

MIKÄ ON KIELIDIDAKTIIKAN TOIMINTA-ALUETTA JA MITÄ SE ODOTTAA LÄHITIEDEILTÄ?

Sauli Takala

1. Johdanto

Kielididaktiikan, kuten minkä tahansa tieteenalan tai toiminta-alan, identiteetin selvittäminen on hankala mutta tärkeä kysymys. Kielididaktiikalla on perusteltu vaade omaan nimikkeeseensä vain, mikäli se tekee jotakin mitä muut alueet eivät ole tehneet eivätkä tee. Mielestäni mielekkäin tapa yrittää paikallistaa jotakin tieteen alaa on selvittää mitä teoreettisia ja käytännöllisiä ongelmia se pyrkii ratkaisemaan, mihin kysymyksiin se etsii vastauksia. On varmaan hyödyllistä yrittää olla tarkkana ja tiukkana terminologian suhteen, koska henkilökohtaisen vaikutelman mukaan kielididaktiikka ei ole mikään poikkeus siitä hölläkielisestä suuntauksesta, joka on vallalla kasvatuksesta ja opetuksesta puhuttaessa ja kirjoitettaessa. Yleinen piirre näyttää olevan käsiteltävän aihepiirin kohtuuton laajentaminen, ts. käsiteltävän aihepiirin rajaamattomuus.

2. Kielididaktiikan alue ja toimintamuodot

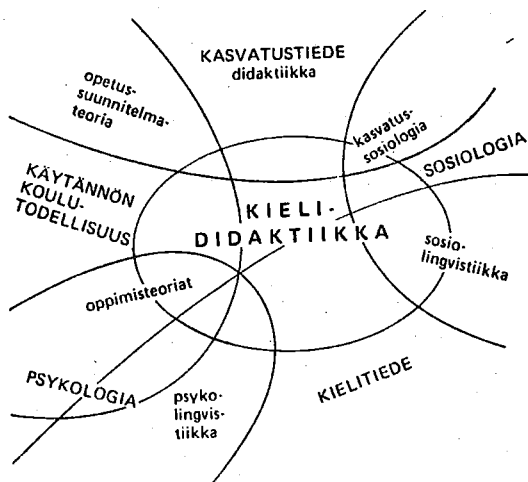
Kielididaktiikka on sikäli erikoinen tieteen ja käytännön toiminnan ala, että sen tutkimaan ilmiöön liittyy tietynlainen normatiivinen sävy. Kielitieto, kielitaito ja kielenkäyttötaito ovat positiivisia ja tavoiteltavia asioita (niitä tulisi olla) ja niiden puuttuminen on negatiivinen asia (kielitaidottomuutta ei saisi esiintyä). Vaikka analogiat ovat usein harhaanjohtavia ja aina pulmallisia, haluan verrata kielenopetusta lääketieteeseen. Lääketieteessä on terveys ohjeellinen ja normatiivinen käsite: terveyttä tulisi ylläpitää ja edistää ja sairautta estää ennakolta, ja sairauden ilmetessä sitä tulisi lieventää tai se tulisi yrittää kokonaan poistaa. Kielitaito on sellainen ilmiö, ettei sitä ilmeisesti koskaan voi sanoa olevan liikaa (= vahingollisen laaja ja hyvä kielitaito?), mutta toisaalta määrä ei llene itsetarkoitus vaan kriittisenä kysymyksenä on: "Onko sitä tarpeeksi?"

Lahdes (1977) määrittelee opetusopin eli didaktiikan siten, että se on kokonaisesitys keinoista, joilla ennakkosuunnitelma käytännössä pyritään toteuttamaan. Opetusoppi on Lahdeksen mukaan lähinnä taktinen eikä strateginen käsite. Sen tarkoituksena on auttaa opettajaa voittamaan opetustilanteissa jatkuvasti

käytäviä taisteluista, jotka ovat osana tietämättömyyttä vastaan käytävässä (ikuisessa?) sodassa!

Koskenniemen ja Hällisen (1978:103) mukaan didaktiikan tehtävänä on toisaalta opetuksen edellytysten suunnittelu ja toisaalta varsinainen opintojen ohjaaminen. Edellisessä kohdassa selvitetään, millä edellytyksillä kouluun voidaan luoda elämänpiiri, jossa vallitsevat opetusta edistävät olosuhteet. Jälkimmäisessä on puolestaan kysymys niistä järjestelyistä ja toimenpiteistä, jotka ovat tarpeen jotta oppilaiden persoonallinen kehitys edistyisi kasvatus-tavoitteiden määrittämissä suunnissa.

Leino (1979:16) määrittelee kielididaktiikan kasvatustieteen osa-alueeksi, jonka tehtävänä on menettelytapahjeiden antaminen kielten opetussuunnitelmien laatimista ja toteuttamista varten. Leino esittää kielididaktiikan yhteyden "kontaktialoihinsa" kuvion 1 avulla.



Kuva 1. Kielididaktiikka ja kontaktialat (Leinon 1979 mukaan).

Tässä kohdin Leino noudattaa alkaisemmin yleistä (mm. Bruhn 1959) linjaa, jonka mukaan opetusoppi koostuu opetussuunnitelmaopista ja opetusmenetelmäopista.

Kun pidetään mielessä edellä mainittu varoitus rajata kielididaktiikan alue järkevästi, voidaan todeta, että se käsittelee erityisesti kielenopetusta. Teoreettisesti painottuneena se pyrkii luomaan kielenopetuksen teoriaa ja käytännöllisesti painottuneena se pyrkii selvittämään, mitä tulisi opettaa ja miten tulisi opettaa.

Eri tieteillä on erilainen tieteellinen "intressi" kieleen (vrt. Husserl, Habermas, Apel). Kielididaktiikan intressi on kielenopettamisen ja -oppimisen teoreettis-käytännöllinen intressi. Kielididaktiikka on valinnut tutkimuskoh- teeksensa kielen ja tarkastelee kohdettaan lähinnä kielen opettamisen perspek- tiivistä. Opettämisen perspektiivi kohdistaa huomiota kielen tiettyihin piir- teisiin.

Kielididaktiikka samoin kuin sen kohde - kielenopettaminen - on inhimil- listä toimintaa, jossa teorian tehtävänä on ohjata toimintaa: osoittaa miten asiat ovat, jäsentää ajatteluamme ja luoda pohjaa ennusteille. Teorian funktio- naalista puolta on syytä korostaa, koska kielididaktiikan tehtävänä on saada aikaan tuloksia, ei ensisijaisesti testata teorioita. Kielenopetuksen teorian tulee "pelata". Sen tulee vastata kielenopetuksen tosiasioita ja sen tulee muo- dostaa samalla sisäisesti johdonmukainen, konsistentti kokonaisuus.

Olen aikaisemmin esittänyt yleisen mallin (ks. kuva 2), joka kuvaa kielen- opetushanketta tai kielikoulutusta kokonaisvaltaisesti (Takala 1979). Mallissa esitettyä tiedepohja-nimistä muuttujaryhmää hahmoteltaessa voidaan käyttää apu- na Hallidayn (1973) esittämää mallia (kuva 3) kieltä tutkivien tieteiden keski- näisistä yhteyksistä ja niiden yhteyksistä muihin tieteenaloihin.

Mallissani olen pyrkinyt ottamaan huomioon, että kielenopetus on yhä sel- vemmin institutionaalistunut: se palvelee tiettyä sosiaalista tarvetta ja sillä on selvä organisaatio (tietyt roolit), se on systematisoitunut (tehtävänjako) ja vakiintunut (jatkuva ja yksityisistä henkilöistä riippumaton).

Kielididaktiikan ominta aluetta ovat tasot 4 ja 5. Lisäksi se on keskei- sessä asemassa kielenopetuksen yleisen lähestymistavan eli opetussuunnitelman laadinnassa ja evaluaatiossa. Kielididaktiikka tutkii myös kielenopetuksen traditioita ja suorittaa kielitaidon tarvetutkimuksia.

Kielididaktiikan olemusta hahmotellessa voi olla myös apua John St. Millin esittämästä taidon logiikan syllogismista (Juntunen ja Mehtonen 1977). Se kuu- luu seuraavasti:

Halutaan asiaa a (taidon päämääräpremissi)

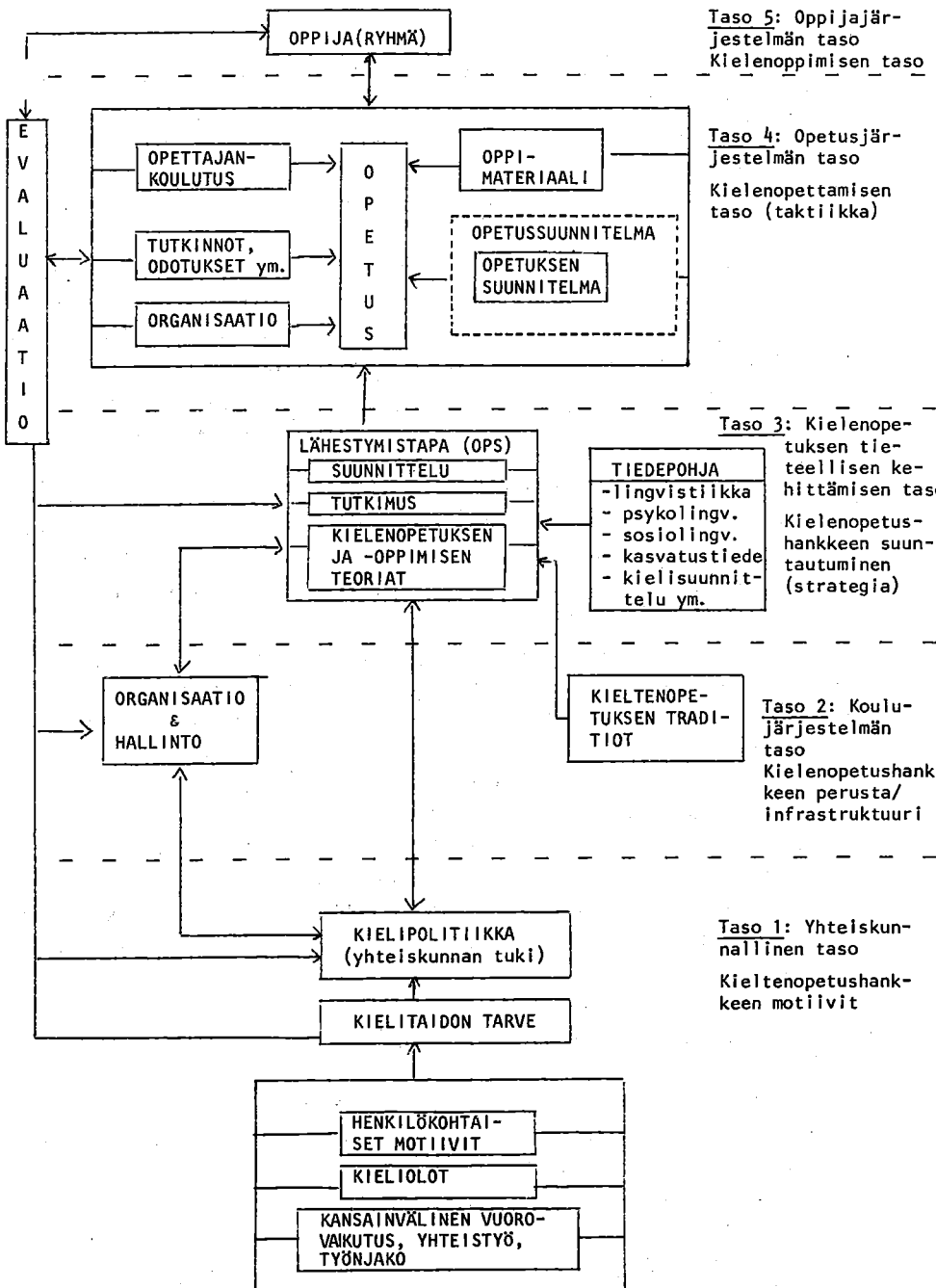
b:t aiheuttavat a:t (tieteen lakilause)

tee b (toimintaohje)

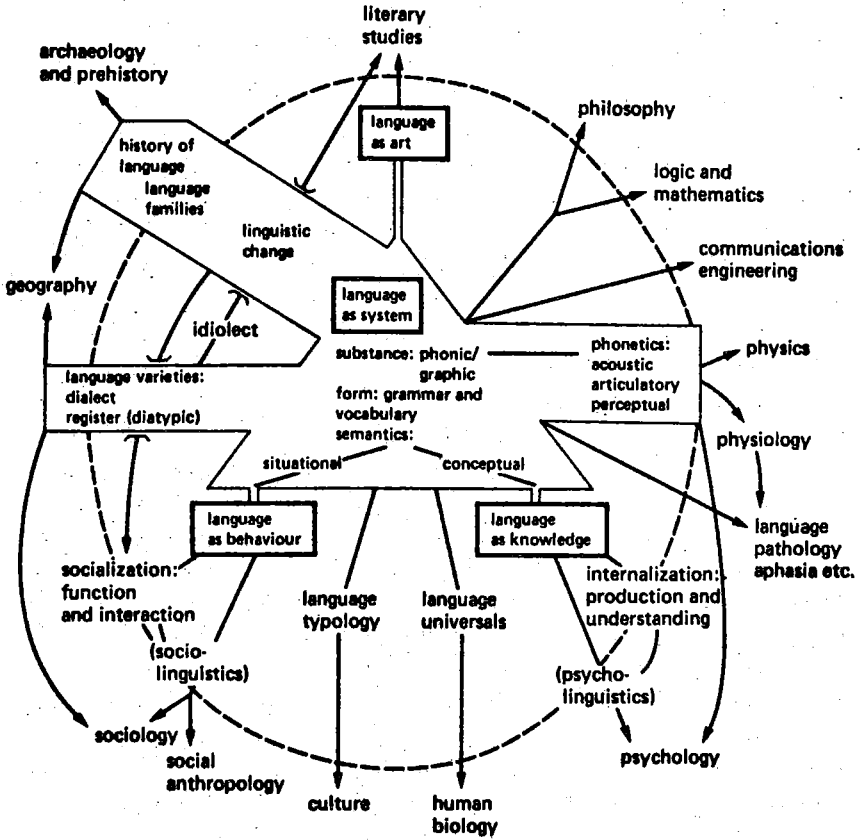
Kielididaktiikkaan sovellettuna Millin metodi voitaisiin muuntaa kielitaidon logiikan syllogismiksi esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Tavoitteena on x-tyyppinen kielitaito

Menettelyt a, b, c ... tuottavat x-tyyppistä kielitaitoa olosuhteissa 01, 02, 03... määrällään M1, M2, M3 ... sekä oheistuotoksena y:tä määrällään M1, M2, M3 .. ja z:aa



Kuva 2. Kiellikoulutuksen yleinen malli (Takala 1979)



Kuva 3. Kieitä tutkivat tieteet (teoksesta Halliday 1973).

määrittää M1, M2, M3 ...

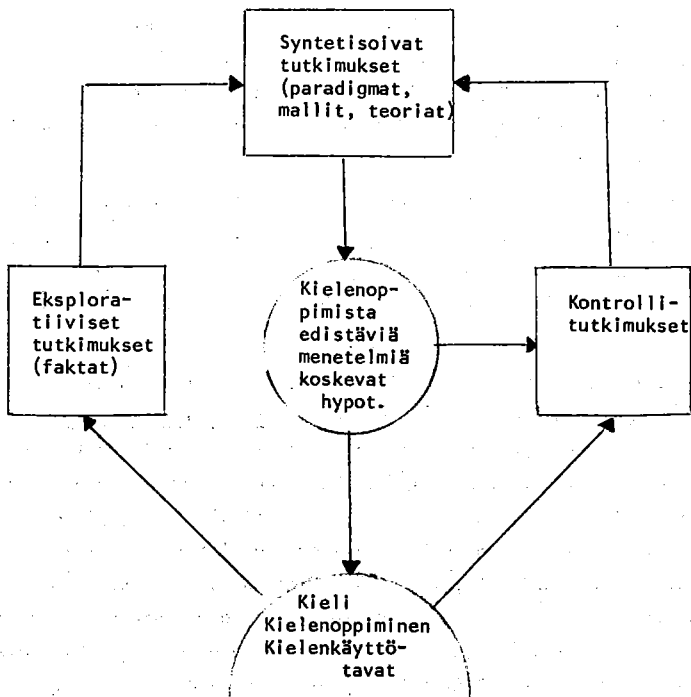
Toteuta menettely a (tai b tai c...)

Kielididaktisia "lakilauseita" (= yleistäviä lausemia) käsittelee teoreettinen kielididaktiikka eli kielenopetuksen teoria ja menettelytapohjeita antaa kielenopetusoppi eli -teknologia. Ongelmallinen alue on tavoiteosa. Onko se kielididaktiikan kompetenssialuetta? Monet tieteenteoreetikot pitävät tavoitteiden asettamista tieteelle vieraana asiana. Tiede ei käsittele, mitä pitäisi olla vaan mitä on. Tieteen osuus on pääasiassa osoittaa päämäärä-keinorationaalisuutta, ts. ilmoittaa, mitkä keinot parhaiten saavuttavat tavoitteet, kun nämä on ensin annettu. Henkilökohtaisesti olen taipuvainen arvioimaan, että kielididaktikot voivat toimia asiantuntijoina tavoitteita asetettaessa ja antaa teollista pohjaa tavoitteenasettelulle suorittamalla kielitaidon tarvetutkimuksia. Kielididaktikot voivat myös kriittisesti arvioida asetettuja tavoitteita ja tuoda esille mahdollisia muutostarpeita. Tämä kritiikki voi johtua siitä, että keinorationalismi osoittaa, ettei käytettävissä olevilla keinoilla voida tavoitteita saavuttaa. Tällöin tavoitteenasettajalla on tiedossa, että on joko muutettava tavoitteita tai kehitettävä aivan uusia keinoja. Luultavasti kohtuullinen ratkaisu on se, että kaikki kielenopetukseen intressejä omaavista saavat osallistua eri muodoissa ja eri tasoilla kielenopetuksen tavoitteenasetteluun.

Kielididaktiikassa on tarpeen pyrkiä tehokkaasti hyödyntämään, assimiloimaan, muiden kieltä, sen oppimista ja käyttämistä koskevien tieteiden antia. Kielididaktiikassa on siten hyvin voimakkaana komponenttina syntetisölva tutkimusote (vrt. Törnebohm 1973). Kielididaktiikassa pyritään siten muodostamaan jäsentynyttä tietoa tutkimus- ja sovellusalueestaan. Tämä tieto on muodoltaan paradigmoja, malleja ja teorioita. Uutta tietoa liitetään lähtötietoon. Ks. kuva 4.

Kielididaktiikan kannalta ovat edellä mainitut lähitieteet tai aputieteet eksploratiivisen tutkimuksen asemassa, toisin sanoen kielididaktiikan kannalta niiden päätargetoituksena ja päätuotoksena on tietojen, faktojen tuottaminen.

Kuitenkin muilta aloilta saatava anti luo lähinnä vain pohjaa hypoteeseille, jotka pitää tavallisesti vielä ensin muuttaa didaktiselle kielelle. Nämä hypoteesit joudutaan alistamaan kokeelliseen tutkimukseen, joten kielididaktiikassa on toisena merkittävänä komponenttina empiirisen kontrollitutkimuksen ote.



Kuva 4. Kielididaktisten tutkimusten alue (Törnebohmia 1973 mukailien).

3. Mitä kielididaktiikka odottaa lähitieteiltä?

3:1. Lingvistiikka

Kielididaktiikka odottaa kielitieteeltä tiiviitä synteesejä mm. seuraavista ongelmista/kysymyksistä:

- 1) Mikä on tai voi perustellusti olla kielitieteen tutkimuskohteena, -aiheena? Millaisia erilaisia käsityksiä asiasta on esitetty? Miten niitä voisi arvioida?
- 2) Miksi kielellä on sellaiset ominaisuudet kuin sillä on? Millaisia erilaisia käsityksiä asiasta on esitetty? Miten niitä voisi arvioida?
- 3) Mitä yhteisiä piirteitä kaikilla kielillä on? Miksi kielellisiä univarsaaleja on ja voi olla olemassa?

Edellä esitetyt kysymykset ovat sellaisia, joista yleinen kielitiede ja kielifilosofia ja kielitieteen tietoteoreettisista kysymyksistä kiinnostuneet lingvistit voivat antaa hyödyllistä tietoa kielenopettamisen parissa työskenteleville. Lisäksi kielididaktiikka odottaa kielitieteeltä hyviä kuvauksia mm. seuraavista asioista:

- 4) Systemaattisia kuvauksia siitä miten tavoitekielessä voidaan ilmaista erilaisia käsitteitä, ajatuksia, tarkoituksia, miellipiteitä jne. erilaisissa asioissa ja tilannekonteksteissa.
- 5) Vertailevia kuvauksia tavoitekielen ja äidinkielen kesken em. seikkojen suhteen.

Eri kielten laitoksilta kielididaktiikka odottaa siis apua ratkaistaessa, mitä sisällytetään opetettavien asioiden joukkoon, mitä kannattaa opettaa, kun yleiset tavoitteet ovat tietynlaiset. Valinnan suorittavat kielenopetuksen suunnittelijat, kunhan heillä olisi käytettävissään mahdollisimman kattavia ja systemaattisesti luokiteltuja esityksiä siitä, mitä erilaisia mahdollisuuksia on ilmaista jokin tietty asia, kun on tietynlainen viestintätarkoitus ja se esitetään tietynlaisessa, laajasti ymmärretyssä, tilannekontekstissa.

Ilman syiden erittelemistä voin omakohtaisen kokemuksen perusteella todeta, että opetus suunnitelmien ja oppimateriaalien laadinnassa on kotimaisista lähteistä eniten ollut hyötyä Fred Karlssonin teoksista "Yleinen kielitiede" ja "Finsk grammatik", Hakulisen ja Karlssonin teoksesta "Nykysuomen lauseoppi" sekä Raija Markkasan väitöskirjasta "Tense and aspect in English and Finnish: A Contrastive study".

3.2. Psykologia ja psykolingvistiikka

Kielididaktiikka odottaa psykologialta ja erityisesti psykolingvistiikalta tiiviitä synteesejä mm. seuraavista kysymyksistä/ongelmista:

- 1) Mitä tapahtuu kun lapsi oppii ensikielen? Millaisia erilaisia käsityksiä tästä on olemassa? Miten niitä voisi arvioida?
- 2) Miten ensikieli vaikuttaa toisen, kolmannen kielen jne. oppimiseen? Millaisia erilaisia käsityksiä tästä asiasta on? Miten niitä voisi arvioida?
- 3) Miten kielenoppiminen suhtautuu muuhun oppimiseen?
- 4) Mikä on kielen ja ajattelun välinen yhteys?
- 5) Onko ensikielen oppimisessa esitettävissä tietynlaisia luonnollisia, hierarkkisia kielellisiä rakennelmia, joita voitaisiin käyttää pohjana vierään kielen opettamisen järjestämiselle?
- 6) Millainen on muistin rakenne ja toimintaprosessi? Miten sitä voitaisiin optimaalisesti hyödyntää?

- 7) Miten mieleenpalauttamista ja kielellistä reagointia voitaisiin tehostaa?
- 8) Mikä on kielipatologisen tutkimuksen anti kielenopetukselle?

Yleistäen voidaan sanoa, että halutaan tietoa miten kieli opitaan, mitä yksi-
lössä tapahtuu kun kieltä ymmärretään ja tuotetaan?

3.3. Sosiologia ja sosiolingvistiikka

Kielididaktiikka odottaa sosiolingvistikalta tiiviitä synteesejä mm. seuraavista kysymyksistä/ongelmista:

- 1) Mitkä ovat kielellisen vuorovaikutuksen keskeiset tehtävät ja muodot ja miten ne kehittyvät? Millaisia erilaisia käsityksiä asiasta on? Miten niitä voisi arvioida?
- 2) Miten kielellinen vuorovaikutus suhtautuu kaikkeen ihmisten väliseen vuorovaikutukseen?
- 3) Millaisia normatiivisia asenteita on havaittavissa kieltä ja kielenkäyttöä kohtaan? Millaisia eroja tässä suhteessa on todettavissa kielialueiden sisällä ja niiden välillä?

Yleistäen voidaan sanoa, että ollaan kiinnostuneita siitä, mihin ja miten kieltä käytetään ihmisyhteisössä.

4. Mitä kielididaktiikka odottaa eri alojen asiantuntijoilta jotka toimivat asiantuntijoina myös kielenopetuksen kysymyksissä?

1) Asiantuntijan tulisi olla tietoinen kielenopetuksen ja kielenoppimisen mikro- ja makrotason ilmiöiden moninaisuudesta, ja hänen tulisi ensin pyrkiä ymmärtämään, ennen kuin ryhdytään kritisomaan ja esittämään muutoksia. Sekä tieteessä että käytännön toiminnassa on suurimpia ja samalla harmillisimpia puutteita vain osittaisen fakta-aineiston hyväksikäyttö ja siitä johtuva liiallinen yleistäminen. Vain koko fakta-aineiston hyväksikäyttö auttaa jatkuvien muotivirtausten äärimmäisiä väittämiä vastaan. Erilliset faktat tulee sijoittaa laajempiin kokonaisuuksiin, ja lisäksi on syytä pohtia, aiheuttaako suppean pikkutosiasian korostaminen ehkä paljon hallaa. Kielenopetuksen alalla ei tarvita "oppineita hupsuja", jotka toimivat vilkkaan mielikuvituksen pohjalta ilman tietoja ja näkemystä, eikä toisaalta "oppineita pedantteja", jotka toimivat vain faktojen pohjalta ilman mielikuvitusta. Kielenopetuksen alalla tarvitaan ammattilaisia, jotka osaavat tyylikkäästi yhdistää tiedon ja mielikuvituksen. Edellä esitetyn perusteella voi lausua sellaisen yleistyksen, että meillä silloin tällöin esite-

tyt arviot mm. koulun oppimistuloksista ja kielenopettamisesta ovat useimmiten varsin masentavaa luettavaa. Tämä koskee sekä äidinkieltä että vieraita kieliä koskevaa kirjoittelua. Oikean ymmärtämisen ja tulkinnan edistämiseksi ehdottaisin seuraavia kielellisiä konventioita: 1) Esitettäessä lausunnoissa johtopäätöksen kaltaisia lauselmia aikaisemmasta tutkimuksesta käytetään mielellään mm. seuraavia aloitusfraaseja: "Käytettävissä - tai tarkemmin sanottuna tiedosani olevat - tutkimustulokset antavat aiheen olettaa (johtavat oletamaan, viittaavat siihen), että ...", "Ilmeisesti...", "Näyttää ilmeiseltä, että ...", "Näyttäisi siltä, että ..." Ilmaisut toisivat konkreettisesti esiin, että väittäjä esittää hypoteesinomaisia lausumia eikä kiistattomia tosiasioita. Konventioiden omaksuminen samalla "ehdollistaisi" epädogmaattista asennetta.

2) Vain esitettäessä oman empiirisen tutkimuksen hypoteesejä käytettäisiin rohkeita väitelauseita. Empiirisessä tutkimuksessa tutkija täällöin itseasiassa tahtoo sanoa: "Alistan empiirisesti koeteltavaksi (tarkistettavaksi, testattavaksi, empiirisen todellisuuden hyväksyttäväksi tai hylkimäksi jne) seuraavan väitteen." Lausueessaan kategoriselta tuntuvan väittämän, tutkija siis itseasiassa esittää vain arvauksen tai tunnusteluilmauksen. Kielipöpilliselta kannalta ilmaistuna tämä voidaan tiivistää nyrkkisäännöksi, joiden merkitystä Sajavaara alustuspuheenvuorossaan korosti, esimerkiksi seuraavasti: "Ole varovainen aktiivin indkatiivin preesensin ja myös perfektin kanssa, koska saatat niitä käyttäessäsi olla tekemässä yleistyksiä. Mieti olisiko raportoiva (kertova) imperfekti paikallaan".

3) Edelleen tulisi voida edellyttää, että asiantuntijoiksi pyrkivät käyttäisivät lausuntojensa pohjana julkaistua tutkimuskirjallisuutta, jota pelkästään Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen sarjaan on kertynyt varsin paljon, varsinkin peruskoulun mutta myös lukion kielenopettamisesta ja oppimistuloksista. Kirjoittajan äskettäin julkaiseman bibliografian (Takala 1980) mukaan pelkästään maamme kasvatustieteellisissä aikakauskirjoissa on runsaan sadan vuoden aikana julkaistu lähes 400 äidinkieltä, vieraita kieliä ja niiden opetusta käsittelevää artikkelia. Asiantuntijoilta odottaisi itsekritiikkiä: "Olenko tässä asiassa asiantuntija? Olenko perehtynyt riittävästi alan tutkimuskirjallisuuteen?"

4) Neljäs hyödyllinen periaate olisi muistaa, että väittämien ja mielipiteiden esittäjän tulisi esittää niille perusteluja. Meillä kuitenkin tuntuu olevan valalla sellainen käsitys, että on oikeus esittää väittämää ilman perusteluja ja että asiasta eri mieltä olevien velvollisuutena olisi osoittaa, että asia on päinvastoin. Tämä on kuitenkin omituinen menettely. Toki väittämien esittäjän tulisi esittää perusteluja esityksensä tueksi, ts. osoittamis- ja vakuuttamisvelvollisuus on väittäjällä. Kriitikolla sen sijaan ei ole symmetrisesti vel-

vollisuutta osoittaa, että päinvastainen pitää paikkansa. Hänen tarvitsee vain osoittaa, että väittäjän esityksessä ja sen perusteluissa on aukkoja. Kriitikon puolestaan tulisi luonnollisesti perehtyä huolella väittäjän ajatuksiin ja pyrkiä ensin varmistumaan, että ymmärtää mitä asiaa kirjoittaja käsittelee, ennen kuin käy arvioimaan tapaa, jolla kirjoittaja asiansa esittää.

Kysymys: "Voidaanko ajatuskulkuani seurata ja myös arvioida vai voidaanko ne vain noteerata? Ovatko ajatukseni 'julkilausumia' lukijoille vai käynkö dialogia lukijan kanssa?"

5) On syytä miettiä asiantuntijan moraalista vastuuta. Edistääkö toiminta joltain hyödyllistä tavoitetta vai onko se lähinnä itseilmaisun tarpeen tyydyttämistä ja ehkä vahingollista hyvälle asialle? Kielitaito on Suomen kaltaiselle maalle tärkeä, jopa elintärkeä, asia. Kielenopetuksessa on ollut ja ikävä kyllä on vastustajia runsaasti erityisesti koulutuspolitiikasta vastaavissa piireissä. Näissä piireissä hyvää tarkoittavat kriittiset lausunnot ovat tervetulleita ja niitä käytetään vapaasti tulkiten omiin tarkoituspieriin. Olen joskus todennut, että meillä käytetään tutkimusta kuten humalainen lyhtypylvästä: mielipiteiden tukemiseen eikä ongelmien valaisemiseen. Asiantuntijoilla tulisi olla sen verran sosiologista ja tiedonsosiologista tietämystä, että he tiedostaisivat, että ihmisen tuotoksilla, olivatpa kyseessä sosiaaliset instituutiot tai kielelliset lausumat, on myös tahattomia vaikutuksia. On laiha lohdutus tärkeälle asialle, että todetaan jälkikäteen ettei tarkoituksena ollut aiheuttaa vahinkoa ja että itse asiassa yhteinen etu oli tavoitteena. Siksi olisi toivottavaa, että lausuntoja annettaessa mietittäisiin ensiksi, mitä hyötyä lausunnosta on ja kenelle. "Kauas viisas näkee, viel edemmä ajattelee". Siksi kysymys: "Miten minun tulisi nyt toimia, jotta toiminnallani edistäisin kielenopetusilmion ymmärtämisen kasvua ja välillisesti myös tukisin maassamme tarvittavan kielitaidon aikaansaamista?"

6) Edelleen olisi syytä välttää turhaa dogmaattisuutta erityisesti keskusteltaessa kielenopetuksen organisaatiosta ja menetelmästä. On varsin perusteltua olettaa, että monet asiat - mukaan lukien kielenopetus - voivat olla joko niin tai näin ilman sanottavaa merkitystä, etenkin silloin kun arviointikriteerit ovat monipuoliset. Kullakin ratkaisulla on etunsa ja haittansa. Kielitaidon tarpeet ovat niin moninaiset, että niiden tyydyttämiseen tarvitaan monipuolinen tarjonta, jossa on tilaa erilaisille toisiaan täydentäville systeemeille. "Ei kaikkia yhdellä lestillä tehdä."

Kysymys: "Onko näkökohtani todella niin keskeinen kuin mielihalulla uskoisin?"

7) Edellä esitetystä voidaan yksiselitteisesti johtaa seuraava kullanarvoinen toimintaohje, joka on syytä kätkeä visusti sydämeen: Kielenopetuksen alalla on mahdotonta toivoakaan koskaan yltävänsä asiantuntijaksi. Jos joku pyytää

Sinua lausumaan asiantuntijan mielipiteen kielenopetuksesta, teeskentele huono-kuuloista, älä puhua säästä tai verotuksen kiroista tai jätä kaikki siihen paikkaan ja poistu kiireesti paikalta.

KIRJALLISUUS

- Bruhn, K. 1959. Johdatus opetusoppiin. Porvoo: WSOY (3. painos).
- Halliday, M.A.K. 1973. Language and Social Man. London: Longman.
- Juntunen, M., ja L. Mehtonen 1977. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Koskenniemi, M., ja K. Hälinen 1970. Didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Leino, A.-L. 1979. Kielididaktiikka. Helsinki: Otava.
- Takala, S. 1979. Kielisuunnittelun kysymyksiä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita No. 129.
- Takala, S. 1980. New Orientations in FL Syllabus Construction and Language Planning: A Case-study of Finland. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita No. 153.
- Takala, S. 1980. Luettelo Kasvatustieteiden aikakauskirjassa, Kasvatus ja Koulussa ja Kasvatuksessa ilmestyneistä äidinkielen ja vieraiden kielten opetusta käsittelevistä artikkeleista. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita No. 156.
- Törnebohm, H. 1973. Perspectives on Inquiring systems. Department of Theory of Science, University of Gothenburg, Report No. 53.