press.

Karvonen, P. 1995. *Oppikirjateksti toimintana*. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki.

Kauppinen, M., A-K. Heinonen & E. Aalto 2011. Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun – miten jatkumo toteutuu? *Virittäjä* 3/2011, 377–385.

Kauppinen, M., Saario, J., Huhta, A., Keränen, A., Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Taalas, P., & Tarnanen, M. 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. Jyväskylä: AFinLA. AFinLA Yearbook No 66, 201–233.

van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.

Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Mercer, N. & Littleton, K. 2007. *Dialogue and the development of children's thinking*. London: Routledge.

Savolainen, K. 1998. *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja no 43.