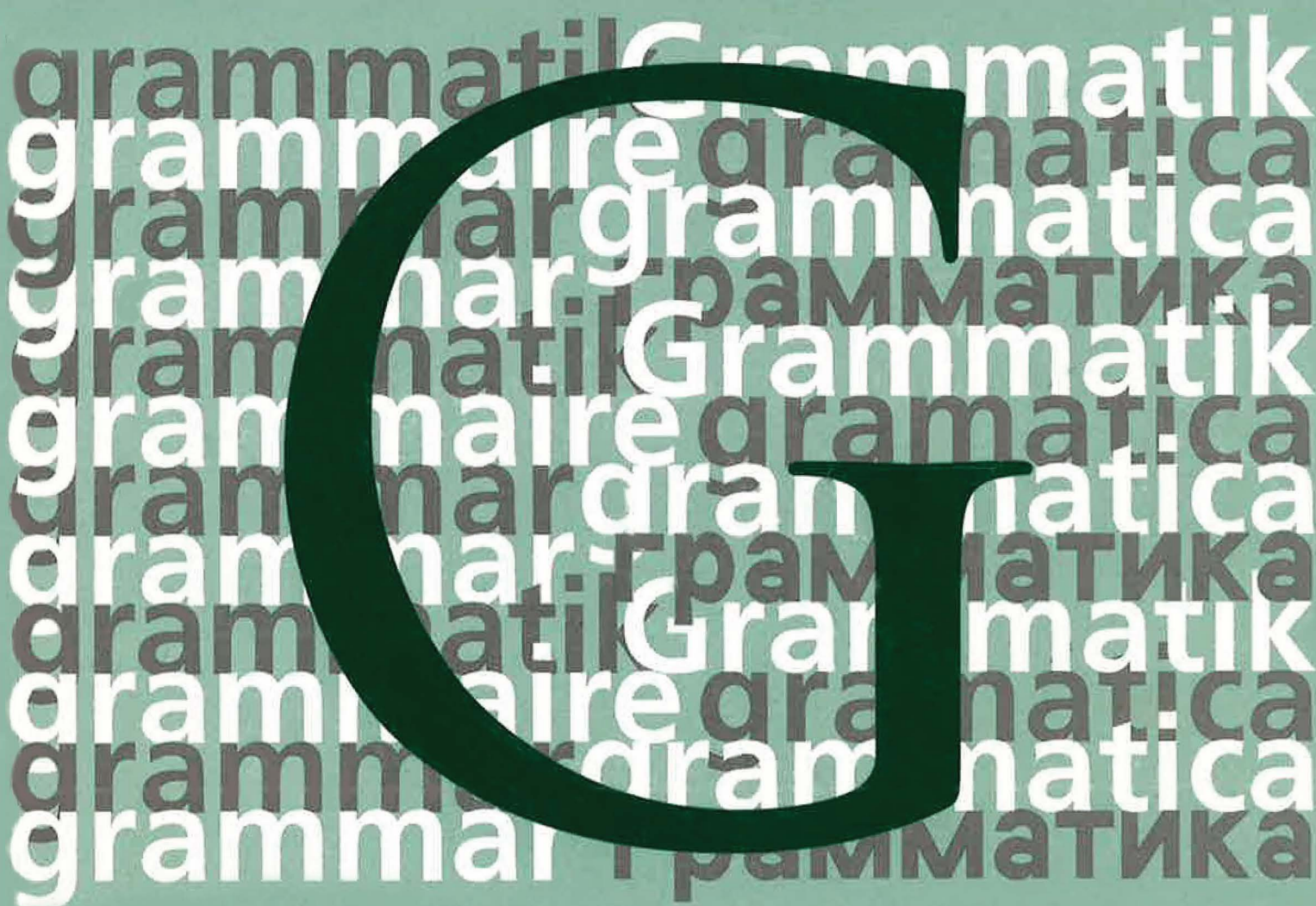


Hanna Jaakkola

# Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä



Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin  
oppimisesta ja opettamisesta

Hanna Jaakkola

# Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä

Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin  
oppimisesta ja opettamisesta

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)  
toukokuun 24. päivänä 1997 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1997

# Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä

Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin  
oppimisesta ja opettamisesta

Hanna Jaakkola

# Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä

Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin  
oppimisesta ja opettamisesta



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1997

Editors  
Leena Laurinen  
Department of Education, University of Jyväskylä  
Kaarina Nieminen  
Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-8501-1  
ISBN978-951-39-8501-1 (PDF)  
ISSN 0075-4625

ISBN 951-34-0979-1  
ISSN 0075-4625

Copyright © 1997, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House,  
Jyväskylä and ER-Paino Ky, Lievestuore 1997

## ABSTRACT

Jaakkola, Hanna

Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1997, 227 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625; 128)

ISBN 951-34-0979-1

Language Knowledge and Language Ability: Teachers' Conceptions of the Role of Grammar in Foreign Language Learning and Teaching.

English Summary

Diss.

The purpose of the study was to investigate the role of grammar in communicative foreign language learning and teaching at secondary level as seen by experienced, expert Finnish foreign language teachers. The research questions dealt with 1) the learning of grammar, 2) the teaching of grammar, and 3) the relationship between grammatical language knowledge and communicative language ability.

The subjects were all the foreign language teachers (n=94) at lower and upper secondary levels in the seven Finnish teacher training schools associated with university departments of teacher education. The data collecting instruments consisted of a questionnaire and semi-structured interviews. The questionnaire was used to gather both quantitative and qualitative data. To gain more insight into the matter, six individual teachers were interviewed.

Most of the teachers considered foreign language grammar learning to follow the general principles of cognitive learning, rather than to be a special case of learning. Explicit learning was preferred to implicit learning. The teachers considered learning to be most efficient when pupils discovered and constructed the rules of language themselves, guided by the teacher. They also thought that abundant exposure, meaningful practice, time and insight were needed to turn explicit grammatical language knowledge into communicative language ability.

The findings indicate that these teachers believe in the importance and usefulness of the explicit teaching of grammar. The teachers' conceptions appear to be consistent with the general cognitive-constructivist view of learning, the cognitive theories of skill learning, and the principles of communicative language teaching. The teachers do not seem to be aware of any linguistic constraints in the cognitive theory, such as the developmental sequences. The implications of the findings for pre-service and in-service teacher education, and for development of language teaching are discussed.

Key words: language awareness, implicit learning, grammar instruction, foreign language learning, foreign language teaching, teachers' beliefs, teacher cognition

# ESIPUHE

Motto: Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,  
und grün des Lebens goldner Baum.  
(Goethe)

Kielen ja sen kieliopin oppiminen on kiinnostanut minua tutkimusaiheena jo kauan. Opettaessani olen ihmetellyt oppilaideni kielen käyttöä ja hämmästellyt, mistä mahtavatkaan johtua monenlaiset käsitykset kielen muodoista. Miksi joku kirjoittaa: "Er fuhrte nach Hause", varmuudenko vuoksi kaksi menneen ajan tunnusta? Oli aika, jolloin koin tuollaisen muodon ilmestymisen koepaperiin lähes henkilökohtaisena loukkauksena. Olinhan *opettanut* asian luokalle. Nyt suhtaudun tämän kaltaisiin oppilas-tuotoksiin kiinnostuneena.

Näkökulmani on muuttunut, kun lähes kuuden vuoden aikana olen saanut toteuttaa tiedon etsinnän intohimoani tämän väitöskirjatyön ääressä. Kun on pitkään toiminut opettajana, on ehtinyt kertyä valtavasti kysymyksiä, joihin haluaisi löytää jostain vastauksen. Vastaus on usein se, että asia on vielä monimutkaisempi kuin on olettanutkaan. Palattuani oppilaiden pariin tutkimusjaksojen jälkeen olen myös tuskallisesti havainnut, että lisääntynyt deklaraatiivinen tietoni ei opettamisessakaan muutu tuossa tuokiossa proseduraaliseksi taidoksi.

Väitöskirjatutkimuksen tekeminen on yksinäistä, kestävyyttä ja sisukuutta vaativaa työtä, joka ei kuitenkaan etenisi ilman toisia ihmisiä. Olen kiitollinen monilta henkilöiltä saamastani avusta ja tuesta. Ensimmäisenä haluan kiittää dosentti *Sauli Takalaa*. Aina tarvitessani ja varsinkin työn monissa hankalissa vaiheissa olen saanut kärsivällistä, syvälliseen asiantuntemukseen perustuvaa tukea ja ohjausta. Raportin kirjoittamisen loppuvaiheessa teksteihin välittömästi saamani palautteet auttoivat minua ratkaisevasti työn loppuun saattamisessa.

Professori *Sirkka Hirsjärvi* edisti monin tavoin tutkimushankkeeni etenemistä. Kiitän häntä erityisesti siitä, että hän tarttui ohjaksiin ratkaisevissa kohdin, kun työni onnistuminen sitä vaati. Ajattelen myös kiitollisena kielten jatko-opiskelijoiden kokoontumisia, joissa saimme puida tutkimusaiheitamme, usein Muurarintien vieraanvaraisessa talossa. Väitöskirjatutkimukseni toiselle esitarkastajalle, professori *Matti Leitwolle*, kiitokset perusteellisesta paneutumisesta käsikirjoitukseeni. Hänen rakentavat parannusehdotuksensa ja keskustelu niistä avarsivat näköalojeni tutkimuksen loppuvaiheessa.

Ilman *Weird Sisters* -ystäviäni ja jatko-opiskelukumppaneitani lehtori *Maija Salevaa* ja lehtori *Leena Vauriota* olisin tuskin pystynyt toteuttamaan tutkimushankettani. Ainakin työ olisi ollut huomattavasti ikävämpää. He ovat lukeneet ja kommentoineet määrättömän määrän sivuja tutkimuksen eri vaiheissa, valaneet uskoa ja rohkeutta vaikeina hetkinä, ja yhteisissä palavereissamme on aina myös rentouduttu ja pidetty hauskaa. Kiitos!

Muutkin ystäväni ja työtoverini ovat osallistuneet työn eri vaiheisiin. Erityisesti haluan kiittää dosentti *Hillevi Kääriäistä* käsikirjoitukseni huolellisesta lukemisesta ja monista hyvistä parannusehdotuksista sekä kuvaamataidonopettaja *Marjatta Vapaasaloa* väitöskirjani kantta koskevien ideoiden taitavasta kehittelystä ja toteutuksesta. Kiitokset myös esimiehelleni, rehtori *Mikko Sinisalolle*, suopeasta suhtautumisesta pitkiin virkavapauksiini työn kuluessa.

Tutkimusaineiston keruuvaiheessa turvauduin normaalikoulujen rehtoreiden apuun käytännön järjestelyissä. Kiitän heitä saamastani avusta ja ystävällisestä suhtautumisesta tutkimushankkeeseeni. Lämpimät kiitokseni kaikille normaalikoulujen kieltenopettajille, jotka kiireittensä keskellä jaksoivat vastata kyselylomakkeeseeni. Erityisen kiitollinen olen haastatteluihin suostuneille opettajille. Ilman opettajien myötävaikutusta tutkimusta ei olisi syntynyt.

Jyväskylän yliopistoa kiitän väitöskirjani hyväksymisestä yliopiston julkaisusarjaan Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Erityiset kiitokseni sarjan tieteelliselle toimittajalle, apulaisprofessori *Leena Lauriselle*, ripeästä toiminnasta väitöskirjan painokuntoon toimitamisessa. Tähän sisältyi myös käsikirjoituksen kieliasun tarkastus. Julkaisutoimittaja *Kaarina Niemistä* kiitän hyvästä yhteistyöstä painatusvaiheessa. FK *Kari Pereniukselle* osoitan suuret kiitokset käsikirjoituksen asiantuntevasta viimeistelystä painoasuun.

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnalle osoitan kiitokset tutkimustyöhöni myönnetystä kannustavasta apurahasta. Työn alkuvaiheessa sain nauttia opettajainkoulutuslain mukaisesta jatko-opiskelulukukaudesta ja sen jälkeen aikuisopintotuesta, joka minun ikäpolveni opiskelijalle oli aivan uusi kokemus. Olen kiitollinen näistä kummastakin etuudesta.

Kaikkia ystäviäni ja omaisiani kiitän lämpimästi tuesta ja kärsivällisestä myötäelämisestä viime vuosien aikana. Omistan tämän kirjan vanhemmilleni, jotka jo varhain lähettivät minut opintielle.

Helsingissä maaliskuussa 1997

Hanna Jaakkola



# SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
2	KIELITAITO JA KIELITIETO.....	15
2.1	Kielitaidon rakenne .....	15
2.1.1	Kommunikatiivinen kompetenssi.....	16
2.1.2	Kommunikatiivisen kielitaidon rakennemalleja.....	17
2.2	Kielitieto .....	20
2.2.1	Erilaiset kieliopit .....	21
2.2.2	Kieleellinen tietoisuus.....	27
3	KIELENOPPIMINEN – EKSPLISIITTISTÄ VAI IMPLISIITTISTÄ?.....	31
3.1	Krashenin kielenomaksumisteoria.....	33
3.2	Universaalikielioppiteoria .....	38
3.3	Kielenoppiminen kognitiivisen taidon oppimisena .....	44
3.4	Kielenoppimisteorioiden vertaileva tarkastelu .....	48
4	KIELENOPETUS JA KIELIOPIN OPETUKSEN ONGELMA.....	53
4.1	Formaalinen ja funktionaalinen traditio.....	53
4.2	Tarkkuus vai sujuvuus?.....	56
4.3	Induktiivinen vai deduktiivinen opetus?.....	59
4.4	Opetuksen vaikutus.....	63
4.4.1	Opetettavuus-hypoteesi.....	63
4.4.2	Opetuksen vaikutus erilaisiin oppilaisiin.....	68
4.4.3	Tutkimuksia kieliopin opetuksen vaikutuksesta .....	72
4.4.4	Tiivistelmä opetuksen vaikutuksesta.....	77
5	KIELENOPETTAJA JA KIELIOPIN OPETUS.....	78
5.1	Taitava opettaja.....	78
5.1.1	Opettaja oman alansa eksperttinä .....	78
5.1.2	Omaa opetustaan pohtiva opettaja .....	80
5.2	Opettajien käsitykset tutkimuskohteena.....	81
5.2.1	Opettajien uskomukset, tieto ja käsitykset.....	81
5.2.2	Tutkimuksia kieliopin opettamisesta .....	85

6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	91
7	TUTKIMUKSEN MENETELMÄT JA TOTEUTUS.....	93
7.1	Tutkimusjoukko.....	93
7.2	Aineiston keruumenetelmät.....	94
7.2.1	Kyselylomake.....	94
7.2.2	Teemahaastattelu.....	97
7.2.3	Tiivistelmä aineiston keruumenetelmistä.....	97
7.3	Aineiston kerääminen.....	98
7.3.1	Kyselylomakeaineisto .....	98
7.3.2	Teemahaastatteluaineisto .....	99
7.4	Aineiston käsittely.....	100
7.4.1	Kyselylomakeaineiston käsittely .....	100
7.4.2	Teemahaastatteluaineiston käsittely .....	101
8	TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU.....	102
8.1	Taustatiedot.....	102
8.2	Opettajien käsitykset kieliopin oppimisesta.....	105
8.2.1	Kieliopin oppimista koskevat oletukset.....	105
8.2.2	Erilaisten toimintojen soveltuvuus kieliopin op- pimiseen.....	112
8.2.3	Tiivistelmä .....	115
8.3	Opettajien käsitykset kielitaidon ja kielitiedon suhteesta.....	117
8.3.1	Kielitaito ja kielitieto.....	117
8.3.2	Kielitiedon siirtyminen kielitaitoon .....	119
8.3.3	Tiivistelmä .....	122
8.4	Opettajien käsitykset kieliopin opettamisesta.....	123
8.4.1	Kieliopin opetuksen tärkeys ja ongelmallisuus.....	125
8.4.2	Pedagoginen kielioppi.....	130
8.4.3	Erilaiset oppilaat kieliopin oppijoina.....	141
8.4.4	Kieliopin opetus: työtavat ja tehokas harjoittelu .....	146
8.4.5	Kielitiedon arviointi ja opetuksen kehittäminen.....	157
8.4.6	Tiivistelmä .....	161
8.5	Haastatteluun osallistuneiden opettajien kokoava ku- vaus.....	163

9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA MENETELMIEN ARVIOINTI.....	170
9.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	170
9.2	Metodologisia havaintoja.....	174
10	POHDINTA .....	176
10.1	Tutkimuksen päätulokset ja niiden arviointi.....	176
10.2	Tulosten hyödyntäminen.....	180
	SUMMARY.....	183
	LÄHTEET .....	191
	LIITTEET.....	213
1	Lähetekirje ja kyselylomake	
2	Kyselylomakkeeseen vastanneet ja vastaamatta jättäneet opettajat	
3	Teemahaastattelurunko	
4	Avovastausten rinnakkaisluokittelu	
5	Vastaukset kyselylomakkeen väittämiin 27 ja 28	
6	Opettajaryhmien keskiarvojen erojen tilastollinen merkitsevyys	

# 1 JOHDANTO

Jokainen vieraan kielen opettaja törmää työssään kielen kieliopilliseen muotoon ja rakenteeseen. Kuinka ne opitaan? Kuinka ne pitäisi opettaa? Miksi opetettu tieto ei näytä siirtyvän taidoksi? Mitä voi tehdä heterogeenisessä oppilasryhmässä? Mihin olisi keskityttävä, kun käytettävissä on kaksi oppituntia viikossa? Mikä kieliopin osuus on kielenopetuksen ja -oppimisen kokonaisuudessa? Mikä kieliopin merkitys on, kun pyritään nykyisten opetustavoitteiden mukaisesti kielen oppimiseen viestintävälineenä? Tällaisia kysymyksiä olen pohtinut vieraan kielen opettajana ja opettajankouluttajana.

Kielioppi on ollut erityisesti 1980-luvun alkaessa tapahtuneen ns. kommunikatiivisen vallankumouksen jälkeen kielenopetuksessa kiistelty ja laiminlyötykin alue. Arkikielessä jopa itse käsitettä on vältelty: opettajat puhuvat mieluummin rakenteiden kuin kieliopin opettamisesta, samoin peruskoulun ja lukion vieraiden kielten opetussuunnitelmien perusteissa mainitaan eri oppimäärien tavoitteissa sanasto, sanonnat ja *rakenteet* (ks. POP 1994; LOP 1994). Kommunikatiivinen näkemys kielenopetuksesta ei tosin sinänsä vastusta kielioppia, eivätkä opettajat liene sen opetuksesta ainaakaan kokonaan luopuneet, mutta itse termistä näyttää tulleen perinteisen kielioppipainotteisen opetuksen symboli. Niinpä se on korvattu varsinaiselta merkitykseltään suppeammalla termillä, jolla ilmeisesti koetaan olevan vähemmän painolastia.

Viime aikoina on käyty kiistaa siitä, onko kieliopin eksplisiittisestä opettamisesta hyötyä tavoitteena olevalle kommunikatiiviselle kielitaidolle, jonka painopiste on sujuvassa viestien välittämisessä, vai onko siitä päinvastoin haittaa spontaanille kielenkäytölle. Kiistan taustalla on ollut varsinkin Krashenin (1981, 1982, 1985) kielenomaksumisteoria. Tilanne ei sinänsä ole uusi; kieliopin opetuksesta on kiistelty niin kauan kuin vieraita kieliä on opetettu, viimeksi Ruotsin ns. kielidebatin aikana 1960- ja 1970-lukujen taitteessa (ks. esim. Ellegård & Lindell 1970; Dunlop 1975). Historian kuluessa formaalinen, muotoon keskittyvä, ja funktionaalinen, kielen käyt-

töä painottava suunta ovat olleet vaihdellen etualalla. Tämä on johtunut toisaalta siitä, että kieli toimii sekä opittavana koodijärjestelmänä että viestintävälineenä, ja toisaalta kielenoppimisesta vallinneista erilaisista käsityksistä. (Kelly 1976; Laihiala–Kankainen 1993.) Vaihtoehtojen ei tarvitse kuitenkaan olla toisensa poissulkevia. Opitaanko vieras kieli implisiittisesti, tiedostamatta vaiko eksplisiittisesti, tiedostaen, vai ovatko implisiittinen ja eksplisiittinen oppiminen enemmän ihmisen integroidun, yhtenäisesti toimivan tiedonkäsittelyjärjestelmän kaksi erilaista toimintatapaa; nämä kysymykset ovat viime vuosina olleet keskeisiä kielenoppimistutkimuksessa (Weinert 1995, 106).

Suomalaista tutkimustietoa vieraan kielen kieliopin oppimisesta ja opetuksesta on tuskin nimeksikään. Huttusen (1986b) tutkimus kommunikatiivisesta kieliopin opetuksesta lienee ainoa. Suomi toisena kielenä on kyllä kasvavan mielenkiinnon kohteena (esim. Martin 1995). Sen sijaan kieliopin oppimisen ja opetuksen kansainvälinen tutkimus on erittäin vilkasta. On saatu näyttöä siitä, että pelkkä kieliaineekselle altistaminen ei riitä hyvän vieraan kielen taidon saavuttamiseen kouluikäisenä (mm. Long 1991, 1993; Harley 1994). Eksplisiittisen ja implisiittisen oppimisen yhteys samoin kuin tietoisuuden osuus vieraan kielen kieliopin oppimisessa ja opetuksessa ovat olleet kiinnostuksen kohteina (Schmidt 1990, 1993, 1994a; N. Ellis 1994). Myös universaalikieliopin (Chomsky mm. 1986) vaikutusta vieraan kielen oppimiseen tutkitaan runsaasti (ks. Cook 1994; Eubank 1995).

Vieraan kielen ja sen kieliopin oppiminen on erittäin monimutkainen ilmiö. Tähänastisten tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että eksplisiittinen kieliopin opetus auttaa tiettyjä oppijoita tietyillä tasoilla tiettyjen kielioppiasioden oppimisessa (Yip 1994, 123; Schulz 1996). Jos näin on, tieteellisen tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millainen opetus auttaa minkäkinlaisia oppilaita ja minkälaiden kielioppiasioden oppimisessa.

Tutkimukseni konteksti on vieraan kielen institutionaalinen opetus, tarkemmin määriteltynä sen opetus suomalaisessa koulussa. Kouluopetusta ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet ja kunta- tai koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Peruskoulun ja lukion vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen opetussuunnitelmien perusteissa (POP 1994; LOP 1994) annetaan opiskeltavien 'rakenteiden' valinnan lähtökohdaksi niiden viestintäarvo, esiintymistiheys ja soveltuvuus viestintätehtäviin käsiteltävissä aihepiireissä. Opetuksen edellytetään kaiketi olevan induktiivista, koska puhutaan oppilaiden päättelytaidon kehittämisestä muun muassa "kieliopin rakenteita ja sääntöjä opeteltaessa" (POP 1994, 59, 70; LOP 1994, 48, 64). Tämä jättää avoimeksi, mitä kieliopin opetus on. Siihen näyttää kuuluvan sääntöjen opettelu. Opetussuunnitelman perusteiden taustana on selkeästi kognitiivinen oppimiskäsitys: puhutaan uuden kieliaineuksen liittämistä aikaisempiin tietorakenteisiin, kielitaidon hankkimisesta aktiivisena prosessina ja oppilaan vastuusta opiskelussa. Lisäksi voidaan tulkita, että vieraan kielen oppimista pidetään kognitiivisen taidon oppimisena, koska *automaattistumisen* mainitaan vaativan runsasta, monipuolista ja vaihtelevaa harjoittelua. Prosessi etenee tunnistamisen, ymmärtämisen ja omaksumisen kautta omakohtaiseen soveltamiseen (LOP 1994, 65).

Tämän tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on kehittää kielenopetusta. Siksi on tärkeää selvittää ensin nykyisen tietämyksen valossa, mikä

on kielitiedon osuus vieraan kielen kielitaidossa, kuinka kieliopin oppiminen tapahtuu kielenoppimisteorioiden mukaan, varsinkin kun kysymys on kouluopetuksesta, ja kuinka kieliopin oppimiseen voidaan opetuksella vaikuttaa.

Mitä opettajat ajattelevat näistä asioista? Kuinka heidän näkemyksensä suhteutuu nykyisiin kielenoppimisteorioihin ja oppimiskäsityksiin? Millaista opetusta he pitävät tuloksellisena? Vieraan kielen opettajien kieliopin opetusta ja heidän käsityksiään kieliopin oppimisesta ja opetuksesta on ylipäätään tutkittu vähän; suomalaisten opettajien käsityksiä tietääkseni tähän mennessä vain kansainvälisessä englannin kielen opetusta koskeneessa IEA-tutkimuksessa<sup>1</sup> 1970-luvulla (ks. Lewis & Massad 1975). Opetuksen kehittämisen kannalta on mielekästä kuunnella, mitä sanottavaa taitavilla opettajilla on kieliopin oppimisesta ja opetuksesta.

Tutkimustehtäväni voidaan tiivistää kysymykseksi, *kuinka taitavien vieraan kielen opettajien mielestä vieraan kielen kielioppia opitaan ja millaisesta kieliopin opetuksesta on hyötyä kielitaidon syntymisessä.*

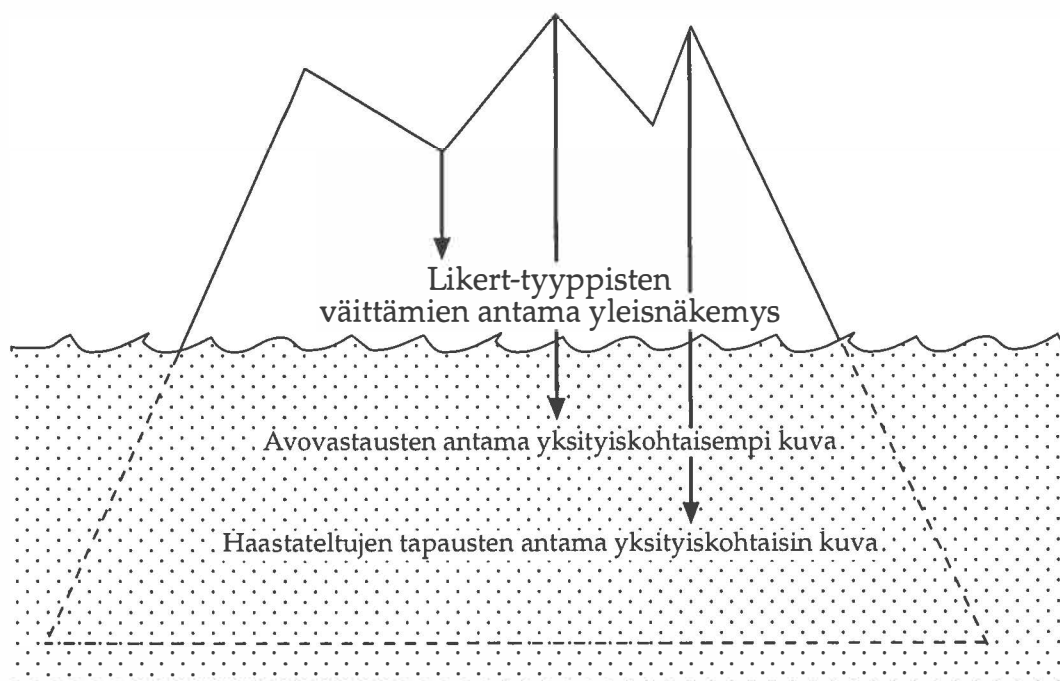
Pyrin myös selvittämään, mihin nämä käsitykset perustuvat. Tavoitteenani on ymmärtää syvemmin kielitiedon oppimista kielenoppimisessa. Koska olen valinnut taitavia opettajia edustavaksi tutkimusjoukoksi suomenkielisten normaalikoulujen vieraiden kielten opettajat, tutkimukseni antaa myös yleiskuvan näiden opettajankouluttajien kieliopin oppimista ja opettamista koskevista käsityksistä. Tutkimus rajoittuu peruskoulun yläasteen ja lukion vieraan kielen opetukseen, ikäkauteen, jolloin oppilaat ovat jo saavuttaneet Piaget'n muodollisten operaatioiden tason ja ovat kognitiiviselta kypsyydeltään verrattavissa aikuisiin.

En sitoudu tässä tutkimuksessa menetelmällisesti mihinkään koulu-kuntaan. Kuvaan ja tulkitsen opettajien käsityksiä suhteessa kielioppia koskevaan kirjallisuuteen ja kielididaktiseen kirjallisuuteen sekä toisaalta suhteessa oppimista ja kielenoppimista koskeviin tutkimuksiin. Tutkimusasetelmani selviää kuvioista 1, jonka esittämä 'jäävuori' pyrkii kuvaamaan, kuinka erilaisin keruumenetelmin hankkimani tutkimusaineisto antaa syvenevän ja laajenevan kuvan opettajien käsityksistä.

Tutkimukseni kattaa suomalaisissa kouluissa yleisesti opetetut oppilaille vieraat kielet. Lasken tässä myös ruotsin kielen vieraiden kielten joukkoon. Käytän yleensä termiä *vieraan* kielen oppiminen ja opetus, ellei ole erityistä syytä puhua *toisen* kielen oppimisesta ja opetuksesta. *Vieras kieli* tarkoittaa kieltä, jota ei puhuta opiskeluympäristön kielenä, ja *toinen kieli* opiskeluympäristössä yleisesti puhuttua opiskeltavaa kieltä. Anglosaksisessa kirjallisuudessa käytetään miltei yksinomaan termiä *Second Language* erottelematta vierasta tai toista kieltä. Vieras kieli ja toinen kieli ovat kuitenkin oppimisen ja opetuksen kannalta eri asemassa. Tämä on pidettävä mielessä anglosaksisia kielen oppimista ja opetusta käsitteleviä tutkimustuloksia tarkasteltaessa. Suomessa ruotsi on joissakin osissa maata todellinen toinen kieli, ja Englanti on koko maassa lähempänä toisen kielen asemaa kuin ne kielet, joiden kanssa ollaan kosketuksessa lähinnä vain opitunneilla. Tämä heijastuu kielten oppimiseen ja opetukseen (yksityiskoh- taisemmin ks. Jaakkola 1993).

<sup>1</sup> IEA=International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Toinen termipari, joka esiintyy yleisesti kielten oppimista ja opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa, on kielen *omaksuminen* ja kielen *oppiminen*. Erottelu on peräisin Krasheniltä (esim. 1981), joka tarkoittaa *omaksumisella* implisiittistä oppimista ja *oppimisella* eksplisiittistä oppimista. Käytän kuitenkin näitä termejä samaa merkitsevinä, ellei ole erityistä syytä tehdä eroa niiden välillä. Kielen *oppimisella/omaksumisella* tarkoitan uuden kieliaineksen integroitumista oppilaan kielenkäyttötaitoon. Oppiminen ilmenee oppilaan kielenkäytössä opitun kieliaineksen ymmärtämisenä ja/tai tuottamisena. Kielen *opetuksella* tarkoitan tavoitteellista vuorovaikutusprosessia, jossa opettaja pyrkii aikaansaamaan kielen oppimista tiettyjen toimintojen ja keinojen avulla, joiden hän olettaa voivan johtaa oppimiseen.



KUVIO 1 Tietojenkeruustrategia tutkittaessa opettajien käsityksiä kielitiedon merkityksestä kielitaitoon pyrittäessä

## 2 KIELITAITO JA KIELITIETO

### 2.1 Kielitaidon rakenne

Kielenopetusta ohjaa paitsi käsitys kielen olemuksesta ja tehtävistä myös käsitys *kielitaidon* luonteesta. Lähden seuraavassa selvittämään sitä, mikä osuus kielioppitiedolla on kielitaidossa. Kieliopin opetuksen painottaminen ja sanaston pänttäys kielioppi-käännös menetelmässä perustui siihen, että kielitaidon ajateltiin koostuvan pääasiassa kieliopin ja sanaston hallinnasta. Kommunikatiivisen kielenopetuksen pohjana on käsitys, että kielitaito ei ole vain kieliopin ja sanaston hallintaa vaan myös kykyä käyttää kieltä sopivasti eri yhteyksissä ja järjestää ajatuksensa kielen avulla (Harley, Cummins, Swain & Allen 1990, 7).

Viime vuosikymmeninä kielitaitoa on pyritty kuvaamaan erilaisin teoreettisin mallein (ks. esim. Huhta 1993). On kiistelty erityisesti siitä, muodostuuko kielitaito useista osataidoista, vai onko se yksi kokonaisuus (ks. Oller 1979). 1960-luvun alkupuolen kielitaidon malleihin kuului erillisiä osataitoja ja komponentteja (esim. Lado 1961). Nämä mallit sisälsivät kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi tietokomponentteja, joita olivat kielioppi, sanasto, ääntäminen ja oikeinkirjoitus. Bachman (1990) toteaa, että malleissa ei selvitetty, kuinka osataidot ja tieto liittyivät toisiinsa, puhumattakaan kielenkäytön kontekstin huomioonottamisesta. Kielen funktioiden, diskurssin ja puhetilanteen sosiokulttuuristen tekijöiden tutkimus johti laajempaan käsitykseen kielitaidosta. (Bachman 1990, 82–83.) Empiiristen tutkimustulosten ja teorian kehittelyn perusteella on päädytty siihen, että kielitaito koostuu sekä yleisestä taidosta että useista erillisistä mutta toisiinsa liittyvistä erityispiirteistä (Skehan 1988, 213; Bachman 1991, 673; Klein–Braley 1995, 499).



### 2.1.1 Kommunikatiivinen kompetenssi

Kielitaidon käsitteellinen laajentuminen sai 1960-luvun lopulla ilmaisunsa *kommunikatiivisen kompetenssin* käsitteessä, joka on peräisin viestinnän etnografiaa tutkineelta sosiolingvisti Hymesilta. Hymes (1972) esitti tämän käsitteen vastineeksi Chomskyn (1965) määrittelemälle abstraktille kielikyvyille, ideaalisen kielenkäyttäjän täydelliselle intuitiiviselle tiedolle omasta kielijärjestelmästä eli *kompetenssille*, ja ideaalisissa olosuhteissa tapahtuvalle kielelliselle suoritukselle eli *performanssille*.

Chomskylle kompetenssi merkitsi tietoa abstrakteista sääntöjärjestelmistä, joista kieli on todisteena. Hymesille taas kompetenssi oli sekä tietoa että kykyä tehdä jotakin, kykyä käyttää kieltä. Hänelle kieliopillinen tieto oli voimavara. Kuinka tällainen tieto toteutuu kielen käyttönä, oli hänelle keskeinen kysymys ja siis kommunikatiivisen kompetenssin välttämätön osa. (Widdowson 1989, 129.)

Hymesin kompetenssin käsite on näin ollen sisällöltään laajempi kuin Chomskyn. Kommunikatiivinen kompetenssi sisältää sen, mitä kielen käyttäjän tarvitsee tietää, jotta hän kykenisi viestimään tehokkaasti omassa kieliyhteisössään. Tähän kuuluu kieliopillisen tiedon lisäksi myös tieto siitä, mikä on toteutettavissa sosiokulttuurisesti. Hymes muistuttaa, että ensikielen oppija omaksuu piilevän sisäisen *tiedon* lisäksi myös *kyvyn käyttää* kieltä sekä hyväksyttävästi että tilanneyhteyteen sopivasti. Kykyä käyttää kieltä voivat määrittää myös ei-kognitiiviset piirteet kuten motivaatio ja persoonallisuuteen liittyvät tekijät. Hymes pitää tärkeänä, että kompetenssista puhuttaessa kognitiivisia piirteitä ei eroteta affektiivisista ja tahtoon liittyvistä piirteistä. (Hymes 1972, 277–286.)

Chomsky palasi vielä kompetenssin käsitteeseen ja jakoi kielentunteumuksen toisaalta *kieliopilliseen* kompetenssiin ja toisaalta *pragmaattiseen* kompetenssiin. Edellisellä hän tarkoittaa ihmismielen erityisen kielikyvyn osajärjestelmän (language faculty) sisältöä. Jälkimmäinen on perustana kyvyille käyttää kieliopilliseen kompetenssiin sisältyvää tietoa yhdessä kognitiivisen käsitejärjestelmän kanssa, kun pyritään tiettyihin tavoitteisiin. Se on tietoa kielen eri tarkoituksiin sopivan käytön ehdoista ja tavoista. (Chomsky 1980, 59.)

Chomskyn kieliopillinen *kompetenssi* on siis abstrakti kielitiedon malli, kun taas *performanssi* jakautuu toisaalta abstraktiin kielellisen suorituksen malliin eli pragmaattiseen kompetenssiin ja toisaalta varsinaista kielen käyttöä edustavaan kielelliseen suoritukseen (McNamara 1995, 162).

Hymesin kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen kuuluu sekä (piilevä) kielellinen tieto, johon sisältyy sosiolingvistinen tieto, että kielellinen suoritus, josta Hymes (1972, 282) käyttää termiä 'kyky käyttää' kieltä, "(ability for) use". Hymes loi siis kommunikatiivisen kompetenssin sisällä kahden alueen abstraktin mallin: sekä *kielitiedon* sosiolingvistisen mallin että *kielellisen suorituksen* psykologisen mallin (McNamara 1995, 162). 'Kyky käyttää' kieltä tarkoittaa yksilön potentiaalia toteuttaa tilanteeseen sopiva hyväksyttävä puheakti, ei kielellistä suoritusta itseään. Kielellisestä suorituksesta hän käyttää termiä 'varsinainen käyttö', "actual use" (Hymes 1972, 283; 1989, 247).

Hymesin Chomskysta poikkeavaa kompetenssi-käsitteen käyttöä on kritisoitu (esim. Taylor 1988). Hymes on itsekin kommentoinut sitä useaan kertaan (1985, 1989, 1992) ja todennut, että hänen oli tarkoituskin muuttaa termin merkitystä. Hänen mielestään Chomsky etsii todisteita myötäsyttyisestä tiedosta mutta sivuuttaa tällöin paljon sellaista, mitä kielen käyttäjät, opiskelijat ja opettajat tietävät ja tekevät (Hymes 1989, 248).

Kommunikatiivista kompetenssia on pohdittu vieraiden kielten opetuksen kannalta vuosien varrella runsaasti eri puolilla maailmaa. Sekä Savignon (1983, 8) että Bachman (1990) kiinnittävät huomiota siihen, että käsite on luonteeltaan pikemmin dynaaminen kuin staattinen. Bachman toteaa myös, että kommunikatiivisen kompetenssin luonnehdinnat kuvaavat tarkemmin kuin aikaisemmat osataitojen ja tietokomponenttien mallit tietoa, jota viestinnässä tarvitaan. Ne kiinnittävät kielioppisääntöjen tuntemisen lisäksi huomiota tietoon siitä, kuinka kieltä käytetään viestinnällisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Bachman 1990, 83.)

### 2.1.2 Kommunikatiivisen kielitaidon rakennemalleja

Kielitaidon rakennetta on lähdetty eri tahoilla kuvaamaan kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen pohjalta. Suomessa kommunikatiivisen kompetenssin teoreettisia malleja ovat kehilleet Hellgren (1982) ja Kohonen (1987). Kohosen lähtökohtana on ollut Canalen ja Swainin (1980) malli, jota Canale (1983) täydensi. *Canalen ja Swainin malli* onkin ollut vuosikymmenen ajan kommunikatiivisen kompetenssin tunnetuin ja eniten kielenopetukseen vaikuttanut kuvaus. Se on deskriptiivinen malli, joka pyrkii määrittelemään kaikki ne tieto- ja taitokomponentit, joita tarvitaan tehokkaassa ja kuhunkin tilanteeseen sopivassa viestinnässä (Cziko 1984, 24).

Canale ja Swain rakensivat mallinsa Hymesin kommunikatiivisen kompetenssin teorian pohjalta kommunikatiivisen kielenopetuksen ja testauksen tarpeisiin. Heidän malliinsa kuuluu Canalen (1983) kehittämän version mukaan neljä komponenttia: 1) *kieliopillinen kompetenssi* eli kielikoodin hallinta, 2) *sosiolingvistinen kompetenssi* eli sosiokulttuuristen sääntöjen hallinta, 3) *diskurssikompetenssi* eli kyky yhdistää kieliopilliset muodot ja merkitykset sidosteiseksi puhutuksi tai kirjoitetuksi tekstiksi ja 4) *strateginen kompetenssi* eli kyky käyttää kompensatiostrategioita tehostamaan viestintää varsinkin kommunikaatiokatkojen uhatessa.

Canalen ja Swainin mallia on yritetty todentaa monin tutkimuksin. Esimerkiksi Harley ym. (1990) yrittivät saada kieliopillisen, sosiolingvistisen ja diskurssikompetenssin erillisinä näkyviin, mutta eivät onnistuneet siinä. Tutkimustulostensa perusteella he tekivät kuitenkin sen johtopäätöksen, että kielitaidon piirremalli on syytä säilyttää, koska piirteet ovat käsitteellisesti erillisiä ja relevantteja opetuksessa, vaikka ne eivät ole puhtaita eivätkä aina empiirisesti erotettavissa.

Keskustelu kommunikatiivisen kompetenssin olemuksesta jatkuu ja Canalen ja Swainin mallia kritisoidaan runsaasti (esim. Skehan 1988; Spolsky 1989; Schachter 1990a; Shaw 1992; McNamara 1995). Canale (1983, 12) on huomauttanut itsekin, että mallissa osatekijöiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota.

## Bachmanin malli

Bachman on yhdessä Palmerin kanssa monen vuoden ajan selvittellyt edelleen kommunikatiivisen kompetenssin rakennetta Hymesin sekä Canalen ja Swainin viitekehysten pohjalta mutta niitä laajemmin ja monipuolisemmin (esim. Bachman 1990, 1991; Bachman & Palmer 1996). Bachman pyrkii luonnehtimaan myös eri komponenttien vuorovaikutusta sekä keskenään että kielenkäyttökontekstin kanssa. Erityisesti strategisen kompetenssin osuus on askarruttanut häntä.

Välttääkseen merkitykseltään ja assosiaatioiltaan hankalaa *kompetenssi*-termiä Bachman (1990) puhuu *kommunikatiivisesta kielikyvystä* (communicative language ability). Termejä *tieto* (knowledge) ja *kompetenssi* hän käyttää suunnilleen samaa merkitsevinä viittaamaan kielenkäyttäjän mielen sisältöön. Termi *kyky* sisältää sekä tiedon että kyvyn toteuttaa tätä kompetenssia kielen käytössä, ”kyvyn tehdä X”. (Bachman 1990, 81.) Myöhemmin hän on luopunut ’kompetenssi’-termistä ja käyttää vain termiä ’tieto’ (Bachman 1991, 683).

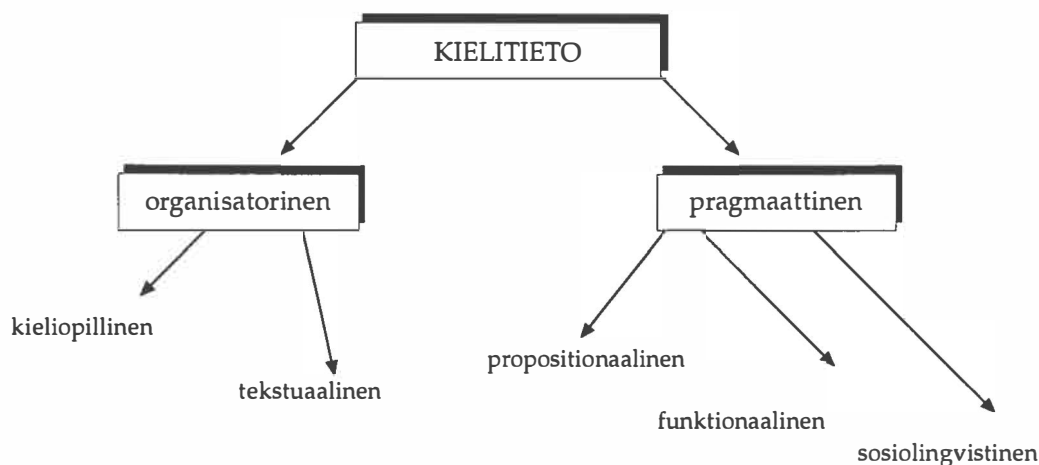
Bachmanin termi *communicative language ability* voidaan mielestäni selkeimmin kääntää *kommunikatiiviseksi kielitaidoksi*. Kommunikatiiviseen kielitaitoon kuuluu edellä käsitellyn perusteella piilevää ja tietoista tietoa sekä kielen käyttövalmius. Bachman vertaa termiään itsekin termiin *proficiency*, taito. Tässä tutkimuksessa käytän sekä termin *language proficiency* että *language ability* vastineina termiä *kielitaito*.

Valitsin tutkimukseeni Bachmanin mallin kielitaidon rakenteen viitekehyyksiksi siksi, että malli (Bachman 1990) on kansainvälisesti tunnettu ja kommentoitu (mm. Rea Dickins 1991; Skehan 1991a; kriittisesti Leiwo 1992; McNamara 1995). Lisäksi mallin komponenteille on olemassa ainakin jossain määrin myös empiiristä tukea (Bachman & Palmer 1982). Malli ”katkaa sekä rakenteellisen että funktionaalisen ja prosessointinäkökulman kielitaitoon” (Huhta 1993, 96). Mallia on käytetty viitekehyyksenä myös uudessa suomalaisessa koulukokeita koskevassa kielididaktisessa tutkimuksessa (Pasanen & Hietanen 1994; Huttunen & Kukkonen 1995; Saleva [tulossa]).

*Kielitaidon* Bachman (1991, 682) määrittelee kyvyksi käyttää kielellistä tietoa merkitysten luomiseen ja tulkitsemiseen kielenkäyttökontekstin vaatimusten mukaisesti. Kielitaidon osatekijät ovat *kielitiedon* alueet ja *metakognitiiviset strategiat*, joiden avulla tieto saadaan käyttöön erilaisissa tilanteissa. Nämä strategiat eivät rajoitu kielenkäyttöön vaan ovat todennäköisesti yhteisiä kaikelle henkiselle toiminnalle. Kielitaito nähdään *kielitietona* ja *kognitiivisina prosesseina*, jotka muuttavat kielitiedon kielen käytöksi. Tämä näkemys on Bachmanin mukaan yhteneväinen ihmisen henkisten kykyjen kognitiivisten mallien kanssa, jotka erottavat prosessit tiedon alueista.

Kielenkäyttöön vaikuttavat kielitaidon, aiheeseen liittyvän tiedon ja emootioiden vuorovaikutus eli kielenkäyttäjän ominaisuudet ja näiden vuorovaikutus kielenkäyttötilanteen kanssa. Vuorovaikutus toimii metakognitiivisten strategioitten avulla. (Bachman & Palmer 1996, 62–66.) Mallissa ollaan ensimmäisen kerran käsittelemässä systemaattisesti kielellisen suorituksen takana olevien ei-kognitiivisten tekijöiden roolia (McNamara 1995, 173).

Käsittelen seuraavassa ensin kielitiedon alueita ja palaan sitten meta-kognitiivisiin strategioihin.



KUVIO 2 Kielitiedon alueet (Bachman 1991)

**Kielitieto.** Bachman (1991) tarkoittaa kielitiedolla sitä muistiin varastoitua informaatiota, joka liittyy erityisesti kielitaitoon. Tiedolla voidaan tarkoittaa sekä tietoista että piilevää tietoa. Kielitietoon kuuluu kaksi laajaa pääaluetta: organisatorinen tieto ja pragmaattinen tieto. Nämä muuttuvat jatkuvasti, kun uutta tietoa aineesta omaksutaan ja olemassa olevia ainesosia jäsennetään uudelleen. Organisatorinen tieto jakaantuu kieliopilliseen ja tekstuaaliseen tietoon ja pragmaattinen tieto propositionaaliseen, funktionaaliseen ja sosiolingvistiseen tietoon.

*Organisatorinen tieto* tarkoittaa kielen muotorakenteen hallintaa eli kieliopillisesti hyväksytyjen ilmausten tuottamista ja tulkintaa sekä niiden järjestämistä suullisiksi ja kirjallisiksi teksteiksi. *Kieliopillinen tieto* sisältää morfologisen, syntaktisen, ääntämys- ja oikeinkirjoitustiedon. *Tekstuaaliseen tietoon* kuuluu tekstien rakentamisessa tarvittava tieto, johon sisältyvät tekstin sidosteisuuteen liittyvät säännöt, retorisen organisoinnin säännöt ja vakiintuneet keskustelukäytännöt. (Bachman 1991.)

*Pragmaattinen tieto* on tietoa siitä, kuinka puhujien ilmaukset, intenciot ja kielikontekstit muodostavat merkityksiä, eli kuinka kieltä käytetään ja tulkitaan erilaisissa kielikonteksteissa erilaisiin tarkoituksiin, ja mitä ilmaisuilla tarkoitetaan erilaisissa yhteyksissä. *Propositionaalinen tieto* on tietoa siitä, mikä on kielellisen ilmauksen merkitys. Tämä tarkoittaa myös sanaston hallintaa. *Funktionaalinen tieto* sisältää tiedon, jota tarvitaan kielen käyttötarkoitusten ilmaisemiseen ja tulkitsemiseen. *Sosiolingvistinen tieto* on kulloiseenkin viestintäkontekstiin liittyvien konventioiden hallintaa, tietoa tilanteeseen sopivista ilmauksista. Tähän kuuluu myös tieto kulttuurisista viitteistä. (Bachman 1991.) Bachman on mallin uusimmassa versiossa poistanut propositionaalisen tiedon komponentin ja siirtänyt sanaston takaisin kieliopilliseen tietoon (Bachman & Palmer 1996, 67–70). Tässä tutkimuksessa rajaan kuitenkin sanaston kieliopillisen tiedon ulkopuolelle (ks. s. 26) ja pitäydyn aikaisempaan jaotteluun.

Vaikka kielitiedon osatekijät on tässä kuvattu erillisinä, ne toimivat kieltä käytettäessä jatkuvassa dynaamisessa vuorovaikutuksessa paitsi kes-

kenään myös yhdessä *metakognitiivisten strategioiden* sekä ympäröivän kielenkäyttötilanteen kanssa (Bachman 1991).

**Metakognitiiviset strategiat.** Bachman ja Palmer ovat nimenneet strategisen kompetenssin kolmeksi metakognitiiviseksi strategiakimpuksi. Näitä ovat viestinnällisen *tavoitteen asettaminen*, tarvittavien kielellisten resurssien ja tehtävästä suoriutumisen *arviointi* ja resurssien käytön *suunnittelu*. He olettavat, että strategiat toimivat samanaikaisesti eivätkä missään erityisessä järjestyksessä. Kieltä käytettäessä kielitiedon alueet, metakognitiiviset strategiat ja kielenkäyttäjän ominaisuudet ovat yhtäaikaisessa vuorovaikutuksessa keskenään. (Bachman 1991; Bachman & Palmer 1996, 70–73.)

Termi *metakognitiivinen strategia* vaatii tässä yhteydessä selvennystä, sillä soveltavassa kielitieteessä metakognitiivisilla strategioilla tarkoitetaan tavallisesti oppimisstrategioita, joihin voi liittyä oppimistoiminnan suunnittelua, valvontaa ja tulosten arviointia (O'Malley & Chamot 1990, 230–231; Richards, Platt & Platt 1992, 227; R. Ellis 1994a, 714). Metakognitiiviset strategiat eivät kuitenkaan rajoitu oppimistoimintaan, vaan ne ovat korkean tason ohjausprosesseja, joita käytetään kaiken henkisen toiminnan suunnittelussa, valvonnassa ja tuloksen arvioinnissa (Sternberg 1990, 268–269). Näitä prosesseja Bachman ja Palmer tarkoittavat yhdistäessään kielitaidon strategisen komponentin ihmisen yleisiin kognitiivisiin ongelmanratkaisustrategioihin (Bachman 1991; Bachman & Palmer 1996, 82).

Bachman ja Palmer ovat rakentaneet malliaan kielitaidon testauksen tarpeisiin, eivät kielenopetusta varten. Aikaisemmin siinä ei otettu huomioon kielenkäyttäjän persoonallisuustekijöitä, kuten esimerkiksi Kohonen (1987) on tehnyt kommunikatiivisen kompetenssin mallissaan. Uusimmassa versiossa (Bachman & Palmer 1996) kielenkäyttäjän ominaisuudet on kuitenkin nähty keskeisenä tekijänä kielenkäytössä. Tässä muodossa malli soveltuu myös ohjaamaan kielenopetusta.

Bachmanin malli on vakava yritys tehdä kielitaidon rakenne näkyväksi ajantasaisen tietämyksen perusteella, mutta kielitaito on perin kompleksinen rakenteeltaan ja siksi vaikea paloitella siististi osatekijöiksi. Ehkä on parasta hyväksyä kielitaidon käsitteen tietty avoimuus, eri komponenttien ja kategorioiden rajojen hämäryys, ja käyttää malleja tietoisena tästä (ks. esim. Spolsky 1989; Karlsson 1994; Sajavaara 1994).

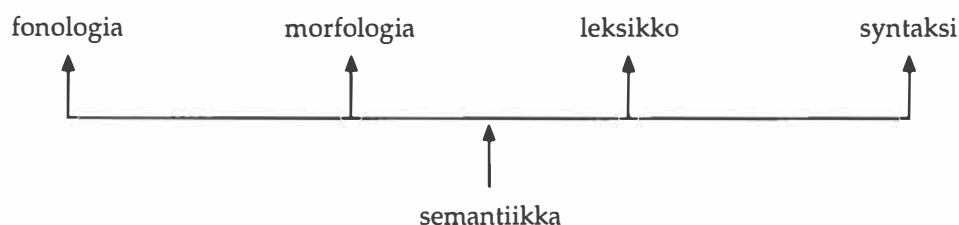
## 2.2 Kielitieto

Kielitaitoon kuuluva kielitiedon osuus on tutkimuksessani keskeinen. Kielitieto sinänsä on laaja-alainen käsite. Bachmanin (1991) mallissa siihen kuuluvat kaikki varsinaisesti kieltä ja sen käyttösääntöjä kuvaavat komponentit. Tässä tutkimuksessa rajaan kielitiedon Bachmanin mallin kieliopillisen tiedon osa-alueeseen, johon kuitenkin liittyy myös tieto siitä, kuinka tätä tietoa käytetään luomaan tarkoituksenmukaisia ja sopivia merkityksiä. *Kieliopilliseen tietoon* kuuluvat siis morfologinen ja syntaktinen tieto kie-

lestä sekä ääntämys- ja oikeinkirjoitustieto, joita tarvitaan kielen suullisessa tai kirjallisessa käytössä. Kieliopillinen tieto toimii kytkettynä *tekstuaaliseen* samoin kuin *pragmaattiseen* tietoon kielen käytöstä, ja kieliopillisen tiedon toteutumisessa leksikko on välttämätön.

### 2.2.1 Erilaiset kieliopit

Kielitieteessä yleisesti hyväksytyn käsityksen mukaan kielen perustavat osajärjestelmät ovat olleet *fonologia* eli äännerakenne, *morfologia* eli sanojen sisäinen rakenne, *syntaksi* eli lauserakenne, *leksikko* eli vakiintuneiden sanojen osajärjestelmä ja *semantiikka* eli merkitysten osajärjestelmä. Semanttisella osajärjestelmällä ei ole aineellista substanssia kuten muilla osajärjestelmillä, joista puolestaan koostuu kielen *muoto*. Merkitys toteutuu muiden osajärjestelmien kautta. Semantiikka kytkeytyy siis kaikkiin muihin osajärjestelmiin. (Karlsson 1994, 14–16.)



KUVIO 3 Semantiikan suhde muihin kielen osajärjestelmiin (Karlsson 1994, 16)

Kielitieteen olennaisimpiin tehtäviin kuuluu merkityksen ja morfosyntaktisen muodon suhteen kuvaus. Merkityksen ja muodon suhde on yleensä mielivaltainen, mutta merkitys ja muoto voivat myös vaikuttaa toisiinsa. Karlsson (1994) toteaa ihmiselle keskeisten merkitysten kieliopillistuvan, eli ne saavat rakenteellisen ilmaisun kielessä. Esimerkkeinä tällaisista merkityksistä hän mainitsee yhden ja useamman eron, nykyisen ja menneen eron sekä todellisen ja kuvitellun eron. Toisaalta muoto saattaa vaikuttaa merkitykseen varsinkin lauseiden ja tekstien tasolla. Esimerkiksi sananvalinta tai tiettyjen syntaktisten rakenteiden valinta vaikuttaa tekstin tyyliin ja tekee siitä sävyiltään vaikkapa arkista tai juhlallista. (Karlsson 1994, 184–185.) Karlsson (1994, 185) mainitsee kielen kuvauksessa perinteisesti edetyn muodosta merkitykseen. Tälle vastakkainen tapa on edetä merkityksestä muotoon (Suomessa esimerkiksi Mustajoen (1996) funktionaalisen lauseopin kehittäminen). Kolmas tapa on nähdä muoto ja merkitys rinnakkaisina, jolloin kieltä pidetään rinnakkaisten ja toisiinsa kietoutuneiden järjestelmien verkostona. Kieltä käytettäessä tehdään silloin valintoja yhtäaikaan eri osajärjestelmistä. Hallidayn systeemifunktionaalinen kielioppi (esim. Halliday 1994) edustaa tätä näkemystä.

*Kielioppi* on terminä hyvin monimerkityksinen (ks. esim. Crystal 1991). Helbigin (1993, 21) määrittelyn mukaan kielioppi voidaan käsittää: A) kielen *sisäisenä sääntöjärjestelmänä*, joka ei riipu kielitieteen kuvauksista tai kielenkäyttäjien kielen hallinnasta, B) kielitieteilijöiden *systemaattisena kuvauksena* kielen sääntöjärjestelmästä tai C) kielenkäyttäjän sisäistämänä

sääntöjärjestelmänä, yksilön *kompetenssina*, jonka avulla hän hallitsee kielenkäytön.

Kielioppia yksilön sisäistämänä sääntöjärjestelmänä (kohta C) voidaan kutsua kielenkäyttäjän *mentaaliokieliopiksi*, joka muodostuu ensikielen omaksumisen aikana tiedostamatta aivoihin edustuneista rakenteista ja käyttäytymistottumuksista. Se on kielen sisäisen sääntöjärjestelmän yksilökohtainen toteutuma, joka on tavoitettavissa yleensä vain psykologisten tai joskus lingvististen koejärjestelyjen avulla. (Karlsson 1994, 20–21; Odlin 1994a.)

Kielioppi kielen rakenteen järjestelmällisenä teoreettisena kuvauksena (kohta B) yrittää kuvata kielen sisäistä sääntöjärjestelmää (kohta A). Kielitieteilijöiden systemaattinen kielen kuvaus perustuu tavallisesti todellisesta kielenkäytöstä kerättyyn aineistoon eli korpukseen tai tutkijan omaan intuitiiviseen tietoon kielestä. Sitä ohjaa myös jokin teoreettinen näkemys siitä, miten kielen sisäistä sääntöjärjestelmää on kuvattava. (Karlsson 1994, 21.)

Kuvaileva eli *deskriptiivinen* kielioppi voi olla alaltaan suppea tai laaja. Ääripäät ovat kieliopin käsittäminen pelkästään morfosyntaktiseksi muoto-opiksi lausetasolla tai toisaalta niin laajasti, että se tarkoittaa koko kielen systeemin kuvausta kaikkine alajärjestelmineen oikeinkirjoituksesta tyylioppiin ja pragmatiikkaan. (Helbig 1993; Nickel 1993.)

*Morfologia ja syntaksi* muodostavat kieliopin rungon, mutta kielen muiden osajärjestelmien kuulumisesta kielioppiin ei ole päästy yksimielisyyteen. *Fonologia* sisällytetään kielioppiin usein, *leksikko* ja *semantiikka* harvemmin. Kielioppi ja leksikko muodostavat yhdessä kielen rakenteen, joka puolestaan liittyy varsinkin juuri leksikon kautta semantiikkaan. Leksikossa kohtaavat fonologia, oikeinkirjoitus, morfologia, syntaksi, semantiikka ja ihmisen maailmantieto, joten leksikkoa ja kielioppia voi tuskin tarkastella kokonaan erillisinä. Keskeinen teoreettinen kysymys nykyisin onkin, mitkä ilmiöt tulisi kuvata kieliopissa, mitkä taas leksikossa, vai kuuluvatko molemmat kielioppiin. (Helbig 1993, 20; Karlsson 1994, 172–173.) Koko kieliopin, samoin kuin sen osajärjestelmien rajat ovat epämääräisiä. Näin on esimerkiksi leksikon ja syntaksin, syntaksin ja semantiikan sekä syntaksin, semantiikan ja pragmatiikan välillä. Paraskin kieliopillinen kuvaus on siksi aina vajavainen. (Hakulinen & Karlsson 1988, 46–60; Karlsson 1994, 22–23.)

Nykyiseen deskriptiiviseen kielioppiin voivat siis kuulua morfologian ja syntaksin lisäksi fonologia ja/tai leksikko ja semantiikka. Nämä osatekijät sisältyvät myös Canalen ja Swainin kieliopilliseen kompetenssiin. *Pragmatiikan* eli kielen viestinnällisen käytön periaatteet monet kielitieteilijät jättävät kielioppikäsitteen ulkopuolelle (näin esimerkiksi Foster 1990 ja Helbig 1993). Kieliopillinen tieto ja pragmaattinen tieto, kielen formaalinen ja funktionaalinen puoli, ovat kuitenkin jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään kieltä käytettäessä ja näin ollen toisiaan täydentäviä (Leech 1983, 4).

Leech (1983, 152–173) sisällyttääkin *kommunikatiiviseen kielioppiin* paitsi syntaktisen ja semanttisen myös pragmaattisen tason sekä näiden tasojen keskinäiset suhteet. Leechin malli on Rea Dickinsin (1991) kommunikatiivisen kieliopin määrittelyn lähtökohtana. Rea Dickinsin mukaan kie-

lioppi on resurssi, jonka avulla pystytään ilmaisemaan ja ymmärtämään asiaankuuluvia ja tilanteeseen sopivia merkityksiä. Se ei koske yksinomaan kielellistä tarkkuutta morfologian ja syntaksin tasolla, vaan sen avulla voidaan käsitellä myös semanttisesti hyväksyttäviä syntaktisia muotoja, joita puolestaan hallitsevat pragmaattiset periaatteet. Viestien tehokasta tuottamista ja ymmärtämistä määräävät siis syntaktiset ja semanttiset säännöt sekä pragmaattiset periaatteet. Kommunikatiivinen kielioppi selittyy näin olleen syntaktisen, semanttisen ja pragmaattisen tason sääntöjen ja periaatteiden vuorovaikutuksena. (Rea Dickins 1991, 114.) Esimerkiksi ”Etkö tule mukaan?” on syntaktisesti oikein muodostettu yksikön toisen persoonan preesensissä esitetty kielteinen kysymyslause, semanttiselta merkitykseltään se on tutulle henkilölle osoitettu kielteinen kysymys, mutta pragmaattisesti se voi ilmaista hämmästyksiä tai todennäköisimmin kutsua tulla mukaan.

Rea Dickinsin määritelmä liikkuu varsin yleisellä tasolla. Hän näkee kieliopin voimavarana Hymesin (1972) tapaan. Muodon ja merkityksen suhteen hän näkee laajojen rinnakkaisten järjestelmien tai tasojen vuorovaikutuksena. Myös Helbig (1993) kannattaa laajaa kielioppikäsitystä, johon kuuluvat morfologia, syntaksi, fonologia, leksikko ja semantiikka, mutta varoittaa kuitenkin laajentamasta *deskriptiivisen* kieliopin käsitettä niin, että se sisältää koko kielen, koska hänen mukaansa kielioppi käsittää vain kielen muodon ja merkityksen invariantit, kategoriset suhteet. Hän on kuitenkin sitä mieltä, että kiista kieliopin opettamisen asemasta voidaan ratkaista siten, että kielioppi käsitetään laajemmin kuin pelkkinä morfosyntaktisina sääntöinä. Opetuksessa otetaan tällöin huomioon myös viestinnälliset, pragmaattiset säännöt samoin kuin eri tekstilajeja koskevat säännöt ja muunnetaan *lingvistinen* kielioppi *pedagogiseksi* kieliopiksi. (Helbig 1993, 20–23.) Lopputulos lienee silloin samansuuntainen kuin Rea Dickinsin ehdotuksessa.

Suomessa opetusministeriön asettama työryhmä, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus äidinkielen kieliopin opetuksen tavoitteista ja perusteista, laajensi myös kieliopin sisältöä pragmatiikkaan, tekstiin sekä diskurssin ja keskustelun tutkimukseen (Kieli ja sen kieliopit 1994).

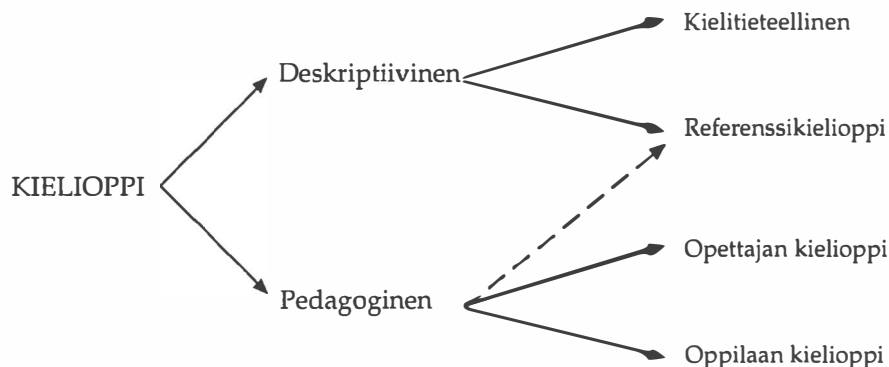
## Pedagoginen kielioppi

Dirvenin (1990) esittämän hierarkian mukaan yläkäsite *kielioppi* jakautuu a) deskriptiiviseen kielioppiin, joka voi olla joko kielitieteellinen kuvaus tai referenssikielioppi, jota käytetään hakuteoksena ja b) pedagogiseen kielioppiin, joka voi olla oppilaan tai opettajan kielioppi tai myös hakuteos koulukieliopin tasolla (kuvio 4).

Deskriptiivistä tieteellistä kielioppia ei voida sellaisenaan käyttää vieraan kielen opetukseen, vaan se täytyy muuntaa pedagogiseksi kieliopiksi kielenopetuksen ehtojen mukaisesti. Näihin kuuluvat muun muassa opetuksen tavoitteet, oppijoiden ikä ja oppimisteoreettiset käsitykset. Pedagoginen kielioppi kattaa siis oppijalle tai opettajalle tarkoitetun valikoidun kuvauksen vieraan kielen säännöstöstä. *Opettajan* pedagoginen kielioppi voi olla hänelle laadittu ohjeisto tai varsinkin kokeneilla opettajilla sisäinen, opetuskokemuksen mukana muotoutunut opetusohjelma. Vieraan kielen *oppijan* pedagogisen kieliopin lähtökohtana on jo olemassa oleva äidinkie-



len, muiden vieraiden kielten tai opiskeltavan kielen kielioppitieto, johon uusi tieto liitetään. Koska opettajan pedagogisen kieliopin tarkoituksena on edistää ja ohjata oppimisprosessia, siinä otetaan keskeisesti huomioon didaktiset periaatteet. Pedagoginen kielioppi on luonteeltaan sekä deskriptiivinen että normatiivinen, koska sen tarkoitus on opastaa oppijaa korrektiin kielenkäyttöön. Pedagoginen kielioppi on osa opetussisältöjä, sen laajuus määräytyy oppimäärän mukaan. Se voi olla oppimäärään liittyvä, tiettyä progressiota noudattava kieliopillinen kuvaus tai luonnollisesti myös systemaattinen, oppimäärän kattava kielioppikirja, koulukäyttöön tarkoitettu hakuteos. Pedagoginen kielioppi voi myös suuntautua joko kielen tuottamiseen tai ymmärtämiseen, jälkimmäisestä mainittakoon esimerkkinä Heringerin (1989) opettajan kielioppi *Lesen lehren lernen*. (Dirven 1990; Engel 1990; Heringer 1990; Helbig 1993; Nickel 1993; Odlin 1994a; Swan 1994; Kleineidam & Raupach 1995; Neuner 1995.)



KUVIO 4 Erilaisia kielioppeja (Dirven 1990, 1)

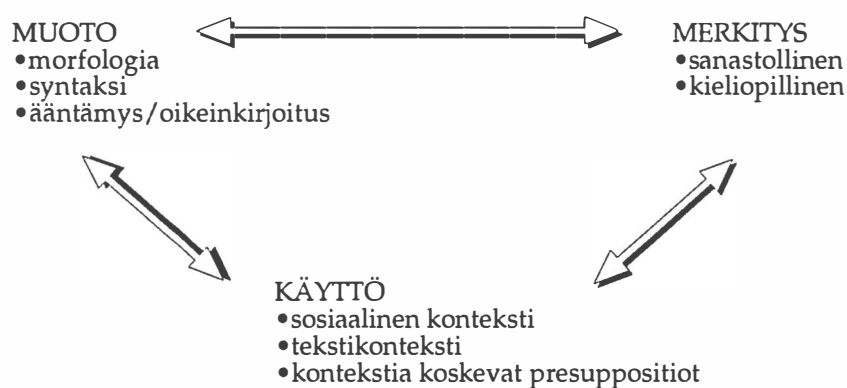
Mikään tietty lingvistinen teoria kielen rakenteesta tai kielioppimalli ei ole suoraan käyttökelpoinen pedagogisiin tarkoituksiin, vaan pedagoginen kielioppi on pikemminkin käytäntöön suuntautunut *eklektinen* yhdistelmä eri koulukuntien näkemyksistä ja käsityksistä (Canale & Swain 1980, 29; Canale 1983, 7; Larsen–Freeman 1990, 190; Nunan 1991, 153; Nickel 1993, 51; Kieli ja sen kieliopit 1994; Odlin 1994a, 10–11).

Tavallisimmin pedagogisen kieliopin perustana on *perinteinen* kreikan ja latinan kuvausta varten luotu kielioppi, joka vaikuttaa edelleen kaikissa uudemmissakin kielioppimalleissa (ks. Hakulinen & Karlsson 1988, 28–30). Joitakin uudempia kielioppimalleja on kuitenkin sovellettu myös pedagogiseen kielioppiin. Esimerkiksi useissa saksan kielen oppikirjoissa ja kielioppeissa on käytetty *valenssi/dependenssimallia*. Suomessa laadituissa vieraiden kielten oppimateriaaleissa sitä ei tietääkseni vielä ole käytetty. Valenssimallia käytettäessä suuri osa perinteistä syntaksia voidaan siirtää leksikkoon sanastollisina ryhminä opittaviksi asioiksi. Mallin didaktisena etuna pidetään yksinkertaista rakenteiden esitystapaa ja mahdollisuutta esittää esimerkiksi verbien syntaktisen ja semanttisen käytön välitön yhteys. Käyttöä hankaloittaa se, että perinteisestä kieliopista poikkeavana malli on oppilaille yleensä outo. (Brons–Albert 1990; Fischer 1990; kriittisesti Zöfgen 1992; ks. myös Kieli ja sen kieliopit 1994.)

Hallidayn ajattelu on vaikuttanut voimakkaasti kommunikatiiviseen kielenopetukseen (Richards & Rodgers 1986, 70–71), ja hänen *systemis-funktionaalista* kielioppimalliaankin on jonkun verran sovellettu pedagogiseen kielioppiin. Se painottaa kielikontekstin merkitystä: kielenkäytön tarkoitus ja konteksti määräävät tavat, joilla kielen muotoa ja rakennetta käytetään tarvittavan tekstin aikaansaamiseksi (Nunan 1991, 151–153; Chalcker 1994).

Myös *kognitiivisen* kielioppimallin prototyypiajattelu vaikuttaa luopaavalta pedagogisen kieliopin alueella. Se oikeuttaa ilmiön tyypillisen alueen kattavien 'nyrkkisääntöjen' käytön oppilaan kieliopissa ja on hyödyllinen teoriapohja opettajan kielioppiin. (Dirven 1990; Hüllen 1992; Kieli ja sen kieliopit 1994; Leech 1994.) Toisaalta yrityksistä soveltaa *transformatiivis-generatiivista* kielioppimallia vieraan kielen opetukseen luovuttiin aikoinaan. Sen sijaan *generatiivisen* kielioppiteorian nykyinen chomskylainen muoto, ns. hallinta-sidontateoria (Government and Binding, Chomsky 1981), on virittänyt runsaasti kielenoppimiseen kohdistunutta tutkimusta, joka liittyy erityisesti universaalikieliopin ominaisuuksiin. Tutkimusten tulokset saattavat vaikuttaa pedagogisen kieliopin sisällön valintaan. (Rutherford & Sharwood Smith 1985; Larsen–Freeman 1990, 190; Kieli ja sen kieliopit 1994, 47.)

Jos vieraan kielen opetuksen tavoitteena on kommunikatiivinen kielitaito, se on luonnollisesti otettava huomioon myös pedagogisessa kieliopissa. Niinpä kielenkäytön viestinnällisten periaatteiden on sisällyttävä pedagogiseen kielioppiin. Larsen–Freemanin (1990) esittämät pedagogisen kieliopin ulottuvuudet ovat samansuuntaiset kuin Rea Dickinsin kommunikatiivisen kieliopin. Ne ovat *muoto* eli kielen morfosyntaktiset rakennekomponentit, *merkitys* eli semantiikka ja kielenkäytön *funktiot* eli pragmaattinen ulottuvuus.



KUVIO 5 Pedagogisen kieliopin ulottuvuudet (Larsen–Freeman 1990, 188)

*Muoto*-sektoriin kuuluvat kielellisten muotojen rakennekomponentit. *Merkitys*-sektoriin kuuluvat sanastollinen merkitys, esimerkiksi jonkin paikallispreposition sanakirjamerkitys ja kieliopillinen merkitys, esimerkiksi konditionaali ilmaisee ehdon ja tuloksen. Pragmaattiseen *käyttö*-sektoriin kuuluvat ne kielen ja kontekstin suhteet, jotka ilmaistaan kieliopillisesti, esimerkiksi aktiivi/passiivi. Kaikki kolme aluetta ovat vuorovaikutuksessa keskenään, niinpä muutos yhdessä aiheuttaa muutoksia myös

muissa. Kuhunkin alueeseen kuuluvat tekijät voi parhaiten tunnistaa kysymällä, kuinka kyseinen rakenne muodostetaan, mitä se merkitsee ja milloin tai miksi sitä käytetään. (Larsen-Freeman 1990, 188–189.) Verrattuna perinteiseen pedagogiseen kielioppiin, joka keskittyi morfologiaan ja lausetason syntaksiin, tässä mallissa painotetaan rakenteen käyttökontekstiin liittyviä tekijöitä yli lauserajan.

*Kieliopilla* tarkoitan tässä tutkimuksessa Larsen–Freemanin malliin pohjautuvaa vieraan kielen *pedagogista kielioppia*, johon kuuluvat:

- 1) Kielen *rakennekomponentit* eli morfologia ja syntaksi sekä ääntämys ja oikeinkirjoitus. Ääntämykseen sisällytän myös puheen prosodiset piirteet eli keston, painotuksen ja intonaation, jolla on sekä ekspressiivisiä että syntaktisia tehtäviä (ks. Karlsson 1994, 51–53).
- 2) *Kieliopillinen merkitys*, esimerkiksi muotosanojen kuten prepositioiden, sijamuotojen tai lausetyyppien merkitys, eli merkitys siltä osin kuin on kysymys kielen rakenteeseen liittyvistä merkitystekijöistä (ks. Karlsson 1994, 207–212),
- 3) Kieliopillisten muotojen ja merkitysten *käyttötavat* ja *-tarkoitukset* erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja tekstikonteksteissa. Käyttöön ja sen tulkintaan vaikuttavat kontekstia koskevat implisiittiset ennakkoletukset eli presuppositiot. Kyseessä on se osa pragmatiikasta, joka osoittaa kielen ja kontekstin kieliopillisesti ilmaistavia suhteita. Tällöin kielen käyttäjä valitsee tietyn muodon mieluummin kuin toisen, esimerkiksi sinuttelun tai teitittelyn (ks. Levinson 1983, 9).

Nämä kolme ulottuvuutta ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja muutokset yhdessä aiheuttavat muutoksia myös toisissa. Lähtökohtana voi olla mikä tahansa näistä kolmesta: tilanne- tai tekstikonteksti, merkitys, joka halutaan ilmaista, tai esimerkiksi tekstissä tavattu muoto, joka halutaan ymmärtää. Rea Dickinsin tapaan tässä mallissa nähdään kielen rakenteet dynaamisena resurssina, jonka avulla luodaan ja tulkitaan tilanteeseen sopivia merkityksiä.

Tässä esitetty pedagogisen *kieliopin* määritelmä käy yksiin aikaisemmin määritellyn *kielitiedon* kanssa, johon kuului Bachmanin (1991) kielitaidon rakennemallin kieliopillinen tieto yhteydessä tekstuaaliseen ja pragmaattiseen tietoon kielen käytöstä (ks. s. 19). Käytän tässä tutkimuksessa kielitietoa ja kielioppia sisällöltään yhteneväisinä *rinnakkaisina termeinä*. Vaikka kieliopillinen tieto tarvitsee toteutuakseen leksikkoa, ja vaikka leksikon ja kieliopin välille on vaikea vetää rajaa esimerkiksi kiinteiden sanontojen kohdalla ('formulaic chunks' Widdowson 1989, 135; 'lexical phrases' Nattinger & DeCarrico 1992), rajaan tässä Larsen–Freemanin (1990) ja Bachmanin (1991) tavoin avoluokkiin kuuluvan leksikon (substantiivit, adjektiivit, verbit, adverbit) pedagogisen kieliopin ja kielitiedon ulkopuolelle. Tämäkin rajaus on häilyvä, sillä esimerkiksi englannin yhdisteverbit kuuluvat meillä perinteisesti pedagogiseen kielioppiin.

## 2.2.2 Kielellinen tietoisuus

Kielitietoon kuuluu kieliopin lisäksi yksilön kielellinen tietoisuus. Selvitte- len tässä luvussa kielellistä tietoisuutta kahdesta näkökulmasta, ensinnä metalingvistisenä tietoisuutena ja toiseksi kielitietoisuutena (language awa- reness). Metalingvistinen tietoisuus kehittyy yksilöllä sisältäpäin iän muka- na, kun taas kielitietoisuutta yritetään kehittää ulkoapäin kouluopetukses- sa.

### Metalingvistinen tietoisuus

Kielitieteessä termi *metalingvistinen* merkitsee kaikkea, millä on tekemistä *metakielen* eli sen kielen kanssa, jolla puhutaan kielestä (esimerkiksi kie- liopillinen terminologia). Termin psykolingvistinen merkitys on kuitenkin erilainen. Siihen kuuluu metalingvistinen tietoisuus, kyky tai käyttäytyminen. Se ei tarkoita 'kieltä kielestä' vaan 'tietoa (cognition) kielestä', ja sellai- sena se on metakognitiivisen toiminnan osa. (Gombert 1992, 4–5, 8.) Käytän termiä 'metalingvistinen' tässä tutkimuksessa sen psykolingvistisessä mer- kityksessä.

*Metalingvistinen tietoisuus* ilmenee kykynä pohtia ja käsitellä kielen piirteitä irrallaan niiden merkityksestä. Tällöin kielestä tulee ajattelun koh- de. Kielellinen yksikkö X on olemassa kielijärjestelmän osana, mutta tämän lisäksi se voi olla tietoisien pohdinnan kohteena. Metalingvistinen tietoi- suus voi koskea mitä kielen osajärjestelmää hyvänsä äännerakenteesta pragmaattiseen tietoisuuteen. Ensikielen puhujalla metalingvistinen tietoi- suus, huomion kääntyminen esimerkiksi sanojen merkityksestä niiden muotoon ja funktioon, herää tavallisesti 6–8 vuoden iässä. Se ilmenee usein kielellä leikittelynä.

Metalingvistinen tietoisuus ei kehity kaikilla samaan aikaan eikä sa- mantasoisesti. Se on yhteydessä yleiseen kognitiiviseen kehitykseen, mutta yhteys ei ole suoraviivainen. Kysymyksessä on osa laajempaa henkisten toi- mintojen uudelleenjäsentymistä, joka tekee mahdolliseksi ajattelun vapau- tumisen tilannesidonnaisuudesta. Kieltä puhuttaessa metalingvististä tie- toisuutta ei useinkaan tarvita, mutta se on välttämätön, kun lapsi opettelee lukemaan ja kirjoittamaan. Lukeminen ja kirjoittaminen puolestaan kehittä- vät metalingvististä tietoisuutta edelleen. Joidenkin tutkijoiden mielestä lukemaan opettelu osaltaan laukaisee metalingvistisen tietoisuuden puh- keamisen. On myös todettu, että kaksikielisten lasten metalingvistinen tie- toisuus on usein kehittyneempää kuin pelkän ensikielen puhujien. Esimer- kiksi sanan muodon ja merkityksen yhteyden mielivaltaisuus saattaa selvi- tä kaksikielisille lapsille varhemmin.<sup>2</sup> (Aronson 1983; Tunmer & Herriman 1984; Tornéus 1991; Østern 1991; Gombert 1992.)

*Ensikielen* kouluopetuksessa on kysymys jo olemassa olevaan kompe- tenssiin liittyvän piilevän tiedon tekemisestä tietoiseksi. Lapsi oppii tiedos- tamisen kautta käyttämään kielen taitojaan tahdonalaisesti ja pääsee näin korkeammalle tasolle kielellisessä kehityksessään (Vygotsky 1982, 180–181).

<sup>2</sup> Kaksivuotias Hannah toteaa: "Hannah dit 'Teller', Grandmaman sagt 'assiette'." (Wolf 1993, 510).

*Vieraan kielen* kouluopiskelussa taas on kysymys uuteen kieliaineeseen liittyvän kielitiedon omaksumisesta, kun ensikieli on jo opittu. Etäistavoitteena on opiskeltavan kielen käyttö automaattisesti, tiedostamatta; suunta on siis päinvastainen, tietoisesta tiedostamattomaan (Leontjev 1981, 42; Vygotsky 1982, 193).

On edelleen avoin kysymys, kuinka paljon tietoisuus kielen muodoista ja tätä koskeva opetus auttavat spontaanin kielenkäytön kehittymistä (Sharwood Smith 1994, 11). Ainakin kielen muotoon kohdistuva opetus voi auttaa oppilasta kehittymään itsenäiseksi kielen analysoijaksi (Odlin 1994c, 315–316). Mielenkiintoinen kysymys on, kuinka oppijat käsittävät ja käyttävät hyväkseen kielioppitietoaan (ks. esim. Sorace 1985; Hecht & Green 1993).

Bialystok ja Bouchard Ryan (1985) toteavat, että metalingvistiset tehtävät, joissa pitää esimerkiksi ratkaista, onko annettu lause hyväksyttävä vai virheellinen, korjata virheelliset lauseet tai jäsentää lauseita, vaativat tarkemmin analysoitua tietoa kuin esimerkiksi arkinen keskustelu. Analysoitu tieto on kielikohtaista, joten vieraan kielen opiskelijan haasteena on hankkia tällaista tietoa. Opetuksesta on apua, jos opiskelijan kognitiivinen kypsyyksy riittää ja hän on jo oivaltamassa asian (vrt. luku 4.4.1). Yksilöllisistä luonteenpiirteistä, kielen käyttömahdollisuuksista ja opetusmenetelmästä riippuu, kumpi prosessointikomponentti, analysoitu tieto vai kognitiivinen kontrolli,<sup>3</sup> kielen opiskelijalla on paremmin kehittynyt.

### Kielitietoisuus (Language Awareness)

*Language awareness* -liike, kielitietoisuuden kehittäminen, sai alkunsa Isossa-Britanniassa 1980-luvulla. Sen lähtökohtana olivat sikäläisten koulujen huonot tulokset äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksessa. (James & Garrett 1992, 3.) Liikkeen uranuurtaja Eric Hawkins (1987, 4–5) toteaa kykytestien, työmuistitestiä ja clozetestien osoittaneen, että kielen rakenteen ymmärtäminen on avainasemassa vieraiden kielten oppimiskyvyssä.<sup>4</sup> Muun muassa vertailemalla äidinkielen ja muiden kielten rakennetta pyritään ymmärtämään, kuinka kieli toimii merkitysten välittäjänä. Brittiläisessä opetussuunnitelmakeskustelussa käytetään myös termiä *Knowledge about Language*, kieltä koskeva tieto, jonka Mitchell, Brumfit ja Hooper (1994, 184) määrittelevät eksplisiittiseksi, tietoiseksi ja artikuloituksi kielen luonteen ymmärtämiseksi.<sup>5</sup>

Aihetta koskevaa keskustelua käydään muuallakin. Suomessa siitä puhutaan *kielen ilmiöistä tiedostumisena* (Kieli ja sen kieliopit 1994, 137–138). Saksassa käytetään *Language awareness* -termin lisäksi muun muassa termejä *Sprachbewusstheit* ja *Sprachbewusstsein*, Ranskassa *Conscience de la Langue* ja *Métalangage*. Nimitysten runsaus on osoitus termin merkityksen selkiytymättömyydestä. (Gnutzmann 1995, 270–271.)

<sup>3</sup> Bialystok (1991) nimittää näitä kielellisen tiedon analyysiksi ja kielellisen prosessoinnin kontrolliksi.

<sup>4</sup> Näin myös Masny (1989) kielellisen kyvykkyyden, työmuistin kapasiteetin ja clozeteissa onnistumisen suhteesta metalingvistiseen tietoisuuteen.

<sup>5</sup> *Language Awareness* -termi ei ole kuitenkaan poistunut käytöstä, 1992 perustettiin tämän niminen aikakausjulkaisukin.

Luchtenbergin (1994) mukaan 'Language Awareness' on tavallaan yleistermi, joka kattaa kielitietoisuuden käsitteen sekä kielitietoisuus-opetuksen tavoitteet, sisällöt ja työtavat. Vieraassa kielessä se tarkoittaa kokonaisvaltaista kielenopiskelua, johon kuuluvat kognitiivinen, affektiivinen ja sosiaalinen taso. Kielten vertailu on tärkeää, myös kielen sisäisen vaihtelun tiedostaminen, samoin kielten välisten yhtäläisyyksien ja erojen havaitseminen monella tasolla, jotka ulottuvat foneettisista ilmiöistä kulttuuriin liittyviin ilmiöihin. Kriittinen kielen tarkastelu johtaa erilaisten ennakkoluulojen ja stereotyyppien tiedostamiseen. Keksivä ja pohtiva työskentely ulottuu siis koko kielenoppimisen alueelle. Tällainen työskentely ei korvaa kommunikatiiviseen kielitaitoon pyrkivää opetusta mutta sijoittaa opetuksen kieleen kohdistuvan pohdinnan viitekehukseen.

Hecht (1994) pitää vieraan kielen kielitietoisuuden sisältönä tietoa kielen rakenteista ja funktioista, oppilaiden saamaa näkemystä kielen arvosta ja sen yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä äidinkielen ja vieraan kielen erojen ja yhtäläisyyksien vertailua. Näin tulkittuna se Hechtin mukaan ylittää traditionaalisen kieliopin opetuksen raamit.

Wolff (1993) määrittelee kielitietoisuuden kyvyksi tietoisesti havainnoida ja pohtia kielen rakennetta, kielenkäytön psykologisia prosesseja ja kielen funktioita kielellisessä vuorovaikutuksessa. Hän sisällyttää tähän määritelmään sekä 'language awareness'- että 'linguistic' tai 'metalinguistic awareness' -termit. Wolff toteaa koulun perinteisen vieraan kielen opetuksen yrittävän edistää kielitietoisuutta kieliopin opetuksella. Se, että koulussa aina on eritelty kieltä, osoittaa selvästi, että kielididaktiikassa pidetään kielitietoisuuden edistämistä välttämättömänä, mutta tavat, joita on käytetty, eivät ole olleet tehokkaita eivätkä oppijan kykyjen ja tarpeiden mukaisia.

Kokoavasti voidaan todeta, että *metalingvistinen tietoisuus* kuuluu ihmisen kognitiiviseen kehitykseen, jota tosin voidaan opetuksella edistää, kun taas *kielitietoisuus* (language awareness / knowledge about language) näyttää olevan kouluopetukseen liittyvä asia, jolla metalingvististä tietoisuutta pyritään kehittämään ja hyödyntämään. Laajimmillaan tämä kielitietoisuuden kehittämisohjelma sisältää tavoitteet, sisällöt ja työtavat, kuten Luchtenberg (1994) edellä esittää. Kaikki eivät kuitenkaan tee selkeää eroa metalingvistisen tietoisuuden ja kielitietoisuuden välillä, vaan kytkevät molemmat merkitykset samaan termiin kuten edellä Wolff (1993).

Tässä tutkimuksessa rajaan käsiteltävän kielellisen tietoisuuden alueen edellä määriteltyyn *vieraan kielen kielioppitietoon*. Oppilaat, joiden vieraiden kielten kieliopin oppimisesta ja opetuksesta on kysymys, ovat 13–19 -vuotiaita nuoria ja kognitiivisessa kehityksessään jo aikuisten metalingvistisen tietoisuuden tasolla. Kielioppitiedon opetuksessa voidaan käyttää kielitietoisuusohjelmien tiedostavia työtapoja kuten kielten vertailua ja oppilaslähtöistä keksivää opiskelua. Äidinkieltä koskevan tiedon pohdiskelu toimii ihannetapauksessa Hawkinsin (1987) esittämään tapaan yhdistävänä siltana vieraaseen kieleen.

*Tietoisuus*-sanana vastineita englannissa ovat sekä *awareness* että *consciousness*. Vieraan kielen kielioppitiedon opetuksessa on viime vuosina suositeltu opittavien asioiden jonkinasteista tiedostamista (*consciousness-raising*) (Sharwood Smith 1981; Rutherford & Sharwood Smith 1985;

Rutherford 1987). Oppilaan huomio kohdistetaan, tai hän kohdistaa itsenäisesti huomionsa opittavan kielen kieliopillisiin muotoihin. Tiedostamisessa on kysymys jatkumosta, jonka toisessa ääripäässä oppija pelkästään altistuu tietylle kieliopilliselle ilmiölle, kun taas toisessa ääripäässä voidaan muotoilla eksplisiittinen pedagoginen sääntö. (Rutherford & Sharwood Smith 1985, 274; 1988, 3–4.)

Nykyisin Sharwood Smith käyttää termiä *input enhancement*, muun muassa välttääkseen vaikeasti määriteltävää 'consciousness'-käsitettä. Tällä tarjotun kieliaineksen selkeyden tehostamisella hän tarkoittaa sitä, että oppijan huomio suunnataan tiettyihin kyseisen kieliaineksen ominaisuuksiin esimerkiksi värityksellä taivutuspäätteet. Tällöin nostetaan oppijan metalingvististä tietoisuutta ilman, että asiaa tarvitsee selvittää sanallisesti. Toisaalta oppijan omat oppimismekanismit voivat sisältäpäin toimia tarjotun kieliaineksen selkeyttäjinä esimerkiksi silloin, kun oppija on juuri saavuttanut ne kognitiivisen prosessoinnin edellytykset, joita tarvitaan kielellisen oppimisjärjestyksen seuraavan vaiheen oppimiseen. (Sharwood Smith 1991, 1993; vrt. luku 4.4.1) Erilaisten tiedostamistoimenpiteiden vaikutusta oppimiseen pitäisi kuitenkin tutkia tarkemmin empiirisin kokein (R. Ellis 1994a, 645; Sharwood Smith 1994, 181). Näitä on jossain määrin tehtykin (ks. luku 4.4.3).

Mikä on tietoisuuden osuus vierasta kieltä opittaessa? Kumpi on kieltenoppimisessa hyödyllisempää eksplisiittisesti opetettu vai implisiittisesti omaksuttu tieto? Onko kieli opittavissa samalla tavoin kuin muutkin oppiaineet, vai onko sen oppiminen eri lakien alaista? Näitä kysymyksiä pohdin seuraavassa luvussa.

### 3 KIELENOPPIMINEN – EKSPLISIITTISTÄ VAI IMPLISIITTISTÄ?

*Tietoisuuden* osuus vieraan kielen kouluoppimisessa on sekä kielenoppimistutkimuksen että käytännön opetustyön kannalta keskeinen mutta myöskin hyvin kiistanalainen asia. Osaksi tämä johtuu siitä, että itse tietoisuuden käsite on vaikeasti määriteltävä. Tietoisuuden merkitystä ja toimintaa on viime aikoina pohdittu runsaasti myös kognitiotieteessä, neurotieteissä, psykologiassa ja filosofiassa (esim. Baars 1988; Dennett 1991; Crick & Koch 1992). McLaughlin (1990a) on päätenyt ehdottamaan, että moniselitteiset termit *tietoinen* ja *tiedostamaton* hylättäisiin vieraan kielen oppisen tutkimuksessa, koska ei ole olemassa sellaista mielen teoriaa, jonka perusteella niihin liittyvät väitteet voitaisiin osoittaa vääriksi. Schmidt (1994b, 200) ei kuitenkaan pidä hyvänä ratkaisuna termien hylkäämistä ja korvaamista mahdollisesti yhtä epämääräisillä toisilla termeillä. Hän on selvittänyt tietoisuuden käsitettä nimenomaan soveltavan kielitieteen ja vieraan kielen oppimisen kannalta (Schmidt 1990, 1993, 1994a)<sup>6</sup>.

Vieraan kielen oppimisprosesseista puhuttaessa Schmidt (1994a) jakaa käsitteen *tietoisuus* neljään peruserkitykseen:

- 1) *Tietoisuus tavoitteisuutena*. Tässä on kysymys *tavoitteisen* (intentional) ja *tahattoman* (incidental) oppimisen erosta. Schmidt suosittelee, että 'tiedostamattoman (unconscious) oppimisen' sijasta puhuttaisiin 'tahattomasta' oppimisesta silloin, kun tavoitteena ei ole oppia, tai kun oppimista, esimerkiksi kielen rakenteen oppimista tapahtuu, vaikka oppijan päätavoite on tehdä jotain muuta, esimerkiksi kommunikoida.
- 2) *Tietoisuus tarkkaavaisuutena* (attention). Oppiminen ilman jonkin asteista tarkkaavaisuutta tai huomaamista (noticing) tai havaitsemista (detection) on tuskin mahdollista. Baars (1988) toteaa, että tarkoituksel-

---

<sup>6</sup> Lähdemerkintä Schmidt viittaa aina R. Schmidtiin.



lisen oppimisen avain on sen tiedostamisessa, mitä on opittava. Tietoisuus näyttää helpottavan oppimista, mutta onko se oppimisen välttämätön ehto, on vaikeampi kysymys, koska sen toteaminen edellyttäisi tietoisuuden nolllapisteen määräämistä empiirisesti. Tarkkaavaisuus avaa oven tietoisuuteen, ja koska tietoisuutta tarvitaan erityisesti uusien asioiden oppimisessa, tarkkaavaisuus näyttää olevan välttämättömä tontä oma-aloitteisessa oppimisessa. (Baars 1988, 213–218, 301–303.)

- 3) *Tietoisuus tiedostamisena* (awareness). Tämä on tietoisuuden ehkä tavallisin merkitys paitsi arkikielessä myös psykologiassa ja filosofiassa. Psykologiassa käytetään termejä *eksplisiittinen* ja *implisiittinen oppiminen*, ja Schmidt suosittelee niitä käytettäväksi myös vieraan kielen oppimistutkimuksessa viittaamaan oppimishetkellä *tiedostettuun* tai *tiedostamatta* tapahtuvaan oppimiseen. Schmidt painottaa, että eksplisiittinen ja implisiittinen oppiminen on pidettävä erillään *eksplisiittisestä* ja *implisiittisestä tiedosta* eli oppimisen tuloksista sekä *ekplisiittisestä* ja *implisiittisestä opettamisesta*, joka toteutuu opettajan toimenpiteinä.
- 4) *Tietoisuus kontrollina*. Schmidt pitää hyödyllisenä erottaa *kontrollin* ja *tarkkaavaisuuden*, koska hän haluaa painottaa toisaalta oppijalle tarjolla olevan kieliaineksen (*input*) ja toisaalta oppijan tuottaman kieliaineksen (*output*) prosessoinnin eroa. Tarkkaavaisuus liittyy inputin käsittelyyn, kontrolli tuottamisprosessiin. Aloittelevan oppijan tuotos on kankeaa ja haparoivaa ja vaatii kontrollia, mutta automaattinen sujuva tuottaminen ei ole tietoisin kontrollin alaista, perustuu pa se sitten alunperin ekplisiittiseen tai implisiittiseen oppimiseen.

DeKeyser (1994, 85) arvelee, että terminologinen moninaisuus ja epätarkkuus yleensäkin on tärkeimpiä syitä siihen, miksi kieliopin oppimisesta ja opettamisesta on tullut niin kiistelty asia. Tietoisuuteen liittyviä vastakohtaisia käsittepareja ovat esimerkiksi seuraavat (Butzkamm 1990, 275–276; Odlin 1994b, 271–272):

*tietoinen* (conscious) ja *tiedostamaton* (unconscious)/*piilevä* (tacit) tieto  
*eksplisiittinen* ja *implisiittinen* tieto (Odlin 1986)  
*analysoitu* ja *analysoimaton* tieto (Bialystok & Bouchard Ryan 1985)  
*deklaratiivinen* ja *proseduraalinen* tieto (Anderson 1982)  
*tietäminen* (knowing that) ja *osaaminen* (knowing how) (Ryle 1949)  
*kontrolloitu* ja *automaattinen* prosessointi (Shiffrin & Schneider 1977)  
*oppiminen* ja *omaksuminen* (Krashen 1981)

Kaikki parit eivät ole dikotomioita vaan ennemminkin jatkumoiden vastakkaisiksi ääripäiksi käsitettäviä. Esimerkiksi Bialystok ja Bouchard Ryan asettavat jatkumolle termit *analysoitu* ja *analysoimaton* tieto.

Tutkimukseni kannalta tärkeimpiä termipareja ovat *eksplisiittinen* ja *implisiittinen oppiminen*, *eksplisiittinen* ja *implisiittinen tieto* sekä *eksplisiittinen* ja *implisiittinen opetus*. Tässä luvussa käsittelen vieraan kielen oppimisteorioiden näkemyksiä *eksplisiittisestä* ja *implisiittisestä oppimisesta* sekä *eksplisiittisestä* ja *implisiittisestä kielitiedosta* ja näiden suhteesta ke-

hittyvään kielitaitoon. Schmidtin (1994a) määrittelyn mukaisesti tarkoitan eksplisiittisellä oppimisella oppimishetkellä *tiedostettua* oppimista (with awareness) ja implisiittisellä oppimisella vastaavasti *tiedostamatta* oppimista (without awareness). Tarvitaanko vieraan kielen oppimisessa tiedostamista, on kysymys, josta kiistellään. Schmidt (1994a, 19) huomauttaa kuitenkin, että ne harvat tutkimukset, jotka ovat pyrkineet selvittämään vieraan kielen kieliopin implisiittistä oppimista, ovat löytäneet tällaista oppimista kovin vähän (esim. N. Ellis 1993; Alanen 1995).

Kysymys eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon suhteesta on tutkimuksessani keskeinen. Se liittyy ennen kaikkea kieliopin opetuksen siirtovaikutukseen: kuinka kielitieto saadaan siirtymään spontaaniin kielenkäyttöön? Eksplisiittinen kohdekielen kielitieto on tietoista faktatietoa, deklaratiiivista tietoa, 'knowing that'. Implisiittinen tieto puolestaan on tiedostamatonta intuitiivista tietoa siitä, mikä on kohdekielessä korrektaa ja hyväksyttävää kielenkäyttöä, proseduraalista tietoa, 'knowing how'. (Ryle 1949, 25–61; Anderson 1995a, 236.) Implisiittinen tieto on spontaanin, automaattisen kielenkäytön perusta. Sitä ei voida suoraan opettaa, sillä se omaksutaan sellaisten prosessien avulla, joihin ei suoraan päästä käsiksi. Eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon suhdetta on viime vuosikymmeneltä lähtien paljon pohdittu kielididaktiikassa pääsemättä siitä kuitenkaan yksimielisyyteen. (Little 1994, 103.)

Kuinka kielenoppimisteoriat suhtautuvat kysymykseen eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon suhteesta? Käsittelen seuraavassa muutamia keskeisiä vieraan kielen oppimisessa relevantteja teorioita tästä näkökulmasta.

### 3.1 Krashenin kielenomaksusteoria

Krashenin kielenomaksusteoria, jonka hän on nimennyt *monitoriteoriaksi* (1981, 1982) tai *input-hypoteesimalliksi* (1985) on kunnianhimoinen yritys luoda yleinen, kaiken kattava aikuisten kielenoppimisteoria myös kielenopetukseen ulottuvine seuraamuksineen. Hän on onnistunut esittämään teoriansa ymmärrettävällä tavalla, ja se on saanut paljon vastakaikua erityisesti opettajilta. Toisaalta tutkijat ja teoretikot ovat kritisoineet sitä ankarasti. Krashen laati yhdessä Terrellin kanssa myös teoriaansa perustuvat vieraan kielen kouluopetuksen ohjeet (Krashen & Terrell 1983).

Krashenin (1981, 1982, 1985) teorian mukaan vieras kieli omaksutaan tiedostamatta tarjolla olevasta oppijalle ymmärrettävästä kieliaineksesta, jonka sisältämät rakenteelliset piirteet ylittävät hiukan oppijan sen hetkisen osaamistason, eli Krashenin mukaan 'i + 1' -tason. Tällöin 'i' tarkoittaa oppijan jo hallitsemaa tasoa. Tarjolla olevan kieliaineksen sisältämät uudet kieliopilliset rakenteet ymmärretään kontekstin, yleistietojen, aikaisemmin omaksutun kielellisen kompetenssin ja luokassa opettajan käyttämien havainnollistamiskeinojen avulla. Jos ymmärrettävää, oppilasta kiinnostavaa kieliainesta on riittävästi tarjolla, kielioppia ei tarvitse opettaa eksplisiittisesti.

Krashen tekee tarkan eron vieraan kielen *omaksumisen* (acquisition) ja *oppimisen* (learning) välillä. Kielen omaksuminen on alitajuinen prosessi, jonka tuottama kielellinen tieto varastoituu aivoihin piilevänä tietona, tietoisesti opetellusta tiedosta erillään. Omaksuminen on *tahatonta* ja *implisiittistä*, kun taas kielen oppiminen on *tavoitteista* ja *eksplisiittistä* (Krashen 1994, 45–46). Eksplisiittisesti opittavissa ovat vain suhteellisen yksinkertaiset asiat kuten esimerkiksi englannin monikon s-tunnus. Opittua ainesta voidaan käyttää ainoastaan tuotoksen *monitorointiin*, eli tarkkailuun sekä korjaamiseen, joka taas vaatii riittävästi aikaa, huomion kiinnittymistä ennen kaikkea tuotoksen virheettömyyteen ja sitä, että kielen käyttäjä tuntee tarvittavan säännön. Itse tuotos on peräisin implisiittisesti omaksutusta järjestelmästä, ja oppija voi korjata sitä myös kielellisen intuiutionsa pohjalta. Monitoroida voi ilman opittua tietoa, mutta opittua tietoa voi käyttää vain monitorointiin.

Vieras kieli siis omaksutaan tarjolla olevasta ymmärrettävästä kieliaineksestä implisiittisesti samaan tapaan kuin ensikieli. Krashen (1985, 2–3) otaksuu ihmisen synnynnäisen kielikyvyn hoitavan vieraan kielenkin omaksumisen Chomskyn *kielenomaksumismekanismiin* (LAD) mukaisesti, jonka toimimista hän ei aseta kyseenalaiseksi aikuisillakaan. – Oikeastaan omaksumisen selittäjä ei näin ollen olekaan tarjolla oleva ymmärrettävä kieliaines vaan synnynnäinen kielikyky, Chomskyn universaalikielioppi (Larsen–Freeman & Long 1991, 242–244). – Sen sijaan eksplisiittisestä oppimisesta on hyvin rajoitetusti hyötyä. Krashen kuitenkin suosittelee institutionaalista vieraan kielen opiskelua, koska siinä voidaan varsinkin alkuvaiheessa tarjota oppijalle sopivan tasoista kieliaainesta omaksuttavaksi toisin kuin naturalistisessa kielenoppimisessa.

Opittu *eksplisiittinen tieto* ei Krashenin (1982, 83; 1985, 38) mukaan muutu omaksutuksi *implisiittiseksi tiedoksi*. Näiden tiedon lajien välillä ei ole yhteyttä, vaan ne pysyvät täysin erillisinä. Kielitaito syntyy vain omaksutusta aineksestä. Tätä nimitetään *noninterface*-näkemykseksi (esim. Krashen 1985, 38; Hulstijn & de Graaff 1994).

### Krashenin teorian kritiikki

Monitoriteoriaa on vuosien varrella arvosteltu murskaavan kriittisesti (McLaughlin 1987; Larsen–Freeman & Long 1991). Kritiikki väittää, että teorian käsitteet ovat epämääräisiä, ne eivät ole operationalisoitavissa, eivätkä esitetyt väitteet siis tutkittavissa, esitetty todistusaineisto ei vakuuta, asiaan kuuluvan kielellisen inputin vaatima rakenteiden oppimisjärjestystä koskeva lingvistinen teoria puuttuu, samoin kielitaidon kuvaus (esim. McLaughlin 1978; Gregg 1984; Takala 1984a; Krahnke 1985; White 1987; Butzkamm 1993, 101; Cook 1993, 55–68). Tästä huolimatta Krashenin teoriaa ei vielääkään jätetä huomiotta kielenoppimisesta keskusteltaessa.

**Input-hypoteesi.** Swain (1985) ja White (1987) toteavat kielikylypöpetuksesta saatujen kokemusten osoittavan, että pelkkä ymmärrettävälle kieliaineksele altistaminen ei ole riittävä edellytys oppijan kieliopillisen järjestelmän kehittymiseen omakielisen kielenpuhujan tasolle. Swainin mukaan lisäksi tarvitaan tilaisuutta käyttää kieltä runsaasti ja tarpeeksi vaativalla tasolla,

pelkkä viestin perillemeno ei riitä. White huomauttaa, että kieliainesta voi ymmärtää ilman, että se johtaa kielen rakenteiden prosessointiin. Sen sijaan input, jota oppilas ei heti ymmärrä, saa hänet havaitsemaan, että hänen on tarkistettava kielijärjestelmänsä. Lisäksi tarkasti suunnattu kieliopin opettaminen ja korjaava palaute voivat auttaa omaksumistakin.

**Omaksuminen ja oppiminen.** Tämän tutkimuksen kannalta tärkein kritiikki on kohdistunut omaksutun implisiittisen ja opitun eksplisiittisen tiedon täydelliseen erottamiseen toisistaan ja opitun tiedon perin vähäiseen osuuteen kielitaidon syntymisessä eli Krashenin noninterface-kantaan. Tilalle on ehdotettu jatkumoa, toisessa päässä oppiminen ja toisessa omaksuminen (esim. Sajavaara 1982, 113–114), mutta tätä Krashen ei ole hyväksynyt, koska dikotomia kuuluu hänen teoriansa peruseräkkeisiin. Lienee kuitenkin mahdotonta osoittaa empiirisesti, kumpi tieto vieraan kielen oppijalla esimerkiksi monitoroinnissa on käytössä (McLaughlin 1978; 1990a, 619–621; Hulstijn & Hulstijn 1984, 40–41).<sup>7</sup>

Gregg (1984, 81) vetoaa omiin kokemuksiinsa, joita hän on saanut vieraan kielen oppimisesta eksplisiittisen tiedon avulla. Samanlainen intuitio kielen oppimisesta on monilla muilla institutionaalisen opetuksen läpikäyneillä *vieraan kielen* oppijoilla. Keskeinen kysymys on, missä määrin tietoinen analyysi on välttämätöntä tai avuksi, kun sopivaa ymmärrettävää kieliainesta ei ole riittävästi saatavilla (Schulz 1991, 21). Krashenin teoria on lähtöisin toisen kielen oppimisolosuhteista.

Munsell, Gandara Rauen ja Kinjo (1988) sanovat aivotutkimuksen suhdetta kielenoppimiseen käsittelevässä katsauksessaan, että esimerkiksi neuropsykologiasta, psykiatriasta ja kognitiivisesta psykologiasta peräisin olevat tutkimustulokset viittaavat siihen, että tietoisia prosesseja ei voida jyrkästi erottaa tiedostamattomista. He toteavat, että tämä ei oikeuta kieliopin tietoisesta opiskelusta ensisijaiseksi kielenopetuksessa, mutta ei myöskään muotoon, sisältöön ja prosessiin kohdistettavan tietoisesta huomion kieltämistä.

**Opitun tiedon käyttö.** Krashen rajoittaa teoriassaan eksplisiittisen opitun tiedon käytön vain kielen *tuottamisen* monitorointiin. Useat kriitikot huomauttavat, että opitusta tiedosta voi olla hyötyä erityisesti kielen *ymmärtämisessä* esimerkiksi päättelynä apuna, ja se voi tätä kautta lisätä myös implisiittistä tietoa (esim. Sajavaara 1982, 114; Gregg 1984, 82–83). Krashen (1985) myöntääkin, että opitut säännöt voivat auttaa kieliaineksen ymmärtämisessä. Tämän heikohkon yhteyden (*weaker interface*) opitun ja omaksutun aineksen välillä, jolloin opittu aines vaikuttaa epäsuorasti omaksumiseen, hän ei koe olevan ristiriidassa input-hypoteesinsa kanssa. (Krashen 1985, 41–42.)

**Opittujen sääntöjen luonne.** Tönshoff (1990) huomauttaa, että Krashen (esim. 1981, 3) olettaa opittujen monitoroinnissa käytettävien sääntöjen olevan jokseenkin yhteneväisiä tieteellisen kieliopin sääntöjen kanssa. Kras-

<sup>7</sup> Green ja Hecht (1993) ovat puolestaan osoittaneet monitoroinnin lähtökohdan ja ehtojen olevan toiset kuin Krashenin määrittelemät.

hen ei näytä ottavan huomioon sitä, että ne voivat olla varastoituina toisenlaisessa muodossa ja toisten toimintakriteerien alaisina kuin tieteellisen kieliopin säännöt. (Tönshoff 1990, 36–37.) Krashenin kieliopin käsite näyttää olevan enemmän lingvistinen kuin pedagoginen, joten hän ei myöskään tee johdonmukaista eroa *pedagogisen* kieliopin ja *tieteellisen* kieliopin välillä.

**Krashen ja kritiikki.** Huolimatta runsaasta kritiikistä Krashen on pysynyt väitteessään, että vain ymmärrettävälle kieliaineekselle altistaminen edistää tehokkaasti kielitaidon kasvua eikä korkeatasoinen kielitaito voi syntyä ilman sitä (Krashen 1994, 48). Kuitenkin esimerkiksi Loschky (1994) tuoreet tutkimustulokset osoittavat, että suoraviivainen suhde kieliaineeseen (input) ymmärtämisen ja sen sisältämien rakenteiden omaksumisen (intake) välillä ei ole puolustettavissa. Vaikka ymmärtämisprosessin osuus kielienoppimisessa näyttää olevan vahva, se näyttää olevan myös paljon kompleksisempi kuin Krashenin input-hypoteesi olettaa. Loschky päätelee, että oppijoille asetetun tehtävän vaatima *huomion kiinnittäminen* omaksuttaviin rakenteisiin selittää tahattoman oppimisen hänen tutkimuksessaan. Lisäksi sekä ymmärtäminen että ymmärtämisvaikeuksien aikaansaama aikaisemmin omaksutun kielijärjestelmän puutteiden huomaaminen näyttävät olevan tarpeen omaksumisprosessissa (vrt. edellä White 1987).

Krashen myöntää, että tarjolla olevan kieliaineeseen ymmärtämiseen perustuva omaksuminen ei riitä saattamaan aikuista kielen oppijaa joka suhteessa omakielisten kielenpuhujien tasolle. Hän suosittelee ”myöhään omaksuttavien” kielen aspektien tietoista opettamista täydentämään omaksumista. (Krashen 1994, 66–67; vrt. Schwartz 1993.) Krashen ei ole lähemmin selvittänyt hypoteesiaan omaksumisen perustumisesta synnyntäiseen kielenomaksumismekanismiin (LAD). Chomskyn oletama mielen modulaarisuuteen perustunut kielenomaksumismekanismi ei asettanut ehtoja tarjolla olevalle kieliaineekselle, kun taas Krashen pohtii onnistuneen omaksumisen ulkonaisia ehtoja mutta ei varsinaisen omaksumisprosessin luonnetta. (Larsen–Freeman & Long 1991, 242–249; Cook 1993, 58–59.)

### Krashenin teorian puoltajia

Krashenin kielenomaksumisteoria luokitellaan ns. nativistiseksi teoriaksi (esim. Bausch & Krumm 1995, 10), ja hän on viime aikoina saanut puoltajia juuri universaalikielioppiin suuntautuneista tutkijoista.

Schwartz (1993) vastustaa käsitystä, että kieliaines ja negatiivinen evidenssi (sen esittäminen, mikä kielessä ei ole mahdollista, esimerkiksi korjaamalla vieraan kielen oppijan ilmaisuja) yhdessä edistävät oppijan vieraan kielen kompetenssin syntyä. Mainittu käsitys perustuu näkemykseen, että kieltä koskeva tieto on samanlaista kuin muukin tieto. Tämä ei kuitenkaan Schwartzin mukaan osoita tyydyttävästi, kuinka kielellisen tiedon järjestelmä kehittyy. Kielikykyhän on Chomskyn mukaan erillinen, vain kieltä koskeva kognitiivinen järjestelmä. Kaikki kielellinen käyttäytyminen ei kuitenkaan heijasta tätä universaalikielioppiin perustuvaa kompetenssia vaan jotain muuta tietoa, varsinkin vierasta kieltä institutionaalisesti opiskelevilla. Tässä Schwartz viittaa Krashenin ’omaksumiseen’ ja ’oppimiseen’

ja vetää rajat *omaksutun kielellisen tiedon* tai *kielellisen käyttäytymisen* ja *opitun kielellisen tiedon* tai *kielellisen käyttäytymisen* välille.

Schwartz katsoo, että negatiivinen evidenssi vaikuttaa vain *opittuun* kielelliseen tietoon ja johtaa siis tarkempaan *opittuun* kielelliseen käyttäytymiseen mutta ei vieraan kielen *kompetenssin* uudelleen organisoitumiseen. Hän perustelee hypoteesiaan Fodorin (1983) mukaisella käsityksellä mielen modulaarisuudesta.<sup>8</sup> Itsenäinen kielimoduuli, jossa kompetenssi rakentuu universaalikieliopin avulla, pystyy käsittelemään vain primääriä kielellistä ainesta. Sen sijaan negatiivinen evidenssi ja eksplisiittinen kieliopin opetus ovat propositionaalista faktatietoa, joka päättyy keskusprosessointijärjestelmään, jota Fodor vertaa yleiseen ajatteluun. Toisaalta vieraan kielen oppijan äidinkielen ja kohdekielen erot, esimerkiksi parametrien erilaisuus ja erot niiden kattavuudessa, voivat johtaa siihen, että kaikki kohdekielen syntaksin piirteet eivät olekaan omaksuttavissa primääriaineksen pohjalta. Silloin negatiivinen evidenssi voi auttaa *opittua* kielellistä käyttäytymistä lähemmäksi omakielisten puhujien tasoa. – Schwartzin tässä tekemä erottelu lienee vieraan kielen oppijan kielenkäytön kannalta lähinnä muodollinen, mutta kielellisen intuition kannalta erolla saattaa olla merkitystä. Schwartzin argumentointi koskee kuitenkin vain syntaksia, ei esimerkiksi sanastoa eikä morfologiaa.

Zobl (1995) toteaa kahden eri tiedonkäsittelytavan eli omaksumisen ja oppimisen käsittelyn olevan Krashenin teoriassa erittelemätöntä, mutta Krashenin tekemän eron ydintä ei lingvistiikan ja kielenoppimistutkimuksen kehittymisenkään ole poistanut. Uuden tiedon avulla on vain tarkennettu omaksutun järjestelmän käsitettä ja lisätty teorian selitysvoimaa. Zobl on omaksutun implisiittisen kielellisen tiedon synnystä samaa mieltä kuin Schwartz (1993). Implisiittinen kielellinen tieto ja 'opittu' eksplisiittinen faktatieto edustuvat kahdella eri koodilla. Juuri tästä on Zoblin mukaan kysymys, kun Krashen puhuu kahden järjestelmän erillisestä tallentumisesta. Paljon kiistelty tietoisien ja tiedostamattoman kontrasti on johdettavissa kahden kognitiivisen systeemin representaatio- ja prosessointieroista. 'Opittu' faktatieto on keskusprosessien kuten analogian, induktion ja päättelyn tuote. Keskusprosessien tuotoksia voidaan tarkastella avoimesti, implisiittistä kielellistä tietoa taas ei. Kahden järjestelmän erilliseen tallentumiseen liittyvät myös Paradis'n (1994, 409–412) havainnot kaksikielisistä afaatikoista, joilla eksplisiittisesti opittu vieras kieli säilyi, mutta implisiittisesti opittu ensikieli ei. Tämän Paradis olettaa osoittavan, että implisiittinen kielellinen kompetenssi ja eksplisiittinen kielellinen tieto ovat erillisiä ja erikseen varastoituneita.

Vieraan kielen rakenteiden omaksumisjärjestykselle ja omaksumishierarkioille on Zoblin (1995) mukaan kehkeytymässä teoreettinen viitekehys universaalikieliopin funktionaalisten kategorioitten teoriasta. Hän sanoo Krashenin esittämän morfeemien omaksumisjärjestyksen sopivan tähän viitekehukseen (ks. Zobl & Liceras 1994; Cook & Newson 1996, 181–188). Zobl pitää merkittävänä, että Krashenin teorialla on ollut kyky ennustaa tuloksia, jotka eivät olleet hänen saatavillaan silloin, kun teoria laadittiin. – Yleinen käsitys nykyisin on, että runsas ymmärrettävän kieliaineksen tar-

<sup>8</sup> Chomsky (1986, 14) ei aivan yhdy Fodorin näkemyksiin kielimoduulin ominaisuuksista.

jonta on välttämätön mutta ei riittävä edellytys vieraan kielen oppimiseen (esim. Long 1996). Näin on tulkittavissa myös Schwartzin kanta asiaan.

### 3.2 Universaalikielioppiteoria

Ajatus kaikille kielille yhteisistä rakenteista abstraktilla tasolla eli universaalikieliopista ei ole sinänsä uusi. Jo Port Royalin koulukunnan kielifilosofit kehittivät sellaista Ranskassa 1600-luvulla. Taustana olivat Aristoteleen ja Descartes'in ajatukset. Aristoteleen mukaan ajatus määrää kieltä, ja karteesiolaisten filosofian mukaan yleiset lait ovat sisäsyntyisiä ja tieto on löydettävissä ihmisen mielestä. (Karlsson 1994, 24; Kieli ja sen kieliopit 1994, 23–24.) Chomsky pitää karteesiolaista ajattelua oman ajattelunsa edeltäjänä. 1600-luvun 'ensimmäisen kognitiivisen vallankumouksen' kysymyksenasettelut heräsivät uudelleen eloon 1950-luvun 'toisessa kognitiivisessa vallankumouksessa' (Chomsky 1990, 59).

Chomskyn 1980-luvulla (1981, 1986, 1988) kehittelemä kielen omaksu-  
misen *universaalikielioppiteoria* perustuu ihmisen biologisesti määräyty-  
neeseen myötäsyttyiseen kielelliseen tietoon eli universaalikielioppiin, jo-  
ka kuuluu kieltä koskevaan aivojen osajärjestelmään. Vain myötäsyttyisen  
kielellisen tiedon avulla voidaan Chomskyn käsityksen mukaan selittää se,  
että ensikielen kompetenssi syntyy huolimatta siitä, että kieliympäristön  
tarjoama kieliaines ei sisällä kaikkea sitä, mitä lapsi kuitenkin osaa. Univer-  
saalikielioppiteorian mukaan lapsi omaksuu ensikielensä *implisiittisesti*,  
opettamatta, pelkästä *positiivisesta* evidenssistä eli siitä, mikä kielessä on  
mahdollista, tarvitsematta *negatiivista* todisteaineistoa eli korjaavaa tietoa  
siitä, mikä kielessä ei ole mahdollista. Tämä onnistuu vain synnynnäisen  
kielikyvyn ansiosta. (Chomsky 1988, 24–25; Cook 1994, 477; Towell &  
Hawkins 1994, 59–60.)

Universaalikielioppiteoria kuvaa alkutilaa, josta lapsen kielijärjestel-  
mä lähtee. Tästä se 'kasvaa' aikuisen ensikielen kielijärjestelmäksi. Chomsky  
erottaa toisistaan ihanteellisen kielen käyttäjän kielen *omaksu-  
misen* ja lapsen reaalisesti kielen *kehittymisen*. Kieli kehittyy lapsen muiden kognitiiv-  
isten kykyjen kehittymisen ja kypsymisen sallimissa rajoissa. *Sisäinen kie-  
li* on mielen erityinen kyky, aikuisen kielikompetenssi. Kielen käyttö, per-  
formanssi taas perustuu 'sisäiseen kieleen' ja muihin kykyihin, ja siihen  
vaikuttavat myös tilanne yms. tekijät. Tämä *ulkoinen kieli* on siis 'sisäisen  
kielen' käynnistymisen tulos. Tässä mielessä 'sisäinen kieli' edeltää loogises-  
ti ja epistemologisesti 'ulkoista kieltä'. Generatiivinen kielentutkimus koh-  
distuu 'sisäiseen kieleen' ja sen alkutilaan. Tätä alkutilaa koskevat oletukset  
muodostavat universaalikieliopin. (Chomsky 1986, 19–26; 1988, 61–62;  
McLaughlin 1987, 93; Lyons 1991, 167; Roberts 1994, 456–458.)

Universaalikielioppi sisältää kaikkia kieliä koskevia rajoituksia. Kieltä  
rajoittavat ensinnäkin muuttumattomat periaatteet (*prinsiipit*), joiden otak-  
sutaan pätevän kaikissa kielissä, ja toiseksi *parametrit*, joiden arvot vaihte-  
levat eri kielissä. Towell ja Hawkins (1994, 61) havainnollistavat tätä autoon  
liittyvällä analogialla: pyörillä varustettuun akseliin kytketty moottori kul-

jettaa autoa. Tämä on auton universaali piirre tai periaate, mutta erityyppisissä autoissa on ratkaistu eri tavoin, kuinka voimansiirto toimii: jotkut autot ovat etuvetoisia, toiset takavetoisia, kolmannet nelipyörävetoisia. Periaate siis toteutuu tässä sellaisen parametrin avulla, joka voi saada kolme arvoa.

Kielen periaatteet ovat valmiina ihmismieleessä, siksi niitä ei tarvitse opettaa eikä oppia. Esimerkiksi *lausekerakenteet* muodostetaan kaikissa kielissä saman periaatteen mukaisesti. Lausekkeen ydin on *pääsana*, jolla voi olla kaksi erilaista määrettä: pääsanaan kiinteästi liittyvä *komplementti*, jonka kanssa pääsana muodostaa konstituentin, sekä *tarkenne*, joka määrää tätä konstituenttia ja muodostaa sen kanssa uuden konstituentin. Lausekkeen pääsanan ominaisuuksista riippuu, mitä muita konstituentteja lausekseen voi sisältyä. Morfosyntaksi ja leksikko yhdistyvät näin ollen lausekkeessa, sillä lausekkeet voidaan nähdä pääsanojen rakenteellisina *projektiivina*, eli pääsana heijastaa syntaktiset ominaisuutensa lausekkeen alueelle. Esimerkiksi prepositio vaatii komplementtikseen nominilausekkeen.<sup>9</sup> Eri kielet poikkeavat toisistaan sen suhteen, onko pääsana komplementtimäärään oikealla vai vasemmalla puolella ja onko tarkenne tämän konstituentin oikealla vai vasemmalla puolella. Englannissa tarkenne tyypillisesti edeltää ja komplementti seuraa pääsanaa niin kuin esimerkiksi seuraavassa nominilausekkeessa:

*many* tarkenne    *books* pääsana    *about linguistics* komplementti

Sen sijaan esimerkiksi japanin kielessä sekä tarkenne että komplementti edeltävät pääsanaa, mikä vastaisi sanajärjestystä *\*many linguistics about books*, kun taas fidjin kielessä pääsana edeltää molempia määreitä (*\*books about linguistics many*). Joissakin kielissä tilanne on monimutkaisempi, käytössä on ehkä useita parametrejä. Esimerkiksi ranskassa tyypillinen järjestys on sama kuin englannissa, mutta painottomat objektipronominit poikkeavat tästä ja sijoittuvat tarkenteen ja pääsanan väliin (*Jeanne le connaît* = tarkenne + komplementti + pääsana). Kyseessä on siis lausekerakennetta määrävän universaalikieliopin pysyvän periaatteen sisällä sallittu *pääsana-parametrin* vaihtelu eri kielissä. Parametrien säätämiseen tarvitaan kulloisenkin kieliympäristön tarjoamaa aineistoa, ts. ympäröivä kieliaines 'laukaisee' parametrille tietyn arvon. (Chomsky 1986, 80–84; 1988, 62–70; Cook 1993, 156–160; Karlsson 1994, 128–129; Towell & Hawkins 1994, 61–68.)<sup>10</sup>

Ensikielen keskeinen kielitieto (core grammar) omaksutaan, kun periaatteet ja parametrit sisältävä mieli altistuu kieliaineikselle, joka sisältää positiivista evidenssiä. Lisäksi opitaan sanasto ja erilaiset tunnusmerkkiset epä-säännöllisyydet, esimerkiksi epä-säännölliset verbit ja idiomit (periphery).

<sup>9</sup> Perinteisen kieliopin rektioita on laajennettu ja yleistetty muissakin uusissa kielioppi-malleissa, esimerkiksi valenssikieliopissa (Lyons 1991, 200).

<sup>10</sup> Teorian uusimmassa vaiheessa parametrit näyttävät olevan siirtymässä syntaksista leksikkoon. Se merkitsee, että parametrien arvot asettuvat niin, että ne sopivat funktionaalisiin elementteihin eli taiputukseen (inflections = aikamuodot, kongruenssi jne.) ja koko leksikon ominaisuuksiin. (Chomsky 1990, 73–75; Cook 1994, 498–499.)



(Chomsky 1986, 150–151; 1988, 63.) Universaalikielioppiteoria koskee siis syntaksin ja morfologian, fonologian, leksikon systemaattisten piirteitten sekä joidenkin semanttisten seikkojen implisiittistä oppimista. Aikuisen kielikompetenssi, 'sisäinen kieli' koostuu siis prinssiipeistä, jotka kyseisessä kielessä toteutuvat juuri sen kielen vaatimilla parametrien arvoilla, sekä laajasta leksikosta, johon sisältyy tieto siitä, kuinka sanat sopivat prinssiipien ja parametrien luomiin rakenteisiin. Se mitä arkikielessä sanotaan 'kieleksi' on tulosta kielikompetenssin vuorovaikutuksesta mielen muiden moduulien kuten havaitsemisen, käsitejärjestelmän ja pragmaattisen tiedon kanssa. (Gregg 1989, 25; Cook 1994, 477–481; Sharwood Smith 1994, 145–147.)

Universaalikielioppiteoria on herättänyt paljon innostusta ja kritiikkiä. Teoria ei ole saanut yleistä hyväksyntää muun muassa siitä syystä, että siinä käytettyä teoreettisen analyysin aineistopohjaa ei ole katsottu riittäväksi. Se käsittää vielä liian harvoja kieliä. Monet yksityiskohdat ovat myös kiistanalaisia, esimerkiksi ydinkieliopin tunnusmerkkisyysteoria ja periferiaan kuuluvien asioiden erottelu. Teoria kehittyy kuitenkin edelleen dynaamisesti ja tuottaa uutta tutkimusta. (Lyons 1991, 163–205; Karlsson 1994, 24–25; Roberts 1994, 472.)

Universaalikielioppiteoria on tarkoitettu kuvaamaan ja selittämään nimenomaan ensikielen omaksumista. Se edustaa *tahatonta, implisiittistä* oppimista puhtaimmillaan. Chomsky (1988, 134) sanoo, että kielen oppiminen on jotakin, joka tapahtuu lapselle sopivassa ympäristössä ennemmin kuin jotakin, mitä lapsi tekee. Kielen oppiminen kuuluu lapsen kasvuun. Kielen oppimiseen ei siis liity varsinaista oppimisteoriaa, vaikka siihen oletetaan kuuluvan oppimistoimintoja.

Universaalikielioppiteoria on nykyisin myös vieraan kielen oppimistutkimuksen painopistealueita. Koska vieraan kielen oppimisteorian kehittäminen vaatii vankkaa teoriaa kielestä, tämä teoria on inspiroinut tutkimusta enemmän kuin muut. Clahsenin (1990) mukaan universaalikielioppiteorian avulla on päästy tutkimaan asioita, joita ennen ei ole tutkittu, esimerkiksi tiettyjen pronomien viittaussuhteita (binding) ja parametrien arvojen seurauksia laajemmalle kuin vain yhteen rakenteeseen. Tässä viitekehityksessä voidaan selittää myös ensikielen ja vieraan kielen kehityksen eroja.

### **Universaalikielioppiteoria ja vieraan kielen oppiminen**

Se että vieraan kielen oppijoillekaan ei opeteta kaikkea, mitä he loppujen lopuksi kuitenkin intuitiivisesti osaavat, viittaa siihen, että universaalikieliopilla olisi tekemistä myös vieraan kielen oppimisen kanssa. Vieraan kielen oppijan tilanne on kuitenkin ratkaisevasti toinen kuin ensikielen oppijan. Hän hallitsee jo ainakin yhden 'sisäisen kielen' variantin. Teini-ikäisenä ja aikuisena hän on myös kognitiivisilta valmiuksiltaan toisessa asemassa kuin ensikielen oppija. Ensikielestä poikkeavaa on sekin, että kuuden vuoden jälkeen aloitetussa vieraan kielen oppimisessa tuskin koskaan päästään ensikielen tasoiseen morfosyntaksin hallintaan ainakaan silloin, jos kompetenssin osoittajana käytetään kielellistä intuitiota (Coppie-

ters 1987; Johnson & Newport 1989; Long 1990, 1993; Schachter 1990b), vaikka poikkeuksiakin saattaa löytyä (Birdsong 1992).<sup>11</sup>

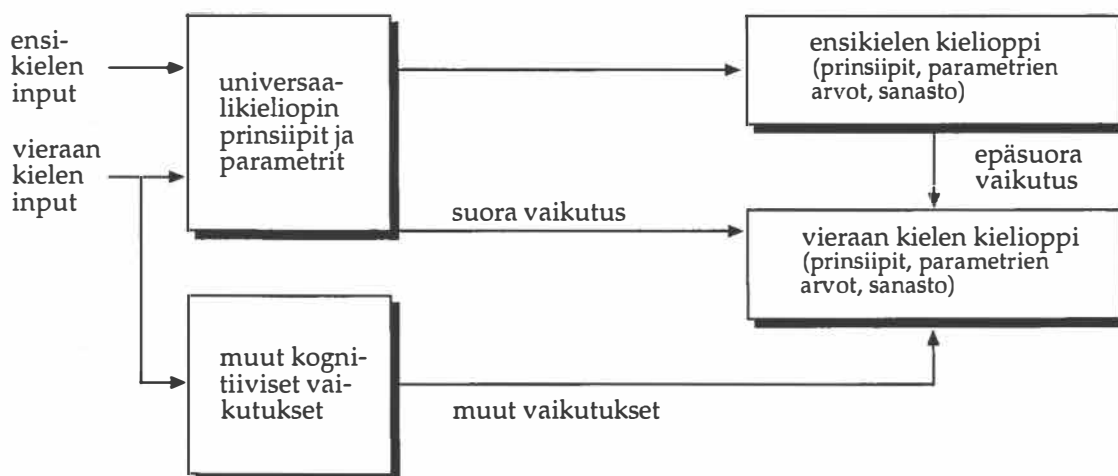
1990-luvun alussa tutkijat kiistelivät pääasiassa siitä, onko universaali-kielioppi vielä käytettävissä, kun vierasta kieltä ryhdytään opettelemaan äidinkielen omaksumisen jo tapahduttua. Mahdollisuuksia on kolme:

- 1) Universaalikielioppi toimii kuten äidinkieltä opittaessa, eli vieraan kielen omaksuminen on *implisiittinen* prosessi positiivisen evidenssin pohjalta. Oppijat eivät ole tietoisia siitä, mitä he oppivat, eivätkä kiinnitä siihen tietoista huomiota.
- 2) Universaalikielioppi on käytettävissä äidinkielen välityksellä, jolloin vieraan kielen periaatteet ja parametrit rajoittuvat alussa niihin, jotka ovat käytössä ensikielissä. Omaksuminen tapahtuu nytkin *implisiittisesti* positiivisen evidenssin nojalla. Ympäristön kieliaines toimii omaksumisen laukaisijana.
- 3) Universaalikielioppi ei enää toimi, vaan vieraan kielen oppiminen on kytköksissä muihin kognitiivisiin kykyihin. Tässä tapauksessa vieraan kielen oppiminen voi olla paitsi *implisiittistä* myös *eksplisiittistä*. Kieliopin piirteet esitetään oppijoille eksplisiittisesti opettamalla, ja he omaksuvat ne kiinnittämällä niihin tietoista huomiota. Tähän voi vielä liittyä virheiden korjausta eli negatiivista evidenssiä. Toisin sanoen kieltä opetetaan niin kuin muitakin kouluaineita. (Cook 1994, 483–485.)

Tutkijoiden näkemykset siitä, mikä vaihtoehto pätee vieraan kielen oppimisessa, ovat käyneet kovasti ristiin (ks. Eubank 1991). Asiaa ei ole pystytty ratkaisemaan, mutta tällä hetkellä tämä kysymys ei ole hallitseva, vaan viimeisimmät tutkimukset lähtevät yleensä siitä, että universaalikielioppi on ainakin jossain määrin vieraan kielen oppijan käytettävissä (Eubank 1995, 93–94). Cook pitää parhaana yhdistettyä mallia (kuvio 6), jossa inputista johtaa kolme reittiä vieraan kielen kompetenssiin: 1) Universaalikieliopin *suora vaikutus* koskee periaatteita, joita näyttää esiintyvän oppijoiden vieraan kielen sisäisissä kieliopissa, vaikka niitä ei opita inputista. 2) *Epäsuoran vaikutuksen* reitti koskee parametrejä, joissa ensikielen parametrien arvot näkyvät vielä edistyneidenkin oppijoiden vieraan kielen kieliopissa. 3) *Muiden vaikutusten* reitti ottaa huomioon sen mahdollisuuden, että jotkut vieraan kielen kieliopin piirteet ovat opittavissa eksplisiittisen opetuksen avulla. Myöhemmät tutkimustulokset osoittanevat, mitkä asiat kuuluvat mihinkin reittiin, tai voidaanko joku tai jotkut reitit poistaa kokonaan. (Cook 1994, 492.)

Suoran vaikutuksen väylä edustaa *implisiittistä* oppimista, samoin epäsuoran vaikutuksen väylä, joskin se mahdollisuus on otettava huomioon, että *eksplisiittisellä* opetuksella voidaan vaikuttaa parametrin arvon asettumiseen opiskeltavan kielen mukaiseksi. Muut vaikutukset johtanevat *eksplisiittiseen* oppimiseen. (Cook 1994, 493.)

<sup>11</sup> On mielenkiintoista, että tähän ikärajaan (5-6 vuotta) asettuu ensikielen herkkyysskauden loppu (Meisel 1991, 246) ja yleensä myös metalingvistisen tietoisuuden synty.



KUVIO 6 Universaalikieliopin mahdolliset vaikutukset vieraan kielen oppimiseen (Cook 1994, 493)

Cook (1994) pohtii universaalikielioppia useiden kielten taitajan kannalta. Vieraan kielen oppijan universaalikieliopin alkutila sisältää jo ensikielen. Vieraassa kielessä päästään myös erittäin harvoin ensikielen kaltaiseen kielijärjestelmään. Kysymys ei näin ollen olekaan siitä, onko universaalikielioppi vieraan kielen oppijan käytössä vai ei, vaan siitä, kuinka kielikyky (language faculty) voi sisältää eri kielten ydinkielioppeja. Tällöin jokin periaate voi koskea yhtä kieltä mutta ei toista, ja samalla parametrilla voi olla yhtä aikaa erilaisia arvoja. Näin ollen useiden kielten taitajan tiedon täytyy olla erilaista kuin yhtä kieltä taitavan. Cook nimittää tätä mielen tilaa *multikompetenssiksi*.<sup>12</sup> (Cook 1994, 494–495.)

Näyttää siltä, että ensikielen parametrien arvot siirtyvät opiskelun alkuvaiheessa vieraan kielen kielioppiin, vaikka siitä ei olla yhtä mieltä, siirtyvätkö ne kokonaan vaiko vain osittain (Eubank 1995, 94–96). Sharwood Smith (1994, 161) muistuttaa, että parametrien arvot voivat olla myös jonkun muun jo opitun sukukielen parametrien arvoja. – Jos parametrin arvo on opiskeltavassa kielessä erilainen, se on säädettävä uudelleen. Tämän tehtävän Towell ja Hawkins (1994, 84–88) toteavat olevan aivan erilaatuisen ja ilmeisesti myös paljon vaikeamman kuin parametrin arvon 'laukeamisen' ensikielessä. Jos opittavan kielen parametrin arvo on kapeampi kuin ensikielen arvo, se on hankalampi panna kohdalleen kuin päinvastaisessa tapauksessa, koska oppija ei saa suoraa positiivista evidenssiä ensikielen parametrin arvon liiallisesta laajuudesta. Ranskaa ensikielenä puhuvien vaikeudet englannin useuden ja tavan adverbien oikeassa sijoittamisessa jatkuvat edistyneen tason opiskelijoihin asti (esim. White 1989b, 1991a). Sama vaikeus on suomea ensikielenä puhuvilla englannin opiskelijoilla. Sen sijaan kapeammasta parametrin arvosta lähtevillä englantia puhuvilla oppijoilla ei ole tätä vaikeutta ranskaa opetellessa.

Se, että vieraan kielen oppijan kompetenssi ei yllä ensikielen puhujan tasolle, johtuu ehkä siitä, että ensikielen parametrien arvoja ei pystytäkään

<sup>12</sup> vrt. kaksikielisten lasten metalingvististä tietoisuutta (luku 2.2.2)

säätämään vieraan kielen mukaisiksi, tai ainakin ne ovat erittäin vastustuskykyisiä, sitä vastustuskykyisempiä mitä vanhempana oppija kohtaa uuden kielen. Yleisesti tunnustetaan, että ensikielessä universaalikielioppi toimii toisella tavalla kuin vieraassa kielessä. Syyt voivat liittyä kypsymisen mukanaan tuomiin muutoksiin. Näitä kysymyksiä yritetään parhaillaan selvittää. (Roberts 1994, 473; Towell & Hawkins 1994, 126–128; Eubank 1995, 96–97.)

Opiskeltavaan kieleen siirtyvät ensikielen parametrien arvot antavat mielenkiintoisen uuden näkökulman välillä jo hyljeksittyyn kontrastiiviseen analyysiin ja siirtovaikutuksen tutkimukseen (White 1989a, 82–83; Eubank 1995, 96; ks. Odlin 1989, 15–24).

Universaalikielioppiteoria koskee vain ydinkieliopin implisiittistä omaksumista, se on kielellisen kompetenssin teoria. *Vieraan kielen oppimiseen* kuuluu paljon muuta, jota universaalikielioppi ei pyrikään selittämään. Universaalikielioppiteoria ei myöskään kerro, kuinka kielellinen tieto saadaan käyttöön ja kuinka se kehittyy. Se koskee 'kielioppia' enemmän kuin 'kieltä'. Modulaarisen ajattelun mukaan kommunikatiiviseen kompetenssiin tarvitaan informaatiota useista moduuleista: kielimoduulista ja sen osamoduuleista, muista kognitiivisista moduuleista, keskusprosessorista, joka yhdistää informaatiota eri alueilta, esimerkiksi muistitietoa, pragmaattista tietoa, ongelmanratkaisutietoa ja yleistietoa. Kommunikatiivisen kielitaidon ja sen oppimisen ymmärtämiseen tarvitaan siis useita teorioita. Myös yleiset kognitiiviset oppimisstrategiat ovat pelissä mukana. (White 1989a, 177–181; Cook 1989, 174; 1993, 241; Sharwood Smith 1994, 170.)

Koska universaalikielioppiteorian mukainen *vieraiden kielten oppimistutkimus* pyrkii selvittämään, miten kielikompetenssi syntyy, se ei välttämättä ohjaa ollenkaan kielten opetusta. Opettajalle universaalikielioppiteorian tunteminen on kuitenkin hyödyllistä. Esimerkiksi tieto parametreista ja niiden arvoista voi auttaa ymmärtämään oppimisvaikeuksia ja hahmottamaan kielen rakennetta suurempina kokonaisuuksina. Samalla se kannustaa kontrastiiviseen otteeseen sekä monipuolisen kieliaineksen tarjontaan.

Toinen kokonaan erilaiselta perustalta nouseva tutkimussuunta, joka sekin tutkii *implisiittistä* oppimista, on tietokonesimulointeihin perustuva *konnektionismi* (ks. esim. Gasser 1990). Myös Batesin ja MacWhinney (1989) kielenoppimisen ja -prosessoinnin teoria (*Competition Model*) on saanut konnektionismista hyvän työkalun (MacWhinney 1989), joka sopii nimenomaan sellaisten kieliopin ilmiöiden oppimisen tutkimiseen, joita ei voida pukea selkeiksi säännöiksi, esimerkkinä mainittakoon substantiivien suku (Schmidt 1994b, 192). Jätän nämä kiinnostavat mallit kuitenkin tässä työssä syrjään, koska etsin vieraan kielen kouluopetukseen teoriaa, joka antaisi mahdollisuuden myös *eksplisiittisen* oppimisen tarkasteluun. Käsittelem seuraavassa kahta kognitiivisen oppimisteorian versiota, joiden avulla on selitetty vieraan kielen oppimista.

### 3.3 Kielenoppiminen kognitiivisen taidon oppimisena

Chomsky (1988, 6) pitää kielitiedettä psykologian osana, mutta kognitiivisissa teorioissa kieltä tarkastellaan yleensä toisesta perspektiivistä. MacWhinney ja Anderson (1986, 4) toteavat, että he pitävät ihmismieltä yhtenäisenä, eivät modulaarisena, eivätkä oleta kielen olevan mielen erityinen 'elin' kuten Chomsky.<sup>13</sup> Kognitiivisille oppimisteorioille on tyypillistä, että ne näkevät kielenoppimisen kompleksisen *kognitiivisen taidon* (skill) haltuun saamisena, joka tapahtuu samalla tavoin kuin muidenkin kompleksisten taitojen oppiminen, joten kielenoppiminen ei ole niiden mukaan oma erityinen oppimisen lajinsa (Cook 1993, 246; R. Ellis 1994a, 388).

Kun universaalikielioppimalli keskittyy sisäisen kielitiedon, kompetenssin, syntyyn, teorit kognitiivisen taidon oppimisesta kohdistuvat ennen kaikkea sisäisiin oppimisprosesseihin. Kognitiivinen oppimisteoria pyrkii selittämään, kuinka tieto edustuu mielessä, kuinka kyky käyttää tätä tietoa kehittyy, ja kuinka uusi tieto integroituu oppijan jo olemassaolevaan kognitiiviseen systeemiin (R. Ellis 1990, 176).

#### McLaughlinin tiedonkäsittelymalli

McLaughlin työtovereineen (McLaughlin 1978; McLaughlin, Rossman & McLeod 1983) kiinnittää huomiota ihmisen tiedonkäsittelykapasiteetin rajoittuneisuuteen ja perustaa versionsa kognitiivisesta vieraan kielen oppimisesta Shiffrinin ja Schneiderin (1977) tiedonkäsittelyn teoriaan. Tiedonkäsittelykapasiteettia vähentää toisaalta tarkkaavaisuuden suuntaamisaluueen ja toisaalta tiedonkäsittelykyvyn rajoittuneisuus. Siksi tarkkaavaisuus on tehtävän tai kiinnostuksen mukaisesti valikoivaa, ja tiedonkäsittelyn tehokkuus riippuu sekä inputin laadusta että oppijan aikaisemmista tiedoista ja odotuksista. Mitä enemmän tarkkaavaisuutta tehtävä vaatii, sitä enemmän resursseja tarvitaan ja sitä hitaampaa prosessointi on. Jos tiedonkäsittelykyky ylittyy esimerkiksi nopeaa vieraskielistä puhetta kuunneltaessa, se johtaa helposti 'korvien sulkemiseen', kuulija luopuu yrityksestäkin ymmärtää. Kielen oppimisessa on kysymys tämän rajallisen kyvyn laajentumisesta.

Shiffrinin ja Schneiderin (1977) yleisen tiedonkäsittelyteorian mukaan muisti koostuu suuresta toisiinsa assosioituneiden käsitteiden (*nodes*) verkostosta. Passiivisessa tilassa olevat käsitteet muodostavat säilömuistin, aktivoituneet käsitteet työmuistin. Käsitteet voivat aktivoitua joko kontrolloitujen tai automaattisten prosessien seurauksena. *Automaattinen prosessointi* aktivoi tietyt muistin käsitteet joka kerran, kun sopiva sisäinen tai ulkoinen input on läsnä. Aktivoituminen on opittu reaktio, ja useimmat automaattiset prosessit vaativat melkoisesti harjoitusta kehittyäkseen. Kun ne on opittu, ne toimivat nopeasti, eivätkä rasita tiedonkäsittelykapasiteettia.

<sup>13</sup> Anderson (1990, 356; 1995, 376) näyttää muuttaneen mieltään, sillä hän sanoo nyt, että on avoin kysymys ("...the jury is still out"), onko kielellinen järjestelmä erilainen kuin muut kognitiiviset järjestelmät. Tähän ovat kiinnittäneet huomiota myös Hulstijn ja de Graaff (1994, 99).

Tästä seuraa, että niitä on vaikea poistaa tai muuttaa. *Kontrolloitu prosessointi* on käsitteiden tilapäinen aktivoitumissarja, joka edellyttää oppijalta tarkkaavaisuutta. Tästä syystä oppija pystyy pitämään mielessään vain yhden sarjan kerrallaan. Kontrolloidut prosessit ovat siten tiukasti työmuistin kapasiteetin rajoittamia ja vaativat enemmän aikaa aktivoitumiseensa. Niiden etuja ovat aktiivisen käsitteverkoston muodostamisen, muuttamisen ja uusiin tilanteisiin soveltamisen joustavuus. Kontrolloitujen ja automaattisten prosessien ero ei perustu tietoisuuteen; molemmat voivat periaatteessa olla tietoisia tai tiedostamattomia. Tiedostaminen riippuu huomion keskittämisestä. Kontrolloidut prosessit tapahtuvat yleensä peräkkäin, automaattiset rinnakkain ja yhtäaikaan kontrolloitujen prosessien kanssa. Uuden asian oppimista säätelevät kontrolloidut prosessit. Tämä tarkoittaa, että työmuistissa aktivoitujen käsitteiden välille muodostuu säilömuistiin siirtyviä uusia assosiaatioita. Tiiviin harjoituksen avulla näiden käsiteryhmien aktivoituminen automaattistuu. (Shiffrin & Schneider 1977, 155–162.)

Kompleksisen kognitiivisen taidon, siis myös vieraan kielen taidon oppiminen alkaa paljon työmuistin kapasiteettia vaativien *kontrolloitujen prosessien* säätelemänä. Runsaasti harjoittelemalla osataidot automaattistuvat vähitellen ja integroituvat. Tämä vie aikaa, mutta kun automaattistuminen on joltakin osin tapahtunut, kontrolloidut prosessit vapautuvat uusiin tehtäviin. Kun esimerkiksi oikeinkirjoitustaito on hallinnassa, oppijalla on enemmän resursseja kiinnittää huomionsa kirjallisessa tehtävässä harjoiteltavaan asiaan. *Automaattistunut prosessointi* selittää suoritusten parantumisen. Suorituksessa tarvittavaa *tarkkaavaisuuden* astetta voidaan kuvata jatkumolla, jonka automaattisessa päässä on ensikielen prosessointi ja kontrolloidussa päässä alkava vieraan kielen prosessointi. (McLaughlin 1987, 133–136.) Jos taidot eivät ole täysin automaattistuneita, suoritus voi parantua, kun oppijalle annetaan esimerkiksi testitilanteessa riittävästi aikaa kiinnittää huomiota tehtävän vaatimuksiin ja käyttää kontrolloituja prosesseja (Hulstijn & Hulstijn 1984).

Kompleksisen taidon oppimisen mottona voisi siis olla sananparsii ”harjoitus tekee mestarin”. Pelkkä prosessin automaattistuminen harjoittelemalla ei kuitenkaan näytä riittävän selittämään suorituksen parantumista. Sen lisäksi voi tapahtua tehtävän osien ja sitä kautta prosessien *uudelleenstrukturoida*. Esimerkiksi 2+2+2+2+2 voidaan ratkaista nopeammin ja yksinkertaisemmin kertolaskulla 2 x 5. (Cheng 1985.) Vierasta kieltä opiskeltaessa myös jo sisäistetyt representaatiot kielestä muuttuvat ja jäsentyvät uudelleen taidon kehittyessä. Vieraan kielen oppijoilla on kokemuksia siitä, että asiat yhtäkkiä ikään kuin loksahavat paikoilleen ja sen jälkeen edistymisen nopeaa. (McLeod & McLaughlin 1986; McLaughlin 1990b.) Kielen oppiminen ei siis ole tasaisesti etenevää vaan siihen kuuluu tasanteita, taantumia ja äkillistä edistymistä. Tämä ilmenee usein ns. U-muotoisena kehityksenä (mm. Kellerman 1985; Sjöholm 1995).

McLaughlinin vieraan kielen kognitiivisessa oppimismallissa sekä *eksplisiittisesti* että *implisiittisesti* opittavaa tietoa voidaan käsitellä kontrolloidusti. Jos tarkkaavaisuus prosessin aikana kohdistuu opittaviin sääntöihin, suoritus pohjautuu *eksplisiittiseen* oppimiseen. Jos muotoon kohdistuva tarkkaavaisuus on perifeeristä, ja oppija keskittyy esimerkiksi kommunikatiivisen tehtävän suorittamiseen, suoritus pohjautuu muodon osalta

*implisiittiseen* tai analogiseen oppimiseen. Eksplisiittinen tieto ei muutu implisiittiseksi tiedoksi, mutta sekä *eksplisiittisesti* että *implisiittisesti* kontrolloitujen prosessien kautta opittu tieto muuttuu harjoituksen avulla *automaattisesti* prosessoiduksi taidoksi. Automaattisessa prosessissa huomio voi kohdistua muotoon esimerkiksi koe- tai ongelmatilanteessa, mutta kommunikaatiotilanteessa vain perifeerisesti. (McLaughlin ym. 1983, 142–143; R. Ellis 1994a, 390–391.)

Keskeinen kysymys kielenoppimisessa on, kuinka kontrolloituja prosesseja on harjoitettava, jotta ne automaattistuisivat. McLaughlinilla on tästä vain vähän täsmällistä sanottavaa. McLaughlin ym. (1983, 152–153) toteavat kuitenkin, että vaikka prosessin automaattistuminen vaatii paljon toistoja, se ei suinkaan tarkoita, että toistettaisiin samaa tehtävää lukemattomia kertoja kuten esimerkiksi mekaanisissa drilleissä.

### Andersonin ACT\*-malli

Andersonin kehitelemä ACT\*-malli (*Adaptive Control of Thought*, Anderson 1982, 1983) on mielen yhtenäisyyteen perustuva teoria. Se tarkoittaa, että kaikkien korkean tason kognitiivisten prosessien, myös kielen, oletetaan olevan saman perussysteemin ilmenemismuotoja (Anderson 1983, 1–5). Teorian taustana on tekoälytutkimus. Teorian ydinkäsite on produktiosysteemi (*production system*), joka koostuu joukosta 'ehto – toiminta' eli *jos – niin*-tyyppisiä produktiosääntöjä eli produktioita. Nämä ovat ongelmanratkaisusääntöjä, esimerkiksi 'jos tarkoitus on lukea ja on liian pimeää, niin sytytä valot' (Anderson 1983, 5–7; 1995a, 248; Cook 1993, 246).

ACT\*-teoria heijastaa dynaamista näkemystä kielestä toimintana, ei staattisen kielitiedon kuvauksena (Anderson 1983, 20; Cook 1993, 247). ACT\*-produktiosysteemi koostuu kolmesta muistista: *työmuistista*, *deklaratiivisesta* eli selittävästä muistista ja *proseduraalisesta* eli toiminnallisesta muistista. *Työmuistiin* sisältyy se informaatio, joka on kulloinkin aktivoituna systeemin käytettävissä. Työmuisti saa ainesta kummastakin muusta muistista ja on produktiosääntöjen varsinainen toteuttaja. *Deklaratiivisessa muistissa* informaatio edustuu kognitiivisina yksikköinä eli ajallisina ketjuina, abstrakteina propositiona ja spatiaalisina mielikuvina. Tietorakenteet koostuvat käsitteiden ja niiden yhteyksien verkostosta. *Proseduraalinen muisti* koostuu prosesseista, jotka vertaavat produktiosääntöjen osia deklaraatiiviseen muistiin.

Deklaratiivinen, selittävä tieto on faktatiedon tyyppistä, proseduraalinen, toiminnallinen tieto sitävastoin on ongelmanratkaisun kaltaista tietoa siitä, kuinka kognitiivisia tehtäviä suoritetaan. *Proseduraalinen kielitieto* ei ole tietoista eikä tietoisien huomion tavoitettavissa toiminnan aikana. Sen sijaan *deklaratiivinen kielitieto* koostuu esimerkiksi sanoista, joilla on erityinen merkitys, ja jotka ovat puhujan tietoisuuden ulottuvilla. Produktiosääntöjen toimeenpaneminen työmuistissa vaatii deklaraatiivisen ja proseduraalisen muistin vuorovaikutusta. (Anderson 1983, 10–26, 267–268; 1995a, 238–239; Cook 1993, 247–248.)

Kaikki uusi tieto on Andersonin mukaan aluksi deklaraatiivista. Taitoa opeteltaessa deklaraatiivisesta tiedosta siirrytään proseduraaliseen tietoon kolmen vaiheen kautta:

- 1) *Kognitiivisessa* vaiheessa opitaan menettelytavan kuvaus. Uusi informaatio koodataan deklaratiivisena, eli muistiin tallentuvat taitoon kuuluvat relevantit faktat. Oppijat tavallisesti kertaavat näitä faktoja, kun he ensi kertoja suorittavat taitoa vaativaa tehtävää. Deklaratiivista informaatiota käsitellään tulkintasäännöillä, joita ovat yleiset ongelmanratkaisumenetelmät tai analogia ennen opitun pohjalta. Kognitiivisessa vaiheessa opittu tieto ei kuitenkaan yksinään riitä taitavaan suoritukseen.
- 2) *Assosiatiivisessa* vaiheessa opitaan taitavaan suoritukseen tarvittavia menettelytapoja. Tässä vaiheessa virheet karsiutuvat vähitellen ja yhteydet taitavan suorituksen eri osien välillä vahvistuvat. Toiminnan perättäiset vaiheet yhdistyvät uusiksi yksiköiksi. Deklaratiivinen informaatio muuttuu nyt *proseduraaliseen* muotoon, joka johtaa toiminnan nopeutumiseen. Tiedon proseduraalinen representaatio ei kuitenkaan aina korvaa deklaratiivista representaatiota. Joskus molemmat tiedon muodot pysyvät rinnakkain, esimerkiksi silloin kun sujuvasti vierasta kieltä puhuva muistaa edelleen monia kieliopin sääntöjä. Taitavaa suoritusta hallitsee kuitenkin proseduraalinen tieto, eikä deklaratiivinen. Assosiatiivisen vaiheen jälkeen siirrytään yleisestä ongelmanratkaisusta opittavan taidon alaan kuuluvien erityisten menettelytapojen oppimiseen.
- 3) *Autonomisessa* vaiheessa suoritus nopeutuu edelleen ja automaattistuu. Toiminnan eri vaiheiden sanallinen kertaaminen jää pois, ja kyky ilmaista sanallisesti tieto, jota taitavaan suoritukseen tarvitaan, voi hävitä kokonaan. Harjoituksen tuloksena suorituksen sujuvuus ja tarkkuus lisääntyvät. Taidon *tarkennusvaiheen* osatekijöitä ovat yleistäminen eli osittain päällekkäisten toimintojen yhdistyminen ja kyky toimia sujuvasti täysin uusissa tilanteissa sekä eriytyminen: esimerkiksi ensikielen oppimisessa kaikki verbit yleistetään ensin säännöllisiksi, mutta vähitellen opitaan pitämään säännölliset ja epäsäännölliset verbit erillään. (Anderson 1983, 216–255; 1995a, 273–275; Cook 1993, 248–249; Towell & Hawkins 1994, 205–213.)

Toiminnan oppiminen on erilaista kuin deklaratiivisen faktatiedon oppiminen. Proseduraalista oppimista tapahtuu vain taitoa harjoittamalla. Proseduraalinen oppiminen onkin tekemällä oppimista. Tästä syystä proseduraalinen oppiminen on paljon hitaampaa kuin deklaratiivinen oppiminen. (Anderson 1983, 215.)

Andersonin ACT\*-mallissa deklaratiivinen tieto siis *proseduraalistuu* eli muuttuu vähitellen harjoittelun avulla proseduraaliseen muotoon, joka ei ole kieltä prosessoitaessa tietoisuuden tavoitettavissa, vaikkakin deklaratiivinen representaatio voi jäädä proseduraalisen rinnalle. Deklaratiivinen faktatieto on *eksplisiittistä* tietoa, proseduraalinen tieto *implisiittistä*. Koska näillä tiedon lajeilla on yhteys toisiinsa, Andersonin teoria edustaa interface-näkemyttä (Hulstijn & de Graaff 1994).

Vieraan kielen oppimiseen Andersonin teoriaa ovat soveltaneet erityisesti O'Malley ja Chamot (1990) käsitellessään oppimisstrategioita. He pitävät Andersonin teorian etuina sen perinpohjaista kehittelyä, sen pohjautumista laajaan kognitiiviseen tutkimukseen sekä sen käsitteiden selkeyttä



ja selitysvoimaa. Toisaalta he kritisoivat ACT\*-teoriaa siitä, että oppiminen kytkeytyy siinä sääntöihin. Deklaratiivisena tietona he näkisivät mielellään oppilaiden itse muodostamia tai vapaamuotoisia sääntöjä. He pelkäävät, että teoria saattaa johtaa pänttävään opetukseen, sen sijaan että oppilaat pääsisivät heti kokeilemaan kielen käyttämistä. (O'Malley & Chamot 1990, 27–30.) Anderson (1993) onkin kehittänyt teoriaansa edelleen (*ACT-R, Adaptive Control of Thought-Rational*). ACT-R-teoriassa deklaratiiivinen tieto voi perustua menettelysääntöjen sijasta esimerkkeihin, joita käytetään analogisesti produktiosääntöjen pohjana. Tällaisen deklaratiiivisen tiedon ei tarvitse edustua pysyvästi muistiin. (Anderson 1993, 78–79; Anderson & Fincham 1994, 1322–1323.) Tämän Andersonin tulkinnan soveltaminen kouluopetukseen saattaa vapauttaa oppilaat O'Malley'n ja Chamot'n pelkäämästä pänttäyksestä.

### 3.4 Kielenoppimisteorioiden vertaileva tarkastelu

Mitään yleisesti hyväksyttyä yhtä vieraan kielen oppimisen teoriaa ei nykyisin ole olemassa eikä sellaista ole lähiaikoina odotettavissakaan (R. Ellis 1994b, 107). Valitsin edellä käsitellyt teorit tutkimukseni viitekehikseksi, koska ne ovat keskeisiä kielenoppimistutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa. Lisäksi ne selittävät vieraan kielen kielitiedon eksplisiittistä ja/tai implisiittistä oppimista erilaisista lähtökohdista ja täydentävät siten toisiinsa. Seuraavassa taulukossa esitän teorioista yhteenvedon ja vertailen ja arvioin sen jälkeen niiden ominaisuuksia.

TAULUKKO 1 Yhteenvedo käsitellyistä vieraan kielen oppimisteorioista

Teoria	Lähtökohta	Kielenoppiminen verrattuna muuhun oppimiseen	Eksplis. ja implis. tiedon yhteys (interface)	Ensikielen ja vieraan kielen oppiminen
Krashen	lingvistinen	erilaista	ei yhteyttä	samankaltaista
UG	lingvistinen	erilaista	(ei yhteyttä)	sama/eri
Kognitiiviset teorit	psykologinen	samanlaista	vahva yhteys	erilaista

UG = universaalikielioppimalli; eksplis. ja implis. = eksplisiittisen ja implisiittisen

*Krashenin* kielenomaksumisteoria oli aikoinaan hyvä lähtökohta vilkkaalle vieraan kielen oppimista koskevalle keskustelulle. Kielen omaksuminen on sen mukaan ikäänkuin 'imurointia' oppijalle sopivasta kieliaineesta. Itse oppimisprosessia Krashen ei paljon käsittele eikä sitä, kuinka paljon tarjottua kieliaineesta omaksutaan. Tosin siihen hänen mukaansa vaikuttavat affektiiviset seikat, ts. oppimisilmaston täytyy olla positiivinen. Jotkut teorian käsitteet, joiden epämääräisyyttä on kokeellisen tutkimuksen kannalta moitittu, ovat intuitiivisesti ymmärrettävissä, esimerkiksi tarjottavan kieliaineen  $i + 1$  -taso. Tämä taso muistuttaa Vygotskyn (1982) lähikehi-

*tyksen vyöhykettä* (näin myös Takala 1984a, 170). Vygotskyn käsite on kuitenkin laajempi ja dynaamisempi. Siihen sisältyvät aina myös opettajan tuki sekä vuorovaikutus opettajan ja oppijan välillä. (Donato 1996.)

Schumann (1993) huomauttaa, että uudet teoriat, kuten Krashenin teoria aikoinaan, tuovat usein ilmi jotain, joka on vasta kehkeytyksessä, ja joka jää ainakin metaforana vaikuttamaan kaikesta kritiikistä huolimatta. Siksi teorioiden arvioinnissa voisi käyttää eksploratiivista otetta kokeellisen falsifioinnin vaatimuksen sijaan. (Schumann 1993, 302–303.) Hulstijn ja de Graaff (1994, 99) pitävät Krashenin teoriaa vieraan kielen opetuksen kannalta puolustettavana, mutta tutkimuksen kannalta hedelmättömänä, ellei jyrkkää eroa omaksumisen ja oppimisen välillä pystytä operationaalistaamaan. Teoria on lähtökohdiltaan lingvistinen, ja universaalikielioppiteorian edustajat (kuten Schwartz 1993; Zobl 1995) ehkä voisivat ratkaista operationaalistamisen ongelman.

*Universaalikielioppiteorian* lähtökohta on puhtaasti lingvistinen. Sen mukaan ei tarjotun kieliaineen laadulla eikä määrällä ole sinänsä merkitystä, kunhan siinä on riittävästi luonnolliselle kielelle ominaista ainesta. Vieraan kielen kouluoppimisen kannalta ongelmallista on ensinnäkin se, että universaalikielioppi kattaa vain kielen ydinkieliopin, ja toiseksi se, että kouluikäisillä oppijoilla äidinkielen parametrit ovat jo ehtineet vakiintua ja niiden asettuminen opiskeltavan vieraan kielen mukaisiksi ei näytä käyvän helposti. Tämä saattaisi vaatia kontrastiivisesti valittua kieliainesta ja hankalien asioiden eksplisiittistä opettamista, vaikka se ei oppijan sisäiseen kompetenssiin vaikuttaisikaan. Sanastoa käyttösääntöineen on joka tapauksessa opittava runsaasti. Universaalikieliopin periaatteiden alueella teoria edustaa pelkästään implisiittistä oppimista eli *noninterface*-kantaa, periaatteiden ei tarvitse ja tuskin voikaan opettaa eksplisiittisesti. Parametrien arvojen osalta asia on mutkikkaampi.

*Kognitiiviset* teoriat esittävät kielenoppimisen muiden kompleksisten kognitiivisten taitojen oppimisen kaltaisena. Kielen oppiminen ei vain "tapahtu" ihmiselle, vaan tieto konstruoidaan aktiivisesti itse (Kettemann 1993). Oppimisprosessi on teorioissa keskeinen ja siihen katsotaan voitavan vaikuttaa. Kontrolloidut prosessit muuttuvat harjoituksen avulla automaattisiksi ja deklaraatiivinen tieto proseduraalistuu osaamiseksi. Anderson (1983, 237) toteaa tiedon proseduraalistumisen olevan monessa suhteessa samankaltaista kuin Shiffrinin ja Schneiderin (1977) ja Shiffrinin ja Dumaisin (1981) oletus siitä, miten prosessit automaattistuvat. Assosiativisessa vaiheessa tapahtuva tehtävän osaprosessien yhdistyminen taas muistuttaa McLaughlinin (1990b) kuvaamaa uudelleenstrukturoidumista. Proseduraalistuminen ja prosessien automaattistuminen vievät aikaa ja vaativat paljon harjoittamista. Anderson (1982, 369) huomauttaakin, että minkään vaativan taidon oppiminen ei suju alle sadan tunnin harjoittelulla, ja ensikielen oppiminen vie kymmeniä tuhansia tunteja. Kognitiiviset teoriat kielenoppimisesta taidon oppimisena edustavat 'vahvaa' *interface*-kantaa (Hulstijn & de Graaff 1994, 99). McLaughlin (1987, 152–153) muistuttaa kuitenkin, että kontrolloidut ja automaattiset prosessit eivät ole yhteneväisiä tietoisien ja tiedostamattoman prosessoinnin ja siten eksplisiittisen ja implisiittisen oppimisen kanssa (ks. s. 45).

Sekä *universaalikielioppiteorian* että *kognitiivisten* teorioiden yhteinen piirre on havainto siitä, että ensikielessä vakiintuneiden parametrien arvot tai toisaalta äidinkielen automaattistuneet prosessit ja proseduraalinen tieto ovat vaikeasti muutettavissa opiskeltavan vieraan kielen mukaisiksi. Vaikka tämä kontrolloidussa tilanteessa onnistuisikin, aidossa kommunikaatiotilanteessa, kun huomio on kiinnittyneenä viestin merkitykseen, taito saattaa pettää; työmuisti kuormittuu liikaa (McLaughlin ym. 1983; Kennedy 1988). Automaattisen prosessoinnin tavoin proseduraalinen tieto on tärkeää rutiinisuurituksissa, kun taas kontrolloitu prosessointi ja deklaratiiivinen tieto ovat tärkeitä uusien asioiden oppimisessa ja uusien ongelmien ratkomisessa.

### Teorioiden yhdistelmät

Kuten edellä on todettu, kognitiiviset oppimisteoriat selittävät minkä tahansa kompleksisen kognitiivisen – tai motorisen – taidon oppimista alkajavaiheesta eksperttitasolle (McLaughlin 1990b, 115; Anderson 1995a, 273). Ne eivät sellaisenaan selitä vieraan kielen oppimisen erikoispiirteitä kuten oppijoiden välikielessä havaittavaa kieliopin oppimisjärjestystä tai kielellisiin universaaleihin liittyviä piirteitä. McLaughlin (1990b, 126) katsookin, että kognitiivinen teoria on sidottava lingvistisiin kielenoppimisteorioihin.

Toisaalta Towell ja Hawkins (1994) ovat havainneet tarvitsevansa kielen prosessoinnin teoriaa universaalikielioppiteorian lisäksi. Rakentaessaan omaa vieraan kielen oppimisen malliaan he ovat ottaneet lähtökohdaksi Schwartzin (1993) erottelun kielellisen *kompetenssin* ja *opitun kielitiedon* välillä. Opittu kielitieto on peräisin eksplisiittisestä opetuksesta sekä negatiivisesta palautteesta. Schwartz erottelee myös kompetenssista peräisin olevan *performanssin* ja *opitun kielellisen käyttäytymisen* (ks. s. 37). Towell ja Hawkins ovat sitä mieltä, että vaikka nämä ovat peräisin eri systeemeistä, niiden prosessointi voi kuitenkin olla ainakin osittain yhteistä. Ensikielen siirtovaikutuksen torjumisen parametrien arvoissa näyttää myös vaativan eksplisiittistä opetusta.

Prosessointimalliksi Towell ja Hawkins (1994) ovat valinneet Andersonin ACT\*-mallin, vaikka he eivät hyväksykään sen sisältämää teoriaa kielen oppimisesta sinänsä. – Andersonin mukaanhan kaikki uusi tieto on aluksi deklaratiiivista. – He pitävät mahdollisena, että kun toimintaprosessit syntyvät, eri lähteistä peräisin oleva tieto yhtyy yhteiseksi toiminnoiksi. Lähtökohtien ero ei ehkä näy muuta kuin kielellisten intuitioitten tasolla. Tämä sopii yhteen Coppieters'in (1987) tutkimustulosten kanssa. Eksplisiittisesti opetetun kielitiedon proseduraalistuminen sopii suoraan Andersonin ajatteluun. (Towell & Hawkins 1994, 213–218.) Myös Saleemi (1989) etsii edellä käsittelemieni teorioiden synteisiä. Hän näkee nämä teoriat laajemman teorian toisiaan täydentävinä osateorioina. Saleeminkaan mukaan universaalikielioppiin perustuva omaksumisnäkemys ei tule toimeen ilman jonkinlaista prosessointijärjestelmää.

Edellisten lisäksi Bialystok (1994) etsii yhteyksiä eri näkemysten välillä. Hän pohtii implisiittisen ja eksplisiittisen kielellisen tiedon *edustumista* ihmismielessä ja tiedon muuttumista, joka näkyy sujuvuuden ja automaattistumisen lisääntymisenä, silloin kun kieli hallitaan. Tiedon representaa-

tion teoria on hänestä kielitaidon ymmärtämisen ydin. Onko kielenoppiminen universaalinen rakenteen kehkeytymistä, jolloin biologiseen perimään perustuva universaalikielioppi määrää kielenoppimisen kulun ja tulokset, vai onko se kielellisessä ympäristössä kuultujen spesifien piirteiden omaksumista, jolloin kieli omaksutaan oppimisen yleisten periaatteiden mukaisesti? Bialystokin mukaan on löydettävä ehdot, joiden vallitessa molemmat näkemykset tarjoavat oikean tulkinnan. Kielellisen representaation moninaisuus antaakin oikeutuksen erilaisiin oikeisiin kuvauksiin.

Rakentaessaan teoreettista mallia kielestä Bialystok (1994) toteaa siinä olevan ainakin kaksi eri osaa: toinen on universaali, joka opitaan parhaiten varhaislapsuudessa, toinen osa koostuu eri kielten spesifisistä piirteistä, joiden oppimiselle ikä ei aseta rajoituksia. Uuden vieraan kielen oppiminen on aikuisille Bialystokin mukaan kognitiivinen ongelma, koska he ovat äidinkielen ja sen analysoitumisen mukana jo oppineet kielen periaatteet. Kun universaalikieliopin periaatteet määräävät kielen ydinosan representaation muodon ja sisällön, niin kognition ja kommunikaation periaatteet puolestaan sanelevat eri kielten spesifisten piirteiden representaatiot.

Bialystokin (1994) näkemys *eksplisiittisestä* ja *implisiittisestä* tiedosta perustuu niiden erilaiseen representoitumiseen. Eksplisiittinen kielitieto ei muutu implisiittiseksi, sillä tiedon representaation selkeys ei voi muuttua vähemmän eksplisiittiseksi. Se, mikä muuttuu, on tiedon tavoitettavuus.

Näyttää siltä, että edellä esitettyjen, erilaisista taustoista lähtevien tutkijoiden ja teoreetikkojen kannanottojen pohjalta voi päätyä seuraavaan, ainakin karkeasti yhtenäiseen näkemykseen kielenoppimisesta: kielen oppiminen perustuu *sekä* biologiseen kielikykyyn, universaaleihin, jotka käsittävät kielijärjestelmän ytimen, *että* muun kieliaineeseen oppimiseen. Jälkimmäinen tapahtuu yleisten kognitiivisten oppimisperiaatteiden mukaisesti, ja kielitaidon kehittyminen voidaan siltä osin nähdä kompleksisen kognitiivisen taidon syntymisenä. Kielenoppiminen ei ole *joko* eksplisiittistä *tai* implisiittistä vaan kumpaakin. Eksplisiittinen ja implisiittinen tieto voivat toimia vuorovaikutuksessa keskenään. Tosin on muistettava, että kielenoppiminen on tavattoman kompleksinen asia. Kaikki sitä koskevat teoriat ovat yksinkertaistavia metaforia, mutta ne ovat hyödyllisiä tienviittoja matkalla kohti syvempää ymmärtämystä.

### Vieraan kielen oppiminen koulussa

Mitä edellä esitetty sitten merkitsee koulussa opetettavan vieraan kielen oppimiselle? Rod Ellisin (1990, 1993, 1994b) kehittämä teoria pyrkii selittämään opetuksen avulla tapahtuvaa vieraan kielen morfosyntaksin oppimista. Se ottaa huomioon lingvistisen tutkimuksen tuoman tiedon luonnollisesta oppimisjärjestyksestä (ks. luku 4.4.1) ja joidenkin kielen piirteiden kielen universaaleihin perustuvasta omaksumisesta. Muuten Ellisin teoria nojautuu kognitiiviseen oppimispsykologiaan, jota Ellis pitää kouluoppimisessa relevanttina. *Eksplisiittisellä* tiedolla Ellis tarkoittaa analysoitua, abstraktia ja selittävää tietoa, joka on oppijan tavoitettavissa *tietoisena* vaikka ei välttämättä sanallisena edustuksena. *Implisiittinen* tieto taas on sanontoja tai lausekaavoja koskevaa tai sääntöihin pohjautuvaa *intuitiivis-*

ta tietoa, jonka olemassaolosta oppija ei ole tietoinen. Implisiittinen tieto ilmenee kielen käytössä ja on siinä mielessä proseduraalista. (R. Ellis 1994b.)

Uutta tietoa voidaan oppia sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti. Kumpikin tieto voi olla edustuneena oppijan mielessä sekä kontrolloituina että automaattisina prosesseina. McLaughlinista (ym. 1983) ja Bialystokista (1994) poiketen Ellis (1994b) on päätenyt käsitykseen, että eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon välillä on 'heikko' yhteys (*weak interface*), eli eksplisiittinen tieto voi muuttua implisiittiseksi tietyissä tapauksissa. Yhteyden tekee 'heikoksi' se, että eksplisiittinen opetus ei johda omaksumisjärjestykseen kuuluvien piirteiden oppimiseen, ellei oppilas ole sopivassa kehitysvaiheessa. Eksplisiittisen tiedon muuttuminen implisiittiseksi voidaan todeta testaamalla, käyttääkö oppilas opetettua piirrettä spontaanissa viestinnässä (R. Ellis 1994b).

Eksplisiittistä kielitietoa opitaan Ellisin mukaan samalla tavoin kuin muutakin deklaratiivista tietoa. Hänen mallissaan eksplisiittisellä tiedolla on tärkeä merkitys implisiittisen tiedon kehittymiselle. Eksplisiittinen tieto saattaa 1) auttaa oppijaa huomaamaan kieliaineksen piirteitä, joita hän ei muuten havaitsisi, 2) helpottaa kieliaineksen vertaamista omaan välikieleen, 3) edistää vieraan kielen omaksumista epäsuorasti ja viiveellä, 4) vaikuttaa suoraan implisiittiseen tietoon, jos opittava sääntö ei kuulu luonnollisen oppimisjärjestyksen alaisuuteen, tai jos oppija on saavuttanut oppimisjärjestykseen kuuluvan säännön oppimisen vaatiman kehitystason. Ellis huomauttaa kuitenkin, että eksplisiittinen tieto ei korvaa implisiittistä, jonka kehittyminen on vieraan kielen spontaanin käyttämisen edellytys. (R. Ellis 1994b.)

Eksplisiittinen tieto voi olla erittäin tarpeellista ja käyttökelpoista muissa kuin spontaania puhetta edellyttävissä kielellisissä tehtävissä, esimerkiksi kaikessa etukäteen suunnitellussa formaalissa kielenkäytössä. Spontaanissa kielenkäytössä on suorituksen kannalta tuskin tärkeää, onko sen pohjana oleva tieto eksplisiittistä vai implisiittistä. Tärkeintä on, että tiedon tavoitettavuus on automaattista, mikä takaa sujuvuuden (vrt. Bialystok 1994; Schmidt 1994a). Muuttuuko eksplisiittinen tieto implisiittiseksi, onkin ehkä turha kysymys. Parempi lienee kysyä Hulstijnin ja de Graaffin (1994, 97) tavoin, missä olosuhteissa eksplisiittinen tieto auttaa vieraan kielen oppimista ja milloin ei.

## 4 KIELENOPETUS JA KIELIOPIN OPETUKSEN ONGELMA

Kieliopin, erityisesti kielen morfologian ja syntaksin opetuksesta on kiistelty koko kieltenopetuksen historian ajan (mm. Kelly 1976, 34). Onko parempi opettaa induktiivisesti, esimerkeistä päätellen vai deduktiivisesti, säännöistä lähtien? Kumpaa olisi painotettava, muodon tarkkuutta vai viestinnän sujuvuutta? Onko kieliopin sääntöjen opetuksesta peräti haittaa sujuvalle viestinnälle? Toisaalta päästäänkö kouluopetuksen pohjalta tasokkaaseen vieraskieliseen viestintään ilman kielen systeemin tuntemusta? Onko kielioppi ylipäättään eksplisiittisesti opetettavissa? Kuinka erilaiset oppilaat oppivat vieraan kielen järjestelmän?

### 4.1 Formaalin ja funktionaalinen traditio

Formaalisen, kielen muotoon kohdistuvan, ja funktionaalisen, kielen käyttöä painottavan opetustradition juuret ovat antiikin kielentutkimuksessa. Funktionaalinen painotus oli etualalla antiikin ja varhaisrenessanssin aikana, samoin pedagogisen realismin edustajien parissa 1500-luvun lopulla ja 1600-luvun alussa. Näinä kausina tavoitteena oli monipuolinen kielitaito, jossa kielen käyttö ja analyysi pyrittiin pitämään tasapainossa. Sen sijaan keskiajalla ja valistuksen aikakaudelta viime vuosisadan lopulle päätavoitteena oli formaalinen oppilaan analyttisten taitojen kehittäminen, ensin latinan kielessä ja sitten samaan tapaan myös uusissa vieraisissa kielissä. (Kelly 1976; Laihiala–Kankainen 1993.)

Siirtyminen painotuksesta toiseen on tapahtunut kullakin aikakaudella asteittain, ja jokaisella aikakaudella opettajien joukossa on ollut yksilöitä, jotka ovat vastustaneet yleisesti hyväksyttyä linjaa. Kumpikin painotus perustuu aikakauden tieteen, ihanteitten, arvojen ja tarpeiden mukaisesti erilaisiin käsityksiin kielestä, sen oppimisesta ja mahdollisuuksista sen

opettamiseen. Toisaalta on oltu kiinnostuneita kielestä järjestelmänä, toisaalta taas kulttuurisena, sosiaalisena ilmiönä. Edellinen on johtanut kielen muodon painotettuun käsittelyyn, jälkimmäinen on kohdistanut kiinnostuksen kielen käyttöön, sen funktioihin. (Kelly 1976; Laihiala–Kankainen 1993.)

Funktionaalissa traditiossa *puhuttu* kieli on ollut ensisijaista. Näin oli antiikin aikana, kun opetustraditio oli vielä suullinen, samoin renessanssin aikana kansankieliä opetettaessa. Keskiajan perinnettä jatkanut formaalinen opetustapa otettiin valistuksen aikakaudella kuitenkin käyttöön myös uusien kielten opetuksessa. Se perustui *kirjoitettuun* kieleen: alkeisopetus rakennettiin kieliopin varaan ja opintojen edetessä siirryttiin ylempillä asteilla kirjallisten tekstien kääntämiseen. (Laihiala–Kankainen 1993.)

Funktionaalinen kielenopetus ei ole pitkästä traditiostaan huolimatta koskaan saanut yhtä vakiintunutta asemaa koulun kielenopetuksessa kuin 'traditionaalinen' eli formaalinen. Funktionaalisen opetuksen puolestapuhujien ajatuksia on aina pidetty mullistavan uusina, vaikka ne tosiasiaassa ovat esiintyneet jo antiikissa. (Laihiala–Kankainen 1993, 255.)

Rivers (1981, 25–26) kuvaa vastakohtaisia näkemyksiä opetuksesta seuraavin kysymysparein. Näiden pariens ensimmäinen vaihtoehto kuvaa *formaalista* näkemystä, toinen *funktionaalista*. Kielen analyysi vai kielen käyttö? Deduktio vai induktio? Yksityiskohtiin keskittyvä vai funktionaalinen kielioppi? Opettajan selityksiä kuunteleva vai itse aktiivisesti ilmiötä pohtiva oppilas? Kirjoitetun vai puhutun kielen ensisijaisuus?

*Formalistit* painottavat myös äidinkielen jo opitun rakenne- ja käsitejärjestelmän sekä aikaisemman kielitiedon merkitystä muiden kielten oppimisessa, kun taas *funktionalistien* käsityksen mukaan oppimisprosessi äidinkieltä ja vierasta kieltä opittaessa on periaatteessa samankaltainen. Formaalistia ja funktionaalista lähestymistapaa voidaan kuitenkin pitää myös toisiaan täydentävinä. Käytännössä kielenopetus sijoittuu jonnekin näiden ääripäiden väliin. (Laihiala–Kankainen 1993, 14–15.)

Kielenopetuksen *varhaisen* kauden voidaan Laihiala–Kankaisen (1993, 250) mukaan katsoa kestäneen 1800-luvulle asti, jolloin alkoi 1960-luvulle ulottunut *metodikausi*. Formaalinen painotus opetuksessa on aina liittynyt kirjallisiin tavoitteisiin, näin myös valistuksen aikakauden perintönä syntyneessä ensimmäisessä varsinaisessa kielenopetuksen metodissa, *kielioppi-käännösmenetelmässä*<sup>14</sup> (Kelly 1976; Laihiala–Kankainen 1993). 1880-luvun reformistit kritisoivat sitä rajusti. He painottivat puhutun kielen ensisijaisuutta; fonetiikka oli silloin juuri syntynyt tieteenä. Noihin aikoihin kehitetty ns. *suora menetelmä* oli alkuna 1900-luvun kielenopetuksen funktionaalille painotukselle. Vierasta kieltä uskottiin voitavan oppia 'suoraan' kuuntelemalla ja jäljittelemällä kuten äidinkieltä. Menetelmää käytettiin menestyksekkäästi esimerkiksi Berlitzin kielikouluissa, joissa oppilaat olivat erittäin motivoituneita ja opettajat omakielisiä kielen puhujia. Kouluopetuksen realiteetteihin se ei kuitenkaan soveltunut, lisäksi siltä puuttui vankka teoreettinen tausta. (Richards & Rodgers 1986, 7–12.) Vaikka suoran menetelmän kannattajien valtavirta tuomitsi formaalin kieliopin opetuksen, monet menetelmän käyttäjät eivät halunneet mennä tässä ää-

<sup>14</sup> Kielenopetuksen menetelmistä tarkemmin esim. Stern 1983, Richards ja Rodgers 1986.

rimmäisyyksiin (Kelly 1976, 221). Toisaalta kielioppi-käännösmenetelmän mukainen opetus vallitsi Euroopassa 1940-luvulle asti ja jatkuu edelleen jossakin muodossa eri puolilla maailmaa (Stern 1983, 454; Richards & Rodgers 1986, 4).

Suomessakin käytiin vuosikymmeniä keskustelua näiden menetelmien paremmuudesta (Saleva 1993, 4). Palmer ja Hornby kehittivät Englannissa 1920–1930-luvuilla tieteellisemmältä pohjalta suullista menetelmää eli tilannepohjaista kielenopetusta (Oral Approach, Situational Language Teaching), joka oli Britanniassa käytössä 1960-luvulle asti (Richards & Rodgers 1986, 31–43). Tähän perustuva, meillä *induktiiviseksi puheopetuksiksi* nimitetty opetustapa sai innostuneita puolestapuhujia ja se otettiin ainakin normaalilyseoissa ja siis opettajankoulutuksessa käyttöön 1940-luvun lopulla ja 1950-luvulla (Saleva 1993). Tilannepohjainen kielenopetus/induktiivinen puheopetus kattoi alkeisopetuksen, mutta edistyneempiä oppilaita opetettiin edelleen melko traditionaalisesti meillä niinkuin muuallakin (ks. Stern 1983, 458). Ruotsin tapaan (ks. esim. Thorén 1960) normaalilyseoissa oli ylemmillä luokilla käytössä ns. *modifioitu suora metodi*, jossa ”kielioppia ja osaksi harjoituksia ynnä kokeita hoidetaan suureksi osaksi äidinkielellä, mutta pääpaino on... vieraskielisellä opetuksella, varsinkin ns. tekstiitunneilla, joilla useimmiten äidinkieltä käytetään vain uuden läksyn kääntämiseen...” (A. Rönkä 1964, 39). Tässäkään ”kaiken kääntäminen ei ole suositeltavaa”, todettiin jo 1941 valtion oppikoulujen kielenopetuksen oppiennätyksissä ja metodisissa ohjeissa (E. Rönkä 1964, 68).

Behavioristisen psykologian ja strukturaalisen kielitieteen pohjalle rakennettu *audiolingvaalinen menetelmä* levisi Yhdysvalloissa 1950-luvulla ja saapui myös Suomeen. Se ei kuitenkaan saanut täällä yhtä vankkaa jalansijaa kuin brittiläinen tilannepohjainen kielenopetus (Saleva 1993). Audiolingvaaliselle menetelmälle tyypillisiä olivat erityisesti ulkoa opeteltavat dialogit ja kielistudiossa tehtävät mekaaniset nelivaiheiset drilliharjoitukset, joihin kuului stimulus, oppilaan vastaus, oikea vastaus (vahvistus) ja sen toisto. Kielen oppimista pidettiin tavan muodostuksena, ja oikeat puheet haluttiin näin juurruttaa oppilaaseen.

Metodikauden voidaan katsoa päättyneen 1960-luvun loppuessa, kun Chomskyn generatiivinen kielioppi ja kognitiivinen psykologia olivat horjuttaneet audio-lingvaalisen menetelmän perusteita, eivätkä vertailututkimukset olleet pystyneet osoittamaan eri menetelmien paremmuutta (esim. Pennsylvania-projekti, ks. Stern 1983). Euroopan neuvoston Ostian ja Ankaran kokouksissa 1966 kieltenopetukselle asetetut yhteiset tavoitteet kielitaidon neljällä osa-alueella vaikuttivat voimakkaasti Suomen peruskoulun ja valtion oppikoulujen opetussuunnitelmiin (Leino 1979, 22). Peruskoulun myötä kieltenopetus koski koko vuosiluokkaa. Kielen muoto ja rakenne, kielioppi, nähtiin näissä opetussuunnitelmissa kielen ymmärtämisen ja sen käyttämisen apuvälineenä, ei itsetarkoituksena.

Nykyisen *kommunikatiivisen* kielenopetuksen pohjana on Euroopassa brittiläinen funktionaalinen näkemys kielestä (mm. Halliday), kielifilosofien kehittämä puheaktiteoria (Austin, Searle), keskustelun periaatteet (Grice) ja Euroopan neuvoston alun perin aikuisten tarpeisiin tarkoitettu uusien kielten kynnystaitoprojekti (Wilkins, van Ek) sekä toisaalta Yhdysvalloissa Hymesin näkemys kommunikatiivisesta kompetenssista (Richards



& Rodgers 1986; Savignon 1991). Hymesin (1972, 278) toteamuksesta "There are rules of use without which the rules of grammar would be useless"<sup>15</sup> tuli kommunikatiivisen liikkeen motto (Howatt 1988). Kommunikatiivisen kielenopetuksen lähtökohtana oli siis enemmän käsitys kielestä kuin kielen oppimisesta (Johnson 1988, 59). Niinpä se ei ole sitoutunut mihinkään varsinaiseen oppimisteoriaan. Tosin Krashenin kielenomaksumisteoria soveltuu siihen samoin kuin toisaalta näkemys kielenoppimisesta taidon oppimisena (Richards & Rodgers 1986, 72).

Euroopan neuvoston uusien kielten opetussuunnitelmatyöhön osallistuivat myös suomalaiset kouluviranomaiset, ja tämän vaikutus tuntui jo 1970-luvun puolivälissä peruskoulun opetussuunnitelmaa kehitettäessä (esim. Oppilaalle vieraat kielet, opas 3d 1976). Kommunikatiivinen kielenopetus alkoi varsinaisesti levitä Suomeen 1970-luvun loppupuolella (Saleva 1993). Se ei muodosta yhtenäistä metodologiaa, vaan sitä voidaan kuvata eri tavoin viestintätaitoon pyrkiväksi kielenopetuksen lähestymistavaksi (Richards & Rodgers 1986, 66). Sillä on kuitenkin selkeästi funktionaalinen painotus, vaikka nykyistä kielenopetusta sävyttääkin eklektinen ote.

## 4.2 Tarkkuus vai sujuvuus?

Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa on usein asetettu vastakkain kieliopin hallinta ja kielen käyttö, kielellinen kompetenssi ja kommunikatiivinen kompetenssi sekä tarkkuus ja sujuvuus. Kieliopin opetuksen asema tässä lähestymistavassa on ollut epäselvä (Howatt 1988, 23; Celce-Murcia 1991, 462). Kommunikatiiviseen kompetenssiin sisältyvä kielellinen kompetenssi on kuitenkin myös opittava; kielen hallintaan kuuluvat sekä tarkkuus että sujuvuus, vaikkakin tarkkuuden painoarvo riippuu kielenkäyttötilanteen muodollisuudesta ja päämäärästä. Lisäksi tarkkuuden korostaminen luonnollisesti riippuu kielenopetuksen tavoitteista.

Tarkkuuden ja sujuvuuden suhdetta kommunikatiivisessa kielenopetuksessa on pohtinut erityisesti Brumfit (1984). Termi *tarkkuus* viittaa hänen mukaansa opetuksessa siihen, että oppijan huomio kohdistuu/kohdistetaan kielen muotoon tai kielen käytön sopivuuteen kuuluviin seikkoihin (Brumfit 1984, 52–53). *Sujuvuus* on terminä vaikeampi määrittellä. Usein siihen liitetään puheen nopeus, jatkuvuus, koherenssi, tilanneherkkyys ja luovuus. Näitä tarvitaan tehokkaassa sosiaalisessa kanssakäymisessä, eivätkä ne välttämättä ole kielellisiä kykyjä, vaan sujuvuuden kehittymiseen liittyy esimerkiksi puhujan maailmantieto ja hänen persoonallisuutensa. Sujuvuus ei kuulu pelkästään puheeseen tai yleensä kielen tuottamiseen vaan myös ymmärtämiseen. Sujuvuus on luonnollista, kielen käyttäjän omaehtoista kielenkäyttöä, kieltä käytetään välineenä johonkin. Sujuvuutta voidaan pitää oppijan siihen asti omaksuman kielijärjestelmän maksimaalisen tehokkaana käytönä. (Brumfit 1984, 53–57.)

Brumfit (1984) suhtautuu sujuvuuteen ja tarkkuuteen tasapuolisesti. Hän katsoo tarkkuuteen liittyvällä työskentelyllä olevan paikkansa kom-

<sup>15</sup> Kieliopin säännöt olisivat käyttökeltottomia ilman kielen käyttöä koskevia sääntöjä.

munikatiivisessa kielenopetuksessa. Sujuvuuteen liittyvää interaktiivista työskentelyä on hänestä kuitenkin syytä painottaa enemmän, koska se otaksuttavasti edistää tietoisien tiedon muuttumista tiedostamattomaksi. Opiskelun alkuvaiheessa tarkkuuteen liittyvä työskentely on etualalla, mutta ajan mittaan se antaa yhä enemmän tilaa sujuvuuden harjoittamiseen. Brumfit puoltaa siis eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon välillä olevaa yhteyttä (interface).

Kommunikatiivisen kielenopetuksen 'vahvan' suunnan mukaan kielen järjestelmä opitaan siten, että oppija yrittää viestiä kielellä hänelle merkityksellisiä asioita. Kommunikatiivisen kielenopetuksen 'heikko' tulkinta taas tarkoittaa sitä, että opetetaan ja harjoitetaan kieltä, jota tarvitaan viestinnässä. 'Heikonkin' tulkinnan mukaisessa opetuksessa oppilaille pyritään järjestämään mahdollisimman paljon tilaisuuksia käyttää opiskeltavaa kieltä viestintään. (Howatt 1988.)

Kommunikatiivisen kielenopetuksen 'vahvan' suunnan mukainen opetus pohjautuu naturalistiseen kielen oppimiseen. Funktionalistiseen tapaan vieraan kielen oppimista pidetään tällöin äidinkielen oppimisen kaltaisena (esim. Krashen & Terrell 1983). Tällöin ainakin alkuvaiheessa oppilaan tuottama kieli saattaa olla hyvinkin virheellistä, ja hänen täytyy jatkuvasti turvautua korvaaviin kommunikatiivisiin strategioihin selviytyäkseen tilanteesta. Kun virheitä ei korjata, vaarana on niiden jääminen pysyviksi. Tähän kiinnittävät huomiota esimerkiksi W. Marton (1988) ja Hammerly (1991).

Kanadan kielikylpyopetus on esimerkki opetuksesta, jossa kielen oppimisen pitäisi tapahtua tahattomasti viestinnän ohessa. Kun muotoon ei kiinnitetä ollenkaan huomiota, tuloksena voi olla sujuva mutta virheellinen kielenkäyttötaito. Harley'n (1994, 62) mukaan voi kulu useita vuosia, ennen kuin oppilaat huomaavat, että ranskan substantiiveilla on kaksi sukua. Syynä lienee ensinnä se, että tätä eroa ei ole oppilaiden äidinkielessä, englannissa, toiseksi ero on painottomissa artikkeleissa fonologisesti huomaamaton, ja kolmanneksi oppitunneilla huomio on kiinnittyneenä merkitykseen. Hammerly (1991, 4) viittaa tutkimukseen (Pellerin & Hammerly 1986), jossa havaittiin, että virheet perusasioissa kuten ranskan verbien taiputuksessa eivät olleet hävinneet kielikylpyoppilaiden puheesta 13 vuoden opiskelun jälkeenkään. Tutkimuksessa oli tosin haastateltu vain kuutta oppilasta. Varhainen sujuvuuden painotus saattaa siis johtaa pysyvään tarkkuuden puutteeseen, jolloin korkeatasoinen kielitaito jää saavuttamatta.

Hammerlyn (1991) näkemys on, että se, mikä ehkä onnistuu naturalistisissa olosuhteissa, ei onnistu koululuokassa, joka on aina sociolingvistiisesti keinotekoinen ympäristö kielen oppimiseen. Hammerly katsoo kielenoppimisen olevan taidon oppimista ja peräänkuuluttaa tasapainoa sujuvuus- ja tarkkuusharjoitusten välille. Hänestä kieli opitaan parhaiten porrastetusti, askel kerrallaan, kuten jo Comenius suositteli. Opetuksessa edetään muodon harjoituksesta kontrolloidun viestinnän kautta vähittäin vapaampaan ja rikkaampaan viestintään. Kun kielessä on saatu hyvä pohja, voidaan sujuvuutta parhaiten harjoitella kohdekielisessä ympäristössä. Hammerly pitää sujuvuutta pitkäaikaistavoitteena, kun taas tarkkuuteen kiinnitetään huomiota alusta alkaen. Vieraan kielen hallinnan hän määrittelee kyvyksi käyttää kieltä tarkasti (kielellinen kompetenssi), viestiä suju-

vasti ja tehokkaasti (kommunikatiivinen kompetenssi) tavoilla, jotka ovat sosiokulttuurisesti sopivia (kulttuurinen kompetenssi) (Hammerly 1991, 27). Hammerlyn ajatukset tuntuvat käytännön opettajasta järkeviltä, kun tavoitteena on hyvä kielitaito. Niillä olisi enemmän painavuutta, jos ne perustuisivat laajempaan tutkimustietoon.

Kielenkäytön tarkkuuden taso luo kuulijassa/lukijassa mielikuvan puhujasta/kirjoittajasta, ja tämä vaikuttaa siihen, kuinka häneen suhtaudutaan. Jos on kyse turistin tarvitsemasta kielitaidosta, viestin perillemeno riittää kriteeriksi. "Me go sleep now"-tasoisen kielen käyttäjä leimautuu omakielisen puhujan korvissa kuitenkin helposti rajoittuneeksi, ehkä sivistymättömäksi, ja häntä saatetaan kohdella sen mukaisesti. Jos kielen käyttäjälle on tärkeää samaistua kieliyhteisöön, esimerkiksi kun kieltä käytetään ammattitehtävissä, sen on oltava tarpeeksi tarkkaa, jotta asianomaiseen suhtauduttaisiin vakavasti. (Pienemann & Johnston 1987, 84–85; W. Marton 1988, 53; Page 1994, 16.)

*Suomalaisessa kielenopetuksessa* formaalisella kieliopin opettamisella on vankka traditio. Kun opetuksen tavoitteena on nykyisin kommunikatiivinen kielitaito, toisin sanoen sujuva viestintätaito, voisi olettaa funktionaalisen lähestymistavan nousseen etualalle. Näin ilmeisesti onkin käynyt ainakin englannin kielessä. Gustafsson (1995) valittaa englannin kielen yliopisto-opiskelijoiden peruskieliopin tietojen, erityisesti terminologian tuntemuksen hataruutta, mutta antaa tunnustusta opiskelijoiden käytännön kielitaidon tasosta. Pasanen (1994) on peruskoulun englannin kielen päättökokeen tuloksia koskevassa tutkimuksessaan todennut monilla oppilailla olevan vaikeuksia kielen sanaston ja rakenteen hallinnassa. Tämän hän katsoo heijastavan sitä, että peruskoulun nykyisessä kielenopetuksessa pääpaino on viestin välittymisessä, ei kielikoodin tarkkuudessa. Hän pitää tätä sinänsä terveenä ja oppilaiden ilmaisurohkeutta edistävänä kielenopetuksen piirteenä, mutta suosittelee tasapainoon pyrkimistä kielen käytön korrektiuden ja sujuvuuden vaatimusten välillä. Pasanen pelkää, että oppilaat eräänlaisen oheisoppimisen tuloksena alkavat suhtautua välinpitämättömästi viestin kieliasuun. Tästä on vahinkoa erityisesti niille, jotka myöhemmin tarvitsevat vaativaa kielitaitoa. Pasanen huomauttaa, että jos virheitä, "jotka eivät suoranaisesti estä kommunikointia... on lyhyessäkin [kirjallisessa] tuotoksessa runsaasti, kirjoittaja jää lukijan hyvän tahdon ja sosiaalisen sallivuuden armoille" (Pasanen 1994, 18; vrt. edellä Pienemann & Johnston 1987; W. Marton 1988; Page 1994).

Tunnussana näyttää olevan *tasapaino* sujuvuuden ja tarkkuuden harjoittamisen välillä (Brumfit 1984; Hammerly 1991; Pasanen 1994). Yleisivistävässä koulussa on turvattava myös vaativaa kielitaitoa tarvitsevien oppilaiden tarpeet. Tällöin hengissäselviytymistason kielitaito on välttämätön mutta ei riittävä. Keskeisten rakenteiden hallinta palvelee kielen viestintäkäyttöä, sillä ilmaisutarkkuus on osa viestinnällistä tehokkuutta.

### 4.3 Induktiivinen vai deduktiivinen opetus?

*Induktiivinen opetus*, jossa oppija päätyy yleisiin sääntöihin esimerkiksiaineen pohjalta, ja *deduktiivinen opetus*, jossa edetään säännöistä käsin kielen käytön harjoitteluun, ovat kumpikin olleet käytössä koko kielenopetuksen historian ajan, mutta eivät koskaan yhtä voimakkaina samanaikaisesti (Kelly 1976, 34). Sokrateen kyselevä metodi loi induktiivisen opetuksen perustan, jolla Laihiala–Kankainen (1993, 62) toteaa yleensä tarkoitettavan kyselevää, keksivää menetelmää, ”joka perustuu induktiiviseen logiikkaan ja tähtää oman ajattelun sekä kokemuksen analysointiin”. Induktiivisen ja deduktiivisen opetuksen painotus on noudattanut formaalisen ja funktionaalisen tradition vaihtelua. Deduktiivinen opetus on ollut etualalla formaalisen tradition, induktiivinen opetus funktionaalisen tradition valtakausina (Laihiala–Kankainen 1993). Induktiivisen opetuksen tavoitteena on ollut käytännön taitojen kehittäminen, kun taas deduktiivisella opetuksella on pyritty harjoittamaan kielen analysointia, jonka seurauksena tarvittavan kielitaidon oletettiin syntyvän. Deduktiivisessä opetuksessa kirjoitettu kieli oli etusijalla.<sup>16</sup> Opetuksen päämääränä ei ollut sujuvuus vaan virheettömyys. (Kelly 1976, 43.)

Deduktiivinen kieliopin opetus on luonnollisesti eksplisiittistä, induktiivinen opetustapa sen sijaan voi päätyä joko eksplisiittisesti ilmaistuun sääntöön tai sääntö voi jäädä implisiittiseksi (Stern 1983, 489). Induktiivisen ja deduktiivisen opetustavan eduista ja haitoista käytiin Amerikassa kiistaa 1960- ja 1970-luvuilla. Siihen liittyneissä tutkimuksissa induktiivinen opetustapa miellettiin yleensä audiolingvaalisen menetelmän mukaiseksi, tavan muodostukseen pyrkiväksi opetuksiksi. Näin käsitettynä se tarkoitti sitä, että oppilaat opettelivat ulkoa suuren joukon esimerkkejä jostakin rakenteesta, kunnes sen käyttö automaattistui. Kieliopillinen sääntö saatettiin antaa harjoittelun jälkeen tai jättää antamatta. Esimerkiksi Ausubel piti tällaista induktiivista opetustapaa sopivana lapsille mutta ajan tuhlauksena aikuisille opiskelijoille, jotka pystyvät ymmärtämään abstrakteja sääntöjä (Ausubel, Novak & Hanesian 1978, 78–79).

Myös Seliger (1975) päätyi tutkimuksessaan siihen, että aikuisilla deduktiivinen opetustapa oli tehokkaampi ja tuotti pysyvämpiä ja parempia tuloksia. Ainoa ero induktiivisen ja deduktiivisen opetuksen välillä hänen tutkimusasetelmassaan oli, että induktiivisessä opetuksessa kieliopillinen selitys annettiin drilliharjoittelun jälkeen mutta deduktiivisessä jo ennen harjoittelua. Induktiivista opetusta saaneet eivät siis harjoitellessaan tienneet, mitä he harjoittelivat, kun taas deduktiivisen ryhmän opiskelijat olivat siitä hyvin selvillä. Toisin sanoen deduktiivista opetusta saaneiden opiskelijoiden huomio kiinnittyi opeteltavaan asiaan alusta lähtien. Koska tietoisuus siitä, mitä on opittava, helpottaa oppimista (luku 3), induktiivi-

<sup>16</sup> Kielioppi-sanana vastineiden, esim. englannin *grammar*, ranskan *grammaire*, saksan *Grammatik* etymologiakin osoittaa tämän. Kreikan *‘grámma’* tarkoittaa kirjainta, kirjoitettua; *‘grammatiké téchne’* alunperin taitoa käsitellä kirjaimia eli luku- ja kirjoitustaitoa, myöhäisantiikista lähtien *oppia kielen rakenteesta* (Pfeifer ym. 1989, 593–594).

sen ryhmän tulokset olivat luonnollisesti heikommat, kun aikaa oli käytettävissä saman verran.

Krashenin (esim. 1985) käsitys taas on, että runsas kosketus ymmärrettävään kieliaineeseen riittää kielen rakenteen implisiittiseen induktiiviseen omaksumiseen ilman varsinaista kieliopin opetusta, koska vieraan kielen oppiminen on äidinkielen oppimisen kaltainen synnynnäinen kognitiivinen prosessi (luku 3.1). Hammerly (1991, 78–80) pitää tällaista foku-soimatonta induktiivista oppimista koulussa epärealistisena. Se saattaa hänen mukaansa onnistua vain joidenkin helppojen sääntöjen osalta.

Shaffer (1989) puolestaan kysyy, eikö sellainen induktiivinen lähestymistapa, jossa oppilaat itse tekevät havainnot ja muotoilevat säännön kieliopillisen rakenteen oleellisista piirteistä, olisi tehokas vaihtoehto sekä deduktiiviselle opetukselle että naturalistiselle käsitykselle, jossa kieliopin tietoista opiskelua vältetään kokonaan. Shaffer määrittelee siis *induktiivisen* opetuksen sellaiseksi, jossa oppilaiden huomio kohdistetaan opeteltavaan rakenteeseen ja heidän tehtävänä on etsiä ja selittää sanallisesti rakenteen oleelliset piirteet. Shaffer on kyllä tietoinen sanallisten sääntöjen hyödyn kiistanalaisuudesta kielen käytössä; tutkimustuloksia on esitetty puolesta ja vastaan (esim. Seliger 1979; Hulstijn & Hulstijn 1984 ja myöhemmin Green & Hecht 1992). *Deduktiivisessa* opetuksessa Shafferin määrittelyn mukaan on keskeistä, että selitys annetaan oppilaille.

Shaffer pyrki selvittämään, oliko kyvyiltään heterogeenisten 13–18 vuotiaiden amerikkalaisten oppilaiden (n=319) ranskan/espanjan kielen rakenteiden oppimisessa eroa, kun rakenteet opetettiin joko induktiivisesti tai deduktiivisesti. Opeteltaviksi valittuja rakenteita pidettiin vaikeina, koska niitä ei esiinny oppilaiden äidinkielessä (esim. *passé composé/imperfekti*, *subjunktiivi*). Tehtävät esitettiin kirjallisina, jotta opettajan vaikutus voitiin vakioda. Shafferin tutkimustulosten mukaan rakenteiden esittämistapa ei aiheuttanut tilastollisesti merkitsevää eroa oppimistuloksissa. Oppilaiden kyvykkyyden ja opetustavan välillä ei ilmennyt myöskään korrelaatiota. Induktiivisen opetuksen tulokset olivat kuitenkin kaikilla kyvykkyystasoilla hivenen parempia kuin deduktiivisen opetuksen tulokset. Shafferin tutkimustulokset eivät siis tue käsitystä, että induktiivisen opetuksen avulla opitaan vain helppoja rakenteita, eivätkä myöskään käsitystä, että induktiivinen opetustapa olisi heikoille oppilaille liian vaikea.

Zimmermann (1984) ja Tönshoff (1995) määrittelevät *induktiivisen* opetuksen samaan tapaan kuin Shaffer: kyse ei ole harjoitustavasta eikä tiedostamattomasta sisäistämisprosessista vaan opettaja ja/tai oppilaat johtavat säännön lähtökohtana olevan esimerkkiaineksen pohjalta. *Deduktiivisessa* opetuksessa opettaja antaa säännön ja oppilaat soveltavat sitä. Nämä opetustavat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan niitä voidaan vaihdella oppilaiden ominaisuuksien ja opetettavan asian mukaan. Kun oppilas itse johtaa säännön, hänen paneutumisensa tehtävään aiheuttaa kognitiivisen oppimispsykologian mukaan sen, että sääntö ankkuroituu hyvin muistiin ja on myös käytettävissä. Monimutkaisissa asioissa, esimerkiksi tempusten aspektien selvittelyssä deduktio saattaa olla tehokkaampi menettelytapa. (Zimmermann 1984, 63; Tönshoff 1995, 239–240.)

Opettajat perustelivat Tönshoffin (1995) tutkimuksessa induktiivista menettelyään uusien kielioppiasioiden opetuksessa juuri oppimispsykolo-

gisilla syillä. Deduktiivista opetusta he käyttivät joskus säästääkseen aikaa tai laajentaessaan jo tuttua asiaa. Zimmermannin (1984) tutkimuksessa induktiivinen kieliopin opetus osoittautui usein perin opettajajohtoiseksi, pienin askelin eteneväksi kyselyksi, jossa oppilaiden tehtävä oli vain havainnoida yksityiskohtia. Yhteyksien ymmärtäminen jäi näin ollen oppilaille vajaaksi eikä säännön löytämisen prosessi selvinnyt heille.

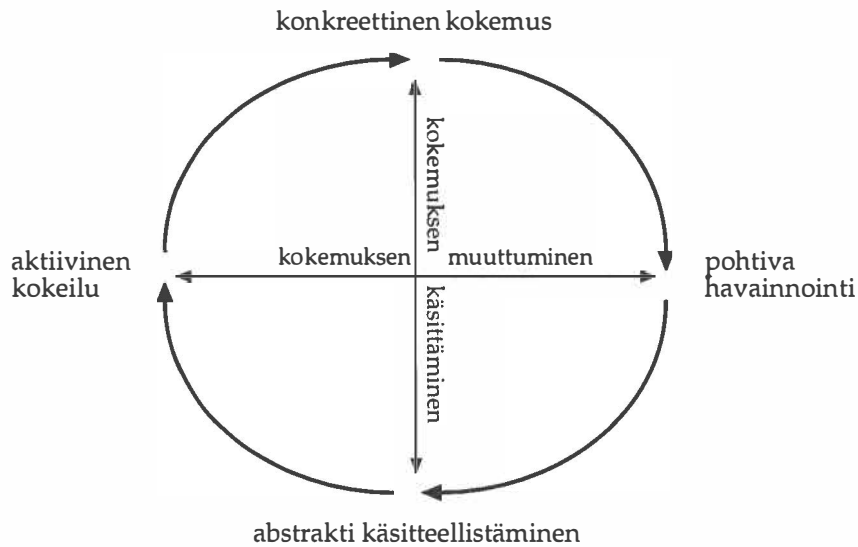
Keksimään ohjaavassa induktiivisessa opetuksessa kyse on ongelmanratkaisuprosessista. Prosessille on tyypillistä samanlaisten ja erilaisten tunnusmerkkien ja suhteiden etsiminen ja vertailu, joka johtaa säännönmukaisuuksien löytämiseen ja suhteiden käsittämiseen. Tätä seuraa yleistävä abstrahointi ja skeeman rakentaminen, joka auttaa havaitsemaan samanlaisia tapauksia muissa yhteyksissä. (Zimmermann 1995, 194.) Esimerkiksi Klauer (1991) on osoittanut, että tällaista *induktiivista ajattelua* voidaan tietoisesti harjoittaa normaalin opetuksen osana. Oppilaita opastetaan erilaisien strategioiden käyttöön ja oleellisen erottamiseen epäoleellisesta. Kun induktiivisesti luodaan tarkka yleiskäsite, se muodostaa vuorostaan pohjan deduktiiviselle ajattelulle. Kumpaakin ajattelun muotoa on Klauerin mukaan mahdollista harjoittaa systemaattisesti.

*Suomalaisessa* vieraan kielen opetuksessa ja opettajainkoulutuksessa oli käytössä alkaja-asteella ainakin vielä 1960- ja 1970-luvun vaihteessa ns. *induktiivinen puheopetus* (ks. luku 4.1). Alkaja-asteen jälkeen seurannut *induktiivinen* kieliopin opetus on kokemukseni mukaan perinteisesti tarkoittanut sitä, että opiskeltavaa rakennetta on analysoitu esimerkkilauseiden tai esimerkkitekstin pohjalta opettajan ohjaaman opetuskeskustelun avulla, ja sen jälkeen on yhteisesti tehty synteesi pedagogisen säännön muodossa. Tämän jälkeen opiskeltavaa rakennetta on lähdetty harjoittelemaan eri tavoin. Kyse on ollut ohjatusta ongelmanratkaisusta (guided discovery, ks. Ausubel ym. 1978, 561). Zimmermannin (1984) mainitsemien, ehkä täälläkin esiintyneiden epäkohtien lisäksi olen havainnut perinteisessä induktiivisessa opetuksessa frontaaliopetukseen yleisesti liittyvän heikkouden: opetuskeskustelu ei ole aktivoinut ainakaan näkyvästi läheskään kaikkia oppilaita. Kaikki eivät ole oppimistyylyiltään kieltä analysoivia eivätkä samassa vaiheessa kielen hallinnassa. Oppilaita ei ole myöskään eksplisiittisesti opastettu induktiiviseen ajatteluun.

*Deduktiivinen* opetus on tarkoittanut sitä, että lähtökohtana on ollut sääntö ja siihen liittyviä esimerkkejä, joiden pohjalta on analogisesti lähdetty harjoittelemaan rakenteen käyttöä. Saattaa olla, että monet oppilaat ovat kokeneet induktiivisen opetuksen deduktiivisena: he ovat ehkä päässeet asiaan mukaan vasta säännön muodostamisen jälkeen harjoitteluvaiheessa.

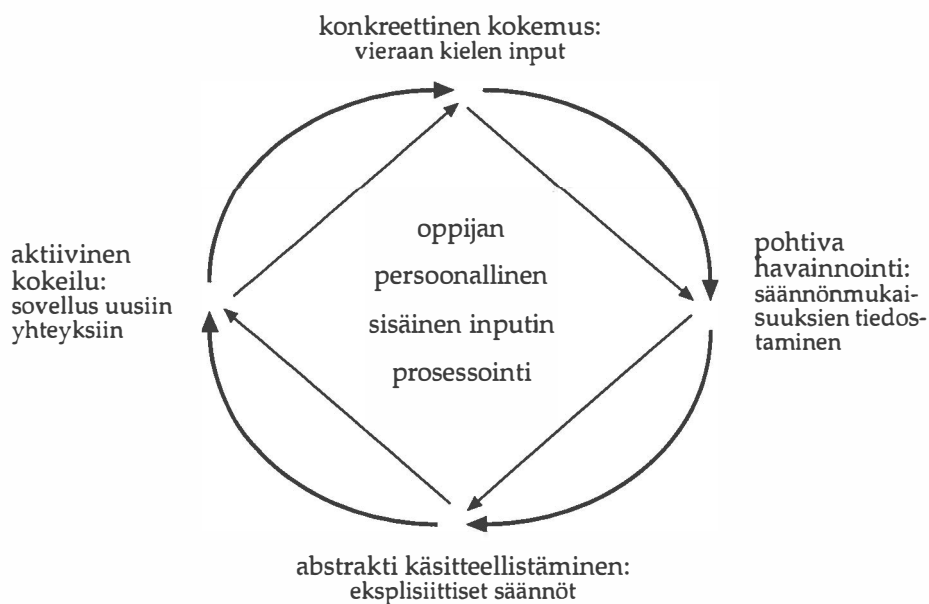
Varsinkin induktiivista kieliopin opetusta ja oppimista kuvaamaan sopii mielestäni Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli (kuvio 7). Kolb näkee kokemuksellisen oppimisen nelivaiheisena kehänä, jota halkoo kaksi ulottuvuutta. Toinen kuvaa sitä, kuinka yksilö käsittää kokemuksen, toinen kokemuksen muuttumista. Kokemuksen *käsittämisen* ulottuvuus yhdistää välittömän intuitiivisen tiedon ja tietoisien ymmärtämisen; kokemuksen *muuttumisen* ulottuvuus pohtivan havainnoinnin ja aktiivisen kokeilun. Oppiminen nähdään näiden ulottuvuuksien sisältämien konfliktien ratkaisuprosessina. (Kolb 1984, 42–60.) Suomessa varsinkin Kohonen

(1987, 1990) on soveltanut Kolbin mallia vieraan kielen opetukseen ja oppimiseen (kuvio 8). Malli on ollut myös Knubb-Mannisen (1995) kieliopin oppimista koskevan pohdinnan lähtökohta.



KUVIO 7 Kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984, 42)

Induktiivinen kieliopin opetus tähtää luonnollisesti oppimiseen. Se lähtee oppilaan välittömästä *kielellisestä kokemuksesta*, kieliaineksen kohtaamisesta, joka johtaa *pohtivaan havainnointiin* eli kieliaineksen sisältämän uuden rakenteen analyysiin. Sen jälkeen päädytään asian *käsitteellistämiseen* eli synteisiin jossain määrin abstrahoidun pedagogisen säännön muodossa. Sitten lähdetään *kokeilemaan* sellaisten kielellisten ilmausten käyttöä, joihin uusi rakenne sisältyy. Uudet kielelliset kokemukset tuovat taas uusia rakenteita, joita pysähdytään havainnoimaan analyttisesti. Näin kehä jatkuu.



KUVIO 8 Induktiivinen kieliopin opetus Kohosen (1990, 38) kaaviota mukailten

Tässä tutkimuksessa *induktiivisella* kieliopin opetuksella tarkoitetaan oppilaalle tarjotun esimerkkiaineksen pohjalta lähtevää, aineksen analyysin kautta synteesiin eli pedagogiseen sääntöön päätyvää kielellisen muodon tai rakenteen opetusta, jota seuraa käyttöharjoittelu ja soveltaminen uusissa yhteyksissä. *Deduktiivisella* opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa lähtökohtana on esimerkein havainnollistettu pedagoginen sääntö, jonka soveltamista harjoitellaan. *Harjoittelun* tavoitteena on integroida uusi kieliopilinen muoto tai rakenne oppilaan kielitaitoon ja näin laajentaa sitä. *Pedagogisella säännöllä* tarkoitetaan opettajan, oppilaan tai oppimateriaalin laatijan muotoilemaa kielenkäytön apuvälinettä, joka auttaa oppilasta konstruimaan kyseisen kieliopillisen muodon tai rakenteen. Tällaisen säännön ei tarvitse olla muodoltaan sanallinen. Iskevän, yksinkertaisen 'nyrkkisäännön' tehtävänä taas on muistin tukeminen kielen käytön ongelmatilanteissa.

## 4.4 Opetuksen vaikutus

Kieliopin opetuksen vaikutuksesta kielen oppimiseen on kiistelty ja kiistelään (ks. luku 3). Eksplisiittisen tiedon omaksuminen ei välttämättä ainaakaan heti näy oppijan kielen käytön kehittymisenä. Tässä luvussa käsitellään ensin ns. opetettavuus-hypoteesia, joka pyrkii selittämään, millä ehdoin opetus tuottaa tulosta. Sitten pohditaan oppilaiden erilaisuudesta johtuvia tekijöitä kielen oppimisessa. Lopuksi esitetään katsaus kieliopin opetuksen vaikutuksesta.

### 4.4.1 Opetettavuus-hypoteesi

Vieraan kielen muotoa ja rakennetta koskevalla opetuksella näyttää tutkimusten valossa olevan suotuisa vaikutus sekä kielitaidon tasoon että varsinkin oppimisen nopeuteen. Sen sijaan opetuksella ei pystyttäne muuttamaan tiettyjen muotojen ja rakenteiden omaksumisjärjestystä. (Larsen-Freeman & Long 1991.) Tämä on asia, jota kielenoppimista kognitiivisen taidon oppimisena pitävät kielenoppimisteoriat eivät ole pystyneet luotettavasti selittämään (McLaughlin 1987, 148–152). Kielen muotoja ja rakennetta ei nähtävästi opita missä tahansa järjestyksessä. Tietty oppimisjärjestys on tyypillinen paitsi ihmisen biologiseen kehitykseen kuuluville taidoille myös monille opituille taidoille kuten esimerkiksi lukemisen tai laskemisen kehitykselle, ja tämä järjestys perustuu kyseisten alojen tiedon rakentamiseen (N. Ellis 1995, 129–130).

Omaksumisjärjestystä selvitettiin muun muassa 1970-luvun kiistellyillä morfeemitutkimuksilla, joiden perusteella Krashen päätyi "luonnollisen järjestyksen" hypoteesiinsa (esim. Krashen 1982). Myöhemmin Pica (1983) tutki englantia 1) vieraana kielenä, 2) toisena kielenä tai 3) luonnollisesti, ilman opetusta, opiskelevien ryhmien (n=3x6) morfeemien omaksumista. Tutkimustulokset osoittivat, että spontaanissa suullisessa kielenkäytössä morfeemien virheettömän käytön järjestys oli samansuuntainen kai-



kissa kolmessa ryhmässä, ja se korreloi myös "luonnollisen järjestyksen" kanssa. Larsen–Freeman ja Long (1991, 91–92) toteavat, että puutteistaan huolimatta morfeemitutkimukset näyttävät vahvistavan oletuksen, että oppijoiden välikielessä esiintyy yleinen rakenteiden omaksumisjärjestys. Morfeemitutkimusten tuloksia vahvistaa myös Zoblin ja Licerasin (1994) tekemä joidenkin tutkimusten uudelleen analysointi funktionaalisten kategorioiden teorian valossa.

Selkeimmät todisteet kielen kehittymisjärjestyksestä on saatu syntaksin puolelta. Saksalaisen ZISA-tutkimusryhmän<sup>17</sup> työ 1970-luvulla tuotti kielen omaksumisen järjestystä luonnollisissa oloissa koskevan teorian (Multidimensional Model). Tässä teoriassa osoitetaan, että joukko kielen rakenteita ja muotoja omaksutaan asteittain tietyssä järjestyksessä. Tämä järjestys todettiin kielen suullisessa tuottamisessa. Kehitysjärjestys kuvastaa sitä systemaattista tapaa, jolla kielen oppiminen etenee. Kielen suullista prosessointia rajoittavat esteet ovat luonteeltaan yleisiä kognitiivisia rajoituksia. Toisaalta on olemassa rakenteita, joita kehitykseen kuuluvat rajoitukset eivät koske. Niiden käyttöä näyttävät säätelevän sosiaalipsykologisten tekijöiden ohjaamat yksilölliset orientaatiot kielen oppimiseen: toiset suuntautuvat tehokkaaseen viestintään, toiset panostavat kielen virheettömyyteen. (Esim. Meisel, Clahsen & Pienemann 1981.)

ZISA-projektissa ja jatkotutkimuksissa havaittiin saksan sanajärjestyksen oppimisessa viisi hierarkkista vaihetta, jotka on seuraavassa esitetty Pienemannin (1988, 43–44) mukaisesti:

- Vaihe X: *Kanoninen perusjärjestys, SVO*, joka sopii useimmiten saksan päälauseeseen.
- Vaihe X+1: *ADV*, lauseen aloittaminen adverbilla. Tämä johtaa saksassa poikkeavaan kielenkäyttöön, koska adverbi vaatii käännettyä sanajärjestystä, inversiota. Adverbin sijoittaminen lauseen alkuun on valinnainen sääntö.
- Vaihe X+2: *SEP*, apuverbin ja pääverbin erottaminen toisistaan niin, että pääverbi sijoittuu lauseen loppuun. Verbien erottaminen näin on saksassa pakollista.
- Vaihe X+3: *INV*, inversio, joka on saksassa pakollinen, jos lause alkaa predikaatin määreillä.
- Vaihe X+4: *V–E*, finiittiverbin sijoittaminen sivulauseessa lauseen loppuun. Myös tämä on pakollinen sääntö.

Multidimensionaalinen teoria selittää vaiheesta toiseen siirtymisen universaaleilla kognitiivisilla prosessointirajoituksilla, jotka poistuvat vaiheittain. Uuden vaiheen saavuttaminen edellyttää edellisen vaiheen toimintojen hallintaa. Teorian avulla pystytään ennustamaan kielen oppijan suullisen tuotoksen kehittymisvaiheet. Tutkimusta on laajennettu syntaksin ja morfologian kehitysvaiheisiin myös englannin kielisen puheen tuottamisessa. (Pienemann & Johnston 1987.)

---

<sup>17</sup> Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter = italialaisten ja espanjalaisien työläisten toisen kielen omaksuminen

ZISA-projektin tutkimuskohteena oli aikuisten luonnollinen toisen kielen omaksuminen. Pienemann (1980) tutki lisäksi runsaan vuoden ajan kolmen kahdeksan-vuotiaan, juuri Saksaan saapuneen italialaisen lapsen saksan kielen oppimista. Lapset kävivät italiankielistä esikoulua. Saksan kielen sanajärjestyksen kehitysvaiheet osoittautuivat näillä lapsilla samoiksi kuin ZISA-projektin aikuisilla oppijoilla.

Pätevätkö samat kehitysvaiheet kouluopetuksessa, vai voidaanko rajoitukset, jotka koskevat vaiheesta toiseen siirtymisjärjestystä, eliminoida opetuksen avulla? Tätä ongelmaa Pienemann (1984) selvitti tutkimalla kymmentä italialaista lasta, jotka opettelivat saksaa toisena kielenä. Lapset (7–9 vuotiaita) olivat italiankielisellä luokalla mutta saivat myös saksan opetusta. Heidät valittiin koeryhmään sillä perusteella, että kaikkien sanajärjestyksen kehitysvaihe oli vielä inversion (X+3 INV) alapuolella. Kahden viikon opetuskokeilulla pyrittiin selvittämään, voidaanko inversio oppia opetuksen avulla, ennen kuin se on omaksuttu luonnollisesti. Päätulos oli, että lapset etenivät kehitysvaiheiden mukaisesti. Esimerkiksi lapsi, jonka kielitaito oli vaiheessa X+1 (ADV), ei edennyt opetuksesta huolimatta sen pidemmälle, lukuun ottamatta opetetuista dialogeista omaksuttuja fraaseja. Sen sijaan kaksi lasta, joiden kehitysvaihe oli X+2 (SEP), käytti opetusjaksojen jälkeen runsaasti inversiota (X+3 INV). Luonnollisessa oppimisessa inversio vaatii pitkän ajan, ennen kuin se yleistyy. Nyt tämä tapahtui parissa päivässä. Luonnollisessa oppimisessa inversiota ei myöskään aleta käyttää heti monissa rakenneyhteyksissä yhtäaikaan, niin kuin nämä lapset tekivät.

Tulosten perusteella Pienemann muotoili opetettavuus-hypoteesinsa (*teachability hypothesis*): tietty kielellinen rakenne voidaan lisätä opetuksen avulla oppijan välikieleen vain, jos hänen välikielensä on lähellä vaihetta, jolloin kyseinen rakenne omaksutaan luonnollisessa oppimisympäristössä (Pienemann 1984, 205).<sup>18</sup> Toisin sanoen vieraan kielen omaksumisjärjestystä ei voida muuttaa oppijan ulkopuolelta tulevilla tekijöillä. Puheen prosessoinnin edellytykset muodostavat hierarkkisen järjestyksen: yhden vaiheen keinot ovat seuraavan vaiheen välttämättömiä rakennusaineiksia. Tämän hierarkian takia yhtään vaihetta ei voida ohittaa. Opetettavuus on siis yhteydessä opittavuuteen (*learnability*). (Pienemann 1988, 46–47.)

Opetettavuus-hypoteesia testattiin tutkimuksella, jossa kolme aikuista opiskeli saksan alkeita vieraana kielenä Sydneyn yliopistossa. Analyysi kohdistui morfologian ja syntaksin kehitykseen opiskelijoiden suullisessa tuotoksessa. Päätulokset vuoden kestäneestä tutkimuksesta osoittivat, että institutionaalisesti vierasta kieltä opiskelevien välikieli kehittyi ainakin sanajärjestyksen osalta samojen kehitysvaiheiden mukaisesti kuin kieltä luonnollisesti tai toisena kielenä oppivilla huolimatta siitä, kuinka opetus oli ajoitettu. Samat kehitystä ohjaavat periaatteet toimivat siis niin luonnollisessa kuin institutionaalisessakin kielen kehityksessä huolimatta ulkoisten tekijöiden erilaisuudesta. (Pienemann 1988, 1989.)

Rod Ellisin (1989) tutkimus vahvistaa Pienemannin saamia tuloksia. Ellis tutki, kuinka 39 yliopisto-opiskelijaa oppi saksan kielen alkeita vieraana kielenä Lontoossa. Opiskelijat olivat kotoisin eri maista, ja heillä oli kokemusta ainakin yhden vieraan kielen opiskelusta. Heitä opetti viisi opetta-

<sup>18</sup> Tämä muistuttaa Vygotskyn 'lähikehityksen vyöhykettä' (Vygotsky 1982, 184–186).

jaa viidessä ryhmässä kahden lukukauden ajan (22 viikkoa). Sanajärjestyksen opetusjärjestys ei vastannut luonnollista omaksumisjärjestystä. Opiskelijoille järjestettiin puhumiskoe kummankin lukukauden jälkeen. Tulokset osoittivat opiskelijoiden kuitenkin omaksuneen saksan sanajärjestyksen samassa järjestyksessä kuin ZISA-projektin luonnolliset oppijat. Sanajärjestyksen virheettömän käytön järjestys vastasi omaksumisjärjestystä. Yksi huonosti motivoitunut ryhmä, joka ei aikonut jatkaa saksan opintoja, ei oppinut lainkaan inversiota mutta sen sijaan kyllä sivulauseen sanajärjestyksen. Tätä Ellis ei osaa selittää. Hän kiinnittää huomiota siihen, että 28 opiskelijaa saavutti tässä lyhyessä ajassa tason X+4: V-E ja kaikki 39 tason X+2: SEP, johon useat ZISA-projektin luonnolliset oppijat eivät päässeet, vaikka olivat asuneet Saksassa useita vuosia. Tosin Ellisin koehenkilöt olivat menestyneitä yliopisto-opiskelijoita.

Opetettavuus-hypoteesi ei siis merkitse sitä, etteikö opetuksella olisi vaikutusta kielen oppimiseen. Opetus voi nopeuttaa omaksumista, jos oppija on sopivalla kehitystasolla. Se voi myös lisätä opitun rakenteen käyttöä ja rakenteen käyttök konteksteja. Sitä paitsi rakenteita, joita omaksumisjärjestys ei koske (*variational features*), voidaan opettaa. Esimerkkinä Pienemann mainitsee 'olla'-verbin käytön predikatiivin yhteydessä; kieltä luonnollisesti oppivat jättävät sen usein puheessaan pois. Monet kysymykset jäävät kuitenkin vielä vastausta vaille; ennen kaikkea se, kuinka opetuksessa välitetty tieto siirtyy kielen prosessointijärjestelmään. (Pienemann 1984, 1989.) Opetettavuushypoteesi muistuttaa ajatukseltaan Krashenin optimaalisen syötöksen käsitettä 'i+1' (esim. Krashen 1981). Pienemann kuitenkin torjuu Krashenin käsitteen, koska se lähtee toiselta teoreettiselta perustalta, koska se ei perustu selkeisiin tutkimustuloksiin, ja koska Krashen ei ole määritellyt sitä niin, että se voitaisiin operationaalistaa ja testata (Pienemann 1984, 207–209).

**Opetettavuus-hypoteesin pedagogisia seurauksia.** Pienemann toteaa tutkimustulostensa osoittavan, että jos opetettava aines on ristiriidassa luonnollisen oppimisjärjestyksen kanssa, se ennemmin haittaa kuin edistää kielen oppimista. Tästä ei kuitenkaan seuraa, että opetus pitäisi kokonaan hylätä, koska silloin oppijan välikieli saattaa altistua fossiloitumiselle. Siitä ei myöskään seuraa, että opetuksessa pitäisi noudattaa tarkasti luonnollista oppimisjärjestystä, koska se merkitsisi virheellistenkin muotojen opettamista. Pienemann on kuitenkin sitä mieltä, että opetustavoitteiden pitäisi noudattaa sitä järjestystä, missä rakenteet ovat omaksuttavissa. Oppilaille tarjottava kieliaines voi kyllä sisältää muitakin rakenteita. (Pienemann 1984, 1985, 1989.)

Oppimisjärjestystä koskevien oppimistutkimusten tulosten soveltaminen opetukseen ei ole suoraviivaista. Rakenteiden opetus saattaa auttaa oppijaa ymmärtämään niitä vastaantulevassa kieliaineksessa ja sitä kautta helpottaa omaksumista. (Lightbown 1985.) Toisenlaisesta teoreettisesta lähtökohdasta käsin tehdyt tutkimukset ovat tuottaneet opetuksen epäsuoraa vaikutusta osoittavia tuloksia: kun vaativampia tunnusmerkkisiä rakenteita on opetettu ensin, ovat oppijat selviytyneet yksinkertaisemmista tunnusmerkittömistä rakenteistakin. Sen sijaan yleistämistä tunnusmerkittömistä piirteistä tunnusmerkkisiin päin ei ole tapahtunut. (R. Ellis 1990, 159–161.)

Opetettavuus-hypoteesin soveltuvuutta opetukseen on tutkittu vähän. Nunan (1994) tarkasteli pienimuotoisessa tapaustutkimuksessa, mitä tapahtui, kun opettaja ei noudattanut opetettavuus-hypoteesia. Oppilaille opetettiin englannin kysymyssanalla alkavia kysymyslauseita, joissa on käytettävä myös 'do'-apuverbiä. Näiden on havaittu ilmaantuvan puheeseen vasta melko myöhäisessä vaiheessa (vaihe 5, Pienemann & Johnston 1987, 82–83). Nunan analysoi laadullisesti kahden kokeneen opettajan oppituntia. Niissä näkyi selvästi, että oppilaat eivät vielä pystyneet tuottamaan tällaisia kysymyslauseita. He pystyivät kuitenkin vastaamaan kysymyksiin, he siis ymmärsivät ne. Nunan huomauttaa, että oppilaiden ilmaisutarpeet ovat tärkeä tekijä opetuksessa, ja kysymyslauseet ovat välttämättömiä viestinnässä. Siksi hän ei hyväksy kantaa, että rakenne esitetään oppijalle vasta vähän ennen sen omaksumisvaihetta. Rakenne voidaan painaa aikaisemmin mieleen analysoimattomana sanontana. Koska ei tiedetä, kuinka pitkä kielen kehityksen itämisaika on, opettajan tehtävä on kiinnittää huomiota kielen rakenteeseen, tehdä se "näkyväksi". Oppilaan reseptiivistä taitoakin on laajennettava.

Pienemann (1985, 60–61) toteaa itsekin, että oppilaiden kommunikatiiviset tarpeet on otettava huomioon. Hän suosittelee erilaisia kiertoteitä asian ratkaisemiseksi mutta ei prosessoinniltaan vielä ylivoimaisen rakenteen ottamista käsittelyyn. Oppilaiden ryhmittäminen heidän saavuttamansa tason mukaisesti olisi hänestä hyödyllistä. Tämä lienee käytännössä mahdotonta, koska oppilaat voivat olla hyvin erilaisissa, eri tahtiin muuttuvissa vaiheissa. Wong Fillmoren (1989, 330) mukaan opettajien tulee mieluummin huolehtia siitä, että oppilaita ympäröi mahdollisimman rikas kieliympäristö, josta jokainen saa apua omaan omaksumisvaiheeseensa.

Suomessa opetettavuus-hypoteesiin ei liene kiinnitetty aktiivisesti huomiota. Erilaisia rakenteita täytyy luokassa käsitellä, jotta pystyttäisiin viestimään mielekkäästi. Opetettavien rakenteiden järjestykseen voitaisiin ehkä kuitenkin jossain määrin soveltaa tietoa omaksumisjärjestyksestä. Esimerkiksi peruskoulun yläasteella tai lukiossa alkavassa saksassa inversio on perinteisesti opetettu ennen apu- ja pääverbin erottamista koskevaa sääntöä. Miksei voitaisi tehdä toisin päin? Jos opettaja tuntee saksan sanajärjestyksen kehitysjärjestyksen, hän pystyy myös suhteuttamaan oppilaiden spontaanissa puheessa tekemät virheet siihen. Kirjoittaessaan oppilailta on mahdollisuus monitoroida tekstiään ja pyrkiä oikeaan kielenkäyttöön sitä kautta. Omaksumisjärjestys saattaa osaltaan selittää sen opettajien yleisen havainnon, että opetettu rakenne ei siirry oppilaan spontaaniin kielenkäyttöön, vaikka se osataan silloin, kun se on erityisesti huomion kohteena. Rod Ellis (1994b) arveleekin kieliopin opetuksen vaikuttavan viiveellä. Toisen selitys olisi osataidon automaattistumisen kesto, se että deklarativisen tiedon muuttuminen proseduraaliseksi vie aikaa.

Multidimensionaalista mallia pidetään vahvana teoriana, koska se pystyy sekä selittämään että ennustamaan opittavan kielen syntaksin ja morfologian kehitystä. Ongelmana on, että se paljastaa omaksumisen rajoituksia mutta ei pysty sanomaan, kuinka oppijat oikeastaan oppivat. Vaihtelevien piirteiden (*variational features*) erottaminen ja määrittely on myös ongelmallista. Toisaalta teoria on käyttökelpoinen opettajien diagnostisena välineenä virheiden ja niiden korjattavuuden tunnistamisessa. (Larsen-

Freeman & Long 1991, 283–287.) Teorian rajoituksena on, että se selittää ja ennustaa vain oppijan suullista *tuotosta*. Se ei kerro, kuinka kieliopillisia rakenteita opitaan ymmärtämään, eikä käsittele muutenkaan ymmärtämisen ja tuottamisen vuorovaikutusta. (R. Ellis 1994a, 387–388.) White (1991b) puuttuu samaan asiaan: oppilaiden on pystyttävä käsittelemään kohtamaansa kieliainesta, jotta omaksumista tapahtuisi. Syötöksen ja tuotoksen prosessointi ovat eri asioita. Kieliaineen ymmärtämisessä tarvitaan esimerkiksi jäsentämisstrategioita (*parsing*). Tuottamisstrategiat taas toimivat puhe-suorituksen yhteydessä, joka ei välttämättä vastaa omaksuttua kompetenssia. Jos saksaa opiskelevat ymmärtävät kieliainesta, jossa esiintyy erilaisia sanajärjestyksiä, heidän kompetenssinsa ei ole läheskään niin rajoittunut kuin heidän tuotoksensa. Whiten mukaan saksan sanajärjestyksen kehittymisjärjestys pystytään selittämään paremmin universaalikieliopin kuin prosessointistrategioitten avulla.

#### 4.4.2 Opetuksen vaikutus erilaisiin oppilaisiin

Oppijoiden välisiä eroja ja niiden vaikutusta vieraan kielen omaksumiseen on tutkittu runsaasti (yksityiskohtainen katsaus R. Ellis 1994a; ks. myös Julkunen 1989; Laine & Pihko 1991; Kantelinen 1995). Eri tutkijat luokittelevat oppilaiden välisiä eroja hieman eri tavoin, mutta yleisesti mainitaan kielellinen kyvykkyys, motivaatio, kognitiivinen tyyli, oppimisstrategiat, ikä sekä eräät persoonallisuuden piirteet, erityisesti itsetunto, ahdistuneisuus, epävarmuuden sietokyky ja riskinottamishalukkuus (Larsen–Freeman & Long 1991; Oxford & Ehrman 1993; Cook 1996). Näiden tekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta tiedetään hyvin vähän (Long 1994, 2334). Mitkä tekijät liittyvät erityisesti kieliopin opetukseen ja sen vaikutukseen? Oppijan ikä, kielellisen kyvykkyuden piirteet ja kognitiiviset tyylit lienevät ensi sijaisesti sellaisia tekijöitä. Lisäksi opetuksen vaikutusta voi nähdä oppilaiden asenteissa kieliopin opiskelua kohtaan.

**Oppijan ikä.** Tässä tutkimuksessa käsitellään 13–19-vuotiaiden oppilaiden opettamista. He ovat aloittaneet ensimmäisen vieraan kielen opiskelun 9-vuotiaana, mitä pidetään optimaalisena ikänä tehokkaan opetuksen avulla saavutettavan oppimisenopeuden kannalta (Long 1994, 2334). He ovat siis jo tottuneita kielenopiskelijoita. Kognitiivisen kehityksensä puolesta 13–19-vuotiaat ovat nuoria aikuisia. Heitä koskevat oletettavasti samat edut ja rajoitukset kuin aikuisten kielenoppimista. Aikuisten oppijoiden on havaittu uutta kieltä aloittaessaan etenevän nopeammin syntaksin ja morfologian oppimisessa kuin lasten, mutta he eivät välttämättä pääse yhtä pitkälle varsinkaan luonnollisen oppimisen olosuhteissa (Long 1990; Oxford & Ehrman 1993, 198–199). Syynä voi olla aivojen plastisuuden vähittäinen väheneminen hermokudoksen erikoistuessa erilaisiin tehtäviin lapsuuden ja nuoruuden aikana (MacWhinney 1995, 297).

**Kielellinen kyvykkyys ja oppimistyyli.** Kielellisen kyvykkyuden tutkimuksen uranuurtajan, Carrollin (esim. 1965), kielellisen kyvykkyuden malli koostui foneettisesta koodauskyvystä, kieliopillisesta herkkyydestä, induktiivisesta kielenoppimiskyvystä ja kyvystä oppia ulkoa vieraskielistä mate-

riaalia. Uudemmassa tutkimuksessa on ilmennyt kaksi erilaista *orientaatio*-kielen oppimiseen: *lingvistinen* ja *muistiin nojautuva*. Edellinen oppijatyyppejä painottaa sääntöjä ja kielen analysointia, jälkimmäinen käyttää enemmän muistiaan ja valmiita sanontoja, jotka ovat käyttökelpoisia viestinnässä. Eri oppijoilla näyttää siis olevan erilainen taipumus prosessoida kieltä; jotkut pitävät kielen oppimista analyttisenä tehtävänä, toiset muistiongelmana. Kumpikin tyyppi menestyy kielen opiskelussa hyvin, kun nojautuu omaan vahvuuteensa. (Skehan 1989, 37; 1991b, 279.)

*Kognitiivinen tyyli* tarkoittaa oppijan suhteellisen pysyvää taipumusta käsitellä informaatiota tietyllä, hänelle luonteenomaisella tavalla (Alptekin & Atakan 1990, 135; Leino & Leino 1990, 38–39). Koska persoonallisuuden kannalta tärkeä affektiivinen alue jäi alunperin kognitiivisen tyylin ulkopuolelle, Leino ja Leino (1990, 35–36) toteavat, että käsite *oppimistyyli* saattaa olla parempi, vaikka sekään ei ole yksiselitteinen. Oppimistyylin käsitteen hataruutta ja siitä johtuvaa käsitteen operationaalistamisen vaikeutta valittaa myös Rod Ellis (1992, 187). Usein kognitiivista tyyliä ja oppimistyyliä käytetään synonyymeinä. Niinpä Skehan (1991b, 288–290) samoin kuin Oxford ja Ehrman (1993, 196–198) käyttävät termiä oppimistyyli, jonka he määrittelevät samaan tapaan kuin edellä määriteltiin kognitiivinen tyyli.

Eniten tutkittu kognitiivinen tyyli on kentästä *riippumattomuus/kenttäsidonnaisuus*. Kentästä riippumattomuus tarkoittaa oppimiskohteen hahmottamista siten, että yksilö erottaa olennaisen epäolennaisesta. Kenttäsidonnainen yksilö taas näkee vain kokonaisuuden. Edellinen kuvastaa analyttistä tapaa hahmottaa ympäristöä, jälkimmäinen kokonaisuuteen painottuvaa havaitsemista. (Skehan 1989, 111.) Kentästä riippumattomuuden on havaittu olevan yhteydessä institutionaalisesti opetetussa vieraassa kielessä menestymiseen, joskaan tutkimustulokset eivät ole olleet yhdenmukaisia; yhteys on usein ollut vaatimaton tai sitä ei ole ilmennyt ollenkaan (esim. Alptekin & Atakan 1990; R. Ellis 1992, 168; R. Ellis 1994a, 506). On todettu, että jos älykkyyden vaikutus karsitaan, kentästä riippumattomuuden yhteys kielenoppimisessa menestymiseen on hyvin heikko tai olematon (Skehan 1989, 114–115). Psykologit olettavatkin nykyisin kentästä riippumattomuuden heijastavan yleisiä analyttisiä ongelmanratkaisukykyjä (*fluid intelligence*), jolloin kyseessä ei enää olekaan tyyli vaan kyky (Long 1994, 2335). Oppimistyylien ja kyvykkyydetutkimusten osoittamien orientaatioiden välillä näyttää siis olevan yhteyksiä. Vaikuttaakin siltä, että samasta asiasta puhutaan eri nimityksin.

Kentästä riippumattoman ja kenttäsidonnaisen tyylin vastineina käytetään myös nimityksiä *analyttinen* ja *holistinen/globalinen*. Analyttinen kielen oppija keskittyy kieliopin yksityiskohtiin ja on taipuvainen välttämään vapaita viestintätehtäviä, kun taas globaali oppija käyttää sosiaalisia viestintästrategioita eikä välitä yksityiskohdista. Hän ei pidä kieliopin detaljeista, välttää huolellista analyysia ja suosii kompensatiostrategioita. (Oxford & Ehrman 1993, 196.)

Kysymys ei kuitenkaan ole erillisistä ihmistyypeistä vaan taipumuksesta lähestyä oppimistehtäviä yksilölle tyypillisellä tavalla, joka voi myös muuttua. Oppijaa olisikin rohkaistava käyttämään muutakin lähestymistapaa kuin hänelle luontaisinta: analyttisen oppijan tulisi harjoitella globaa-

limpaa otetta esimerkiksi kielen ymmärtämisessä, ja globaalien oppijan tulisi oppia analyttisiä taitoja ymmärtääkseen kielen rakenteen ja oppiakseen ilmaisemaan itseään tarkemmin. On eduksi joustaa tilanteen vaatimusten mukaan. Tässä tyyli poikkeavat kyvyistä, sillä tavallisesti ei ajatella, että kykyä olisi hyvä olla välillä vähemmän ja välillä enemmän. (Oxford & Ehrman 1993, 198; Sternberg 1995, 268–269.) Skehan muistuttaa, että oppimistyyliä kyseessä on yksi ulottuvuus, jolle oppija sijoittuu. Sen sijaan kyvykkyyss tutkimuksissa on kysymys kahdesta ulottuvuudesta: analyttinen tyyppi ja muistiin suuntautuva tyyppi eivät sulje pois toisiaan, vaan oppija voi olla sekä analyttinen että hyvämuistinen. (Skehan 1991b, 289–290.)

Pienemann ja Johnston (1987, 84–87) katsovat, että oppijat valitsevat orientaationsa mukaisesti, mihin he käyttävät rajallisia resurssejaan puhuessaan vierasta kieltä. Toiset näkevät kielen ennen kaikkea *instrumentaalisenä* kommunikaatiovälineenä ja ovat taipuvaisia käyttämään yksinkertaistamiskeinoja voidakseen viestiä sujuvammin. Toiset taas näkevät kielen funktion enemmän *integratiivisena*, jolloin virheetön kielenkäyttö avaa tien omakielisten puhujien joukkoon. Jälkimmäiset kiinnittävät paljon huomiota tuottamansa kielen virheetömyyteen.

Vielä voidaan erottaa kognitiiviselta orientaatioltaan kokemukseen nojaavat (*experiential*) ja tietoista opiskelua tärkeänä pitävät (*studial*) oppijat. Edellisille on tärkeää viestiä vieraalla kielellä, kun taas jälkimmäiset lähestyvät oppimistehtävää systemaattisesti, sääntöjä muodostaen. Heille muoto ja tarkkuus ovat tärkeämpiä kuin merkitys ja sujuvuus. Monet käyttävät joustavasti kumpaakin orientaatiota tehtävän vaatimusten mukaan. Saattaa myös olla, että oppijat muuttavat orientaatiotaan opiskeluun painottuvasta kokemukselliseksi opintojen edistyessä. Asiasta tiedetään vielä kovin vähän. (R. Ellis 1992, 202–203.)

Oppijan affektiivista orientaatiota oppimistehtävään voidaan kuvata ulottuvuudella aktiivinen – passiivinen. *Aktiiviset* oppijat ovat itsenäisiä, pitävät ongelmanratkaisusta ja kestävät kielen monimerkityksisyyttä. *Passiiviset* taas ovat riippuvaisia toisista. Heille on mieluista, että opettaja selittää kaiken. He eivät pidä keksivästä oppimisesta. Osittain nämä piirteet johtuvat oppijan persoonallisuudesta, mutta myös asenteet kohdekielen puhujia kohtaan ja aikaisemmat oppimiskokemukset vaikuttavat niihin. Affektiiviset orientaatiot eivät ole yhtä pysyviä kuin kognitiiviset. Oppijat voidaan kullakin hetkellä sijoittaa jonnekin toisiaan leikkaavien kognitiivisen ja affektiivisen ulottuvuuden alueelle. (R. Ellis 1992, 203–205.)

Edellä esitetyn perusteella näyttää siltä, että oppijat voidaan karkeasti jakaa kahteen ääriryhmään: suurpiirteisiin kommunikoijiin ja systemaattisiin analysoijiin. Nämä oppimistyyli vaikuttavat siihen, pitääkö oppija ensi sijaisena tavoitteenaan sujuvaa viestintää vai virheettömän tarkkaa ilmaisua. Ääriryhmien väliin sijoittuvat kumpaakin tavoitetta kohtuullisen tärkeänä pitävät oppijat, jotka painottavat tavoitteita tilanteen vaatimusten mukaan. Tällaisten oppijoiden voidaan arvioida menestyvän parhaiten, koska 'hyvän kielenoppijan' on havaittu kiinnittävän huomiota sekä muotoon että viestintään, suhtautuvan aktiivisesti tehtäviin ja olevan tietoinen omasta oppimisprosessistaan (mm. R. Ellis 1992, 184). Oppimistyylin joustavuus näyttää siis olevan eduksi. Lisäksi on havaittu, että oppilaiden ja heidän mieliaineidensa opettajien tiedonhankintatyyli ovat lähellä toisiaan

(Leino & Leino 1990, 77–80). Opettajien olisi syytä olla selvillä oppilaidensa tyyppillisistä tavoista lähestyä oppimistehtäviä. Oppilaiden erilaiset oppimistyyli edellyttävät nimittäin myös opetustyylien mahdollisimman suurta joustavuutta niin, että oppijoilla on mahdollisuus hyötyä opetuksesta omalla tavallaan (Larsen–Freeman & Long 1991, 211; Cook 1996, 116). Olisi tutkittava, kuinka oppilaan oppimistyylin varovainen ohjaaminen vastakkaiseen suuntaan vaikuttaa, jotta oppimista voitaisiin tehostaa ja sitä kautta päästä positiivisempiin asenteiseen myös kieliopin opiskelua kohtaan (Zimmermann 1995, 196).

**Oppilaiden asenteet kieliopin opetukseen.** *Asenne* tarkoittaa tässä oppimiskokemuksista syntyneitä melko pysyvää taipumusta reagoida tiettyihin asioihin, esimerkiksi kieliopin opetukseen, tietynlaisilla tunteilla, kuvitelmissa ja käyttäytymistavoilla (Zimmermann 1995, 183). Oppijoiden kieliopin opetukseen kohdistuvien asenteiden on todettu olevan yleensä kielteisiä; kielioppi koetaan vaikeaksi (Düwell 1992). Tosin oppijoiden välillä on tässä eroja, jotka johtunevat juuri oppimistyylistä. Joitakin oppilaita motivoi tietoisuus siitä, kuinka kieli toimii, ja kielen toiminnan analysointi (Widdowson 1990, 97). Jotkut opettajat ja oppijat taas kokevat kieliopin turvallisuutta tuottavaksi saarekkeeksi, koska se on rajattu ja hallittavissa oleva alue (Zimmermann 1990, 43).

Zimmermann toisti yhdistyneen Saksan itäisissä osavaltioissa (Mey & Zimmermann 1993) aikaisemmin Länsi-Saksassa tekemänsä kyselylomaketutkimuksen (Zimmermann 1984), joka koski yleissivistävien koulujen oppilaiden suhtautumista kieliopin opetukseen. Aikaisemmassa tutkimuksessa oppilaiden (n=334) opiskelemat kielet olivat Englanti ja Ranska, jälkimmäisessä (n=290) Venäjä. Tulokset osoittautuivat samansuuntaisiksi molemmissa tutkimuksissa. Melkein kaikki oppilaat pitivät kielten opiskelua tärkeänä, mutta kielioppi merkitsi puolelle oppilaista ”kuivaa kamaa” ja kolmasosalle ”tylsää pänttäämistä”. Puolet oppilaista katsoi kieliopin kuitenkin auttavan puhumisessa. Tässä näkyy jakautunut asenne: rationaalisesti oppilaat ymmärtävät kieliopin hyödyn, mutta emotionaalisesti he torjuvat sen. Venäjän opiskelijoista runsas neljännes (28.3 %) oli sitä mieltä, että kielioppi häiritsee puhumista. Englannin ja Ranskan opiskelijoista näin ajattelivat harvemmat (10.2 %). Voi olla, että Venäjän monimutkaisempi morfologia aiheuttaa tämän. Morfologisen tiedon tietoinen ’kelaaminen’, kun tieto ei vielä ole automaattistunut, hidastaa puhetta. Vaikka kielioppi koettiin ”kuivaksi” ja ”pänttäämiseksi”, lähes puolet oppilaista toivoi lisää aikaa kieliopin opetukseen, eli he pitivät kielioppia kuitenkin tärkeänä. Tässä näkyy sama jakautuneisuus kuin edellä. Tosin tutkimuksesta ei selviä, olivatko kyseessä samojen oppilaiden mielipiteet.

Yli-Rengon (1991) kyselylomaketutkimuksen tulosten mukaan abiturienttien (n=236) mielestä suomalaisessa lukiossa saa vieraisissa kielissä hyvän kieliopin tuntemuksen. Kolme neljäsosaa oli sitä mieltä, ettei kieliopin opetusta eikä kirjallisia harjoituksia pitäisi vähentää. Lähes kaikki halusivat kuitenkin lisää sujuvan puheen ja käytännön puhetilanteiden harjoittelua. Oppilaiden perusteluissa ja kommentteissa kielten tunteja toivottiin lisäävän ja ryhmiä pienennettävän. Vapaisissa vastauksissaan jotkut oppilaat valittivat kieliopin painottuvan liikaa kieltenopetuksessa. Opetuksen kieliop-



pipainotteisuuden katsottiin johtavan osaltaan virheiden pelkoon ja ariste- luun kielen puhumisessa. Yli-Renko ei mainitse, kuinka monen vastaajan mielipiteitä nämä olivat. Kielten arvosanoilla ei ollut juurikaan yhteyttä oppilaiden mielipiteisiin. Lähes puolet välttävän arvosanan saksan kielessä saaneista oppilaista (n=17) halusi kuitenkin vähentää kieliopin opetusta. Yli-Rengon tutkimustulokset eivät viittaa yhtä voimakkaaseen negatiivi- seen asenteeseen kieliopin opetusta kohtaan kuin Zimmermannin tutki- mukset. Abiturientit olivat pikemminkin varsin tyytyväisiä kielenopetuk- seen lukuun ottamatta suullisen kielitaidon harjoittelun liian vähäistä osuutta. Kieliopin tilalle tulisi joidenkin oppilaiden mielestä lisätä jokapäi- väisen elämän sanastoa.

Oppijoiden kielteisiä asenteita kieliopin opetusta kohtaan ei voikaan suoraviivaisesti yleistää. Schulzin (1996) tutkimuksessa kävi ilmi, että eri kieliä opiskelevat Arizonan yliopiston opiskelijat (n=824) asennoituivat kai- kissa kielissä kieliopin opetukseen yleensä myönteisemmin kuin heidän opettajansa (n=92). Kuten Zimmermanninkin tutkimuksissa opiskelijat pi- tivät kielioppia hyödyllisenä, vaikkakaan kaikki eivät pitäneet siitä. Kuiten- kin 46 % opiskelijoista ilmoitti pitävänsä kieliopista ja 26 % halusi lisätä kieliopin opetusta. Schulz arvelee, että opiskelijoiden kieliopin arvostuksen takana saattaa olla myytti kieliopin tärkeydestä kielen opiskelussa, kielioppi- painotteinen opetussuunnitelma, tai oppilailla voi olla henkilökohtaisia kokemuksia siitä, että sääntöjen tuntemus auttaa kielen oppimisessa.

Tietoa siitä, kuinka asenteet vieraan kielen opetuksessa syntyvät, on vähän. Zimmermannin tutkimuksissa kieliopin opetukseen kohdistuneiden negatiivisten asenteiden syiksi oli ilmoitettu huono menestys, opetus- menetelmien puutteet (pitkäveteistä, yksitoikkoista, kaavamaista), opetuk- sen vaikeataajuus ja kieliopin hyödyttömyyden kokemus (Zimmermann 1995, 185–186). Meyn ja Zimmermannin tutkimuksessa tuli myös esiin op- pilaiden jakautuneisuus oppimistyylyltään 'kielioppikeskeisiin' ja 'viestini- ällisesti suuntautuneisiin'. Edelliset toivoivat hidasta ja selkeää kieliopin selvittelyä tai kielioppiharjoituksia tietokoneella, jälkimmäiset mielenkiin- toisia tekstejä, oppimispelejä ja matkoja kielialueelle. Näitä kieliopin impli- siittistä omaksumista suosivia oli 30 % tutkimusjoukosta. Perinteisessä, pel- kästään eksplisiittisessä kieliopin opetuksessa heitä laiminlyödään. Tämän Zimmermann arvelee johtavan negatiivisiin asenteisiin. (Mey & Zimmer- mann 1993, 449; Zimmermann 1995, 195.)

Oppilaiden yksilöllisten erojen ja opetuksen vastaavuutta on vierai- den kielten opetuksessa tutkittu melko vähän, eivätkä tulokset ole olleet kovin valaisevia. Ne ovat antaneet tukea arkiajattelun mukaiselle oletuk- selle, että jotain yhteyttä on olemassa oppilaiden yksilöllisten erojen ja ope- tuksen välillä (katsaus R. Ellis 1994a, 647–652). Siksi vaihteleva ja joustava opetus palvelee varmaankin parhaiten kaikkia oppilaita.

#### 4.4.3 Tutkimuksia kieliopin opetuksen vaikutuksesta

Kieliopin opetuksen vaikutusta kielen oppimiseen on tutkittu erilaisista lähtökohdista. Tutkimustuloksia vertaileista katsauksista mainittakoon Longin (1983, 1988; Larsen–Freeman & Long 1991) ja Rod Ellisin (1990, 1994a) yleiset sekä Harley'n (1994) ja Nick Ellisin (1995) tietoisuuden näkö-

kulmasta tekemät. Tutkimusten tulkintaa on vaikeuttanut se, että niissä ei ole kuvattu kyllin selvästi, millaisesta opetuksesta on ollut kyse. Lisäksi monissa tutkimuksissa opetusvaihe ja tutkimuksen kesto on ollut kovin lyhyt. Useat tutkimukset koskevat *toisen* kielen eikä *vieraan* kielen oppimista. Tällöin kieliympäristö on saattanut vaikuttaa tuloksiin.

Tulosten perusteella on ollut selkeimmin havaittavissa, että luonnolliseen oppimiseen verrattuna kieliopin opetus on *nopeuttanut* kielen omaksumista. Se on myös estänyt varhaisen fossiloitumisen ja pidginoitumisen ja johtanut siten *parempaan kielitaitoon*. Sen sijaan opetus ei ole pystynyt muuttamaan luonnollista *omaksumisjärjestystä*, kuten luvussa 4.4.1 todettiin. Mutta jos opetus on pystytty ajoittamaan oppijan kehitysvaiheen kannalta oikein, se on nopeuttanut omaksumisjärjestyksen vaiheesta toiseen siirtymistä ja laajentanut omaksumisen rakenteen soveltamista erilaisissa tilanteissa.

Eksplisiittisiä selityksiä käyttävän ja implisiittisen, ilman kieliopillisia selityksiä toimivan opetuksen tulosten eroja tutkittiin jo 1960- ja 1970-luvun vaihteessa GUME-projektissa<sup>19</sup> Ruotsissa vertaamalla kognitiivista koodioppimismenetelmää (insiktsmetod) ja audiolingvaalista menetelmää (direkt metod). Aikuiset hyötyivät eksplisiittisestä opetuksesta enemmän kuin implisiittisestä, samoin kielellisesti lahjakkaat 12–14-vuotiaat peruskoululaiset. (Ellegård 1973.) Nyt eksplisiittisen ja implisiittisen opetuksen vaikutusten tutkimus on taas ajankohtaista, joskin toisenlaiselta teoriapohjalta. Esitän seuraavassa muutamia tuoreita tutkimuksia, jotka koskevat eksplisiittisen ja implisiittisen kieliopin opetuksen vaikutuksia sekä eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon yhteyttä.

**Laboratoriotutkimuksia opetuksen vaikutuksesta.** Kognitiivisessa psykologiassa on jo kauan selvitetty erityisesti implisiittistä oppimista keinotekoisien 'kielioppien' avulla (katsaus Schmidt 1994b). Soveltavassa kielitieteessäkin on alettu tutkia erilaisten opetustapojen vaikutusta oppimiseen laboratorioskokeilla. Opiskeltavana on tällöin usein luonnollista kieltä muistuttava mutta ainakin jossain määrin keinotekoinen kieli ja opettajana tietokoneohjelma. Oppijat ovat yleensä olleet yliopisto-opiskelijoita. Vaikka näiden tutkimusten ekologinen validiteetti on alhainen, niiden avulla on mahdollista välttää monia väliin tulevia tekijöitä, jotka saattavat vääristää tutkimustuloksia opiskeltaessa luonnollista kieltä luokkaopetustilanteessa.

Nick Ellis (1993) tutki kirjoitetun walesin kielen eräiden monimutkaisten konsonanttimuutosten implisiittistä ja eksplisiittistä oppimista laboratorioolosuhteissa tietokoneohjelmalla (neljä ryhmää, joissa oli 14, 15, 14, 8 opiskelijaa). *Implisiittinen* ryhmä opiskeli satunnaisessa järjestyksessä esitettyjen esimerkkien varassa, *sääntö*-ryhmälle opetettiin ensin käsiteltävät sanat ja niitä koskevat säännöt, *sääntö* ja *esimerkit* -ryhmälle opetettiin säännöt ja sovellettiin niitä esimerkkeihin, *kontrolliryhmä* opiskeli kuten implisiittinen ryhmä, mutta joutui käsittelemään aineistoa yhtä monta kertaa kuin 'sääntö'- ja 'sääntö ja esimerkit' -ryhmät. Tulosten mukaan konsonanttivaihtelun säännönmukaisuuden implisiittistä oppimista tapahtui vähän ja se oli vaivalloisen hidasta. 'Sääntö'-ryhmässä tapahtui alun sovel-

<sup>19</sup> GUME = Göteborg undervisningsmetodik i engelska

tamisvaikeuksien jälkeen hidasta eksplisiittisen oppimisen siirtymistä implisiittiseksi. Tämä on yhtäpitävää tiedon automatisoitumisnäkemysten kanssa (ks. Anderson 1983; McLaughlin 1987). Parhaaseen tulokseen pääsi 'sääntö ja esimerkit' -ryhmä, jonka oppiminen oli aluksi hitainta. Tällä tavoin strukturoitu opetus johti abstraktiin, yleistettävään tietoon sekä eksplisiittisellä että implisiittisellä tasolla. Ainoastaan tämä ryhmä pystyi sekä muodostamaan uusiin tapauksiin soveltuvan säännön että erottamaan ennestään tuntemattomat epäkieliopilliset lauseet kieliopillisista. Eksplisiittisellä opetuksella näyttää siis olevan suotuisa vaikutus morfofonologian oppimiseen varsinkin, jos abstraktin säännön soveltamista valaistaan esimerkein. Eksplisiittinen ja implisiittinen tieto voivat olla yhteydessä toisiinsa.

Alanen (1995) halusi selvittää eksplisiittisen, implisiittisen ja tahattoman tiedon ja oppimisen merkitystä sekä tarkkaavaisuuden ja tietoisuuden osuutta vieraan kielen omaksumisessa. Hän kokeili kahdella tekstinymmärtämistehtävällä sitä, kuinka amerikkalaiset yliopisto-opiskelijat (neljä ryhmää, joissa kussakin n=9) oppivat suomeen pohjautuvan tekokielen paikallissijojen tunnuksia ja niihin liittyviä konsonanttimuutoksia. Kielialineista käsiteltiin seuraavasti: yhden koeryhmän oppimateriaalissa oppimiskohteet oli visuaalisen huomion ohjaamiseksi *kursivoitu* (input enhancement, ks. luku 2.2.2; Sharwood Smith 1991, 1993), toiselle ryhmälle säännöt opetettiin *eksplisiittisesti*, kolmannelle ryhmälle samoin *eksplisiittisesti* mutta lisäksi kohteet oli *kursivoitu*. Neljäs ryhmä oli kontrolliryhmä. Alanen oletti ryhmien paremmuusjärjestyksen muodostuvan seuraavaksi: 1. säännöt ja kursivointi, 2. säännöt, 3. kursivointi, 4. kontrolliryhmä. Tulokset eivät olleet näin selkeät. Eksplisiittistä opetusta saaneiden ryhmien oppimistulokset olivat paremmat kuin muiden, mutta huomion ohjaaminen kursivoinnilla ei tuottanut selkeitä eroja ryhmien välille. Opiskelijoiden ääneen-ajattelu-pöytäkirjat osoittivat, että kaikki havaitsivat kursivoinnin, mutta kaikki eivät kiinnittäneet huomiota siihen, miksi päätteet oli kursivoitu. Ääneen-ajattelu osoitti myös, että se, mihin oppijat keskittivät tietoisensa huomionsa, vaikutti oppimistuloksiin, näin oli myös kontrolliryhmässä.

Robinsonin (1996) laboratoriotutkimus (neljä ryhmää, joissa kussakin n=15) koski vieraan kielen predikaatin määreisiin liittyvän kielioppisäännön oppimista implisiittisesti, tahattomasti, visuaalisen huomion kiinnittämisen avulla (enhanced) ja eksplisiittisen opetuksen avulla. Tulokset vahvistivat eksplisiittisen opetuksen olevan tehokkainta, mutta myös visuaalisen huomion kiinnittäminen opittavaan asiaan johti, vaikkakin hitaasti, parempaan soveltamiskykyyn, kuin mihin implisiittinen ryhmä ylsi. 'Visuaalisessa' ryhmässä kaksi kolmesta oli huomannut säännön, mutta vain ryhmä, jolle sääntö oli opetettu, pystyi verbalisoimaan sen. Robinsonin johdopäätösten mukaan implisiittinen tieto on muistinvaraista, sen yleistettävyyden on rajallista, mutta se on tavoitettavissa nopeasti. Sääntöjen oppiminen eksplisiittisen opetuksen avulla johtaa yleistettävään tietoon. Näyttää siltä, että tietoisesta opiskelusta tuloksena syntynyt tieto ja implisiittinen muistinvarainen tieto toimivat vuorovaikutuksessa keskenään, koska tutujen lauseiden kieliopillisuuden tunnistaminen sujui huomattavasti nopeammin kuin uusien lauseiden.

DeKeyser (1995) raportoi luonnollisen kielen kaltaisen tekokielen tietokoneavusteisesta oppimiskokeilusta (kolme ryhmää, joissa 20, 20, ja 21 opiskelijaa). Hän tutki, opitaanko selkeät, kategoriset säännöt paremmin, jos ne opetetaan eksplisiittisesti, ja toisaalta, opitaanko vaikeasti ilmaistavat prototyyppiset säännöt (esimerkiksi englannin epäsäännölliset verbit) implisiittisesti. Tulokset olivat selkeästi tämän suuntaiset vain eksplisiittisen oppimisen osalta. DeKeyser (1996) tutki myös eksplisiittisesti opettujen tekokielen sääntöjen automaattistumista harjoituksen avulla. Tulosten perusteella hän päätteli, että vieraan kielen oppiminen voi tapahtua samalla tavalla kuin muiden kognitiivisten taitojen oppiminen: proseduraalistuminen seurasi vähittäistä automaattistumista. Harjoitus johti eriytyneisiin taitoihin: jos oli harjoiteltu vain ymmärtämistä, syntyi ymmärtämistaito, jos taas harjoiteltiin sekä ymmärtämistä että tuottamista, opittiin molemmat taidot. Kummassakin tutkimuksessa oli kyse morfologian oppimisesta.

De Graaff (1996) tutki eksplisiittisen opetuksen erilaisia vaikutuksia vieraan kielen oppimiseen. Kyseessä oli täysin säännöllisen tekokielen eksplisiittinen ja implisiittinen opetus tietokoneen avulla (n=54). *Eksplisiittinen opetus* käsitti tarjottuun kieliainekseen liittyneitä tehtäviä, niiden palautteen ja kieliopin opetuksen (vrt. VanPatten & Cadierno 1993; Cadierno 1995). *Implisiittisessä opetuksessa* kerrattiin esimerkit kieliopin opetuksen sijasta. Eksplisiittistä opetusta saaneet suoriutuivat kaikista säännöistä kaikissa testeissä ja kaikissa tehtävätyypeissä paremmin kuin implisiittinen ryhmä. Kielellinen kyvykkyys vaikutti samalla tavalla kummassakin opetusryhmässä. Eksplisiittisen opetuksen vaikutus oli merkittävämpää vaikeita syntaktisia sääntöjä opeteltaessa kuin helppoja sääntöjä opeteltaessa. Morfologian oppimisessa tulos oli samanlainen sekä vaikeissa että helpoissa asioissa. Opetus vaikutti syntaksin ja morfologian oppimiseen yhtä paljon. Eksplisiittisen opetuksen vaikutus osoittautui samanlaiseksi sekä hitaasti suoritetuissa testitehtävissä että nopeissa tehtävissä, joissa monitorointi ei ollut mahdollista.

Tässä selostetut laboratoriotutkimukset osoittavat yhtäpitävästi, että eksplisiittinen kieliopin opetus tuottaa vieraassa kielessä paremmat oppimistulokset kuin pelkän visuaalisen huomion kiinnittäminen opittavaan asiaan tai implisiittinen opetus. Tämä johtunee siitä, että eksplisiittinen opetus kohdistaa oppijan huomion opittavan asian olennaisiin piirteisiin ja tekee ne näkyviksi (esim. Schmidt 1990; Long 1991). Tietoisuus siitä, että joku säännönmukaisuus on olemassa, ei vielä auta oppijaa, säännönmukaisuuden tärkeät piirteet on myös opittava (N. Ellis 1995, 136). Tämä koskee varsinkin sellaisia sääntöjä, jotka ovat hahmotettavissa selkeästi. Vaikeasti selitettävät säännöt saattavat olla paremmin opittavissa implisiittisesti, kun oppija kohtaa riittävästi opittavaa kieliainesta.<sup>20</sup> Tämä saa vahvistusta yleisestä kompleksisten järjestelmien hallinnan tutkimuksesta ja viittaa myös siihen, että implisiittiset ja eksplisiittiset prosessit vaikuttavat yhdessä vieraan kielen oppimisessa (Berry 1994, 157–159). Implisiittisesti ja eksplisiittisesti omaksutun tiedon positiivisesta yhteisvaikutuksesta on saatu todisteita myös keinokeinoisten 'kielioppien' oppimisessa (Mathews ym. 1989). Laboratoriotutkimukset eivät tietenkään korvaa luonnollisen vieraan kielen

<sup>20</sup> Tällaiseen tulokseen päätyi myös Yan-Ping (1992) vieraan kielen luokkaopetuksessa.

kieliopin opetuksen vaikutuksen tutkimusta luokkatilanteissa. Esimerkiksi de Graaff (1996) kertoi tekevänsä rinnakkaistutkimuksen espanjan kielen opetuksesta.

**Kieliainesta selkeyttävän prosessoinnin merkitys.** Kun yleisesti on todettu, että eksplisiittisestä opetuksesta on hyötyä sekä laboratorio- että luokkatilanteissa, VanPatten ja Cadierno (1993) kysyvät, *millainen* kieliopin opetus vaikuttaa vieraan kielen oppijan kehittyvään kielijärjestelmään. He ovat saaneet kehittämällään kieliaineksen prosessoinnin menetelmällä parempia tuloksia amerikkalaisten opiskelijoiden espanjan kielen oppimisessa kuin ns. traditionaalisella menetelmällä. Molemmissa kielioppisääntö selitetään ensin oppijoille, mutta kun traditionaalisessa menetelmässä harjoittelu kohdistetaan uuden kielioppiasian käyttämiseen *tuottamistehtävissä*, prosessointitehtävät kohdistuvat uuden kielioppiasian sisältävän kieliaineksen muodon ja merkityksen suhteen *ymmärtämiseen* ja siihen reagointiin. Tällaisen prosessoinnin VanPatten ja Cadierno katsovat vaikuttavan oppijan kehittyvään kielijärjestelmään.

Espanjan persoonapronominien subjekti- ja objektimuotojen prosessointia harjoittanut ryhmä selviytyi hyvin sekä opetetun kielioppiasian sisältäneiden puhuttujen lauseiden ymmärtämistehtävästä että tuottamista vaatineesta kirjallisesta aukkotehtävästä, kun taas traditionaalisella menetelmällä opetettu ryhmä selviytyi hyvin vain tuottamistehtävästä. Ymmärtämistehtävässä heidän tuloksensa olivat saman tasoiset kuin kontrolliryhmällä, jolle kielioppiasiaa ei ollut opetettu lainkaan. Kuukautta myöhemmin tehdyn jälkitestin tulokset osoittivat samaa. Toisessa tutkimuksessa opiskeltiin espanjan verbien imperfektimuotoja, ja tulokset olivat edellisen kanssa yhtäpitävät (VanPatten & Cadierno 1993; Cadierno 1995). VanPatten ja Cadierno etsivät selitystä traditionaalista opetusta saaneiden huonoon ymmärtämistulokseen vetoamalla Schwartzin (1993) – ja samalla myös Krashenin (1981) – tekemään eroon universaalikielioppiin pohjautuvan kompetenssin ja opitun kielellisen tiedon välillä (ks. luku 3.1).

Traditionaalisella menetelmällä opetettujen oppilaiden taitoa ymmärtää kirjoitettua tekstiä ei ilmeisesti testattu. Tämä olisi pitänyt tehdä, sillä puheen ymmärtämisen ehdothan ovat toiset kuin kirjoitetun kielen. Koska traditionaalisen ryhmän harjoitukset olivat porrastettuja ja niihin kuului myös kommunikatiivisia ja jopa keskusteluharjoituksia, herää kysymys, kuinka he selviytyivät niistä, elleivät he ymmärtäneet opetettuja kielioppiasioita sisältävää kieliainesta? Myös prosessointiryhmän kyky tuottaa opetettu muoto tai rakenne erityisesti spontaanissa kielenkäytössä vaatii jatko-tutkimuksia.

Muodon ja merkityksen suhdetta selkeyttävällä, ymmärtämistä harjoittavalla prosessoinnilla päästiin siis siihen, että oppijat pystyivät sekä ymmärtämään että tuottamaan opetettuja muotoja ja rakenteita. Selitys nojautui mielen modulaarisuuteen ja *universaalikieliopin* toimintaan. DeKeyser (1996) taas havaitsi, että ymmärtämisen ja tuottamisen taidot syntyivät spesifeinä harjoitustavan mukaan. Hän katsoi kielenoppimisen voivan tapahtua kompleksisen *kognitiivisen taidon* oppimisen tavoin. Tutkimustulokset näyttävät siis ristiriitaisilta. Johtuvatko ne erilaisesta opetustavasta: VanPattenilla ja Cadiernolla primäärin kieliaineksen prosessoinnista, DeKeyse-

rilla eksplisiittisesti harjoitetusta aineksesta? Tutkijoiden selitykset noudattavat heidän oppimista koskevien taustateorioidensa oletuksia.

#### 4.4.4 Tiivistelmä opetuksen vaikutuksesta

Vieraan kielen oppiminen on monien erilaisten tekijöiden monimutkaista vuorovaikutusta. On havaittu, että tiettyjen kielen muotojen ja rakenteiden oppiminen noudattaa *luonnollista oppimisjärjestystä*, joka oletettavasti liittyy oppijan vieraan kielen prosessointikyvyn asteittaiseen kehittymiseen. Oppimisjärjestykseen ei voida opetuksella vaikuttaa paitsi oppijan ollessa siirtymässä oppimisjärjestyksen seuraavaan vaiheeseen. Oppimisjärjestyksen tunteminen auttaa opettajaa ymmärtämään oppimisvaikeuksia.

*Oppilaiden erot* ilmenevät muun muassa erilaisina taipumuksina prosessoida kieltä. Oppilaiden voidaan ajatella sijoittuvan jatkumolle, jonka toiseen päähän asettuvat kielen systemaattiset analysoijat ja toiseen suurpiirteiset kommunikoidijat. Näiden ääripäiden väliin sijoittuvat joustavasti tilanteen vaatimusten mukaan muodon analyysiä tai sujuvaa viestintää painottavat kielen oppijat, joiden arvioidaan menestyvän parhaiten. Erilainen tapa lähestyä oppimistehtäviä voi vaikuttaa myös oppilaan asenteeseen kieliopin opetusta kohtaan. Analyttiset oppilaat pitävät eksplisiittisestä kieliopin opetuksesta, viestinnällisesti suuntautuneet sen sijaan suosivat implisiittistä omaksumista edistäviä tehtäviä. Perinteisessä eksplisiittisessä opetuksessa he helposti turhautuvat. Joustava, vaihteleva opetus palvelisi kumpaakin ryhmää.

*Tutkimustulokset* ovat osoittaneet, että kieliopin opetus nopeuttaa kielen oppimista ja auttaa saavuttamaan paremman kielitaidon kuin naturalistisessa oppimisessa. Laboratoriotutkimusten perusteella eksplisiittinen opetus on ollut tehokkaampaa kuin implisiittinen tai visuaalisen huomion kiinnittämiseen perustuva opetus. Näin on ollut erityisesti selkeiden sääntäjien oppimisessa ja silloin, kun sääntöihin liittyy esimerkkejä. Säännöt, jotka eivät ole ilmaistavissa täsmällisesti, opittaneen sen sijaan parhaiten implisiittisesti kohtaamalla paljon kieliainesta. Useimmat laboratoriotutkimukset ovat kohdistuneet morfologian tai morfofonologian opettamiseen ja jossain määrin syntaksin opettamiseen. Vaikka keinotekoisien kielten laboratorio-opiskelututkimusten ekologinen validiteetti on heikko, laboratorio-opiskelu on verrattavissa vieraan kielen opiskeluun luokkaympäristössä siinä mielessä, että kielen kohtaaminen rajoittuu kärjistetysti opetustilanteisiin.

Harjoittelun suuntaaminen luokkaopetuksessa kieliaineksen muodon ja merkityksen suhdetta selvittäviin ymmärtämistehtäviin tuottamistehtävien sijasta on saanut aikaan hyviä tuloksia myös tuottamistehtävissä. Toisaalta on havaittu ymmärtämisen ja tuottamisen taitojen syntyvän eriytyneesti harjoitustavan mukaan. Näiden opetuskokeilujen teoreettiset lähtökohdat ovat olleet erilaiset, joten tuloksetkaan eivät ole suoraan vertailukelpoisia.

## 5 KIELENOPETTAJA JA KIELIOPIN OPETUS

### 5.1 Taitava opettaja

Taitava opettaja on oman alansa asiantuntija, ja hänelle on ominaista aktiivinen opetuksen ongelmien ratkaisuun pyrkiminen. Taitavalla opettajalla on siis hallussaan tietoa ja taitoa, joka saattaisi auttaa muitakin ratkomaan opetuksen ongelmia. Tarkastelen seuraavassa taitavalle opettajalle ominaisia piirteitä ekspertti- ja reflektiotutkimusten valossa.

#### 5.1.1 Opettaja oman alansa eksperttinä

Eksperttitutkimukset alkoivat 1960-luvulla shakinpeluun mestarien tiedonkäsittelytapojen tarkastelusta. Sen jälkeen eksperttitutkimukset ovat ulottuneet mallittamaan eri ammattialojen taitavien harjoittajien tiedonkäsittelytapoja. Muun muassa pitkä kokemus ammatissa on osoittautunut ekspertille<sup>21</sup> välttämättömäksi. Kaikki alalla pitkään toimineet eivät kuitenkaan ole kehittyneet eksperteiksi. (Berliner 1987.) Kuka sitten on ekspertti? Mikä on ekspertille ominaista? Kuinka ekspertiksi tullaan?

Ihmisen rajallista tiedonkäsittelykykyä laajentavat runsaasti harjoitusta vaativa proseduraalinen oppiminen ja tutun kaavan tunnistamisen oppiminen. Ne kuuluvat kaikkien taitojen oppimiseen ja ovat eksperttiydenkin pohjana. Tiedon proseduraalistuminen on avain nopeaan toimintaan samoin kuin toistuvien mielekkäiden kokonaisuuksien tunnistaminen ratkaistavissa ongelmissa. (Anderson 1995a, 272–295.)

Eksperttiys edellyttää *koulutusta* ja *kokemusta*, mutta ne eivät vielä riitä. Oman alansa ekspertin ja muun kokeneen ammatinharjoittajan ero näkyy erilaisessa suhtautumisessa ongelmiin (Bereiter ja Scardamalia 1993). Ekspertti kohtaa uudet ongelmat haasteina ja pyrkii ratkaisemaan ne. Tämä

---

<sup>21</sup> Sanan *ekspertti* pohjana on latinan *expertus*, 'kokenut' (Pfeifer ym. 1989, 393).

saattaa edellyttää lisätietojen ja -taitojen hankkimista. Ekspertti siis toimii oman osaamisensa ääri rajoilla ja laajentaa siten osaamistaan. Muu kokenut ammatinharjoittaja taas tyytyy siihen, mitä osaa, ja pyrkii suoriutumaan eteen tulevista tehtävistä rutiiniosaamisensa turvin. Olennaisinta eksperttiydessä on syvällinen, integroitunut alaan liittyvä *tieto*, joka ilmenee proseduraalisena tietona, deklaratiivisena tietona, koulutettuna 'terveenä järkenä', intuition kaltaisena impressionistisena tietona ja itseä koskevana metakognitiivisena tietona. Halu paneutua asioihin ja kehittyvä ongelmanratkaisu tekevät ekspertin tiedon kasvun dynaamiseksi. Ekspertiksi kehitytään, kun halutaan sijoittaa jatkuvasti henkistä pääomaa entistä vaativampien ongelmien ratkaisuun. Esimerkiksi opetustyössä haasteita riittää elinajaksi. (Bereiter & Scardamalia 1993.)

*Opettajien* eksperttiyttä on tutkinut varsinkin Berliner (1987, 1991). Hän on jakanut opettajan kehittymisen ekspertiksi viiteen vaiheeseen: noviisi, edistynyt aloittelija, pätevä opettaja, taitava (proficient) opettaja ja ekspertti. Ekspertiksi kehittymiseen tarvitaan vähintään viiden vuoden työkokemus. Berlinerin (1991) mukaan taitaviksi opettajiksi kehittyä pieni määrä opettajia ja ekspertejä tulee vain harvoista. Taitaville opettajille on tyypillistä juuri tutun kaavan tunnistamiskyky. He pystyvät 'lukemaan' luokkatilannetta niin kuin shakkimestarit pelilautatilanteita. Ekspertit toimivat intuitiivisesti, vaivattoman tuntuisesti ja sujuvasti. Berliner toteaa kuitenkin olevan vaikeaa erottaa toisistaan taitavia opettajia ja eksperttiopettajia, joten nämä ryhmät voisi yhdistää. Käytänkin tässä tutkimuksessa termejä *taitava opettaja* ja *eksperttiopettaja* samaa merkitsevinä.

Sternberg ja Horvath (1995) esittävät, että opettajaeksperttiys määriteltäisiin prototyyppinäkömyksen pohjalta. Tällöin määrittely perustuisi eksperttiopettajien jonkin asteiseen samankaltaisuuteen eli eksperttiopettajan *prototyyppiin* (ks. Rosch 1978). Prototyyppi edustaa kategorian tyypillistä yksilöä, ja prototyyppiä käytetään kategoriaan kuulumisen perustana. Sen avulla voitaisiin ymmärtää hyvinkin erilaisten opettajien eksperttiyttä tekemättä kuitenkaan kaikista eksperteistä. Samankaltaisuuteen perustuvat kategoriat ovat epämääräisiä eli 'sumeita' siinä, kuuluvatko tietyt yksilöt kategoriaan. Jotkut yksilöt ovat tyypillisempiä kategorian jäseniä kuin toiset, mutta kaikilla jäsenillä on jotain yhtäläisyyttä. Eksperttiopettajan prototyyppiin Sternberg ja Horvath sisällyttävät seuraavat ominaisuudet, joissa ekspertit eroavat noviiseista: laaja ja hyvin organisoitunut tieto, ongelmanratkaisun tehokkuus sekä alan syvälliseen ymmärtämiseen perustuva oivalluskyky, joka saa ekspertit löytämään luovia ratkaisuja ongelmiin. Jotta opettaja kehittyisi ekspertiksi, hänen pitäisi päästä työympäristöön, joka tukee tällaista kehitystä ja on tarpeeksi haastava. (Sternberg & Horvath 1995.) Opettajien eksperttiyttä on tutkittu runsaasti. Vieraiden kielten opettajia koskevia eksperttitutkimuksia lienee kuitenkin tehty hyvin vähän. Tiedossani on vain Woodsin (1996) asiaa sivuava tutkimus.

Shulman (1986, 1987) ja häntä seuraten Bromme (1992) ovat eritelleet eksperttitason opettajan hallitsemia tiedon alueita. Shulman (1987, 8) jakaa ne *oppiainetta* koskevaan tietoon, *opetussuunnitelmaa* koskevaan tietoon, *ainedidaktiseen* tietoon ja yleiseen *pedagogiseen* tietoon, johon sijoitan myös Shulmanin mainitseman tiedon oppilaiden ominaisuuksista ja opetuksen laajemmasta kontekstista. Lisäksi opettajan tiedon alueisiin kuuluu



tieto *kasvatuksen päämääristä ja arvoista* sekä niiden filosofisista ja historiallisista perusteista. Koulutuksen ohella opettajan tiedonlähteenä on kokemuksen kautta syntyvä 'käytännön viisaus'.

Opettajan *ammattillinen tieto* sisältää Brommen (1992) mukaan teoreettisia elementtejä, nyrkkisääntöjä, tilannekohtaista kokemustietoa ja arvostuksia, jotka kuuluvat opettajan filosofiseen näkemykseen työstään. Tyypillistä ammattitiedolle on erilaisista lähteistä peräisin olevan tiedon yhteensulautuminen. Tieto on opettajan havaitsemisen, ajattelun ja toiminnan pohjana, vaikka tieto ei yksinään selitä toimintaa. Opetustyö puolestaan vaikuttaa tiedon sisältöön ja rakenteeseen. Tieto, joka sisältyy ekspertin näkemykseen jostain tilanteesta, on osittain implisiittistä. Arvot ja perustavat oletukset työhön liittyvistä asiantiloista muodostavat tietoisten pohdintojen usein tiedostamattoman taustan. Oletukset, joihin implisiittinen tieto perustuu, voidaan tarpeen vaatiessa saattaa tietoisuuteen, esimerkiksi silloin, kun niitä joudutaan selvittämään aloittelijalle. (Bromme 1992.)

### 5.1.2 Omaa opetustaan pohtiva opettaja

*Reflektio* eli pohdinta, on ollut viime vuosikymmenen aikana muotitermi opettajankoulutuksessa myös meillä Suomessa (ks. Ojanen 1996). Asia ei ole uusi, sillä jo 1900-luvun alussa Dewey kirjoitti, kuinka moraalinen yksilö ammatissaan pohtii toimintaansa ja sen seurauksia. Kuitenkin vasta laadullisen tutkimuksen yleistymisen ja Schönin (1983) teos *The Reflective Practitioner* herättivät yleisen kiinnostuksen asiaan. (Richardson 1990.)

Schönin (1983, 1987) mukaan ammatinharjoittajan, esimerkiksi opettajan, työtä koskeva tietämys ilmenee tämän työskennellessä (*knowing-in-action*). Tämä tietämys on suurimmaksi osaksi tiedostamatonta ja toimii luistavasti normaalioloissa. Jos jokin asia osoittautuu ongelmalliseksi tai tavallisuudesta poikkeavaksi, ammatinharjoittaja joutuu pohtimaan toimintaansa, suhtautumaan kriittisesti käsityksiinsä, strukturoimaan niitä uudelleen ja kokeilemaan uusia toimintatapoja löytääkseen uudenlaisen ratkaisun. Pohdinta on ainakin jossain määrin tietoista, vaikka sen ei tarvitse olla sanallista, ja siinä voidaan käyttää hyväksi intuitiivista piilevää tietoa. Schön nimittää tällaista pohdintaa reflektioivaksi toiminnaksi (*reflecting-in-action*). Toiminnan jälkeen tapahtuva pohdinta (*reflecting-on-action*) on tavallisesti harkittua ja systemaattista. Sen avulla arvioidaan tehtyä työtä ja valmistaudutaan tuleviin tehtäviin. (Schön 1983, 1987, 26–31.) Reflektioiva toiminta on keskeinen tekijä ammattipätevyyden kehittämisessä (Schön 1987, 35). Schönin näkemys reflektioivasta toiminnasta muistuttaa Bereiterin ja Scardamalian (1993) näkemystä eksperttitydestä mutta liikkuu ilmeisesti tätä intuitiivisemmalla tasolla.

Ojanen (1996, 53–55) osoittaa tutkijoiden antaneen reflektion käsitteelle niin moninaisia merkityksiä, että yhtä yhteistä määritelmää ei löydy. Reflektion lähikäsitteitä ovat *työtään tutkiva opettaja* ja *kokemuksellinen oppiminen*. Sen tiedostaminen, mihin sanoo pyrkivänsä, johtaa reflektioprosessiin. Epätasapaino aikomusten ja todellisten tekojen välillä voi yllättää. (Ojanen 1996, 57.)

Ekspertti ei välttämättä kykene ilmaisemaan sanallisesti implisiittistä tietoaan (Schön 1983, 49–56; Bereiter & Scardamalia 1993). Shulman (1986) on kuitenkin sitä mieltä, että taitava opettaja pystyy perustelemaan päätöksensä ja toimenpiteensä toisille. Tällainen pohtiva tiedostaminen tekee toiminnasta dynaamista, sillä monipuolinen tietämys vapauttaa opettajan sääntöjen kahleista arvioimaan tilannetta, punnitsemaan vaihtoehtoja, järjelleämään mahdollisia keinoja ja toimimaan. (Shulman 1986, 13.)

Tässä tutkimuksessa *opettajien pohdinta* tarkoittaa Schönin (1983, 1987) määritelmien mukaisesti taitavien opettajien suorittamaa oman toimintansa reflektointia opetustilanteen ulkopuolella (*reflection-on-action*). Tällainen reflektointi vaatii metakognitiivista tietoa ja taitoa, ja se sisältää luonnollisesti aineksia ekspertiopettajien reflektioivasta toiminnasta opetustilanteissa (*reflection-in-action*) samoin kuin heidän tiedostaan, uskomuksistaan ja arvoistaan.

## 5.2 Opettajien käsitykset tutkimuskohteena

Opettajien *pedagogisen ajattelun* tutkimus, johon opettajien käsitysten tutkimuskin kuuluu, alkoi varsinaisesti vasta 1970-luvun jälkipuoliskolla. Se on lisääntynyt kognitiivisen tutkimussuuntauksen myötä. Opettajan pedagogisen ajattelun perustana on hänen henkilökohtainen uskomusten, arvojen ja periaatteiden järjestelmänsä, joka on osaksi tiedostettua ja osaksi tiedostamatonta. Tämä järjestelmä on opettajan ammattitaidon kulmakivi. (Clark & Peterson 1986; Kansanen 1996.)

Opettajan pedagogista ajattelua voidaan tutkia opettajan toiminnalleen antamien perustelujen kautta. Kun esimerkiksi kysytään kokeneilta opettajilta, mitä ohjeita he antaisivat aloittavalle opettajalle, päästään taustalla oleviin implisiittisiin teorioihin ja arvoihin. (Kansanen 1996.)

Opettajan toimintaa rajoittavat muun muassa opetussuunnitelma, käytettävissä oleva aika ja oppilaiden kyvyt. Ne voivat estää teorian ja käytännön toiminnan yhteyden ja olla syynä tutkimuksissa havaittuihin ristiriitaisuuksiin. Opettajien implisiittiset teoriat ovat osoittautuneet hyvin erilaisiksi sekä sisällöltään että orientaatioltaan. (Clark & Peterson 1986.)

### 5.2.1 Opettajien uskomukset, tieto ja käsitykset

Koska uskomukset näyttävät tiedon ohella selittävän suurelta osin opettajien pedagogista ajattelua, opettajien ajattelun tutkimus on viime vuosina aikaisempaa enemmän suuntautunut uskomusten tutkimukseen. Erityisesti matematiikan opettajien uskomuksia on tutkittu runsaasti (ks. esim. Thompson 1992; Suomessa varsinkin Pehkonen 1991, 1992), kielenopettajien uskomuksia sen sijaan on tutkittu vähemmän (Woods 1996, 190). Mitä uskomukset sitten ovat, ja mikä on niiden suhde tietoon?

Kaikilla opettajilla on piileviä, usein tiedostamattomia uskomuksia, jotka koskevat heidän työtään, oppilaita, oppiainetta ja heidän velvolli-

suuksiaan opettajina, määriteltiinpä uskomukset kuinka tahansa. Uskomuksia ei voi havainnoida tai mitata suoraan, vaan ne täytyy päätellä siitä, mitä ihmiset sanovat, aikovat tai tekevät. Koska uskomukset ovat kontekstisidonnaisia ja niillä on yhteyksiä muihin uskomuksiin, niiden selvittäminen ja mittaaminen on hankalaa. (Kagan 1992; Pajares 1992.)

Uskomusten voi ajatella järjestyvän uskomusjärjestelmäksi samaan tapaan kuin tietorakenteet järjestyvät jollain käsitealueella (Thompson 1992, 130). Nesper (1987) nojautuu paljolti Abelsoniin (1979) rakentaessaan uskomusjärjestelmien mallia systemaattisen tutkimuksen viitekehyydeksi. Uskomuksille luonteenomaista on usko jonkin *olemassaoloon*, esimerkiksi oppilaiden lahjakkuuteen tai laiskuuteen, joka on opettajan vaikutuksen ulottumattomissa, ja usko *toisenlaiseen todellisuuteen* tavoiteltavana ihanteena. Uskomuksiin liittyy voimakkaita *affektiivisia* ja *evaluoivia* piirteitä, kuten esimerkiksi opettajien oppilaisiin kohdistuviin odotuksiin. Uskomukset pohjautuvat usein johonkin voimakkaasti koettuun tapahtumaan.

Uskomusjärjestelmien rajat ovat epäselviä, eivätkä uskomusjärjestelmät perustu yhteiseen kriittiseen arviointiin kuten tieto. Ne ovat Nesporin (1987) mukaan kiistanalaisempia, joustamattomampia ja staattisempia kuin tietojärjestelmät. Nesper otaksuu opettajien uskomusten vaikuttavan jopa enemmän kuin heidän tietonsa siihen, kuinka he määrittelevät ja organisoivat opetustehtäviä. Vahvan tunneväryksensä takia uskomukset helpottavat asioiden löytymistä muistista. Opettajat kohtaavat työssään paljon epämääräisiä ja monitahoisia ongelmia, joiden ratkaisemiseen ei helposti löydy sopivia tietorakenteita. Uskomukset ovat omiaan tuomaan näihin tilanteisiin mielekkyyttä. (Nesper 1987.)

Pajares (1992) esittää uskomuksia koskeneiden tutkimusten tulosten pohjalta joitakin perustavia oletuksia opettajien uskomusten *alkuperästä, rakenteesta ja merkityksestä*. Uskomukset muodostuvat yleensä varhain kulttuuriin sopeutumisen kautta. Kuta aikaisemmin uskomus on syntynyt, sitä vaikeampi sitä on muuttaa. Koska uskomukset auttavat muodostamaan tapoja ymmärtää itseä ja maailmaa, niin uskomusjärjestelmät vaikuttavat suodattimen tavoin ajatteluun ja tiedonkäsittelyyn. Ne muovaavat ratkaisevasti yksilöiden havaintoja ja käyttäytymistä. Opettajien pedagogiset uskomukset ovat uskomusten alajärjestelmä, joka ei toimi erillisenä vaan yhteydessä kaikkiin muihin uskomuksiin. Pedagogiset uskomukset perustuvat alunperin mielikuviin, jotka ovat syntyneet oppilaana saatujen varhaisten kokemusten pohjalta. Opetusta koskevat uskomukset ovat siis muodostuneet, ennen kuin opiskelija tulee koulutukseen, ja niitä on usein vaikea muuttaa. (Pajares 1992.)

*Kieltenopettajien* ammattiin liittyvä tieto ja uskomukset kehittyvät vähitellen, ja niillä on sekä subjektiivisia että objektiivisia ulottuvuuksia. Ne perustuvat opettajien omiin kokemuksiin oppilaina ja vieraan kielen oppijoina, aineen opinnoissa ja opettajankoulutuksessa omaksuttuun tietoon ja sen kehittämiseen, teoreettisiin uskomuksiin siitä, kuinka vierasta kieltä opitaan, ja kuinka sitä pitäisi opettaa, sekä kokemuksiin opetustyössä. (Richards & Lockhart 1994, 29–31; K. E. Johnson 1995, 27–38.)

*Tiedon ja uskomusten ero* on vaikeasti määriteltävissä. Epistemologisestihan tieto on perinteisesti määritelty hyvin perustelluksi tosi uskomukseksi (ks. Niiniluoto 1984, 138). Sen sijaan esimerkiksi psykologisesti orien-

toituneessa ajattelun sekä luku- ja kirjoitustaidon tutkimuksessa tieto käsitteää kaiken, minkä yksilö tietää tai uskoo olevan totta, olkoonpa sitä jollain ulkoisella objektiivisella tavalla todistettu tai ei. Tämä tieto on aina yksilöllistä ja heijastaa yksilön omaa henkilöhistoriaa. (Alexander, Schallert & Hare 1991, 317.)

Pajares (1992) toteaa, että tieto ja uskomukset on useimmissa määritelmässä erotettu ehkä keinotekoisesti toisistaan. Koska määritelmät ovat pohjimmiltaan tiedeyhteisön sopimuksia, niin tiedon ja uskomusten ero heijastaa tällaisia sopimuksia enemmän kuin käsitteeseen sisältyvää totuutta. Opettajien tieto ja uskomukset ovat kietoutuneet erottamattomasti yhteen, ja uudet asiat tulkitaan uskomusten suodattamina. Opettajien ammatillista tietoa voidaan suurimmaksi osaksi pitää uskomuksena, sanoo Kagan (1992, 73–74), koska ”tieto”, joka koskee esimerkiksi luokan hallintaa tai oppimisen luonnetta perustuu vaihtoehtoihin selityksiin ja malleihin, ei kiistatoman ”oikeisiin” vastauksiin.

Myös Woods (1996, 72–73, 192–194) on havainnut tiedon ja uskomusten eron sumentumisen opettajien ajattelua koskevassa kirjallisuudessa. Woods (1996) itse tutki kahdeksan kanadalaisen *kieltenopettajan* uskomuksia, päätöksentekoa ja opetuskäytäntöjä kolmella toisiaan täydentävällä menetelmällä: avoimilla haastatteluilla, observoinnilla, johon liittyi haastatteluja, opettajien tuntisuunnitelmia ja muistiinpanoja, sekä introspektiivisillä keskusteluilla, jotka koskivat opettajien videoituja oppitunteja. Tutkimuksensa pohjalta Woods (1996, 185) esitti integroidun näkemyksen kielenopettajien *uskomuksista*, opetuksen taustana olevista *oletuksista* sekä opettajien deklaraatiivisesta ja proseduraalisesta *tiedosta*.

Opettajien uskomukset, oletukset ja tieto vaikuttavat sekä siihen, kuinka he tulkitsevat opetukseen liittyviä asioita suunnitellessaan opetusta ja toimiessaan luokassa, että siihen, millaisia päätöksiä he tekevät. Opettajien toimintaa ohjaavat heidän oletuksensa siitä, mitä kieli on, kuinka sitä opitaan, ja kuinka sitä pitäisi opettaa. Kieltä ja oppimista koskevista oletuksista seuraa, miten opettamisen oletetaan parhaiten tapahtuvan. (Woods 1996, 185–190.) Opettamisen voi myös nähdä oppimisen peilikuvana (Freeman & Richards 1993, 197).

Woods (1996, 194–195) väittää, että opettajien tiedon ja uskomusten erottelu ei ole enää puolustettavissa. Haastattelut ja keskustelut opettajien kanssa osoittivat, että ei ollut mahdollista määritellä, pohjautuiko opettajien päätöksentekoa tai heidän tulkintansa opetustapahtumista siihen, mitä he tiesivät, uskoivat tai uskoivat tietävänsä. Woods esittää, että termit *tieto*, *oletukset* ja *uskomukset* eivät viittaa erillisiin käsitteisiin vaan pikemminkin eri kohtiin yhteisessä merkityskirjossa. *Tieto* merkityksessä ’yhteisesti hyväksytyt tosiasiat’, *oletukset* merkityksessä ’asiat, joita ei ole osoitettu tosiksi, mutta joita pidetään kyseessä olevana hetkenä tosina’ ja *uskomukset* merkityksessä ’yksilön hyväksymä väite, joka ei vastaa yhteistä tietoa ja josta voidaan hyväksytysti olla eri mieltä’ edustavat käsitteitä, jotka sijaitsevat tiedosta uskomukseen ulottuvalla jatkumolla, ja jotka voivat käytössä mennä päällekkäin. Tästä syystä Woods (1996, 195) onkin omassa tutkimuksessaan luonut käsitteen BAK (*Beliefs, Assumptions, Knowledge*), joka sisältää nuo kolme käsitettä ja niiden toisiinsa kietoutuneiden suhteiden verkoston.

BAK-käsitteen merkitystä vastaa Woodsin (1996, 252) mukaan Freemanin (1996) termi *käsitys* (conception), joka yhdistää tiedon ja uskomuksen käsitteet. Thompson (1992, 130) puolestaan sijoittaa laaja-alaiseen termiin 'käsitys' muun muassa tietoiset tai tiedostamattomat uskomukset, merkitykset, käsitteet, väitteet, säännöt, mielikuvat ja mieltymykset. Hän sanoo, että on luonnollisempaa puhua opettajien käsityksistä, jotka koskevat matematiikkaa oppiaineena, kuin heidän matematiikkaa koskevista uskomuksistaan. Termiä 'käsitys' (conception, uppfattning) käytetään myös fenomenografisessa tutkimuksessa.

*Fenomenografia* poikkeaa muusta käsitystutkimuksesta siinä, että se on kiinnostunut käsitysten sisällöllisistä eroista. Fenomenografinen tutkimus alkoi kehittyä 1970-luvulla Martonin johdolla, ja tutkimusten kohteena ovat olleet varsinkin oppiminen ja oppilaiden/opiskelijoiden käsitykset niistä ilmiöistä, joita opetuksessa käsitellään. (F. Marton 1988.) Termi *käsitys* merkitsee fenomenografiassa tapaa nähdä jotakin eli laadullista suhdetta yksilön ja ilmiön välillä. Käsitys ei ole näkyvä, vaan se on piilevä, implisiittinen, ellei sitä ole otettu tarkastelun kohteeksi refleктоimalla. Tässä mielessä käsitykset ovat tulkintakategorioita, joiden mukaisesti ihmiset ymmärtävät ympäröivää maailmaa. (Johansson, F. Marton & Svensson 1985, 236.) Fenomenografialla on yhtymäkohtia *fenomenologiaan*, joka tutkii ihmisen elämismaailmaa, ts. maailmaa ihmisen kokemana, ja pohtii, kuinka päästä siihen käsi, olkoonpa elämismaailman takana objektiivista todellisuutta tai ei (F. Marton 1981, 1988; Uljens 1992; Ahonen 1994, 116).

Martonin mukaan todellisuutta voidaan parhaiten tutkia sen avulla, kuinka ihmiset käsittävät sen. Fenomenografisen argumentoinnin ontologinen oletus on, että ainoa todellisuus, johon ihmisellä on yhteys, on ihmisen kokema todellisuus; ei siis niin, että todellisuus olisi jossain ulkopuolella, ja siitä voitaisiin tietää enemmän tai vähemmän. Näin ollen ihmisten käsityksiä ei myöskään voida verrata todellisuuteen vaan toisten ihmisten käsityksiin. Tällöin voidaan esimerkiksi verrata opettajien käsityksiä oppimisesta oppilaiden käsityksiin oppimisesta. Erilaisia käsityksiä ei panna paremmuusjärjestykseen eikä niitä pyritä selittämään, vaan fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus on kuvata, analysoida ja ymmärtää jonkin tutkimusjoukon käsitysten laadullista vaihtelua. Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään *toisen tason perspektiiviä*, jolloin tutkija kuvaa jotain todellisuuden aspektia sellaisena, kuin joku tietty ihmisryhmä on käsittänyt sen, kun taas esimerkiksi etnografisessa tutkimuksessa tutkija kuvaa jotain todellisuuden aspektia suoraan sellaisena, kuin hän sen kohtaa. (F. Marton 1981, 1988; Uljens 1991.)

Esimerkkeinä opettajien käsityksiä koskevista fenomenografisista tutkimuksista mainittakoon Anderssonin ja Laweniuksen (1983) tutkimus 90:n ruotsalaisen peruskoulun opettajan opetusta koskevista käsityksistä. Andersson ja Lawenius löysivät muun muassa kaksi erilaista opettajakategoriaa: työnjohtajan ja yhteistyökumppanin sekä neljä kategoriaa, jotka kuvaavat opetuksen tarkoitusta ja tavoitetta: kasvamisen, elämisen, opiskelun elämää varten ja opiskelun koulussa. Myrskog (1993) tutki kymmenen suomalaisen sairaanhoito-oppilaitoksen opettajan käsityksiä opiskelijoiden oppimisesta. Tuloksena oli viisi kuvauskategoriaa opiskelijoiden oppimisesta: 1) tiedot ja taidot, 2) erityistaidot, 3) ymmärtäminen, 4) näkökannan muut-

taminen ja 5) ihmisenä muuttuminen ja kehittyminen. Tiedossani ei ole yhtään fenomenografista tutkimusta kieltenopettajien käsityksistä.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan termillä *käsitys* lähinnä Woodsin (1996) BAK-käsitteen sisältöä. Käsitys voi olla tilanteen mukaan painottunut jatkumon eri kohtiin: uskomuksiin, oletuksiin tai tietoon. Taitavien opettajien käsitykset ovat jatkuvasti muutoksenalaisia. Tiedon lajit opettajien käsityksissä ovat Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaisesti deklarativista ja proseduraalista tietoa, impressionistista ja metakognitiivista tietoa sekä koulutettua tervettä järkeä. Tiedon sisältö ilmenee näissä käsityksissä Shulmanin (1987) jaottelun mukaisesti oppiainetta koskevana tietona, opetussuunnitelmaa koskevana tietona, yleisenä pedagogisena tietona ja ainedidaktisena tietona. Tietoon sisältyvät Brommen (1992) mainitsevat arvostukset eli opettajan 'opetusfilosofia'. Tieto voi olla eksplisiittistä ja osaksi implisiittistä, piilevää.

### 5.2.2 Tutkimuksia kieliopin opettamisesta

Kieliopin opetuksen vaikutusta on tutkittu paljon (ks. luku 4.4), mutta tutkimuksia opettajien vieraiden kielten kieliopin opetuksesta ja heidän sitä koskevista käsityksistään näyttää olevan niukasti. Englannin kielen opettamista eri maissa 1970-luvulla vertaileessa IEA-tutkimuksessa, jossa Suomikin oli mukana, kysyttiin myös opettajien menettelytapoja kieliopin opetuksessa (Lewis & Massad 1975). Samoin oli tehty Ruotsissa 1960-luvun lopulla saksan kielen opetusmenetelmiä koskeneessa UMT-tutkimusprojektissa<sup>22</sup> (Lindell 1971). Myöhemmin opettajien vieraan kielen kieliopin opetusta ja heidän sitä koskevia käsityksiään ovat tutkineet Saksassa ainakin Zimmermann (1984, 1990; Mey & Zimmermann 1994) ja Tönshoff (1995), Yhdysvalloissa Schulz (1996) ja Isossa-Britanniassa erityisesti Mitchell (1988; Mitchell & Hooper 1992; Mitchell, Brumfit & Hooper 1994). Käsittelen seuraavassa lyhyesti IEA- ja UMT-tutkimuksia ja sen jälkeen yksityiskohtaisemmin 1980- ja 1990-luvun tutkimuksia.

IEA-tutkimus 1970-luvun alussa tehtiin kahdeksassa maassa peruskouluasteella (14-vuotiaat) ja kymmenessä maassa lukion päättävällä luokalla. Useimmat näistä maista olivat Euroopan valtioita. Kaikissa maissa opettajien enemmistö opetti englannin kielioppia enimmäkseen induktiivisesti niin, että suullisten lausekaavojen tai esimerkkien opettamisen jälkeen muodostettiin uutta kielioppiasiaa koskevat säännöt. Suomessa näin ilmoitti tekevänsä 14-vuotiaiden opetuksessa 78.0 %, lukiossa 88.2 % kyselyyn vastanneista opettajista. Ainoastaan suullisiin lausekaavoihin tai esimerkkeihin pitäytyi Suomessa 14-vuotiailla 19.2 % ja lukiossa 4.8 % opettajista. Deduktiivista opetustapaa käytti Suomessa 14-vuotiailla 2.8 % ja lukiolaisilla 7.0 % opettajista. (Lewis & Massad 1975.)

Ruotsin UMT-projektin kyselyssä yhteensä 102 peruskoulun yläasteen englannin, ranskan ja saksan opettajaa kymmenestä koulusta piti käyttökelpoisimpana vaihtoehtona kieliopin opetuksessa systematisoitujen esimerkkien käyttöä ja vähiten käyttökelpoisena luonnolliseen, ensikielen kalta-

<sup>22</sup> UMT = undervisningsmetodik i tyska

seen oppimiseen tähtäävää implisiittistä opetusta. Opetettava kieli tai ikä ei erotellut tässä opettajia. (Lindell 1971.)

Kokoavasti voidaan todeta, että näiden 1960- ja 1970-luvun taitteeseen sijoittuvien tutkimustulosten mukaan induktiivisella, systematisoivalla, eksplisiittisellä opetuksella oli valta-asema tutkimuksiin osallistuneiden vieraan kielen opettajien kieliopin opetuksessa. Millaista vieraan kielen kieliopin opetus on ollut 1980- ja 1990-luvuilla? Millaisia käsityksiä opettajat ovat siitä esittäneet?

Zimmermannin (1984) laajan eksploratiivisen kartoituksen tarkoituksena oli selvittää, millaista englannin ja ranskan kielen kieliopin opetus oli Saksan Liittotasavallan oppikouluissa 1980-luvun alussa, mitkä ehdot määräävät opetusta, ja mitä tuloksia opetus tuottaa. Ymmärtääkseen opettajien toimintaa luokassa Zimmermann tutki myös opettajien käsityksiä ja asenteita. Näillä hän tarkoitti opettajien subjektiivisia mielipiteitä, asenteita ja toimintamotiiveja sekä heidän tiedostamattomia puolustusmekanismejaan (Zimmermann 1984, 8). Tutkimuksessa selvitettiin myös oppilaiden asenteita kieliopin opetukseen (ks. luku 4.4.2). Postikyselylomake sisälsi enimmäkseen monivalintakysymyksiä ja vastauksiin pyydettyjä avoimia perusteluja. Lomakkeen palautti 681 opettajaa (56.3 %). Tutkimusaineistoon kuului vielä 18 observoitua oppituntia ja 42:n opettajan haastattelu. Tutkimuksen temaattiset painopisteet olivat opettajien koulutus ja täydennyskoulutus, kieliopin asema vieraan kielen opetuksessa, opetusmenetelmät ja opetuksen tulosten arviointi.

Tutkimustulokset osoittivat, että kieliopilla oli hallitseva asema opetuksessa, sillä sen opetukseen käytettiin 40–60 % opetusajasta. Lähes puolet opettajista piti kuitenkin tärkeimpänä opetustavoitteenaan sitä, että oppilaat pystyvät ilmaisemaan itseään vaivattomasti opiskelemallaan kielellä, jolloin kieliopillinen tarkkuus ei ole ratkaisevaa. Samojen henkilöiden muita vastauksia tutkittaessa kävi ilmi, että kommunikatiivisesti orientoituneiden ja kieliopillisesti orientoituneiden opettajien opetuskäytännöissä ei ollut ratkaisevaa eroa. Zimmermann (1984, 42) toteaa, että opettajat olivat asennoituneet ajan hengen mukaisesti ja omaksuneet kommunikatiivisen opetustavoitteen verbaalisesti ja rationaalisesti mutta eivät affektiivisesti ja toteuttamisen tasolla. Opettajien enemmistö opetti kielioppia yleensä induktiivisesti esimerkkilauseiden pohjalta. Suurimmaksi vaikeudeksi kieliopin opettamisessa oli koettu oppilaiden motivaation puute. Kieliopin opettamisen vaikeuden ja oppimistuloksiin tyytymättömyyden välillä oli merkitsevä yhteys.

Mey ja Zimmermann (1994) toistivat Zimmermannin (1984) tutkimuksen kyselylomakeosan Saksan itäisissä osavaltioissa 1990-luvun alussa. Tutkimusjoukkona oli 58 venäjän kielen opettajaa (ks. vastaavan oppilaskyselyn tulokset luvussa 4.4.2). Tulokset olivat hyvin samansuuntaiset kuin aikaisemmassa tutkimuksessa. Mey ja Zimmermann (1994, 7) arvelivat, että perinteisen kieliopin opetuksen vahva asema perustuu vanhaan klassis-humanistisen sivistyksen perintöön, eikä se ole pelkästään saksalainen ilmiö. Perinteisen kieliopin opetuksen heikkouksina Mey ja Zimmermann mainitsevat erityisesti siihen käytetyn runsaan ajan, sen erillisyyden varsinaisesta vieraskielisestä viestinnästä sekä sen huonosti motivoivan ja vaikeaselkoisen toteutuksen. Kieliopin opetuksen kehittämisessä opettajat piti-

vät tärkeinä motivaatio-ongelman ratkaisemista, oppilaiden opastamista itsenäiseen kieliopin opiskeluun sekä harjoitusmuotojen monipuolistamista ja elämänläheisyyttä.

Zimmermann (1990) kartoitti myös aikuisoppilaitosten vieraiden kielten opettajien kieliopin opetusta lomakekyselyllä ja puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Kyselylomakkeita palautettiin 293 (24.4 %) ja opettajahaastatteluja tehtiin 24. Lomakekysely- ja haastattelututkimus ulotettiin myös aikuisoppilaitosten oppilaisiin. Tulokset olivat aikaisemman tutkimuksen (Zimmermann 1984) kanssa jokseenkin yhtäpitävät. Zimmermann havaitsi kuitenkin seuraavia eroja: kommunikatiivisen kielenkäytön opetustavoitteeseen ilmoittaneet opettajat painottivat opetuksessaankin hiukan vähemmän kielioppia, oppilaiden yksilölliset piirteet otettiin aikuisoppilaitoksissa paremmin huomioon, ja opettajat olivat tyytyväisempiä oppimistuloksiin kuin koulujen opettajat. Tämän Zimmermann (1990) arvelee johtuvan muun muassa opiskelijoiden tarpeisiin suunnatusta opetuksesta ja aikuisten erilaisista kielitutkinnoista.

Mey ja Zimmermann (1994, 7) toteavat näiden kolmen tutkimuksen osoittavan, että kieliopin opetuksen asema on huomattava sekä saksalaisissa kouluissa että aikuisopetuksessa. Opetuksella on myös paljolti samat rakenteelliset piirteet. Tätä ovat valittaneet pragmaattis-kommunikatiivisen kielenopetusnäkömyksen kannattajat, mutta onko valittaminen tosiasioiden kieltämistä ja eksplisiittisen kieliopin opetuksen tarpeellisuuden aliarvioimista vieraan kielen institutionaalisessa opetuksessa, Zimmermann (1990, 95) kysyy. Mikä on *kouluopetuksessa* se kieliopin opetuksen minimimäärä, joka tarvitaan kommunikatiivisen opetustavoitteen saavuttamiseen?

Jos eksplisiittinen oppimistapa jo käytettävissä olevan rajallisen ajan takia on institutionaalisessa opetuksessa tyypillinen, se pitäisi hyväksyä, mutta opetus pitäisi toteuttaa ammattitaitoisesti ja kommunikatiivisen tavoitteen mukaisesti, Zimmermann (1990, 95) huomauttaa. Tämä edellyttää, että kieliopin säännönmukaisuudet selvitetään ymmärrettävästi, että deklaraatiivisen kieliopillisen tiedon siirtymisestä proseduraaliseksi huolehditaan niin, että harjoittelussa huomio siirtyy muodosta aina enemmän ilmaisen sisältöön, ja että opetus on emotionaalisesti turvallista, uteliaisuutta herättävää, haasteellista ja itselle tärkeiden asioiden ilmaisuun houkuttelevaa. Zimmermann (1990, 96) olettaa näiden ehtojen huomioon ottamisen johtavan myös kieliopin opetukseen käytetyn ajan supistumiseen.

Tönshoffin (1995) tutkimus kuuluu Bochumin yliopiston laajaan kolmannen vieraan kielen oppimista koskevaan tutkimusprojektiin, jonka loppuraporttia ei ole vielä julkaistu. Tönshoff tutki saksalaisten italian kielen opettajien kieliopin opetusta lukiossa. Aineistona olivat 90:n videoidun oppitunnin transkriptiot ja opettajien puolistrukturoidut haastattelut. Aineisto osoittaa, että opetuksessa käytetään tyypillisesti ennakkojäsentäjiä, induktiivista opetuskeskustelua äidinkielellä, joskus deduktiivisella menetelmällä täydennettynä, visuaalisia välineitä ja runsaasti asiaa valaisevia esimerkkejä.

Tönshoffin (1995, 244) havaintojen mukaan opettajat eivät tee opetusta koskevia ratkaisuja suinkaan aina tietoisesti ja ottaen ensi sijaisesti huomioon kulloisenkin oppimisympäristön ja oppilaiden erilaiset edellytykset.



Omat oppimis- ja koulutuskokemukset samoin kuin tietyt perusasenteet esimerkiksi kommunikatiivisesti suuntautuneeseen opetukseen tai äidinkielen rooliin vaikuttavat opettajien intuitiiviseen toimintaan. Jotkut toimintamieltymykset voivat kiteytyä melko jäykiksi opetusstrategioiksi. Urautumisen välttämiseksi Tönshoff suosittelee täydennyskoulutusta eksplisiittisen opetuksen monenlaisista toimintavaihtoehdoista, joista opettajat voivat valita itselleen sopivia.

Schulz (1996) toteutti Arizonan yliopistossa eksploratiivisen tutkimuksen vieraiden kielten opettajien ja opiskelijoiden (ks. luku 4.4.2) kieliopin asemaa koskevista käsityksistä. Tutkimuksen tarkoituksena oli verrata opettajien ja opiskelijoiden uskomuksia. Opettajia koskenut tutkimusaineisto kerättiin postikyselylomakkeella, jonka palautti 92 opettajaa (43 %). Lomake sisälsi väittämiä, joita arvioitiin Likert-tyyppisellä viisi-portaisella asteikolla.

Tulokset, jotka Schulz rajaa Arizonan yliopiston tilanteeseen, osoittivat kautta linjan, että kaikkien kielten opiskelijat pitivät eksplisiittistä kieliopin opetusta tärkeämpänä kuin opettajat, mutta molemmat uskoivat kieliopin opiskelun auttavan vieraan kielen oppimisessa ja olevan välttämättöntä, jos opiskelu rajoittuu oppitunneille. Vähemmän opetettujen vieraiden kielten (arabia, heprea, japani, kiina ja venäjä) opettajat arvostivat kieliopin opetusta enemmän kuin paljon opetettujen kielten (englanti toisena kielenä, espanja, italia, ranska ja saksa) opettajat. Englannin opettajat uskoivat enemmän kuin muut opiskelijoiden pitävän kieliopin opiskelusta, mutta he uskoivat harvemmin kuin muut kieliopin opiskelun auttavan kielen oppimisessa. Schulz (1996, 7) arvelee opettajien erilaisten näkemysten heijastavan sitä hajanaista tilannetta, joka nykyisin vallitsee kielen oppimista ja opetusta koskevissa teorioissa. Ero saattaa mielestäni johtua myös siitä, että vähemmän opetetut kielet ovat kauempana opiskelijoiden äidinkielestä. Englantia toisena kielenä opiskelevat oppilaat taas ovat toisessa asemassa kuin muut opiskelijat, koska he asuvat englanninkielisessä ympäristössä.

Mitchell (1988) tutki 1980-luvun alussa kommunikatiivisen kielenopetuksen toteutumista Skotlannissa ja raportoi muun muassa opettajien kielenoppimisenäkemyksistä ja opetuksesta, johon kieliopilliset selitykset kuuluivat edelleen olennaisena osana. Mitchell ja Hooper (1992) esittivät tuloksia Hampshiren kouluissa 1988 toimeenpannusta tutkimusprojektista, jonka tarkoituksena oli selvittää ala- ja yläasteen koulujen äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien käsityksiä eksplisiittisen kielitietoisuuden (Knowledge About Language, KAL, ks. luku 2.2.2) asemasta koulun opetussuunnitelmassa. Haastateltavat opettajat valittiin satunnaisotannalla ala-asteella kielenopetuksen ohjaajista ja yläasteella koulujen johtavista kieltenopettajista. Tiedot kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla, jossa opettajia pyydettiin kertomaan käsityksensä kielitietoisuudesta ja sen suhteesta kielitaidon kehitykseen. Muita teemoja olivat opettajien uskomukset kielen luonteesta sekä opettajien uskomusten ja käytännön opetustyön yhteydet.

Vaikka kaikki seitsemän haastateltua vieraan kielen opettajaa olivat selvillä kielitietoisuuden (Language Awareness, ks. luku 2.2.2) laajemmasta merkityksestä, he yhdistivät sen kuitenkin kirjoitetun kielen morfosyntaksiin ja uskoivat, että tällaisen eksplisiittisen kielitietoisuuden ja käytännön

kielitaidon välillä oli positiivinen yhteys. Heidän käsityksensä oli, että induktiivisesti opetettua morfosyntaktista tietoa tarvitaan, jotta päästäisiin fraasitasolta kohdekielen luovaan käyttöön. Eksplisiittisen kielitietoisuuden opetuksen tarve oli kuitenkin riippuvainen oppilaan kielellisestä lahjakkuudesta: opettajien mukaan lahjakkaat tarvitsivat sitä, heikot pystyivät oppimaan vain analysoimattomia sanontoja tai lausekaavoja. Mitchell ja Hooper (1992, 48) huomauttavat, että tämä käsitys kielitietoisuudesta on omiaan pikemminkin rajoittamaan kuin edistämään oppilaiden kielitaidon kehitystä, vaikka jälkimmäinen oli alunperin kielitietoisuuden opetuksen tarkoituksena (ks. Hawkins 1987).

Mitchell, Brumfit ja Hooper (1994) jatkoivat tutkimusta 1990-luvun alussa laajemmalla projektilla, jonka päätavoitteena oli kuvata opettajien ja oppilaiden tietoa, uskomuksia ja käytännön toimia kielitietoisuuden (KAL) kehittämistä. Projektin pääosa toteutettiin tapaustutkimuksena, johon osallistui kolme koulua. Tutkimusaineisto koostui luokkaobservoinneista, opettajien ja oppilaitten haastatteluista, oppilaskeskusteluista ja ongelmanratkaisutehtävistä. Aineisto koski 13–14-vuotiaitten oppilaiden englannin ja vieraiden kielten opetusta. Kolmea äidinkielen ja neljää vieraan kielen opettajaa (englanti, ranska, saksa ja espanja) observoitiin 12–29 oppitunnin ajan. Opettajia haastateltiin kolme kertaa, lisäksi heidän kanssaan keskusteltiin jatkuvasti koko lukuvuoden ajan ja erityisesti observointijakson aikana.

Selostan tuloksia vain vieraan kielen opettajien osalta. Näiden neljän opettajan opetustyylyissä samoin kuin heidän tavassaan opettaa kielitietoisuutta oli selviä eroja. Joku esimerkiksi opetti induktiivisesti, toinen uskoi enemmän deduktiiviseen opetukseen. Monissa tärkeissä suhteissa heidän kielitietoisuuden opettamisensa oli kuitenkin samankaltaista: kolme neljästä opettajasta keskittyi morfosyntaksiin lausetasolla käsitellessään kieltä järjestelmänä ja opetti sitä koko luokalle yhteisesti äidinkielellä. Heidän pyrkimyksensä oli rakentaa oppilaiden avuksi malli kohdekielen järjestelmän niistä piirteistä, joissa se eniten poikkesi äidinkielestä. He uskoivat tällaisesta mallista olevan hyötyä oppimiselle ja että oppilaat voisivat mallin avulla monitoroida kielenkäyttöään ja parantaa sen tarkkuutta. He uskoivat myös, että kielen järjestelmän ymmärtäminen tekisi mahdolliseksi oppilaiden siirtymisen ulkoa opituista fraaseista kielen järjestelmän luovaan käyttöön. Tämä ei kuitenkaan koskenut heikkoja oppilaita. Yksi opettaja poikkesi muista siinä, että hän ei käyttänyt systemaattisesti oppikirjaa ja keskittyi lauseen pääjäsenten eksplisiittiseen opettamiseen erilaisilla toimintaleikeillä. Hän opetti myös systemaattisesti oppilaitaan käyttämään metakognitiivisia opiskelustrategioita.

Eksplisiittisen kieliopin opettamisen ympärillä viime aikoina käyty keskustelu näytti vaikuttaneen suhteellisen vähän näihin vieraiden kielten opettajiin (Mitchell ym. 1994, 197). Opettajat pitäytyivät yleensä melko traditionaaliseen näkemykseen pedagogisen kieliopin oppimista edistävästä vaikutuksesta ja tekivät systemaattisesti työtä rakentaakseen sellaista kielitietoa ainakin niiden oppilaiden kanssa, joiden menestymiseen he asettivat toiveita. Tässä heidän käsityksensä olivat yhdenmukaisia Mitchellin ja Hooperin (1992) haastatteleminen opettajien kanssa.

**Tiivistelmä.** Edellä selostettujen 1980- ja 1990-luvun tutkimusten tulokset osoittivat kaiken kaikkiaan, että kieliopin opetus on edelleen keskeinen elementti institutionaalisessa vieraan kielen opetuksessa. Saksalaiset ja brittiläiset opettajat eivät näytä juuri kyseenalaistaneen eksplisiittisen kieliopin opetuksen merkitystä ainakaan käytännössä. Kuitenkin Ison-Britannian uudessa opetussuunnitelmassa (National Curriculum 1990) kielioppia kehoitetaan opettamaan muuhun opetukseen nivellettynä naturalistiseen tapaan implisiittisesti kohdekieltä käyttäen (Wells 1994). Tutkimuksissa mukana olleiden brittiläisten opettajien jokseenkin yksimielinen käsitys näytti olevan, että eksplisiittinen kieliopin opetus on välttämätöntä luovaan kielenkäyttöön pääsemiseksi, mutta heikot oppilaat eivät siitä pysty hyötymään. Amerikkalaisten opettajien käsitykset kieliopin opetuksen merkityksestä vaihtelivat sen mukaan, opettivatko he siellä vähän tai runsaasti opetettuja kieliä. Tutkimuksia on tehty kovin vähän, jotta jotain yleistä pystyttäisiin sanomaan, mutta ne kaikki viittaavat samaan suuntaan: institutionaaliseen opetukseen näyttää opettajien käsitysten mukaan kuuluvan eksplisiittinen kieliopin opetus.

## 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää vieraan kielen eksplisiittisen kielitiedon eli kieliopin opetuksen merkitystä, kun tavoitteena on toimiva kielitaito ja opiskelijoina ovat peruskoulun yläasteen ja lukion oppilaat. Varsinkin sujuva suullinen kielitaito vaatii sellaista implisiittistä tietoa kielestä, jota ei voida suoraan opettaa. Millaisesta opetuksesta sitten olisi apua? Aikaisemmat tutkimustulokset eivät anna yksiselitteistä vastausta, vaikka eksplisiittisen opetuksen kielenoppimista nopeuttavasta vaikutuksesta onkin saatu todisteita. Kysymyksessä on kielenopetukseen ja -oppimiseen keskeisesti liittyvä ongelma, joka askarruttaa tutkijoita ja opettajia, mutta jota meillä on vähän tutkittu.

Ongelmaan on vaikea päästä suoraan käsiksi. Esimerkiksi Hulstijnin johtamassa tutkimusprojektissa Amsterdamissa sitä yritetään selvittää sekä laboratorio- että luokkaopetuskokeilujen avulla (Hulstijn & de Graaff 1994; de Graaff 1996). Tässä tutkimuksessa ongelmaa lähestytään kysymällä *taitavien vieraiden kielten opettajien käsityksiä* kielitiedon oppimisesta ja opettamisesta sekä kielitiedon vaikutuksesta kielitaidon kehittymiseen. Taitavat opettajat pohtivat opetustyön ekspertteinä oppimisen ja opetuksen haasteita ja pyrkivät uusiin ratkaisuihin. Heidän käsityksensä (uskomukset, oletukset ja tiedot) vieraan kielen kielitiedon oppimisen ja opettamisen ongelmista on syytä selvittää.

### Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen keskeisin kysymys on seuraava:

**Millaisia käsityksiä taitavilla vieraiden kielten opettajilla on kieliopin opetuksesta, joka edistää oppilaiden kielitaidon kehittymistä?**

Koska opettajan opetusta koskevat päätökset perustuvat hänen tietoiseen tai tiedostamattomaan käsitykseensä opetusalueesta ja sen oppimisesta, tämä ongelma jaettiin seuraaviksi alaongelmiksi. Alaongelmat jakautuivat edelleen alla oleviin osa-alueisiin:

- 1 Millainen käsitys opettajilla on kieliopin oppimisesta?**
  - 1.1 Kieliopin oppimista koskevien oletusten paikkansapitävyys
  - 1.2 Erilaisten oppimiskäsitysten mukaisten toimintojen soveltuvuus kieliopin oppimiseen
  - 1.3 Eri opettajaryhmien käsitysten erot
  
- 2 Millainen käsitys opettajilla on kielitaidon ja kielitiedon suhteesta?**
  - 2.1 Käsitys kielitaidosta ja kielitiedosta
  - 2.2 Käsitys siitä, miten kielitieto siirtyy kielitaitoon
  
- 3 Millaisia käsityksiä opettajilla on kieliopin opettamisesta?**
  - 3.1 Kieliopin opetuksen tärkeys ja ongelmallisuus
  - 3.2 Pedagoginen kielioppi
  - 3.3 Erilaiset oppilaat kieliopin oppijoina
  - 3.4 Kieliopin opetuksen työtavat ja tehokas harjoittelu
  - 3.5 Kielitiedon arviointi
  - 3.6 Kieliopin opetuksen kehittämismahdollisuudet
  - 3.7 Eri opettajaryhmien käsitysten erot

## 7 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT JA TOTEUTUS

Määrällinen ja laadullinen aineisto voivat ihmistieteissä täydentää toisiaan (esim. Lehtinen 1991; Jussila 1992; Alasuutari 1994), joskin mielivaltaista menetelmällistä eklektismiä on syytä varoa (Siljander 1992). Tutkimalla samoja ongelmia erilaisilla aineistoilla eli *triangulaatiolla* voidaan päästä siihen, että eri aineistoilla saadut tulokset tukevat ja täydentävät toisiaan. Vaikka tulokset olisivat toisistaan poikkeavia tai jopa ristiriitaisia, triangulaatio lisää tutkimuksen validiteettia antamalla enemmän todistusaineistoa, jonka pohjalta tutkija voi käsitellä ilmiötä. Myös yksittäisen menetelmän mahdollinen tuloksia vääristävä vaikutus vähenee. Triangulaatiota suositellaan silloin, kun selvitettävänä on monimutkainen tai kiistanalainen ilmiö. (Smith & Glass 1987, 275; Mathison 1988; Cohen & Manion 1989, 269–277; Creswell 1994, 174–176.) Vieraan kielen oppiminen ja käsitykset eksplisiittisen kielitiedon opetuksen merkityksestä ovat tällainen ilmiö. Myös aikaisemmat tämän alueen tutkimukset perustuvat yleensä useampaan kuin yhteen aineistoon (ks. luku 5.2.2). Siksi tässä tutkimuksessa on tehty lomakekysely, joka koostuu sekä strukturoiduista osioista että avoimista kysymyksistä, ja tätä lomakekyselyä on vielä täydennetty teemahaastattelulla.

### 7.1 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukoksi valitsin kaikkien seitsemän suomenkielisen *normaalikoulun* vieraiden kielten lehtorit ja päätoimiset tuntiopettajat. Tähän ryhmään päädyin siksi, että pätevyysvaatimusten ja toimenkuvan takia sen voidaan katsoa edustavan *taitavien* opettajien joukkoa. Opettajankouluttajina normaalikoulujen opettajien edellytetään olevan ajan tasalla sekä opetuksen teoriassa että käytännössä. Opetusharjoittelijoita ohjatessaan he jou-

tuvat pohtimaan opetusta ja oppimista. Monet toimivat lisäksi oppimateriaalin laatijoina ja täydennyskouluttajina. Heidän työympäristönsä haasteellisuus luo edellytykset eksperttiyden syntymiselle (ks. luku 5.1.1). Tämän tutkimusjoukon työkentän tunnen hyvin, koska olen toiminut pitkään opettajankouluttajana sekä normaalikouluissa että opettajankoulutuslaitoksessa. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole arvioida näiden opettajien kieliopin opetusta vaan etsiä vastauksia edellä esittämiini kysymyksiin.

Opettajankoulutuslaitosten vieraiden kielten didaktiikan lehtoreita ei sisällytetty tutkimusjoukkoon, koska siihen haluttiin vieraan kielen käytännön opetustyötä tekeviä henkilöitä ja vieraiden kielten didaktiikan lehtoreista vain hyvin harvat opettavat koulussa.

Normaalikoulujen rehtoreille maaliskuussa 1994 osoitetussa kirjeessä selostin tutkimushanketta ja pyysin luettelon kunkin koulun *yläasteen ja lukion* vieraiden kielten lehtoreista ja päätoimisista tuntiopettajista. Näihin ryhmiin kuuluvia opettajia osoittautui olevan yhteensä 99. Heistä poistettiin yksi pelkästään latinaa opettava lehtori, koska kysely ei sovi latinan opetukseen, ja yksi lehtori, jonka ilmoitettiin olevan sairaslomalla koko kevätlukukauden. Tutkimusjoukon muodostivat siis kaikki normaalikoulujen päätoimiset nykykielten opettajat, yhteensä 97 opettajaa.

## 7.2 Aineiston keruumenetelmät

### 7.2.1 Kyselylomake

Koska kyseessä on *kuvaileva* sekä normaalikoulujen opettajien käsityksiä *kartoittava* tutkimus, laadin aineistonhankintavälineeksi postitse lähetettävän kyselylomakkeen ja täydensin sen antamaa informaatiota teemahaastattelulla. Jaegerin (1988, 313) mukaan monimutkaisia, vaativia asioita kannattaa kysyä postikyselyllä vain, jos kyseessä on saman taustan omaava asiantuntijajoukko, joka on kiinnostunut teemasta. Katsoin tutkimusjoukon täyttävän tämän ehdon.

Lomakkeessa käytin *Likert-tyyppisiä väittämiä*, joilla yleisesti tutkitaan asenteita, mielipiteitä, uskomuksia ja käsityksiä. Koska Likert-asteikko on järjestysasteikko, analyysimenetelminä pitäisi käyttää ei-parametrisiä menetelmiä. Käytännössä asteikkoa kuitenkin käsitellään yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa ikään kuin intervalliasteikkona (Tähtinen 1993, 46). Asteikon vaihtoehtojen määrästä on todettu, että vähempi kuin viisi on taipuvainen laskemaan reliabiliteettia ja yli yksitoista taas ei enää sitä nosta. Laajempi vaihtoehtojen määrä, viidestä yhdeksään, on suositeltava, koska se lisää pistevaihtelua ja asteikko alkaa lähestyä intervalliasteikkoa. (Hatch & Lazaraton 1991, 57; Busch 1993.) Parittoman asteikon tarjoama neutraali "en osaa sanoa"-vaihtoehto saattaa tuottaa aineistoa, josta johtopäätösten teko on vaikeaa. Toisaalta riippuu tutkittavasta asiasta ja tutkimuksen tavoitteista, tarvitaanko myös neutraali vaihtoehto. (DeVellis 1991, 66–68.)

Likert-asteikko antaa tietoa vain vastaajan käsityksen *suunnasta ja intensiteetistä*, olkoon vaihtoehtojen määrä mikä tahansa (Matell & Jacoby 1971). Yhdistämällä kvalitatiivista ja kvantitatiivista aineistoa esimerkiksi liittämällä lomakkeeseen *avokysymyksiä*, on mahdollista saada tarkempaa tietoa. Avokysymyksiä laadittaessa on otettava huomioon, että niihin vastaaminen, enempää kuin koko kyselylomakkeen täyttäminenkin, ei saa viedä liikaa vastaajan aikaa, muuten vastausten määrä jää vähäiseksi (Jaeger 1988, 310).

Kyselylomakkeen ensimmäisen koeversion laadinnassa syksyllä 1993 käytin apuna Cohenin ja Manionin (1989, 106–112) ohjeita. Lomakkeen sisältöä ohjasivat edellä esittelemäni teoriat, Zimmermannin (1984) laaja kartoitustutkimus sekä kokemukseni vieraan kielen opettajana ja opettajakouluttajana. Lomake esitettiin lokakuussa 1993 Helsingissä Kieltenopetuksen kehittämispäivillä, missä osanottajille jaettiin 30 lomaketta. Osanottajat olivat opettajakoulutuslaitosten kielididaktiikan opettajia sekä kokeilukoulujen ja normaalikoulujen kieltenopettajia. Vastaukset pyydettiin nimettöminä. Lomakkeita palautettiin vain seitsemän kappaletta. Palautetut lomakkeet näyttivät teknisesti toimineen hyvin.

Seuraavassa luonnoksessa laadin asteikon kahdeksan-portaiseksi jatkumoksi, vasemman reunan 'täysin eri mieltä'-merkinnästä (1) oikean reunan 'täysin samaa mieltä'-merkintään (8). Tähän asteikkoon päädyin ensin siksi, että olisi mahdollista saada aikaan enemmän intervalliasteikkoa muistuttavaa pistevaihtelua, ja toiseksi halusin kokeilla lomaketta, jossa vastaajat joutuisivat ottamaan väittämiin kantaa joko puolesta tai vastaan, neutraalia vaihtoehtoa ei ollut. Tarkensin vastausohjeita, korjasin väittämiä ja lisäsin niiden lomaan perustelu- ja tarkennuspyyntöjä. Väittämät sijoitin lomakkeessa satunnaiseen järjestykseen, jotta vastaamisessa vältettäisiin ns. johdonmukaisuuden paine (Eskola 1975, 182). Väittämien jälkeen kirjoitin viisi avokysymystä. Tämän version annoin kahden asiantuntijan arvioitavaksi. Heidän korjaus- ja muutosehdotuksistaan käydyn keskustelun jälkeen viimeistelin kyselylomakkeen (liite 1). Valmiin lomakkeen selkeyttä testasin vielä pyytämällä kolmea Goethe-Instituutin kurssilla huhtikuussa 1994 ollutta saksanopettajaa täyttämään sen. Ongelmia ei ilmennyt.

Lomakkeen ensimmäinen sivu sisältää vastaajien taustatietoja kartoittavia kysymyksiä sekä kohdat 1–3, joissa vastaajat kuvaavat kieliopin opetukseen käyttämänsä aikaa ja opetustapaansa sekä suhtautumistaan kieliopin opetukseen. Näitä kaikkia käytin tutkimuksen taustamuuttujina. *Väittämiä* käytin selvittäessäni opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja kieliopin opettamisesta. *Kieliopin oppimista* koskevat väittämät pyrin laatimaan siten, että ne heijastavat edellä esittelemieni kielenoppimisteorioiden oletuksia (luku 3) ja erilaisia oppimiskäsityksiä. Väittämät on ryhmitelty tämän mukaisesti taulukkoon 2.



TAULUKKO 2 Kieliopin oppimista koskevien väittämien ryhmittely eri kielenoppimis-teorioiden oletusten ja erilaisten oppimiskäsitysten mukaisten toimintojen perusteella

Väittämät	
Kielenoppimis-teoria: Krashenin kielen-omaksusteoria	6. Kielen rakenteen oppii tarpeeksi hyvin kuulemalla ja lukemalla tekstiä 17. Rakenteiden selvittely auttaa oppilasta ymmärtämään lukemaansa/kuulemaansa
Kognitiivisen taidon oppimisen teorit	8. Sääntöjen osaaminen auttaa kielenkäytössä 12. Vieraan kielen rakenteiden oppimiseen pätevät samat periaatteet kuin muuhunkin oppimiseen
Universaalikielioppiteoria	20. Vieraan kielen rakenteiden oppiminen on erilaista kuin muu oppiminen 23. Monet kielen systeemiin kuuluvat asiat opitaan opettamatta
Kielellisen tietoisuuden herättäminen	22. Opetuksessa riittää oppilaan huomion kiinnittäminen opeteltavaan asiaan
Oppimiskäsitys: Kognitiivis-konstruktivistinen	14. Opetan rakenteita sitä mukaa kuin havaitsen oppilaiden niitä tarvitsevan 16. "Nyrkkisäännöt" auttavat oppilaita kielenkäytössä 18. Opetettuani tietyn rakenteen jätän sen "hautumaan" ja siirryn seuraavaan 24. Oppilaat oppivat kielioppiasian parhaiten päättelemällä sen itse heille tarjotusta esimerkkiaineistosta
Behavioristinen	15. Opetan rakenteet oppikirjan esittämässä järjestyksessä 25. Opetan seuraavan rakenteen vasta, kun edellinen hallitaan

Jotkut *kielenoppimisteorioita* heijastavat väittämät voitaisiin liittää useisiin teorioihin. Esimerkiksi säännöt (väittämä 8) voivat Krashenin mukaan auttaa kielenkäytössä, jos tuotoksen monitorointi on mahdollista. Krashen olettaa myös, että vieraan kielen rakenne omaksutaan implisiittisesti eli opettamatta (väittämä 23), kun sopivaa kieliainesta on runsaasti tarjolla. Hänen lähtökohtansa on nativistinen kuten universaalikielioppiteoriankin (ks. luku 3). Kielellisen tietoisuuden herättämisellä tarkoitetaan opittavan aineksen selkeyden tehostamiseen perustuvia oletuksia oppimisesta Sharwood-Smithin (1991, 1993 input enhancement) mukaisesti (ks. s. 30 ja s. 74). *Oppimiskäsityksiin* kuuluvista väittämistä kognitiivis-konstruktivistiseen käsitykseen liittyvät väittämät pyrkivät heijastamaan oppilaan oman aktiivisen ja mielekkään tiedon rakentamisen, tiedon vähittäisen strukturoitumisen ja muistitukien käytön periaatteita. Sen sijaan behavioristista oppimiskäsitystä heijastavat väittämät pyrkivät kuvastamaan ulkoa päin määräytyvää, pienin askelin yhden osatavoitteen hallintaan kerralla etenevää oppimista (mastery learning), jossa tavoitellaan virheiden ennalta torjumista, ja jossa opettaja esittää oppiaineksen opetussuunnitelman mukaisesti ositettuna ja ajoitettuna. (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

*Kieliopin opettamista* koskevat väittämät sisältävät 1) kieliopin opetuksen tärkeyttä ja ongelmallisuutta kuvaavat väittämät, joihin kuuluvat myös opetuksen aikaresurssin vaikutusta opetuksen painotuksiin ja tuloksiin koskevat väittämät (ongelma 3.1), 2) pedagogiseen kielioppiin liittyvän, äidinkielen käyttöä kieliopin opetuksessa kuvaavan väittämän (ongelma 3.2), 3) erilaisia oppilaita kieliopin oppijoina kuvaavat väittämät (ongelma 3.3) ja 4) kielitiedon arviointia koskevan väittämän (ongelma 3.5).

*Avokysymyksillä* pyrin saamaan tietoa opettajien käsityksistä, jotka koskivat kielitiedon siirtymistä kielitaitoon, kieliopin opetuksen tärkeyttä ja ongelmallisuutta, pedagogista kielioppia, kieliopin opetuksen työtapoja ja tehokasta harjoittelua. Taulukossa 3 (s. 98) on esitetty, kuinka lomakkeen (liite 1) 26 Likert-tyyppistä väittämää ja viisi avokysymystä jäsenyivät tutkimusongelmien mukaan.

### 7.2.2 Teemahaastattelu

Muutaman vastaajan intensiivinen laadullinen tutkiminen voi syventää, monipuolistaa ja täydentää kyselylomakkeella saatua tietoa ja auttaa kyselytutkimuksen tulosten tulkinnassa. Tästä syystä aineiston keruumenetelmänä oli myös teemahaastattelu. Teemahaastattelun Hirsjärvi ja Hurme (1993, 35–38) luokittelevat *puolistrukturoiduksi* haastatteluksi, sillä kysymysalueet määritellään pääpiirteittäin etukäteen. Kysymysten muoto on sen sijaan täysin avoin. Tämän tyyppisen haastattelun etuja ovat sen haastattelijalle suoma joustavuus ja haastateltavan suhteellisen suuri vapaus ilmaista itseään (esim. Nunan 1992, 149–150).

Haastattelut perustuivat teemahaastattelurunkoon (liite 3), jota testattiin ja kehiteltiin kolmen tammikuussa 1995 suoritetun esihaastattelun avulla. Esihaastattelut olivat tutkimusjoukkoon kuuluvia normaalikoulujen kieltenopettajia. Haastatteluissa käsiteltiin kielenoppimista, kielitiedon ja kielitaidon suhdetta, kieliopin opetusta ja sen kehittämistä (ks. taulukko 3) sekä kielenopetuksen tavoitteita ja niihin johtavaa opetusta. Tämän lisäksi haastateltuja pyydettiin kertomaan vapaasti oman opetuksensa perusteista ja antamaan palautetta kyselylomakkeesta ja haastattelusta.

### 7.2.3 Tiivistelmä aineiston keruumenetelmistä

Tutkimusaineiston keruumenetelmät jakautuivat eri ongelma-alueille sen mukaan, millaista tietoa eri menetelmillä on mahdollista saada. Väittämien avulla katsoin voitavan saada tietoa kieliopin oppimista koskevista käsityksistä sekä kieliopin opettamisesta. Strukturoimattomia kysymyksiä tarvitsin saadakseni tietoa erilaisista kieliopin opetuksen työtavoista ja harjoittelumuodoista sekä niistä sisällöistä, jotka opettajien mielestä ovat tärkeitä tai ongelmallisia. Strukturoidulla tiedonkeruumenetelmällä en olisi saanut esiin alueen moninaista kirjoa. Tämä koski myös käsityksiä siitä, kuinka kielitiedon on mahdollista siirtyä kielitaitoon. Väittämiin liittyviä perusteita ja avokysymyksiä käytin lisäksi varmistamaan, tarkentamaan ja monipuolistamaan, väittämiin pohjautuvien määrällisten tietojen antamaa kuvaa. Muutaman erilaisen vastaajan teemahaastattelulla pyrin syventämään ja täydentämään edelleen kaikkiin kolmeen ongelma-alueeseen liittyvää

tietoa mutta nyt yksilöiden kokemana. Taulukosta 3 näkyy, kuinka eri tutkimusongelmien selvittämistä varten eri menetelmillä kerätty aineisto jakautuu kunkin ongelma-alueen mukaan.

TAULUKKO 3 Eri tutkimusongelmiin liittyvät aineiston keruumenetelmät

Ongelma-alue	Ongelman numero	Aineiston keruumenetelmä		
		Kyselylomake	Avokysymykset	Haastattelu
		Väittämät		Teema-alueet
1 Kieliopin oppiminen	1.1	6, 8, 12, 17, 20, 22, 23		3.3
	1.2	14, 15, 16, 18, 24, 25		
2 Kielitieto/kielitaito	2.1		34	3.1
	2.2			3.2
3 Kieliopin opettaminen	3.1	4, 5, 7, 9, 10, 11, 21, 28	33	2.1, 2.2, 2.3, 2.6
	3.2	27		
	3.3	13, 19, 26		
	3.4			
	3.5	29		
	3.6			
			30, 31, 32	2.5
				2.4
				2.7
				4

## 7.3 Aineiston kerääminen

### 7.3.1 Kyselylomakeaineisto

Kyselylomakeaineisto kerättiin keväällä 1994. Kyselylomakkeet lähetekirjeineen (liite 1) ja vastauskuorineen postitettiin opettajien nimellä varustetuissa kuorissa yhteislähetystenä kunkin normaalikoulun rehtorille, ja rehtoria pyydettiin jakamaan ne opettajille. Jotta lomakkeiden kerääminen olisi sujunut, niissä oli aineiston keräämisvaiheessa henkilökoodi. Kyselyyn vastattiin kuitenkin nimettömästi. Vastausajan päätyttyä soitin jollekin vieraan kielen opettajalle kussakin koulussa, ja pyysin häntä muistuttamaan kollegojaan kyselyyn vastaamisesta. Kaksi viikkoa myöhemmin lähetin uuden vastauspyynnön henkilökohtaisesti niille opettajille, joiden vastaus vielä puuttui. Vastauksia kertyi näiden kahden muistutuksen jälkeen yhteensä 73, joten palautusprosentti oli 75.3 %. Tulosta voidaan pitää postikyselyssä hyvänä (Holt 1988; Fowler 1993, 40), varsinkin kun otetaan huomioon, että kysely tehtiin lukukauden lopulla.

Tutkimusjoukosta 24 opettajaa eli 24.7 % ei vastannut kyselyyn. *Kadon* selvittämistä varten kouluille lähetettiin marraskuussa 1994 näitä opettajia koskeva taustakysely. Ilmeni, että kaksi opettajaa oli ollut vastaamisaikana muissa tehtävissä ja yksi opettaja sairaslomalla, joten mahdollisten vastaajien joukko supistui 94:ään. Katojoukkoon jäi siis 21 opettajaa (22.3 %, n=94). Kyselyyn vastanneiden ja vastaamatta jättäneiden opettajaryhmien erittely on kerätty liitteeseen 2.

Kokoavasti voidaan todeta, että *kato* ei näytä aiheuttaneen systemaattista vääristymää tuloksiin. Miesten vastauksia oli hivenen odotettua vähemmän, ja nuorimmat opettajat näyttivät vastanneen hiukan muita vilkkaammin. Venäjän opettajien vastausten vähäistä määrää pyrittiin vahvistamaan haastattelussa.

### 7.3.2 Teemahaastatteluaineisto

Kun valitsin haastateltavia, tavoitteenani oli löytää mahdollisimman erilaisia, myös eri kieliä ja eri kouluja edustavia tapauksia tutkimusjoukosta. Valinnan suoritin pääasiassa kyselylomakkeen vastausten perusteella. Koska venäjän opettajia oli vastaajien joukossa vain kaksi, pyysin haastateltavaksi yhtä opettajaa, joka oli jättänyt vastaamatta kyselylomakkeeseen. Haastateltavia kertyi näin yhteensä kuusi, ja tutkimuksessa mukana olleiden opettajien määrä nousi nyt 74:ään (78.7 %, n=94). Haastateltaviksi valikoituneet viisi naista ja yksi mies olivat yli 40-vuotiaita. Kolme oli toiminut opettajana 10–20 vuotta, kolme yli 20 vuotta. Neljä heistä oli laatinut myös oppikirjoja. Haastattelut voidaan lukea alansa ekspertteihin.

Haastattelujen järjestelyissä ja itse haastattelutilanteissa pyrin noudattamaan yleisiä teemahaastattelusta annettuja ohjeita (Powney & Watts 1987; Hirsjärvi & Hurme 1993; Lantz 1993). Kaikki pyydetty opettajat suostuivat tulemaan mukaan. Haastattelut tein helmikuussa 1995. Kaikki opettajat antoivat luvan äänittää haastattelun, eikä nauhoitus tuntunut heitä häirinneen. Haastattelut kestivät 40–93 minuuttia, keskimäärin 66 minuuttia. Niiden erilaiseen pituuteen vaikuttivat opettajan käytettävissä ollut aika ja hänen persoonallisuutensa.

Haastattelukoulutusta olen saanut luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden valintakokeissa toimimista varten. Kesällä 1990 kävin viikon mittaisen kurssin, jossa koulutettiin kansainvälisesti tunnetun amerikkalaisen suullisen kielitaidon haastattelukokeen (ACTFL) käyttäjiä. Myös palautekeskustelut opetusharjoittelijoiden kanssa harjaannuttavat haastattelutaitoja. Haastatteluissa käytin teemahaastattelurunkoa (liite 3). Esihaastattelut olivat antaneet mahdollisuuden harjoitella tilannetta, arvioida haastatteluun tarvittavaa aikaa ja sopivia kysymyksiä. Kysymykset muotoutuivat kuitenkin haastattelutilanteen mukaisesti, ja teema-alueita käsiteltiin kulloinkin luontevassa järjestyksessä.

Opettajat olivat sujuvia, sanavalmiita ja ilmaisukykyisiä haastateltavia. Haastattelijana oli pidettävä varansa, ettei ryhtynyt todella keskustelemaan haastateltavan kanssa ja varsinkaan esittämään omia käsityksiään puheena olleista molempia kiinnostaneista asioista. Tiedostin myös vaaran manipuloida haastateltavaa. Se saattaa tapahtua äänensävyllä, täytesanoilla tai johdattelevilla kysymyksillä.

## 7.4 Aineiston käsittely

### 7.4.1 Kyselylomakeaineiston käsittely

Kaikki saapuneet kyselylomakevastaukset voitiin sisällyttää tutkimusaineistoon. Poistin lomakkeiden keruuvaiheessa käytetyn henkilökoodin, jota jotkut vastaajat olivat arastelleet, ja vaihdoin sen saatujen vastausten numerokoodiksi 1–73. Puuttuvia taustatietoja editoin Cohenin ja Manionin (1989, 116–117) suosittelemalla tavalla.

Vaikeus ymmärtää, mitä väittämällä tarkoitettiin, aiheutti vastaajien ilmoituksen mukaan vastauksen puuttumisen seuraavissa kohdissa: väittämä 12: viisi puuttuvaa vastausta, 18: yksi puuttuva vastaus, 20: kaksi puuttuvaa vastausta, 22: yksi puuttuva vastaus, 23: kolme puuttuvaa vastausta. Viisi henkilöä oli jättänyt avokysymykset kokonaan vastaamatta.

Opettajat olivat kirjoittaneet runsaasti perusteluja ja kommentteja sekä pyydettyihin kohtiin että kaikkiin muihinkin väittämiin. Kuhunkin pyydettyyn kymmeneen kohtaan oli 37–56 vastaajaa, keskimäärin 48 (65.8 %), kirjoittanut perusteluja ja huomautuksia, joita kertyi yhteensä 483. Kaikkia muitakin väittämiä oli kommentoitu runsaasti. Näitä oma-aloitteisia huomautuksia ja selityksiä oli annettu yhteensä 147. Monet olivat kommentoineet myös väittämiä, joista heiltä puuttui rastivastaus: pyydettyihin kohtiin (väittämät 8, 11, 20, 23, 29) oli kirjoitettu yhteensä 15 tällaista kommenttia ja oma-aloitteisesti (väittämät 9, 10, 18, 22, 28) yhteensä 5. Runsas kommentointi osoittaa, että vastaamiseen oli paneuduttu huolella. Opettajat eivät tyytyneet ”rasti ruutuun” -tekniikkaan, vaan halusivat vastata yksityiskohtaisemmin.

### Avokysymysten käsittely

Kyselylomakkeen kysymykset 30–34 olivat avoimia ja strukturoimattomia, koska halusin antaa opettajien vastata niihin vapaasti ja joustavasti. Tällä tavoin pyrin saamaan tietoa, jota en olisi ehkä strukturoidusti osannut kysyäkään. Avovastauksia käytin selvittäessäni käsityksiä erilaisten oppimiskäsitysten mukaisten toimintojen soveltuvuudesta kieliopin opetukseen (ongelma 1.2), kielitiedon siirtymisestä kielitaitoon (ongelma 2.2), kieliopin opetuksen tärkeydestä ja ongelmallisuudesta (ongelma 3.1), pedagogisesta kieliopista (ongelma 3.2) sekä kieliopin opetuksen työtavoista ja tehokkaasta harjoittelusta (ongelma 3.4).

Avovastaukset käsittelin kysymyksittäin. Analyysissä nojauduin muun muassa sisällönerittelyä käsittelevään kirjallisuuteen (Berelson 1952; Krippendorff 1986; Weber 1990). Tarkasteluyksikkönä olivat kuhunkin vastaukseen sisältyneet propositiot. Aloitin analyysin frekvenssien pohjalta löytyneistä kategorioista, mutta pyrin ymmärtämään ja kuvaamaan aineistoa myös sen mukaan, mikä teoreettinen kehys niistä näytti nousevan kategorioitten nimeämiseksi. Pyrin Fowlerin (1993, 125–126) ohjeen mukaisesti määrittämään kategoriat niin, että ne eivät menisi sisällöltään päällekkäin, vaan että jokaisessa olisi jotain, joka erottaa sen selkeästi muista.

Kategoriat luokitettiin dikotomisesti: kategoria joko löytyy vastauksesta tai ei löydy. 'Muut'-kategoria pyrittiin pitämään mahdollisimman pieneenä, koska kvalitatiivisessa aineistossa myös pienet tapausmäärät saattavat olla kiinnostavia.

Avovastausten luokittelun luotettavuuden arvioimisessa oli apuna *rinnakkaisluokittelija*. Aineistosta otettiin satunnaisotannalla kymmenen koehenkilön vastaukset. Rinnakkaisluokittelija sai etukäteen tutustua kategorialuetteloihin ja esimerkkiaineistokriteereihin sekä otoksen vastauksiin. Kriteerien soveltamisesta keskusteltiin yhteisessä neuvottelussa. Sen jälkeen rinnakkaisluokittelija koodasi itsenäisesti 10 x 5 eli 50 vastausta. Avovastausten luokittelun yksimielisyysprosentti oli 81.4 % (liite 4). Harjoittelutapoja koskevien kategorioiden eroja (kysymys 32) ei neuvottelussa ilmeisesti selvitelty kylliksi, koska tässä kohdassa yksimielisyysprosentti jäi alhaisimmaksi (61.5 %).

#### 7.4.2 Teemahaastatteluaineiston käsittely

Haastattelut purin ääninauhoilta sanatarkaksi tekstiksi ja tein kustakin asiatiivistelmän, jossa sijoitin mahdollisesti haastattelun eri osiin hajautuneet asiat omiin teema-alueisiinsa. Haastattelujen avulla selvitin opettajien käsityksiä kielenoppimisesta (ongelma 1.1), kielitaidosta ja kielitiedosta (ongelma 2.1) ja kielitiedon siirtymisestä kielitaitoon (ongelma 2.2). Lisäksi selvitin opettajien käsityksiä pedagogisesta kieliopista (ongelma 3.2), erilaisista oppilaista kielen ja kieliopin oppijoina (ongelma 3.3), kieliopin opetuksen työtavoista ja tehokkaasta harjoittelusta (ongelma 3.4), kielitiedon arvioinnista (ongelma 3.5) ja kieliopin opetuksen kehittämismahdollisuuksista (ongelma 3.6). Jotta kieliopin opetus voitiin sijoittaa opetuksen kokonaisuuteen, haastatelluilta oli kysytty heidän oman opetuksensa päätavoitteita ja opetustapoja, joilla he niihin pyrkivät.

Haastateltujen opettajien vastauksia tarkasteltiin kuvauksina. Haastatteluvastauksia ei saisi sellaisenaan pitää tutkimuksen tuloksena, vaan aina olisi mentävä vastausten "taakse" (Alasuutari 1994, 71–72). En kuitenkaan pitänyt varsinaista luokitusta mahdollisena tässä tapauksessa, koska olin kysynyt muutamalta mahdollisimman erilaiselta asiantuntijalta suoraan heidän käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin heidän voitiin katsoa valottavan tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista. Haastateltujen käsitykset pyrin kytkemään siihen taustaan, johon ne näyttivät perustuvan. Tein kustakin haastatellusta opettajasta tapauskohtaisen, hänen käsityksiään luonnehtivan tiivistelmän, jossa haastateltu opettaja näyttäytyy omana tyyppinään. Haastatellut saivat lukea haastatteluista kirjoitetun luonnoksen, jotta varmistuisi, että olin ymmärtänyt ja tulkinnut heidän ajatuksensa oikein (ks. Lincoln & Guba 1985, 314 *member checking*). Saamani palaute osoitti, että olin tässä enimmäkseen onnistunut, vain pieniä tarkistuksia tehtiin.

## 8 TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

### 8.1 Taustatiedot

Opettajien taustatietoja ja lomakkeen kohtiin 1–3 annettuja kieliopin opetusta koskevia vastauksia käytettiin ryhmittäytyksen perustana, kun erilaisten opettajaryhmien käsitysten eroja vertailtiin keskenään (liite 6).

#### Opettajien taustatiedot

Vastaajista 84.9 % oli naisia ja 15.1 % miehiä. Yli 40-vuotiaita oli 72.6 %, joten vastaajat olivat varsin kokeneita opettajia. Yli 20:n vuoden opettajakokemus oli 43.8 %:lla vastaajista. Useimmat (82.2 %) toimivat sekä yläasteen että lukion opettajina. Pelkästään englantia opetti 27.4 % ja ruotsia 30.1 %. Ranskaa, saksaa tai venäjää myös ensimmäisenä vieraana kielenä opetti 15 (20.5 %), ranskaa, saksaa, venäjää ja espanjaa pelkästään lyhyinä oppimäärinä 8 (11.0 %) ja lisäksi erilaisia muita yhdistelmiä 8 (11.0 %). Kyselyyn vastanneiden opettajien taustatiedot on esitetty liitteessä 2.

Haastatellut kuusi opettajaa (A–F) opettivat englantia, ranskaa, ruotsia, saksaa ja/tai venäjää yleensä sekä ensimmäisenä vieraana kielenä että lyhyempinä oppimäärinä. Kahdella opettajalla opetuksen painopiste sijoitui lyhyisiin oppimääriin, yksi taas opetti yläasteella alkanutta ruotsia vain lukiossa ja yksi englantia yläasteella sekä venäjän lyhyitä oppimääriä. Näille opettajille oli opetusharjoittelun aikana (1960–1980) annettu kieliopin opetuksesta vaihtelevia ohjeita. Heille oli suositeltu erimuotoista induktiivista tai joskus deduktiivista opetusta tai heitä oli kehoitettu välttämään kokonaan erillistä kieliopin opetusta, ”ei saa puhua kielestä vaan kielellä”<sup>23</sup> (F).

---

<sup>23</sup> Tämä oli audio-lingvaalisen menetelmän kannattajien iskulause, joka oli suunnattu kielioppi-käännös menetelmän liiallista kieliopin sääntöjen käsittelyä vastaan (Rivers 1981, 42).

## Kieliopin opetukseen liittyvät taustatiedot

Kyselylomakkeen kohdissa 1–3 kysyttiin opettajien arviota heidän kieliopin opetukseen käyttämästään ajasta suhteessa käytettävissä olevaan kokonaisaikaan, tapaa, jolla he opettavat uusia kielioppiasioita sekä suhtautumista kieliopin opetukseen. Vastaukset on kerätty taulukkoon 4.

TAULUKKO 4 Vastanneiden opettajien kieliopin opetukseen liittyviä taustatietoja (kyselylomakkeen kohdat 1–3, N = 73; kohdassa 2 seitsemän opettajaa valinnut kaksi vaihtoehtoa).

	Annetut vastaukset		Puuttuvat vastaukset	
	N	%	N	%
1. Kokonaisajasta kieliopin opetukseen arviolta:			7	9.6
1/10–1/6 = 10–17 %	16	21.9		
1/5 – 1/4 = 20–25 %	34	46.6		
1/3 – 2/5 = 33–40 %	11	15.1		
muut = 10–40 %	5	6.8		
2. Kieliopin opetustapa:				
induktiivisesti	54	74.0		
induktiivisesti & deduktiivisesti	21	28.8		
ei kielioppia erikseen	5	6.8		
3. Kielitiedon painotus:			3	4.1
tulisi painottaa	43	58.9		
ei liikaa, kohtuullisesti	14	19.2		
ei tulisi painottaa	13	17.8		

**1) Kieliopin opetukseen käytetty aika.** Lähes puolet vastaajista (46.6 %) arvioi käyttävänsä kieliopin opetukseen 20–25 % opetuksen kokonaisajasta, suurin osa (68.5 %) korkeintaan 25 % eikä kukaan enempää kuin 40 %. Kommenteissaan muutamat opettajat kertoivat kokeneensa ajan arvioinnin vaikeaksi, sillä sitä oli hankala erotella kokonaisopetuksesta.

**2) Uusien kielioppiasioiden opetustapa.** Useimmat vastaajat (74 %) ilmoittivat opettavansa uusia kielioppiasioita induktiivisesti. Pelkästään deduktiivisesti ei opettanut kukaan, mutta 28.8 % opetti vaihdellen induktiivisesti ja deduktiivisesti. Kaikki, jotka ilmoittivat, etteivät opeta kielioppia erikseen (6.8 %), olivat panneet rastin myös kohtaan 'induktiivisesti' tai 'vaihdellen induktiivisesti ja deduktiivisesti'. Tämä tarkoittanee, että he opettavat kielioppia tekstin lomassa. Yksi opettaja mainitsi opettavansa uusia kielioppiasioita kommunikatiivisesti: nähdyn, kuullun ja koetun pohjalta. Tämä muistuttaa kokemuksellisen oppimisen lähtökohtia (Kolb 1984; Kohonen 1987, 1990), jotka sopivat induktiivisen opetuksen alle.

**3) Kieliopin opetukseen suhtautuminen.** Enemmistön mielestä (58.9 %) kielitietoa tulisi opetuksessa painottaa. Noin viidennes (19.2 %) vastasi, että sitä tulisi painottaa kohtuullisesti mutta ei liikaa, kun taas 17.8 % ei halunnut painottaa kielitietoa. Käsitäksensä jätti ilmoittamatta 4.1 %. Kielitiedon *pai-*



*nottaminen* kuulosti joidenkin vastaajien mielestä kärjistetyltä; kyselylomakkeessa kärjistyksiä kuitenkin tarvitaan, jotta vastaajat tuntuivat tarvitsevänsä ilmaisemiseen. Joku vastaajista huomauttikin, että kielitietoon pitäisi kiinnittää huomiota, ei painottaa sitä.

**Suhtautumisen perustelut.** Muutamia opettajia, joiden mielestä *kielitietoa ei tulisi painottaa ollenkaan tai tulisi painottaa kohtuullisesti* perustelivat käsitystään kielen *käytön* tärkeydellä (n=6/27). Joku mainitsi, että korrektiuden vaatimus tulee vasta joissakin ammattiteoissa koulun jälkeen. Kielitieto on vain yksi osa kielen opiskelusta (n=5/27), sitä ei pidä painottaa muun kustannuksella. Pari vastaajaa perusteli asiaa *oppilaiden* kognitiivisista kyvyistä käsin: heterogeeniset oppilasryhmät eivät osaa abstraktia ajattelua, ja kieli alkaa heistä tuntua vaikealta, jos kielitietoa ja varsinkin kielioppiterminologiaa painotetaan. Toisaalta joku totesi, että joidenkin oppilaiden mielestä vain kieliopin opetus on "oikeaa" kielenopetusta. Pari opettajaa mainitsi *virheiden pelon* saattavan estää spontaania kielenkäyttöä. Todettiin myös, että Suomessa kielenopetus on ollut liian kielioppipainotteista, että erillisinä kielioppiasiat eivät siirry kielenkäyttöön, ja että luontevimmin kielitieto opitaan tekstin, puheen, kirjoittamisen ja lukemisen avulla.

*Kielitiedon painottamisen puoltajat* tarkastelivat asiaa *kognitiivisen oppimisen* näkökulmasta: kolmannes heistä mainitsi, että kielitieto helpottaa oppimista, koska se auttaa ymmärtämään kielen rakennetta (n=15/43), ja koska pelkkä muistitieto on rasittavaa. Melkein yhtä suuri ryhmä totesi, että kielitieto antaa selkeyttä, pelisäännöt, joilla toimitaan, "muuten oppijan omaehtoinen kommunikatiivinen tuottaminen on hakuammuntaa" (49 enA<sup>24</sup>). Jäsentyneet tiedot on helpompaa palauttaa mieleen, se auttaa yleistämään, ja leksikon kautta se auttaa luovaan kielenkäyttöön (n=13/43). Pari opettajaa katsoi kielitiedon myös kehittäväksi ajattelua ja kielen analyttistä tarkastelua.

Kielitietoa pidettiin tässä ryhmässä paitsi pohjana kielen tuottamiselle ja ymmärtämiselle (n=4/43) myös edellytyksenä *hyvälle kielitaidolle* (n=10/43). Virheellisen kielenkäytön katsottiin haittaavan viestintää (n=3/43). *Eri kielet* näyttivät vaativan erilaista opetusta: kielitiedon opetusta pidettiin tärkeänä "rakenteellisissa kielissä" (n=4/43), joihin mainittiin espanja, ranska, saksa ja venäjä. *Pragmaattinen* näkökulma tuli esille vain parissa perustelussa: oppilaille pitäisi selvittää, milloin ja miksi jokin asia pitää ilmaista tietyllä tavalla, mitä se kulttuurisesti merkitsee. Lisäksi joku mainitsi, että rakenteita opettaessa tulisi muistaa, että kieli on tärkeämpi sosiaalinen välineenä.

**Tulosten tarkastelua.** Suurin osa opettajista arvioi käyttävänsä kieliopin opetukseen harjoituksineen enintään neljäsosan opetusajasta. Tämä on huomattavasti vähemmän kuin Zimmermannin (1984) tutkimuksessa, jossa tulos oli 40–60 %. Kieliopin opetukseen käytetty aika riippui koulutyyppistä (peruskoulu tai lukio), luokka-asteesta, opetusryhmästä ja siitä, oliko kyseessä ensimmäinen vieras kieli vai lyhyt oppimäärä. Lukiossa ja ensimmäisessä vieraassa kielessä aikaa käytettiin enemmän kuin peruskoulussa

<sup>24</sup> 49 = vastaajan numero, enA = englanti ensimmäisenä vieraana kielenä

tai saman kielen lyhyissä oppimäärissä. Zimmermannin (1984) tutkimustulokset olivat saman suuntaisia. Useimpien opetustapa oli induktiivinen tai vaihdellen induktiivinen ja deduktiivinen. Myös Zimmermannin (1984) tutkimuksessa useimmat opettajat (70.9 %) ilmoittivat käyttävänsä induktiivista opetustapaa, deduktiivisesti opetti vain 2.8 %. Zimmermannin aineistossa 5.9 % opettajista käytti vaihdellen useampaa opetustapaa.

Enemmistö piti kielitietoa ja sen opetusta tärkeänä, liiallista painotusta monet halusivat kuitenkin karttaa. Yhteenvedoksi suhtautumisesta kielitiedon painotukseen sopii toteamus: "Kielitietoa tarvitaan, se on kuitenkin vain hyvä renki mutta huono isäntä" (18 ruAB). Zimmermannin (1984) tutkimuksessa kieliopin opetuksella näytti olevan *hallitseva* asema myös niillä opettajilla, jotka olivat ilmoittaneet opetustavoitteekseen viestintätaidon, jossa kieliopillinen tarkkuus ei ollut tärkeintä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kieliopin opetuksella näyttää olevan pikemminkin kielenoppimista *palveleva* tehtävä.

## 8.2 Opettajien käsitykset kieliopin oppimisesta

Vieraan kielen kieliopin oppimista koskevia käsityksiä (ongelma 1) tutkittiin kyselylomakkeen väittämillä, jotka koskivat eri kielenoppimisteorioiden mukaisia oletuksia kieliopin oppimisesta sekä erilaisiin oppimiskäsityksiin liittyvien toimintojen soveltuvuutta kieliopin oppimiseen. Väittämävastauksiin liittyi lomakkeessa pyydettyjä tai opettajien oma-aloitteisesti antamia perusteluja. Oppimiskäsitysten selvittämiseen käytettiin myös teemahaastatteluja.

### 8.2.1 Kieliopin oppimista koskevat oletukset

Joukko kyselylomakkeen väittämiä koski oletuksia, jotka liittyvät eri kielenoppimisteorioihin. Väittämät, vastausten sijoittuminen asteikolle prosentteissa ilmaistuna, vastausten keskiarvot ja keskihajonnat on kuvattu taulukossa 5.

#### Kielenoppimiskeinoihin liittyneet oletukset

Pelkkä *runsaan kieliaineksen tarjonta* ei opettajien enemmistön käsityksen mukaan riitä kielen rakenteen omaksumiseen. Opettajien oma-aloitteisesti antamat perustelut jakautuivat tässä kohdassa selkeästi kahteen ryhmään: ensinnä kielen rakenteen omaksuminen tällä tavalla vaatii paljon aikaa, jota koulussa ei ole tarpeeksi käytettävissä. Tällöin tarjotun kieliaineksen määrä jää liian vähäiseksi (n=8/17). Toiseksi oppilaat ovat kovin erilaisia, vain hyvin lahjakkaiden katsottiin pystyvän kielen rakenteen omaksumiseen tällä tavoin (n=6/17). Joku mainitsi, että kaikkia rakenteita ei tällä tavalla opita ollenkaan, vaan tarvitaan erillistä kieliopin opetusta. Kieliopin opetukseen vähiten aikaa käyttävien opettajien ryhmä uskoi kielen rakenteen oppimiseen tällä tavalla enemmän kuin kieliopin opetukseen eniten

aikaa käyttävien ryhmä, tosin ero oli vain oireellinen ( $F(3, 62)=2.67, p=.055$ ). Samoin uskoi niiden opettajien pieni ryhmä ( $n=5$ ), jotka eivät opeta kielioppia erikseen, ja erosi tässä muista opettajista melkein merkitsevästi ( $t=2.26, df=71, p=.027$ ). (Liite 6, taulukot 8 ja 9.)

TAULUKKO 5 Opettajien käsitys kielenoppimisteorioiden oletusten paikkansapitävyydestä

Väittämät	N	Asteikko								$\bar{x}$	s
		1	2	3	4	5	6	7	8		
6. Kielen rakenteen oppii tarpeeksi hyvin kuulemalla ja lukemalla tekstiä	73	23.3	39.7	20.5	8.2	2.7	4.1	–	1.4	2.47	1.41
22. Opetuksessa riittää huomion kiinnittäminen opetettavaan kielioppiasiaan	71	39.4	25.4	11.3	9.9	7.0	2.8	4.2	–	2.45	1.70
8. Sääntöjen osaaminen auttaa kielenkäytössä	71	2.8	4.2	1.4	7.0	8.5	8.5	47.9	19.7	6.30	1.76
17. Rakenteiden selvittely auttaa ymmärtämään luettua/kuultua kielinainesta	73	2.7	2.7	1.4	5.5	8.2	19.2	30.1	30.1	6.43	1.71
23. Monet kielen systeemiin kuuluvat asiat opitaan opettamatta	65	9.2	13.8	13.8	7.7	12.3	13.8	21.5	7.7	4.66	2.24
12. Vieraan kielen rakenteiden oppiminen samanlaista kuin muukin oppiminen	68	1.5	2.9	2.9	5.9	1.5	17.6	35.3	32.4	6.59	1.64
20. Vieraan kielen rakenteiden oppiminen erilaista kuin muu oppiminen	66	28.8	28.8	12.1	7.6	9.1	6.1	7.6	–	2.88	1.92

Asteikko: 1 = täysin eri mieltä → 8 = täysin samaa mieltä

Myöskään pelkkä *huomion kiinnittäminen opetettavaan asiaan* ei opettajien käsityksen mukaan riitä. Lyhyiden kielten opettajat uskoivat tähän vielä vähemmän kuin pakollisten kielten opettajat, ryhmien välillä oli oireellinen ero ( $t=1.75, df=63, p=.085$ , liite X, taulukko 3).

*Sääntöjen antamaan apuun* uskotaan vahvasti, samoin *kielitiedon apuun kielen ymmärtämisessä*. Perusteluissaan opettajat kuitenkin totesi-

vat, että säännöt eivät ole itsetarkoitus (n=3/55). He katsoivat niiden auttavan ennen kaikkea kirjoittamisessa, jolloin on aikaa suunnitella ja monitoroida tuotosta (n=16/55). Puheessa säännöt eivät niinkään auta (n=11/55). Ne saattavat aiheuttaa virhepelkoa (n=2/55) ja niistä saattaa olla haittaa sujuvuudelle (n=5/55), elleivät ne ole automatisoituneet, mikä on päämääränä (n=3/55). Joku huomautti, että englanti ei ole sääntökieli, mutta muiden kielten opettajien käsityksen mukaan sääntöjen osaaminen lisää tuotoksen ymmärrettävyyttä (n=5/55) ja auttaa kielen "rakentamista" (n=8/55). Sääntöjen osaaminen voi antaa myös varmuutta (n=8/55), mikä voi johtaa sujuvuuteen (n=2/55). Jotta säännöistä olisi apua, ne on ymmärrettävä (n=2/55) ja niitä on osattava soveltaa (n=5/55). Myös erilaiset oppilaat hyötyvät säännöistä eri tavoin (n=4/55). Käsityksissään sääntöjen antamasta avusta opettajaryhmät eivät eronneet toisistaan, mutta kieliopin opetukseen neljänneksen tai viidenneksen opetusajasta käyttävät uskoivat rakenteiden selvittelystä olevan enemmän apua kieliaineksen ymmärtämisessä kuin kieliopin opetukseen vähiten aikaa käyttävien ryhmä, ero oli tosin vain oireellinen ( $F(3, 62)=2.28, p=.088$ , liite 6, taulukko 8).

Eniten hajalleen olivat menneet käsitykset *kielen järjestelmään kuuluvien asioiden oppimisesta opettamatta*. Eri mieltä tästä oli 36.8 % ja samaa mieltä 43 % vastaajista.<sup>25</sup> Kommenteista (n=42) 10:ssä oltiin eri mieltä, 22:ssa samaa mieltä, 6:ssa neutraaleja, ja 4:stä puuttui rasti.

Enemmistö samaa mieltä olleista kommentoijista (14) oli *englannin* opettajia. He luettelivat esimerkkeinä ilman eksplisiittistä opetusta opittavista asioista futuurin (n=3/14), aikamuodot, imperatiivin, pronominit, adjektiivien vertailumuodot ja lauserakenteen. Ääntäminen, puhekielen lainalaisuudet, fraasit (n=2/14) ja äidinkielen kaltaiset asiat (n=2/14) mainittiin myös. Artikkelin käytöstä sanottiin, että säännöt voi opettaa, mutta oppiminen tapahtuu vain runsaan käytön kautta. Joku sanoi, että englannissa melkein kaikki opitaan opettamatta; varsinkin uteliaat, kielellisesti lahjakkaat oppilaat oppivat kuuntelemalla ja havainnoimalla (n=4/14).

*Ruotsin* opettajat (7) mainitsivat esimerkkeinä ilman eksplisiittistä opetusta opittavista asioista fraasit ja tervehdykset, ainesanat, jotkut pronominit ja prepositioilmaukset. B-kielenä opiskeltavassa ruotsissa mainittiin lisäksi aikaisemmin aloitetun ensimmäisen vieraan kielen kokemukset. Joku totesi, että rakenneasiat on opetettava eksplisiittisesti, koska ruotsi poikkeaa niin paljon oppilaiden äidinkielestä, mutta esimerkiksi aikamuotojen käyttö opitaan helposti, koska se on äidinkielestä tuttua. Erään *ranskan* opettajan mukaan oppilaat tekevät muun työskentelyn yhteydessä joskus itse havaintoja ja oppivat siten uusia asioita. Yksi *saksan* opettaja mainitsi monikon päätteiden ja toinen lauserytmin oppimisen. *Venäjästä* oli yksi kommentti, jossa todettiin, että tällaista oppimista ei tapahdu, ellei siihen valmenneta. Jotkut oppilaat oppivat opettamatta, jotkut eivät, totesivat muutamia eri kielten opettajat (n=5/42).

Tähän väittämään annetuissa vastauksissa oli opettajaryhmien keskiarvojen välillä joitakin tilastollisia eroja. Oppilaille pakollista vierasta kieltä eli A- tai B-kieltä opettavia ryhmiä verrattaessa *englannin opettajien* ryhmä

<sup>25</sup> Eri mieltä = vaihtoehdot 1–3, neutraali = vaihtoehdot 4–5 ja samaa mieltä = vaihtoehdot 6–8.

uskoi enemmän kuin muiden A-kielten opettajien ryhmä monien kielen systeemiin kuuluvien asioiden oppimiseen opettamatta. Ero oli tilastollisesti oireellinen ( $F(2, 51)=2.52, p=.090$ , liite 6, taulukko 1). Kun verrattiin pelkästään englantia, ruotsia tai muita kieliä opettavia, englannin opettajien ryhmä erottui muiden kielten opettajien ryhmästä selkeämmin ( $F(2, 53)=4.26, p=.019$ , liite 6, taulukko 2). Samoin *pakollisten kielten opettajat* uskovat enemmän kielen systeemiin kuuluvien asioiden oppimiseen opettamatta kuin pelkästään lyhyiden kielten opettajat ( $t=2.31, df=58, p=.025$ , liite 6, taulukko 3). Ne opettajaryhmät, joiden käsityksen mukaan *kielitietoa tulisi painottaa kohtuullisesti tai ei lainkaan*, luottavat enemmän kuin kielitiedon painottamista kannattavat siihen, että monet kielen systeemiin kuuluvat asiat opitaan opettamatta ( $F(2, 60)=4.43, p=.016$ , liite 6, taulukko 10).

**Tulosten tarkastelua.** Kielenoppimisteorioiden oletusten paikkansapitävyyttä koskeneeseen väittämryhmään annettujen vastausten perusteella Krashenin kielenomaksumisteoria ei saanut tukea opettajien enemmistöltä: he eivät uskoneet *implisiittiseen 'omaksumiseen'* pelkän tarjotun kieliaineksen varassa. Syinä mainittiin käytettävissä olevan ajan ja kieliaineksen tarjonnan niukkuus sekä oppilaiden lahjakkuuserot; periaatteessa nämä kommentoijat eivät kuitenkaan torjuneet implisiittistä omaksumista. Kieliopin opetukseen vähiten aikaa käyttävien opettajien ryhmä ja ne opettajat, jotka eivät opeta kielioppia erikseen, pitivät odotetusti implisiittistä oppimista hieman todennäköisempänä kuin muut, mutta erot jäivät kuitenkin niukoiksi. Eksplisiittisesti opetettu kielitieto auttaa opettajien enemmistön käsityksen mukaan *kielen ymmärtämisessä*. Tämän Krashenkin on myöntänyt (ks. s. 35). Kieliopin opetukseen vähiten aikaa käyttävä opettajaryhmä piti kielitiedon apua kielen ymmärtämisessä hieman vähemmän varmana kuin muut, tilastollisesti ero oli kuitenkin vain oireellinen.

Deklaratiivisen tiedon, *'opittujen' sääntöjen osaamisen* uskottiin auttavan varsinkin kirjallisessa kielenkäytössä, jossa Krashenin asettamat monitoroinnin ehdotkin täytyvät (ks. s. 34). Joukko morfologisesti rikkaiden kielten edustajia katsoi sääntöjen osaamisen auttavan kielen konstruoinnissa ja parantavan viestin ymmärrettävyyttä. Säännöistä sinänsä ei opettajien mukaan ole hyötyä, vaan tarvitaan kykyä soveltaa niitä kielenkäytössä. Eksplisiittisesti osattujen sääntöjen on havaittu auttavan virheellisen tekstin korjauksessa. Toisaalta korjauksia on osattu tehdä, vaikka sääntöjä ei ole osattu formuloida oikein. Tällöin eksplisiittiset säännöt ovat saattaneet jo muuttua implisiittisiksi. (Green & Hecht 1992.) Sääntöjen alussa hidas kontrolloitu käyttö, joka harjoituksen avulla muuttuu vähitellen automaattiseksi, on kognitiivisen kielenoppimisteorian mukainen (McLaughlin 1987).

*Kielellisen tietoisuuden herättäminen* siten, että vain kiinnitetään oppilaan huomio opittaviin kielioppiasioihin (Sharwood Smith 1991, 1993) ilman sen kummempaa harjoitusta, ei opettajien käsityksen mukaan riittänyt oppimiseen. Pakollisten ja lyhyiden kielten opettajaryhmien välillä havaittiin tässä tilastollisesti oireellinen ero, joka osoitti, että lyhyiden kielten opettajat uskoivat asiaan vielä vähemmän. Tämä perustunee siihen, että lyhyinä oppimäärinä opiskellaan monimuotoisia kieliä, joiden rikkaan morfologian oppiminen lyhyessä ajassa vaatii opettajien käsityksen mukaan eksplisiittisempää otetta.

Asioiden *oppiminen opettamatta* tuotti määrällisesti tuloksen, jonka voi tulkita monella tavoin. Niukka enemmistö uskoi oppimista tapahtuvan näin, niukka vähemmistö ei. Viidesosa oli neutraalilla kannalla, ja useat (8) jättivät kokonaan vastaamatta, näistä kuitenkin neljä kommentoi asiaa. Opettajaryhmien eroja tarkastellessa englannin opettajien käsitykset näyttivät eroavan espanjan, ranskan, saksan ja venäjän opettajien käsityksistä siten, että englannin opettajat uskoivat muita enemmän implisiittiseen oppimiseen. Kielitiedon opetusta kohtuullisesti tai ei lainkaan painottavien opettajaryhmien käsitykset poikkesivat odotetusti kielitietoa painottavien käsityksistä. Onko taustalla usko universaalikielioppiteoriaan, kokemuksen nojalla tapahtunut järkeily vaiko käsitys sekä koulussa tarjottavan että koulun ulkopuolisen kieliaineksen vaikutuksesta? Opettajien kommentit ja opettajaryhmien väliset erot selkeyttivät asiaa.

Universaalikielioppiteoriaa opettajat eivät annettujen vastausten perusteella näyttäneet tuntevan, mutta universaalikielioppiteorian suuntaiseksi voi tulkita kommentit, joissa vedottiin äidinkielen vaikutukseen oppimisessa. Näitä oli yhteensä vain kolme. Toisessa vieraassa kielessä tuntuu luonnollisesti ensimmäisenä vieraana kielenä opiskellun sukulaiskielen siirtovaikutus; ruotsin kieltä koskevat havainnot kuuluivat enimmäkseen tähän ryhmään. Englannin kielen ääntämyksen ja rakenteiden implisiittisen oppimisen pohjana lienee kieliaineksen runsas koulun ulkopuolinen tarjonta. Kommentteissa mainitut ulkoa opitut sanonnat taas muodostavat suuren osan äidinkielen puhujienkin kielitaidosta, ja vieraassa kielessä sanontoina omaksutut analysoimattomat asiat analysoituvat myöhemmin kielitaidon kasvaessa (mm. Widdowson 1989; Bialystok 1991; Nattinger & DeCarrico 1992).

Espanjassa, ranskassa, saksassa ja venäjässä kielen systeemiin kuuluvien asioiden opettamatta oppiminen näyttää olevan opettajien käsityksen mukaan hyvin harvinaista. Universaalikielioppiteorian lainalaisuuksien pitäisi päteä niissäkin, mutta sen toimimisen edellytyksenä on runsas kieliaines, jota näiden kielten oppijat eivät koulun ulkopuolella juurikaan kohtaa. Koulun ulkopuolella oppilaille tarjolla olevan kieliaineksen määrän ero ja sen vaikutus lienee kielten rakenteellisten erojen ohella syynä siihen, että näiden kielten opettajien ja englannin opettajien käsitykset poikkesivat toisistaan. Sen sijaan germaanisten sukukielten aikaisemmin aloitetun opiskelun siirtovaikutus kyllä tuntuu esimerkiksi saksan kielen lyhyissä oppimäärissä, samoin kuin englannin kielen koulun ulkopuolisen tarjonnan vaikutus saksan pitkässä oppimäärässä. Oppilaille on jo tuttua, että germaanisissa kielissä toisin kuin suomessa käytetään esimerkiksi artikkeleita ja prepositioita. Tästä saksan opettajat eivät maininneet mitään. Siirtovaikutus ulottuu varmasti myös romaanisiin kieliin, mutta puuttuu opettajien kommenteista ehkä liian itsestään selvänä.

### **Vieraan kielen rakenteiden oppimisen ja muun oppimisen vertailu**

Vieraiden kielten rakenteiden ja muun oppimisen samanlaisuutta tai erilaisuutta koskeneet väittämät 12 ja 20 koettiin hankaliksi vastata, mikä näkyy myös puuttuvien vastausten määrästä (5, 7). Joitakin opettajia ärsytti vastauksen kontrollointi käänteisellä väitteellä. Opettajat pitivät kuitenkin

kielitiedon oppimista varsin *samankaltaisena* kuin muutakin oppimista, tosin hajontaa oli varsinkin käänteisen väittämän (20) tuloksissa. Näihin väittämiin annetuissa vastauksissa opettajaryhmät eivät eronneet toisistaan.

Väittämään 20 annetuissa perusteluissa vieraan kielen rakenteiden oppiminen nähtiin enimmäkseen (n=23/37) samankaltaisena kuin muu oppiminen eli ajatteluna, järkeilynä, päättelemisellä, ymmärtämisellä, ongelmanratkaisuna (n=13/23) ja muistia vaativana (n=3/23). Oppiminen liittyy aikaisempiin tietorakenteisiin ja siinä näkyvät oppilaiden yksilölliset erot (n=2/23). Vieraan kielen rakenteiden oppiminen vaatii myös soveltamista ja harjoittelua (n=3/23). Pari opettajaa vertasi sitä matematiikan oppimiseen. Jotkut yksilöt mainitsivat vieraan kielen rakenteiden oppimisen piirteinä myös toistumisen ja matkimisen. Tärkeimpänä oppimisen edellytyksenä he pitivät motivaatiota.

Seitsemän opettajaa, joiden käsityksen mukaan vieraan kielen rakenteiden oppiminen oli *erilaista* kuin muu oppiminen, ja kolme opettajaa, joilta puuttui rastivastaus, perustelivat käsitystään samoilla piirteillä kuin edellisekin: vieraan kielen rakenteiden oppiminen vaatii oivallusta (n=3/10) ja muistia (n=2/10) kuten matematiikka. Se on omaa soveltavaa käyttöä vaativaa, automatisoitumiseen pyrkivää taidon oppimista (n=5/10). Ainoa erilainen perustelu oli havainto, että kielen oppiminen on yhteydessä kulttuurin oppimiseen ja sillä tavalla erilaista kuin muu oppiminen.

*Haastateltujen* opettajien käsitykset kielenoppimisesta ja muusta oppimisesta olivat samansuuntaisia kuin lomakekyselyn tuottamat vastaukset. Kaksi opettajaa totesi kielenoppimisen olevan nimenomaan *taidon* oppimista ja siinä suhteessa erilaista kuin esimerkiksi reaaliaineiden oppimisen. Toinen heistä jakoi kielenoppimisen kahtia: ensinnä fakta-aineksen oppimiseen tai tietovaraston luomiseen, johon kuuluvat kielen sanat, oikeinkirjoitus- ja kielioppisäännöt, ja toisaalta harjaantumiseen. Harjaantumisen vaatimus tekee kielenoppimisen erilaiseksi kuin muun oppimisen.

Muut pitivät kielenoppimista periaatteessa *samankaltaisena* kuin muutakin oppimista. Kaikissa kouluaineissa tarvitaan loogista päättelykykyä ainakin "sisältöjen hahmottamisessa ja tiedon omakohtaistamisessa" (opettaja B). Yksi totesi muistinvaraisen oppimisen olevan kielenoppimisessä keskeistä. Tällöin erona muiden aineiden oppimiseen saattaisi olla muistiinpainamissysteemin merkitys verrattuna oivaltavaan oppimiseen. Kolme opettajaa näki yhtäläisyyksiä matematiikan ja vieraiden kielten oppimisen välillä: yksi automaattistuneiden rutiinien suhteen, kaksi taas matemaattisten ja kielioppikaavojen samankaltaisuudessa, sillä niillä voidaan generoida lukematon määrä laskutoimituksia tai lauseita.

Kaksi opettajaa kiinnitti huomiota siihen, että kielenoppimiseen kuuluu ilmaisuvälineen haltuun saaminen, ennen kuin päästään keskustelemaan asioiden sisällöstä. Vieraskieli on samalla sekä ilmaisuväline että opiskelun kohde. Yksi opettaja toi esiin kielen oppijan herkkyyden saamalleen palautteelle ja sen mahdolliset negatiiviset emotionaaliset vaikutukset. Näitä ei välttämättä edes tiedosteta, mutta ne heijastuvat vielä aikuisena kielenopetukseen suhtautumisessa. Kieltä käyttäessään oppija asettaa hänen mukaansa oman persoonansa alttiiksi toisella tavalla kuin esimerkiksi reaaliaineita opiskellessaan:

”ne negatiiviset vaikutukset ... että sie sanot väärin, ett ‘ich liebe dir’ ja joku nauraa sut kuoliaaks jollain kolmannen luokan tunnilla, tai open ilmeest sie huomasi, ett noin pöljää ei kukaan oo koskaan sanonu ja se siis, ku se on niin paljo enempi sinuu ittees, ko ett sie sanoisit tota haakanaks, ku se on varis tai jotain. Niin mä luulen, että se on se, mikä tekee sen niin paljon monimutkasemmaks, komplisoidummaks.” (F)

**Tulosten tarkastelua.** Opettajien enemmistön mukaan vieraan kielen rakenteiden oppiminen on samanlaista kuin muukin oppiminen. Annettujen perustelujen enemmistö viittaa selkeästi *kognitiiviseen* oppimiskäsitykseen. Soveltamisen ja harjoittelun tarve viittaavat käsitykseen kognitiivisen *taidon* oppimisesta. Ne, joiden mukaan vieraan kielen rakenteiden oppiminen on erilaista kuin muu oppiminen, perustelivat käsitystään samoilla piirteillä kuin vastakkaisen käsityksen omaavat. Syynä tähän perustelujen samanlaisuuteen lienee kunkin vastaajan käsitys siitä, mitä ‘muu oppiminen’ on.

Kielenoppimisen ja muun oppimisen *samankaltaisuus* vastaa yleisten kognitiivisten oppimisteorioiden edustajien näkemystä, kun taas universaalikielioppiteorian kannattajat katsovat kielenoppimisen olevan *erilaista*. Myös kognitiivisen kielenoppimisteorian edustajat ovat joutuneet tekemään tässä varauksia, koska teoria ei pysty selittämään esimerkiksi ns. luonnollista oppimisjärjestystä (esim. McLaughlin 1990b). Jos ajatellaan kielitietoa sääntöinä, deklaratiivisena faktatietona, sen oppiminen lieneekin samankaltaista kuin jonkun reaaliaineen faktatiedon oppiminen. Kompleksisen kognitiivisen taidon oppiminen ei kuitenkaan pysähdy deklaratiivisen tiedon oppimiseen.

Käsitykset, että kielenoppiminen vaatii matkimista, toistamista ja muistiinpainamista toisin kuin oivaltamiseen perustuva oppiminen, muistuttavat *audiolingvaalisen* menetelmän behavioristisesta näkemyksestä. Sen mukaan kielenoppiminen on tavan muodostusta, joka tapahtuu juuri matkimisen, toistamisen, muistiinpainamisen ja analogian avulla. Kielenoppimisessa on paljon muistinvaraista ainesta, ja varsinkin ääntämystä ja kielen prosodisia piirteitä omaksutaan jäljittelemällä ja toistamalla. Tämä ei kuitenkaan merkitse, etteikö kielen oppimisessa olisi myös oivaltamisen tarvetta. Aebli (1990, 372) huomauttaa kaiken harjoittelun merkitsevän toistoa, ilman sitä automaattistumista ei tapahdu. Matematiikan ja vieraiden kielten oppimisen yhtäläisyydestä esimerkiksi Turunen (1990, 74) toteaa, että ne ovat kouluaineita, joiden hallinta edellyttää opittavien asioiden urauttamista eli automaattistamista. Avainkysymys on, kuinka harjoittelu toteutetaan.

Vain yksi opettaja puuttui oppimisen *emotionaaliseen* puoleen ja saadun *palautteen* vaikutukseen. Oppijan valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautumiseen vaikuttavat ennako-odotukset ovat kuitenkin aina sekä tiedollisia että emotionaalisia. Palaute on kaikkien oppimisteorioiden mukaan oppimisessa tärkeää, mutta kognitiivinen näkökulma painottaa nimenomaan tulkintaa, jonka oppija saamalleen palautteelle antaa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 25, 34–35.)



## 8.2.2 Erilaisten toimintojen soveltuvuus kieliopin oppimiseen

Käsityksiä vieraan kielen kieliopin oppimisesta (ongelma 1) tutkittiin vielä väittämällä, jotka koskivat erilaisiin oppimiskäsityksiin yhdistettävissä olevia toimintoja ja niiden soveltuvuutta kieliopin oppimiseen. Väittämistä osan oli tarkoitus heijastaa kognitiivista oppimiskäsitystä, ja osa vastasi lähinnä behavioristista oppimiskäsitystä. Tulokset on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6 Opettajien käsitys erilaisten oppimiskäsitysten mukaisten toimintojen soveltuvuudesta kieliopin oppimiseen

Väittämät	N	Asteikko								$\bar{x}$	s
		1	2	3	4	5	6	7	8		
Kognitiivinen oppimiskäsitys											
16. "Nyrkkisäännöt" auttavat kielenkäytössä	69	1.4	–	2.9	4.3	5.8	17.4	30.4	37.7	6.75	1.46
24. Kielioppiasia opitaan parhaiten päättelemällä itse esimerkkiaineistosta	73	–	8.2	1.4	1.4	8.2	19.2	35.6	26.0	6.40	1.69
14. Rakenteiden opetus oppilaiden tarpeiden mukaisessa järjestyksessä	72	5.6	9.7	11.1	5.6	13.9	18.1	22.2	13.9	5.25	2.14
18. Opetettuani tietyn rakenteen jätän sen "hautumaan" ja siirryn seuraavaan	70	12.9	24.3	8.6	11.4	8.6	17.1	8.6	8.6	4.07	2.28
Behavioristinen oppimiskäsitys											
15. Rakenteiden opetus oppikirjan järjestyksessä	73	5.5	8.2	13.7	8.2	11.0	19.2	28.8	5.5	5.11	2.03
25. Opetan seuraavan rakenteen vastakun edellinen hallitaan	73	15.1	19.2	11.0	9.6	15.1	6.8	16.4	6.8	4.11	2.30

Asteikko: 1 = täysin eri mieltä → 8 = täysin samaa mieltä

Kaksi väittämää tuotti selkeän tuloksen: *nyrkkisäännöistä* on opettajien enemmistön käsityksen mukaan apua kielenkäytössä, runsas kolmannes oli tästä täysin samaa mieltä; ja *kielioppiasia opitaan parhaiten päättelemällä itse esimerkkiaineistosta*, mistä kukaan ei ollut täysin eri mieltä. Jälkimmäiseen väitteeseen annetut vastaukset olivat yhdenmukaisia sen kanssa, mitä opettajat ilmoittivat uusien kielioppiasioiden opetustavasta: useimmat opettavat ne induktiivisesti. Induktiivisesti kielioppia opettavien opettajien ryhmä erosi tämän väittämän osalta muista opettajista, eli pääasiassa induk-

tiivisesti ja deduktiivisesti opettavista ( $t=-5.03$ ,  $df=71$ ,  $p=.000$ , liite 6, taulukko 9). Nyrkkisääntöjä koskeneen väittämien tulosten voidaan katsoa vahvistavan vastauksia, jotka annettiin väittämään sääntöjen osaamisen avusta kielenkäytössä (ks. taulukko 5, s. 106). Nyrkkisäännöt saivat vielä enemmän kannatusta kuin sääntöjen antama apu. Opettajaryhmien välillä ei tässä asiassa ollut eroja. Useimmat vastanneet opettajat (76.7 %) olivat kirjoittaneet lomakkeeseen esimerkkejä käyttämistään nyrkkisäännöistä. Kaksi vastaajaa epäili kuitenkin niiden hyötyä, koska oppilaat eivät välttämättä osaa soveltaa niitä.

Kielioppirakenteiden *opetus oppilaiden tarpeiden mukaisessa järjestyksessä ja oppikirjan tarjoamassa järjestyksessä* saivat melkein samat lievästi positiiviset keskiarvot. Valittujen vaihtoehtojen hajontakin on molemmissa lähes samanlainen. Tulos on ristiriitainen, sillä tuskin voi tulkita, että oppikirjan järjestys aina vastaa oppilaiden ilmaisutarpeiden mukaisesta järjestystä. Toisaalta voi olla, että opettajat katsovat vaihdellen kummankin järjestyksen soveltuvaksi, esimerkiksi pääsääntöisesti oppikirjan järjestyksen, mutta tarpeen mukaan oppilaiden siitä poikkeavien ilmaisutarpeiden mukaisen järjestyksen.

Kumpaankin väittämään oli annettu oma-aloitteisesti 8 perustelua. Edellä oleva tulkintani sai vahvistusta niistä sikäli, että 3 henkilöä, jotka olivat kommentoineet molempia väittämiä, olivat valinneet kummastakin saman kohdan asteikolta. Yksi heistä kirjoitti, ettei nähnyt väittämiä ristiriitaisina, koska hän opetti oppilaiden tarpeiden mukaan yksittäisiä esiintulevia rakenteita, mutta seurasi muuten kutakuinkin oppikirjan järjestystä; kaksi muuta taas opetti *peruskoulussa* oppikirjan mukaan, mutta lukiossa oppilaiden tarpeiden mukaan. Edelleen kaksi sanoi opettavansa rakenteita enimmäkseen oppikirjan mutta joskus oppilaitten tarpeitten mukaan, ja toiset 2 tekivät päinvastoin. Vielä 2 opettajaa mainitsi *kertaavansa* rakenteita oppilaiden tarpeen mukaan. Alle 30-vuotiaiden pieni ryhmä ( $n=3$ ) ja yli 50-vuotiaiden ryhmä ilmoittivat opettavansa rakenteita oppilaiden tarpeiden mukaisessa järjestyksessä useammin kuin 30–40-vuotiaat ( $F(3, 68)=5.77$ ,  $p=.0014$ , liite 6, taulukko 5); samoin ne, joilla oli yli 20:n vuoden opettajakokemus, opettivat enemmän oppilaiden tarpeiden mukaan kuin 10–20 vuotta opettaneet; tässä tilastollinen ero oli vain oireellinen ( $F(2, 69)=2.59$ ,  $p=.082$ , liite 6, taulukko 6).

Vastaukset väittämään opetuksesta, joka tähtää suoraan rakenteen hallintaan (25) ja väittämään, jossa oppimisprosessille annetaan pitempi aika (18) hajosivat koko asteikolle. Eri mieltä ja samaa mieltä oltiin molemmista väittämistä suunnilleen samassa suhteessa. *Hautumaan jättämisestä* oli eri mieltä 45.8 % vastaajista, kun taas samaa mieltä oli 34.3 %. Noin neljännes vastaajista oli valinnut vaihtoehdon 2 eli melkein eri mieltä. Seuraavan rakenteen opettamisesta, vasta *kun edellinen hallitaan*, 45.3 % vastaajista oli eri mieltä, samaa mieltä oli 30.0 %.

Näidenkin väittämien vastaustulokset ovat ristiriitaisia. Selityksenä voi olla, että väittämät oli ymmärretty toisin, kuin olin tarkoittanut. Esimerkiksi niin, että väittämässä 18 tarkoitettiin rakenteen jättämistä hautumaan ilman, että sen käyttöä yhtään harjoiteltiin, tai väittämässä 25 niin, että seuraava rakenne opetettiin vasta, kun edellinen hallittiin sataprosenttisesti. Opettajat olivat oma-aloitteisesti kirjoittaneet kumpaankin väittä-

mään 16 huomautusta. Molempia väittämiä oli kommentoinut 10 opettajaa.

Väittämää 18 kommentoineista kaikki, jotka olivat valinneet asteikon kohdat 1–2 ja olleet siis eri mieltä, ja yksi joka oli jättänyt vastausrastin pois (yht.  $n=7/16$ ), olivat ymmärtäneet väittämän tarkoittaneen, että seuraavaan rakenteeseen siirrytään välittömästi, ilman että edellistä olisi harjoiteltu. Nämä kaikki olivat ruotsin opettajia. ”Ei, vaan sitä harjoitellaan = käytetään” (12 ruAB). ”En siirry heti seuraavaan vaan vasta tietyn hautumis- ja harjoitteluvaiheen jälkeen” (18 ruAB). ”Ei, vaan kuljetan sitä mukana lähitunneilla aika pitkään, jona aikana uusi asia voi tulla hautumaan rinnalle” (05 ruB). Tätä juuri olin väittämällä tarkoittanut, opetukseen sisältyy myös harjoitteluvaihe. Erilaisten opettajaryhmien erot rakenteen ”hautumaan” jättämisessä näkyvät liitteessä 6 (taulukot 1, 2, 7 ja 9).

Molempia väittämiä kommentoineista kymmenestä opettajasta neljä oli valinnut kummassakin samansuuntaisen vaihtoehdon. Tämä selittynee väittämän 18 ymmärtämistä vaikeuksista. Ne kommentoijat, jotka olivat suunnilleen samaa mieltä väittämästä 25 (asteikon kohdat 5–8,  $n=7/16$ ), ilmaisivat käsityksensä, että siirtyminen seuraavaan rakenteeseen on paikallaan, kun suurin osa luokasta on sisäistänyt edellisen, tai vasta kun edellinen rakenne hallitaan, jos se on pohjana seuraavalle. Ne, jotka olivat eri mieltä ( $n=9/16$ ), totesivat esimerkiksi, että ”useiden rakenteiden hallintaan menee vuosia” (23 enABCE). Pelkästään ruotsia opettavat siirtyvät seuraavaan rakenteeseen vasta, kun edellinen hallitaan, useammin kuin vain englantia opettavat ( $F(2, 59)=3.20, p=.048$ , liite 6, taulukko 2). Tämä tulos vastaa ruotsin opettajien osalta loogisesti opettajaryhmien eroja väittämän 18 kohdalla (liite 6, taulukot 1 ja 2).

**Tulosten tarkastelua.** *Nyrkkisääntöjen antamasta avusta ja kielioppiasian oppimisesta päättelemällä itse esimerkkiaineistosta* opettajat olivat selkeästi samaa mieltä. Tätä vahvistavat aikaisempi sääntöjen apua koskenut tulos (s. 106) ja induktiivisen kieliopin opetuksen yleisyys (s. 113), joka näkyi myös eroina induktiivisesti opettavien ja muiden välillä.

*Kielioppirakenteiden opetus oppilaiden tarpeiden mukaisessa järjestyksessä ja oppikirjan mukaisessa järjestyksessä* tuottivat kumpikin melkein yhtäläisen tuloksen. Opettajien käsityksen mukaan ne näyttävät soveltuvan vaihdellen tilanteen mukaan. Varsinkin peruskoulussa pidetään oppikirjan tarjoamaa järjestystä soveltuvana ilmeisesti käytännön syistäkin. Järjestys on muotoutunut melkein identtiseksi eri oppikirjasarjoissa. Lukiioon tullessa perusrakenteet on jo opittu ja opetusjärjestystä voidaan muuttaa vapaammin. Oppikirjan tarjoama järjestys voi parhaassa tapauksessa antaa oppilaille tarvittavat ilmaisuvälineet, mutta muitakin tarpeita oletettavasti herää. Rakenteiden oppimisjärjestykseen liittyviä tutkimustuloksia suomalaisissa oppikirjoissa ei tietääkseni ole yritetty soveltaa. Vanhin ja kokenein sekä pieni nuorimpien opettajien ryhmä pitivät oppilaiden tarpeiden mukaista opettamisjärjestystä soveltuvana useammin kuin muut. Vanhimmilla ja kokeneimmilla opettajilla on varmaankin jo niin selkeä kuva opetettavien kielioppiasioiden kokonaisuudesta, että he eivät tarvitse oppikirjan ohjaavaa tukea. Nuoret opettajat taas ovat ehkä koulutuksessa sisäistäneet oppijalähtöisen opetuksen ihanteen.

*Rakenteen hautumaan jättämisestä ja seuraavan rakenteen opettamisesta vasta, kun edellinen hallitaan* saatiin myös lähes samanlaiset ristiriitaiset tulokset. Selkeyttäkin oli: ala-asteellakin opettava ryhmä jätti useammin rakenteen hautumaan kuin yläasteen ja lukion opettajat. Heillä on oletettavasti kokemuspohjaista tietoa siitä, että rakenteiden hallinta vaatii paljon aikaa. Väittämän 18 ymmärtämisvaikeudet selittävät ehkä ristiriitaisuuden näiden kahden väittämän tuloksia verrattaessa. Kognitiivisen taidon oppiminen, joka on kielioppirakenteiden opetuksenkin tavoite, vie paljon aikaa, siinä tarvitaan "hautumista". Toisaalta behavioristiseen oppimisteoriaan pohjautunut 'mastery learning' -työskentelytapa, jossa pyrittiin ajalla varioiden kulloisenkin osatavoitteen hallintaan ennen seuraavaan tehtävään siirtymistä, on Andersonin (1995b, 395–397) mukaan turhaan joutunut paitsioon, sillä sen on havaittu yleensä parantaneen kaikkien oppilaiden oppimistuloksia, vaikka se ei poistanutkaan yksilöiden välisiä oppimisen eroja, niin kuin oli toivottu (katsaus esim. Guskey & Gates 1986).

Ne tulokset, jotka tämän tarkastelun ensimmäinen väittämäpari (16 ja 24) tuotti, näyttävät tukevan kognitiivista oppimiskäsitystä. Muihin väittämiin annetuista vastauksista ei voine tulosten perusteella päätellä opettajien oppimiskäsityksistä juuri mitään.

### 8.2.3 Tiivistelmä

Opettajien käsitystä kieliopin oppimisesta selvitetiin eri kielenoppimisteorioiden oletusten pohjalta. Tällöin osoittautui, että *Krashenin* kielenomaksusteorian oletus kieliopin implisiittisestä *omaksumisesta*, kun oppijalle tarjotaan sopivaa kieliainesta, ei vastannut opettajien enemmistön käsitystä. Opettajien oma-aloitteisesti antamissa perusteluissa asiaa ei torjuttu periaatteessa, mutta kouluoppimiseen käytettävissä olevan niukan ajan ei katsottu riittävän ja toisaalta vain hyvin lahjakkaiden oppilaiden katsottiin oppivan näin. Sen sijaan *opittujen* sääntöjen katsottiin auttavan oppijaa sekä kieliaineen ymmärtämisessä että varsinkin kirjoitetun kielen tuottamisessa. Krashenkin (1985) on myöntynyt tähän 'heikohkoon yhteyteen' (weaker interface) omaksutun ja opitun välillä. Myös opittujen sääntöjen käyttö tuotoksen monitoroinnissa vastaa hänen oletuksiaan.

Erään opettajan käsitys, että joitakin vieraan kielen kieliopin asioita ei opita ilman opetusta, on sekä Krashenin viimeisimpien oletusten että universaalikielioppiteorian mukaista. Se koskee varsinkin ydinkieliopin ulkopuolelle jäävää ainesta ja äidinkielen parametrien säätämistä uudelleen. Toisaalta pari opettajaa mainitsi, että säännöt voidaan kyllä opettaa, mutta oppimista ei tapahdu muuten kuin vähitellen, kieltä käyttämällä, esimerkiksi englannin artikkelin käyttö. Tämä näyttää pitävän paikkansa epämääräisistä, mutkikkaista säännönmukaisuuksista (DeKeyser 1995 ks. luku 4.4.3). Näihin kuuluvat paitsi englannin artikkelin käyttö myös esimerkiksi eri kielten sanojen suvut. Tämäntapaiset säännönmukaisuudet saatetaan oppia yksittäin muistiin varastoitujen tapausten joukkona (ks. Logan 1988). Niiden oppimista on myös simuloitu konnektionistisilla malleilla (Schmidt 1994b).

Opettajien käsityksen mukaan pelkästään huomion kohdistaminen oppittavaan asiaan ei riitä oppimiseen. Saman suuntaiseen tulokseen tulivat

Alanen (1995) ja Robinson (1996) kokeellisissa tutkimuksissaan (ks. luku 4.4.3). Huomion kohdistaminen on yksi tapa *herättää kielellistä tietoisuutta*, tehdä pedagogisin toimenpitein opittava kielioppiasia ”näkyvämmäksi” tarjotussa kieliaineksessa (ks. luku 2.2.2).

*Universaalikielioppiteoriaan* kuuluva oletus vieraan kielen systeemiin kuuluvien asioiden oppimisesta opettamatta näytti olevan tutkimusjoukolla sinänsä outo, mutta jotkut toivat esiin äidinkielen ja vieraan kielen erojen ja yhtäläisyyksien merkityksen pohtiessaan, mitä kielioppiasioita opitaan opettamatta. Ruotsin opettajat totesivat ensimmäisen vieraan kielen vaikuttavan toisena aloitettavaan kieleen. Espanjan, ranskan, saksan ja venäjän opettajat eivät maininneet muiden kielten vaikutuksesta mitään. Se, että varsinkin englannin opettajat uskoivat opettamatta oppimista tapahtuvan enemmän kuin lyhyiden kielten opettajat, johtunee siitä, että oppilaat kohtaavat runsaasti englannin kieltä koulun ulkopuolella. Opettamatta oppimiseen uskoivat myös ne opettajat, joiden mielestä kielitietoa tulisi opetuksessa painottaa kohtuullisesti tai ei ollenkaan. Myös oppilaskohdaisia eroja oli havaittu opettamatta oppimisessa.

Jotkut opettajat näkivät kielen ja kieliopin oppimisen *kognitiivisen taidon oppimisena*. Sääntöjen, myös muistia tukevien ’nyrkkisääntöjen’, osaamisesta vastaajien enemmistö katsoi olevan hyötyä; varsinkin jos niitä osataan soveltaa ja jos niiden mukainen kielenkäyttö aikanaan automaattistuu. Kognitiivisten oppimisteorioiden, myös kognitiivisen kielenoppimisteorian mukaan, kielenoppiminen on samanlaista kuin muu oppiminen, ts. oletetaan, että se pohjautuu yleisiin kognitiivisiin kykyihin toisin kuin universaalikielioppiteoriassa, jossa kielenoppimista pidetään synnynnäiseen kielikykyyn, universaalikielioppiin, perustuvana asiana. Tätä eroa opettajat eivät tehneet. Jos eroa katsottiin olevan, se perustui kognitiivisen taidon ja muun oppimisen väliseen eroon. Suurin osa piti kielen ja kieliopin oppimista *samanlaisena* kuin muutakin oppimista. Oppimisen emotionaaliseen puoleen samoin kuin palautteen ja sen tulkinnan merkitykseen kiinnitti tässä kohden huomiota yksi haastateltu opettaja; joku mainitsi myös motivaation tärkeyden.

Opettajien enemmistön käsitykset näyttivät perustuvan *kognitiiviskonstruktivistiseen* oppimiskäsitykseen. Tämä tuli esiin monissa väittämävastauksissa. Käsitykset väittämässä kuvattujen toimintojen soveltuvuudesta kieliopin oppimiseen osoittivat, että jonkin oppimiskäsityksen mukaisiksi luokitellut toiminnot eivät rajoitu yksioikoisesti vain tiettyyn oppimiskäsitykseen, vaan niiden soveltuvuus voi määräytyä myös monista muista tekijöistä. Sitä paitsi tyypillisesti *behavioristisina* pidetyt toiminnot saattavat olla käytössä myös *kognitiiviseen* oppimiseen pyrittäessä. Tarkastelukulma vain on toinen. Näin on esimerkiksi opittavan taidon jakamisessa osatekijöihin, joiden hallintaan pyritään yksi kerrallaan (*mastery learning*). Tätä suosittelee esimerkiksi Anderson (1995a, 300), ja se sopii hyvin muun muassa tietokoneohjattuun opetukseen. Toinen esimerkki on behavioristinen *vahvistamisen* periaate eli palautteen merkitys, jonka tärkeys kognitiiviskonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan liittyy siihen, kuinka oppija saamansa *palautteen* tulkitsee. Pari opettajaa totesi kieliopin oppimisessa tarvittavan paljon toistoa, paljon esimerkiksi *drillinomaista* harjoitusta, joka kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti on puettuna

mielekkääseen pelin, leikin tai kommunikatiivisen tilanteen kaapuun, sen sijaan että se audiolingvaalisessa opetuksessa oli mekaanista toistoa. Kaikki harjoittelu merkitsee loppujen lopuksi toistoa, jota automaattistumiseen pääsemiseksi tarvitaan paljon.

Kokoavasti voidaan todeta, että opettajien käsitys kieliopin oppimisesta näyttää nojautuvan vahvimmin kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Kieliopin oppiminen nähdään samankaltaisena kuin muunkin oppiminen. Erilaisena sitä pitivät lähinnä kielenoppimisen kognitiivisen taidon oppimisena näkevät opettajat. Universaalikielioppiteoria lienee ollut opettajille kielenoppimisteorioista tuntemattomin. Eksplisiittinen oppiminen näyttää opettajien käsityksissä olevan etualalla, implisiittinen oppiminen jää taustalle; englannin opettajilla ja kielitietoa kohtuullisesti tai ei lainkaan painottavilla näyttää olevan eniten uskoa implisiittiseen oppimiseen.

### 8.3 Opettajien käsitykset kielitaidon ja kielitiedon suhteesta

Opettajien käsityksiä kielitaidon ja kielitiedon suhteesta (ongelma 2) selvitettiin teemahaastattelulla ja avokysymyksellä. Haastattelussa kysyttiin opettajien käsitystä kielitaidosta ja siitä, kuinka kielitieto liittyy kielitaitoon (ongelma 2.1). Kysymys, kuinka eksplisiittinen tai deklaratiiivinen kielitieto muuttuu implisiittiseksi tai proseduraaliseksi kielitaidoksi, vai muuttuuko se ollenkaan, kuuluu kielenopetuksen vielä ratkaisemattomiin ongelmiin. Tästä eksplisiittisen oppimisen ja implisiittisen omaksumisen välisestä yhteydestä (interface) tai sen puuttumisesta on kiistelty ja kiistellään edelleen (luku 3). Kyselylomakkeessa opettajille esitettiin avokysymys (34) siitä, kuinka kielitieto heidän mielestään muuttui kielitaidoksi, ts. mitkä tekijät opettajien käsityksen mukaan siihen vaikuttavat. Samaa asiaa tutkittiin myös teemahaastattelun avulla (ongelma 2.2).

#### 8.3.1 Kielitaito ja kielitieto

Haastatellut kuusi opettajaa kertoivat käsityksistään kielitaidosta ja siitä, kuinka kielitieto liittyy kielitaitoon. Kaksi opettajaa vertasi *kielitaitoa* äidinkielen taitoon: se on taitoa käyttää opiskeltavaa kieltä samoihin tehtäviin kuin äidinkieltä. Vieraan kielen taito on siis ikään kuin toinen äidinkieli opituissa rajoissa. Molemmat totesivat myös, että koulussa saavutettavan kielitaidon taso riippuu siitä, paljonko oppilas harrastaa opiskeltavaa kieltä koulun ulkopuolella, pelkkä koulutuntien antama kontakti kieleen ei riitä.

”Kauheeta sanookin, mun oman työn aliarvioimista täysin, tai tää ehkä rehellisesti sanoo sen, että ei täällä tällä opetuksella niin hyvää kielitaitoo näillä tuntimäärillä ... siis jos on vaan nää tunnit, niin mä en tiedä semmosia oppilaita, ei mull oo ikinä ollu semmosia, jotka sillä on hankkineet hyvän kielitaidon, niin että ne tuolla pärjää sillä.” (A)

*Kielitieto* on opettaja A:n näkemyksen mukaan osa kielitaitoa, sen taustalla oleva järjestelmä, joka ei välttämättä ole tietoinen, mutta joka ilmenee siten, että osaa erottaa kielen systeemin mukaisen muodon sellaisesta, joka ei sitä ole:

”Mutta... se ei varmaan tarkoita sitä, että se on tämmöstä perfektiä ja pluskvamperfektiä ... vaan mä tiedän, että ne on siinä kielessä, mä osaan käyttää niitä oikein, että niinkun äidinkielessäkin, että mä osaan käyttää sitä oikein, että se on automaattista se sen käyttö. ... mutta se on kuitenkin sitä kielitietoa, että mä tiedän, onks tää oikein vai onks tää väärin.”

Opettaja F taas katsoi, että eksplisiittinen kielioppitieto auttaa saavuttamaan sellaisen työvälineenä tarvittavan kielitaidon, jolla selviytyy erilaisista tilanteista. Hän painotti sitä, että kielitaito sisältää myös sellaisen *kulttuuritiedon*, että kielenkäyttäjät pystyy käyttäytymään luontevasti omakielisten puhujien kanssa. Kommunikaation kannalta on pienempi paha tehdä puheessa kielivirheitä kuin ”kulttuurivirheitä”. Kirjoitettaessa tehdyt kielivirheet sen sijaan paljastavat kirjoittajan sivistymättömyyden, siksi kirjoitettu teksti on aina tarkistettava.

Opettaja B määritteli *kielitaidon* kyvyksi toimia kielellä. Tämän edellytyksenä on halu ymmärtää taustakulttuuria ja kiinnostus kehittää taitoaan.

”...Se on kykyä toimia sillä kielellä ja ...käyttää sitä sillä tavalla, että siinä on mukana kaikki nää ... osatekijät ... ääntämisen tasosta lähtien ... hallitsee sen sanaston suhteellisen oikean käytön ja tarkkuuden .... ja ... riittävän rakenteellisen tarkkuuden, ... joka riittää kunnolliseen viestin perillemenemiseen, ... mutta sitten ennen kaikkea ... kyvyn eläytyä siihen kieleen, käyttää kaikkea oheisviestintää ja ... viimeisenä ja tärkeimpänä ... halu ymmärtää sitä elämäntapaa, sitä kulttuuria, ... josta se kieli lähtee. ... Se halu ... on ensimmäinen, koska siitähän se lähtee, ja sitten ne taidot on sitä, että mä osaan havainnoida ympäristöä, siitä kielellisestä ympäristöstä sitten itselleni tietoa, siis sitä tiedostamatonta tietoa ... sitä kieltä ja sen käyttöä ja kulttuuria, ennen kaikkea sitä kulttuuria. Se on musta sen takia tärkeä, koska siitä tavallaan lähtee tää liikkeelle, tämä tarve kommunikoida vieraitten ihmisten kanssa, eli se halu tämmöseen yhteisymmärrykseen.”

Omien kokemustensa perusteella hän tiesi, että *kielitiedon* hallinta, kielenkäytön tarkkuus, viestii puhekumppaneille puhujan koulutustasosta. Tämän hän yrittää välittää omille oppilailleenkin. Hän on tiedostanut myös itselleen sallimansa kielenkäytön tarkkuuden tason vaihtelun eri tilanteissa, esimerkiksi tuttavallisessa tai virallisessa kielenkäytössä.

Opettaja C:n mukaan *kielitaito* on taitoa ymmärtää ja käyttää kieltä omaehtoisesti ja luovasti oman persoonan läpi, ei oppikirjan lausein. Hänelle kielitaito on myös sitä, että pystyy nauttimaan kielestä. *Kielitiedon* merkitys kielitaidon kehittymisessä näkyi hänestä siten, että jos henkilö kieltä käyttäessään selvästi nauttii siitä, hän varmasti hallitsee kielen rakenteenkin.

Opettaja D:n mielestä *kielitaito* on tietoa kielestä ja kommunikatiivista taitoa käyttää sitä. Äidinkielen sosiaaliset taidot siirtyvät myös vieraaseen kieleen. Hänestä *kielitiedon* merkitys on suuri, kun kieltä opitaan vieraana kielenä. Hän itse tuntee epävarmuutta, ellei tiedä, kuinka asia parhaalla ta-

valla ilmaistaan, vaikka salliikin itselleen virheitä kielen käytössä. Siksi hän ei usko harjoituksiin, joissa

”sukelletaan suoraan johonkin tilanteeseen ... se on semmonen syvä piikki johonkin, mutta sulla ei o ympärillä mitään. Mä en usko, että se on mahdollista. Ihminen ei voi tuntee riittävää itseluottamusta, että se vois keskustella”.

Tiedostettu kielitieto ei hänestä ole tärkeää silloin, kun kielitaito pohjautuu ’luonnolliseen’ oppimiseen. Opettaja E totesi *kielitaidon* olevan sitä, että osaa käyttää kieltä sekä suullisesti että kirjallisesti erilaisissa tilanteissa sopivasti tilanteen mukaan. *Kielitieto* on hänestä sivistyksen merkki, joka näkyy esimerkiksi taitona kirjoittaa kieltä oikein.

**Tulosten tarkastelua.** Kaikki kuusi haastateltua määritteli *kielitaidon* viestintätaitoa kuvaavin piirtein. Tosin kaksi näki sen vielä laajempaan, äidin kielen taidon kaltaisena. Kaksi muuta opettajaa sisällytti kielitaitoon taidon toimia kielellä luontevasti kohdekielen kulttuurissa (pragmalingvivistisistä ja sosiopragmaattisista virheistä ks. Thomas 1983). Yksi opettaja toi esiin kielitaidon kielenkäyttäjän omaan persoonaan liittyvänä ilmaisukeinona ja siitä syntyvän mielihyvän. Yhden opettajan määritelmä sopi kompetenssin ja performanssin viitekehukseen. Hän ilmaisi *kielitiedon*, eli vieraan kielen järjestelmän tietoisien hallinnan merkityksen analyttisen kielenkäyttäjän näkökulmasta. Kaksi opettajaa näki kielitiedon kuuluvan kielitaitoon lähinnä implisiittisenä tietona, kielellisenä kompetenssina. Yksi opettaja salli itselleen kielenkäytön tarkkuuden vaihtelun tilanteen vaatimusten mukaan (kielenkäytön tilannekohtaisesta vaihtelusta Tarone 1988, 41), mutta katsoi yleensä kielitiedon antaman tarkkuuden ilmaisevan kielen käyttäjän koulutustasoa; samanlainen käsitys tarkkuuden merkityksestä varsinkin kirjoitetussa kielessä oli kahdella muulla opettajalla (tästä myös esim. Page 1994, 16).

### 8.3.2 Kielitiedon siirtyminen kielitaitoon

Vastauksissaan *avokysymykseen* kielitiedon siirtymisestä kielitaitoon (34) opettajat ilmaisivat käsityksensä tekijöistä, jotka vaikuttavat siihen, että eksplisiittinen kielitieto muuttuu kielitaidoksi. Kysymykseen vastasi 64 opettajaa, 9 vastausta puuttui. Vastauksia analysoitaessa havaittiin kuusi kategoriaa. Näitä kuvataan opettajien vastausten pohjalta. Kategoriat on esitetty niiden esiintymistiheyden mukaisessa järjestyksessä. Jotta kielitieto siirtyisi kielitaitoon, katsottiin tarpeellisiksi

1. *Runsas harjoittelu ja kosketus kieleen, omaehtoinen kielen käyttö*  
Harjoitellaan monipuolisesti oppilaiden lähtökohdista käsin ja heidän ehdoillaan mielekkäissä kielenkäyttötilanteissa. Tärkeää on oppilaan omaehtoinen kielen tuottaminen, omat jutut, omat tuotokset sekä runsas kosketus kieleen kuuntelemalla, lukemalla, puhumalla. Uudestaan ja uudestaan kielitieto viedään elävään tilanteeseen ja sitä kautta ”lihasmuistiin” asti. Kielitieto ja harjoittelu kulkevat rinnan ja limittäin tukien toisiaan. Kielitiedosta siirrytään kielitaitoon harjoittelemalla, kokeilemalla, leikkimällä kielellä



iloisessa ja myönteisessä luokassa. Automaattistumisprosessi muuttaa kielitiedon taidoksi.

## 2. Aika

Vähitellen, pikku hiljaa, muhimalla pitkään, pitkäaikaisella harjoittelulla, hitaan automaattistumisen kautta.

## 3. Oivallus

Lisäksi tarvitaan oivallus, ahaa-elämys: näin se siis toimii! Oppilas ymmärtää, mihin kielen rakenteita tarvitaan. Tieto ja taito toimivat vuorovaikutuksessa, tieto lisää herkkyyttä havaita kielen muotoja. Yksittäiset sanat voidaan yhdistää kielitiedon avulla kokonaisuuksiksi, lauseiksi, ajatuksiksi. Samoin vieraskielinen teksti muuttuu merkitykselliseksi, kun huomataan eri osien funktio, eikä nähdä vain sanoja peräkkäin.

## 4. Kielenkäytöstä saatu palaute ja ohjaus

Palaute kielenkäyttötilanteissa. Oppilaiden keskinäinen tuotosten arviointi. Tarvitaan tietysti myös ohjausta.

## 5. Oppilaan motivaatio

Jos oppilas haluaa ilmaista ajatuksiaan ja hioa niitä eli jos oppia halutaan, kyllä tulostakin yleensä tulee.

## 6. En osaa sanoa

En tiedä, vaikea kysymys. "Sepä se, ei se muutu. Kerro,... jos joku osaa sen selittää, sillä se on perustavin ongelma ja turhautuksen aihe kieliopin opetuksessa." (72 enA)

Kategorioitten frekvenssit ja prosenttijakaumat näkyvät taulukosta 7. Kukin vastaaja mainitsi yhden tai useampia tekijöitä.

TAULUKKO 7 Opettajien käsitykset tekijöistä, jotka vaikuttavat kielitiedon muuttumiseen kielitaidoksi (avokysymys 34, n = 64)

Vaikuttavat tekijät	N=64	f	%
Runsas harjoittelu ja kosketus kieleen, omaehtoinen kielen käyttö		57	89.1
Aika		14	21.9
Oivallus		9	14.1
Kielenkäytöstä saatu palaute ja ohjaus		4	6.3
Oppilaan motivaatio		2	3.1
En osaa sanoa		5	7.8

Runsas, monipuolinen, oppilaalle mielekäs harjoittelu ja kosketus kieleen on opettajien käsityksen mukaan ylivoimaisesti vaikuttavin tekijä, kun kielitiedosta pyritään siirtymään kielitaitoon. "Learning by doing. Övning ger färdighet." (66 ruB). Runsa viidenneen vastaajista mainitsi myös, että tarvitaan aikaa. "Siihen menee aikaa ja 'tupakkia!'" (71 saACD). Useat ovat ha-

vainneet tarvittavan oivallusta, 'ahaa-elämystä' siitä, kuinka kieli toimii ja mikä käyttöarvo kielitiedolla on. Muutamat opettajat mainitsivat saadun palautteen ja ohjauksen sekä oppilaan oman motivaation merkityksen. Jotkut pitivät kysymystä vaikeana vastata.

*Haastatellut* opettajat valottivat puolestaan ongelmaa omista lähtökohdistaan. Opettaja A:n käsitys oli, että koulun ulkopuolella opittu englanti siirtyy koulussa havaittavaksi taidoksi, opettajan on vain osattava käyttää sitä hyväkseen. Hän piti englantia Suomessa erityiskysymyksenä ja oli sitä mieltä, että sen opettaminen pitäisi uudistaa niin, että koulun ulkopuolinen kieliaineksen tarjonta hyödynnettäisiin paremmin. Opetetun kielipiaineen siirtymisestä taidoksi hän totesi:

”... silloin kun ne on semmosia asioita, jotka on oikeita asioita, niin ne siirtyy. Mutta jos ne on pelkkää oppimista oppimisen nimellä vaan eikä oikeata, niin silloin se ei välttämättä kyllä siirry.”

Opettaja B:n mukaan oppijan pitää vapautua sellaisista asenteista ja uskomuksista, että ”sujuakseen kommunikaation täytyy olla virheistä vapaata”. Puhujan pitää kokea, että hän osaa toimia kielellä tarpeeksi hyvin, vaikka hän tekee virheitä, ja että hänen taitonsa kasvaa kielen käyttötiheyden myötä. Vahvan kielellisen itsetunnon kehittyminen on siis tärkeää. Kun on vapaa pelosta, että ei saa viestiään perille, ”sen jälkeen alkaa se vaihe, jossa sitten kiinnittyy varmasti helpommin vähä vähältä nää rakenteet” (B). Näihin ajatuksiin opettaja B on päätenyt omien ja perhepiirin kokemusten ja pohdintojen perusteella, ja näille hän myös perustaa oman opetuksensa.

Opettaja C arvelee kielitiedon muuttumisen kielitaidoksi riippuvan harjoittelun määrästä, mutta myös ”... semmonen ahaa-elämys, että tämän homman minä nyt hallitsen, saattaa jonkun verran siinä auttaa”. Samoin hienotunteinen toveriapu voi olla hyödyllistä, kun oppilaita on totutettu kuuntelemaan ja käyttämään tietyn tasoista kieltä ja kuuntelemaan myös toisiaan. Opettaja C katsoo, että kysymyksessä on kypsymisprosessi, joka vaatii aikaa, siksi harjoittelun pitäisi olla toistuvaa.

Myös opettaja D:n käsityksen mukaan kielitieto muuttuu kielitaidoksi ainoastaan siten, että oppilas joutuu käyttämään kieltä riittävän paljon. Esimerkiksi poliitikkojen kuulee ruotsia puhuessaan sanovan ”nu jag talar”, vaikka he tietävät, kuinka sanajärjestyksen pitäisi olla, harjoitus ei vain ole ollut riittävää. Kielitaito syntyy, kun oppija elää ”kielipaineen” ja runsaan kielitarjonnan keskellä, jossa hän näkee tekstiä ja kuulee puhetta ja joutuu itse jatkuvasti käyttämään kieltä.

Opettaja E:n mielestä jokin kielioppirakenne siirtyy helposti taidoksi, jos sitä jo oppitunnilla harjoitetaan, ja jos se on konkreettinen ja sitä on helppo soveltaa (esim. passé composé). Toiset rakenteet taas ovat vaikeampia siirtymään kuten ranskan pronominit, jotka vaativat paljon työtä. Tähän työhön pitäisi sisältyä mekaanistakin harjoitusta, esimerkiksi nopeaa suullista drilliä, jotta pronomini asettuisi oikealle paikalleen lauseessa.

Opettaja F toteaa, että käytettävissä olevalla tuntimäärällä ei saavuteta mitään taitoja ilman oppilaan halua panna vapaa-aikaansa kielen opiskeluun. Muutorikkaassa kielessä asiat jäävät ajan puutteessa hajalleen ja kokonaisuus syntymättä. Kontaktia kohdekielen puhujiin pitää olla. Näin sii-

täkin syystä, että opiskelun kohteena ei ole pelkästään kieli vaan kielenpuhujien maailma ja kulttuuri.

**Tulosten tarkastelua.** Sekä avovastauksissa että haastatteluissa opettajien käsitykset olivat samansuuntaisia. Rungas kosketus kieleen ja käyttöharjoittelu ovat tärkeitä, lisäksi tarvitaan aikaa, kun pyritään kielitiedosta kielitaitoon. Opettajien käsitykset *harjoituksen* ja oppimisprosessiin kuluva *ajan* tarpeesta ovat yhtäpitäviä kompleksisen kognitiivisen taidon oppimisen teorioiden kanssa. ”Kun kielen tietoinen pala palalta rakentaminen nopeutuu ja automatisoituu (jossain määrin) tiedostamattomaksi taidoksi, välineeksi, jolla pystyy omaehtoiseen suulliseen ja kirjalliseen kommunikaatioon, tätä voinee nimittää kielitaidoksi” (32 saCD). Sitaatti voisi olla Andersonin ACT\* -teoriasta (Anderson 1983) kielitaidon oppimisen vaiheisiin tehty sovellus. Koska kognitiiviset prosessit ovat sidoksissa affektiivisiin prosesseihin, joidenkin opettajien mainitsema emotionaalisesti positiivinen ilmapiiri on harjoittelussa tärkeä (esim. Krashen 1982; Wißner-Kurzawa 1995).

Samana verran tilaa sekä avovastauksissa että haastatteluissa sai *oivallus*, joka saattaisi kuvata tietorakenteiden uudelleen strukturoitumista, asioiden loksahdamista paikalleen, sillä pelkkä automaattistuminen ei riitä taidon oppimisessa (esim. McLaughlin 1990b). Opettajien vastauksissa ollut maininta kielitiedon kielellistä tietoisuutta herättävästä vaikutuksesta, joka edistää kielitaitoa (ks. Ellis 1990, 170), sijoitettiin myös kategoriaan ’oivallus’. *Ohjaus*, *palautte* ja *motivaatio* ovat tarpeellisia kaikessa oppimisessa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 34–36). Kielitiedon siirtyminen spontaaniin kielenkäyttöön on kielenopetuksen ydinongelmia (mm. Butzkamm 1995). Ei siis ihme, että kysymykseen oli joidenkin opettajien mielestä vaikea vastata.

*Haastatteluissa* opettajat toivat lisäksi esiin henkilökohtaisia painotuksiaan: opetettavan kielitiedon on oltava mielekästä, jotta siirtymistä kielitaitoon tapahtuisi; vahva kieliminä (ks. Laine & Pihko 1991) on avuksi, toverien antamasta avusta on hyötyä, kielitaidon synnyssä tarvitaan ”kielipainetta” ja kosketusta omakielisiin puhujiin. Jotkut rakenteet näyttävät siirtyvän kielitaitoon helpommin kuin toiset. Universaalikielioppiteorian mukaan syynä saattavat olla äidinkielen ja kohdekielen parametrien yhtäläisyydet ja erot (luku 3.2). Esimerkiksi suomessa ja ranskassa perfektin muodostus on samankaltainen ja siksi helppo oppia, mutta objektipronominien paikka on erilainen. Ranskaa äidinkielenä puhuvatkin oppivat objektipronominien paikan myöhään, koska se poikkeaa ranskan lausekerakenteen normaalista konstituenttjärjestyksestä (Clark 1985, 714). Toinen tapa selittää nämä oppimisen erot saattaisi olla opetettavuus-hypoteesin mukainen luonnollinen oppimisjärjestys (ks. luku 4.4.1). Ranskan sanajärjestyksen oppimista ei liene tässä suhteessa vielä tutkittu.

### 8.3.3 Tiivistelmä

Haastateltujen opettajien käsitysten mukaan *kielitaito* on viestintätaitoa, vaikka painotukset olivat hiukan erilaisia. Tämän voidaan katsoa vastavan Bachmanin (1991) määritelmää, jonka mukaan kielitaito on kykyä käyt-

tää kielellistä tietoa merkitysten luomiseen ja tulkitsemiseen kielenkäyttökontekstin vaatimusten mukaisesti. *Kielitietoa* haastatellut opettajat pitivät implisiittisenä tai eksplisiittisenä. Eksplisiittisen kielitiedon liittymisestä kielitaitoon opettajat totesivat, että se voi antaa vieraan kielen käyttäjälle varmuutta tai osoittaa hänen koulutus- tai sivistystasonsa varsinkin kirjoitetussa kielessä.

Jotta ekplisiittinen kielitieto siirtyisi kielitaidoksi, opettajien käsityksen mukaan tarvitaan ennen kaikkea runsasta kosketusta kieleen ja mielekästä *harjoittelua* sekä *aikaa*. Myös *oivallusta* pidettiin tärkeänä. Opettajien käsitys oli siis samansuuntainen kuin kognitiivisen kielenoppimisteorian: kielitaidon syntyminen on kompleksisen kognitiivisen taidon oppimista, johon liittyy opitun uudelleenstrukturoidumista. Kognitiivinen teoria ei kuitenkaan kata kaikkia kielenoppimisen аспекteja (luku 3.4). Tähän viittaavia mainintoja opettajien avovastauksista ei löytynyt. Muutamat tosin huomauttivat, että kysymys oli vaikea. Yksi haastatelluista opettajista kiinnitti huomiota siihen, että jotkut rakenteet näyttävät siirtyvän oppijan kielitaitoon helpommin kuin toiset. Tähän universaalikielioppiteoria tai ns. luonnollinen oppimisjärjestys saattaisi antaa selityksen.

## 8.4 Opettajien käsitykset kieliopin opettamisesta

Opettajien käsityksiä kieliopin opettamisesta (ongelma 3) selvitettiin kyselylomakkeen väittämällä, joihin liittyi pyydettyjä ja opettajien oma-aloitteisesti antamia perusteluja, sekä avokysymyksillä ja temahaastatteluilla.

### Kielenopetuksen päätavoitteet ja tavoitteisiin johtava opetus

Temahaastatteluissa opettajilta kysyttiin heidän henkilökohtaisia päätavoitteitaan kielenopetuksessa sekä sitä, millainen opetus heidän käsityksensä mukaan johti näihin tavoitteisiin. Kysymyksellä pyrittiin asettamaan kieliopin opetus koko kielenopetuksen kehykseen.

**Kielenopetuksen päätavoitteet.** Kaikki kuusi haastateltavaa asetti päätavoitteekseen kielen käyttötaidon. Oppilaitten tulisi oppia käyttämään kieltä sekä puhuttuna että kirjoitettuna sujuvasti ja luontevasti sekä luovasti omien ajatustensa ilmaisuun. Tämän lisäksi mainittiin tekstin ymmärtäminen, kielialueen kulttuurin tuntemus ja kielen perusrakenteet. Pääasiassa lyhyen kielen opettajat B ja E pitivät tärkeimpänä suullista kielitaitoa. Kielen käyttötaidon taso riippuu kouluasteesta tai oppilaan kyvyistä ja motivaatiosta, kun oppilaat asettavat itse tavoitteensa. Kulttuurintuntemukseen kuuluu 'kulttuuristrategioita', jotka liittyvät kieleen, käyttäytymiseen ja toimintaan. Käytettävissä olevalla tuntimäärällä opettaja F piti realistisina lukion A-venäjän tavoitteina tekstin ja puheen ymmärtämisen taitoja, semminkin kun ne ovat pysyvämpiä kuin tuottamistaidot. Opettaja D, joka opetti vain lukiossa, piti ylioppilaskoetta kielenopetusta haittaavana tekijänä ja katsoi, et-

tä nykyisellään tämä pakottaa häntä rajaamaan päätavoitteensa niin, että oppilaat selviävät tutkinnosta.

”... se olis kyllä mun tavote, se varsinainen kielen opettaminen ja sen kielen kulttuurin ja koko kielialueen kulttuurin käsitteleminen siinä samassa. Mä monta kertaa kärsin, että ne jää aivan toissijaiseen asemaan.” (D)

TAULUKKO 8 Haastateltujen opettajien mainitsemat oman opetuksensa päätavoitteet

Opet- taja	Suullinen taito		Kirjallinen taito		Kulttuurin tuntemus
	produktiivinen	reseptiivinen	produktiivinen	reseptiivinen	
A	X	X	X	X	–
B	X	X	□	□	X
C	X	X	X	X	–
D	□	X	X	X	□
E	X	X	□	□	–
F	□	X	□	X	X

X = painotettu tavoite, □ vähemmän painotettu tavoite, – ei mainintaa

Kolme opettajaa jätti mainitsematta kulttuurin tuntemuksen, minkä ei tarvitse merkitä, ettei tämä sisältyisi heidän opetukseensa; kahdella opettajalla kulttuurin tuntemus oli kuitenkin hyvin keskeinen.

Edellä mainittuja tavoitteita perusteltiin *käsityksillä kielestä*. Kieli nähtiin olemukseltaan 1) *kommunikaatiovälineenä*, ”kielen avulla tehdään jotakin” (A), 2) kielen ja kulttuurin nähtiin nivoutuvan toisiinsa *soσιαalisen toiminnan välineenä*, haluna ymmärtää sitä elämäntapaa, josta kieli lähtee, jolloin kielellä pystytään tarvittaessa toimimaan kielialueen kulttuurinormien mukaisesti niin, että vaikka olisi hiljaa, ei pistä silmään.

”... se ei ole se kieli, mitä opetellaan, vaan enempi se maailma ja koko kulttuuri.” (F)

**Päätavoitteisiin johtava opetus.** Haastateltujen opettajien opetusnäkemystistä kielenkäyttötaitoon pyrittäessä voidaan todeta, että jokaisella oli oma *painopisteensä*: A ’kylvetti’ oppilaita runsaalla kieliaineksella, jonka parissa toimitaan, tällaisen työskentelyn hän uskoi johtavan kielitajun syntymiseen.

”...jos on paljon materiaalia, niin se panee liikkeelle sen analyysin automaattisesti meillä jossakin tuolla päässä, en tiedä, missä siellä. Ja siit tulee sellanen tuntu, ett miten se on ja miten se menee.” (A)

C maksimoi opiskeltavan kielen käytön siten, että oppilasparit työskentelivät yksikielisesti ja yhteisvastuuisesti. Opettajan tehtävä oli työskentelyn virittäminen. Tämä oli C:n muunnos vastavuoroisen opettamisen eli resiprookkiopetuksen työskentelymenetelmästä. B piti tärkeänä oppilaitten itseluottamuksen ja motivaation kehittymistä tukevaa opetusta, opiskelun iloa ja sen opettelemista, miten kielellä toimitaan kielialueen kulttuuria ymmärtäen.

”... ei niinkään sanomaan vaan toimimaan. Mä painotan sitä yhä enemmän tämän kulttuuriopetuksen myötä.” (B)

F:n pyrkimykset olivat samansuuntaisia kuin B:n erityisesti työskentelymotivaatiossa ja kulttuurin tuntemuksessa. E harjoitti määrätietoisesti suullista ilmaisuvälistä, ja D valmensi oppilaitaan ylioppilastutkintoon.

**Tulosten tarkastelua.** Kaikkien haastateltujen opettajien henkilökohtaisena tavoitteena oli, että oppilaat oppisivat *kielen käyttötaidon*. Tämä perustui näkemykseen kielestä kommunikaatiovälineenä tai sosiaalisen toiminnan välineenä. Tavoite on yhdenmukainen kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoitteiden kanssa (vrt. Euroopan Neuvoston kynnystaitotavoitteet: kielellä *tehdään* jotakin, van Ek 1979, 5–6; van Ek & Trim 1991, 19–20). Tämä tavoite on yhdenmukainen myös nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden kanssa (LOP 1994; POP 1994). Tämä tavoitteenasettelu voitaneen yleistää koko tutkimusjoukkoon. Päättävöiteisiinsa haastatellut opettajat sen sijaan pyrkivät kukin persoonallisilla opetusratkaisuuillaan: kuka omalla muunnoksellaan vastavuoroisen opetuksen menetelmästä (ks. Takala 1984b; Brown & Palincsar 1989), kuka runsaan kieliaineuksen parissa toimimisella (ks. Krashen 1985; Kitaigorodskaya ym. 1991), kuka suullista taitoa tai kulttuurin tuntemusta painottaen (ks. Yli-Renko 1992; Kaikkonen 1993), kuka oppilaitaan ylioppilastutkintoon valmentaen (ks. Pasanen 1977).

#### 8.4.1 Kieliopin opetuksen tärkeys ja ongelmallisuus

Joukko kyselylomakkeen väittämiä koski kieliopin opetuksen tärkeyttä, pienen tuntimäärän kouluopetukselle aiheuttamia rajoituksia ja kieliopin opetuksen ongelmallisuutta. Väittämät, vastausten sijoittuminen asteikolle prosenteissa ilmaistuna, vastausten keskiarvot ja keskihajonnat on koottu taulukkoon 9.

#### Kieliopin opetuksen ja kielellisen tarkkuuden tärkeys

Opettajien enemmistö piti kieliopin opettamista *tärkeänä*, kukaan ei ollut asiasta täysin eri mieltä. Kielioppia sekä induktiivisesti että deduktiivisesti opettavien ryhmä piti sitä hiukan vähemmän tärkeänä kuin muut, tosin tilastollinen ero oli vain oireellinen ( $t=1.67$ ,  $df=71$ ,  $p=.099$ , liite 6, taulukko 9).

Tähän väittämään (5) pyydettyjä perusteluja tuli 42. Kielioppia *tärkeänä* pitävien perusteluja oli niistä 36. Useissa todettiin, että hyvä kielen hallinta vaatii kielen rakenteiden hallintaa ( $n=11/36$ ). Katsottiin myös, että kielen rakenteen ymmärtäminen edistää oppimista ( $n=8/36$ ), varsinkin kun kouluopetuksessa on käytettävissä vain vähän aikaa ( $n=2/36$ ), ja että opetus auttaa jäsentämään opittavaa ja jo opittua ( $n=3/36$ ). Kielen rakenteiden puutteellisen hallinnan katsottiin vaikeuttavan viestintää ( $n=3/36$ ). Oppilaat haluavat tietää, miksi sanotaan näin eikä noin, ja jotkut oppivat paremmin sääntöjen avulla ( $n=5/36$ ). Joku mainitsi, että oikeakielisyys oli tavoitteena, ja toinen, että epävarmuus jää jäytämään, ellei luoda pohjaa täsmälliselle kielitaidolle. Myös tavoitekielen ja äidinkielen erojen takia kieliopin opetusta pidettiin tärkeänä. Asiaan *neutraalisti* suhtautuvat ( $n= 2/42$ ) totesi-

vat, että kieliopilla on oma paikkansa, mutta se ei ole tärkeämpi kuin muut kielenopetuksen alueet, vain karkeiden virheiden torjuminen on tärkeää. *Eri mieltä* olevista (n=4/42) yksi painotti rakenneseikkojen oppimisen olevan tärkeää, ja yksi huomautti, että kieliopin osaaminen tai opettaminen ei sinänsä edistä kommunikatiivisia valmiuksia. Perustelujen sisällöstä päätellen eri mieltä olevista kaksi lienee valinnut väärän pään asteikosta, sillä he näyttivät pitävän kieliopin opetusta tärkeänä. Toinen katsoi, että kieliopin mallien avulla pystytään itse tuottamaan kieltä, ja toinen sanoi hyvän kielitaidon edellyttävän lähes virheetöntä kielenkäyttöä.

TAULUKKO 9 Opettajien käsitys kieliopin opetuksen tärkeydestä ja ongelmallisuudesta

Väittämät	N	Asteikko								$\bar{x}$	s
		1	2	3	4	5	6	7	8		
5. Kieliopin opettaminen on tärkeää	73	–	2.7	2.7	8.2	2.7	12.3	32.9	38.4	6.71	1.56
7. Kielenkäytön sujuvuus tärkeämpää kuin tarkkuus	73	–	1.4	8.2	8.2	9.6	24.7	26.0	21.9	6.14	1.59
9. Kouluopetuksessa päästään sääntöjen automatisoitumiseen	72	6.9	12.5	29.2	8.3	15.3	18.1	8.3	1.4	4.07	1.82
10. Koulussa systeemi, käytön oppii kieli-alueella	71	14.1	14.1	12.7	15.5	18.3	14.1	5.6	5.6	4.03	2.04
11. Jos joutuisin karsimaan, vähentäisin kieliopista	70	14.3	18.6	11.4	11.4	7.1	17.1	14.3	5.7	4.16	2.27
4. Kieliopin opettaminen on ongelmallista	73	24.7	30.1	9.6	11.0	4.1	11.0	6.8	2.7	3.14	2.09
21. Olen tyytyväinen kieliopin opetuksen tuloksiin	73	–	5.5	16.4	11.0	16.4	23.3	20.5	6.8	5.25	1.71
28. Haluaisin muuttaa kieliopin opetusta paani	70	12.3	14.3	5.7	10.0	11.4	18.6	11.4	15.7	4.73	2.40

Asteikko: 1 = täysin eri mieltä → 8 = täysin samaa mieltä

*Sujuvuutta* pidettiin kuitenkin *tärkeämpänä* kuin tarkkuutta, kukaan ei ollut tästäkään täysin eri mieltä. Tosin vastaukset eivät olleet kasautuneet yhtä paljon asteikon 'samaa mieltä' -laitaan kuin kieliopin opetuksen tärkeyttä koskeneen väittämän kohdalla. Erilaiset opettajaryhmät vastasivat samalla tavoin tähän väittämään. Väittämää oma-aloitteisesti kommentoineista 8/10 piti sujuvuutta tärkeämpänä ja 2/10 oli valinnut neutraalin vaihtoehdon. Kaikki kommentoineet halusivat ilmaista, että asia ei ollut yksioikoinen. Sujuvuuden tärkeys ennen tarkkuutta riippui tilanteesta (n=8/10): al-

kajilla, arkikeskustelussa, yleensä suullisessa kielenkäytössä ja heikoilla oppilailta sujuvuus oli tärkeämpää, mutta joissakin tilanteissa tarkkuuden puuttuminen saattoi olla kohtalokasta. Joku totesi, ettei ole sujuvuutta ilman tarkkuutta, mutta liika tarkkuus nujertaa. Joku toinen taas huomautti, ettei tarkkuus taannut sujuvuutta.

**Tulosten tarkastelua.** Jo vastaukset kysymykseen kieliopin opetuksen painotuksen tarpeesta osoittivat, että opettajien enemmistö pitää kieliopin opetusta *tärkeänä*. Tätä asiaa koskeneeseen väittämään annetut vastaukset vahvistivat vielä opettajien aikaisemmin ottaman kannan. Perusteluissa tuli esille samoja asioita: hyvä kielenhallinta vaatii rakenteiden hallintaa, kognitiivisen oppimisen näkökulma, viestinnän vaikeutuminen, jos kielen rakenteiden hallinta on puutteellista, ja oppilaiden ominaisuudet. Rajankäynti *sujuvuuden* ja *tarkkuuden* välillä ei ole suoraviivaisen yksinkertaista. Kommunikatiivisen kielenopetuksen periaatteiden mukaisesti vastaajat arvioivat sujuvuuden tärkeämmäksi. Asian monitahoisuus tuotiin julki oma-aloitteisesti annetuissa kommentteissa. Tarkkuutta voitiin tulkita pidetyn tärkeänä erityisesti jo alkeisvaiheen sivuuttaneilla lahjakkailla oppijoilla varsinkin kirjallisessa kielenkäytössä.

### Pienen tuntimäärän vaikutus kieliopin opetukseen

Sääntöjen *automaattistumisesta* kouluopetuksessa 41.7 % vastaajista oli lievästi eri mieltä. Lievästi samaa mieltä oli kolmannes opettajista (33.4 %). Pakollisten kielten opettajista englannin opettajat uskoivat sääntöjen automaattistumista tapahtuvan enemmän kuin ruotsin opettajat, vain englantia opettavat erosivat tässä asiassa sekä vain ruotsia että vain muita kieliä kuin englantia tai ruotsia opettavien ryhmistä ( $F(2, 55)=3.85, p=.027$ , liite 6, taulukko 1 ja  $F(2, 58)=4.53, p=.015$ , liite 6, taulukko 2). Kaikkien pakollisten kielten opettajat uskoivat automaattistumiseen lyhyitä kieliä opettavia enemmän, ero oli tosin vain oireellinen ( $t=1.85, df=64, p=.068$ , liite 6, taulukko 3). Väittämää oma-aloitteisesti kommentoineista ( $n=17$ ) sääntöjen automaattistumiseen ainakin jossain määrin uskovat ( $n=9/17$ ) halusivat kommentillaan tarkentaa asiaa: "osittain" (46 ruB), "ei kaikkien, mutta keskeisten" (23 enABCE), "varmaankin A-kielessä, ahkerien lahjakkaiden oppilaiden kohdalla myös C-kielessä" (08 raACD). Ne, jotka eivät uskoneet automaattistumiseen ( $n=7/17$ ), sanoivat: "liian vähän aikaa" (30 ruBsaC), "ei ehdit edes A-venäjässä" (33 veACD), "ehkä pari oppilasta per ryhmä" (17 raCsaCA). Väittämään oli jättänyt vastaamatta vain yksi opettaja, joka totesi: "Tämä on oman opetuksen tavoite, joka toteutuu vaihtelevalla menestyksellä, luulisin." (15 ruAB)

Siitä, kannattaako *koulussa* panostaa kielen *järjestelmän opetukseen* ja jättää kielen *käytön* oppiminen asianomaisella *kielialueella* oleskelun varaan, opettajilla ei ollut selkeästi yhtenäistä kantaa. Eri mieltä oli 40.9 % vastaajista. Lievästi samaa mieltä oli 32.4 %. Vaihtoehdot 4–5, jotka voidaan tulkita neutraaliksi tai 'ei osaa sanoa', oli valinnut 38.8 % vastanneista. Opettajat perustelivat käsityksiään oma-aloitteisilla kommentteilla. Kukaan kommentoijista ei ollut samaa mieltä väitteen kanssa. Eri mieltä olevien ( $n=5/9$ ), neutraalisti suhtautuvien ( $n=3/9$ ) ja vastausrastin poisjättäneen



kommentoijan mukaan kaikilla ei ole mahdollisuutta päästä kyseiselle kielialueelle, joten kielen käyttöä on opeteltava koulussa. Lisäksi jotkut arvelivat, että kielen järjestelmään keskittyvä opetus olisi tympeää. Yli 20:n vuoden opetuskokemuksen omaavat opettajat katsoivat kielen systeemin opettamiseen panostamisen mielekkäämmäksi kuin 10–20 vuotta opettaneet ( $F(2, 68)=3.93, p=.024$ , liite 6, taulukko 6). Samoin ne, joiden mielestä kielitietoa tulisi painottaa, erosivat odotetusti tässä asiassa niistä, joiden mukaan kielitietoa tulisi painottaa kohtuullisesti mutta ei liikaa, ja niistä, joiden mielestä kielitietoa ei tulisi painottaa. Edellinen ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä, jälkimmäinen merkitsevä ( $F(2, 66)=5.37, p=.007$ , liite 6, taulukko 10).

Kielioppiaineksen *karsimista* koskevaan väittämään annetut vastaukset keskittyivät kahteen kohtaan asteikolla. Niitä, jotka eivät halunneet karsia, oli 44.3 % vastaajista, toisaalta karsimiseen halukkaita oli 31.4 %. Huomiota kiinnittää karsimiseen halukkaiden suhteellisesti suurempi perustelujen määrä. *Eri mieltä* olevat ( $n=11/47$ ) perustelivat käsitystään sillä, että karsintaa oli jo tehty riittävästi, enempään ei katsottu enää olevan mahdollisuutta. *Neutraalisti* suhtautuvat olivat valmiita vähentämään tasapuolisesti kaikkea ( $n=5/12$ ), epäfrekventtiä ainesta ( $n=4/12$ ) tai ei mitään ( $n=2/12$ ). Joku jättäisi enemmän asioita tunnistamisen asteelle (saksan relaatiivilause, genetiivi ja futuuri). *Karsimaan halukkaat* mainitsivat useimmin yksityiskohtaisen pikkutiedon ( $n=9/21$ ) ja puhutussa kielessä harvoin käytetyt rakenteet ( $n=5/21$ ). Joku huomautti opettavansa monet säännöt sanastollisina asioina (esim. saksan man-rakenteen ja sukusäännöt) ja eriyttävänsä myös sisältöjä. Joku toinen totesi, että ”nippeli”- ja idiomaattisen tiedon, jota englannissa on paljon, oppii parhaiten tilanteista. Odotetusti niiden ryhmä, joiden mielestä kielitietoa tulisi painottaa, halusi karsia kielioppiainesta vähemmän kuin muut ( $F(2, 65)=3.78, p=.028$ , liite 6, taulukko 10).

**Tulosten tarkastelua.** Opettajien käsitys sääntöjen mukaisen kielenkäytön *automaattistumisesta* kouluopetuksessa oli kaksijakoinen. Täysin eri mieltä oli harva, mutta suuri osa oli lähes eri mieltä. Toisaalta kolmannes oli lievästi samaa mieltä, mutta täysin samaa mieltä oli vain yksi vastaaja. Opettajaryhmiä vertailtaessa osoittautui, että englannin opettajat uskoivat muita useammin sääntöjen automaattistumiseen. Englannin kielen runsaan koulun ulkopuolisen tarjonnan takia tämä oli odotettavissakin. Sääntöjen automaattistumisesta kommentoineet vastaajat esittivät varauksia silloinkin, kun olivat jossain määrin samaa mieltä. Automaattistumiseen tarvittavan ajan puute tuli myös esiin kommentteissa. Yhteisarvioksi voitaneen nostaa erään englannin opettajan huomautus: [sääntöjen mukaisen kielenkäytön automaattistumisessa] ”päästään hyvään alkuun” (49 enA).

Se että kielen *järjestelmä* opetettaisiin *koulussa* ja kielen *käyttö* opitaisiin vasta kohdekielen *kielialueella*, ei vastannut opettajien käsitystä asiasta; tosin tulos ei ollut kovin selkeä. Tämä oli niitä harvoja kyselylomakkeen väittämiä, joissa neutraalille ’en osaa sanoa’ -alueelle kertyi runsas kolmannes vastauksista. Eri kieliä opettavien ryhmien välillä ei ilmennyt tilastollisia eroja, mutta pisimmän opettajakokemuksen omaavat vastaajat olivat enemmän väittämän kannalla kuin 10–20 vuotta opettaneet, samoin luonnollisesti ne, joiden mielestä kielitietoa tulisi painottaa. Opetta-

jien huomautuksissa pidettiin oppilaiden pääsemistä opiskeltavan kielen kielialueelle epävarmana ja kielioppiin keskittyvää opetusta ikävänä.

*Kieliopin osuuden vähentämistä* vastusti lähes puolet opettajista, mutta toisaalta vähentämiseen jossain määrin halukkaita oli lähes kolmannes vastaajista. Karsimista vastustettiin, koska sitä oli jo tehty tuntimäärien vähetessä. Toisaalta oltiin valmiita karsimaan nimenomaan puhutussa kielessä epäfrequenttiä ainesta sekä 'nippelitietoa'. Myös ymmärtämisen tasolle jäävää ainesta haluttiin lisätä (produktiivisesta ja reseptiivisestä kieliopista esim. Neuner 1995). Joku mainitsi, että yksityiskohtiin tai idiomeihin liittyvää tietoa opitaan parhaiten itse tilanteissa tai opettamalla esimerkiksi saksan sukusäännöt sanastollisesti (instance learning ja konnektionistiset mallit ks. 8.2.3 Tiivistelmä). Ne, joiden mielestä kielitietoa tulisi painottaa, olivat odotetusti haluttomampia vähentämään kielioppiainesta kuin muut.

### Kieliopin opetuksen ongelmallisuus

Kieliopin opettaminen ei enemmistön käsityksen mukaan ollut kovin ongelmallista (54.8 %). Tämän väittämän kohdalla ryhmien välillä oli tilastollisia eroja. Vain englantia opettavat pitivät kieliopin opettamista ongelmallisempana kuin vain ruotsia tai vain muita kieliä opettavat ( $F(2, 59)=3.54$ ,  $p=.035$ , liite 6, taulukko 2). Samoin pakollisten kielten opettajista englannin opettajat pitivät kieliopin opettamista ongelmallisempana kuin ruotsin opettajat ( $F(2, 56)=3.66$ ,  $p=.032$ , liite 6, taulukko 1). Ikäryhmistä 30–40-vuotiaat opettajat katsoivat kieliopin opetuksen olevan ongelmallisempaa kuin yli 50-vuotiaat; ero oli oireellinen ( $F(3, 69)=2.38$ ,  $p=.077$ , liite 6, taulukko 5).

Käsitystään kieliopin opetuksen ongelmallisuudesta perusteli 47 vastaajaa. Kieliopin opetus sinänsä *ei ollut ongelmallista* ( $n=22/26$ ), koska opetus on selkeää, vaatii loogista ajattelua ja johtopäätösten tekoa ( $n=7/26$ ) eikä ulkolukua, koska sen suunnittelu on hauskaa ja haastavaa. Lisäksi oppilaat ovat motivoituneita, koska havaitsevat kieliopin tarpeellisuuden, sitä paitsi oppilailla on jo käsitys äidinkielen rakenteista. Joku mainitsi oppineensa vuosien varrella opettamaan kielioppia erilaisille oppilasryhmille. Ongelmina eri mieltä olleiden ryhmässä pidettiin aikapulaa ( $n=3/26$ ), mielekkäiden harjoitusten laatimisen vaikeutta ja kieliopin oppimista. Kieliopin opetuksen ongelmallisuuteen *neutraalisti* suhtautuneet kokivat vaikeudeksi sen, että pystyisivät opettamaan kyllin selkeästi ( $n=4/8$ ). Muita ongelmallisia asioita olivat opetettavien asioiden erilainen helppous tai vaikeus ja se, että oppilaat eivät aina arvostaneet sääntöjä. Ne, joiden mielestä kieliopin *opetus oli ongelmallista*, mainitsivat useimmin syyksi kieliopin opetuksen teoreettisuuden ja abstraktin käsitteellisen ajattelun vaikeuden ( $n=5/13$ ). Näin ollen oppilaat jaksavat harvoin innostua kieliopin opetuksesta ja pitävät sitä vaikeana ja ikävänä ( $n=6/13$ ). Joku totesi, että kieliopin opetuksesta oli liian vähän tietoa, tai että kielioppiasian sisäistäminen kielitaidoksi oli vaikeaa. Kommentteissa oli lisäksi mainittu vaikeuksina oppilaiden erilaisuus ( $n=8/47$ ) ja puutteellinen äidinkielen rakenteiden tuntemus ( $n=4/47$ ).

*Kieliopin opetuksen tuloksiin* vastaajat olivat lievästi tyytyväisiä (43.8 %). Kukaan ei ollut täysin eri mieltä. Kieliopin opetustavan muuttamishalukkuutta koskevaan väittämään annetut vastaukset levisivät koko astei-

kolle. 45.7 % vastaajista *haluaisi muuttaa opetustapaansa, jos tietäisi kuinka*, kun taas 32.3 % oli eri mieltä.

**Tulosten tarkastelua.** Kieliopin opetus ei osoittautunut järin *ongelmalliseksi*. Ongelmallisinta se oli englannin opettajien mielestä. Tosin heidänkään keskiarvonsa eivät ylittäneet asteikon keskikohtaa. Väittämää kommentoineistakin ongelmia oli useammin englannin opettajilla kuin muilla. Vähiten ongelmallisena kieliopin opetuksen kokivat ruotsin opettajat ja ikäryhmistä yli 50-vuotiaat. Useimmin mainittu yksittäinen ongelma oli oppilaiden erilaisuus kieliopin oppijoina. Tähän liittyi opettajien huoli siitä, että he pystyisivät löytämään tarpeeksi selkeän opetustavan: ”miten löytää kullekin sopivin reitti asian hoksaamiseen” (26 enACesp). Toinen, erityisesti kieliopin opetuksen ongelmalliseksi kokevien vaikeus oli kieliopin opetuksen teoreettisuus ja abstraktisuus, joka hävittää oppilaiden kiinnostuksen. Samat piirteet osoittautuivat ongelmallisiksi Zimmermannin (1984) tutkimuksessa, jossa 681:n opettajan 919:sta maininnasta 61.8 % koski vaikeutta opettaa kielioppia kiinnostavasti ja motivoivasti ja 21.7 % vaikeutta opettaa kyllin ymmärrettävästi. Näin kärjistetyltä asia ei näyttänyt tässä tutkimuksessa.

*Kieliopin opetuksen tulokset* tyydyttivät opettajia kohtalaisesti. Halukkuus *opetustavan muuttamiseen* ei ollut yksiselitteinen, tulos oli kuitenkin jossain määrin muutoshalukkuutta osoittava. Jos kieliopin opetuksen tulokset tyydyttävät, jos opetusta ei koe ongelmalliseksi, ja jos voi sanoa oppineensa, kuinka opettaa erilaisia opetusryhmiä, muutoshalukkuutta tuskin ilmeneekään. Kielioppitiedon siirtyminen oppilaan omaan kielenkäyttöön, kielioppiasian sisäistyminen kielitaidoksi askarrutti paria kieliopin opetuksen ongelmallisuutta pohtinutta opettajaa. Tähän kieliopin opetuksen ja oppimisen ydinkysymykseen, jota käsiteltiin luvussa 8.3, ei ole tutkimuksin pystytty vielä antamaan lopullista vastausta (ks. kuitenkin DeKeyser (1996) luvussa 4.4.3).

#### 8.4.2 Pedagoginen kielioppi

Opettajien käsityksiä pedagogisesta kieliopista tutkittiin teemahaastatteluilla ja käsityksiä kieliopillisen metakielen käytöstä kyselylomakkeen väittämällä 27. Avokysymys 33 koski opettajien käsitystä hyvästä koulukäyttöön tarkoitetusta pedagogisesta kielioppikirjasta. Seuraavassa käsitellään ensiksi kuuden haastatellun opettajan henkilökohtaisen pedagogisen kieliopin sisältöä eli sitä, mitä oppilaitten pitäisi oppia, ja sitä, millaiseen kielioppimalliin haastatellut opettajat nojautuvat opetuksessaan.<sup>26</sup> Sen jälkeen käsitellään haastateltujen käsityksiä kielioppiaineuksen valinnasta ja progressiosta, kielioppiterminologian käytöstä ja äidinkielen ja vieraan kielen suhteesta.

<sup>26</sup> Kielioppimalli on teoreettinen kuvaus kielen rakenteesta eikä sinänsä opetuksen apuväline. Pedagoginen kielioppi taas ei välttämättä seuraa jotain tiettyä kielioppimallia, vaikka se voikin heijastaa kielen kuvauksen ja analyysin ajankohtaisia teorioita (ks. luku 2.2.1).

## Haastateltujen opettajien pedagogisen kieliopin sisältö ja kielioppimallit

Opettaja A:n *pedagoginen kielioppi* sisältää englannissa aikamuodot systemaattisesti käsiteltyinä sekä venäjässä sijamuodot ja lauseopin. Venäjässä hän nojautuu valenssipohjaiseen *kielioppimalliin*, eli lausetta tarkastellaan verbin ympärillä, apuvälineenä on ns. 'keksimiskiekkko' (ks. Laurinen 1990).

Opettaja B:n *pedagogisen kieliopin* sisältämät saksan kieliopin asiat ovat vähentyneet opetuskokemuksen myötä. Monet niistä ovat hahmottuneet uudelleen sanastollisiksi asioiksi, ja jotkut niistä ovat aikaistuneet opetuksessa. Hänen kokemuksensa ja teoreettinen tietonsa ovat vahvistaneet oletuksen, että oppilaitten ajattelu kehittyy iän myötä eri tahtiin, siispä hän antaa asioiden kypsyä. Esimerkkinä tästä hän mainitsi objektin. Hän tuntee erilaisia *kielioppimalleja* mutta nojautuu perinteiseen kielioppiin.

Opettaja C toteaa *pedagogisesta kieliopistaan*, että oppilaille tulisi kehittyä sisäinen englannin 'minikielioppi', joka sisältää kielen peruselementit (esim. sanajärjestys, aikamuodot, konditionaali). Hän haluaisi panna nykyistä enemmän painoa yhdisteverbeille ja prepositioiden käytölle. *Kielioppimalleista* funktionaalinen, kommunikatiivinen kielioppi vastaa hänen näkemystään (esimerkiksi Collins Cobuild -referenssikielioppi). Sen lähtökohtana on, mitä rakenteella voidaan ilmaista.

Opettaja D nojautuu *pedagogisessa kieliopissaan* laatimiensa ruotsin oppikirjojen kielioppikuvauksiin, ne muodostavat hänen pedagogisen kielioppinsa rungon. Hän on ollut aina kiinnostunut erilaisista mahdollisuuksista kuvata kieltä, *kielioppimalleja* on kuitenkin ollut vaikea soveltaa pedagogiseen kielioppiin. Esimerkiksi generatiivisen kieliopin soveltaminen osoittautui vaikeaksi, se ei onnistunut opetuksessa. Hän kehitteli myös Wilkinsin (1976) notionaalisen opetussuunnitelman mukaista kielioppijärjestelmää, mutta sekään ei oikein onnistunut, joitakin sen mukaisia termejä hän tosin käyttää edelleen.

Opettaja E:n *pedagoginen kielioppi* sisältää ranskan perusasiat, niistä keskeisimpinä säännöllisten verbien taivutuksen ja aikamuodot sekä pronominit. Opettaja E on tehostanut opetustaan keskittämällä sitä. *Kielioppimallina* hänellä on perinteinen kielioppi.

Opettaja F:n *pedagoginen kielioppi* sisältää venäjän sijamuodot, verbien aikamuodot ja aspektit, pronominit ja adjektiivin taivutuksen. Järjestelmän omaksuminen on hänestä tärkeämpää kuin päätteitten ulkoa osaaminen. Sijat ja aikamuodot ovat nähtävissä taulukkoina luokan seinällä. Hän toivoo näiden hallinnan siirtyvän vähitellen taidoksi. *Kielellistä tietoisuutta* lisäävää työtä on hänestä tehtävä paljon. Opettaja F suhtautuu kriittisesti funktionaaliseen *kielioppimalliin*. Hän suosii nyt pragmaattista, tehtäväpohjaista kieliopinopetusta, kielioppimallina on perinteinen kielioppi.

**Tulosten tarkastelua.** Haastatellut kohdentavat *kieliopin opetuksensa* yleensä perusasioihin, erityisesti verbeihin, morfologisesti rikkaissa kielissä myös sijamuotoihin ja pronomineihin. Neuner (1995, 161) käyttää tästä nimitystä "grammatical hard core". Siihen kuuluva aines on yhtä tärkeää sekä kielen tuottamisessa että ymmärtämisessä. Opetus rakentuu tavallisimmin *perinteisen kieliopin* pohjalle, niin kuin pedagoginen kielioppi yleensäkin. Opettaja A on todennut *valenssiteorian* sopivan erinomaisesti venäjän lause-

opin opetukseen. Hän on täydentänyt opetusta venäjää varten soveltamallaan 'keksimiskiekolla', jonka avulla voi havainnollistaa ja harjoittaa lauserakennetta.

"Koska jos venäjää aikoo pystyä käyttämään luovasti ja älytä, että miksi tähän tulee tämmönen ja tämmönen, niin silloin täytyy olla kysymys esimerkiksi semmosesta, että tietää, että... siellä ilmastaan suuntaa jollakin tavalla, tai että mistä jotakin tulee, niinkun tämmösiä käsitteitä."

*Funktionaalilla* kieliopilla opettajat C ja F eivät ilmeisesti tarkoita varsinaista funktionaalista kielioppimallia kuten Dikin (esim. 1991) funktionaalista tai Hallidayn (esim. 1994) systeemis-funktionaalista kielioppia. Tosin Hallidayn ajattelu on vaikuttanut Collins Cobuild -kielioppiin (Chalker 1994, 42). Pikemminkin he tarkoittanevat kommunikatiivisen kielenopetuksen mukaista puheaktiteoriaan pohjautuvaa opetusta, joka rakentuu kielen viestinnällisten funktioiden kategorioiden perustalle. Näissä sama kielellinen funktio voidaan ilmaista monin eri tavoin. Opettaja C pitää funktionaalisen-kommunikatiivista kielioppia englannissa hyvin käyttökelpoisena, kun taas opettaja F on kokenut venäjässä päädyttävän kaaokseen, jos yhden asian ilmaisemiseen annetaan liian lähekkäin monta eri mahdollisuutta; jos esimerkiksi 'täytymistä' merkitsevät erilaiset rakenteet opetetaan rinnakkain. Kielioppijärjestelmä, jota opettaja D on kehitellyt Wilkinsein (1976) notionaalisen eli kielen merkityskategorioiden (esim. aika, paikka, määrä) ja viestinnällisten funktioiden kategorioiden perustuvan opetus-suunnitelman pohjalta, kuuluu myös tähän ryhmään. Hän olettaa tämän kielioppijärjestelmän mukaisen opetuksen toteuttamisen olleen hankalaa siksi, että oppilaat oudoksuvat sitä itselleen vieraana.

"... se oli niin paljon erilainen kuin muiden tapa opettaa, ettei sekään onnistunut oikein ... jatkuvasti mä puhun ajallisista ja paikallisista viittaussuhteista, ja ne katsoo mua ihan kun hullua."

Opettaja D on itse kiinnostunut kielistä teoreettisesti, ja hän on siksi kokeillut erilaisten mallien soveltamista myös opetukseen, tosin erityisemmin onnistumatta. Opettaja F painottaa kielioppijärjestelmän omaksumista tai vutuspäätteiden ulkoapettelun sijasta. Hän kertoi nojautuvansa kognitiiviseen oppimiskäsitykseen ja pyrkivänsä sen mukaisesti siihen, että oppilaille syntyisi sisäinen kuva kielen järjestelmästä, kognitiivinen kartta siitä, mikä kuuluu mihinkin.<sup>27</sup>

### **Kielioppiaineksen valinta ja progressio**

Opettaja A valitsee opetettavan kielioppiaineksen tilanteen mukaan, "kun tuntuu hyvältä". Hänellä on mielessä opittavien asioiden kokonaisuus, mutta hän tuo luokkaan kieltä myös oppikirjan ulkopuolelta. Jos tietyt rakenteet sopivat oppilaille tarjotun kieliaineen yhteyteen, niitä käytetään, ja kun käyttö sujuu, rakenne nimetään.

<sup>27</sup> Kognitiivisesta kartasta esim. Neisser (1982, 92–106).

"...Sitt ku must näyttää, että nehän osaa sitä käyttää, vaikkei se siin kirjass vielä tuu, niinkun mä oon tossa seiskaluokalla paljastanu, että se on nimeltänsä konditionaali tää 'would', vaikka se tulee vasta itse asiassa ens vuonna, niin mä oon hupsautanu sen sitt siinä."

*Progressiosta* hän toteaa, että vaikeiksi tiedetyt asiat täytyy ottaa harjoitteluun mahdollisimman varhain, jotta ne ehditään oppia, esimerkiksi englannin passiivi heti, kun aikamuodot osataan. Hänen tekeillä olevassa uudessa venäjän oppikirjassaan ei ole lähdetty kieliopillisesta progressiosta, vaan on kirjoitettu luontevaa kieltä ja katsottu sitten, mikä tekstissä nousee keskeiseksi, siinä kielenkäyttötilanteessa tarvittavaksi kielioppiasiaksi.

"... mutta että ne muodot on siellä käytössä mukana ihan alusta lähtien. "

Opettaja B on ottanut kielioppiasioiden *käsittelyjärjestystä* harkitessaan huomioon oppilaiden iän ja ajattelun kehittymisen sekä heidän ilmaisutarpeensa ja toivomuksensa. Hän opettaa esimerkiksi saksan konditionaalinen imperfektiä, koska konditionaali on "huomattavan paljon yleisempi kuin imperfekti ja tarpeellisempi... oppilaille". Opettaessaan hän on karsinut kielen käytön kannalta epärelevantin tiedon pois. Opettaja B etenee sen mukaan, mitä kieltä käytettäessä ensi sijaisesta tarvitaan, esimerkiksi saksan adjektiivin taivutuksen systematisointi tapahtuu aika myöhäisessä vaiheessa, koska sen voi puheessa "nielaista". Sen sijaan hän huolehtii siitä, että oppilaat jo varhaisessa vaiheessa havaitsevat, että substantiivin yhteydessä adjektiivi saa taivutuspuuteen, mutta yksin ollessaan ei.

"...koska se on niin tärkeä osa sitä saksan kieltä, se muodostaa sille hahmon sille kielelle."

Opettaja C:n mielestä englannin oppikirjoissa lähdetään liian yksinkertaisista asioista esimerkiksi lukion alussa. Hänestä "meillä ei uskota riittävästi tähän oppijan aivoon." Keskeiset kielioppiasioidet, esimerkiksi konditionaalinen kohteliaisuus puheessa, hän opettaa mahdollisimman varhain kuten opettaja A:kin ja harjoituttaa niitä kommunikatiivisesti koko yläasteen ajan.

Opettaja E noudattaa oppikirjan järjestystä opetuksessaan. Samoin tekee opettaja D käytännön syistä. Nämä järjestykset D kyllä sinänsä kyseenalaistaa. Johonkin ratkaisuun on kuitenkin päädyttävä. Hän kertoi S. Pit Corderin sanoneen hänelle, että kieliopin opetuksen ongelma oli siinä, että kaikki pitäisi opettaa ensin.

"...koska kaikki vaikuttaa kaikkeen, et sä voi mistään lähteä, vaan kaikki pitää opettaa ensin".

Jos opettaja D nyt lähtisi tekemään opetusjärjestystä, hän aloittaisi tekstistä, mutta hän on lähtenyt siitä, että ainakin *lauserakenne* olisi tärkeintä ymmärtää ensiksi, koska

”käytännön työssä huomaa, että niitä virheitä tulee hurjan paljon, ja ... mä olen ajatellu niin, että siitä saadaan ensin tietynlainen kokonaisuus kuitenkin, niin on sitten helpompi täyttää sitä kokonaisuutta, ku muodostaa jostain osista kokonaisuutta.”

Hänestä olisi siis järkevää aloittaa lauserakenteesta ja sen jälkeen käsitellä verbejä, jolloin niiden ruotsin kielen kannalta keskeinen merkitys korostuisi.

Opettaja F kertoo suunnitelleensa yhdeksännellä luokalla yhdessä oppilaiden kanssa opetusjakson, jossa kielioppi on mukana pragmaattisena käyttökielioppina, eli käsitellään sitä, mitä kussakin aihepiirissä ja kielenkäyttötilanteessa tarvitaan. Silloin sen opettaminenkin tapahtuu muun toiminnan ohessa. Oppiminen on tällöin oppilaista itsestä, heidän omista tarpeistaan lähtevää. Siksi opettaja F toivoo, että tällaisesta jaksosta muistettaisiin esimerkkejä myöhemminkin. Tosin hän on todennut, että oppilaat eivät osaa yhdistää muuhun käyttöön asioita, jotka he kuitenkin osaavat hyvin analysoimattomina sanontoina eli ”klöntti ulkoo” (unanalysed chunks, ks. Sharwood Smith 1994, 206). Esimerkkinä hän mainitsee nimen kysymisen, jonka osia oppilaat eivät osaa siirtää muuhun yhteyteen. Tällaisten sanontojen varaan kieltä ei voi jättää, koska kaikkea ei voi opetella ulkoa; kielen luova käyttö jäisi silloin saavuttamatta.

**Tulosten tarkastelua.** Kielioppiaineksen opetuksessa edetään siis joustavasti sen mukaan, mitä kieltä käytettäessä tarvitaan. Myös oppilaitten toivomuksia kuunnellaan. Se takaa luonnollisesti oppimisen eri tavalla kuin tiukan opettajalähtöinen järjestys. Kielioppiaineksen kytkeminen oppilaitten tarpeiden ja toivomusten perusteella laadittuun aineistoon tekee opiskelun oppilaalle merkitykselliseksi, ja oppimisen voidaan odottaa olevan tuloksekasta.<sup>28</sup> Myös siihen kiinnitettiin huomiota, että kielioppitieto auttaa oppilasta luovasti generoimaan kieltä. Oppikirjan tarjoamaa järjestystäkin noudatettiin, tosin ainesta valikoiden tai tämä järjestys sinänsä kyseenalaistaen. Kyseessä on sama ongelma, johon Chalker (1994, 37) viittaa: kuinka opettaa yhteenliittyvä systeemi, sillä aloittaapa mistä tahansa, aina joutuu oletta-maan, että jotain tiedetään jo ennestään. Pidettiin myös parempana lähteä kokonaisuudesta ja edetä siitä osiin. Tämä vastaa kognitiivista ’Top-down’ prosessia. Ylhäältä alas suuntautuvassa lähestymistavassa lähdetään suuresta yksiköstä ja edetään pienempiin, eli kontekstista tekstiin, siitä lauseeseen jne. (Nunan 1991, 152; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 32). Tarjolla olevien lukion englannin oppikirjojen liiallista yksinkertaisuutta moitittiin: perusasioita jauhetaan liikaa perustasolla. Kaikki opettajat eivät oppikirjoja noudata, vaan vaikeaksi tiedetyt rakenteet saatetaan peruskoulussakin ottaa harjoitteluun mahdollisimman aikaisin. Tämä voi olla oppimisen nopeuttamisen kannalta kuitenkin turhaa, jos on kysymys luonnolliseen oppimisjärjestykseen kuuluvista asioista (ks. luku 4.4.1). Kukaan haastateluista opettajista ei maininnut ongelmana viestinnällisen ja kielellisen progression yhdistämistä tai erillisyyttä.

<sup>28</sup> Tästä konstruktivistisesta näkökulmasta Wolff (1994, 417–418).

## Kielioppiterminologian käyttö

Opettaja A pyrkii löytämään termejä, joilla voi ohjata työskentelyä, jos se on tarpeen. Kieliopin termien ohella hän käyttää myös oppilaiden kanssa yhdessä keksittyjä havainnollisia nimityksiä, jotka liittyvät luokan työhön.

”...niillä on niin kummalliset nimityksetkin näillä aspekteilla siellä [venäjässä], että ne ei kerro mitään itse asiassa. Niin mä oon sitten käyttäny erilaisia vaihtoehtoja niille. Ja nyt tää viimeaikainen on ollu tämmönen ‘oikea’ ja ‘vasen’ verbi, joka tulee semmosesta kakspäisestä lohikäärmejutusta. Se on tuntunu toimivan hirveen hyvin, ... ja sitten on semmonen näkemys, jotenki kuvallinenkin hahmo sille.”

Opettaja F on yrittänyt selvittää mahdollisimman vähin termein ja varmistaa niiden ymmärtämisen esimerkiksi seinällä olevissa sijamuototauluissa äidinkieliin vihjein, jotta oppilaat muistaisivat nimetyin muodon funktion. Hänkin käyttää omia nimityksiä, esimerkiksi feminiinit päättyvät venäjässä a:han ja ovat siis ”akka-sanoja”. Samoin opettaja B haluaa käyttää termejä, joilla on oppilaalle jokin viesti, esimerkiksi ’säännölliset’ ja ’epäsäännölliset’ eikä ’heikot’ ja ’vahvat’ verbit saksassa. Hän pitää suhtautumistaan terminologiaan vapaamielisenä. Opettaessaan englannin yleiskursseja hän oppi karsimaan kaikki vaikeat sanat kieliopin opetuksesta.

Opettaja E:n mielestä ”kuuluu vähän sivistykseen esimerkiksi puhua verbin infinitiivistä eikä perusmuodosta”. Hän käyttää termejä enimmäkseen suomenkielisessä asussa. Uudessa oppikirjassa termit tulevat olemaan ranskaksi, sen hän katsoi lisäävän valmiutta myöhemmin käyttää yksikielisiä kielioppeja. Opettaja C puhuu aina englantia ja käyttää siis vain englanninkielisiä termejä viitatessaan tiettyihin kielioppiasioihin. Hän on havainnut peruskoululaisten oppivan pikemminkin asioita kuin mieltävän termejä, joten asian oppimiseen ne eivät hänestä vaikuta.

Opettaja D kertoi käyttävänsä mahdollisimman vähän termejä, mutta peruskäsitteitä hän kuitenkin käyttää kuten esimerkiksi aikamuotojen latinaisperäisiä nimityksiä. Opettaja D selvittää oppilaille myös terminä esiintyvän sanan merkityksen ja sanojen etymologisia lähtökohtia, esimerkiksi pre+positio.

Useimmat haastatellut opettajat samoin kuin väittämään *Kielioppiasiaa analysoidessa käytän äidinkieltä* vastanneiden opettajien enemmistö ilmoittivat käyttävänsä äidinkieltä kielioppiasioita analysoidessaan (tulokset liitteessä 5). Tällä kannalla oli väittämään vastanneista selkeästi 75.3 %, eri mieltä oli yhteensä vain 8.1 %. Eri opettajaryhmien välillä ei ollut eroja. Oma-aloitteisesti antamissaan kommentteissa, joita kertyi yhteensä 10, opettajat tarkensivat kantaansa. He kertoivat käyttävänsä kohdekieltä kielioppiasioita analysoidessaan lukion ylimmillä luokilla ja helppoissa asioissa muutenkin.

**Tulosten tarkastelua.** Haastatellut opettajat olivat minimoineet *kieliopillisen terminologian* käytön. He katsoivat terminologian tehtäväksi olla apuna viitattaessa asioihin työskentelyn aikana. Käytetyillä termeillä pitäisi olla oppilaalle selkeä viesti, joka saavutetaan eri tavoin: sanan merkityksellä, vierasperäisen sanan merkityksen ja etymologian selvityksellä tai omape-



räisillä nimityksillä. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä vain kohdekielisiä termejä. Yksi piti perinteisen kieliopin latinalaisperäisiä termejä yleissivistykseen kuuluvina. Kaksi mainitsi peruskoulusta lukioon siirtyvien oppilaiden huonon kielioppitermien tuntemuksen. Yhtä lukuun ottamatta kukaan ei puuttunut eri kielissä käytettyjen samoja asioita tarkoittavien termien kirjavuuteen.<sup>29</sup>

Vastaukset osoittivat, että opettajat eivät yleisesti pidä tarpeellisena tavoitekielisen metakielen käyttöä varsinkaan peruskoulussa. Tästä ei kuitenkaan voi päätellä, etteikö termejä opetettaisi myös kohdekielellä. Näitä termejä oppilaat voivat tarvita paitsi luokkakeskustelussa myös käyttäessään kohdekielisiä sanakirjoja ja kielioppeja hakuteoksina. Tönshoffin (1995) italian kielen opetusta koskeneessa tutkimuksessa havaittiin, että opettajat käyttivät yleensä perinteisen kieliopin latinalaisperäisiä termejä lisättyinä joillakin erityisesti italian kieleen liittyvillä termeillä. Vaikka kieliopin opetus tapahtui äidinkielellä, oppilaille opetettiin myös italiankieliset termit. Useat opettajat valittivat oppilaiden huonoa kieliopillisten käsitteiden tuntemusta äidinkielessä. Samat huomiot pätevät myös käsillä olevassa tutkimuksessa. Termien merkitys kielen opettamisessa ja oppimisessa on kiistanalainen eikä termien hallinnan yhteyttä kielen hallintaan ole voitu tutkimuksin osoittaa (Steel & Alderson 1992; Raasch 1995).

Tönshoff (1995) huomauttaa, että tavoitekielinen keskustelu kieliopin ilmiöistä on tosin aitoa viestintää, mutta edellyttää metakielisen sanaston tuntemusta. Lisäksi kieliopillinen analyysi voi olla abstraktia ja monimutkaista äidinkielelläkin käsiteltynä ja sulkee varsinkin heikot oppilaat kokonaan ulkopuolelle. Samoin se voi estää oppilaita esittämästä spontaaneja kysymyksiä. Tönshoffin tutkimusaineistossa opettajat käyttivät yleensä äidinkieltä kielioppia opettaessaan. Näin he tekivät säästääkseen aikaa harjoittelulle ja alentaakseen oppilaitten osallistumiskynnystä. Kussakin opetusryhmässä on mahdollista menetellä tilanteen mukaan: opettaa esimerkiksi uudet asiat äidinkielellä ja käyttää tavoitekieltä kertauksessa, tai käyttää äidinkieltä alkeisvaiheessa ja tavoitekieltä edistyneissä ryhmissä. Väittämävastaustaan tässä tutkimuksessa kommentoineet opettajat kertoivat menettelleensä tähän tapaan.

### Äidinkieli ja vieras kieli

Opettaja A:sta äidinkieli on tärkeä tekijä vieraan kielen oppimisen taustalla, koska äidinkielen kautta *hahmotetaan maailmaa*. Jos käytettävä vieraskielinen oppimateriaali on laajaa ja monipuolista eikä supistettu opetusversio, niin se sisältää myös keskeisiä asioita opiskeltavan kielen systemistä.

”Ja kun sulla on äidinkieli vieressä, esimerkiksi käänös, sulla automaattisesti alkaa jo semmonen analyysi siitä, että ai, noi sanookin noin, ja noi ajattelee noin.”

Jos äidinkielinen versio puuttuu tekstistä, heikko oppilas alkaa useimmiten kääntää sana sanalta, yksi yhteen, mutta kun äidinkielinen versio on kohdekielisen tekstin vieressä, hän havaitsee, että kielet ovat erilaiset. Nyt voi-

<sup>29</sup> Tästä enemmän Saksi (1993)

daan tehdä sananmukaisia käännöksiä äidinkieleen siitä, miten esimerkiksi englantilainen sanoo asian, jolloin huomio kiinnittyy eroaviin piirteisiin, mikä taas edistää niiden oppimista. Opettaja B antaisi äidinkielelle enemmänkin tilaa peruskoulussa, koska "äidinkieli ja oma kulttuuri pitää hallita". Hän panee oppilaat pohtimaan äidinkielen ja vieraan kielen *puhekulttuuriin* liittyviä eroja, esimerkiksi imperatiivin käytössä, joka ilman pehmentäviä adverbeja kuulostaa saksassa kovin tyylyltä.

Vieraan kielen oppimisessa tuottavat vaikeuksia *rakenteet, jotka puuttuvat äidinkielestä*, esimerkiksi englannin futuuri, kestoajamuodot ja artikkeli, opettaja C totesi. Siitä huolimatta hän ei vertaile suomea ja englantia, hän ei käytä opetuksessa äidinkieltä lainkaan eikä anna oppilaittenkaan käyttää sitä. Näin hän toteuttaa opiskeltavan "kielen frekvenssin maksimoinnin ideaa". Tämän hän arveli auttavan keskitasoisia ja sitä parempia oppilaita hyvään tulokseen. Heikoilla oppilailla voi olla vaikeuksia, mutta hekin oppivat jotakin. Hän viittasi Eysenckin tutkimukseen tukiopetuksesta, jossa todettiin, että kovinkaan suurta edistymistä ei tapahtunut.<sup>30</sup>

Opettaja D:n näkemyksen mukaan vierasta kieltä ja teoreettista ajattelua opitaan äidinkielen kautta, joten ajattelevalle kielenopiskelijalle äidinkielestä on hyötyä. Jos oppilas ei ole kiinnostunut kielten pohtimisesta, äidinkielen interferenssi saattaa olla haitaksi. Opettaja D perehtyi aikanaan kontrastiiviseen analyysiin, mutta havaitsi, ettei sen ajatuksista ollut hyötyä oppimisessa. Hänen kokemuksensa olivat samansuuntaiset kuin myöhemmät tutkimustulokset, "pettymys on ollut suuri". Äidinkielen ja vieraan kielen erojen vaikeudesta hän mainitsee esimerkkinä yksikön kolmannen persoonan maskuliinisen ja feminiinisen pronominin eron, joka suomesta puuttuu. Jos sitä ei ole runsaalla puheharjoittelulla sisäistänyt, pronominin valinta voi tottuneellakin puhujalla mennä vikaan. Suomea puhuva ulkomaalainen, joka on tottunut tähän eroon äidinkielessään, kaipaa sen antamaa informaatiota suomen kielessä. Äidinkieli siis ohjaa ajattelua.

Opettaja E:n mielestä äidinkielestä on vain hyötyä. Se nopeuttaa ja selvittää kieliopin opetusta, ja erot kielten välillä täytyy ymmärtää. Siksi hän vertailee opiskeltavaa kieltä ja äidinkieltä. Opettaja F puolestaan pitää harhana ajatusta, että oppilaat kouluvaiheessa pystyisivät ajattelemaan suoraan venäjäksi. Koska kieltä ei paljon kuule, oppilaille ei synny tällaista lausemaailmaa. On mietittävä suomeksi joku juoni ja siirrettävä se venäjäksi.

"jos on fiksu ope, niin on vähän suurempia kokonaisuuksia opettanu kun pelkkiä sanoja, niin että se kuulostais vähän siltä, mitä venäläisetkin käyttää. Mutta se että sen kääntämisen sais toimiin... sillä lailla, että se ei ois sana kerrallaan, niin se on aika työ ja kouluttaminen".

Oppilaan oma kirjoittaminen on hänestä hyvää harjoitusta, koska oppilas joutuu siinä pohtimaan asioita intensiivisesti. Opetusharjoittelijat toimivat apuopettajina ja auttavat kysyjä prosessin kuluessa.

**Tulosten tarkastelua.** Yhtä lukuun ottamatta haastatellut opettajat pitävät äidinkieltä tärkeänä apuna vieraan kielen oppimisessa, tosin yhden mu-

<sup>30</sup> ks. esim. Eysenck 1976

kaan sen interferenssi saattaa haitata opiskeltavan kielen käyttöä. Ajattelun ja maailmankuvan muovaajana äidinkieli antaa alkeisvaiheessa ajatukset, jotka halutaan ilmaista vieraalla kielellä. Äidinkielen ja opiskeltavan kielen vertailu voi auttaa ymmärtämään paitsi kieliopin muotoihin myös puhelukulttuureihin liittyviä eroja ja yhtäläisyyksiä.

Opettajat kiinnittivät huomiota siihen, että äidinkielestä puuttuvat erottelut ja rakenteet ovat vaikeita omaksua. Kuinka ensikieli vaikuttaa vieraan kielen omaksumiseen, on aina askarruttanut kielenoppimisen tutkijoita. Asiaa on yritetty selvittää muun muassa kielten kontrastiivisella analyysillä. Empiirisiin kokeisiin on kuitenkin osoitettu, että alkuperäinen kontrastiivisen analyysin hypoteesi äidinkielen ja vieraan kielen oppimisen suhteista ei pitänyt paikkaansa; kontrastiivisen analyysin avulla ei pystytty ennustamaan, mitkä asiat ovat vaikeita tai helppoja omaksua vieraassa kielessä (Towell & Hawkins 1994, 17–23). On havaittu, että äidinkielen vaikutus vieraan kielen oppimiseen on monimutkaisempi eikä niin negatiivinen, kuin alunperin ajateltiin, ja kontrastiivinen analyysi on ajan mittaan saanut uusia sävyjä (Ellis 1994a). Monet tutkijat puhuvatkin nykyisin mieluummin kielten välisestä vaikutuksesta (cross-linguistic influence, esim. Kellerman & Sharwood Smith 1986; Odlin 1989). Universaalikielioppiteorian mukaiset ilmiöt kuten äidinkielen parametrien siirtyminen vieraaseen kieleen ovat antaneet kontrastiiviselle analyysille uutta kiinnostavuutta (ks. luku 3.2).

### **Pedagoginen kielioppikirja**

Avokysymyksellä 33 selvitettiin, mitkä tekijät opettajien käsityksen mukaan ovat tärkeitä pedagogisessa kieliopissa, kun kyseessä on koulukäyttöön tarkoitettu kielioppikirja. Kysymykseen vastasi 61 opettajaa, 12 oli jättänyt vastaamatta. Vastauksista muodostettiin 12 kategoriaa, joille tyypillisiä piirteitä kuvataan seuraavassa opettajien vastausten pohjalta. Kategoriat on esitetty niiden esiintymistiheyden mukaisessa järjestyksessä. Opettajat pitivät seuraavia piirteitä tärkeinä pedagogisessa kielioppikirjassa:

#### *1. Harjoitustehtävien monipuolisuus*

Monipuolisia, mielekkäitä, eriyttäviä harjoituksia. Kommunikatiivisia puhe- ja kirjallisia harjoituksia. Myös produktiivisia tehtäviä. Tietokoneohjelmia. Kielipelejä. Ei muunnos- täydennys- ym. valmiita tehtäviä. Ei niin paljon enää aukkotehtäviä. Harjoitusten ratkaisut mukana.

#### *2. Selkeys, ytimekkyys, oleelliseen keskittyminen*

Selkeä ja johdonmukainen oppilaiden lähtökohdat huomioonottava. Ydinasiat hyvin.

#### *3. Teknisen toteutuksen selkeys*

Rauhallinen, selkeä taitto näkömuistiakin varten. Visuaalisesti miellyttävä. Tarpeeksi iso teksti. Havainnollistava kuvitus. Yhteenvetoja, käsitekarttoja. Hyvä selkeä hakemisto. Erillinen harjoituskirja.

#### 4. *Esimerkkiaineiston elävyys*

Esimerkit elävää, käyttökelpoista, tämän ajan kieltä. Luonnollinen konteksti, tarinakirja. Yhtenäinen teksti, esimerkiksi sarjakuva.

#### 5. *Käyttökelpoisuus hakuteoksena, käsikirjana lukiolaiselle*

Lukiossa hakuteos. Selkeä tiivis käsikirja.

#### 6. *Kiinnostavuus ja hauskuus*

Hauskuus, iloisuus, kiinnostavuus. Elämyksiä, sekä tunteeseen että älyyn vetoavuutta. Tehtävissä jotain jännittävää, mielikuvitukseen vetoavaa.

#### 7. *Tilaa oppilaiden omalle päättelylle*

Oppilaan oman päättelyn ja mielikuvituksen käytön tukeminen. Oppilailla mahdollisuus itse täydentää säännöt.

#### 8. *Kommunikatiivisuus*

Jäsennys arkielämän tarpeista käsin, ei perinteisen jaottelun mukaan (imperfekti, perfekti jne.). Kommunikaation periaatteella toimiva.

#### 9. *Peruskielioppi ja laajempi versio*

Perusosa ja laaja versio. Peruskoululaisille ja lukiolaisille eri versio.

#### 10. *Erillisen kielioppikirjan tarpeettomuus*

Peruskoulussa ei tarvita erillistä kielioppikirjaa. Peruskoulussa vihkoon oma kielioppi, "kielioppilaatikat" pois oppikirjoista. Kielioppikirja ei ole välttämätön.

#### 11. *Tyytyväisyys olemassaoleviin kielioppeihin*

Meillä on varsin hyvä uusi [ruotsin] kielioppi. Lukion kirjassa [ruotsi] ei valittamista. Nykyiset ovat erinomaisia ja riittäviä.

#### 12. *Muuta*

Itseohjaava. Yksikielinen. Sanaluokittain järjestetty. Rakenteiden käyttöyhteys selvitetty. Kielioppikirja ärsyke, josta seuraisi oppilaan luovaa tuotosta. Opettajalle aineistoa, vihjeitä harjoitusmuodoista. Sellainen, että opisi opettamaan kielioppia paremmin. Nykyiset kieliopit eivät ole hyviä. En osaa sanoa.

Edellä esiteltyjen kategorioiden frekvenssit ja prosenttijakauma on esitetty taulukossa 10. Kukin opettaja on maininnut yhden tai useampia piirteitä.

Kaikkein tärkeimpänä opettajat pitivät *harjoitustehtäviä* ja niiden laatua. Tämän mainitsi lähes puolet vastaajista. Seuraavalla sijalla oli kielioppikirjan *selkeys*, jonka mainitsi runsas kolmannes vastaajista. Kolmannen ryhmän muodostivat kirjan teknisen toteutuksen selkeys, esimerkkiaineiston elävyys, kirjan kiinnostavuus ja hauskuus sekä kirjan soveltuvuus hakuteokseksi varsinkin lukiossa. Joka kymmenes vastaaja piti erillistä kielioppikirjaa tarpeettomana erityisesti peruskoulussa, ja lähes sama määrä vastaajia oli tyytyväisiä nykyisiin kielioppikirjoihin. Muutamat vastaajat halusivat tilaa oppilaiden omalle päättelylle ja pitivät tärkeänä kirjan kom-

munikatiivista rakennetta. Jotkut kaipasivat myös kahta eri laajuista kieliopin versiota. *Muuta*-osasto jäi aika laajaksi. Sieltä olisi voinut ottaa vielä erikseen esimerkiksi ne vastaukset, joissa kaivattiin opettajalle ohjeita ja viikkoita kieliopin opetukseen (n=3/61).

TAULUKKO 10 Opettajien pedagogisessa kielioppikirjassa tärkeinä pitämät piirteet (avokysymys 33, n = 61)

Tärkeinä pidetyt piirteet	N=61	f	%
Harjoitustehtävien monipuolisuus		29	47.5
Selkeys, oleelliseen keskittyminen		21	34.4
Teknisen toteutuksen selkeys		12	19.7
Esimerkkiaineiston elävyys		12	19.7
Hakuteos, käsikirja lukiolaiselle		11	18.0
Kiinnostavuus ja hauskuus		9	14.8
Tilaa oppilaiden omalle päättelylle		4	6.6
Kommunikatiivisuus		4	6.6
Peruskielioppi ja laajempi versio		3	4.9
Muuta		12	19.7
Erillisen kielioppikirjan tarpeettomuus		6	9.8
Tyytyväisyys olemassaoleviin kielioppeihin		5	8.2

**Tulosten tarkastelua.** Opettajien käsityksen mukaan ihanteellinen pedagoginen kielioppikirja koulukäyttöön sisältäisi monipuolisia, mielekkäitä, eriyttäviä suullisia ja kirjallisia harjoituksia. Se olisi sekä sisällöltään että painoasultaan selkeä ja ytimekäs, myös näkömuistia tukeva ja visuaalisesti miellyttävä. Se sisältäisi hyvän hakemiston ja valmiiden tehtävien ratkaisut. Esimerkit olisivat elävää aitoa kieltä, konteksti voisi olla mukana esimerkiksi viestintätilanteen, sarjakuvan tai tarinan muodossa. Kirjan kokonaisuudessa olisi otettu huomioon kiinnostavuus, hauskuus ja huumori, ja se olisi laadittu niin, että se sopisi ainakin lukiovaiheessa hakuteoksena käytettäväksi. Mahdollisesti kirja toteutettaisiin kahtena eri laajuisena versiona ja siihen liittyisi oheisaineistoa opettajalle.

Kommunikatiivisen kielenopetuksen periaatteet heijastuvat toivomuksina viestinnällisistä harjoituksista ja koko teoksen rakentamisesta kommunikaation vaatimuksista käsin. Harjoitusten saama suuri painotus heijastaa kognitiivisen taidon oppimisen periaatteita. Samoin muutamien vastaajien mainitsema oppilaiden oman päättelyn mahdollistaminen heijastaa induktiivista otetta kieliopin opetukseen ja samalla kognitiivis-konstruktionistista oppimiskäsitystä. Oli kuitenkin hämmästyttävää, että kielen käytön pragmaattinen näkökulma, rakenteiden käyttöyhteyden selvittäminen, mainittiin vain yhdessä vastauksessa. – Tosin tämä tavallaan sisältyi siihen toivomukseen, että esimerkit tarjottaisiin tekstikontekstissa (n=6/61). – Nykyiset kielioppikirjat ovat juuri tässä usein puutteellisia: kieliopillinen muoto selvitetään tarkoin mutta siihen, mihin ja millaisissa yhteyksissä sitä tarvitaan, kiinnitetään harvoin tarpeeksi huomiota.

Osa opettajista ei kaipaa lainkaan erillistä kielioppikirjaa. Perusteluna mainittiin, että kielioppi on esitetty melko kattavasti oppikirjoissa. Toisaalta hakuteoksen tarvetta perusteltiin juuri sillä, että erilliset oppikirjojen osat

eivät ole helposti käytettävissä, kun jotain tietoa pitäisi tarkistaa ja kerrata. Harjoitusten sijoittamisesta itse kielioppikirjaan tai erikseen oltiin jossain määrin eri mieltä. Viisi vastaajaa toivoi erillistä harjoituskirjaa, tosin perustelematta tätä tarkemmin. Hakuteoksena käytettävä kielioppikirja olisi varmasti käytännöllisempi ilman harjoituksia.

### 8.4.3 Erilaiset oppilaat kieliopin oppijoina

Opettajien käsitystä erilaisista oppilaista kieliopin oppijoina selvitettiin kyselylomakkeen väittämällä ja teemahaastatteluilla. Väittämät, vastausten prosenttijakaumat, keskiarvot ja keskihajonnat näkyvät taulukosta 11.

TAULUKKO 11 Opettajien käsitykset erilaisista oppilaista kieliopin oppijoina

Väittämät	N	Asteikko								$\bar{x}$	s
		1	2	3	4	5	6	7	8		
13. Kieliopin opiskelu on oppilaiden mielestä ikävää	73	20.5	24.7	19.2	8.2	8.2	11.0	6.8	1.4	3.26	1.97
19. Erityisesti heikot oppilaat hyötyvät kieliopin opetuksesta	71	19.7	18.3	12.7	14.1	8.5	12.7	11.3	2.8	3.70	2.16
26. Otan huomioon erilaiset oppilaat kielioppia opettaessani	72	-	4.2	1.4	2.8	6.9	22.2	33.3	29.2	6.58	1.47

Asteikko: 1 = täysin eri mieltä → 8 = täysin samaa mieltä

Vain yksi vastaaja oli täysin samaa mieltä siitä, että *kieliopin opiskelu on oppilaiden mielestä ikävää*. Vastaukset keskittyivät asteikon alkupäähän, eri mieltä oli yhteensä 64.4 % vastaajista, täysin eri mieltä viidennes. Toisaalta lievästi samaa mieltä oli neljännes eli 26 % vastaajista. Mistä tällainen jakauma mahtanee johtua? Tähän väittämään oli pyydetty perustelua ja niitä saatiin yhteensä 53:lta vastaajalta.

Ne, joiden mielestä oppilaat *eivät pitäneet* kieliopin opiskelua *ikäväinä* tai jotka olivat asiassa neutraaleja, perustelivat sitä seuraavilla seikoilla a) systeemin ymmärtämistä pidetään tärkeänä, b) asian näkeminen ongelmanratkaisuna tuottaa mielihyvää (n=11/37), c) oppilaat haluavat oppia kielioppia (n=10/37), d) kieliopin opiskelusta voi tehdä hauskaa (n=9/37), e) oppilaat kokevat kehittyvänsä kielenkäytössä, eivät oppivansa kielioppia (n=2/32), f) suullista harjoittelua ei koeta tylsäksi (n=2/32) ja g) asia riippuu oppijatyypistä (n=2/37). Yksi sanoi oppilaiden mielellään tekevän yksinkertaisia aukkoharjoituksia, vaikka niissä ei opettajan mielestä ole järkeä. Ne taas, jotka olivat ainakin jossain määrin *samaa mieltä* siitä, että oppilaat kokevat kieliopin opiskelun ikäväksi, katsoivat sen johtuvan siitä, että kieliopin opiskelu on etenkin heikoista oppilaista rasittavan teoreettista, vaikeaa

tai kuivaa (n=9/16). Kolme huomautti asian riippuvan oppijatyyppistä ja kaksi piti sitä motivointikysymyksenä.

Eri mieltä olleista ja neutraaleista kommentoijista 24.3 % oli englannin opettajia, samaa mieltä olleista 62.5 %. Opettajaryhmien keskiarvojen eroja vertailtaessa ilmeni, että pakollisen englannin kielen opettajien mielestä oppilaat kokivat kieliopin opiskelun ikäväksi useammin kuin muiden pakollisten kielten kuin englannin tai ruotsin opettajien mielestä ( $F(2, 56)=4.06$ ,  $p=.027$ , liite 6, taulukko 1). 30–40-vuotiaitten ja 40–50-vuotiaitten ikäryhmien mielestä oppilaat pitivät kieliopin opiskelua ikävänä useammin kuin yli 50-vuotiaiden mielestä ( $F(3, 69)=3.83$ ,  $p=.014$ , liite 6, taulukko 5).

Siitä, että erityisesti *heikot oppilaat hyötyisivät* kieliopin opetuksesta 50.7 % vastaajista oli eri mieltä, täysin eri mieltä oli viidennes. Kuitenkin samaa mieltä oli runsas neljännes vastaajista (26.8 %); tosin täysin samaa mieltä oli vain kaksi vastaajaa. Asiasta epävarmoiksi osoittautui runsas viidennes (22.6 %). Opettajaryhmien välillä oli joitakin tilastollisia eroja. Miehet uskoivat enemmän kuin naiset heikkojen oppilaiden hyötyvän ( $t=2.22$ ,  $df=69$ ,  $p=.029$ , liite 6, taulukko 4). Tämä oli ainoa sukupuolten välinen tilastollinen ero tässä aineistossa. Lyhyiden kielten opettajat uskoivat useammin kuin pakollisten kielten opettajat heikkojen oppilaiden hyötyvän, ero oli tosin vain oireellinen ( $t=-1.75$ ,  $df=63$ ,  $p=.085$ , liite 6, taulukko 3). Väittämään antamaansa vastausta oma-aloitteisesti kommentoineet opettajat (n=8) totesivat, etteivät heikot jaksaa abstraktioiden parissa. "Me Tarzan. You Jane, on myöskin kommunikointia" (49 enA). Olisi ollut mielenkiintoista saada jonkun todella samaa mieltä olevan opettajan perustelu mukaan.

Opettajista 84.7 % oli samaa mieltä siitä, että he *ottavat erilaiset oppilaat huomioon kielioppia opettaessaan*, täysin eri mieltä ei ollut kukaan. Opettajaryhmien välillä oli yksi opettajakokemukseen liittyvä ero: yli 20 vuotta opettaneet ja 10–20 vuotta opettaneet ottivat erilaiset oppilaat enemmän huomioon kuin alle 10 vuotta opettaneet ( $F(2, 69)=4.90$ ,  $p=.0102$ , liite 6, taulukko 6).

Opettajilta kysyttiin lisäksi, kuinka he eriyttivät kieliopin opetustaan. Vastauksia saatiin yhteensä 54. Opettajat kertoivat, että he vaihtelevat kieliopin opetustapojaan tavoittaakseen erilaiset oppilaat (n=7/54). Monet opettavat ensin vain asian ytimen, sitten lisää (n=6/54). Heikoille oppilaille annetaan hyvin konkreettisia esimerkkejä ja käytetään yksinkertaisia termejä (n=5/54). Harjoitteluvaiheessa valikoidaan harjoitustehtäviä ja vaihdellaan harjoittelutapoja (n=20/54), käytetään erilaisia oppilasryhmityksiä (n=2/54), annetaan yksilöllistä ohjausta (n=10/54) ja joskus lisäharjoituksia (n=3/54). Heikoille oppilaille pyritään antamaan myös enemmän aikaa asian omaksumiseen (n=2/54). He saavat tukiovetusta (n=2/54), eikä heiltä peruskoulussa vaadita vasta lukiossa tarvittavia asioita (n=2/54). Hyvät oppilaat työskentelevät ja tarkistavat tehtävänsä itsenäisesti, keksivät säännöt ja toimivat heikkojen apuna (n=4/54). Eräs opettaja huomautti, että keskeistä on oppilaan oma pohdinta. Toisen opettajan mielestä keskitasoiset oppilaat tarvitsevat eniten kieliopin opetusta. Joku opettaja pyrkii käyttämään eri oppijatyyppisiä puhuttelevia keinoja kuten värejä, liikemerkkejä, ääntä ja musiikkia. Pari opettajaa mainitsi myös, että eriyttäminen ei aina onnistu

tai etteivät he koe eriyttävänsä tarpeeksi ja johdonmukaisesti, vaikka pitävät asiaa tärkeänä.

**Tulosten tarkastelua.** Oppilaat eivät opettajien käsityksen mukaan yleensä kokeneet kieliopin opetusta ikäväksi. Hämmästyttävää oli, että erityisesti muiden kielten kuin englannin ja ruotsin opettajat, samoin kuin vanhin opettajaryhmä olivat tätä mieltä. Toista mieltä olivat useimmin englannin opettajat sekä nuoremmat opettajaryhmät. Asian olisi voinut otaksua olevan päinvastoin, englantihan on morfologialtaan yksinkertaista, ja nuorempien opettajien pitäisi olla eriyttämiseen koulittuja. Samat ryhmät kokivat kuitenkin kieliopin opetuksen myös ongelmallisemmaksi kuin muut (ks. s. 129). Ainakin osittainen selitys löytyy ehkä siitä, että muiden kuin englannin kielen opettajat, samoin kuin vanhin opettajaryhmä ovat harjaantuneet kieliopin opettamisessa; edelliset koska heidän opettamiensa muotorikkaiden kielten käyttö pakostakin vaatii morfologian ja syntaksin harjoittamista. Oppilaatkin ymmärtävät tämän jo ainakin siinä vaiheessa, kun opiskelevat valinnaisia lyhyitä kieliä. Sen sijaan oppilaat ehkä kuvittelevat osaavansa englantia jo joka tapauksessa. Tällöin kieliopilliset selvitteilyt saattavat tuntua painolastilta, kuivalta ja vaikealta (vrt. asennetutkimukset luvussa 4.4.2). Ehkä pakollisen englannin kielen opiskelijat ovat myös vielä heterogeenisempää joukkoa kuin harvemmin opiskeltujen kielten oppijat.

Käsityksiä *erityisesti heikkojen oppilaiden kieliopin opetuksesta hyötymisestä* tarkasteltaessa oli yllättävää, että runsas neljännes opettajista oli jossain määrin samaa mieltä. Tämä käsitys poikkesi esimerkiksi brittiläisten opettajien käsityksestä (ks. esim. Mitchell ym. 1994). Ja toiseksi, miksi miesopettajat ajattelivat heikkojen oppilaiden hyötyvän useammin kuin naisopettajat? Kieliopin eksplisiittisestä opetuksesta hyötyminen vaatii jonkin verran analyttistä, abstraktia ajattelukykyä ja sääntöjen soveltamiskykyä. Nämä kyvyt eivät ole tyypillisiä heikoille oppilaille. Toisaalta hyvin kohdennetulla opetuksella ja ennen kaikkea harjoituksella voitaneen tukea heikkojen oppimista (vrt. kuitenkin Kristiansen 1992).

*Erilaisten oppilaiden huomioon ottaminen* opetuksessa merkinnee juuri sitä, että kukin saa omien kykyjensä ja oman oppimistyyliinsä mukaista opetusta (vrt. kielellinen kyvykkyys ja oppimistyyli luvussa 4.4.2). Tämä on opettajalle erittäin vaativa tehtävä. Vähiten opettajakokemusta keränneet opettajat poikkesivatkin tässä muista ryhmistä. Muutamat opettajat ilmaisivat suoraan tehtävän vaikeuden. Eriyttämistä pidettiin kuitenkin erittäin tärkeänä, ja opettajien suuri enemmistö toteutti sitä eri muodoissa. Huomiota herättää tukiopetuksen käytön vähäisyys. Säästötkö lienevät syyinä vaiko tulokset, jotka eivät rohkaise tukiopetukseen (ks. Kristiansen 1992).

### **Haastateltujen opettajien käsitykset erilaisista oppilaista**

Myös teemahaastatteluisissa opettajat pohtivat erilaisia oppilaita kieliopin oppijoina. Opettaja A erotteli kolmenlaisia oppijoita lähinnä *kielikyvyn* mukaan: analyttiset, hyvin heikot ja toimimalla oppivat. Analyttiset oppilaat oivaltavat kielen rakenteisiin liittyvät asiat heti, sillä heitä auttaa äidinkie-



len ja vieraan kielen rinnastaminen. Heikoilta oppilailta ei vaadita kielioppitermien tms. hallintaa, vaan heidän annetaan tuottaa kieltä niin paljon kuin mahdollista.

”Se on niinkun vettä hanhen selkään heittää, jos... niille opettaa rakenneasioita, se on ... ihan turhuutta, että niitten kanssa pitää ihan mahottoman paljon yrittää, vaan ... että ne saa puhua ja ne saa kirjottaa, vaikka se on ... ihan kauheeta sotkua se niitten kirjottaminen, siinä ei oo päätä eikä häntää. Mitä enemmän ne tuottaa sitä suullisesti ja kirjallisesti, sitä paremmin ... on mahdollista, että ne jotain oppii myös, että ne saa jotakin täältä koulusta, mistä niillä on hyötyä.”

Opettaja A arveli näiden oppilaiden tuskin pystyvän luovaan kielenkäyttöön, pikemminkin ”ne osaa näitä tämmösiä ikään kuin blokkeja”. Hyvin heikkojen oppilaiden ongelma on riittämätön kiinnostus juuri mihinkään. Sen sijaan on paljon oppilaita, varsinkin poikia, joille kieliopin käsitteiden oppiminen on tuskallista, mutta jotka oppivat kieltä jopa oikein hyvin toimimalla kielellä, kun heillä on tarpeellinen motivaatio siihen.

”Ne pelaa tietokonepelejä ja näitä roolipelejä, jossa ne tarvii englantia. Siis niiden on aivan välttämätöntä saada selville, mitä siinä pitää tehdä, jotta ne voivat sitä pelata, että ne voi toimia. Eli... siis toimimalla sen kielen kanssa niin sillä tavalla ne sitä oppii.”

Myös opettaja B jakoi oppilaansa kolmeen ryhmään, mutta sen mukaan, *millaista opetusta* he odottavat: 1) niihin, jotka odottavat opettajan opettavan selkeästi kielioppia, koska ”sillon se opetus koetaan turvalliseksi ja vain silloin”, 2) niihin, jotka eivät tarvitse kielioppia vaan käyttävät kieltä luontevasti, tosin tehden myös virheitä, ja 3) joukon mukana kulkijoihin, joilla ei ole selvää käsitystä, millaista opetuksen tulisi olla. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat kokevat turvattomana myös sen, jos oppikirjaa ei käydä läpi kappale kappaleelta. Näiden

”oppimisen käsitys on se, että ... oppimista ei tapahdu muissa tilanteissa ja että se on tietty turvallisuus ja tietyt raamit ... ja ehkä myöskin ... oppimiskokemukset ...”

Tällaista oppimiskäsitystä on opettaja B:n koulussa tietoisesti pyritty muuttamaan, mutta se elää edelleen voimakkaana. Hän epäilee ylioppilaskokeen vaikuttavan asiaan.

”... he kokevat, että he ovat tuuliajolla, jos mä en oookkaan opettanu niille tarpeeksi kielioppia.”

Luontevasti kieltä käyttävän ryhmän oppilaat eivät ole asettaneet itselleen kovin kunnianhimoisia tavoitteita, mutta opiskelevat kuitenkin tavoitteellisesti. Opettaja B toivoisi näitä olevan enemmän. He lienevät enemmän ilmaisuun suuntautuneita kuin ensin mainitut.

Opettaja C ajatteli oppilaiden erilaisuutta *eriyttämisen* kannalta. Hän näkee kyllä oppilaansa erilaisina yksilöinä, mutta hän on korvannut yksilötyön pariharjoittelulla, joka hänen mukaansa on oppilaistakin hauskem-paa. Rakenteiden oppiminen ei hänestä ole kovin yksilöllinen asia, joskin siinä oppimistaso varmasti vaihtelee. Opettaja C ei eriytä opetusta erottele-

malla hyvät ja heikot oppilaat, vaan panee kaikki tekemään suunnilleen samaa perusharjoittelua peruskoulussa, koska pitää jakamista eri karsinoinhin oppilaille sosiaalisesti hankalana. Sen sijaan hän asettaa luokkatilanteessa hyvälle oppilaille haasteita, joita nämä joutuvat pohtimaan. Opettaja C huomautti myös, että kieliopin opetuksessa esimerkkien pitäisi olla oppilaille jotenkin läheisiä. Näin ei oppimateriaaleissa aina ole.

”Ett se pitäs jotenki sitte transponoida noitten lasten tasolle tai ... olla ... esimerkiksi semmonen jännä ... semmosella tavalla ne oppii esimerkiksi jonkun passiivin helposti, kun on esimerkiksi joku murhajuttu, kaikki esitetään passiivissa ‘who was killed?’... Se liittyy siihen storiin.”

Opettaja D ei ole havainnut lukiolaisissa erityisempiä eroja kieliopin oppimisessa. Sen sijaan oppilaan *yleismenestyminen* on saman suuntainen kieliopin oppimisen kanssa. Opettaja E puolestaan näki oppilaansa *hyvinä ja heikkoina*. Hän kantoi huonoa omaatuntoa heikoista oppilaistaan, joille on vaikeaa siirtyä suoraan suulliseen harjoitteluun. Hän arveli, että kirjallinen harjoittelu auttaisi näitä, koska siinä on enemmän aikaa miettiä. Opettaja E:llä oli kuitenkin enemmän hyviä oppilaita, joten hänen ei ole ollut pakko keskittyä heikkoihin. Oppilaiden suhtautuminen kieliopin opetukseen on ollut asiallista, eivätkä he koe sitä ikäväksi.

Opettaja F näki oppilaiden erilaisuuden tyttöjen ja poikien asenne- ja roolikysymyksenä sekä kapasiteettikysymyksenä.

”joku tässä venäjän opetuksessa klikkaa tästä teoreettisemmasta älyämisestä, ja kahella tunnilla viikossa ei pysty sitä koko ajattelumaailmaa ja kielen analysointia opettaan. Nyt osa näistä pojista... aina sulkee korvansa, niin että se on se asennoituminen, johon sitte ei o must edes venäjän kieli, vaan se on tullu jo äidinkielestä varmaan, tai sitte joku semmonen naismaisuusjuttu siinä kanssa on, must tuntuu, koska se on vähän aateltu, että fysiikat ja kemiat pohdinnat on pojille ja nää kielioppijutut kuuluu tytöille”.

*Roolikäyttäytyminen* on opettaja F:n mielestä jopa lisääntynyt. Asiat ikäänkuin lokeroituvat: tuo ei kuulu minulle. Pitkän matematiikan valinneet pojat ovat C-venäjässä kuitenkin mielellään pohtineet kielioppiasioita, kun ovat pitäneet sitä asiaankuuluvana ja saaneet esittää siinä fiksuutensa. Opettaja F katsoi, että kieliopin oppiminen on paljolti myös *kapasiteettikysymys*. Monet tytöt ovat tottuneet ulkoa opiskeluun, ja silloin itsenäinen analyysin teko on heille vaikeaa. Oppilaiden suhtautuminen kieliopin opetukseen riippuu myös paljon siitä, miten muut kieltenopettajat käsittelevät asioita. Jos joku muukin on opettanut kieliopin käsitteitä, oppilaiden on helpompi ymmärtää ne työvälineiksi.

**Tulosten tarkastelua.** Haastatellut opettajat jakoivat oppilaat erilaisiin tyyppeihin eri perustein; joko lähinnä *kielikyvyn* pohjalta akselilla hyvät/heikot tai siltä kannalta, kuinka erilaiset oppilaat *suhtautuivat* kieliopin opetukseen. Erilaisuus nähtiin myös *roolikäyttäytymisenä* tai *analyyttisestä* kyvystä johtuvana. Vielä kieliopin oppimisen katsottiin olevan yhteydessä oppilaan *yleismenestykseen*. Päähuomio kiinnitettiin siis oppilaitten erilaiseen asennoitumiseen ja menestymiseen opiskelussa.

Vastaanottava, ulkomuistia käyttävä oppiminen ja analyttinen, keksivä oppiminen, joista yksi opettaja puhui, ovat erilaisia prosesseja sinänsä (Ausubel ym. 1978, 24–25). Toisaalta voidaan erottaa, kuten yksi opettaja teki, *kognitiiviselta* orientaatioltaan kokemukselliset (experiential) ja opiskelua tärkeänä pitävät (studial) oppijat. Oppijan *affektiivista* orientaatiota oppimistehtävään, johon tämä opettaja myös kiinnitti huomiota, voidaan puolestaan kuvata ulottuvuudella aktiivinen – passiivinen. (ks. luku 4.4.2.)

Opettaja A:n mainitsemien ”blokkien” – analysoimattomien sanontojen ja täydennettävien lausekaavojen – opettelu kuuluu normaaliin kielen kehitykseen vieraassa kielessäkin, etenkin opiskelun alkuvaiheessa, mutta heikot oppilaat jäävät jatkossakin niiden varaan (Nattinger & DeCarico 1992, 24–29; Kristiansen 1992, 156). Kuten opettaja C totesi, ”opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa”, sillä sen varassa oppilas konstruoi tietorakenteensa. Opettaja E arveli heikkojen oppilaiden hyötyvän kirjoitusharjoituksista, koska silloin on käytettävissä enemmän harkinta-aikaa. Tätä suosittelee myös Portmann (1991). Opettaja F:n mainitsemilla kieliopin pohdinnasta kiinnostuneilla laajan matematiikan kurssin valinneilla oppilailla kiinnostuksen syynä saattaa olla myös heille luontainen rationaalinen tiedonhankinnan tyyli (ks. Leino & Leino 1990, 78–79).

#### 8.4.4 Kieliopin opetus: työtavat ja tehokas harjoittelu

Opettajien käsityksiä kieliopin opetuksessa tärkeistä seikoista, sopivista työtavoista ja harjoittelusta tutkittiin avokysymyksillä (30, 31 ja 32) sekä teema-haastatteluilla. Vastaukset avokysymyksiin 30 ja 31 menivät siinä määrin päällekkäin, että ne yhdistettiin. Kysymyksellä 30 haluttiin selvittää, mitä opettajat pitävät tärkeänä kieliopin opetuksessa. Kysymys 31 koski keinoja, jotka opettajat olivat kokeneet onnistuneiksi kieliopin opetuksessa. Kun vastauksia analysoitiin, osoittautui, että opettajien käsitykset kieliopin opetuksessa tärkeistä seikoista ja onnistuneista työtavoista näyttivät olevan suureksi osaksi kognitiivis-konstruktivistisen oppimisteorian mukaisia. Tätä käytettiin taustana vastauksia ryhmiteltäessä. Toinen ryhmä muodostui oppiaineksen didaktisen analyysin ympärille. Näihin ryhmiin kuuluvien kategorioitten kuvaukset perustuvat seuraavassa opettajien antamiin vastauksiin. Kummankin ryhmän kategoriat on esitetty niiden esiintymistiheyden mukaisessa järjestyksessä.

#### Kieliopin opetuksessa tärkeät seikat ja käytettävät työtavat

##### *A. Kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvat:*

##### *1. Oppilaitten aktiivinen ongelmanratkaisu entisten tietorakenteitten pohjalta*

Esimerkkilauseiden, vitsien, tarinoiden, melko runsaan aineksen pohjalta tehdään induktio, itsenäinen päättely. Uteliaisuus ja oivaltamisen ilo: oppilaille annetaan tilaisuus itse oivaltaa, kuinka kieli toimii. Jonkinlainen ongelmanratkaisutilanne lienee paras. Oppilaat päättävät asian tuttujen asioiden avulla ja muodostavat itse säännön, jolloin apuna voidaan käyttää

käsittekarttoja. Asia kytketään aikaisemmin opittuun. Vertaillaan muihin kieliin ja äidinkielen. Tekemällä oppii. Oppilaat laativat omat esimerkit. Oppilaat opetetaan kyselemään. Vastataan kysymyksiin silloin, kun ne esitetään.

## 2. Omaehtoinen mielekäs viestinnällinen harjoittelu

Harjoittelu on monipuolista ja mielekästä. Omaehtoista tuottamista, omaa tekstiä, oppilaat tekevät harjoituksissa tarvittavan aineiston. Paljon erilaisia ja eritasoisia suullisia ja kirjallisia harjoituksia oppilaiden ehdoilla luontevissa tilanteissa. Harjoituksia, joissa toisella on hallussaan informaatio, joka toiselta puuttuu, kommunikatiivisia drillejä, kilpailuja, pelejä ja leikkejä. Toistoa pelien avulla.

## 3. Oppimisprosessin luonteen huomioiminen ja seuranta

Opittua kuljetetaan mukana, jotta se automaattistuisi. Tarvitaan kertausta, aikaa ja hautumista. Rakenne esiintyy jonkin aikaa korostuneesti opettajan puheessa. Kielioppia opetetaan pieninä annoksina säännöllisesti. Annetaan tietoisuutta joka tunti. Kieliopin opetukseen ei käytetä kokonaisia opetustunteja. Virheet ovat luonnollinen osa oppimisprosessia. Voit sanoa oppilaalle: Jos et nyt ymmärrä, älä luovuta, pane hautumaan! Kielioppia opetetaan, ei paljoa evaluoida, ei odoteta heti tuloksia. Jonkin ajan kuluttua oppilaat kirjoittavat elaborointeja, joihin sisältyy tiettyjen sanojen ja tietyn kielioppiasian käyttövaatimus. Lopuksi oppilaan itsearviointi ja tarpeen mukaan lisäharjoittelupyynnö opettajalle. Testataan ja kontrolloidaan, osataanko asia. Oppilaat opetetaan käyttämään kielioppikirjaa hakuteoksena.

## 4. Oppilaiden erilaisuuden huomioonottaminen

Otetaan huomioon erilaiset tavat oppia, erilainen analyttisen ymmärtämisen taso, heikot ja älykkäät oppilaat, eriytetään opetusta. Jokainen ryhmä on yksilöllinen, ei ole yhtä opetuksen kaavaa. Kaikkiin aisteihin vetoavia harjoituksia. Työskennellään oppilaslähtöisesti: toiset haluavat opettajan selittävän, toiset 'tajuta' itse. Tarkistetaan, että kaikki ovat ymmärtäneet. Oppilaiden itsenäisen työskentelyn aikana on aikaa auttaa heikompia.

## 5. Opetuksen kiinnostavuus ja motivoivuus

Kiinnostavat, hauskat, mieleenpainuvat esimerkit. Kuvat ja piirrookset. Huumoria, hauskuutta; pelit, leikit ja musiikki. Hauskat, luovat, mielikuvitukseen vetoavat harjoitukset. Innostava opetus, harjoittelua vain niin kauan kuin innostusta riittää, loput kotitehtäväksi. Välitetään oppilaalle viesti: kielioppiasia on työväline, jonka avulla voi ilmaista jotain kivaa. Kun on itse hahmottanut jonkin asian selkeästi ja kytkenyt sen käytännön esimerkkeihin, oppilaat motivoituvat.

## 6. Oppilaskeskeisen oppimisympäristön luominen

Oppilaat pannaan töihin, opettaja on taka-alalla. Oppilaat työskentelevät pareittain ja ryhmissä. Oppilas selittää parilleen säännönmukaisuuden esimerkkien perusteella. Yhteistoiminnallisissa sekaryhmissä oppilaat ottavat itse selvää asiasta ja selittävät sen toisilleen. Työpisteopiskelussa kaikki ovat mukana. Oppilaat opettavat kertausvaiheessa toisiaan ja tarkistavat itse teh-

tävänsä. Käytetään itseohjaavia tietokoneharjoituksia. Kotiin annetaan itseohjaavia tehtäviä.

### 7. *Ennaltajäsentäjien käyttö*

Luodaan tarve ottaa selvää, mitä, miksi, miten käytetään? Opettaja johdattelee ja motivoi. Annetaan oppilaalle selkeä tavoite. Annetaan arvoitus oppilaiden ratkaistavaksi tai sarjakuva, vitsi, laulu tms., mistä tässä on kyse?

## **B. *Oppiaineksen didaktiseen analyysiin perustuvat:***

### 8. *Opetuksen tavoitteellisuus, selkeys ja vuorovaikutuksellisuus*

Mietitään, miksi tämä asia opetetaan, mitkä ovat eri oppimäärien tavoitteet. Mietitään, mihin oppilas rakennetta tarvitsee, mietitään käyttötilanteita. Mikä on asian ydin? Muistetaan selkeys, loogisuus ja rauhallisuus. Opetetaan havainnollisesti. Ei luennoida.

### 9. *Luontevan ja kiinnostavan kielikontekstin luominen*

Sidotaan kielioppi viestintätehtävään, osoitetaan, missä asiaa tarvitaan ja mitä omaa oppija voi sen avulla tuottaa. Nivotaan kielioppi muuhun opetukseen. Lähdetään eri materiaaleista käsin. Huolehditaan, että esimerkit ovat aitoa, elävää kieltä.

### 10. *Oppiaineksen mielekäs ja harkittu valinta ja järjestely*

Karsitaan opetettavaa ainesta. Muutetaan opetusjärjestystä, jos se on tarpeen. Keskitytään frekventteihin ja kommunikaation kannalta oleellisiin asioihin. Edetään käytännön kielitaidon vaatiman progression mukaisesti. Opetellaan suomalaislapsen karikat.

### 11. *Naseviin sääntöihin pyrkiminen ja terminologian minimointi*

Hyväksytään 'ontuvat' säännöt. Harrastetaan nyrkkisääntöjä. Yksinkertaistetaan. Ei käytetä monimutkaisia sääntöjä. Supistetaan terminologia minimiin.

### 12. *Oppiaineksen hallinta*

Opettaja osaa itse asiansa. Äidinkielen kielentuntemus on kielenopettajalle tarpeen, samoin kielitieteeseen tutustuminen.

### 13. *Eksplisiittisen kieliopin opetuksen tärkeys*

Kielioppi on opetettava koulussa, kaiken muun oppii muutenkin. Kielioppia ei pidä painottaa liikaa, mutta ei pidä luulla, että se opitaan siinä sivussa.

### 14. *Deduktiivinen opetus*

Teoriasta keskustellen, yhdessä pohdiskellen, riittävästi harjoitellen.

### 15. *Muuta*

Jos kuvittelet olevasi oppilas, miten toivoisit opetettavan? Kieliopista ei tehdä katekismusta. Ei käytetä väsyttäviä käännösharjoituksia. Opetetaan yksikielisesti. Selitykset lähtevät materiaalista käsin, havainnollistetaan esi-

merkiksi videolla. Käytetään paljon käännoäslauseita äidinkielestä opiskelta-vaan kieleen. Kielioppia opetetaan mahdollisimman vähän erikseen.

16. *Epäonnistumisen kokemuksia:*

"Englannissa on paljon epämääräisiä alueita, joitten opettamisessa en katso koskaan onnistuneeni - esimerkiksi artikkelit ja apuverbit." (22 enACruB)

"Luokan seinällä on taivutustaulukoita, oppilailta myös omat, joihin viit- taan. Onnistuminen kuitenkin vähäistä." (33 veACD)

"Ei havaintoa siitä, mikä ois onnistunu. Ainakaan ysillä ei kirjan itseopis- keltu vaikuttanut tehoavan, en tiedä miksi." (47 enA)

Näiden kategorioitten frekvenssit ja prosenttijakaumat näkyvät taulukosta 12. Kysymyksiin 30 ja 31 kertyi yhteensä 133 (67+66) vastausta. Kukin opetta- ja oli maininnut yhden tai useita seikkoja.

TAULUKKO 12 Opettajien kieliopin opetuksessa tärkeiksi katsomat piirteet ja onnistu- neet työtavat (avokysymykset 30 ja 31, n= 67 ja 66, yhteensä 133)

Työtavat	N=133	f	%
<b>Oppimiskäsitys</b>			
1. Ongelmanratkaisu entisten tietorakenteiden pohjalta		70	52.6
2. Omaehtoinen, mielekäs harjoittelu		49	36.8
3. Oppimisprosessin luonteen huomioiminen ja seuranta		32	24.1
4. Oppilaiden erilaisuuden huomioonottaminen		22	16.5
5. Opetuksen kiinnostavuus ja motivoivuus		18	13.5
6. Oppilaskeskeisen oppimisympäristön luominen		17	12.8
7. Ennaltajäsentäjien käyttö		6	4.5
<b>Didaktinen analyysi</b>			
8. Opetuksen tavoitteellisuus ja selkeys		39	29.3
9. Luonteva ja kiinnostava kielikonteksti		26	19.5
10. Oppiaineen mielekäs ja harkittu valinta		10	7.5
11. Nasevat säännöt ja terminologian minimointi		7	5.3
12. Oppiaineen hallinta		4	3.0
13. Eksplisiittinen kieliopin opetus		3	2.3
14. Deduktiivinen opetus		2	1.5
15. Muuta		10	7.5
16. Epäonnistumisen kokemuksia		3	2.3

Tärkeimmäksi kieliopin opetuksessa osoittautui oppilaiden aktiivinen on- gelmanratkaisu tarjotun kieliaineksen pohjalta aikaisemmin opittuun ai- nekseen kytkettynä, niin että he voivat päätyä itse laadittuihin sääntöihin. Puolet vastaajista mainitsi tämän. Seuraavilla sijoilla olivat monipuolinen mielekäs viestinnällinen harjoittelu sekä opetuksen tavoitteellisuus ja sel- keys, jotka mainitsi noin kolmannes vastaajista. Oppimisprosessin luon- teen huomioonottamisen toi jossain muodossa esiin neljäsnes vastaajista. Viidennes opettajista piti tärkeänä kieliopin opetuksen sijoittamista luonte- vaan ja kiinnostavaan kielikontekstiin. Seuraava ryhmä koostui oppilaiden erilaisuuden huomioonottamisesta, opetuksen kiinnostavuudesta ja moti- voivuudesta sekä oppilaskeskeisen oppimisympäristön luomisesta. Muiden

mainittujen piirteiden frekvenssit jäivät alle 10 %:n. Epäonnistumisistakin oli kerrottu avoimesti. 'Muuta'-kohdan sisältö näkyy kategorian 15 kuvauksesta. Tästä olisi voinut erottaa vielä omaksi ryhmäkseen 'kieliopin opetuksen oppimateriaaleista käsin'. Lähtökohtana olivat olleet oppikirjan tekstit, video-ohjelmat yms. (n=4/133); kuinka tästä oli edetty, oli kuitenkin jätetty mainitsematta. Muuta-ryhmään sisältyy myös yksittäisten vastaajien täysin vastakkaisia käsityksiä esimerkiksi käännoharjoitusten tärkeydestä.

**Tulosten tarkastelua.** Opettajien käsityksissä kieliopin opetuksen tärkeistä piirteistä ja onnistuneiksi koetuista työtavoista näkyvät ennen kaikkea taustalla oleva kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppiaineen didaktisen analyysin tarpeellisuus. Näistä tärkeimmäksi osoittautui oppilaan oman aktiivisen oppimistoiminnan mahdollistaminen. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana, jolle annetaan tilaisuus itse oivaltaa, kuinka kieli toimii, ja joka rakentaa uuden tietonsa aikaisemmin opitun pohjalta. Opetukseen liittyy omaehtoinen, omia tekstejä tuottava ja/tai puuttuvan informaation hakuun, kilpailujen, pelien ja leikkien muotoon kytketty mielekäs harjoittelu. Runsaan harjoittelun painottaminen ja oppimisprosessin vähittäin etenevän luonteen huomioonottaminen viittaavat kompleksisen kognitiivisen taidon oppimisen vaatimukseen. Oppiaineen didaktiseen analyysiin pohjautuvaa opetuksen selkeyttä ja tavoitteellisuutta pidetään tärkeänä. Opetusta saattavat edeltää ennaltajäsentäjät, joilla uusi asia kytketään entisiin kognitiivisiin rakenteisiin; näin ennaltajäsentäjät tekevät oppimisen oppijalle mielekkääksi ja relevantiksi (Ausubel ym. 1978, 170–172) ja virittävät oppijan motivaation käydä käsiksi oppimistehtävään. Oppiaineen mielekkyyden ja oppimismotivaation ylläpitämisen tärkeys kuvastuvat luontevan kielikontekstin ja opetuksen yleisen kiinnostavuuden korostamisena. Myös oppilaiden erilaiset piirteet oppijoina pyritään ottamaan huomioon. Kaikki eivät ole analyyttiseen oppimiseen suuntautuneita eivätkä ehkä siihen kykeneviäkään. Oppilaskeskeisen oppimisympäristön luomiseen kiinnitetään huomiota. Se tekee mahdolliseksi oppilaan oman aktiivisen toiminnan, jossa opettajan tehtävä on antaa virikkeitä, ohjausta ja tukea (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133). Opettajat käyttävät tällöin hyväksi tavoitteellisesti toimivan pienryhmätyöskentelyn mahdollisuuksia: kun oppilas selittää asian muille, hän tulee itse tietoiseksi oppimastaan ja oppii ymmärtämään omaa ymmärrystään (von Wright 1996). Toisaalta useat opettajat kuvasivat opettajan ammattitaitoon kuuluvaa kykyä valita ja järjestää oppiainekeskeistä kulloinkin tarpeellisella tavalla sekä välttää tarpeetonta painolastia.

### **Haastateltujen opettajien työtavat kieliopin opetuksessa**

Avokysymysten tuottamaa tietoa työtavoista syvennettiin kuuden opettajan teemahaastattelulla. Opettaja A kertoi pyrkivänsä työtapojen valinnassa kielen käytön kannalta järkeviin ja monipuolisiin ratkaisuihin ja siihen, että pystyy oppilaille perustelemaan, miksi mitäkin tehdään. Hän ei halua kulkea kulloisenkin 'muodin' mukana.

"... on... tämmösiä asioita aina, joita nyt pitää käyttää. Mitä mä siitä välitän,... maailma on täynnä lukemattomia erilaisia tapoja tehdä työtä... mä aina yritän löytää jonkun semmosen, että se on kielen käytön kannalta järkevää ..."

Kun opettaja A havaitsee, että oppilaat osaavat jo puheessaan käyttää jotakin rakennetta, hän ottaa sen esille, nimeää sen ja asia kootaan. Hän siis käyttää induktiivista opetustapaa laajan kieliaineksen ja harjoittelun pohjalta. Oppilailla teettämässään muistiinpanoissa hän suosii kuvioita, joista näkyy asian kokonaisuus. Hän käyttää paljon myös miellekartta-tyyppisiä muistiinpanoja. Yksinkertaisista asioista tehdään yhteinen käsittekartta, mutta mitä mutkikkaampi asia on, sitä tärkeämpänä hän pitää, että oppilaat tekevät sen itse. Samalla se toimii palautteena opettajalle siitä, miten asia on mielletty.

"... siks että tämmönen yksinkertainen asia on, että se nyt on niin yksinkertainen, että siitä nyt ei... monta mielikuvaa voi ihmisellä olla, mutta mitä monimutkasempi se on se systeemi, niin sitä parempi on, jos sä itse teet ja rakennat oman mielikuvan siitä, niin silloin sä ymmärrät sen ja sä osaat sen."

Opettaja B sitoo kieliopin opetuksen käsiteltävään tilanteeseen ja ottaa lähtökohdaksi kieliopin opetusta varten laaditun tekstin, usein sarjakuvan muodossa, jotta oppilaat näkisivät, että kyse on elävästä kielestä. Hän ei lähdä oppikirjan lukuteksteistä, jotta oppilaat eivät ajattelisi, että ne on tehty vain kieliopin raamiksi. Käsitteilytapana on induktio tai deduktio. Varsinkin peruskoulun heterogeenisissä ryhmissä oppilaat etsivät annetun tekstin pohjalta säännönmukaisuudet itsenäisesti työskennellen. Opettaja B hyödyntää oppilaiden opiskeleminen muihin kieliin liittyvää tietoa. Tämä auttaa useimpia, mutta saattaa hänestä myös sotkea heikoimpia oppilaita.

Opettaja C opettaa kielioppia yleensä muun opetuksen yhteydessä, ei erikseen. Hänen lähtökohtansa on tilanteeseen sopiva ylläkeidea eli lyhyt esimerkki asiasta ja sitten runsas suullinen pariharjoittelu. Lähtömateriaalina voi olla myös kuultu nauha tai video-ohjelma. Koska kysymys ei ole 'luonnollisesta' kielenoppimistilanteesta, on opettaja C:n mielestä välttämättömyys pysähtyä havainnoimaan asioita, jotta ne saataisiin käyttöön. Rakenteet opitaan hänen kokemuksensa mukaan parhaiten lukemalla tekstiä, ei kielioppia. Hän uskoo rakenteiden oppimisen ja niiden luovan käytön perustuvan siihen, että ne on opittu jossain mielekkäässä kontekstissa, esimerkiksi videolla tietyssä käyttötilanteessa. Lukiossa hän katsoo kysymyksen olevan lisäoppimisesta, jolloin harjoittelun, työn ja aloitteiden on lähdettävä oppilaista. Opettaja antaa ylläkkeen malliksi, jonka pohjalta oppilaat rakentavat suulliset harjoituslauseet omasta emotionaalisesta tai elämänsämaailmastaan käsin.

Opettaja C käyttää mahdollisimman niukkoja sääntöjä. Hän uskoo kieliopin oppimisessa enemmän jonkinlaiseen kypsytysilmistöön kuin sääntöjen kautta tapahtuvaan oppimiseen. Kuitenkin hän pitää tarpeellisenä nyrkkisäännön antamista esimerkiksi artikkelin käytöstä,<sup>31</sup> mutta toteaa

<sup>31</sup> Englannin artikkelin käyttö on esimerkki kielessä ilmaistavasta merkityksestä, jota on miltei mahdoton esittää täsmällisesti, joten sen oppinee vain käyttämällä kieltä (Kieli ja sen kieliopit 1994, 51; vrt. Logan 1988).



"... esimerkiksi artikkeli on semmonen, jota ei voida oikeestaan oppia, vaikka sitä kuin ulkoo pönttäs muuta ku tunnolliset tytöt, jotka nyt siis kerta kaikkiaan aina harkitsee. Mutt sellanen sujuva sisäistyny kielenkäyttö, niin kyll se artikkeli pitää jollain muulla tavalla oppia."

Kirjallisen harjoittelun oppimista edistävää vaikutusta opettaja C epäilee jos sen viiveen takia, joka syntyy kotitehtävien tekemisen ja tarkastuksen välillä. Hän uskoo nopean palautteen edistävän oppimista, siksi hän suhtautuu myönteisesti tietokoneen avulla tapahtuvaan harjoitteluun. Se saattaisi olla

"...väline, jolla kieliopin vois aika nopeesti ensin tsekata ja sitten myöski oppia ... siinä tulee ... riittävän nopeesti ... tää feedback."

Opettaja C:n periaatteisiin kieliopin opetuksessa kuuluu myös *huumorin* viljely. Hän toteaa sen herättämän mielihyvän tunteen auttavan oppimista ja johtavan oppilaita keksimään itse vastaavia harjoituslauseita.

"... kieliopin pitäis olla oikeestaan luotu sillä tavalla, että siinä olis mahdollisimman paljon huumoria, ett se avais jotain täämösiä .. ja ett siinä pysyis se tunnelma sitte ... Mä luulen, ett tällä on ... suurempi merkitys, ett sinne jää jotakin tänne hattuun."

Opettaja D opettaa lukiolaisilleen kielioppia deduktiivisesti, jolloin hän selittää keskeiset asiat esimerkeistä käsin. Hän painottaa sitä, miksi käsiteltävää muotoa tarvitaan, ja mitä informaatiota se välittää, esimerkiksi mihin passiivia tarvitaan, kun osataan jo aktiivi. Hän ylittää tässä koulukieliopin rajat selittäessään "teemat ja reemat, topiikit ja kommentit". Opettaja D on yrittänyt käsitellä opetussuunnitelman mukaisesti (ks. LOP 1994, 60, 65) lukiolaisia nuorina aikuisina ja saada heidät ottamaan itse vastuuta kieliopin opiskelusta, mutta oppilaat haluavat mieluummin opettajan opettavan kielioppia. Opettaja D:n mukaan oppilaitten kyky lukea ylipäättänsä itsenäisesti opetustekstejä on olematon. Hän arvelee tämän takana olevan laajemman taustakulttuurin. Hän kaipaa myös enemmän hauskuutta oppikirjojen kielioppiin.

Opettaja E lähtee kieliopin opetuksessa oppikirjan tekstin esimerkeistä, "kun se on niin vaivatonta". Oppilaat etsivät esimerkit, kirjoittavat ne taululle, josta niitä tarkastellaan yhteisesti. Oppilaiden havaintojen pohjalta muodostetaan sääntö, joka kirjoitetaan vihkoihin. Pohditaan myös opittavan rakenteen käyttöä. Sen mukaisesti sitten harjoitellaan ensin suullisesti ja sen jälkeen kirjallisesti. Opettaja E pitää suullista harjoittelua hyvin tärkeänä, kun taas kirjallisen harjoituksen hän kokee vain sivuseikkana, joka vahvistaa tuottamista ja oikeinkirjoitusta. Tämä liittyy hänen tavoitteesensa, että oppilaat oppisivat puhumaan rohkeasti.

Opettaja F:n mukaan A-venäjässä kielioppi on ujutettu jo ala-asteen kirjoihin. Yläasteella kootaan esimerkiksi imperatiivi niin, että oppilaat tuottavat esimerkkejä asiasta, niitä ryhmitellään taululle ja harjoitellaan tilannepohjaisesti. Lukiossa asiaa tutkitaan tekstistä, tehdään säännöt ja harjoitellaan. Kokonaiskuvan saaminen asiasta kerralla on hänestä välttämätöntä, vasta sitten voidaan harjoitella. Opettaja F pitää kirjoittamista parempana kuin suullista harjoittelua. Tähän käsitykseen hän on päätenyt omien

opiskelukokemuksiensa perusteella. Hänestä on parempi opetella asia ensin hitaasti oikeasta mallista ja sitten nopeuttaa prosessia.

”... se on musta harhaa kanssa, että vois lähtee suullisesta. Ja siks ne lorut ja laulut ja nää voi mennä siellä pienille ja fraasei ulkoo, niitä dialogei voidaan tehdä, mutta ke-tään ei voi kuvitella, että se vois englannin lailla ruveta puhuun kohta omiansa. Ja musta se on saksassa ihan sama juttu.”

Se, että koko kielididaktiikka on ollut englannin mukaista, on hänen mie-lestään johtanut harhaan. Kun opetusaikaa on kaksi tuntia viikossa, siitä ei A-venäjässä jää mitään, jos sen panee ”pölytykseen”. Opettaja F:n mielestä puhumista ei voi panna normiksi koulussa, pikemminkin hänestä oppilaat on kerätty sinne kirjoittamaan.

”Koska se on hiljasta, siinä pystyy kaikki keskittymään. Ei voi aatella, ett koulu ois luotu sitä varten, että siellä kaikki puhuu yhtä aikaa jotakin... jos sä haluat opettaa niille puhumista, niin silloin ne pannaan siihen maahan, tai just että yks ihminen per yks. Ja silloin se on normaalia puhetta, ja silloin se kehittyy siinä. Ja siinä ei tarvi enää näitä kielioppejakaan niin älyttömästi, koska siitä tulee sitä mallia niin pal-jon.”

TAULUKKO 13 Yhteenveto haastateltujen opettajien kieliopin opetuksen työtavoista

Opettaja	Opetus	Harjoittelu	Erytispiirteitä
A	Laajan materiaalin käyttöön perustuva induktio	monipuoliset kielen käyttöä tukevat työta-vat	muistiinpanot: kuviot, oppi-laiden konstruoimat käsite-kartat
B	Tilanteeseen liittyvä induktio/itsenäisesti peruskoulussa/myös deduktio	(ei mainintaa)	hyödyntää muiden kielten tiedot; uskoo oppilaiden ajat-telun kypsyvän eri tahtiin
C	Yllyke-esimerkki op-pilaille muun opetuk-sen yhteydessä; nau-ha-/video-tekstin esimerkit	oppilasparien omakoh-tainen suullinen har-joittelu; ei suosi kirjal-lisia kotitehtäviä mm. tarkastukseen liit-tyvän viiveen takia	huumorin käyttö; säännöt mi-nimoitu, oppiminen pikem-minkin kypsymisilmiö; nopea palaute edistää oppimista, siksi tietokoneharjoitukset hyödyllisiä
D	Deduktio, miksi ko.muotoa tarvitaan, mitä informaatiota se antaa	kirjallista harjoitte-lua, mutta niukahkosti ajan puutteen takia	haluaisi oppilaiden ottavan vastuuta; hauskuutta kieliop-peihin; tiedon kehittyminen taidoksi vie aikaa
E	Luettavaan tekstiin liittyvä induktio ja käytön pohdinta	ensi sijassa suullista harjoittelua	tavoitteena rohkeus puhumi-nessa
F	Ala-asteella opete-tun aktiivointia ja sys-tematisointia yläas-teella, lukiossa in-duktiota tekstin poh-jalta	tilanpohjaista suul-lista harjoittelua; kir-jallinen harjoittelu erittäin tärkeää, koska tarpeeksi hidasta	kokonaiskuva asiasta kerral-la; taitoon hitaasti mallista lähtien, sitten nopeutus; kou-lussa kirjoittaminen luonte-vinta, varsinaiset puhehar-joitukset ko. kielialueella

**Tulosten tarkastelua.** Haastatelluilla opettajilla on kullakin persoonallinen tapansa opettaa kielioppiasioita. Jotkut luottavat implisiittiseen oppimiseen täydennettynä eksplisiittisellä, joku vertailee kielten ilmaisutapoja, jollakulla on aikuisia opettavan lingvistin näkökulma, joku keskittyy suulliseen taitoon, joku taas pyrkii muutorikkaan A-kielen opettajana aluksi hitaasti kontrolloidun toiminnan kautta automatisoitumiseen.

*Induktiivista* opetustapaa käyttävistä A:lla systematisointi seuraa vasta onnistunutta käyttöharjoittelua intensiiviopetuksen mukaisesti (ks. Kitai-gorodskaja 1991). Sekä induktiota että deduktiota käyttää B, pelkästään *deduktiivista* opetustapaa lukiolaisia opettava D, kun taas C aktivoi asiat viri-ke-esimerkeillään. Jotta oppikirjan tekstin varsinainen funktio ei hämärtyisi, B ei pidä suotavana sen käyttöä kieliopin opetuksen lähtötekstinä, kun taas erityisesti E nojautuu tässä juuri oppikirjan tekstiin.

*Harjoittelussa* jotkut keskittyvät suullisiin harjoituksiin, kun taas toiset pitävät kirjallisia harjoituksia hyödyllisinä. Kirjallisia harjoituksia puoltaa myös Portmann (1991), jonka mukaan kirjoittamisen prosessiluonteella on kielididaktiikassa keskeinen merkitys, koska siinä toimitaan opiskeltavan kielen kanssa intensiivisesti prosessin hitauden ja jatkuvan suunnittelun sekä kirjallistamisen ja tarkistuksen vuorottelun takia. Olosuhteista riippuen kirjoittaminen voi Portmannin mukaan olla yksinkertaisempi ja helpommin hallittava tapa käyttää kieltä kuin puhuminen. Edistäessään kielen hallintaa kirjoittaminen voi johtaa kehittyneempään puhumiseen ainakin, kun kyseessä on monologinen puhe. Samoin argumentein kirjoittamisen hyötyä painottaa Häussermann (1991).

Yksi opettaja kiinnitti erityisesti huomiota opetuksen *affektiiviseen* puoleen sekä nopean *palautteen* merkitykseen, jota kaikki oppimisen teorit pitävät tärkeänä (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 34). Neljä opettajaa toi esiin sen, että taidon oppiminen vaatii aikaa, että kyse on kypsymisestä. Näin taidon oppimisen näkee myös esimerkiksi Anderson (1995b, 314).

## **Tehokkaat harjoittelutavat**

Opettajilta kysyttiin avokysymyksessä 32, mitä kieliopin harjoittelutapoja he pitivät suositeltavina ja siis tehokkaina. Heitä pyydettiin myös perustelemaan käsitystään. Tähän kysymykseen oli vastannut 62 opettajaa, 11 vastausta puuttui. Opettajien mainitsemat harjoittelutavat ryhmiteltiin 11:ksi kategoriaksi. Niiden kuvaukset ja perustelut on kirjoitettu seuraavassa opettajien vastausten pohjalta. Kategoriat esitetään niiden esiintymistiheyden mukaisessa järjestyksessä. Opettajat pitivät seuraavia harjoittelutapoja tehokkaina:

### *1. Omaehtoiset tuottamistehtävät*

Oppilaiden omat esimerkit. Itse tehdyt sovellukset: lauseet, kertomukset, dialogit, joissa opiskeltava rakenne on mielekkäässä yhteydessä. Runsaita pieniä kirjoitelmaharjoituksia ei korvaa mikään. *Perustelut:* Näitä tehdessä joutuu miettimään asian kunnolla. Elaborointitehtävät ovat kokonaisvaltaisia, ajattelu- ja sovelluskykyä vaativia. Oma tuotos on oppilaalle lähei-

nen ja sen tekeminen kiinnostaa, niinpä tarkkuuskin kiinnostaa. Kielellä on saatava myös leikkiä ja luoda.

## 2. *Mahdollisimman monipuoliset harjoitukset*

Harjoittelun maksimointia. Riippuu opeteltavasta asiasta ja luokan tasosta, mitä tehdään. *Perustelut:* Esimerkiksi artikkeliharjoituksiin aukkotehtävät ovat kai ainoita harjoitustyyppisiä, irrealisiin ehtovirkkeisiin erilaiset mielikuvitusleikit ja kyselylomakkeet, passiiviin ruokareseptit, ts. harjoituksia, joissa opeteltava asia liittyy luontevaan kontekstiin. Kommunikatiivisuus ja oma panos sekä tarkka keskittyminen muotoon vuorottelevat; silloin sekä sujuvuus että tarkkuus edistyvät. ”Yksi sopii äidille, toinen tyttärelle”: oppilaat ovat taidoiltaan ja abstraktiotasoltaan niin erilaisia, ja jokaisen on löydettävä omansa ja päästävä liikkeelle. Mahdollisimman paljon vaihtelua.

## 3. *Porrastetut harjoitukset*

Yksinkertaisista vaativampiin. Asteittain vaikeutuvia. Suljetusta avoimeen. Muodon harjoittelusta käytön harjoitteluun: ensin runsaasti uuden muodon muodostamista vahvistavia harjoituksia usein parityönä, sitten sellaisia, joissa oppilas huomaa todella tarvitsevansa uutta opittua rakennetta tietyn informaation esittämiseen (esim. datiivia vaativat viestit, tapahtuneesta kertominen).

## 4. *Ilmaisukanavan mukaan luokitellut harjoitukset*

Suulliset harjoitukset. Suulliset ja kirjalliset harjoitukset. *Perustelut:* Suulliset pariharjoitukset ovat hausempia kuin kirjan aukko- yms. tehtävät, ja niitä ehtii tehdä paljon. Tunnilla suullista pariharjoittelua, parit auttavat toisiaan, korostetaan suullisen viestinnän tärkeyttä; kotona kirjallisia tehtäviä, kun on aikaa miettiä ja keskittyä (toivottavasti).

## 5. *Ohjatut viestintätehtävät*

Viestinnälliset. Tilannepohjaiset. Ohjatut suulliset dialogit. Elävää luontevaa kieltä, kiinnostava aihe. Elämyksellisiä, todellisia tilanteita. *Perustelut:* Oppilaat huomaavat, että uusi asia on sujuvaa normaalia kieltä. Suullisissa harjoituksissa, esimerkiksi ohjatuissa dialogeissa, uudet rakenteet siirtyvät hallintaan; niitä on ”pureskeltava” melko paljon.

## 6. *Käännöslauseet*

*Perustelut:* Vertailu äidinkieleen. Ei voi ”kiertää” ja vältellä tiettyjä vaikeita lausetyyppejä, vaatii kuitenkin opettajalta tosi hyvää kielitaitoa. Lause on kokonainen viesti, jonka ilmaisemiseen oppilaalla on paljon eri tapoja.

## 7. *Erilaiset pelit ja leikit*

*Perustelut:* Herättävät kiinnostuksen. Oppilaat pitävät niistä ja väittävät oppivansakin.

## 8. *Aukko- ja muunnostehtävät*

*Perustelut:* Aukkotehtävät ovat käyttökelpoisia, jos niihin liittyy oppilaiden keskinäistä pohdintaa.

9. *Ei aukkotehtäviä, muunnoksia, kaavamaisia drillejä, monivalintoja*  
*Perustelut:* Ei yhden sanan täyttöharjoituksia vaan laajempia kokonaisia ilmaisuja, jotka kumpuavat oppilaan omasta tarpeesta ilmaista jotakin. Pelkien aukkot tehtävien täydentäminen ei riitä pitämään asiaa muistissa, syväoppimaan sitä.

10. *Välineen mukaan luokitellut harjoitukset: tietokoneharjoitukset*  
 Esimerkiksi aukko- ja monivalintaharjoituksia, luovia harjoituksia puuttuu. *Perustelut:* Tietokoneharjoitukset tuovat vaihtelua, erityisesti kertauksessa. Myös nopean palautteen saaminen on mahdollista.

### 11. *Muuta*

Toiselta parikilta puuttuvaan informaatioon liittyvät pariharjoitukset (A/B-harjoitukset). Nämä kontrolloivat itse itsensä. Integroidut tehtävät (esim. kuuntelutehtävä, sen referointi ja korjaus). Oppikirjojen sisältämät harjoitukset. Tekstien luku.

Harjoittelutapojen frekvenssit ja prosenttijakaumat näkyvät taulukosta 14. Kukin opettaja oli maininnut yhden tai useampia harjoittelutapoja.

TAULUKKO 14 Opettajien tehokkaiksi katsomat kieliopin harjoittelutavat (avokysymys 32, n = 62)

Harjoittelutavat	N=62	f	%
Omaehtoiset tuottamistehtävät		23	37.1
Mahdollisimman monipuoliset harjoitukset		15	24.2
Porrastetut harjoitukset		11	17.7
Ilmaisukanavan mukaan luokitellut harjoitukset		10	16.1
Ohjatut viestintätehtävät		9	14.5
Käännöslauseet		8	12.9
Pelit ja leikit		7	11.3
Aukko- ja muunnostehtävät		7	11.3
Tietokoneharjoitukset		4	6.5
Muuta		5	8.1
Ei aukko- ja muunnostehtäviä		6	9.7

Tehokkaiden harjoitustapojen ensimmäiselle sijalle asettuivat oppilaiden omaehtoiset tuottamistehtävät. Useampi kuin joka kolmas opettaja suositteli niitä, erityisesti näin tekivät ruotsin opettajat (n=9/23). Neljännes vastaajista piti tärkeänä mahdollisimman monipuolista harjoittelua. Muut mainitut harjoittelutavat olivat frekvenssiltään lähellä toisiaan. Huomiota herättää se, että käännösharjoitukset on mainittu useammin kuin pelit ja leikit. Aukko- ja muunnostehtävätkin ovat tasoissa pelien ja leikkien kanssa. Toisaalta opettajat näyttävät olevan työlääntyneitä aukko-, muunnos-, drilli- ja monivalintatehtäviin. Vastustavia mielipiteitä oli lähes yhtä paljon kuin puoltavia. Tietokoneharjoitusten käyttö näyttää olevan vielä vähäistä. Syynä saattaa olla harjoitusten kehittymättömyys ja/tai se, että niitä on vaikea käyttää, ellei opetustilassa ole tietokoneita.

**Tulosten tarkastelua.** *Omaehtoisten* tuottamistehtävien sijoittuminen tärkeimmäksi harjoittelutavaksi on yhdenmukainen työtapoja koskeneiden tulosten kanssa. Oppilaan omaa ajattelua, ymmärtämisen kautta tapahtuvaa soveltamista ja omien ajatusten ilmaisua pidettiin tärkeänä. Tällainen käsitys on kognitiivis-konstruktivistisen oppimisteorian mukainen. Harjoittelumuotojen *monipuolinen* valinta kunkin tehtävän ja oppilaiden kykyjen mukaisesti on järkevää kielenopetusta. Joku vastaaja sanoikin, että kokonaisvaltainen oppiminen ei perustu mihinkään tiettyyn harjoitustyyppiin.

Harjoitusten *porrastamista* vastaajat eivät sen kummemmin perustelleet. Kyseessä on jo Comeniuksen esittämä didaktinen periaate, jonka mukaan tehtävän vaikeutta ja oppijan vapausastetta lisätään asteittain, jotta oppija ei ylittäisi taitonsa rajoja, koska vain oikeat suoritukset edistävät opittavan asian automatisoitumista (Leino 1979, 72–86; Aebli 1990, 372–373). Näin ollen huomio kiinnitetään ensin muodon harjoitteluun ja vasta, kun se on tarpeellisessa määrin hallinnassa, siirrytään varsinaisiin viestintätehtäviin. Muodon hallinta vaatii sekä automatisoivaa harjoitusta että muodon käytön soveltamista uusiin yhteyksiin. Kaikki automatisoiva harjoitus vaatii paljon toistoa. Littlewood (1981) suosittelee esikommunikatiivisia harjoituksia, jotka keskittyvät muodon haltuun saamiseen, ja kommunikatiivisia harjoituksia, joissa muoto on alisteisessa asemassa viestintätarkoituksille. Rivers (1983, 43) puhuu vastaavasti viestintätaidon hankkimisesta ja viestintätaidon käyttämisestä. Tässä on edelleen paikka myös muotoa harjoittaville mielekkäille *drilleille*, jotka nykyisin usein puetaan leikin tai pelin muotoon, jolloin ne motivoivat oppilasta toistamaan. Suulliset harjoitukset, joita ”ehtii paljon” (52 ruB), antavat tilaisuuden useisiin toistoihin.

Opettajien *käännösharjoittelun* käytölle antamat perustelut kuvaavat hyvin tämän harjoittelumuodon etuja ja vaatimuksia. Ristiriitainen suhde tautuminen *aukko- ja muunnosharjoituksiin* kuvastaa niiden etuja ja heikkouksia: joidenkin kielioppiasioiden harjoittelussa ne ovat hyödyllisiä oikein käytettyinä, mutta erittäin usein ne johtavat täysin ulkokohtaiseen, tekstiyhteydestä piittaamattomaan ja sellaisenaan hyödyttömään askarteluun. Joka tapauksessa ne voivat olla vain osa harjoittelusta.

#### 8.4.5 Kielitiedon arviointi ja opetuksen kehittäminen

Opettajien käsityksiä kielitiedon arvioinnista selvitettiin teemahaastatteluilla ja väittämällä 29, joka koski ylioppilastutkinnon kielitiedon arviointitehtävän onnistuneisuutta kielitiedon mittarina. Haastatelluilta opettajilta kysyttiin myös heidän käsitystään siitä, kuinka kieliopin opetusta voitaisiin kehittää.

Opettaja A kertoi arvioivansa kielen käytön osaamista, ei pelkkiä opiskelutapojen muotoja.

” ... mulla on lähinnä semmoset tehtävät, joissa sitä joutuu käyttämään, niitä muotoja ja useimmiten mä yritän tehdä niin, että se ei o sellanen tehtävä, jossa sanotaan että ’kirjota perfektissä nämä muodot’ tai ’lisää puuttuvat ne ja nää’, vaan että ikään kuin tehtävä pakottaa käyttämään sitä muotoa.”

Samoin opettaja D:stä on eri asia testata, tietävätkö oppilaat opetetun asian, vai osaavatko he käyttää sitä kieltä tuottaessaan. Koska kielioppiasioden omaksuminen vie aikaa, hän välttää niiden arvioimista heti opettamisen jälkeen. Opettaja E ei varsinaisesti arvioi kokeiden avulla kielioppiasioden oppimista. Tarkastaessaan oppilaiden tekemät harjoitukset hän näkee, onko asia opittu. Pienissä opetusryhmissään hän saa riittävästi palautetta osaamisesta ilman kokeitakin.

Muut sen sijaan järjestävät myös erillisiä kielioppiosioita sisältäviä kokeita. Opettaja B pitää tärkeänä niitten antamaa palautetta oppilaille. Opettaja C katsoo, että oppilaitten pitää lukea kokeeseen ilmoitetut keskeiset rakenneasiat, jotta he saisivat "semmosen struktuurin". Hän pitää tätä kieliopin merkityksen tunnustamisena, vaikka hän ei katso, että sitä pitäisi erikseen opettaa. Opettaja F:llä on joskus myös valinnaisia tehtäviä.

"...se oli minusta hyvinkin reilua, että kun on erilaisia tapoja kuitenkin ... rämpiä ton venäjän kanssa... Must on oikeus niidenkin, jotka osaa niitä sanontoja, saada hyvii numeroita. Kun se traditio kuitenkin on ollu, että pelkästään nää älyyvät saa hyviä. Mä oon tullu siihen tulokseen, että nekin, jotka osaa ulkoo kaikkee, niin yhtäkkiä niille tulee valaistus, että miks ne on sanonu niin, niin että se ei oo mikään huono... mutta paljo työläämpi tapa".

**Tulosten tarkastelua.** Kaksi opettajaa erotti deklaratiiivisen *asiatiedon* ja proseduraalisen *taitotiedon* arvioinnin. Sisäistynyt proseduraalinen tieto ilmenee varsinaisessa kielen käytössä, joka näillä opettajilla on ensi sijainen arvioinnin kohde. Toisaalta pienet opetusryhmät tekevät mahdolliseksi oppimisen arvioinnin havainnoinnin avulla. Puolet haastatelluista opettajista arvioi kirjallisin kokein myös deklaratiiivista tietoa. Tätä perustellaan palautteena tai kieliopin merkityksen tunnustamisena. "Struktuurin" ei siis luoteta syntyvän ilman kokeisiin valmistautumista. Vaihtoehtoisin tehtävin halutaan antaa myös epäanalyttisille ulkolukuun turvautuville oppilaille mahdollisuus onnistua. Ulkoa opitut sanonnat voivat analysoitua myöhemmin, jolloin oppilas saattaa kokea opettaja F:n mainitseman uudelleenstruktuuroitumisen aiheuttaman "valaistuksen".

### Ylioppilaskokeen monivalinta-aukkotesti kielitiedon mittarina

Vieraiden kielten ylioppilaskokeessa voidaan mitata sekä kieliopin ja sanaston hallintaa että tekstin ymmärtämistä joko produktiivisella tai monivalinta-aukkotestillä. Useimmiten käytetään monivalinta-aukkotestiä. Tämän pohjana on yhtenäinen teksti, josta on poistettu sanoja. Kokelaiden tehtävä on valita kussakin kohdassa annetuista vaihtoehtoista aukkoon parhaiten sopiva. *Monivalinta-aukkotestin onnistuneisuudesta kielitiedon mittarina* (väittäjä 29, tulokset liitteessä 5) suunnilleen puolet eli 52.3 % vastaajista (n=67) oli eri mieltä. Viisi vastaajaa oli täysin eri mieltä ja 44.8 % lähes eri mieltä. Noin viidennes vastaajista (19.4 %) oli valinnut neutraalin vaihtoehdon ja noin neljännes (26.8 %) oli lähes samaa mieltä. Vain yksi vastaaja oli täysin samaa mieltä. Nuoremmat opettajat olivat kokeeseen tyytyväisempiä kuin vanhemmat. 30–40-vuotiaat erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi 40–50-vuotiaista ja merkitsevästi yli 50-vuotiaista (F(3, 63)

=4.68,  $p=.005$ , liite 6, taulukko 5). Samoin 0–10 vuotta opetuskokemusta omaavat opettajat olivat tyytyväisempiä kokeeseen kuin ne, joilla oli yli 20:n vuoden opettajakokemus ( $F(2, 64)=5.30$ ,  $p=.007$ , liite 6, taulukko 6). Lisäksi ne, joiden mielestä kielitiedon opetusta ei tulisi painottaa, olivat tyytyväisempiä kuin ne, joiden mielestä painotuksen tulisi olla kohtuullista ( $F(2, 63)=4.00$ ,  $p=.023$ , liite 6, taulukko 10).

Opettajat perustelivat käsitystään 52:lla kommentilla. Ne opettajat, jotka eivät pitäneet ylioppilastutkinnon monivalinta-aukkotestiä onnistuneena kielitiedon mittarina ( $n=29/52$ ), sanoivat, että sanaston osuus on siinä liian suuri ( $n=10/29$ ); että siinä tehdyt valinnat ovat sattumanvaraisia ja perustuvat varsinkin heikoilla oppilailla arvaamiseen ( $n=8/29$ ). Lisäksi sen katsottiin testaavan liikaa ”nippelitietoa” ( $n=4/29$ ), jota ei ehditä edes opettaa. Puutteina pidettiin myös kokeen satunnaisuutta sen suhteen, mitä kulloinkin mitataan ( $n=3/29$ ), kokeen luonnottomuutta ja epämielekkyyttä ( $n=2/29$ ), sitä että oppilas ei siinä itse tuota mitään ( $n=2/29$ ) ja sitä, että oppilaan on vaikea hahmottaa pitkän kokeen kokonaisuutta ja käydä mielessään läpi kaikkia sääntöjä ( $n=2/29$ ). Joku huomautti, että ranskan koe ylittää opetussuunnitelman tavoitteet, että sanajärjestystä pitäisi mitata paremmin, että monivalintakoe on ylipäänsä todettu huonoksi testausmuodoksi, ja että tämä koe pitäisi poistaa kokonaan. Joku taas kehui koetta monipuoliseksi eri osa-alueiden testiksi, mutta oppilaiden kannalta ikäväksi.

Neutraalin vaihtoehdon valinneet ( $n=6/52$ ) sanoivat kokeen mittavaan tarkkaa kielitaitoa, jolla usein ei ole vaikutusta viestin perille menoon; mittavaan sitä, mitä on helppo mitata; mittavaan onnistuneesti hyvän oppilaan kielitaitoa; johtavan arvaamiseen ja sekoamiseen vaihtoehdoissa, vaikka oppilas osaisi tuottaa asian oikein. Tästä syystä jotkut pitivät tuottamistestistä parempana.

Ne joiden mielestä testi on onnistunut kielitiedon mittari ( $n=13/52$ ), totesivat sen tulosten korreloivan koulussa osoitetun kieliopin hallinnan tai oppilaan muun osaamisen kanssa ( $n=5/13$ ) ja pitivät hyvänä sitä, että siinä pitää ymmärtää koko teksti ( $n=2/13$ ) sekä sitä, että se mittaa monipuolisesti sekä sanaston että rakenteiden hallintaa ( $n=2/13$ ). Yksittäiset opettajat pitivät testissä kysytyjä asioita melko keskeisinä ja testiä melko kattavana, joskin kokeen laadintatavan takia testattavaksi ei välttämättä osu frekventimpiä asioita vaan niitä, jotka sattuvat tekstikatkelmassa esiintymään tai siihen sopimaan.

Neljä opettajaa, joiden rastivastaus puuttui, oli kommentoinut väittämää. Kaksi heistä totesi testin mittavaan yksittäisten ilmaisujen tai kielitiedon hallintaa, ei kieliopin tuntemusta. Vastaaja saattoi tarkoittaa, että koe mittaa implisiittistä tunnistavaa kielitaitoa, ei niinkään eksplisiittistä kielitietoa.

**Tulosten tarkastelua.** Ylioppilaskokeen monivalinta-aukkotestiin niukka enemmistö oli melko tyytymätön, mutta toisaalta runsas neljännes vastajista oli siihen melko tyytyväisiä. On vaikea selittää, miksi nuoremmat opettajat olivat testiin tyytyväisempiä kuin vanhemmat. Vanhemmilla opettajilla lienee enemmän kokemusta erilaisista koetyypeistä ja saattaa olla, että he ovat työlääntyneempiä arvaamiseen houkutteleviin monivalintatesteihin sekä sanaston ja rakenteiden testaamiseen samassa kokeen osios-



sa. Tämä testityyppi ei myöskään luonnu kaikkien asioiden osaamisen arviointiin; esimerkiksi juuri sanajärjestys saattaa olla tällainen, samoin kielellisen rakenteen käyttö laajemmassa tekstiyhteydessä. Tässä mielessä se "mittaa sitä, mitä on helppo mitata" (71 saACD). Toisaalta ylioppilaskokeessa on kirjoitelmaosio, jossa tämäntapaiset asiat tulevat näkyviin. Tosin oppilas voi siinä välttää sellaisten rakenteiden käyttöä, joita hän ei hallitse. Onkin kysyttävä, miksi ylioppilaskokeessa on erillinen cloze-tyyppinen koe, joka mittaa lähinnä sanaston, sanontojen ja kieliopin muoto- ja merkitystiedon hallintaa, mutta ei juurikaan rakenteiden käytön osaamista. Halutaanko sillä turvata, että kielioppiasioita, myös ns. "nippelitietoa" opetetaan kouluissa? Onko siis syynä sen takaistusvaikutus opetukseen?

### Kieliopin opetuksen kehittäminen

Neljä opettajaa esitti *haastattelussa* ajatuksiaan kieliopin opetuksen kehittämisestä. Opettaja A piti tärkeänä monipuolisen kieliaineksen tuomista oppilaitten ulottuville. Uudet tietotekniikan välineet antavat tähän mahdollisuuden. Niiden avulla autenttista kieltä voidaan käyttää tarkoitukselliseen toimintaan, asioiden tutkimiseen ja esimerkiksi tiedon hakuun monesta eri lähteestä. Venäjänopetuksessa hän katsoi jo löytäneensä opetustavan, joka todella toimii. Englanninopetus sen sijaan kaipaisi hänen mielestään uudistusta laajan koulun ulkopuolisen kielitarjonnan takia. Hän pohti, tulisiko englannin opettajan olla lähinnä konsultti, joka auttaa oppilaita systematisoimaan koulun ulkopuolelta hankittua laajaa kielimateriaalia.

Opettaja C piti tärkeimpänä asiana kieliopin opetuksen kehittämisessä sitä, että opettajalla itsellään on erittäin hyvä kielitaito, ja että hän pystyy hahmottamaan systemaattisesti, mitä hän pitkän oppimisprosessin aikana käsittelee. Toisaalta opettajalla täytyy olla kärsivällisyyttä ja malttia harkita, miten sovittaa opetuksensa oppilaitten kehitystason mukaan. Keskeistä on innostava ja monipuolinen oppilaitten oma kielenkäyttö. Siinä rakenteetkin opitaan. Opettaja C suositteli harjoiteltavien asioiden priorisointia. Jotakin asiaa voidaan harjoitella pitkän aikaa, mutta ei koko ajan. Perusasioihin käytetään hänestä nykyisin liikaa aikaa, kun taas muistinvaraiset asiat kuten sanasto, prepositiot, pienet ilmaisut, jotka tekevät kielestä syntyperäisen oloista, eivät esiinny riittävän usein.

Opettaja E:n mielestä tietokoneen käyttö tuo kieliopin opetukseen vaihtelua, erityisesti kertauksessa. Hän on itsekin laatinut tietokoneohjelmia. Niissä lähtökohtana on tarina, josta oppilaat poimivat kielioppiasian, ja tähän liittyy aukko- ja monivalintaharjoituksia. Hän valitti sitä, että luovat harjoitukset puuttuvat vielä näistä ohjelmista. Hyvinä hän piti myös elaborointiharjoituksia (esim. Kristiansen 1994a ja 1994b). Itse hän tosin epäili olevansa liian urautunut, koska on huomannut käytännössä uusien harjoitustyyppien toteuttamisen usein unohtuvan.

Opettaja F haluaisi kehittää kieliopin opetusta pragmaattiseen suuntaan, jolloin opetus tapahtuisi enemmän muun opetuksen lomassa ja asia koottaisiin säännöksi, kun ainesta on kerääntynyt riittävästi. Lähtökohta on funktionaalinen ja aiheet valitaan oppilaiden kanssa sen mukaan, mitä he katsovat tarvitsevansa. Tämä palvelee motivaatiota, oppilaat ovat "sotkeen-tuneena" asiaan.

**Tulosten tarkastelua.** Kukin opettaja näki kehittämistarpeet kielenopetusnäkemyksensä mukaisesti. Runsaan ja monipuolisen *kieliaineksen tarjonnan* merkitystä painotettiin, koska tällöin on myös mahdollista, että oppilaan omaksuma kieliaineksen määrä kasvaa. Samasta syystä painotetaan opettajan korkeatasoisen kielitaidon tärkeyttä, opetustilanteiden yksikielisyyttä sekä oppilaiden omakohtaista kielenkäyttöharjoittelua. Lisäksi pidetään tärkeänä oppilaan *kehitysvaiheen* huomioon ottamista opetuksen lähtökohtana. Englannin opetuksen kehittäminen Suomessa askarruttaa, koska se on kieliaineksen tarjonnassa erilaisessa asemassa kuin muut kielet. Opetusta haluttaisiin myös vietävän enemmän omakielisten puhujien käyttämän kielen tyypillisiä piirteitä kohti. Opetukseen halutaan tuoda *vaihtelua* tietokoneen avulla, jonka on todettu motivoivan oppilaita. Tietotekniikan tuomia mahdollisuuksia hyödyntäisi kolme haastateltua, vaikka syyt ovat erilaisia: mielekäs laajan kieliaineksen käyttömahdollisuus, nopea palaute harjoittelussa ja vaihtelun kautta syntyvä motivaatio. *Motivaatio* on mukana myös pragmaattisen kieliopin opetuksen kehittelyn perusteluisa. Huomiota herättää, että opettaja F tässä yhteydessä suosii funktionaalista lähtökohtaa torjuttuaan sen aikaisemmin (vrt. s. 132). Hän tarkastelee oletettavasti näissä kahdessa yhteydessä funktionaalisuutta eri näkökulmista; aiemmin oli puhe saman kielellisen funktion erilaisten ilmaisutapojen opettamisesta yhtä aikaa rinnakkain, nyt kielenkäyttötilanteeseen tai -tehtävään liittyvistä funktioista opetuksen lähtökohtana.

#### 8.4.6 Tiivistelmä

Kielen *käyttötaidon*, jota haastatellut opettajat pitivät kielenopetuksen pää tavoitteena, voinee katsoa olevan koko tutkimusjoukon mielestä opetuksen päätavoite. *Kieliopin opetusta* pidettiin tärkeänä. Nekin, joiden mielestä kielitietoa ei pidä opetuksessa painottaa, erosivat tässä tilastollisesti vain oireellisella tasolla niistä, joiden mielestä kielitietoa pitäisi painottaa. Kommunikatiivisen kielenopetuksen periaatteiden mukaisesti *sujuvuutta* pidettiin yleensä tärkeämpänä kuin tarkkuutta, joskin useat opettajat toivat esiin sen, että näiden taitojen ero ei ole suoraviivainen: joissakin tilanteissa tarkkuus saattaa olla erittäin tärkeää. Kommunikatiivisen kielenopetuksen periaatteet näkyivät myös siinä, että kouluopetuksessa ei yleensä katsottu voitavan keskittyä *kielijärjestelmän* opettamiseen, niin että kielen käytön oppiminen jäisi ko. kielialueella tapahtuvaksi. *Kielioppiaineksen vähentämistä* vastusti puolet opettajista, mutta erityisesti pikkutiedon ja puheessa epäfrekventin aineksen vähentämiseen halukkaita oli lähes kolmannes. Englannin opettajat uskoivat odotetusti muita useammin sääntöjen *automatisoitumiseen* kouluopetuksessa.

Olin alunperin olettanut, että muotorikkaiden kielten opettajat pitäisivät kieliopin opetusta *ongelmallisena*, ja että he kokisivat oppilaiden pitävän sitä *ikäväenä*, mutta tulokset osoittivat, että näin ei ollut. Vastoin odotuksia nimenomaan englannin opettajat kokivat kieliopin opetuksen ongelmallisemmaksi kuin muut ja arvelivat oppilaiden pitävän sitä ikävämpanä.

Haastateltujen opettajien *pedagogisen kieliopin* sisältöön kuului pääasiassa morfologisia perusasioita. Heidän opetuksensa nojautui enimmäk-

seen perinteiseen kielioppimalliin. Tosin myös valenssiteoria, Hallidayn, Wilkinsin ja puheaktiteorian vaikutus kommunikatiiviseen kielenopetukseen sekä joidenkin muiden kielioppimallien yksittäiset kokeilut, olivat mukana. Kielioppiaineuksen valinta ja käsittelyjärjestys perustuivat kielen käytön ja oppilaiden tarpeisiin tai oppikirjan progressioon. Terminologian haastatellut opettajat olivat minimoineet. Sen tehtävänä oli olla mahdollisimman konkreettisenä apuna asioihin viitattaessa tuntityöskentelyn aikana tai kielioppia itsenäisesti hakuteoksena käytettäessä. Kielioppia opetettaessa käytettiin etupäässä äidinkieltä. Haastattelussa opettajat pitivät äidinkielen merkitystä kielenoppimisessa muutenkin tärkeänä. Vertailu äidinkielen rakenteiden ja kohdekielen rakenteiden välillä kuului useimpien opettajien opetuskeinoihin.

*Pedagogisen kielioppikirjan* tärkeimpinä pidetyt piirteet olivat: harjoitustehtävien monipuolisuus, esityksen ja teknisen toteutuksen selkeys, esimerkkiaineiston elävyys, sisällön kiinnostavuus ja hauskuus sekä teoksen käyttökelpoisuus käsikirjana. Nämä heijastavat sekä kommunikatiivisen kielenopetuksen että kognitiivisen taidon oppimisen periaatteita. Huomiota kiinnitti se, että kielen käytön pragmaattinen näkökulma ei noussut näkyvästi esiin. Teknisen toteutuksen selkeydelle pantiin paljon painoa. Lingvistiseen puoleen opettajat eivät olleet puuttuneet, mitään kielioppimallia ei vastauksissa mainittu; ilmeisesti vastaajilla on ollut mielessä perinteinen kielioppi.

Opettajien käsitykset eivät olleet yhdenmukaisia siinä, mitä heikot *oppilaat* saavat irti kieliopin opetuksesta. Puolet arveli, että opetus ei heitä erityisesti hyödytä, mutta neljäsosa näki asian toisin. Samoin miehet arvelivat heidän hyötyvän enemmän kuin naiset. Olisi ollut mielenkiintoista kuulla tämän käsityksen perusteluja. Haastatellut opettajat näkivät oppilaiden erojen liittyvän kielikykyyn, asenteisiin ja yleisiin kognitiivisiin kykyihin. Suuri enemmistö vastaajista sanoi ottavansa opetuksessaan erilaiset oppilaat eri tavoin huomioon. Eriyttämistä pidettiin erittäin tärkeänä mutta myös vaikeana toteuttaa.

Kieliopin opetuksessa tärkeät asiat ja onnistuneina pidetyt *työtavat* olivat kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja kommunikatiivisen kielenopetuksen periaatteiden mukaisia: ensimmäisellä sijalla oli oppilaiden aktiivinen ongelmanratkaisu entisten tietorakenteiden pohjalta ja toisella omaehtoinen mielekäs viestinnällinen harjoittelu. Oppiaineuksen didaktinen analyysi osoittautui myös tärkeäksi tekijäksi: kolmanneksi sijoitui opetuksen tavoitteellisuus ja selkeys. Haastatellut opettajat sopivat tähän yleiseen viitekehykseen, mutta kullakin oli oma persoonallinen opetustapansa ja omat painotuksensa.

Hyvistä *harjoitustavoista* eniten mainintoja saivat työtapojen kanssa yhdensuuntaisesti kognitiivis-konstruktionistisen oppimiskäsityksen mukaiset omaehtoiset tuottamistehtävät, jotka pakottavat oppilaan ajattelemaan, mitä hän tekee, ja antavat hänelle mahdollisuuden ilmaista omia ajatuksiaan ja tuntojaan. Paitsi mahdollisimman monipuolisia harjoituksia monet opettajat suosivat myös porrastettuja harjoituksia, joissa ensin keskitytään muodon haltuun saamiseen ja sitten edetään asteittain vapaaseen viestintään.

Kielitiedon *arvioinnissa* jotkut haastatelluista opettajista pyrkivät arvioimaan nimenomaan kielen käyttötaitoa, eli proseduraalista taitoa, kun taas toiset arvioivat erillisin kielioppikokein myös deklaratiivista kielitietoa. Ylioppilaskokeen monivalinta-aukkotehtävää puolet vastaajista ei pitänyt hyvänä kielitiedon mittarina, mutta lähes 30 % oli siihen melko tyytyväisiä. Tyytymättömät pitivät kokeen huonoina puolina pääasiassa sanaston suurta painoa ja monivalintatehtäviin liittyvää arvaamismahdollisuutta. Tyytyväiset taas katsoivat kokeen korreloivan hyvin oppilaan muun osaamisen kanssa ja mittaavan monipuolisesti sanaston ja rakenteiden hallintaa. Lisäksi he pitivät hyvänä, että oppilaan on ymmärrettävä koko teksti.

Eri *ikäryhmiin* kuuluvien ja eripituisen *opettajakokemuksen* omaavien opettajien käsitykset erosivat joidenkin väittämien kohdalla toisistaan. Nuoret opettajat ja kokemattomimmat olivat tyytyväisempiä ylioppilaskokeen monivalinta-aukkotestiin kuin vanhimmat ja kokeneimmat. Vähiten opettajakokemusta omaavat kertoivat ottavansa erilaiset oppilaat vähemmän huomioon kuin muut opettajaryhmät.

Opettajaryhmien väliset erot olivat tässä tutkimuksessa melko pieniä. Yksilöiden välillä sen sijaan oli paljon määrällisesti havaittavia eroja ja ristiriitaisuuksiakin. Opettajien opetusta koskevien käsitysten on yleensä havaittu olevan erittäin kompleksisia, ja ristiriitaisuudet ja epä johdonmukaisuus ovat niille tyypillisiä (Richards 1994). Haluan valaista näitä eroja myös laadullisesti luonnehtimalla seuraavassa kuuden tutkimusjoukkoon kuuluvan opettajan yksilöllisen profiilin. Nämä opettajat osallistuivat teemahaastatteluun.

## 8.5 Haastatteluun osallistuneiden opettajien kokoava kuvaus

Kokoan tässä luvussa haastatteluun osallistuneiden opettajien keskeiset käsitykset vieraan kielen ja sen kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Nämä ovat merkittäviä elementtejä kunkin yksilöllisessä opettajapersoonallisuudessa. Selvittelen myös haastattelussa esiin tulleiden seikkojen perusteella, mihin nämä käsitykset näyttäivät perustuvan.

### Opettaja A (venäjä, englanti)

*Motto: "Jos on paljon materiaalia, niin se panee liikkeelle sen analyysin automaattisesti meillä tuolla päässä, ja siitä tulee sellanen tuntu, että miten se on ja miten se menee."*

Opettaja A näkee kielenopetuksen tavoitteeksi viestintätaidon, johon kuuluu kielen luova käyttötaito. Tähän hän pyrkii tarjoamalla oppilaille mahdollisimman paljon kieliainesta eri muodoissa. Hänen käsityksensä mukaan oppilaille syntyy runsaan kieliaineksen kanssa toimiessaan *sisäinen tieto* siitä, kuinka kieli toimii. Kun oppilaat näyttävät osaavan käyttää jotakin kielen muotoa, hän kokoaa heidän kanssaan sitä koskevat asiat ja nimeää muodon, jotta voisi viitata siihen esimerkiksi silloin, kun joku näyttää jatkuvasti tekevän virheitä jonkun tietyn muodon käytössä. Jotta vaikeaksi

tiedetyt kieliopin muodot ennätettäisiin oppia, hän aloittaa niiden harjoittamisen heti, kun tarvittavat pohjatiedot ovat olemassa. Tieto kielen rakenteesta ja muodoista on hänestä usein implisiittistä tietoa siitä, mikä on oikeaa kielenkäyttöä, mikä väärää. Eksplisiittisellä opetuksella on lähinnä systematisoiva funktio.

Hän haluaisi kehittää kielenopetusta mielekkään *toiminnan* suuntaan mahdollisimman runsaan aidon materiaalin parissa. Englannin kohdalla tähän on mahdollisuuksia koulun ulkopuolellakin, siksi englannin opettajan olisi ehkä toimittava konsulttina jäsentämässä oppilaiden koulun ulkopuolella kohtaamaa kieliainesta. Kielioppikirjoilta, niinkuin oppikirjoilta yleensäkin, opettaja A toivoo, että niissä opetettaisiin enemmän kielenkäyttöä: esimerkiksi, kuinka puhuttu kieli eroaa kirjoitetusta tai kuinka eri tilanteissa tarvitaan erilaista kieltä. Hän näyttää olevan samoilla linjoilla Nunanin (1991, 152) kanssa, joka toteaa, että erityisesti systeemis-funktionaalista kielioppimallista johdettu pedagoginen lähestymistapa kiinnittää oppijoiden huomiota tämän tyyppisiin asioihin.

Opettaja A:n opetuksen taustana on hänen kertomansa mukaan kognitiivisen psykologian venäläinen suunta yhdistyneenä toiminnan teoriaan (Vygotsky, Leontjevit). Käytännön tasolla hänen opetuksensa perustuu Kitajgorodskajan edellisten pohjalle rakentuvaan ajatteluun, jota hän on opiskellut 1988 avatussa Moskovan yliopiston intensiiviopetuksen keskuksessa. Intensiiviopetus perustuu suggestopedian kehittäjän, Lozanovin, ajatukseen, joita Moskovan yliopistossa on parinkymmenen vuoden ajan kehitelty edelleen (ks. esim. Kitaigorodskaya 1991).

Edellä mainittuun toiminnan teorian versioon ('activity'-teoria) liittyvä oppimiskäsitys on samansuuntainen kuin yleinen konstruktivistinen näkemys oppimisesta (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146–147). Tämä näkyy selkeästi opettaja A:n opettamiseen ja oppimiseen liittyvistä käsityksistä. Niissä voi havaita myös yhtymäkohtia krashenilaiseen näkemykseen runsaan syötteen pohjalta tapahtuvasta omaksumisesta. Tähän liittyy implisiittisenä käsitys kielenoppimisen erityisluonteesta (LAD/UG<sup>32</sup>). Opettaja A:n käsityksen pohjana on ainakin osittain henkilökohtainen oppimiskokemus perhepiiristä. Eksplisiittisesti opettaja A näkee kielenoppimisen kognitiivisen taidon oppimisena

### **Opettaja B (saksa)**

*Motto: "Minusta täytyy olla se taitotaso aina yksilöllinen sen oppilaan näkökulmasta, että mihin hän pyrkii."*

Opettaja B:n opetuksen painopistealue on *kulttuurin tuntemus* kielenopetuksen osana, mikä tarkoittaa herkistämistä havaitsemaan vieraille kulttuurille tyypillisiä piirteitä, näiden pohdintaa ja kielellä toimimista kielialueen kulttuurin mukaisesti. Havainnoinnista voi kertyä implisiittistä, tiedostamatontakin tietoa kielestä, sen käytöstä ja kulttuurista. Hän analysoi oppilaitten kanssa myös äidinkielen ja kohdekielen puhe- ja kulttuurin eroja.

<sup>32</sup> LAD = Language Acquisition Device; UG = Universal Grammar

Opettaja B:n toisena painopistealueena voi pitää *oppilaita*. Alkuvaiheessa hän pyrkii ymmärtämiseen keskittyvällä opetuksella kehittämään heille vahvan itseluottamuksen kohdekielellä selviytymisestä. Tämän hän katsoo myös vahvistavan motivaatiota. Erityisesti peruskoulussa hän pitää tärkeänä opiskelun tuottamaa iloa, jota ei halua pilata joidenkin kielen muotoon liittyvien asioiden takia. Sitä paitsi hän uskoo oppilaiden kognitiivisten kykyjen kehittyvän iän mukana eri tahtiin, niinpä hän ei turhaan patistele heitä liian aikaisin. Hänen ihanteensa on myöskin, että oppilaat itse asettavat tavoitteet, joihin he pyrkivät kohdekielessä ja näin kokevat ne mielekkäiksi. Samaan asiaan kiinnittävät huomiota Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 122) sekä Wolff (1994, 417–418). Opettaja B haluaisi, että oppilaat entistä selvemmin kokisivat tarvitsevansa myös kielen rakenteita, ja suuntaa opetustaan siinäkin oppilaiden tarpeiden ja toiveiden mukaisesti.

Vapautuminen sellaisesta ajattelutavasta, että kieli pitää hallita virheettömästi, ennen kuin viestinsä saa perille, antaa hänestä rohkeutta käyttää kieltä itsensä ilmaisemiseen jo varhaisessa vaiheessa. Vahva tunto selviytymisestä, vaikka tekee virheitä, ja sitä kautta kielen rohkea käyttö auttaa opiskeltujen kielen rakenteiden sulautumisessa kielitaidon osaksi.

Opetuksensa taustalla olevaa teoriaa selvitellessään opettaja B ei halunnut kiinnittyä mihinkään tiettyyn teoriaan, mutta oli sitä mieltä, että oppimisteoriat on syytä tuntea ja omaksua niistä se, mikä ”tuntuu menevän ... oman käsityskyvyn ja oman ajattelun läpi”. Hän arvostaa myös käytännön kokemuksen mukanaan tuomaa ammattitaitoa. Kasvatustieteellisiin teorioihin hän suhtautuu jossain määrin skeptisesti, koska hänen mielestään ne sisältävät ”paljon sanahelinää ... paljon yhteistä, ja sitten ne haluavat kuitenkin olla erilaisia”. Hän pitää tärkeänä kaikkea sitä, ”mitä ihminen kantaa mukanaan siinä oppimisessa”, eli kuinka uusi tieto kiinnittyy oppijan entisiin tietoihin ja miten hän osaa yhdistää sitä uusiksi kokonaisuuksiksi ”ja muuttaa sitä luovasti uudella tavalla”. Koska oppimisessa on tärkeää se, mitä ihminen on ja millaisia elämäkokemuksia hänellä on, opettajan tulisi hänen mielestään ottaa huomioon oppilaitten ja heidän taustojensa erilaisuus ja pohtia, miten siihen pääsisi kiinni (tästä Rauste-von Wright & von Wright 1994, 160; Wolff 1994, 417). Opettaja B:n mukaan häneen ovat vaikuttaneet humanistinen psykologia ja monet muut ainekset. Tämä on johtanut hänet pohtimaan sitä oppimisilmapiiriä, jonka opettaja luo luokkaan, jotta hän saisi luoduksi pohjan esimerkiksi kielitiedon kiinnittymiselle, niin ”että oppilailla on tunne siitä, että omien kykyjeni rajoissa... osaan, olen oppinut jotakin, osaan käyttää tätä”.

Opettaja B pohti itse niin monipuolisesti ja kriittisesti oman opetuksensa lähtökohtia, että siihen ei tutkijalla ole paljon lisättävää. Hänen oppimiskäsityksensä lienee edellisen perusteella lähinnä konstruktivistinen täydennettynä humanistisen psykologian aineksilla. Lisäksi hän toi esiin oman elämäkokemuksensa vaikutuksen opetukseensa ja käytännön kokemuksen perusteella syntyneen ammattitaidon, joka onkin välttämätön eksperttitasen opettajalle (ks. Berliner 1991; Bromme 1992). Opettaja B mainitsi tavoitteidensa olevan sopusoinnussa uusien opetussuunnitelmien perusteiden kanssa, sama voidaan todeta hänen oppimiskäsityksestään ja varsinkin kulttuurin tuntemukseen liittyvistä työtavoistaan (ks. LOP 1994).

## Opettaja C (englanti)

*Motto: "Mä en suomeks opeta mitään itse millään asteella koskaan. Mulla on semmonen periaate, että se on kielen tunti."*

Opettaja C:n työskentelyn tyypillisiä piirteitä ovat opetuksen *yksikielisyys* ja parityön käyttö opetusmuotona, jossa hän toteuttaa *vastavuoroisen opetuksen* periaatteita. Opettajalla on toiminnan virittäjän rooli, ja hän huolehtii siitä, että oppilaat ovat koko ajan työssä opiskeltavan kielen parissa. Hän myöskin uskoo "oppijan aivoon", siihen että oppilaille voi antaa haastavia tehtäviä, mutta silloin lähtökohtana pitää olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa. Kielioppiasiat opitaan muun työskentelyn lomassa, usein opettajan antamien virikeideoiden ja lausemallien pohjalta omaehtoisia sovelluksia tuottaen. Opettaja C uskoo vahvasti runsaan suullisen harjoittelun merkitykseen, "ett ne jää tänne aivorakenteisiin". Yhteen asiaan kohdistuvan harjoittelun tulee olla pitkäaikaista mutta ei jokatuntista. Hän uskoo kieliopin oppimisen olevan pikemminkin kypsymisen tulosta kuin säännöistä lähtevää. Hän kiinnittää myös erityisesti huomiota siihen, että kieliopin opiskelu olisi hauskaa. Huumori auttaa oppimaan ja motivoi jaksamaan kovaakin työntekoa. Erityisen tärkeinä hän pitää kieliopin opiskelussa opettajan omaa korkeatasoista kielenhallintaa ja kokonaisnäkemystä opetettavista asioista sekä oppilaitten omaehtoista, monipuolista, emotionaalisen puolen huomioonottavaa harjoittelua.

Opettaja C:n *yksikielisyys* poikkeaa hiukan kommunikatiivisen kielenopetuksen käytännöstä, jossa perusteltu äidinkielen käyttö sallitaan (ks. esim. Finocchiaro & Brumfit 1983, 91–93). Näin on esimerkiksi alkajavaiheessa sanaston selvityksissä, kulttuuritiedon välittämisessä ja kieliopin käsitelyssä. Rod Ellis (1992) toteaa, että äidinkielen käyttöä opetustilanteissa ja sen vaikutusta vieraan kielen omaksumiseen on tutkittu niin vähän, että sen pohjalta ei voi tehdä mitään vankkoja johtopäätöksiä. On selvää, että oppilaat oppivat kohdekielisestä kieliaineksesta, mutta joissakin tapauksissa äidinkielen käyttö saattaa olla oikeutettua, esimerkiksi juuri kieliopin opetuksessa (R. Ellis 1992, 46–47). Opettaja C:n englannin oppilaat ovat yläasteelle tullessaan ohittaneet alkajavaiheen, joten hänen harjoittamansa opiskeltavan "kielen frekvenssin maksimointi" lienee oppilaiden edun mukaista.

*Vastavuoroisen opetuksen* menetelmällä pyritään erityisesti reflektiivisten metakognitiivisten taitojen kehittämiseen, joita oppija käyttää hyväkseen etenkin kokiessaan olevansa itse vastuussa oppimisestaan (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 70, 124). Nämä ovat luonnollisesti erittäin tärkeitä taitoja myös vieraan kielen opiskelussa. *Huumorin* käyttöä opetustilanteissa suositetaan esimerkiksi intensiiviopetuksessa. Sen katsotaan antavan psykologista tukea, vähentävän negatiivisia tunteita, motivoivan oppilaita käyttämään mielikuvitustaan ja luovuuttaan ja helpottavan mieleenpainamista, koska se parantaa keskittymistä. Samalla se edistää ryhmän yhteishenkeä ja jaksamista, koska kovakin työ tuntuu hauskalta (Kitaigorodskaya 1991, 36–39). Myös opettaja C viittaa henkilökohtaisten kokemustensa vaikutukseen esimerkiksi suullisen harjoittelun tärkeyttä perustellessaan.

## Opettaja D (ruotsi)

*Motto: "Mua on kiinnostanu kielet teoreettisesti ... mä olen ollu aina hyvin kiinnostunu erilaisista mahdollisuuksista kuvata kieltä."*

Opettaja D on erityisen kiinnostunut kielistä, niiden rakenteesta ja kuvauksesta teoreettisella tasolla sekä soveltavasta kielitieteestä. Hän on myöskin yrittänyt soveltaa erilaisia *kielioppimalleja* opetukseensa, mutta todennut ne joko liian vaikeiksi tai liian poikkeaviksi muiden opettajien opetustavasta, jolloin ne eivät ole onnistuneet käytännössä. Myöskään kontrastiivinen analyysi ei opetuksessa aikoinaan tuottanut toivottua tulosta. Opettaja D:n oppilaat ovat lukiolaisia, joille hän opettaa kielioppia vain *deduktiivisesti*. Hän pitää tärkeänä selvittää oppilaille, miksi jotakin muotoa tarvitaan ja mitä informaatiota sillä annetaan. Hän on todennut, että vie aikaa, ennen kuin opetettu muoto tai rakenne hallitaan taidon tasolla. Hänen näkökulmastaan kielitiedon merkitys on tärkeä, kun ei ole kysymys naturalistisesti opitusta kielestä. Se antaa vieraan kielen käyttäjälle varmuutta ja itseluottamusta. Oppilaitaan hän on yrittänyt kouluja itsenäisempään vastuunottamiseen opiskelusta, mutta ei mielestään ole onnistunut tässä. Hänestä asiaan liittyy laajempi taustakulttuuri.

Ehkä perinteisestä poikkeavan kielioppimallin soveltaminen kouluikäyttöön on vain yhden opettajan harjoittamana siksikin niin vaikeata, koska oppilaiden aikaisempien kokemusten pohjalta rakentunut skeema, sisäinen malli kieliopista, on niin erilainen, että uudella mallilla ei ole tarpeeksi tarttumapintaa (ks. Rauste–von Wright & von Wright 1994, 24–26).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (1994) painotetaan oppilaitten totuttamista työskentelemään itsenäisesti ja vastuun ottamista omasta opiskelusta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta ja yhtenä toiminnan säätelijänä on se, kokeeko oppija olevansa itse toimintansa subjekti ja siten vastuussa siitä, vai odottaako hän opettajan ohjaavan oppimistoimintaansa (Rauste–von Wright & von Wright 1994, 123; Wolff 1994, 415). Perinteinen suomalainen koulukulttuuri ei ole juurikaan tukenut oppilaan itsenäisyyttä, ja vaikka asiasta on myös suomalaista kokeilu- ja tutkimustietoa (esim. Huttunen 1986a; Välijärvi 1993), muutos lienee vielä kesken (Sahlberg 1996).

Myös opettaja D tulkitsee asioita omien kokemustensa kautta, esimerkiksi kielitiedon antamaa varmuutta kielenkäytössä.

## Opettaja E (ranska)

*Motto: "Kun ensimmäisen kerran menin Ranskaan ja olin silloin jo yliopistossa, niin en osannu kysyä, että mitä kello on. En osannu mitään kysyä, en mitään."*

Opettaja E toteaa kieliopin asemasta omassa opetuksessaan, että se antaa tukevan pohjan, mutta että niitä kielioppiasioita, jotka hän kokee tarvittavan, on aika vähän. Näitä ovat etupäässä verbit ja pronominit. Niille on hänestä hyvä rakentaa suullinen taito. Hän on tehostanut ja keskittänyt kieliopin opetusta, ei niinkään karsinut sitä. Hänelle on tyypillistä määrätietoinen



pyrkimys siihen, että oppilaat osaisivat ja rohkenisivat käyttää kieltä suullisesti.

Opettaja E:n opetus tähtää kommunikatiivisen kielitaidon syntymiseen. Opetuksessa hänellä on eklektinen ote; hän ei karta sanomasta, että pitää esimerkiksi nopeita suullisia drillejä tarpeellisina ranskan pronominiin paikkaa harjoiteltaessa. Lausemallien drillimäistä harjoitusta pidetäänkin edelleen hyödyllisenä, vaikka ei enää samasta syystä kuin audiolingvaalisen menetelmän aikoina. Drilliharjoitukset auttavat deklaratiiivisen tiedon muuttumista proseduraaliseksi tai Bialystokin (1991) termein kielellisen prosessoinnin kontrollin kasvua. Ilman harjoiteltavan asian oivaltamista drilliharjoituksista ei ole hyötyä. (Sharwood Smith 1994, 182; Weinert 1995, 116.)

Opettaja E kantaa myös huolta heikoista oppilaista, joille pelkät suulliset harjoitukset ovat vaikeita. Kirjalliset harjoitukset, joissa olisi aikaa miettiä asiaa, saattaisivat hänestä auttaa näitä ja antaa turvallisuuden tunnetta. Hän on myös havainnut tietokoneen käytön motivoivan oppilaita kieliopin harjoittelussa, ja laatinut sitä varten tehtäviä.

Opettaja E suhtautuu omaan työskentelyynsä kriittisesti, samoin omaan kielitaitoonsa. Hän haluaisi osata puhua ranskaa täydellisesti. Hänen tavoitteidensa ja opetuksensa painotusten takana näyttäivät olevan omat elämäkokemukset yhtyneenä koulutuksen tuomaan tietoon.

### **Opettaja F (venäjä)**

*Motto: "Musta niinku kaikki voima pantas tähän, että se järjestelmä niillä ois päässä."*

A-venäjän opetukseen käytettävissä oleva vähäinen aika pakottaa opettaja F:n näkemyksen mukaan priorisoimaan asioita, jotta oppilaat saisivat sellaisen peruskielitaidon, että sitä voi kehittää koulun jälkeen ammatin vaatimaan suuntaan. Välttämätöntä lisäaikaa hän on hankkinut jokavuotisilla leirikoulumatkoilla, jotka antavat oppilaille tuntumaa myös kielenpuhujien maailmaan ja kulttuuriin. Näille hän panee opetuksessaan paljon painoa. Hänestä englannin valta-asema kielididaktiikassa on johtanut harhaan, jos kuvitellaan, että muotorikkaita kieliä voi opiskella samalla tavalla kuin englantia. Oppilaitten pitäisi saada arkipäivän tilanteista selviytymiseen tarvittava suullinen taito, mutta kehittyneeseen kielitaitoon päästään vasta, kun kielen järjestelmä hallitaan. Tässä auttaa oma kirjoittaminen, jolloin kielen kanssa askaroidaan intensiivisesti ja pohtien. Tämä käsitys perustuu hänen omiin kokemuksiinsa venäjän suullisen taidon hankinnassa.

Opettaja F uskoo myös venäjän opetuksen yleiseen siirtovaikutukseen. Hän katsoo sen kehittävän suvaitsevaisuutta, muuttavan oppilaan arvomaailmaa, opettavan sitkeää työntekoa ja analysointia. Hän näkee systeemin monimutkaisuuden kehittävän ajattelua ja keskittymistä, eli hänen käsityksensä mukaan kyseessä on oppiaine, joka kehittää persoonallisuutta monipuolisesti.

Opettaja F rakentaa työnsä kognitiivisen oppimiskäsityksen ja omien kokemustensa pohjalle. Hänen näkemyksensä kirjoittamisen tärkeydestä kielen järjestelmän hallintaan pyrittäessä poikkeaa nykyisestä suullista tai-

toa painottavasta käytännöstä. Samaan asiaan kiinnittää huomiota myös opettaja E heikkojen oppilaitten osalta. Käsitys saa tukea kielididaktisesta kirjallisuudesta (Häussermann 1991; Portmann 1991).

**Tiivistelmä.** Nämä kuusi opettajaa ovat esimerkkejä luvussa 5.1 kuvatuista omaa opetustaan pohtivista eksperteistä. He noudattavat kaikki opetus-suunnitelman tavoitteita, mutta ovat kyllin itsenäisiä ja omaleimaisia asettaakseen työlleen itse valitsemansa painotukset, vaikka ne olisivat jossain määrin valtavirrasta poikkeaviakin. He omaavat runsaasti sekä teoreettista tietoa oppimisesta ja opetuksesta että riittävästi omaa käytännön opetusko-kemusta, jossa ei ole kaihdettu ottaa vastaan erilaisia haasteita. He pystyvät myös selkeästi erittelemään omaa opetustaan ja sen perusteita. Tämä taita-valle opettajalle ominainen metakognitiivinen tietoisuus lienee kehittynyt opetusharjoittelun ohjauksen vaatiman pohtivan analysoinnin tuloksena. Heidän käsityksensä (eli uskomuksensa, oletuksensa ja tietonsa) oppimises-ta ja opetuksesta pohjautuvat perus- ja täydennyskoulutukseen, jatkuvan ajan tasalla pysymisen haasteen ohjaamaan omaan opiskeluun ja taidon harjaannuttamiseen vaativassa opetustyössä. Omat oppimiskokemukset ja elämäkokemus näyttävät vaikuttaneen yllättävän vahvasti opettajien kä-sityksiin. Tämä tulee näkyviin jokaisen haastatteluun osallistuneen opetta-jan kohdalla. Ihmistä ja hänen työtään ei voi erottaa; elämäkokemukset vaikuttavat siihen, mitä ihminen on sekä yksilönä että työntekijänä (Good-son (1992) Richardsin (1994) mukaan).

## 9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA MENETELMIEN ARVIOINTI

### 9.1 Tutkimuksen luotettavuus

Olkoonpa tutkimuksessa käytetty määrällisiä tai laadullisia menetelmiä tai molempia, sen luotettavuus täytyy osoittaa, ja periaatteessa arviointiperusteet ovat samat (Tschudi 1989, 109). Kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä luotettavuuden arvioinnista ei ole kuitenkaan päästy yhtenäiseen käsitykseen. Taustalla on erilainen käsitys totuudesta ja mahdollisuudesta saavuttaa objektiivista tietoa. (Tynjälä 1991.) Jo rinnakkaisia nimityksiä luotettavuuden eri aspekteille on kertynyt suuri määrä (Miles & Huberman 1994, 277–280).

Naturalistinen laadullinen tutkimus olettaa, että todellisuuksia voi olla useita, eri yksilöillä omansa. Niinpä Lincoln ja Guba (1985) loivat tutkimustulosten luotettavuudelle uuden englanninkielisen termin *trustworthiness*, johon kuuluvat totuusarvo (*truth value*), sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalius. Nämä vastaavat perinteisiä sisäistä ja ulkoista validiteettia, reliabiliteettia ja objektiivisuutta. Totuusarvon kriteeri on uskottavuus (*credibility*, sisäinen validiteetti). Se tarkoittaa, että tutkimuksen tuottamien rekonstruktioiden voidaan osoittaa vastaavan alkuperäisen todellisuuden konstruktioita. (Lincoln & Guba 1985, 296.) Tässä työssä tämä merkitsee, että opettajien käsityksistä tekemiäni kuvausten ja tulkintojen tulee vastata heidän todellisia autenttisia käsityksiään. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa puhutaan myös *ymmärtämisestä*, siitä, kuinka hyvin tutkija käsittää toisen ihmisen näkökannan ja ottaa huomioon omat lähtökohtansa tulkinnoissaan (Wolcott 1990).

Tutkimuksessani on käytetty sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Tutkimusmenetelmien valintaa perusteltiin luvun 7 alussa. Määrällisesti käsiteltiin kyselylomakkeen väittämät, joiden tulkinta suoritettiin deduktiivisesti edeltävästä teoriasta käsin. Laadullisesti taas käsiteltiin avovas-

taukset ja haastattelut. Niiden tulkinta oli induktiivista, teoria pääteltiin aineistosta. Laadullisenkin aineiston kuvauksessa käytettiin määrällisiä kategorioiden frekvenssejä. Koska tutkimuksessa on kyse kuvauksesta ja tulkinnoista, painopiste on laadullisella puolella. Tästä syystä käytän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa soveltaen Milesin ja Hubermanin (1994, 277–280) mukaista jaottelua: uskottavuus, tulkintojen luotettavuus, objektiivisuus ja tulosten merkitsevyys.

### **Tutkimuksen ja sen tulosten uskottavuus**

Pattonin (1990, 461) mukaan tutkimuksen uskottavuutta arvioitaessa on kysyttävä ensiksi, millä tekniikoilla ja menetelmillä varmistettiin tulosten rehellisyys, pätevyys ja tarkkuus, ja toiseksi, mikä oli tutkijan kompetenssi, kokemus ja näkökulma. Miles ja Huberman (1994, 278) kysyvät, onko tutkimustuloksissa järkeä, antavatko ne autenttisen kuvan siitä, mitä tutkimus koski, liittyykö aineisto hyvin edeltävään tai aineistosta pääteltyyn teoriaan, kuvastavatko mittarit hyvin kyseessä olevia käsitteitä. Kvale (1989) muistuttaa, että uskottavuudesta on huolehdittava koko tutkimuksen ajan kaikissa sen vaiheissa. Näin pyrittiin tekemään käsillä olevassa tutkimuksessa.

*Kyselylomakkeen* laadinnan perusteita ja siinä tehtyjä varmistuksia kuvattiin luvussa 7.2.1. Väittämien yksiselitteinen muotoilu on vaikea tehtävä, sillä vastaajan ja tutkijan ajattelutapojen pitäisi niissä kohdata. Varotoimenpiteistä huolimatta jotkut väittämät tuottivat vastaajille ymmärtämisvaikeuksia. Näin kävi ehkä siksi, että vastaajat pohtivatkin väittämiä syvällisemmin kuin esitestatut opettajat. Väittämiin jäi implisiittisesti ilmaistuja asioita, jotka vastaajat tulkitsivat toisin kuin oli tarkoitettu (esim. väittämät 18 ja 25). Tämä aiheutti vaikeuksia vastausten tulkinnassa. Joitakin käsitteitä kuten 'kieliopin opetus', 'säätö' ja 'harjoitus' ei kyselyssä määritelty, mutta tutkijan ja tutkimusjoukon yhteisen kielenopettajataustan takia niiden ymmärtäminen tuskin tuotti vaikeuksia. Puolet väittämistä oli laadittu heijastamaan kielenoppimisteorioiden oletuksia ja yleisiä oppimiskäsityksiä. Kaikissa väittämissä tässä ei onnistuttu; esimerkiksi väittämät 14 ja 15 tuottivat ennemminkin vaihtelevien opetusjärjestelyjen kuvauksia.

Kyselylomakkeen sisäistä konsistenssia ei laskettu tilastollisin menetelmin, koska väittämiä oli vähän ja samasta aiheesta usein vain yksi (väittämiä oli yhteensä 26, Zimmermannilla (1984) vastaavasti 36, Schulzilla (1996) vain 14). Tämä oli tarkoituksellinen ratkaisu siksi, että lomakkeen pituus vaikuttaa postikyselytutkimuksen vastausten määrään ja laatuun (ks. luku 7.2.1). Vastaajat olivat asiantuntijoita, jotka käyttivät vapaaehtoisesti aikaansa lomakkeen täyttämiseen. Silloin kaikki tutkimuksen 'turhat' kuviot ärsyttävät. Tämä näkyi useiden vastaajien ärtyneestä suhtautumisesta oppimista koskeviin käännteisiin väittämiin (12 ja 20), jotka oli sijoitettu lomakkeeseen 'oikeaoppisesti'. Lomakekyselyn uskottavuus koeteltiin vastaajien paneutumisella asiaan. Luvusta 7.4.1 selviää, että vastaamiseen oli todella paneuduttu. Mittausvirhettä aiheutti se, että muutamissa vastauksissa oli erehdyksessä valittu asteikon väärä pää. Tämän voi päätellä väittämään annetusta perustelusta.

*Avokysymykset* edistivät jo sinänsä tutkimuksen uskottavuutta, koska niissä opettajat voivat kertoa käsityksistään omasta näkökulmastaan. Toisin kysymystenkin muotoilu tuotti odottamattomia tuloksia: vastaukset kysymyksiin 30 ja 31 täytyi yhdistää, koska useat opettajat olivat antaneet niihin yhden yhteisen vastauksen. Tämä ei kuitenkaan vähentänyt laadullisen kuvauksen uskottavuutta. Avovastausten analyysin vaiheet on kuvattu luvussa 7.4.1.

*Teemahaastattelujen* uskottavuus riippuu itse ilmiön olennaisten piirteiden tavoittamisesta sekä tema-alueet kattavista kysymyksistä. Näiden onnistuminen taas riippuu siitä, kuinka hyvin haastattelija on perillä sekä tutkittavasta asiasta että haastateltavasta joukosta. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 129.) Haastattelussa tutkija on haastattelijana itse tutkimusväline, joten hänen persoonansakin voi vaikuttaa haastattelun luotettavuuteen. Haastattelun uskottavuutta varmistettiin esitestauksin (ks. luku 7.2.2), ja haastattelijan pätevyyttä sekä haastattelutilanteiden sujumista kuvattiin luvussa 7.3.2.

*Opettajien omien käsitysten* raportointi ei välttämättä vastaa heidän todellista työskentelyään luokassa. Se voi sen sijaan kuvastaa sitä idealisoitua käsitystä, jota opettaja mielellään näkisi toteuttavansa. Tämän tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta sillä ei ole kuitenkaan merkitystä, toteuttavatko opettajat käsitystensä mukaista opetusta vai ei, koska tarkoituksena oli selvittää, kuinka opettajien käsitysten mukaan kielioppia opitaan ja kuinka sen oppimista *voitaisiin* tukea opetuksella. Toinen tämänkaltaisen tutkimusaineiston luotettavuutta uhkaava vaara on halu näyttäytyä tutkimuksen tekijälle parempana kuin onkaan tai miellyttää häntä (Cohen & Manion 1989, 319). Mielestäni aineistoa kerätessä ei ollut havaittavissa tällaista asennetta. Kyselylomakkeen vastaukset vaikuttivat 'raadollisenkin' rehellisiltä, ja siellä ilmaistiin reipasta kritiikkiä joskin myös kannustusta tutkimusta kohtaan.

Kaiken kaikkiaan se, että tunnen tutkimusjoukon ammatin, sen työympäristön ja tehtävät perusteellisesti sisältäpäin, oli *tutkijan rooliini* liittyvä uskottavuutta lisäävä tekijä sekä aineiston keräämisessä, analyysissä että tulkinnessa (ks. Patton 1990, 472). Toisaalta sisäpiiriin kuuluminen saattaa ehkä estää näkemästä tai kyseenalaistamasta jotakin, minkä ulkopuolinen havaitsisi. Menetelmällinen *triangulaatio* oli omiaan lisäämään tutkimuksen uskottavuutta, koska se syvensi ja monipuolisti tutkimusaineistoa; tässä tutkimuksessa eri aineistot tukivat toisiaan (ks. esim. Patton 1990, 461).

## Tulkintojen luotettavuus

Kysymys on siitä, pysyykö tutkimusprosessi koko ajan johdonmukaisena. Onko tutkimus tehty tarpeeksi huolellisesti? Onko tehtyjä luokituksia varmistettu? Voivatko muut tutkijat päätyä aineiston perusteella samoihin tuloksiin? (Miles & Huberman 1994, 278.)

Tutkimusaineiston käsittely vaatii huolellisuutta koko ajan mutta varsinkin analyysivaiheessa. Esimerkiksi avovastausaineistoa luokiteltaessa pyrittiin tarkkaamaan, että luokkaan kuulumisen kriteerit pysyivät samoina koko ajan. Luokituksen luotettavuuden varmistamiseksi käytettiin *rinnakkaisluokittelijaa* (ks. luku 7.4.1 ja liite 4). Toisena luokittelijana toimi

kielenopetuksen asiantuntija. Koko luokittelun yksimielisyysprosentti oli hyvä (81.4 %), kolmen vastauksen osalta erittäin hyvä ( $\pm 90$  %). Heikoimmaksi jäi harjoitusten (61.5 %) ja kielioppikirjalta toivottujen ominaisuuksien (73.7 %) luokittelun yksimielisyys. Varsinkin harjoitusten luokitus olikin hankalaa, sillä eri kategorioiden kriteerien välillä oli hyvin pieniä eroja. Kriteerejä olisi voitu rinnakkaisluokittelijan kanssa selvittää vielä tarkemmin. Itse kategorioiden uskottavuudesta rinnakkaisluokittelumenetelmä ei ole takeena, koska kategorioiden muodostaminen perustuu tutkijan omaan ymmärrykseen ja harkintaan.

Tutkimusraportissa on siteerattu alkuperäistä haastattelumateriaalia kuvauksen ja tulkintojen vahvistuksena. Haastattelujen tulkinnan luotettavuuden varmistamiseen käytettiin lisäksi haastateltujen arviota tulkintojen osuvuudesta (*member checking*) ja heiltä saatiin siitä myönteinen palaute (ks. luku 7.4.2).

### Tutkimuksen objektiivisuus

Objektiivisuus tarkoittaa tutkimuksen neutraaliutta, sitä etteivät tutkijan näkökannat ja mieltymykset ole päässeet liikaa vaikuttamaan tuloksiin (Lincoln & Guba 1985, 290). Tämä voidaan välttää kuvaamalla tutkimusmenettelyt tarkasti ja huolellisesti sekä tutkijan itsetutkistelulla. Lisäksi tulosten tulee olla varmistettavissa aineistosta, johon muut tutkijat voivat tutustua halutessaan. (Miles & Huberman 1994, 278.)

Edellä esitetyt vaatimukset on täytetty selostamalla tutkimuksen kulku tarkasti ja tallettamalla kaikki kerätty aineisto sekä sen analyysiin ja tulkintaan liittyvä materiaali. Tämän puolesta tutkimuksen voisi myös toistaa, jos se yleensä tämälapsaisessa tutkimuksessa on mahdollista. "Samaan virtaan ei voi astua kahta kertaa", sanovat Lincoln ja Guba (1985, 299). Asiat muuttuvat koko ajan, niin myös opettajien käsitykset.

### Tulosten merkitsevyys

Tulosten merkitsevyys vastaa kvantitatiivisen tutkimuksen ulkoista validiteettia eli tulosten yleistettävyyden vaatimusta. Voidaanko tutkimuksen tuloksia siirtää toiseen kontekstiin? Onko niillä jokin laajempi yhteiskunnallinen merkitys tai merkitystä tutkimusalueella? (Miles & Huberman 1994, 279.)

Käsittelen tässä tutkimustulosten yleistettävyyttä ja vasta tulosten arviointia koskevassa luvussa niiden merkitystä. *Kadon* selvittäminen osoitti, että tutkimukseen osallistuneen joukon edustavuus ei olennaisesti vääristynyt vastaamatta jättäneiden opettajien takia (liite 2). Vastausten määrä (77.7 %) oli postikyselyksi korkea (vrt. Zimmermann (1984) 56.3 % ja Schulz (1996) 43 %). Tästä syystä tutkimuksen tulokset voidaan yleistää suomenkielisten normaalikoulujen kieltenopettajiin, mutta ei koko Suomen taitavien vieraiden kielten opettajien populaatioon, koska normaalikoulut muodostavat oman erityislaatuisen työympäristönsä, joka oletettavasti vaikuttaa opettajien käsityksiin.

Koska aluetta on tutkittu vähän ja koska tutkimusvälineet laadittiin tätä tutkimusta varten alusta alkaen, tutkimus on luonteeltaan *eksploratiivinen* (ks. Kerlinger 1986, 373). Kyselylomake vaatii jatkossa kehittelyä. Pidän tutkimusta kuitenkin tässä vaiheessa kyllin luotettavana kuvaamaan ja tulkitsemaan normaalikoulujen opettajien käsityksiä vieraan kielen kieliopin oppimisesta ja opettamisesta ja kielitiedon merkityksestä kielitaitoon pyritäessä.

## 9.2 Metodologia havaintoja

Kyselylomakkeessa kokeiltiin Likert-tyyppistä *asteikkoa*, jonka vaihtoehdot olivat skaalalla 1–8. Tasaluvulla haluttiin välttää liian helposti annettujen 'en tiedä' -vastausten kasaumia. Vastaukset eivät ryhmittyneet systemaattisesti mihinkään kohtaan asteikolla. Päinvastoin opettajat käyttivät koko asteikkoa, vaikka se oli näin laaja. Tulosten tarkastelussa asteikkoa kavennettiin kolmeen osaan: samaa mieltä (6–8), neutraali (4–5) ja eri mieltä (1–3). Tälläkään menettelyllä vastausten enemmistö ei sijoittunut asteikon keskelle kuin harvoissa tapauksissa, joissa se oletettavasti vastasi opettajien käsitystä.

Erilaisten *opettajaryhmien* käsitysten välillä oli vähän eroja (liite 6), ja ne olivat yleensä loogisessa yhteydessä taustatietoihin. Enemmän eroja näytti olevan yksilöiden välillä, koska väittämiin vastattaessa oli useimmiten käytetty koko asteikkoa. Kuta suurempi ryhmien sisäinen varianssi on, sitä pienemmät ovat ryhmien väliset tilastolliset erot (ks. Smith & Glass 1987, 77). Yksilöiden välisiä eroja havainnollistaa haastatteluihin osallistuneista opettajista laadittu yksilökohtainen kokoava kuvaus.

Menetelmällinen *triangulaatio* toimi hyvin: kyselylomakkeella saatiin tietoa käsitysten suunnasta ja intensiteetistä, opettajien kirjoittamat perustelut ja kommentit selvensivät rastivastauksia, avovastaukset toivat esille opettajien omasta ajattelusta lähtevät käsitykset, ja haastatteluissa saatiin yksityiskohtaista ja syvällisempää tietoa opettajien käsityksistä ja niiden taustoista. Aineistonkeruutavat täydensivät toisiaan ja syvensivät tietoa, kuten oli suunniteltu. Tuloksia raportoidessani kuvasin ensin aineistoa mahdollisimman puhtaana, sitten tarkastelin sitä tulkinnan näkökulmasta ja etsin yhteyksiä muihin tutkimuksiin. Tässä tutkimuksessa sekä teorialähtöiset, strukturoituun aineistoon perustuvat tulokset että aineistolähtöiset tulokset olivat yhdenmukaisia ja tukivat toisiaan. Opettajien *käsityksissä* uskomukset, oletukset ja tieto kietoutuivat ja integroituivat toisiinsa. Käsitykset osoittautuivat olevan peräisin omista kokemuksista oppijana, koulutuksesta, ammattikokemuksesta sekä omasta henkilöhistoriasta ja elämänkokemuksesta, kuten luvussa 5.2.1 todettiin.

Kyselylomake- ja haastattelututkimuksessa on pidettävä huolta myös tutkimusjoukkoon kuuluvien yksilöiden intimitettisuojusta. Tässä tutkimuksessa se pyrittiin turvaamaan siten, että lomakkeisiin vastattiin nimetöminä. Aineiston käsittelyssä koko tutkimusjoukkoa käsiteltiin yhtenä ryhmänä, eivätkä yksittäiset koulut tai vastaajat siten ole tunnistettavissa.

Haastatteluun osallistuneilta opettajilta pyydettiin lupa heitä koskevien tietojen esittämiseen. Sen lisäksi he saivat lukea luonnoksen raportin haastatteluosuuksista.



## 10 POHDINTA

### 10.1 Tutkimuksen päätulokset ja niiden arviointi

Käsillä oleva tutkimus osoitti, että normaalikoulujen vieraiden kielten opettajat pitävät kieliopin eksplisiittistä opetusta tärkeänä. Sen asema on kuitenkin toinen kuin esimerkiksi Zimmermannin (1984; Mey & Zimmermann 1994) tutkimuksissa. Opettajat näkevät kieliopin opetuksen palvelevan kielitaidon kehittymistä, eivät hallitsevan kielenopetusta. Aikaakin siihen käytetään vain noin 25 % opetusajasta. Opetus tapahtuu useimmiten induktiivisesti esimerkkiaineiston pohjalta. Tämä opetustapa näyttää aikaisempien tutkimusten perusteella olevan eurooppalaisissa kouluissa yleisempi kuin Yhdysvalloissa, jossa traditionaalisessa opetuksessa useimmiten menetellään deduktiivisesti selittämällä oppilaille säännöt (ks. esim. Van Patten & Cadierno 1993).

#### Käsitykset kieliopin oppimisesta

Opettajat eivät uskoneet vieraan kielen kieliopin implisiittiseen oppimiseen runsaan kielitarjonnan pohjalta kouluoloissa. Aikaa on siihen liian vähän. Sen sijaan opittujen sääntöjen soveltaminen auttaa opettajien mielestä kielen ymmärtämisessä ja varsinkin kirjallisessa tuottamisessa. *Krasnenin* kielenomaksumisteoria ei siis sellaisenaan saanut opettajilta kannatusta. Jotkut totesivat myös, että asioita, joita ei voida kahlita selkeisiin sääntöihin, opitaan vain kieltä käyttämällä. Myös tätä vahvistavaa tutkimustietoa on olemassa (DeKeyser 1995; instance learning, esim. Logan 1988). Pelkkä huomion ohjaaminen opittaviin asioihin ei opettajien mielestä riitä niiden oppimiseen, tarvitaan myös harjoitusta. Tätä käsitystä vahvistavat tuoreet tutkimukset (Alanen 1995; Robinson 1996). *Universaalikielioppiteoria* näyttää olevan opettajille outo, joskin jotkut kiinnittivät huomiota äidinkielen ja vieraan kielen erojen ja yhtäläisyyksien vaikutukseen oppimi-

nessa. Tämä lienee kuitenkin tapahtunut yleiseltä kontrastiiviselta pohjalta. Kieliopin oppimisen ei katsottu poikkeavan muusta oppimisesta siksi, että kielenoppiminen olisi omien lakiensa alaista. Jos eroa nähtiin olevan, se johtui siitä, että kielenoppimista pidetään *kognitiivisen taidon* oppimisena. Useimmat katsovat kuitenkin kieliopin oppimisen olevan samanlaista kuin muidenkin oppiaineiden oppimisen. Eksplisiittinen oppiminen näyttää opettajien käsityksissä olevan etualalla, implisiittinen oppiminen takalalla. Englannin opettajat ja ne opettajat, jotka painottavat kielitietoa kohdullisesti tai ei lainkaan, uskovat eniten implisiittiseen oppimiseen.

Opettajien käsitykset vieraan kielen kieliopin oppimisesta näyttävät olevan *kognitiivis-konstruktivisen* oppimiskäsityksen mukaisia. Tämä käsityshän on nykyisin 'virallinen' myös vieraiden kielten opetussuunnitelmien valtakunnallisten perusteiden taustalla oleva oppimiskäsitys, jota koulutuksessakin painotetaan. Oppimiskäsityksen ja erilaisten toimintojen välillä olevat yhteydet eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä. Samat toiminnat sinänsä saattavat kuulua sekä behavioristisen että kognitiivisen oppimiskäsityksen piiriin. Tällaisia ovat esimerkiksi vahvistamisen periaate ja toisaalta palautteen antaminen, oppimistehtävän jakaminen osiin ja osataitojen automaattistaminen hallintaoppimisen (mastery learning) keinoin tai drilliharjoitusten käyttö taidon automaattistumiseen pyrittäessä. Näkökulmasta riippuu kumpi näkemys oppimisesta on kysymyksessä. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä korostuu asian ymmärtäminen sekä oppilaan sisäinen kokemus ja tulkinta tilanteesta, behavioristisessa ulkoa päin tuleva sysäys, jonka sisäisistä vaikutuksista emme voi tietää.

On syytä pohtia, eikö eriytyneempi oppimiskäsitys olisi vieraissa kielissä tarpeellinen. Eikö varsinaisia vieraan kielen oppimisteorioita tulisi käsitellä enemmän opettajankoulutuksessa ja tarkastella niiden selitysvoimaa? Saman oppimiskäsityksen soveltaminen historian opetukseen ja vieraaseen kieleen on kovin yksioikoista ja yksipuolistakin.

### **Kielitiedon suhde kielitaitoon**

*Kielitaito* on opettajien käsitysten mukaan *viestintätaitoa*, johon liittyy asianomaisen kielialueen kulttuurin tuntemus. Myös tämä on nykyinen 'virallinen' opetussuunnitelmien tavoitteiden ja kommunikatiivisen kielenopetuksen mukainen käsitys. Tosin opetussuunnitelmien perusteissa kielitaito käsitetään laajasti vuorovaikutuksen ja tiedonhankinnan ohella myös luovan toiminnan ja ajattelun välineeksi (esim. POP 1994, 68). Hymesin (1985, 19) mukaan adjektiivi 'kommunikatiivinen' onkin globaali termi, johon sisältyvät ajattelu ja yksilön dialogi itsensä kanssa. Opettajien käsitys kielitaidosta näyttää siis olevan kapeampi – ja realistisempi koulussa toteutettavaksi.

*Kielitiedon* opettajat olettivat olevan sekä implisiittistä että eksplisiittistä. Eksplisiittisen tiedon katsotaan antavan varmuutta kielenkäytössä ja heijastavan ihmisen koulutustasoa etenkin kirjoitetussa kielessä. Avainsymys on, kuinka kielitieto siirtyy kielitaidoksi. Opettajien käsityksen mukaan siihen tarvitaan runsasta kosketusta kieleen, mielekästä harjoittelua, aikaa ja oivallusta. Oivallus, ts. harjoiteltavan asian ymmärtäminen, on edellytys esimerkiksi drilliharjoitusten hyödyille. Oivallus kuuluneeksi myös

tietorakenteiden uudelleenstrukturoitumiseen. Näin ollen opettajien käsitysten takana näyttää olevan kognitiivisen taidon oppimisen teoria, jonka olennaisia piirteitä ovat tietoaineksen representaatioiden uudelleenjäsentyminen ja käsittelyprosessien automaattistuminen vähitellen runsaan harjoittelun avulla (ks. esim. McLaughlin 1990b).

Opettajien käsitykset kielitaidon kehittymisestä eivät olleet yksityiskohtaisia: esimerkiksi kielioppiasioiden oppimisen luonnollista järjestystä ei mainittu. Tosin joidenkin kielioppiasioiden katsottiin olevan helpommin opittavissa kuin toisten, toisaalta vaikeammin opittaviksi todettuja asioita otettiin harjoitukseen mahdollisimman varhain. Äidinkielestä puuttuvien tai äidinkieleessä erilaisten muotojen ja rakenteiden oppimisen vaikeuteen viitattiin. Tämä kontrastiivinen suhtautuminen näytti perustuvan enemmän kokemustietoon kuin tietoon luonnollisesta, kognitiivisen prosessin kehittymiseen liittyvästä oppimisjärjestyksestä tai universaalikielioppiteorian mukaisesta parametrien arvojen muuttamisen vaikeudesta.

Se että opetettu kieliopillinen muoto tai rakenne ei näytä siirtyvän oppilaan kielenkäyttöön, johtune juuri siitä, että sen omaksumisvaihetta ei ole vielä saavutettu, tai että tieto on olemassa vasta deklaratiivisena tai kontrolloituna, eikä se ole vielä proseduraalistunut tai automaattistunut. Toisaalta taas teoreetikot eivät juuri tee eroa erilaisten kielenkäytön tarpeiden välillä, vaan puhetilannetta pidetään yleensä normina. Esimerkiksi opetettavuushypoteesia koetelleet tutkimukset ovat koskeneet suullista tuotosta. Kirjallinen kielen tuottaminen on hyödyllistä ja tarpeen tilanteesta riippuen. Kirjoitettaessa on mahdollista monitoroida tuottamista ja tarkistaa teksti.

## Kieliopin opetus

Kieliopin opetuksen *tärkeyttä* perusteltiin seuraavin näkökohdin: hyvään kielen hallintaan kuuluu kielen muotojen ja rakenteiden hallinta, ilman näiden riittävää hallintaa viestintä vaikeutuu; kielen rakenteen ymmärtäminen ja jäsentynyt tieto auttaa oppimista, pelkän muistitiedon varassa ei päästä luovaan kielenkäyttöön. Samoja asioita tuotiin esiin myös Mitchellin (Mitchell & Hooper 1992; Mitchell ym. 1994) tutkimuksissa. Oppilaiden ominaisuudet vaikuttavat kieliopin opetuksen tapaan ja määrään. Opettajat totesivat myös, että sujuvuuden ja tarkkuuden suhde ei ole suoraviivainen vaan riippuu monista tekijöistä, esimerkiksi käsillä olevasta kielenkäyttötilanteesta. Erityisesti alkeisvaiheen sivuuttaneilla, lahjakkailla ja niin ollen hyvän kielitaidon omaksumiseen kykenevillä oppilailla tarkkuuden kehittämistä pidettiin tärkeänä varsinkin kirjallisessa kielenkäytössä.

Vaikka opettajien päätavoitteena on opiskeltavan kielen käyttötaito, *pragmaattinen* näkökulma eli kielen muotojen ja rakenteiden käyttöyhteyden ja käyttötarkoituksen selvittäminen pedagogisessa kieliopissa tuotiin eksplisiittisesti esiin vain hyvin harvoissa vastauksissa. Implisiittisesti käyttöyhteys oli mukana esimerkiksi pedagogiseen kielioppikirjaan kohdistuvissa odotuksissa, kun esimerkkitekstien toivottiin olevan elävää kieltä aidossa kontekstissa ja harjoitusten toivottiin olevan viestinnällisiä.

Englannin kielen opettajat kokivat kieliopin opetuksen *ongelmallisemmaksi* kuin kompleksisen morfologian omaavien kielten opettajat, toi-

sin kuin olin etukäteen olettanut. He arvelivat myös oppilaiden pitävän kieliopin opetusta ikävämpänä kuin muiden kielten opettajat. Miksi näin oli, ei oikein selvinnyt. Tosin on huomattava, että englannin opettajien vastausten keskiarvo jäi asteikon puoliväliin, siis neutraalille alueelle (liite 6, taulukot 1 ja 2). Muiden kielten opettajat vain olivat asiasta selkeämmin eri mieltä. Toisaalta juuri englannin opettajien mukaan monet kielen järjestelmään kuuluvat asiat opitaan opettamatta, ilmeisesti runsaan kielilaineksen kohtaamisen seurauksena. Schulzin (1966) tutkimuksessa arizonalaiset englantia toisena kielenä opettavat taas arvelivat oppilaiden pitävän kieliopin opiskelusta useammin kuin muiden kielten opettajat, mutta arvelivat siitä olevan vähemmän hyötyä kielen oppimisessa kuin muut. Kyseessä oli kuitenkin toisen kielen, ei vieraan kielen, oppimisympäristö.

Opetuksessa on useimmiten käytössä perinteinen *kielioppimalli*, joskin yksittäisiä muidenkin mallien kokeiluja on. Tämän osoittivat haastattelut. Kieliopillinen *terminologia* on supistettu mahdollisimman vähiin. Kieliopin opetus hoidetaan enimmäkseen *äidinkielellä*. Näin tehdään Zimmermannin (1984) ja Tönshoffin (1995) tutkimusten mukaan myös Saksassa. Zimmermann (1984, 75–76) ja Tönshoff (1995) suosittelevatkin äidinkieltä kieliopillisten säännönmukaisuuksien selvittelyssä, jotta oppilaat pystyvät paremmin osallistumaan säännönmukaisuuksien etsimiseen ja ymmärtävät käsiteltävät asiat. Äidinkielen käyttöä toivoi Zimmermannin (1984) tutkimuksessa myös oppilaiden enemmistö. Tässäkin on mahdollista menetellä kulloinkin käsiteltävän asian ja opetusryhmän tilanteen mukaan.

*Erilaisten oppilaiden huomioon ottamista* kieliopin opetuksessa opettajat pitivät hyvin tärkeänä. He kokevat opetuksen eriyttämisen kuitenkin vaikeaksi toteuttaa, vaikka monia erilaisia keinoja käytetään. Huomiota herättää se, että vähiten työkokemusta omaavat opettajat eriyttävät opetustaan vähemmän kuin muut. Onko eriyttäminen niin vaativa taito, että sen oppimiseen tarvitaan aikaa ja kokemusta, vai eikö peruskoulutuksessa kiinnitetä asiaan kylliksi huomiota?

Kieliopin opetuksessa tärkeinä pidetyt asiat ja onnistuneet *työ- ja harjoitustavat* näyttävät olevan kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja kommunikatiivisen kielenopetuksen periaatteiden mukaisia. Tämän lisäksi oppiaineksen didaktinen analyysi ohjaa opettajien toimintoja. Kuten Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 35) toteavat, oppijan tavoitteet säätelevät sitä, mitä hän pyrkii tekemään, mutta oppimista säätelee se, mitä oppija oppimistilanteessa varsinaisesti tekee, sekä hänen tulkintansa siitä palautteesta, jonka hän saa. Näin ollen niillä keinoilla, joita oppija käyttää tavoitteeseen pääsemiseksi, on suuri merkitys. Opettajan käyttämät keinot ovat siis tärkeitä oppilaan toiminnan suuntaajia ja tilaisuuksien antajia erilaisille toiminnoille. Opettajan keinot taas valikoituvat sen mukaan, millainen käsitys hänellä on oppimisesta ja oppilaista. Normaalikoulujen kieltenopettajat näyttävät sisäistäneen nykyiset käsitykset oppimisesta, oppilaan osuudesta siinä ja kielenopetuksesta, ja he johtavat opetuksessa hyvinä ja tärkeinä pitämänsä toiminnot niistä.

*Tutkimuksen päätulokset* voidaan kiteyttää seuraavasti: tutkimusjoukkoon kuuluneiden taitavien opettajien käsitysten mukaan 1) vieraan kielen kie-

liopin oppiminen on kognitiivisen oppimisteorian mukaista, 2) kielitiedon siirtyminen kielitaitoon noudattaa yleisen kognitiivisen taidon oppimisen periaatteita ja 3) kieliopin opetus perustuu kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja kommunikatiiviseen kielenopetukseen. Sellainen opetus, joka kytkeytyy näihin käsityksiin, edistää oppilaan kielitaidon kehittymistä.

### **Tutkimustulosten merkitys**

Tutkimukseni tulokset lisäävät tietoa vähän tutkitulta mutta keskeiseltä kielididaktiikan alueelta. Opettajien vieraan kielen kieliopin oppimista ja opettamista koskevista käsityksistä on vähän tutkimustietoa. Suomessa asiaa on tutkittu vain englannin kielen opetusta koskeneen IEA-tutkimuksen yhteydessä yli 20 vuotta sitten. Käsillä olevassa tutkimuksessa kartoitettiin samalla normaalikoulujen vieraiden kielten opettajien käsityksiä asiasta. Tutkimustuloksilla on yhteiskunnallista merkitystä ensinnäkin tuoreen kartoituksen antamana informaationa kouluhallinnolle ja opettajankoulutuksen vastuuhenkilöille, toiseksi tutkimustuloksia voidaan käyttää opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa. Lisäksi tutkimustuloksilla on merkitystä vieraiden kielten opetuksen, erityisesti kielitiedon opettamisen kehittämisessä.

## **10.2 Tulosten hyödyntäminen**

Kieliopin oppiminen ja opettaminen ovat parhaillaan keskeisen kiinnostuksen kohteita kansainvälisessä tutkimuksessa. Vaikka kielitiedon aseman oppiminen ja opettaminen ovat hyvin komplisoituja kysymyksiä, tietoa on olemassa, ja sitä tulee koko ajan lisää. Tätä tietoa on hyödynnettävä. Ylipäätänsä kieliopin oppimista ja opetusta olisi käsiteltävä opettajien koulutuksessa enemmän. Tämän tutkimuksen tulokset ja pohdinnat voivat olla käsittelyn lähtökohtana. Koulutuksen lisääminen ei tarkoita, että kieliopin osuutta opetuksessa olisi ajallisesti lisättävä. Opetuksen integroitumisen tuloksena erillisen kieliopin opetuksen määrä todennäköisesti jopa vähenisi. Jokainen vieraan kielen opettaja painii kielen muodon ja rakenteen opetuksen kanssa, mutta viime vuosina siitä on puhuttu ääneen hyvin vähän, ilmeisesti reaktiona aikaisempaan hyvin kielioppipainotteiseen opetukseen.

Kieliopin opetusta kohtaan tunnettu vaivaantuneisuus johtune siitä, että kielioppi nähdään usein edelleen kielioppi-käännösmentelmän näkökulmasta. Kielioppi ja sen opetus nähdään tällöin etupäässä muotona, muotoa koskevien sääntöjen opetuksena, jota pidetään ristiriitaisena viestinnällisten tavoitteiden kanssa. Kielioppikäsitteen laajentamiseen on pyritty esimerkiksi kielitietoisuuden kehittämisohjelmilla (luku 2.2.2). Kieliopin opetuksen vaikutusta koskeneet tutkimukset (luku 4.4.3) näyttävät kuitenkin keskittyvän kieliopillisen muodon haltuunsaamiseen. Mitchellin tutkimukset brittiläisten opettajien kieliopin opetuksesta osoittivat, että opetta-

jien käsitys kieliopista rajoittui kirjoitetun kielen morfosyntaksiin, ja Zimmermann valittaa tutkimuksissaan, että kieliopin opetus on erillään varsinaisesta viestinnästä (luku 5.2.2). Keskeinen kysymys kieliopin opetuksen ongelman ratkaisuyrityksissä onkin sen selkeyttäminen, mitä kielioppi on (Garrett 1986).

Selvittelin luvussa 2.2.1 vieraan kielen pedagogisen kieliopin olemusta ja ulottuvuuksia. Painotin viestinnällisen tilanne- ja tekstikontekstin sisältävän pedagogiseen kielioppiin samanarvoisena muodon ja merkityksen rinnalla; toisin sanoen nämä kolme komponenttia ovat yhteen kietoutuneita, yhtä ei ole ilman toisia. Muoto ja merkitys eivät ole toisistaan irrallisia, ja ne toteutuvat ja muokkautuvat aina tilanne- ja tekstikontekstin mukaisesti.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät kieliopin opetusta yleensä tärkeänä. Kieliopillisen muodon käyttöyhteyden, pragmaattisen näkökulman, selvittämisen tärkeys mainittiin kuitenkin eksplisiittisesti vain harvoissa vastauksissa. Pedagogiseen kielioppikirjaan liittyvissä toivomuksissa tekstitason konteksti tuli esiin implisiittisesti, kun toivottiin, että esimerkit tarjottaisiin yhtenäisenä tekstinä. Käyttöyhteys sisältyy myös toivomuksiin kommunikatiivisista harjoituksista ja koko kielioppikirjan jäsentämisestä arkielämän tarpeista käsin.

Onko niin, että me, tutkija niinkuin tutkittavat, olemme omaksuneet pedagogisen kieliopin *muodon, merkityksen ja käytön* kolmiyhteisyyden sittenkin enemmän tiedollisella kuin affektiivisellä ja toiminnan tasolla, kuten Zimmermannin (1984) tutkimuksen opettajat olivat omaksuneet kommunikatiivisen opetuksen? Tähän näyttävät meitä ohjaavan monet nykyisetkin kielten oppikirjat ja pedagogiset kielioppikirjat: kieliopillinen muoto selitetään niissä tarkoin, mutta se, mihin ja millaisissa yhteyksissä muotoa tarvitaan, saa harvoin tarpeeksi huomiota. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa sekä oppimateriaalien kehittämisessä on siis tehtävä työtä kielen muodon, merkityksen ja käytön todelliseksi integroimiseksi kielenopetuksessa.

Tutkimuksen konkreettisista tuloksista esimerkiksi opettajien pedagogista kielioppia koskevat toivomukset on saatettava kustantajien tietoon. Samoin opettajien tässä tutkimuksessa esittämät kieliopin opetuksen keinot tulisi levittää aktiiviseen käyttöön ja kokeiluun. Opettajien pohdinnat antavat runsaasti ainesta kieliopin opetuksen kehittämiseen.

Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa on myös syytä pyrkiä erityyneempään kuvaan vieraan kielen kieliopin oppimisesta. Yleinen kognitiivis-konstruktivistinen oppimisenäkemys ei riitä kielenoppimisen selittämiseen. Kielenoppimista kognitiivisen taidon oppimisena pitävien teorioiden tunteminen auttaa opettajaa ymmärtämään pitkänkin viiveen opetuksen vaikutuksessa. Tieto universaalikielioppiteorian parametreista ja niiden ensikielen perusteella määräytyneiden arvojen muuttamisen hankaluudesta voi auttaa ymmärtämään oppimisvaikeuksia ja hahmottamaan kielen rakennetta suurempina kokonaisuuksina. Samalla tämä tieto kannustaa kontrastiiviseen otteeseen opetuksessa sekä monipuolisen vieraan kielen kieliaineen tarjontaan. Opetettavan kielen morfologian ja syntaksin luonnollisen oppimisjärjestyksen tunteminen – niiltä osin kuin sitä on ehditty selvittää – on tarpeen sen ymmärtämiseksi, miksi näiden asioiden

opetus ei näytä tuottavan tulosta. On syytä tutkia, missä määrin oppimisjärjestyksen vaiheita voidaan noudattaa opetettavan aineksen porrastuksessa.

Lisääntyvän kiinnostuksen kohteena kansainvälisessä tutkimuksessa on myös *sanaston* oppiminen ja opetus. Sanaston ja kieliopin erottaminen toisistaan on verrattavissa veteen piirrettyyn viivaan. Niiden yhteyttä toisiinsa oppimisessa ja opettamisessa on tarpeen tutkia ja kehitellä.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin siihen, kuinka opettajien käsityksen mukaan kieliopin oppiminen tapahtuu ja millaisten toimintojen ja opetuskeinojen opettajat olettavat johtavan kieliopin oppimiseen ja kielitaidon kehittymiseen. Seuraava tutkimuksen kohde on loogisesti *oppilaiden näkökulma*. He ovat oman oppimisensa parhaita asiantuntijoita. Kuinka he hahmottavat kielioppiasioita, mitä väärinkäsityksiä heillä on, miten he päätyvät tiettyyn muotoon kieltä käyttäessään, missä määrin he toimivat tietoisesti ja missä määrin 'kielitajun' perusteella, kiinnittävätkö he huomiota kielen muotoihin esimerkiksi lukiessaan tai kuunnellessaan tekstejä, missä määrin he monitoroivat kielen käyttöään, ja millainen käsitys heillä on itsestään kieliopin oppijoina? On myös kiinnostavaa selvittää, kuinka saksan sanajärjestyksen oppimisjärjestys (Pienemann mm. 1989) toteutuu suomalaisilla oppilailla.

## Lopuksi

Euroopan Unionin koulutuksen tavoiteohjelmassa (White Paper on Education and Training 1995) edellytetään, että jäsenmaiden kansalaiset oppivat äidinkieltensä lisäksi kahta muuta eurooppalaista kieltä. Monet tulevat käyttämään työkielenään vierasta kieltä. Tämä edellyttää tasokasta kielitaitoa, pelkkä turistin taito ei riitä. Kielitieto on osa kielitaitoa. Pedagogisen kieliopin perimmäinen tavoite on kuitenkin tehdä itsensä tarpeettomaksi (Reiner Schmidt 1990, 153). Tämä tavoite on saavutettu, kun vieraan kielen oppija ymmärtää ja tuottaa opiskelemaansa kieltä vapaasti, ilman kieliopin tarjoamia 'kainalosauvoja'. Matkalla tähän tavoitteeseen eli kielitaitoon pyrittäessä eksplisiittinen kielitieto on vieraan kielen oppijalle tarpeellinen apuväline. Tämä oli myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitys.

## SUMMARY

### LANGUAGE KNOWLEDGE AND LANGUAGE ABILITY: TEACHERS' CONCEPTIONS OF THE ROLE OF GRAMMAR IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

#### Aims

The goal of the present study was to shed more light on the role of grammar in foreign language learning and teaching when the objective is communicative language ability in the target language. Is it advantageous to teach grammar explicitly or should it rather be acquired implicitly, as a by-product, when the learner's attention is focused on meaning? How grammar is learned and, consequently, how it should be taught is a central question in foreign language pedagogy.

In this study the role of grammar was approached by exploring what experienced, expert teachers' conceptions of this problematic area are. The main research question the study addressed was: What kind of grammar instruction results in the improvement of the communicative language ability of the pupils as seen by expert foreign language teachers? This question was divided into three sub-questions: 1) What are the expert teachers' conceptions of grammar learning? 2) What are their conceptions of grammar instruction? 3) How do they view the relationship between explicit grammatical language knowledge and communicative language ability?

#### Introduction

**Language ability and language knowledge.** The concept of *language knowledge* was defined using Bachman's (1991) model of language ability. He defines language ability as involving two components: language knowledge and metacognitive strategies. Language knowledge consists of two broad categories: organizational knowledge and pragmatic knowledge. Organizational knowledge is divided into 1) knowledge of the formal structure of language, that is, grammatical knowledge, and 2) knowledge used for organizing the utterances and sentences to form texts, that is, textual knowledge. Pragmatic knowledge consists of propositional knowledge, functional knowledge and sociolinguistic knowledge. In this study, language knowledge was limited to the area of *grammatical knowledge* in Bachman's model. It consists of knowledge of morphology, syntax, phonology and graphology. In language use, according to Bachman, grammatical knowledge works together with all the other areas of knowledge and with metacognitive strategies.

The concept of *pedagogical grammar* was based on Larsen-Freeman's (1990) model, which includes three interacting and interconnected



dimensions: form, meaning, and function (Figure 1). Larsen–Freeman’s model emphasizes the importance of pragmatics, and it thus entails a departure from traditional sentence level grammar instruction.

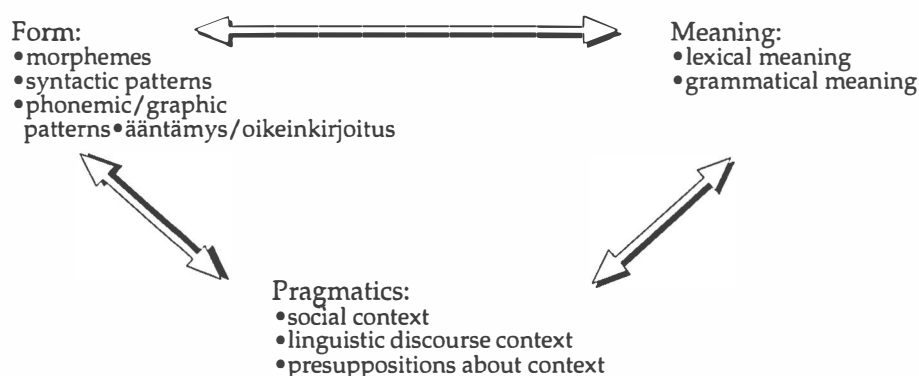


Figure 1 Dimensions of pedagogical grammar (Larsen–Freeman 1990, 188)

*Language knowledge* as grammatical knowledge connected to the components of textual and pragmatic knowledge in Bachman’s (1991) model, and Larsen–Freeman’s model of *pedagogical grammar* appear to be consistent with each other. They were used as alternative terms in the study.

**Foreign language learning – explicit or implicit?** The role of *consciousness* in foreign language grammar learning in institutional contexts is a controversial matter. In this study, I adopted the definitions of Schmidt (1994a) for different types of consciousness in foreign language learning process. Then I discussed how some relevant language acquisition theories, such as Krashen’s Input Hypothesis, Universal Grammar Theory, and Cognitive Theories of Skill Learning, explain *explicit* and *implicit learning*, *explicit* and *implicit knowledge* and their relationship to developing language ability. The relationship between explicit and implicit language knowledge was central in this study because of the transfer of formal grammar instruction. Different theories represent either a *noninterface* position (Krashen’s Input Hypothesis), a strong *interface* position (Anderson’s cognitive ACT-theory) or a weak *interface* position (R. Ellis’s instructed second language acquisition theory). R. Ellis’s (1994b) theory is a cognitive theory but it acknowledges its linguistic constraints, such as developmental sequences. Therefore, he claims to represent a weak interface position. Several other researchers have also realized that theories of cognitive and linguistic origins have to be integrated in order to be able to explain second language grammar acquisition.

**Foreign language teaching and the problem of grammar instruction.** Formal and functional traditions in grammar instruction, the relationship between fluency and accuracy, inductive and deductive ways of teaching and the effects of explicit grammar instruction were discussed in the study. The *formal* and the *functional traditions* have alternated in different periods of time from the Classical Period to the present day. Functionalist teaching has

always appeared to be something new, even revolutionary. Nevertheless, it has existed since ancient times. (Kelly 1976, Laihiala–Kankainen 1993.) Communicative language teaching, the prevalent approach today, belongs to the functionalist tradition. In this approach, the position of grammar instruction has been to some degree unclear: grammatical competence has often been seen as a contrast to communicative competence, *accuracy* as a contrast to *fluency* (Howatt 1988; Celce-Murcia 1991b). Today it seems that a balance between them is ideal: accuracy of expression is part of communicative efficiency. Following the view of Kohonen (1990) I presented the stages of inductive grammar instruction as an application of Kolb's (1984) circle of experiential learning. However, both *inductive* and *deductive* grammar instruction can be useful for different reasons.

Concerning the *effects of grammar instruction* Pienemann's (1984) *teachability hypothesis* was introduced. The Multidimensional Model (Meisel, Clahsen & Pienemann 1981) distinguishes two kinds of linguistic features: developmental and variational. Research evidence shows that there is a hierarchical developmental sequence for example in the acquisition of the German word order. Pienemann (1984) explains this by the constraints of cognitive processing; in other words, the acquisition of developmental features proceeds strictly stage by stage. The stages are developmentally predictable. These sequences seem impervious to instruction, except when the learner is about to move to the next stage. On the other hand, the acquisition of variational features is free of this kind of constraints. Knowledge of developmental stages helps the teacher to understand learning difficulties.

Another aspect of the effects of grammar instruction, *individual differences* in foreign language aptitude, cognitive styles, and attitudes was discussed. The way different pupils process the target language can be seen as a continuum: at one end there are the systematic analysts, at the other the careless communicators. The 'good' language learners focus sometimes on form and sometimes on meaning depending on the requirements of each situation. They are between the two extremes on the continuum. Flexible instruction may best serve the needs of different pupils.

*Research evidence* indicates that explicit grammar instruction increases the rate of acquisition and the level of ultimate foreign language attainment. Selected recent laboratory and field experiments are reviewed (N. Ellis 1993; VanPatten & Cadierno 1993; Alanen 1995; Cadierno 1995; DeKayser 1995, 1996; De Graaff 1996; Robinson 1996). In these experiments explicit teaching of morphophonological, morphological and syntactic features of grammar seems to give better learning results than implicit or enhanced teaching. This appears to be true especially of those rules that can be clearly expressed. Complex, fuzzy rules may be learned only through great amounts of input (see e.g. DeKayser 1995).

**Foreign language teachers and grammar instruction.** Because the study explored expert teachers' conceptions of the role of grammar instruction, typical features of *expert teachers* in general were described. These are considered to rest on education, experience, and well integrated, thorough professional knowledge. In addition, the ability and wish to accept professional

challenges appear to be characteristic of experts. Teachers' *reflection-on-action* was defined following Schön's (1983, 1987) definition. The definition of teachers' *conceptions* included their intertwined beliefs, assumptions, and knowledge (see Woods 1996). These conceptions come from their experiences as foreign language learners, from their subject matter and educational studies, from their theoretical beliefs about foreign language learning and teaching, and from their professional experience.

*Research* on foreign language teachers' grammar instruction and on their conceptions of grammar teaching and learning appears to be rather scarce. Some early surveys and research projects were conducted in the 1960s and 1970s, for example the IEA-study of teaching of English in ten mainly European countries, and the UMT-research project on the teaching of German in Sweden. At that time, inductive, systematizing, explicit grammar instruction seems to have been the rule. In the 1980s and 1990s at least Zimmermann and Tönshoff in Germany, Mitchell in Great Britain and Schulz in the USA have studied this area. Their findings indicate that, according to teachers' conceptions, institutional foreign language teaching should include explicit grammar instruction.

## Method

**Subjects.** The subjects of the study were all the foreign language teachers (n=94) at lower and upper secondary levels in the seven Finnish teacher training schools associated with university departments of education. These schools require higher qualifications from their teachers than other schools because of their teacher training duties. These teachers are expected to keep their knowledge of language learning and teaching theories as well as their teaching skills up-to-date. In addition, because they instruct student teachers they have to constantly reflect on their work. Most of them can be considered to be experts in their field. Therefore, their conceptions of the role of grammar instruction carry considerable weight.

**Data.** The data collecting instruments consisted of a questionnaire with 29 statements which were answered on a Likert-type scale from 1 to 8 (fully disagree → fully agree) with five open questions, and of semi-structured interviews. The questionnaire was returned by 77.7 % of the teachers, and 72.3 % of the teachers had included answers to the open questions. The respondents were also asked to comment on their answers to the structured items, which they did most conscientiously (630 comments). To gain more insight in the matter, six individual teachers were selected for interviews. These teachers were chosen because they appeared to be as different from each other as possible, as judged by their answers to the questionnaire. The one-hour interviews were tape-recorded and transcribed.

The questionnaire gave both quantitative and qualitative data. The qualitative data were interpreted using content analysis procedures. The interview-data were used to enrich the answers to the research questions, and to make a profile of each interviewee.

## Results and conclusions

Most foreign language teachers in Finnish teacher training schools consider explicit grammar instruction to be important. However, its role was not regarded as dominant but rather seen to contribute to the development of foreign language ability. Grammar instruction took about 25 % of the lesson time, which is much less than in Zimmermann's (1984) study. The inductive way of teaching was preferred to the deductive way. According to research reports, this way of teaching seems to have been traditionally more frequently in use in European schools than in the USA, where deductive grammar instruction appears to be the rule.

**Conceptions of grammar learning.** The respondents did not believe in the implicit learning of foreign language grammar through abundant input (cf. Krashen's Input Hypothesis), because they thought that there was not enough time or input available in the school context. Instead, they believed that application of grammar rules helps the learner to understand and produce the target language, especially in its written form. Some teachers remarked that there were grammatical items which are too complex to be expressed by rules, for example, the correct use of articles in English. They suggested that these could only be learned by language use. The teachers considered visual input enhancement alone to be insufficient. They pointed out that practice was essential for learning. These findings were compatible with earlier research results (Alanen 1995; DeKayser 1995; Robinson 1996).

The Universal Grammar Theory seemed to be unfamiliar to the teachers although some pointed out to difficulties in learning grammatical items that were different in the mother tongue and in the target language. Presumably this was based on contrastive observations. Most of the teachers did not consider foreign language grammar learning to differ from the learning of other school subjects. Those who did, regarded grammar learning as cognitive skill learning. Explicit learning was preferred to implicit learning. Teachers of English, and those who did not think that grammar instruction should be emphasized believed in implicit learning most.

The teachers' conceptions appeared to be based on the general cognitive-constructivist view of learning. This view of learning is today known as the 'official' view in Finnish school curricula. It is also emphasized in teacher education.

**Relationship between language ability and language knowledge.** The teachers considered language ability to be the ability to use language for communication. In their opinion language ability also included cultural knowledge of the target language area. This too is the 'official' view expressed in Finnish foreign language curricula and in the communicative approach to language teaching. The interviewed teachers regarded grammatical language knowledge to be both explicit and implicit. Explicit knowledge was suggested to give the language user confidence and to indicate his/ her educational level. The key-question is the transformation of

language knowledge into language ability. In the teachers opinion, abundant exposure, meaningful practice, time and insight were needed to change language knowledge into language ability. Accordingly, the teachers' conceptions seem to be based on the theories of complex cognitive skill learning. The teachers' conceptions of the development of the skill were not specified: neither developmental sequences, nor difficulties in changing the mother tongue parameter settings were mentioned. On a contrastive basis some grammatical items were considered to be easier to learn than others; on the other hand, some teachers started as early as possible to practice items known to be difficult to master.

**Conceptions of grammar instruction.** The following points were mentioned as the reasons for the assumed *importance* of grammar instruction: first, mastery of a foreign language includes the command of the forms and structures of the language. Second, if they are not sufficiently mastered communication suffers. Third, understanding the structure of the target language, and a well structured knowledge of it help language learning. Fourth, mere memorization does not make creative language use possible. These conceptions confirmed Mitchell's (e.g. 1988) findings. *Individual differences* in learners appeared to influence the way and the amount of grammar instruction. The teachers also emphasized that there was no straightforward relationship between *fluency* and *accuracy* but that it depended on many factors, above all on the situation where language was used.

In the teachers' descriptions of an ideal *pedagogic grammar book*, the pragmatic view, the context of language use, was hardly mentioned. It was implicitly taken to be there because some teachers thought that the grammatical forms and structures should be exemplified by authentic texts and exercises should be communicative. The teachers of English felt grammar instruction to be slightly more *difficult* than teachers of other languages with more complex morphologies. They also thought that their pupils found grammar instruction more uninteresting and dull. I had expected the opposite. The teachers of English also believed more in implicit learning. One reason for this might be the huge amount of English input outside the classroom. All of the interviewed teachers had limited grammatical *terminology* to the minimum. The majority of the teachers used the *mother tongue* in grammar instruction. The same was true of findings in Germany (Zimmermann e.g. 1984; Tönshoff 1995).

Paying attention to individual differences in their classes was considered by the teachers to be very important. On the other hand, they felt that differentiation and individualization of instruction were difficult to carry out even though they described different means of practising it. The teachers with least teaching experience differentiated their instruction less than the others. This may indicate that differentiation is such a complex skill that it takes time and experience to learn it, or that there is something wrong with the teacher education in this respect.

The teachers' conceptions of important features and successful techniques in grammar instruction and of efficient ways of practice seem to be based on the cognitive-constructivist view of learning, and on the principles

of communicative language teaching. In addition, pedagogic analysis of the subject matter appears to guide the teachers' actions. The teachers seem to have internalized the present view of learning and language teaching, as well as the view of the learner's active role in it. They appear to base the activities they consider to be effective and important in grammar instruction on these views.

There were a great deal of differences and even contradictions within and between individuals but hardly any statistically significant between-group differences, when groups based on age, length of teaching experience and target language were compared. Therefore, the individual profiles of the interviewed teachers are especially interesting.

**The conclusions** of the study can be summarized in the following way: According to the conceptions of the expert teachers, 1) learning of foreign language grammar conforms to the cognitive theory, 2) the transformation of grammatical language knowledge into language ability follows the principles of complex cognitive skill learning, and 3) grammar instruction is compatible with the cognitive-constructivist view of learning and the principles of communicative language teaching.

**The implications** of the results for pre-service and in-service teacher education and for the development of foreign language teaching as well as for further research are discussed. For instance, it is questioned whether a more differentiated view of learning would not be necessary for foreign languages? It seems rather one-sided to apply the same view of learning both to history and foreign languages.

## LÄHTEET

- Abelson, R. 1979. Differences between Belief Systems and Knowledge Systems. *Cognitive Science* 3, 355–366.
- Aebli, H. 1990. Opetuksen perusmuodot. Saksasta suomentanut U. Sinkkonen. Helsinki: WSOY.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alanen, R. 1995. Input Enhancement and Rule Presentation in Second Language Acquisition. Teoksessa R. Schmidt (toim.) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Technical Report # 9. University of Hawai'i Second Language Teaching & Curriculum Center, 259–302.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, P., Schallert, D. & Hare, V. 1991. Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk about Knowledge. *Review of Educational Research* 61 (3), 315–343.
- Alptekin, C. & Atakan, S. 1990. Field Dependence-Independence and Hemisphericity as Variables in L2 Achievement. *Second Language Research* 6 (2), 135–149.
- Anderson, J. R. 1982. Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review* 89 (4), 369–406.
- Anderson, J. R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. 1990. *Cognitive Psychology and Its Implications*. Third Edition. New York: Freeman.
- Anderson, J. R. 1993. *Rules of the Mind*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, J. R. 1995a. *Cognitive Psychology and Its Implications*. Fourth Edition. New York: Freeman.
- Anderson, J. R. 1995b. *Learning and Memory. An Integrated Approach*. New York: Wiley.
- Anderson, J. R. & Fincham, J. 1994. Acquisition of Procedural Skills from Examples. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 20 (6), 1322–1340.
- Andersson, E. & Lawenius, M. 1983. Lärares uppfattning av undervisning. *Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences* 44.
- Aronson, K. 1983. Rim, vitsar och språksinne. Om språklig medvetenhet och andraspråkstillägnande. Teoksessa U. Teleman (toim.) *Tal och tanke*. Lund: Liber, 103–124.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. 1978. *Educational Psychology: A Cognitive View*. Second Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Baars, B. 1988. *A Cognitive Theory of Consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. 1991. What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly* 25 (4), 671–704.
- Bachman, L. & Palmer, A. 1982. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly* 16 (4), 449–465.
- Bachman, L. & Palmer A. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bates, E. & MacWhinney, B. 1989. Functionalism and the Competition Model. Teoksessa B. MacWhinney & E. Bates (toim.) *The Cross-linguistic Study of Sentence Processing*. New York: Cambridge University Press, 3–73.
- Bausch, K.-R. & Krumm, H.-J. 1995. Sprachlehrforschung. Teoksessa K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (toim.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. erneuerte Auflage. Tübingen: Francke, 7–13.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves. An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago: Open Court.
- Berelson, B. 1952. *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner.
- Berliner, D. 1987. Ways of Thinking about Students and Classroom by More and Less Experienced Teachers. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Exploring Teacher Thinking*. London: Cassell, 60–83.
- Berliner, D. 1991. The Development of Pedagogical Expertise. *Painamaton esitelmä Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella 18.9.1991*.
- Berry, D. 1994. Implicit and Explicit Learning of Complex Tasks. Teoksessa N. Ellis (toim.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 147–164.
- Bialystok, E. 1991. Metalinguistic Dimensions of Bilingual Language Proficiency. Teoksessa E. Bialystok (toim.) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 113–140.
- Bialystok, E. 1994. Representation and Ways of Knowing: Three Issues in Second Language Acquisition. Teoksessa N. Ellis (toim.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 549–569.
- Bialystok, E. & Bouchard Ryan E. 1985. A Metacognitive Framework for the Development of First and Second Language Skills. Teoksessa D. Forrest-Pressley, G. MacKinnon & T.G. Waller (toim.) *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. Orlando, FL: Academic Press, 207–252.
- Birdsong, D. 1992. Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. *Language* 68 (4), 706–755.
- Bromme, R. 1992. *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brons-Albert, R. 1990. Valenzmodell vs. traditionelle Grammatik für den DaF-Unterricht. Teoksessa H. Gross & K. Fischer (toim.) *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: iudicium, 43–57.



- Brown, A. & Palincsar, A. 1989. Guided Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. Teoksessa L. Resnick (toim.) *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 393–451.
- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busch, M. 1993. Using Likert Scales in L2 Research. *TESOL Quarterly* 27 (4), 733–736.
- Butzkamm, W. 1990. Five Hypotheses about Language Learning and Teaching. *Die Neueren Sprachen* 89 (3), 264–278.
- Butzkamm, W. 1993. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 2. verbesserte und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, W. 1995. Unterrichtsmethodische Problembereiche. Teoksessa K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (toim.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. erneuerte Auflage. Tübingen: Francke, 188–194.
- Cadierno, T. 1995. Formal Instruction in Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense. *The Modern Language Journal* 79 (2), 179–194.
- 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), 1–47.
- Carroll, J. B. 1965. The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training. Teoksessa R. Glaser (toim.) *Training, Research, and Education*. New York: Wiley, 87–136.
- Celce-Murcia, M. 1991. Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly* 25 (3), 459–480.
- Chalker, S. 1994. *Pedagogical Grammar: Principles and Problems*. Teoksessa M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (toim.) *Grammar and the Language Teacher*. London: Prentice Hall, 31–44.
- Cheng, P. 1985. Restructuring Versus Automaticity: Alternative Accounts of Skill Acquisition. *Psychological Review* 92 (3), 414–423.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. 1980. *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. 1988. *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. 1990. *Language and Mind*. Teoksessa D. H. Mellor (toim.) *Ways of Communicating*. Cambridge: Cambridge University Press, 56–80.
- Clahsen, H. 1990. The Comparative Study of First and Second Language Development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 135–153.

- Clark, E. 1985. The Acquisition of Romance, with Special Reference to French. Teoksessa D. Slobin (toim.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 1: The Data. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 687–782.
- Clark, C. & Peterson, P. 1986. Teachers' Thought Processes. Teoksessa M. Wittrock (toim.) *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan, 255–296.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. *Research Methods in Education*. Third Edition. London: Routledge.
- Collins Cobuild English Grammar 1990. Toimittanut J. Sinclair. London: Collins.
- Cook, V. 1989. Universal Grammar Theory and the Classroom. *System* 17 (2), 169–181.
- Cook, V. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.
- Cook, V. 1994. The Metaphor of Access to Universal Grammar in L2 Learning. Teoksessa N. Ellis (toim.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 477–502.
- Cook, V. 1996. *Second Language Learning and Language Teaching*. Second Edition. London: Arnold.
- Cook, V. & Newson, M. 1996. *Chomsky's Universal Grammar*. An Introduction. Second Edition. Oxford: Blackwell.
- Coppieters, R. 1987. Competence Differences Between Native and Near-Native Speakers. *Language* 63 (3), 544–573.
- Creswell, J. 1994. *Research Design. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crick, F. & Koch, C. 1992. The Problem of Consciousness. *Scientific American*. Special Issue: Mind and Brain. 267 (3), 110–117.
- Crystal, D. 1991. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Third Edition. Oxford: Blackwell.
- Cziko, G. 1984. Some Problems with Empirically-Based Models of Communicative Competence. *Applied Linguistics* 5 (1), 23–38.
- De Graaff, R. 1996. The *eXperanto* experiment: Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition. Paper presented at the 11th AILA World Congress in Jyväskylä, August 1996.
- DeKeyser, R. 1994. How Implicit Can Adult Second Language Learning Be? *AILA Review* 11, 83–96.
- DeKeyser, R. 1995. Learning Second Language Grammar Rules. An Experiment With a Miniature Linguistic System. *Studies in Second Language Acquisition* 17 (3), 379–410.
- DeKeyser, R. 1996. Beyond Explicit Rule Learning: Automatizing Second Language Morphosyntax. Paper presented at the 11th AILA World Congress in Jyväskylä, August 1996.
- Dennett, D. 1991. *Consciousness Explained*. Harmondsworth: Penguin.
- DeVellis, R. 1991. *Scale Development. Theory and Applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dik, S. 1991. *Functional Grammar*. Teoksessa F. Droste & J. Joseph (toim.) *Linguistic Theory and Grammatical Description*. Amsterdam: Benjamins, 247–274.

- Dirven, R. 1990. Pedagogical Grammar. State of the art article. *Language Teaching* 23 (1), 1–18.
- Donato, R. 1996. The Contributions of Vygotsky to Understanding Learning in the Foreign Language Classroom. Paper presented at the 11th AILA World Congress in Jyväskylä, August 1996.
- Dunlop, I. 1975. *The Teaching of English in Swedish Schools*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Düwell, H. 1992. Grammatik lehren und lernen und die affektive Dimension. Teoksessa A. Barrera-Vidal, M. Raupach & E. Zöfgen (toim.) *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema 'Fremdsprachengrammatik'*. In memoriam Hartmut Kleineidam. Tübingen: Narr, 215–228.
- Ellegård, A. 1973. Vieraan kielen kieliopin eksplisiittinen ja implisiittinen opettaminen. *Kasvatus* 4 (1), 19–24.
- Ellegård, A. & Lindell, E. 1970. *Direkt eller insikt?* Lund: Gleerups.
- Ellis, N. 1993. Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology* 5 (3), 289–318.
- Ellis, N. (toim.) 1994. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Ellis, N. 1995. Consciousness in Second Language Acquisition: A Review of Field Studies and Laboratory Experiments. *Language Awareness* 4 (3), 123–146.
- Ellis, R. 1989. Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 305–328.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1992. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. 1993. The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly* 27 (1), 91–113.
- Ellis, R. 1994a. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994b. A Theory of Instructed Second Language Acquisition. Teoksessa N. Ellis (toim.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 79–114.
- Engel, U. 1990. Grammatiken eines Jahrzehnts. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 16. München: iudicium, 141–146.
- Eskola, A. 1975. *Sosiologian tutkimusmenetelmät 2*. Porvoo: WSOY.
- Eubank, L. (toim.) 1991. *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Eubank, L. 1995. Generative Research on Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 93–107.
- Eysenck, H. J. 1976. *Ihmisten erilaisuus. Englannista suomentanut P. Hakkarainen*. Helsinki: Otava.
- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. 1983. *The Functional–Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.

- Fischer, K. 1990. *Dependenz-Verb-Grammatik und kontrastive Analyse*. Teoksessa H. Gross & K. Fischer (toim.) *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: iudicium, 9–42.
- Fodor, J. 1983. *Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Foster, S. 1990. *The Communicative Competence of Young Children. A Modular Approach*. London: Longman.
- Fowler, F. Jr. 1993. *Survey Research Methods*. Second Edition. Newbury Park, CA: Sage.
- Freeman, D. 1996. *Renaming Experience/Reconstructing Practice: Developing New Understandings of Teaching*. Teoksessa D. Freeman & J. Richards (toim.) *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 221–241.
- Freeman, D. & Richards, J. 1993. *Conceptions of Teaching and the Education of Second Language Teachers*. *TESOL Quarterly* 27 (2), 193–216.
- Garrett, N. 1986. *The Problem with Grammar. What Kind Can the Language Learner Use?* *Modern Language Journal* 70 (2), 133–148.
- Gasser, M. 1990. *Connectionism and Universals of Second Language Acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 179–199.
- Gnutzmann, C. 1995. *Sprachbewußtsein ("Language Awareness") und integrativer Grammatikunterricht*. Teoksessa C. Gnutzmann & F. G. Königs (toim.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 267–284.
- Gombert, J. 1992. *Metalinguistic Development*. Ranskasta englanniksi kääntänyt T. Pownall. London: Harvester Wheatsheaf.
- Goodson, I. F. 1992. *Studying Teachers' Lives: An Emergent Field of Inquiry*. Teoksessa I. F. Goodson (toim.) *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge, 1–17. Teokseen viitattu artikkelissa: Richards, K. 1994. *Teachers' Knowledge*. *TESOL Quarterly* 28 (2), 401–404.
- Green, P. & Hecht, K. 1992. *Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study*. *Applied Linguistics* 13 (2), 168–184.
- Green, P. & Hecht, K. 1993. *Pupil Self-Correction in Oral Communication in English as a Foreign Language*. *System* 21 (2), 151–163.
- Gregg, K. 1984. *Krashen's Monitor and Occam's Razor*. *Applied Linguistics* 5 (2), 79–100.
- Gregg, K. 1989. *Second Language Acquisition Theory: the Case for a Generative Perspective*. Teoksessa S. Gass & J. Schachter (toim.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15–40.
- Guskey T. & Gates, S. 1986. *Synthesis of Research on the Effects of Mastery Learning in Elementary and Secondary Classrooms*. *Educational Leadership* 43 (May), 73–80.
- Gustafsson, M. 1995. *Mietteitä englannin opetuksesta*. *Tempus* 30 (7), 12–13.
- Hakulinen, A. & Karlsson, F. 1988. *Nykysuomen lauseoppia*. 2. painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Halliday, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Revised Edition. London: Arnold.
- Hammerly, H. 1991. *Fluency and Accuracy. Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Harley, B. 1994. Appealing to Consciousness in the L2 Classroom. *AILA Review* 11, 57–68.
- Harley, B., Cummins, J., Swain, M. & Allen, P. 1990. The Nature of Language Proficiency. Teoksessa B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (toim.) *The Development of Second Language Proficiency*. New York: Cambridge University Press, 7–25.
- Hatch, E. & Lazaraton, A. 1991. *The Research Manual. Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House.
- Hawkins, E. 1987. *Awareness of Language: An Introduction*. Revised Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hecht, K. 1994. Lernziel: Sprachbewußtheit. *Die Neueren Sprachen* 93 (2), 128–147.
- Hecht, K. & Green P. 1993. Englischunterricht im Gymnasium: Wie wachsen Wissen und Können? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung der Lernautsprache. *Die Neueren Sprachen* 93 (3), 196–214.
- Helbig, G. 1993. Wieviel Grammatik braucht der Mensch? Teoksessa T. Harden & C. Marsh (toim.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium, 19–29.
- Hellgren, P. 1982. *Communicative Proficiency in a Foreign Language, and Its Evaluation*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 2.
- Heringer, H. J. 1989. *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Heringer, H. J. 1990. Rezeptive Grammatik – Was ist das? *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 16. München: iudicium, 204–216.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. *Teemahaastattelu. 6. painos*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holt, D. 1988. Missing Data and Nonresponse. Teoksessa J. Keeves (toim.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon, 685–689.
- Howatt, A. 1988. From Structural to Communicative. *Annual Review of Applied Linguistics* 8, 14–29.
- Huhta, A. 1993. Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle? Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 77–142.
- Hüllen, W. 1992. Kognitive Linguistik – eine Möglichkeit für den Grammatikunterricht. Teoksessa A. Barrera-Vidal, M. Raupach & E. Zöfgen (toim.) *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema 'Fremdsprachengrammatik'*. In memoriam Hartmut Kleineidam. Tübingen: Narr, 15–30.
- Hulstijn, J. & de Graaff, R. 1994. Under What Conditions Does Explicit Knowledge of a Second Language Facilitate the Acquisition of Implicit Knowledge? A Research Proposal. *AILA Review* 11, 97–112.
- Hulstijn, J. & Hulstijn, W. 1984. Grammatical Errors as a Function of Processing Constraints and Explicit Knowledge. *Language Learning* 34 (1), 23–43.

- Huttunen, I. 1986a. Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary School. *Acta Universitatis Ouluensis, Series E, No 3*.
- Huttunen, I. 1986b. Kommunikatiivinen kieliopin opetus. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 40.
- Huttunen, I. & Kukkonen, L. 1995. Englannin kielen oppimistuloksia peruskoulun 6. luokan valtakunnallisessa kokeessa 1994. *Opetushallitus. Monistesarja 22/1995*.
- Hymes, D. 1972. On Communicative Competence. Teoksessa J. B. Pride & J. Holmes (toim.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Hymes, D. 1985. Toward Linguistic Competence. *AILA Review 2*, 9–23.
- Hymes, D. 1989. Postscript. *Applied Linguistics 10 (2)*, 246–249.
- Hymes, D. 1992. The Concept of Communicative Competence Revisited. Teoksessa M. Pütz (toim.) *Thirty Years of Linguistic Evolution*. Amsterdam: Benjamins, 31–57.
- Häussermann, U. 1991. Die Adjektivdeklinaton – Diskussion eines höchst empfindlichen Lernproblems. *Zielsprache Deutsch 22 (4)*, 198–205.
- Jaakkola, H. 1993. Kielenopetuksen ja -oppimisen kiistakysymyksiä. Teoksessa S. Tella (toim.) *Kielestä mieltä – mielekästä kieltä. Ainedidaktiikan symposiumi 5.2.1993. Osa 2. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 118*, 59–67.
- Jaeger, R. 1988. Survey Research Methods in Education. Teoksessa R. Jaeger (toim.) *Complementary Methods for Research in Education*. Washington D.C.: AERA, 303–330.
- James, C. & Garrett, P. 1992. The Scope of Language Awareness. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.) *Language Awareness in the Classroom*. New York: Longman, 3–20.
- Johansson, B., Marton, F. & Svensson, L. 1985. An Approach to Describing Learning as Change between Qualitatively Different Conceptions. Teoksessa L. West & L. Pines (toim.) *Cognitive Structure and Conceptual Change*. Orlando, FL.: Academic Press, 233–257.
- Johnson, K. 1988. Communicative Teaching Methodology. *Annual Review of Applied Linguistics 8*, 58–66.
- Johnson, K. E. 1995. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, J. & Newport, E. 1989. Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as A Second Language. *Cognitive Psychology 21*, 60–90.
- Julkunen, K. 1989. Situation- and Task-Specific Motivation in Foreign-Language Learning and Teaching. University of Joensuu. *Publications in Education N:o 6*.
- Jussila, J. 1992. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta koskeva kiista ja kasvatustieteen kriisi. *Kasvatus 23 (3)*, 247–255.
- Kagan, D. 1992 Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist 27 (1)*, 65–90.
- Kaikkonen, P. 1993. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 16/1993.

- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45–50.
- Kantelinen, R. 1995. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 21.
- Karlsson, F. 1994. Yleinen kielitiede. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kellerman, E. 1985. If at First You Succeed... Teoksessa S. Gass & C. Madden (toim.) Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 345–353.
- Kellerman, E. & Sharwood Smith, M. (toim.) 1986. Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
- Kelly, L. G. 1976. 25 Centuries of Language Teaching. Second Printing. Rowley, MA: Newbury House.
- Kennedy, B. 1988. Adult versus Child L2 Acquisition: An Information-Processing Approach. *Language Learning* 38 (4), 477–495.
- Kerlinger, F. 1986. Foundations of Behavioral Research. Third Edition. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kettemann, B. 1993. On the Construction of (Morphonological) Knowledge. Teoksessa B. Kettemann & W. Wieden (toim.) Current Issues in European Second Language Acquisition Research. Tübingen: Narr, 59–67.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja. 1994. Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kitaigorodskaya, G. et al. 1991. Intensive Language Teaching in the USSR. Venäjältä englanniksi kääntäneet O. Samarova ym. Language Centre, Brighton Polytechnic & Centre for Intensive Foreign Language Instruction at Moscow University.
- Klauer, K. J. 1991. Erziehung zum induktiven Denken: Neue Ansätze der Denkerziehung. *Unterrichtswissenschaft* (2), 135–151.
- Klein-Braley, C. 1995. Leistungsmessung. Teoksessa K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (toim.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. erneuerte Auflage. Tübingen: Francke, 499–503.
- Kleineidam, H. & Raupach, M. 1995. Grammatiken. Teoksessa K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (toim.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. erneuerte Auflage. Tübingen: Francke, 298–301.
- Knubb-Manninen, G. 1995. Vad innebär det att lära sig och förstå ett andra språks grammatik? *Kasvatus* 26 (4), 300–308.
- Kohonen, V. 1987. Towards Experiential Learning of Elementary English 1. University of Tampere. Reports from the Department of Teacher Training A 8.
- Kohonen, V. 1990. Towards Experiential Learning in Elementary Foreign Language Education. Teoksessa R. Duda & P. Riley (toim.) Learning Styles. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 21–42.
- Kolb, D. 1984. Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Krahnke, K. 1985. Review of *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* by S. Krashen & T. Terrell. *TESOL Quarterly* 19, 591–603.
- Krashen, S. 1981. *Second-Language Acquisition and Second-Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. 1994. *The Input Hypothesis and Its Rivals*. Teoksessa N. Ellis (toim.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 45–77.
- Krashen, S. & Terrell, T. 1983. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krippendorff, K. 1986. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sixth Printing. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kristiansen, I. 1992. *Foreign Language Learning and Nonlearning*. University of Helsinki. Department of Education. Research Bulletin 82.
- Kristiansen, I. 1994a. Elaborointiteorian ja skeemateorian sovellus vieraskielten harjoitteluun ja testaukseen (1). *Tempus* 29 (2), 5–11.
- Kristiansen, I. 1994b. Elaborointiteorian ja skeemateorian sovellus vieraskielten harjoitteluun ja testaukseen (2). *Tempus* 29 (3), 5–11.
- Kvale, S. 1989. *To Validate is to Question*. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur, 73–92.
- Lado, R. 1961. *Language Testing*. London: Longman.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99.
- Laine, E. & Pihko M.–K. 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
- Lantz, A. 1993. *Intervjumetodik. Den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen-Freeman, D. 1990. *Pedagogical Descriptions of Language: Grammar*. *Annual Review of Applied Linguistics* 10, 187–195.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Laurinen, L. 1990. *Suomea ulkomaalaisille ja vierasta kieltä suomalaisille: Miten selvitä sijasuhteiden viidakossa?* Teoksessa J. Tommola (toim.) *Foreign Language Comprehension and Production. AFinLA Yearbook 1990. AFinLA Series 48*, 35–70.
- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. New York: Longman.
- Leech, G. 1994. *Students' Grammar – Teachers' Grammar – Learners' Grammar*. Teoksessa M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (toim.) *Grammar and the Language Teacher*. London: Prentice Hall, 17–30.
- Lehtinen, E. 1991. *Ihminen tutkimuskohteena: Operationaalistamisen ongelmista*. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991, 11–31.



- Leino, A.-L. 1979. Kielididaktiikka. Helsinki: Otava.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leiwo, M. 1992. Kielitieto ja vuorovaikutus puheterapiassa ja kieltenopetuksessa. *Finlance XI*, 56–73.
- Leontjev, A. A. 1981. *Psychology and the Language Learning Process*. Toimittanut C. James. Oxford: Pergamon.
- Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, E. G. & Massad, C. 1975. *The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lightbown, P. 1985. Can Language Acquisition Be Altered by Instruction? Teoksessa K. Hyltenstam & M. Pienemann (toim.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 101–112.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindell, E. 1971. *Främmande språk i grundskolan. Metodförsök, lärarereferenser och elevattityder*. Lund: Gleerups.
- Little, D. 1994. *Words and Their Properties: Arguments for a Lexical Approach to Pedagogic Grammar*. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 99–122.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Logan, G. 1988. Toward an Instance Theory of Automatization. *Psychological Review* 95 (4), 492–527.
- Long, M. 1983. Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research. *TESOL Quarterly* 17 (3), 359–382.
- Long, M. 1988. Instructed Interlanguage Development. Teoksessa L. Beebe (toim.) *Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives*. New York: Newbury House, 115–141.
- Long, M. 1990. Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251–285.
- Long, M. 1991. Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. Teoksessa K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (toim.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 39–52.
- Long, M. 1993. Sensitive Periods in Second Language Acquisition. Keynote address at the 10th AILA World Congress, Amsterdam, August 1993.
- Long, M. 1994. Process of Foreign Language Acquisition. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.) *The International Encyclopedia of Education. Second Edition. Vol. 4*. Oxford: Pergamon, 2331–2339.
- Long, M. 1996. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. Teoksessa W. Ritchie & T. Bhatia (toim.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 413–468.
- LOP = Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Loschky, L. 1994. Comprehensible Input and Second Language Acquisition. What is the Relationship? *Studies in Second Language Acquisition* 16, 303–323.

- Luchtenberg, S. 1994. Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5 (1), 1–25.
- Lyons, J. 1991. Chomsky. Third Edition. London: Fontana.
- MacWhinney, B. 1989. Competition and Connectionism. Teoksessa B. MacWhinney & E. Bates (toim.) *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. New York: Cambridge University Press, 422–457.
- MacWhinney, B. 1995. Language-Specific Prediction in Foreign Language Learning. *Language Testing* 12 (3), 292–320.
- MacWhinney, B. & Anderson, J. R. 1986. The Acquisition of Grammar. Teoksessa I. Gopnik & M. Gopnik (toim.) *From Models to Modules: Studies in Cognitive Science from the McGill Workshops*. Norwood, NJ: Ablex, 3–25.
- Martin, M. 1995. The Map and the Rope. Finnish Nominal Inflection as a Learning Target. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 38.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: Exploring Different Conceptions of Reality. Teoksessa D. Fetterman (toim.) *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. New York: Praeger, 176–205.
- Marton, W. 1988. *Methods in English Language Teaching. Frameworks and Options*. London: Prentice Hall.
- Masny, D. 1989. Linguistic Awareness and Second Language Learning. *I.T.L. Review of Applied Linguistics* 85–86, 85–104.
- Matell, M. & Jacoby, J. 1971. Is There an Optimal Number of Alternatives for Likert Scale Items? Study I. Reliability and Validity. *Educational and Psychological Measurement* 31, 657–674.
- Mathews, R., Buss, R., Stanley, W., Blanchard-Fields, F., Cho, J. & Druhan, B. 1989. Role of Implicit and Explicit Processes in Learning from Examples: A Synergistic Effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 15 (6), 1083–1100.
- Mathison, S. 1988. Why Triangulate? *Educational Researcher* 17 (2), 13–17.
- McLaughlin, B. 1978. The Monitor Model: Some Methodological Considerations. *Language Learning* 28 (2), 309–332.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- McLaughlin, B. 1990a. “Conscious” versus “Unconscious” Learning. *TESOL Quarterly* 24 (4), 617–634.
- McLaughlin, B. 1990b. Restructuring. *Applied Linguistics* 11 (2), 113–128.
- McLaughlin, B., Rossman, T. & McLeod, B. 1983. *Second Language Learning: An Information-Processing Perspective*. *Language Learning* 33 (2), 135–158.
- McLeod, B. & McLaughlin, B. 1986. Restructuring or Automaticity? Reading in a Second Language. *Language Learning* 36 (2), 109–123.
- McNamara, T. 1995. Modelling Performance: Opening Pandora’s Box. *Applied Linguistics* 16 (2), 159–179.

- Meisel, J. 1991. Principles of Universal Grammar and Strategies of Language Use: On Some Similarities and Differences between First and Second Language Acquisition. Teoksessa L. Eubank (toim.) *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: Benjamins, 231–276.
- Meisel, J., Clahsen, H. & Pienemann, M. 1981. On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3 (2), 109–135.
- Mey, H. & Zimmermann, G. 1993. Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts in Deutschland Ost (und West). Folge 1. *Fremdsprachenunterricht* 37/46 (8), 445–449.
- Mey, H. & Zimmermann, G. 1994. Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts in Deutschland Ost (und West). Folge 2. *Fremdsprachenunterricht* 38/47 (1), 2–8.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, R. 1988. *Communicative Language Teaching in Practice*. London: CILT.
- Mitchell, R. & Hooper, J. 1992. Teachers' Views of Language Knowledge. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.) *Language Awareness in the Classroom*. New York: Longman, 40–50.
- Mitchell, R., Brumfit, C. & Hooper, J. 1994. 'Knowledge about Language': policy, rationales and practices. *Research Papers in Education* 9 (2), 183–205.
- Munsell, P., Gandara Rauen, M. & Kinjo, M. 1988. Language Learning and the Brain: A Comprehensive Survey of Recent Conclusions. *Language Learning* 38 (2), 261–278.
- Mustajoki, A. 1996. Funktionaalinen lauseoppi: Mitä? Miten? Miksi? Teoksessa M.-R. Luukka, A. Mielikäinen & P. Kalaja (toim.) *Kielten kuulossa. Kielitieteen päivät Jyväskylässä 5.-6.5.1995*. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskus, 47–54.
- Myrskog, G. 1993. Lärares tankar om studerandes inläring. En studie rörande uppfattningar av studerandes inläring bland lärare vid Vasa svenska hälsovårdsanstalt. *Publikationer från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 5* 1993.
- Nattinger, J. & DeCarrico, J. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Neisser, U. 1982. Kognitio ja todellisuus. Englannista suomentanut H. Jahnukainen. Espoo: Weilin & Göös.
- Nespor, J. 1987. The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19 (4), 317–328.
- Neuner, G. 1995. Verstehensgrammatik – Mitteilungsgrammatik. Teoksessa C. Gnutzmann & F. G. Königs (toim.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 147–166.
- Nickel, G. 1993. Scientific Grammar (SG) vs. Pedagogical Grammar (PG). Teoksessa T. Harden & C. Marsh (toim.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium, 47–55.
- Niiniluoto, I. 1984. *Johdatus tieteenfilosofiaan*. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall.

- Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1994. Linguistic Theory and Pedagogic Practice. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 253–270.
- Odlin, T. 1986. On the Nature and Use of Explicit Knowledge. *IRAL* 24 (2), 123–144.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. 1994a. Introduction. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. 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: Cambridge University Press, 271–292.
- Odlin, T. 1994c. Conclusion. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 314–317.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–61.
- Oller, J. W. Jr. 1979. *Language Tests at School*. London: Longman.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oppilaalle vieraat kielet. 1976. Opas 3d. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskoulussa. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Oxford, R. & Ehrman, M. 1993. Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 188–205.
- Page, B. 1994. Grammar and Communication. Teoksessa L. King & P. Boaks (toim.) *Grammar! A Conference Report*. London: CILT, 14–16.
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307–332.
- Paradis, M. 1994. Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA. Teoksessa N. Ellis (toim.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 393–419.
- Pasanen, U–M. 1977. Päätökokeen uudistumisen heijastuminen lukion vieraan kielen opetukseen opettajien arvioimana. *Research Reports No. 57*. Department of Education. University of Jyväskylä.
- Pasanen, U–M. 1994. 9. luokan yhteinen koe. *Tempus* 29 (1), 16–18.
- Pasanen, U–M. & Hietanen, A. 1994. Peruskoulun 9. luokan valtakunnallinen englanninkielen koe ja sen kehittäminen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 3.
- Patton, M. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Second Edition. Newbury Park, CA: Sage.

- Pehkonen, E. 1991. Probleemakentät matematiikan opetuksessa. Osa 2: Opettajankouluttajien käsityksiä probleemanratkaisun opettamisesta matematiikassa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 98.
- Pehkonen E. 1992. Opettajien uskomuksista matematiikasta ja sen opettamisesta. Teoksessa S. Tella (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 7.2.1992. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100, 277–286.
- Pellerin, M. & Hammerly, H. 1986. L'expression orale après treize ans d'immersion française. *Canadian Modern Language Review* 42, 592–606.
- Pfeifer, W. und Autorenkollektiv 1989. *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Pica, T. 1983. Adult Acquisition of English as a Second Language under Different Conditions of Exposure. *Language Learning* 33 (4), 465–497.
- Pienemann, M. 1980. The Second Language Acquisition of Immigrant Children. Teoksessa S. Felix (toim.) *Second Language Development. Trends and Issues*. Tübingen: Narr, 41–56.
- Pienemann, M. 1984. Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6 (2), 186–214.
- Pienemann, M. 1985. Learnability and Syllabus Construction. Teoksessa K. Hyltenstam & M. Pienemann (toim.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 23–75.
- Pienemann, M. 1988. Determining the Influence of Instruction on L2 Speech Processing. *AILA Review* 5, 40–72.
- Pienemann, M. 1989. Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics* 10 (1), 52–79.
- Pienemann, M. & Johnston, M. 1987. Factors Influencing the Development of Language Proficiency. Teoksessa D. Nunan (toim.) *Applying Second Language Acquisition Research. Research Series*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre, 45–141.
- POP = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Portmann, P. 1991. *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Powney, J. & Watts, M. 1987. *Interviewing in Educational Research*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Raasch, A. 1995. Grammatische Terminologie aus der Lehr- und Lernperspektive oder: Der ununterbrochene Kreislauf. Teoksessa C. Gnutzmann & F. G. Königs (toim.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 167–179.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rea Dickins, P. 1991. What Makes a Grammar Test Communicative? Teoksessa J. C. Alderson & B. North (toim.) *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*. London: Macmillan, 112–131.
- Richards, J. & Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.

- Richards, J., Platt, J. & Platt, H. 1992. Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. Second Edition. London: Longman.
- Richards, J. & Rodgers T. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, K. 1994. Teachers' Knowledge. TESOL Quarterly 28 (2), 401–404.
- Richardson, V. 1990. The Evolution of Reflective Teaching and Teacher Education. Teoksessa R. Clift, R. Houston & M. Pugach (toim.) Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs. New York: Teachers College Press, 3–19.
- Rivers, W. 1981. Teaching Foreign Language Skills. Second Edition. Chicago: Chicago University Press.
- Rivers, W. 1983. Communicating Naturally in a Second Language. Theory and Practice in Language Teaching. New York: Cambridge University Press.
- Roberts, I. 1994. Universal Grammar and L1 Acquisition. Teoksessa N. Ellis (toim.) Implicit and Explicit Learning of Languages. London: Academic Press, 455–475.
- Robinson, P. 1996. Generalizability and Automaticity of Second Language Learning under Implicit, Incidental, Enhanced and Instructed Conditions. Paper presented at the 11th AILA World Congress in Jyväskylä, August 1996.
- Rosch, E. 1978. Principles of Categorization. Teoksessa E. Rosch & B. Lloyd (toim.) Cognition and Categorization. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rutherford, W. 1987. Second Language Grammar: Learning and Teaching. New York: Longman.
- Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. 1985. Consciousness Raising and Universal Grammar. Applied Linguistics 6 (3), 274–282.
- Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. 1988. Introduction. Teoksessa W. Rutherford & M. Sharwood Smith (toim.) Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1–8.
- Ryle, G. 1949. The Concept of Mind. London: Hutchinson.
- Rönkä, A. 1964. Keskustelua äidinkielen käytöstä kielten opetuksessa. Teoksessa V. Puttonen (toim.) Vuosikirja V. 1964. Suomen uusien kielten opettajien liitto. Helsinki, 38–43.
- Rönkä, E. 1964. Uuden tekstitehtävän käsittelystä. Teoksessa V. Puttonen (toim.) Vuosikirja V. 1964. Suomen uusien kielten opettajien liitto. Helsinki, 62–76.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Sajavaara, K. 1982. 'Input' ja 'Intake' kielenomaksumisessa. Teoksessa K. Sajavaara, M. Kalin & M. Leiwo (toim.) Psykolingvistisiä kirjoituksia III. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja. N:o 34, 107–116.
- Sajavaara, K. 1994. Äidinkieli vieraan kielen käyttämisen perustana. Teoksessa V. Eskola & T. Lukkarinen (toim.) Kieli on, sopii sanoa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XL. Helsinki, 19–28.

- Saksi, I. 1993. Äidinkielen ja vieraan kielen integraatio. Kieliopillisen terministön ja käsitteistön vertailua. Teoksessa S. Tella (toim.) Kielestä mieltä – mielekästä kieltä. Ainedidaktiikan symposiumi 5.2.93. Osa 2. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 118, 48–56.
- Salemi, A. 1989. Inputs for L2 Acquisition. *IRAL* 27 (3), 173–191.
- Saleva, M. 1993. Ceterum censeo: Suullisen taidon opetusta olisi lisättävä. Teoksessa S. Takala (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 1–14.
- Saleva, M. (tulossa) The Language Laboratory Test in Assessing Upper Secondary School Students' L2 Oral Proficiency. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Savignon, S. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Savignon, S. 1991. Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly* 25 (2), 261–277.
- Schachter, J. 1990a. Communicative Competence Revisited. Teoksessa B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (toim.) *The Development of Second Language Proficiency*. New York: Cambridge University Press, 39–49.
- Schachter, J. 1990b. On the Issue of Completeness in Second Language Acquisition. *Second Language Research* 6 (2), 93–124.
- Schmidt, R. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 129–158.
- Schmidt, R. 1993. Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206–226.
- Schmidt, R. 1994a. Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. *AILA Review* 11, 11–26.
- Schmidt, R. 1994b. Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA. Teoksessa N. Ellis (toim.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 165–209.
- Schmidt, Reiner 1990. Das Konzept einer Lerner-Grammatik. Teoksessa H. Gross & K. Fischer (toim.) *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: iudicium, 153–161.
- Schulz, R. 1991. Second Language Acquisition Theories and Teaching Practice: How Do They Fit? *The Modern Language Journal* 75 (1), 17–26.
- Schulz, R. 1996. Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. Paper presented at the 11th AILA World Congress in Jyväskylä, August 1996.
- Schumann, J. 1993. Some Problems with Falsification: An Illustration from SLA Research. *Applied Linguistics* 14 (3), 295–306.
- Schwartz, B. 1993. On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 147–163.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seliger, H. 1975. Inductive Method and Deductive Method in Language Teaching: A Re-Examination. *IRAL* 13 (1), 1–18.
- Seliger, H. 1979. On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching. *TESOL Quarterly* 13 (3), 359–370.
- Shaffer, C. 1989. A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal* 73 (4), 395–403.
- Sharwood Smith, M. 1981. Consciousness Raising and the Second Language Learner. *Applied Linguistics* 2 (2), 159–168.
- Sharwood Smith, M. 1991. Speaking to Many Minds: on the Relevance of Different Types of Language Information for the L2 Learner. *Second Language Research* 7 (2), 118–132.
- Sharwood Smith, M. 1993. Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165–179.
- Sharwood Smith, M. 1994. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. New York: Longman.
- Shaw, P. 1992. Variation and Universality in Communicative Competence: Coseiru's Model. *TESOL Quarterly* 26 (1), 9–25.
- Shiffrin, R. & Dumais, S. 1981. The Development of Automatism. Teoksessa J. R. Anderson (toim.) *Cognitive Skills and Their Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 111–140.
- Shiffrin, R. & Schneider, W. 1977. Controlled and Automatic Human Information Processing: II. Perceptual Learning, Automatic Attending, and a General Theory. *Psychological Review* 84 (2), 127–190.
- 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.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus* 23 (1), 14–21.
- Sjöholm, K. 1995. Crosslinguistic Influence in the Acquisition of English Phrasal Verbs. A Comparison between Finnish and Swedish Learners at an Intermediate and Advanced Level. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Skehan, P. 1988. Language Testing. Part I. State of the art article. *Language Teaching* 21 (4), 211–221.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Arnold.
- Skehan, P. 1991a. Progress in Language Testing: the 1990s. Teoksessa J. C. Alderson & B. North (toim.) *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*. London: Macmillan, 3–21.
- Skehan, P. 1991b. Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 275–298.
- Smith, M. & Glass, G. 1987. *Research and Evaluation in Education and the Social Sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sorace, A. 1985. Metalinguistic Knowledge and Language Use in Acquisition-poor Environments. *Applied Linguistics* 6 (3), 239–254.



- Spolsky, B. 1989. Communicative Competence, Language Proficiency, and Beyond. *Applied Linguistics* 10 (2), 138–156.
- Steel, D. & Alderson, J. C. 1992. *Metalinguistic Knowledge, Language Aptitude, and Language Proficiency*. Lancaster University. Painamaton käsikirjoitus.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. 1990. *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. 1995. Styles of Thinking and Learning. *Language Testing* 12 (3), 265–291.
- Sternberg, R. & Horvath, J. 1995. A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher* 24 (6), 9–17.
- Swain, M. 1985. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. Teoksessa S. Gass & C. Madden (toim.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235–253.
- Swan, M. 1994. Design Criteria for Pedagogic Language Rules. Teoksessa M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (toim.) *Grammar and the Language Teacher*. London: Prentice Hall, 45–55.
- Takala, S. 1984a. Review of *Language Two* by H. Dulay, M. Burt & S. Krashen. *Language Learning* 34, 157–174.
- Takala, S. 1984b. Oppimisstrategioiden harjaannuttamiskokeilut: uusi lupaava tutkimussuuntaus. *Kasvatus* 15, 378–383.
- Tarone, E. 1988. *Variation in Interlanguage*. London: Arnold.
- Taylor, D. 1988. The Meaning and Use of the Term ‘Competence’ in Linguistics and Applied Linguistics. *Applied Linguistics* 9 (2), 148–168.
- Thomas, J. 1983. Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics* 4, 91–112.
- Thompson, A. 1992. Teachers’ Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. Teoksessa D. Grouws (toim.) *Handbook of Research on Mathematics Learning and Teaching*. New York: Macmillan, 127–146.
- Thorén, B. 1960. *Metodik i skolan: Moderna språk*. Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Ruotsista suomentanut J. Jokela. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Towell, R. & Hawkins, R. 1994. *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tschudi, F. 1989. Do Qualitative and Quantitative Methods Require Different Approaches to Validity? Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur, 109–134.
- Tunmer, W. & Herriman, M. 1984. The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview. Teoksessa W. Tunmer, C. Pratt & M. Herriman (toim.) *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer, 12–35.
- Turunen K. E. 1990. Tiedon idea ja lajit. Teoksessa *Koulu ja tieto*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 68–83.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tähtinen, J. 1993. Tilastollisen analyysin tulkinan lähtökohtia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 41.
- Tönshoff, W. 1990. Bewußtmachung – Zeitverschwendung oder Lernhilfe? Ausgewählte Aspekte sprachbezogener Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht. Manuskripte zur Sprachlehrforschung 31. Bochum: Brockmeyer.
- Tönshoff, W. 1995. Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. Teoksessa C. Gnutzmann & F. G. Königs (toim.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 225–246.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991, 80–107.
- Uljens, M. 1992. Phenomenological Features of Phenomenography. Department of Education and Educational Research. University of Göteborg. Report no 1992:03.
- van Ek, J. 1979. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Council of Europe. Second Impression. London: Longman.
- van Ek, J. & Trim, J. 1991. *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. 1993. Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15 (2), 225–243.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä Jyväskylän yliopistossa 24.11.1995. *Kasvatus* 27 (1), 9–21.
- Vygotsky, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Venäjältä suomentaneet K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös (alkuteos julk. 1931).
- Väljärvi, J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman modulierakenteen sovelluksena lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 54.
- Weber, R. 1990. *Basic Content Analysis*. Second Edition. *Quantitative Applications in the Social Sciences* 49. Beverly Hills, CA: Sage.
- Weinert, F. 1995. Das Verhältnis von metakognitiven Kompetenzen und kognitiven Automatismen beim Zweitspracherwerb. Teoksessa S. Ehlers (toim.) *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut, 103–117.
- Wells, M. 1994. Reflecting on Grammar Teaching. Teoksessa A. Peck & D. Westgate (toim.) *Language Teaching in the Mirror*. London: CILT, 51–57.
- White, L. 1987. Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second-language Competence. *Applied Linguistics* 8, 95–110.
- White, L. 1989a. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.

- White, L. 1989b. The Adjacency Condition on Case Assignment: Do L2 Learners Observe the Subset Principle? Teoksessa S. Gass & J. Schachter (toim.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 134–158.
- White, L. 1991a. Adverb Placement in Second Language Acquisition: Some Effects of Positive and Negative Evidence in the Classroom. *Second Language Research* 7, 133–161.
- White, L. 1991b. Second Language Competence versus Second Language Performance: UG or Processing Strategies. Teoksessa L. Eubank. (toim.) *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: Benjamins, 167–189.
- White Paper on Education and Training. 1995. *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. COM (95) 590 Final. Brussels: Commission of the European Communities. Moniste.
- Widdowson, H. 1989. Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistics* 10 (2), 128–137.
- Widdowson, H. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- Wißner-Kurzawa, E. 1995. Grammatikübungen. Teoksessa K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (toim.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. erneuerte Auflage. Tübingen: Francke, 232–235.
- Wolcott, H. 1990. On Seeking - and Rejecting - Validity in Qualitative Research. Teoksessa E. Eisner & A. Peshkin (toim.) *Qualitative Inquiry in Education*. New York: Teachers College Press, 121–152.
- Wolff, D. 1993. Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen* 92 (6), 510–531.
- Wolff, D. 1994. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen* 93 (5), 407–429.
- Wong Fillmore, L. 1989. Teachability and Second Language Acquisition. Teoksessa M. Rice & R. Schiefelbusch (toim.) *The Teachability of Language*. Baltimore, MD: Brookes, 311–332.
- Woods, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yan-Ping, Z. 1992. The Effect of Explicit Instruction on the Acquisition of English Grammatical Structures by Chinese Learners. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.) *Language Awareness in the Classroom*. New York: Longman, 254–277.
- Yip, V. 1994. Grammatical Consciousness-Raising and Learnability. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York: Cambridge University Press.
- Yli-Renko, K. 1991. Suullisen kielitaidon oppiminen lukiossa: oppilaiden näkökulma. Teoksessa K. Yli-Renko & L. Salo-Lee Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja A*: 147, 25–83.
- Yli-Renko, K. (toim.) 1992. Vieraiden kielten puheviestinnän kehittäminen lukion kielenopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja B*: 38.

- Zimmermann, G. 1984. Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Zimmermann, G. 1990. Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen. München: Hueber.
- Zimmermann, G. 1995. Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht. Teoksessa C. Gnutzmann & F. G. Königs (toim.) Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Narr, 181–200.
- Zobl, H. 1995. Converging Evidence for the 'Acquisition – Learning' Distinction. *Applied Linguistics* 16 (1), 35–56.
- Zobl, H. & Liceras, J. 1994. Functional Categories and Acquisition Orders. *Language Learning* 44 (1), 159–180.
- Zöfgen, E. 1992. Angabe oder Ergänzung – fakultativ oder obligatorisch? (Verb) Valenztheoretische Fragestellungen aus fremdsprachen-grammatischer Sicht. Teoksessa A. Barrera-Vidal, M. Raupach & E. Zöfgen (toim.) *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema 'Fremdsprachen-grammatik'*. In memoriam Hartmut Kleineidam. Tübingen: Narr, 136–161.
- Østern, A.-L. 1991. *Tvåspråkighet och lingvistisk medvetenhet*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

## LIITE 1. Lähetekirje ja kyselylomake

Hyvä kollega

Teen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselle lisensiaatintutkimusta aiheesta "Kielioppi kielenopetuksessa ja -oppimisessa: tiedon suhde taitoon". Ohjaajani on dosentti Sauli Takala. Tutkimukseni kohteena on kielitiedon merkitys kielitaidon saavuttamisessa. Kielitiedolla tarkoitan tässä tietoa kielen rakenteista ja niiden käytöstä. Kielellisen tietoisuuden vaikutus kielen oppimiseen on tällä hetkellä vilkkaan kiinnostuksen kohteena alan kansainvälisessäkin tutkimuksessa.

Tarkoitukseni on oheisen kyselylomakkeen avulla koota tietoa siitä, millaisena suomenkielisten normaalikoulujen vieraiden kielten opettajat näkevät kielitiedon merkityksen ja kieliopin opetuksen. Opettajankouluttajina normaalikoulujen opettajat ovat tottuneet pohtimaan opetustaan syvästi ja heillä on siten arvokasta tietoa, jonka kerääminen hyödyttää myös kielenopetuksen kehittämistä, tutkimukseni käytännön tavoitetta.

Kerättävä tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja raportoidaan niin, että yksittäiset vastaajat tai koulut eivät missään vaiheessa ole tunnistettavissa.

Toivon, että ehdit paneutua lomakkeeni kysymyksiin kevätkiireistä huolimatta. Olen pyrkinyt laatimaan kyselyn mahdollisimman vaivattomaksi vastata. Pyydän Sinua ystävällisesti postittamaan vastauksesi oheisessa kuorossa mieluummin heti tai viimeistään keskiviikkona 4.5.1994. Hankkeeni onnistumiselle vastauksesi on todella tärkeä.

Helsingissä 25. huhtikuuta 1994

Hanna Jaakkola  
saksan kielen didaktiikan vs. lehtori  
Opettajankoulutuslaitos  
PL 38 (Ratakatu 6 A)  
00014 Helsingin Yliopisto

kotiosoite:  
Siltavoudintie 8 C 30  
00640 Helsinki  
puh. (90) 7287 446

## LIITE 1. (jatkoa)

## Kyselylomake normaalikoulujen kieltenopettajille kieliopin opetuksesta

**Merkitse rastilla:**

Olen	mies _____	nainen _____	
Ikäni	alle 30 _____	30–40 _____	40–50 _____ yli 50 _____
Opetan	ala-asteella _____	yläasteella _____	lukiossa _____
Opettajakokemukseni	0–5 v. _____	5–10 v. _____	10–20 v. _____ yli 20 v. _____
Opettamani kieli / kielet (merkitse A, B, C, D, E- oppimäärät):	englanti _____	ruotsi _____	ranska _____ saksa _____ venäjä _____ muu, mikä? _____

1. Kokonaistuntimäärästä arvioin käyttäväni kieliopin opetukseen harjoituksineen noin (esim. 1/5) \_\_\_\_\_

2. Opetan **uusia** kielioppi-asioita

- a) enimmäkseen esimerkkilauseista tai muusta tekstistä lähtien  
(*induktiivisesti*) \_\_\_\_\_
- b) enimmäkseen säännöstä lähtien (*deduktiivisesti*) \_\_\_\_\_
- c) vaihdellen *induktiivisesti* ja *deduktiivisesti* \_\_\_\_\_
- d) en opeta kielioppia erikseen \_\_\_\_\_

3. Kielitietoa (=tietoa kielen rakenteista ja niiden käytöstä)

a) tulisi painottaa \_\_\_\_\_

b) ei tulisi painottaa \_\_\_\_\_

koska \_\_\_\_\_

---

## LIITE 1. (jatkoa)

Ota kantaa seuraaviin väittämiin ja merkitse rastilla jatkumolle pystyviivojen väliin, mitä mieltä olet (jatkumon vasen reuna = täysin eri mieltä, oikea reuna = täysin samaa mieltä).

Perustele kantaasi pyydetyissä – ja muissakin kohdissa, jos haluat. Voit kirjoittaa tarvittaessa takasivulle.

	täysin eri mieltä	täysin samaa mieltä
4. Kieliopin opettaminen on ongelmallista Perustelu: _____	_ _ _ _ _ _ _ _ _	
5. Kieliopin opettaminen on tärkeää. Perustelu: _____	_ _ _ _ _ _ _ _ _	
6. Kielen rakenteen oppii tarpeeksi hyvin kuulemalla ja lukemalla tekstiä.	_ _ _ _ _ _ _ _ _	
7. Kielenkäytön sujuvuus on tärkeämpää kuin tarkkuus.	_ _ _ _ _ _ _ _ _	
8. Sääntöjen osaaminen auttaa kielenkäytössä. Millä tavoin?/ Miksi ei? _____	_ _ _ _ _ _ _ _ _	
9. Kouluopetuksessa päästään sääntöjen (= sääntöjen mukaisen kielenkäytön) automatisoitumiseen.	_ _ _ _ _ _ _ _ _	
10. Koulussa kannattaa panna aikaa kielen systeemin opettamiseen, käytön oppii parhaiten oleskelemalla ao. kieli-alueella.	_ _ _ _ _ _ _ _ _	
11. Jos joutuisin karsimaan opetettavaa ainesta, vähentäisin kieliopin osuutta. Jos vähentäisit, niin mitä? _____	_ _ _ _ _ _ _ _ _	







LIITE 1. (jatkoa)

31. Itse olen onnistunut parhaiten opettamalla kielioppia näin:

---

---

---

---

---

---

---

---

32. Mitä harjoitustyyppisiä suosittelet kieliopin harjoittelussa? Miksi juuri nämä ovat osoittautuneet hyväiksi?

---

---

---

---

---

---

---

---

33. Millaista kielioppikirjaa toivoisit?

---

---

---

---

---

---

---

---

34. Kuinka kielitieto (= tieto kielen rakenteista ja niiden käytöstä) mielestäsi muuttuu kielitaidoksi?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Kiitos vaivannäöstäsi!**

## LIITE 2. Kyselylomakkeeseen vastanneet ja vastaamatta jättäneet opettajat

TAULUKKO 1 Kyselylomakkeeseen vastanneet ja vastaamatta jättäneet opettajat

	Vastanneet		Vastaamatta jättäneet	Kokonais- määrä		Puuttuvat tiedot	
	N	%		N	N	%	N
Opettajat	73	100	21	94	100		
Miehet	11	15.1	5	16	17.0		
Naiset	62	84.9	16	78	83.0		
Ikäryhmä						4	4.3
Alle 40 vuotta	20	27.4	1	21	22.3		
40–50 vuotta	31	42.5	10	41	43.6		
Yli 50 vuotta	22	30.1	6	28	29.8		
Opettajakokemus						8	8.5
Alle 10 vuotta	14	19.2	0	14	14.9		
10–20 vuotta	27	37.0	7	34	36.2		
Yli 20 vuotta	32	43.8	6	38	40.4		
Kouluaste						4	4.3
yläaste ja lukio	60	82.2	16	76	80.9		
lukio	2	2.7	1	3	3.2		
muut yhdistelmät	11	15.1	0	11	11.7		
Opetettavat kielet							
englanti	20	27.4	7	27	28.7		
ruotsi	22	30.1	7	29	30.9		
englanti & ruotsi	3	4.1	1	4	4.3		
ranska	4	5.5	0	4	4.3		
saksa	10	13.7	4	14	14.9		
venäjä (& en/ru/la)	2	2.7	2	4	4.3		
muut yhdistelmät	12	16.4	0	12	12.8		

en = englanti, ru = ruotsi, la = latina

## LIITE 3. Teemahaastattelurunko

## TEEMAHAASTATTELURUNKO

Ongelma	Ilmiöiden pääluokat	Teema-alueet
Eksplisiittisen kieliopin opetuksen merkitys kielitaitoon pyrittäessä	1. Kielenopetuksen tavoitteet	1.1 Oman opetuksen pää-tavoitteet 1.2 Tavoitteisiin johtava opetus
	2. Kieliopin opetus	2.1 Erilaiset kieliopit 2.2 Kielioppiterminologia 2.3 Aineksen valinta ja progressio 2.4 Työtavat ja materiaalit 2.5 Erilaiset oppilaat 2.6 Äidinkieli ja vieras kieli 2.7 Arviointi
	3. Kielenoppiminen	3.1 Kielitaito ja kielitieto 3.2 Opetuksen siirtovaikutus 3.3 Kielenoppiminen ja muu oppiminen
	4. Kieliopin opetuksen kehittäminen	4. Opetuksen kehittäminen
		Lopettelu: oman opetuksen teoriatausta, vapaa puheenvuoro kieliopin opetuksesta, palautetta kyselylomakkeesta, haastattelusta tms.

## LIITE 4. Avovastausten rinnakkaisluokittelu: luokittelijat A ja B

Laskentakaava:	$\frac{\text{yhteiset}}{(A + B) : 2} \times 100 = \% \text{ (Eskola 1975, 121)}$
Kaikki avovastaukset:	$\frac{79}{(91 + 103) : 2} = 81.4 \%$
Avovastaus 30:	$\frac{26}{(26 + 32) : 2} = 89.7 \%$
Avovastaus 31:	$\frac{15}{(17 + 16) : 2} = 90.9 \%$
Avovastaus 32:	$\frac{12}{(17 + 22) : 2} = 61.5 \%$
Avovastaus 33:	$\frac{14}{(18 + 20) : 2} = 73.7 \%$
Avovastaus 34:	$\frac{12}{(13 + 13) : 2} = 92.3 \%$

## LIITE 5. Vastaukset kyselylomakkeen väittämiin 27 ja 29

TAULUKKO 1 Opettajien väittämiin 27 ja 29 antamien vastausten jakautuminen asteikolle prosenteissa ilmaistuna, vastausten keskiarvot ja keskihajonnat

Väittämät	N	Asteikko								$\bar{x}$	s
		1	2	3	4	5	6	7	8		
27. Kielioppiasiaa analysoidessa käytän äidinkieltä.	73	2.7	2.7	2.7	1.4	6.8	8.2	21.9	53.4	6.86	1.77
29. Ylioppilaskokeen monivalinta-aukko-testi mittaa hyvin kielitietoa.	67	7.5	22.4	22.4	10.4	9.0	14.9	11.9	1.5	3.91	1.96

1 = täysin eri mieltä → 8 = täysin samaa mieltä

LIITE 6. Opettajaryhmien keskiarvojen erojen tilastollinen merkitsevyys  
(vain vähintään oireelliset erot taulukoitu)

TAULUKKO 1 PAKOLLISET KIELET. Opetettavan kielen mukaan muodostettujen ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyden tarkastelu yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (SPSS Multiple range test: LSD procedure)

Ryhmät	N	$\bar{x}$	s	F	p	Merkitsevyys <sup>1</sup>
Väittäjä 4: Kieliopin opettaminen on ongelmallista						
1. Englanti	21	4.05	2.44	(2, 56)	p = .032	1, 3* <sup>2</sup>
2. Muut	15	3.20	2.21	3.66		
3. Ruotsi	23	2.35	1.58			
Väittäjä 9: Kouluopetuksessa päästään sääntöjen automatisoitumiseen						
1. Englanti	21	4.95	1.91	(2, 55)	p = .027	1, 3*
2. Muut	15	3.80	1.86	3.85		
3. Ruotsi	22	3.54	1.47			
Väittäjä 13: Kieliopin opiskelu on oppilaiden mielestä ikävää						
1. Englanti	21	4.19	2.27	(2, 56)	p = .023	1, 3*
2. Ruotsi	23	3.00	1.62	4.06		
3. Muut	15	2.47	1.68			
Väittäjä 18: Opetettuani tietyn rakenteen jätän sen hautumaan ja siirryn seuraavaan						
1. Muut	15	4.93	2.31	(2, 53)	p = .029	1, 3*
2. Englanti	19	4.37	2.27	3.79		
3. Ruotsi	22	3.00	2.14			
Väittäjä 23: Monet kielen systeemiin kuuluvat asiat opitaan opettamatta						
1. Englanti	21	5.71	2.17	(2, 51)	p = .091	1, 3°
2. Ruotsi	19	4.42	2.24	2.52		
3. Muut	14	4.21	2.26			
Väittäjä 25: Opetan seuraavan rakenteen vasta, kun edellinen hallitaan						
1. Ruotsi	23	4.70	2.53	(2, 56)	p = .052	1, 3°
2. Muut	15	4.00	2.17	3.12		
3. Englanti	21	3.00	1.97			

<sup>1</sup> \*\*\* p < .001, \*\* p < .01, \* p < .05, ° p < .10

<sup>2</sup> Ryhmien yksi ja kolme ero on merkitsevä 5 % riskitasolla.

## Liite 6. (jatkoa)

TAULUKKO 2 VAIN ENGLANTIA / RUOTSIA / MUITA KIELIÄ OPETTAVAT. Opetettavan kielen mukaan muodostettujen ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyden tarkastelu yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (SPSS Multiple range test: LSD procedure)

Ryhmät	N	$\bar{x}$	s	F	p	Merkitsevyys
Väittäjä 4: Kieliopin opettaminen on ongelmallista						
1. Vain englantia	20	4.00	2.49	(2, 59)	p = .035	1, 2*
2. Vain ruotsia	22	2.41	1.59	3.54		
3. Vain muita	20	2.70	1.98			
Väittäjä 9: Kouluopetuksessa päästään sääntöjen automatisoitumiseen						
1. Vain englantia	20	4.90	1.94	(2, 58)	p = .015	1, 2*
2. Vain ruotsia	21	3.57	1.50	4.53		
3. Vain muita	20	3.40	1.73			
Väittäjä 13: Kieliopin opiskelu on oppilaiden mielestä ikävää						
1. Vain englantia	20	4.05	2.24	(2, 59)	p = .002	2, 3*
2. Vain ruotsia	22	3.09	1.60	6.87		
3. Vain muita	20	2.00	1.30			
Väittäjä 18: Opetettuani tietyn rakenteen jätän sen hautumaan ja siirryn seuraavaan						
1. Vain muita	20	4.65	2.32	(2, 56)	p = .079	1, 3°
2. Vain englantia	18	4.28	2.30	2.66		
3. Vain ruotsia	21	3.10	2.14			
Väittäjä 23: Monet kielen systeemiin kuuluvat asiat opitaan opettamatta						
1. Vain englantia	20	5.70	2.23	(2, 53)	p = .019	1, 3*
2. Vain ruotsia	18	4.56	2.23	4.26		
3. Vain muita	18	3.61	2.17			
Väittäjä 25: Opetan seuraavan rakenteen vasta, kun edellinen hallitaan						
1. Vain ruotsia	22	4.73	2.59	(2, 59)	p = .048	1, 3*
2. Vain muita	20	4.15	2.25	3.20		
3. Vain englantia	20	2.95	2.01			

TAULUKKO 3 PAKOLLISET KIELET JA LYHYET KIELET. Opetettavan kielen mukaan muodostettujen ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyden tarkastelu riippumattomien ryhmien painotetulla t-testillä

Väittäjä	Pakolliset kielet			Lyhyet kielet			T-arvo	Df	Merkitsevyys
	N	$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s			
9. Automatisoituminen	58	4.12	1.83	8	2.87	1.36	1.85	64	p = .068°
13. Kielioppi ikävää	59	3.29	1.99	8	1.87	1.13	1.96	65	p = .055°
19. Heikot hyötyvät	59	3.56	2.22	6	5.17	0.75	-1.75	63	p = .085°
22. Huomion kiinnittäminen	57	2.61	1.77	8	1.50	0.76	1.75	63	p = .085°
23. Opitaan opettamatta	54	4.87	2.28	6	2.67	1.37	2.31	58	p = .025*

## Liite 6. (jatkoa)

TAULUKKO 4 SUKUPUOLI. Vastaajien sukupuolen mukaan muodostettujen ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyden tarkastelu riippumattomien ryhmien painotetulla t-testillä

Väittäjä	Sukupuoli						T-arvo	Df	Merkitsevyys
	N	Mies $\bar{x}$	s	N	Nainen $\bar{x}$	s			
19. Heikot hyötyvät	11	5.00	1.90	60	3.47	2.14	2.22	69	p = .029*

TAULUKKO 5 IKÄ. Vastaajien iän perusteella muodostettujen ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyden tarkastelu yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. (SPSS Multiple range test: LSD procedure)

Ryhmät	N	$\bar{x}$	s	F	p	Merkitsevyys
Väittäjä 4: Kieliopin opettaminen on ongelmallista						
1. 30–40 v	17	3.88	2.09	(3, 69)	p = .077	1, 4°
2. 40–50 v	31	3.39	2.08	2.38		
3. alle 30 v	3	1.67	0.58			
4. yli 50 v	22	2.41	2.02			
Väittäjä 13: Kieliopin opiskelu on oppilaiden mielestä ikävää						
1. 30–40 v	17	4.12	2.12	(3, 69)	p = .014	1, 4*
2. 40–50 v	31	3.58	2.03	3.83		
3. alle 30 v	3	2.00	0.00			
4. yli 50 v	22	2.32	1.46			
Väittäjä 14: Opetan rakenteita sitä mukaa kuin havaitsen oppilaiden niitä tarvitsevan						
1. alle 30 v	3	7.33	0.58	(3, 68)	p = .0014	1, 4**
2. yli 50 v	22	6.09	1.63	5.77		
3. 40–50 v	30	5.27	2.05			
4. 30–40 v	17	3.76	2.25			
Väittäjä 29: Ylioppilaskokeen monivalinta-aukkotesti mittaa hyvin kielitietoa						
1. 30–40 v	17	5.06	1.85	(3, 63)	p = .005	2, 4*
2. alle 30 v	3	5.33	2.31	4.68		
3. 40–50 v	27	3.70	1.79			
4. yli 50 v	20	3.00	1.75			



## Liite 6. (jatkoa)

TAULUKKO 6 OPETTAJAKOKEMUS. Opettajakokemuksen perusteella muodostettujen ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyden tarkastelu yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (SPSS Multiple range test: LSD procedure)

Ryhmät	N	$\bar{x}$	s	F	p	Merkitsevyys
Väittämä 10: Koulussa kannattaa panna aikaa kielen systeemin opettamiseen, käytön oppii parhaiten oleskelemalla ao. kielialueella						
1. yli 20 v	30	4.77	2.03	(2, 68)	p = .024	1, 3*
2. 0–10 v	14	3.79	2.12	3.93		
3. 10–20 v	27	3.33	1.80			
Väittämä 14: Opetan rakenteita sitä mukaa kuin havaitsen oppilaiden niitä tarvitsevan						
1. yli 20 v	32	5.88	1.72	(2, 69)	p = .082	1, 3°
2. 0–10 v	14	4.86	2.45	2.59		
3. 10–20 v	26	4.69	2.31			
Väittämä 26: Otan huomioon erilaiset oppilaat kielioppia opettaessani						
1. yli 20 v	31	6.97	0.88	(2, 69)	p = .0102	2, 3*
2. 10–20 v	27	6.67	1.41	4.90		
3. 0–10 v	14	5.57	2.14			
Väittämä 29: Ylioppilaskokeen monivalinta-aukkotesti mittaa hyvin kielitietoa						
1. 0–10 v	14	5.14	1.83	(2, 64)	p = .007	1, 3**
2. 10–20 v	24	4.04	1.94	5.30		
3. yli 20 v	29	3.21	1.76			

TAULUKKO 7 KOULUASTE. Vastaajien kouluasteen mukaan muodostettujen ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyden tarkastelu yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (SPSS Multiple range test: LSD procedure)

Ryhmät	N	$\bar{x}$	s	F	p	Merkitsevyys
Väittämä 18: Opetettuani tietyn rakenteen jätän sen hautumaan ja siirryn seuraavaan						
1. ala-aste->lukio	9	6.22	1.20	(2, 67)	p = .005	1, 3**
2. yläaste/lukio	4	4.75	2.36	5.68		
3. yläaste&lukio	57	3.68	2.23			

## Liite 6. (jatkoa)

TAULUKKO 8 KIELIOPIN OPETUKSEEN KÄYTETTY AIKA. Vastaajien kieliopin opetukseen käyttämän ajan perusteella muodostettujen ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyden tarkastelu yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (SPSS Multiple range test: LSD procedure)

Ryhmät	N	$\bar{x}$	s	F	p	Merkitsevyys
Väittämä 6: Kielen rakenteen oppii tarpeeksi hyvin kuulemalla ja lukemalla tekstiä						
1. 10–17 %	16	3.06	1.77	(3, 62)	p = .055	1, 4°
2. 20–25 %	34	2.35	1.18	2.67		
3. 10–40 %	5	2.80	1.79			
4. 33–40 %	11	1.64	0.67			
Väittämä 17: Rakenteiden selvittely auttaa oppilasta ymmärtämään lukemaansa / kuulemaansa kieliainesta						
1. 10–40 %	5	7.40	0.55	(3, 62)	p = .088	1, 4°
2. 20–25 %	34	6.74	1.36	2.28		
3. 33–40 %	11	6.00	2.32			
4. 10–17 %	16	5.69	1.89			
Väittämä 19: Erityisesti heikot oppilaat hyötyvät kieliopin opetuksesta						
1. 10–40 %	5	5.50	2.38	(3, 61)	p = .075	1, 4°
2. 33–40 %	11	4.36	2.50	2.42		
3. 20–25 %	34	3.74	2.14			
4. 10–17 %	16	2.75	1.65			
Väittämä 25: Opetan seuraavan rakenteen vasta, kun edellinen hallitaan						
1. 10–40 %	5	7.20	0.84	(3, 62)	p = .013	1, 4 *
2. 33–40%	11	4.36	2.66	3.88		
3. 10–17 %	16	4.13	2.53			
4. 20–25 %	34	3.59	2.05			

TAULUKKO 9 KIELIOPIN OPETUSTAPA. Vastaajien kieliopin opetustavan perusteella muodostettujen ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyden tarkastelu riippumattomien ryhmien painotetulla t-testillä.

Väittämä	Kieliopin opetustapa						T-arvo	Df	Merkitsevyys
	Induktiivinen			Muut					
	N	$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s			
18. Hautumaan	51	3.78	2.19	19	4.84	2.39	1.75	68	p = .084°
24. Päättelemällä itse	54	6.90	1.25	19	4.95	1.96	-5.03	71	p = .000***
	Induktiivinen & deduktiivinen						T-arvo	Df	Merkitsevyys
	N	$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s			
5. Kieliopin opettaminen tärkeää	21	6.24	1.81	52	6.90	1.42	1.67	71	p = .099°
18. Hautumaan	21	4.86	2.35	49	3.73	2.19	-1.92	68	p = .059°
24. Päättelemällä itse	21	5.19	2.02	52	6.88	1.26	4.33	71	p = .000***

## Liite 6. (jatkoa), taulukko 9 (jatkuu)

	Ei kielioppia erikseen			Muut			T-arvo	Df	Merkitsevyys
	N	$\bar{X}$	s	N	$\bar{X}$	s			
6. Kuulemalla, lukemalla	5	3.80	2.49	68	2.37	1.27	-2.26	71	p = .027*
27. Äidinkielellä opetus	5	5.20	3.42	68	6.99	1.57	2.23	71	p = .029 *

TAULUKKO 10 KIELITIEDON PAINOTUS. Vastaajien kielitiedon painotuksen mukaan muodostettujen ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyden tarkastelu yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (SPSS Multiple range test: LSD procedure)

Ryhmät	N	$\bar{X}$	s	F	p	Merkitsevyys
Väittäjä 5: Kieliopin opettaminen on tärkeää						
1. Tulisi painottaa	43	7.00	1.43	(2, 67)	p = .059	1, 3°
2. Kohtuullisesti	14	6.50	1.51	2.96		
3. Ei tulisi painottaa	13	5.85	1.86			
Väittäjä 10: Koulussa kannattaa panna aikaa kielen systeemin opettamiseen, käytön oppii parhaiten oleskelemalla ao. kielialueella						
1. Tulisi painottaa	43	4.60	2.08	(2, 66)	p = .007	1, 2*
2. Kohtuullisesti	13	3.23	1.69	5.37		
3. Ei tulisi painottaa	13	2.85	1.68			
Liite 6. (jatkoa), taulukko 10 (jatkuu)						
Väittäjä 11: Jos joutuisin karsimaan opetettavaa ainesta, vähentäisin kieliopin osuutta						
1. Ei tulisi painottaa	13	5.08	2.50	(2, 65)	p = .028	2, 3*
2. Kohtuullisesti	14	5.00	2.11	3.78		
3. Tulisi painottaa	41	3.54	2.13			
Väittäjä 23: Monet kielen systeemiin kuuluvat asiat opitaan opettamatta						
1. Kohtuullisesti	9	6.11	2.26	(2, 60)	p = .016	2, 3*
2. Ei tulisi painottaa	12	5.58	1.98	4.43		
3. Tulisi painottaa	42	4.14	2.15			
Väittäjä 29: Ylioppilaskokeen monivalinta-aukkotesti mittaa hyvin kielitietoa						
1. Ei tulisi painottaa	12	4.92	1.93	(2, 63)	p = .023	1, 3*
2. Tulisi painottaa	40	4.03	2.06	4.00		
3. Kohtuullisesti	14	2.86	1.10			