

## TIEDÄTKÖ? TAJUATKO? OIVALLATKO? MATKOJA KIELEN JA KULTTUURIN SISÄÄN

Hannele Dufva  
Jyväskylän yliopisto

### GOT IT? A VOYAGE INTO LANGUAGE AND CULTURE

Language awareness in foreign language teaching is discussed. It is argued that language awareness programs and activities should be related to linguistic frameworks that emphasize an experiential view to language. Furthermore, it is pointed out that language awareness is deeply involved with communicative awareness and cultural awareness. In language teaching, a learner-centered view is stressed. The notion of dialogue, and dialogicism is introduced, and its implications to foreign language classroom are discussed. Finally, some practical suggestions for activities are given.

#### 1. JOHDANNOKSI

Viime vuosina on maailmalla puhuttu yhä enemmän kielen ja kulttuurin tiedostamisen (*language awareness/cultural awareness*) tärkeydestä äidinkielen ja vieraan kielen opetuksessa. Itse termiä (*awareness of language*) lienee ensimmäisenä ohjelmallisesti käyttänyt M.A.K. Halliday 1971. Lähihistoriassa kielitietoisuuden (*language awareness*) käsitteen pioneerina tunnetaan britti Eric Hawkins, joka ensimmäisenä sovelsi sitä englantilaiseen äidinkielen opetukseen. Ensimmäinen asialle omistettu kongressi pidettiin vuonna 1989 ja toinen 1992. Tieteellinen aikakauslehti *Language Awareness* on alkanut ilmestyä vuonna 1992.

Kielitietoisuuden sateenvarjon alle voidaan mahduttaa monia oppimiskäsityksiä ja opetuksen menetelmiä. Mistään uudesta menetelmästä tai oppimisteoriasta ei ole kyse, ehkä pikemminkin uudesta näkökulmasta oppimiseen. Yksi kielitietoisuuden keskeisistä piirteistä on kielenkäyttäjän läheinen suhde kieleen(sä). James ja Garrett (1991: xi) määrittelevätkin kielitietoiseksi sellaisen henkilön, joka on herkkä oivaltamaan ja tietoisesti havaitsemaan

ihmiskielen luonteenomaisia piirteitä ja sen käyttöä ihmisten kanssakäymisessä. Olennaisena osana kielitietoisuuteen ja sen kohottamiseen kuuluu siis kielestä keskustelu ja kielellisten asioiden keksiminen ja löytäminen. Samoin siihen kuuluu oppijakeskeisyys. Perusajatukset ovat siis tuttuja ja jossain määrin varmasti jokaisen opettajan käyttämiä niissä tilanteissa, joissa äidinkieltä tai vierasta kieltä ei ole lähestytty eksplisiittisesti opetettavina sääntöinä ja rakenteina.

Käsittelen tässä kirjoituksessa kielitietoisuutta ja sen asemaa vieraan kielen opetuksessa. Tällöin esiin nousee kolme ydinkysymystä: mistä oppijan tulee tulla tietoiseksi, miten temppu tehdään ja mikä on sen vaikutus oppijan kielitaitoon ja käyttäytymiseen.

## 2. TIETOINEN MISTÄ?

Ei ole aivan yksinkertaista eikä yksiselitteistä määritellä mistä oppijan pitäisi tulla tietoiseksi. Uuden kielen oppiminen voi merkitä myös erilaisen viestintätyylin opettelua ja uuteen kulttuurin totuttelua. Oppijaa pitäisi siis herkistää paitsi kuulemaan vierasta kieltä ja sen eri ilmenemismuotoja, myös näkemään sen viestinnälle tyypillisiä piirteitä ja ajattelemaan sen kulttuuria. Tärkeältä tuntuisi myös tietoisuutta oman ja vieraan kielen ja kulttuurin eroista ja yhtäläisyyksistä.

Vieraan kielen opetuksessa on perinteisesti keskitytty paljon kielen rakenteeseen. Vieras kieli nähdään opittavana koodina: relatiivilauseina, gerundeina ja persoonapronomineina. Tässä kielenopetus on seurailut – vaikkakin toisinaan eripuraisesti ja eri tahdissa – kielitieteen näkemystä kielestä. Kielitiedehän on tarkastellut kieltä koodina, joka koostuu erilaisista (syntaktisista, morfologisista ja fonologisista) rakenteista. Siispä myös kielenopetus on nähnyt kielenoppimisen paljolti rakenteiden mieleenpainamisena. Kyse on formalistisesta lähestymistavasta.

Mutta kieli ei ole vain – eikä ehkä primaaristi – muotoa. Kielen avulla tehdään asioita: ilmaistaan tunteita, välitetään tietoa, ilmaistaan omaa sosiaalista asemaa, ollaan kohteliaita, kysytään, kielletään, käsketään. Kieltä on siis mahdollista tarkastella funktionaalisen järjestelmänä, niin kuin ovat tehneet esimerkiksi Halliday (1973) tai puheaktiteoria (ks. esim. Searle 1975) ja myös uudempi funktionaalinen kielioppi (ks. esim. Thompson 1991). Kielenopetuksen historiassahan on vuosisatojen varrella formalistinen näkemys vaihtunut aika ajoin funktionalistiseen (ks. Laihiala-Kankainen 1993). Vaikka viime vuosina kielenopetus onkin saanut runsaasti uusia virikkeitä soveltavilta ja pragmaattisilta kielentutkimuksen alueilta (esim. pragmatiikka, sosiolingvistiikka, diskurssianalyysi, keskustelututkimus...) opetuksen perusotteessa (ts. näkemyksessä siitä, mitä kieli on) tuntuu ja näkyy edelleenkin formalistisuus.

Kielenopetukselle vieraammiksi ovat myös jääneet psykologvistinen, semanttinen tai kognitiivisesti suuntautunut tutkimus. Esimerkiksi keskustelu kielen käsitteerakenteesta on ollut vieraan kielen opetuksessa varsin epämuodikasta. Semanttinen pohdiskelu sopii kuitenkin kuin nyrkki silmään kielitietoisuusparadigmaan ja sitä voi vauhdittaa ja tukevoittaa vaikkapa tutustumalla Roschin (1973) prototyypiteoriaan. Ihmiset innostuvat erityisen helposti keskustelemaan omista semanttisista kategorioistaan ja pohtimaan eroja oman ja toisen kielen välisissä määrittelyissä. Kielen metaforisuuskin tarjoaa luonnostaan nopeita ja erinomaisia esimerkkejä kielten eroista ja yhtäläisyyksistä maailman hahmottamisessa. Teoreettista taustaa tarjoavat esimerkiksi George Lakoffin tuotanto (ks. esim. Lakoff ja Johnson 1980; Lakoff 1987) tai suomeksi Harvilahti, Kalliokoski, Nikanne ja Onikki 1992.

Kielitieteen, kielenopetuksen ja arkitiedon suhteita miettiessä voi myös pohtia mitä kielitietoisuus oikeasti on. Kun luokassa tullaan tietoisiksi, tarkoittaako se ns. eksperttiedon siirtymistä – opettajan välityksellä – noviiseille? Mielestäni tällainen näkemys on aika epäilyttävä. Vieraan kielen opettaja, jolla samalla on yleensä asiantuntijatiedot kielentutkimuksesta tai sen jostakin osa-alueesta, saattaa pyrkiä toteuttamaan oppitunnilla jonkinlaista kielitieteen, fonetiikan tai diskurssianalyysin peruskurssia: “One great danger of acquiring

---

a specialist knowledge about language is the possible desire to show learners that you have this knowledge” (Wright 1991: 68–69).

Tietämyksen ei aina tarvitse kulkea tieteestä arkeen päin. Se voisi kulkea – ja sen pitäisi kulkea – myös arjesta tieteeseen päin. Myös kokemuksellisen eli eletyn, koetun, mielletyn ja ilmaistun ‘aidon’ kielen tulisi päästä vaikuttamaan kieliteoriaan. Suunta on valitettavan usein ollut toinen. Siten se tutkimus, jossa on pyritty kartoittamaan ihmisten kielellistä tietoisuutta, on ollut usein ‘etnosentristä’: lingvisti ja/tai psykologi ovat tarkastelleet koehenkilöidensä kielellistä tietoisuutta oman teoriansa suotimen lävitse. Tällöin esimerkiksi lasten tuotoksesta ja käyttäytymisestä etsitään erilaisissa testeissä niitä rakenteita ja yksiköjä, joita teoria edellyttää siellä olevan. Tutkija, joka on sitoutunut yhdenlaiseen kielikäsitteeseen, ei osaa etsiä muuta. Kielellistä tietoisuutta saa ja pitää siis lähestyä myös muilla tavoin kuin valmiiden testien ja arvoasteelmien kautta. Ihmisillä voi toki olla vilttejä ja mielikuvituksen huonoja käsityksiä siitä, mitä kieli on ja miten se toimii, mutta on ainakin parempi kuunnella näitä käsityksiä kuin jättää ne huomiotta.

Kielitietoisuusparadigmaan sopivat mainiosti sellaiset kieliteoriat, joissa eksperientaalisuus eli kokemuksellisuus on tärkeässä asemassa (esim. tietyt kognitiivisen lingvistiikan suuntaukset ja/tai funktionalistiset ajattelutavat). Opetuksessa tarvittava kielitietoisuus ei siis välttämättä (eikä ehkä olennaisimmillaan) ole tietoisuutta kielen morfologian tai syntaksin rakenteesta. Kieltä voi tarkastella paitsi rakenteellisesti myös funktionaalisesti.

Oppija tarvitsee kielen rakenteiden lisäksi oivallusta myös **vuorovaikutus**-tilanteen piirteistä. Vieraan kielen oppijalle voisi olla tärkeää herkistyä havaitsemaan esimerkiksi eri kulttuureille tyypillisiä viestintätyylejä, joita voidaan tarkastella sekä verbaalisella että nonverbaalisella tasolla. Tässä en juurikaan puutu näihin välittömän vuorovaikutustilanteen viestinnällisiin kysymyksiin (ks. esim. Asikainen 1991).

Vieraan kielen oppijan tulee myös tutustua kielen laajaan kontekstiin: kulttuuriin. Ulkoisia vieraan **kulttuurin** merkkejä voi opetella lukemaan ja näkemään esimerkiksi tarkkailemalla ja analysoimalla tavallisia spontaaneja tilanteita, videonauhoja, elokuvia, televisio-ohjelmia tai kirjallisuutta (ks. esim. Byram ja Esarte Sarries 1991; Byram et al. 1991). Ihmisten sisäiseen kulttuuriin taas voi päästä käsiksi vaikkapa haastattelemalla toisen kulttuurin edustajaa: Mitä avioliitto sinulle merkitsee? Kuinka vietät joulua?

Ihmisten käsityksiä omasta kulttuuristaan voidaan kutsua **kulttuurisiksi malleiksi**, joiden varassa ihmiset toimivat (ks. Holland ja Quinn 1987). Nämä kulttuuriset mallit eivät ole jäykkiä 'kulttuurikielioppeja' tarkkoine sääntöineen, vaan kokoelma faktoja, uskomuksia ja kokemuksia, jotka jäsenytyvät ihmisen mielessä jonkinlaiseksi kokonaisuudeksi. Näin ihmisillä on hyvinkin erilaisia ja eriasteisia malleja esimerkiksi 'rakkaudesta', 'mikroaaltouunin toimintaperiaatteesta', 'kotieläinten luokittelusta', 'sosialismista' tai 'lastenkasvatuksesta' (ks. esim. Keesing 1987).

Vieraan kielen oppimistilanteessa ei siis pidä pyrkiä yksinomaan kielitietoisuuteen, vaan myös vuorovaikutus- ja kulttuuritietoisuuteen. Kieltä, vuorovaikutusta ja kulttuuria ei tule nähdä erillisinä karsinoina. Opetuksessa ne ovat pikemminkin toisiinsa liittyviä ja limittyviä kokonaisuuksia, joista voidaan keskustella sekä kohdekielen ja -kulttuurin kannalta, mutta myös kielten ja kulttuurien eroja ja yhtäläisyyksiä vertaillen. Neljäs alue voisi olla **oppimisprosessista** tietoistuminen: oppimis- tai opiskelustrategioiden miettiminen, oppimistyylin kartoitukset ja opetustyylistä ja -keinoista keskustelu.

On kai todettava, ettei mikään kurssi tai oppimäärä eikä edes inhimillinen tietämys riitä tämän tietoisuuden asteen saavuttamiseen. Siksipä lähestymistapa onkin parempi nähdä varastona, josta opettaja valitsee toisaalta omien tietojensa ja taitojensa ja toisaalta ryhmän tarpeiden mukaan esiin nostettavat asiat. Oppijat ovat erilaisia ja samoin ovat opettajat – siksipä tarvitaan erilaisia aktiviteettejä ja erilaisia painotuksia. Opettajalle tämä on ehkä vaativaa, mutta myös palkitsevaa.

### 3. MITÄ HYÖTYÄ TÄSTÄ ON?

Mitä kasvavalla kieli- ja kulttuuritietoisuudella sitten voi tehdä? Onko siitä jotain käytännön hyötyä? Kyllä, sanovat James ja Garrett (1991: 12–) ja esittelevät seuraavia tasoja tai alueita, joilla tietoisuutta voidaan kohottaa ja saada aikaan jonkinlaista muutosta ilmiäytymisessä.

*Affektiivinen alue.* Affektiivisen alueen korostuminen kielenoppimisessa tarkoittaa sitä, että oppija saadaan mukaan myös tunne-elämän tasolla. Motivoinnissa korostuvat luonnollisesti positiiviset tuntemukset. Tällöin opetuksen tavoitteena voisi olla älyllisen uteliaisuuden, kiinnostuksen ja esteettisten tuntemusten herättäminen: uuden kielellisen tai kulttuurisen tiedon oivaltaminen voi olla hauskaa, kaunista tai liikuttavaa. Yhtä lailla vieraan kielen ja kulttuurin opettelu voi olla – ja lienee ollutkin monelle – tylsää, pelottavaa tai ahdistavaakin. Kognitio ja emotio toimivat aina käsi kädessä. Kieltä opitaan tilanteessa, jossa oppijan kognitiivista oivallusta pohjustaa oikea emotionaalinen viritys: esimerkiksi uusi ärsyke, joka herättää kiinnostuksen ja haastaa oppimaan (neurotieteellisestä pohjasta ks. esim. Jacobs ja Schumann 1992). Oppijalle kasvaa tällöin myös henkilökohtainen ja persoonallinen suhde kieleen.

*Sosiaalinen kanssakäyminen.* James ja Garrett (1991) nimeävät sosiaalseksi alueen, jonka avulla oppija oivaltaa kielen ja yhteiskunnan välisiä suhteita. Miten kieltä käytetään? Miksi ja miten eri ryhmät eroavat kielenkäytöltään? Millaisia normeja, asenteita ja stereotyyppioita on olemassa? Jamesin ja Garrettin (1991) mielestä eritoten monikulttuurisessa opetustilanteessa olisi hyödyllistä antaa oppijan oivaltaa ja ymmärtää kielen sosiaalista puolta, ja tällä tavoin sivumennen myös lisätä kielellistä suvaitsevaisuutta ja moniarvoisuutta. Tämä aspekti voisi olla suomalaisessa pakolaisopetuksessa yhtä tärkeä kuin brittiläisessä monikulttuurisessa luokkahuoneessa.

**Valtasuhteet.** Kielitietoisuuden lisääntyminen voi tarkoittaa myös sitä, että oppija valpastuu lukemaan piilomerkityksiä, näkemään implisiittisiä oletuksia sekä varomaan tyhjän retoriikan loukkuja (ks. esim. Fairclough 1992). Toisin sanoen oppija oppii lukemaan vallankäytön kieltä. Vähämerkityksistäkö vieraan kielen oppijalle? Ei toki. Esimerkiksi suomalainen kieltenopiskelija usein kyselemättä näyttää hyväksyvän tietyt sosiaaliset arvoasetelmat eli kokee eurooppalaisen vieraan kielen ja kulttuurin omaansa parempana ja tavoittelemisen arvoisena. Ranska on 'sivistyskieli' (kielten arvottamisesta ks. esim. Dufva et al. 1989), suomi pohjoisen periferian outo ja arkaainen murre. Keskieurooppalaisia tai angloamerikkalaisia puhe- ja viestintätyylejä tavoitteellaan 'sivistyneinä', 'vapautuneina' tai suorastaan 'oikeina'. Omat perinteiset kommunikoinnin tavat ja tottumukset luokitellaan junttimaisiksi ja huonoiksi.

Toinen kyseenalaistettavaksi joutava arvostus on englannin kielen ylivalta sekä käytännön kielenopetuksessa että kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimuksessa. Englantia äidinkielenään puhuva tutkijayhteisö on implisiittisesti olettanut, että kielenoppiminen ja -opetus on yhtä kuin englannin kielen oppiminen ja opetus. "Once Britannia ruled the waves, now it is English that rules them" kirjoittaa Phillipson (1992: 1) terävässä lingvistisen imperialismin kriitikissään (ks. myös Kachru 1986).

Samoin voitaisiin perätä 'oppijan oikeuksia' kielenopetuksessa. Syntyperäinen puhujahan on nähty melko kaikkietävänä hahmona, jonka kielellistä ja kommunikatiivista kompetenssia oppija yrittää tavoitella (kriittisiä näkemyksiä ovat esittäneet mm. Mey 1985 ja Kachru 1986). Milloin tunnustetaan kielenopetuksen teoriassa ja käytännössä se, että syntyperäiset puhujatkin erehtyvät, eivätkä aina käyttäydy parhaalla mahdollisella tavalla keskustelussa (ks. esim. Dufva 1992)? Milloin erilaisten kielimuotojen moninaisuus on virallistekin hyväksytty kanta?

Kielitietoisuuden (*language awareness*) rinnalla voidaan siis pyrkiä myös kriittiseen tiedostamiseen (*critical language awareness*; ks. esim. Fairclough 1992). Kielellisen ja kulttuurisen vallankäytön strategioita voivat miettiä

paitsi oppijat, myös opettajat ja tutkijat. Tämän alueen voimahahmoihin kuuluu Paolo Freire, brasilialainen yhteiskunnallinen uudistaja ja aikuisten luku-taitokampanjan pioneeri (ks. Freire 1972). Käytännön harjoituksia ja esimerkkejä voi löytyä myös vaikkapa poliittisen ja yhteiskunnallisen toiminnan piiristä: feministeilta, terapiaryhmistä, kriisiryhmistä...

*Kognitio.* Kun oppijaa ohjataan havaitsemaan kielellistä järjestystä – yksiköitä, sääntöjä, hahmoja ja kontrasteja – hänelle annetaan myös eväitä oppia uusia kognitiivisia taitoja ja strategioita. Toisinaanhan myös väitetään, että tällainen kielellinen analyysikyky on tyypillisempää kaksikielisille, joille kahden kielen säännöllinen kuuntelu ja käyttö tarjoaisi luonnollisen tiedostumisprojektin (ks. Tunmer ja Byhill 1984). Käytännön opetuksessa suurin vaara lienee se, että oppijalle itse asiassa luennoidaan kielitieteestä. Olisi siis viisasta korostaa oppijan kokemuksellista näkökulmaa ja sen oikeutusta paremminkin kuin opettajan tietoa tieteestä. Ensin oppijan analyysi, sitten opettajan yhteen-veto.

*Oma kielenkäyttö ja viestintä.* Mutta: vaikka oppija kuinka tiedostaisi asioita, vaikuttaako se hänen kielenkäyttötaitoihinsa? Onko tiedostava oppija parempi ja sujuvampi kielenkäyttäjät? Tekeekö hän vähemmän virheitä? Onko hän sosiaalisesti taitavampi? Selkeä ja yksiselitteinen vastaus puuttuu. Lopullisen vastauksen puuttuessa voi myös miettiä, mitä itse asiassa tarkoitamme hyvällä ja sujuvalla kielenkäyttäjällä. Onko opetuksen päämäärä saada aikaan sarja näennäisen sujuvasti käyttäytyviä ja puhuvia natiivin puhujan klooneja? Tämantapainen pinnallisuus tuntuisi vaivaavan erityisesti tietyntyyppistä kielen- ja kulttuurinopetusta, joka pyrkii edistämään *small talkin* jaloa taitoa ja saamaan suomalaisen miehen hylkäämään tennissukkansa.

Eikö parempi päämäärä olisi se, että jokainen oppija löytää **omat** voimavaransa, taipumuksensa ja taitonsa ja oppii vierasta kieltä ja kulttuuria omien tarpeidensa mukaan. Yksi on ehkä luonnostaan hiljainen esteetikko, toinen taas poleeminen ja ärhäkkä analysoija ja kolmas rupattelua rakastava keskus-



telija. Oppimäärissä ja opetussuunnitelmissa olevat asiat voivat löytyä myös tätä kautta.

Kielitietoisuutta lisäävien harjoitusten, tehtävien ja aktiviteettien asema opetustilanteissa on välttämättä kohdennettava ryhmän mukaan. Peruskoulujen ja lukkioiden opetuksessa voisi käyttää äidinkielen ja vieraan kielen erojen havainnollistamistehtäviä. Monikulttuurisissa opetustilanteissa (esim. suomi vieraana kielenä) korostettaisiin kieli- ja kulttuurierojen hyväksymistä ja yhtäläisyyksien suurta määrää sekä neuvottelustrategioiden asemaa keskustelussa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Aloitteijat tarvitsevat runsaasti affektiivisen alueen virikettä ja hauskanpitoa, kun taas pitkälle ehtineet voivat lisätä kielitietoisuuttaan kognitiivisella tasolla älyllisten kielellisten tehtävien ja teoreettisen tiedonkin avulla.

#### 4. OPPILAS JA OPETTAJA – SAMASSA VAI ERI VENEESSÄ?

Olellaisen tärkeää näyttäisi olevan, että kielen oppija löytää vieraan kielen oppimisen ilot ja omat vahvat puolensa. Näkökulmaan olisi siis löydyttävä oppijan kokemuksellinen suhde opittavaan ainekseen – tätä opettaja ei voi antaa oppijalle. Oppijan näkökulma edellyttää kuitenkin jotain myös opettajalta. Ei tunnu kovin hedelmälliseltä, jos oppilas tiedostaa saman tiedon jonka opettaja on jo tiedostanut. Tällaisessa mallissa tapahtuu vain tiedonsiirtoa opettajan päästä oppilaan päähän. Paolo Freiren ajatusta myötäillen: opettajan tehtävä ei ole laittaa oppijan tilille omia rahojaan, vaan auttaa oppijaa itse kartuttamaan pääomaansa.

Oppimisen ja opettamisen voisi siis nähdä dialogisena tilanteena. Kielen luonne on dialoginen, kuten Bakhtin jo vuosisadan alussa totesi (ks. esim. Volosinov 1990). Kieli on syvällisesti vuorovaikutukseen perustuva ilmiö, jota on mahdotonta kuvata ilman kontekstia. Konteksti ei ole siis kielen näytämö, vaan osa kieltä (dialogisuudesta ks. myös Markova ja Foppa 1990). Kielen opetukseen sovellettuna dialogisuus voidaan ymmärtää sekä käytännöllisellä että filosofisella tasolla. Opettajalla ja oppilaalla on resiprook-

**kinen** suhde: kummankin toiminta vaikuttaa toiseen, eivätkä he voi edetä vuorovaikutustilanteessa toisistaan riippumattomasti. Dialoginen eteneminen on siis todellista vuorovaikutusta sanan syvällisimmässä mielessä – minun teoillani on vaikutus sinun tekoihisi ja kenties myös ajatuksiisi.

Myös **neuvottelun** (*negotiation*) käsitettä käytetään paljon sekä keskustelun-analyysissä (ks. esim. Hakulinen 1989) että kielenoppimisen tutkimuksessa (ks. esim. Suni 1991). Sillä voidaan ymmärtää paitsi keskustelussa esiintyviä ongelmatilanteesta seuraavia ilmeneuvotteluja, myös syvällisempää asennetta viesteihin ja merkityksiin: ehkä sillä mitä toisillemme sanomme ei olekaan yhtä 'propositionaalista' syvämerkitystä, vaan merkitys on koko lailla epä-määräisempi käsite (ks. esim. Rommetveit 1988). Dialogisuuden ja neuvottelun käsitteitä opettamisen kannalta on käsitelty vielä suhteellisen vähän (ks. kuitenkin esim. Nystrand 1992). Opetuksesta voidaan luoda neuvottelemalla dialoginen tilanne, joka määrittelee luokkahuoneen ja opetuksen roolit ja suhteet sekä käyttäytymisen. Tämän neuvottelukontaktin syntyminen ehdoton edellytys tuntuisi olevan opettajan tiedostuminen – oman tiedon ja taidon reflektointi.

Opettaja voi toimia esimerkiksi seuraavissa dialogisissa rooleissa:

**Opettaja kielen- ja kulttuurinoppaana.** Opettaja toimii mallina, antaa esimerkkejä ja selittää kielellisiä ja kulttuurisia seikkoja. Esimerkiksi englannin opettaja osaa puhua englantia, tietää miten kysytään kohteliaasti tietä ja osaa kertoa englantilaisesta jalkapallosta.

**Opettaja asiantuntijana.** Opettaja muotoilee tarvittaessa eksplisiittisiä kielioppi- tms. sääntöjä ja antaa erikoistietoja kielen ja kulttuurin piirteistä. Suomen opettaja osaa paitsi puhua suomea, myös opastaa suomen kieliopin sokke-loissa. Opettaja voi jakaa kielentutkimusta käsittelevää erikoistietoaan.

**Opettaja neuvottelijana.** Opettaja tekee yhteenvetoa keskusteluista ja kehittää ja muotoilee oppilaiden ilmaisemia ideoita ja mielipiteitä. Myös

omat mielipiteet ja asenteet voi ilmaista, mutta ei kannata asettua arvovallallaan niiden taakse. Tarvittaessa opettaja voi joutua toimimaan puheenjohtajana ja välittäjänä, erotuomarina ja auktoriteettina.

**Opettaja oppijana.** Monikulttuurisissa ja -kielisisä tilanteissa, joissa oppilaat ja opettajat kuuluvat eri kieli-, kulttuuri- ja etnisiin ryhmiin, opettaja ja oppija varmasti usein spontaanisti 'vaihtavat rooleja'. Mutta muulloinkin opettaja voisi kokeilla oppilaan keksimää menetelmää tai strategiaa ja hyödyntää tämän erikoistietoja. Kun opettaja miettii ja reflektoi omaa rooliaan ja oppijoidensa roolia, tämä on yhdenlaista opettajankoulutusta: opettaja kouluttaa itseään – ja katselee maailmaa oppijan näkökulmasta (ks. myös Wright 1987).

## 5. KUINKA TEMPPU TEHDÄÄN?

**Miten oppija sitten tehdään tietoiseksi?** Yksiselitteistä vastausta ei varmaan ole. Tiedostaminen voidaan saavuttaa hyvin monella tavoin ja monin menetelmin. Toiset oppivat ja oivaltavat kirjoista, toiset yrityksen ja erehdyksen kautta, kolmannet tarkkailemalla. Asiatkin ovat eri painoisia. Yksi tuottaa pinnallisen 'jassoo'-elämyksen, mutta toinen saattaa olla valaistumiseen verrattava kokemus.

Jos ja kun oppimistilannetta katsellaan oppijan näkökulmasta, on luonnollisesti syytä korostaa niitä menetelmiä, jotka tarjoavat oppijalle mahdollisuuden keksiä, löytää ja havaita itse (ks. esim Smith 1984; Kohonen 1987; Ellis ja Sinclair 1989). Samoin on syytä korostaa menetelmiä, jotka auttavat oppijaa käyttämään voimavaroja joista hän itse ei ehkä ole ollenkaan tietoinen tai on vain vähän tietoinen. Tällaisia voivat olla esimerkiksi lukemisstrategioiden tai oppimisstrategioiden käyttö. Omien ominaisuuksien (esim. oman kognitiivisen tyylin tai oppimistyylin) tiedostaminen ja niiden hyväksikäyttö on myös kannatettavaa. Läheisiä aloja ovat siis itseohjautuva oppiminen ja oppijan autonomia.

Kielenopetuksessa on aina käytetty menetelmiä ja tehtävätyyppejä, joiden avulla on päästy syvempään tiedostamiseen. Siksi opettajan on helppo koota ja katsella itselleen sopivaa opetusmateriaalia jo olemassa olevista ajatuksista (suomeksi esim. Laihiala-Kankainen 1987 intensiivimeteodeista; Linnakylä, Mattinen ja Olkinuora 1989 prosessikirjoittamisesta; Pasanen 1992 roolileikeistä ja draamasta). Seuraavassa esittelen joitain mahdollisia tehtävätyyppejä.

**Kielestä, viestinnästä ja kulttuurista puhuminen.** Menetelmä on vanha ja yksinkertainen. Asioista puhuminen ja oman ajattelun ja omien kokemusten vertaaminen toisten vastaaviin saattaa kuitenkin tehdä 'itsestään selvyudet' vähemmän selviksi ja avata aivan uusiakin näkökulmia (ks. Bain 1991). Opettajan ei tarvitse olla puheessa kaikkitietävän auktoriteetin roolissa: keskustelu on dialogia, ei kuulustelua. Puhetta voidaan saada aikaan ryhmätöissä, yhteistoiminnallisissa tehtävissä, väittelyissä ja haastatteluissa, mutta myös rupattelussa ja spontaanien kysymysten kautta. Näin oppija voi herkistyä havaitsemaan uusia asioita.

- \* Haastattelu: Opiskelusi motivaatio ja päämäärät. Opettaja haastattelee oppilasta ennalta laatimiensa kysymysten pohjalta. Haastattelun perusteella etsitään oppijalle sopivaa etenemisvauhtia ja oppimateriaalia.
- \* Ryhmäkeskustelu *suomi vieraana kielenä* -kurssilaisille. Millainen on mielikuvasi suomen kielestä? Ryhmäkeskustelu, jonka pohjana voidaan käyttää opiskelijoiden mielikuvia, piirroksia tai runoja aiheesta. Keskustelu pidetään mielikuvien, tuntemusten, epäluulojen ja viehtymysten tasolla. Opettaja voi tarjota negatiivisen mielikuvan tilalle positiivista tai esittää faktatietoa epäluulon torjumiseksi.
- \* Debatti lukiolaisille englannin oppijoille. Kumpi on parempaa: amerikkalainen vai brittiläinen?
- \* Vitsien viestintää. Sopii esimerkiksi kesäkurssille. Opettaja ja oppilaat kokoavat (kielellisiä) vitsejä, joiden perusteella keskustellaan esimer-

---

kiksi eri kulttuurien vitsiperinteestä, verbaalisen komiikan keinoista ja vitsienkerrontatilanteista. Materiaali voidaan koota vihoksi.

**Observointi ja introspektio.** Oppijalle annetaan erilaisia tehtäviä, joissa tarkoituksena on tarkkailla ja analysoida kielenkäyttöä ja viestinnän piirteitä. Oppijaa voidaan pyytää tarkkailemaan ja kirjaamaan omaa kielenkäyttöään tai omaa oppimisprosessiaan. Käytännössä tehtävät voi toteuttaa hyvin monin tavoin: esimerkiksi ryhmätyönä tai päiväkirjatyöskentelynä.

- \* **Katseleminen.** Katsellaan suomalainen televisionäytelmä ja keskustellaan sen nonverbaalisesta ilmaisusta ja siinä ilmenevistä mahdollisista kulttuuripiirteistä.
- \* **Tekstin sosiolingvistinen analyysi.** Annetaan oppijalle teksti/tekstejä ja pyydetään häntä arvaamaan kenen kirjoittama se voisi olla. Keskustellaan siitä, millä perusteella oppija arvelee kirjoittajaa naiseksi tai mieheksi, lapseksi tai vanhukseksi, koulutetuksi tai kouluttamattomaksi. Keskustellaan sosiolingvistiksestä vaihtelusta yleensä. Verrataan näitä vieraan kielen ja kulttuurin piirteitä omaan kieleen ja kulttuuriin.
- \* **Ääneenajattelu.** Tutkitaan vaikean sanan mieleenpalauttamisprosessia. Luetaan oppijalle suhteellisen vaikeiden vieraan kielen sanojen suomenkielisiä käänkösvastineita. Pyydetään oppijaa sanomaan sanan (englannin)kielinen vastine. Ellei oppija muista sitä, pyydetään häntä ajattelemaan ääneen mitä mielessä liikkuu. Analysoidaan mieleen tulleita muita sanoja ja väärriä arvauksia. Pyydetään oppijaa selittämään miksi hänelle tuli mieleen juuri tällaisia sanoja.
- \* **Oman oppimistyylin miettiminen.** Opettajan laatimien apukysymysten avulla oppija yrittää miettiä omia ominaisuuksiaan ja taipumuksiaan kielenoppijana. Oppija voi kirjata introspektionsa tulokset kurssipäiväkirjaksi tai rasti ruutuun -menetelmällä.

**Tehtävät.** Tehtävien avulla voidaan hyödyntää sellaisia oppijan taitoja, joita hänellä jo on luokkahuoneen ulkopuolella. Usein näitä taitoja ei tule noteerattua 'virallisessa' oppimistilanteessa. Näin on erityisesti laita, jos kyse on nuorista oppijoista ja populaarikulttuurin piiriin kuuluvista taidoista.

Työskentely, jossa näyttää olevan joku 'kielenulkoinen' tai jopa opetuksen ulkoinen tavoite (esimerkiksi kilpailu tai hauskanpito) saa aikaan 'epäsuoraa oppimista'. Tässä kohdin opettajalla on erittäin laaja kirjo mahdollisia tehtäviä ja toimintoja. Niiden käyttöönotto vaatii ainoastaan kykyä tajuta ryhmän kiinnostuksia. Toiset oppijat tuntuvat inhoavan kaikkea leikkimiseen vivahtavaa, mutta innostuvat ehkä intellektuelleista tehtävistä. Vähänkin kieltä osaava voi ehkä ratkaista sanaristikoita, jos hänellä on taitoa ja innostusta tähän äidinkielellään. Tietokoneen käyttömahdollisuus voi innostaa aikuisetkin muuten lapselliselta tuntuvaan sanapeliin. Pienetkin dramatisoinnit, silloin kun ne esitetään 'oikeasti' yleisölle, voivat olla inspiroivia.

- \* Oudon kielen kääntäminen. Annetaan oppijoille lyhyt tekstikatkelma kielellä, jota he eivät hallitse ollenkaan: esimerkiksi puola tai albania sopivat. Sopivia tekstejä käännöksineen löytää ao. kielten alkeisoppikirjoista. Käännetään teksti ryhmätyönä. Keskustellaan niistä arvaus- ja päättelystrategioista, joita oppijat käyttävät. Opettaja, jolla on oikea käännös (tai ao. kielen taito) toimii arvausten varmistajana ja auttaa eteenpäin, jos oppijat juuttuvat tehtävään. Tehtävä osoittaa oppijalle, että hänellä on käytössään varsin laaja joukko erilaisia strategioita (yleistiedot, arvaaminen kontekstin perusteella, arvaaminen toisen kielen perusteella, analogia jne.), joita voi hyödyntää.
- \* Erilaiset sanaleikit, riittäminen, kielensovimislorut, ristisanatehtävät, roolileikit, tietokilpailut. Esimerkkejä löytää lasten loru- ja vitsikirjoista, televisio-ohjelmista, ja kaupallisista peleistä.

## 6. KIELENOMISTAJAN OPAS

Mikä on kaiken tämän puuhailun tavoite? Se, että kullakin vieraan kielen oppijalla olisi oma mentaalinen käsikirjansa kielestä ja sen oppimisesta: siitä millainen hänen kielensä on ja miten hän sitä parhaiten käyttää, analysoi ja oppii.

### LÄHTEET

- Asikainen, S. 1991. *Tietoisuuden ja puhekäyttäytymisen välisen problematiikan teoreettista ja metodologista analysointia*. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Bain, R. 1991. *Talking about language*. Lontoo: Hodder and Stoughton.
- Bowers, R. 1992. Memories, metaphors, maxims, and myths: Language learning and cultural awareness. *ELT Journal* 46/1, 29–39.
- Byram, M. ja V. Esarte Sarries 1991. *Investigating cultural studies in foreign language teaching: A book for teachers*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Byram, M., V. Esarte Sarries ja S. Taylor 1991. *Cultural studies and language learning: A research report*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Dufva, H. 1992. *Slipshod utterances. A study of mislanguage*. Studia Philologica Jyväskyläensia 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Dufva, H., P. Hurme ja M. O'Dell 1989. The good, the bad, and the ugly: Cross-cultural aesthetics and ethics of spoken language. Teoksessa J. Niemi (toim.) *Papers from the Eleventh Scandinavian Conference of Linguistics*, Vol. 2. Joensuu: Joensuun yliopisto, 530–544.
- Ellis, G. ja B. Sinclair 1989. *Learning to learn English. A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press. (Learner's book & Teacher's book.)
- Fairclough, N. (toim.) 1992. *Critical language awareness*. Lontoo: Longman.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy for the oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hakulinen, A. (toim.) 1989. Suomalaisen keskustelun keinoja 1. *Kieli* 4. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Hakulinen, A. 1989. Puheen ja kirjoituksen pragmatiikkaa. Teoksessa A. Kauppinen ja K. Keravuori (toim.) *Kielen käyttö ja käyttäjä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 11–22.
- Halliday, M.A.K. 1973. *Explorations in the functions of language*. Lontoo: Edward Arnold.
- Harvilahti, L., J. Kalliokoski, U. Nikanne ja T. Onikki (toim.) 1992. *Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: SKS.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holland, D. ja N. Quinn (toim.) 1987. *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobs, B. ja J. Schumann 1992. Language acquisition and the neurosciences: Towards a more integrative perspective. *Applied Linguistics* 13, 3, 282–301.
- James, C. ja P. Garrett (toim.) 1991. *Language awareness in the classroom*. Lontoo: Longman.
- Kachru, B.B. 1986. *The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
- Keesing, R. 1987. Models, "folk" and "cultural". Paradigms regained. Teoksessa D. Holland ja N. Quinn (toim.) *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University, 369–393.
- Kohonen, V. 1987. Syllabuses, materials and techniques in experiential foreign language learning. Teoksessa P. Hirvonen (toim.) *Language and learning materials*. AFinLA Yearbook 1987. Joensuu: AFinLA, 7–33.
- Laihiala-Kankainen, S. 1987. *Intensiivimetodit kieltenopetuksessa*. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja 28. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Väitöskirjakäsikirjoitus.
- Lakoff, G. 1987. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. and M. Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lindstroemberg, S. 1991. Metaphor and ESP: A ghost in the machine? *English for Specific Purposes* 10, 207–225.
- Linnakylä, P., E. Mattinen ja A. Olkinuora. 1989. *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki: Otava.



- Markova, I. ja K. Foppa (toim.) 1990. *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Mey, J. 1985. *Whose language. A study of linguistic pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mittins, B. 1991. *Language awareness for teachers*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Nystrand, M. 1992. *Dialogic instruction and conceptual change*. Kutsuesitelmä kongressissa Sociocultural perspectives on conceptual change. San Francisco, 20.4.1992.
- Pasanen, U.-M. 1992. *Roolileikkejä kielellä*. Helsinki: WSOY.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Riley, P. 1985. Mud and stars: personal constructs, sensitization and learning. Teoksessa P. Riley (toim.) *Discourse and learning*. Lontoo: Longman.
- Rommetveit, R. 1988. On literacy and the myth of literal meaning. Teoksessa R. Säljö (toim.) *The written world*. Berliini: Springer Verlag, 13–40.
- Rosch, E. 1973. Natural categories. *Cognitive Psychology* 4, 328–350.
- Searle, J. 1975. Indirect speech acts. Teoksessa P. Cole ja J.L. Morgan (toim.) *Syntax and semantics* 3. New York: Academic Press.
- Smith, R.W. 1984. *Learning how to learn. Applied theory for adults*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Suni, M. 1991. *Kommunikaatiostrategiat keskustelussa ja kielenoppimisessa*. Soveltavan kielitieteen pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Thompson, S. 1991. On addressing functional explanation in linguistics. *Language and Communication* 11, 1/2, 93–96.
- Tunmer, W.E. ja M.E. Myhill 1984. Metalinguistic awareness and bilingualism. Teoksessa W.E. Tunmer, C. Pratt ja M.L. Herriman (toim.) *Metalinguistic awareness in children*. Berliini: Springer Verlag, 169–187.
- Volosinov, V. 1990. *Kielen dialogisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Wright, T. 1987. *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, T. 1991. Language awareness in teacher education programmes for non-native speakers. Teoksessa C. James ja P. Garrett (toim.) *Language awareness in the classroom*. Lontoo: Longman, 62–77.