

Opetus

itsekkään ei osaa? Tämä pätee sekä kouluihin että yliopistoihin.

Opettajan on myös itse tajuttava, mikä äidinkielen opettamisessa on keskeisintä ja tarpeellisinta. Kaikkia yksityiskohtia ei missään tapauksessa ehdi käsitellä, ja silloin on varmistettava, että ainakin perusasiat opitaan kunnolla. Nykyisellään saattaa törmätä syventävien opintojen tasolla hyvin menestyneisiin suomen kielen opiskelijoihin, jotka sekoittavat adverbien ja adverbiaalien ja väittävät possessiivisuffikseja johtimiksi. Millä taikaiskulla näistä tulee päteviä ja asiantuntevia opettajia? Mielipidekyselyissä käy aina ilmi, että osa opiskelijoista pitää kielioppiin ja kielen normeihin perehtymistä tylsänä näpertelynä. Miten ja mihin tällainen opettaja motivoi oppilaitaan? Onko yhteen- tai vähennyslasku kivaa, kertominen tai jakaminen? Harva huvittelee laskutoimituksia suorittamalla, mutta jos haluaa ymmärtää jotakin lukumäärien välisistä suhteista, on hallittava aritmetiikan alkeet. Ei kielioppiakaan opeteta pelkästään sen takia, että se on jonkun homekorvaisen professorin mielestä kiintoisaa. Sen avulla opitaan ymmärtämään kielen rakennetta ja eri kielten välisiä suhteita. Vahvalle perustalle voi myöhemmin rakentaa vaikka millaisen tornin!

Kieli on osa kulttuuria, ja äidinkielen opettajan tehtäviin kuuluu myös tämän puolen valaiseminen. Jos kulttuuriin perehtyminen jää historianopintojen varaan, syntyy helposti se käsitys, että vain muinaiset kulttuurit ovat kulttuuria. *K a u n o k i r j a l l i s u u d e l l a*, sekä vanhalta että uudella, on kulttuuriin tutustumisessa tärkeä osa, ja lukemisen lisäksi on varattava tilaa myös oman luovuuden ilmituomiseen ja kehittämiseen. Monia asioita ymmärtää paremmin, kun niitä kokeilee itse. Luovuuden voisi osittain kanavoida kerhotyypiksi harrastustoiminnaksi. Kun kouluissa on musiikkikerhoja ja urheilukerhoja, siellä voi hyvin olla kirjallisuus- ja näytelmäkerhojakin. Kielen ja kulttuurin suhteisiin voisi panostaa myös opettajien koulutuksessa. Suomen kielen ammattilaiset ovat kautta aikojen olleet merkittäviä kulttuurivaikuttajia.

Miten on laita nykyään?

Myös *t i e t o - j a m i e l i p i d e - k i r j a l l i s u u d e l l a* vaikutetaan ihmisten maailmankuvaan, yhteiskunnallisiin näkemyksiin, asenteisiin ja arvostuksiin. Sen avulla levitetään tietoa, ennakkoluuloja ja epäilyksiä, sen avulla luodaan ihanteita ja esikuvia yhtä hyvin kuin vihan ja halveksunnan kohteita. Opettajan pitää auttaa oppilasta näkemään, kuinka sanan voimalla luodaan ja särjetään maailmoita.

Kirjoittaminen ja lukeminen on myös *y h t e i s k u n n a l l i s t a t o i m i n t a a*. Eikö olisi valaisevaa vertailla, miten esim. eri sanomalehdet raportoivat samoista asioista tai selostavat vaikkapa eri presidenttiehdokkaiden ansioita ja vikoja? Eikö kannattaisi harjoitella luetun ymmärtämistä seuraamalla uutisia ajankohtaisista tapahtumista ja uusista keksinnöistä ja selvittää, mitä suurelle yleisölle tarkoitetuissa julkaisuissa vilisevät sivistyssanat tarkoittavat. Alansa asiantuntijana ja yhteiskunnan aikuisena jäsenenä opettaja tietää, mitä kaikkea kielen avulla voi tehdä. Hänen tehtäväänään on auttaa oppilas alkuun saman oivaluksen tiellä.

KAISA HÄKKINEN

Millaista kielentuntemusta opetan?

Opetussuunnitelman tausta

Yliopisto jatkaa siitä, mihin lukio on lopettanut. Tiedekunnan opettajana minulla on kouluopetuksen tarkasta sisällöstä ja luonteesta epäsuoraa tietoa. Ensiksikin suomen kielen oppikirjat vihjaavat opetuksen potentiaalisesta sisällöstä. Toiseksi kirjoitusvietinnän kurssin nelisenkymmentä opiskelijaa kertovat minulle joka syksy oman koulunsa faktisesta äidinkielen opetuksesta. Kolmanneksi Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen valintakokeet paljastavat noin puoleltoista sadan pyrkijän kielentunte-

muksen, jonka nämä ovat ennen yliopisto-opintojaan hankkineet. Neljänneksi ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeet osoittavat ylioppilastutkintolautakunnan sensorille lukion viestinnän opetuksen tason. Näiden neljän taustalähteen perusteella olen suunnitellut ja suunnittelen kurssieni sisällön.

Suomen kielen oppikirjat esittelevät monipuolisesti ja havainnollisesti nykyisen kielentutkimuksen valtasuuntauksat kirjallisuustieteen perusteiden lisäksi. Matti K. Suojanen puhui kymmenisen vuotta sitten suomen kielen oppikirjoja tarkastellessaan (Virittäjä 1/1983 s. 151–152) uuden tiedon pyörryttävästä tulvasta, jonka opettamisessa äidinkielen lehtorit ovat vaikeuksissa. Oppikirjasarjat ovat todella niin laajoja, että niiden koko sisällön hyvin hallitseva ylioppilas varmaan pystyisi suoriutumaan yliopiston suomen opintojen ensimmäisestä ja toisesta vuodesta. Käytännössä oppikirjat lähinnä tuntuvatkin olevan opettajien materiaalilähteenä, josta opetusaines valikoidaan.

Saamieni opiskelijaraporttien mukaan lukioden oppisisällöt vaihtelevat melkoisesti. Ääripäässä ovat kirjallisuuteen keskittyvät koulut, jolloin kielentuntemuksen opetus on jäänyt pääasiallisesti peruskoulun varaan. Suomen kielen opintonsa tällainen esteettisvoittoisen lukion käynyt opiskelija joutuu käytännössä aloittamaan alusta. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos järjestääkin ensimmäisen vuoden opiskelijoille aluksi johdantokurssin, joka muun muassa käsittelee lukion oppimäärästä äänne-, muoto- ja lauserakenteen alkeet. Ilman johdantokurssia yliopistotasoiset kielijärjestelmän kurssit eivät nykyisin monille uusikoillemme lainkaan onnistuisi.

Suomen kielen valintakokeilla mitataan lukion oppimäärään kuuluva kielentuntemus. Varsinaisena lähteenä Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen valintakokeessa on viime vuosina ollut Uuden lukion äidinkieli -oppikirjasarja, jota on täydentänyt Terho Itkosen Kielioppaan tekstiosa. Tulosten hajonta on suuri: parhaille koe on yksinkertainen ja helppo, toisaalta monet eivät saa lainkaan pisteitä. Hajonta ei kor-

reloi – ei voi korreloida – pyrkijän päästötodistuksen tai ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen arvosanaan. Käytännöllisesti katsoen kaikilla pyrkijöillä on nimittäin päästötodistuksessa kiitettävä äidinkielen arvosana ja ylioppilastodistuksessa laudatur.

Lukiossa kiitettävästi onnistuneiden heikko menestys pääsykokeessa ei todistane kouluopetuksen tehottomuutta; sen sijaan opetuksen nykysuuntaa se selvästikin ilmentää. Äidinkielen opetus on vahvasti estetisoitumassa, ja oppisisällön pääpaino on siirtynyt elämäntaitotiedolle, niin kuin Tuomo Tuomi Kielipostissa (2/1993) toteaa. On helppo yhtyä Tuomen arvioon: Ihmiseksi rakentumisen kannalta elämäntaidon opeteleminen on tärkeää. Varsinaiselta kielenkäytön oppimiselta se toisaalta vie tilaa, ja monipuolista äidinkielen käytön taitoa oppilaan on vaikeata koulun jälkeen enää hankkia.

Äsken totesin, että nykyinen hyvin keveästi arvosteltu ylioppilastutkinnon äidinkielen koe ei erottele uusien suomen kielen opiskelijoiden taitoja, koska kaikki opiskelijaksi pyrkivät ovat yltäneet laudaturiin. Ylioppilastutkinnon kaavailtu uudistus (Helsingin Sanomat 22.6.1993, Opettaja 18.6.1993) parantaa tilannetta, jos käyttöön saadaan laudaturin ja magna cum laude approbaturin väliin sijoittuva *eximia cum laude approbatur*. Toisaalta uudistus heikentänee äidinkielen kokeen merkitystä yliopiston suomen kielen opintojen aloittamiskriteerinä. Kun koetta lavennetaan siten, että kirjallisuuden osuus yhä vahvistuu ja koe käsittää myös suullisen viestinnän osuuden, koe kyllä monipuolistuu mutta samalla kielentuntemusta mittaavien aiheiden osuus heikkenee. Kokeesta voisi tosin kehkeytyä oiva kansalaiskunnan *triathlon*, jos abiturientti joutuisi kokeen ensimmäisessä osassa osoittamaan kirjallisuudentuntemuksensa, toisessa kielentuntemuksensa ja kolmannessa puheviestintätaitonsa. Tällaisena kolmiosaisena koe varmaan tuntuisi niin vaativalta ja pelottavalta, että moni siitä luistaisi, mikäli koe olisi valinnainen – niin kuin on suunniteltu.

Opetus

Kielentuntemuksen opetus

Reilut pari vuosikymmentä sitten viimeistään alettiin tähdentää kielen käytön opetuksen tärkeyttä. Tajuttiin, ettei äidinkielen opetus saanut olla pelkkää kielen rakenteen opetusta. Aihe on yhä ajankohtainen. Esimerkiksi Pirkko Muikku-Werner osoittaa tuoreessa väitöskirjassaan, miten tärkeätä on hallita kielen sosiaalit variaatiot (Kielikeskustelua 5/1993).

Jyväskylässä viestinnän opetusta (tärkeä osa kielentuntemuksen opetusta) kehitettiin 1960- ja 1970-luvun taitteessa siten, että alettiin tähdentää viestintätilanteen huomioon ottamisen tärkeyttä. Paitsi Jyväskylän suomen kielen laitoksessa selitin mm. Sanoma Osakeyhtiön toimittajakoulussa ja lukuisissa toimittajien ja äidinkielen opettajien tilaisuuksissa tilanteittain vaihtelevia argumentointimenetelmiä. Kiteytin Virittäjässä (3/1972) viestinnän opetuksen tavalla, joka mielestäni yhä sopii tarkastelun lähtökohdaksi. Kutsuin opetuksen ääreläisiä traditionalisteiksi ja revisionisteiksi 1970-luvun poliittisia termejä lainaten. Sanoin, että traditionalisti pitää monia sosiaalisen viestinnän lajeja vaarallisina. Siksi hän (a) kehottaa oppilaita varomaan yhteiskunnan turmeltunutta todellisuutta (propagandaa, mainoksia jne.) selvittämättä tarkasti miksi ja (b) opettaa heille sosiaaleista yhteyksistä irrallista, kieliopillisesti oikeaa, kriittistä ilmaisua (= asia-aineen kirjoitusta) sekä uskoo näin rokottavansa oppilaat maailman turmelusta vastaan.

Jatkoin, että revisionisti ei vastusta selkeän viestinnän opetusta. Se on hänenkin mielestään opetuksen pääsisältö, koska yhteiskunta sitä tarvitsee. Tyyli riippuu sosiaalista kirjoitus- ja puhetilanteesta. Revisionisti pitää tämän vuoksi luonnollisena, etteivät kaikki tilanteet suinkaan vaadi kriittistä ja selkeätä ilmaisua. Monesti tilanne jopa vaatii kirjoittajalta tai puhujalta sellaista propagandaa pursuilevaa abstraktia tyyliä, jota karttamaan traditionalisti oppilaitaan kehottaa. Sen vuoksi revisionisti tutustuttaa oppilaat sosiaalisten tilanteiden mukaiseen tyylivariaatioon, esimerkiksi tiedotus-

tutkimus-, kritiikki-, kiihotus-, propaganda- ja rituaalittyyliin ja moneen muuhun. Aikanaan Virittäjän artikkelini tuntui niin vaaralliselta, että koko Virittäjän numero 3/1972 takavarikoitiin Neuvosto-Virossa.

Nyt 1990-luvulla parin vuosikymmenen takaisen revisionismin aiheellisuus tuntunee selviöltä ennen kaikkea Virossa. On suorastaan muodikasta osata ottaa huomioon tilanteinen variaatio yksilökohtaisen variaation rinnalla. Vai onko sentään aina? Esimerkiksi Kotuksen johtajan Tuomo Tuomen mielestä suomen kielen opetuksen varsinaisen ongelma on korkeakoululaitos (Kieliposti 2/1993). Kirjoittamisen ja yleensäkin äidinkielen sanoituksen harjoittelu on Tuomen mukaan korkeakouluittain ja oppiaineittain kovin kirjavaa. Huomattava määrä tulevista virkamiehistä ei korkeakouluopintojensa yhteydessä saa lainkaan äidinkielen kirjoittamisen opetusta, väittää Tuomi.

Vain traditionalistin mielestä opetuksen tilanteinen ja yksilökohtainen variaatio (eli miinussanoin kirjavuus) saattaa olla pahasta. Korkeakouluissa vallitsee kuitenkin kuitenkin opetuksen vapaus, jota hallintovirasto ei voi eikä saa horjuttaa. Totta kai kukin tieteenala käyttää omaa ammattikieltään. Miten muuten tultaisiin toimeen? Korkeakouluopetus on paitsi tieteen myös aina kirjoittamisen opetusta, jolta yksikään tentteissä käyvä ja tutkintoja suorittava opiskelija ei voi välttyä. Äidinkielen kirjoittamisen ja puhumisen opetusta antavat kaikki korkeakoulujen opettajat, muutkin kuin varsinaiset suomen kielen professorit ja lehtorit. Tässä kai piilee syy kielenhuoltajan murheeseen. Vapaa tutkija kun itse ratkaisee, mikä on tutkimuksen kannalta selkeää ja tehokasta. Aina selkeä ammattikieli ei olekaan kielenhuoltajalle selkeätä yleis(ö)-kieltä.

Kyllä vanha revisionistikin on sitä mieltä, että tutkijat ja virkamiehet eivät aina välitä ottaa huomioon diatyyppisen variaation vaatimuksia yleisölle viestiessään. Kysymys lienee enemmän asenteesta kuin viestintätaidon puutteesta. Oppinut ammattikieli on yhä esimerkiksi lääkärille yksi parantamisen keino, aivan niin kuin yleisöltä salat-

tu loitsu oli muinoin velholle.

Otan seuraavassa kaksi esimerkkiä nykyisestä kielentuntemuksen opetuksestani. Ensimmäinen on kirjoitusviestinnän kurssi (kaksi opintoviikkoa), jonka suorittavat kaikki ensimmäisen vuoden suomen kielen opiskelijat. Periaatteeltaan vastaavaa sanomalehtikielen kurssia olen pitänyt lukuisille tulevien toimittajien sukupolville. Kirjoitusviestinnän ja sanomalehtikielen kurssit ovat näkemyseni siitä, mitä yliopistokoulutuksen saaneen kansalaisen tulisi tietää kielenkäytöstä. Toinen on kirjoitelmien arvioinnin kurssi (yksi opintoviikko), jonka suorittavat kaikki vartuneet suomen kielen opiskelijat. Arviointikurssi havainnollistaa näkemystäni siitä, mitä tulevan äidinkielen opettajan tulisi tietää vaikeimman tehtävänsä eli tekstin arvioinnin perusteista.

Kirjoitusviestinnän kurssi jakautuu syyslukukauden tekstiopin jaksoon ja kevätlukukauden kielenhuollon jaksoon. Tekstiopin jaksossa käsitellään tekstityypit ja -lajit sekä tekstilingvistiikan perusteet. Kukaan vaiheeseen liittyy runsaasti harjoituksia. Tekstilajiharjoituksiin kuuluu aina otsikko- ja referaattiharjoitus. Syksyllä 1992 opiskelijat valitsivat lisäharjoituksiksi arvostelun ja vastineen. Tekstilajiharjoituksissa tähdenetään tyylin riippuvuutta viestintätilanteesta. Kevätlukukauden kielenhuollon jaksossa keskittyy selkeän yleiskielen harjoitukseen; niitähän Kotus kaipaisi enemmänkin (Kieliposti 2/1993). Lisäksi harjoitellaan kielitekniikkaa ja sanastohuoltoa. Rinnan kirjoitusviestinnän kurssin kanssa etenevät Jyväskylän Fennicumissa kielen rakenteen alkeiden, semantiikan ja pragmatiikan kurssit. Melkoisen kauan on siis edetty vanhasta pelkästään kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteeseen pitäytyvästä kielentuntemuksen opetuksesta. Varsinaiset kielen rakenteen kurssit keskittyvät Jyväskylässä ensimmäistä vuotta seuraaviin lukuvuosiin.

Arviointikurssin vaatimuksilla ei ole rajoja. Mitä enemmän kurssin osallistujia tietää kielen rakenteesta, pragmatiikasta, kielenhuollosta, kirjallisuudesta, yhteiskunnasta ja kaikesta mahdollisesta, sen paremmin hän selviää kurssista. Esimerkiksi kevätlu-

kukaudella 1993 kurssin materiaalina oli 78 sivun opetusmoniste, josta ryhmätöinä tehtävien harjoitustekstien (sanomalehtijuttujen ja ylioppilasaineiden) osuus oli 55 sivua. Kurssin metodia olen selostanut julkisuudessa useaan otteeseen (esimerkiksi Virittäjä 3/1983, Kielikello 1/1985). Lyhyesti sanoen kurssilla palautetaan aluksi harjoitusten avulla mieleen aikaisemmilta kurseilta tuttu yleinen kieliteoria, johon arviointi voi tukeutua. Teoria tähdentää, että arvioinnissa tulee ottaa huomioon sekä kielen rakennesäännöt että kielenkäytön säännöt (sekä pragmaattiset että informaatorakennesäännöt). Näin varmistuu, että arvioijat tulkitsevat tekstiä kyllin monipuolisesti.

Kustakin ryhmätyöstä tehdään kurssilla kokonaisarviointi. Kielianalyysi vaatii tekijältään perusteelliset tiedot kielen rakennesäännöistä ja kielenhuollosta. Rakeneanalyysi vaatii ennen kaikkea tekstilingvistiikan hallintaa. Tyyli- ja sisältöanalyysi onnistuu vain, jos analysoija tuntee kielen pragmaattiset säännöt ja arvioitavan aiheen asiaperustan. Niin kuin näkyy, kirjoitelman arvioija (esimerkiksi äidinkielen opettaja) selviää tehtävästään vain, jos hän hallitsee kielen rakenteen lisäksi myös muut kielen tutkimuksen ja -tuntemuksen osa-alueet.

Varsinkin vuoden 1993 arviointiharjoitukset osoittivat, miten kirjoittajat joutuvat vaikeuksiin, elleivät he lukioissa ole perehtyneet edes kielen rakenteen perustotuuksiin. Otetaan esimerkiksi seuraava ylioppilasaineen katkelma: »Nyky päivän ihmiset alkavat vähitellen ymmärtämään Jumalan tuntemisen tärkeyden ja koska luterilainen seurakuntaelämä ei pysty heidän tarpeitaan tyydyttämään, he eroavat kirkosta.» Kirjoittaja ei näytä tuntevan virkkeen käsitettä. Sen vuoksi hän ei pysty normaalilla tavalla käyttämään pistettä eikä pilkkua, joiden käyttö vaatii virke- ja lausekäsitteen tuntemista sekä lisäksi lauseen pääjäsenten, rinnastuksen ja alistuksen käsitteiden tuntemista. (Pelkkä lipsahdus sen sijaan on, ettei kirjoittaja tunne *alkaa*-verbin kirjakielen mukaista rektiota.) Nämä tällaiset heikentyneestä virke- ja lausetajusta kertovat tapaukset ovat yleistyneet. Ne muistuttavat

opettajia siitä, että myös kirjallisuuden ja kielenkäytön opetus valuu hukkaan, jos kielen rakenteen opetus pahasti laiminlyödään.

SAKARI VIHONEN

Paikka kaikelle, kaikki paikalleen

Tässä puheenvuorossamme emme suoraan puutu siihen, miten suomen kieltä pitäisi opettaa kouluissa. Yliopisto-opetustakin pohdimme vain lauseopin osalta. Mikään ei tietenkään estä lukijaa yleistämästä ajatusiamme muuhun suomen kielen opetukseen.

Mielestämme tärkeintä ylipäänsä kieliopin opetuksessa on se, että opiskelijat oppivat ensiksikin hahmottamaan kieliopin kokonaisuutena ja toiseksi oivaltavat, että ja kuinka leksikko, syntaksi, morfologia ja fonologia muodostavat dynaamisen rakennelman, jonka osat ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Syntaksin kurssin jälkeen opiskelijan tulisi kyetä paitsi havaitsemaan lauseopin yhteydet muuhun kielioppiin, myös luomaan yleiskuva lauserakenteiden sisäisistä lainalaisuuksista. Myös lauserakenteiden ja diskurssi-ilmiöiden vuorovaikutukseen tulisi lauseopin kursseilla perehtyä.

Opiskelijan pitäisi siis lauseopin kurssin käytyään ymmärtää jotakin siitä, miten lauserakenteiden ilmiöt liittyvät toisiinsa. Kokonaisuutta korostava lähestymistapa on välttämätön siksikin, että argumentaatio jonkin analyysin puolesta edellyttää yleiskuva eri ilmiöiden välisestä vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi suomen objektin ja subjektin kuvaus voi muodostua hyvinkin erilaiseksi eri teorioissa. Ne teorit jotka hyväksyvät syntaktisten rakenteiden jonkinasteisen itsenäisyyden (esim. GB), voivat määrittellä subjektin ja objektin esimerkiksi sellaisiksi NP:iksi joilla on tietty paikka lauserakenteessa. Mikäli teoria taas ei oleta syntaksia itsenäiseksi kieliopin osaksi

(esim. kognitiivinen kielioppi), on subjekti ja objekti määriteltävä muulla tavoin, esim. semanttisesti. Sijaintiin ja merkitykseen perustuva analyysi tuottavat siis erilaisia tuloksia. Olennaista on joka tapauksessa se, että opiskelijalle tulee selväksi, minkälaisesta kieliopin kokonaisuudesta on kysymys; tällöin on helpompaa ymmärtää yksittäisen ilmiön sijoittuminen tuohon kokonaisuuteen sekä lisäksi myös aavistella niitä seurauksia, joita jonkin yksittäisen analyysin hyväksymisellä on koko kieliteorian kannalta. Kokonaisuutta korostavassa lähestymistavassa ilmiöitä ei siis irroteta muista ja jätetä näin mielikuvaa systemaattisen analyysin mahdottomuudesta. Sitä paitsi yhtenäinen teoreettinen kuvaus – olipa näkökulma mikä hyvänsä – rikastuttaa myös muita lähestymistapoja: se tarjoaa kuvan siitä mitä jokaisen lauseopillisen teorian tulisi ottaa huomioon.

Koska yksimielisyyttä ei tieteessä vallitse monestakaan asiasta, ei kielioppia voi eikä tulekaan opettaa hyväksyttynä tosiasiana vaan ensisijaisesti kiehtovana tuntemattomana ihmiselämän alueena. Opiskelijat pitäisi saada uskomaan myös siihen, että on mahdollista ja järkevää pyrkiä integroitua lauseopin, kieliopin ja koko kielen teoriaan. Kieltä on tutkittu jo niin paljon, että tällaista optimismia ei liene vaikea perustella. Opiskelun ja tutkimuksen motivaation kannalta luottamus oman tieteenalan mahdollisuuksiin on välttämätöntä.

Erimielisyys on tieteellisen keskustelun edellytys. Tätä rikkautta opetuksessakin tulisi selvästi hyödyntää. Olisi syytä esittää eksplisiittisesti ne syvemmät tiedolliset tavoitteet, joihin esiteltävä lauseopillinen teoria pyrkii. Onhan selvää, että eri seikat muodostuvat keskeisiksi silloin, kun lauserakennetta kuvataan niiltä osin kuin se heijastaa sosiaalisia vuorovaikutussuhteita kuin silloin, kun lauseita analysoidaan autonomisen kognitiivisen kielijärjestelmän ilmiöinä. Opiskelijan tulisi olla selvillä tästäkin puolesta. Eri näkökulmat eivät tietenkään sulje toisiaan pois, vaan pikemminkin täydentävät toisiaan, mutta opiskelijan olisi kuitenkin kyettävä tunnistamaan myös aidot