

Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä

Julkaistu 8. maaliskuuta 2010. Kirjoittanut Tarja Nikula.

Pohdin tässä kirjoituksessa kielikäsityksen ja kielenopetuksen suhdetta paitsi kielen oppimisesta ja luokkahuonevuorovaikutuksesta kiinnostuneena kielentutkijana (ks. esim. Nikula 2005) myös alakoulua käyvän lapsen äitinä. Kielentutkimuksen ja kielenopetuksen maailmat eivät nähdäkseni riittävästi kohtaa, mikä liittyy osaltaan kielikäsityksiin.

Tutuksi tullut kielikäsitys

Kielet ja kielten opiskelu ja oppiminen puhuttavat ihmisiä. Kaikilla on asiasta mielipide, koska kieli on niin olennainen osa jokaisen elämää, tuttu ja omakohtainen. Tavat puhua kielestä ja kielenopetuksesta heijastavat jo melkein itsestäänselvyudeksi muodostunutta kielikäsitystä, jota ei juurikaan kyseenalaisteta. Kieli nähdään sanoina ja rakenteina, eri kielet toisistaan selvästi eroteltavina systeemeinä, joiden lainalaisuudet on opittava ennen kun kieli voidaan viedä käyttöön. Systeemiajatus kielestä perustuu osaltaan kielentutkimuksen traditioihin, jossa kieltä on pitkään lähestytty nimenomaan formaalisena systeeminä ja kielen oppimista psykologis-kognitiivisena, ihmisen 'pään sisäisenä' asiana. Kielikäsitys perustuu myös pitkällisiin opetuksen ja arvioinnin traditioihin, joissa tärkeälle sijalle nousee tieto kielestä pikemminkin kuin taito käyttää kieltä muuttuvissa sosiaalisissa tilaneteissa. Tai ainakin jälkimmäinen helposti nähdään alisteiseksi edelliselle. Kielikäsityksen näkyväksi tekeminen on tärkeää, koska sillä on suorat vaikutukset siihen, millaiseksi kielenopetus määrittyy, millaisia opetusmateriaaleja laaditaan ja mitkä asiat määritellään osaamisen osoittimiksi. Virkkulan ja Nikulan (tulossa) artikkeli kertoo osaltaan kielenopetuksen välittämien käsitystapojen voimasta: ulkomaille työharjoitteluun lähtevät opiskelijat olivat huolissaan sanastonsa riittävydestä, kieliopin hallinnasta ja ääntämisen kankeudesta, epäonnistumisen pelko näytti määrittävän koko suhdetta vieraaseen kieleen. Kuitenkin jo lyhyt oleskelu ulkomailla siirsi huomion pärjäämiseen, kielitaitokäsityksen suhteellisuuteen ja onnistumisen kokemuksiin. Mikseivät ne nousisi määrittämään myös kielenopetusta?

Sanavarasto on hyvä metafora kuvaamaan valalla olevaa kielikäsitystä: kärjistetysti voisi sanoa, että kielisyhteimin ajatellaan olevan jaettavissa erillisiin osaamisen kohteisiin, jotka tulee muistaa, jotta tieto kielestä (sanoista, kieliopista, ääntämisestä) vähitellen kertyisi mieleen (ks. myös Dufva ym tulossa). Tässä valossa ei ole yllättävää, että sanalistojen ulkoa opettelu irraallaan niiden käytöstä pitää yhä pintansa oppimisen osoittajana. Poikani vastaus kyssessäni, minkälaisessa yhteydessä sanakokeen jotakin sanaa oli tunnilla käytetty, on kuvaava: ”Mitä välii?”. Kielen oppimisen vahvasta kytkemisestä muistiin kertoo myös luokkahuonetutkimukseni: verratessani

kielenkäyttöä englannin oppitunneilla ja englaninkielisessä aineenopetuksessa, kehoitus 'muistaa' oppisisältöjä esiintyi taajaan ainostaan kielenopetuksessa. Ajatus kielen oppimisesta nimenomaan muistia kuormittavana kertoo osaltaan siitä, miksi usean kielen opiskelu nähdään niin helposti taakkana: ikään kun aivoihin sopisi vain tietty määrä kieltä ja eri kielet siten asettuisivat oppijan päässä kilpasille. Tutkimus kuitenkin luo lohdullisempaa kuvaa: tulokset ovat tukeneet jo 1980-luvulla esiin nostettua ajatusta siitä, että kaksi- ja monikieliset prosessoivat kieltä pitkälle niille yhteisen kielitietoisuuden avulla; tunnetuin metafora tästä lienee Cumminsin (esim. 1984) kaksihuippuinen jäävuori, jossa merenpinnan yläpuolella olevat huiput edustavat eri kieliä ja niiden yhteinen merenpinnan alapuolinen, paljon suurempi, osa kielille yhteistä osaamisen ja kielitietoisuuden aluetta.

Vaikka kielellä on systeemiolemuksensa, on tärkeää huomata että se ei kerro koko totuutta kielestä. Niin kuin valoa fysikaalisena ilmiönä voidaan yhtä oikeutetusti tarkastella sekä valoaltona että valohiukkasina, niin myös kieltä voidaan tarkastella sekä rakenteellisena syteeminä että sosiaalis-funktionaalisen merkitysten rakentamisen resurssina.

Toiminnallis-funktionaalista kielikäsitteestä

Block (2003) luo kirjaassaan hyvän yleiskatsauksen siihen, miten kielentutkimuksen parissa käsitteet kielestä ja kielen oppimisesta ovat kokeneet ns. sosiaalisen käänteän. Kieli nähdäänkin nykytutkimuksessa yhä useammin ensi sijassa jaettuna ja sosiaalisena, yhteisesti rakentuvana merkitysresurssina pikemminkin kuin ihmisyksilön omistuksessa olevana abstraktina systeeminä. Erityisesti ns. sosiokulttuurisen teorian vaikutus uudenlaiseen ajatteluun kielestä ja sen oppimisesta on ollut merkittävä (esim. Lantolf & Thorne 2006). Kielitaito ei näin ollen näyntyä niinkään yksilön tietona kielestä kuin taitona käyttää kieltä niin, että se kieli paitsi elää ja mukautuu sosiaalisten tilanteiden mukaisesti myös osallistuu sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen ja rakentumiseen. Oppimisen metaforaksi ei riittäisikään enää pitkään vallalla ollut omaksuminen, vaan osallistumisen metaforan tulisi vähintäänkin nousta sen rinnalle.

Funktionaalinen kielikäsite on toki löytänyt tiensä opetussuunnitelmateksteihin, joissa on pitkään korostettu kommunikatiivisen kielitaidon tärkeyttä ja kielenopetuksen tavoitteita harjaannuttaa erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja. Kielenopetuksen arjessa nämä tavoitteet näkyvät mm. siten, että oppimateriaaleissa on aiempaa enemmän teksti- ja tehtävätyyppisiä, joilla pyritään harjoittelemaan luokkahuoneen ulkopuolella odottavia tilanteita. Tutkimus kuitenkin osoittaa (esim. Luukka ym. 2008, Pitkänen-Huhta 2003, Nikula 2005) kielenopetuksen käytännöt olevan usein sellaisia, että funktionaalisen kielikäsitteen toteutumiselle ei juuri jää mahdollisuuksia. Oppitunnit ovat pitkälle opettajajohtoisia, oppimateriaaleilla on tunteja ohjaava ja niiden vuorovaikutuksen luonteeseen suuresti vaikuttava rooli ja oppilaiden mahdollisuudet toimia kielen käyttäjinä ja esimerkiksi rakentaa yhdessä neuvotellen ymmärrystä kielestä ovat rajalliset. Samalla kuitenkin maailma ympärillä on muuttunut sellaiseksi, että ihmiset kohtaavat erilaisia kieliä arjessaan aivan toisenlaisella intensiteetillä kuin ennen on ollut mahdollista. Kielten oppimista tapahtuu arjessa, usein ihmisille itselle mielekkäiden toimintojen oheistuotteena. Ei liene sattumaa, että poikien tyttöjä parempi menestyminen englannin kielen ylioppilaskokeissa ajoittuu samalle aikakaudelle kuin tietotekniikan ja sen tarjoamien toimintaympäristöjen voimakas yleistymisen.

Kielenopetuksessa opittava kieli näyttää siis edelleen majoilevan lähinnä oppimateriaaleissa eikä oppikirjojen ulkopuoliseen todellisuuteen juuri kajota. Erityisen valitettavaa tämä on ruotsin kieltä ajatellen, jonka opetuksessa voitaisiin paljon nykyistä enemmän hyödyntää sitä tosiasiaa, että kyse on kansakunnan toisesta virallisesta kielestä, jolloin vaikkapa pääsy maamme ruotsinkielisiin lehtiin, TV- ja radiolähetyksiin ja niiden internetpalveluihin on helppoa Hangosta Ivaloon riipumatta siitä, onko paikkakunnalla ruotsinkielistä väestöä. Mutta myös muut kielet ja aidot mahdollisuudet kohdata ja käyttää niitä ovat nykyteknologian tuomien mahdollisuuksien ansiosta aidosti vain näppäimistön päässä. Voisiko koululuokan ja arkielämän välistä kuilua jotenkin madaltaa ja avata näin oppilaiden silmiä sille, että opiskeltava kieli ei ole vain abstraktio tai jotain jota ”tarvitaan tulevaisuuden työelämässä” – tämä harvaa alakoululaista varmaankaan motivoi. Sen sijaan kielen tulo osaksi oppilaan omaa kokemusmaailmaa voi olla tärkeä sysäys kohti motivoitumista. Oli esimerkiksi palkitsevaa nähdä oman pojan vilpittömän hämmästyneet silmät, kun hän oivalsi, että googlettamalla pääsee käsiksi myös ranskan kieleen. Tai kun hänelle valkeni, että on olemassa myös ranskakielistä rap-musiikkia. Sattumaa tai ei, sen jälkeen väheni puhe siitä, että ”ranska on tylsä kieli kun sitä puhuu vain koulupukuihin pukeutuneet pinko-oppilaat” (se mistä tällainen kieli-ideologinen käsitys ponnistaa olisi tutkimisen arvoinen seikka sinänsä!). Vähäisemmillään koulun ulkopuolisen arjen tuominen opetukseen tarkoittaisi, että moninaiset väylät kieleen tehtäisiin näkyvämmäksi. Mutta uusi teknologia avaa myös monia mahdollisuuksia tilanteisiin, joissa oppilaat voisivat aidosti kommunikoida opiskelemallaan kielellä muiden kanssa.

Esitän lopuksi pari esimerkkiä kielen oppimisen erilaisista todellisuuksista. Ne ovat osaltaan herätelleet mietimään kielikäsitystä, koska opittava ja opiskeltava kieli, tässä tapauksessa englanti, näyttäytyy niissä niin kovin erilaisena. Ensimmäinen esimerkki on tutkimusaineistostani, jossa 17-vuotiaat lukiolaiset opettelevat muistamaan opettajan johdolla t englannin sanastoa (puhujien nimet on muutettu, (.) tarkoittaa puheessa esiintyvää taukoa).

Opettaja	olla käytettävänä puhdasta vettä olla pääsy (.) puhtaan veden luokse (.) erm Oskari
Oskari	have an access to clean drinking water
Opettaja	that's right (.) omistaa sosiaalinen omatunto (.) Annamaria
Annamaria	having a social conscience
Opettaja	that's right (.) and something else as well teknologisesti pitkälle kehittynyt laji (.) aa (.) Niina
Niina	technologically advanced species
Opettaja	yeah that's right

Tämä esimerkki osaltaan osoittaa, mitä tarkoitan sillä, että rakenteelliseen ja systeemiajatteluun perustuva kielikäsitys näkyy kielenopetuksen käytänteissä. Vaikka sanojen opettelu on toki vain yksi osa kielenopetusta, tiukka opettajaohjoisuus ja oppilaiden minimaaliset vastaukset luonnehtivat aineistoani ja kielenopetuksen vuorovaikutusta muutenkin (ks. Nikula 2007), mikä on hämmäntävässä ristiriidassa sen kanssa, että samaan aikaan suuri osa suomalaista nuorista käyttää englantia varsin monipuolisesti ja aloitteellisesti omiin tarkoituksiinsa (Leppänen, Nikula & Kääntä 2008).

Toisen esimerkin todistajaksi osuin sattumalta poikani pelatessa internetin pelitilassa noppapeliä, kumppaniksi oli valikoitunut italialainen pelaaja (maa näkyy lippusymbolina nimimerkin yhteydessä). Pelaamisen lomassa poikien välille sukeutui seuraavanlainen dialogi pelin irc-tilassa, vähän ennen kuin tietokone alkoi oikutella. Olen esimerkissä korvannut poikien käyttämät nimimerkit kirjaimilla A (italialainen) ja B (suomalainen).

```
A:  hello
    B:  hello
    A:  haw old are you?
    B:  12 you?
    A:  11
    A:  wot's you name?
    B:  Lauri. you?
    A:  Saverio
    B:  my computer dosnt do enything so I have to live
```

Oikeakielisyyden näkökulmasta tuotos ei ole virheetöntä, mutta pojat ovat mitä ilmeisimmin oppimassa jotain perustavanlaatuista vieraasta kielestä: että se on väylä vuorovaikutukseen toisten kanssa, että sen avulla rakennetaan yhteistä ymmärrystä ja siltaa toisiin ihmisiin. Siitä kertoi myös innostunut jälkikommentti: ”Mä kävin keskustelua italialaisen kanssa!” Joka tapauksessa poikien rohkeus heittäytyä tilanteeseen ja laittaa rajallinen kielitaitonsa heti käyttöön sen sijaan, että odottaisivat aikaa, jolloin se saavuttaa jonkinasteisen ’täydellisyysden’ on rohkaisevaa. Monikielisyytutkimukset ovat toki jo osoittaneet, että ihmisillä on kyky laittaa varsin rajallisia kielellisiä resurssejaan mielekkääseen käyttöön, tulla ymmärretyksi ja toimia päämäärätietoisesti sosiaalisissa tilanteissa (esim. Rampton 2006)

Lopuksi

Kielikoutuskeskustelulle on usein luonteenomaista mustavalkoisuus, joko-tai –ajattelu. Joten lopuksi on todettava seuraavaa: en ole ehdottamassa, että nykyiset oppimateriaalit olisi kertakaikkiaan heitettävä menemään, että sanojen ja rakenteiden opiskelusta olisi tyystin luovuttava, että asenteeksi tulisi ottaa ’kaikki käy’. Sen sijaan pohdin aidosti ja haastan muitakin pohtimaan seuraavia kysymyksiä: Mitä tapahtuisi ja mitä se edellyttäisi koulutuksen institutionaalisilta rakenteilta ja pedagogisilta käytänteilä, jos kielenopetuksessa otettaisiin vakavissaan kielen sosiaalisesti rakentuva ja fuktionaalinen luonne, kielen perimmäinen tehtävä vuorovaikutuksen ja ihmisten välisen yhteisymmärryksen ja toiminnan mahdollistajana? Jos kielen oppiminen ohjautusi vähemmän kielisysteemin oikeaoppiseen hallintaan ja tietoon kielestä ja enemmän vähäistenkin kieliresurssien käyttöön saattamiseen? Jos kielenopetus raottaisi vähän enemmän ovea arjessa tapahtuvalle kielenkäytölle ja siellä tapahtuvalle oppimiselle? Vuosikymmenestä toiseen hyvä kielenoppija on näyttäytynyt ahkerana puurtajana, jonka tärkeitä ominaisuuksia ovat hyvä muisti, iso sanvarasto ja kyky muodostaa oikeaoppisia lauseita ja rakenteita. Olen kirjoituksessani halunnut osoittaa, että tähän mielikuvaan vaikuttaa väistämättä taustalla oleva käsitys kielestä. Jos kielenopetus määrittäisi formaalisen kielikäsitteilyn ohella aiempaa enemmän myös funktionaalisuudesta käsin, myös käsitystä hyvästä kielenoppijasta jouduttaisiin luultavasti päivittämään. Joko aika olisi siihen kypsä?

Kirjoittaja on Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen johtaja.

Lähteet

- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Dufva, H., M. Suni, M. Aro & O.-P. Salo (valmisteilla) *Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism*.
- Lantolf, J. & S. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leppänen, S., T. Nikula & L. Kääntä (toim.) 2008. *Kolmas kotimainen: Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: SKS.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, M. Tarnanen, P. Taalas & A. Keränen. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Nikula, T. 2005. English as an object and tool of study: interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education*, 16 (1), 27-58.
- Nikula, T. 2007. The IRF pattern and space for interaction: Observations on EFL and CLIL classrooms. Teoksessa C. Dalton-Puffer & U. Smit (toim.) *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt: Peter Lang, 179-204.
- Pitkänen-Huhta, A. 2003. Texts and interaction: Literacy practices in the EFL classroom. *Jyväskylä Studies in Languages* 44. Jyväskylä.
- Rampton, B. 2005. *Language in late modernity. Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Virkkula & Nikula (painossa) *Identity construction in ELF contexts: a case study of Finnish engineering students working in Germany*. *International Journal of Applied Linguistics*

Tähän artikkeliin liittyvät asiasanat:

[kielenopetus](#)