

FUNKTIONAALISUUS JA FORMAALISUUS
SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUKSESSA

Opettajien ja opiskelijoiden haastattelukyselyn
ja opiskelijoiden testitehtävän analyysi

Pro gradu -tutkielma
Suomen kieli
Suomi ja sen sukukielet
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2011
Rosa Salmela

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

SALMELA, ROSA:

Funktionaalisuus ja formaalisuus
suomi toisena kielenä -opetuksessa. Opettajien
ja opiskelijoiden haastattelukyselyn ja
opiskelijoiden testitehtävän analyysi.

Pro gradu -tutkielma 91 s., 23 liites.

Suomen kieli

Toukokuu 2011

Pro gradu -tutkielmani käsittelee funktionaalisuutta ja formaalisuutta suomi toisena kielenä -opetuksessa. Tutkimus on kvalitatiivis-kvantitatiivinen analyysi, ja se koostuu kolmesta eri osasta: S2-opettajien haastattelun tuloksista, S2-oppijoiden haastattelun tuloksista ja S2-oppijoiden tekemän oppimistuloksia mittaavan testitehtävän tuloksista.

S2-opettajien haastattelu kartoittaa sitä, missä määrin vastaajat käyttävät suomi toisena kielenä -opetuksessa formaalisen ja funktionaalisen kielenopetuksen menetelmiä sekä sitä, missä määrin nämä menetelmät vastaavat opettajien edustamaa opetusnäkemystä. Tutkimukseen osallistui 30 S2-opettajaa eri puolilta Suomea ja ulkomailta.

S2-oppijoiden haastattelussa analysoin sitä, toivovatko vastaajat saavansa ennemmin formaalista vai funktionaalista S2-opetusta ja miten heidän aiemmat kokemuksensa S2-opetuksesta suhteutuvat näiden lähestymistapojen periaatteisiin. Lisäksi opiskelijoiden tuli arvioida omaa rooliaan oppijoina funktionaalisuuden ja formaalisuuden näkökulmasta. S2-oppijoiden testitehtävän analyysissä puolestaan vertailen opiskelijoiden oppimistuloksia prolatiivin reseptiivisessä ja produktiivisessa hallinnassa sen jälkeen, kun he ovat tutustuneet joko formaaliseen tai funktionaaliseen itseopiskelumateriaaliin. Haastatteluun ja testitehtävän tekoon osallistui 22 S2-oppijaa. Kaikki aineisto on kerätty keväällä 2010.

Haastattelukyselyn tuloksista käy ilmi, että vastaajien näkemykset S2-opetuksen lähestymistapojen toimivuudesta ovat monipuolisesti sekä funktionaalisen että formaalisen suuntauksen mukaisia. Opettajien haastatteluvastauksissa painottuu opetuksen funktionaalisuus hieman enemmän kuin formaalisuus, ja suurin osa (60 %) opettajista vastasi myös eksplisiittisesti olevansa ennemmin funktionaalisen kuin formaalisen opetusnäkemysten edustaja. Opiskelijoiden kohdalla haastattelukyselyn tulokset osoittavat, että he arvostavat opetuksessa yhtä lailla sekä funktionaalisia että formaalisia menetelmiä ja sisältöjä, kenties jopa formaalista lähestymistapaa suosien.

Funktionaalisen ja formaalisen testitehtävän tulokset osoittavat, että formaalisen itseopiskelumateriaalin saanut ryhmä selvisi aukko- ja lauseselitystehtävästä huomattavasti paremmin. Tämä voi kertoa formaalisen lähestymistavan eduista rakenneasioita opettaessa. Toisaalta funktionaalisen materiaalin saanut ryhmä osoitti kuitenkin prolatiivin hyvää reseptiivistä hallintaa itseopiskelumateriaalin yhteydessä olleissa alustavissa tehtävissä. Testissä ei myöskään tutkittu sitä, onko lähestymistapojen välillä eroa prolatiivin hallinnassa pitkällä aikavälillä.

Asiasanat: funktionaalisuus, formaalisuus, kielenopetus, opetusmenetelmät, oppimistulokset, suomi toisena kielenä

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	3
1.1. Tutkimuksen tavoitteet ja hypoteesit	3
1.2. Keskeiset käsitteet.....	5
1.3. Aineiston esittely	7
1.3.1. Opettajien haastattelut	7
1.3.2. Opiskelijoiden haastattelut	8
1.3.3. Testitehtävät	8
1.4. Tutkielman rakenne	9
2. FORMAALINEN JA FUNKTIONAALINEN KIELENOPETUS	10
2.1. Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa.....	10
2.2. Kognitiivinen kielitiede ja kielen käyttöpohjaiset mallit	13
2.3. Funktionaalisen kielenopetuksen sovellusalueita	14
2.3.1. Kommunikatiivinen kielenopetus.....	14
2.3.2. Tehtäväpohjainen kielenopetus	16
2.4. Näkökulmia formaalisuuden ja funktionaalisuuden toimivuuteen	18
3. SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUS	21
3.1. S2-opetuksen taustaa ja traditioita	21
3.2. S2-opetuksen tavoitteet	23
3.3. Formaalisuus ja funktionaalisuus S2-opetuksessa	26
3.3.1. Oppimisympäristö	27
3.3.2. Oppimateriaalit ja harjoitustehtävät	29
4. HAASTATTELUVASTAUSTEN ANALYYSI	33
4.1. S2-opettajien haastattelut ja vastaajaryhmät	33
4.2. Opettajien haastattelukysymysten esittely ja vastausten luokitteluperusteet ...	36
4.3. Formaaliset ja funktionaaliset piirteet opettajien haastatteluvastauksissa	36

4.3.1. Oppijan aktivoiminen opetustilanteessa	37
4.3.2. Opetusmenetelmät ja kurssimateriaalit	40
4.3.3. Oppijoiden toiveiden huomioiminen ja opettajan rooli	43
4.3.4. Käsitteet S2-opetuksen tavoitteista	46
4.3.5. Opettajien arviot omista opetuslinjauksistaan	48
4.4. S2-opiskelijoiden haastattelut ja vastaajaryhmät	50
4.5. Opiskelijoiden näkökulmat kielenopetukseen	51
4.5.1. Oppituntien sisällöt.....	52
4.5.2. Opetusmenetelmät.....	55
4.5.3. Oma rooli oppijana	57
4.6. Yhteenveto tuloksista	59
5. TESTITEHTÄVÄN ANALYYSI	62
5.1. Testin lähtökohdat ja asetteleminen	62
5.2. Formaalin itseopiskelumateriaalin ja testitehtävän	66
5.3. Aukkotehtävä ja lauseselitykset testiryhmillä 1A ja 2A	67
5.4. Funktionaalinen itseopiskelumateriaalin ja testitehtävän	70
5.4.1. Alustavat tehtävät testiryhmillä 1B ja 2B	72
5.4.2. Aukkotehtävä ja lauseselitykset testiryhmillä 1B ja 2B	78
5.5. Oppimistulosten erot formaalisessa ja funktionaalisessa testitehtävässä	80
6. LOPUKSI.....	83
LÄHTEET.....	88
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Maahanmuutto Suomeen on lisääntynyt tasaisesti 1980-luvulta saakka. Toimiva suomen kielen taito on oleellisen tärkeää onnistuneen integraation ja kotoutumisen takaamiseksi. 1990-luvulla alettiin puhua suomi toisena kielenä -opetuksesta, jonka oli tarkoitus vastata maahanmuuttajien lisääntyviin kielenoppimistarpeisiin. Uuden lähestymistavan luominen suomen kielen opetukseen ei kuitenkaan ollut aivan yksinkertaista. Aikaisempaa kokemusta suomen opettamisesta toisena kielenä ei ollut juuri muuten kuin suomenruotsalaisille opetetun finskan osalta, joten opetusta lähdettiin toteuttamaan pääosin vieraan kielen opetusmenetelmien pohjalta. Toisen kielen opiskelu on kuitenkin luonteeltaan erilaista kuin vieraan kielen, sillä sen tarkoitus on tarjota oppijalle mahdollisimman nopeasti mahdollisimman hyvät kielelliset välineet ympäristössään selviytymiseen. (Ks. esim. Suni 2008, 29–30.) Toiminnallisen kaksikielisyyden saavuttamiseksi on tärkeää, että opetus vastaa oppijan kielenoppimistarpeita ja painopiste on kielen käytössä, ei analyysissä. Tämä lähtökohta on toiminut virikkeenä myös pro gradu -tutkielmalleni. Tarkastelen työssäni sitä, kuinka funktionaalisen ja formaalisen kielenopetuksen periaatteet suhteutuvat tämän päivän suomi toisena kielenä -opetukseen sekä opettajien, oppilaiden että oppimistulosten näkökulmasta.

Työni johdantoluvussa esittelen työni tavoitteet ja hypoteesit sekä tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet. Esittelen alustavasti myös tutkimuksen pohjana käyttämäni aineiston ja sen keruumenetelmät.

1.1. Tutkimuksen tavoitteet ja hypoteesit

Tutkin pro gradu -työssäni suomi toisena kielenä -opetusta funktionaalisuuden ja formaalisuuden näkökulmasta. Funktionaalisella kielenopetuksella tarkoitetaan oppijälähtöistä opetusta, jossa kieli nähdään ennen kaikkea viestinnän välineenä eikä koodijärjestelmänä. Formaalin kielenopetus sen sijaan on kielioppi- ja rakennelähtöinen lähestymistapa kielenopetukseen (ks. tarkemmin luku 1.2). Tutkin S2-opetuksen lähestymistapoja kolmesta lähtökohdasta: ensinnäkin olen kiinnostunut siitä, missä määrin S2-opetuksessa käytetään funktionaalisen ja formaalisen kielenopetuksen metodeja ja sisältöjä. Tässä yhteydessä tukin myös sitä, ovatko opettajat tietoisia

opetustaan koskevista periaatteellisista linjauksista. Aineistona minulla on keväällä 2010 saamani kolmenkymmenen S2-opettajan haastattelukyselyn vastaukset.

Toinen näkökulma S2-opetuksessa käytettyihin lähestymistapoihin syntyy S2-oppijoiden haastattelusta. Millaista opetusta S2-oppijat pitävät mielekkäänä? Millaiset metodit ja sisällöt he ovat kokeneet hyödyllisenä, ja mitä he toivovat opetukselta jatkossa? Millaisena he näkevät roolinsa oppilaina? Aineistona käytän keväällä 2010 S2-opiskelijoille teettämäni haastattelukyselyä. Haastatteluun vastasi 22 S2-oppijaa. Myös tässä osassa tutkin vastauksia siltä kannalta, kuinka formaalisen ja funktionaalisen lähestymistavan periaatteet näkyvät niissä.

Oppimistulokset on kolmas näkökulma, josta käsin pohdin kielenopetuksen metodisia kysymyksiä S2-alalla. Jos sama asiakokonaisuus esitetään oppijoille sekä formaalisella että funktionaalisen tavalla, onko oppimistuloksissa eroja? Jos on, niin minkälaisia ne ovat ja mistä ne mahdollisesti johtuvat? Tätä kysymystä pohdin S2-opiskelijoille teettämäni haastattelukyselyn yhteydessä olleen testitehtävän tulosten pohjalta. Testiin vastasi kaksi opiskelijaryhmää. Toinen ryhmä koostuu erään varsinaissuomalaisen ammattikoulun maahanmuuttajaryhmän opiskelijoista, toinen yliopisto-opintoja suorittavista S2-opiskelijoista. Kyseessä ovat samat informantit kuin haastattelukyselyssä.

Edellä kuvailemani tavoitteet tiivistyvät seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Millaisia formaalisia ja funktionaalisia piirteitä S2-opettajien haastatteluvastauksissa on nähtävissä? Ovatko opettajat tietoisia opetuslinjauksistaan?
2. Mitä opiskelijat toivovat S2-opetukselta? Millaisena he näkevät roolinsa oppijoina? Onko heidän näkemyksensä toimivasta opetuksesta enemmän formaalisen vai funktionaalisen opetussuunnan periaatteiden mukainen?
3. Antaako käyttämäni testitehtävä viitteitä siitä, että formaalisen ja funktionaalisen opetusmenetelmän välillä on eroja oppimistuloksissa? Millaisia nämä erot mahdollisesti ovat?

Hypoteesini on, että opettajat tiedostavat opetusnäkemyksensä ja opettavat niiden mukaisesti. Uskon, että S2-opetuksessa sovelletaan tarpeen mukaan sekä funktionaalisia että formaalisia menetelmiä, mutta opetus on kuitenkin pääsääntöisesti enemmän

formaalista kuin funktionaalista, sillä S2-opetuksella on tiettävästi enemmän formaaliset kuin funktionaaliset perinteet. Mitä S2-oppijoiden haastatteluvastauksiin tulee, epäilen, että oppijat toivovat enemmän funktionaalista kuin formaalista opetusta ja näkevät itsensä aktiivisina ja itsenäisinä kielenkäyttäjinä ja -oppijoina.

Kun verrataan formaalisen ja funktionaalisen opetusmenetelmän eroja oppimistuloksissa, hypoteesini on, että funktionaalilla lähestymistavalla saavutetaan paremmat oppimistulokset ainakin opiskelijoiden reseptiivisessä kielitaidossa kuin mitä saavutettaisiin formaalisella opetusmenetelmällä.

Vaikka olen jossain määrin käyttänyt työssäni kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmiä, tutkimus on pohjimmiltaan kvalitatiivinen analyysi. Koska otokset ovat pienet (30 opettajaa ja 22 oppijaa), satunnaisvaihtelun vaikutus voi nousta suureksi. Tästä syystä vastausten määriä tutkittaessa ei ole järkevää käyttää tilastollisen tutkimuksen menetelmiä, vaan diagrammit toimivat karkeina indikaattoreina vastaajien yleisistä mielentilastoista. Otoksen laajuus ei anna mahdollisuutta tilastolliseen yleistykseen, vaan tuloksia tulee tulkita korkeintaan suuntaa-antavina.

1.2. Keskeiset käsitteet

Funktionaalisuus–formaalisuus on tutkimukseni keskeisin käsitepari. Vaikka nämä kaksi kielenopetuksen suuntausta esitetäänkin usein polarisoituina, toisensa lähes kumoavina lähestymistapoina, todellisuudessa kysymys on enemmän menettelytapojen jatkumosta kuin kahdesta täysin erillisestä näkemyksestä. Karkeasti ottaen kielenopetuksen funktionaalisuudella tarkoitetaan oppijalähtöistä, käyttöpohjaista ja kielen viestinnällisiä ominaisuuksia painottavaa opetussuuntausta, kun taas formaaliseen kielenopetukseen liitetään sellaisia ominaisuuksia kuin teoreettisuus, rakennepainotteisuus, opettajalähtöisyys ja järjestelmällisyys (ks. esim. Rivers 1968, 12). Teoriassa tällainen jaottelu on ehkä selväpiirteinen ja helposti lähestyttävä, mutta se ei ulotu kielenopetuksen todellisuuteen, sillä käytännössä yksistään puhtaan funktionaalinen tai formaalinen kielenopetus on mahdottomuus. Sen sijaan että mielletäisiin nämä kielenopetuksen kaksi lähestymistapaa dikotomisesti joko–tai -pariksi, on parempi ajatella kielenopetusta jatkumona, jonka vastakkaisiin päihin nämä

kaksi ainesta sijoittuvat. Ääripäitä ei kuitenkaan käytännössä voida saavuttaa, vaan kielenopetuksen todellisuus sijoittuu jonnekin niiden välimaastoon.

Käytännössä on yksinkertaisempaa puhua funktionaalisesta opetuksesta kuin esimerkiksi ”opetuksesta, jonka painopiste on funktionaalinen”, joten käytän jatkossa formaalisen ja funktionaalisen opetuksen käsitteitä näissä muodoissaan, vaikka käsitteiden sisältö ei olekaan näin yksioikoinen.

Oppimisprosessi on käsite, joka myös toistuu tutkimuksessani usein. Sillä viitataan niihin tapahtumiin ja vaiheisiin, joita oppija käy läpi oppimisen aikana. Nykyaikaisessa opetuksessa pyritään siihen, että opetus ei ole vain valmiin tiedon siirtoa, vaan opiskelijan oppimisprosessin ohjaamista. **Scaffolding** liittyy läheisesti oppimisprosessiin. Scaffolding on kasvatustieteen termi, ja se tarkoittaa yksinkertaistettuna oppimisen oikea-aikaista tukemista. Se perustuu Lev Vygotskyn luomaan **lähikehityksen vyöhykkeen** käsitteeseen (*Zone of Proximal Development, ZPD*). Ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä perustuu siihen, että voidakseen hyödyntää saamaansa opetusta mahdollisimman hyvin oppijan on saatava taitoihinsa nähden vaikeustasoltaan sopivaa opetusta. Sopiva taso on sellainen, että oppijalla on alustava tietopohja opettavan asian suhteen, mutta hän ei vielä pysty hallitsemaan sitä ilman opettajan apua. Mikäli oppijalla on jo riittävät tiedot asiakokonaisuuden hallitsemiseksi, opettajan tuki käy turhaksi ja turhauttavaksi. Mikäli taidot taas ovat liian suppeat, eli oppija ei ymmärrä opetettavaa kokonaisuutta edes opettajan avulla, oppimisprosessi ei pääse käynnistymään. Opetuksen on siis suuntauduttava lähikehityksen vyöhykkeelle ollakseen tehokasta. (Vygotsky 1982, 184.)

Puhun työssäni paljon myös **reseptiivisestä** ja **produktiivisesta kielitaidosta**. Yleisesti ottaen produktiivisella kielitaidolla tarkoitetaan kielen tuottamistaitoja, kun taas reseptiivinen kielitaito on kielen vastaanottamisen taitoa. Käytännössä reseptiivistä kielitaitoa on siis kuullun ja luetun ymmärtämistaidot, produktiivista kielitaitoa puolestaan on kyky puhua ja kirjoittaa. Reseptiivinen ja produktiivinen kielitaito yhdessä mahdollistavat vuorovaikutuksen merkityksien välittämisen ja tulkinnan kautta. Puheviestinnässä nämä saattavat mennä osittain myös päällekkäin. (Viitekehys 2003, 34–35.)

Tutkimukseni luvussa 5 viitataan monesti opiskelijoiden reseptiiviseen ja produktiiviseen kielitaitoon, mutta tässä työssä kysymys on vain kirjallisesta reseptiosta ja produktiosta, sillä informanteilla teettämäni testitehtävä ei käsittänyt suullisia tehtäviä.

1.3. Aineiston esittely

Tutkimukseni perustuu aineistoon, jonka olen kerännyt keväällä 2010. Aineisto koostuu kolmesta osasta: S2-opettajien haastattelukyselyn vastauksista, S2-oppijoiden haastattelukyselyn vastauksista sekä S2-oppijoiden tekemästä formaalisen ja funktionaalisen opetustavan oppimistuloksia mittaavasta testistä. Sekä haastattelut että testitehtävä ovat itse laatimiani. Esittelen aineiston osio kerrallaan alaluvuissa 1.3.1–1.3.3.

1.3.1. Opettajien haastattelut

Opettajien haastattelukysely on 10-kohtainen monivalintakysymyksistä koostuva kyselylomake. Haastattelukyselyssä kartoitettiin S2-opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja -materiaaleja, opetussisältöjen painotuksia sekä opettajien näkemyksiä kielitaidon eri osa-alueiden tärkeydestä. Lisäksi vastaajia pyydettiin arvioimaan omaa rooliaan opettajana. Vastausvaihtoehdot oli annettu kysymysten alapuolelle, mutta mikäli mikään vaihtoehdoista ei tuntunut sopivalta, vastaajan tuli antaa oma vaihtohehtonsa sille osoitettuun tilaan. Kysely mittasi implisiittisesti vastaajien opetusmenetelmien funktionaalisuutta. (Ks. liite 1.)

Vastattuaan haastattelukyselyyn opettajat saivat vielä ns. erilliskysymyksen, jossa heidän oli eksplisiittisesti ilmoitettava, ajattelevatko he olevansa funktionaalisen vai formaalisen opetustavan edustajia. Tämä osio lähetettiin erillisenä, jotta minimoitaisiin mahdollisuus, että vastaajat arvaisivat kyselyn tarkoituksen ja alkaisivat muokata vastauksia sen mukaisesti. Varsinaisen haastattelukyselyn lisäksi opettajat täyttivät taustatietolomakkeen, jossa kysyttiin muun muassa heidän ikäänsä, opetuskokemusta, opetuspaikkakuntaa ja oppilaitosta. (Ks. liite 1.)

Sain yhteyden halukkaisiin osallistujiin S2-opettajat ry:n sähköpostilistan kautta. Yhdistyksen sähköpostilista toimii maahanmuuttajille ja ulkomaalaisille suomea

opettavien henkilöiden yhteydenpitovälineenä ja tiedotusfoorumina, ja joulukuussa 2009 sillä oli noin 800 jäsentä ympäri maailmaa¹. Kerroin ilmoituksessani etsiväni S2-opettajia haastattelututkimukseen, mutta työni aiheesta en kertonut tässä vaiheessa tarkemmin. Haastattelun esitystapa mukailee ns. sokkotestiasetelmaa, jossa testattava ei tiedä, mitä hänen vastauksistaan tutkitaan. Yhteydenottoja tuli yhteensä 49, ja lähetin haastattelulomakkeen kaikille tutkimuksesta kiinnostuneille. Erilliskysymyksen sisältäviä vastauksia kertyi lopulta reilun neljän viikon aikana yhteensä 30. Vastaukset saatuaani lähetin osallistuneille lyhyen kuvauksen työni aiheesta. Haastattelulomake oli sähköisesti täytettävä Word-liitetiedosto.

1.3.2. Opiskelijoiden haastattelut

Opiskelijoiden haastattelukysely on 6-kohtainen monivalintakysymyksistä koostuva kyselylomake. Opiskelijoiden tuli arvioida, mikä on ollut sisällöllisesti hyödyllistä heidän tähänastisessa opetuksessaan, mitä he toivoisivat voivansa vielä oppia ja millaiset opetusmenetelmät he kokivat oppimisensa kannalta toimivina. Vastaajat saivat myös arvioida omaa rooliaan opiskelijoina erilaisten väittämien avulla, joista heidän piti valita heitä itseään parhaiten kuvaavat vaihtoehdot. Haastattelukysely on suomenkielinen ja se sisältää myös taustatietolomakkeen. (Ks. liite 2.)

Kyselyyn vastanneita opiskelijoita oli yhteensä 22. He koostuivat kahdesta ryhmästä: Ryhmän 1 (12 opiskelijaa) vastaajat olivat erään varsinaissuomalaisen ammattikoulun maahanmuuttajaopiskelijoita. Ryhmän 2 (10 opiskelijaa) vastaajat olivat yliopistotutkintoa suorittavia suomi toisena kielenä -opiskelijoita. Molempien ryhmien taitotaso oli opettajien arvion mukaan eurooppalaisella viitekehyksellä noin tasoa B. Ryhmät täyttivät haastattelun osana oppituntiaan.

1.3.3. Testitehtävät

Tutkimukseni kolmas aineisto-osa koostuu S2-oppijoiden tekemästä testitehtävästä, joka pyrkii mittaamaan oppimistulosten eroja, kun sama kohdekielen ilmiö esitellään oppijoille formaalisella ja funktionaalisella tavalla. Vastaajat olivat samoja S2-

¹ lähde: <http://s2opettajat.yhdistysavain.fi/s2ope-lista/>. Haettu 22.4.2010.

opiskelijoita kuin edellä esitellyt haastattelukyselyn vastaajat. Testitehtävä oli liitetty haastattelukyselyn loppuun.

Testistä oli kaksi eri versiota, mutta molemmat mittasivat samaa asiaa: opiskelijoiden prolatiivin reseptiivistä ja produktiivista hallintaa itseopiskelumateriaaliin tutustumisen jälkeen. Testiryhmälle A annettiin kuvaus, jossa esiteltiin prolatiivin muodostus ja käyttö formaalisella tavalla. Tutustuttuaan aiheeseen he täyttivät aukkotehtävän, joka mittasi, kuinka hyvin he olivat omaksuneet kyseisen kielioppiasian. Testiryhmälle B puolestaan annettiin lyhyt tarina, joka sisälsi useita prolatiivimuotoisia sanoja. Oppijoiden tuli selvittää, mistä teksti kertoi, ja vastata kolmeen prolatiivin ymmärtämistä mittaavaan kysymykseen. Tämän jälkeen he tekivät saman aukkotehtävän kuin testiryhmä A. Testi toteutettiin siten, että molemmista ryhmistä puolet sai ratkaistavakseen formaalisen testitehtävän, kun taas puolet sai funktionaalisen testitehtävän. (Ks. liitteet 3 ja 4.)

1.4. Tutkielman rakenne

Tutkielmani etenee siten, että luvuissa 2–3 valotan ensin funktionaalisen ja formaalisen kielenopetuksen taustaa ja teoreettisia lähtökohtia sekä suomi toisena kielenä -opetuksen traditioita ja linjauksia. Luvussa 4 analysoin, millaisia funktionaalisia ja formaalisia piirteitä S2-opetuksessa aineistoni valossa esiintyy. Samassa luvussa tutkin myös, millaisia piirteitä S2-oppijat toivovat opetukselta ja millaisena he näkevät oman roolinsa oppijoina. Luvussa 5 tutkin testitehtävän tulosten valossa sitä, millaisia eroja formaalisen ja funktionaalisen opetustavan välillä on oppimistulosten suhteen. Luvussa 6 kokoan päätelmäni yhteen.

2. FORMAALINEN JA FUNKTIONAALINEN KIELENOPETUS

Käsittelen tässä luvussa kielenopetuksen yleisiä traditioita ja esittelen funktionaalisen kielenopetuksen tärkeimmät lähtökohdat ja sen eroavaisuudet suhteessa formaaliseen kielenopetukseen. Funktionaalisen kielenopetuksen lähestymistavat palautuvat kognitiivisen kielitieteen ajatukseen oppijasta kielen aktiivisena havainnoijana, joten esittelen myös kognitiivisen kielitieteen perusteita funktionaalisuuden osalta ja niihin liittyviä kielen käyttöpohjaisia malleja (*usage-based models*). Alaluvuissa 2.3.1–2.3.2 käsittelen funktionaalisen kielenopetuksen tunnetuimpia käytännön sovellusalueita. Näitä ovat kommunikatiivisen kielenopetus (*communicative language teaching, CLT*) ja tehtäväpohjaisen kielenopetus (*task-based language teaching, TBLT*). Viimeisessä alaluvussa teen yhteenvedon ja pohdin funktionaalisen ja formaalisen lähestymistavan etuja ja haittoja. Koska työni painopiste on erityisesti funktionaalisessa kielenopetuksessa, myös työni teoriaosassa käsitellään funktionaalisuutta enemmän kuin formaalisuutta. On kuitenkin hyvä muistaa, että myös formaalisella kielenopetuksella ja kielentutkimuksella on omat sovellusalueensa, vaikka tässä työssä en keskitykään niiden esittelyyn.

2.1. Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa

Formaalisen ja funktionaalisen lähestymistavan vastakkainasettelu on käytännössä yhtä pitkä kuin kielenopetuksen historiakin. Nämä kaksi kielenopetuksen näkökulmaa ovat vuorotelleet antiikin ajoista tähän päivään, ja niiden suosio on vaihdellut sen mukaan, millaisia tavoitteita kielenoppimiselle on asetettu ja minkälaisia muutoksia kielenopetuksen teoreettisissa perusteissa on tapahtunut (Laihiala-Kankainen 1993, 251). Formaalisessa traditiossa painotetaan äidinkielen rakenne- ja käsitejärjestelmän sekä aikaisemman kielitiedon merkitystä vieraan kielen oppimisessa, funktionaalisessa traditiossa puolestaan korostetaan äidinkielen ja vieraan kielen oppimisprosessien samankaltaisuutta (Laihiala-Kankainen 1993, 14). Nämä näkökulmat pohjautuvat siihen, että kielentutkimus itsessään on ollut kautta historian kaksijakoista. Rationalistiset kielentutkijat ovat pyrkineet löytämään kaikista kielistä yhteiset universaalit, kun empiristit puolestaan ovat olleet kiinnostuneita yksittäisistä kielistä ja niiden erityispiirteistä. Kielenopetuksen kannalta tämä tarkoitti sitä, että rationalistit uskoivat universaalisten kategorioiden olevan kielenoppimisen perusta, siinä missä

empiristit painottivat ympäristön merkitystä kielenoppimisprosessissa. Formaalin kielenopetus palautuu siis rationalistiseen kielentutkimukseen, kun taas funktionaalinen kielenopetus nojaa empiristiseen kieliäjatteluun. (Diller 1978, 10–37.)

Formaalinen ja funktionaalinen kielenopetus eroavat toisistaan muussakin kuin siinä, kuinka paljon rakenneseikkojen opettamiselle lasketaan painoarvoa. Näiden lähestymistapojen eroista on olemassa runsaasti kuvauksia, ja esimerkkejä aihetta käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta löytyy jo 1960-luvulta. Muun muassa Rivers (1968, 12) kuvaa formaalisen ja funktionaalisen kielenopetuksen lähestymistapaeroja seuraavien vastakkainasetteluiden pohjalta².

1. Kielen analyysi vs. kielen käyttö

Formalistien mukaan kieli on koodijärjestelmä, jossa säännöt ja muodot ovat ensiarvoisia opetuksen kannalta. Funktionalistit puolestaan pitävät kieltä viestinnän välineenä ja korostavat opetuksessa kielen käytön asemaa.

2. Deduktio vs. induktio

Formalistit korostavat deduktiivista opetusmuotoa, jossa edetään säännön asettamisesta sen soveltamiseen. Funktionalistit kannattavat induktion periaatetta: säännöt ja yleistyksiset muodostetaan laajan esimerkkiaineiston pohjalta.

3. Yksityiskohtainen vs. funktionaalinen kielioppi

Formalistit ajattelevat, että kieliopin ja sen sääntöjen yksityiskohtainen hallinta on toimivan kielenkäytön kannalta oleellista. Funktionalistit puolestaan uskovat, että kommunikaatiotaitojen kannalta vain keskeisimmät kieliopilliset rakenteet ovat merkityksellisiä.

4. Passiivinen vs. aktiivinen luokkahuone

Formalistit pitävät oppimisen kannalta tärkeimpänä oppimateriaalia ja opettajan toimintaa luokkahuoneessa. Funktionalistit näkevät tärkeämpänä oppijoiden oman aktiivisuuden.

5. Kirjoitetun vs. puhutun kielen ensisijaisuus

Formalistit pitävät luku- ja kirjoitustaitoa kielitaidon tärkeimpinä osa-alueina. Funktionalistit korostavat kommunikaatiotaitoja, puheen tuottamista ja kuullun ymmärtämistä.

(Rivers 1968, 12; vrt. Laihiala-Kankainen 1993, 12.)

Laihiala-Kankaisen mukaan niin sanottu traditionaalinen opetustapa samaistetaan nykyäänkin enemmän valistusajalla paikkansa vakiinnuttaneeseen formaaliseen opetustapaan kuin funktionaaliseen kielenopetukseen. Funktionaalisuuden kannattajia on sen vuoksi usein virheellisesti pidetty valtavirrasta poikkeavina kielenopetuksen

² Jaottelu Laihiala-Kankaista (1993, 12) mukailten

uudistajina, vaikka tosiasiaa funktionaalisen kielenopetuksen perinteet alkavat jo hellenistiseltä kaudelta. (Laihiala-Kankainen 1993, 255.)

Nykyään funktionaalisisessa kielenopetuksessa kieli nähdään ensisijaisesti viestinnän välineenä. Lähestymistapa on merkityslähtöinen: muotoja ei opeteta irrallisina, vaan ne ovat olemassa, jotta voidaan ilmaista merkityksiä. Kielioppitermistö pyritään pitämään yksinkertaisena ja läpinäkyvänä, jotta oppijan kognitiivinen kuormitus ei kasvaisi liikaa ja oppiminen voitaisiin tehostetusti kohdistaa nimenomaan kieleen eikä sen termistöön. Opetusjärjestys ei myöskään perustu siihen, että helpoimmat rakenteet opetettaisiin ensin, vaan opetusta ohjaa rakenteiden yleisyys kielessä. (Aalto–Tukia 2007, 23–24.)

Funktionaalisisessa kielenopetuksessa korostetaan erityisesti oppijan kielenkäyttötarpeita ja oppijan omaa kielenoppimisprosessia. Kielenoppiminen nähdään yksilöllisenä prosessina, jossa opettajan rooli on auttaa tiedon jäsentämisessä, tukea oppijaa ja siten myös nopeuttaa oppimisprosessia. Koska oppijan todelliset kielenkäyttötarpeet ovat opetuksessa etusijalla, funktionaalisisessa kielenopetuksessa opetus pyritään viemään ulos luokkahuoneesta niihin autenttisiin tilanteisiin, joita kielenoppijat kohtaavat todellisessa elämässään. (Aalto 2008, 1–2.)

Kielenopetuksen lähestymistavat perustuvat suurelta osin siihen, tutkitaanko oppijan tuottamaa välikieltä³ funktionaalisisesta vai formaalisesta näkökulmasta. Välikielen formaalisen tutkimuksen paras esimerkki lienee 1960-luvun jälkeen vallalle noussut virheanalyysi (*error analysis*, EA), jossa korostuu ajatus, että oppijoiden tuottaman välikielen poikkeavuudet kohdekieleen nähden ovat virheellistä kieltä. Pedagogisessa mielessä virheanalyysistä on se hyöty, että sen avulla voidaan havaita, mitä oppija on jo oppinut kohdekielestä ja mitä on vielä tarpeen oppia. Ongelmallista tässä lähestymistavassa kuitenkin on, että ne alueet, joilla oppijat hallitsevat kielen, jäävät huomiotta. Myös virhe-käsitteen määrittely ja selittäminen itsessään on vaikeaa. (Ellis – Barkhuizen 2005, 51.)

Funktionaalisisessa analyysissä kielen piirteet sidotaan niiden merkityksiin (Ellis – Barkhuizen 2005, 111). Analyysin suunta voi kulkea muodosta merkitykseen (*form–function analysis*) tai merkityksestä muotoon (*function–form analysis*). Muodosta

³Välikiellellä tarkoitetaan oppijan parhaillaan käyttämää kielimuotoa silloin kun hän on vasta matkalla kohti kohdekielen hallintaa (Nissilä et al., 2006).

merkitykseen kulkevassa analyysissä lähtökohta on formaalinen, eli muoto pyritään liittämään kaikkiin niihin merkityksiin, joita sillä on. Merkityksestä muotoon kulkevan analyysin taustalla taas on ajatus siitä, että välikielen kehitystä motivoivat kommunikatiiviset tarpeet. Tällöin on tarpeen tutkia sitä, millaisia funktioita oppilaan käyttämällä muodoilla on missäkin välikielen kehityksen vaiheessa. Analyysit täydentävät toisiaan, ja niiden avulla on mahdollista tutkia, miten oppijat hyödyntävät kielellisiä resurssejaan suhteessa kommunikatiivisiin tarpeisiinsa. (Ellis – Barkhuizen 2005, 113–115, 137.)

2.2. Kognitiivinen kielitiede ja kielen käyttöpohjaiset mallit

Funktionaalisen kielenopetuksen periaatteet ja edellä esittelemäni funktionaaliset tutkimussuuntaukset palautuvat 1970-luvulla syntyneeseen kognitiiviseen lingvistiikkaan, jossa kielitiedon ensisijaisena lähteenä nähdään kielen käyttäminen. Willian Croftin ja Alan Crusen mukaan tähän hypoteesiin liittyy myös ajatus siitä, että kielen oppimista ohjaavat samat prosessit kuin mitä tahansa muutakin kognitiivista toimintaa. Kieli nähdään reaaliaikaisena, tietyn ajan kestäväenä symbolisten yksikköjen havaitsemisena ja tuottamisena. (Croft – Cruse 2004, 1–2.)

Kielen käyttöpohjaiset mallit (*usage-based models*) perustuvat teoriaan kielen käyttöpohjaisesta omaksumisesta. Käyttöön perustuvan lingvistiikan (*usage based linguistics*) taustalla on ajatus, että kieltä omaksutaan jatkuvasti induktiivisella metodilla: kielenoppija tarkkailee ympäristöään ja tekee siitä päätelmiä, joita hän soveltaa omassa kielenkäytössään (Tomasello 2003, 4). Teoria on samankaltainen kuin kognitiotieteessä esitetty ajatus ihmisestä informaation prosessoijana ja niin sanottuna naiivina tieteilijänä (*naïve scientist*), jossa ihminen pyrkii ymmärtämään maailmaa siitä tekemiensä johtopäätösten pohjalta (ks. esim. Augoustinos et al. 2006, 20).

Käyttöpohjaiset mallit ovat kognitiotieteeseen ja kognitiiviseen lingvistiikkaan pohjautuva funktionaalinen lähestymistapa kielentutkimukseen. Nämä kielitieteelliset lähestymistavat eivät sinällään kuvaa kielen oppimista, vaan ennemminkin kysymys on kielen ja kielenkäyttäjän välisestä suhteesta. (Niiranen 2008, 45 .)

Michael Tomasello esittää käyttö pohjaisia malleja käsittelevässä teoksessaan, että kielenomaksuminen tapahtuu pääasiassa neljän psykolingvistisen prosessin kautta. Tomasello puhuu teoksessaan lähinnä lasten kielenomaksumisesta, mutta näitä prosesseja voitaneen verrata myös toisen kielen oppimisprosesseihin (Tomasello 2003, 295). Esimerkiksi Leena Niiranen on käyttänyt väitöskirjansa teoreettisena kehyksenä käyttö pohjaisia malleja verratessaan kaksikielisten norjalaisten kielenoppimista yksikieliseen kontrolliryhmään. (Ks. Niiranen 2008, 45–50.)

Ensimmäinen Tomasellon mainitsema prosessi on kulttuurinen oppiminen, jonka kautta lapsi oppii, millaisissa yhteyksissä mitäkin ilmauksia on sopivaa käyttää. Toisena prosessina hän esittää skeemat ja analogiat, joita apuna käyttäen lapsi oppii muodostamaan uusia ilmauksia. Kolmantena hän mainitsee ilmausten tiedostamattoman vahvistumisen: ilmaukset lujittuvat ulkopuolisen syötöksen ja lapsen saaman palautteen lisääntyessä. Neljäs prosessi käynnistyy, kun lapsi luo mielessään kategorioita erilaisille kielellisille kokonaisuuksille. Näin kieli syntyy, vahvistuu ja kehittyy vuorovaikutuksen ja oman aktiivisuuden myötä. (Tomasello 2003, 295–303.) Koska funktionaalisessa kielenopetuksessa korostetaan äidinkielen ja toisen kielen oppimisprosessin samankaltaisuutta, teoriaa voidaan käyttää hyväksi myös toisen kielen opetuksessa (Niiranen 2008, 45–50).

2.3. Funktionaalisen kielenopetuksen sovellusalueita

Käyttö pohjaiset mallit tarjoavat funktionaalisen kehyksen kielenopetuksen teoreettisiin kysymyksiin. Ne luovat kuvan aktiivisesta oppijasta, joka havainnoi ympäristöään ja tekee siitä johtopäätöksiä. Kognitiivisen lingvistiikan teoria kielen oppimisesta käytön kautta näkyy seuraavaksi esittelemissäni sovellusalueissa siten, että niissä pyritään paitsi aktivoimaan oppijaa kielenkäyttö tilanteisiin, myös sitomaan kielenoppiminen aitoon kielenkäyttöön. Luvuissa 2.3.1–2.3.2 esittelen funktionaalisen kielenopetuksen sovellusalueita 1970-luvulta eteenpäin.

2.3.1 Kommunikatiivinen kielenopetus

Kommunikatiivinen kielenopetus (*communicative language teaching*, CLT) syntyi 1970-luvulla kielenopetuksen niin sanotun kommunikatiivisen liikkeen myötä. Ajatus,

että kielenopetuksen tulisi tähdätä mahdollisimman toimivaan kommunikatiiviseen kompetenssiin, ei ollut sinällään uusi, mutta kommunikatiivinen lähestymistapa avasi kuitenkin uudenlaisia näkökulmia kieleen ja kielenoppimiseen. (Littlewood 1981, xiii–ix.)

Kommunikatiivisen kompetenssin käsitteestä on kiistelty runsaasti, eikä sitä ole määritelty vielä kukaan kattavasti. Littlewoodin mukaan kommunikatiivisella kompetenssilla tarkoitetaan sitä, että oppijan on paitsi hallittava kielen rakenteet niin hyvin, että hän pystyy ilmaisemaan itseään sujuvasti, myös tiedostettava, missä funktioissa ne toimivat. Oppijan on opittava vastaanottamaan palautetta kielenkäyttötilanteissa ja käyttämään sitä yhtenä resursseistaan. Oppijan on myös tiedostettava kielenkäytön sosiaaliset säännöt eli opittava erottamaan, mitkä rakenteet ovat tietyissä tilanteissa sopivia ja mitkä mahdollisesti loukkaavia. (Littlewood 1981, 6.) Kommunikatiivisen kompetenssin yksi tärkeä osa-alue on myös ns. strateginen kompetenssi, jolla tarkoitetaan kielenkäyttäjän taitoa käyttää hyväkseen erilaisia kommunikaatiostrategioita. Niiden avulla oppija voi kompensoida mahdollisia puutteita sanaston tai rakenteiden hallinnassa. Kommunikaatiostrategiat lisäävät myös oppijan kielitaidon joustavuutta, ja niiden avulla voi ratkoa monenlaisia ymmärtämisongelmia. (Suni 1994, 131.)

Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa kieltä ei nähty enää vain sen rakenteiden summana, vaan huomiota kiinnitetään myös sen ilmentämiin kommunikatiivisiin funktioihin. (Littlewood 1981, xiii–ix.) Kielioppia ei enää pidetty kielenoppimisen keskipisteenä, vaan uudeksi päämääräksi asetettiin viestintä. Kieliopin tehtävä sen sijaan oli palvella tämän päämäärän saavuttamista. (Suni 1994, 124.) Kieliopin suhteen keskityttiin yhä enemmän siihen, *miten* kielenkäyttäjät käyttävät rakenteita ilmaistessaan itseään. Esimerkiksi lause ”Mikset sulje tuota ovea?” voi sisältää kontekstista riippuen ainakin kolme eri funktiota: kysymyksen, kehotuksen ja määräyksen. Funktionaalisten ja rakenteellisten näkökulmien yhdistyessä saavutetaan kielenkäyttöön kommunikatiivinen ulottuvuus: kielenoppijaa siis opastetaan yhdistämään oppimansa rakenteet niiden funktioihin reaaliajassa ja -tilanteissa. (Littlewood 1981, xiii–ix.) On kuitenkin muistettava, että kommunikatiivisen kielenopetuksen tarkoitus ei silti ole väheksyä sanaston ja rakenteen merkitystä, vaan osoittaa, että kommunikoinnin alkuun pääsemiseksi tarvitaan ehkä vähemmän kielioppia ja sanastoa kuin aiemmin on ajateltu (Suni 1994, 124).

Kommunikatiivisen kielenopetuksen keinot perustuvat kommunikatiivisten aktiviteettien (*communicative activities*) harjoittamiseen. Oppijat saavat tehtäviä, joiden pohjalta heidän on keskusteltava, kuvailtava tai esimerkiksi kysyttävä apua. Mukana voi olla myös roolileikkejä ja pelejä. Tehtävät voivat olla joko tarkasti ohjeistettuja tai vain suuntaa-antavia, mutta tärkeintä niissä kaikissa on oppilaiden välisen vuorovaikutuksen aikaansaaminen. (Littlewood 1981, 23–26.) Yksi kommunikatiivisten aktiviteettien muoto on myös kuunteluharjoitukset, joissa kuunteleminen nähdään aktiivisena, ymmärtävänä toimintana (Littlewood 1981, 65). Kommunikatiivisten aktiviteettien tarkoituksena on luoda sellainen oppimista tukeva konteksti, joka mahdollistaa luonnonmukaisen oppimisen sekä parantaa oppijoiden motivaatiota. Harjoitusten kokonaisvaltaisuus katsotaan erityisen tärkeäksi. (Littlewood 1981, 17–18).

2.3.2. Tehtäväpohjainen kielenopetus

Tehtäväpohjainen kielenopetus (*task-based language teaching, TBLT*) on kielenopetuksessa 1980-luvulla syntynyt metodi, joka nousi vastavoimaksi toisen kielen opetuksessa vakiintuneelle opettajalähtöiselle, muotokeskeiselle opetukselle. TBLT pohjautuu funktionaalisen kielenopetuksen oppimiskäsityksiin: oppijoita kannustetaan keskittymään ensisijaisesti merkityksiin ja käsittämään kieli selviytymisen välineenä, ei opiskelun itsetarkoituksena. Oppijoille annetaan tehtäviä, jotka ohjaavat tällaiseen ajatteluun. (Van den Branden 2006, 1.) Tässä kohdassa on tarpeen selvittää, että käytän työssäni suomenkielistä vastinetta *tehtävä* englannissa käytetylle ilmaukselle *task*. *Tehtävä*-sanalla ei siis tarkoiteta tässä perinteisiä, oppikirjoissa esiintyviä ja yleensä rakennepainotteisia ”harjoitustehtäviä” (*exercise*), vaan laajemmin TBLT:n alaan kuuluvia funktionaalisia tehtäviä. Määrittelen tehtävien sisältöä tarkemmin vielä tämän alaluvun loppupuolella.

TBLT-tehtäviä käytetään pohjana oppimistavoitteiden, opetusmetodologian ja oppimistulosten arvioinnin analyysissä. Nämä kolme tasoa toteutuvat käytännössä seuraavalla tavalla:

- 1) Tehtävät laaditaan sen pohjalta, mitä toisen kielen oppijat tahtovat tai mitä heidän tarvitsee oppia, jotta he selviytyvät niistä tilanteista, joissa kohdekieltä tarvitaan.

2) Opettajan kannustaa ja motivoi oppijaa suoriutumaan joko edellä mainituista tilanteista tai niitä jäljittelevistä pedagogisista tehtävistä vuorovaikutuksen keinoin.

3) Oppimistuloksia arvioidaan sen pohjalta, kuinka hyvin oppijat suoriutuvat kyseisistä tehtävistä.

(Van den Branden 2006, 12.)

TBLT:ssä oppijan oma rooli oppimisessa on suuri. Kielenoppiminen nähdään vygotskylaisittain aktiivisena prosessina, joka voi onnistua vain mikäli oppija paneutuu oppimistehtäviin riittävällä intensiteetillä (Vygotsky 1982, 184). Toisaalta se on myös interaktiivinen prosessi, jossa korostuu vuorovaikutuksen merkitys oppimisprosessin kannalta (Van den Branden 2006, 10). Opettajan rooli jää TBLT:ssä pienemmäksi kuin rakennekeskeisessä opetuksessa oppijan oman aktiivisuuden korostuessa. Opettaja toimii oppijan keskustelukumppanina ja aktivoijana samalla kun hän pyrkii varmistamaan, että oppijan aktivoituminen johtaa myös oppimiseen. Vuorovaikutuksessa syntyy prosesseja, joiden uskotaan olevan keskeisiä toisen kielen oppimisen kannalta: esimerkiksi merkitysneuvottelut⁴ ovat yksi tällaisen prosessoinnin muoto, samoin runsaan syötöksen käsitteleminen ja ymmärtäminen, oppijan oman tuotoksen syntyminen ja huomion kiinnittäminen sisällön kannalta oleellisiin muutoseikkoihin. (Van Avermaet et al. 2006, 175.)

TBLT-tehtävää on yritetty määritellä toisen kielen tutkimuksessa monin tavoin, mutta kattavaa määritelmää siitäkään ei ole toistaiseksi onnistuttu luomaan. Se kuitenkin eroaa perinteisistä harjoitustehtävistä, drilleistä ja roolileikeistä. (Ellis 2003, 2.) Van den Branden (2006, 4) määrittelee TBLT-tehtävän yksinkertaisimmillaan ”kielenkäyttöä edellyttäväksi aktiviteetiksi, johon oppija osallistuu saavuttaakseen [tehtävän vaatiman] tavoitteen”. Ellis (2003, 9–10) puolestaan kokoaa teoksessaan yhdeksän eri tutkijan TBLT-tehtävän määritelmät ja laatii niiden pohjalta tarkemman yhteenvedon TBLT-tehtäviin liittyvistä piirteistä. Yhteenvedo muotoutuu seuraavanlaiseksi:

TBLT-tehtävä on luonteeltaan ensisijaisesti suuntaa-antava. Pää tavoitteena on oppilaan aktivoiminen, eikä oppilaan tuotoksen tarvitse aina vastata opettajan suunnitelmaa,

⁴ Merkitysneuvottelu on keskusteluanalyysin käsite, jolla tarkoitetaan keskustelun varsinaisesta aiheesta erkaantuvaa sivupolkua, jonka aikana tarkistetaan ja korjataan jokin kielenkäytössä esiintynyt sisällöllinen tai muodollinen epäselvyys. Usein merkitysneuvottelut ovat välttämättömiä keskustelun jatkumisen kannalta. (vrt. esim. Suni 2008, 49.)

mikäli sen sisältö on kuitenkin ymmärrettävä ja kontekstiin sopiva. Ellis kutsuukin tehtävää myös nimellä *workplan* ('työsuunnitelma'). Se voi perustua opettajan laatimaan materiaaliin tai tilannekohtaiseen improvisointiin. (Ellis 2003, 9.)

Muita TBLT-tehtäviä leimaavia piirteitä ovat niiden merkityskeskeisyys ja autenttisuus. Tehtävissä pyritään kehittämään kohdekielen hallintaa kommunikaation avulla, ja myös ei-kielelliset ilmaukset ovat sallittuja. Kommunikaation sisältö menee ehdottoman kieliopillisen tarkkuuden edelle. Autenttisuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tehtävien tulisi ohjata oppija sellaiseen toimintaan, jota hän kohtaa opiskelun ulkopuolella. Tehtävissä voi olla esimerkiksi lomakkeiden täyttämistä, tai keskusteluissa voidaan harjoitella väärinkäsityksistä selviämistä. Tehtävästä suoriutumiseen liittyy aina valikoima tiettyjä muotoja ja rakenteita, mutta mitä näistä rakenteista valitaan käytettäväksi, jää oppijan omaksi päätökseksi. Kuten perinteiset harjoitustehtävätkin, TBLT-tehtävät koskevat kaikkia kielitaidon osa-alueita luku- ja kirjoitustaidosta puheen ymmärtämiseen ja tuottamiseen. (Ellis 2003, 9–10.)

2.4. Näkökulmia formaalisuuden ja funktionaalisuuden toimivuuteen

Sekä formaalisella että funktionaalisella lähestymistavalla on omat etunsa ja vaikeutensa kielenopetuksessa. Yksi tärkeimpiä formaalisen lähestymistavan etuja on sen järjestelmällisyys. Opettaja voi itse valita opetusjärjestyksen, ja hän on aina ajan tasalla siitä, mitä oppilaat jo tietävät. Hän pystyy valmistelemaan tarkasti kunkin tunnin aiheen ja käsittelemään sen yhtenä kokonaisuutena, ilman että yksi opetettava asia johtaa toiseen, kuten funktionaalisessa opetuksessa on tapana käydä. Järjestelmällisyys ei ole tärkeää vain opettajan näkökulmasta, vaan myös oppija hyötyy pystyessään nimeämään parhaillaan opiskeltavan asian. Hän myös tietää jälkeenpäin mitä on oppinut. Myös oppilaan kognitiivinen kuormitus pienenee, kun opettaja pystyy annostelemaan informaation sopivan kokoisissa erissä oppijalle. (Martin 1995, 64.)

Formaalisen lähestymistavan haitat liittyvät sen fragmentaarisuuteen ja vieraantuneisuuteen todellisesta kielenkäytöstä. Oppija saattaa kokea rakenteiden opettelu turhauttavaksi, jos niitä ei pääse hyödyntämään todellisissa kielenkäyttötilanteissa. Jos kielenopetuksen lähtökohdaksi otetaan se, että rakenteet on hallittava ennen kuin viestiminen voi alkaa, voi mennä pitkäänkin ennen kuin kieltä

päästään käyttämään. Yksinkertaisissakin kielenkäyttötilanteissa täytyy tavallisesti hallita useita eri rakenteita. Samaan aikaan monien rakenteiden irrallinen opiskelu voi hämmentää oppijaa, kun mikään ei tunnu liittyvän mihinkään. Autenttista materiaalia ei juuri päästä hyödyntämään, vaikka se voisi olla oppijan kannalta motivoivaa. (Martin 1995, 64.)

Funktionaalinen kielenopetus ratkaisee joitakin formaaliseen lähestymistapaan liittyviä ongelmia. Ensinnäkin kieli esittäytyy oppijalle alusta asti kokonaisuudessaan, jolloin oppijalle syntyy yhtenäisempi kuva siinä esiintyvistä ilmiöistä. Kun opetus ei etene rakenneasioiden helppouden tai vaikeuden ehdoilla, voidaan keskittyä opettamaan niitä asioita, jotka ovat kielenkäytössä yleisimpiä ja siten myös oppijalle tarpeellisimpia. Opiskelun katsotaan olevan mielekkäämpää ja motivoivampaa, kun oppija pääsee käyttämään kieltä mahdollisimman nopeasti. Oppijoita kannustetaan käyttämään kommunikaatiostrategioita, joiden avulla oppijan on mahdollista kompensoida kieliopin ja sanaston puutteita. Samalla ne toimivat välineinä uuden oppimiseen luokkahuoneen ulkopuolella. Funktionaalinen kielenopetus myös aktivoi oppijaa asettaessaan hänet eräänlaisen tutkijan rooliin, sillä välikieltä tuottaessaan hän joutuu jatkuvasti asettamaan hypoteeseja, testaamaan niitä ja tulosten perusteella joko muuttamaan tai vahvistamaan käsityksiään. Virheitä ei nähdä ongelmana, vaan ne edesauttavat oppimista ja joissain tapauksissa myös mahdollistavat sen. (Martin 1995, 64.)

Kuten formaalisella, myös funktionaalilla kielenopetuksella on vaikeutensa. Tärkeimpänä ongelmana mainitaan yleensä sen kaaottisuus: opetus rönсыilee ja etenemisen tarkkailu ja arviointi vaikeutuu. (Martin 1995, 64.) Sekä oppijoilta että opettajalta vaaditaan varsin suurta epävarmuuden sietokykyä. Oppijoiden voi olla vaikea mukautua ajatukseen, että he joutuvat käyttämään rakenteita ennen niiden varsinaista analyysiä (Aalto 1994, 11). Opettajien taas voi olla vaikea hyväksyä sitä, että monesti he eivät voi täysin ennakoida, mitä oppitunnit tulevat pitämään sisällään. Lisäksi on tärkeää huomata, että formaaliseen kielenopetukseen tottuneen opettajan voi ylipäättään olla vaikea muuttaa opetustapojaan funktionaaliseksi. (Martin 1995, 64.) Tämä pätee myös toisin päin, sillä oppilaat eivät välttämättä halua omaksua totutusta poikkeavaa opetustyyliä. Jos oppija tulee kulttuurista, jossa ei ole tapana kyseenalaistaa opettajan auktoriteettia eikä opetuksessa painoteta oppilaan omaa aktiivisuutta, funktionaalinen kielenopetus voi tuntua oppijasta vieraalta ja suorastaan omituiselta. Eri kulttuureissa käsitykset opettajan ja oppijan rooleista voivat olla hyvinkin erilaiset. Jyrki

Kalliokoski (1996, 76) esittää, että kulttuurienvälisessä kommunikaatiossa ylipäättään on kiinnitettävä huomiota yksilön etnolingvistiseen identiteettiin: tämä tarkoittaa sitä, että ymmärretään sekä omat että vastapuolen kielelliset ja kulttuuriset lähtökohdat. Opettajan on huomioitava sekä kulttuurierot hänen ja luokan välillä että luokan sisällä vallitseva kulttuurinen heterogeenisuus (Norton 2000, 5).

Yhdeksi vaikeudeksi funktionaalisessa kielenopetuksessa nousee myös ajan ja resurssien puute. Tämä ei tosin koske pelkästään funktionaalista opetusta, vaan kyseessä on eräänlainen opetusalan ikuisuusongelma, kun aika ei tunnu riittävän kaikkien tarvittavien taitojen ja sisältöjen opettamiseen (Aalto 2008, 2). Funktionaalisessa opetuksessa kurssien lyhyys kuitenkin voi muodostua tavallista suuremmaksi ongelmaksi, sillä oppiminen perustuu hypoteesien testaamiseen: jos testaus jää oppijalta kesken, virheet eivät korjaannu ja pahimmassa tapauksessa ne fossilisoituvat oppijan kielenkäyttöön. Oman vaikeutensa tähän tuo myös se, että valmiin opetusmateriaalin puutteessa pettajan on vaikea olla varma, että kaikki olennainen tulee jossain vaiheessa käsitellyksi. (Martin 1995, 64–65.)

Vaikka funktionaalinen ja formaalinen kielenopetus helposti mielletään vastakkaisiksi ja jopa toisensa poissulkeviksi lähestymistavoiksi, todellisuudessa puhtaasti funktionaalista tai formaalista kielenopetusta ei ole olemassa. Kuten edellisissä luvuissa on jo tullut ilmi, muoto ja merkitys muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden eivätkä ne voi esiintyä toisistaan erillään. Kyse on enemmän siitä, kuinka nämä kaksi lähestymistapaa jakautuvat opetuksessa. Vaikka kielenopetukseen kotiutunutta formalistisuuden traditiota onkin kritisoitu, funktionaalisuuden korostaminen rakenneasioiden kustannuksella toisi kielenopetukseen todennäköisesti aivan yhtä suuria ongelmia. (Vrt. esim. Aalto et al. 2009, 409.) Parasta olisi löytää keskitie: tiedostaa molempien lähestymistapojen olemassaolo sekä soveltaa niitä tilanteen mukaan. Aallon ja Tukian mukaan tämä voisi toteutua esimerkiksi niin, että kaikki rakenneharjoittelu sidotaan kontekstiin ja oppijan tarpeisiin. Samoin rakennetehtävät voidaan laatia sellaisiksi, että oppilas joutuu ymmärtämään tehtävän kokonaisuuden ja prosessoimaan kieltä yksittäistä muotoa kauemmin. (Aalto – Tuki 2007, 25.)

3. SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUS

Tässä luvussa käsittelen funktionaalisuutta suomi toisena kielenä -opetuksen näkökulmasta. Ensimmäisessä alaluvussa käyn läpi S2-alan taustaa ja sen vaikutusta opetuksen nykyisiin käytäntöihin. Alaluvussa 3.2 esittelen S2-opetuksen tavoitteet ja pohdin sitä, kuinka funktionaalinen opetus auttaa näiden päämäärien saavuttamisessa. Alaluvussa 3.3 selvittelen sitä, mikä on funktionaalisuuden asema nykyisessä S2-opetuksessa ja millaisia vaatimuksia funktionaalisuuden toteutuminen asettaa oppimisympäristölle ja oppimateriaaleille.

3.1. S2-opetuksen taustaa ja traditioita

Maahanmuutto on lisääntynyt Suomessa merkittävästi 1980-luvulta lähtien, mikä on tuntunut myös suomen kielen opetuksessa kasvavina haasteina. Vaikka suomen kielen opetusta on ollut Suomessa jo ennen laajamittaisen maahanmuuton alkua, se on tapahtunut lähinnä yliopiston ja vapaan kansansivistystyön parissa: vielä 1980-luvun lopulle saakka opetus ei ollut muiden kuin pakolaisten osalta yhteydessä sosiaali- tai työvoimahallintoon. Tutkimusta suomi toisena kielenä -alalta oli lähinnä suomenruotsalaisten kirjoittamasta ja puhumasta ”finskasta”. Tutkimusote oli 1970-luvulla suurilta osin virheanalyttinen tai kontrastiivinen, eikä näitä tutkimuksia voitu kunnolla käyttää hyväksi muiden kuin ruotsinkielisten oppijoiden opetuksessa. S2-opetuksella ei siis ollut juurikaan teoreettista pohjaa silloin, kun sille alkoi ensi kertaa syntyä todellista kysyntää. (Suni 2008, 29–30.)

Tarkalleen ottaen suomen kielen opetuksen alkuvaiheessa ei vielä voida puhua S2-opetuksesta siinä mielessä, mitä käsitteellä nykyään tarkoitetaan, sillä oppimateriaalit ja siihenastinen opetuskokemus perustuivat suomen opetukseen vieraan kielen näkökulmasta. Se, että suomi oli nyt maahanmuuttajille toinen eikä vieras kieli, oli haaste koulutusjärjestelmälle. Suomea oli opetettu ruotsinkieliselle väestölle kouluissa jo toistasataa vuotta, mutta nyt jouduttiin ensi kertaa kamppailemaan esimerkiksi yhteisen tukikielen puuttumisesta johtuvien vaikeuksien kanssa. Vielä suurempi kysymys oli se, missä järjestyksessä suomen kieli opitaan toisena kielenä, sillä tästä ei ollut olemassa lainkaan tutkimustietoa. (Suni 2008, 29–30.)

Kuten aiemmin on tullut esille, S2-alalle vakiintunut formaalinen perinne johtuu pääosin siitä, että alan syntyvaiheessa jouduttiin muun materiaalin puutteessa turvautumaan vieraan kielen näkökulmista rakentuneeseen materiaaliin ja kokemukseen. Formaalinen traditio on edelleen havaittavissa alan oppikirjoissa ja käytännöissä: opetus rakennetaan suurelta osin kieliopillisten rakenteiden oletetun kasvavan kompleksisuuden varaan sen sijaan että painotettaisiin kielen käyttöfunktioita. On mahdollista, että S2-alan formaalista opetusperinnettä ei ole kyseenalaistettu senkään vuoksi, että sitä ei koskaan ole tietoisesti valittu opetuskäytänteiden pohjaksi. (Suni 2008, 31.) Sen sijaan formaalisen opetuksen etuja on pystytty tarpeen tullen perustelemaan suomen kielen morfologian monimuotoisuudella. S2-oppikirjoihin ei ole vanhastaan laadittu opettajan oppaita⁵, minkä vuoksi oppimateriaalien laatijoiden teoreettiset näkökohdat ovat myös jääneet pimentoon. (Aalto et al. 2009, 409.)

2000-luvulle tultaessa on kuitenkin onnistuttu luomaan monenlaista opetusta, saatu uusi oppiaine kouluihin ja alettu kouluttaa siihen opettajia, laadittu opetussuunnitelmia ja monenlaisia tutkimuksia sekä kehitetty valtakunnallisia kielitaidon mittareita. 1990-luku merkitsi S2-alalle syntymisen ja kehityksen aikaa, ja nyt 2000-luvulla ollaan ensi kertaa eräänlaisessa suvantovaiheessa, jonka aikana voidaan arvioida uudelleen opetuskäytäntöjä ja niiden tarkoituksenmukaisuutta. (Martin 1999, 176.)

Vaikka liiallisesta formaalisuudesta on pyritty viime aikoina eroon, Suni kuvaa väitöskirjassaan, että vielä nykyäänkin tapaa esimerkiksi täydennyskoulutuksissa sellaisia opettajia, jotka näkevät maahanmuuttajien oppivan suomea ensisijaisesti oppitunneilla ja korostavat opettajan roolia oppimisjärjestyksen määrittäjänä. Toisaalta on myös niitä opettajia, jotka näkevät suomen kielen oppimisen lyhyenä välivaiheena kohti tilannetta, jossa siitä tulee oppijan uusi äidinkieli. Tällaiset näkökannat osoittavat, että suomea ei vieläkään välttämättä hahmoteta toisena kielenä, jonka oppimisprosessi tapahtuu ensisijaisesti ympäristön ehdoilla, pitkän ajan kuluessa ja vähän kerrallaan. On myös hyvä muistaa, että sikäli kuin oppimisen tavoitteena on useimmiten niin sanottu toiminnallinen kaksikielisyys, se ei tarkoita, että oppijan olisi hylättävä oma äidinkielensä suomen kielen kustannuksella. Tällaiset näkökulmat juontanevat juurensa sellaisista etnosentrisistä käsityksistä, joiden mukaan enemmistökieli olisi jollain tavalla vähemmistökieltä arvokkaampi ja parempi. (Suni 2008, 32.)

⁵ Poikkeuksena tähän on Yrjö Lauranto, joka laati *Elämän suolaa. Suomen kielen alkeita 1–2* -sarjaansa opettajan oppaan 1996. Myös Lili Ahonen on laatinut SKS:n *Suomea suomeksi* -oppikirjaan opettajan oppaan vuonna 1997.

3.2. S2-opetuksen tavoitteet

Funktionaalisen opetuksen yhtenä ohjenuorana on, että se vastaa oppijoiden käytännön kielitarpeisiin. Millaisia valmiuksia oppijat sitten tarvitsevat elämässään? Aalto et al. (2009, 416–417) kokoavat toimivan viestinnän kannalta olennaisimmat taidot seuraavanlaisiksi listaksi:

- taito eritellä erilaisia tekstejä, niiden merkityksiä, kieltä, rakennetta ja tyyliä
- taito eritellä viestin kokonaisuutta ja taito reagoida sopivalla tavalla eri tilanteissa
- taito ilmaista omia ajatuksia ja luoda sosiaalisia suhteita
- taito tunnistaa tuttuja elementtejä, konstruktioita ja käyttökonteksteja kielestä ja ottaa niitä omaan käyttöön
- kyky vaihtoehtoihin ilmaisutapoihin
- taito yhdistää muoto, merkitys ja käyttö
- valmius rakentaa vahvaa reseptiivistä kielitaitoa, joka toimii produktiivisen kielitaidon pohjana

(Aalto et al. 2009, 416–417.)

Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) kielenoppijan taitotasokuvaukset esittelevät myös yllä mainitun kaltaisia tavoitteita. Viitekehyksen lähestymistapa kielenoppimiseen ja -opettamiseen on toiminnallinen, mikä tarkoittaa eräänlaista laajaa näkemystä kielen käytöstä. Kielenoppijat nähdään ensisijaisesti sosiaalisina toimijoina: heidän on pärjättävä kulloisessakin ympäristössään, paitsi puhtaasti kielellisten keinojen, myös erilaisten sosiaalisten taitojen avulla. Tällaisessa lähestymistavassa otetaan huomioon ihmisen sekä kognitiiviset että emotionaaliset voimavarat sekä kaikki ne erityiskyvyt, joita hän voi sosiaalisena toimijana soveltaa. (Viitekehys 2003, 28.)

Kuvio 1 (s. 24) havainnollistaa Viitekehyksen kuvaamaa ajatusta kielenoppimisen kokonaisvaltaisuudesta. Kielenkäyttö tapahtuu eri elämänalueilla, kotona tai julkisella elämänalueella: nämä sisältöalueet vaativat paitsi erilaista sanastoa myös tietoa niistä erilaisista kielenkäyttökulttuureista, joita kuhunkin sisältöalueeseen liittyy. Kielenkäyttö puolestaan realisoituu kielellisen viestintätaidon kautta, jonka ainekset eivät ole ainoastaan kielellisiä, sillä kielellisen viestintätaidon lisäksi oppijalla on oltava myös sosiolingvistisiä ja pragmaattisia taitoja. Kielelliset toiminnot puolestaan sisältävät perinteiset viestinnän komponentit: reseption ja produktion, vuorovaikutuksen sekä

merkityksen välittämisen ja niiden tulkinnan. Toiminnot toteutuvat kaikilla elämänaalueilla, mutta jotta oppija voi toteuttaa niitä tarkoituksenmukaisella tavalla, hänellä on oltava hallussaan kielellisen viestintätaidon komponentit. (Viitekehys 2003, 33–36.)

Elämänaalueet	Kielellinen viestintätaito	Kielelliset toiminnot
<ul style="list-style-type: none"> • julkinen • ammatillinen • koulutuksen • yksityinen 	<ul style="list-style-type: none"> • kielellinen komponentti • sosiolingvistinen komponentti • pragmaattinen komponentti 	<ul style="list-style-type: none"> • vastaanottaminen vs. tuottaminen • vuorovaikutus • merkityksen välittäminen vs. tulkinta

KUVIO 1. Kielenoppimisen eri ulottuvuudet (ks. Viitekehys 2003, 33–36).

Myös Opetushallituksen vuonna 2007 laatimassa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa korostetaan toiminnallisen kielitaidon merkitystä. Kielenopetuksessa painotetaan viestintää ja tilannelähtöisyyttä. Maahanmuuttajan tulisi kotoutumiskoulutuksen päätteeksi saavuttaa Eurooppalaisen viitekehysten taitotaso B1.1, joka määritellään ”toimivaksi peruskielitaidoksi” (OPH 2007, 16). Toimivan peruskielitaidon tavoitteet ovat seuraavat:

Kuullun ymmärtämisessä tavoitteena on, että opiskelija pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta ja ymmärtää puheen pääajatuksat ja keskeiset yksityiskohdat. Puheessa hän osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammassa tilanteissa ja selviytyy arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Luetun ymmärtämisen tavoitteena on pystyä lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä ja ymmärtää tekstin pääajatuksat, avainsanat ja tärkeät yksityiskohdat. Kirjoittamisessa pyritään selväpiirteisen, sidosteisen tekstin kirjoittamiseen ja tutun tiedon välittämiseen tehokkaasti tavallisimmassa kirjallisen viestinnän muodoissa. (OPH 2007, 21.)

Kansallisen opetussuunnitelman perusopetuksen suomi toisena kielenä -opetuksen päämääräksi on asetettu, että oppilas oppivelvollisuuden ”loppuun mennessä saavuttaa sellaisen kielitaidon tason, että hänellä on samat valmiudet opiskella kuin suomea äidinkielenään puhuvilla oppilailla”. Tämä on ongelmallinen toteutus siinä mielessä,

että oppivelvollisuuden loppuun mennessä S2-oppija on joka tapauksessa joutunut jo opiskelemaan kaikkea sitä, mihin S2-opetus oppivelvollisuuden loppuksi antaa valmiudet. Jyrki Kalliokoski esittää, että S2-opetus ei voi jatkua yksilön kohdalla loputtomiin, läpi koulunkäynnin, sillä se olisi nimenomaan osoitus opetuksen tehostomuudesta. Hänen mielestään opetuksessa olisikin järkevämpää keskittyä siihen, kuinka yksilö pääsee irti S2-opetuksesta. (Kalliokoski 2009, 439.) Myös Latomaa ja Aalto ovat samaa mieltä siitä, että S2-oppimäärän päättöarviointi ja tavoitteidenasettelu ovat ongelmallisia. He muistuttavat suomi toisena kielenä -opiskelijoiden heterogeenisestä taitotasosta: toisen polven suomenoppijoiden ja Suomeen vasta yläasteiässä muuttaneiden tavoitteet eivät voi olla samat. (Latomaa – Aalto 2009, 445–446.)

Sisäasiainministeriö on selvittänyt maahanmuuttajien kotoutumista ja siinä yhteydessä myös S2-opetuksen yhteiskunnallisia näkökohtia vuonna 2009 teettämässään tutkimuksessa. Sen mukaan erityisesti Euroopan ulkopuolelta tulevilla maahanmuuttajilla on yhteiskuntaan sitoutumiseen ja siinä toimimiseen liittyviä esteitä, joista yhdeksi suurimmista nousee toimivan kielitaidon puute (Sisäasiainministeriö 2009, 80). Tutkimuksessa korostetaan kielitaidon merkitystä, mutta toisaalta painotetaan myös sitä, ettei maahanmuuttajan tarvitse pyrkiä äidinkielen tasoiseen tuotokseen. Kielitaidon kannalta on olennaisinta, että se vastaa kunkin yksilön toiminnallisiin tarpeisiin. Yksikertaisimmillaan asia esitetään siten, että esimerkiksi sairaanhoitajan kielitaidon on oltava monipuolisempi kuin bussinkuljettajan. Kielitaidon ohella oppijan on myös saatava tietoa valtakulttuurista ja sen käytänteistä, ja tämän kulttuuriin orientoitumisen olisi seurattava mukana kielenopetuksen alkumetreiltä alkaen. (Sisäasiainministeriö 2009, 85–86.)

Kun opetuksen päämääriä peilataan S2-opetuksen menetelmiin, on selvää, että perinteisten kielioppiharjoitusten vaatimat kielenkäytön prosessit ovat etäällä niistä prosesseista, joita vaaditaan todellisista viestintätilanteista selviämiseen. Lingvistisen tiedon lisäksi tarvitaan runsaasti erilaisia sosiaalisia taitoja ja kulttuurista tietämystä. Toiminnallisen kielitaidon käsite on siinä mielessä tärkeä, että kieli on pohjimmiltaan viestinnän väline. Jos tavoitteet ovat toiminnalliseen kielitaitoon tähtääviä, opetuksen tulisi tukea näitä tavoitteita: kannustaa oppilasta hyödyntämään kommunikaatiostrategioita ja omaa päättelykykyään, mitä tarvitaan myös todellisessa, luokkahuoneen ulkopuolisessa elämässä. Opetuksen muuttaminen opettajalähtöisestä

opiskelijälähtöiseksi auttaa oppijaa hahmottamaan oman roolinsa tärkeyden kielenoppimisprosessissa sekä antaa itsevarmuutta selvitä erilaisista kielenkäyttötilanteista suhteellisen vähäisilläkin analyttisillä taidoilla. Opettaja toimii tällöin oppimisprosessin tukijana ja rakenneasioiden oikea-aikaisena annostelijana. (Aalto et al. 2009, 416–417.)

3.3. Formaalisuus ja funktionaalisuus S2-opetuksessa

Koska S2-opetus on nimenomaan toisen eikä vieraan kielen opetusta, kieltä on myös lähestyttävä erilaisista lähtökohdista. On muistettava, että S2-oppija ei opi suomea ainoastaan luokkahuoneessa, vaan hän on tekemisissä kielen kanssa myös kaikissa arjen tilanteissa luokkahuoneen ulkopuolella. Tämän takia kieltä on ensinnäkin opetettava siten, että tiedostetaan oppimisympäristön vaikutus laajemmassa merkityksessä kuin vieraan kielen opetuksessa. Oppimisympäristön eri ulottuvuuksista kerron tarkemmin alaluvussa 3.3.1. Toinen huomionarvoinen asia on, että kielen oppiminen ei ole itseisarvo silloin kun oppija tarvitsee kieltä jatkuvasti selvittääkseen ympäristössään: sen sijaan se toimii väylänä integroitumiseen ja auttaa oppijaa saavuttamaan uskottavan aseman kieliyhteisön jäsenenä.

Funktionaalisen lähestymistavan soveltaminen S2-opetukseen ei ole ongelmaton, vaikka funktionaalisuudesta onkin olemassa runsaasti erityisesti englanninkielistä kirjallisuutta. Englannin opetuksen malleja ei kuitenkaan voida ottaa S2-opetuksessa käyttöön sellaisinaan kielten typologiaerojen vuoksi. Englannissa on monessa tapauksessa mahdollista päästä ymmärrettävään lopputulokseen vain asettamalla sopivia sanoja peräkkäin, mutta suomessa oppijan on tunnettava ainakin kohtalaisesti morfologiaa saadakseen aikaan ymmärrettäviä lauseita. (Martin 2003a, 86–87.)

Suuri kysymys S2-opetuksessa on, millaiseksi muodostuu kielen analyysin ja käytön välinen suhde (Martin 2003b, 92). Hämäläinen on selvittänyt tarkemmin kieliopin opettamiseen liittyvää problematiikkaa sellaisissa tapauksissa, kun oppijat eivät ole tottuneet kielioppiin. Hän esittää, että opettajan on laajennettava mielessään perinteisen kieliopin käsitettä: rakenteen opetuksen yhteydessä tulisi aina muistaa kytkeä se niihin yhteyksiin, joissa sitä on sopivaa käyttää. Hän tuo esiin myös ajatuksen puhutun kielen kieliopin opettamisesta erillisenä kokonaisuutena. Puhekielessä puhe katkeaa, sitä

joudutaan korjailemaan ja se sisältää monenlaisia aloitusilmaisuja ja täytesanoja. Tämä ei välity kirjakielen teksteihin pohjautuvista esimerkeistä. (Hämäläinen 1996, 26.)

Myös Nissilän mukaan S2-opettajan on uskallettava ajatella kieltä uudella tavalla. Morfologiaa ei tarvitse opettaa orjallisesti, sillä ymmärtäminen ja sanoman välittäminen ei kielenkäyttötilanteessa välttämättä häiriinny, vaikka oppija valitsisikin esimerkiksi väärän sijamuodon. Tärkeämpää on, että opettaja ottaa huomioon ryhmän tavoitteet ja valitsee sekä ryhmän että itsensä kannalta sopivan opetustavan. (Nissilä 2003, 104.) Nissilä muistuttaa myös, että vieraalla kielellä kommunikoiminen edellyttää paitsi kieliopillista kompetenssia, myös tilannekompetenssia (vrt. luku 2.3.1). Pelkkä kieliopin hallinta ei riitä, vaan opettajan on opetettava myös, kuinka kieltä käytetään kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Tämä on tärkeää oppijan kasvojen säilyttämisen kannalta. (Nissilä 2003, 114.) Muun muassa Silfverberg on laatinut katsauksen siihen, mitkä ovat viestinnän kannalta ensisijaisia kieliopillisia kategorioita. Hän esittää, että avainasemassa ovat sellaiset kielen rakenteet, jotka palvelevat välittömästi yleisimpiä kommunikaatiotilanteita. (Silfverberg 1996, 47.)

1990-luvun alussa funktionaalista lähestymistapaa pidettiin monesta pelkkänä turisti- tai selviytymissuomena, joka ei sovi aikuiselle oppijalle älyllisen stimuloimattomuutensa vuoksi. Katsottiin myös, että morfologiakieltä ei voida opettaa muun kuin morfologian pohjalta. Opetuskulttuuri on kuitenkin muuttumassa, ja 2000-luvulla kielenoppiminen nähdään yhä tärkeämpänä väylänä kotoutumiseen, työllistymiseen ja valtaväestöön integroitumiseen. Maahanmuuttajien taustat ovat moninaiset, eikä kaikilla ole halua eikä edellytyksiä opiskella suomea morfologiapainotteisesti. Opetuksen haasteet ovat muuttumassa, sillä opetusta vaativat nyt myös toisen sukupolven maahanmuuttajat, joiden tulisi saada koulusivistyksensä suomen kielellä ja päästä koulutuksellisesti tasa-arvoiseen asemaan kantaväestön kanssa. (Aalto et al. 2009, 409–410.)

3.3.1. Oppimisympäristö

Kuten edellä on käynyt ilmi, toisen kielen opetuksessa on enemmän kysymys sosiaalisesta kypsymisestä kieliyhteisön jäseneksi kuin vain erilaisten kielellisten

muotojen oppimisesta. Tällöin on tärkeää pohtia, millaisessa ympäristössä oppiminen oikeastaan tapahtuu.

Oppimisympäristöllä ei tarkoiteta kapeasti vain luokkahuonetta ja opettajaa, vaan kaikkea sitä ympäristön kielellistä ja toiminnallista tarjontaa, joka on oppijan saatavilla. (Aalto et al. 2009, 405). Toisen kielen oppijan kannalta oppimateriaalia on tarjolla kaikkialla: luokkahuone sen sijaan tarjoaa oppijalle tilaisuuden saada järjestystä kaikelle sille kielelliselle tiedolle, jota hän on arkielämässä kohdannut. Luokkahuoneessa oppija saa käyttöönsä keinoja hyödyntää oppimisympäristönsä syötöstä mahdollisimman hyvin. (Martin 2003a, 78.)

Rapatti tuo esiin, että samalla, kun oppija saa koulussaan S2-opetusta, muu koulunkäynti tapahtuu jo valmiiksi suomen kielellä. Tällöin muut oppiaineet, esimerkiksi historia, biologia ja fysiikka, toimivat itsessään S2-oppijalle kohdekielen oppimisympäristönä. S2-opetus ei voi opettaa koko kielitaitoa, eikä sen tarvitsekaan: sen sijaan Rapatti peräänkuuluttaa koko koulun vastuuta oppijan kielitaidon kehittämisprosessiin. (Rapatti 2010, 127.)

Opetuksen ei ole tarkoitus sosiaalistaa oppijaa selviytymään vain opetustilanteista, vaan kasvattaa kokonaisvaltaisesti oppijan sosiaalista ymmärtämistä ja kykyä ylläpitää sosiaalisia suhteita. (Aalto et al. 2009, 404–405.) Miten oppimisympäristö sitten tukee oppimista? Aalto ym. esittelevät artikkelissaan viisi näkökulmaa⁶, joista käsin oppimisympäristöä voidaan tarkastella.

Ydinsisältöjen ja kielenoppimisen kokonaisvaltainen huomioiminen on ensimmäinen tapa, jolla oppimisympäristöä voidaan arvioida. Voidaan pohtia, millaisia sisältöjä ja osataitoja painotetaan ja millä tavalla oppijaa ohjataan näkemään näitä sisältöjä vastaavia oppimismahdollisuuksia ympärillään. Toinen tärkeä näkökulma on yksilöllinen oppiminen: miten oppimisympäristö vastaa oppijoiden subjektiivisiin tarpeisiin ja antaa vaihtoehtoja erilaisiin oppimispolkuihin? Sosiaalinen tila on niin ikään olennainen oppimisympäristöön liittyvä kysymys. Tällöin voidaan tarkastella sitä, millaista vuorovaikutusta oppimisympäristössä on sekä miten luokan ulkopuolinen vuorovaikutus rakennetaan osaksi tavoitteellista oppimista. Opettaja–oppija-roolien

⁶ Näkökulmat on alun perin esittänyt Peppi Taalas esitelmässään European Educational Publishers Groupin Language Network -seminaarissa Helsingissä 15.5.2008.

näkökulmasta voidaan puolestaan arvioida sitä, kuka oppimista ohjaa ja kuka määrittää sen suunnan. Viides näkökulma on oppimistaitojen kehittäminen: miten tavoitteet asetetaan ja kuka ne asettaa? Entä miten oppimista arvioidaan ja millä tavalla arviointitieto ohjaa oppijaa eteenpäin? Kaikkiaan oppimisympäristön monipuolinen ymmärtäminen ohjaa näkemään, kuinka laajasti oppimisympäristö vaikuttaa oppijan toimintaan opetustilanteessa. (Aalto et al. 2009, 405–406.)

3.3.2. Oppimateriaalit ja harjoitustehtävät

Perinteisesti eri kielten oppikirjatehtävät ohjaavat oppijaa prosessoimaan kieltä yksin, ja tehtäviin on olemassa yksi, eksplisiittinen oikea vastaus. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsoen kieli ei kuitenkaan ole ainoastaan yksilön päänsisäistä toimintaa vaan edellyttää vuorovaikutusta toisen osapuolen kanssa: tästä näkökulmasta oppimateriaalien tehtävätkin olisivat siis parhaimmassa tapauksessa sellaisia, ettei oppija selviydy niistä yksin. (Aalto et al. 2009, 410–411.)

Aiemmin tässä työssä esille tullut oppimateriaalien funktionaalisuuden puute perustuu Aallon mukaan osittain siihen, ettei suomen kielestä ole laadittu funktionaalista kuvausta. Käytännössä tämä tarkoittaa opettajan kannalta sitä, että hänen täytyy toimia itse pedagogisen kieliopin luojana. Hän joutuu tarkkailemaan kieltä jatkuvasti: Miten suomen kieltä käytetään eri tilanteissa? Mitä kielen variaatiosta on oppijalle välitettävä ja missä vaiheessa se olisi sopivaa välittää? (Aalto 2008, 1.)

Funktionaalisten kuvausten puutteesta puhuttaessa on otettava huomioon vuonna 2004 ilmestynyt Iso suomen kielioppi. ISK on monin kohdin funktiolähtöisempi kuin useat aiemmat kieliopit. Teoksen *Ilmiöt*-osassa on joitakin kokonaan merkityslähtöisiä lukuja, ja ISK kuvaa myös useita puhutun kielen rakenteita ja vuorovaikutukseen liittyviä kieliopillisia ilmiöitä (ISK 2004, 29). Toki on muistettava, että pelkästään funktionaalinen kielioppi olisi mahdotonta kirjoittaa. Matti Miestamo toteaa ISK:ta koskevassa arvioinnissaan, että kaikkien kielioppien on ensin kuvattava muotokategoriat, sillä ilman niitä käy mahdottomaksi esittää, kuinka kieli koodaa erilaisia funktionaalisia alueita (Miestamo 2005, 571). ISK:ta ei kuitenkaan ainakaan

toistaiseksi ole sovellettu S2-alan oppikirjojen kieliopeissa. Sinällään sitä ei voi käyttää pedagogisena kielioppina, eikä sitä ole siihen tarkoitukseen laadittukaan.

Aalto et al. ovat tutkineet vuosina 2000–2007 Suomessa ilmestyneitä S2-alan oppikirjoja ja tulleet siihen tulokseen, että oppimateriaaleissa tyypillisesti toistuvat tehtävätyypit eivät juuri tavoita aidoissa viestintätilanteissa vaadittavia kielellisiä prosesseja ja strategioita. Päinvastoin kielellinen analyysi näyttäisi esiintyvän niissä usein irrallaan merkitysten ja sisältöjen ilmaisemisesta. Aalto ym. toteavat, että opittava aines on kyllä kognitiivisesti haastavaa, mutta ei kannusta oppijoita ratkaisemaan aitoja viestinnällisiä ongelmia eikä tue vuorovaikutuksessa oppimista. Toisaalta he korostavat myös sitä, ettei mikään tehtävätyyppi ole sinällään huono: kysymys on enemmältikin siitä, miten opettajat käyttävät tehtäviä monipuolisen opetuksen osana. Rakennetehtävätkin ovat tarpeellisia, mutta jos rakenteiden harjoittelu rajoittuu vain muotojen automaattistamiseen, monipuolisuus ei pääse toteutumaan. (Aalto et al. 2009, 417.)

Olli Nuutinen muistuttaa, että kieli on puhetta ihmiseltä ihmiselle, jolloin myös oppikirjan lukijan ja kirjoittajan on oltava ikään kuin vuorovaikutuksessa oppimateriaalin kautta. Hän esittää, että ”Suomen järvistä ja herra Virtasen perheestä” kertominen ei ole välttämättä oppijan näkökulmasta kaikkein mielenkiintoisinta luettavaa. Hän korostaa myös sitä, että tekstien sisällöt saattavat olla oppimistulosten kannalta huomattavasti suuremmissa roolissa kuin rakenneasioiden irrallinen, drillimäinen opettelu. (Nuutinen 1996, 17.)

S2-alan oppimateriaaleissa ja käytännöissä on havaittavissa viitteitä funktionaalisen ajattelutavan esiintulosta. Yrjö Lauranto kyseenalaisti jo vuonna 1994 sisä- ja ulkopaikallissijojen perinteisen opettamisjärjestyksen toimivuuden ja tarjosi vaihtoehdoksi funktiolahtoisia opetustapaa (Lauranto 1994). Vuosina 2007–2009 Tukia ym. ovat kirjoittaneet funktionaalisiin lähtökohtiin perustuvaa Suomi2-oppikirjasarjaa. Sen tehtävät mukailevat monin osin autenttisia kielenkäyttötilanteita. Esimerkiksi Suomi2 – Minä ja media -oppikirjassa (Tukia et al. 2008) rakenneasiat ja sanasto on kytketty kielenkäyttötilanteisiin ja tekstilajeihin, ja se ohjaa oppijaa monipuoliseen kielenkäyttöön koulussa ja kotona. Suomi2 – Minä ja arki -oppikirjan (Tukia ym. 2007) alkupuheessa painotetaan sitä, että kirja on pyritty rakentamaan oppijan tarpeista ja heille tärkeiden kielenkäyttötilanteiden pohjalta. Jälkimmäiseen

kuuluu myös teoksen linjauksia selventävä opettajan opas. Kairanneva et al. esittävät, että kirjasarjan funktionaalisuus tulee esiin myös tavassa, jolla se aktivoi oppijaa. Oppijaa ohjataan tarkkailemaan ja kehittämään kielitaitoaan itsenäisesti oppituntien ulkopuolella. Suomi2-sarjassa otetaan huomioon myös oppijan oma äidinkieli: tähän kannustetaan esimerkiksi tehtävillä, joissa oppijaa kehoitetaan pohtimaan, missä tilanteessa on parempi käyttää heidän omaa äidinkieltään ja missä taas suomen kieltä. (Kairanneva et al. 2009, 456.)

Aalto ja Tukia (2007) esittävät, että esimerkiksi yläasteikäisen maahanmuuttajaoppilaan kielitaidon rakennepuutteita ei voida korjata perinteisillä kielioppitehtävillä, sillä horjuttaa voi olla aivan perusasioissa samaan aikaan kun he hallitsevat rakenteellisesti monimutkaisia konstruktioita ja idiomeja. Tällöin kieliopin opiskelu voi oppijasta tuntua hyvinkin turhauttavalta, sillä erilaisten kielioppitehtävien vaatima prosessointi jää liian yksipuoliseksi oman elämän kielenkäyttötilanteisiin nähden. (Aalto – Tukia 2007, 22.)

Kielioppitehtävien sijaan Aalto ja Tukia ehdottavat uutta rakenneasiaa avattavaksi esimerkiksi seuraavalla tavalla: Aluksi valitaan oppijalle mielekäs, mielellään autenttinen teksti, jossa opetuksen kohteena oleva rakenneasia esiintyy. Tekstin sisältö käsitellään merkityksien näkökulmasta, jolloin uudet rakenteet tulevat käyttöön. Tämän jälkeen oppijaa ohjataan etsimään kyseisiä rakenteita tekstistä ja tekemään päätelmiä sen säännönmukaisuuksista. Näiden havaintojen pohjalta kootaan yhdessä tärkeimmät rakennesäännöt. Terminologian osuus pyritään koko ajan pitämään mahdollisimman vähäisenä ja läpinäkyvänä, eikä poikkeuksiin kiinnitetä tässä vaiheessa huomiota. Tämä jälkeen siirrytään käyttämään rakennetta koottujen sääntöjen pohjalta erilaisissa tehtävissä, joissa rakenteelle löytyy mielekäs käyttökonteksti. Harjoittelu tapahtuu kaikilla kielen osa-alueilla, ja se ohjaa oppijaa yhä omaehtoisempaan tuotokseen. Arviointi perustuu siihen, pystyykö oppija käyttämään rakennetta luontevasti omien ajatustensa ilmaisemiseen. (Aalto – Tukia 2007, 25.)

Rakenteiden oppimisen kannalta olennaisinta on se, mitä opettaja saa oppijan tekemään uuden asian oppimiseksi. Oppilaan tulisi havainnoida ja prosessoida kieltä mahdollisimman monipuolisesti, sillä mitä enemmän hän tekee päätelmiä kielestä, sitä enemmän hänellä on resursseja myös jatkossa kielenoppimiseen. (Aalto – Tukia 2007, 23.) Oppijälähtöisyyden tulisi korostua myös oppimateriaaleja ja tehtäviä laadittaessa,

sillä oppija oppii parhaiten poimimalla omien tarpeidensa ja tavoitteidensa ohjaamana tietoa ympäristöstään – mikä luokkahuoneessa tarkoittaa oppimateriaaleja ja opettajaa. Vuorovaikutus, neuvottelu ja aito ongelmanratkaisu nousevat tällöin tehtävien tärkeimmiksi ominaisuuksiksi. (Aalto et al. 2009, 418.)

4. HAASTATTELUVASTAUSTEN ANALYYSI

Tässä luvussa analysoin S2-opettajilla ja -oppilailta teettämäni haastattelukyselyn vastaukset. Opettajien vastauksia analysoin kahdesta näkökulmasta: ensinnäkin tutkin sitä, millaisia formaalisia ja funktionaalisia piirteitä opettajien haastatteluvastauksissa on ja toiseksi sitä, millaisessa suhteessa opettajien haastatteluvastauksissa esiin nousevat opetusmenetelmät ovat heidän eksplisiittisesti ilmoittamiinsa opetuslinjauksiin.

S2-opiskelijoiden kohdalla olen kiinnostunut siitä, millaisia kokemuksia ja toiveita heillä on S2-opetuksesta. Ovatko he kokeneet hyväksi enemmän formaalisen vai funktionaalisen opetusnäkökulman mukaisen opetuksen? Millaista opetusta he toivoisivat jatkossa? Tulokset kattavat sekä opetussisältöjä että -metodeja koskevia kysymyksiä. Lisäksi yksi haastattelukysymys koskee opiskelijoiden käsitystä roolistaan oppijoina: ovatko he aktiivisia ongelmanratkaisijoita vai passiivisia tiedon vastaanottajia? Ovatko he enemmän sosiaalisia vai itsenäisiä oppijoita?

Analysoin haastatteluvastauksia sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Kvalitatiivinen analyysi on hyödyllistä niissä tapauksissa, kun informanttien antamat sanalliset vastaukset selventävät jollain oleellisella tavalla heidän monivalintatehtävässä valitsemaansa vastausta tai tuovat lisätietoa aineiston kokonaiskuvan kannalta. Analysointitapaa, jonka tukena käytetään useampaa kuin yhtä tutkimusotetta, kutsutaan triangulaatioksi. Triangulaatio on hyödyllinen strategia, kun tutkittava ilmiö on monitahoinen, eikä pelkkä laadullinen tai määrällinen tarkastelu anna siitä riittävän kattavaa kuvaa. (Triangulaatiosta enemmän esim. Brannen 1992, 13.)

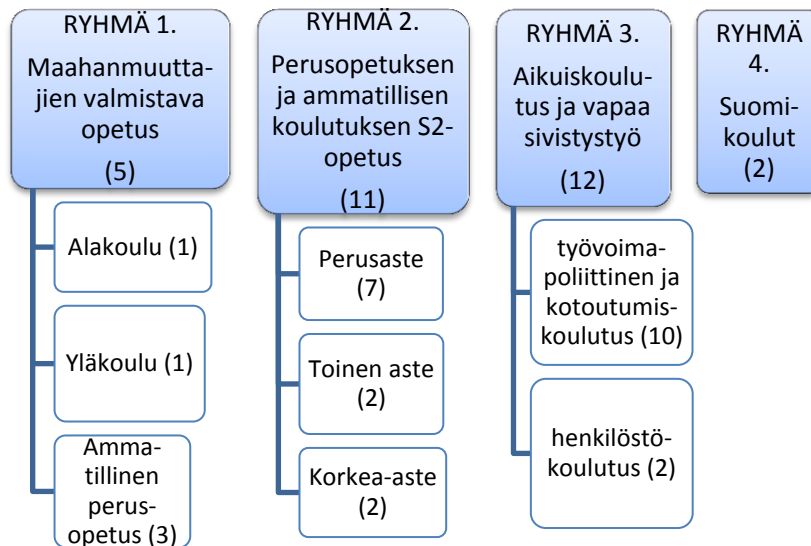
4.1. S2-opettajien haastattelut ja vastaajaryhmät

Tutkimukseni perustuu keväällä 2010 keräämäni haastatteluaineistoon, joka kattaa 30:n eri alueilla työskentelevän S2-opettajan haastatteluvastaukset. Kyselyyn osallistuneisiin opettajiin sain yhteyden S2-opettajat ry:n sähköpostilistan kautta. Halukkaita osallistujia oli 49, mutta lopulta vain 30 vastasi kyselyyn. Viittaan heihin työssäni S2-opettajina, informanteina ja vastaajina.

Opettajien haastattelulomake on 10-kohtainen monivalintatehtävistä koostuva kysely, joka käsittelee heidän työssä käyttämiään opetusmenetelmiä ja opetusnäkömystään. Kysymys numero 10 on vapaaehtoinen avoin kohta, johon saa kommentoida vapaasti haastattelukyselyä tai mitä tahansa opetusmenetelmiin ja -näkömystiin liittyvää. Monet vastaajista vastasivat vain yhdeksään kysymykseen. Jokaista monivalintatehtävää seuraa strukturoimaton avokysymys, johon vastaaminen oli vapaaehtoista. Moni vastaaja on käyttänyt tämän mahdollisuuden hyväkseen ja kommentoinut omaa vastaustaan jollain tavalla.

Haastattelulomakkeen täytettyään opettajat vastasivat vielä erikseen lähetettyyn kysymykseen (erilliskysymys), jossa heidän tuli arvioida, ovatko he enemmän funktionaalisen vai formaalisen opetusnäkömysten edustajia. Tämä kysymys lähetettiin sen jälkeen, kun informantit olivat vastanneet opetusmenetelmiä ja -näkömystiä koskevaan sokkokyselyyn. Tämän oli tarkoitus estää vastausten manipuloiminen. Kaikki vastaukset saatuaani lähetin osallistuneille lyhyen kuvauksen työni aiheesta. Haastattelulomake oli sähköisesti täytettävä Word-liitetiedosto.

Jaottelin opettajat eri vastaajaryhmiin sen perusteella, minkälaisissa tehtävissä he työskentelevät S2-opetuksen piirissä. Vastaajaryhmiä on neljä: maahanmuuttajien valmistavan opetuksen parissa työskentelevät (1), perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen S2-opettajat (2), aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön S2-opettajat (3) ja suomi-koulujen opettajat (4). Suurin vastaajaryhmä on aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön parissa työskentelevät S2-opettajat, joita on yhteensä 12 (ks. kuvio 2, s. 35). Vaikka en käsittele eri vastaajaryhmien tuloksia erikseen työssäni, vastauksia analysoitaessa on hyvä pitää mielessä, että informantit eivät ole taustaltaan homogeeninen ryhmä.



KUVIO 2. Haastatteluun vastanneiden opettajien jakautuminen eri vastaajaryhmiin työllistymisalueen perusteella. Sulussa oleva numero merkitsee informanttien määrää kussakin ryhmässä.

Koska pro gradu -työni käsittelee funktionaalisuutta ja formaalisuutta nimenomaan suomi toisena kielenä -opetuksessa, suomi-koulujen opettajien antamat haastatteluvastaukset ovat aineiston validiteetin kannalta hieman ongelmallisia. Suomi toisena kielenä -opetus määritellään tavallisesti suomen opetuksiksi sellaisessa ympäristössä, jossa valtakieli on suomi, kun taas suomi vieraana kielenä -opetus tapahtuu muussa kuin suomenkielisessä ympäristössä (ks. esim. Martin 1999, 157). Suomi-koulujen opetus tapahtuu ulkomailla, mutta se ei kuitenkaan ole varsinaisesti vieraan kielen opetusta, sillä oppilaiden vanhemmista ainakin toinen puhuu suomea äidinkielenään. Tämän seikan vuoksi olen ottanut myös heidän vastauksensa mukaan analyysiin.

Kaikkien informanttien kaikkia vastauksia ei ole voitu sisällyttää tutkimusaineistoon. Joissain tapauksissa informantit olivat merkinneet vastausvaihtoehdot epäselvästi tai valinneet liian monta vaihtoehtoa merkitsemättä niitä tärkeysjärjestykseen, jolloin vastausta ei voinut analysoida tarkoituksenmukaisella tavalla. Etenen analyysissä tehtäväkohtaisesti, ja tällaisten tapausten yhteydessä mainitsen erikseen, mikäli osa vastauksista jää analysoinnin ulkopuolelle.

4.2. Opettajien haastattelukysymysten esittely ja vastausten luokitteluperusteet

Haastattelukyselyssä on 9 kysymystä, joihin kaikkien informanttien tuli vastata. Kymmenenteen eli viimeiseen kysymykseen vastaaminen oli vapaaehtoista, eikä käsittele sitä tässä työssä. Ensimmäisessä neljässä kysymyksessä kartoitetaan, millä tavoin opettajat aktivoivat oppijaa opetustilanteessa. Kysymyksessä 5 tiedustellaan, miten ja mistä vastaajan oppitunnit rakentuvat, kysymys 6 puolestaan käsittelee sitä, kuinka hyvin oppijan toiveet otetaan huomioon kurssia suunniteltaessa. Kysymys numero 7 kartoittaa sitä, millaisena vastaajat näkevät oman roolinsa opettajana ja kysymys numero kahdeksan sitä, millaisia opetusmateriaaleja opettajat käyttävät oppitunneillaan. Kysymyksessä numero 9 tiedustellaan, millaisia tavoitteita vastaajat pitävät S2-opetuksessa tärkeinä. (Ks. liite 1.)

Kaikissa kysymyksissä oli useita valmiita vastausvaihtoehtoja, joista osa oli funktionaalisen ja osa formaalisen opetuskäsityksen mukaisia. Vastausvaihtoehdon funktionaalisuuden olen määritellyt muun muassa teorialuvussa 2.1 esitettyjen vastakkainasetteluiden pohjalta. Diagrammeissa olen selvyyden vuoksi lihavoanut ne vastausvaihtoehdot, jotka olen katsonut funktionaaliksi. Myös liitteiden vastaustaulukoissa olen värikoodeilla ilmaissut vastausvaihtoehtojen funktionaalisuuden asteen. (Ks. liite 5.)

4.3. Formaaliset ja funktionaaliset piirteet opettajien haastatteluvastauksissa

Luvuissa 4.3.1–4.3.4 analysoin sitä, millä tavalla funktionaalisen ja formaalisen kielenopetuksen piirteet edustuvat opettajien haastatteluvastauksissa. Haastattelukysymykset on laadittu siten, että ne kartoittavat vastaajien opetusmenetelmiä neljältä eri kannalta. Nämä neljä näkökulmaa ovat seuraavat:

- A) Oppijan aktivoiminen opetustilanteessa (haastattelukysymykset 1–4)
- B) Oppituntien rakentuminen ja kurssimateriaalit (haastattelukysymykset 5 ja 8)
- C) Oppijan toiveiden huomioiminen ja opettajan näkemys omasta roolistaan (haastattelukysymykset 6–7)
- D) Opettajien näkemykset S2-opetuksen yleisistä tavoitteista (haastattelukysymys 9)

Oppijan aktivoiminen on eräs funktionaalisen kielenopetuksen kulmakivi. Funktionaalisen kielenopetuksen näkökulman mukaan kielenoppiminen onnistuu vain silloin, kun oppija paneutuu oppimistehtävään riittävällä intensiteetillä. (Van den Branden 2006, 10). Oppituntien rakentuminen puolestaan kertoo siitä, onko opetustilanteessa aktivoinnin lisäksi interaktiivisuutta ja vaihtelevuutta.

Oppijoiden toiveiden huomioiminen liittyy siihen ajatukseen, että funktionaalinen kielenopetus pyrkii vastaamaan oppijan senhetkisiin kielenoppimistarpeisiin. Tällöin opettajan rooli jää pienemmäksi ja oppija nähdään autonomisena toimijana. Viimeisenä tutkin sitä, millaisiksi opettajat mieltävät S2-opetuksen yleiset tavoitteet: pyrkivätkö he tuloksissa tarkkuuteen vai sujuvuuteen (vrt. Nissilä et al. 2006)? Onko tärkein tavoite kasvattaa oppija kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi vai auttaa häntä hallitsemaan kirjakielen normit ja esimerkiksi ymmärtämään tieteellistä tekstiä moitteettomasti?

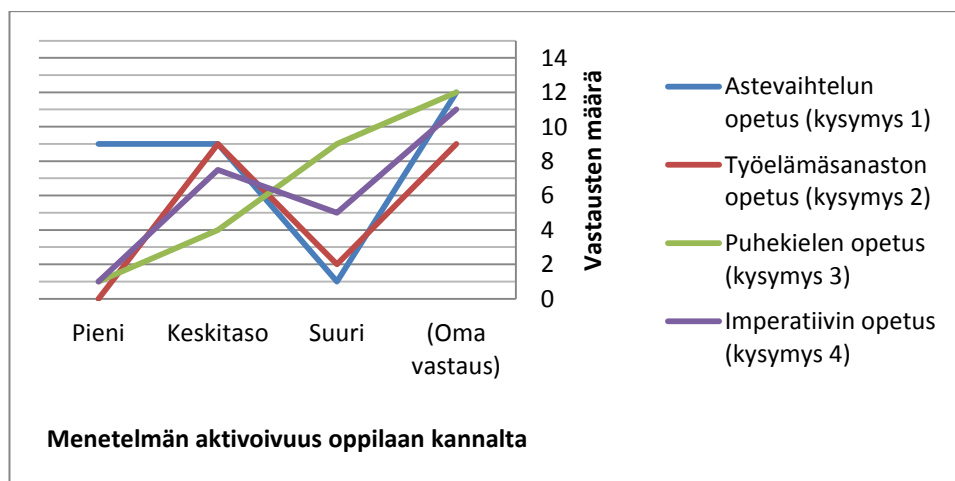
4.3.1. Oppijan aktivoiminen opetustilanteessa

Haastattelulomakkeen kysymykset 1–4 kartoittavat sitä, kuinka opettajat aktivoivat oppijaa opetustilanteessa. Kysymyksissä esiteltiin hypoteettinen opetustilanne ja opetettava kielen ilmiö, jonka jälkeen informantit valitsivat annetuista vaihtoehdoista sen tavan, jolla he todennäköisesti lähestyisivät opetettavaa asiaa. Aiheita on neljä: astevaihtelun, sanaston, puhekielen ja imperatiivin opetus. Vaihtoehdoissa on mukana sekä oppijaa aktivoivia että aktivoimattomia lähestymistapoja. Vastaaja saattoi myös valita avoimen kohdan ”opetan jollain muulla tavalla”, jolloin hän kirjoitti vastauksen itse. (Ks. liite 1.) Vastaaja sai valita useampia vaihtoehtoja, mutta tällöin hänen tuli numeroida ne siten, että numero 1 osoittaa ensisijaisen metodin. Tämän työn analyysin yhteydessä olen laskenut vain ensisijaisiksi merkittyjen metodien määrän, sillä se on tulosten kannalta olennaisin.

Koska opetusmenetelmät riippuvat suuresti opetettavan kurssin tasosta, vastaajien tuli taustatiedoissa ilmoittaa, minkä opettamansa kurssin perusteella he vastaavat kysymyksiin. Vastaajaryhmät ja niiden alaryhmät ovat nähtävissä kuvioista 2 sivulla 35. Analyysissä en ole tutkinut vastauksia eri opettajaryhmien kesken, mutta on tärkeää huomata, että informantit eivät ole taustaltaan homogeeninen ryhmä.

Oppilaan aktivointi on ilmiö, joka on hankala operationalisoida luotettavasti haastattelukyselyn kaltaisessa mittarissa. Tämä ongelma on havaittavissa monissa haastattelukyselyn kysymyksissä, mutta erityisen hankalaa se oli oppilaan aktivoinnin kohdalla, sillä oppilaan aktivoimiseen voi olla runsaasti muitakin keinoja kuin vastausvaihtoehdoissa esitetyt. Haastattelukyselyn kohtien 1–4 kysymykset onkin laadittu mittaamaan aktivoimista vain karkeasti. Kunkin kysymyksen vastausvaihtoehdot ovat sellaiset, että ensimmäinen vaihtoehto on oppilasta vähiten aktivoiva (=pieni), kolmas (ja neljäs) keskitasoisesti aktivoiva (=keskitaso) ja neljäs (joissain tapauksissa myös viides) vaihtoehto on oppilasta eniten aktivoiva (=suuri). Kuvio 3 havainnollistaa asiaa.

Vastaukset osoittavat, että yleisesti ottaen opettajat valitsevat mieluiten sellaisen opetustavan, joka aktivoi oppilasta keskitasoisesti (kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot 2 ja 3). Aktivoinnin taso riippuu jonkin verran myös opetettavasta aiheesta: astevaihtelu, imperatiivi ja työelämäsanasto opetetaan vähemmän aktivoivalla tavalla kuin puhekieli. Kuvio 3 osoittaa eri menetelmien aktiivisuuden vastausten määrän⁷ funktiona.



KUVIO 3. Eri opetussisältöjen kohdalla käytettyjen menetelmien aktiivisuus ensisijaisiksi merkittyjen vastausten määrän funktiona. Kohta ”oma vastaus” on edustaa opettajien kirjoittamia omia vastausvaihtoehtoja, joita ei ole mahdollista määrittellä yksiselitteisesti aktivoiviksi tai epäaktivoiviksi.

⁷ Olen laskenut kaavioon vain ne vastaukset, jotka opettajat ovat merkinneet ensisijaiseksi opetusmenetelmäksi kunkin kysymyksen kohdalla. Kaikki opettajien merkitsemät vaihtoehdot ja niiden tärkeysjärjestys on taulukoitu liitteessä 5.

Yhdeksän informanttia kolmestakymmenestä kertoi opettavansa astevaihtelun sellaisella tavalla, joka aktivoi oppijaa vain vähän (kalvot, luennoiva opetus). Työelämäsanoja ja imperatiivi opetetaan useimmiten oppilasta keskitasoisesti aktivoivalla menetelmällä. Tämän vastauksen valitsi työelämäsanojen kohdalla yhdeksän informanttia ja imperatiivin kohdalla 7,5 informanttia⁸. Puhekieltä sen sijaan opetetaan useimmin oppilasta suuresti aktivoivalla menetelmällä (vastauksia 9/30).

Ensisijaiseksi vaihtoehdoksi valittiin ylivoimaisesti useimmiten avoin kohta, jossa opettajat kuvailivat jonkin muun kuin listassa olleen opetusmenetelmän. Näihin kohtiin opettajat olivat kuvailleet omaa opetustapaansa monisanaisesti, mutta kaikkiaan tuloksissa korostui se, että mikäli informantti oli antanut oman vastauksen, se noudatteli silloin enemmän funktionaalista kuin formaalista lähestymistapaa. Toisaalta vastauksissa korostui myös se, että jokaisella opettajalla on oma tyyliensä lähestyä opetettavaa asiaa. Opetuskeskustelu korostuu monissa vastauksissa, samoin induktiivinen lähestymistapa (ks. esimerkit 1–3, hakasuluissa oleva numero ilmaisee informantin numeroa).

(1) Käytän materiaalina tekstejä sekä oppijoiden havaintoja sanoista, joissa astevaihtelu esiintyy ja toisaalta ei esiinny. Miksi joissakin on ja joissakin ei ole? Miksi joskus on heikko aste perusmuodossa, joskus vahva. Astevaihtelun opettaminen tällä tasolla (B1.2) on aika harvinaista, mutta joskus näin tapahtuu. Oppijat ovat jo kuitenkin perehtyneet niin paljon asiaan, että heillä on asiasta olemassa aika hyvätkin tiedot. [13]

(2) Näytän oppilaille erilaisia tekstinäytteitä (resepti, huonekalun kokoamisohje, mainos, dialogi..), joissa on imperatiivia. Pyydän heitä muistelemaan, mitä imperatiivi oikeastaan on, yhdessä alleviivaamme imperatiivimuodot näytteistä. Sen jälkeen puhumme, millaisissa tilanteissa imperatiivia suomessa käytetään, milloin sitä ei ole soveliaista käyttää jne. Tämän jälkeen kertaamme yhdessä muodostussäännöt taululla ja taivutamme suullisesti muutamia verbejä imperatiiviin. Harjoittelemme asiaa ryhmitöiden avulla: jokainen ryhmä kirjoittaa ”huoneentaulun” siitä mitä pitää / ei saa tehdä esim. kaupassa, pankissa, koulussa jne. [21]

(3) Ensin havainnoidaan oppilaiden kanssa uutta asiaa ja keskustellaan, sitten katsotaan kirjasta ja sitten harjoitellaan suullisesti ja kirjallisesti. [23]

Kaikkiaan oppilaiden aktivoiminen tuntuu olevan opettajille kohtalaisen tärkeä asia, sillä suurin osa vastaajista on valinnut oppilasta joko keskitasoisesti aktivoivan

⁸ Tulos on ilmoitettu desimaaleissa vertailukelpoisuuden vuoksi, sillä keskitasoisesti aktivoivan menetelmän vastausvaihtoehtoja oli kaksi, toisin kuin vähän/paljon aktivoivan menetelmän vastausvaihtoehtoja, joita oli vain yksi kumpaakin. Tulos on vaihtoehdon valinneiden informanttien määrän keskiarvo.

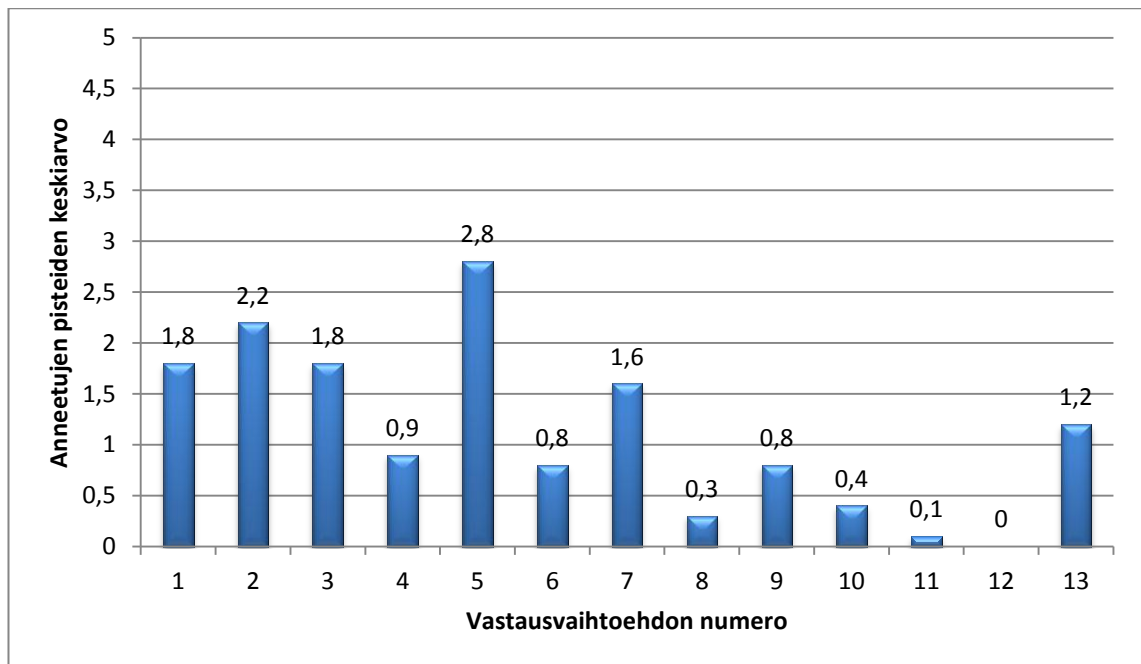
menetelmän tai kirjoittanut oman funktionaalispainotteisen vaihtoehdon. Toisaalta suuresti aktivoiva menetelmä ei ole saanut kovin paljon kannatusta muun kuin puhekielen opetuksen kohdalla. Vastausten funktionaalispainotteisuudesta kertoo kuitenkin se, että kysymyksissä kuvattuja rakenneasioita ei useimmiten opeteta oppilasta vähiten aktivoivalla menetelmällä, vaikka myös formaalista opetusta voidaan pitää rakenneasioiden opetuksen kohdalla toimivana menetelmänä.

4.3.2. Opetusmenetelmät ja kurssimateriaalit

Kyselylomakkeen tehtävä 5 kartoittaa opettajien oppitunneilla useimmin käyttämiä opetusmetodeja. Vastausvaihtoehtoja on annettu 12, minkä lisäksi oli mahdollista valita avoin kohta, johon sai kirjoittaa oman vaihtoehdon. Vastaajat valitsivat annetuista vaihtoehtoista viisi heille tärkeintä metodia ja numeroivat ne asteikolla 1–5. (Ks. liite 1, 3/6.) Eniten painoarvoa saava metodi merkittiin numerolla 5, ja olen merkinnyt sen aineiston luokittelussa viiden pisteen arvoiseksi.

Tulosten analysoinnissa kiinnitän huomiota siihen, missä määrin opettajien vastaukset edustavat funktionaalille ja formaaliselle lähestymistavalle ominaisia opetusmetodeja ja materiaaleja. Opetusmetodeissa arvioin sitä, kuinka paljon ne aktivoivat oppijaa ja onko oppiminen enemmän sosiaalista vai itsenäistä toimintaa. Materiaalien kohdalla olen kiinnostunut ennen kaikkea niiden autenttisuudesta, mutta myös itse tehty materiaali on siinä mielessä funktionaalista, että se on usein tehty nimenomaan tietyn ryhmän tarpeita silmällä pitäen.

Tulokset osoittavat, että opetusmetodeissa korostuu oppimisen sosiaalisuus (ryhmätyöt ja keskusteluharjoitukset), mutta myös itsenäinen työskentely ja luennointi kuuluvat neljän eniten käytetyn metodin joukkoon. Tärkeimmäksi opetusmetodiksi nousivat keskusteluharjoitukset ja ryhmätyöt. Kuviossa 4 (s. 41) esitetään, minkä verran pisteitä eri vaihtoehdot ovat keskimäärin saaneet.



- | | |
|---|------------------------------|
| 1. Luennoiva opetus | 8. Tehtävien tarkistus yksin |
| 2. Ryhmätyöt | 9. Roolileikit |
| 3. Harjoitustehtävien tekeminen yksin | 10. Drillit |
| 4. Kuvien esittely | 11. Laulu |
| 5. Keskusteluharjoitukset | 12. Tanssi |
| 6. Videoiden/äänitteiden katselu/kuuntelu | 13. Jokin muu, mikä? |
| 7. Tehtävien tarkistus ryhmissä | |

KUVIO 4. Opettajien eniten käyttämät opetusmenetelmät annettujen pistemäärien keskiarvona. Funktionaaliset vaihtoehdot on lihavoitu.

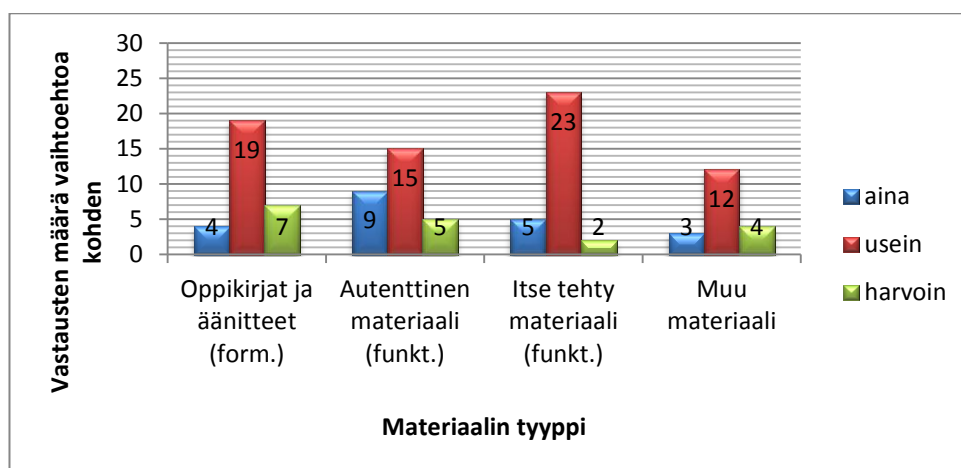
Keskusteluharjoitukset ja ryhmätyöt voidaan katsoa funktionaalisen lähestymistavan metodeiksi, sillä ne tarjoavat oppijan kielenoppimiselle sosiaalisen kehyksen ja tuovat luokkahuoneeseen aktiivisuutta (vrt. luku 2.1). Tärkeimmiksi katsottujen metodien joukossa on kuitenkin myös luennointia ja tehtävien tekemistä yksin, mikä katsotaan ominaiseksi formaaliselle kielenopetukselle. Tämä osoittaa, että kielenopetuksen menetelmät kallistuvat hieman enemmän funktionaalisten kuin formaalisten menetelmien puolelle, mutta molempien suuntausten menetelmät ovat vastaajille tärkeitä.

Kysymyksessä 8 tiedustellaan, millaisia opetusmateriaaleja opettajat käyttävät. Valmiita vaihtoehtoja on neljä: oppikirjat ja äänitteet, autenttinen materiaali sekä itse tehty materiaali. Lisäksi on mahdollista valita avoin kohta, jos vastaajan käyttämä materiaali ei sovi minkään valmiin vaihtoehdon alle. Vastaajien tulee määrittellä, kuinka usein he käyttävät kutakin materiaalia kolmiportaisella asteikolla aina – usein – harvoin.

Tulokset osoittavat, että vastaajat käyttävät S2-opetuksessa eniten itse tehtyä materiaalia. Tämä vaihtoehto sai muihin vaihtoehtoihin nähden eniten aina- ja usein -

merkintöjä (28/30 kpl). Myös oppikirjat ja äänitteet ovat suosittuja (23/30 aina- ja usein-merkintää). Kaikkiaan myös erityyppisten materiaalien käyttö jakautuu melko tasaisesti, mikä kertoo siitä, että myöskään materiaalien valinnassa opettajat eivät ole rajusti funktionaalisia tai formaalisia. Kuviossa 5 on esitetty opettajien kurssimateriaalin käyttöä koskevat tulokset vastausten määrän perusteella.

Se, että opettajat käyttävät opetuksessaan eniten itse tehtyä materiaalia, voidaan määritellä funktionaaliseksi vastaukseksi siinä mielessä, että tällöin materiaali on todennäköisesti tehty tietyn ryhmän tarpeisiin sopivaksi. Autenttinen materiaali on myös funktionaalista, sillä se tarjoaa kosketuspinnan oppijaa ympäröivään maailmaan. Oppikirjat ja äänitteet olen laskenut formaalisen opetusnäköyksen mukaisiksi materiaaleiksi, vaikka oppikirjoja onkin olemassa erilaisia. Ajatuksena kuitenkin on, että oppijaa aktivoi enemmän itse tehty ja autenttinen materiaali kuin perinteiset oppikirjat.



KUVIO 5. Opettajien kurssimateriaalien käyttöä koskevat vastaukset.

Kirjasarjoista suosituin oli ”Hyvin menee”, jonka oli nimennyt yhteensä 13 vastaajaa. Muut kirjat saivat hajamainintoja (ks. liite 5, 5/7). ”Hyvin menee” -kirjasarjan lähtökohdiksi kuvaillaan Otavan Internet-sivuilla ”arkipäivän kielenkäyttötilanteet ja viestintätaidot”, minkä lisäksi oppimisen tavoitteeksi mainitaan toiminnallinen kielitaito (Otava 2011). Tämän kuvauksen perusteella kirjasarjan voi olettaa pyrkivän enemmän funktionaalisen kuin formaalisen kielenopetuksen tavoitteisiin.

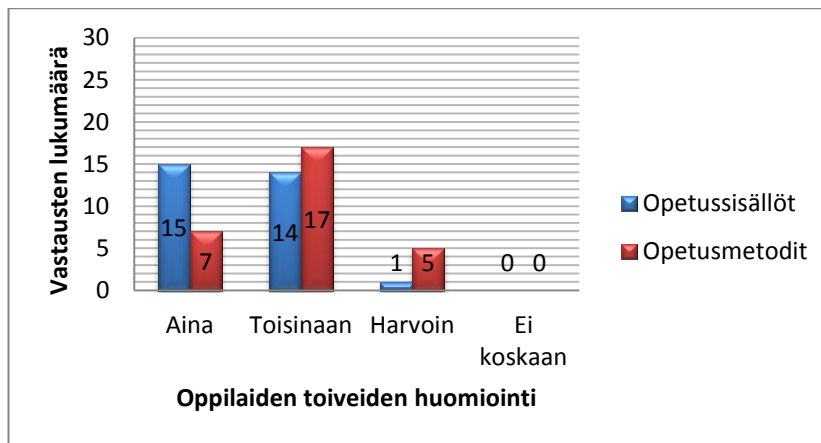
Opettajat ilmoittavat käyttävänsä jonkin verran myös muuta materiaalia, mutta vastauksia tutkittaessa ilmenee, että moni näistä muista materiaaleista olisi ollut sisällytettävissä myös valmiisiin vastausvaihtoehtoihin. Kenties valmiit vastausvaihtoehdot olivat sisällöltään liian laajoja, sillä avoimeen kohtaan annettiin muun muassa sellaisia materiaaleja kuin Internet, musiikki ja pelit (ks. liite 5, 7/7). Ilman lisätietoja materiaalien alkuperästä en kuitenkaan voinut luokitella niitä uudelleen autenttiseksi tai itse tehdyiksi materiaaleiksi. Ne siis analysoidaan ”muuna materiaalina”, vaikka todennäköisesti kuuluisivatkin jompaankumpaan aiemmin mainittuun kategoriaan.

Kaikkiaan oppituntien rakentumista ja kurssimateriaaleja koskevista tuloksista piiryy kokonaiskuva, että vastaajat kallistuvat työssään jonkin verran enemmän funktionaaliseen suuntaukseen ominaisiin menetelmiin ja materiaaleihin, mutta käyttävät myös formaalisia metodeja.

4.3.3. Oppijoiden toiveiden huomioiminen ja opettajan rooli

Eräs funktionaalisen kielenopetuksen kulmakivi on se, että opetus vastaa oppijoiden akuutteihin kielenoppimistarpeisiin. Tätä puolta funktionaalisuudesta kartoittavat haastattelukyselyn kysymykset 6a ja 6b. Informanttien tuli arvioida, kuinka usein he ottivat huomioon oppilaiden toiveita toisaalta kurssien sisältöön liittyvistä kysymyksistä ja toisaalta opetusmetodeista.

Vastaukset osoittavat, että 50 % opettajista ottaa oppilaiden toiveet aina huomioon, kun ne koskevat opetussisältöjä. 47 % vastaajista ottaa sisältöä koskevat toiveet huomioon toisinaan. Oppilaiden toiveita opetusmetodeista opettajat sen sijaan huomioivat hieman vähemmän: 24 % kertoo ottavansa metodeja koskevat toiveet huomioon aina, 59 % vastaajista ottaa ne huomioon toisinaan. Kuvio 6 sivulla 44 havainnollistaa vastausten jakautumista molemmissa tapauksissa.



KUVIO 6. Opettajien vastaukset kysymyksissä 6a ja 6b: Huomioitko opetuksessasi oppilaiden toiveita opetussisältöjen tai opetusmenetelmien suhteen?

Kukaan vastaajista ei jättänyt täysin huomioimatta oppilaiden toiveita opetussisältöjen tai -menetelmien suhteen. Opetusmenetelmiin liittyviä toiveita huomioitiin opetuksessa suhteessa vähemmän, mutta syy tähän voi olla se, että oppilaat eivät välttämättä esitä tämällyylyisiä toiveita. Tätä oletusta tukevat myös opettajien 6-kohtaan antamat kommentit (ks. esimerkit 4, 5 ja 6).

(4) Opiskelijoiden toiveita otan toki huomioon mahdollisuuksien mukaan, siis tietyt asiat on opetettava, mutta opiskelijoiden kommentit ovat tärkeitä, esim. jos puhekieltä toivovat jne. Mitä tulee opetusmenetelmiin, niiden suhteen on vielä helpompi ottaa opiskelijoiden toiveet huomioon. Niitä ei kuitenkaan niin paljon tule, että aina-vaihtoehdon valitsisin. [7]

(5) Opetusmenetelmien suhteen en ole juurikaan kuullut järkeviä juttuja, kuullut toiveet ovat olleet esim. saneluja, sanalistoja jne. muuta sellaista melko mekaanista, johon en itse usko. Menetelmäehdotuksia on tähän asti tullut tosin ihan vain muutaman kerran. [21]

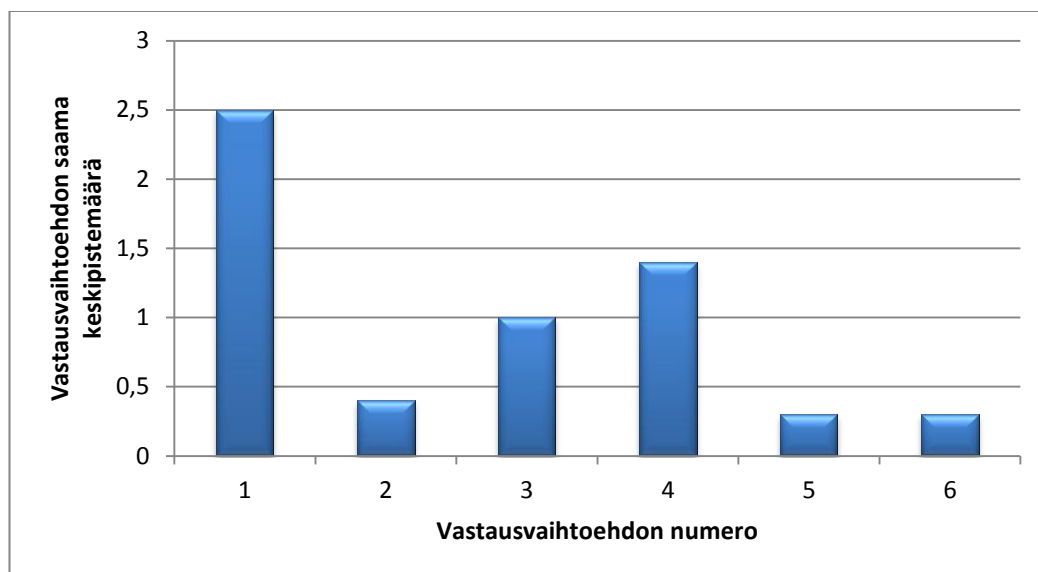
(6) Monet esim. venäläiset opiskelijat haluaisivat hyvin opettajajohtoista opetusta ja paljon drillejä. Sitä teen vain melko harvoin. Mutta jos oppilaat ehdottavat jotain toimivaa työtappaa niin otan sen huomioon. Usein heillä ei ole mielipiteitä/kommentteja opetuksen suhteen (tai he eivät tuo niitä julki). Jos esim. oppimiskokemusta on vähän, ei oppija osaa kertoa, kuinka haluaisi oppia. [23]

Kysymys numero 7 kartoittaa sitä, millaisena vastaajat näkevät roolinsa opettajana. Opettajan rooli on mielenkiintoinen kysymys siinä mielessä, että sen kautta välittyy olennaisella tavalla opettajan linjauksen funktionaalisuus–formaalisuus-akselilla. Funktionaalisen käsityksen mukaan opettajan rooli on oppimisprosessia tukeva,

formaalisessa lähestymistavassa opettajan rooli korotetaan oppimisen kannalta ensiarvoiseksi.

Vastaajien tuli valita viidestä vaihtoehdosta korkeintaan kolme sopivinta ja merkitä ne tärkeysjärjestykseen numeroilla 1–3. Oli myös mahdollista valita avoin kohta, jossa määriteltiin rooli itse. Olen pisteyttänyt vastaukset siten, että tärkeimmistä vaihtoehdosta saa kolme pistettä ja vähiten tärkeästä yhden. Olen laskenut keskiarvon kunkin vaihtoehdon saamista pisteistä.

Keskimäärin eniten pisteitä sai vaihtoehto, jonka mukaan opettaja olisi ennen kaikkea oppilaan aktivoija ja oppimisprosessin tukija. Seuraavaksi eniten ääniä sai vaihtoehto 4, ”oppilaan valmistaja kieliyhteisön jäseneksi”. Vähiten opettajat kokevat olevansa oppilaan jo hallitseman tiedon järjestelijöitä ja oppilaan sosiaalisia kasvattajia. Formaalin vastausvaihtoehto 3, ”kielitiedon lähde”, sijoittuu pistemääränsä perusteella asteikon keskivaiheille.



- | | |
|---|---|
| 1. Oppilaan aktivoija ja oppimisprosessin kannustaja | 4. Oppilaan valmistaja kieliyhteisön jäseneksi |
| 2. Oppilaan sosiaalinen kasvattaja | 5. Opp. jo hallitseman tiedon järjestelijä |
| 3. Kieletiedon lähde, josta oppija ammentaa | 6. Muunlainen rooli, mikä? |

KUVIO 7. Vastaajien näkemykset opettajan roolista. Pistemäärät perustuvat kunkin vaihtoehdon kohdalla lasketulle keskiarvolle. Funktionaaliset vaihtoehdot on lihavoitu.

Se, että opettajat näkevät olevansa eniten oppilaan aktivoijia ja oppimisprosessin kannustajia heijastelee funktionaalista opetusnäkemystä. Toisaalta erityisen formaalisia

vaihtoehtoja ei vastausvaihtoehdoissa ollut muita kuin kohta 3, jossa opettaja nähtiin kielitiedon lähteenä. Ajatus opettajasta kielitiedon siirtäjänä on formaalisen näkemyksen mukainen, sillä funktionaalisessa lähestymistavassa ajatellaan, että kielenoppijaa saa tarvitsemansa kielellisen tiedon pääasiassa luokkahuoneen ulkopuolelta, ja opettajan rooli oppimisprosessissa on luoda järjestystä ja sääntöjä jo opittuihin ilmiöihin.

Kohtaan ”muunlainen rooli” vastaajat olivat määritelleet opettajan roolin jollain muulla tavalla kuin valmiissa vastausvaihtoehdoissa. Näissä omissa määritelmissä ei informantin 6 vastausta lukuun ottamatta korostu erityisesti formaalinen tai funktionaalinen opetusnäkemys. Sen sijaan niistä piirtyvä rooli korostaa oppijoiden ja opettajan välistä henkilökohtaista suhdetta sekä opettajan roolia suomalaisen kulttuurin edustajana (ks. esimerkit 7–11, informantin numero hakasuluissa).

(7) Oppimisen mahdollistaja [6]

(8) Omille opiskelijoilleni (aikuisille maahanmuuttajaille) toisinaan myös suomalaisuuden ja suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin edustaja. Monilla ei suomalaisia kontakteja opettajan lisäksi ole, toisilla toki on paljonkin. [7]

(9) ystävä, oppimisprosessin ja kotoutumisen tukija [10]

(10) Luon oppimismahdollisuuksia ja ohjaan oppijaa oppimaan itse. Oppija oppii itse tekemällä. [23]

(11) Luulen, että vanhempien silmissä olen se henkilö, joka herättää s2-oppilaiden mielenkiinnon Suomeen ja suomen kieleen. Minun kanssani oppilas yleensä laajentaa sanavarastoaan runsaasti ja syventää tietoaan Suomesta ja sen kulttuurista. [28]

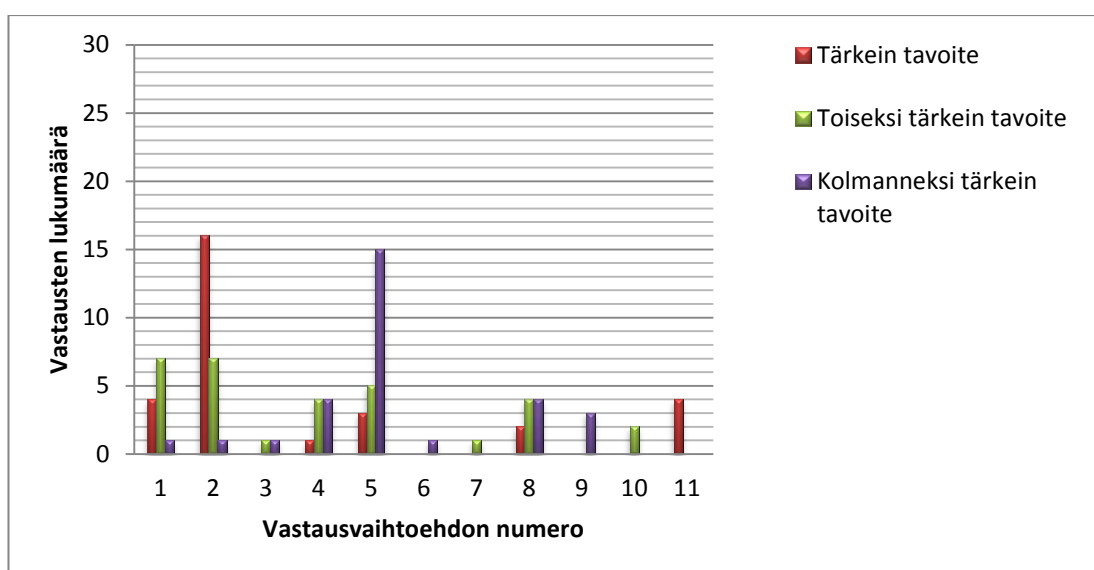
Kaikkiaan haastatteluun vastanneiden opettajien vastauksista käy ilmi, että he ottavat varsin hyvin huomioon oppijoiden toiveet sekä opetussisällöistä että -metodeista, mikäli he sellaisia esittävät. Funktionaalisuus korostuu myös siinä, että vastaajat arvioivat roolinsa opettajana ennen kaikkea oppilaan aktivoijaksi ja oppilaan valmistajaksi kieliyhteisön jäseneksi. Toisaalta myös formaalinen vaihtoehto 3, ”opettaja on kielitiedon lähde” sai jonkin verran kannatusta. Vastauksissa oli kuitenkin niin runsaasti funktionaalisia vaihtoehtoja, että tulokset eivät välttämättä kerro kaikkea opettajien roolikäsityksistä. Mikäli formaalisia vaihtoehtoja olisi ollut enemmän, tulokset voisivat näyttää toisenlaisilta.

4.3.4. Käsitukset S2-opetuksen tavoitteista

Kysymys numero 9 kartoittaa opettajien näkemyksiä S2-opetuksen tavoitteista. Tarkoituksena ei ole pohtia kysymystä minkään tietyn kurssin näkökulmasta vaan

yleisellä tasolla, ja se kerrotaan myös tehtävänannossa. Valmiita vastausvaihtoehtoja oli 10, joiden lisäksi oli mahdollista valita avoin vaihtoehto ”muu tavoite, mikä?”. Vastaajien tuli valita listasta kolme mielestään tärkeintä tavoitetta.

Suhteessa eniten merkintöjä saivat vaihtoehdot 1 (sujuva kommunikointi) ja 2 (kyky selviytyä tavallisimmista kielenkäyttötilanteista vaikeuksista). Selvästi useimmin tärkeimmäksi merkittiin vaihtoehto 2 (oppilaat selviytyvät tavallisimmista arjen kielenkäyttötilanteista vaikeuksista). Nämä tavoitteet kuuluvat funktionaaliseksi katsomiini vaihtoehtoihin. Kuvio 8 osoittaa vastausten kokonaisjakautumisen.



1. Sujuva kommunikointi

2. Kyky selviytyä tavallisimmista kielenkäyttötilanteista vaikeuksista

3. Kyky lukea asiaproosaa

4. Mahd. laajan sanaston saavuttaminen

5. Kyky kehittää kielitaitoa opiskelun päätyttyä

6. Kyky lukea tieteellistä tekstiä

7. Kyky puhua mahd. korrekta kieltä

8. Itsensä kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi tunteminen

9. Kyky lukea sanomalehtiä

10. Kirjakielen normien hallinta

11. Muu tavoite

KUVIO 8. Opettajien näkemykset S2-opetuksen kolmesta tärkeimmästä tavoitteesta. Funktionaaliset vaihtoehdot on lihavoitu.

Vähiten tärkeinä tavoitteina S2-opetukselle vastaajat pitivät oppilaan kykyä lukea asiaproosaa ja tieteellistä tekstiä sekä kykyä puhua mahdollisimman korrektisti. Nämä kaikki olen katsonut formaalisen opetusnäkemys mukaisiksi tavoitteiksi. Opettajien näkemykset siis heijastelevat kokonaisuudessaan vahvasti funktionaalisen lähestymistavan mukaisia tavoitteita.

Kohtaan ”muu tavoite” annetuissa vastauksissa korostuvat oppijoiden muihin opintoihin liittyvä tavoitteet: kielen hallinnan tulisi olla niin hyvä, että oppija selviytyy esim. reaaliaineista tai yläkoulun jälkeisistä opinnoista tai pääsisi jatkokoulutukseen. Esimerkkeihin 12–16 olen koonnut opettajien itse kuvailemia tavoitteita.

(12) Opiskelijat edistyvät kielenoppimisessa omien oppimisedellytyksiensä mukaisesti mahdollisimman optimaalisesti. [6]

(13) Oppisivat sellaisen kielen, että he menestyvät yläkoulun jälkeisissä opinnoissa, mikä taas mielestäni mahdollistaa sopeutumisen yhteiskuntaan ja sen täysivaltaiseksi jäseneksi. Käytännössä tämä tarkoittaa alusta asti hyvän kirjallisen suomen opiskelua ja oppimista. [16]

(14) Oppijoiden kielitaito kehittyisin niin hyväksi, että he pääsisivät opiskelemaan ammatillisiin opintoihin. [23]

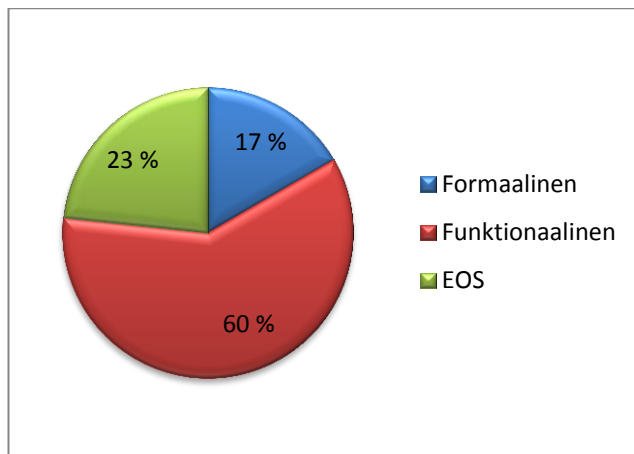
(15) Me tähtäämme YKI-tutkintoon, yleensä sen ylimmälle tasolle eli kun nuori on 18-vuotias. Silloin on osattava puhua, ymmärtää, kirjoittaa ja lukea virheettömästi. [28]

(16) Oppilaiden kielitaito on niin hyvä, että he pystyvät opiskelemaan reaaliaineita (mm. historia ja ympäristö- ja luonnontieto). [29]

Myös opettajien kuvailemat muut tavoitteet mukailevat funktionaalisen opetusnäkömyksen mukaisia tavoitteita, sillä opetus tähtää siihen, että he selviytyisivät mahdollisimman hyvin opetuksen päätyttyä suomen kielellä ja voisivat hakea jatko-opintoihin. Jatko-opintomahdollisuuksiin liittyviin tavoitteisiin sisältyy funktionaalille opetusnäkömykselle ominainen ajatus siitä, että opetuksen tulisi tähdätä siihen, että oppijasta tulisi tasavertainen kielenkäyttäjä kieliyhteisössään.

4.3.5. Opettajien arviot omista opetuslinjauksistaan

Haastattelukyselyn jälkeen opettajille lähetettiin lisäkysymys, jossa kysyttiin, ovatko he mielestään enemmän formaalisen vai funktionaalisen opetusnäkömyksen edustajia. Kysymys lähetettiin jälkikäteen siksi, ettei se ohjaisi haastattelukyselyn vastauksia. Vastaukset jakautuvat siten, että kolmestakymmenestä vastanneesta viisi pitää itseään formaalisen ja 18 funktionaalisen opetussuunnan edustajina. Seitsemän valitsi vaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Vaikutti siltä, että kysymys herätti mielenkiintoa, sillä informanteista 20 perusteli vastaustaan jollain tavalla.



KUVIO 9. Opettajien opetuslinjausnäkemyksen prosentuaalinen jakautuminen.

Tulokset ovat hyvin samansuuntaiset kuin haastattelukyselyn aiemmat vastaukset antavat olettaa. Haastattelukyselyn vastauksia analysoitaessa osoittautui, että vastaajien käyttämissä opetusmenetelmissä näkyy selvästi funktionaalisia painotuksia, mutta vastauksissa on myös formaalisen kielenopetuksen periaatteille ominaisia elementtejä.

Tässä valossa näyttäisi siis siltä, että opettajat tiedostavat opetusnäkemyksensä ja käyttävät niiden mukaisia menetelmiä. Opetusmenetelmien aktivoivuutta mitattaessa osoittautui, että he käyttävät pääasiassa menetelmiä, jotka aktivoivat oppijaa keskitasoisesti, joskin puhekielen opetuksessa funktionaalisuus korostui. Opetusmetodeissa funktionaalisuus korostui siinä, että tärkeimmiksi metodeiksi nousivat keskusteluharjoitukset ja ryhmätyöt, mutta toisaalta formaalisuus tulee esiin siinä, että myös tehtävien itsenäinen tekeminen ja luennoivan opetuksen kuuntelu oli merkitty listan kärkipäähän. Pääosin itse tehdyt opetusmateriaalit ja oppilaiden toiveiden huomioon ottaminen antavat myös viitteitä opetuksen funktionaalisuudesta. Opettajat arvioivat myös olevansa ennen kaikkea oppilaiden aktivoijia ja oppimisprosessin kannustajia ja heidän käsityksensä S2-opetuksen tavoitteista olivat pääasiassa funktionaalisia.

Vastaajien lukuisista opetusnäkemyksiä koskeneista kommentteista nousi esille ennen kaikkea se, että suurin osa funktionaalisen opetussuunnan edustajiksi itsensä merkinneistä oli epävarmoja siitä, missä määrin he lopulta pystyvät toteuttamaan funktionaalisen kielenopetuksen menetelmiä. Heidän vastauksistaan ilmeni, että vaikka he kokevatkin olevansa funktionaalisia opettajia, jotkin asiat on pakko opettaa

formaalisesti. Tämän tyyppisiä vastauksia oli myös niillä, jotka olivat valinneet vaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Esimerkit 17–20 havainnollistavat tätä ilmiötä.

(17) Tuntuu, että näkemykseni on funktionaalinen, mutta käytännössä toteutan joskus myös formaalista näkökulmaa. [11, EOS]

(18) Opetusnäkemysni on sekä formaalinen että funktionaalinen, sillä huomioin opetuksessani käytännön tarpeet ja tilanteet, mutta painotan kuitenkin myös kielitiedon hallintaa. [5, EOS]

(19) Toisaalta on hyvin vaikea edustaa kumpaakaan suuntausta saman varsinaisessa merkityksessä: oma näkemykseni on enemmän funktionaalinen, mutta pidän arvossa myös formaalia opetusta, mikä näkyy myös omilla oppitunneillani. [21, FU]

(20) Tai se on ainakin tavoitteena. Aina se ei ihan toteudu. [24, FU]

Kommentit kuvaavat hyvin sitä seikkaa, että pelkästään funktionaalinen tai formaalinen kielenopetus olisi mahdottomuus. Vastaajat näyttävät sisäistäneen tämän seikan hyvin, sillä osa kommentoi myös, että kyseinen jaottelu on mustavalkoinen eivätkä he voi sanoa kuuluvansa kumpaakaan tyyppiin.

4.4. S2-opiskelijoiden haastattelut ja vastaajaryhmät

Haastatteluvastausten analyysin toinen pääteema on S2-oppijoiden näkökulmat heidän saamaansa opetukseen. S2-oppijoille suunnatussa haastattelukyselyssä kartoitetaan S2-opetuksen sisältöjä ja opetusmetodeja siitä näkökulmasta, ovatko ne olleet oppilaille tähän asti hyödyllisiä ja mitä he toivoisivat lisää. Haastattelu koostuu viidestä monivalintakysymyksestä, joista neljä ensimmäistä käsittelee oppituntien sisältöjä ja opetusmetodeja. Haastattelukyselyn viimeinen kysymys kartoittaa sitä, millaiseksi S2-oppijat mieltävät oman roolinsa opiskelijoina. Kokevatko he olevansa aktiivisia vai passiivisia, itsenäisiä vai sosiaalisia oppijoita?

Haastatteluun osallistui kaksi opiskelijaryhmää. Vastaajaryhmä 1 koostuu erään varsinaissuomalaisen ammattikoulun S2-ryhmästä (12 informanttia). Vastaajaryhmä 2 puolestaan koostuu yliopistotutkintoa suorittavien opiskelijoiden S2-ryhmästä (10 informanttia). Löysin informantit ottamalla yhteyttä kurssien opettajiin ja esittelemällä tutkimusaiheeni.

Opiskelijaryhmien suomen kielen taitotaso on opettajien arvion mukaan eurooppalaisen viitekehysten taso B. Opiskelijat ovat iältään 20–43-vuotiaita, ja heistä suurin osa on naisia. Haastattelukyselyyn vastatessaan he olivat asuneet Suomessa noin yhdestä kuuteen vuotta. Informanttien tarkat tiedot löytyvät liitteestä 7. Viittaan heihin tutkimuksessani informantteina, vastaajina ja opiskelijoina.

Opiskelijoiden haastatteluun vastaaminen vei noin neljäkymmentä minuuttia, mutta osa ajasta meni haastattelun lopussa olleen testitehtävän tekemiseen (testitehtävästä enemmän ks. luku 5). Haastattelukyselyn vastausvaihtoehdoista tuli valita viisi ja laittaa ne tärkeysjärjestykseen merkitsemällä ne numeroilla 1–5. Vajaa puolet vastaajista oli kuitenkin vain rastittanut viisi vaihtoehtoa laittamatta niitä tärkeysjärjestykseen, joten katsoin parhaaksi analysoida vastaukset siten, että tutkin kuinka monta kertaa kukin vastausvaihtoehto oli valittu. Kysymykset ja vastaukset olivat suomeksi, jotta opiskelijat olisivat tasavertaisessa asemassa haastattelukyselyä täyttäessään.

Vastausvaihtoehtojen joukossa oli sekä funktionaalisen että formaalisen opetusnäkökulman mukaisia vaihtoehtoja. Vaihtoehtojen funktionaalisuuden ja formaalisuuden määrittely perustuu luvussa 2.1. esitettyihin vastakkainasetteluihin. Diagrammeissa olen lihavoanut funktionaaliset vaihtoehdot, jotta olisi selvää, kummasta vaihtoehdosta on kysymys.

Kolmen informantin vastaukset jäivät analyysin ulkopuolelle, sillä he olivat merkinneet enemmän kuin viisi vaihtoehtoa eivätkä olleet laittaneet niitä tärkeysjärjestykseen. Sen sijaan mikäli informantti oli merkinnyt vähemmän kuin viisi vaihtoehtoa ja laittanut valintansa tärkeysjärjestykseen, otin vastaukset analyysiin mukaan.

4.5. Opiskelijoiden näkökulmat kielenopetukseen

Kartoitan opiskelijoiden näkökulmia kielenopetukseen kolmen osakokonaisuuden kautta: opetussisältöjen, opetusmetodien ja oppijan roolin kautta. Opetussisältöjä ja opettajan käyttämiä metodeja tutkin kahdelta kannalta: mikä on ollut opiskelijoille hyödyllistä heidän siihenastisissa opinnoissaan ja mitä he toivoisivat jatkossa.

Opiskelijoiden omaa rooliaan koskevia näkemyksiä käsittelevässä luvussa korostuvat sellaiset kysymykset kuin aktiivisuus, kyseenalaistaminen ja opiskelemisen sosiaalisuus.

On kiinnostavaa tutkia näitä näkökulmia opiskelijoiden näkökulmasta erityisesti siksi, että ne paljastavat jotain siitä, kuinka S2-opetuksen funktionaalisuus ja/tai formaalisuus heijastuu opiskelijoiden vastauksista.

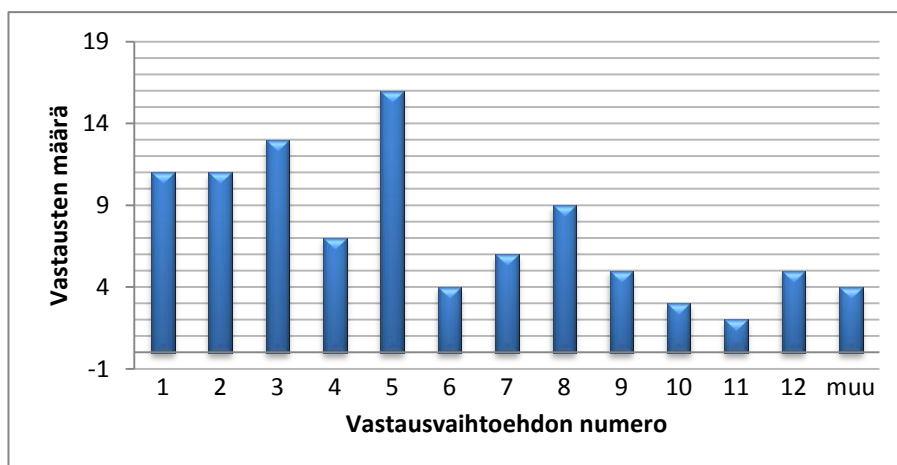
4.5.1. Oppituntien sisällöt

Haastattelukyselyn ensimmäisessä kysymyksessä tiedusteltiin, mitä informantit haluaisivat oppia suomen kielestä. He valitsivat viisi heidän mielestään tärkeintä vaihtoehtoa. Vaihtoehdot käsittivät spesifioituja esimerkkejä kielitaidon eri osa-alueista sekä kielen ominaisuuksista kuten sanastosta ja kieliopista. Valmiita vaihtoehtoja oli 12, minkä lisäksi oli avoin vastausvaihtoehto (ks. liite 2).

Informanttien vastauksista ilmeni, että eniten oppijat haluaisivat oppia kaikenlaista sanastoa mahdollisimman paljon (vastaus merkitty viiden tärkeimmän joukkoon 16/19 kertaa). Muut kolme vastausvaihtoehtoa, jotka oli merkitty viiden tärkeimmän joukkoon yli kymmenen kertaa, olivat vaihtoehdot 1 (sujuva puhetaito), 2 (virheetön kirjoitustaito) ja 3 (puhekielen ymmärtäminen). Vähiten oppijoita kiinnosti kirjoittaa tieteellisiä tekstejä (vaihtoehto 11), oppia lukemaan lehtiä ja käyttämään suomenkielisiä Internet-sivuja (vaihtoehto 10). Myös kieliopin oppiminen (vaihtoehto 6) kuului vähiten kiinnostusta herättäneiden aiheiden joukkoon. Mitä tulee vastausten funktionaalisuuteen tai formaalisuuteen, näiden vastausten pohjalta ei piirry kuvaa, joka olisi erityisesti kummankaan opetuskäsityksen mukainen: kaikenlaisen sanaston opiskelua ei voida pitää erityisen funktionaalisenä tavoitteena, vaan funktionaalisempaa olisi opiskella esimerkiksi oman opiskelualan sanastoa. Toisaalta funktionaalisessa käsityksessä sanaston opiskelua kuitenkin pidetään sinällään tärkeämpänä kuin esimerkiksi kieliopin, joten määrittely ei ole aivan yksioikoista. Sujuva puhetaito on sen sijaan funktionaalinen tavoite, mutta virheetöntä kirjoitustaitoa voi taas pitää jokseenkin formaalisena tavoitteena.

Tulosten monitulkintaisuudesta kertoo myös se, että kaikki vaihtoehdot on merkitty viiden tärkeimmän joukkoon vähintään kaksi kertaa. Tämän pohjalta opiskelijoiden

oppimistavoitteita voi pitää yleisesti ottaen monipuolisina. Kuvio 10 havainnollistaa vastausten jakautumista.



1. Sujuva puhetaito

2. Virheetön kirjoitustaito

3. Puhekielen ymmärtäminen

4. Oman opiskelualan sanaston ymmärtäminen

5. Kaikenlaisen sanaston oppiminen

6. Kielioppi

7. Tilanteeseen sopivien ilmausten oppiminen

8. Yhtä sujuva puhetaito kuin suomalaisilla

9. Lopputyössä vaadittujen teosten ymmärtäminen

10. Suomalaisten lehtien ja Internet-sivujen ymm.

11. Tieteellisten tekstien ymmärtäminen

12. Suomen ääntäminen

13. Muu sisältö

KUVIO 10. Sisällöt, jotka opiskelijat haluaisivat oppia suomen kielestä mieluiten. Diagrammiin on laskettu ne vastaukset, jotka opiskelijat olivat merkinneet viiden tärkeimmän joukkoon. Funktionaaliset vastausvaihtoehdot on lihavoitu.

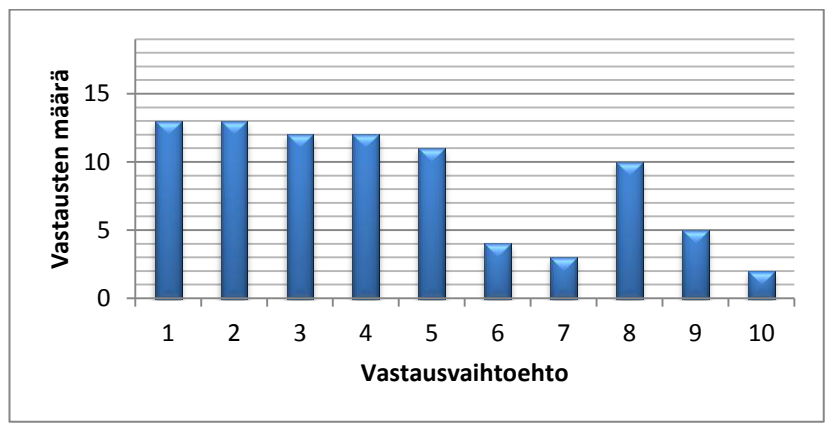
Se, että B-taitotason opiskelijat eivät ole kiinnostuneita kirjoittamaan esimerkiksi tieteellisiä tekstejä, ei ole yllättävä tulos. Sen sijaan se, että oppijat eivät ole kiinnostuneita lukemaan lehtiä ja Internet-sivuja suomeksi on mielenkiintoista, sillä sen voisi ajatella olevan tärkeää jokapäiväisen elämän kannalta. Tosin esimerkiksi Internet-sivujen kielen voi halutessaan muuttaa englanniksi, jolloin kyky lukea niitä suomeksi ei ole ehkä niin oleellinen. Todennäköisempi selitys kuitenkin on se, että koska sanomalehtien lukeminen on tieteellisten tekstien kirjoittamisen ohella yksinään melko yksityiskohtaisesti määritelty tavoite kielenoppimiselle, informantit ovat mieluummin valinneet laajempia kokonaisuuksia, kuten sanaston oppimisen.

Sen sijaan kielioppi on laaja kielen osa-alue, mutta sen oppimisen opiskelijat ovat merkinneet viiden tärkeimmän joukkoon vain neljä kertaa. On vaikea sanoa, mistä tämä kertoo, mutta kenties opiskelijat uskovat, että hyvä sanastonhallinta on viestimisen kannalta tärkeämpää kuin kieliopin hallinta.

Neljässä tapauksessa oppijat olivat antaneet myös jonkin oman vaihtoehdon sille, mitä he haluaisivat oppia suomen kielestä. Nämä omat vaihtoehdot eivät muodostaneet mitään omaa kategoriaansa, vaan sisällöt vaihtelivat omien runojen kirjoittamisesta suomalaisten tapojen ja kulttuurin oppimiseen.

Haastattelun kysymys numero 3 kartoittaa sitä, mitä opetussisältöjä opiskelijat ovat pitäneet hyödyllisimpinä aiempien opiskelukokemustensa perusteella. Vaihtoehtoja on avoimen kohdan lisäksi yhdeksän ja ne käsittivät jälleen spesifioituja esimerkkejä kielenkäytön eri osa-alueista sekä sanastoa ja kielioppia koskevia vaihtoehtoja.

Tämän kysymyksen kohdalla kaikki kielen osa-alueet saivat tasaisesti pisteitä. Tuloksista erottuvat lähinnä ne vaihtoehdot, joita oppilaat eivät pidä tärkeinä. Nämä sisällöt ovat ääntämisen ja sujuvasti lukemisen opetus (merkitty viiden tärkeimmän joukkoon 3/19 ja 4/19 kertaa). On mielenkiintoista, että kaikki muut kielenhallinnan osa-alueet saivat runsaasti kannatusta paitsi lukeminen. Kohtaan ”muu” kaksi informanttia oli kirjoittanut, että hyödyllistä on ollut myös elokuvien katsominen ja suomalaisten elämään tutustuminen.



- | | |
|---|---|
| 1. Sanaston opettaminen | 6. Sujuvan lukemisen opettaminen |
| 2. Kieliopin opettaminen | 7. Ääntämisen opettaminen |
| 3. Puhumaan opettaminen | 8. Mielenpitoisuuden opettaminen |
| 4. Kirjoittamaan opettaminen | 9. Esiintymisen opettaminen |
| 5. Puhekielen ymmärtämisen tukeminen | 10. Muu sisältö |

KUVIO 11. Sisällöt, jotka ovat olleet opiskelijoiden mielestä haastatteluhetken mennessä hyödyllisimpiä. Diagrammiin on laskettu ne vastaukset, jotka opiskelijat olivat merkinneet viiden tärkeimmän joukkoon. Funktionaaliset vaihtoehdot on lihavoitu.

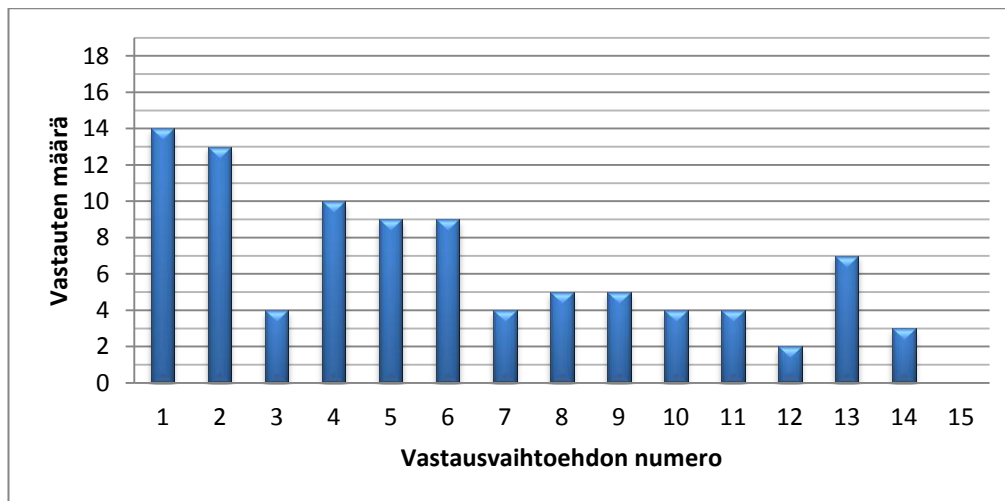
Kaikkiaan opetussisältöjä koskevista vastauksista on havaittavissa, että sanasto on koettu kielen osa-alueeksi, jota opiskelijat haluaisivat eniten oppia ja joka on ollut myös hyödyllistä tähän asti. Kieliopin opiskelu ei sen sijaan oppilaita inspiroi yhtä paljon, vaikka se onkin koettu yhdeksi hyödyllisimmistä asiasisällöistä suomen kielen opiskelussa. Kielitaidon osa-alueista opiskelijat luokittelevat puhumisen, kirjoittamisen ja kuuntelemisen tärkeimmiksi, mutta lukeminen ei saa tuloksissa yhtä suurta painoarvoa. On myös huomattava, että vaikka oppijat kokevat puhumaan opettamisen yleisesti tärkeänä, ääntämisen opettaminen on saanut vain vähän kannatusta. Tätä voidaan pitää sinänsä funktionaalisen toiveena, että viestinnän ja informaationkulun kannalta olennaisinta ei ole korrekti ääntäminen. Kuuntelemisen yhteydessä taas painottuu erityisesti puhekielen ymmärtäminen, mitä myös voidaan pitää funktionaalisen sisältönä.

Näiden vastausten valossa ei kuitenkaan voida sanoa, noudattelevatko opiskelijoiden toiveet ensisijaisesti funktionaalisen vai formaalisen näkemyksen mukaisia sisältöjä, sillä kokonaiskuva käsittää runsaasti molempien suuntausten mukaisia sisältöjä.

4.5.2. Opetusmenetelmät

Haastattelukyselyn kysymykset 2 ja 4 kartoittavat opiskelijoille mieluisia opetusmenetelmiä. Kysymyksessä 2 opiskelijoilta tiedustellaan, millä tavalla he mieluiten opiskelisivat suomea, kysymyksessä 4 puolestaan sitä, mikä on ollut opiskelijoiden mielestä tapa opiskella suomea heidän siihenastisen kokemuksensa mukaan.

Tulokset osoittavat, että mieluiten oppijat tekevät keskusteluharjoituksia (vaihtoehto on merkitty 14/19 kertaa viiden tärkeimmän joukkoon) ja seuraavaksi mieluiten he kuuntelevat luennoivaa opetusta (merkitty 15/19 kertaa viiden tärkeimmän joukkoon). Tämä oli mielenkiintoinen tulos, sillä esimerkiksi funktionaalinen lähestymistapa esittää luennoivan opetuksen oppijaa vain vähän aktivoivaksi ja siten epätarkoituksenmukaiseksi opetusmenetelmäksi. Tämän huomioiden on myös kiintoisaa huomata, että sellaiset oppilasta aktivoivat menetelmät kuin luokan edessä esiintyminen ja luokkahuoneesta ulos lähteminen katsottiin vähiten mieluisiksi opetusmenetelmiksi.

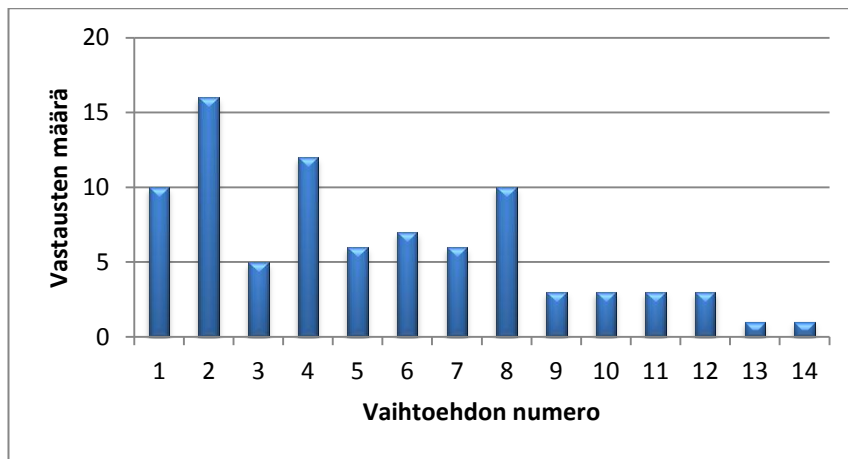


- | | |
|--|---|
| 1. Suomen kielen käyttö ryhmätöissä | 9. Tarinoiden kirjoittaminen suomeksi |
| 2. Opettajan kuunteleminen | 10. Esiintyminen luokan ulkopuolella |
| 3. Esiintyminen luokan edessä | 11. Suomenk.äänitteiden kuuntelu |
| 4. Oppikirjatehtävien tekeminen | 12. Oppitunnit luokan ulkopuolella |
| 5. Eriytetty, yksilön tarpeisiin perustuva opetus | 13. Suomenk. laulujen laulaminen |
| 6. Suom. opiskelijoiden tulo luokkaan | 14. Taululta kopiointi |
| 7. Muiden oppiaineiden kirjojen hyödyntäminen | 15. Muu menetelmä |
| 8. Tieteellisten tekstien hyödyntäminen | |

KUVIO 12. Opetusmenetelmät, joita opiskelijat eniten toivovat hyödynnettävän suomea opettaessa. Diagrammiin on laskettu ne vastaukset, jotka opiskelijat olivat merkinneet viiden tärkeimmän joukkoon. Funktionaaliset vastausvaihtoehdot on lihavoitu.

Myös kysymyksessä 4, jossa opiskelijat arvioivat, mikä on ollut heidän mielestään hyödyllisin tapa opiskella suomea aikaisempien kokemusten perusteella, tulokset ovat samansuuntaiset. Eniten merkintöjä saivat keskusteluharjoitukset (16/19 merkintää) ja opettajan kuunteleminen (12/19 merkintää). Melko paljon merkintöjä saivat myös ryhmätyöt ja kuunteluharjoitukset.

Vähiten hyvänä opetusmenetelmänä oppijat pitivät taululta kopioimista, esiintymistä, roolileikkejä, tietokoneavusteista opiskelua ja opettajan perässä toistamista. Nämä vastaukset edustavat tietyllä tavalla funktionaalisen ja formaalisen opetusmenetelmän metodisia ääripäitä: opettajan perässä toistaminen, tietokoneavusteinen opiskelu ja taululta kopioiminen aktivoivat oppijaa vain vähän, roolileikit ja esiintyminen puolestaan erittäin paljon.



1. Ryhmätyöt

2. Keskusteluharjoitukset

3. Yksin kotona opiskelu

4. Opettajan kuunteleminen

5. Oppikirjateht. tekeminen yksin

6. Oppikirjateht. tekeminen ryhmissä

7. Kotitehtävien tekeminen

8. Kuunteluharjoitukset

9. Taululta kopioiminen

10. Esiintyminen

11. Roolileikit

12. Tietokoneavusteinen opiskelu

13. Opettajan perässä toistaminen

14. Muu menetelmä

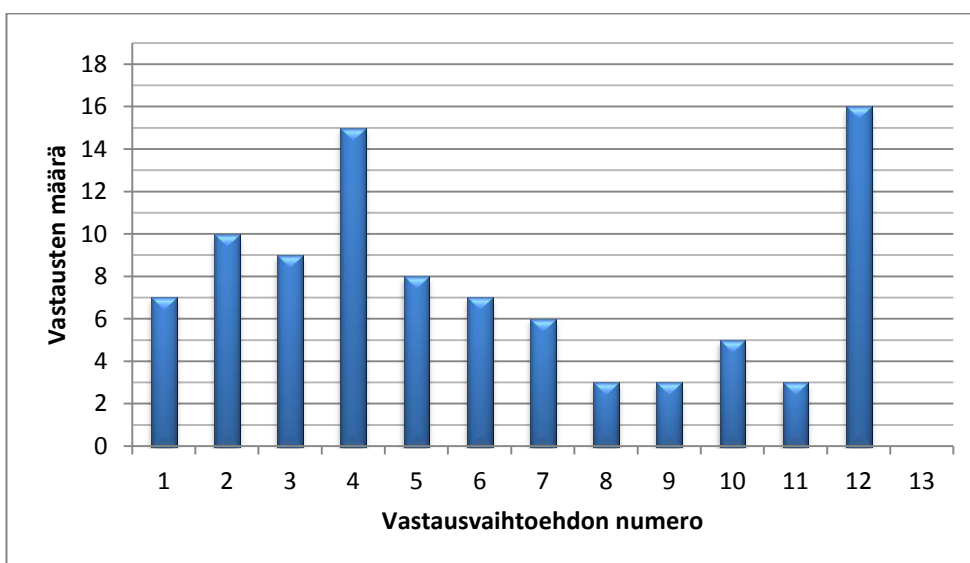
KUVIO 13. Opiskelijoiden hyödyllisimmiksi kokemat opetusmenetelmät. Diagrammiin on laskettu ne vastaukset, jotka opiskelijat olivat merkinneet viiden tärkeimmän joukkoon. Funktionaaliset vastausvaihtoehdot on lihavoitu.

Tuloksista näkyy hyvin se, että oppijat haluavat monesti opiskella totutulla tavalla (opettajaa kuunnellen ja ryhmätöitä tehden) ja sellaiset funktionaalisen kielenopetuksen aktivoivat menetelmät kuin esiintyminen ja roolileikit voivat tuntua raskaalta ja vieraalta tavalta oppia uutta. Toisaalta menetelmää puolustaa se, että raskaudesta huolimatta oppiminen on tutkimusten mukaan pysyvämpää, kun se aktivoi oppilaan päättelyprosesseja (vrt. luku 2.4).

4.5.3. Oma rooli oppijana

Haastattelukyselyn tehtävässä 5 opiskelijat arvioivat omaa rooliaan oppijana. Roolia arvioitiin sosiaalisuuden, kielenkäyttörohkeuden ja aktiivisuuden näkökulmista. Syy siihen, miksi lisäksi tällaisen kysymyksen haastatteluun on se, että olen kiinnostunut missä määrin vastaukset heijastelevat formaalisen ja funktionaalisen kielenopetuksen oppijäkäsitystä. Formaalisessa kielenopetuksessa oppijan rooli nähdään passiivisena tiedon vastaanottajana, kun taas funktionaalisen näkemyksen mukaan oppija on aktiivinen ongelmanratkaisija.

Vastausvaihtoehtoja oli 13 ja opiskelijoiden tuli valita niistä viisi itseään parhaiten kuvaavaa väittämää. Eniten merkintöjä sai väittämä 12 ”kysyn opettajalta, jos en ymmärrä jotain” (16/19 merkintää). Seuraavaksi eniten merkintöjä sai väittämä 4 ”kuuntelen mielelläni opettajaa” (15/19 merkintää). Muilta osin vastausvaihtoehtojen suosio jakautui melko tasaisesti. Vähiten merkintöjä saivat vaihtoehdot 8 (”teen mielelläni ristikoita ja muita ongelmanratkaisutaitoja vaativia tehtäviä”), 9 (”jos luulen, että opettaja on väärässä, sanon hänelle siitä”) ja 11 (”viittaa tunnilla paljon”). Nämä funktionaaliseksi katsomani väittämät merkittiin vain kolme kertaa viiden tärkeimmän väittämän joukkoon.



- | | |
|---|--|
| 1. Haluan olla äänessä, vaikken aina osaisikaan suomea | 8. Haluan käyttää päättelykykyäni |
| 2. Teen mielelläni tehtäviä ryhmissä | 9. Jos luulen, että opettaja on väärässä, sanon siitä hänelle |
| 3. Teen mielelläni tehtäviä yksin | 10. Puhun suomea vain osatessani hyvin |
| 4. Kuuntelen mielelläni opettajaa | 11. Viittaa tunnilla paljon |
| 5. Opiskelen mielelläni kotona | 12. Kysyn opettajalta jos en ymmärrä |
| 6. Haluan vaikuttaa opetussisältöihin | 13. Muu näkemys |
| 7. Haluan vaikuttaa opetusmenetelmiin | |

KUVIO 14. Opiskelijoiden näkemykset itsestään oppijoina. Diagrammiin on laskettu ne vastaukset, jotka opiskelijat olivat merkinneet viiden tärkeimmän joukkoon. Funktionaalisen käsityksen mukaiset näkemykset on lihavoitu.

Tuloksista piirtyvä kuva opiskelijoiden roolista oppijana on monitahoinen. Opiskelijat haluavat käyttää suomen kieltä vaikka eivät sitä aina osaisikaan, ja he tekevät tehtäviä mielellään sekä ryhmissä että yksin. He kuuntelevat mieluiten opettajaa, mutta toisaalta ovat valmiita kysymään, mikäli eivät ymmärrä jotain, mitä opettaja sanoo. He eivät välttämättä viittaa tunnilla paljon eivätkä keskimääräisesti sano opettajalle, jos ajattelevat tämän olevan väärässä jonkin asian suhteen. Tämän perusteella heitä ei voi

luokitella vain yhdentyyppisiksi oppijoiksi, vaan rooli on tasainen sekoitus keskimäärin melko sosiaalista ja aktiivista oppijaa, joka kuuntelee mielellään hiljaa ja kysyy tarpeen tullen. Tällaista roolia ei voi yksioikoisesti määrittellä funktionaalisen tai formaalisen näkemyksen mukaiseksi.

Tuloksia tulkittaessa on myös otettava huomioon, että jokaisella vastaajalla on yksilöllinen rooli opiskelijana, joten vastausten keskiarvo ei välttämättä ole hyödyllinen tieto esimerkiksi opetusmenetelmiä valitessa.

4.6. Yhteenveto tuloksista

Kaikkiaan sekä opettajien että opiskelijoiden haastattelukyselyn tuloksista voidaan huomata, että ne heijastelevat varsin monipuolisesti sekä formaalisen että funktionaalisen kielenopetuksen periaatteita. Tässä luvussa teen yhteenvedon ensin opettajien, sitten opiskelijoiden haastatteluvastausten tuloksista.

Tulokset osoittavat, että opettajat soveltavat sekä funktionaalisen että formaalisen opetustavan periaatteita opetukseensa. Painopisteen voisi kuitenkin sanoa olevan enemmän funktionaalisen opetuksen puolella, mikä tulee esiin erityisesti näkemyksissä S2-opetuksen tavoitteista. Opettajat näkevät olevansa ensisijaisesti oppimisprosessin tukijoita, eivät oppimisen mahdollisuuksien määrittäjiä. He myös näkevät olevansa oppilaan valmistajia kieliyhteisön jäseneksi, mikä on funktionaalisen opetusnäkökulman mukainen tavoite.

Mitä tulee opetusmetodeihin, opetettava aihe näyttäisi vaikuttavan siihen, millaisen lähestymistavan vastaajat valitsevat: kielen rakenneasioita opetetaan keskimäärin vähemmän aktiivisella tavalla kuin esimerkiksi puhekieltä. Toisaalta on huomattava, että rakenneasioita ei kuitenkaan opeteta vähiten aktiivisella menetelmällä (luennointi ja kalvoesitykset), vaikka formaalista lähestymistapaa on monesti pidetty selkeänä ja hyvänä rakenneasioiden opetuksessa. Opettajien vastausten perusteella oppilaat aktivoituvat kuitenkin jonkin verran myös rakenneasioita opiskellessaan. Yleisesti opettajat suosivat sellaisia metodeja, joissa korostuu oppijan sosiaalisuus (ryhmyöt, keskusteluharjoitukset), mutta myös luennoivaa opetusta ja tehtävien tekemistä yksin käytetään jonkin verran. Myös materiaalien suhteen tulokset antoivat viitteitä sekä

funktionaalista että formaalisesta lähestymistavasta, sillä opettajat käyttävät eniten sekä itse tehtyjä materiaaleja että oppikirjoja.

Haastattelukyselyn tuloksia mukailee se, että erilliskysymyksessä suurin osa opettajista (60 %) määrittelee olevansa enemmän funktionaalisen kuin formaalisen opetussuuntauksen edustaja. Suuri osa myös niistä, jotka eivät osaa sanoa kumpaa suuntausta edustavat, kertoo tähtäävänsä mahdollisimman funktionaaliseen opetukseen. Tämä kertonee siitä, että funktionaalisuutta pidetään vastaajien keskuudessa tavoiteltavampana lähestymistapana kuin formaalisuutta.

Kun katsotaan opiskelijoiden haastatteluvastauksia, huomataan, että myös opiskelijat arvostavat opetusta, jossa yhdistyy funktionaalinen ja formaalinen näkökulma. Opiskelijoiden mieltymyksissä voidaan kuitenkin havaita jonkinasteista formaalista painotusta, siinä missä opettajien kohdalla painotus oli funktionaalinen.

Opetussisällöistä vastaajat kokevat hyödyllisiksi kaikkien kielitaidon osa-alueiden kehittämisen, joskin lukutaidon kehittäminen koetaan suhteessa vähemmän tärkeäksi. Funktionaalissa kielenopetuksessa painotetaan kirjallisten taitojen sijaan kommunikatiivisia taitoja, joten tässä suhteessa opiskelijoiden antamaa sisältöjä koskevaa haastatteluvastausta voidaan pitää funktionaalisenä. Tähän viittaisi myös se, että puhumisen opettamista toivotaan, mutta ääntämiseen opiskelijat eivät liitä erityisiä toiveita. Ääntämisen voidaan katsoa olevan tiettyyn rajaan asti toisarvoista onnistuneen viestinnän kannalta.

Mitä tulee opiskelijoiden aikaisempiin kokemuksiin S2-opetuksesta, kielioppi ja rakenneasiat on koettu hyödyllisiksi, mutta toiveet opetussisällöistä kuitenkin liittyvät lähinnä sanaston laajaan opetukseen ja puhekielen ymmärtämisen tukemiseen. Tästä välittyy kuva, että oppijat kokevat formaalisen kielenopetuksen sisällöt hyödyllisiksi, mutta toivoisivat kenties myös funktionaalista opetusta. Opetusmenetelmien suhteen opiskelijoiden näkemykset taas kallistuvat siinä mielessä formaalisen kielenopetuksen suuntaan, että opiskelijat pitävät luennoivasta opetuksesta, ja vierastavat sellaisia funktionaalisen näkemyksen mukaisia menetelmiä kuin roolileikkejä, esiintymistä ja luokkahuoneesta ulos lähtemistä. Toisaalta kuitenkin sosiaaliset kielenkäyttötilanteet saavat painoarvoa ryhmätöiden ja keskusteluharjoitusten arvostuksen myötä.

Mitä tulee opiskelijoiden näkemykseen roolistaan oppijana, vastauksista ei piirry kuvaa sen enempää formaalisen kuin funktionaalisen opetusnäkökuvan mukaisesta oppijasta, sillä tuloksissa oli piirteitä toisaalta aktiivisesta, toisaalta passiivisesta oppijaroolista: sekä luennoivan opetuksen hiljaa kuuntelu että kyseenalaistaminen saivat yhtäläisesti kannatusta.

Tulosten moniselitteisyys kuvaa hyvin sitä seikkaa, että kielenopetuksen todellisuus on harvoin vahvan formaalista tai funktionaalista. Opettajat ja oppijat arvostavat melko tasaisesti molempien suuntausten mukaista opetusta lukuun ottamatta pieniä painotuseroja⁹. Tuloksia kokonaisvaltaisesti analysoitaessa on kuitenkin havaittavissa sellainen tendenssi, että ne vaihtoehdot, jotka edustavat jommankumman opetussuuntauksen ääripäätä, saavat vähiten kannatusta. Metodeista puhuttaessa oppijat eivät juuri välitä esimerkiksi tunneilla tanssimisesta, mutta eivät myöskään taululta kopioimisesta. Sama pätee opettajiin: he eivät juuri käytä tanssin kaltaisia oppijaa suuresti aktivoivia menetelmiä, mutta toisaalta sellaiset hyvin formaaliset menetelmät kuin drillien lukeminen tai tehtävien tarkistus oppikirjasta yksin eivät myöskään saa kannatusta.

⁹ Voidaan toki kritisoida, onko pienellä otoksella (n=30 ja 19) ylipäättään järkevää puhua painotuseroista. Jo muutaman vastauksen erot ovat prosentuaalisesti suuret ja satunnaisvaihtelu voi vaikuttaa tuloksiin huomattavasti. Aineistolukujen diagrammeja onkin syytä tulkita vain suuntaa-antavina.

5. TESTITEHTÄVÄN ANALYYSI

Tässä luvussa analysoin S2-opiskelijoille teettämäni testitehtävän tulokset. Testissä mitattiin opiskelijoille uuden kielioppiasian, prolatiivin, reseptiivistä ja produktiivista hallintaa sen jälkeen, kun opiskelijat olivat tutustuneet testin yhteydessä annettuun itseopiskelumateriaaliin. Itseopiskelumateriaalista oli kaksi versiota: puolelle opiskelijoista prolatiivin merkitys ja muodostus esitettiin formaalisella tavalla (versio A), puolelle funktionaalisella tavalla (versio B). Formaalisessa versiossa edettiin prolatiivin analyttisestä kuvauksesta käyttöön, kun taas funktionaalisessa versiossa prolatiivi esitettiin opiskelijalle ensin käyttöyhteydessään, minkä jälkeen vasta ryhdyttiin pohtimaan sen merkitystä, muodostusta ja käyttöä. Kutsun näitä testin versioita jatkossa formaaliseksi ja funktionaaliseksi testitehtäväksi. Testiryhmistä puhuessani kirjain A viittaa formaalisen testitehtävän tekijöihin ja kirjain B funktionaalisen testitehtävän tekijöihin (vrt. kuvio 15, s. 63).

Sisällytin testitehtävän työhöni kahdesta syystä. Yhtäältä haluan tutkia, vaikuttaako uuden kielioppiasian esitystapa oppimistuloksiin. Toisaalta testitehtävä havainnollistaa sitä, millaista funktionaalinen opiskelumateriaali voisi olla aiemmin esittelemäni funktionaalista ja formaalista lähestymistapaa käsittelevän teoriaosuuden valossa ja millä tavalla se eroaa formaalisesta materiaalista.

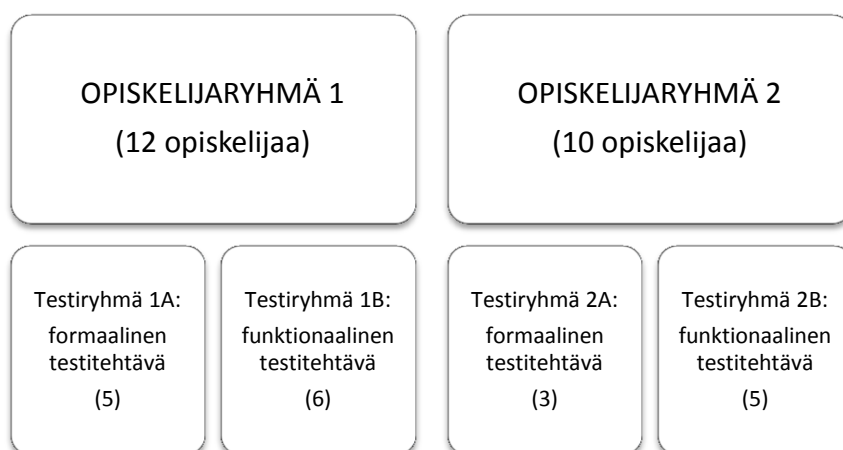
Testeihin vastanneet opiskelijaryhmät olivat erään varsinaissuomalaisen ammattikoulun S2-ryhmä (opiskelijaryhmä 1) sekä yliopistotutkintoa suorittavien opiskelijoiden S2-ryhmä (opiskelijaryhmä 2). Opiskelijaryhmässä 1 oli 12 vastaajaa, ja opiskelijaryhmässä 2 vastaajia oli kymmenen (ks. liite 7). Testiin osallistui yhteensä 22 opiskelijaa, mutta vastaukset olivat analysoitavissa vain 19:ltä (kolme ilmoitti tuntevansa prolatiivin jo entuudestaan). Molempien ryhmien suomen kielen taitotaso oli opettajien arvion mukaan eurooppalaisen viitekehyksen asteikolla tasoa B.

5.1. Testin lähtökohdat ja asettelu

Molempien opiskelijaryhmien oppilaat jaettiin vastaustilanteessa kahteen ryhmään, siten että puolet ryhmästä vastasi formaalisen testitehtävän kysymyksiin (testiryhmät 1A ja 2A) ja toinen puoli ryhmästä sai funktionaalisen testitehtävän (testiryhmät 1B ja 2B).

Opiskelijat jaettiin testiryhmiin sattumanvaraisesti, ja vastaajat suorittivat testin itsenäisesti. Syy, miksi opiskelijat ylipäätään jaettiin testiryhmiin oli se, että näin minimoidaan opiskelijaryhmien taustoista johtuvat erot: opiskelijaryhmä 1 koostuu ammattikoulun opiskelijoista, kun taas opiskelijaryhmä 2 on yliopistotasoinen. Opiskelijaryhmän 1 jäsenet ovat myös asuneet Suomessa keskimäärin pidempään kuin opiskelijaryhmän 2 jäsenet.

Kuvio 15 havainnollistaa opiskelijoiden jakautumista testiryhmiin. Testiin osallistuneista informanteista kolme ilmoitti tuntevansa prolatiivin entuudestaan, joten olen jättänyt heidän vastauksensa analysoinnin ulkopuolelle.



KUVIO 15. Opiskelijaryhmien jakautuminen formaalisen (A) ja funktionaalisen (B) testin tekijöihin. Testiryhmiin ei ole merkitty kolmen analysoinnin ulkopuolelle jääneen informantin vastauksia (testiryhmässä 1A yksi kappaletta ja testiryhmässä 2A kaksi kappaletta).

Opiskelijat vastasivat ensin haastattelukysymyksiin (ks. luku 4), ja lopuksi he tekivät lomakkeen lopussa sijaitsevan testitehtävän. Toisin sanoen he vastasivat sekä haastatteluun että testiosioon saman istunnon aikana. Aikaa heiltä meni molempien osioiden täyttämiseen yhteensä keskimäärin 40 minuuttia. 1B- ja 2B-testiryhmillä vastaamiseen meni hiukan kauemmin. Tämä johtuu siitä, että funktionaalissa testitehtävässä kysymyksiä oli enemmän.

Molemmissa testeissä mitattiin prolatiivin reseptiivistä ja produktiivista hallintaa, mutta erona oli se, kuinka uusi kielioppiasia esiteltiin opiskelijoille. Testiryhmä A sai lyhyen kieliopillisen kuvauksen prolatiivista: kuvauksessa esiteltiin prolatiivi yhtenä suomen kielen vanhoista sijamuodoista ja siitä annettiin kaksi muodostusesimerkkiä sekä kaksi merkitysesimerkkiä. Kuvaus ei sisältänyt syntaktisesti kontekstoituja käyttöesimerkkejä. Tutustuttuaan kuvaukseen opiskelijoiden oli täytettävä aukkotehtävä, johon tuli sijoittaa suluissa ilmoitettu prolatiivimuotoinen sana sekä selittää, mitä lause tarkoitti. (Ks. liite 3.)

Testiryhmä B sai puolestaan luettavakseen lyhyen, 78-sanaisen tekstin, jonka otsikko oli *Miten pääsee Tukholmaan?*. Teksti sisälsi kuusi prolatiivimuotoista sanaa. Monet sanoista oli upotettu tekstiin siten, että niitä seurasi välittömästi selitys, jossa niiden merkitys ilmeni parafraasin kautta. Esimerkissä 21 olen lihavoanut prolatiivin ja sen selityksen, mutta tekstissä niitä ei ollut korostettu.

(21) Tukholmaan voi mennä myös **ilmateitse**. **Lentokoneella matkustaminen** on nopeaa, mutta kallista.

Luettuaan tekstin testiryhmän oli vastattava ensin neljään alustavaan kysymykseen, joissa kartoitettiin sitä, mitä he olivat ymmärtäneet lukemastaan tekstistä, sekä erityisesti sitä, olivatko he ymmärtäneet mitä prolatiivimuotoiset sanat tarkoittivat. Lisäksi tehtävät toimivat itseopiskelumateriaalina opiskelijoille: vastatessaan kysymyksiin heidän oli pohdittava prolatiivin käyttöä, muotoa ja merkitystä. Tehtävät etenivät prosessinomaisesti laajemmasta kokonaisuudesta kohti pienempiä osakokonaisuuksia: ensin opiskelijan oli kerrottava, mistä tarina heidän mielestään kertoi, sitten yhdistettävä viivalla kulkuvälineitä ja matkustustapoja. Kolmannessa tehtävässä heidän oli pohdittava, mitä yhteistä on sanoilla *maitse*, *meritse*, *rautateitse*, *puhelimitse*, *ilmateitse* ja *jäitse*. Neljännessä tehtävässä kysyttiin suoraan, mitä merkitsee sana *puhelin* ja mitä merkitsee *puhelimitse* ja mitä eroa niillä on. Tämän jälkeen he tekivät saman aukkotehtävän kuin testiryhmä A. Viimeiseksi molemmilta testiryhmiltä kysyttiin vielä, olivatko he jo ennestään tienneet, mikä prolatiivi on. Liitteessä 4 näkyvät funktionaalinen itseopiskelumateriaali ja testitehtävä kokonaisuudessaan.

Testissä olleen aukkotehtävän prolatiivimuotoisten sanojen käyttöesimerkkeihin sain virikkeitä Maija Länsimäen Kielikellon numeroon 1/92 kirjoittamasta artikkelista ”Kirjeitse annettu määräys” (Länsimäki 1992, 9–10).

Testit ja ohjeistukset olivat kokonaan suomenkielisiä, sillä oppijoiden kielitaustat olivat kirjavia. Kuten haastattelukysymyksienkin kohdalla englanninkieliset tehtävänannot olisivat voineet vaikuttaa heikentävästi tulosten validiteettiin, sillä tehtävän ei ollut tarkoitus mitata sitä, kuinka hyvin ohjeistusten kieltä ymmärretään. Suomenkieliset tehtävänannot ja kysymykset asettivat vastaajat myös tasavertaisempaan asemaan.

Se, miksi valitsin juuri prolatiivin hallinnan oppimistulosten indikaattoriksi, johtuu kahdesta seikasta. Ensinnäkin prolatiivin muodostus on kieliopillisesti verrattain yksinkertaista: prolatiivia ilmaiseva adverbiaalijohdin *-tse* lisätään sanan *i-*monikkovartaloon (muodostuksesta tarkemmin esim. ISK, 1213). Vaikka prolatiivi ei kuulukaan suomen kielen sijaparadigmaan¹⁰, sen muodostus noudattelee opiskelijoille morfotaktisesti tuttua mallia: funktionaalisessa testitehtävässä oppijat saattoivat käyttää päättelyprosessinsa tukena analogioita, mitä on perinteisesti pidetty luonnollisena tapana oppia ennalta tuntemattomia asioita. Toinen syy, miksi valitsin prolatiivin testin aiheeksi, on sen harvinaisuus kielenkäytössä, minkä vuoksi prolatiiviin ei kiinnitetä juurikaan huomiota S2-opetuksessa. Saatoin siis olettaa, että prolatiivi on opiskelijoille kielioppiasiana uusi.

Prolatiivia esiintyy kaikissa itämerensuomalaisissa kielissä liiviä lukuun ottamatta. Päänteen asu vaihtelee jonkin verran, mutta yhteisenä morfologisena tunnuksena voi pitää *ts*-ainesta (Suoniemi-Taipale 1994, 11). Mikäli informanttien joukossa olisi ollut itämerensuomalaisten kielten puhujia, olisin jättänyt heidän vastauksensa analysoimatta. Kukaan vastaajista ei kuitenkaan kuulunut tähän kieliryhmään, mikä oli aineiston koon kannalta onnellinen sattuma.

¹⁰ Esimerkiksi ISK lukee prolatiivin adverbiaalijohdokseksi muun muassa sen epäproduktiivisuuden vuoksi (ISK, 93).

5.2. Formaalin itseopiskelumateriaali ja testitehtävä

Formaalin testitehtävän aineisto koostuu kahdeksan informantin vastauksista. Informanteista viisi kuului opiskelijaryhmään 1 ja kolme opiskelijaryhmään 2. Käytän ryhmistä nimitystä testiryhmät 1A ja 2A, jossa A merkitsee formaalista testitehtävää ja numero osoittaa, kumpaan opiskelijaryhmään testiryhmä kuuluu. Taulukossa 1 näkyvät heidän taustatietonsa.

TAULUKKO 1. Testiryhmien 1A ja 2A taustatiedot.

inf. nro	ikä	sukupuoli	äidinkieli	asunut suomessa	opiskellut suomea	oma arvio taidoista
Testiryhmä 1A						
2	21	nainen	kurdi	7 v	2v 5kk	hyvä
3	21	nainen	albania	> 4 v	~4 v	hyvä
4	21	nainen	venäjä	5 v	5 v	hyvä
10	35	nainen	arabia	6 v	1 v 3 kk	hyvä
11	36	nainen	thai	2 v	2	kohtalainen
Testiryhmä 2A						
14	22	nainen	ranska	1 v 7 kk	1 v 7 kk	kohtalainen
18	25	nainen	saksa	1 v 4 kk	1 v 9 kk	kohtalainen
22	43	mies	venäjä	2 v 6 kk	~3 v	kohtalainen

Formaalin testin teki yhteensä 11 informanttia, mutta kolme heistä kertoi testin yhteydessä tuntevansa prolatiivin jo entuudestaan, joten heidän vastauksensa olen jättänyt analysoinnin ulkopuolelle.

Formaalin testitehtävä koostuu itseopiskelumateriaalista, aukkotehtävästä sekä lauseselityksestä. Aukkotehtävä mittasi prolatiivin produktiivista hallintaa ja lauseselitys puolestaan reseptiivistä hallintaa. Itseopiskelumateriaali käsitti prolatiivin formaalin esittelyn: muodostukseen tarvittavan päätteen, muodostustavan ja muodon merkityksen. Lauseeseen kontekstoituja käyttöesimerkkejä ei annettu. Tämän jälkeen opiskelijat täyttivät kuusikohtaisen aukkotehtävän, jossa heidän tuli täyttää suluissa

annettu sana prolatiivimuodossa annettuun kohtaan ja tämän jälkeen selittää lauseen merkitys suomeksi.

Arvostelin aukkotehtävän siten, että kustakin täysin oikeasta prolatiivimuodostuksesta saa kaksi pistettä. Jos prolatiivimuotoisesta sanasta puuttuu esimerkiksi monikon tunnus, vartalossa tapahtuvaa astevaihtelua ei ole otettu huomioon tai *-tse*-päätteessä on reversaalia, vastauksesta saa yhden pisteen. Mikäli vastauksessa on useampia virheitä tai sitä ei annettu lainkaan, saa nolla pistettä. Aukkotehtävästä voi maksimissaan saada 12 pistettä.

Hieman tulkinnanvaraisempaa arvostelu on lauseselitysten kohdalla. Tässä kohdassa informantin tuli kertoa yllä olevan aukkotehtävän lauseen merkitys omin sanoin. Vastauksesta voi saada enintään kaksi pistettä: tällöin selityksestä pitää ilmetä, että prolatiivimuotoinen sana ilmaisee tapaa, keinoa tai reittiä. Mikäli tätä ajatusta ei löydy vastauksesta, informantti sai nolla pistettä. Jos vastauksessa on runsaasti tulkinnanvaraa, mutta sen saattaa käsittää myös oikeaksi, annoin yhden pisteen. Kirjoitus- tai kielioppivirheitä en lauseselitysten kohdalla ota huomioon. Lauseselitysten arviointi on erillinen aukkotehtävän arvostelusta, ja myös sen maksimipistemäärä on 12.

5.3. Aukkotehtävä ja lauseselitykset testiryhmillä 1A ja 2A

Tässä luvussa esittelen lyhyesti testiryhmien 1A ja 2A formaalisesta testitehtävästä saamat tulokset. Tarkoitukseni ei ole perehtyä formaalisen testitehtävän tuloksiin yhtä syvällisesti kuin mitä teen analysoidessani funktionaalista testitehtävää, jolle formaalinen testitehtävä toimii vain vertailukohtana.

Testiryhmillä 1A ja 2A prolatiivin sekä reseptiivinen että produktiivinen hallinta on itseopiskelumateriaaliin tutustumisen jälkeen hyvää. Prolatiivin reseptiivistä hallintaa mittaavasta osiosta informanttien keskipistemäärä on 9,5/12 ja produktiivista hallintaa mittaavasta osiosta 10,4/12. Keskimääräisesti informanttien produktiivinen hallinta on siis hieman reseptiivistä parempi, mutta tulos selittyy vastausten suurella hajonnalla: tosiasiaa vain kolmella informantilla kahdeksasta reseptiivinen hallinta on heikompi kuin produktiivinen. Taulukko 2 sivulla 68 kokoaa kaikkien testiryhmän vastaajien pisteet yhteen.

TAULUKKO 2. Prolatiivin reseptiivinen ja produktiivinen hallinta testiryhmillä 1A ja 2A itseopiskelumateriaaliin tutustumisen jälkeen. Hallintaprosentit perustuvat testissä saatuihin pistemääriin.

inf. nro	reseptiivinen hallinta: pistemäärä (hallintaprosentti suluissa)		produktiivinen hallinta: pistemäärä (hallintaprosentti suluissa)	
Testiryhmä 1A				
2	11/12	(91,7 %)	9/12	(75 %)
3	7/12	(58,3 %)	9/12	(75 %)
4	10/12	(83,3 %)	6/12	(50 %)
10	3/12	(25 %)	6/12	(50 %)
11	12/12	(100 %)	11/12	(91,7 %)
Testiryhmä 2A				
14	11/12	(97,1 %)	10/12	(83,3 %)
18	10/12	(83,3 %)	11/12	(97,1 %)
22	12/12	(100 %)	9/12	(75 %)
Molempien ryhmien keskipistemäärä	9,5/12	(79,2 %)	10,4/12	(86,7 %)

Informanttien 3, 10 ja 18 kohdalla prolatiivin reseptiivinen hallinta oli produktiivista heikompaa. Esimerkiksi informantilla 10 reseptiivinen hallinta oli vain 25 %, kun produktiivinen hallinta oli 50 %. Esimerkeistä 22–24 näkyy, millainen reseptiivisen ja produktiivisen hallinnan välinen suhde oli näissä tapauksissa. Lihavointi tekstissä osoittaa sen osan, joka on informantin prolatiivin reseptiivistä hallintaa mittaavaa tuotosta (=lausaselitys). Hakasuluissa oleva numero tarkoittaa informantin numeroa.

(22) Tieto saapui **kirjeitse**. → **Paljon tieto tulee lukemista**. [10]

(23) Tämä sairaus tarttuu **veritietse**. → **Veritie sairastuu myöskin**. [10]

(24) Turistit kävelivät kaupungille **rantaitse**. → **eli ne kävelivät kaupungille ja katsoivat/näivät ranta**. [3]

Esimerkit osoittavat, että oppija oli sisäistänyt kohtuullisen menestyksekkäästi prolatiivin teknisen muodostuksen: *-tse*-päätte on lisätty kaikkiin tapauksiin, ja ongelmia aiheuttavat lähinnä vartalonvaihdokset. Lauseen merkitys sen sijaan näytti jääneen informanteille epäselväksi. Tällaisista lauseselityksistä annoin nolla pistettä.

Vertailun vuoksi esimerkeistä 25–27 voidaan nähdä, millaisia lauseselityksiä tuottivat ne informantit, joiden reseptiivinen hallinta oli hyvä. Nämä ovat esimerkkejä lauseselityksistä, joista sai täydet pisteet.

(25) Laivat liikkuvat **vedetse**. → **Laivat liikkuvat veden kautta**. [22]

(26) Turistit kävelivät kaupunkiin **rannaitse**. → **Turistit kävelivät kaupunkiin rannan kautta**. [2]

(27) Tieto saapui **kirjetse**. → **Se tarkoittaa että tieto on tullut kirjessa**. [4]

Prolatiivin produktiivinen hallinta oli informanteilla kaikkiaan melko hyvä. Produktiivista hallintaa mittaavassa aukkotehtävässä eniten vaikeuksia informanteille tuottivat vartalossa tapahtuva astevaihtelu ja monikon muodostaminen. *-Tse*-päätte oli osattu lisätä sanan loppuun kaikissa tapauksissa, mutta toisinaan siinä ilmeni reversaalisuutta. 54 % kaikista annetuista vastauksista oli täysin oikein, 46 %:ssa oli yksi tai useampi virhe. Taulukossa 3 näkyvät virhetyypit ja niiden prosentuaaliset osuudet kaikista vastauksista sekä kaikista virhetapauksista. Mikäli vastauksessa on ollut useampi kuin yksi virhe, se on myös sijoitettu useampaan kuin yhteen virhetyyppikategoriaan. Suurin osa virheellisistä vastauksista sisälsi ainakin vartalon astevaihteluvirheen, mutta mahdollisesti myös jonkin muun tyyppin virheen. Tämän vuoksi eri virhetyyppien prosentiosuuksien summa ylittää 46 %.

TAULUKKO 3. Aukkotehtävässä esiintyneet virhetyypit, esimerkkitaipaukset ja virhetyyppien prosentuaaliset osuudet kaikista vastauksista sekä kaikista virhetapauksista.

virhetyyppi	esimerkki	virhetyypin %-osuus kaikista vastauksista	virhetyypin %-osuus kaikista virhetapauksista
puuttuva monikon tunnus	veritietse, rannatse	12,5 %	27,3 %
virheellinen monikon tunnus	rantaetse, päätyetse	4,2 %	9,1 %
virhe vartalon astevaihtelussa	päätyitse, rantaitse	41,7 %	90,1 %
<i>-tse</i> -päätteen reversaalisuus	sähköpostitse, vedeste	4,2 %	9,1 %

5.4. Funktionaalinen itseopiskelumateriaali ja testitehtävä

Funktionaalisen testitehtävän aineisto koostuu 10 informantin vastauksista. Heistä kuusi kuuluu opiskelijaryhmään 1 ja neljä opiskelijaryhmään 2. Käytän ryhmistä nimitystä 1B ja 2B, jossa numero osoittaa, kumpaan opiskelijaryhmään testiryhmä kuuluu ja B tarkoittaa funktionaalista testitehtävää. Taulukosta 4 näkyvät opiskelijoiden taustatiedot.

TAULUKKO 4. Testiryhmien 1B ja 2B taustatiedot.

inf. nro	ikä	sukupuoli	äidinkieli	asunut suomessa	opiskellut suomea	oma arvio taidoista
Testiryhmä 1B						
1	20	nainen	kurdi	7 v	7 v 2 kk	hyvä
6	22	nainen	kurdi	-	7 v 1 kk	hyvä
7	26	nainen	somali	4 v	3 v	hyvä
8	28	nainen	somali	9 v	1 v	hyvä
9	35	nainen	englanti	5 v	1 v 10 kk	hyvä
12	-	nainen	ranska, englanti	2 v 6 kk	1 v 6 kk	hyvä
Testiryhmä 2B						
15	23	nainen	kiina	6 v	1v 6 kk	kohtalainen
17	24	mies	unkari	8 kk	1 v 7 kk	kohtalainen
19	27	nainen	liettua	1 v 4 kk	1v 4 kk	kohtalainen
20	30	nainen	kiina	6 v	1-2 v	välttävä
21	32	mies	kreikka	2 v	1v 5 kk	kohtalainen

Testitehtävään vastasi yhteensä 11 informanttia. Informantin 19 (liettualainen informantti) kohdalla epäilin ensin, etten voisi käyttää hänen antamiaan vastauksia osana analyysiani, sillä hän kertoi eräissä vastauksessaan, että hän oli arvannut prolatiivin merkityksen oman äidinkieltensä pohjalta. Kuten esimerkiksi 28 huomataan, vastaus antaa ymmärtää, että liettuassa prolatiivia ilmaistaisiin samalla päätteellä kuin suomessakin.

(28) Ehkä se [prolatiivi] on englanniksi: ”by” / by sea, by air, by rail etc. / mutta mina en opi suomeksi / Minä ymmärän koska lietuaksi se on sama. [19]

Tutkin liettuan kielioppia, mutta en löytänyt väittämälle perusteita. Liettuassa on seitsemän sijamuotoa: nominatiivi, genetiivi, dativi, akkusatiivi, instrumentaali, lokatiivi ja vokatiivi. Instrumentaali, joka siis ilmaisee tekemisen välineen, on näistä vaihtoehtoista lähimpänä suomen prolatiivia. Liettuuan instrumentaalin päätteellä on taiputusparadigmasta riippuen kahdeksan eri ilmiä, joista mikään ei näyttäisi muistuttavan suomen *-(i)tse*-päätettä. Yksikössä nämä ilmiä ovat *-u*, *-iu*, *-umi*, *-iumi*, *-a*, *-ia*, *-e*, ja *-imi*, ja monikossa niihin lisätään monikon tunnus *-s*. Myöskään liettuan lokatiivi ei muistuta ulkoasultaan suomen prolatiivia (liettuan sijamuodoista ja niiden muodostuksesta tarkemmin Ambrazas ym. 1997, 122–123). Tämän perusteella otin myös informantin 19 vastaukset analyysiin mukaan.

Funktionaalinen testitehtävä koostuu itseopiskelumateriaalista, aukkotehtävästä ja lauseselityksestä. Testattava kielioppiasia on prolatiivin reseptiivinen ja produktiivinen hallinta, samoin kuin formaalisessakin tehtävässä: aukkotehtävä mittaa produktiivista hallintaa ja lauseselitykset reseptiivistä hallintaa.

Funktionaalinen itseopiskelumateriaali koostuu kolmesta osasta: Ensin informantit lukivat 78-sanaisen Tukholmaan matkustamisesta kertovan tarinan, jossa käytettiin prolatiivimuotoa yhteensä kuusi kertaa. Tämän jälkeen heidän tuli vastata tekstiä koskeviin kysymyksiin (alustavat tehtävät). Kysymykset esitettiin loppua kohti vaikeutuvassa järjestyksessä: Ensimmäisessä kysymyksessä informantin tuli kuvailla, mistä hänen lukemansa teksti yleisesti kertoi, seuraavassa kysymyksessä hänen tuli yhdistää viivalla oikea väline ja matkustustapa. Kaksi viimeistä alustavien tehtävien kysymystä käsittelevät pelkästään prolatiivin reseptiivistä hallintaa. Informantin tuli näihin kysymyksiin vastatessaan miettiä, mitä yhteistä on tekstissä esiintyvillä sanoilla *maitse*, *meritse*, *rautateitse*, *puhelimitse*, *ilmateitse* ja *jäitse*. Viimeisessä kohdassa kysyttiin suoraan, mitä tarkoittaa *puhelin* ja mitä tarkoittaa *puhelimitse* ja mikä merkitysero näillä kahdella muodolla on. (Ks. liite 4.) Tehtävien järjestys mukaillee siinä mielessä luonnollista päättely- ja oppimisprosessia, että kysymykset etenevät yleisistä yksityiskohtaisempiin. Koska kysymys on nimenomaan funktionaalisen opetusmenetelmän periaatteita noudattelevasta testitehtävästä, prolatiivia ei esitetä

irrationaalisena kieliopillisena muotona, vaan implisiittisesti aiheeseen kontekstina kielen ilmiönä, jonka havaitseminen ja oppiminen aktivoivat oppijaa ja kannustavat häntä käyttämään päättelykykyään. Arvostelin alustavat tehtävät siten, että jokaisesta tehtävästä maksimipistemäärä on 2.

Itseopiskelumateriaalin kolmas osa, eli aukkotehtävä ja lauseselitykset, on sama kuin formaalisen itseopiskelumateriaalin saaneella ryhmällä. Aukkotehtävä lauseselityksineen on samanlainen kuin formaalisessa testitehtävässä, jotta tulokset olisivat vertailukelpoisia. Myös arvostelu on sen kohdalla samanlainen (ks. s. 67).

5.4.1. Alustavat tehtävät testiryhmillä 1B ja 2B

Tässä luvussa analysoin informanttien vastauksia alustavissa tehtävissä. Käsittelen tehtävien tulokset tehtävä kerrallaan. Alustavien tehtävien ajatus oli mukaila oppijan oppimisprosessia ja auttaa opiskelijaa opiskelemaan prolatiivin merkitys ja käyttö itsenäisesti. Tehtävät olivat funktionaalisia ja valmistivat oppijoita selviämään viimeisen sivun aukko- ja lauseselitystehtävästä, joka on sama kuin formaalisella ryhmällä. Vaikka alustavat tehtävät ovatkin osa itseopiskelumateriaalia, käytän niiden vastauksia analyysini tukena. Ne antavat arvokasta tietoa informantin päättelyprosessista ja monipuolisemman kuvan siitä, mitä informantit olivat lopulta ymmärtäneet prolatiivin merkityksestä.

Ensimmäisessä tehtävässä informanttien tuli kuvailla, mistä heidän lukemansa teksti kertoi. Tästä tehtävästä molemmat testiryhmät suoriutuivat erinomaisesti. Vastausten pituuksissa oli huomattavia eroja, mutta arvostelin vastaukset sen mukaan, ilmenevätkö niistä tekstin olennaisimmat seikat. Tämä tarkoittaa sitä, että saadakseen täydet pisteet, informantin oli tullut ymmärtää tekstin kertovan Tukholmaan matkustamisesta sekä erilaisista tavoista, joilla sinne pääsee. Toiset olivat maininneet myös eri matkustustapojen etuja ja haittoja, mutta tästä en antanut lisäpisteitä, sillä tarkoitus ei ollut, että informantit selittäisivät sanasta sanaan lyhyehkön tekstin sisällön. Molempien testiryhmien kaikki informantit saivat kaikki tehtävästä täydet kaksi pistettä, sillä kaikki olivat ymmärtäneet tekstin pääkohdat. Esimerkit 29 ja 30 osoittavat, kuinka suurta vaihtelua vastausten pituuksissa oli. Kyseessä ovat aineiston lyhyin ja pisin vastaus.

(29) Tukholmaan voi mennä laivalla, autolla, junalla ja lentokoneella. [1]

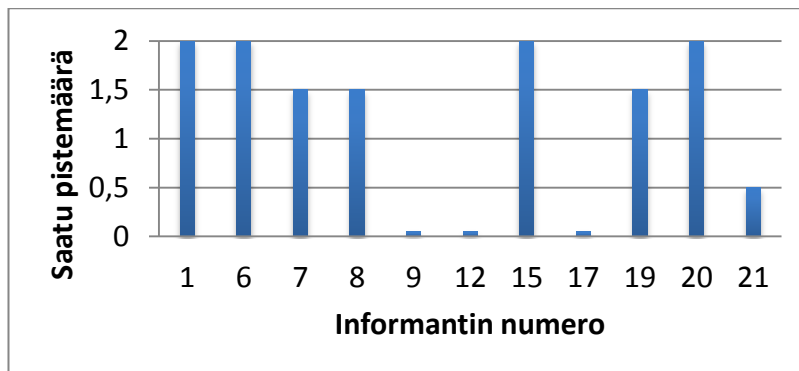
(30) Tukholmaan voi matkustaa tiellä eli autolla (maalla) tai merellä. Meren matka kautta voi säästää aika ja se kestä yleisesti kymmenen tuntia. Jos matkusta, siihen maalla eli autolla, se kestä kauemmin noin 48 tuntia. Silloin olisi fiksumpi ajaa autolla Suomi-pohjoiseen. Jos autolla ei voi mennä ottaa juna. Voi saada junan aikataulut VR:n sivussa tai soittaa sen asiakaspalveluun. / Tukholmaan nopeammin matka on lentokoneella, mutta tarvitse enemmän rahaa koska lippu on kallis. Entä, pystykö matkusta siihen hiihtämällä talvi aikana? Varmasti se on vaarallista. [12]

Informantin 1 vastaus kattaa tekstin olennaisimman ajatuksen, informantti 12 on kuvaillut käytännössä tekstin omin sanoin. Molemmat saivat tehtävästä täydet pisteet, sillä tekstin sisältö on ymmärretty oikein. Suurin osa vastauksista on lyhyitä, noin kahden virkkeen mittaisia.

Tehtävässä numero 2 informanttien tuli yhdistää viivalla väline ja tapa, jolla Tukholmaan pääsee. Välineistä vaihtoehtoina olivat *autolla*, *lentokoneella*, *kävellen*, ja *junalla*. Nämä sanat tuli yhdistää oikein prolatiivimuotoisiin sanoihin *maitse*, *meritse*, *jäitse*, *ilmaitse*, *rautateitse* ja *puhelimitse*. Tämän tehtävän oli tarkoitus auttaa informanttia keksimään, että prolatiivin *-tse*-aines merkitsee tapaa, keinoa tai reittiä, ja se myös on jollain tavalla semanttisesti yhteydessä adessiivimuotoiseen välineeseen: tarkoitus oli, että yhdistäessään sanoja informantti ymmärtäisi, että ilmaus *matkustaa junalla* on yhteydessä ilmaukseen *matkustaa rautateitse*.

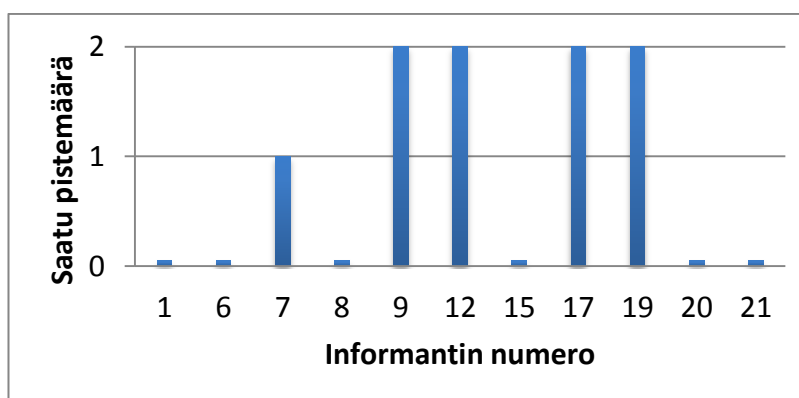
Yhdistämisvaihtoehtoja on useita, ja mikäli informantti on yhdistänyt oikean välineen vähintään yhteen oikeaan tapaan, hän saa vastauksesta täydet kaksi pistettä. Jokaisesta oikein yhdistetystä parista saa täten puoli pistettä, mutta mikäli jokin matkustusväline on yhdistetty sekä väärään että oikeaan matkustustapaan, siitä saa nolla pistettä. Sana *puhelimitse* oli mukana harhautuksena.

Informantit selvisivät yhdistämistehtävästä yleisesti ottaen hyvin. Tehtävänannon ymmärtäminen oli tuottanut osalle ongelmia: he eivät olleet yhdistäneet pareja viivalla, vaan alleviivanneet sanoja sieltä täältä. Näistä tapauksista sai nolla pistettä. Ne informantit, jotka olivat ymmärtäneet tehtävänannon, menestyivät myös oikeiden parien löytämisessä. Kuvio 16 osoittaa tehtävässä saadut pistemäärät informanttikohtaisesti.



KUVIO 16. Testiryhmien 1B ja 2B tehtävässä 2 saadut pistemäärät informantikohtaisesti.

Tehtävässä 3 informanttien tuli miettiä, mitä yhteistä on sanoilla *maitse*, *meritse*, *puhelimitse*, *ilmateitse* ja *jäitse*. Tehtävän ajatuksena oli se, että informantit olisivat huomanneet sanavartaloon liitetyn pääteaineksen toistuvan kaikissa sanoissa samanlaisena, ja että he voisivat myöhemmin käyttää tätä tietoa apuna ratkaistessaan aukkotehtävää. Oikea vastaus sai koskea sanojen semantiikkaa tai morfologiaa: jos informantti tiesi, että kaikki olivat tapoja, keinoja tai reittejä, hän sai täydet kaksi pistettä. Toisaalta täydet pisteet annoin myös siitä, mikäli informantti oli ilmaissut yhtäläisyyden olevan se, että kaikissa sanoissa oli sama pääteaines. Yhden pisteen saattoi saada, mikäli vastaus oli jollain tavalla puutteellinen tai erityisen monitulkintainen. Nolla pistettä informantti sai, mikäli vastaus oli väärin tai sitä ei annettu ollenkaan. Kuviossa 17 on esitetty informanttien saamat pistemäärät.



KUVIO 17. Testiryhmien 1B ja 2B tehtävässä 3 saadut pistemäärät informantikohtaisesti.

Kuten kuviosta 17 nähdään, vain neljä informanttia osasi vastata kysymykseen täysin oikein ja yksi osittain oikein. Näiden informanttien antamat vastaukset näkyvät esimerkeissä 31–35 .

- (31) Jätse Meritse laiva, maitse auto kävellä. / Kysymällä neuvo puhelimitse / Ilmateitse lentokoneella. eli voit / käyttöä kun haluat matkustaa joihinkin. [7]
- (32) Kaikkilla sama asia eli samalla tavalla. [9]
- (33) Infrastrukturi [12]
- (34) He ovat tapoja. [17]
- (35) Ehkä se on englanniksi: ”by” / by sea, by air, by rail etc. / mutta minä en opi suomeksi / Minä ymmärrän koska lietuaksi se on sama. [19]

Informanttien 9, 12, 17 ja 19 vastaukset katsoin täysin oikeiksi, mutta informantin 7 vastaus oli hieman monitulkintainen. Informantti 7 näyttää ymmärtäneen, että prolatiivimuodot ilmaisevat tapaa, sillä hän osaa yhdistää oikean välineen oikeaan prolatiivimuotoiseen sanaan. Lisäksi hän esittää ajatuksen ”jonkin” käyttämisestä, kun haluaa matkustaa johonkin. Jää kuitenkin tulkinnanvaraiseksi, tarkoittaako informantti sittenkin, että laivaa, autoa, puhelinta ja lentokonetta voi käyttää matkustamiseen sen sijaan että hän viittaisi esimerkiksi meri- tai ilmatiehen.

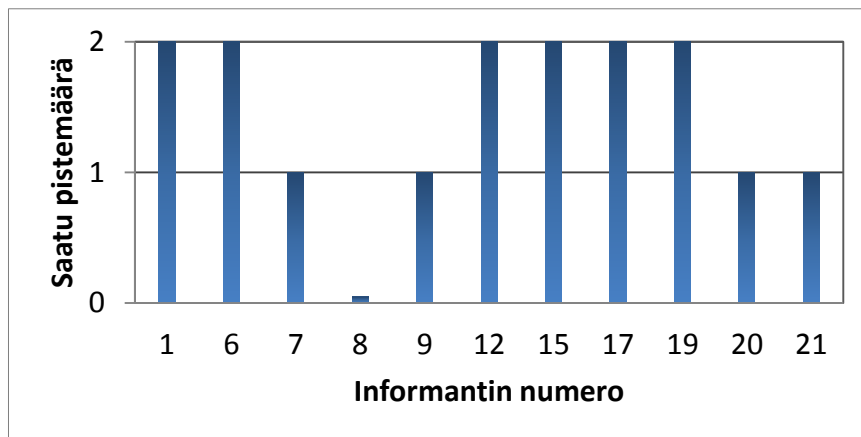
Virheellisiksi katsoin muun muassa esimerkkien 36–37 osoittamat vastaukset:

- (36) Ne on kaikki matkan liittyviä sanoja [8]
- (37) jätse = meritse / maitse = rautateitse / puhelimitse = ilmaitse [1]
- (38) tavara [15]

Loput kaksi informanttia olivat jättäneet kokonaan vastaamatta ja yksi ilmoitti, ettei ymmärrä kysymystä. Monet näistäkin informanteista onnistuivat kuitenkin hyvin tehtävässä 4, joka oli hieman samantapainen kuin tehtävä 3. On oletettavaa, että heikko menestys tässä tehtävässä johtui siitä, etteivät he olleet ymmärtäneet tehtävänantoa.

Tehtävässä 4 informanteilta kysyttiin suoraan, mitä tarkoittavat sanat *puhelin* ja *puhelimitse* ja mikä ero niillä on. Tämän tehtävän tarkoitus oli saada opiskelija pohtimaan, miten kyseisen pääteineksen lisääminen vaikuttaa sanan merkitykseen, jälleen pitäen silmällä sitä, että tästä tiedosta olisi hyötyä, kun he ratkaisevat viimeisen aukkotehtävän. Informantit menestyivätkin tässä tehtävässä paremmin kuin edellisissä.

Arvostelin vastaukset jälleen siten, että täysin oikeasta vastauksesta sai kaksi pistettä, puutteellisesta yhden pisteen ja täysin virheellisestä nolla pistettä. Myös siinä tapauksessa, että informantti oli selittänyt ainoastaan lekseimin *puhelin* merkityksen, hän sai nolla pistettä. Kuviossa 18 näkyvät informanttien saamat pistemäärät.



KUVIO 18. Testiryhmien 1B ja 2B tehtävässä 4 saadut pistemäärät informantikohtaisesti.

Informantit 1, 6, 12, 15, 17 ja 19 osasivat selittää nominatiivin ja prolatiivimuodon eron kahden pisteen arvoisesti. Heidän vastauksensa näkyvät esimerkeissä 35–40.

- (35) Puhelin on kännykkä ja puhelimitse tarkoittaa puhelimella. / Puhelin voi olla myös, että puhuin jollekin! [1]
 (36) 1. Puhelin: lankapuhelin, kännykkä / 2. Millä soitat? [6]
 (37) puhelimitse: puhelimella / puhelin: mobile [12]
 (38) puhelin on kone, mutta puhelimitse tarkoittaa että sinä soitat joille. [15]
 (39) Puhelin on kone, jolla voi puhua, keskustella toiselle ihmiselle, joka on kaukana. Jos joku puhuu puhelimitse jonkun kanssa, se tarkoittaa, että he käyttävät puhelinta. [17]
 (40) Puhelin on englanniksi ”a cell phone” / puhelimitse – to do something by means of a cell-phone, / ie. to make a phone call. [19]

Nämä vastaukset osoittavat, että informantti ymmärtää muotojen välisen semanttisen eron: *puhelin* on nomini, *puhelimitse* adverbi. Informanttien 7, 9, 20 ja 21 vastaukset sen sijaan olivat vaikeampia arvostella. Heidän kohdallaan vastaus oli osittain oikein, mutta siinä oli mukana myös virheellistä tietoa. Vaikutti siltä, että myös nämä

informantit ymmärsivät mikä käytännön ero kysytyillä sanoilla oli, mutta ongelmaksi nousi vastauksessa mukana oleva virheellinen informaatio. Vastaukset on esitetty esimerkeissä 41–44.

(41) Puhelin on tavara / Puhelimitse on saada joittakin neuvo [7]

(42) Puhelin on laite mitä käyttämme soitossa / puhelimitse on miten me tehdään jotakin. Eli saadaan asiat tehty. / Puhelin on objekti ja puhelimitse on subjekti. [9]

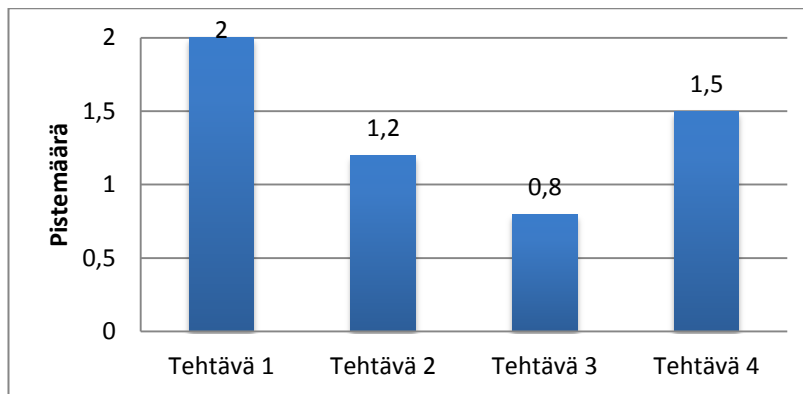
(43) puhelin on nominatiivi; puhelimitse on adverbi. / puhelin on subjektiivi; puhelimitse on predektiivi. / puhelin on ”telephone”; puhelimitse on ”by telephon”. [20]

(44) Puhelin se on matkapuhelin / Puhelimitse on se mitä minä puhun hänelle [21]

Näistä vastauksista annoin kustakin yhden pisteen. Päädyin tähän ratkaisuun siksi, että vastaukset olivat joko osittain oikein tai tulkittavissa sekä oikeiksi että vääriksi. Esimerkissä 41 ongelma on, ettei se suoraan anna olettaa, että informantti tietäisi prolatiivimuodon ilmaisevan tapaa, keinoa tai reittiä. Puhelimitse voi kylläkin saada neuvoja, mutta sinällään muoto *puhelimitse* ei merkitse neuvon saamista. Esimerkeissä 42 ja 43 informantti osoittaa tietävänsä, mikä käytännön ero muodoilla on, mutta he ovat lisänneet vastaukseensa kieliopillisesti paikkansapitämättömiä väittämiä. Esimerkin 44 ongelmallisuus puolestaan koskee interrogatiivipronominia *mitä*: jos informantti olisi käyttänyt *mitä*-sanan sijasta tapaa ilmaisevaa proadverbia *miten*, vastaus olisi kahden pisteen arvoinen. On toki mahdollista, että hän on tarkoittanut käyttäen vastauksessaan *miten*-sanaa, mutta valinnut vahingossa samankaltaisen sanan, joka on virheellinen. Tällaisia oletuksia ei kuitenkaan voitane tehdä, joten vastaus on tulkittava puutteelliseksi.

Informantti 8, joka sai nolla pistettä, oli selittänyt vain sanan *puhelin* merkityksen.

Kaikkiaan informanttien prolatiivin reseptiivinen hallinta alustavissa tehtävissä oli vaihtelevaa. Tehtävässä 3 informanttien keskipistemäärä oli heikoin (0,82), tehtävässä 4 vahvin (1,45). Kuviossa 17 näkyvät informanttien eri tehtävistä saamien pisteiden keskiarvot.



KUVIO 17. Testiryhmien 1B ja 2B informanttien tehtäväkohtaiset pistekeskiarvot funktionaalisen testin alustavista tehtävistä.

Informanteista selvä enemmistö (91 %) osasi selittää viimeisessä tehtävässä lekseemien *puhelin* ja *puhelimitse* eron vähintään yhden pisteen arvoisesti. Tämä kertoo, että he olivat ymmärtäneet prolatiivimuodon merkityksen tekstiin ja aiempiin alustaviin tehtäviin tutustuttuaan. Alustavien tehtävien tarkoitus oli toimia opiskelijan funktionaalisen itseopiskelumateriaalina, joten vastauksilla ei kuitenkaan ole suoraa vertailukohtaa formaalisen testin tuloksiin. Tehtävät oli tehty johdattelamaan opiskelijan ajatukset tekstinäytteen kautta prolatiivin pariin, aktivoimaan päättelyprosessin ja tukemaan aktiivista oppimista.

5.4.2. Aukkotehtävä ja lauseselitykset testiryhmillä 1B ja 2B

Vaikka alustavien tehtävien tulosten perusteella informantit näyttivät ymmärtäneen prolatiivin merkityksen, heidän menestyksensä aukkotehtävässä ja lauseselityksissä oli huomattavan heikkoa. Prolatiivin reseptiivistä hallintaa mittaavasta osiosta (lause selitykset) informanttien keskipistemäärä oli 1,9/12 ja produktiivista hallintaa mittaavasta osiosta (aukkotehtävä) 1,4/12. Kaikista virheellisiä vastauksia oli yhteensä 92,4 % vastausten kokonaismäärästä. Taulukossa 5 näkyvät informanttien saamat pisteet.

TAULUKKO 5. Prolatiivin reseptiivinen ja produktiivinen hallinta testiryhmillä 1B ja 2B itseopiskelumateriaaliin tutustumisen jälkeen.

informantin numero	reseptiivinen hallinta: pistemäärä	produktiivinen hallinta: pistemäärä
Testiryhmä 1B		
1	10/12	6/12
6	0/12	0/12
7	0/12	0/12
8	0/12	0/12
9	3/12	2/12
12	0/12	0/12
Testiryhmä 2B		
15	0/12	0/12
17	0/12	0/12
19	8/12	7/12
20	0/12	0/12
21	0/12	0/12
Molempien ryhmien keskipistemäärä	1,9/12	1,4/12

Arvostelin tehtävät samalla tavalla kuin formaaliselta testiryhmältä. Vain kolme informanttia sai tehtävästä pisteitä. Muiden kohdalla kaikki vastaukset olivat väärä. Esimerkit 45–48 edustavat tehtävässä onnistuneiden informanttien vastauksia, esimerkit 49–53 puolestaan niitä vastauksia, joista ei saanut pisteitä.

- (45) Sain kuvan **sähköpostitse**. → **Eli kuvan tulee sähköpostilleni**. [9]
 (46) Tämä sairaus tarttuu **veriteitse**. → **The disease is spreading via blood**. [19]
 (47) Laivat liikkuvat **vedetse**. → **Ships are going through the water**. [19]
 (48) Turistit kävelivät kaupungille **rantatse**. → **Turistit kävelivät kaupungille rantaa pitkin**. [1]

- (49) Sain kuvan **sähköpostilla**. → **Sähköpostin kautta saanut kuvan**. [6]
 (50) Tämä sairaus tarttuu **veriteiden**. → **Se on että saa tartunta**. [8]
 (51) Laivat liikkuvat **vedessa**. → **Laivat menevät meressa/jarvessa/joessa**. [15]
 (52) Tämä tieto tuli **kirjen**. → **Tieto tuli kirjoitetuna lausena**. [7]
 (53) Turistit kävelivät **rantaan**. → **Turistit, eli matkustajat kaupungin kautta kävelivät rantaan**. [6]

Esimerkkien 49–53 kaltaisia sijamuodon valintaan liittyviä virheitä oli runsaasti. Tämä vaikutti myös lauseselitysten arvosteluun: vaikka informanttien antamat vastaukset olivat kontekstissaan paikkansapitäviä, en voinut antaa niistä pisteitä, sillä ne eivät enää mitanneet prolatiivin hallintaa. Virhetyypit ja niiden esiintymisprosentit on nähtävissä taulukosta 6. Oikeita vastauksia oli yhteensä vain 7,6 % kaikista vastauksista.

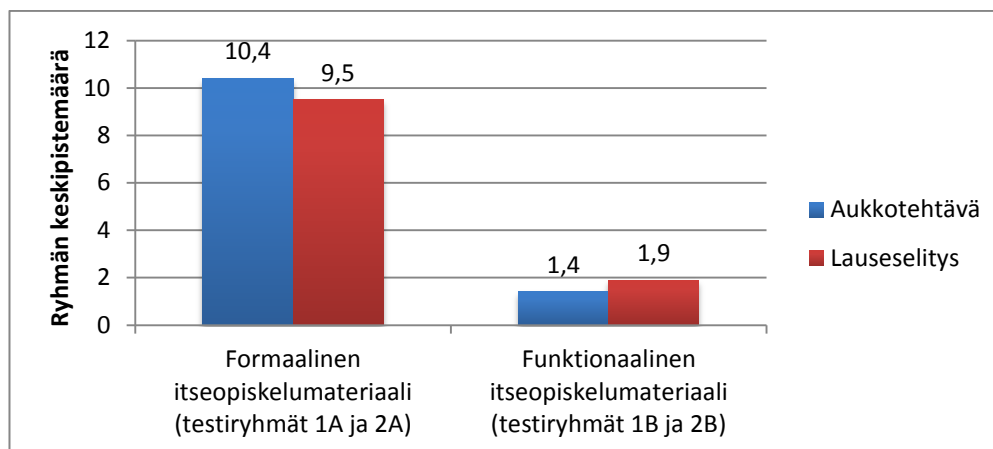
TAULUKKO 6. Aukkotehtävässä esiintyneet virhetyypit, esimerkkitapaukset ja virhetyyppien prosentuaaliset osuudet kaikista vastauksista sekä kaikista virhetapauksista.

virhetyyppi	esimerkki	virhetyypin %-osuus kaikista vastauksista	virhetyypin %-osuus kaikista virhetapauksista
puuttuva monikon tunnus	päätytse, rannatse	4,5 %	4,9 %
virheellinen monikon tunnus	kirjeetse	1,5 %	1,6 %
virhe vartalon astevaihtelussa	vedetse, rantatse	7,5 %	8,2 %
-tse-päätteen reversaalisuus	päätyiste, kirjelliste	3,0 %	3,3 %
väärä sijamuoto	kirjeestä, vedellä	56,1 %	60,6 %
ei vastausta		21,2 %	22,9 %
muu virhe	vesistse, päätty	4,5 %	4,9 %

5.5. Oppimistulosten erot formaalisessa ja funktionaalisessa testitehtävässä

Luvuissa 5.3 ja 5.4.2 esitetyt tulokset osoittavat, että funktionaalisen itseopiskelumateriaalin saanut testiryhmä selviytyi huomattavasti heikommin testitehtävästä kuin formaalisen itseopiskelumateriaalin saanut testiryhmä. Toisaalta funktionaalisen testitehtävän suorittaneet opiskelijat osoittivat alustavissa, päättelyprosessiin kannustavissa tehtävissä prolatiivin hyvää reseptiivistä hallintaa. Alustavien tehtävien tuloksia ei kuitenkaan voida verrata formaalisen ryhmän prolatiivin reseptiiviseen hallintaan, sillä formaalisella ryhmällä ei ollut vastaavia

tehtäviä testissä. Kuvio 20 kokoaa yhteen oppimistulosten erot aukko- ja lauseselitystehtävissä.



KUVIO 20. Molempien testiryhmien keskipistemäärät aukko- ja lauseselitystehtävissä.

Vaikka näyttäisi, että testiryhmät 1A ja 2A selviytyivät hieman paremmin produktiivista kuin reseptiivistä hallintaa mittaavasta tehtävästä, tosiasiasa vain kolme informanttia sai tästä tehtävästä paremmat pisteet. Ero johtuu pienestä otoksesta ja pistemäärien hajonnasta. (Ks. s. 67–68.)

Eräs ongelma tulosten vertailussa on se, että formaalisella ja funktionaalisella testiryhmällä oli saman verran aikaa vastata kysymyksiin, vaikka funktionaalinen itseopiskelumateriaali sisälsi enemmän kysymyksiä. On mahdollista, että heikko menestys aukko- ja lauseselitystehtävässä johtuu ajanpuutteesta. Tämä tehtävä oli viimeisenä, ja kun vastausaika oli ummessa, opiskelijoiden oli palautettava vastaukset riippumatta siitä, olivatko he ehtineet vastata kaikkiin kysymyksiin. Tämä selittänee osaltaan sitä, miksi funktionaalisella ryhmällä oli kysymyksissä runsaasti vastaamatta jääneitä kohtia.

Myös aukko- ja lauseselitystehtävän tehtävänanto oli funktionaalisella ryhmällä jälkikäteen ajatellen puutteellinen: siinä pyydettiin vastaajaa täydentämään lause laittamalla suluissa oleva sana oikeaan muotoon. Lisäksi tehtävänannossa mainittiin, että vastaaja voi käyttää apunaan tietoja, joita sai alustavissa tehtävissä. On ymmärrettävää, miksi suuri osa vastaajista valitsi jonkin muun sijamuodon vastaukseen kuin prolatiivin, jos se oli kielipillisesti sopiva. Jos informantin täydennys oli *Laivat liikkuvat vedessä*, hän on vastannut tehtävänannon mukaan täysin oikein, mutta

prolatiivin hallinnasta vastaus ei kerro mitään. Väärä sijamuoto aukkkotehtävässä johti automaattisesti myös siihen, ettei lauseselitystä voitu analysoida: sekään ei siinä tapauksessa kerro mitään informantin prolatiivin hallinnasta.

Formaalinen itseopiskelumateriaali tuotti siis informanttien keskuudessa paremmat oppimistulokset sekä produktiivisen että reseptiivisen hallinnan suhteen. Tämä tukee ajatusta, että formaalinen opetustapa on tehokkaampi silloin, kun opetettava asia koskee kielen rakennetta. Funktionaalisen lähestymistavan käyttö vie myös enemmän aikaa, mikä havaittiin siinä, että funktionaalinen ryhmä sai vastauksensa valmiiksi keskimäärin formaalista ryhmää hitaammin. Kun molemmilla testiryhmillä oli sama takaraja vastausten antamiselle käytettyyn aikaan, funktionaalinen testiryhmä selvisi testistä heikommin.

6. LOPUKSI

Olen käsitellyt tutkielmassani suomi toisena kielenä -opetuksen lähestymistapoja sekä opettajien, oppijoiden että oppimistulosten näkökulmasta. Tutkimus perustui keväällä 2010 tekemäni haastattelukyselyn ja oppimistuloksia mittaavan testitehtävän tuloksiin. Tutkimuksen näkökulmana oli funktionaalisen ja formaalisen kielenopetuksen piirteiden edustuminen haastatteluvastauksissa. Oppimistuloksia tutkiessani olin kiinnostunut siitä, miten funktionaalinen ja formaalinen opetustapa vaikuttavat opeteltavan asian hallintaan.

S2-opettajien haastattelukyselyssä kartoitettiin heidän opetuksessa käyttämiään metodeja ja kurssimateriaaleja sekä opetuksen sisältöpainotuksia ja oppilaiden toiveiden huomioimista. Haastattelukyselyssä käsiteltiin myös vastaajien näkemyksiä opettajan roolista ja S2-opetuksen yleisistä tavoitteista. Kysymykset mittasivat implisiittisesti vastaajien opetuksen funktionaalisuutta ja/tai formaalisuutta. Haastatteluun kuului lisäksi erilliskysymys, jossa opettajien tuli kertoa eksplisiittisesti, ovatko he mielestään funktionaalisen vai formaalisen opetusnäkökulman edustajia.

Hypoteesini siitä, että S2-opettajien vastauksissa ilmenisi enemmän formaalisen kuin funktionaalisen kielenopetuksen piirteitä, ilmeni vääräksi. Tulokset osoittavat, että vastaajat yhdistelevät opetuksessaan monipuolisesti sekä funktionaalisen että formaalisen opetusnäkökulman mukaisia menetelmiä, ja useiden kysymysten kohdalla opetus kallistuu enemmän funktionaalisen kuin formaalisen opetuksen puoleen. Tämä osoittaa, että vastaajat ovat sisäistäneet toisen ja vieraan kielen opetustavoitteiden erot, vaikka suomi toisena kielenä -opetusta onkin alun perin lähdetty kehittämään formaaliselta pohjalta. Erityisen hyvin tämä näkyy haastattelukyselyn neljässä ensimmäisessä kysymyksessä, jossa mitattiin vastaajien käyttämien opetusmenetelmien aktiivisuutta. Rakennesi opetettiin oppilasta selvästi vähemmän aktiivisella tavalla kuin puhekieli, mikä osoittaa sen, että opettajat osaavat muokata lähestymistapansa aiheeseen sopivaksi.

Kun opettajilta kysyttiin suoraan, edustavatko he mielestään enemmän formaalista vai funktionaalista opetussuuntausta, 60 % vastaajista ilmoitti olevansa funktionalisteja. Formaalisen opetusnäkökulman edustajia oli 17 %, ja 23 % ei osannut sanoa, kumpaa suuntausta edusti. Niissä tapauksissa, joissa vastaajat ilmoittivat olevansa

funktionaalisen suunnan edustajia tai eivät osanneet määrittellä kantaansa, heidän antamistaan lisäkommenteista kävi ilmi, että vastaajat pyrkivät olemaan funktionaalisia, mutta kokivat ikään kuin huonoa omaatuntoa siitä, etteivät he aina tähän tavoitteeseen päässeet. Tämä kertonee siitä, että funktionaalinen lähestymistapa nähdään näiden vastaajien keskuudessa tavoiteltavampana kuin formaalinen. Ne vastaajat, jotka puolestaan kertoivat olevansa formaalisen suuntauksen kannalla, perustelivat ratkaisuaan sillä, että kielioppi ja sanasto ovat kielenhallinnan perusta ja niiden formaalinen opiskelu tuottaa pitkällä aikavälillä myös parhaat oppimistulokset.

Se, että vastaajien prosentuaalinen jakautuminen funktionalisteihin, formalisteihin ja kannastaan epävarmoihin kääntyy funktionalistien eduksi, ei ole haastatteluvastausten valossa yllättävää. Opettajien haastatteluvastausten pääasiällisin tulos on, että formaalinen ja funktionaalinen kielenopetus kulkevat käsi kädessä. Kaikkien tehtävien kohdalla vastausten jakautuminen funktionaaliin ja formaaliin oli yleisesti ottaen tasaista, mutta painotus oli funktionaalinen.

S2-oppijoiden haastattelussa selvittelin sitä, millaisia opetusmenetelmiä ja sisältöjä he pitävät S2-opetuksessa tärkeinä ja millaisena he näkevät roolinsa oppijana. Myös S2-opiskelijoiden haastattelussa ilmeni, että he pitävät hyvinä opetusmenetelmiä, joissa sovelletaan melko tasaisesti sekä formaalista että funktionaalista näkökulmaa. Toisin kuin opettajat, he näyttävät kuitenkin arvostavan jonkin verran enemmän formaalisia kuin funktionaalisia menetelmiä: mieluisin opiskelutapa heti ryhmätöiden jälkeen oli luennoivan opetuksen kuuntelu ja tehtävien tekeminen itsenäisesti. Sen sijaan sellaiset oppilasta runsaasti aktivoivat opetusmenetelmät kuin esiintyminen, ongelmanratkaisu ja luokkatilan ulkopuolella tapahtuva opetus saivat vain vähän kannatusta. Myös opiskelijoiden näkemys roolistaan oppijana oli hiukan enemmän formaalisen opetusnäkemys mukainen kuin odotin, sillä moni ilmoitti pitävänsä opiskelutavasta, jossa opettajan rooli on suuri ja oppija itse ei aktivoitu esimerkiksi päättelykykyään käyttämällä tai esiintymällä.

On ymmärrettävää, että mikäli opiskelijat eivät ole tottuneet erityisen funktionaaliseen opetukseen aiemmin, formaalinen lähestymistapa tuntuu heistä turvallisemmalta ja selkeämmältä. On otettava myös huomioon opiskelijoiden erilaiset etnolingvistiset identiteetit: kielen käyttö tilanteissa, joissa ei ole varma omasta osaamisestaan, voi tuntua stressaavalta kasvojen menetyksen pelossa. Myös opiskelijoiden kulttuurinen

tausta voi selittää formaaliselle lähestymistavalle ominaisten menetelmien lievää suosimista, sillä monessa kulttuurissa oppilaan rooli voi olla passiivinen ja autoritääriselle opettajuudelle alisteinen. Tällaiseen oppimistapaan kasvaneen voi olla vaikea muuttaa rooliaan aktiiviseksi, sosiaaliseksi ja kyseenalaistavaksi oppijaksi. Kuten opettajienkin vastauksien kohdalla, myös opiskelijoiden haastatteluvastausten painotuserot olivat kuitenkin pieniä, eikä oppilaiden toiveita S2-opetuksesta voida luotettavasti arvioida pelkästään funktionaalisen tai formaalisen opetusnäkökuvan mukaisiksi.

Tutkielmani kolmannessa osassa selvitin, onko S2-oppilaiden oppimistuloksissa eroja, mikäli sama asia opetetaan oppijalle joko formaalisella tai funktionaalisen tavalla. Tätä tutkin teettämällä informanteille testitehtävän, jossa oli sekä funktionaalisen että formaalisen opetusnäkökuvan mukainen prolatiivista koskeva itseopiskelumateriaali. Tutustuttuaan itseopiskelumateriaaliin oppijat tekivät prolatiivista reseptiivistä ja produktiivista hallintaa mittaavan testin.

Hypoteesini oli, että oppilaat saivat funktionaalisen materiaalin avulla paremmat taidot ainakin opiskeltavan asian reseptiivisessä hallinnassa. Tämä pitikin osittain paikkansa, sillä funktionaalisen testitehtävän alustavissa itseopiskelutehtävissä oppilaiden prolatiivista reseptiivinen hallinta oli hyvä. Sen sijaan varsinaisessa prolatiivista hallintaa mittaavassa osiossa funktionaalisen ryhmän tulokset jäivät huomattavan heikoiksi sekä reseptiivisen että produktiivisen hallinnan suhteen. Formaalin itseopiskelumateriaalin saanut ryhmä sen sijaan selvisi prolatiivista reseptiivistä ja produktiivista hallintaa mittaavasta aukko- ja lauseselitystehtävästä hyvin. Tulokset osoittavat selvästi ryhmien välisen eron.

Tulokset voivat selittyä sillä, että formaalista opetustapaa on yleisesti pidetty parempana silloin, kun opetettava kielioppiasia on uusi ja aikaa on käytössä vain vähän. Testimittauksessa oli ongelmallista, että molempien testiryhmien informanteilla oli käytössään saman verran aikaa, vaikka funktionaalisia tehtäviä oli huomattavasti enemmän. Aukko- ja lauseselitystehtävät olivat viimeiset tehtävät, joten funktionaalisen ryhmän oppijoille jäi vähemmän aikaa niiden tekemiseen kuin formaalisella ryhmällä. Tähän viittaisi myös se seikka, että oppijat olivat todistaneet alustavissa tehtävissä, että prolatiivista reseptiivinen hallinta on heidän kohdallaan hyvää. Ikävä kyllä alustavien

tehtävien tuloksia ei voida verrata formaalisen ryhmän tuloksiin, sillä formaalisella ryhmällä ei ollut vastaavia luonnollista oppimisprosessia mukailevia tehtäviä testissään.

Eräs mielenkiintoinen kysymys formaalisen ja funktionaalisen ryhmän tulosten kohdalla on se, jäivätkö formaaliset oppimistulokset pinnallisemmiksi kuin funktionaaliset. Tätä kysymystä en päässyt tutkimaan tämän tutkielman puitteissa. On esitetty, että mikäli oppijan päättelyprosessi aktivoituu oppimisen aikana, muistijäljet ja oppimistulokset ovat laadultaan pysyvämpiä kuin silloin, kun asia on opeteltu vähemmän aktivoivalla tavalla. Jos prolatiivin hallintaa testattaisiin uudelleen molemmilla ryhmillä esimerkiksi viikko testimittauksen jälkeen, millaisia eroja tuloksissa silloin olisi?

Pro gradu -tutkimuksessani oli jälkikäteen ajatellen varsin haasteellista se, että käytännön opetustyötä tutkittiin hankalasti määriteltävien, lähinnä teoreettisella tasolla paikkansapitävien opetusnäkemysten kautta. On vaikeaa operationalisoida esimerkiksi sellaisia funktionaalisen kielenopetuksen osasisältöjä kuin oppijan aktivoiminen tai opettaja–oppilas-rooli siten, että haastattelukyselyn kaltainen mittari antaisi sen suhteen luotettavia vastauksia. Jälkikäteen ajatellen laatisin myös haastattelukysymykset siten, että vastaukset olisivat tulkittavissa yksiselitteisemmin funktionaalisen tai formaalisen opetussuuntauksen mukaisiksi.

Myös otoksen koko (30 opettajaa ja 22 oppijaa) oli siinä mielessä ongelmallinen, että se on liian pieni puhtaasti kvantitatiivisen tutkimuksen tekemiseen, mutta samalla liian suuri yksityiskohtaiseen kvalitatiiviseen analyysiin. Tulin työssäni siihen ratkaisuun, että käsittelem tuloksia sekä kvalitatiivisesta että kvantitatiivisesta näkökulmasta. Kvantitatiivinen analyysi ja diagrammiesitykset ovat kuitenkin siinä mielessä harhaanjohtavia, että satunnaisvaihtelun vaikutus voi nousta suureksi: jo muutaman vastauksen määrälliset erot ovat prosentuaalisesti suurehkoja. Tämän vuoksi en työssäni voinut keskittyä tilastollisesti merkittäviin eroihin, vaan diagrammit toimivat suuntaa-antavina osoittimina vastaajien mieltymyksistä.

Kaikkiaan tuloksista kuitenkin voidaan havaita, että haastatteluun osallistuneet S2-opettajat käyttävät työssään melko tasaisesti sekä formaalisia että funktionaalisia menetelmiä ja sisältöjä, ja toisaalta myös haastatteluun osallistuneet oppijat pitävät arvossa kummankin suuntauksen edustamia menetelmiä ja sisältöjä. Tämä tulos tukee

sitä ajatusta, että funktionaalisuus ja formaalisuus eivät ole toisiaan poissulkevia suuntauksia, vaan päinvastoin niille on luonnollista limittyä käytännön opetustyössä.

Mielenkiintoisimmaksi tutkimuskohteeksi työssäni koin oppimistulosten erot funktionaalisessa ja formaalisessa kontekstissa. Funktionaalisen ja formaalisen lähestymistavan käyttämistä opetuksessa olisi kiinnostavaa tutkia edelleen pitkällä aikavälillä: maksaako funktionaaliseen opetukseen kuluva aika ja panostus itsensä lopulta takaisin, vai onko viisaampaa käyttää formaalisia menetelmiä, jotka ainakin tässä työssä osoittautuivat selvästi tehokkaammiksi? Tätä voisi tutkia mittaamalla oppimistuloksia uudelleen muutamien viikkojen päästä. Hallintaa mittaavat testit voisivat myös olla monipuolisempia kuin mitä tässä pro gradu -työssä käytettiin.

LÄHTEET

- Aalto, Eija 1994: Oppijan säännöt ja sanat – kommunikaation kulmakivi. Eija Aalto & Minna Suni (toim.), teoksessa: *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. S. 9–23. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aalto, Eija 2008: S2-opettajien täydennyskoulutuksessa. Kohti funktionaalista S2-opetusta. – www.kiekuma.fi/docs/content/m0g4gb9r_Kohti_funktionaalista_S2-opetusta.pdf. Haettu 5.3.2010.
- Aalto, Eija et al. 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, s. 402–423.
- Aalto, Eija – Tukia, Kaisa 2007: S2-oppilas rakenteita oppimassa – miten rakenteista tulee kielen käyttötaitoa? Avaimia funktionaaliseen rakenteiden opetukseen. *Virke* 3/2007, s. 22–25.
- Ambrazas, Vytautas et al. 1997: *Lithuanian grammar. Lietuvių kalbos gramatika*. Ed. Vytautas Ambrazas. Vilnius: Baltos Lankos.
- Augoustinos, Martha et al. 2006: *Social Cognition. An Integrated Introduction*. London: SAGE Publications.
- Brannen, Julia 1992: Considerations using multi-methods. Teoksessa: *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Ed. Julia Brannen. S. 3–57. Aldershot, Brookfield, Hong Kong, Singapore, Sydney: Avebury.
- Croft, William – Cruse, Alan 2004: *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diller, Karl 1978: *The Language Teaching Controversy*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Ellis, Rod 2003: *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod – Barkhuizen, Gary 2005: *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University press.
- Hämäläinen, Eila 1996: Miten opettaa kielioppia kielioppiin tottumattomille? Marjut Vehkanen (toim.), teoksessa: *Suomi toisena ja vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*. S. 21–28. Helsinki: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- ISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja-Riitta – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS.

- Kairanneva, Hennariikka et al. 2009: Monipuoliseen kielenkäyttöön rohkaiseva S2-oppikirja. *Virittäjä* 3/2009, s. 463–470.
- Kalliokoski, Jyrki 1996: Kielentutkijan näkökulma kulttuurienväliseen kommunikaatioon. Marjut Vehkanen (toim.), teoksessa: *Suomi toisena ja vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*. S. 73–93. Helsinki: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Kalliokoski, Jyrki 2009: Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. *Virittäjä* 3/2009, s. 435–448.
- Laihiala-Kankainen, Sirkka 1993: *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Latomaa, Sirkku – Aalto, Eija 2009: Suomi toisena kielenä -opetuksen ”ideologiat” ja käytänteet. *Virittäjä* 3/2009, s. 444–448.
- Lauranto, Yrjö 1994: Sisä- ja ulkopaikallissijat – onko perinteinen opettamisjärjestys perusteltu? Eija Aalto & Minna Suni (toim.), teoksessa: *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. s. 37–61. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Littlewood, William 1981: *Communicative Language Teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Länsimäki, Maija 1992: Kirjeitse annettu määräys. Suomen kielen prolatiiveista. *Kielikello* 1/1992, s. 9–12.
- Martin, Maisa 1995: Matkailijana Morfologiassa. Eija Aalto & Minna Suni (toim.), teoksessa: *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. s. 51–71. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Martin, Maisa 1999: Suomi toisena ja vieraana kielenä. Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), teoksessa: *Kielenoppimisen kysymyksiä* S. 157–179. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Martin, Maisa 2003a: Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. Leena Nissilä, Heidi Vaarala & Maisa Martin (toim.), teoksessa: *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. S. 75–91. ÄOL:n vuosikirja XLVII. Helsinki: ÄOL.
- Martin, Maisa 2003b: Kieliopillisesta kuvauksesta oppimistehtäväksi. Leena Nissilä, Heidi Vaarala & Maisa Martin (toim.), teoksessa: *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. S. 91–103. ÄOL:n vuosikirja XLVII. Helsinki: ÄOL.
- Miestamo, Matti 2005: Iso suomen kielioppi typologin silmin. *Virittäjä* 4/2005, s. 570–576.

- Niiranen, Leena 2008: *Effects of learning contexts on knowledge of verbs: lexical and inflectional knowledge of verbs among pupils learning Finnish in Northern Norway*. Tromsø: University of Tromsø, Faculty of Humanities, Department of Language and Linguistics.
- Nissilä, Leena 2003: S2-opetuksen didaktiikkaa. Leena Nissilä, Heidi Vaarala & Maisa Martin (toim.), teoksessa: *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. S. 103–115. ÄOL:n vuosikirja XLVII. Helsinki: ÄOL.
- Nissilä, Leena et al. 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Norton, Bonny 2000: *Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change*. Language in social life series. Harlow: Longman.
- Nuutinen, Olli 1996: Kielen oppikurssin laatimisesta. Marjut Vehkanen (toim.), teoksessa: *Suomi toisena ja vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*. S. 11–21. Helsinki: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- OPH 2007 = Opetushallitus 2007: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Otava 2010 = Kustannusosakeyhtiö Otavan Internet-sivut:
http://www.otava.fi/oppimateriaalit/oppimateriaali_sarjat/hyvinmenee/fi_FI/osat/ Haettu: 26.4.2011
- Rapatti, Katriina 2010: Moninaista suomea monikielisessä koulussa. *Virittäjä* 1/2010, s. 124–129.
- Rivers, Wilga 1968: *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Silfverberg, Leena 1996: Viestinnän kannalta ensisijaisia kieliopillisia kategorioita. Marjut Vehkanen (toim.), teoksessa: *Suomi toisena ja vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*. S. 36–53. Helsinki: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sisäasiainministeriö 2009 = *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 2/2009.
- Suni, Minna 1994: Kommunikaatio – oppijan kielitaidon koetinkivi. Eija Aalto & Minna Suni (toim.), teoksessa: *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. S. 121–137. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Suoniemi-Taipale, Inga 1994: *Itämerensuomalaisten kielten prolatiivi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 616. Helsinki: SKS.
- Tomasello, Michael 2003: *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Tukia, Kaisa et al, 2007: *Suomi2 – Minä ja arki*. Helsinki: Otava.
- Tukia, Kaisa et al. 2008: *Suomi2 – Minä ja media*. Helsinki: Otava.
- Van Avermaet, Piet et al. 2006: The role of the teacher in task-based language teaching. Teoksessa: *Task-based Language Education. From Theory to Practice*. Ed. Kris Van den Branden. S. 175–197. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, Kris 2006: Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. Teoksessa: *Task-based Language Education. From Theory to Practice*. Ed. Kris Van den Branden. S. 1–17. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viitekehys 2003 = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003*. Helsinki: WSOY.
- Vygotsky, Lev 1982 [1931]: *Ajattelu ja kieli. (Myšlenie i reč, 1931.)* Suom. Klaus Helkama & Anja Koski-Jännes 1982. Espoo: Weilin+Göös.

TAUSTATIETOLOMAKE

1. Sukupuoli (rastita)

nainen mies

2. Ikä

3. Opetuskokemus S2-alalla (vuosina)

4. Oppilaitos ja kaupunki, jossa opetat, sekä opettamasi kurssin nimi ja kuvaus. Mikäli opetat useita eri kursseja, valitse niistä yksi, jonka pohjalta vastaat haastattelukysymyksiin. Ilmoita valitsemasi kurssin nimi ja kuvaus tässä.

Oppilaitos:

Kaupunki:

Kurssin nimi ja kuvaus:

ANTAMIANI TIETOJA SAA KÄYTTÄÄ NIMETTÖMÄNÄ TUTKIMUSTARKOITUKSIIN.
(Rastita.)

LIITE 1 1/6

OPETTAJIEN HAASTATTELULOMAKE JA ERILLISKYSYMYS

HAASTATTELULOMAKE S2-OPETTAJALLE

Rastita vaihtoehto, joka vastaa lähimmin käyttämäsi opetusmenetelmää. Voit valita myös useamman vaihtoehdon. Jos mikään menetelmä ei vastaa ajatuksiasi, kirjoitathan oman vaihtoehdosi sille varattuun kohtaan.

OSA I: Vastaa siltä pohjalta, miten toimit edellä ilmoittamasi kurssin kanssa.

1. Sinun on opetettava oppilaillesi astevaihtelu. Millä tavalla todennäköisesti lähestyt opetettavaa asiaa? Rastita. Voit valita useamman vaihtoehdon. Tällöin älä rastita vaihtoehtoja, vaan merkitse valintasi tärkeysjärjestykseen numeroimalla ne (1= tärkein).

- Esitän kalvoja ja/tai havainnollistan taululla ja/tai oppikirjan avulla astevaihtelun lainalaisuudet. Lopuksi oppilaat tekevät astevaihtelutehtäviä.
- Näytän oppijoille tekstin, jossa astevaihtelu esiintyy ja pyydän heitä ensin tekemään yksin/ryhmissä päätelmiä osoittamistani sanoista. Käymme päätelmät yhdessä läpi. Tämän jälkeen opetan heille astevaihtelun.
- Annan oppilaille sanalistan astevaihtelun alaisista nomineista perusmuodossa sekä toisen listan astevaihtelun vaativista verbeistä. Pyydän heitä tekemään listojen pohjalta lauseita ryhmissä/yksin. Opetan astevaihtelun käyttämällä materiaalina oppijoiden tuotoksia.
- Opetan astevaihtelun jollain muulla tavalla, millä?

Mahdollisuus kommentoida.

2. Sinun on opetettava oppilaillesi työelämäsanastoa. Millä tavalla todennäköisesti lähestyt opetettavaa asiaa? Rastita. Voit valita useamman vaihtoehdon. Tällöin älä rastita vaihtoehtoja, vaan merkitse valintasi tärkeysjärjestykseen numeroimalla ne (1= tärkein).

- Annan sanaston käänöksineen sanalistana oppilaille. Oppilaat opettelevat sanaston omatoimisesti kotona ja pidän sanakokeet.
- Annan sanaston käänöksineen sanalistana oppijoille. Oppilaat tekevät tunnilla sanaston pohjalta lauseita, jotka lopuksi esitetään muille.
- Annan oppijoille työelämää käsittelevän tekstin ja pyydän heitä kokoamaan työelämään liittyvää sanastoa paperille yksin/ryhmissä. Sen jälkeen käymme sanaston yhdessä läpi. Lopuksi teemme lauseita sanaston pohjalta.
- Annan oppilaille paritehtävän, jossa heidän on tehtävä lyhyt näytelmä, jonka nimi on ”työhaastattelu”. Autan heitä tarvittaessa sanaston keräämisessä.
- Opetan sanaston toisella tavalla, millä?

Mahdollisuus kommentoida.

4. Sinun on opetettava oppilaillesi imperatiivi. Millä tavalla todennäköisesti lähestyt asiaa? Rastita. Voit valita useamman vaihtoehdon. Tällöin älä rastita vaihtoehtoja, vaan merkitse valintasi tärkeysjärjestykseen numeroimalla ne (1= tärkein).

- Esitän kalvoja ja/tai kirjoitan taululle imperatiivin muodostussäännöt tai opettelemme imperatiivin oppikirjasta. Sen jälkeen oppilaat tekevät tehtäviä.
- Opetan ensin imperatiivin muodostussäännöt ja sen jälkeen sopivat käyttöyhteydet. Sen jälkeen oppilaat tekevät tehtäviä.
- Luetan oppilailla lyhyitä vuoropuheluita, joissa esiintyy imperatiivia. Pyydän heitä arvaamaan, mitä se tarkoittaa. Tämän jälkeen opetan imperatiivin. Lopuksi pyydän heitä pohtimaan, missä tilanteissa imperatiivia ei ole sopivaa käyttää.
- Näytän oppilaille kuvia eri tilanteista, joissa imperatiivia voi käyttää. Kysyn heiltä, miten he selviytyisivät kyseisistä tilanteista suomen kielellä. Mukana on myös tilanteita, joissa imperatiivin käyttö on epäkohteliasta.
- Opetan muulla tavalla, millä?

Mahdollisuus kommentoida.

5. Miten ja mistä oppituntisi rakentuvat? Valitse korkeintaan viisi vaihtoehtoa. Merkitse ruutuun numero 1–5 sen mukaan, kuinka suuren painoarvon arvioit vaihtoehdolla oppituntien sisällössä olevan. (HUOM. 1 = pienin painoarvo, 5 = suurin painoarvo.)

- Perinteinen luennoiva opetus
- Ryhmätyöt
- Harjoitustehtävien tekeminen tunnilla yksin
- Kuvien esittely
- Oppilaiden väliset keskusteluharjoitukset
- Videoiden katsominen /
äänitteiden kuuntelu
- Harjoitustehtävien tarkistus pareittain/ryhmissä
- Harjoitustehtävien tarkistaminen yksin
- Roolileikit
- Drillit
- Laulu
- Tanssi
- Muu, mikä?

Mahdollisuus kommentoida.

OSA II: Tässä osiossa kysymykset koskevat antamaasi S2-opetusta yleisesti. Enää sinun ei tarvitse vastata aiemmin valitsemasi kurssin perusteella.

6. Otatko kurssin aikana huomioon oppilaittesi toiveita...

a) kurssin sisällöistä?

- Kyllä, aina Toisinaan
 Harvoin En koskaan

b) opetusmenetelmistä?

- Kyllä, aina Toisinaan
 Harvoin En koskaan

Halutessasi voit perustella valintaasi tähän.

7. Miten näet roolisi S2-opettajana? Voit valita korkeintaan kolme vaihtoehtoa. Aseta valintasi tällöin tärkeysjärjestykseen numeron 1 ollessa tärkein.

S2-opettajana olen...

- Oppilaan aktivoija ja oppimisprosessin kannustaja
- Oppilaan sosiaalinen kasvattaja
- Kielitiedon lähde, josta oppija ammentaa
- Oppilaan valmistaja kieliyhteisön jäseneksi
- Oppilaan jo hallitseman tiedon järjestelijä

Muunlainen rooli, mikä?

Mahdollisuus kommentoida.

8. Millaisia oppimateriaaleja käytät oppitunneillasi ja kuinka usein?

a) S2-oppikirjoja ja niihin kuuluvia äänitteitä*

aina usein harvoin en koskaan

b) Kerään oppimateriaaliksi sopivaa aineistoa esim. lehdistä, kirjoista, televisiosta...

aina usein harvoin en koskaan

c) Teen oppimateriaalin itse

aina usein harvoin en koskaan

d) Käytän muunlaista materiaalia, mitä?

aina usein harvoin en koskaan

*Jos vastasit kyllä, mitä oppikirjasarjaa käytät?

Mahdollisuus kommentoida.

9. Millaisten tavoitteiden saavuttamista pidät yleisesti tärkeänä S2-opetuksessa? Valitse kolme tärkeintä ja numeroi ne asteikolla 1–3, jossa 1 = tärkein.

- Oppilaat oppivat kommunikoimaan sujuvasti
- Oppilaat selviytyvät tavallisimmista arjen kielenkäyttötilanteista vaikeuksista
- Oppilaat pystyvät lukemaan hyvää asiaproosaa
- Oppilaat saavat käyttöönsä mahdollisimman laajan sanaston
- Oppilas pystyy kehittämään kielitaitoaan itsenäisesti vielä opetuksen päätyttyäkin
- Oppilaat pystyvät lukemaan tieteellistä tekstiä
- Oppilaat oppivat puhumaan mahdollisimman korrektia suomen kieltä
- Oppilaat tuntevat olevansa kieliyhteisön täysivaltaisia jäseniä
- Oppilaat pystyvät lukemaan sanomalehtiä
- Oppilaat hallitsevat kirjakielen normit
- Muu tavoite, mikä?

Halutessasi voit perustella valintojasi tähän.

ERILLISKYSYMYS:

Oletko mielestäsi enemmän formaalisen vai funktionaalisen opetusnäkökuvan edustaja? Rastita.

- Opetusnäkökuvani on formaalinen
- Opetusnäkökuvani funktionaalinen
- En osaa sanoa

Mahdollisuus kommentoida:

Nimesi (arkistointia varten):

Kiitos osallistumisesta!

TAUSTATIETOLOMAKE

1. Nimi:

2. Ikä:

3. Sukupuoli:

Nainen

Mies

4. Kuinka kauan olet asunut Suomessa?

5. Kuinka kauan olet opiskellut suomea?

_____ vuotta

_____ kuukautta

6. Kuinka hyvä suomen kielen taitosi mielestäsi on? Rastita.

- Erittäin hyvä (ei suuria vaikeuksia millään osa-alueella)
- Hyvä (tulen toimeen suomen kielellä)
- Kohtalainen (tulen toimeen suomen kielellä vain tietyntilanteissa)
- Välttävä (en tule toimeen suomen kielellä)
- En osaa sanoa

7. Mikä on äidinkieleni?

Antamiani tietoja saa käyttää nimettömänä tutkimustarkoituksiin.

Allekirjoitus:

OSIO I.

Vastaa kysymyksiin 1–5.

1. Mitä haluaisit oppia suomen kielestä? Valitse viisi (5) vaihtoehtoa ja laita ne tärkeysjärjestykseen. (1 = tärkein.)

- Haluan oppia puhumaan suomea sujuvasti
- Haluan oppia kirjoittamaan virheettömästi
- Haluan oppia ymmärtämään puhekieltä
- Haluan oppia oman opiskelualani sanastoa
- Haluan oppia kaikenlaista sanastoa mahdollisimman paljon
- Haluan oppia paljon kielioppia
- Haluan oppia käyttämään suomea siten, että ilmaukseni ovat tilanteeseen sopivia
- Haluan oppia puhumaan suomea yhtä hyvin kuin suomalaiset
- Haluan oppia lukemaan oppikirjoja, joista on hyötyä lopputyössäni
- Haluan oppia lukemaan lehtiä ja käyttämään suomenkielisiä Internet-sivuja
- Haluan oppia lukemaan tieteellisiä tekstejä
- Haluan oppia ääntämään suomea hyvin

- Haluan oppia jotain muuta, mitä?

2. Mitä haluaisit tehdä suomen kielen oppitunneilla? Valitse viisi (5) vaihtoehtoa, ja laita ne tärkeysjärjestykseen. (1 = tärkein.)

- Haluan puhua tunneilla paljon suomea muiden opiskelijoiden kanssa
- Haluan kuunnella, kun opettaja opettaa
- Haluan esiintyä luokan edessä
- Haluan lukea ja tehdä tehtäviä suomen kielen oppikirjasta
- Haluan, että opettaja auttaa minua sellaisten kieliongelmiin kanssa, joita minulle on tullut koulun ulkopuolella
- Haluan, että luokkaan tulee suomalaisten opiskelijoiden ryhmä
- Haluan lukea sellaisia suomenkielisiä oppikirjoja, joita tarvitsen muissa opinnoissani
- Haluan kirjoittaa suomeksi tieteellistä tekstiä
- Haluan kirjoittaa tarinoita suomeksi
- Haluan, että opettaja järjestää minulle tilaisuuden, jossa minun on käytettävä suomen kieltä luokan ulkopuolella
- Haluan kuunnella suomenkielisiä äänitteitä
- Haluan, että oppitunteja pidettäisiin myös luokkahuoneen ulkopuolella
- Haluan laulaa suomenkielisiä lauluja
- Haluan kopioida taululta, mitä opettaja kirjoittaa

- Haluan tehdä jotain muuta, mitä?

3. a) Mistä on ollut eniten hyötyä opetuksessa, jota olet saanut tässä oppilaitoksessa? Valitse viisi (5) vaihtoehtoa, ja laita ne tärkeysjärjestykseen. (1 = tärkein.)

- Sanaston opettaminen
- Kieliopin opettaminen
- Puhumaan opettaminen
- Kirjoittamaan opettaminen
- Se, että minua autetaan ymmärtämään puhekieltä
- Se, että minua opetetaan lukemaan sujuvasti
- Ääntämisen opettaminen
- Mielenpitemisen ilmaisun opettaminen
- Esiintymisen opettaminen

- Muu, mikä?

3. b) Oliko osa yllä olevista kohdista sellaisia, joita ei ole opetettu ollenkaan?

- Ei
- Kyllä, mitkä?

4. a) Mikä sinusta on ollut hyödyllisin tapa opiskella suomen kielen tunneilla? Valitse viisi (5) vaihtoehtoa, ja laita ne tärkeysjärjestykseen. (1 = tärkein.)

- Ryhmätyöt
- Keskusteluharjoitukset
- Yksin kotona opiskelu
- Opettajan kuunteleminen
- Oppikirjatehtävien tekeminen yksin
- Oppikirjatehtävien tekeminen ryhmissä
- Kotitehtävien tekeminen
- Kuunteluharjoitukset
- Taululta kopioiminen
- Esiintyminen
- Roolileikit
- Tietokoneavusteinen opiskelu
- Opettajan perässä toistaminen

Muu, mikä?

4. b) Oliko osa yllä olevista kohdista sellaisia, joita ei ole opetettu ollenkaan?

- Ei
- Kyllä, mitkä?

5. Mitkä näistä väittämistä kuvaavat sinua? Valitse viisi (5) vaihtoehtoa, ja laita ne tärkeysjärjestykseen. (1 = tärkein.)

- Haluan olla paljon äänessä, vaikka en aina osaisikaan puhua suomea hyvin
- Teen mielelläni tehtäviä ryhmissä
- Teen mielelläni tehtäviä yksin
- Kuuntelen mielelläni opettajaa
- Opiskelen mielelläni kotona
- Haluan vaikuttaa siihen, mitä opettaja opettaa
- Haluan vaikuttaa siihen, miten opettaja opettaa
- Teen mielelläni ristikoita ja muuta ongelmanratkaisutaitoja vaativia tehtäviä
- Jos luulen, että opettaja on väärässä, sanon hänelle siitä
- Puhun suomea vain, jos tiedän osaavani sitä hyvin
- Viittaaan tunnilla paljon
- Kysyn opettajalta, jos en ymmärrä jotain

- Jotain muuta, mitä?

OSIO 2.

Seuraavaksi opit uuden kielioppiasian. Lue seuraava kuvaus läpi ja tee sen jälkeen tehtävät 1–2.

PROLATIIVI

Prolatiivi on yksi suomen kielen vanhoista sijamuodoista.
Prolatiivin päätte on **-TSE**. Prolatiivin yhteydessä käytetty sana on yleensä monikkomuotoinen.
Poikkeuksena on kuitenkin esimerkiksi sana *posti*.

Prolatiivin muodostus:

-TSE-päätte lisätään sanan *i*-monikkovartaloon.

- *i*-monikkovartalo saadaan esimerkiksi monikon inessiivistä:

Maa:	→ Ma i ssa	Puhelin:	→ Puhelim i ssa
	→ Ma i tse		→ Puhelim i tse

Prolatiivin merkitys:

Prolatiivia käytetään, kun halutaan ilmaista keinoa, tapaa, välinettä tai reittiä.
Esimerkki:

maitse = 'maata pitkin'

puhelimitse = 'puhelimien välityksellä'

LIITE 3

FORMAALINEN ITSEOPISKELUMATERIAALI JA TESTITEHTÄVÄ

TEHTÄVÄT

1. Täytä aukot prolatiivimuotoisella sanalla ja kerro, mitä lause tarkoittaa.

a) Tieto saapui _____. (kirje)

Mitä lause tarkoittaa?

b) Laivat liikkuvat _____. (vesi.)

Mitä lause tarkoittaa?

c) Sain kuvan _____. (sähköposti)

Mitä lause tarkoittaa?

d) Tämä sairaus tarttuu _____. (veritie)

Mitä lause tarkoittaa?

e) Tie kulkee talon _____. (pääty)

Mitä lause tarkoittaa?

f) Turistit kävelivät kaupungille _____. (ranta)

Mitä lause tarkoittaa?

2. Tiesitkö jo ennestään, mikä on prolatiivi? Rastita.

Kyllä En

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Lue seuraava teksti ja tee sen jälkeen tehtävät 1–4.

MITEN PÄÄSEE TUKHOLMAAN?

Tukholmaan voi mennä maitse tai meritse. Meritse matka on lyhyempi: matka kestää noin kymmenen tuntia, jos haluaa mennä laivalla. Jos menee Tukholmaan maitse, matka kestää melkein kaksi päivää. Silloin täytyy ajaa autolla pohjoiseen. Jos ei halua mennä autolla, voi pohjoiseen mennä myös rautateitse. Juna-aikataulut voi saada puhelimitse, kun soittaa VR:n asiakaspalveluun.

Tukholmaan voi mennä myös ilmaitse. Lentokoneella matkustaminen on nopeaa, mutta kallista.

Entä voisiko Tukholmaan mennä jäitse, jos on talvi? Se voi olla liian vaarallista.

TEHTÄVÄT

1. Kuvaile, mistä lukemasi teksti kertoi.

LIITE 4 1/2

FUNKTIONAALINEN ITSEOPISKELUMATERIAALI JA TESTITEHTÄVÄ

2. Millä tavoilla pääsee Tukholmaan? Yhdistä viivalla!

	MAITSE
AUTOLLA	MERITSE
LENTOKONEELLA	JÄITSE
KÄVELLEN	ILMATEITSE
JUNALLA	RAUTATEITSE
	PUHELIMITSE

3. Mieti, mitä yhteistä on sanoilla **meritse, maitse, rautateitse, puhelimitse, ilmaitse** ja **jäitse**.

4. Mitä tarkoittaa **puhelin**?
Entä mitä tarkoittaa **puhelimitse**?
Mikä ero niillä on?

Saa arvata!

5. Täydennä lauseet sanalla, joka on ilmoitettu suluissa. Laita sana sopivaan muotoon. Jos osait päätellä mitä **meritse, maitse, puhelimitse** jne. tarkoittavat, voit käyttää niitä apuna. Lopuksi kerro, mitä lause tarkoittaa.

a) Tieto tuli _____ . (kirje)

→ Mitä lause tarkoittaa?

b) Laivat liikkuvat _____ . (vesi)

→ Mitä lause tarkoittaa?

c) Sain kuvan _____ . (sähköposti)

→ Mitä lause tarkoittaa?

d) Tämä sairaus tarttuu _____ . (veritie)

→ Mitä lause tarkoittaa?

e) Tie kulkee talon _____ . (pääty)

→ Mitä lause tarkoittaa?

f) Turistit kävelivät kaupungille _____ . (ranta)

→ Mitä lause tarkoittaa?

4. Tiedätkö, mikä on prolatiivi?

Kyllä En

KIITOS VASTAUKSISTASI!

HAASTATTELUUN VASTANNEIDEN OPETTAJIEN TAUSTATIEDOT		
	N	%
Sukupuoli:		
Naiset	30	100
Miehet	0	0
Ikäryhmä:		
Alle 30 vuotta	11	36,6
30–40 vuotta	10	33,3
40–50 vuotta	6	20
Yli 50 vuotta	3	1
S2-opetuskokemus:		
Alle 10 vuotta	26	86,6
10–20 vuotta	2	6,6
Yli 20 vuotta	2	6,6
Opetuksen tyyppi:		
MAVA-opetus	5	16,6
Peruskoulun ja tutkintoon johtavan koulutuksen S2- opetus	11	36,6
Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö	12	40
Suomi-koulut	2	6,6

LIITE 5 1/7

OPETTAJIEN TAUSTATIEDOT JA HAASTATTELUVASTAUKSET

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYKSIÄ 1. Kuinka opetat astevaihtelun? Vastaukset tärkeysjärjestyksessä, 1=tärkein, x=vastattu

vastaajan numero	vastausvaihtoehto 1	vastausvaihtoehto 2	vastausvaihtoehto 3	vastausvaihtoehto 4 (muu)	kommentti
1				x	
2		2		1	x
3	3	1	2		
4				x	
5	x				
6				x	x
7	3	1	2		x
8	x				x
9				x	x
10	x				x
11	2	1			x
12	1	2			
13				x	
14	x				
15	x				
16		x			
17			x		x
18				x	x
19	x			x	
20		x			
21				x	
22	3	1	2		x
23		x			x
24	2	1			x
25				x	
26	x				x
27	x				x
28				x	
29	2	3		1	
30	2	1			x

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYS 2: Kuinka opetat työelämäsanaa? Vastaukset tärkeysjärjestyksessä, 1=tärkein, x=vastattu

vastaajan nro	vastausvaihtoehto 1	vastausvaihtoehto 2	vastausvaihtoehto 3	vastausvaihtoehto 4	vastausvaihtoehto 5 (muu)	kommentti
1			x			
2			2	3	1	x
3			1	2		x
4				x		
5			x			
6					x	
7		3	1	2		x
8			1	2	3	
9					x	
10			x			x
11					x	
12			1	2		
13					x	
14			x			
15			x			x
16			x			
17		x				
18			3	2	1	x
19					x	
20				x		
21					x	x
22		3	1	2		
23					x	
24			1	2		x
25		x	x			x
26			x			x
27		2		3	1	x
28					x	x
29			1	2		
30			x			

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYKS 3: Kuinka opetat puhekieltä? Vastaukset tärkeysjärjestyksessä, 1=tärkein, x=vastattu

vastaajan nro	vastausvaihtoehto 1	vastausvaihtoehto 2	vastausvaihtoehto 3	vastausvaihtoehto 4	vastausvaihtoehto 5 (muu)	vastausvaihtoehto 6	komm.
1	4	2	3	1			x
2			2	3	1		
3	4	3	1	2			x
4	1			2			
5	2	3		1			
6	2				1		
7	4	3	1	2			x
8		3	2		1		
9	4	3	2	1	x		
10	2	1	3		4		x
11	2		1	3			x
12	4	3	2	1			
13					x		x
14						x	
15					x		
16				x			
17				2	1		
18					x		
19						x	
20					x		
21	3	4	1	2			
22		3	2	1			
23			1	2			
24		3	2	1			x
25	4	3	2	1			x
26					x		x
27	2	1	4	3	x		x
28					x		
29	2	1					
30			2	1	3		x

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYS 4: Kuinka opetat imperatiivin? Vastaukset tärkeysjärjestyksessä, 1=tärkein; x=vastattu.

vastaajan nro	vastausvaihtoehto 1	vastausvaihtoehto 2	vastausvaihtoehto 3	vastausvaihtoehto 4	vastausvaihtoehto 5 (muu)	komm.
1					x	
2			1	2		x
3	4	3	1	2		
4		1	2			
5	3	1		2		
6	1			2	3	x
7					x	
8			1		2	
9					x	
10		1		2		x
11			1			
12			x			
13	2		1		3	
14		x				x
15		x				
16				2	1	
17				x		
18				1	2	
19		x			x	
20		x				x
21					x	
22			2	1		
23			1	2		x
24			2	1	x	
25		3	2	4	1	x
26	2		1	3		
27					x	x
28					x	
29		2			1	
30		2	3	1		x

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYKSIÄ 5: Miten oppituntisi rakentuvat? Vastaukset tärkeysjärjestyksessä, 5=tärkein, x=vastattu.

vastaaja nro	VV 1	VV 2	VV 3	VV 4	VV 5	VV 6	VV 7	VV 8	VV 9	VV 10	VV 11	VV 12	VV 13 (muu)
1	3				5					2	1		4
2		5		4		2	3				1		
3	3	4			2	1	5						
4	5	3			4	1		2					
5	1	5	2		4		3						
6		3	4			2				1			5
7	3	4			5	2			1				
8	5				4		3						2
9		4			5	2	1						3
10			4	1	3	2		4					
11	2				5	3			4				1
12	2	5			4		3		1				
13	3				4	2	5			1			
14	1	3	5				4			2			
15			5		3		4						
16	5		2	4	3	1							
17		3	4	2	5	1							
18		1			3		2		4				5
19			1	5			2		3				4
20	5	3	4			2	3						
21		4	5	2	1								3
22		3		4	5		2				1		
23	3	4	2		5					1			
24	4			5	3			2					
25	2	3			5		4			1			
26	4		5			2			1	3			
27	3	5	1		4				2				
28	1		2		4				3				5
29			5		1		3			2			4
30		5	3		2	1			4				

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYS 6a: Oatko huomioon oppilaiden toiveita kurssin sisällöstä?

inf. nro.	kyllä, aina	toisinaan	harvoin	en koskaan
1	x			
2	x			
3	x			
4	x			
5		x		
6	x			
7		x		
8	x			
9	x			
10	x			
11	x			
12	x			
13		x		
14		x		
15		x		
16		x		
17		x		
18	x			
19		x		
20		x		
21	x			
22		x		
23	x			
24	x			
25	x			
26		x		
27		x		
28			x	
29		x		
30		x		
summa	15	14	1	

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYS 6b: Oatko huomioon oppilaiden toiveita opetusmenetelmistä?

inf. nro	kyllä, aina	toisinaan	harvoin	en koskaan
1		X		
2		X		
3	X			
4		X		
5		X		
6	X			
7		X		
8		X		
9	X			
10	X			
11	X			
12		X		
13		X		
14		X		
15	-	-	-	-
16			X	
17		X		
18	X			
19		X		
20			X	
21			X	
22			X	
23		X		
24		X		
25	X			
26		X		
27		X		
28			X	
29		X		
30		X		
summa	7	17	5	

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYKSIÄ 7: Roolisi S2-opettajana? Vastaukset tärkeysjärjestyksessä, 1=tärkein, x=vastattu.

vastaaja nro	vastausv. 1	vastausv. 2	vastausv. 3	vastausv. 4	vastausv. 5	vastausv. 6 (oma)
1	3			1	2	
2	1			2		
3	1			2	3	
4				x		
5	2		1	3		
6			2	3		1
7	1			2		3
8	1		2	3		
9	1			2	3	
10	1		2	3		
11	1					
12	1		2	3		
13	3		2	1		
14	3		2	1		
15	1			3	2	
16	2		3	1		
17	2	1		3		
18	1	3		2		
19	2	1		3		
20	1	2		3		
21	1		2	3		
22	2	1		3		
23	1					2
24	1			2		
25	1		3		2	
26	2	3	1			
27	1		2	3		
28	1		3	2		
29	1	2			3	
30	1		3	2		

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYS 8a: Kuinka usein käytät S2-oppikirjoja ja niihin kuuluvia äänitteitä?

vastaaja nro	aina	usein	harvoin	en koskaan	KIRJASARJA
1		x			Suomea paremmin
2			x		(Ei tarkennettu)
3			x		(Ei tarkennettu)
4		x			Hyvin menee
5		x			Totta kai, Suomi2, suomen mestari Tuttuja ja juttuja
6		x			Kieli käyttöön, Hyvin menee
7		x			Hyvin menee
8	x				Hyvin menee
9		x			(Ei tarkennettu)
10		x			Suomi sujuvaksi, Hyvin menee
11		x			Hyvin menee
12			x		
13		x			Hyvin menee
14		x			Hyvin menee, Lue ja opi Suomeksi 1-2
15			x		Tekstitulkki, Sanatarkka, Kielitaitoa kirjoittamalla, Aamu, Kaikki mukaan
16		x			Tottakai! Minä ja Suomi
17	x				Avainsanoja S2
18			x		Meidän suomi
19		x			Aamu, Meidän suomi
20		x			Kirjakuja (ei S2)
21		x			Hyvin menee, Suomea paremmin
22		x			Elämän suola, Paremmin suomea
23	x				Hyvin menee
24			x		(Ei tarkennettu)
25			x		Hyvin menee
26	x				Hyvin menee
27		x			(Ei tarkennettu)
28		x			Suomi2 Minä & arki; Aamu
29		x			(Ei tarkennettu)
30		x			Hyvin menee
summa	4	19	7	0	

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYS 8b: Kuinka usein käytät opetuksessasi autenttista materiaalia?

vastaaja nro	aina	usein	harvoin	en koskaan
1	x			
2		x		
3	x			
4		x		
5			x	
6	x			
7	x			
8			x	
9		x		
10		x		
11			x	
12	x			
13		x		
14		x		
15	-	-	-	-
16			x	
17	x			
18		x		
19		x		
20		x		
21		x		
22		x		
23		x		
24	x			
25	x			
26		x		
27		x		
28			x	
29		x		
30	x			
summa	9	15	5	0

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYS 8c: Kuinka usein teet oppimateriaalin itse?

inf. nro	aina	usein	harvoin	en koskaan
1	x			
2	x			
3		x		
4		x		
5		x		
6		x		
7		x		
8		x		
9		x		
10	x			
11		x		
12		x		
13		x		
14		x		
15		x		
16		x		
17			x	
18		x		
19		x		
20		x		
21		x		
22		x		
23			x	
24	x			
25		x		
26		x		
27		x		
28		x		
29		x		
30	x			
summa	5	23	2	0

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

KYSYMYKSIÄ 8d: Kuinka usein käytät jotakin muuta materiaalia? Mitä?

vastaajan numero	aina	usein	harvoin	en koskaan	Materiaali
1	x				Pop-musiikki
2		x			Kauppapakkaukset, kuitit, pääsyliput, musiikki
3	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-
5			x		Äidinkielen kirjat
6	x				Kuvat, seinätaulut, musiikki
7		x			Internet, videot
8		x			Internet
9		x			Pelit
10			x		Internet
11		x			Internet
12		x			Internet
13		x			-
14	-	-	-	-	-
15	-	-	-	-	-
16	-	-	-	-	-
17	-	-	-	-	-
18		x			Sanomalehdet, kirjat
19		x			Pelit
20	-	-	-	-	-
21		x			Pelit, musiikki, Internet
22			x		Laulujen lyriikat
23	-	-	-	-	-
24	-	-	-	-	-
25	-	-	-	-	-
26		x			Kollegojen materiaalit
27	x				Internet, äänikirjat, pelit
28	-	-	-	-	Muiden oppiaineiden kirjat
29			x		Muiden oppiaineiden kirjat
30		x			Internet, opiskelijoiden omat tuotokset, cd:t
summa	3	12	4	0	

OPETTAJIEN HAASTATTELUVASTAUKSET

VV= vastausvaihtoehto

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYKSIÄ 9: Millaisia tavoitteita pidät yleisesti tärkeinä S2-opetuksessa?

vastaajan numero	VV 1	VV 2	VV 3	VV 4	VV 5	VV 6	VV 7	VV 8	VV 9	VV 10	VV 11 (muu)
1		2			3			1			
2	2	1			3						
3		1		3				2			
4	2				1				3		
5		1			3					2	
6		2			3						1
7		1			3			2			
8		1		2	3						
9	1	2			3						
10	2	1		3							
11		2			3			1			
12	2		3		1						
13	3	1			2						
14		1		2	3						
15		1	2			3					
16	2							3			1
17		3			1			2			
18		1			2			3			
19		2		1				3			
20		1		2	3						
21	1	2			3						
22		1						2	3		
23	2				3						1
24		1			2				3		
25		1		2	3						
26	2	1			3						
27	1	2			3						
28	1			3			2				
29				3	2						1
30		1			2			3			

OPETTAJIEN VASTAUKSET ERILLISKYSYMYKSEEN

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

Erilliskysymys. Opettajien käsitykset opetuslinjauksistaan.

inf. nro	Formaalinen	Funktionaalinen	EOS	Kommentti
1			x	x
2		x		
3		x		x
4			x	x
5			x	x
6		x		
7			x	x
8			x	x
9		x		
10	x			x
11			x	x
12			x	x
13		x		
14	x			x
15	x			x
16	x			
17		x		
18		x		x
19		x		
20		x		x
21		x		x
22		x		x
23		x		
24		x		x
25		x		
26	x			x
27		x		
28		x		x
29		x		x
30		x		x
summa	5	18	7	

OPISKELIJOIDEN TAUSTATIEDOT

informantti- nro	ikä	sukupuoli	äidinkieli	asunut suomessa kk	opiskellut suomea kk	arvio omista taidoista
Opiskelijaryhmä 1						
1	20	nainen	kurdi	84	86	hyvä
2	21	nainen	kurdi	84	29	hyvä
3	21	nainen	albania	> 48	~48	hyvä
4	21	nainen	venäjä	60	60	hyvä
5	22	nainen	vietnam	42	36	hyvä
6	22	nainen	kurdi	-	85	hyvä
7	26	nainen	somali	48	36	hyvä
8	28	nainen	somali	108	12	hyvä
9	35	nainen	englanti	60	22	hyvä
10	35	nainen	arabia	72	15	hyvä
11	36	nainen	thai	24	24	kohtalainen
12	-	nainen	ranska, englanti	30	18	hyvä
Opiskelijaryhmä 2						
13	21	nainen	venäjä	-	4	kohtalainen
14	22	nainen	ranska	19	19	kohtalainen
15	23	nainen	kiina	72	18	kohtalainen
16	24	nainen	mordva	7	43	hyvä
17	24	mies	unkari	8	19	kohtalainen
18	25	nainen	saksa	16	22	kohtalainen
19	27	nainen	liettua	16	16	kohtalainen
20	30	nainen	kiina	72	12-24	välttävä
21	32	mies	kreikka	24	18	kohtalainen
22	43	mies	venäjä	31	~36	kohtalainen

OPISKELIJOIDEN TAUSTATIEDOT JA HAASTATTELUVASTAUKSET

OPISKELIJOIDEN HAASTATTELUVASTAUKSET

VV= vastausvaihtoehto

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYS 1: Mitä sisältöjä haluaisit oppia suomen kielestä?

vastaajan numero	VV 1	VV 2	VV 3	VV 4	VV 5	VV 6	VV 7	VV 8	VV 9	VV 10	VV 11	VV 12	VV 13 (muu)
1	x		x		x			x				x	
2		x	x		x		x	x					x
3			x				x		x	x			
4		x			x	x		x			x		
5	x	x		x			x					x	
6			x	x	x		x	x					
7	x	x			x				x	x			
8		x	x									x	
9	x	x			x				x			x	
10	x	x	x	x	x								
11	x		x		x			x				x	
12		x		x	x		x	x					
13	x	x	x	x	x								
14		x			x			x	x		x		x
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16			x	x	x		x	x					x
17	x		x	x	x	x							
18	x		x		x	x				x			
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x
20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21	x		x		x	x		x					
22	x	x	x		x				x				
summa	11	11	13	7	16	4	6	9	5	3	2	5	4

OPISKELIJOIDEN HAASTATTELUVASTAUKSET

VV= vastausvaihtoehto

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYS 2: Mitä metodeja haluat tunnilla käytettävän?

Vastaaja numero	VV 1	VV 2	VV 3	VV 4	VV 5	VV 6	VV 7	VV 8	VV 9	VV 10	VV 11	VV 12	VV 13	VV 14	VV 15 (muu)
1	x	x	x			x							x		
2	x				x	x			x			x			
3	x	x		x	x		x								
4	x	x			x				x				x		
5		x		x	x	x	x								
6	x	x	x			x	x								
7	x	x				x									
8	x	x				x			x	x					
9	x	x		x			x			x					
10		x			x						x		x	x	
11		x			x						x		x	x	
12		x		x				x			x		x		
13	x	x		x				x		x					
14	x			x	x			x			x				
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	x	x			x	x						x			
17			x	x				x	x				x		
18	x			x	x	x				x					
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21	x			x				x	x					x	
22	x		x	x		x							x		
summa	14	13	3	10	9	9	4	5	5	4	4	2	7	3	0

OPISKELIJOIDEN HAASTATTELUVASTAUKSET

VV= vastausvaihtoehto

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYS 3: Mistä sisällöistä on ollut eniten hyötyä opiskelussasi?

Vastaaja nro	VV 1	VV 2	VV 3	VV 4	VV 5	VV 6	VV 7	VV 8	VV 9	VV 10 (muu)
1					x			x	x	
2				x	x	x		x	x	
3	x		x		x		x	x		x
4	x	x	x					x	x	
5	x	x			x	x		x		
6	x	x		x	x			x		
7	x	x	x	x				x		
8		x	x	x	x					
9	x	x	x	x				x		
10				x						
11	x	x	x	x	x					
12		x	x	x		x	x			
13	x	x	x		x			x		
14	x	x		x		x			x	
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	x	x	x		x			x		
17	x	x	x	x	x					
18	x	x	x	x	x					
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x
20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21	x		x	x			x		x	
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
summa	13	13	12	12	11	4	3	10	5	2

OPISKELIJOIDEN HAASTATTELUVASTAUKSET

VV= vastausvaihtoehto

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYS 4: Mistä metodeista on ollut eniten hyötyä opiskelussasi?

Vastaaja nro	VV 1	VV 2	VV 3	VV 4	VV 5	VV 6	VV 7	VV 8	VV 9	VV 10	VV 11	VV 12	VV 13	VV 14 (muu)
1				x										
2	x	x			x	x				x				
3	x	x		x			x	x				x		
4	x	x	x	x		x								
5	x	x				x		x			x			x
6	x	x				x		x		x				
7	x	x		x			x	x						
8		x		x				x						
9	x	x		x		x					x			
10	x	x		x		x							x	
11				x	x		x	x	x					
12	x	x		x	x				x					
13		x	x		x		x	x						
14		x	x				x	x		x				
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	x	x		x		x		x						
17		x	x	x	x	x								
18		x		x			x	x				x		
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21		x			x				x		x	x		
22			x											
summa	10	16	5	12	6	8	6	10	3	3	3	3	1	1

OPISKELIJOIDEN HAASTATTELUVASTAUKSET

VV= vastausvaihtoehto

Vastausvaihtoehtojen värikoodit: vaalea väri edustaa formaalisia vastausvaihtoehtoja, tumma funktionaalisia.

KYSYMYS 5: Miten näet roolisi oppijana?

Vastaaja nro	VV 1	VV 2	VV 3	VV 4	VV 5	VV 6	VV 7	VV 8	VV 9	VV 10	VV 11	VV 12	VV 13 (muu)
1	x			x			x				x	x	
2		x			x	x	x	x					
3	x							x	x	x		x	
4		x		x	x					x		x	
5		x	x	x		x						x	
6	x	x				x					x	x	
7	x	x		x								x	
8		x		x					x			x	
9		x	x	x		x						x	
10	x	x		x		x							
11	x		x	x		x						x	
12			x	x	x		x					x	
13	x	x		x	x					x			
14		x	x	x							x	x	
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16			x	x	x					x		x	
17			x	x	x			x				x	
18			x	x			x			x		x	
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21				x	x		x		x			x	
22			x		x	x	x					x	
summa	7	10	9	15	8	7	6	3	3	5	3	16	0