

*Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 239–256.*

**Esa Penttinen<sup>1</sup> & Jens Behning<sup>2</sup>**

Helsingin yliopisto<sup>1</sup>, Ludwig-Maximilians-Universität München<sup>2</sup>

## **Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden tietoisuus englannin kieliopista ja sen pedagogiikasta – vertailussa Suomi ja Saksa**

The purpose of our mixed methods study is to examine general upper secondary school EFL learners' and their student teachers' knowledge of English grammar and its pedagogy in Finland and in Germany. Data was collected from Finland and Germany. The data consist of first year upper secondary school EFL students' (n=119 from Finland, n=73 from Germany) and student teachers' (n=52 from Finland, n=46 from Germany) responses to two survey questions. The results show that the subjects' awareness of English grammar and its pedagogy was mainly based on intuitive knowledge. It was difficult for both EFL learners and student teachers to build an understanding that would increase their awareness of English grammar and its pedagogy.

**Keywords:** linguistic awareness, pedagogical awareness, intuitive knowledge, grammatical knowledge

**Asiasanat:** kielellinen tietoisuus, pedagoginen tietoisuus, intuitiivinen tieto, kieliopillinen tieto

## 1 Johdanto

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaista on lukiossa englantia opiskelevien opiskelijoiden ja englantia tulevaisuudessa opettavien opettajaopiskelijoiden kielioppiin ja sen pedagogiikkaan liittyvä tietoisuus Suomessa ja Saksassa. Tutkimuksemme on osa Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja Ludwig-Maximilianin yliopiston vieraiden kielten opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusprojektia. Keräsimme tutkimusmateriaalia kolmesta Helsingissä sijaitsevasta suomenkielisestä lukiosta, Helsingin saksalaisesta koulusta ja yhdestä Baijerin osavaltion lukiosta. Tutkimukseemme osallistuneet opiskelijat olivat lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoita, ja he opiskelivat englantia ensimmäisenä vieraana kielenään. Opettajaopiskelijat puolestaan opiskelivat Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja Ludwig-Maximilianin yliopistossa. Molemmille ryhmille esitettiin samat kaksi kysymystä, joista ensimmäinen liittyi englannin kieltä koskevaan kielioppitietoon ja toinen sen pedagogiikkaan.

Tutkimukseemme osallistuneet suomalaiset ja saksalaiset lukion opiskelijat olivat opiskelleet englantia ensimmäisenä vieraana kielenä alakoulun kolmannelta luokalta alkaen (OPH 2015). Helsingin saksalaisen koulun opetus perustuu Thüringenin osavaltion opetussuunnitelmaan (Thüringer Ministerium für Bildung 2011) ja baijerilaisen lukion opetus Baijerin osavaltion oppikoulun opetussuunnitelmaan (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2004). Eurooppalaisessa viitekehyksessä (CEF 2001: 21–42) kielitaidon sisältöalueet on ilmoitettu taitotasojen kuvauksena sekä taitotaso-kuvaimien kriteereinä. Suomen, Thüringin ja Baijerin opetussuunnitelmien sisällöt ja tavoitteet ovat yhteneväiset Eurooppalaisen viitekehysten kanssa.

Kieli, kielioppi ja kielitietoisuus ovat vaikeasti haltuun otettavia käsitteitä. Aaltonen (2009: 16) määrittelee kielen symbolien ja sääntöjen järjestelmäksi. Karlsson (2000: 22–23) puolestaan katsoo kieliopilla olevan yhtä aikaa sekä struktuurallinen että preskriptiivinen luonne: kielioppi on yhtäältä kielen rakennejärjestelmä ja toisaalta yksilön ”yläpuolinen” normisto. Kielioppiin liittyvästä normistosta tulee työkalu arvioitaessa hyväksytyä tapaa välittää merkityksiä tietyllä kielellä.

Suomenkielisessä kirjallisuudessa tietoisuuden ja kielitietoisuuden käsitteitä käytetään sekavasti ja usein harhaanjohtavasti. *Kielitoimiston sanakirjan* (2017) mukaan *tietoisuus* tarkoittaa (1) selvillä olemista; tietoa ja (2) tajuntaa. Tietoisuus ja tarkkaavaisuus liittyvät läheisesti toisiinsa, mutta niitä ei voi pitää toistensa synonyymeina. Koiviston (2006: 287) mukaan jotkin asiat valitaan tarkemman prosessoinnin kohteeksi ja toiset jätetään sen ulkopuolelle. Toisin sanoen tarkkaavaisuus on valintaa, kun taas fenomenologinen tajunta on subjektiivista kokemista.

*The Association for Language Awareness*<sup>1</sup> määrittelee kielitietoisuuden kielenkäytäjän eksplisiittiseksi tiedoksi kielestä, tietoiseksi oivalluskyvyksi sekä ymmärrykseksi kielen oppimisessa, opettamisessa ja käytössä. Dufva (2000) puolestaan puhuu metalingvistisestä tietoudesta eli kielitajusta, jonka avulla voi tarkastella tietoisesti kielen sekä muotoon että merkitykseen liittyviä ominaisuuksia.

## 2 Kielitietoisuus ja sen pedagogiikka

Omassa tutkimuskontekstissamme käsittelemme kielitietoisuutta Dufvan (2000) tavoin metalingvistisenä tietoutena ja tarkastelemme sitä kieliopin ja sen pedagogiikan näkökulmasta. Lähestymistapamme saa tukea Jamesin (1998: 260, 1999) tavasta määritellä kielitietoisuus (*language awareness*) ja tietoisuuden lisääminen (*consciousness raising*). Jamesin (1999: 104) mukaan opettaja voi käyttää oppilaittensa tietoa äidinkielestä lisätessään heidän tietoisuuttaan opiskeltavasta vieraasta kielestä. Tämä voi toteutua vain, jos äidinkieltä ja vierasta kieltä opiskellaan rinnakkain, "MT [mother tongue] and FL [foreign language] in tandem", kuten James (mts. 104) on asian ilmaissut.

Nicholas (1991) havaitsi, että kielenoppija voi olla kielitietoinen osaamatta kertoa, miten hän on rakentanut kielellisen ilmaisunsa. Andrews (2001) on rakentanut konkreettisen "työkalun", jonka avulla voi tarkastella kielen opettamista. Hän on verrannut kielitietoisuuden käsitettä pedagogisen sisältötiedon ja kommunikatiivisen kielikyvyn käsitteisiin. Andrews'n käsitteanalyysin mukaan nämä kolme käsitettä eivät ole sisällöllisesti identtisiä. Henkilön kielitietoisuus muodostuu strategisesta komponentista, kielikomponentista ja oppiainetiedosta. Andrews'n (2001) mukaan kielitietoisuuden strateginen komponentti ja kielikomponentti ovat osa henkilön kommunikatiivista kielikykyä. Tällöin kommunikatiivinen kielikyky vastaa Bachmanin (1991: 682) määritelmää, jossa kieltä käytetään merkitysten luomiseen ja tulkitsemiseen erilaisissa tilanteissa sosiaalisten ja pragmaattisten normien mukaisesti. Kolmas komponentti, Andrews'n oppiainetieto, siis tieto kielen muodosta ja merkityksestä (ts. kieliopista, fonologiasta ja sanastosta), on taas Shulmanin (1986) pedagogisen sisältötiedon ydintä. Andrews'n näkemys henkilön kielitietoisuudesta korostaa eri komponenttien välistä dynaamisuutta ja käsitystä siitä, että kielitietoisuus on kommunikatiivista kielikykyä ja pedagogista sisältötietoa yhdistävä silta.

Opetustilanteessa kielen muodosta ja merkityksistä neuvotellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Neuvottelussa opettaja ja oppilaat jakavat ymmärrystään kielellisestä syötöksestä ja voivat siten silloittaa kuilua yksilöiden ja sosiaalisesti jaetun tulkin-

1 <http://www.languageawareness.org>.

nan välillä. (Donato 2000.) Hallidayn (1985: xxxv) mukaan kieltä on vaikea ymmärtää systeeminä ilman kielioppia.

Helmstad (1999: 134–161) määrittelee ymmärtämisen tiedon vastaanottamisena, omaksumisena ja käsittämisenä. Hänen mukaansa ymmärtäminen nähdään usein passiivisena tiedon vastaanottamisena, jossa tieto siirtyy oman havainnoinnin tuloksena tai toisen henkilön välittämänä. Sitä vastoin tiedon omaksuminen vaatii aktiivista toimintaa itsenäisesti tai toisen ohjaamana. Käsittämisen Helmstad näkee kolmena ulottuvuutena: tosiasiallisena ymmärtämisenä, ymmärretyn tiedon omaksumisena ja oppijan tajuntana.

### 3 Metodi

Tutkimuksessamme olemme käyttäneet sekä kvalitatiivista (sisältöanalyysi) että kvantitatiivista (frekvenssit, prosenttiluvut, ristiintaulukointi [ $\chi^2$ -testi]) tutkimusmenetelmää. Oma tutkimuksemme on Syrjälän (1994: 13) käyttämien määritelmien mukaan rajallinen kokonaisuus, lähinnä survey-tutkimus. Pyrimme siinä kiinnittämään huomiota uuden oivaltamiseen ja aiempiin tutkimuksiin pohjautuvien näkemysten todentamiseen. Lähestymistapamme vastaa Denzin ja Lincolnin (2005: 5) käsitystä sosiaalisesti rakentuneesta todellisuuden luonteesta ja tutkijoiden läheisestä suhteesta tutkimuskohteeseensa.

Valitsimme tutkimuskohteeksi kielioppitiedon ja sitä koskevan pedagogiikan. Teoreettisen viitekehyksen pohjalta rakensimme tutkimusmateriaalin keräämistä varten kaksi kysymystä. Aineiston keräsimme viidestä eri lukiosta: kolmesta helsinkiläisestä suomenkielisestä lukiosta (n=119), Helsingin saksalaisen koulun lukiosta (n=28) ja yhdestä Baijerin osavaltion lukiosta (n=45). Vastajat opiskelivat englantia ensimmäisenä vieraana kielenään. Samat kysymykset esitettiin Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen (n=52) ja Ludwig-Maximilianin yliopiston (n=46) opettajaopiskelijoille. Ensimmäinen kysymys oli lingvistinen ongelmanratkaisutehtävä, jonka avulla selvitimme osallistujien kielioppitietoa. Tehtävä kuului seuraavasti:

A. Before Louis finishes work, he will give us a call.

B. Before Louis will finish work, he will give us a call.

**Kumpi lauseista on kieltä äidinkielenään puhuvan tuottama lause?**

Odlin (1994) käytti samoja lauseita selvittäessään, mikä ero on kieliopillisten sääntöjen ja niiden sisältämän idean välillä. Toisen kysymyksen avulla selvitimme tutkimukseen osallistuneiden tietoutta kielioppitiedon opettamisesta:

Miten esimerkkilauseisiin liittyvää problematiikkaa pitäisi käsitellä englannin kielen opetuksessa?

Arvioimme tutkimukseemme osallistuneiden lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastaukset ensimmäiseen kysymykseen englannin kielen koulukieliopin (Mattila & Mattila 1984: 109) mukaan. Dirven (1990: 1) jakaa kieliopit pedagogiseen ja deskriptiiviseen kieliooppiin. Hän sijoittaa koulukieliopin lähelle deskriptiivistä kieliooppia. Sitä voidaan arvioida sen mukaan, miten hyvin se kuvaa kielen muoto- ja merkitysjärjestelmää. Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastaukset jakautuivat kolmeen luokkaan sen perusteella, miten ne vastasivat englannin kielen koulukieliopin mukaista tulevan tapahtuman tai toiminnan ilmaisua, kun lause muodostuu päälauseesta ja temporaalisesta sivulauseesta. Nimesimme luokat vastausten kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen analyysin perusteella: eksplisiittinen, intuitiivinen ja epäselvä tietoisuus. Kvantitatiivinen analyysi perustui vastausten frekvensseihin.

Eksplisiittinen tieto esitetään yleensä kirjoissa ohjeina, ja se on sääntöihin perustuvaa tietoa (Nevala 2014). Intuitio on kokemukseen perustuvaa tiedostamatonta tietoa, joka auttaa selviytymään jokapäiväisessä elämässä (Spinney 1999). Se vastaa kielitajua, toisin sanoen kykyä käyttää kieltä kielioopin sääntöjä ajattelematta (Dufva 2000). *Suomi Sanakirja* (2017) antaa sanalle *epäselvä* muun muassa seuraavia synonyymejä: monikäsitteinen, epätarkka, epälooginen.

Arvioimme lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastaukset toiseen kysymykseen sen mukaan, miten ne vastasivat Jamesin (1998: 260, 1999) käsitystä kielitietoisuudesta ja sen lisäämisestä sekä Helmstadin (1999: 134–161) käsitystä ymmärtämisestä. Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastaukset toiseen kysymykseen jakautuivat niin ikään kolmeen luokkaan. Nimesimme myös nämä luokat vastausten kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen analyysin perusteella: eksplisiittinen, intuitiivinen ja epäselvä tietoisuus. Käytimme tässäkin analyysissä frekvenssejä.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaista englannin kielen kieliooppiin liittyvää tietoa on suomalaisilla ja saksalaisilla lukiolaisilla ja opettajaopiskelijoilla?
2. Millaista kielioopin pedagogiikkaan liittyvää tietoa on suomalaisilla ja saksalaisilla lukiolaisilla ja opettajaopiskelijoilla?

## 4 Englannin kielen kielioppitietous

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamme analysoimalla molempien maiden lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastauksia kielioppitietoisuutta koskevaan kysymyk-

seen. Jamesin (1998: 65) mukaan kielen oikeellisuudesta ei päättä kielenkäyttäjät vaan ulkopuolinen taho, joka Jamesin mukaan on joku muu kuin sinä tai minä. Luokkatilanteessa ulkopuolisen rooli on opettajalla, joka arvioi oppilaan tuottaman kielen oikeakielisyyttä koulussa opetettavan kieliopin perusteella. Tutkimuksessamme otimme opettajan roolin. Tarkastelimme lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden hallitseman kielitiedon määrää ja laatua sekä sitä, miten he organisoivat kielitiedon tietorakenteisiinsa ja miten he pystyvät sitä käyttämään. Tässä artikkelissa otamme lähempään tarkasteluun muutamien henkilöiden vastauksia ensimmäiseen ja toiseen kysymykseemme. Näin saamme tietoa samojen henkilöiden kielioppitiedosta ja tietoisuuden lisäämiseen vaikuttavista tekijöistä, toisin sanoen opetuksen vaikuttavuudesta.

Taulukko 1 havainnollistaa, miten lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastaukset ensimmäiseen kysymykseen jakoutuivat. Käytämme taulukossa seuraavia lyhenteitä: HY=Helsingin yliopisto, LMU=Ludwig-Maximilians-Universität. Taulukkoa seuraavissa aineistoesimerkeissä käytämme lyhenteitä: t=tyttö, p=poika, n=nainen, m=mies, sl=suomalainen lukiolainen, dl=saksalainen lukiolainen, so=suomalainen opettajaopiskelija, do=saksalainen opettajaopiskelija.

TAULUKKO 1. Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastausten jakautuminen tietoisuusluokkiin ensimmäisessä kysymyksessä.

Vastaajaryhmä	Eksplisiittinen	Intuitiivinen	Epäselvä
A: Suomenkieliset lukiolaiset (n=119)	24 %	47 %	29 %
B: Saksankieliset lukiolaiset (n=73)	14 %	42 %	44 %
C: HY opettajaopiskelijat (n=52)	25 %	46 %	29 %
D: LMU opettajaopiskelijat (n=46)	17 %	28 %	55 %

Seuraavassa asetelmassa vastaukset on eritelty vastaajaryhmittäin siten, että mukana on jaottelu tietoisuusluokkiin, lyhyet havainnollistavat luonnehdinnat vastauksista sekä vastausten jakautuminen sukupuolen mukaan.

ASETELMA 1. Vastausten jakautuminen tietoisuusluokkiin vastaajaryhmittäin ja sukupuolen mukaan.

#### Vastaajaryhmä A: suomenkieliset lukiolaiset

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Päälauseessa futuuri, sivulauseessa preesens (6 t, 4 p)
- Ei kahta futuuria (6 t, 5 p)
- Futuuria ei toisteta (5 t, 2 p)

Intuitiivinen tietoisuus:

- A kuulostaa paremmalta, oikeammalta (36 t, 13 p)
- B kuulostaa törkeältä, omituiselta (3 t, 4 p)

Epäselvä tietoisuus:

- B äidinkielen tapa ilmaista, oikeampi, yksinkertaisempi (4 t, 2 p)
- En tiedä, natiivi lyhentää (3 t, 2 p)
- Epämääräinen sisältö (16 t, 8 p)

#### Vastaajaryhmä B: saksankieliset lukiolaiset

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Päälauseessa futuuri, sivulauseessa preesens (1 p)
- A, ei kahta futuuria (2 t, 2 p)
- *before* signaalina (2 t, 3 p)

Intuitiivinen tietoisuus:

- A kuulostaa paremmalta, järkevämältä, oikeammalta (12 t, 11 p)
- B kuulostaa törkeältä, omituiselta (2 t, 6 p)

Epäselvä tietoisuus:

- En tiedä (7 t, 8 p)
- Molemmat oikeita, A ei ole kirjakieltä, puhekieltä (1 t, 8 p)
- Äidinkieliset lyhentävät (3 t, 5 p)

#### Vastaajaryhmä C: HY opettajaopiskelijat

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Päälauseessa futuuri, sivulauseessa preesens (3 n)
- Ei kahta futuuria, *before* jälkeen preesens (9 n, 1 m)

Intuitiivinen tietoisuus:

- A kuulostaa paremmalta, järkevämältä, sujuvammalta (14 n, 5 m)
- B kuulostaa törkeältä, omituiselta (5 n)

Epäselvä tietoisuus:

- En tiedä, A lause epäselvä (2 n)
- Natiivi ei puhu oikein, sivulauseessa käy molemmat (7 n, 2 m)
- Turhat sanat pois, puhekieltä (3 n, 1 m)

#### Vastaajaryhmä D: LMU opettajaopiskelijat

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Ei kahta futuuria (6 n, 1 m)
- Ei toistoa, sivulauseessa preesens (1 n)

Intuitiivinen tietoisuus:

- A kuulostaa yksinkertaisemmalta, spontaanimmalta, paremmalta, ei kuulosta kompleksiselta, helpompi tuottaa (7 n, 4 m)
- B kuulostaa törkeältä, omituiselta (1 n, 1 m)

Epäselvä tietoisuus:

- En tiedä (2 n, 2 m)
- Äidinkieliset yksinkertaistavat (5 n, 1 m)
- Natiivit eivät noudata kielioppisääntöjä (9 n, 1 m)
- A ja B samantarvoisia, B kieliopillisesti oikein (4 n, 1 m)

Seuraavassa tarkastelemme eri tietoisuusluokkiin kuuluvia vastauksia lähemmin. Esi-merkki 1<sup>2</sup> havainnollistaa suomalaisen lukiolaisen eksplisiittistä vastausta:

2 Aineistoesimerkeistä on korjattu kirjoitusvirheitä luettavuuden parantamiseksi.

- (1) A, sillä se on kieliopillisesti oikein. Toisaalta kyllähän suomalaisetkin puhuvat usein kieliopillisesti väärin, joten vastaus voisi olla myös B. B-vaihtoehto kuitenkin toistaa sanan *will* turhaan, jolloin lause on raskaampi sanoa. A-vastausta myös kuulee enemmän esim. Tv-ohjelmissa, joten sen pitäisi tulla melko automaattisesti. (nro 67, t, sl)

Opiskelijan vastaus myötäilee Gassin ja Selinkerin (2001: 410–412) oppimisprosessin mallia, jossa on seuraavat osat: oppijan mielessä oleva merkityksellinen syötös (*input*), oppijan ymmärtämä syötös (*input*), oppijan sisäistämä osuus syötöksestä (*intake*), opitun integroituminen ja tuotos (*output*). Esimerkki 2 kuvaa puolestaan suomalaisen lukiolaisen epäselvää vastausta:

- (2) B, sillä englannin kielen opetuksessa opetetaan A-kohdan rakenne, mutta B on äidinkielenään puhuvan tapa ilmaista asia. (nro 8, p, sl)

Opiskelijan vastauksesta voi havaita, ettei hän ole tunnistanut tavoitteeksi asetettua kielitiedon ja oman kielitietonsa välistä poikkeamaa tai yhteensopivuutta, jota Jamesin (1998: 260) mukaan kielitietoisuuden lisääminen edellyttää. Opiskelija ei ole ymmärtänyt, mitä hän ei tiedä ja mitä hänen pitäisi vielä oppia tavoitteen saavuttamiseksi (vrt. Helmstad 1999: 134–161). Tämä on ristiriidassa lukion opetussuunnitelman perusteiden kanssa, jonka mukaan vieraiden kielten opetuksen yhtenä tavoitteena on, että oppilas osaa arvioida omaa kielen osaamistaan (OPH 2015: 107).

Osa saksalaisen lukion opiskelijoista pohti englannin kielen kielioppitietoisuuttaan oman äidinkielenä näkökulmasta. Tämä saattaa johtua siitä, että saksan kieli on typologisesti lähempänä englannin kieltä kuin suomen kieli. Seuraava aineistoesimerkki (3)<sup>3</sup> kuvaa saksalaisen lukiolaisen eksplisiittistä vastausta kysymykseen:

- (3) Minusta ensimmäinen lause kuulostaa paljon paremmalta kuin toinen, kuin äidinkielen tuottama ja se on kieliopillisesti oikein. Saksan kielessä ei myöskään sanota: "Bevor Louis seine Arbeit zu Ende bringen wird, wird er uns anrufen." ['Ennen kuin Louis tulee lopettamaan työnsä, hän tulee soittamaan meille.'] vaan "Bevor Louis seine Arbeit zu Ende bringt, wird er uns anrufen." ['Ennen kuin Louise lopettaa työnsä, hän tulee soittamaan meille.'] (nro 120, t, dl)

Verspoor ja Behrens (2011: 27–28, 30) ovat käsitelleet tutkimuksessaan asiaa käsitteiden *yhtäläisyys* ja *erilaisuus* avulla. Heidän mukaansa kielenoppijan on helpompi omaksua sellaisia kieliä, joissa on paljon yhtäläisyyksiä heidän oman äidinkielenänsä kanssa. Se merkitsee myös sitä, että eri kieltä puhuvilla on erilaiset ongelmat saman vieraan kielen oppimisessa.

3 Olemme kääntäneet saksankieliset esimerkit suomeksi.



Tutkimukseemme osallistuneiden lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden intuitiiviset vastaukset (esimerkit 4–7) kertovat puolestaan siitä, että he ovat tietoisia kielitajunsa perusteella ensimmäisen kysymyksen lingvistisestä problematiikasta, mutta eivät osaa pukea ajatustaan sanoiksi (vrt. Nicholas 1991).

- (4) Toisessa vaihtoehdossa käytetään tuplafutuuria, joka kuulostaa törkeältä englanniksi. (nro 66, p, sl)
- (5) A kuulostaa luontevammalta. B kuulostaa liian viralliselta. (nro 131, t, dl)
- (6) A, sillä B:ssä on liian kökösti kaksi will-rakenteista lausetta. A on sujuvampi. (nro 230, n, so)
- (7) Uskon, että A on englantia äidinkielenään puhuvan tuottama lause, koska se kuulostaa paremmalta, luonnollisemmalta. (nro 260, n, do)

Suomalaisten opettajaopiskelijoiden epäselvät vastaukset (esimerkit 8–9) osoittavat, että näiden opiskelijoiden oli vaikea ymmärtää kieltä kieliopillisena systeeminä (vrt. Halliday 1985: xxxv). Kieliopin syvällisempi ymmärrys on sidoksissa kognitiivisesta näkökulmasta selittyvään kielitietoisuuteen ja ymmärtämiseen oivalluksena (ks. Helmstad 1999: 134–161).

- (8) A, äidinkielenään puhuva tiputtaa mahdollisimman monta turhaa sanaa ja äännettä kielestään. (nro 193, m, so)
- (9) B, jos kyseessä on kirjoitettu kieli, A-vaihtoehto vaikuttaa enemmän puhekieliseltä. (nro 213, n, so)

Vastausten laadullisten ominaisuuksien lisäksi halusimme saada eksaktia tietoa siitä, onko suomalaisten ja saksalaisten lukiolaisten sekä opettajaopiskelijoiden antamien vastausten välillä todellista eroa vai johtuuko ero sattumasta. Tutkimme asiaa laskemalla heidän eri luokkiin sijoittuneiden vastaustensa frekvenssit (numeerinen tieto) ja prosenttiluvut (keskiarvot). Ristiintaulukointi oli yksinkertaisin keino havaita yhteys kahden muuttujan välillä (esim. suomalaiset lukiolaiset vs. saksalaiset lukiolaiset). Saadaksemme tietoa ryhmien välisistä todellisista eroista teimme ristiintaulukoinnin pohjalta Khiin neliö -testin ( $\chi^2$ -testi). Tavallisesti tulokset raportoidaan kolmella eri merkitsevyytasolla:  $p < 0,001$  (erittäin merkitsevä),  $p < 0,01$  (merkitsevä) ja  $p < 0,05$  (melkein merkitsevä). (Ks. Metsämuuronen 2003: 279–298.)

Tilastollinen analyysi osoitti, että ensimmäisessä kysymyksessä suomalaisten ja saksalaisten vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $\chi^2(2)=10,902$ ;  $p=0,004$ ) siten, että suomalaiset näyttäsivät olevan kielioppitietoisempia kuin saksalaiset. Kun tarkastellaan lähemmin suomalaisten ja saksalaisten lukiolaisten vastauksia ensimmäiseen

kysymykseen, voidaan havaita, että lukiolaisten vastausten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $\chi^2(2)=5,12$ ;  $p=0,077$ ). Eroa ( $0,05 < p \leq 0,1$ ) voi kuitenkin pitää suuntaa antavana suomalaisten lukiolaisten eduksi. Suomalaisten ja saksalaisten opettajaopiskelijoiden vastauksissa oli puolestaan tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $\chi^2(2)=6,62$ ;  $p=0,037$ ) suomalaisten opettajaopiskelijoiden eduksi. Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden sukupuolen ja heidän ensimmäiseen kysymykseen antamiensa vastausten välillä ei ollut tilastollista yhteyttä.

## 5 Englannin kieliopin pedagoginen tietous

Tutkimuksemme toisessa kysymyksessä tarkastelemme, millaista kieliopin pedagogiikkaan liittyvää tietoa tutkittavillamme on. Tähän kysymykseen vastaamme analysoimalla osallistujien vastauksia kysymykseemme siitä, miten esimerkkilauseisiin liittyvää problematiikkaa pitäisi käsitellä englannin kielen opetuksessa.

Analyysissämme olemme ottaneet huomioon, että lukiolainen ei välttämättä pysty ilmaisemaan, miten kieliopin oppimiseen liittyviä asioita pitäisi tarkastella kielenopetuksessa. Hän pystyy kuitenkin kertomaan, miten häntä on opetettu tai pitäisi opettaa. Hänen kuulemastaan ja lukemastaan tiedosta osa suodattuu sellaiseksi, johon hänen valikoiva tarkkaavaisuutensa on kiinnittynyt, kuten Koivisto (2006) luonnehtii. Osallistujien vastaukset tuovat esiin heidän tietoisuuttaan kielen muodosta ja merkityksestä sekä heidän ajatuksiaan siitä, miten niistä on puhuttu tai pitäisi puhua opetustilanteen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Taulukko 2 kuvaa lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastausten jakautumista toiseen kysymykseen.

TAULUKKO 2. Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastausten jakautuminen tietoisuusluokkiin toisessa kysymyksessä.

Vastaajaryhmä	Eksplisiittinen	Intuitiivinen	Epäselvä
A: Suomenkieliset lukiolaiset (n=119)	26 %	42 %	32 %
B: Saksankieliset lukiolaiset (n=73)	27 %	40 %	33 %
C: HY opettajaopiskelijat (n=52)	13 %	37 %	50 %
D: LMU opettajaopiskelijat (n=46)	39 %	26 %	35 %

Seuraavassa asetelmassa vastaukset on eritelty vastaajaryhmittäin siten, että mukana on jaottelu tietoisuusluokkiin, lyhyet havainnollistavat luonnehdinnat vastauksista sekä vastausten jakautuminen sukupuolen mukaan.

ASETELMA 2. Vastausten jakautuminen tietoisuusluokkiin vastaajaryhmittäin ja sukupuolen mukaan.

#### Vastaajaryhmä A: suomenkieliset lukiolaiset

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Kielioppia esimerkkien avulla, vastaavia tehtäviä, keskusteltu, kielioppisääntöjä yhdessä (15 t, 8 p)
- Selkeät erot: ääritapaukset, poikkeustapaukset, altistaa kieliopille, vaihtelevia tehtäviä (5 t, 3 p)

Intuitiivinen tietoisuus:

- Ei erityisesti opetettu, sen vain oppii, opettajan puhuttava hyvää englantia, oppii huomaamatta, puheen/musiikin avulla (15 t, 4 p)
- Ei ongelmaa, opetus hyvällä tasolla (15 t, 3 p)
- Korostetaan oikeaa kielioppia (6 t, 7 p)

Epäselvä tietoisuus:

- Toinen muoto opetetaan, toista ei, en tiedä, turhaa käsitellä (15 t, 11 p)
- Saa käyttää kumpaakin, lisätään *will*, muodostamalla lauseita, tunnistetaan virallinen / puhekieli, opettajan oltava natiivi (8 t, 4 p)

#### Vastaajaryhmä B: saksankieliset lukiolaiset

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Käytännön tilanteita; kerrotaan, miksi kielenkäyttö kömpelöä (4 t, 2 p)
- Paljon puhumalla, eroista puhuminen, suorat käännökset (6 t, 5 p)
- Selviä sääntöjä, harjoituksia (2 t, 1 p)

Intuitiivinen tietoisuus:

- Paljon puhetta tunnilla, elokuvia, lukemista, lyhyitä kertomuksia, toistoa (5 t, 7 p)
- Korrektia kieltä, käsitellään molempia lauseita (2 t, 3 p)
- Aikamuotojen harjoittelua, keskitytään englannin kieleen, intuitiivinen opettaminen (5 t, 7 p)

Epäselvä tietoisuus:

- Ei aavistustakaan, ei tarvitse opettaa – Internet opettaa (4 t, 13 p)
- Joko puhekielen tai kirjakielen muotoja opetettava, pitkiä muotoja opetettava, oppilaiden päätettävä (2 t, 5 p)

#### Vastaajaryhmä C: HY opettajaopiskelijat

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Kielioppi opetettava vähitellen, kieliopin opetus ei ole itseisarvo (4 n)
- Keskustellaan aikamuodoista, selitetään sääntöjä (2 n, 1 m)

Intuitiivinen tietoisuus:

- Harjoitellaan, avataan kielioppia, pää- ja sivulauseet (7 n, 3 m)
- Ei yhtä oikeaa tapaa, kielikorva, esimerkkejä, inputtia/outputtia, oppilaiden virheet (8 n, 1 m)

Epäselvä tietoisuus:

- Vaikea opettaa, vältetään toistoa (1 n, 3 m)
- En tiedä, vähitellen katoavat (11 n, 1 m)
- Variaatiot, puheessa vaihtelua (3 n)
- Tyylieroja, aikamuotoja verrataan (4 n)
- Kieltä eri tavoin, ei yhtä vaihtoehtoa (4 n)

**Vastaajaryhmä D: LMU opettajaopiskelijat**

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Aikamuodot selitettävä, pohditaan, neuvotellaan (8 n, 2 m)
- Käytetään taulua, lauluja, toistoa, lähdetään saksan kielestä (7 n, 1 m)

Intuiitiivinen tietoisuus:

- Kieliopilliset muodot, paljon tekstejä (6 n, 1 m)
- Eri aikamuotoja, sanatarkat käännökset, semantiikka, harjoituksia (3 n, 2 m)

Epäselvä tietoisuus:

- En tiedä, vaikea käsitellä (8 n, 5 m)
- Yksinkertaistetaan muotoja, käsitellään virheellisiä muotoja, ei vakavasti kielioppia (3 n)

Seuraavassa käsittelemme eri tietoisuusluokkiin kuuluvia vastauksia tarkemmin. Esimerkki (10) havainnollistaa suomalaisen lukiolaisen eksplisiittistä vastausta:

- (10) Itse olen oppinut logiikan opettajan näyttämällä ”kaaviolla”, josta tulee nopeasti järkevä, kun saa loksautettua aikaisemmin kuulemansa yhteen kaavion kanssa. Tämä onnistuu vain, jos on altistunut tarpeeksi kyseiselle rakenteelle, jolloin kaavion nähdessään ymmärtää itsekin sanomansa. Opetuksessa pitäisi altistaa oppilaita oikealle kieliopille. (nro 67, t, sl)

Opiskelijan luonnehdinta vastaa Gassin ja Selinkerin (2001: 400–401) näkemystä siitä, että oppilas itse määrää todellisen, häneen kohdistuvan syötöksen (*input*) rajat. Jos hän onnistuu suhteuttamaan uuden tiedon aiempiin kokemuksiinsa, on mahdollista, että oppimisprosessiin virittävä tieto jäsentyy. Aiempi kokemus ei tarkoita vain kognitiivista kielen osaamista, vaan se viittaa myös affektiiviseen hyväksyntään kokea oppiminen tarpeellisena.

Osallistujien vastaukset eivät aina pitäytyneet yhdessä kielitietoisuuden tai sen pedagogiikan (ala)luokassa, vaan ne saattoivat vaihdella samallakin vastaajalla. Tätä havainnollistaa saksalainen lukiolainen (nro 120, t, ds), jonka ensimmäisen vastauksen sijoitimme eksplisiittisen tiedon luokkaan. Sitä vastoin hänen vastauksensa (esimerkki 11) toiseen kysymykseen sijoittui epäselvän tiedon luokkaan:

- (11) Ollakseni rehellinen minulla ei ole vähäistäkään aavistusta siitä, miten sitä voisi muille kovapäille opettaa. (nro 120, t, ds)

Vastaajalla oli eksplisiittinen tietoisuus kieliopista mutta epäselvä tietoisuus kieliopin pedagogiikasta.

Suomalaisen opettajaopiskelijan eksplisiittisestä vastauksesta (esimerkki 12) käy ilmi, että ymmärrys kielestä edellyttää oppilaan ohjaamista käsitteelliseen muutokseen:

- (12) Tulisi keskustella aikamuodoista ja tehdä selväksi, että aina suomen kielen aikamuotoja ei voi soveltaa käännöksissä. Pitää myös puhua modaaliapuverbeistä ja keskustella niiden aste-eroista ja vaikutuksesta lauseen merkitykseen. (nro 199, m, so)

Opetustilanteessa oppilaat ja opettaja neuvottelevat kielen muodosta ja merkityksistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Donato 2000). Asian tekee ongelmalliseksi se, että muodon ja merkityksen välinen suhde ei ole yksi yhteen siirryttäessä kielestä toiseen (Tomlin 1994: 145, 151). Tähän asiaan kiinnitti huomiota myös opiskelija (nro 199) edellä olevassa esimerkissä 12. James (1998: 260) käyttää ilmaisua *consciousness raising*, jolla hän tarkoittaa opettajan kykyä selittää auki eksplisiittisen ja implisiittisen kielen vastavuuksia. Jamesin (1999) mukaan puhumisessa äidinkielen merkityksen ymmärtäminen on olennainen osa oppimisprosessia.

Myös seuraava esimerkki kuvaa sitä, kuinka yhden osallistujan vastaukset saattoivat jakautua eri alaluokkiin. Suomalaisen opettajaopiskelijan (nro 217, n, so) ensimmäisen vastauksen sijoitimme eksplisiittisen tiedon luokkaan, mutta hänen vastauksensa (esimerkki 13) toiseen kysymykseen sijoitimme intuitiivisen tiedon luokkaan.

- (13) Lukea paljon esimerkkilauseita ja kuunnella nauhalta vinkkejä. Kielen tuottaminen on vaativaa, joten olisi hyvä lukea lauseita ääneen. (nro 217, n, so)

Opettajaopiskelija näki kielen oppimisen muistamisena ja eräänlaisena urakkatyönä, kuten Penttisen (2005: 104) tutkimuksessa eräs saksan kielen opettaja asian ilmaisi: "Saksan kieli vaatii paljon harjoittelua ja järjestelmällistä työntekoa."

Sijoitimme saksalaisen opettajaopiskelijan (nro 260, n, do) ensimmäiseen ja toiseen kysymykseen antamat vastukset intuitiivisen tiedon luokkaan. Hänen toiseen kysymykseen antamansa vastaus (esimerkki 14) olisi voitu sijoittaa myös eksplisiittisen tiedon luokkaan, sillä vastauksessaan opiskelija ehdottaa konkreettista "työkälyä" (vrt. Andrews 2001), jonka avulla voi toteuttaa kieliopin opetusta laulujen avulla:

- (14) Voisin käsitellä tyypillisiä virheitä laulujen avulla – jos niistä tekee ehkä riimiä, kuten esim. "he, she, it das s muss sein". (nro 260, n, do)

Toinen esimerkki (15) intuitiivisen tietoisuuden alaluokasta tulee saksalaiselta opettajaopiskelijalta:

- (15) Myös saksan kielessä "Sobald Louis die Arbeit beendet hat, wird er uns anrufen" ja harvemmin muoto "Sobald Louis die Arbeit beendet haben wird, wird er uns anrufen". Sillä tosin molemmat ovat oikein, mutta myös vaikeaselkoisia. (nro 263, n, do)

Olisimme voineet sijoittaa kyseisen esimerkin myös Jamesin (1999: 104) näkemyksen mukaan eksplisiittisen tiedon luokkaan. Opettaja voi käyttää oppilaittensa tietoa äidin-kielestä lisätessään heidän tietoisuuttaan opiskeltavasta vieraasta kielestä silloin, kun kielet ovat rinnastettavissa toisiinsa. Eurooppalainen viitekehys (CEF 2001: 4–5) edustaa samaa plurilingvaalista näkemystä, jonka mukaan ihminen ei opi vierasta kieltä erillään aiemmasta ja äidinkielen ympärille rakentuneesta kielisysteemistään.

Myös toiseen kysymykseen annettujen vastausten eroja selvitimme tarkemman tilastollisen analyysin avulla. Käytimme samoja tilastollisia menetelmiä kuin ensimmäisessä kysymyksessä.

Tilastollinen analyysi osoitti, ettei suomalaisten ja saksalaisten osallistujien vastausten välillä ollut tilastollista eroa ( $\chi^2(2)=3,453$ ;  $p=0,178$ ). Sitä vastoin suomalaisten ja saksalaisten opettajaopiskelijoiden antamien vastausten välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $\chi^2(2)=8,47$ ;  $p=0,015$ ) siten, että saksalaiset opettajaopiskelijat olivat suomalaisia kollegojaan tietoisempia siitä, kuinka opetuksen avulla voisi lisätä kielenoppijoiden kielioppitietoisuutta. Eri maiden lukion opiskelijoiden vastausten välillä ei ollut tilastollista eroa. Myöskään opettajaopiskelijoiden ryhmässä eri sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

## 6 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaista on suomalaisten ja saksalaisten lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden englannin kielioppiin ja sen pedagogiikkaan liittyvä tietoisuus. Tutkimukseen osallistui kolmen helsinkiläisen lukion, Helsingin saksalaisen koulun ja Baijerin osavaltion yhden lukion opiskelijoita sekä Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja Ludwig-Maximilianin yliopiston opettajaopiskelijoita. Kyse-lymme ensimmäinen kysymys liittyi lingvistisen ongelman ratkaisemiseen. Kysymyksen avulla arvioimme vastaajan tietoisuutta englannin kielen kieliopista. Toinen kysymys liittyi kieliopin pedagogiikkaan, ja sen avulla selvitimme, miten lukiolaiset ja opettajaopiskelijat lisäisivät omaa tai opettajaopiskelijat oppilaittensa kielioppitietoisuutta opetuksen avulla. Osallistujien vastaukset jaoimme molemmissa kysymyksissä kolmeen luokkaan. Nimesimme luokat kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen analyysin perusteella seuraaviin kategorioihin: eksplisiittinen, intuitiivinen ja epäselvä tietoisuus.

Tilastollinen analyysi osoitti, että lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden ( $n=290$ ) ensimmäiseen ja toiseen kysymykseen antamien vastausten välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ( $\chi^2(4)=59,496$ ;  $p=0,000$ ) lukiolaisten eduksi. Kun tarkastelimme erikseen suomalaisten lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden ( $n=171$ ) antamia vastauksia,

havaitimme, että ero oli myös tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(4)=73,866$ ;  $p=0,000$ ) lukiolaisten eduksi.

Tarkastellessamme lähemmin suomalaisten lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden ensimmäiseen kysymykseen antamien vastausten prosentuaalista jakaantumista eri luokkiin havaitimme, että erot olivat hyvin pienet. Lukiolaisista 24 prosenttia antoi kielioppitietoisuutta koskevaan kysymykseen eksplisiittisen, 47 prosenttia intuitiivisen ja 29 prosenttia epäselvän tiedon mukaisen vastauksen. Opettajaopiskelijoilla vastaavat luvut olivat 25, 46 ja 29 prosenttia.

Lisähaasteen analyysiin toi se, että yksittäisten lukiolaisten tai opettajaopiskelijoiden antamat vastaukset toiseen kysymykseen eivät sijoittuneet automaattisesti samaan luokkaan, johon olimme sijoittaneet heidän ensimmäisen vastauksensa. Sijoitimme esimerkiksi suomalaisten lukiolaisten toiseen kysymykseen antamista vastauksista 26 prosenttia eksplisiittisen, 42 prosenttia intuitiivisen ja 32 prosenttia epäselvän tiedon luokkaan. Opettajaopiskelijoilla vastaavat luvut olivat 13, 37 ja 50 prosenttia. Lukiolaiset osasivat siis pohtia asettamaamme kieliopin opettamisen problematiikkaa opettajaopiskelijoita syvällisemmin. Asiaan vaikuttanee se, että opettajaopiskelijoiden omasta kouluajasta oli jo pitkä aika ja että yliopisto-opinnoissa englannin kielen kielioppia ei käsitellä pedagogisen kieliopin mukaisesti. Opettajaopiskelijat eivät olleet sisäistäneet, miten kielioppia pitäisi koulukontekstissa opettaa, eikä heillä myöskään ollut riittävää koulukokemusta. Vastaavaa tilastollista eroa ei ollut saksalaisten lukiolaisten eikä opettajaopiskelijoiden ( $n=119$ ) antamien vastausten välillä ( $\chi^2(4)=5,849$ ;  $p=0,211$ ). Tämä johtunee siitä, että Ludwig-Maximilianin yliopistossa opettajaksi opiskelevat valitsevat opettajalinjan heti opintojensa alussa. Didaktinen opetus ja käytännön koulutyö kulkevat aineopintojen kanssa rinta rinnan. Opintojen lopussa suoritettava auskultointi on kuitenkin erillään yliopisto-opinnoista.

Suomalaisten ja saksalaisten lukiolaisten ( $n=192$ ) kielioppitietoisuuden ja kieliopin pedagogiikan tietoisuuden välillä oli myös tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ( $\chi^2(4)=61,170$ ;  $p=0,000$ ) suomalaisten lukiolaisten eduksi. Ero johtunee opetuskulttuurista ja sen vaikutuksesta oppimiseen. Opettajaopiskelijoiden välillä eroa ei ollut ( $\chi^2(4)=6,261$ ;  $p=0,180$ ).

Tutkimukseen osallistuneiden sukupuolella ei ollut yhteyttä vastausten eroavaisuuksiin. Tämä vastaa Ellisin (1994: 202–204) käsitystä sukupuolen yhteydestä vieraan kielen oppimiseen. Ellisin mukaan mahdolliset kielenoppimista koskevat erot liittyvät henkilön ikään, etniseen taustaan ja etenkin sosiaaliseen luokkaan. Tutkimuksemme osallistuneet henkilöt muodostivat yhtenäisen ryhmän.

Suomalaisten ja saksalaisten lukiolaisten ( $n=192$ ) ja opettajaopiskelijoiden ( $n=98$ ) vastaajien joukko oli niin pieni, ettei sen pohjalta tehdyin tilastollisen analyysin perusteella ole mahdollista tehdä yleistyksiä. Näyttäisi kuitenkin siltä, että osallistujat, jotka

antoivat eksplisiittisestä kielioppitietoisuudesta kielivän vastauksen, pystyivät myös eksplisiittisesti kertomaan, miten kielioppia on opetettu, miten sitä pitäisi opettaa ja miten sitä ei pitäisi opettaa.

Joidenkin osallistujien vastauksista kävi ilmi, että tietoisuutta voitaisiin lisätä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytävän merkitysneuvottelun avulla (ks. Donato 2000). Asia ilmeni esimerkiksi erään suomenkielisen lukiolaisen antamasta eksplisiittisestä vastauksesta:

(16) Käymällä kielioppia ja kielioppisääntöjä yhdessä läpi tunnilla. (nro 10, p, sl)

Merkitysneuvottelu edellyttää, että opettaja hallitsee opettamansa aineen, mitä Andrews (2001) mukaan Shulmanin (1986) määrittämä pedagoginen sisältötieto edellyttää. Analyysimme kuitenkin osoitti, että suomalaisten ja saksalaisten lukiolaisten sekä molempien maiden opettajaopiskelijoiden eksplisiittinen kielioppitietous oli puutteellista. Intuitiivisen tai epäselvän tietoisuuden pohjalta lukiolaisten oli vaikea kertoa, miten heille on opetettu kielioppia tai miten sitä pitäisi opettaa. Vastaavasti opettajaopiskelijoiden oli vaikea kertoa, miten he rakentaisivat omaa opetustaan. Esimerkeissä 17–18 havainnollistamme tätä Ludwig-Maximilianin yliopiston opettajaopiskelijan antamilla vastauksilla, jotka luokittelimme kuuluviksi epäselvään tietoisuuteen kieliopista ja sen pedagogiikasta.

(17) A, koska henkilö painottaa lausetta. (nro 290, m, do)

(18) Ei oteta kielioppia vakavasti, koska molemmat lauseet välittävät saman sanoman, vaikka lausetta lyhentää. (nro 290, m, do)

Joidenkin lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastauksista kävi ilmi (ks. esimerkki 1, luku 4), että heidän kielioppitietonsa oli sidoksissa metalingvistiseen tietouteen ja kielopin ymmärtämiseen oivalluksena (ks. Helmstad 1999). Esimerkkinä tästä on yhden suomenkielisen lukiolaisen eksplisiittinen vastaus kysymykseemme kielioppitietoisuudesta:

Kielitietoisuus on ajassamme "eine heiße Kartoffel" ('kuuma peruna'). Se on koulutuksen järjestäjille haaste, joka on otettu huomioon uudistetuissa perusopetusta ja lukio-opetusta koskevissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014: 219, 348; OPH 2015: 107). Ennen kaikkea kielitietoisuus ja sen opetus on haaste vieraiden kielten opettajille. Tutkimusprojektilamme vastaamme tähän haasteeseen. Artikkelia kirjoittaessamme pohdimme, mitä suomalaiset ja saksalaiset vieraiden kielten didaktikot voisivat oppia toinen toisiltaan rakentaessaan opetustaan. Opetuksessa opiskelijat ja opettajat



voisivat hyödyntää tietoisuuttaan vieraasta kielestä ja kulttuurista sekä sen lisäämisestä oppimis- ja opettamisprosessissa.

## Kirjallisuus

- Aaltonen, O. 2009. Puhekyvyn olemus, merkitys ja kehitys. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.) *Puhuva ihminen: puhetieteiden perusteet*. Helsinki: Otava, 10–18.
- Andrews, S. 2001. The language awareness of the L2 teacher: its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10 (2), 75–90. DOI: 10.1080/09658410108667027.
- Bachman, L. F. 1991. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25 (4), 671–704. DOI: 10.2307/3587082.
- CEF 2001 = *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln 2005. Introduction: the discipline and qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, 1–32.
- Dirven, R. 1990. Pedagogical grammar. *Language Teaching*, 23 (1), 1–18. DOI: 10.1017/S0261444800005498.
- Donato, R. 2000. Sociocultural contribution to understanding the foreign and second language classroom. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 26–27.
- Dufva, H. 2000. Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAn vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 71–93.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M. & L. Selinker 2001. *Second language acquisition. An introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Helmstad, G. 1999. *Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for development learning*. Göteborg Studies in Educational Sciences 134. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- James, C. 1998. *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. Essex: Longman.
- James, C. 1999. Language awareness: implications for the language curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 12 (1), 94–115. DOI: 10.1080/07908319908666571.
- Karlsson, F. 2000. *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kielitoimiston sanakirja*. Kotimaisten kielten keskus 2017. <https://www.kielitoimistonanakirja.fi/> [luettu 14.4.2017].
- Koivisto, M. 2006. Tietoisuus ja tarkkaavaisuus. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Turun yliopisto, 286–292.
- Mattila, I. & M. Mattila. 1984. *Englannin kielioppi*. Helsinki: Otava.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Nevala, S. 2014. *Uuden tiedon luominen yhdistyksessä – Neljä vaihetta nirvanaan*. <http://blog.avoine.fi/kirjoitukset/uuden-tiedon-luominen-yhdistyksessa-nelja-vaihetta-nirvanaan> [luettu 14.4.2017].

- Nicholas, H. 1991. Language awareness and second language development. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.) *Language awareness in the classroom*. London: Longman, 78–95.
- Odlin, T. 1994. Introduction. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–22.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Penttinen, E. 2005. *Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. DOI: 10.2307/1175860.
- Spinney, L. 1999. Älä rypistä. Luota intuition. *Tiede 2000*, 19 (1), 49–52.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2004. *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de> [luettu 14.4.2017].
- SuomiSanakirja.fi. Sivistyssanakirja: epäselvä. <http://www.suomisanakirja.fi/epäselvä> [luettu 14.4.2017].
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–24.
- Thüringer Ministerium für Bildung 2011. *Thüringer Lehrpläne für das Gymnasium*. Erfurt: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. <https://www.schulportalthueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1395> [luettu 14.4.2017].
- Tomlin, R. S. 1994. Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 140–178.
- Verspoor, M. & H. Behrens 2011. Dynamic systems theory and a usage-based approach to second language development. Teoksessa M. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (toim.) *A dynamic approach to second language development. Methods and techniques*. Amsterdam: John Benjamins, 25–38.