

# **Kielioppiharjoitustyypit italian kielen oppikirjoissa kansalaisopisto-opiskelijan näkökulmasta**

Anna Huusko  
Pro Gradu -tutkielma  
Turun Yliopisto  
Kieli- ja käännöstieteiden laitos  
Kielen oppimisen ja opettamisen opintopolku  
Italia  
Elokuu 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

## TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos/Humanistinen tiedekunta

HUUSKO, ANNA: Kielioppiharjoitustyypit italian kielen oppikirjoissa kansalaisopisto-opiskelijan näkökulmasta

Tutkielma, 79 s., 18 liites.

Italia, Kielen opettamisen ja oppimisen opintopolku

Elokuu 2018

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää kvantitatiivisesti ja kvalitatiivisesti millaisia kielioppiharjoitustyyppjä esiintyy italian kielen kahdessa uusimmassa Suomessa ilmestyneessä oppikirjassa. Työssä analysoitiin italian kielen oppikirjasarjan, *In piazza 1:n* ja *Bella vista 1:n* kielioppiharjoitustyyppjä kolmen ensimmäisen kurssin osalta. Oppikirja-analyysin lisäksi selvitettiin 92 kansalaisopisto-opiskelijan mielipiteitä italian opiskelusta sekä pyydettiin heitä arvioimaan oppikirjojen tehtävätyyppejä. Kysely tehtiin kolmen eri kansalaisopiston italian kielen oppitunneilla marraskuussa 2017.

Kirjoissa käytettiin harjoitustyyppinä täyttötehtäviä, kääntämistä, lauseiden muodostamista, muuntamista, hybridiä, tunnistamista, yhdistämistä, monivalintaa, noppaharjoituksia, kysymysvastaus -tehtäviä, lauseen jatkamista, korvaamista, sotkettuja lauseita, toistamista, kysymyksen muotoilua ja kuvasta kertomista. Tärkeimpänä tuloksena oppikirjatutkimuksessa havaittiin, että *Bella vista* ja *In piazza* -oppikirjoissa kielioppiharjoitukset muodostavat suurimman osan kaikista kirjojen harjoituksista (60 %). Täyttötehtävät olivat sekä *In piazzan* (60,3 %) kuin *Bella vistan* (32,3 %) eniten käytetty tehtävätyyppi kielioppiharjoituksissa. Kummankin kirjan toiseksi suosituin harjoitustyyppi oli käännöstehtävät (*In piazza* 15,1 % ja *Bella vista* 16,5 %).

Kyselytutkimuksen perusteella suurimmalle osalle vastanneista tärkein motivaatio italian kielen opiskeluun on matkustelu. Ylivoimaisesti tehokkaimpana kielen oppimisen tapana opiskelijat pitivät osallistumista italian tunneille. Tärkeintä kielen oppimisessa opiskelijoiden mukaan oli kielen ymmärtäminen ja toiseksi tärkeintä tuottaminen. Haastavimmaksi he kokivat kielen puhumisen ja toiseksi haastavimmaksi kielen ymmärtämisen. Kyselyn perusteella 81,5 % piti kirjaa tärkeimpänä oppimisen välineenä lisämaininnalla, että sen sisältö avautuu parhaiten opetustilanteessa. Yksikään ei vastannut, että oppikirja olisi turha. Tehokkaimmaksi tavaksi oppia kielioppia 78,3 % oli valinnut harjoitusten tekemisen oppikirjasta. Kyselyssä subjektiivisesti parhaimpina tehtävätyyppeinä pidettiin käännöstehtäviä (21 %) ja täyttötehtäviä (19 %). Huonoimmiksi tehtävätyypeiksi opiskelijat valitsivat sotketut lauseet (14 %) ja monivalintatehtävät (14 %).

Tämän työn oppikirja-analyysin tulokset olivat samansuuntaisia aiempien vieraiden kielten oppikirja-analyyseistä saatujen tulosten kanssa. Kirjoissa suositaan edelleen tarkasti ohjailtuja tehtävätyyppejä ja produktiivisia tehtäviä on vähän. Merkittävin havainto tässä pro gradu -työssä oli, että oppikirja-analyysin ja kyselyn tulosten välillä oli selvä yhteys: opiskelijat kokevat eniten käytetyt harjoitustyypit myös parhaimmiksi.

avainsanat: vieraiden kielten oppikirjat, kieliopin opetus, harjoitustyypit, kommunikatiivinen kielenopetus, aikuisopiskelija

## Sisältö

1 Johdanto .....	6
2 Kielten oppikirjat tutkimuskohteina .....	7
2.1 Luokkahuone-ekologia .....	7
2.2 Oppikirjojen analysointimenetelmiä .....	9
2.3 Aikaisempia kielten oppimateriaaleja käsitteleviä tutkimuksia .....	11
3 Kieliopin asema vieraan kielen opetuksessa ja oppimateriaaleissa .....	14
3.1 Erilaisia tapoja opettaa kielioppia .....	15
3.2.1 Perinteinen kielioppi .....	16
3.2.2 Kommunikatiivinen kielioppi .....	17
3.2.3 Omaksumispohjainen tapa lähestyä kielioppia .....	18
3.2.4 Kognitiivinen kielioppi .....	19
3.2.5 Kognitiivis-kommunikatiivinen kielioppi .....	19
3.2.6 Kieliopin oppimisen ja opettamisen suhde kielen osataitoihin .....	20
3.2 Havaintoja kielioppiharjoitustyypeistä .....	23
4 Aikuinen vieraan kielen oppijana .....	26
4.1 Aikuisten kielen oppimisstrategiat .....	27
4.2 Opettajan rooli aikuisen kielen oppijan tukena .....	28
5 Tutkimusaineisto ja menetelmät .....	29
5.1 Yleistä kielten oppikirjoista kansalaisopistojen opetusmateriaalina .....	29
5.2 Oppikirja-aineisto .....	30
5.2.1 In piazza -kirja .....	31
5.2.2 Bella vista -kirja .....	32
5.2.3 Yhteenvedo oppikirjojen rakenteesta ja kieliopin esitavasta .....	34
5.2.4 Kyselytutkimusaineisto .....	37
5.3 Tutkimusmenetelmät .....	37
5.3.1 Tutkimuskysymykset .....	37
5.3.2 Analysoidut kielioppiharjoitustyypit .....	38
5.3.3 Kyselyn toteutus ja sisältö .....	41
6 Oppikirja-analyysin tulokset .....	41
6.1 Tavallisimmat kielioppiharjoitustyypit .....	41
6.2 Muut harjoitustyypit .....	44
6.3 Suullisen kielitaidon ja kuullun ymmärtämisen kielioppiharjoitukset .....	45
7 Kyselytutkimuksen tulokset .....	47
7.1 Opiskelijoiden mielipiteitä kielen opiskelusta ja kielioppiharjoitustyypeistä .....	50
7.1.1 Hyvät harjoitustyypit opiskelijoiden mukaan .....	53

7.1.2 Huonot harjoitustyypit opiskelijoiden mukaan .....	56
8 Oppikirja-analyysin pohdintaa .....	60
8.1 Tehtävätyyppien käytön vaikutus oppimiseen analysoiduissa oppikirjoissa .....	61
8.1.1 Täyttötehtävät.....	61
8.1.2 Käännöstehtävät .....	62
8.1.3 Muut tehtävätyypit .....	63
8.2 Produktiivisten harjoitusten käyttö .....	64
8.3 Tehtävätyyppien suhde kielen eri osataitoihin.....	65
8.3.1 Suullisen kielitaidon harjoitukset .....	66
8.3.2 Kuunteluharjoitukset .....	67
8.4 Harjoitusten haastavuus ja kontekstisidonnaisuus .....	68
8.5 Kielioppiasioiden käsittely .....	69
9 Kyselytulosten suhde tutkittujen kirjojen sisältöön .....	71
10 Yhteenveto ja johtopäätökset.....	73
11 Lähteet.....	76
11.1 Analysoidut oppikirjat .....	76
11.2 Tutkimuskirjallisuus.....	76
Liite 1 .....	80
Liite 2.....	76

# 1 Johdanto

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppikirja on tärkein vieraan kielen oppimisen ja opettamisen väline (esim. Tomlinson & Masuhara 2010). Kirjalla on myös tutkitusti keskeinen rooli opetuksen etenemisessä luokassa (esim. Guerretaz & Johnston, 2013; Maijala & Tammenga-Helmantel 2017; Vold 2017) ja vahva merkitys kurssisuunnitelmien laadinnassa (ks. Guerretaz & Johnston 2012). Oppikirjojen käytöstä tehdyt tutkimukset ovat myös paljastaneet, että suomalainen vieraiden kielten opettaminen nojaa muita maita vahvemmin oppikirjoihin (Harjanne ym. 2015). Huomattavan asemansa takia oppikirjojen toteutustavoilla ja sisällöillä on siis suora vaikutus, millä tavoin vierasta kieltä opetetaan ja opitaan.

Kansalaisopisto-opetus perustuu elinikäisen oppimisen periaatteeseen sekä omaan haluun oppia ja kehittyä. Sen tavoitteena on vapaan sivistystyön -lain mukaisesti edistää ihmisten monipuolista kehittymistä, hyvinvointia sekä kansanvaltaisuuden, moniarvoisuuden, kestävän kehityksen, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumista (Kansalaisopistot.fi 2014). Kansalaisopisto-opetus myös poikkeaa selkeästi perus- ja lukio-opetuksesta, koska sen onnistumista ei arvioida testituloksilla vaan merkittävänä onnistumisen mittarina on opiskelijatytyväisyys. Opiskelijamääriin ja kurssien toteutumiseen vaikuttavat keskeisesti, kuinka mielekkääksi opiskelijat kokevat oppimisympäristönsä ja siellä tapahtuvan oppimisen. Jotta oppija saadaan sitoutumaan opiskeluun, varsinkin kielen opiskelun alkutaipaleella, uuden oppimisen pitäisi tuntua mielekkäältä eikä liian haastavalta. Opiskelijoiden sitoutuminen opiskeluun turvaa riittävän kokoisten ryhmien säilymisen, joka puolestaan takaa edellytykset jatkokursseille. Opiskelijan tarpeet huomioiva ja mielenkiintoisia sisältöjä tarjoava oppikirja voi myötävaikuttaa sitouttamisessa kielen opiskeluun.

Italia on maailman viidenneksi opiskelluin kieli englannin, ranskan, espanjan ja saksan jälkeen (Giovanardi & Trifone 2012, 46). Suomessa italiaa pidetään harvinaisena kielenä, koska sen osuus kaikista opetettavista kielistä on pieni. Esimerkiksi vuonna 2015 italian B2-kieleksi oli valinnut 7.–9. -luokan oppilaista 0,1 % (Vipunen 2017). Suomessa kansalaisopistossa opetettavista kielistä italia on viidenneksi suosituin (Kansalaisopistot.fi 2014). Koska italian opiskelijoita on vähän, myöskin uutta opetusmateriaalia julkaistaan harvemmin kuin niin sanotuissa valtakielissä, kuten englannin kielessä. Oppikirjojen hidas julkaisutahti johtaa siihen, että kirjasarjat joudutaan laatimaan soveltuviksi niin perus- ja lukio-opetukseen kuin vapaansivistystyön käyttöön. Tämä luo haasteita oppikirjantekijöille, koska he ovat pakotettuja tekemään kompromisseja eri kohderyhmien tarpeiden välillä.

Pro gradu -työssäni tarkastellaan kahta uudehkoa kansalaisopistoissa lukuvuonna 2014–2015 eniten käytettyä italian kielen oppikirjasarjaa: *In piazzaa* ja *Bella vistaa*. Oppikirja-analyysin tarkoituksena on saada selville, millaisia kielioppiharjoitustyyppisiä kirjoissa käytetään ja havainnoida niiden ominaisuuksia. Tyyppiluokittelun lisäksi työssä esitetään kyselytutkimuksen tuloksia italian kielen opiskelusta ja oppikirjoista sekä mielipiteitä harjoitustyypeistä. Syksyllä 2017 tehtyyn kyselyyn osallistui 92 italian kielen opiskelijaa Iisalmen, Kajaanin Kaukametsän ja Sotkamon kansalaisopistoista. Lopuksi tässä työssä selvitetään, löytyykö oppikirja-analyysin ja kyselytutkimuksen tulosten väliltä yhteyksiä ja esitetään mahdollisia perusteluita

tuloksille.

## 2 Kielten oppikirjat tutkimuskohteina

Kielen oppiminen koostuu erilaisista tekijöistä ja niiden suhteista. Tellan ja Harjanteen (2004) mukaan olennaisia elementtejä vieraan kielen didaktisissa prosesseissa ovat tavoitteisuus, kulttuurikonteksti, vuorovaikutus, sisältö ja menetelmät ja näiden keskinäiset suhteet. Vaikka nämä seikat ovat tutkijoiden tiedossa, kielten oppikirja-analyysissä on tyypillisesti keskitytty tutkimaan kirjojen sisältöjä irrallisena osana oppimisesta ja opettamisesta. Saavuttaaksemme syvemmän tietämyksen oppikirjoista on sisältöanalyysien lisäksi tutkittava sitä, kuinka materiaalit toimivat ja millaisia vaikutuksia niillä on käyttöympäristössään (esim. Guerrettaz & Johnston 2013). Seuraavassa luvussa kuvataan opetustilanelähtöisesti opetusmateriaalin suhdetta oppimiseen ja opetukseen vaikuttaviin tekijöihin. Tämän jälkeen käsitellään tutkimusteorioita opetusmateriaaleista ja lopuksi kerrotaan, millaisia tuloksia aiemmat oppikirja-analyysit ovat paljastaneet.

### 2.1 Luokkahuone-ekologia

Oppimista ja opettamista tarkastellaan usein psykologian ja kasvatustieteen kirjallisuudessa opetustilanelähtöisesti. Keskeisenä käsitteenä on *luokkahuone-ekologia*, jolla tarkoitetaan opetusympäristön eri elementtien keskinäisiä suhteita. Luokkahuone-ekologia voidaan nähdä koostuvan *osallistujien, rakenteiden, prosessien*, ja *artefaktien* suhteista:

- *Osallistujilla* tarkoitetaan oppijoita ja opettajaa.
- *Rakenteet* ovat melko pysyviä järjestäytyneitä tekijöitä luokkahuoneessa (mm. opetussuunnitelma).
- *Prosessi* kuvaa tapahtumasarjoja tai tehtäviä, jotka tapahtuvat ohjatulla tavalla (mm. oppiminen, opetus ja luokkahuonediskurssi).
- *Artefakti* käsittää fyysisen kokonaisuuden, joka on merkittävästi läsnä opetustilanteessa (mm. opetusmateriaali) (Guerrettaz & Johnston 2013).

Edellä mainittujen käsitteiden lisäksi luokkahuone-ekologian olennainen termi on *affordanssi eli tarjouma*. Sillä tarkoitetaan kielellisen ympäristön tarjoamaa oppimisen tukea. Ympäristö toimii affordanssina silloin, kun oppija hyödyntää sitä kielen oppimisessa (Guerrettaz & Johnston 2013). Tellan ja Harjanteen (2004) mukaan samaa kielellistä tarjoumaa voidaan havainnoida, tulkita ja hyödyntää eri tavalla ja eri mittasuhteissa oppijasta riippuen. Toisin sanoen identtinen oppimisympäristö voi johtaa erilaisiin oppimistuloksiin sen perusteella, kuinka hyvin oppija onnistuu hyödyntämään affordansseja.

Kielen oppimisen affordansseina Guerrettazin ja Johnstonin (2013) mukaan voivat olla ihmiset, joita oppija kohtaa ympäristössään (esim. oppitunnilla, työssä, vapaa-aikana). Tämä pitää sisällään ihmisten puheen sekä kehollisen vuorovaikutuksen. Tarjoumana voidaan pitää eri kielenkäyttö- ja kielenoppimistilanteiden fyysisiä ominaispiirteitä, kuten opetustiloja, esineitä ja teknologiaa. Oppikirjojen sisällöllä nähdään olevan merkittävä

rooli kielen oppimisen affordanssina (Garton & Graves 2013).

Guerrettazin ja Johnstonin (2013) tekemän tutkimuksen keskeisiä tutkimuskysymyksiä olivat, millaisia affordansseja opetusmateriaali tarjoaa, miten opetusmateriaalia käytetään luokkahuoneessa ja kuinka merkityksellinen suhde sillä on muihin luokkahuone-ekologian elementteihin. Tutkimuksessa selvisi, että kirjaa pidettiin affordanssien avainlähteenä: 83 % prosenttia luokkahuonediskursseista liittyi oppikirjaan. Toisin sanoen luokassa kirja ja sen tehtävien läpikäyminen määräsi oppituntien kulun. Suurin ja selvin merkitys opetusmateriaalilla oli opintokokonaisuuden organisoina: kurssisuunnitelma ilmaistiin opiskelijoille kirjan kappalejaon kautta. Tutkimuksessa sekä opettaja että opiskelijat kokivat oppikirjan olevan hyvä opetuksen rytmittäjä ja kirjaa käytettiin myös määrittämään, mikä on hyvää ajankäyttöä luokassa. Tutkimus myös osoitti, että oppikirja on luokassa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa keskeisessä roolissa. Samoin edistymistä ja onnistumista mitattiin sillä, kuinka pitkälle kirjan kappaleissa oli päästy eli oppijoiden edistyminen nähtiin ennen kaikkea lineaarisesti etenevänä toimintana. Nämä tulokset viittaavat siihen, että oppikirjalla on suurempi vaikutus luokkahuone-ekologiaan kuin mitä materiaalin tekijät ja opettajat olivat ajatelleet. Samainen tutkimus myös osoitti, että opetusmateriaalin käyttö voi poiketa sen alkuperäisestä tarkoituksesta. Jos opetusmateriaali ei vastaa opettajan asiantuntemusta, kokemusta ja uskomuksia, materiaalia ei todennäköisesti käytetä sillä tavalla, kun se on suunniteltu käytettäväksi (Garton & Graves, 2013). Samoin kirjan varsinaiset funktiot voivat laajeta siitä, mitä on alun perin suunniteltu opetussisällöksi luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Sen sijaan, että kirjaa pidetään tiedon lähteenä, sen sisältöjä ja opetustapaa voidaan lähestyä analyyttisesti tarkastellen. Oppijoiden tehtävänä voi olla esimerkiksi havainnoida, kuinka kirjan kappaleet rakentuvat tai millä tavoin oppimaan oppiminen on otettu huomioon. Missä määrin ja miten materiaali tarjoaa mahdollisuuksia kielen oppimiselle, riippuu osallistujien henkilökohtaisista ominaisuuksista ja luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksen ennalta arvaamattomasta luonteesta (Guerrettaz & Johnston 2013). Yleisesti, mitä kokemattomampi opettaja on, sitä enemmän hän pitää oppikirjaa opetuksensa ohjenuorana.

Guerrettazin ja Johnstonin (2013) tutkimuksessa selvitettiin myös, millaisia eroja syntyy oppitunnilla käsiteltävien erilaisten harjoitustyyppien välillä vertailemalla opettajavetoisesti oppitunnilla läpikäytyjä täyttötehtäviä ja lauseenyhdistämisharjoituksia. Tutkimuslöydösten perusteella täyttötehtävät eivät tarjoa yhteyksiä opiskelijoiden todelliseen elämään, keskustelu on oppikirjan ohjaama ja vuorovaikutus on rajoittunutta, eikä harjoitus tarjoa kirjan ulkopuolisia affordansseja. Sen sijaan lauseenyhdistämisharjoituksessa puhe on enemmän opiskelijälähtöistä, vastaukset ovat pidempiä ja sisältö luovempaa ja se on kytköksissä oppijan omaan elämään. Toisin sanoen kielenkäytöstä tulee rikkaampaa, kun opetusmateriaalin tarjoamat affordanssit ovat kytköksissä oppijan omaan elämään ja kokemuksiin ja sallivat tuoda esille spesifejä ominaisuudet kielenoppimisesta (Guerrettaz & Johnston 2013). Taulukkoon 1 on jaoteltu tehtävätyyppien erot.



Taulukko 1. Havaintoja harjoitustyyppien käsittelystä opettajälähtöisesti Guerrettazin ja Johnstonin (2013) mukaan.

Täyttötehtävät	Lauseen yhdistäminen
Ei synnytä luokkahuonediskurssia, joka liittyy opiskelijoiden todelliseen elämään.	Opiskelijoiden vastaukset ovat pidempiä ja puhe opiskelijälähtöisempää.
Dialogi luokassa on oppikirjan tarkasti ohjaamaan.	Sekä sanastollisesti että kieliopillisesti sisältö on luovempaa.
Opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus on rajattua ja tarjoaa elaboroimatonta palautetta harjoittelun kohteena olevista muodoista.	Vähemmän kytköksissä oppikirjaan ja selvemmin oppijan omaan elämään.
Kielen affordanssit rajoittuvat pelkästään kirjan harjoitukseen.	Tuottaa rikkaampia kielen affordansseja.

Merkitysisältöinen harjoittelu synnyttää monimuotoista vuoropuhelua eri luokkahuone-ekologian elementtien, kuten opetusmateriaalin, luokkahuonediskurssin, opiskelijoiden keskinäisten suhteiden välillä (Guerrettaz & Johnston 2013). Kuten van Lier (2004) toteaa, mitä enemmän opetusmateriaali tarjoaa merkitysisältöisiä tehtäviä sitä korkeatasoisempaan on harjoittelu. Merkityksien käyttäminen on keskeinen niin affordanssien kuin kielen oppimisen komponentti, joka luo aktiivisen suhteen osallistujien ja materiaalin välille.

Myös Suomessa tehty tutkimus vieraan kielen opettamisesta ja opiskelusta paljastaa, että oppikirjoilla on merkittävä rooli opetuksessa. Harjanne, Reunamo ja Tella (2015) selvittivät kyselyllään vieraiden kielten opettajien käsityksiä opettamisesta. Tutkimuksen avulla pystyttiin löytämään kaksi erilaista opettajatyyppeä: kontekstisidonnainen (engl. *context dependent*) ja kontekstiriippumaton (engl. *context independent*). Kumpikin löydetystä tyypeistä piti tärkeänä oppikirjaa opetuksessa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että kontekstisidonnaiset opettajat suosivat selkeästi omaa materiaalia kontekstiriippumattomiin nähden ja olivat valmiimpia vaihtamaan ja muokkaamaan oppikirjojen harjoituksia omaan opetukseen sopivaksi. Harjanne, Larenas ja Tella (2017) käyttivät samaa kysymyssarjaa toisessa tutkimuksessa, jossa otettiin vertailtavaksi chileläisten opettajien käsitykset opettamisesta. Tulokset osoittavat, että kontekstisidonnaiset opettajat niin Suomessa kuin Chilessä kertovat käyttävänsä oppikirjaa miltei yhtä paljon. Eroja maiden välillä tuli kontekstiriippumattomien opettajien välillä. Chileläiset kontekstiriippumattomat opettajat ilmaisivat käyttävänsä suomalaisia kollegoitansa vähemmän oppikirjaa. Tutkimus osoitti, että chileläiset opettajat kertoivat suosivansa yleisesti suomalaisia enemmän omia harjoituksia. Ero oli suurempi kontekstiriippumattomien opettajien välillä.

## 2.2 Oppikirjojen analysointimenetelmiä

Littlejohnin (2011) mukaan suurin ongelma oppikirja-analyyseissä on se, että ne ovat monesti vain listauksia hyvän oppikirjan ominaisuuksista ilman, että analyysissä mennään pintaa syvemmmälle. Ellisin (2011) mallissa

materiaalia tutkitaan kahdella tasolla. *Makroarvioinnilla* selvitetään, kuinka tehokkaasti kurssin tavoitteet tulee saavutetuiksi ja millä tavoin kurssia on mahdollista kehittää paremmaksi. Arviointia varten tarvitaan tietoa muun muassa kurssin hallintoon liittyvistä asioista (talous, logistiikka) sekä opetussuunnitelmaan vaikuttavista tekijöistä (opetusmateriaali, opettajat ja oppijat). Makroarvioinnin ongelmana on, että kurssin tavoitteisiin pääsemisen takia opettajien huomio kohdistuu pikemminkin yksittäisten harjoitusten suunnitteluun ja opetustekniikkoihin kurssin kokonaisuuden hallinnan sijaan. Makroarviointi saattaa siis muuttua sarjaksi oppituntikohtaisia mikro-arviointeja. *Mikroarvioinnin* voidaan luonnehtia fokuoituvan kapea-alaisesti esimerkiksi opetussuunnitelman tiettyjen aspektien arviointiin. Se voi keskittyä opettajaan/opettamiseen (esim. opettajan tapa esittää kysymyksiä, oppijaan (esim. oppijan kielenkäyttö tunnilla) tai materiaaliin (esim. tehtävien tehokkuus) tutkimiseen. Mikroanalyysin avulla on mahdollista saada informaatiota tutkimuksen kohteeksi valitun asian tehokkuudesta saavuttaa oppimistavoitteet. Mikroarviointi vuorostaan voi olla muotoiltu ja ohjattu makroanalyysiä varten. Mikroanalyysien arvo itsessään on siinä, että se tarjoaa informaatiota spesifistä asiasta ja mahdollisuuden opettajalle itsereflektointiin ja kehittymiseen. Tehtävälähtöisiä mikroanalyysijä voidaan tehdä Ellisin (2011) mukaan kolmesta näkökulmasta: ensiksi tutkimalla oppijan mielipiteitä tehtävästä (oppijaperusteinen arviointi); toiseksi tapaa, jolla tehtävä suoritetaan (vastausperusteinen arviointi) ja kolmanneksi sitä, miten oppimista tapahtuu tehtävän suorittamisen avulla (oppimisperusteinen arviointi). Ellisin mikroanalyysi oppikirjojen tehtävistä on viisivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa kuvataan objektiivisesti, millaista syötettä tehtävä tarjoaa, kuinka se on tarkoitus toteuttaa ja millaiseksi sen lopputulos on ajateltu. Seuraavassa vaiheessa määritellään tehtävän arviointikriteerit:

- tavoitteet ja merkitys
- arvioinnin laajuus
- arvioinnin tekijä
- aikataulutus
- kerättävän tiedon tyyppi (oppilas-, vastaus- ja oppimisperusteinen arviointi)

Kolmannessa vaiheessa kerätään dataa arviointia varten, neljännessä aineisto arvioidaan ja lopuksi tehdään yhteenveto tuloksista ja tarvittavista kehittämisideoista. Analyysissa haastavinta on tutkia, saako tehtävän tekeminen aikaan oppimista. Tehtävän tehokkuuden ja oppimisen arviointia voi vaikeuttaa myös se, ettei tehtävää tehdä siten, kun se on ajateltu toteuttaa. Samoin oppijat monesti vastaavat tehtävään eri tavalla riippuen heidän kielellisestä taidostaan ja orientaatiosta tehtävään. Mikroarvioinnit ovat kuitenkin erittäin tarpeellisia, koska niiden avulla on mahdollista ymmärtää yksityiskohtaisemmin ja tarkemmin, kuinka tehtävät toimivat. (Ellis 2011)

Littlejohnin (2011) oppikirja-analyysimetodin avulla määritellään, mitä aspektia kirjasta ollaan tutkimassa, miten sitä voidaan tutkia ja kuinka hyödyntää tuloksia opetuksessa. Hänen jaottelussaan opetusmateriaaleja voidaan tutkia kolmella eri tasolla:

- 1) Kirjan fyysisen sisällön kuvaus (objektiivinen taso)

- 2) Kirjan jaottelu tehtävien mukaan ja tehtävien analysoiminen eri näkökulmista (subjektiivinen näkemys)
- 3) Kirjan tavoitteiden, perusteiden, opettajan ja oppijan roolin analysoiminen sekä sen, millaisia oppimaan oppimisen taitoja kirja edellyttää oppijalta (subjektiivinen päättely)

Littlejohnin (2011) mukaan ihannetilanne olisi sellainen, että oppikirjasta tutkittaisiin asioita, joilla on oikeasti merkitystä kielen oppimisessa. Samoin oppikirjaa valittaessa yksityiskohtaisen oppimateriaalianalyysin tekemisen lisäksi olisi syytä tiedostaa opetustilanne, jossa materiaalia käytetään (konteksti, oppilaitos, kurssi, tavoitteet oppijat ja opettaja). Tilanne- ja oppimateriaalianalyysin kautta on mahdollista arvioida materiaalin sopivuutta erilaisiin käyttötarpeisiin. Tämän työn analyysiosassa edetään Littlejohnin (2011) viitekehyksen mukaisesti seuraavalla tavalla:

- 1) Kuvataan yleisesti oppikirjojen rakenteita ja tarkastellaan, millaisia kieliopillisia sisältöjä kirjoissa on ja missä järjestyksessä ne esiintyvät (objektiivinen taso).
- 2) Jaotellaan kirjojen kielioppiharjoitukset tyyppiluokkiin (subjektiivinen näkemys).
- 3) Analysoidaan tyyppiluokittelusta saatujen tulosten perusteella, miten hyvin harjoitukset edistävät kielen oppimista ja tukevat itsevoaltavuutta ja oppimaan oppimista (subjektiivinen päättely).

Kohdan 2 tyyppiluokittelu nojautuu Antenos-Confrontin (2001) väitöstutkimukseen, joka käsittelee italian kielen opetusta Kanadassa. Tutkimus pitää sisällään katsauksen italia toisena kielenä -opetuksen tutkimukseen ja opetussuunnitelmiin sekä oppikirja-analyysin Kanadan yliopistoissa käytetyistä opetusmateriaaleista. Kirja-analyysi käsittää yhdeksän tekstikirjaa ja viisi harjoituskirjaa. Harjoituskirja-analyysissään Antenos-Confronti (2001, 158) luokittelee kielioppiharjoitukset 12 erilaiseen tyyppiin: täyttötehtäviin (engl. *Fill in the blanks*), kysymys-vastaus -tehtäviin (engl. *Question/answer*), muuntamiseen (engl. *Transformation*), lauseen jatkamiseen (engl. *Completion*), korvaamiseen (engl. *Substitution*), kääntämiseen (engl. *Translation*), tunnistamiseen (engl. *Recognition*), yhdistämiseen (engl. *Matching*), monivalintaan (engl. *Multiple choice*), kysymyksen muotoiluun (engl. *Form the question*), kuvasta kertomiseen (engl. *Describe the image*) ja sotkettuihin lauseisiin (engl. *Scrambled sequence*). Näiden tehtävätyyppien kuvaukset on esitetty tarkemmin tämän työn analyysiosassa kappaleessa 5.3.2.

## 2.3 Aikaisempia kielten oppimateriaaleja käsitteleviä tutkimuksia

Oppikirjoja on tutkittu erilaisin tavoin. Yksi tapa lähestyä oppikirjaa on tarkkailla sen roolia ja suhteita opetuksen osana. Oppikirjoja voidaan myös analysoida niiden sisältöjen ja erilaisten aihepiirien osalta. Seuraavissa kappaleissa käsitellään tuloksia, joita oppikirjojen sisältöanalyyseistä on saatu.

Masuhara, Hann, Yi ja Tomlinson (2008) esittävät, että vieraiden kielten kirjat on suunniteltu olettaen, että kirjassa opetettu on myös opittu. Oppikirja ja sen systemaattinen läpikäyminen koetaan oppimisen perustaksi

(Guerrettaz & Johnston 2013; Masuhara ym. 2008). Samanlaista näkemystä edustaa Brooks-Lewisin (2011) koe kirjattomasta englannin opetuksesta. Hänen opiskelijansa mainitsivat oppimispäiväkirjoissaan, että kielen oppii oppikirjoja lukemalla ja että opetus ilman kirjaa on ajanhukkaa. Myös Guerrettazin ja Johnstonin (2013) tutkimustulokset osoittivat, että oppikirjan ulkopuolinen materiaali koettiin opetussuunnitelman ulkopuolisena ei-olennaisena sisältönä oppimisen kannalta. Ulkopuoliseen opetusmateriaaliin ei siis yleisesti ottaen suhtauduta samalla tavalla kuin painettuihin oppikirjoihin. Siitä huolimatta, että opettajan itsensä tekemä materiaali Sheldonin (1988) mukaan olisi todennäköisesti dynaamisempaa ja paikallisesti relevantimpaa, sitä pidetään vähemmän luotettavana. Toisenlaisiakin tuloksia oman materiaalin käytöstä on saatu. Tomlinsonin ja Masuharan (2013) englannin kielen lukioluokkien havainnointitutkimus paljasti, että opettajan tekemä materiaali toimi yksikielisiä kirjoja paremmin, koska se pystyi tarjoamaan paikallistettuja ja oppijoiden tarpeista lähteviä kielen harjoituksia.

Viime vuosina tehtyjen tutkimusten mukaan (esim. Masuhara ym. 2008; Majjala & Tammenga-Helmantel 2017) oppikirjat pohjautuvat edelleenkin perinteiselle kolmiportaiselle esitys (engl. *presentation*), harjoittelu (engl. *practice*) ja tuotos (engl. *production*) (PPP) -lähestymiselle. PPP-mallin mukaisesti opetus tapahtuu opettajalähtöisesti. Opettaja esittelee opittavan kokonaisuuden, jonka jälkeen asiaa harjoitellaan ja lopuksi tuotetaan.

PPP-lähestymistä on kritisoitu (ks. Masuhara ym. 2008) siitä, ettei se heijasta luonnollista oppimisen tendenssiä eli sitä, mitä oppijat tarvitsevat, haluavat ja ovat valmiita oppimaan. Masuharan ym. (2008) tutkimissa englannin kirjoissa yhtä kirjaa lukuun ottamatta oppijoita ei ohjattu kielen oppimaan oppimisessa. Heidän mukaan oppikirjat onkin suunniteltu analyttisen oppijan näkökulmasta eivätkä kirjojen tehtävät tarjonnet luokkahuoneen ulkopuolista käyttömahdollisuutta ja merkitystä. Näin siitäkin huolimatta, että suullisten harjoitusten pitäisi olla merkityssisältöisiä (Masuhara ym. 2008). Yhteenveto heidän tutkimistaan kirjoistaan havaittiin muun muassa:

- liiallista keskittymistä kielioppiin ja kielen muotoihin
- puutteita todellisten elämän tilanteiden harjoituksista
- riittämättömästi merkityssisältöisiä itseilmaisun harjoituksia
- niukasti mahdollisuuksista oppia oivaltamalla,
- vähäisesti esillä eri tekstityyppejä

Tomlinsonin ja Masuharan (2013) englannin kielen oppikirjoja vertaileva tutkimus osoitti, että perinteisestä PPP-mallista ollaan vähitellen siirtymässä oppijan omaa oivallusta tukevaan lähestymiseen. Toisaalta, he huomauttavat, näissäkin kirjoissa itseoivaltavuutta oli rajoitettu auttamalla oppijaa ”löytämään” ennalta määritellyt oikeat vastauksen sen sijaan olisi käytetty avoimia (engl. *open ended*) tehtäviä. Heidän tutkimuksensa viittaakin siihen, että suurimmassa osassa kirjoista tekstit eivät ole autenttisia vaan niiden tehtävä on havainnollistaa kieliopillisia rakenteita. Toisaalta he myös huomauttavat, että joissain kirjojen harjoituksissa on pyritty kuulemaan käyttäjän ääntä: harjoituksissa on kysymyksiä, joiden tarkoitus on selvittää

käyttäjän mielipiteitä. Kysymysten ongelmana on, ettei oppijalle ole annettu ohjeistusta, miten kysymysten kanssa pitäisi toimia. Samoin tutkimuksessa havaittiin, että kieliopille ja sen eksplisiittiselle esittämiselle annetaan painoarvoa affektiivisen ja kognitiivisen sitouttamisen kustannuksella. Tämä näyttäytyi siten, että sisältö ja harjoitukset eivät tarjoa riittävästi haasteita. Kirjojen harjoitukset eivät edelleenkaan ole kytköksissä todellisessa elämässä tarvittaviin taitoihin. Samoin niistä puuttuu hauskuutta ja huumoria. Tämä vaikuttaa ristiriitaiselta sen väittämän kanssa, että kirjan käyttäjien oletetaan olevan tavoitehakuja ja koulutettuja (Tomlinson & Masuhara 2013).

Italian oppikirjatutkimukset 1960 – 1970 -lukujen taitteessa paljastavat, että ajalle tyypillisesti tehtävissä suosittiin paljon käännöstehtäviä. Kuitenkin jo tuolloin kiinnitettiin huomiota siihen, etteivät kirjat tarjoa verbaalisia strategioita, joita voisi hyödyntää oikeissa kommunikaatilanteissa (Danesi 1967). Uudemmat tutkimukset myös osoittavat, etteivät oppikirjojen harjoitukset ole muuttuneet merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana (esim. Vold 2017; Majjala & Tammenga-Helmantel 2017). Oppikirjatutkimukset myös paljastavat, että kielten kirjat eivät rakennu riittävän vahvalle teoreettiselle pohjalle (Garton & Graves 2013) eikä niiden tekijät ole tietoisia viimeisimmistä kielenoppimiseen liittyvistä teorioista ja tutkimustuloksista (Sheldon 1988).

Aski ja Colarossi (2007) mukaan miltei poikkeuksetta kaikki romanisten kielten oppikirjat on rakennettu siten, että ensimmäisenä vuonna opetetaan lähes kaikki kielen perusrakenteet. Vaikka kielen opetuksessa ollaan siirrytty perinteisestä kielioppikeskeisestä opetuksesta kommunikatiivisempaan suuntaan korostaen kielen osaitaitoja. Koska kirjat eivät kielioppisisältöjensä osalta ole muuttuneet, on seurauksena ainoastaan, että kielenopetuksen tavoitteet ovat laajentuneet. Olettamuksena on, että vieraan kielen oppijat kehittyvät itsestään suullisen kielen tuottamisessa kielioppirakenteiden opiskelun lomassa. Tulokset myös osoittavat, että ensimmäisen vuoden opetussuunnitelmaan sisällytetty kieliopin määrä ei vastaa sitä, jonka oppija pystyy omaksumaan yhdessä vuodessa. (Aski & Colorassi 2007)

Nykyaikana fyysisten oppikirjojen lisäksi kustantajat tarjoavat monenlaista lisämateriaalia niin opettajille kuin opiskelijoille. Monesti materiaalia on niin paljon tarjolla, että opettajalle tulee tunne, ettei ole aikaa ja/tai tarvetta tehdä omaa lisämateriaalia (Littlejohn 2011). Masuharan ym. (2008) tutkimus osoitti, että vaikka opettajan materiaali on suunniteltu helpottamaan ja nopeuttamaan opettajan tuntivalmistelua, liian vaikeaselkaiset oppaat runsaalla määrällänsä lisäharjoituksia voivat ennemminkin hidastaa tuntisuunnittelua. Tuntivalmistelujen sijaan opettajalta kuluu paljon aikaa lisämateriaaliin tutustumiseen ja sieltä sopivien harjoitusten valitsemiseen. Tämän lisäksi kävi ilmi, että usean kirjasarjaan kuului entistä enemmän monenlaista irrallista lisämateriaalia, joita käyttäjät voivat yhdistellä mielensä mukaan tarkoituksenaan tarjota oppimateriaalin joustavuutta. Suuri määrä erilaisia lisämateriaaleja saattaa ohjata päämäärättömään yksitoikkoiseen kielioppiaiheiden turhaan toistoon oppijan kehityksen hinnalla (Masuhara ym. 2008). Näennäisesti monipuolinen ja paljon lisätehtäviä sisältävä kirjasarja saattaa lähemmässä tarkastelussa olla

tehtävyytyypeineen ja lähestymistapoineen samankaltainen kuin edeltäjänsä olematta myöskään sisällöllisesti mielenkiintoinen ja opiskeluun inspiroiva. Lisämateriaalina saatavat tehtävien oikeat vastaukset voivat myös vahvistaa oppijan käsitystä kielen yksiselitteisyydestä.

Omassa opetustyössäni olen pyrkinyt käyttämään paljon aikaa siihen, että oppijat oppisivat luopumaan virheidetekopelosta ja hyödyntämään vastauskirjoja oman oppimisprosessinsa tukena ei esteenä. Alkuvuosiin nähden olen käyttänyt entistä vähemmän opettajan lisämateriaalia ja entistä enemmän omaa kullekin ryhmälle parhaiten soveltuvaan itse tehtyä materiaalia. Valmiiksi pureskeltujen ja tiukkaan ohjattujen opetusmateriaalien sijaan mielestäni opetuksessa parhaiten toimivat lisämateriaalit, jotka antavat mahdollisimman paljon vapautta oppijalleen itse ohjautua omaan haluamaansa suuntaan, kuitenkin niin, että oppijalle on asetettu konkreettinen tehtävä, johon tarttua. Mielekkäiksi koetut tehtävät ovat sellaisia, jossa oppija pääsee käyttämään omaa mielikuvitustaan. Yhtenä hyvä esimerkkinä tällaisesta harjoituksesta on kaupunkisanojen ja tienneuvomisharjoitusten yhteydessä toteuttamani harjoitus, jossa opiskelijat pareittain tai pienissä ryhmissä omaa mielikuvitustaan käyttäen saavat suunnitella italialaisen mielikuvituskaupungin ja tämän jälkeen liikkua omalla kartallaan kysellen ”paikallisilta” suunnistusohjeita nähtävyyksille ja hyviin ruokapaikkoihin. Tämän jälkeen, yleensä seuraavalla tunnilla, opiskelijat pääsevät tutustumaan ”naapurikaupunkiin” vaihtamalla karttoja toisen ryhmän kanssa. Sen lisäksi, että tehtävän ideana on harjoitella uudessa ympäristössä kaupunkisanoja, käskymuotoja ja kerrata prepositiorakenteita, se tarjoaa oppijoille mahdollisuuden pohtia, millainen on italialaisen kaupungin asemakaava ja miten tyypillisen italialaisen kaupungin keskusta rakentuu. Harjoitus laajenee myös sanastollisesti ja rakenteellisesti teiden puistojen, aukoiden, hotellien ym. nimeämisellä. Antamalla opiskelijoille tyhjän A3-paperin ja ohjeet, joihin on mielekästä tarttua, edistää mielestäni sekä kielellistä että kulttuuritietoista oppimista paljon paremmin, kuin tiukasti oppijaa ohjailevat lisätehtävät.

### 3 Kieliopin asema vieraan kielen opetuksessa ja oppimateriaaleissa

Tässä luvussa käsitellään ensiksi yleisesti, mikä merkitys tutkimusten valossa kieliopilla on opetuksessa ja opetusmateriaaleissa. Tämän jälkeen esitellään erilaisia lähestymisiä kieliopin opettamiseen ja oppimiseen sekä lopuksi käsitellään eksplisiittisyyden merkitystä ja tarvetta opettamisessa.

Kielioppi on aina ollut merkittävässä roolissa opetuksessa ja oppimisessa. Sen on jopa nimetty viidenneksi kielen osataidoksi, lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelemisen lisäksi (Larsen-Freeman 2003, 13). Zimmermannin tutkimus (ks. Maijala 2009) on osoittanut, että vieraan kielen opetuksessa kieliopilla on vahva asema: kielen opettajat käyttävät kokonaisopetusajastaan 40–60 % kieliopin opettamiseen ja heistä 50 % testaa kokeissa pelkästään kieliopin hallintaa. Samaisen tutkimuksen mukaan opettajista 60 % koki tärkeäksi

kieliopin painottamisen. Yhtenä perusteluna esitettiin, että oppilaat pitävät kieliopin opettamisen ainoana oikeana kielen oppimisen keinona. Myös Maijalan (2009) kyselytutkimuksen tulokset viittaavat, että opiskelijoiden mielestä kielioppi on perusta, jolle kielitaito rakentuu.

Kielioppi on myös vahvasti läsnä opetusmateriaaleissa. Tämä on helppo havainnoida tutustuesssa oppikirjojen sisällysluetteloihin, joissa on lähes aina esitetty kappalekohtaisesti käsiteltävät kielioppiasiat. Esimerkiksi Masuhara ym. (2008) tutkimus osoittaa, että oppikirjojen lukukappaleet ovat miltei poikkeuksetta rakennettu kielioppirakenteiden ympärille. Kirjojen tekijät käsittelevät kirjoissaan kielioppia irrallisesti muusta kielestä opittavana osana, vaikka oppimisen kannalta tehokkaampaa olisi integroida rakenteiden opetus muiden kielen osataitojen kuten kommunikatiiviseen harjoitteluun (Vold 2017). Kuten monet tutkimukset paljastavat, kieliopin merkitys opetusmateriaaleissa ja kielenopettamisessa on ilmeinen. Silti tutkimuksia kieliopista opetusmateriaaleissa on tehty vähän (ks. Maijala & Tammenga-Helmantel 2017). Tammenga-Helmantelin (ks. Maijala & Tammenga-Helmantel 2017) tutkimus Hollannissa julkaistujen saksan oppikirjoissa esiintyneitä kielioppiharjoituksista osoitti, että jopa neljäsosa kirjojen harjoituksista käsittelee kielioppia. Kuitenkaan opettamisen ja arvioinnin yhteisessä eurooppalaisessa viitekehyksessä, jolla on suuri vaikutus opetussuunnitelmiin niin Suomessa kuin muualla Euroopassa (ks. esim. Maijala & Tammenga-Helmantel 2017; Vold 2017), ei korosteta kieliopin hallintaa vaan se nähdään osana kielen kokonaisvaltaista osaamista. Eurooppalaisen viitekehyksen merkitys näkyy selvästi muun muassa lukio-opetukseen laaditussa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015). Perusteissa vieraan kielen B2 -tavoitteina on, että opiskelija ”...osaa suhteuttaa omaa osaamistaan kehittyvän kielitaidon kuvausasteikon tasoon A2.2 (muut kielet) tai B1.1 (englanti) [B3-oppimäärän tavoitteet (s.116) ovat muutoin samat, mutta tasot alemmat: A2.1 (muut kielet) ja B1.1/A2.2 (englanti)] ja arvioida omien taitojensa kehittymistä sekä kehittää taitojaan edelleen.” (Opetushallitus 2015, 115)

On osoitettu, että opettajat ja oppijat haluavat kontrolloitua lähestymistä kieliopin opetukseen. Erityisesti oppijoilla on odotus, että heidän kielellinen tuotoksensa kuuluisi olla virheetöntä. Nämä odotukset eivät ole modernin kielen opetuksen ja oppimisen päämäärien, kuten oivaltamisen, oppijakeskeisyyden ja kielitietoisuuden suuntaisia. Kieliopin oppimisen moderni suuntaus painottaa reflektiivisestä oppimista ja kielitietoisuuden korostamisesta sekä induktiivista tapaa oppia kieltä itseoivaltamalla (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017).

### 3.1 Erilaisia tapoja opettaa kielioppia

Kielioppi käsitteenä ei ole yksiselitteisesti hahmotettava, koska sitä voidaan lähestyä monen eri tieteenalan kautta. Haasteena on, että kielioppi sanana voi viitata erilaisiin ilmiöihin ja että kielioppiteoreetikoiden kesken ei vallitse yhteisymmärrystä sen luonteesta. Newby (2013) jakaa tarkastelun sosiologiseen, pedagogiseen ja lingvistiseen lähestymiseen. Sosiologisessa näkemyksessä tarkastellaan, mikä on kieliopin standardi, status ja

rooli. Pedagogiassa kielioppia lähestytään oppimisen ja opettamisen kautta, kun taas lingvistiikan kautta katsottuna pyritään löytämään vastaus siihen, mitä kielioppi on ja kuinka se toimii. Tässä työssä kiinnostuksen kohteena on pedagoginen kielioppi. Seuraavissa luvuissa esittelen tarkemmin taulukon 2 pedagogisia lähestymistapoja kieliopin opetukseen. Tästä jaottelusta on rajattu pois ne historiassa mainitut suuntaukset, joissa kieliopin ei nähty olevan oleellinen tekijä kielenoppimisessa.

*Taulukko 2. Pedagogisia kieliopin lähestymistapoja.*

	<i>Kielioppi-käännös-traditio/menetelmä</i>	<i>Perinteinen</i>	<i>Kommunikatiivinen</i>	<i>Omaksumis-pohjainen</i>	<i>Kognitiivinen</i>	<i>Kognitiivis-kommunikatiivinen kielioppi</i>
<i>Määritelmä</i>	Antiikin kielten säännöstö	kuvaa sääntöjä ja ohjeita	Kieliopin käytön taito sociolingvististen konventioiden hallitseminen	Samat psykologiset prosessit kuin ensimmäisen kielen omaksumisessa	Tiedostetut oppimisstrategiat oppimisen vaatimuksena	Kognitiivinen lingvistiikka ja kommunikatiivinen lähestyminen opettamiseen
<i>Mitä kielen osaitaitoa painotetaan?</i>	kirjallinen	kirjallinen	suullinen	kuunteleminen (kielen omaksumisen väline)	kaikki kielen osataidot	suullinen
<i>Miten opitaan?</i>	Klassikko-kirjallisuuden kääntämällä ulkoa opettelu	Kirja - ja/tai opettajalähtöisesti perustuu kolmeportaiselle ajattelulle: esitys, selitys harjoitus	Tekemällä oppiminen	Tietoista fokuoimista kielioppiin ja automaattista tiedostamatonta omaksumista	Kieltä opitaan oppimalla erilaisia kielenoppimisen kognitiivisia strategioita	Neliportainen oppimisvaihemalli: tietoisuus, käsitteellistäminen, mieleen painaminen ja esitys
<i>Millaisilla harjoitus-tyypeillä tuetaan oppimista</i>	Käännöstehtävät	Täyttötehtävät, toistot, käännöstehtävät	Suulliset ryhmätyöt, jotka simuloivat arkielämän	Kielen alkuopetus: kuullun ymmärtämisen harjoitukset, joissa oppijan ei tarvitse tuottaa kieltä vaan toimia kuulemansa mukaan.	Harjoitukset, joissa oppija on itse arvioimassa oppimaansa	Ryhmä- ja vertaistehävät metatietoisuutta kehittävät harjoitukset oikeiden kielenkäyttötilanteiden replikointi, omista lähtökohdista lähtevät harjoitukset
<i>Hyödyt</i>	lingvistisesti tarkkaa kieltä	rakenteellisesti "puhdasta" kielioppia	kielen oikeat käyttötilanteet on otettu huomioon	kannustava oppimis-ympäristö, oppijaa ei pakoteta käyttämään kieltä ennen kuin on valmis	kielen oppimista voi oppia	oppiminen on motivoivaa, kun oppimista lähestytään oppijan tarpeista ja kiinnostuksen kohteista
<i>Haitat</i>	Keskittyy kirjalliseen muotoihin, oppimisprosessi on mekaanista	Ei huomio kielenkäyttötilannetta ja sen vaatimuksia kielestä	Ristiriita kielen muodollisen osaamisen ja kommunikatiivisuuden välillä	Vaatii paljon kielellistä syötettä ja omaksuminen vie paljon aikaa. Kielellinen tarkkuus ei kehity.	Oppimaan oppiminen voi olla hankalaa, mikäli siitä ei ole kokemusta.	Oppija ei välttämättä pysty ottamaan vastuuta oppimisesta, kun se ei ole tiukasti ohjailtua.

### 3.2.1 Perinteinen kielioppi

Perinteisen kääntämiseen pohjautuvan kielioppiteorian juuret ovat kuolleiden kielten (latinan ja antiikin kreikan) käännöstraditiossa. Antiikin kielten klassikoiden kääntäminen opetusmetodinä tuli suosituksi 1700-luvun lopulla. Kuten menetelmän nimi kertoo, kieltä harjoiteltiin ainoastaan kääntämällä äidinkieleen. Opetuksen keskiössä oli muoto-oppi eikä tekstien kontekstia otettu huomioon. Tästä syystä onkin ymmärrettävää, että kielioppiteoria korostaa kirjallista kieltä ja jättää huomiotta suullisen kielen. (Yanhua



2014)

Perinteisen kieliopin uudelleen tulemisen syynä voidaan nähdä vastaiskuna audiolingvistista suuntausta kohtaan. Audiolingvistinen kielen opetuksen pääpaino on kuullun ymmärtämisellä ja toistamisella, jolloin kieliopin asema on vähäinen (Krashen & Terrell 1983, 14–15). Perinteisessä kielioppiteoriassa kieli nähdään lingvistikseen koodattuina viesteinä. Sen opetuksessa on keskitytty rakenteellisiin, syntaktisiin ja semanttisiin piirteisiin (Tella & Harjanne 2004). Voitaisiin siis sanoa, että kielen osaaminen on eräänlaista kirjallisessa muodossa tapahtunutta koodinpurkua (äidinkielelle) ja sen uudelleen rakentamista (kääntäminen kohdekielelle). Kielitaitoa siis mitataan sillä, kuinka hyvin oppija on pystynyt omaksumaan kielelle tyypillisiä rakenteita ja käyttämään niitä kirjallisessa muodossa noudattaen mahdollisimman puhtaasti kielen säännöstyä (Häkkinen 1995, 12–14).

Perinteisessä mallissa kieliopin käsittely pohjautuu PPP-mallille. Kielioppisäännöt on esitetty ja selitetty opettaja- tai oppikirjalähtöisesti. Oppiminen on nähty laajalti tietoisena prosessina ja kielioppisäännöt on opetettu deduktiivisesti. Kieliopillista kompetenssia mitataan enemmän oppijan kyvyllä tuottaa virheetöntä kirjallista ilmaisuja kuin taidolla käyttää kieltä kommunikointitilanteissa. Tyypillisimmät harjoitustyyppimuodot ovat täytötehtäviä, toistoharjoituksia ja lauseiden muuntamista. (Newby 2013)

Sternin (ks. Weihua 2013) mukaan käännöstradition pohjautuvassa kielenopetuksessa muoto on ylikorostetussa roolissa, kielen harjoittelutekniikat ovat rajatut ja se pitää sisällään suuren määrän ulkoa opettelemista. Perinteistä kielioppia on kritisoitu myös siitä, että se jättää huomiotta kielitaidon harjoittelun ja että koko oppimisprosessi on mekaanista toistoa ilman kosketusta kielenkäyttö ympäristöön ja tilanteisiin (Yanhua 2014). Kritiikkiä on kohdistunut myös siihen, ettei se kiinnitä huomiota oppimisprosesseihin (Newby 2013). Koska käännöstradition on aikoinaan ollut ainoa oppimisen tapa, sillä on ollut selvä vaikutus myös modernien kielten opetukseen (Weihua 2013). Menetelmän jäänteitä on vieläkin nähtävissä oppitunneilla (Adamson 1998). Giovanardi ja Trifone (2012) tutkimus paljastaa, että Pohjois-Afrikan maissa vielä tänäkin päivänä italian kielen opetuksen tärkeimpänä metodina käytetään kielioppi-käännöstraditiota (Giovanardi & Trifone 2012, 52).

### **3.2.2 Kommunikatiivinen kielioppi**

Kommunikatiivinen suuntaus, jossa pääpaino on suullisella ilmaisulla perinteisen kieliopin kirjallisen ilmaisun sijaan, teki välttämättömäksi kieliopin opetuksen metodien uudelleen arvioinnin (Adamson 1998). Kommunikatiivinen kielioppi nähdään havaintoina ja toimintoina kieliopillisten muotojen kautta (Newby 2013). Tämän teorian mukaan olennaista kielen oppijalle on käyttää kieltä päivittäin arkipäiväisissä tilanteissa. Metodologiassa nähdään tärkeänä muoto, mutta sitäkin tärkeämpää on kielen toiminnot ja kielen oppijan kyky käyttää niitä erilaisten kommunikointitilanteiden vaatimalla tavalla (Yanhua 2014).

Kieliopin osalta kommunikatiivisessa suuntauksessa on eroteltava kieliopin tunteminen kieliopin käytön

osaamisesta (Newby 2013). Kielen muotojen harjoittelussa merkitys- ja kielioppisisältöä täytyy käsitellä oikeassa kontekstissaan (Adamson 1998). Kommunikatiivisen kielen opettamisen tärkeä metodi on “tekemällä oppiminen”, jota parhaiten voidaan harjoitella suullisten ryhmätöiden kautta (Newby 2013). Toisin sanoen malli ottaa kantaa siihen, mitä ja miten asioita opetetaan (Yanhua 2014).

Kommunikatiivisen kielenopetuksen ajatus on, että kieliopillisten kategorioiden sijaan kieli tulisi nähdä tarkoitusten ja tehtävien (engl. *functions*) kautta. Tämän funktionaalisen lähestymisen ero kieliopilliseen on, että sääntöjä ja rakenteita lähestytään niiden vaikeusasteen kautta (Järvinen 2014a). Tämä tarkoittaa sitä, että kielen opiskelun alkuvaiheessa rakenteita opiskellaan funktionaalisesti, ilman että niiden muotoja avataan analyttisesti. Tämän näkemyksen mukaan opetuksen sisältöä ei pitäisi määrittellä ennalta valittujen lingvististen yksiköiden mukaan vaan nämä sisällöt opitaan viestinnällisten tehtäviä varten. Kommunikatiivisen kielitaidon kehittyminen on kompleksinen prosessi, jossa kielen sosiaaliset ja kognitiiviset funktiot ovat toisiinsa kytkeytyneinä. Kielenopetuksen kannalta tämä tarkoittaa, ettei kieltä voida pilkkoa kontekstista irrotettuihin yksikköihin, ilman että oppimisprosessin olennaista olemusta tuhotaan (ks. Harjanne 2006, 75–76). Newbyn (2013) mukaan tämän näkemyksen puute on, että se asettaa kieliopin ja kommunikatiivisuuden toisiaan vastaan.

### 3.2.3 Omaksumispohjainen tapa lähestyä kielioppia

Omaksumispohjaisen lähestymisellä (engl. *acquisition-based approach*) juuret ovat 1900-luvun alussa. Kieliopin säännöstöihin painottuneen perinteisen metodin vastapainona ryhdyttiin näkemään kielen oppiminen uudella tavalla. Tämä lähestyminen huomioi kommunikatiiviset tilanteet ilman turvautumista äidinkielen (ks. Krashen & Terrell 1983, 10). Tämän suuntauksen pohjana on suora kielen oppimisen metodi, joka ei kuitenkaan rajoitu näkemään oppimista määrättyjen opetustekniikoiden (kuten suggestopedia) kautta, vaan niin että tekniikat ovat muokattavissa opetuksen tarpeiden mukaisiksi.

Omaksumispohjaisen ajatusmalli pohjautuu ajatukseen, että äidinkielen omaksumisen psykologisia prosesseja voidaan soveltaa vieraan kielen oppimisessa, jos siihen on olemassa sopiva oppimisympäristö ja -olosuhteet (Newby 2013). Luonnollisen kielenomaksumisen teoriassa (Krashen & Terrell 1983, 27) on viisi vaihetta. Omaksuminen etenee teorian mukaan noudattaen seuraavanlaisia vaihteita:

- 1) non-verbaalinen kommunikaatio (esim. reagoiminen kysymyksiin ja kehoituksiin)
- 2) yhden sanan vastaukset
- 3) 2 – 3 sanan vastaukset (vaillinaiset lauseet)
- 4) yksinkertaiset lauseet, virkkeet
- 5) monimutkaisempi diskurssi

Lapsen kielen omaksumisen tutkimuksissa on osoitettu, että tiukasti ohjattu kielen opettaminen virheiden korjaamisen keinoin ei tue kielen omaksumista (Krashen & Terrell 1983, 27). Tässä mallissa erotetaan oppiminen (engl. *learning*), jolla tarkoitetaan tietoista fokuoimista kielioppiin (kuten eksplisiittiset säännöt

ja terminologia) ja omaksuminen (engl. *acquisition*), joka tapahtuu automaattisesti ja tiedostamattomasti (implisiittiseksi). Näistä viimeisen avulla oppija pystyy ainoastaan saavuttamaan kielellisen kompetenssin (Newby 2013). Krashenin *Input-hypoteesin* mukaan omaksumista voi tapahtua vain, kun välitetty viesti on ymmärretty kohdekielellä. Toisin sanoen kieltä on mahdollista oppia silloin, kun sitä käytetään oikeista kommunikatiivisissa tilanteissa (Krashen & Terrell 1983, 17).

Krashenin teoria on saanut kritiikkiä siitä, että sitä ei ole pystytty empiirisesti todentamaan. Yhtenä syynä on, että teoriaan kuuluvat termit oppimisesta ja omaksumisesta on vaikeasti määriteltävissä. Samoin kriittisen tarkastelun kohteeksi teoria on joutunut sen takia, että vaikka runsas kielellinen syöte lisää kielen ymmärtämistä, se ei edistä kielen tuottamiseen tarvittavia taitoja eli kielellistä tarkkuutta ja kehittyneemmän kielitaidon vaatimuksia (Järvinen 2014a). Kielikylypykokeet ovat osoittaneet, että vaikka runsas kielellinen syöte voi johtaa erinomaiseen reseptiiviseen kielitaitoon, oppijoiden kielellinen tarkkuus tuotoksissa ei kehity (Sundman 2014).

### 3.2.4 Kognitiivinen kielioppi

Kognitiivisessa lähestymisessä vieraan kielen opetusta ja oppimista sovelletaan yleisiä kognitiivisia oppimistutkimusten teorioita, joiden keskeisenä tutkimuskohteena on muistin toiminen oppimisessa (Järvinen 2014b). Vaikka kognitiivisia näkemyksiä vieraan kielen oppimisessa on useita, yhtenäisenä ajatuksena on, että äidinkielen (L1) ja vieraan kielen (L2, L3, jne.) omaksumisen välillä on perustavaa laatua oleva ero (Newby 2013). Vanhat näkemykset keskittyivät havaintoihin kielitiedosta (engl. *language awareness*). Suuntauksen mukaisesti oppijaa pitää ohjata havainnoimaan kielen näkökulmia ja rohkaista häntä käyttämään useita kognitiivisia strategioita oivaltaakseen itse, kuinka kieli toimii. (Newby 2013)

Newbyn (2013) mukaan uudemmat teoriat ovat laajentaneet näkemystä kolmella tavalla:

- 1) Huomioimalla kieliopillisen merkityksen luonteen, joka on löydettävissä kommunikatiivisessa kielen opettamisessa.
- 2) Tekemällä vertailevia analyyseja kognitiivisista prosesseista, joiden taustalla on muun muassa oppiminen, huomio, muisti. Tämä tarjoaa teoreettisen pohjan, jota voidaan hyödyntää kielioppiharjoittelun suunnittelussa.
- 3) Luomalla oppimisen malli, joka yhdistää kielellisen kompetenssin ja ilmaisun.

Kognitiivisen kieliopin näkökulma lähestyy kielenoppimista induktiivisesti eli oppiminen tapahtuu johtamalla esimerkeistä yleistyksiä eli sääntöjä. Järvinen (2014b) esittääkin, että induktiivinen kieliopin opettaminen sopii erityisesti nuorille, aloitteleville kielenoppijoille, joiden käsitteellinen ajattelemisen ei ole vielä riittävän kehittynyt sääntöjen yleistämiseen.

### 3.2.5 Kognitiivis-kommunikatiivinen kielioppi

Newbyn (2014) kognitiivis-kommunikatiivisen kieliopin (engl. *Cognitive + Communicative Grammar =C+C*) mallissa yhdistyy kognitiivinen lingvistiikka ja kommunikatiivinen lähestyminen opettamiseen. C+C -malli

kuvailee ”puhetapahtumaa” sekä oppimisen kognitiivisia prosesseja. Hänen mukaansa näiden näkökulmien yhdistäminen on välttämätöntä, mikäli kielioppi on opetuksen keskeinen tekijä. Jos aiomme opettaa kielioppia, täytyy tietää, mitä kielioppi on ja kuinka sitä opitaan.

Newbyn (2008) C+C -malli on pedagogisen kieliopin näkökulma, joka ei tarjoa ainoastaan teoreettista mallinnusta kielen käytöstä ja omaksumisesta vaan tuo oman panoksensa pedagogiseen kielioppiin myös käytännön tehtävien kannalta. Mallin tärkeimmät ominaisuudet tiivistettynä ovat seuraavat:

- Kielioppiteoria kohdistaa huomion siihen, kuinka kielioppia prosessoidaan ja käytetään, kun luodaan kieliopillisia merkityksiä ja kuinka niitä koodataan (ja dekodataan) kommunikaatiotilanteessa.
- Oppimisteoria pohjautuu sille, kuinka ihminen prosessoi ja varastoi uutta tietoa sekä kuinka tieto haetaan muistista ja otetaan käyttöön.

Malli on neliportainen:

- 1) Tietoisuus (engl. *awareness*). Oppija havainnoi ja kohdistaa huomionsa uuteen kielioppiasiaan.
- 2) Käsitteellistäminen (engl. *conceptualisation*), jolloin oppija ymmärtää kielioppisäännön.
- 3) Mieleenpainamisen vaihe (engl. *proceduralisation*), jossa oppija pystyy käyttämään kielioppisältöä ”tuetuissa” harjoituksissa ilman suurta keskittymistä sääntöihin.
- 4) Esitys (engl. *performance*). Tässä vaiheessa oppija kykenee käyttämään kielioppia avoimessa kontekstissa, jolloin huomio kohdistuu itse viestin välittämiseen.

### 3.2.6 Kieliopin oppimisen ja opettamisen suhde kielen osataitoihin

Kirjallisuudessa on kiistelty siitä, onko tehokkaampaa oppia ja opettaa kieltä siten, että kielen muotoon liittyvät seikat tuodaan tietoisesti (eksplisiittinen) esille vai onko parempi, että oppijat omaksuvat asiat tiedostamatta (implisiittinen) muotojen lainalaisuuksia. Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että eksplisiittinen kieliopin opetus on välttämätöntä, vaikkakaan ei ole olemassa konsensusta siitä, kuinka se toteutetaan maksimoiden sen tehokkuus (Vold 2017).

Osa kieliopin opettamisen teorioista painottaa sitä, että kielioppi on parempi opettaa irrallisena muusta kielen opetuksesta (engl. *focus on forms*) ja toiset suuntaukset puolestaan korostavat, että kieliopin opetus pitäisi integroida osaksi muuta kielenopetusta (engl. *focus on form*). Larsen-Freemanin (2003, 35) mukaan kieliopin oppiminen voidaan nähdä rakentuvan kolmiulotteisen mallin mukaisesti muodosta, merkityksestä ja käytöstä. Nämä kolme ulottuvuutta ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Jotta oppimista tapahtuu, on ensiksi ymmärrettävä, kuinka muoto muodostetaan, sitten mitä se ilmaisee ja lopuksi, missä tilanteessa sitä käytetään (Sundman 2014). Larsen-Freemanin (2003, 9) mukaan keskittymällä vain yhteen kielen alasysteemiin irrottamalla se kontekstistaan on riskinsä. Kuitenkaan tutkijat eivät ole päässeet yhteisymmärrykseen siitä, kumpi tapa olisi parempi kieliopin oppimisessa. Esimerkiksi Borg ja Burns (2008) kysyivät opettajilta ajatuksia kieliopin integroimisesta osaksi kielen muiden osataitojen harjoittelua. Tulosten perusteella opettajat mielellään välttäisivät kieliopin opettamista erikseen muista taidoista. Toisaalta tutkimuksen opettajat

ymmärsivät kieliopin sitomisen muuhun opetukseen hyvin eri tavoin eikä heidän uskomuksensa tehokkaasta kieliopinopettamisesta pohjautunut vieraan kielen opetusteorioihin. DeKayser (ks. Sundman 2014) on määritellyt kielioppirakenteiden oppimisen vaikeudet seuraavasti:

- muodon (tai rakenteen) kompleksisuus (esim. verbikonjugaatio)
- merkityksen kompleksisuus (esim. määräisen ja epämääräisen artikkeliin semanttinen ero)
- merkityksen ja muodon suhteen kompleksisuus (esim. samalla muodolla on useampi merkitys)

Vaikeimmin hahmotettavissa ovat monimutkaiset rakenteet, joilla ei ole selkeää funktionaalista arvoa ja joita on hankala kuvailla säännöillä. Yhtenä vaikuttavana tekijänä vieraan kielen rakenteiden oppimisessa on se, kuinka suuret erot ovat äidinkielen ja opittavan kielen välillä. Vieraan kielen rakenteet, joita ei ole vastinetta äidinkielessä ovat hankalimmin opittavissa. On tutkittu, että vaikeat kieliopin ilmiöt ovat helpompi oppia eksplisiittisesti. (Sundman 2014)

Pienemannin (1998) prosessoitavuusteoriassa (engl. *processability theory*) on lähestytty kielen opettamista eksplisiittisesti muodon kautta. Teorian mukaan kielen rakenteet ovat hierarkisesti järjestäytyneet puheessa ja ne ovat saavutettavissa vasta kun oppijat ovat kehityksellisesti valmiita prosessoimaan niitä. Teoria myös väittää, että virheitä opettamisessa voidaan ennaltaehkäistä ja oppimismenestystä edistää, jos opetussuunnitelma noudattaa universaaleja kehityksen sekvenssejä ja ohjeistus keskittyy opittaville ominaisuuksille. Pienemannin (1998) mukaan vieraan kielen rakenteiden tuottaminen vaatii joukon kognitiivisia prosessointimenetelmiä, joita oppija kehittää tietyssä järjestyksessä. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen alemman tason prosessi on edellytys seuraavalle, eikä näitä vaiheita voi ohittaa. Prosessit aktivoituvat seuraavassa järjestyksessä:

1. perusmuodon löytäminen (engl. *lemma access*)
2. järjestelyprosessi (engl. *category procedure*)
3. ilmaisuprosessi (engl. *phrasal procedure*)
4. lauseprosessi (engl. *sentence procedure*)

Pienemann (1998) esittääkin, että uuden sanan pitää olla lisätynä sanavarastoon ennen kuin sen kieliopillinen kategorisointi on mahdollista. Tosin sanoen sana pitää ymmärtää ennen kuin sen sanaluokka tunnustetaan. Edellä esitetyt prosessit ovat universaaleja, mutta ne on kehitetty kielispesifisestä näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että mallia voidaan käyttää minkä tahansa kielen oppimisessa, mutta opittavien rakenteiden järjestys on kielikohtainen. Eteneminen prosessista toiseen tapahtuu, kun oppija pystyy käyttämään produktiivisesti tasonmukaista rakennetta. Tämä ei tarkoita kielen täydellistä hallintaa kyseisen tason osalta. Oppija on siirtynyt seuraavalle tasolle jo ennen kuin hallitsee kokonaisuudessaan muodollisesti rakenteen säännöstön (ks. myös Bettoni & Di Biase 2008).

Bettoni ja Di Biase (2008) tekivät kokeen, jossa testattiin italian adjektiivikonsonanttivastaavuuden opettamista. Koe toteutettiin Sydneyssä alakoululaisten italia toisena kielenä -ryhmissä. Kokeeseen osallistui

kaksi oppilasryhmää (n = 9+9 oppilasta), jotka olivat opiskelleet italiaan kolmen vuoden ajan. Ryhmiä opetti sama opettaja. Kokeessa testattiin kieliopin opettamista muotona edellä kuvatun Pienemannin mallin mukaisesti. Tuloksena oli, että koeryhmään kuuluneet oppilaat oppivat kolmessa kuukauden kokeessa käytetyn rakenteen, jota he eivät olleet oppineen kolmen edeltävän vuoden aikana. Kokeen pohjalta he väittivät, että tehokkaampaa ja nopeampaa kieliopin oppimista voi edistää, jos opetuksen kohteena oleva rakenne ei ole vain toistamalla ymmärretty ja tuotettu kontekstissa, vaan siihen on yhdistetty korjaava palaute kommunikatiivisessa kontekstissa. Koe osoitti, että ohjaamalla johdonmukaisesti huomion kieliopin ilmiöön korjaavan palautteen avulla, voidaan nopeuttaa merkittävästi kielioppirakenteen oppimista.

Tutkimukset ovat paljastaneet, että kyky omaksua kieltä implisiittisesti heikkenee erityisesti murrosiän jälkeen (ks. Sundman 2014). Maijalan (2009) yliopisto-opiskelijoille tekemässä kyselyssä opiskelijoiden mielestä kieliopin eksplisiittinen opettaminen auttaa oppimisessa. Turun yliopiston kielikeskuksen opiskelijaryhmälle tehdyssä kokeessa vuorostaan Åberg (2009) tutki ruotsin kielen sanajärjestyksen opettamisesta eksplisiittisesti. Tutkimus osoitti, että kahdeksan viikon aikana aikuisopiskelijoiden sanajärjestyksen hallinnassa tapahtui muutosta. Kurssin alussa ja lopussa tehtyjen testien tulokset näyttivät, että opiskelijoiden deklaratiiivinen tieto ja proseduraalinen taito olivat kehittyneet kurssin aikana. Tämän tutkimuksen perusteella aikuiset oppijat hyötyisivät eniten eksplisiittisestä kieliopin opetuksesta, koska he ovat nuoria taidokkaampia omaksumaan teoreettista tietoa.

Kuten edellä esitettiin, kieliopin opettaminen eksplisiittisesti on nähty lisäävän kielenkäyttäjän tarkkuutta tuotoksissaan. Samoin on havaittu, että se nopeuttaa kielenoppimista, vaikkakin ero deklaratiiivisen (eksplisiittisen) tiedon ja proseduraalisen (automatisoituneen implisiittisen) taidon välillä voi olla suuri (Åberg 2009). On kuitenkin todennäköistä, että implisiittistä kielenoppimista tapahtuu, kun oppija poimii tiedostamattaan kielellisiä syötteitä opetustilanteissa. On myös oppijakohtaista, kuinka hyvin eksplisiittistä tietoa on mahdollista käyttää. Oppija, joka kykenee hyödyntämään abstrakteja kielen sääntöjä ja soveltamaan niitä tuotoksissaan, saa parhaimman hyödyn eksplisiittisestä opetuksesta. Jos oppijalla on heikot valmiudet käyttää eksplisiittistä tietoa, ainoaksi mahdollisuudeksi jää kieliopin oppiminen implisiittisesti (Sundman 2014).

Kielioppi-ilmiöiden ominaisuuksien kuvauksella on haluttu antaa käsitteellinen lähtökohta implisiittisen ja eksplisiittisen tiedon tutkimiselle erilaisissa kielioppirakenteissa. Ellis (2006) on listannut eri teorioiden pohjalta kielen muotojen ja rakenteiden ominaisuuksia seuraavasti:

- *Frekvenssi*: kuinka usein kieliopillinen ilmiö esiintyy syötteessä?
- *Salienssi*: onko kieliopin ilmiö helposti havaittavissa syötteessä?
- *Funktionaalinen arvo*: onko kieliopin ilmiöllä helposti erottuva funktio?
- *Säännönmukaisuus*: noudattaako kieliopin ilmiö jotain identifioitavissa olevaa mallia?
- *Prosessoitavuus*: onko kieliopillista ilmiötä mahdollista käsitellä?

Ellisin (2005) tekemässä kartoittavassa tutkimuksessa selvitettiin 17 kielioppirakenteen oppimista implisiittisesti ja eksplisiittisesti. Tulosten perusteella (Ellis 2006) voidaan varovasti sanoa, että oppijalle vaikeutta tuottavat kielioppirakenteen olivat erilaisia kun niitä tarkasteltiin implisiittinen-eksplisiittinen akselilla: implisiittisesti vaikeat rakenteet olivat eksplisiittisesti helppoja ja toisin päin. Tutkimus antoi viitteitä siitä, että kielioppirakenteet vaihtelevat sen mukaan, onko tiedolla (implisiittinen/ eksplisiittinen) kytköksiä yleiseen kielenhallintaan. Samoin tulosten perusteella voidaan nähdä sekä implisiittisen että eksplisiittisen kieliopillisen taidon liittyvän yleiseen kielitaitoon. Implisiittisen ja eksplisiittisen kielioppitiedon mittausten perusteella voidaan myös osoittaa, että pistehajonta selittyy suurimmaksi osaksi yleisen kielitaidon osaamisen vaihtelulla.

Ellisin (2006) tulosten perusteella on mahdollista ymmärtää ainakin osittain, miksi implisiittisyyden ja eksplisiittisyyden paremmuudesta kielenoppimisessa käydään keskustelua. Onkin siis tärkeää tiedostaa, ettei yhteen kielioppi-ilmiöön perustuvan joko eksplisiittisestä tai implisiittisestä lähtökohdasta suoritettujen kokeiden tuloksista voida tehdä yleistyksiä kaikkien kieliopillisten ilmiöiden osalta. Todennäköisesti menetelmiä onkin hyödyllistä käyttää rinnakkain huomioiden tilannekohtaisesti opittavan asian ja oppijan ominaisuudet. Olennaista on, että oppija oppii yhdistämään automaattisesti kielioppimuodon- tai rakenteen kommunikatiiviseen käyttöön (Sundman 2014). Kiistelemisen sijaan, mikä on tehokkain tapa oppia, mielestäni kannattaisi opetuksessa ottaa huomioon, mitkä kielioppiasiat ovat sellaisia, jotka vaativat eksplisiittistä opettamista ja mitkä vuorostaan omaksutaan paremmin implisiittisesti.

### 3.2 Havaintoja kielioppiharjoitustyypeistä

Maijalan ja Tammenga-Helmantelin (2017) tekemässä oppikirjatutkimuksessa suomalaisista, hollantilaisista ja yksikielisistä saksan kielen oppikirjoista selvitettiin millaisista kielioppiharjoitustyypeistä ne koostuvat. Tutkimuksen mukaan saksan oppikirjoissa suurin osa kielioppitehtävyyteistä on reproduktiivisia (esim. täyttö- ja tunnistustehtävät) ja joukossa oli vain vähän produktiivisia, reflektiivisiä, analyttisiä ja vertailevia tehtäviä. Maijalan ja Tammenga-Helmantel (2017) päättelevät, että saksan kielen oppikirjoissa suositaan kontrolloituja harjoituksia, joilla ei kirjallisuudessa esitettyjen tutkimustulosten perusteella näyttäisi olevan oppimisen kannalta pitkäkestoisia vaikutuksia.

Lähes poikkeuksetta hollantilaisissa saksan kielen oppikirjoissa täytötehtäviä käytetään harjoitellessa uutena esitettävää kielioppiasiaa kun taas produktiivisia tehtäviä ei käytetä tähän lainkaan. Suomalaisissa saksan kielen kirjoissa suositaan myös aukkotehtäviä. Suomalaisen kirjojen aukkotehtäviin vastaukset löytyvät suoraan kirjasta, jolloin tehtävien teko ei vaadi syvällisempää prosessointia. Samoin lauseiden rakentamisharjoitukset ovat suomalaisissa kirjoissa kontrolloituja ja toteutetaan annettua mallia ja sanaston käyttäen. Käännöstehtäviä hollantilaisissa kirjoissa oli molempiin suuntiin ja niiden tarkoitus oli lähtö- ja kohdekielten vertailu (hollannin ja saksan kielen samankaltaisuus). Analysointitehtävien ongelmana pidettiin sitä, että ne olivat tylsiä ja eivät tarjonneet riittävästi haasteita oppijalle. Suomalaisista kirjoista löydettiin erilaisia kielioppipelejä, joissa harjoitellaan muodollisia ilmaisuja, joissa oppijoilla ei ole kuitenkaan vapautta

käyttää kieltä omista lähtökohdistaan (esim. verbien taivuttaminen nopan avulla). Hollantilaisissa kirjoissa esiintyi myös merkitysorientoituneita harjoituksia, joiden avulla ei kuitenkaan harjoitella kielioppia vaan sanastoa. Sekä hollantilaisissa että suomalaisissa kirjoissa kieliopin esitys on perinteistä ilman, että opittua kielioppiasiaa otetaan kunnolla käyttöön osana muuta kielen harjoittelua. Yleisesti ottaen suomalaisissa kirjoissa ei ole paljon variointia tehtävien välillä. Harjoituksissa keskitytään kielen muotoon ohjattujen ja kontrolloitujen tehtävien avulla. PPP-mallista korostuneessa roolissa on esitys ja harjoittelu. Suomalaisissa kirjoissa kommunikatiivinen lähestyminen on nähtävissä dialogien rakentamistehtävissä ja pelillisissä harjoituksissa, joissa opiskelijoiden oletetaan työskentelevän pareittain. (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017)

Maijalan ja Tammenga-Helmantelin (2017) mukaan kielioppirakenteen opetus niin suomalaisissa ja hollantilaisissa kirjasarjoissa noudattaa seuraavaa mallia:

- 1) eksplisiittiset ohjeet tai oivaltamista vahvasti ohjaavat kielioppiasiat. Kielioppiaiheeseen liittyvät esimerkit löytyvät kirjan teksteistä ja oppijaa pyydetään täyttämään kielioppisäännöt tai vastaamaan sääntöihin liittyviin kysymyksiin.
- 2) Kielioppiasiaa harjoitellaan mekaanisesti täyttö- tai yhdistelytehtävien avulla. Harjoituksissa yleensä muoto on keskeisessä roolissa ja tehtävä käsittelee yhtä kielioppiaihetta kerrallaan.
- 3) Kommunikatiivisesti orientoituneen muotojen harjoittelu lauseiden tai dialogien rakentamisella. Harjoittelu on hyvin kontrolloitua.

Eroja tehtävätyyppien ja kieliopin opetuksen välillä voidaan perustella myös lähtökielen ja kohdekielen kautta. Saksan oppikirja-analyysissä kävi ilmi, että mitä kauempana kielet ovat toisistaan sitä enemmän kielioppi esitetään perinteisen PPP-mallin kautta. Huomionarvoista myös on, että sama tehtävätyyppi toimii eri kielten välillä eri tavalla. Esimerkiksi käännöstehtävät suomen ja saksan välillä saavat eri merkityksen kuin samaiset tehtävät hollannin ja saksan välillä: hollannin ja saksan välillä voidaan puhua reflektiivisestä ja analyttisestä harjoitustyyppistä, jossa vertaillaan lähellä toisiaan olevien kielten eroja ja samankaltaisuuksia, kun taas suomen ja saksan kielten välillä samaa vertailua ei pystytä tekemään. Suomalainen oppija tarvitsee suoriutumiseen enemmän ohjausta. (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017)

Yleistäen voitaisiin sanoa, että hyvä kielioppiharjoitus on sellainen, joka ottaa mahdollisimman hyvin huomioon oppijan tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Kun oppija on itse aktiivisesti osallisena oppimisprosessissa, kielen omaksuminen on syvällisempää. Sekä Newby (2008) että Maijala ja Tammenga-Helmantel (2017) ovat koonneet ajatuksia hyvistä kielioppiharjoituksista, joita vertaillaan taulukossa 3.



*Taulukko 3. Ideaalin kielioppiharjoituksen piirteitä Newbyn (2008) ja Maijalan ja Tammenga-Helmantelin (2017) mukaan.*

<i>Ideaalikielioppiharjoitukset Newbyn (2008) mukaan</i>	<i>Ideaalikielioppiharjoitukset Maijalan ja Tammenga-Helmantelin (2017) mukaan</i>
Selkeä ja realistinen konteksti: kielioppi johdetaan todellisista tilanteista	Ryhmän ominaispiirteet huomioiva (ikä, oppimistyyli, motivaatio ja aikaisempi tietämys)
Integroiminen muihin taitoihin (sanasto, puheaktit, puhuminen, kirjoittaminen): kielioppi toimii muiden lingvististen systeemien ja taitojen kanssa merkitysten generoijana	Ei oppijoiden taitoja yli- tai aliarvioivia
Kielen realistinen käyttö/prosessointi (prosessin autenttisuus): kielioppi on kommunikaatiota, ei matematiikka	Kohdekielen käyttö automaattisesti ja vapaasti
Merkitys ja merkityssisältöinen kieliopin painotus: kielioppi auttaa viestin välittämisessä	Kohdekielen ja äidinkielen erojen heijastaminen ja samankaltaisuuden havainnointi: kasvattavat tietoisuutta kohdekielestä ja sen kulttuurista
Henkilökohtaistaminen (oppijat linkittävät kieliopin omaan tietoon, ideoihin, kokemuksiin ja toiveisiin): kielioppi on pääsy koodaamiskokemukseen	Kielioppisääntöjen itseoivaltamisen mahdollisuus
Avoimet harjoitukset: Kielioppi on osana luovaa prosessia	Merkitys- ja/tai muotokeskeisyys
Tehtäväperusteisuus: kielioppi on päämäärään tähtäävää	Produktiiviset avoimet harjoitukset (ei-ohjailtuja tuotoksia kohdekielellä vaan kommunikatiivista kielenkäyttöä luokassa oppijoiden kesken)

Newbyn (2008) ja Maijalan ja Tammenga-Helmantelin (2017) ideaaliharjoitusten kuvauksissa (ks. taulukko 2) on useita yhteneviä piirteitä. Molemmissa lähestymisissä mainitaan oppijan omista lähtökohdista tapahtuva vapaa produktiivinen tuotos ja että kielellinen tuotos on aitoa. Newbyn (2008) määritelmissä lähestytään harjoituksia enemmän kieliopin integroimisena muihin kielen osa-alueisiin, kun taas Maijala-Tammenga-Helmantel (2017) korostavat enemmän oppijan ominaisuuksia ja roolia itseoivaltavana oppijana. Kuten edellä kerrottiin, produktiivisia avoimia harjoituksia pidetään ideaaliharjoituksen tehtävätyyppinä. Niiden ongelmana kuitenkin on, että ne ovat aikasyöppöjä (suunnittelu ja tarkistaminen) ja että ne vaativat opettajalta ohjaavaa, tukevaa ja kielellistä syötettä (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017). Tämän tyyppisten tehtävien haastavuus ja työläys voivat olla syinä, miksi niitä ei suosita oppikirjojen tehtävätyyppinä.

Oppimisen tehokkuuteen vaikuttaa, kuinka opetettava kielioppiasia on sijoitettu osaksi opetusmateriaalia. Sundmanin (2014) mukaan uusi opetettava kielioppiasia on oltava esillä opetusmateriaalissa jo ennen varsinaista eksplisiittistä opettamista ja sitä pitää käsitellä riittävän usealla tavalla. Myöskin sen on oltava käytössä erilaisissa konteksteissa myöhemmin.

## 4 Aikuinen vieraan kielen oppijana

Aikuisopetus alkoi muuttua 1960 – 1970 -luvulla perinteisestä opettajajohtoisesta tyylistä uusien oppimisteorioiden kuten psykolingvistiikan sekä suullisen kielen näkökulman ja ammatillisen orientoitumisen vaikutuksesta. Huomio kohdentui entistä enemmän kielen käyttöön. Silti aikuisten kielen opettamista hallitsivat koululaitoksissa pinnalla olevat opetuskäytänteet. Yhtenä syynä ilmiöön on pidetty sitä, että samat opettajat opettivat niin koululaisia kuin aikuisia ja samoilla opetusmetodeilla. (Raasch 2013)

Aikuisten oppimisesta ja opetuksesta ei ole olemassa paljonkaan tutkimustietoutta. Varsinainen kiinnostus aikuisoppimista kohtaan on kasvanut vasta viimeisen parinkymmenen vuoden aikana. Jotta pystyisimme vastaamaan aikuisopiskelijoiden tarpeisiin, olisi tärkeää saada enemmän tietoa, kuinka oppiminen eroaa lasten ja nuorten oppimisesta, sillä niin kauan kuin aikuisoppijoista ei ole olemassa riittävästi tutkimustietoa, ei aikuisten kielten oppimista pystytä erottelemaan kunnolla kouluopetuksesta. Tämän hetkisen tiedon valossa ei ole pystytty erottelemaan kielen oppimisen ominaisuuksia, jotka kuuluisivat pelkästään aikuisoppijalle ja tästä syystä määrittely aikuisoppijaksi tehdään monesti iän perusteella (Raasch 2013).

Yleisesti, on huomioitava, että aikuisryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Tähän vaikuttaa esimerkiksi aikuisoppijoiden aiemmissa oppimistilanteissa kehittyneet oppimistaidot ja se, kuinka he ovat aiemmin menestyneet opinnoissaan. Aiemmin kieliä opiskelleilla aikuisilla on myös käsitys siitä, kuinka opetuksen kuuluisi olla organisoitu. He voivat kokea pelottavina nykyaikaisen kielenopetuksen, jossa harjoitellaan kielen eri osaitoja, kuten kuuntelemista ja puhumista, koska ovat tottuneet, että kieliopin opiskelu ja käännöstehtävät kuuluvat kielenopiskeluun. Opetuksen laatua ja opettajan taitoja voidaan myös arvioida aiempien kokemusten perusteella. (McKay & Tom 1999, 2–4)

Verrattuna nuoriin oppijoihin aikuisopiskelijoilla on yleensä myös selvemmat oppimistavoitteet ja kyky tehdä strategisia valintoja, siitä mikä on relevanttia tietoa heidän tarpeistaan käsin. Oppijoiden identiteetti, kulttuurilliset uskomukset ja teoriat ohjaavat oppimista ja oppimiskokemusten arviointia. Nämä yhdessä formaalin ja informaalin opiskeluhistorian kanssa, pitäisi pystyä ottamaan huomioon opetus- ja kurssisuunnitelmissa (Whiteside 2013).

Aivojen toiminnasta ja kehityksestä tehdyt neurotutkimukset puolestaan osoittavat, että aikuisten aivot ovat muuntautumiskykyiset ja tuottavat iästä riippumatta uusia neuroneja, vaikkakin niiden plastisuus on rajoittunut tiettyihin aivoalueisiin. Tutkimuksissa on pyritty löytämään ajanjaksoja, jotka ovat kielenoppimisen kannalta tärkeitä. Näitä kriittisiä periodeja on tutkittu paljon. Kriittistä periodia voidaan tarkastella tutkimalla kielenoppimiskyvyn ja iän suhdetta. Vaikeutena on, että oppimiskykyä ei pystytä suoraan mittaamaan (Hartshorne, Tenenbaum & Pinker 2018). Toinen tapa lähestyä kriittisiä vaiheita on selvittää vieraalle kielelle altistumisiän suhdetta lopulliseen kielen osaamistasoon. 60-luvulla Lenneberg rajasi kriittisen kauden käsittämään 2–14 ensimmäistä vuotta. Tämä aika määrittyi sillä, että hän uskoi tuona ajanjaksona tapahtuvan aivojen lateralisaation (Vanhove 2013). Vuorostaan Johnsonin, & Newportin tulosten mukaan kielen aloittamisen optimaalisena ajankohtana on pidetty 0–7 vuotta (ks. Hartshorne & ym. 2018).

Hartshorne ja ym. (2018) ovat analysoineet laajamittaisen aineiston (n=669 498) avulla vieraalle kielelle altistumisiän (engl. *age of first exposure*) suhdetta lopulliseen kielen osaamistasoon (engl. *ultimate attainment*) syntaksien oppimisen osalta. Vastaajista, joiden äidinkieli ei ollut englanti, suurimman joukon muodosti suomen kielen äidinkielekseen ilmoittaneet (n=39 962). Hartshornen ja ym. (2018) tutkimus paljastaa, että ikä, jolloin syntaksien oppimiskyky alkaa heikentyä on myöhäisempi ja lopullinen kielenosaamistason saavuttaminen niin äidinkielen kuin vieraan kielen oppijan osalta vie aiempia oletuksia pidemmän ajan. Hartshornen ja ym. (2018) mukaan äidinkielen kaltaisen kielitaidon saavuttamiseksi oppijan ideaalein ikä aloittaa kielen opiskelu on 10–12 vuotta. Tutkimustuloksissa oli nähtävissä myöhäispuberteetin (17–18 vuotta) jälkeen kielen opiskelun aloittaneiden kohdalla jyrkkä pudotus oppimisessa. Vaikka Hartshornen ja ym. (2018) tutkimuksen mukaan kielenoppimiskyky heikkenee ratkaisevasti ennen 20 ikävuotta, ei olla pystytty todentamaan, että oppimiskyvyllä olisi olemassa päätepiste. Kompleksisuutensa takia syntaksien omaksumisen tutkiminen on monimutkaisempaa kuin muiden kognitiivisten taitojen (esim. työmuistin kesto). Tästä johtuen Hartshornen ja ym. (2018) mukaan syntaksien kriittisen periodin kesto voi poiketa kielen osaamisen muiden tekijöiden kuten sanaston ja ääntämisen herkkyyskaudesta.

On myös osoitettu, että koulutuksella ja hyvällä äidinkielen taidoilla on merkitystä vieraan kielen oppimisessa. Laaja äidinkielen sanaston hallinta auttaa toisen kielen oppimisessa. Äidinkielen hyvä lukutaito nopeuttaa myös toisen kielen omaksumista. Vaikka kielet eroaisivat suuresti kirjoitusjärjestelmiltään, taidokas äidinkielen lukija pystyy siirtämään taitonsa vieraaseen kieleen. Tutkimuksissa on myös selvinnyt, että aikuisoppijat turvautuvat enemmän eksplisiittisiin oppimisprosesseihin kuin lapset, jotka vuorostaan käyttävät implisiittisiä tiedostamattomia prosesseja kielen oppimisessa. (Whiteside 2013)

#### 4.1 Aikuisten kielen oppimisstrategiat

Oppimisstrategiat yksinkertaistettuna ovat keinoja, joihin yksilö turvautuu ja jotka ovat hänen käytössään, kun hän kohtaa uuden opiskelutehtävän tai analysoi uutta opiskelu ympäristöään. Tellan ja Harjanteen (2004) mukaan kognitiiviset strategiat ovat yleistyneitä tapoja toimia ja ajatella erilaisia holistisia teemoja. Kielen oppimisstrategiat vaikuttavat ratkaisevasti menestyksekkääseen kielenoppimiseen. Samalla tavalla kuin oppikirjaa ei voi irrottaa oppimisprosessista yksittäisenä elementtinä, ei myöskään oppimisstrategioihin liittyviä tekijöitä voida tarkastella irrallaan toisista.

Kielen oppimisstrategiasta on runsaasti tutkimuksia. Oxfordin ja Ehrmanin (1995) Yhdysvalloissa tekemä tutkimus oli osana laajempaa projektia, jossa tutkittiin aikuisten kielen oppimista. Heidän tutkimuksessa selvitettiin aikuisten käyttämiä erilaisia oppimisstrategioita. Tarkoituksena oli muun muassa tutkia, mitkä oppimisstrategiat korreloivat yksilökohtaisten tekijöiden kuten kognitiivisen, affektiivisen ja sosiaalisen kyvykkyyden kanssa. Tutkimuksessa oli mukana korkeasti koulutettuja ja motivoituneita opiskelijoita useista kansalaisuuksista. Ikää pidetään yhtenä vaikuttimena oppimismenestykseen ja oppimisstrategioiden valintaan. Koska aikuisilla kielenoppijoilla on kehittynempi abstraktin ajattelun kyky, he käyttävät useammin strategioita, jotka sallivat kielioppirakenteiden analysoinnin ja yhdistämisen aiemmin opittuihin yleisiin

käsityksiin kielen oppimisen kontekstista. Tutkimuksessa kokeneet kielenoppijat, jotka tiesivät, kuinka kieltä opitaan ja jotka opiskelivat kieltä intensiivisesti, käyttivät enemmän erilaisia oppimisstrategioita.

Oxford ja Ehrmanin (1995) tutkimuksessa vastaajista kukaan ei sijoittanut yhtään strategiaa *aina tai miltei aina käytettyyn* -ryhmään. *Usein käytetyistä* strategioista eniten käytettiin kompensatiostrategiaa. *Yleisesti käytetyistä* strategioista eniten sovellettiin sosiaalisia ja kognitiivisia strategioita. *Joskus käytettyjen* strategioiden -sarjassa eniten käytettiin metakognitiivisia, sitten muisti- ja kolmanneksi affektiivisia strategioita. Kognitiivisten strategioiden käytön nähtiin korreloivan kielellisen sujuvuuden kanssa. Erityisesti kognitiivisten strategioiden käyttöön vaikuttivat uuden materiaalin hahmottamiseen.

Kielen opiskelun metakognitiivisten, kognitiivisten ja sosiaalisten strategioiden osalta Oxfordin ja Ehrmanin (1995) tutkimuksessa havaittiin selkeää yhteneväisyyttä yleisiin oppimis- ja opiskelustrategioihin. Kognitiivisia strategioita käyttivät heidän mukaansa pidemmälle kouluttautuneet opiskelijat, jotka osasit useampaa kieltä entuudestaan. Metakognitiivisten strategioiden käyttöön vaikutti ainoastaan koulutus.

Myös motivaatiolla havaittiin yhteys oppimisstrategioiden käyttöön: vahvasti motivoituneet vieraan kielen oppijat kehittävät samankaltaisia oppimisstrategioita, joita käyttävät oppijat, jotka ovat koko ajan kohdekielen ympäröimänä. Jos oppijalla ei ole sisäistä tarvetta oppia kieltä selviytyäkseen sen avulla arkielämässä, mutta on valtava motivaatio, hän pystyy pääsemään oppimisstrategiaoihinsa toisena kielenä -oppijan tasolle. Näin ollen, Oxford ja Ehrman (1995) päättelevät, taitava oppija löytää keinot räätälöidä strategioiden käyttöä henkilökohtaisiin tarpeisiinsa ja vaatimuksiinsa. Yhteenvedona Oxford ja Ehrman (1995) esittävät, että mitä enemmän oppimistilanteet pystyvät matkimaan toisen kielen -oppimisen tilannetta oikeassa kielenkäyttöympäristössään, sitä enemmän oppijat käyttävät oppimisstrategioita. Heidän mukaansa oppimistilanteet, jotka pitävät sisällään elävää, autenttista vuorovaikutusta hyödyntäen roolipelejä ja simulaatioita oikeasta elämästä ovat oppimisen kannalta parempia oppimisstrategioita.

Oppikirjojen pitäisi tarjota mahdollisimman monipuolisesti erilaisten oppimisstrategioiden harjoittelua. Tärkeää olisi, että kirjoissa eksplisiittisesti kerrottaisiin, millaisia strategioita on olemassa ja kuinka niiden käytön avulla voidaan helpottaa kielenoppimista. Oma havaintoni on, että mitä tietoisemmin oppija oppii oppimaan, sitä helpommin hän pystyy refleктоimaan omaa oppimisprosessiaan ja löytämään tilanteeseen parhaiten sopivia oppimisstrategioita. Oppimaan oppiminen vaatii kuitenkin ensiksi tietoisuuden oivaltamisen ja tämän jälkeen systemaattista harjoittelua samalla tavalla kuin kielenoppimisen erilaiset osataidot.

## 4.2 Opettajan rooli aikuisen kielen oppijan tukena

Aikuisten kielen opetuksessa on perinteisesti lähdetty siitä oletuksesta, että oppija on jo valmiiksi kielellisesti ja kommunikatiivisesti tietoinen ja tämän lisäksi ymmärtää, kuinka kieltä opitaan. Opettamisessa on keskitytty pelkästään kielen opettamiseen antamatta painoarvoa sille, kuinka tärkeässä roolissa niin kielen kuin kielellä kommunikoinnin kannalta on kielitietoisuuden esille tuominen. Tieto siitä, kuinka opetus etenee, on erityisen tärkeää aikuisille. Tehokkain tapa kohottaa oppijan tietoisuutta on tarjota

oppimisstrategiaharjoituksia ja tietoa siitä, kuinka soveltaa strategioita vieraan kielen opiskelussa. (Brooks-Lewis 2011)

Oppijoilla voi olla epärealistisia ajatuksia siitä, että oppiminen tapahtuu nopeasti, jolloin pettymykset oppimisen etenemisessä ovat väistämättömiä. Luottamuksen rakentaminen eksplisiittisen opettamisen kautta on väline, joka auttaa oppijaa kohtaamaan kielenoppimisen pelot (Brooks-Lewis 2011). Monella aikuisella on vaistomainen virheiden tekemisen pelko ja vastahakoisuus julkisesti ilmaista itseään (Brooks-Lewis 2011). Edellä mainitun Oxfordin ja Ehrmannin (1995) tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat voivat auttaa oppijoita kehittämään positiivista kielellistä itsetuntoa arvioimalla heidän kehitystään realistisesti. Jakubiakin ja Harlaun (2010) mukaan aikuisopiskelijoiden koulutustaustalla on merkitystä, miten opiskelijat suhtautuvat opiskeluun, opiskeltaviin sisältöihin ja opettajan rooliin.

Omien kokemusteni perusteella näyttää siltä, että varsinkin aloittavien kansalaisopiston ryhmien ensimmäisten viikkojen aikana on hyvä käyttää paljon aikaa muuhunkin kuin itse kielen opiskeluun. Perinteiset opettajajohtoiset opetusmenetelmät, joissa kohdistetaan huomio virheiden korjaamiseen, ei oikeiden asioiden tukemiseen, näkyvät aikuisopiskelijoiden suhtautumisessa kielen opiskeluun. Haasteellista voi olla kääntää oppijan ajatus siihen, että opettajan tehtävä luokassa on tukea oppimista eikä olla arvostelemassa oppijaa kielenkäyttäjänä tai ihmisenä. Aikuisopiskelijoilla voi monesti olla oman oppimishistoriansa painolastina tuomia vääränlaisia oletuksia kielen oppimisesta ja opettamisesta. Opetusmenetelmien muuttuminen opettajakeskeisyydestä oppijalähtöisyyteen voi saada aikuisopiskelijat myös kokemaan, ettei oppiminen ole tehokasta, koska opettaja ei ole luokan edessä ammentamassa tietoa vaan ohjaamassa oppijaa itse oivaltamaan. Tämän vuoksi opettajalla onkin entistä tärkeämpi tehtävä heti kielen opiskelun alkuvaiheessa tuoda oppijalle tietoisiksi kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavat tekijät.

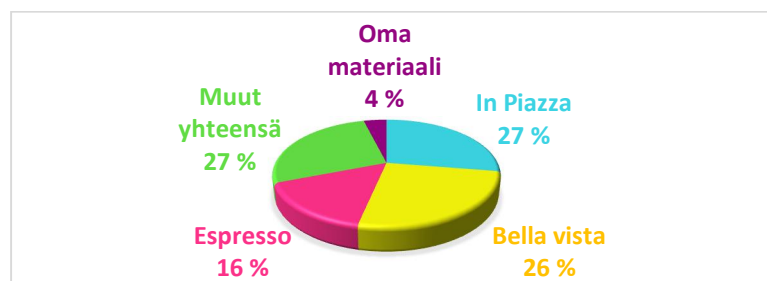
## 5 Tutkimusaineisto ja menetelmät

### 5.1 Yleistä kielten oppikirjoista kansalaisopistojen opetusmateriaalina

Suomessa koulut saavat pitkälti itse päättää opetuksensa sisällön. 1990-luvun alusta lähtien koulukäyttöön valittujen oppikirjojen sisältöjä ei ole myöskään keskitetysti kontrolloitu. Perusopetuksen ja perusopetuksessa käytettävien oppikirjojen teon ohjenuorana voidaan pitää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Koska ohjeistuksessa kuvaillaan vain yleisesti kielen oppimista, kustantajilla on suuri vaikutus kurssikirjojen ja opetusmateriaalien sisältöön (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017). Tarkastelemani italian kielen kirjat on suunnattu niin nuoriso- kuin aikuisasteelle. Siksi on oletettavaa, että aineistona olevien kirjojen taustalla on käytetty Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004). Perusteissa sanotaan vieraan kielen opetuksesta, että sen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielisissä viestintätilanteissa ja että opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa hänet ymmärtämään ja arvostamaan muiden kulttuureiden elämänmuotoa.

Suomessa italian kielen opetusmateriaalia on niukasti saatavilla. Markkinoille on tullut uusia oppikirjoja yleensä siinä vaiheessa, kun aika on ajanut edellisistä kirjasarjoista ohi. Toisin sanoen uuden oppimateriaalin on paikattava aikakuilu ja tyydyttää kaikkien erityyppisten ja eri-ikäisten kielenoppijoiden tarpeet.

Syksyllä 2014 italian kielen eritasoisia kursseja tarjottiin yhteensä 119 kansalaisopistossa<sup>1</sup>. Näiden oppilaitosten 178 tarjolla olevalla kurssilla käytettiin 21 erilaista kirjaa tai kirjasarjaa. Opettajien omaa materiaalia<sup>2</sup> käytettiin seitsemässä kansalaisopistossa ja kolmen opiston kohdalla mainittiin, että opetusmateriaali valitaan kurssin alussa. Neljän opiston kurssikuvauksissa ei ollut mainintaa käytettävästä opetusmateriaalista. Kurssioppikirjoista lukuvuonna 2014–2015 eniten käytettyjä olivat *In piazza* 28 % (49/178), *Bella vista* 26 % (46/178) ja *Espresso* 16 % (28/178). Muita kansalaisopistojen käytössä olevia oppikirjoja oli muun muassa *Adesso sì* (8/178), *Un giorno in Italia* (5/178), *Italiano? Facile!* (5/178), *Italiaa matkailijoille* (4/178), *Mosaico d'Italia* (4/178) ja *Comunicare* (3/178). Kansalaisopistoissa lukukautena 2014–2015 käytössä ollut opetusmateriaali on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Kansalaisopistoissa lukuvuotena 2014–2015 käytetty opetusmateriaali.

## 5.2 Oppikirja-aineisto

Tutkimukseeni on valittu käsiteltäväksi kaksi eniten kansalaisopistoissa käytettyä italian oppikirjaa: *Bella vista 1* ja *In piazza 1*. Aineisto on rajattu käsittelemään kolmen lukiokurssin alueella esiintyviä kielioppiharjoitustyyppisiä. Rajausta voidaan pitää riittävän laajana läpileikkauksena yleiskuvan saamiseksi kirjojen sisällöistä. Kirjoille on olemassa myös jatko-osat *Bella vista 2* ja *In Piazza 2*. Koska aineisto käsittelee kummankin kirjasarjan ensimmäistä osaa, tässä työssä kirjoihin viitataan tekstin sujuvuuden kannalta nimillä *Bella vista* (BV) ja *In Piazza* (IPH: harjoituskirja ja IPT: tekstikirja).

Suomalaiset italian kielen kirjat kärsivät saman tyyppisestä ongelmasta kuin yksikieliset ympäri maailmaa käytettävät kirjat. Tämä tarkoittaa, että niiden sisällöt ja lähestymistavat ovat yleisluontoisia ja länsimaisesta kulttuurista hahmottuvia, eivätkä ne pysty palvelemaan kunnolla mitään kohderyhmää (esim. Masuhara ym. 2008). Kummankin kirjasarjan esittelyssä kirjojen kerrotaan sopivan sekä lukiokäyttöön, että vapaan

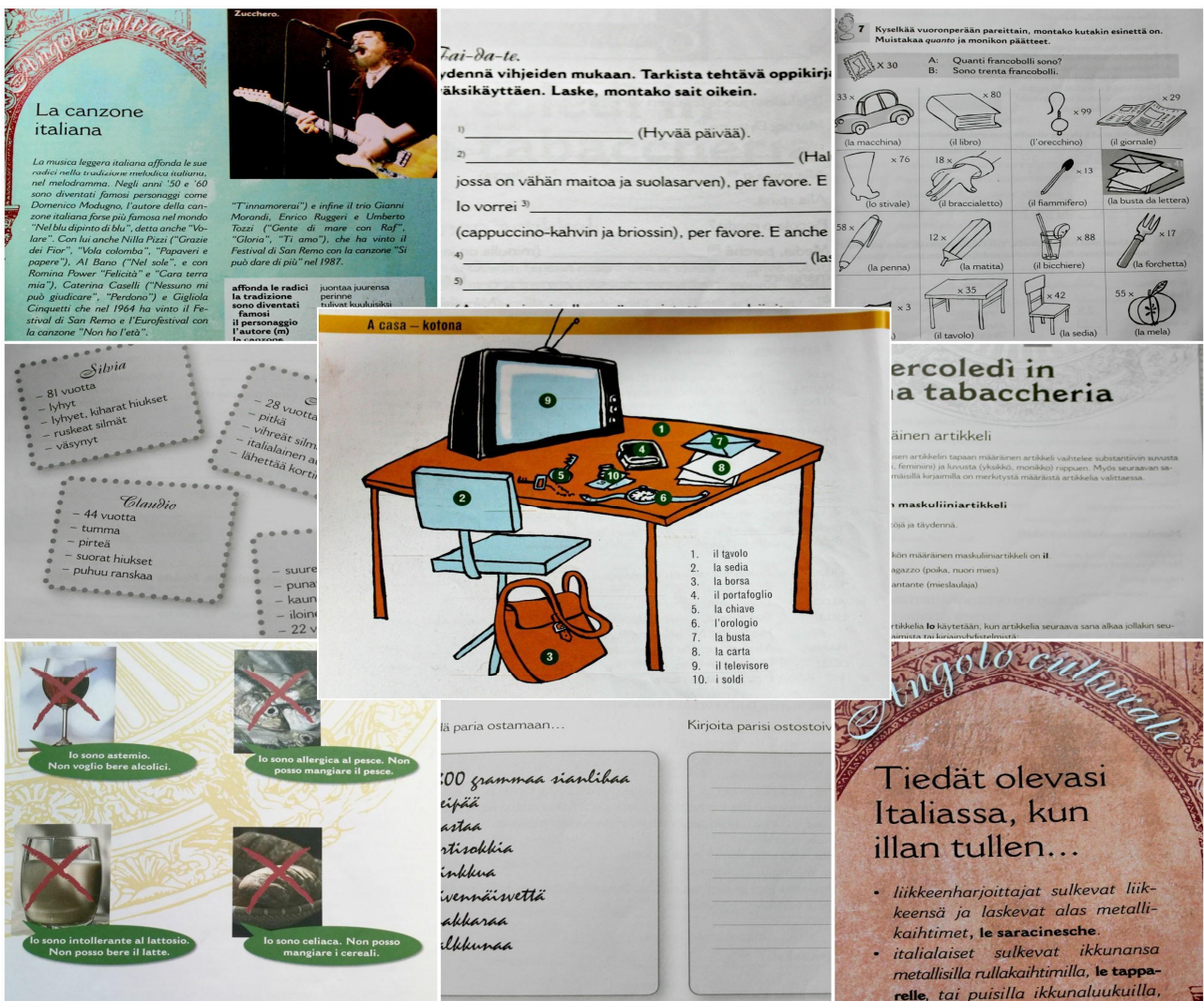
<sup>1</sup> Tiedot on kerätty [www.kansaisopisto.fi-nettisivuilta](http://www.kansaisopisto.fi-nettisivuilta) löytyvien kansalaisopistojen syksyn 2014 kurssitarjonnasta.

<sup>2</sup> Opistot joissa käytetään vain omaa materiaalia.

sivistystyön opetuksen. Lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että *In piazza* -kirja on suunniteltu enemmän lukio-opetuslähtöisesti. Tämän voi havaita esimerkiksi siitä, että kirjan kappaleet on esitelty sisällysluettelossa kursseittain. *Bella vistan* kerrotaan käsittävän kolmen lukiokurssin sisällöt. Kuitenkaan kirjantekijät eivät esittele, kuinka ne jakautuvat kursseihin.

### 5.2.1 In piazza -kirja

Vuonna 2008 julkaistu *In piazza* -kirja on kirjantekijöiden sanoin suunnattu lukio- ja aikuisopiskeluun. Kirja koostuu opiskelijan teksti- ja harjoituskirjasta, opettajan materiaalista, tehtävien ratkaisusta sekä cd-äänitteistä (teksti- ja harjoituskirja) ja opiskelijan nettiäänitteistä (ks. kuva 1).



Kuva 1. *In piazza* -kirjan rakenne kuvina.

Tekstikirja sisältää 29 kappaletta ja kattaa lukion B3-kielen kurssit 1–4. Jokaisessa kappaleessa on lisäsanasto, joka liittyy suoraan tai löyhästi varsinaiseen kappaleeseen. Tämä sanasto on useassa kappaleessa esitetty kuvien kera. Jokaisen varsinaisen lukukappaleen jälkeen on kulttuurisisältöinen kulttuurikulmaus (it. *Angolo culturale*), joka on kytköksissä kappaleen aiheeseen. Kappaleeseen 16 asti tämä kulttuuriosio on suomeksi (ks. kuva 1). Kappaleesta 17 eteenpäin se toimii kulttuurisena lisälukemistona varsinaisesta kappaleesta irrallaan

olevana tekstinä sanastoineen (ks. kuva 1). Tämä osio liittyy kappaleen hyvin löyhästi. Sen sanastoa ei varsinaisesti harjoitella missään. Angolo culturalen jälkeen tulee varsinaisen lukukappaleen sanasto. Lukukappaleiden jälkeen (yhteensä 29) seuraa yhteenveto kielioppiasioista. Osiossa käsitellään laajennetusti kirjan kappaleiden kielioppiasiat ottaen mukaan poikkeuksia, joita ei työkirjan kielioppiosiossa käsitellä. Tähän osaan on koottu myös mm. epäsäännöllisten verbien taiputus. Kielioppiosuuden jälkeen kirjassa on Italian kartta, italia-suomi ja suomi-italia -sanastot. Taulukkoon 4 on koottu tietoja kirjoista ja niiden lisämateriaaleista.

Harjoituskirjassa jokaisen kappaleen alussa on teoriaosuus, joka pitää sisällään käsiteltävän kielioppiaineksen (ks. kuva 1). Tämä teoreettinen osuus on eroteltu varsinaisista harjoituskirjan harjoituksista harmailla sivun reunuksilla. Kielioppiharjoituksia ei ole eritelty kappaleen muista harjoituksista. Ensimmäistä kappaletta lukuun ottamatta, jokaisen harjoitusosion lopussa on tehtävä nimeltään *Fai da te* (suom. *Tee itse*). Tämä tehtävä on täyttötehtävä, joka mukailee kirjan lukukappaletta jolloin oikeat vastaukset ovat tarkistettavissa suoraan tekstikirjasta (ks. kuva 1). Tässä tehtävässä opiskelijalla on mahdollisuus arvioida omaa osaamista ja halutessaan myös pisteyttää ja antaa itselleen italialaisen sanallisen arvosanan: *eccellente* (suom. *erinomainen*), *ottimo* (suom. *erittäin hyvä*) *distinto* (suom. *hieno*), *buono* (suom. *hyvä*), *discreto* (suom. *kohtalainen*), *sufficiente* (suom. *välttävä*) ja *bocciato* (suom. *hylätty*) kirjantekijöiden ohjeiden mukaan.

### 5.2.2 *Bella vista* -kirja

*Bella vista* -kirja julkaistiin ensimmäistä kertaa vuonna 2011. Varsinaisen kirjan lisäksi opetusmateriaaliin kuuluu opettajan ja opiskelijan CD:t sekä verkosta ladattava opettajan lisämateriaalit, ratkaisut ja kokeet, sekä opiskelijan aineistoina kertaus- ja harjoittelutehtäviä sekä äänitiedostoja. Kirja koostuu 15 kappaleesta (numerointi 0 – 14), jotka pitävät sisällään lukion B3-kielen kurssit 1–3. Tässä työssä on analysoitu kirjan varsinaiset kappeleet (1–14). *Bella vista* -kirjasarjassa tekstit ja harjoitukset ovat samassa kirjassa. Kirjan kappeleet rakentuvat kuudesta osiosta ja sanastosta. Nämä osa-alueet on nimetty italialaisen lounaan mukaisesti: *antipasto* (suom. *alkupala*), *primo piatto* (suom. *ensimmäinen pääruoka*), *secondo piatto* (suom. *toinen pääruoka*), *contorni* (suom. *lisukkeet*), *dolce* (suom. *jälkiruoka*) ja *digestivoon* (suom. *sulatteluryppy*). Läpi kirjan neuvoja ja vinkkejä antavat teemaan sopivasti tarjoilija ja kokki (ks. kuva 2).



**11** Valitse parisi kanssa vuorotellen ruutu ja muodosta lause nopan osoittamassa persoonassa.

• = io    •• = tu    ••• = lui  
 •••• = noi    ••••• = voi    •••••• = loro

malli: Fanno sci di fondo.

fare sci di fondo	avere fame	sapere parlare l'italiano	essere sul balcone
andare in bicicletta	partire per la Spagna	capire il francese	dovere lavorare
prendere l'autobus	uscire con gli amici	non potere venire a cena	praticare uno sport

e oikea verbimuoto. Ovatto lauseet totta (*vero*) vai tarua  
 co vanha  
 oso kuuluisa

na c'è / è / ci sono molto antica.

anto al Colosseo c'è / è / ci sono il Pantheon.

del Corso sono / c'è / è una strada a Roma.

fontana di Trevi non c'è / non è / non sono entro.

iazza Navona sono / ci sono / c'è tre fontane.

oro romano e il Colosseo ci sono / sono /

vicino al Circo Massimo.

a sono / c'è / ci sono molte piazze famose.


condotti sono / ci sono / è negozi eleganti.

**A** Tunnetko seuraavat italialaiset ruoat? Mistä kohdasta kukin löytyy italialaiselta ruokalialta?

1 Tiramisù — a Antipasti  
 2 Prosciutto e melone — b Primi piatti  
 3 Insalata mista — c Secondi piatti  
 4 Bistecca alla fiorentina — d Contorni  
 5 Spaghetti al pomodoro — e Dolci

**B** Kuuntele keskustelu ilman kirjaa. Mitkä ruoat kuulet mainittavan?

1 Crostata di mele  
 2 Spaghetti alle vongole  
 3 Prosciutto e melone  
 4 Spinaci al burro  
 5 Tagliatelle ai funghi




**Roma, città eterna** Rooma ikuinen kau

Italian pääkaupunki ja katolisen maayfän, on ollut jo vuosisatojen ajan yksi an tärkeimmistä turistikohteista. Mar sinne ovat kerroneet Goethe, rans kirjalija Stendhal ja lukemattomat eskiajasta lähtien Rooma on vetänyt sa myös suomalaisia taitelijoita, mu kirjaillijoita ja arkkitehtejä. Vuosina 909 Eino Leino käänsi kaupungissa Jumalaista näytelmää seuranaan runoi- nerva. Tämä sai Suomen supisemaan lista, olivathan molemmat omalla ta- naimisissa. Sibeliuskin matkusti Rapal- sooman palkoon avioliittokriisin myrs- kyä vuonna 1901. Perheensa palasi ja Sibe- liukset matkustivat ikuisen kaupunkin yhdes- si vuosina 1923 ja 1926. He asuivat samassa "Grand Hotel de la Minerve" -hotellissa Pant- heonin lähellä, jossa Stendhal oli oleskellut sa- ta vuotta aikaisemmin.

Rooman ystävien luettelo on loputon: mm. taitelijat Johannes Takanen, Pekka Halonen, Eero Järnefelt, Venny Soldan-Brofeldt, Akseli Gallen-Kallela, Hugo Simberg ja nykyaikana esim. Jorma Hynninen ja Laila Pullinen ovat viettäneet aikaa Roomassa. Kauniilla Gianicolo -kuukulalla Suomen valtion omistama Villa Lante tarjoaa rauhallisen työympäristön anti- kin tutkijoille ja eri taiteen lajien harrastajille.

Maiden nimien kanssa käytetään määräistä artikkelia, paitsi preposition *in* kanssa (**in Italia**).

Kielistä artikkeli jätetään pois usein verbin *parlare* kanssa (**Parlo inglese e tedesco**.) sekä preposition *in* yhteydessä (**in italiano** italiaksi).



Kuva 2. *Bella vista* -kirjan rakenne kuvina.

Antipastolla pyritään herättelemään mielenkiintoa kappaleeseen. Tähän osioon sisältyy useasti harjoitus, jossa kuunnellaan varsinainen kappale katsomatta tekstiä. Tehtävänä voi olla esimerkiksi kuunnella, mitä kerrotaan harjoitukseen listatuista nähtävyyksistä (BV, 119). Primo piatto -osio koostu varsinaisen lukukappaleen lisäksi comunicando-osioista, sanasto- ja sisältöharjoituksista sekä vocabolario tematico -lisäsanastosta (ks. kuva 2). Secondo piatto -osio käsittää kappaleen kieliopin teorian ja siihen liittyvät harjoitukset. Dolce-osiossa esitellään kunkin kappaleen teemaan sopivaa kulttuurisisältöä suomeksi (ks. kuva 2). Contorno-osioon on poimittu hyödyllisiä fraaseja italiaksi ja suomeksi (Espressioni utili) pitäen sisällään myös E ancora -kuuntelutehtävät. Digestivo-osio kuuluu niin kielioppi- kuin muita harjoituksia. Näiden harjoitusten funktio on toimia itsenäisesti tehtävinä harjoituksina. Viimeisenä kappaleessa on sanasto.

Lukukappaleiden jälkeen kirjassa on kappaleisiin 0–5 kuuluvia kuunteluharjoituksia. Tämän jälkeen kielioppi esitetään teemoittain. Kieliopin yhteenvetoa seuraa kertaustehtäviä, jotka liittyvät eri aihepiireihin. Näitä

harjoituksia ei ole laskettu mukaan varsinaiseen analyysiin, koska dialogit pitävät sisällään kielioppiharjoitusten lisäksi myös sanastoharjoituksia. Kirjan lopussa on sanastot italia-suomi ja suomi-italia.

### 5.2.3 Yhteenveto oppikirjojen rakenteesta ja kieliopin esitystavasta

Tässä työssä tutkitut oppikirjat ovat erilaisia monella tavalla. Konkreettisin ero on, että *In piazzassa* on erikseen työ- ja harjoituskirja, kun taas *Bella vistassa* sekä tekstit, että tehtävät löytyvät yhdestä kirjasta. *In piazza* -kirja kattaa neljä lukiokurssia (29 kappaletta) ja *Bella vista* vuorostaan kolme (15 kappaletta). Sivumäärällisesti *In piazza* on laajempi (578 sivua), kun taas *Bella vistassa* on enemmän harjoituksia (491). Taulukossa 4 on esitetty tarkemmin kirjojen teknisiä tietoja ja niihin liittyvää lisämateriaalia.

*Taulukko 4. Tutkitut italian oppikirjat ja niiden lisämateriaalit.*

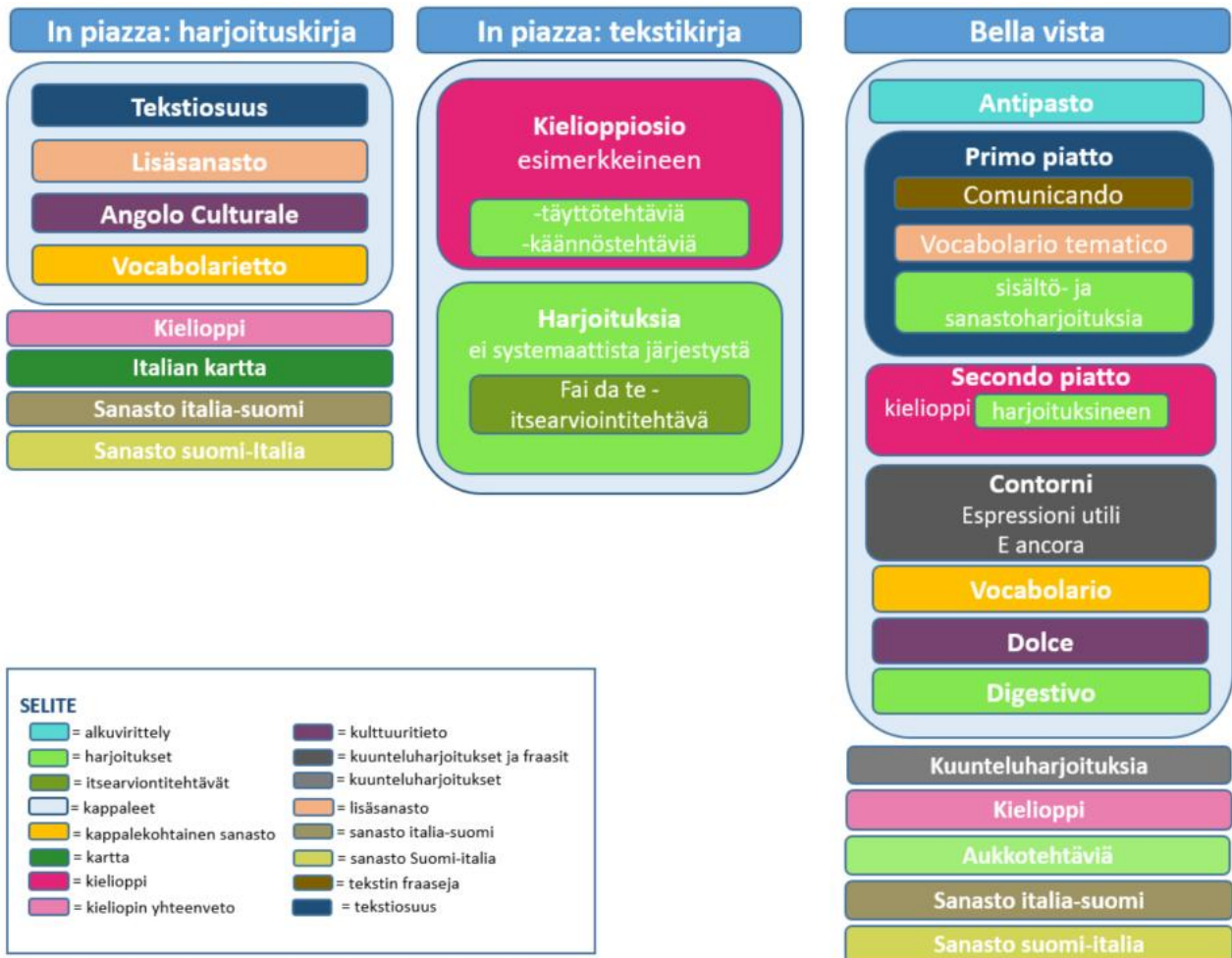
	<i>In piazza I</i>			<i>Bella vista I</i>	
Kirja	Tekstikirja	Työkirja	Muu materiaali	Tekstikirja	Muu materiaali
Julkaisuvuosi	2009	2009		2011	
Kustantaja	Tammi*	Tammi*		WSOYpro*	
Lukiokurssit	1 – 4	1–4		1–3	
Sivumäärä	234	344		321	
Kappaleiden lukumäärä	29	29		15	
Harjoitusten lukumäärä		402		491	
Kokeet			x		x
Opettajan materiaali			x		x
Tehtävien ratkaisut			x		x
CD-äänite tehtäväkirja			x		x**
CD-äänite harjoituskirja			x		x**
Opiskelijan äänite (internet)			x		x
Opiskelijan kertaus- ja harjoitustehtäviä (internet)					x

\* = tuoreimpien painosten kustantaja on SanomaPro

\*\* = samalla cd-levyllä

Kirjat eroavat toisistaan myös rakenteellisesti. Näitä eroja on havainnollistettu kuviossa 2. Vertailun helpottamiseksi samat sisällöt on merkitty kuvaan yhteneväisillä väreillä. Kuten kuvio 2 osoittaa, *In piazza* noudattelee perinteisempää esitystapaa, jossa tekstikirjassa on ensiksi lukukappale ja tämän jälkeen lisälukemisto ja sanasto. Kielioppi on esitetty harjoituskirjassa kappaleen alussa. Tämän jälkeen on harjoitukset, joiden järjestys ei seuraa yhtenäistä kaavaa; kielioppiharjoituksia on ripoteltu harjoituskirjaan sattumanvaraisesti muiden harjoitusten sekaan. *Bella vistassa* vuorostaan lähestytään jokaisen kappaleen teemaa lämmittelyharjoituksella (Antipasto), jossa opiskelijaa viritetään käsiteltäviin sisältöihin. Tämän jälkeen tulee varsinainen tekstikappale, jonka jälkeen kappaleen tilannekohtaisia ilmaisuja (Comunicando) ja tehtäviä sekä temaattinen lisäsanasto. Toisin kuin *In piazza* -kirjassa kielioppiharjoitukset on sijoitettu erilleen muista harjoituksista Primo piatto -osioon. Kappalekohtainen sanasto *Bella vistassa* on vasta ennen kulttuuritieto-osioita (Dolce). Kappaleiden jälkeiset sisällöt kummassakin kirjassa noudattelevat

samankaltaista suuntausta kielioppiyhteenvedoille ja sanastoille. *In piazza* -kirjassa näiden lisäksi on Italian kartta ja *Bella vista* kuunteluharjoituksia ja aukkotehtäviä ensimmäisten kappaleiden osalta.



Kuvio 2. *In piazza* ja *Bella vista* -kirjojen rakenne.

Taulukkoon 5 on koottu kummankin kirjan sisällysluettelossa kieliopiksi nimetyt asiat. Tässä työssä analysoitujen kielioppirakenteiden valinta noudattaa taulukossa esitettyjä sisältöjä. Kuten taulukko osoittaa, *In piazza* -kirjassa on tuotu esille lukukappaleiden kurssijako. *Bella vista* -kirjassa kappalejakoja ei ole kerrottu. Ainoastaan kirjan kuvauksessa on ilmaistu, että kirja koostuu kolmesta ensimmäisestä lukiokurssista. Analyysin ulkopuolelle on jätetty sellaisia kirjantekijöiden kielioppisuuteen poimimia asioita, jotka selkeästi liittyvät muuhun kuin kieliopillisten asioiden opetteluun (esim. kivunilmaiseminen IPH, 179) Aineistoon on myös poimittu yksittäisiä kielioppiharjoituksia, joissa on yhdistetty useamman kappaleen kielioppisisältöjä (ks. IPH, 52–53). Tehtävään on kerätty kappaleissa 1–5 esiintyneet kysymyssanat yhdistelytehtäväksi, jonka jälkeen kysymyssanoja harjoitellaan lauseita rakentamalla.

Taulukko 5. Kirjojen kielioppiharjoitukset kappalekohtaisesti.

<i>kurssi (IP)</i>	<i>kpl</i>	<i>In piazza 1</i>	<i>Bella vista 1</i>
<b>I</b>	1	essere- ja stare-verbit, persoonapronominit	persoonapronominit, essere-verbi, verbien kieltomuoto, prepositiot <i>di, a, in</i> , sanajärjestys, kysymyssanoja, adjektiivejä (kansalaisuus)
	2	bere- ja avere-verbit, substantiivien suku ja monikko, epämääräinen artikkeli	stare- ja avere-verbit, substantiivien suku ja monikko, epämääräinen määräinen artikkeli yksikössä
	3	kysymyssanat, <i>quanto</i> ja <i>quale</i> , määräinen artikkeli, <i>questo-</i> demonstratiivipronomini	<i>andare-</i> ja <i>fare-</i> verbit artikkelien käyttö yksikössä, prepositiot <i>a, in</i> (kertaus) <i>da, I</i> konjugaatio
	4	I konjugaation säännölliset verbit	määräinen artikkeli, monikossa II konjugaatio, <i>questo</i> ja <i>quello</i> -sanat, kellonajat, mihin aikaan?
	5	adjektiivien taivutus <i>suvussa</i> ja <i>luvussa</i>	III konjugaatio, lisää <i>fare-</i> verbin käytöstä, <i>a-</i> prepositio artikuloituna (yksikkö), prepositio <i>per</i>
	6	kysymyslauseet ja intonaatio	bere-verbi, <i>a-</i> prepositio artikuloituna (monikko), prepositiot <i>tra/fra, con, senza</i> , adjektiivien taivutus, <i>molto, poco, un po'(di)</i> , kooste kysymyssanoista
	7	possessiivipronominit	<i>isc-</i> verbit, <i>potere-</i> ja <i>sapere-</i> verbit, <i>si-</i> passiivi, <i>c'è-/ ci sono-</i> rakenne, lisää <i>a-</i> ja <i>in-</i> prepositioista, uutena <i>da-</i> prepositio
	8	II konjugaation säännölliset verbit	<i>uscire-</i> ja <i>volere-</i> verbit, <i>mi piace/piacciono</i> , persoonapronominit + prepositiot, <i>in, di</i> ja <i>su</i> artikuloituna (yksikkö), adverbeja, <i>ci-</i> pronomini, <i>bene-buono-bello</i>
<b>II</b>	9	<i>dire-</i> ja <i>dare-</i> verbit, III konjugaation säännölliset verbit, <i>c'è ci sono</i> -rakenne	<i>rimare-</i> ja <i>venire-</i> verbit, omistussanat, objektipronominit ( <i>lo, la, li, le</i> ) <i>in-</i> ja <i>di-</i> prepositiot artikuloituna, yhteenvedo artikuloituista prepositioista, päiväys, sidossanoja
	10	prepositioita	<i>dire-</i> ja <i>riuscire-</i> verbit, partitiivinen artikkeli, objektipronomini ( <i>ne, lo, la, li, le</i> ) <i>ne</i> ja määränilmauksia, <i>tutto</i>
	11	<i>andare-</i> ja <i>potere-</i> verbit, artikuloitut prepositiot ( <i>a</i> ja <i>di</i> ), partitiivi ja genetiivi	<i>dare-</i> ja <i>salire-</i> verbit, datiivi, omistussanat + sukulaiset, artikkelin käyttö, <i>ci vuole/vogliono-</i> rakenne
	12	<i>volere-</i> verbi, <i>piacere-</i> rakenne, prepositioita	perfekti ( <i>passato prossimo</i> ), ajanilmauksia, indefiniittipronominit <i>ne-</i> ja <i>ci</i> -käyttö paikanilmauksien yhteydessä
	13	<i>uscire-</i> ja <i>riuscire-</i> verbit, painolliset objektimuodot, prepositioita ja prepositioilmauksia, <i>quello, bello</i> ja <i>buono</i> substantiivien edessä	refleksiiviverbit, yhteenvedo pronomeneista, lisää <i>ci-</i> ja <i>ne-</i> pronomeneista, <i>mente-</i> päätteiset adverbit, adjektiivin paikka, <i>buono</i>
	14	adjektiivien vertailu, absoluuttinen superlatiivi	<i>quello</i> ja <i>bello</i> substantiivien edessä, adjektiivien vertailu, adverbien epäsäännöllisiä vertailuja, <i>-issimo-</i> päätte, datiivia vaativia verbejä, pronomien paikka
	15	<i>fare-</i> ja <i>salire-</i> verbit, kellonajat, lisää artikuloituja prepositioita	
	16	<i>sapere-</i> , <i>dovere-</i> verbit, refleksiiviverbit, modaaliapuverbit	
	17	<i>venire-</i> verbi, relatiivipronominit, kivun ilmaiseminen	
	18	yhdistetty perfekti, säännöllinen muodostus, ajanilmauksia	
<b>III</b>	19	yhdistetyn perfektin apuverbin valinta, refleksiiviverbien <i>passato prossimo</i> , epäsäännöllisiä partisippejä	
	20	<i>scegliere-</i> verbi, painottomat akkusatiivipronominit, modaaliapuverbit <i>passato prossimo</i> yhteydessä	
	21	<i>piacere-</i> ja <i>rimanere-</i> verbit, datiivipronominit ja pronomien paikka	
	22	<i>sedurre-</i> , <i>morire-</i> , <i>piacere-</i> verbi- <i>presens</i> ja <i>passato prossimo</i> -muodot, järjestyshuvut, <i>si-</i> passiivi, persoonattomat rakenteet, indefiniittipronomineja ( <i>molto, tanto, poco</i> )	
	23	<i>trarre-</i> ja <i>porre-</i> verbit, gerundi, yhdistetty perfekti transitivi- /intransitiiviverbit, <i>stare-</i> rakenteet, <i>tutto-</i> pronomini	

Kirjojen tapa käsitellä kielioppiasioita poikkeaa toisistaan. Selvin ero on, että *Bella vistassa* yhtä kappaletta kohden opetetaan useampi kielioppirakenne. Tähän voidaan nähdä olevan kaksi syytä. Ensiksi *Bella vistassa* on vähemmän kappaleita (14) kuin *In piazzassa* (23). Toiseksi *Bella vistassa* ei käsitellä siten kuten *In piazzassa* kielioppirakenteita kokonaisuudessaan yhdellä kertaa, vaan useampia kieliopin ilmiötä vaihteittain tuoden ensiksi esille sääntöjen perusteet. Kirjan seuraavissa kappaleissa sääntöjen opettelussa mennään

syvemmälle. Esimerkiksi *Bella vistassa* opetetaan yksikkömuodot epämääräisestä ja määräisestä artikkelista samassa kappaleessa ja vasta myöhemmin monikon määräiset muodot (BV 39, 70). In piazzassa samassa kappaleessa käsitellään määräisen artikkelin sekä yksikkö- että monikkomuodot erikoistapauksineen (IPH 27–28). *Bella vistan* tapa esitellä useampi kielioppiasia samanaikaisesti lähestyy kielen opettamista kommunikatiivisesti noudatellen kielelle tyypillisiä ilmiöitä. In piazzan käsittelytapa on perinteisempi lähtökohtanaan kieliopin rakenteet, jotka opetetaan lineaarisesti kokonaisuuksina. Askin ja Colarossin (2007) mukaan lineaarisessa järjestyksessä opetetut kielioppirakenteet eivät johda tarkkuuteen ja voivat jopa vaikeuttaa kielen oppimisprosessia. Taulukko 5 myös havainnollistaa, että In piazza -kirjan kolmen lukiokurssin mittainen alue pitää sisällään runsaamman määrän erilaisia kielen rakenteita, kuin mitä *Bella vistan* yhtäläinen kurssikokonaisuus tarjoaa. Tämä selittynee sillä, että *Bella vista* on suunnattu enemmän muuhun kuin lukiokäyttöön tarkoituksenaan tuoda esille rakenteiden sijaan tapoja kommunikoida kielellä. Luvussa 8.5 tarkastellaan yksityiskohtaisesti kirjojen eroja kielioppiasioiden esittämisestä esimerkkinä prepositioiden opetus.

#### 5.2.4 Kyselytutkimusaineisto

Italian kielen oppikirja-analyysin lisäksi tässä työssä selvitetään, kirjojen pääkäyttäjien (opiskelijoiden) mielipiteitä oppikirjoista. Kuulemalla kirjojen käyttäjien ääntä on mielestäni mahdollista ymmärtää vieläkin syvällisemmin kirjan ja sen sisältöjen merkityksiä osana oppimista ja opettamista. Tämän lisäksi kysely antaa uusia näkökulmia työhöni kielen opettajana. Kysely toteutettiin marraskuun 2017 aikana kymmenessä italian ryhmässä, kolmessa kansalaisopistossa (Kajaanin Kaukametsän, Sotkamon ja Iisalmen kansalaisopistot). Kyselyyn osallistui yhteensä 92 opiskelijaa 97:stä, joten vastausprosentti oli 94,8 %. Puolistrukturoidun kyselyn avulla selvitettiin opiskelijoiden mielipiteitä italian kielen opiskelusta sekä käytössä olevien kirjojen tehtävätyypeistä. Tehtävätyyppiluokittelu noudattaa tämän työn tehtävätyyppianalyysissä käytettyä jakoa. Kyselyn sisältö ja toteutus on kuvattu tarkemmin kappaleessa 6.

### 5.3 Tutkimusmenetelmät

#### 5.3.1 Tutkimuskysymykset

Pro gradu -työssäni italian kielen oppikirjoja analysoidaan kahdesta näkökulmasta. Yhtäältä tutkitaan kirjojen sisältöjä kielioppiharjoitusten osalta. Toisaalta selvitetään kirjojen käyttäjien ajatuksia kirjoista ja niiden tehtävistä. Tämän jälkeen aineistosta saatuja tuloksia peilataan tutkimuskirjallisuudessa esitettyihin tuloksiin ja pohditaan, kuinka hyvin oppikirjojen kielioppiharjoitustyypit sopivat aikuisopiskelijan käyttöön. Työn tutkimuskysymyksiksi on nostettu seuraavat neljä kysymystä:

1. Millaisia kielioppitehtäviä kirjoissa on?
2. Mitä mieltä opiskelijat ovat näistä kielioppitehtävistä?
3. Onko oppikirja-analyysin ja kyselytutkimuksen väliltä yhteneväisyyksiä?
4. Kuinka tutkittujen oppikirjojen tehtävätyypit edistävät aikuisopiskelijan oppimisprosessia?

### 5.3.2 Analysoidut kielioppiharjoitustyypit

Aina ei ole helppoa erotella, onko kyse sanasto- vai kielioppiasian harjoittelusta. Maijala ja Tammenga-Helmantel (2017) ovat määritelleet kielioppiharjoitukseksi sellaisen tehtävän, jossa oppija joutuu käyttämään spesifiä kielioppiainesta, ja joka on eksplisiittisesti suunniteltu kieliopin harjoittelua varten. Tämän työn kielioppiharjoitusten valinta pohjautuu kirjantekijöiden kappalekohtaisesti esittämiin rakenteisiin (ks. taulukko 5). Yksittäisten tehtävien, erityisesti käännöstehtävien, valinnassa on jouduttu käyttämään subjektiivista harkintaa. Valinta kielioppiharjoitukseksi on tehty sen perusteella, sisältävätkö käännökset pääsääntöisesti uuden kielioppiasian harjoittelua eli onko tehtävä suunniteltu eksplisiittisesti kieliopin harjoitteluun. Esimerkiksi eräässä *Bella vistan* harjoituksessa pyydetään tekemään kahvilatilaus annettujen yksityiskohtaisten ohjeiden mukaisesti (BV, 41). Koska harjoitus on tarkkaan kontrolloitu ja käsittelee kappaleeseen liittyviä kielioppiasioita kuten epämääräistä artikkelia ja monikon muodostamista, on se kategorisoitu käännöstehtäväksi lauseiden muodostamisen sijaan.

In piazza -kirjassa kielioppiosuuden yhteydessä on harjoituksia, joita ei ole numeroitu. Vuorostaan *Bella vistan* vastaavanlaiset teoriaosuuden harjoitukset, jotka käsittelevät kielioppisääntöjä, on numeroitu. Jotta kirjojen vertailu olisi yhteneväistä, myöskin *In piazza* -kirjan numeroimattomat kielioppia käsittelevät tehtävät on otettu osaksi kielioppiharjoituksia. *In piazza* -kirjan kielioppiosuuden sääntöjenmuodostusharjoituksessa voi olla useampaa tehtävätyyppiä (kääntäminen, täyttötehtävä vihjeiden kanssa ja ilman vihjeitä). Tehtävätyyppiä on tehty sen perusteella, mikä tehtävätyyppi hallitsee harjoitusta.

Tässä työssä käytetty kielioppiharjoitusten jako pohjautuu Antenos-Confrontin (2001, 158) väitöstutkimuksen tyyppijaotteluun italian kielen oppimateriaaleista. Hän luokittelee kielioppiharjoitukset 12 erilaiseen tyyppiin: täyttötehtäviin (engl. *Fill in the blanks*), kysymys-vastaus -tehtäviin (engl. *Question/answer*), muuntamiseen (engl. *Transformation*), lauseen jatkamiseen (engl. *Completion*), korvaamiseen (engl. *Substitution*), kääntämiseen (engl. *Translation*), tunnistamiseen (engl. *Recognition*), yhdistämiseen (engl. *Matching*), monivalintaan (engl. *Multiple choice*), kysymyksen muotoiluun (engl. *Form the question*), kuvasta kertomiseen (engl. *Describe the image*) ja sotkettuihin lauseisiin (engl. *Scrambled sequence*).

Koska Antenos-Confrontin (2001) väitöstutkimuksessa ei ole määritelty tehtävätyyppiä perusteita, tässä työssä on käytetty subjektiivista harkintaa. Tehtävätyypit on pyritty valitsemaan sen mukaan, mitä ne todellisuudessa ovat. Esimerkiksi *In piazzassa* tehtävänä on tunnistaa intonaatiosta, onko kyseessä kysymys- vai toteamuslause (ks. IPH, 59). Näennäisesti tehtävä näyttäisi täyttötehtävältä, mutta koska vaihtoehtoja tunnistamiselle on vain kaksi, tehtävä on luokiteltu monivalintatehtäväksi. *In piazza* -kirjan samaisessa kappaleessa on tehtävä, jossa kuunnellaan ja harjoitellaan toistamalla kysymysintonaation tuottamista (IPH, 59). Tässä analyysissä se on jaoteltu kahdeksi erilliseksi harjoitukseksi. Sen voisi toteuttaa myös hybridi-

harjoituksena, jos kuuntelu ja toisto tehtäisiin peräjälkeen. On siis myös hyödyllistä muistaa, että materiaalin analysoiminen irrallisena voi poiketa tavasta, jolla sitä todellisuudessa käytetään opetustilanteessa (Littlejohn 2011).

Taulukossa 6 on esitelty työssä käytetyt määritelmät tehtävätyypeistä. Koska kaikki kirjojen kielioppiharjoitukset eivät sopineet Antenos-Confrontin (2001) luokituksiin, tähän tutkimukseen on lisätty neljä muuta tehtävätyyppiä: *lauseiden muodostaminen, noppaharjoitukset, toistaminen ja hybridi-tehtävät. Lauseiden muodostamistehtävissä* harjoitellaan kappaleen kielioppiasiaa pääsääntöisesti elaboroiden kyseisen kappaleen sanastolla (ks. esim. IPH, 69). *Noppaa* apuvälineenä harjoituksissa, suositetaan erityisesti *Bella vista* -kirjassa. Yleisimmillään nämä harjoitukset ovat suullisia harjoituksia, joissa harjoitellaan persoonamuotoihin liittyviä kielioppirakenteita. *Toistoharjoituksissa* harjoitellaan esimerkiksi toteamus- ja kysymysintonaatioerojen tuottamista (ks. IPH, 61). Hybridillä tarkoitetaan tehtävätyyppiä, joka pitää sisällään useamman tehtävätyypin samanaikaisen harjoittamisen. Nämä tehtävätyypit on lisätty taulukon 6 loppuun Antenos-Confrontin (2001, 158) luokituksen perään.

*Taulukko 6. Kielioppiharjoitustyyppien luokittelu Antenos-Confrontin (2001) luokittelua mukailleen.*

<i>Tehtävätyyppi:</i>	<i>Määritelmä</i>
Täyttötehtävät	Täydennetään sanoja lauseisiin ilman vihjettä tai vihjeen avulla (suomi, italia, taipumaton perusmuoto).
Kysymys-vastaus	Vastataan laadittuihin kysymyksiin suullisesti tai kirjallisesti.
Muuntaminen	Muunnetaan sanoja tai lauseita pyydetyllä tavalla kirjallisesti tai suullisesti (esimerkiksi suku, luku tai aikamuoto).
Lauseen jatkaminen	Jatketaan lausetta omavalintaisesti.
Korvaaminen	Korvataan lauseen osa harjoituksen kohteena olevalla kielioppirakenteella.
Kääntäminen	Käännetään kohdekielestä äidinkielelle ja toisin päin. Mukaan on luettu myös A/B-harjoitukset. Käännöslauseet on valittu kielioppiharjoituksiksi, mikäli niissä esiintyvä sisältö liittyy pääsääntöisesti kappaleen kielioppiteemaan.
Tunnistaminen	Tunnistetaan tekstistä kielioppirakenteita.
Yhdistäminen	Yhdistetään valmiiksi oikeassa muodossa oleva lauseen osa /sana lauseeksi/ilmaisuksi. Pitää myös sisällään täyttötehtäviltä näyttäviä tehtäviä, joissa valitaan jo oikeassa muodossa oleva rakenne/sana.
Monivalinta	Valitaan kahdesta tai useammasta vaihtoehdosta oikea. Myös oikein/väärin-harjoitukset
Kysymysten muotoilu	Muotoillaan kysymys valmiiksi annettuun vastaukseen.
Kuvasta kertominen	Tuotetaan kieltä kuvan pohjalta kirjallisesti tai suullisesti.
Sotketut lauseet	Järjestetään ja muokataan sanajonoja kieliopillisesti korrektiin muotoon. (sanajärjestys ja taivutus)
Toistaminen (*)	Toistetaan kuullun perusteella.
Lauseiden muodostaminen (*)	Käytetään kieltä kirjallisesti tai suullisesti omista lähtökohdista.
Hybridi (*)	Harjoitellaan useampaan tehtävätyyppiä samanaikaisesti. (Yleensä paritai ryhmätehtäviä, joihin liittyy puheen tuottaminen ja ymmärtäminen)
Noppaharjoitukset (*)	Harjoitellaan nopan avulla esimerkiksi verbitaivutuksia persoonamuodoissa.

(\*) = lisätty Antenos-Confrontin (2001) harjoitustyyppiluetteloon

Osa harjoituksista pitää sisällään useamman tehtävän. Analyysiä varten ne on jaettu omiksi tehtävikseen, mikäli ne ovat selkeästi erillisiä. Tästä esimerkkinä on tehtävä, jossa on tunnistettava sanan suku, täydennettävä sana määräisellä artikkelilla sekä tehtävä sanoja hyödyntäen viisi lausetta (IPH, 32).

Osa Antenos-Confrontin (2001) tehtävätyypeistä on myös alaluokiteltu. Täyttötehtävät on jaettu: vihjeettömiin harjoituksiin, tehtäviin, joissa on suomenkielinen tai italiankielinen vihjesana tai vihje on perusmuodossa. Käännöstehtävät olen luokitellut kolmeen kategoriaan: käännöksiin italiasta suomeen, suomesta italiaan ja A/B-harjoituksiin, joita voidaan taitojen ja harjoittelutason mukaan tehdä kumpaankin suuntaan. Monivalintatehtävät on jaoteltu kahteen alakategoriaan: sellaisiin, joissa on kaksi vaihtoehtoa (mukaan lukien oikein/väärin harjoitukset) sekä sellaiset, joissa on enemmän kuin kaksi vaihtoehtoa.



### 5.3.3 Kyselyn toteutus ja sisältö

Kuten oppikirja-analyyseissä, myös kyselyissä tuloksia voi vääristää monitulkintaisuus (ks. Tomlinson ym. 2013) ja subjektiivisuus (ks. Sheldon 1988). Tämän vuoksi ennen kyselyn teettämistä opiskelijoille esiteltiin kyselyn sisältö. Tutkimushenkilöistä ne, jotka eivät olleet tunnilla kuulemassa ohjeistusta, saivat oppitunnilta Adobe Connect -verkkokokousympäristöön tallennetun ohjeistusvideon vastaamisen avuksi. Ohjeistuksessa muun muassa avattiin harjoitustyyppien määritelmiä. Tällä mahdollistettiin, että vastaajat pääsisivät mahdollisimman lähelle kyselynlaatijan tulkintaa tehtävätyypeistä. Ohjeistuksessa myös vältettiin tietoisesti vaihtoehtojen käyttämistä esimerkkeinä, jottei vastaajia ohjailtaisi liikaa. Kysely toteutettiin Google Forms -ympäristössä ja rakenteeltaan se oli puolistrukturoitu.

Taustatietoina kysyttiin sukupuolta, ikää, opiskeltujen kielten määrää ja italian kielen opiskeluvuotia ja opiskeluun käytettävää aikaa. Tämän lisäksi kysyttiin kielen opiskelun syitä, mikä kielen oppimisessa on tärkeintä, tehokkaimpia tapoja opiskella kieltä, kielen opiskelun haastavuutta, keinoja oppia parhaiten kielioppiasiat sekä oppikirjan merkitystä kielen oppimisessa. Kaikki edellä kuvatut kysymykset olivat vaihtoehtokysymyksiä. Kuvaan vaihtoehtoja tarkemmin tulosten analyysissä. Edellä mainittujen kysymysten jälkeen vastaajat saivat arvioida kielioppiharjoitustyyppiä saman luokituksen mukaisesti, kuin ne on tyypitetty aikaisemmin tässä työssä. Ensiksi tehtävänä oli valita 16 vaihtoehdosta kolme parasta harjoitustyyppiä. Tällä haluttiin, että vastaaja joutuisi miettimään ja arvioimaan eri harjoitustyyppien keskinäistä paremmuutta. Tämän jälkeen tehtävänä oli kertoa, miksi ne ovat hyviä. Seuraavaksi opiskelijat saivat valita samalla tavalla kolme huonointa harjoitustyyppiä ja perustella syyt valinnoilleen. Osa vastaajista ei ollut valinnut pyydettyä määrää. Tulosten arvioinnin kannalta virhe on kuitenkin sen verran pieni (hyvät harjoitukset 1/276 (0,4 %) ja huonot 10/276 (3,6 %), ettei sillä ole merkittävää vaikutusta lopputuloksiin. Lopuksi opiskelijoilta kysyttiin, kumpaa kirjaa olivat opiskelleet. Ne jotka olivat lukeneet molempia, saivat halutessaan vielä vastata, kummasta kirjasta ja minkä vuoksi he pitivät enemmän. Viimeisenä oli vielä mahdollisuus kertoa muita huomioita oppimateriaalista (ks. Liite 2).

## 6 Oppikirja-analyysin tulokset

### 6.1 Tavallisimmat kielioppiharjoitustyypit

*Bella vista ja In piazza* -oppikirjoissa kielioppiharjoitukset muodostavat suurimman osan kaikista kirjojen harjoituksista. Kummassakin kirjassa niitä oli miltei 60 % (BV 285/491 ja IPH 232/402). Määrä on suuri, kun sitä vertaa esimerkiksi Tammenga-Helmantelin saamiin tuloksiin (ks. Maijala & Tammenga-Helmantel 2017) hollantilaisista saksan kielen oppikirjoista, joissa kielioppiharjoituksia oli enimmillään neljäsosa kaikista harjoituksista. Kun kirjoja vertaillaan keskenään, on nähtävissä, että *In piazza* -kirjassa suositaan enemmän samoja harjoitustyyppiä kuten perinteisiä täyttö- ja käännöstehtäviä. *Bella vista* -kirjassa harjoitukset jakaantuvat tasaisemmin useampaan harjoitustyyppiin. Taulukossa 7 on esitetty oppikirjojen harjoitusten

jakauma. Tehtävätyypit käsitellään seuraavissa kappaleissa taulukon mukaisessa järjestyksessä lähtien liikkeelle käytetyimmistä tehtävätyypeistä.

*Taulukko 7. In piazza (kpl 1 – 22) ja Bella vista (kpl 1 – 14) kielioppiharjoitusten tehtävätyypit.*

<i>Tehtävätyyppi</i>	<i>In Piazza</i>	<i>%-os.</i>	<i>Bella Vista</i>	<i>%-os.</i>
Täyttötehtävät	140	60.3	92	32.3
Kääntäminen	35	15.1	47	16.5
Lauseiden muodostaminen(elaborointi kappaleen kieliopilla)	10	4.3	28	9.8
Muuntaminen	16	6.9	14	4.9
Hybridi: monta yhdessä, ei erillisiä tehtäviä	8	3.4	28	9.8
Tunnistaminen	4	1.7	17	6.0
Yhdistäminen	1	0.4	20	7.0
Monivalinta	4	1.7	14	4.9
Noppaharjoitukset	0	0.0	8	2.8
Kysymys -vastaus	6	2.6	2	0.7
Lauseen jatkaminen	0	0.0	6	2.1
Korvaaminen	3	1.3	5	1.8
Sotketut lauseet	2	0.9	2	0.7
toistaminen	1	0.4	1	0.4
Kysymysten muotoilu	2	0.9	0	0.0
Kuvasta kertominen	0	0.0	1	0.4
YHT	232	100.0	285	100.0

Täyttötehtävät ovat sekä *In piazzan* kuin *Bella vistan* eniten käytetty tehtävätyyppi kielioppiharjoituksissa. *In piazza* -kirjan harjoituksista 60,3 % (140/232) kuuluu tähän kategoriaan ja *Bella vistan* harjoituksista näitä on 32,3 % (92/285). Kummassakin kirjassa on eniten täyttötehtäviä, joissa vihjeenä on harjoiteltavan kielioppiasian perusmuoto tai kielioppitermi (IPH 56,4 % ja BV 67,4 %). Tätä täyttötehtävätyyppiä käytetään lähes poikkeuksetta esimerkiksi uusien verbien ensimmäisinä harjoituksina (mekaaninen muodon harjoittelu). Suomenkielinen vihje on kummassakin kirjassa toiseksi suosituin (IPH 28,6 % ja BV 19,6 %). *In piazzassa* on myös kaksi tehtävää, joissa vihje on numeroina (1,4 %). Kirjoissa kielioppia käsiteltävien täyttötehtävien jakautuminen eri alatyyppeihin on esitetty taulukossa 8.

*Taulukko 8. Täyttötehtävien jakautuminen vihjeiden mukaan.*

<i>Täyttötehtävätyypit</i>	<i>In piazza</i>	<i>Bella vista</i>
Vihjeenä sanan perusmuoto tai kielioppitermi	56,4 % (79)	67,4 % (62)
Suomenkielinen vihje	28,6 % (40)	19,6 % (18)
Italiankielinen vihje	13,6 % (19)	13,0 % (12)
<i>Yhteensä</i>	<i>100 % (140)</i>	<i>100 % (92)</i>

Kummassakin kirjassa on runsaasti kielioppiin liittyviä käännoštehtäviä. In piazza -kirjassa harjoituksia on 15,1 % (35/232) ja *Bella vistassa* 16,5 % (47/285). In piazza -kirjassa käytetyin käännoštehtävätyyppi on italia-suomi-käännookset. Suurin osa näistä harjoituksista liittyy kieliopin teoriaosuuden harjoituksiin, joissa käännettävänä on tiettyä kielioppi-ilmiötä käsitteleviä lauseita. *Bella vistassa* on eniten suomi-italia-käännooharjoituksia. A/B-käännooharjoitukset ovat sellaisia harjoituksia, joiden avulla on mahdollista harjoitella kääntämistä italiasta suomeksi tai toisin päin. Tätä käännooharjoitustyyppiä on kirjossa vähiten (IPH 11,43 % ja BV 7,0 %). Näiden käännoostyyppien lisäksi kummassakin kirjassa on harjoituksia, joissa käännettävä aines on ilmaistu visuaalisesti (esim. kellotaulu). In piazzassa näitä on kaksi harjoitusta ja *Bella vistassa* neljä. Taulukoon 9 on luokiteltu kirjojen käännoštehtävätyypit.

Taulukko 9. Käännoštehtäväjako käännoosuunnan perusteella.

Käännoštehtävätyypit	In piazza	Bella vista
Italia-suomi	45,7 % (16)	31,9 % (15)
Suomi-italia	37,1 % (13)	42,6 % (20)
A/B-harjoitukset	11,43 % (4)	7,0 % (8)
Yhteensä	100 % (35)	100 % (47)

Lauseemuodostusharjoituksia on kolmanneksi eniten *Bella vistan* kielioppiharjoituksista 9,8 % (28/285) ja neljänneksi eniten In piazza -kirjassa 4,3 % (10/232). Nämä harjoitukset sijoittuvat pääsääntöisesti aineiston viimeisiin kappaleisiin. Yksinkertaisimmillaan harjoituksessa kehoitetaan muodostamaan lauseita käyttämällä harjoiteltavaa kielioppiasiaa (esim. BV, 148). Muuntamisharjoituksia kummassakin kirjassa on alle kymmenen prosenttia: In piazza 6,9 % ja (16/232) *Bella vista* lähes 4,9 % (14/285). Tyypillisimmillään tehtävä on muuntaa valmiita lauseita tai lauseen osaa pyydetyllä kielioppirakenteella (esim. IPH, 248).

Hybridi-kielioppiharjoitukset muodostuvat useasta samanaikaisesti harjoiteltavasta tehtävätyypistä. Yleensä tehtävätyyppejä on kaksi. Joissakin harjoituksista on myös kolme eri tyyppiä. In piazza -kirjassa hybridi-harjoituksia kaikista kielioppiharjoituksista on 3,5 % (8/232) ja *Bella vistassa* 9,8 % (28/285). Tätä tehtävätyyppiä pääsääntöisesti harjoitellaan oppitunnin aikana pari- tai ryhmätyönä. *Bella vistan* hybridi-harjoitusten tehtävätyypeissä esiintyy eniten lauseiden muodostamisharjoituksia 18,7 % (14/75), toiseksi eniten täyttötehtäviä 16 % (12/75) ja kolmanneksi muuntamistehtäviä 10,7 % (8/75). In piazzassa hybridi-harjoituksissa eniten on vuorostaan korvaamistehtäviä 23,5 % (4/7) ja täyttötehtäviä 23,5 % (4/7) ja kolmanneksi lauseenmuodostustehtäviä 17,6 % (3/17). Esimerkkinä hybridi-harjoituksesta on tehtävä (BV, 53), jossa opiskelijat pelaavat ristinollaa taivuttamalla verbejä määrättyissä persoonamuodoissa (muodostaminen) ja yksi on tuomarina (tunnistaminen) tarkistaa, että vastaukset menevät oikein.

Tunnistamistehtäviä on In piazza -kirjassa 1,7 % (4/232) ja *Bella vistassa* 6 % (17/285). Kirjoissa olevia tunnistusharjoituksia ovat muun muassa sellaiset, joissa tehtävänä on etsiä tekstistä tiettyjä verbin aikamuotoja tai tunnistettava sanoista suku (IPH, 32; BV, 125). Kummassakin kirjassa on myös harjoituksia, joissa pitää

poimia kirjan tekstistä kappaleeseen kielioppisisältöön liittyviä ilmaisuja (esim. *passato prossimo* -muotojen tunnistaminen kirjan tekstistä: IPH, 205; BV, 166)

Yhdistelemistehtäviksi on valittu perinteisten yhdistelemisen lisäksi myös tehtävät, joissa on annettu valmiiksi oikeassa muodossa täyttötehtävään lisättävät sanat (BV, 174). *In piazzassa* tätä tehtävätyyppiä on 0,4 % (1/232) ja *Bella vistassa* 7,0 % (20/285). Monivalintatehtäviä esiintyy *In piazzassa* 1,7 % (4/232) ja *Bella vistassa* 4,9 % (14/285) (taulukko 7). Nämä harjoitukset on jaettu kahteen tyyppiin sen perusteella, onko vaihtoehtoja kaksi vai enemmän. Monivalintatehtävien jakauma on esitetty taulukossa 10.

*Taulukko 10. Monivalintatehtävien jakauma vaihtoehtojen perusteella.*

<i>Monivalintatehtävätyypit</i>	<i>In piazza</i>	<i>Bella vista</i>
Kaksi vaihtoehtoa	25 % (1)	57,1 % (8)
Useampi vaihtoehto	75 % (3)	42,9 % (6)
<i>yhteensä</i>	<i>100 % (4)</i>	<i>100 % (14)</i>

*In piazzassa* suositaan useamman vaihtoehdon harjoituksia, kun taas *Bella vistassa* on enemmän harjoituksia, joissa valinta on tehtävä kahden vaihtoehdon välillä. *Bella vista* -kirjassa myös yhdistetään kulttuuritietämystä kielioppiharjoituksiin. Tämän tyyppiset tehtävät koostuvat ensiksi täyttötehtävästä, jonka jälkeen tehtävää pitää tarkastella merkityksen kautta vastaamalla onko väittämä oikein vai väärin (ks. esim. BV, 55). Koska tällaisten tehtävänantojen oikein/väärin -osio ei liity kielioppiin vaan kulttuurin tuntemukseen, ei niitä ole myöskään otettu huomioon analyysissä. Harjoituksista analyysiin on siis otettu vain kielioppia käsittelevä täyttötehtävän osa.

Kuten taulukko 7 osoittaa, kieliopin harjoittelussa noppaharjoituksia esiintyy ainoastaan *Bella vistassa*. Näitä harjoituksia on yhteensä 2,8 % (8/285). Noppaa käytetään apuna tehtävissä, jotka liittyvät persoonamuodoissa tapahtuvaan harjoitteluun, kuten verbien taivutteluun (ks. esim. BV, 126). Noppaharjoituksia on myös hybridi-harjoituksissa. Prosentuaalisesti kielioppipelien määrä suomalaisissa saksan oppikirjoissa (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017) oli samaa luokkaa, kuin *Bella vista* -kirjan noppaharjoitukset.

## 6.2 Muut harjoitustyypit

Muihin harjoitustyyppihin on luokiteltu harjoitukset, joita kirjoissa esiintyy vähiten. Näihin harjoitustyyppihin kuuluvat kysymys-vastaus-harjoitukset, lauseen jatkaminen, korvaaminen, sotketut lauseet, toistaminen, kysymysten muotoilu ja kuvasta kertominen. Kysymys-vastaus-harjoitukset ovat sekä suullisia, että kirjallisia harjoituksia, joissa vastataan kirjantekijän laatimiin kysymyksiin (ks. esim. IPH, 59). *In piazzassa* näitä on 2,6 % (6/232) ja *Bella vistassa* 0,7 % (2/285). Yhtään lauseenjatkamisharjoitusta ei ollut *In piazza* -kirjassa. *Bella vistassa* tätä harjoitustyyppiä oli 2,1 % (6/285). Esimerkkinä tästä tyyppistä on harjoitus, jossa opiskelija saa jatkaa lausetta omalla tavallaan tehtävänään kellonaikojen harjoittelu (ks. BV,

75). Korvaamisharjoituksia esiintyy kummassakin kirjassa vain muutama: *In piazzassa* 3 % (3/232) ja *Bella vistassa* 1,8 % (5/285). Esimerkkiharjoitus korvaamistehtävästä on tehtävä, jossa objekti-ilmaisu korvataan pronomiinilla (IPH, 220; BV, 167). Kummassakin kirjassa sotketut lauseet -harjoituksia (ks. esim. IPH, 197) on kaksi. (IPH 0,9 %; 2/232 ja BV 0,7 %; 2/285). Koska italian kielessä sanajärjestys ei ole niin sääntöihin sidottua kuin esimerkiksi ruotsissa, voidaan olettaa, ettei tästä syystä sotketut lauseet -lauseet harjoituksia esiinny runsaasti italian kirjoissa. Toistamisharjoituksia kummassakin kirjassa on yksi. Prosenttilukuina esitettyinä *In piazza*-kirjassa 0,4 % (1/232) ja *Bella vistassa* 0,4 % (1/385) (ks. esim. IPH, 61).

Kysymysten muotoilu -harjoitustyyppiä esiintyy ainoastaan *In piazza* -kirjassa muutaman harjoituksen verran (0,9 %, 2/232) kaikista kielioppitehtävistä (ks. esim. IPH, 53). *In piazza* -kirjassa ei ole yhtään kuvasta kertomisharjoitusta, joka käsittelee kielioppia. *Bella vistassa* on yksi tällainen harjoitus (0,4 % 1/285). Harjoituksessa on tehtävä kuvista dialogeja käyttäen *questo*- ja *quello*-sanoja (ks. BV, 73).

### 6.3 Suullisen kielitaidon ja kuullun ymmärtämisen kielioppiharjoitukset

Tässä työssä on tutkittu kielioppiharjoitustyyppien lisäksi sitä, kuinka suuri osa kirjojen kielioppiharjoituksista on suullisen kielitaidon ja kuullun ymmärtämisen harjoituksia. Näiden tutkimiseen on päädytty, koska puheen tuottaminen ja ymmärtäminen ovat ensisijaisia taitoja, joita kielenkäyttäjät tarvitsee selviytyäkseen tavallisimmissa kielenkäyttötilanteissa. Suullista kielitaitoa harjoittavat puheharjoitukset tehdään pareissa tai ryhmissä. Suullisen kielitaidon harjoituksia kielioppiharjoituksista on *In piazza* -kirjassa 13,7 % (32/232) ja *Bella vistassa* 15,4 % (44/285). Taulukossa 11 on havainnollistettu suullisen kielitaidon kielioppiharjoitustyyppien jakautuminen *In piazza* ja *Bella vista* -kirjoissa.

Taulukko 11. Kielioppia harjoittavat suulliset tehtävätyypit.

<i>Tehtävätyypit</i>	<i>In piazza</i>	<i>Bella vista</i>
Muuntaminen	15,6 % (5)	13,6 % (6)
Toistaminen	3,1 % (1)	–
Lauseiden muodostaminen	25 % (8)	29,5 % (13)
Kääntäminen	18,8 % (6)	11,4 % (5)
Hybridi	5 % (8)	18,2 % (8)
Kysymys-vastaus	9,4 % (3)	2,3 % (1)
Sotketut lauseet	3,1 % (1)	–
Noppa	–	18,2 % (8)
Tunnistaminen	–	2,3 % (1)
Kuvasta kertominen	–	2,3 % (1)
Korvaaminen	–	2,3 % (1)
<i>Yhteensä</i>	<i>100 % (32)</i>	<i>100 % (44)</i>

Suullista kielitaitoa harjoittavien kielioppitehtävien jakautuminen harjoitustyyppeihin on samansuuntainen, kuin miten edellä esitetyn kielioppiharjoitusjaon kanssa: *In piazza* -kirjassa harjoitukset painottuvat samoihin tehtävätyyppeihin, kun taas *Bella vistassa* valikoima on laajempi. Myös käytetyissä tehtävätyypeissä on eroja. Kummassakin kirjassa suosituin suullisen kielitaidon tehtävätyyppi on lauseen muodostaminen (IPH 25 % ja BV 29,5 %). *Bella vistan* seuraavaksi suosituimmat tehtävät ovat hybridi- (18,2 %) ja noppaharjoitukset (18,2 %). *In piazzan* toiseksi suosituin tehtävätyyppi on vuorostaan kääntäminen (18,8 %) ja kolmanneksi suosituin on muuntaminen (15,6 %). Suullisen kielitaidon tehtävien osalta *In piazza* -kirjassa suositaan selkeästi perinteisempiä tehtäviä (kääntäminen) kuin *Bella vistassa* (hybridi ja noppaharjoitukset).

Kuunteluharjoituksiksi on valittu joko tallennekuuntelut tai toisen opiskelijan tuottama puhe. Toisen opiskelijan tuottamiksi kuunteluharjoituksiksi tässä työssä on määritelty sellaiset pari- tai ryhmäharjoitukset, joissa opiskelija joutuu aktiivisesti poimimaan faktatietoja toisen opiskelijan puheesta (ks. esim. IPH, 113). *In piazza* -kirjassa kielioppiin liittyviä kuunteluharjoituksia on 4,7 % (13/232) ja *Bella vistassa* 2,5 % (7/285).

Taulukon 12 vertailu osoittaa, että kirjoissa suositaan erilaisia kuuntelutehtävätyyppejä. *Bella vista* -kirjassa esiintyy enemmän tunnistustehtäviä (57,1 %), jossa pitää kuunnella esimerkiksi epäsäännöllisten verbien painotuseroja (BV, 56). *In piazzassa* monivalintatehtäviä (38,5 %) ja täyttötehtäviä (30,8 %) on vuorostaan eniten.

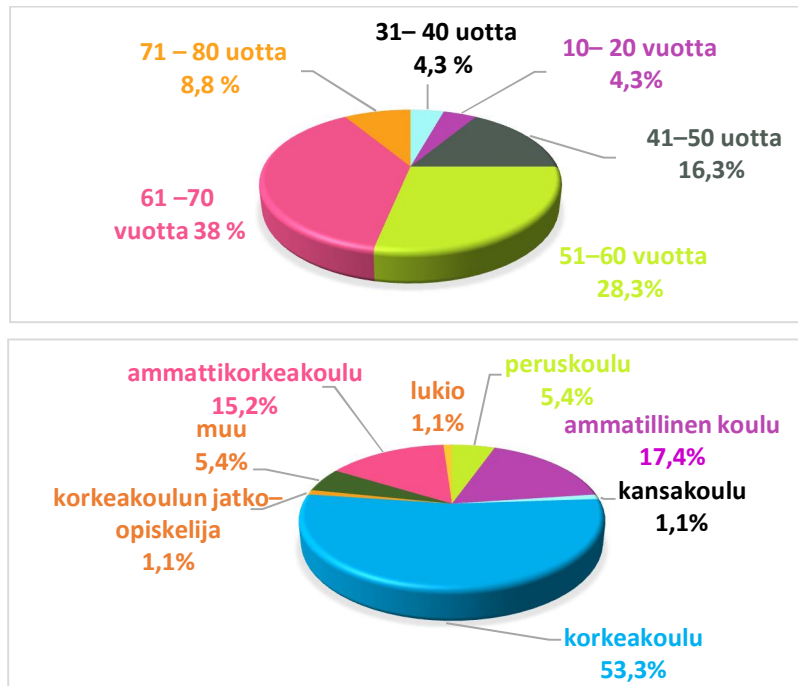
Taulukko 12. Kielioppia harjoittavat kuunteluharjoitusten tehtävyytyypit.

Tehtävyytyypit	<i>In piazza</i>	<i>Bella vista</i>
Täyttötehtävät	30,8 % (4)	–
Monivalinta	38,5 % (5)	14,3 % (1)
Hybridi	23,1 % (3)	28,6 % (2)
Kysymys-vastaus	7,7 % (1)	–
Tunnistaminen	–	57,1 % (4)
<i>yhteensä</i>	100 % (13)	100 % (7)

Suullisen kielitaidon ja kuullun ymmärtämisen harjoitusten analysoiminen osoittaa, että kummassakin kirjassa kieliopin harjoittelussa ei suosita näitä kielen osataitoja. Kummassakin kirjassa painottuvat selkeästi kirjalliset harjoitukset. Kappaleissa 8.3.1 (Suullisen kielitaidon harjoitukset) ja 8.3.2 (Kuunteluharjoitukset) analysoidaan tarkemmin näiden harjoitustyyppien sisältöjä.

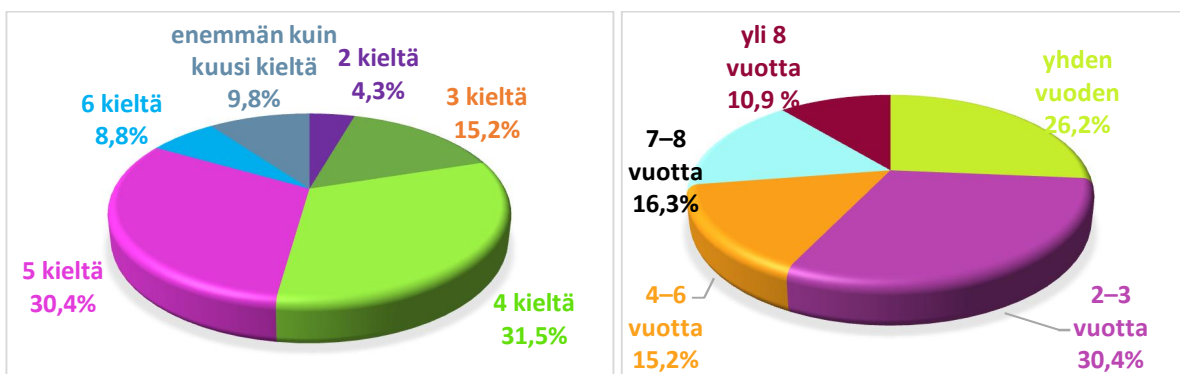
## 7 Kyselytutkimuksen tulokset

Tässä luvussa tarkastellaan ensiksi opiskelijoiden ajatuksia kielen oppimisesta. Tämän jälkeen esitellään tuloksia tehtävyytyypeistä ja käytössä olevista oppikirjoista. Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 82,6 % (76/92) oli naisia ja loput miehiä. Kaikilla kursseilla kirjana oli joko *In piazza* tai *Bella vista*. Osa opiskelijoista oli opiskellut kumpaakin kirjaa. Opiskelijoiden ikäjakauma on esitetty kuviossa 3. Suurimmat ikäryhmät muodostivat 61–70 -vuotiaat 38 %:lla (35/92) ja 51–60 -vuotiaat 28,3 %:lla (26/92). Huomioitavaa on, että 20 31 -vuotiaita opiskelijoista ei ollut yhtään. Kyselyyn vastaajista yli puolet (49/92) oli korkeakoulutettuja, 17,4 %:lla (16/92) oli ammatillinen koulutus, 15,2 %:lla (14/92) oli ammattikorkeakoulututkinto (ks. kuvio 3).



Kuvio 3. Opiskelijoiden taustatiedot: ikäjakauma (ylhäällä) ja koulutus (alhaalla).

Kyselyn mukaan vastaajista neljää vierasta kieltä tai enemmän oli opiskellut vastaajista yhteensä 80,5 %. Kuvion 4 oikeanpuoleisessa kaaviossa on esitetty opiskeltujen kielten määrät. Vuosina mitattuna noin kolmannes oli opiskellut italiaa 2–3 vuotta (ks. kuvio 4). Yhden vuoden tai vähemmän oli opiskellut 26,2 %. Yli seitsemän vuotta opiskelleiden osuus oli yhteensä reilu neljännes (27,2 %).

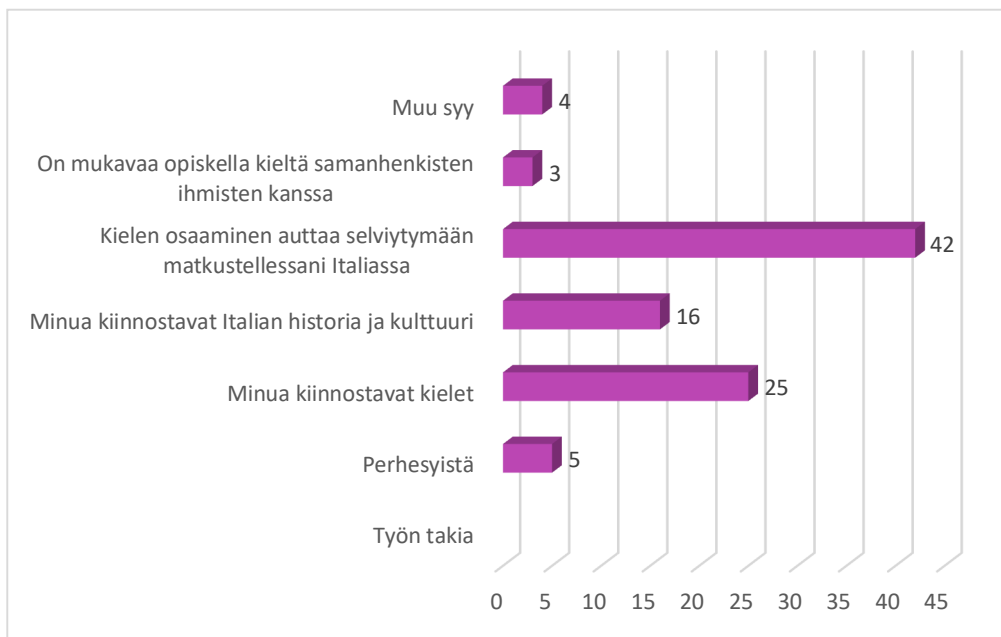


Kuvio 4. Opiskeltujen vieraiden kielten määrä (vas.) ja italian kielen opiskelu vuosina (oik.).

Tätä työtä varten tehdyssä kyselyssä opiskelijat valitsivat kuudesta vaihtoehdosta sopivimman väittämän syykseen opiskella italian kieltä (kuvio 5). Vastaajista suurin osa oli valinnut italian opiskelun tärkeimmäksi syyksi tarpeen osata kieltä matkustellessaan Italiassa 45,7 % (42/92). Toiseksi tärkeimpänä koettiin kiinnostus yleisesti kieliiin 27,2 % (25/92). Kolmanneksi eniten vastaajia viehätti opiskelussa itse italian kieli ja kulttuuri 17,4 % (16/92). Perhesyistä italiaa opiskeli 5,4 % (5/92) ja muun syyn mainitsi 4,3 % (4/92). Vastaajista 3,3

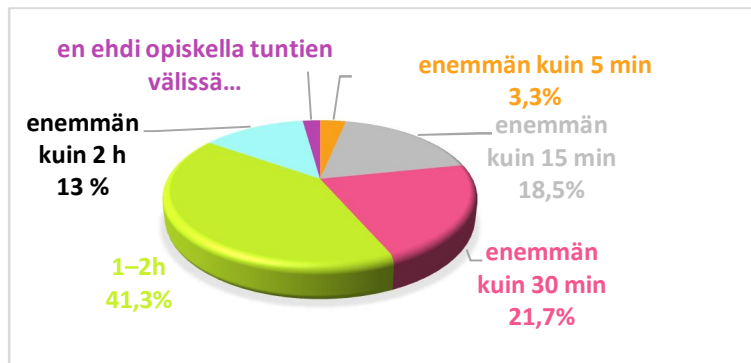


% (3/92) valitsivat itse opiskelun syyksi italian tunneilla käymiseksi. Yksikään ei maininnut opiskelevan italiaa työn takia.



Kuvio 5. Opiskelijoiden mainitsemia syitä opiskella italian kieltä.

Giovanardin ja Trifonen (2012, 26–35) tutkimuksessa italian kieltä opiskellaan Länsi-Euroopassa eniten (42 %) vapaa-ajan harrasteena. Vapaa-ajan harrasteeksi kyselyssä oli luokiteltu matkusteleminen, kulttuuri-intressit (taide, elokuvat, musiikki ja kirjallisuus), yhteydenpito italialaisten kanssa internetin välityksellä sekä italialaisten tuotteiden ostaminen italialaisista nettikaupoista. Samaisessa tutkimuksessa 10 % italian opiskelijoista kertoi opiskelevansa italiaa henkilökohtaisista tai perhesyistä (esim. italialainen puoliso, italialaisia sukulaisia). Heidän tuloksensa osoittivat, että työ takia italiaa opiskeli 17 %. Tutkimus myös paljasti, että kielen opiskelun syyt vaihtelivat sen mukaan, kuinka monentena kielenä sitä opiskeltiin. Mitä kauemmaksi valinnoissa mentiin, sitä enemmän painottuivat työ- ja perhesyyt. Sekä tämän työn että Giovanardin ja Trifonen (2012, 26–35) tulokset osoittavat, että italian kieltä opiskellaan eniten vapaa-aikaan liittyvistä syistä. Muiden syiden painotusten erot on mahdollista nähdä johtuvan esimerkiksi maantieteellisistä etäisyyksistä. Voidaan olettaa, että Italian naapurimaissa työperäiset syyt ovat todennäköisempiä, kuin maantieteellisesti kauemmissa maissa kuten Suomessa.

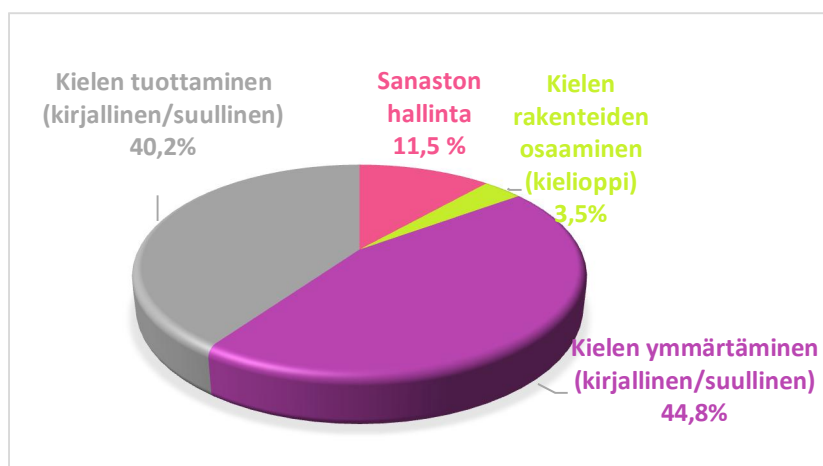


Kuvio 6. Opiskelijoiden viikoittainen opiskeluun käytetty aika.

Kyselyssä tiedusteltiin viikoittaista italian opiskeluun käytettyä aikaa (kuvio 6). Vastaajista yhteensä 54,3 % (50/92) kertoi opiskelevansa viikoittain italiaa 1 –2 tuntia tai enemmän ja 21,7 % (20/92) ilmoitti käyttävänsä enemmän kuin 30 minuuttia kielen opiskeluun. Vain 2,2 % (2/92) kertoi, ettei ehdi opiskella tuntien välillä lainkaan. Ajankäyttöä voidaan perustella opiskelijoiden ikäjakaumalla. Kuten edellä esitettiin, suurin osa kyselyyn vastaajista on eläkeikäisiä, jolloin voisi olettaa, että aikaa kielen omatoimiseen opiskeluun on helpompi järjestellä, kuin työssäkäyvien ja perheellisten opiskelijoiden.

## 7.1 Opiskelijoiden mielipiteitä kielen opiskelusta ja kielioppiharjoitustyypeistä

Kyselyssä selvitettiin, mitkä asiat ovat opiskelijoiden mielestä tärkeimpiä kielen opiskelussa. Valittavana oli kaksi tärkeintä vaihtoehtoa neljästä (kuvio 7). Tärkeimpänä kielen opiskelussa vastaajat pitivät suullisen ja kirjallisen kielen ymmärtämistä 44,8 % (78/174), toiseksi tärkeimpänä kielen tuottamista 40,2 % (70/174) ja kolmanneksi sanaston hallintaa 11,5 % (20/174). Vain 3,5 % (6/174) vastaajaa oli valinnut kielen rakenteiden osaamisen kuuluvan tärkeimmäksi kielen oppimisen osa-alueeksi.



Kuvio 7. Tärkeintä kielen oppimisessa opiskelijoiden mukaan.

Tulos on mielenkiintoinen, kun sitä vertaa esimerkiksi Maijalan (2009) kyselyn tuloksiin, jossa opiskelijat asettivat kielen osaamisen ehdoksi kieliopin hallinnan, joka vuorostaan heidän mukaansa mahdollistaa onnistuneen kommunikaation vieraalla kielellä. Vastausten erojen voisi tulkita johtuvan sekä opiskelijoiden

koulutustaustoista, opiskelun syistä sekä opetuksen järjestyspaikasta. Tätä työtä varten tehtyyn kyselyyn osallistuneista opiskelijoista 31 % ei ollut korkeakoulutettuja (yliopisto tai ammattikorkeakoulu), kun taas Maijalan (2009) tutkimukseen osallistuneet olivat yliopiston kielikeskuksen opiskelijoita. Voitaisiin olettaa, että yliopisto-opiskelijat lähestyvät kielen opiskelua akateemisesta näkökulmasta, joka on teoreettisempi. Yliopisto-opiskelijan selkeänä ja suorimpana motiivina saattaa mahdollisesti myös olla opintosuorituksen saaminen. Kuten tutkimuksissa on osoitettu (ks. Maijala 2009) kielen osaamista testataan tenteissä pitkälti kieliopin hallinnan kautta. Tästä syystä yliopisto-opiskelijat voivat kokea, että tentistä selviytymisen edellytys on kieliopin hallinta. Koska kansalaisopisto-opiskelun syyt ovat muut kuin suoritusmerkintöjen saaminen opintokokonaisuuksiin, opiskelijat eivät ehkä koe kielen rakenteita oleellisimpana osana kielen opiskelua vaan sen, että oppivat käyttämään kieltä pystyäkseen tavalla tai toisella selviytymään matkoillaan kielen avulla.

Opiskelijoilta kysyttiin, mikä italian kielen opiskelussa on haastavaa (ks. taulukko 13). He saivat valita kuudesta vaihtoehdosta kaksi sopivinta väittämää. 31,3 % (56/178) piti kielen opiskelussa haastavana kielen puhumista, toiseksi eniten vastauksia sai puhutun kielen ymmärtäminen 24,6 % (44/178). Sanasto oli kolmannella sijalla 21,8 %:lla (39/178) ja rakenteiden oppiminen neljännellä, 18,5 %:lla (33/178). Kielen kirjoittaminen 2,8 % (5/178) ja kirjoitetun kielen ymmärtäminen 0,5 % (1/178) olivat vähiten haastavia. Muuksi syyksi mainittiin se, että italian lausuminen eroaa kirjoitusasustaan 0,5 % (1/178). Tulokset voidaan nähdä heijastavan oppikirja-analyysistä saamia tuloksia, jotka osoittivat, että kirjojen tehtävät painottuvat kirjalliseen harjoitteluun puhutun sijaan.

*Taulukko 13. Italian opiskelun haastavuus opiskelijoiden mukaan.*

<i>Haastavuus</i>	<i>n</i>	<i>%-os</i>
Kielen puhuminen	56	31,5
Kielen ymmärtäminen (puhuttu)	44	24,7
Sanaston muistaminen	39	21,9
Rakenteiden (kielioppi) oppiminen	33	18,5
Kielen kirjoittaminen	5	2,8
Kielen ymmärtäminen (kirjoitettu)	1	0,6
<i>Yhteensä</i>	178	100

Kun verrataan vastauksia haastavuuden ja tärkeyden välillä, on havaittavissa jonkinlaista vastaavuutta. (ks. taulukko 14). Produktiiviset (tuottaminen) ja reseptiiviset taidot (ymmärtäminen) koettiin kummassakin kategoriassa tärkeimmäksi vaikkakin järjestys on eri. Sanasto oli kolmantena kummassakin luokittelussa. Kuitenkin haastavuuden osalta rakenteet (kielioppi) ja sanastot olivat miltei samalla tasolla. Rakenteet sijoittuivat sekä tärkeydessä että haastavuudessa valmiiksi annetuista vaihtoehdoista viimeiseksi. Eroavaisuuksia haastavuuden ja tärkeyden osalta oli nähtävissä vastausten jakaumassa: Haastavuuden osalta hajonta oli suurempi kuin tärkeyden osalta.

Taulukko 14. Italian kielen osataitojen tärkeys ja haastavuus opiskelijoiden mukaan.

	Tärkeys	%-os.	Haastavuus	%-os.
ymmärtäminen	78	44,8	45	25,1
tuottaminen	70	40,2	61	34,1
sanasto	20	11,5	39	21,8
rakenteet	6	3,4	33	18,4
muut		0,0	1	0,6
<i>Yhteensä</i>	174	100	179	100

Opiskelijoilta myös kysyttiin, mitä oppimistapoja he pitävät tehokkaimpina. He saivat valita kuudesta eri vaihtoehdosta kaksi tärkeimpänä pitämäänsä (ks. taulukko 15). Ylivoimaisesti tehokkaimpana kielen oppimisen tapana opiskelijat pitivät osallistumista italian tunneille 49,7 % (88/177). Yllättävää oli, että harjoittelemista internetissä erilaisissa oppimisympäristöissä pidettiin kolmanneksi tehokkaimpana 16,4 % (29/177) heti itsenäisen opiskelun 17,5 % (31/177) jälkeen. Tämä tulos on mielestäni huomionarvoinen, kun sitä peilaa opiskelijoiden ikäjakaumaan. Opiskelijoista suurin osa on syntynyt aikaan ennen internetiä. Osaa opiskelijoista voidaan myös kutsua *digiummikkoiksi*, sillä heillä ei ole kotikäytössä internet-yhteyksiä, sähköpostia saati älypuhelimia. Uskoisin, että vastauksiin vaikuttaa se, että heidän oppitunneillaan on säännöllisesti käytössä erilaisia digitaalisia kielenoppimisalustoja kuten Quizlet, Kahoot ja Quizizz. Nämä opiskelijat, jotka eivät muuten käyttäisi digitaalisia alustoja, ovat turvallisessa oppimisympäristössä päässeet näihin tutuiksi ymmärtäen paremmin uuden teknologian tarjoaman hyödyn kielen opiskelussa.

Taulukko 15. Opiskelijoiden mielestä tehokkaimmat kielen oppimisen tavat.

Tapa	n	%-os.
Italian kurssille osallistuminen	88	49,7
Opiskeleminen itsenäisesti oppikirjoista	31	17,5
Harjoitteleminen internetissä erilaisissa oppimisympäristöissä (esim. quizlet, italian kielen nettikurssit, kuten Ylen abitreenit)	29	16,4
Italialaisten ohjelmien ja sarjojen seuraaminen tv:stä ja/tai videoiden katsominen (esim. reseptit) youtubista	21	11,9
Artikkelien ja kirjojen lukeminen ja/tai tietojen (esim. matkustusvinkkejä) etsiminen internetistä vieraalla kielellä	8	4,5
<i>Yhteensä</i>	177	100

Neljänneksi tehokkaimmaksi 22,8 % (21/177) kielen opiskelutavaksi opiskelijat valitsivat italialaisten ohjelmien seuraamisen tv:ssä tai YouTubessa. Viidenneksi tärkeimpänä opiskelijat pitivät artikkelien tai kirjojen lukemista ja/tai tietojen, kuten matkustusvinkkien etsimistä. Viidenneksi jäänyt vaihtoehto selittynee sillä, että suurin osa vastaajista on alkeis- tai peruskielitaidon hallitsevia opiskelijoita.

Kyselyssä myös selvitettiin opiskelijoiden mielipiteitä uuden kielioppiasian oppimisesta (taulukko 16). Tehtävänä oli valita tehokkain tapa. 78,3 % (72/92) piti oppikirjan harjoitusten tekemistä parhaimpana keinona. Tämä korostaa entuudestaan kielioppiharjoitusten merkitystä oppimisessa.

*Taulukko 16. Kyselyn vastaukset tehokkaimmasta tavasta oppia kielioppia.*

<i>Tapa</i>	<i>n</i>	<i>%-os.</i>
Tekemällä kirjasta harjoituksia, jotka liittyvät aiheeseen.	72	78,3
Kehittelemällä ja tekemällä miellekarttoja (mind map) tai omia muistisääntöjä	8	8,7
Kopioimalla vihkoon sääntöjä kirjoista	7	7,6
Opettelemalla ulkoa oppikirjasta ja kielioppioppaista.	4	4,3
Poimimalla ja havainnoimalla lehdistä, kirjoista, tv:stä ja/tai internetistä samoja kieleen liittyviä asioita	1	1,1
<i>Yhteensä</i>	92	100

Toiseksi eniten sai vastauksia miellekarttojen ja omien muistiinpanojen tekeminen 8,7 % (8/92), kolmanneksi eniten 7,6 % (7/92) sääntöjen kopioiminen kirjasta vihkoon. Toiseksi vähiten 4,3 % (4/92) valittiin kielioppiasian opetteleminen ulkoa ja vähiten 1,1 % (1/92) kieliopillisten havaintojen tekeminen oppikirjan ja oppituntien ulkopuolelta (kirjat, lehdet, tv internet jne). Tämä tulos osoittaa, että oppijat kokevat vahvasti kirjan ja sen tehtävät ainoaksi kielenoppimisen affordanssiksi. Kirja ja sen sisällöt muodostavat heille oman sisäisen maailmansa, jonka ulkopuolisia asioita ei nähdä kuuluvaksi kielen opiskeluun.

### **7.1.1 Hyvät harjoitustyypit opiskelijoiden mukaan**

Opiskelijat valitsivat mieluisimmiksi tehtävätyypeiksi käännoštehtävät 21,5 % (59/275), täyttötehtävät 18,5 % (51/275), hybridin 9,5 % (26/275) ja kysymys-vastaus-harjoituksen 8,4 % (23/275). Nämä neljä tehtävätyyppiä, muodostivat yhteensä 57,8 % (159/275) vastauksista (ks. taulukko 17). Muulta osin kyselyn tulokset jakaantuivat melko tasaisesti loppujen 12 eri harjoitustyyppin (muuntaminen, toistaminen, yhdistäminen, lauseen jatkaminen, kysymysten muotoilu, monivalinta, noppaharjoitus, korvaaminen, tunnistaminen) kesken 42,2 % (116/275). Taulukossa 17 on esitetty kyselystä nousseita perusteluja. Suosituimpien tehtävätyyppien perusteluja käsitellään tarkemmin tässä kappaleessa. Yhdeksännessä kappaleessa tarkastellaan lähemmin kyselytulosten suhdetta tutkittujen kirjojen tehtävätyyppijakoon.

Taulukko 17. Opiskelijoiden mielipiteitä hyvistä tehtävätyypeistä.

Harjoitustyyppe	n	%- os.	Kyselystä nousseita perusteluita
Käännöstehtävät	59	21,5	Kehittävät sanastonhallintaa ja lauseenmuodostusta, tuttuja
Täyttötehtävät	51	18,5	Yksinkertaisia, helpottaa sanaston ja kielioppiasioden omaksumista, tuttuja
Hybridi	26	9,5	Yhtä aikaa useamman osataidon harjoittelua
Kysymys-vastaus	23	8,4	Kielen hahmotus rakenteena
Muuntaminen	16	5,8	Kehittää omaa ajattelua ja päättelystä, tuttu tehtävätyyppi
Toistaminen	15	5,5	Keliopin ja sanaston omaksuminen
Lauseiden muodostaminen	13	4,7	Harjaannuttavat kaikkia taitoja, joita tarvitaan keskusteltaessa.
Kuvasta kertominen	12	4,4	Mahdollisuus käyttää kaikkia opittuja ilmaisuja.
Yhdistäminen	12	4,4	Helppous; käytännöllinen opiskelujen alussa
Lauseen jatkaminen	11	4,0	Rakenteiden ja sanaston opettelu
Kysymysten muotoilu	11	4,0	Vaatii ajattelua
Monivalinta	8	2,9	Kielen alkuopiskelu
Noppaharjoitus	8	2,9	Auttaa muistisääntöjen automatisoimisessa.
Korvaaminen	5	1,8	Samaa kielioppiasiaa voi harjoitella monella tavalla
Tunnistaminen	3	1,1	Helpottaa tekstin ymmärtämistä
Sotketut lauseet	2	0,7	Monta asiaa yhtä aikaa harjoiteltavana.
	275	100	

Kyselyn perusteella opiskelijat kokivat *käännöstehtävät* parhaimmaksi tehtävätyypiksi. Opiskelijoiden mielestä käännösharjoitukset ovat hyviä, koska ne kehittävät sanastonhallintaa ja lauseenmuodostusta sekä ilmaisun tarkkuutta. Opiskelija totesi muun muassa seuraavaa:

*”Joutuu käyttämään eniten aivojaan: sanat on muistettava, osattava laittaa ne oikeaan järjestykseen ja taivutettava ne oikein...niissä on pakko ajatella useampaa asiaa yhtä aikaa: sanoja ja kielioppia”.*

Useassa vastauksessa painottui myös opiskelijoiden kieltenopiskeluhistoria. Tämä ilmenee esimerkiksi seuraavanlaisista vastauksista:

*”Tuttu menettely jo kieltenopiskelusta nuorena...”*

*”Tutuja tapoja aiemmista opinnoista (voi olla että jotkut uudet olisikin parempia)”.*

Täyttötehtävät nousivat kyselyssä toiseksi parhaaksi tehtävätyypiksi 18,5 %:n osuudella (51/275). Perusteluina oli muun muassa tehtävien helppous, selkeys ja nopeus. Lisäksi mainittiin harjoittelemisessa tulevan toiston määrä ja että se helpottaa niin sanaston kuin kielioppiasioden omaksumista. Useampi vastaaja perusteli valintaansa myös kielen osaamisen tasolla, kuten seuraavista kommentteista käy ilmi:

*”Tässä oppimistilanteessa minulle ymmärrettäviä.”*

*”Vähäiselläkin kielitaidolla pääsee alkuun, esim. on helpompi täyttää kuin tuottaa vielä itse kaikkea.”*

Samoin kuin käännöstehtävien perusteluissa, myös täyttötehtävät koettiin hyväksi, koska ne ovat harjoitustyyppinä tuttuja.

9,5 % kyselyyn vastanneista (26/275) piti hybridi-tehtäviä hyvinä. Vastajat perustelivat valintaansa sillä, että harjoitustyyppi mahdollistaa sekä kuullun ymmärtämisen että puheen tuottamisen harjoittelun ja että niiden koettiin harjaannuttavan käytännössä tarvittavia taitoja. Tehtävätyyppejä kommentoitiin muun muassa näin:

*”(---) harjoittavat arkipäivän kielitaitoa, siis käytännön kielitaitoa.”*

Opiskelijat myös kokivat tehtävätyypin hyväksi, koska sen koettiin harjoituttavan montaa asiaa yhtä aikaa. Vastauksista kävi myös ilmi, että hybridi koettiin haastavaksi tehtävätyypiksi. Opiskelijat kommentoivat muun muassa siten, että:

*”Hybridi ei ehkä aina niin mieluinen mutta tehokas kun montaa asiaa opetellaan samalla.”*

Vastauksissa korostui myös vertaisoppiminen. Useampi opiskelija oli todennut, parityöskentelyn olevan hyödyllinen ja mukava tapa oppia kieltä. Opiskelijat olivat muun muassa sitä mieltä, että:

*”Parina työskentely lisää oppimismahdollisuutta toisen korjatessa virheitä.”*

*”Pelien kautta toistoja ja mielekästä oppimista, parin kanssa puhuminen rohkaisee kielen käyttöön.”*

Kysymys-vastaus-tehtävät olivat 8,4 % (23/275) vastaajan mielestä hyvä harjoitus, koska niiden koettiin harjoittavan sanastoa ja lauseenmuodostusta sekä auttavan hahmottamaan kielen rakenteena. Vastajat näkivät, etteivät ne olleet pelkkää mekaanista toistamista. Lisäksi he kokivat pystyvänsä hahmottamaan harjoitustyyppin avulla kielen *”rakenteellisena kokonaisuutena”*. Harjoitustyyppin tuttuus nostettiin myös esiin valintaperusteena.

Muuntaminen oli kyselyssä valittu hyväksi harjoitukseksi 16 kertaa (6 %). Syinä oli muun muassa, että muuntamisharjoitukset vaativat omaa miettimistä ja päättämistä tai tehtävätyyppi oli entuudestaan tuttu:

*”[muuntaminen] Sopii hyvin kielioppiharjoituksiin, koska nopeasti saa harjoiteltua monia muotoja.”*

Toistamista piti 5,5 % (15/275) mieluisena harjoitustyyppinä. Perusteina oli, että se auttaa omaksumaan kielioppia ja muistamaan sanoja. Vastausta perusteltiin myös oman oppimistyylin kautta. Esimerkiksi näin:

*”Hyvä tapa oppia koska opin kuulon avulla.”* Eräs vastaaja tiivisti tämän seuraavalla tavalla:

*”Erityisesti mekaaniset toistamiset sekä suullisesti että kirjallisesti jäävät mieleeni hyvin ja osaltaan automatisoivat sekä rakenteiden että sanojen muistamista. Oman oppimisen kannalta toivoisin paljon kuuntele ja toista -tyyppisiä tehtäviä ennen itsenäisiä pari- ja ryhmätehtäviä, jolloin harjoitettava asia olisi jotenkin jo mielessä, eikä tällöin menisi miettimiseen niin paljon aikaa. Samalla tulee tunne jonkinlaisesta osaamisesta.”*

Lauseiden muodostamisen mainitsi 4,7 % (13/275) ja kuvasta kertomisen 4,5 % (12/275) vastaajista. He

korostivat kielen tuottamisen merkitystä:

” Niissä [lauseiden muodostaminen] on pakko ajatella useampaa asiaa yhtä aikaa: sanoja ja kielioppia.”

[Lauseiden muodostamistehtävät] harjaannuttavat siis juuri niitä kaikkia taitoja, joita reflektoinnissa ja keskusteltaessa muiden ihmisten kanssa tarvitaan.”

”Näissä [kuvasta kertominen] saa käyttää lauseita ja sanoja, jotka tuntee ja muistaa. Hyvä mieli tulee, kun onnistuu ja saa aikaan edes jotakin.”

” (...) [kuvasta kertomisessa] voi käyttää kaikkia oppimiaan ja muistamiaan ilmaisuja.”

### 7.1.2 Huonot harjoitustyypit opiskelijoiden mukaan

Opiskelijat valitsivat kolme heille epämieluisinta harjoitustyyppiä. Vastauksissa oli selkeästi enemmän hajontaan hyviin harjoitustyyppihin verrattuna. Vastaaajista 14,3 % (38/266) valitsi sotketut lauseet (Tehtävät, joissa yhdistetään sanajonoista järkeviä lauseita.) tehtävätyyppinä huonoimmaksi.

Taulukko 18. Opiskelijoiden mielipiteitä huonoista tehtävätyypeistä.

Harjoitustyypit	n	%-os.	Perusteluita
Sotketut lauseet	38	14,3	Tylyä ja yksipuolisia, liian vaikeita
Monivalinta	38	14,3	Tylyä, helppoja, ei vaadi kielen osaamista
Noppaharjoitus	26	9,8	Ei sovi aikuisopiskelijalle, vieraita
Kuvasta kertominen	23	8,7	Vaikeita varsinkin kielen opiskelussa, vaatii mielikuvitusta
Yhdistäminen	22	8,3	Yksinkertaisia, ei vaadi päättelyä
Hybridi	17	6,4	Työläs, vaatii mielikuvitusta
Muuntaminen	17	6,4	Vaikeita (alkuopiskelu) helppoja (jatko-opiskelu)
Lauseen jatkaminen	16	6,0	Aikaa vieviä, vaatii mielikuvitusta, ei ole tuttu harjoitus
Lauseiden muodostaminen	16	6,0	Vaikeita, tarvitsee mielikuvitusta
Tunnistustehtävät	14	5,3	Liian helppoja, eivät vaadi päättelyä, eivät ole tuttuja
Kysymysten muotoilu	11	4,1	Tylyä ja monimutkainen, ei sovellu ikäihmiselle
Täyttötehtävä	9	3,4	Liian yksinkertaisia, vastaukset suoraan tekstikirjasta
Toistaminen	8	3,0	Sisältököyhiä, tehottomia ja yksitoikkoisia
Korvaaminen	6	2,3	Ei liity puhumiseen tai kuuntelemiseen
Kysymys-vastaus	4	1,5	Hankalia, vaatii mielikuvitusta
Kääntäminen	1	0,4	Monimutkainen
<i>Yhteensä</i>	266	100	

Perustelut sotkettujen lauseiden huonoudesta olivat osittain ristiriitaiset: osa kyselyyn vastanneista piti niitä tylsinä ja yksipuolisia ja liian helppoina, kun taas osa koki ne hankaliksi. Tehtävätyyppejä kritisoitiin myös siitä, ettei se tarjoa mahdollisuutta kielen omaan tuottamiseen. Opiskelijat kommentoivat tehtävätyyppejä muun muassa seuraavilla tavoilla:



*”Ne [sotketut lauseet] harvoin antavat mahdollisuuden todella ajatella kuinka vieras kieli toimii, ne ovat liian suoraviivaisia ja yksinkertaisia.”*

*”[sotketut lauseet]Vaativat erityistä pikkutarkkuutta, minun silmäni eivät havaitse pieniä eroja teksteissä.”*

*”Sotketut lauseet ovat mielestäni huono harjoitus, koska saman tienhän voisi kirjoittaa kokonaisen lauseen italiaksi, ja se opettaisi kieltä tehokkaammin kuin se, että sanat ovat sekaisin.”*

Monivalintatehtävät 14 % (38/266) koettiin tylsiksi ja ettei niissä onnistumiseen vaadita välttämättä kielenosaamista. Vastajat pohtivat tehtävätyyppiä mielekkyyden ja helppouden kautta. Samaisesta syystä tätä tehtävä tyyppiä pidettiin aiemmin hyvänä. Se, että harjoitus oli sekä hyvä, että huono yksinkertaisuutensa ja suoraviivaisuutensa takia, voidaan olettaa johtuvan vastaajien kielenosaamisen tasosta. Tämän harjoituksen koettiin kuuluvan kielen alkeisopetukseen. Opiskelijat perustelivat huonoutta muun muassa näin:

*”Niissä voi osua oikeaan arvaamalla, kaipaam kirjoittamista, asia jää paremmin mieleen, kun niitä kirjoittaa.”*

*” [Monivalintatehtävät] (---) ovat tietysti opiskelijalle mieluisia, koska ovat nopeita tehdä ja helpompia; mutta mielestäni eivät niin tehokkaita kielen oppimisen kannalta.”*

Noppaharjoitukset 10 % (26/266) kokivat pääsääntöisesti huonoksi sellaiset oppijat, jotka eivät pidä pelaamisesta. Osa vastaajista piti niitä liian mekaanisina ja helppoina. Erään opiskelija perusteli asiaa näin:

*”Niissä ei yleensä tule kovin montaa opittavaa asiaa kerralla vaan on vähän sellaista jankkausta.”*

Noppaharjoituksia vierastettiin, koska ne eivät olleet entuudestaan tuttuja. Harjoitustyyppiä kritisoitiin esimerkiksi siitä, ettei se sovellu aikuisopiskelijalle:

*”Näin aikuisopiskelijana en jaksa innostua, vaikka saattavat olla hyviäkin. Yleensä oppituntikin on niin harvoin, että silloin mieluiten opiskelee täysipainoisesti ilman leikin tuntua. On varmaan persoonakysymys.”*

Kuvasta kertomisen huonoutta 9 % (23/266) perusteltiin lauseiden tuottamisen vaikeudella ja mielikuvituksen puutteella. Sitä ei myöskään pidetty kielen opetuksen alkuvaiheen harjoituksena. Valintaa huonoksi tehtävätyypiksi perusteltiin muun muassa seuraavilla tavoilla:

*”Vaikeampaa itse muodostaa lauseita tosin kyllä tarpeellista sekin.”*

*”Tässä vaiheessa liian vaikeilta ja työläiltä”.*

Yhdistämistehtäviä 8 % (22/266) kritisoitiin siitä, että ne ovat liian yksinkertaisia ja mekaanisia eivätkä ne vaadi päättelyä ja koettiin, että ne sopivat paremmin alkuopetukseen. Opiskelijat kommentoivat yhdistystehtäviä seuraavanlaisesti:

*”(---) ovat sinällään ihan hyviä, mutta ne ovat liian helppoja. Kieltä oppii kirjoittamaan paremmin kopioimalla, ja sen takia mieluummin kirjoittaisin vastauksen, kuin yhdistelisin pareja.”*

*”Voi arvata, kaipaan kirjoittamista, asia jää paremmin mieleen kun niitä kirjoittaa.”*

Muuntamista 6 % (17/266) kritisoitiin sekä liiasta helppoudesta että vaikeudesta. Vastausten erilaisuus hahmottunee vastauksista kielen opiskelun vaiheen kautta. Alkeiskielen opiskelija toteaa vastauksessaan:

*”Tällä alkavalla ja auttavalla kielitaidolla tehtävyyt [muuntaminen] tuntuvat vielä liian haastavilta, ja siksi turhauttavilta ja työläiltä. Ei motivoi...vielä.”*

Hybridi-harjoituksen 6 % (17/266) huonoutta perusteltiin sillä, että se on liian vaikea ja työläs tehtävyyppi. Hybridi koettiin hankalaksi, koska siinä joutuu tekemään montaa asiaa yhtä aikaa. Kuten edellä kävi ilmi, samalla perustelulla harjoitus oli valittu myös hyväksi. Tätäkin tehtävyyppiä arvioitiin oman opiskelutottumusten ja iän kautta. Samankaltaisia perusteluita annettiin myös lauseiden muodostamistehtävistä 6 % (16/266). Valintoja selitettiin muun muassa näin:

*”Erityisesti [hybriditehtävät] sotkevat omaa oppimistani. Yksinkertainen ja selkeä, yhtä asiaa kerrallaan harjoittava tehtävä, jossa on saman asian toistoa (jopa kyllästymiseen asti) mahdollisimman paljon, jää paremmin mieleen.”*

*”[Hybridi] on liian haastavaa minunlaiselleni eläkemummolle. Joutuu liikaa käyttämään mielikuvitusta, jotta lauseista tulisi järkeviä.”*

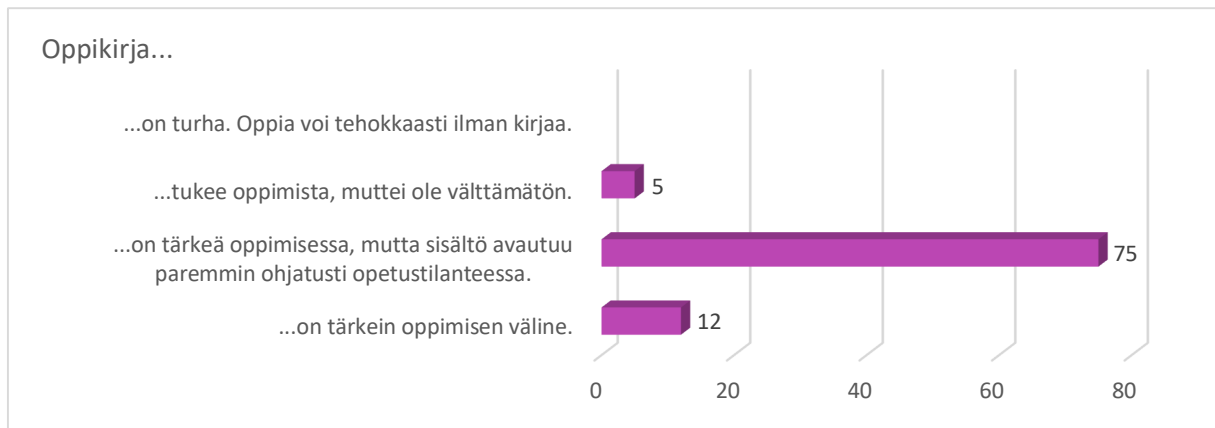
*”[Lauseiden muodostaminen] liian vaikea, kun on vähän aikaa tehdä tehtäviä.”*

*”Vaikeampaa itse muodostaa lauseita, tosin kyllä tarpeellista sekin.”*

*”[Lauseiden muodostaminen] Mielikuvitus ei riitä keksimään vastauksia edes suomen kielellä”. Tämä tehtävyyppi koettiin myös vaikeaksi opiskelun alkuvaiheessa.*

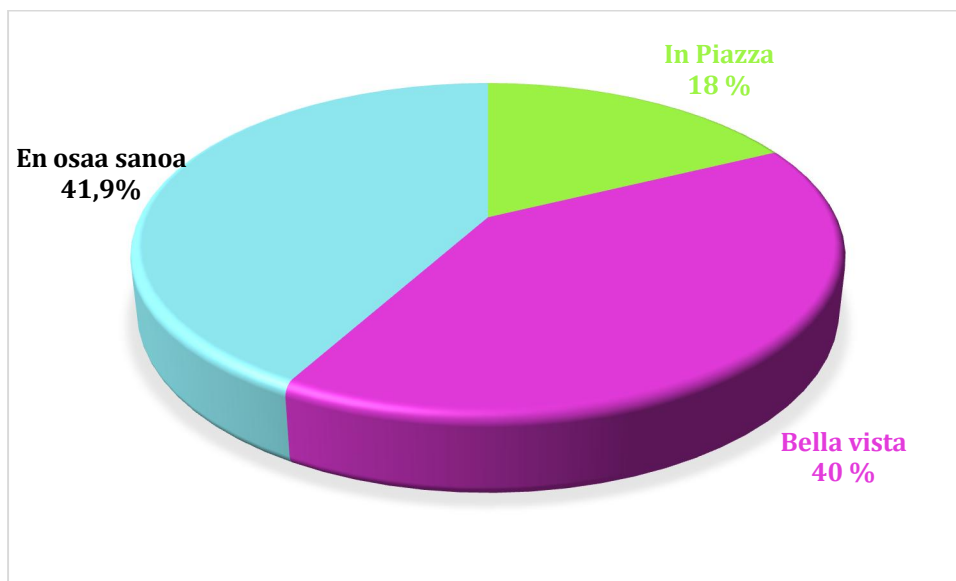
*”[Lauseiden muodostaminen] huomio menee jonkin keksityn sisällön keksimiseen...”*

Kyselyssä selvitettiin oppikirjan merkitystä osana oppimista. Oppikirjan tärkeyttä koskevaan kysymykseen vastanneista 13,0 % (12/92) koki kirjan tärkeimmäksi oppimisen välineeksi. 81,5 % (75/92) tunnusti sen merkityksen lisämaininnalla, että sen sisältö avautuu parhaiten opetustilanteessa. Yksikään ei vastannut, että oppikirja on turha ja että oppia voi ilman kirjaa. Vastaukset on esitetty kuviossa 8. Tämä tulos on vahvasti yhdenmukainen muiden tutkimusten kanssa (esim. Maijala & Tammenga-Helmantel 2017; Tomlinson & Masuhara 2010).



Kuvio 8. Oppikirjan merkitys oppimisessa opiskelijoiden mukaan.

Vastaajista 67,4 % (62/92) oli opiskellut kumpaakin kirjaa. Heistä 41,9 % (26/62) ei osannut sanoa kumpi kirjoista on parempi. Kantansa valinneista 36 vastaajasta (=62 – 26) piti *Bella vistaa* parempana 69,4 % (25/36). Prosenttiosuudet on esitetty kuviossa 9. Kirjan paremmuutta perusteltiin sillä, että *Bella vista* on kirjana uudenaikaisempi, käytännönläheisempi ja mielenkiintoisempi. Samoin pidettiin siitä, että se tarjoaa enemmän puhumisen harjoituksia. Myös harjoitusten monipuolisuutta keuhuttiin. *Bella vistan* ulkoasusta myös pidettiin.



Kuvio 9. Opiskelijoiden arvio *In piazza* ja *Bella vista* -kirjojen keskinäisestä paremmuudesta ( $n = 62$ ).

Opiskelijat perustelivat valintaansa muun muassa seuraavalla tavalla:

*”Bella vistassa hyvää on dialogit, joissa on paljon hyviä malleja todellisiin kommunikointitilanteisiin.”*

*”Kirjan kuvat ja taitto miellyttää”*

Miinuksena *Bella vistassa* pidettiin sitä, että sanasto ei löydy heti lukukappaleen jälkeen ja ettei sanastosta

löydy kaikkia kappaleen sanoja. Kirjan rakenne koettiin myös paremmaksi kuin *In piazzan*, vaikkakin myös koettiin, että kieliopiltaan ja sanastoltaan ei ole yhtä kattava kuin *In piazza* -kirja. *Bella vista* hahmotettiin myös hyväksi kirjaksi kielen kertaajalle. Kirjassa olevia kulttuuriin ja kieleen liittyviä tietoiskuja kiiteltiin, mutta kirjaa toisaalta kritisoitiin myös sekavuudestaan. Tämä käy ilmi seuraavista opiskelijoiden vastauksista:

*”Kappaleiden kaikki asiat löytyvät helposti, mutta sanasto ja kielioppi suppeampi kuin In piazzassa.”*

*”Bella vista -kirjassa on jokaisen kappaleen yhteydessä helposti löydettävissä kaikki siihen liittyvät asiat, kielioppi, sanasto, harjoitukset.”*

*”Se [Bella vista] on sekava sisällöltään. In piazza on johdonmukaisempi ja harjoitukset olivat parempia. In piazzan avulla oppi paremmin.”*

*In piazza* -kirjaa piti parempana 11 (30 %) vastaajaa kantansa ilmoittaneista muun muassa siksi, että se koettiin selkeämmäksi. Kirjaa kiiteltiin käytännönläheisistä aiheista, joista on hyötyä kohdemaassa. *In piazzassa* koettiin olevan liian paljon asiaa yhdessä kappaleessa ja liian tiivistä ja että kielioppia ei tarvitsi olla niin paljon. Valintaa perusteltiin muun muassa näin:

*”Opiskelisin mieluummin In piazza -tyyppisellä kahden kirjan paketilla, jossa teksti ja siihen liittyvä kielioppi rinnakkain, mutta tehtävät eri kirjassa.”*

*” [In piazza] Järjestys tukee kielen alkeita, arjessa selviytymistä.”*

*”In piazza tuntuu hyvin tuhdilta paketilta näin vasta-alkajalle, vaikka olenkin opiskellut kieliä aikaisemmin. Toivoisin, että tekstit olisivat lyhyempiä ja selkeämpiä, ihan kaikkea ei tarvitse ympätä yhteen kappaleeseen. Tekstikoko saisi olla suurempi. Hyvää ovat mm. kuvat ja lisätekstit, jotka kertovat extraa kulttuurista, tavoista yms. Sama koskee myös harjoituskirjaa, liian tiivistä tekstiä, fonttia ja vastaustilaa. Vähemmän olisi enemmän.”*

Molemmista kirjoista vastaajat antoivat palautetta sisällön epäuskottavuudesta ja tarinoiden lapsellisuudesta, mikä teki ne vastaajien mielestä sopimattomiksi aikuisopiskelijoille. Kumpaakin kirjaan toivottiin foneettisia ääntämisohjeita ja lisäharjoituksia esimerkiksi internetiin. Eräs opiskelija kommentoi näin:

*”Parannettavaa esim. nettiin harjoituksia ja toistoja, peli tms. kirjoitusharjoituksia ym. jotka sitten kone ’korjaa’.”*

Useassa vastauksessa mainittiin, että kirjojen äänitteillä puhuminen saisi olla hitaampaa. Yhtenä ehdotuksena oli, että harjoituksina olisi väritystehtäviä. Tällainen tehtävä tukisi kinesteettistä oppimista ja ottaen huomion aikuisten värityskirjaharrastamisen suosion, tällainen tehtävätyyppi voisi olla ajanhengen mukaista.

## 8 Oppikirja-analyysin pohdintaa

## 8.1 Tehtävätyyppien käytön vaikutus oppimiseen analysoiduissa oppikirjoissa

Seuraavissa luvuissa analysoin kirjoissa kahden eniten käytetyn tehtävätyypin käyttöä suhteessa kirjallisuuden suosittelemiin tehtävätyyppeihin sekä olemassa oleviin oppikirja-analyyseihin. Tämän jälkeen esitän havainnot muista tehtävätyypeistä.

### 8.1.1 Täyttötehtävät

*In piazza* ja *Bella vista* -oppikirjoissa eniten käytetty kielioppiharjoitusten tehtävätyyppi on täyttötehtävä. Tulos on samansuuntainen kuin muista oppikirjoista tehdyissä tutkimuksissa (esim. Maijala ja Tammenga-Helmantel 2017). Täyttötehtävien yksi ongelma on, että ne ovat luonteeltaan mekaanisia ja yksiselitteisiä. Kun kielioppitehtävät ovat yksipuolisia, oppiminen jää kielioppisäännön mekaaniseksi osaamiseksi, eivätkä ne johdata kognitiivisen oppimismallin mukaiseen syväoppimiseen (Newby 2017). Toisin sanoen päästäkseen käsitteellisen oppimisen tasolle oppijat tarvitsevat tehtäviä, jotka eivät vaadi heiltä vain kieliopin ymmärtämistä vaan että oppivat käyttämään rakenteita oikeissa kommunikatiivisissa tilanteissa. Myös Ellis (2002) väittää, etteivät oppijat ole kykeneviä käyttämään kontrolloiduista harjoituksista saamaansa tietoa kommunikatiivisessa harjoittelussa.

Syynä täyttötehtävien suosimiseen voitaneen pitää niiden helppoutta, nopeutta ja yksiselitteisyyttä. Ajatus siitä, että kielessä olisi pelkästään oikeita tai vääriä vastauksia, on kuitenkin ristiriidassa kielen ominaispiirteiden kanssa. Mielestäni olisi tärkeää heti kielenopiskelun alkuvaiheessa tehdä oppija tietoiseksi kielen monimuotoisuudesta ja siitä, että on olemassa erilaisia vaihtoehtoja ilmaista sama asia. Aukkotehtävien yhtenä suurena heikkoutena mielestäni on, että oikean vastaus on yleensä mahdollista päätellä ilman, että oppija ymmärtää tehtävän sisältöä. Kuten kyselystä kävi ilmi, samanlaisia tuntemuksia oli myös kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla. Mikäli täyttötehtäviä halutaan käyttää kirjoissa, pitäisi ne pyrkiä laatimaan siten, ettei oikeaan vastaukseen pääse muutoin kuin ymmärtämällä kokonaisuus.

Tässä työssä tarkasteltujen *In piazza* ja *Bella vista* -oppikirjojen yhtenä ongelmana on, että osa aukkotehtävistä on suunniteltu vastauslähtöisesti ottamatta huomioon kaikkia mahdollisia vastausvaihtoehtoja. Tästä esimerkkinä on harjoitus, jossa valitaan kahdesta epäsäännöllisestä verbistä sopiva *dire-* (suom. *sanoa*) tai *dare-* (suom. *antaa*) verbi ja pyydetään taivuttamaan se oikeassa persoonassa (IPH, 87). Tehtävä on sekava, koska kumpainenkin verbi merkityksensä puolesta muodostaa harjoituslauseissa järkevän lauseen. Vastauslähtöisyys näkyy myös tehtävänannoissa. Aukkotehtäväharjoituksien oletuksena voi olla, että tehtävän esimerkklauseista muodostuu yhtenäinen kokonaisuus. Jos asiaa ei ole ilmaistu selkeästi, tehtävää tekevän henkilön on mahdotonta hahmottaa lauseiden keskinäisiä suhteita. Jos tehtävänannossa pyydetäisiin oppijaa kiinnittämään huomiota lauseiden keskinäisiin suhteisiin ja tarinan johdonmukaisuuteen, oppija joutuisi miettimään kokonaisuutta syvällisemmin ja tehtävästä tulisi analyttisempi. Aukkotehtäviä voisi myös tarkoituksenmukaisesti suunnitella sellaisiksi, että oikeita vastauksia olisi useita. Tällöin oppija joutuisi paneutumaan tehtävään syvällisemmin ja perustelemaan valintojansa itselleen, jolloin tietoisuus kielen

ominaispiirteistä vahvistuisi. Koska suomen kielessä substantiiveilla ei ole artikkeleita, epämääräisen ja määräisen artikkelin eron ymmärtäminen voi olla oppijalle haastavaa. Tällainen useamman oikean vaihtoehdon tehtävä voisi olla hyvä harjoitus kielessä, jossa artikkelin avulla pystytään muuttamaan lauseen merkitystä. (Esimerkiksi italiankielisten lauseiden Bevo **un** caffè ja bevo **il** caffè (suom. *juon kahvia*) käänнос on suomeksi sama, mutta merkitys eri; ensimmäisessä lauseessa kerrotaan, että juodaan yksi kahvi, kun taas toisessa ilmaistaan, että on kahvinjuoja yleensä.)

### 8.1.2 Käännöstehtävät

Molempien tutkittujen kirjojen toiseksi käytetyin tehtävätyyppi on käännöstehtävä. *In Piazza* -kirjassa on eniten italia-suomi-käännöstehtäviä. Tätä tyyppiä käytetään eniten kieliopin teoriaosuudessa. Kielten rakenteiden keskinäinen vertailu pystyy tarjoamaan ymmärrystä oppijalle kielten samankaltaisuudesta ja eroista. Koska suomen kielen morfologia on ilmiönä varsin erityyppinen verrattuna yleisesti opiskeltuihin kieliin, kuten Englantiin, suomalaisissa vieraiden kielten oppikirjoissa kielten välisiä eroja voisi tuoda vieläkin enemmän esille muiden vieraiden kielten vertailun avulla (ks. esim. IPH, 85). Mielestäni kohdekielestä äidinkieleen tehtäviä käännöstehtäviä voisi hyödyntää erityisesti kontrastiivisina harjoituksina, joissa vertailtaisiin kielellisiä eroja ja samankaltaisuuksia.

*Bella vistan* suosituin käännöstehtävätyyppi suomi-italia-käännökset. Käännöstehtäviä on heti ensimmäisestä kappaleesta lähtien toisin kuin *In piazza* -kirjassa, jossa ensimmäiset suomi-italiakäännökset tulevat vasta seitsemännessä kappaleessa. Käännöstehtävien ottaminen mukaan heti kielen alkuopetuksessa ohjaa kielenoppijaa ymmärtämään ja käyttämään kieltä kokonaisina ilmauksina.

Kun tarkastellaan käännösharjoituksia sisällön osalta, erityisesti *In piazza* -kirjassa on suomi-italia-käännöstehtäviä, jotka ovat epärealistisia, ja irti oppijan todellisista kielenkäyttötilanteista ja -tarpeista. *In piazza* -kirjan ”*Minusta tuo kaunis keltainen banaani on liian kallis*” (IPH, 137) -käännöslauseella tuskin on oppijalle mitään järkevää käyttöä oikeissa kielenkäyttötilanteissa. Tämänkaltaiset käännöslauseet kuvastavat hyvin, millaisia lauseista voi tulla, kun tehtävät noudattavat muoto edellä (eng. *focus on forms*) -ajattelua, jossa merkitykselle ei ole annettu painoarvoa. Kuten edellä on kerrottu, samanlaisia havaintoja on saatu myös muista oppikirja-analyyseistä käännöstehtävien osalta (esim. Masuhara ym. 2008).

Suomi-italia-käännöstehtävissä on havaittavissa sama ilmiö kuin täyttötehtävissä; tehtävät on suunniteltu vastauslähtöisesti. Vastauslähtöisyydestä voidaan poimia esimerkkinä *In piazza* -kirjan käännöslauseetehtävä ”*Miten alas olenkaan vajonnut!*” (IPH, 198). Vastauskirja tarjoaa kaksi oikeaa vaihtoehtoa. Toisessa on käytetty finire-verbiä (suom. *loppua, päättyä, päätyä*) merkityksessä, jota ei ole aiemmin esitelty. Toinen vaihtoehtoinen vastaus pitää sisällään refleksiivisen ridursi-verbin (suom. *joutua huonompaan tilaan*), jota ei ole myöskään esiintynyt aiemmin. Sen lisäksi, että jo verbi itsessään on uusi, myös sen refleksiivistä ja epäsäännöllistä menneen ajan taivutusta (ridotto) ei ole opetettu aiemmin. Vasta kirjan seuraavan kappaleen kielioppiteemana on refleksiiviverbien passato prossimo -aikamuodot. Kuitenkaan tässäkin kappaleessa ei vielä esitellä dursi -päätteisten verbien epäsäännöllisiä taivutuksia. Tällaiset harjoitukset, jotka on suunniteltu

jo lähtökohtaisesti sellaiseksi, ettei oppijalla ei ole mahdollisuutta selviytyä niistä opituilla taidoillaan, eivät tue oppijan kielellistä kehitystä eivätkä kehitä millään lailla oppimaan oppimistaitoja. Tehtäviä laadittaessa pitäisi pitää mielessä, mikä on tehtävän funktio ja mitä oppijalle halutaan sen avulla opettaa.

Käännösharjoitustyypeistä A/B-harjoituksia on kummassakin kirjassa vähiten. Näiden harjoituksen suurin etu on, että harjoitusta on mahdollista hyödyntää oppijan taitojen ja harjoittelun vaiheen mukaan joko vieraasta kielestä äidinkieleen tai toisinpäin. Huonoa tässä tyyppissä on se, että harjoitukset ovat tiukkaan ohjailtuja.

Mielestäni hyvin suunnitellut käännöstehtävät ovat harjoituksia, jotka johtavat opittavan kielen syvempään ymmärtämiseen. Pahimmillaan ne taas ovat sanasta sanaan käännöksiä, jotka eivät tarjoa aitoja ja mielekkäitä oppimistilanteita vieraan kielen oppijalle. Mikäli näitä tehtäviä halutaan käyttää osana kielenopiskelua, kääntämisen sijaan voisivat ne ennemminkin olla tulkitsemistehtäviä vieraalle kielelle (esim. IPH, 263). Perinteisten käännösten sijaan mielestäni kirjoissa pitäisi olla myös tehtäviä, joissa oppijan tehtävänä ei niinkään ole kääntää rakenteita äidinkielestä vieraaseen kieleen vaan kyetä kääntämään kielen kommunikatiivinen tilanne huomioiden lähtö- ja kohdekielen konventioerot.

### 8.1.3 Muut tehtävätyypit

Tässä luvussa käsittelen tehtävätyypeistä muuntamistehtäviä, tunnistamistehtäviä, noppaharjoituksia sekä yhdistämis- ja monivalintatehtäviä. Molempien kirjojen muuntamistehtävien (IPH 6,9 % ja BV 4,9 %) ongelmana on sama kuin aiemmissa tehtävätyypeissä; harjoitukset painottuvat vahvasti merkityksen sijaan muotoon. Tästä syystä tehtävät ovat hyvin mekaanisia ja sisältököyhiä. Pahimmillaan tehtävänä on muuntaa irrallisia sanoja, ilman että niitä on sijoitettu laajempaan kontekstiin (ks. esim. IPH, 32). Kirjoissa on myös tehtäviä, joissa muuntamisen kohteena on kokonaisia lauseita (ks. esim. IPH, 54). Tämän tyyppisessä tehtävässä oppija joutuu kiinnittämään huomiota kaikkiin lauseen osiin, joihin muuttaminen vaikuttaa. Mielestäni muuntamistehtävistä tulisi merkityssisältöisempiä, jos pääpaino olisi muodon sijaan merkityksessä. Muuntamistehtävä voisi olla esimerkiksi muuntamista diskurssista toiseen. Esimerkiksi niin, että tehtävänä olisi muokata dialogi formaalista (teitittely) informaaliin (sinuttelu). Tällaisessa tehtävässä oppija joutuisi holistisemmin miettimään kielen erilaisia diskursseja ja niiden eroja. Samalla tehtävä voisi olla miettiä, millaisissa tilanteissa erilaisten rekistereiden käyttö on suotavaa ja kuinka konventiot eroavat äidinkielestä.

Kuten tässä tutkimuksessa kävi ilmi, kirjoissa on vähän tunnistamistehtäviä (IPH 1,7% ja BV 6%). Kummassakin oppikirjassa tunnistustehtävät käsittävät ainoastaan kielioppirakenteen etsimisen ilman, että löydöksiä hyödynnetään myöhemmin. Mielestäni tehtävä jää tällöin vajaaksi oppimisen edistämisen kannalta, kun löydettyjä sisältöjä ei jatkokäsitellä mitenkään. Tämän takia tällaisia harjoituksia mielestäni ei voida vielä kutsua induktiivista päättelyä vahvistaviksi harjoituksiksi. Tunnistustehtävän jatkotehtävänä voisi olla esimerkiksi harjoitus, jossa oppija joutuisi päättämään ja yleistämään säännön esimerkin pohjalta ja/tai määrittelemään syyt muotoja käyttöön. Italian kielessä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi menneen ajan muodon (passato prossimon) apuverbin valintaa (avere/essere) ja /tai passato prossimon /imperfektin erojen selittämistä.

Yhdistämis- (IPH 0,4 % ja BV 7 %) ja monivalintatehtävissä (IPH 1,7 % ja BV 4,9 %) oletuksena on, että vastauksissa on aina yksi oikea vastaus. Näitä harjoituksia voisi mielestäni jalostaa sellaisiksi, että oikeita vastauksia voisi olla useita ja oppijan tehtävänä olisi ennemminkin määritellä syyt valintoihin eikä vain pelkän valinnan tekeminen.

Noppaharjoituksia on ainoastaan *Bella vistassa* (2,8 %). Nopan käyttäminen persoonamuotoihin pohjautuvissa tehtävissä on hyvä keino harjoitella sattumanvaraisesti eri muotoja. Harjoittelusta tulee kuitenkin yksipuolista ja mekaanista, jos tehtävä rajoittuu harjoittamaan ainoastaan taivuttelua eri persoonamuodoissa. Noppaharjoitusten yhteydessä olisi järkevää yhdistää muodon harjoittelu merkityssisältöisempään lähestymiseen. Omassa opetustyössäni olen yhdistänyt noppaharjoituksiin muun muassa aiheeseen liittyviä kuvakortteja. Opiskelijat ovat saaneet hyödyntää haluamallaan tavalla kuvia. Kuvien tarkoituksena on ollut ruokkia mielikuvitusta helpottaen oppijaa ilmaisemaan itseään kokonaisiin lausein.

Korvaamisharjoituksia kirjoissa on hyvin marginaalinen määrä (IPH 3 % ja BV 1,8 %). Näissäkin harjoituksissa painotus on muodossa, ei merkityksessä. Korvaamisharjoitukset voisivat olla ennemminkin sellaisia, joissa oppija joutuisi pohtimaan korvaavia ilmaisutapoja kokonaisuuksina ei yksittäisten muotoja.

## 8.2 Produktiivisten harjoitusten käyttö

Tutkimustulosten valossa produktiiviset tehtävät edistävät parhaiten kielen syväoppimista. On yllättävää, että niin tämä ja kuin aiemmat oppikirja-analyysit osoittavat, tällaisia tehtävätyyppejä ei kuitenkaan suosita oppikirjoissa. Tässä työssä produktiivisiksi tehtävätyypeiksi on valittu lauseiden muodostamisen (IPH 4,3 % BV 9,8 %) ja lauseen jatkaminen (IPH 0 % ja BV 2,1 %), kysymyksiin vastaaminen (IPH 2,6 % ja BV 0,7 %), kuvasta kertominen (IPH 0 % ja BV 0,4 %) ja osa hybridi-harjoituksista (IPH 3,5 % ja BV 9,8 %).

Oppikirjoissa produktiiviset harjoitukset ovat yleensä jatkotehtäviä täyttötehtäviin, jolloin harjoituksissa pyydetään hyödyntämään aiemmissa tehtävissä käytettyjä sanoja ja rakenteita. Tämän työn molemmissa analysoiduissa kirjoissa on produktiivisia harjoituksia, mutta niiden avulla harjoitellaan ennemminkin kappaleen sanastoa kuin kielioppisisältöjä. Nämä havainnot ovat samankaltaisia aiempien tutkimusten kanssa (ks. Majjala & Tammenga-Helmantel 2017).

Käytännön opetustilanteet ovat osoittaneet, että opiskelijat yleensä jättävät tekemättä produktiiviset harjoitukset. Ristiriitaista kuitenkin on, että kyselyn perusteella opiskelijat kokivat kielen tuottamisen toiseksi tärkeimmäksi (40,2%) ja kaikista haastavammaksi kielen osataidoksi (34,1 %). Toisin sanoen, vaikka opiskelijat tiedostavatkin niiden tärkeyden, kuitenkin niiden tekemistä ei pidetä mielekkäänä.

Tomlinsonin (2011) mukaan kirjantekijän ”ääni” tehtävänannossa määrittelee, koetaanko harjoitus mielekkääksi. Tehtävän ohjeistuksen muotoilulla voi siis olla paljonkin merkitystä, kuinka helppoa tai työlästä on tarttua tehtävään. Tämän tutkimuksen perusteella italian kirjojen produktiivisten harjoitusten tehtävänannot ovat melko käskyttäviä ja yksipuolisia tarjoamatta käyttäjälleen apuja tehtävään ryhtymisessä (esim. IPH, 20 ”...kirjoita sitten viisi lausetta, joissa käytät sanoja.”). Varsinkin produktiivisissa harjoituksissa mielestäni



pitäisi entistäkin enemmän kiinnittää huomiota tehtävänantoihin sekä sisällön, että ohjeistuksen osalta. Kuvat, apusanat ja johdattelleva taustakertomus voisivat auttaa oppijaa tehtävän aloittamisessa. Produktiivisten tehtävien tekemistä voisi myös edesauttaa, että niitä varten olisi kirjassa osoitettu konkreettinen paikka. Tehtävätilan puuttumista kirjasta kommentoi yksi kyselyyn vastaajista seuraavalla tavalla: *"Tehtäviin pitäisi olla tila opiskelijan kirjoittamisia varten. Näin kirjaa voi käyttää myöhemminkin. Vihkoon tehdyt vastaukset katoavat, kirjassa ne säilyvät."*

Produktiivisten tehtävien tekemisessä voisi hyödyntää korostetummin vertaisoppimista. Tätä tapaa olen hyödyntänyt pidemmälle edistyneiden ryhmässä. Opiskelijat ovat päässeet harjoittelemaan vertaisoppimista kirjoittamalla tarinaa Google Driven pilvipalvelussa, jonne jokaisella on pääsy. Kukin opiskelija on saanut viedä tarinaa haluamallaan tavallaan eteenpäin. Samoin opiskelijat ovat voineet täydentää ja muokata tarinaa yhdessä parempaan kielelliseen muotoon antaen samalla vertaispalautetta toisilleen. Myös tunneilla tarinaa on luettu yhdessä ja opettajana olen pyrkinyt ruokkimaan kirjoittajien mielikuvitusta esimerkiksi esittämällä kysymyksiä tarinan mahdollisista jatkokäänneistä. Opiskelijat ovat pitäneet tämän tyyppistä harjoitusta mielekkäänä tapana opiskella kieltä. Vertaisoppimisen hyödyntäminen opetusryhmissä vaatii kuitenkin sen, että oppijoilla on turvallinen ja luottavainen olo, jotta he uskaltavat asettaa omia tuotoksiaan julkisesti muiden nähtäväksi.

Lukuvuoden 2017–2018 aikana kannustin opiskelijoitani aikaisempaa enemmän omien produktiivisten tuotosten tekemiseen. Tunneilla käytiin myös keskustelua, miksi produktiiviset harjoitukset ovat hyviä ja mikä merkitys niillä on kielenoppimisessa. Kannustuksen lisäksi oppitunneilla käytettiin paljon aikaa opiskelijoiden ohjaamiseen, kuinka produktiivisia tehtäviä kannattaa ryhtyä tekemään korostaen, ettei kieltä voi oikeasti "kääntää" sellaisenaan kielestä toiseen. Samoin tuotiin esille keinoja, joiden avulla on mahdollista käyttää kieltä monipuolisesti ja sujuvasti jo opiskelun alkuvaiheessa, vaikka rakenteita ja sanoja ei ole vielä runsaasti käytössä. Jo näinkin lyhyessä ajassa oli havaittavissa selkeitä muutoksia niin oppijoiden asenteissa produktiivisia harjoituksia kohtaan kuin itse tuotoksissa. Produktiivisia tehtäviä ei jäänyt tekemättä yhtä usein kuin ennen ja tuotoksista tuli sujuvampia rakenteellisesti ja rikkaampia sanastollisesti. Samoin ne muuttuivat merkitysisällöisemmiksi ja yhtenäisemmiksi sisältäen huumoria ja kulttuurillisia ilmiöitä Italiasta.

Vaikka edellä kuvatut muutokset opiskelijoiden asenteissa ja tuotoksissa ovat vain havaintoja ilman tarkempaa systemaattista selvitystä, antavat ne kuitenkin suuntaa, kuinka opettajalla on mahdollisuus muuttaa oppijoiden asenteita kielenoppimiseen. Mitä paremmin opiskelijoille pystyy perustelemaan tehtävien tarjoamaan hyödyn ja kannustamaan heitä oikeaan suuntaan, sitä helpommin ja nopeammin he pystyvät oppimaan uusia tapoja opiskella kieltä ja sen kielioppia.

### 8.3 Tehtävätyyppien suhde kielen eri osataitoihin

Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteistä eurooppalaista viitekehystä hyödynnetään laajalti kielen

taitotasojen määrittelyssä. Viitekehystä käytetään muun muassa kansalaisopistojen kurssiesittelyjen yhteydessä kuvaamaan kunkin kurssin tasoa. Taitotasomääritelmässä tarkastellaan kieltä neljän eri osataidon (kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen) kautta. Toisin sanoen, jos jokaista kielen osataitoa pidettäisiin yhtä tärkeänä, kuullun ymmärtämisen ja puhumisen osuuden pitäisi käsittää yhteensä puolet kielen harjoituksista. Tämän tutkimuksen kummassakaan italian kirjassa ei yllätä neljännekseen puhumisen (IPH 11,5 % ja BV 15,4 %) eikä kuullun ymmärtämisen (IPH 4,7 % ja BV 2,5 %) osalta. Tulos on yllättävä, kun sitä tarkastelee modernin vieraan kielen opetussuuntausten kautta, jossa kommunikatiivisuuden ja kielitietoisuuden pitäisi olla oppimisen keskiössä. Toki on huomioitavaa, että tässä työssä on tarkasteltu ainoastaan kirjojen kielioppiharjoituksia, ei kaikkia kirjojen tehtäviä.

### 8.3.1 Suullisen kielitaidon harjoitukset

Puheharjoitusten tarkoitus on pyrkiä simuloimaan oikeita suullisia kielenkäyttötilanteita mahdollisimman tarkasti. Kun puhumiseen liittyviä konventioita harjoitellaan kirjallisessa muodossa, menettävät tehtävät realismiaan. Kirjallisen muodon lisäksi realismi kärsii myös siinä, että tehtävät ovat tarkkaan ohjailtuja erityisesti muodon osalta. Ymmärrettävää on, että mikäli halutaan harjoitella eksplisiittisesti tiettyjä kielen muotoja, tehtävien ohjeet rajaavat kielenkäyttöä. Rajautuminen muotojen harjoitteluun ei kuitenkaan pitäisi olla syy sisällöttömyyteen. *In piazza* -kirjan harjoituksessa (IPH, 113) oppijoiden tehtävänä on luetella parilleen valmiiksi annetun ostoslistan perusteella erilaisia elintarvikkeita partitiivia ja muita määränilmaisun rakenteita käyttäen. Harjoitus olisi sisältörikkaampi, jos opiskelijan tehtävä olisi tehdä oma ostoslista, tai jos valmis lista olisi merkityssisältöinen. Lista voisi esimerkiksi rakentua jonkun italialaisen klassikkoruoan raaka-aineista ja jatkotehtävänä, jos olisi selvittää, mistä ruoka-annoksesta on kysymys ja kuinka se kuuluisi valmistaa oikeaoppisesti. Tällainen päättelytehtävä sopisi erinomaisesti italian kielen oppikirjaan korostamaan italialaisen ruokakulttuurin merkitystä italialaisten arjessa. Vaikka kohteena on spesifi kielioppi-ilmiö, sitä on mahdollista harjoitella merkityssisältöisesti ja oppijalähtöisesti.

Kuten edellä todettiin, suullisen kielen harjoittelusta ei tule luontevaa, kun se sitä ohjaillaan kirjallisesti. On ymmärrettävää, että erityisesti alkeiskielen harjoittelussa se on kuitenkin perusteltua. Olisi kuitenkin tärkeää miettiä uusia tapoja, joilla voidaan tehdä harjoituksista paremmin oikeaa puhetilannetta simuloivia. Yhtenä vaihtoehtona voisi olla, hyödyntää sosiaalista mediaa ja internetiä. Opiskelijoita voisi ohjata opettaja-avusteisesti tutustumaan erilaisiin forumeihin ja facebook-ryhmiin, joissa voisivat käydä keskustelua itseään kiinnostavista aiheista kuten esimerkiksi matkailusta ja kulttuurista. NykYTEKNIKAN avulla olisi myös jo mahdollista tehdä erilaisille oppimisalustoille tehtäviä, joissa oppija harjoittelisi kommunikatiivisissa tilanteissa selviytymistä kuten esimerkiksi hotellin varaamista tai konserttilippujen ostoa puhekumppaninaan robotti. Robotti olisi ohjelmoitu tunnistamaan puheen semanttista sisältöä ja reagoimaan ja toimimaan keskustelun mukaan. Tekoälytekniikkaa hyödyntämällä yksikään kommunikatiivinen tilanne ei olisi samanlainen vaan muovautuisi sellaiseksi, kun oppija ja robotti sen yhdessä muodostaisivat. Toisin sanoen saman harjoituksen voisi tehdä useamman kerran uudestaan ilman, että tehtävä olisi toisteinen. Opiskelijoilta saamani palautteen perusteella robotti puhekumppanina on myös madaltanut opiskelijoiden kynnystä puhua,

koska robotin ei koeta arvioivan puhekuumppania samalla tavalla kuin oikean ihmisen.

### 8.3.2 Kuunteluharjoitukset

Varsinkin *In piazza* -kirjan kuuntelutehtävissä sisältö on monella tapaa liian vaikeaa oletettuun taitotasoon nähden. Kirjallisuudessa on esitetty, että oppijalle suunnatun syötteen tulisi olla hieman oppijan produktiivisen kielitaidon yläpuolelle sijoittuvaa (Sunni 2008). On totta, että italialaiseen temperamenttiin kuuluu nopea ja verbaalisesti runsas ja rönsyilevä puhetyyli. Autenttisuus ei mielestäni kuitenkaan kärsisi, jos harjoitusten nopeutta ja sanastoa olisi säädetty lähemmäksi oppijan produktiivisia taitoja. Sen lisäksi, että kuuntelut ovat taitotasoon nähden liian vaativia, ongelmana on, että niissä harjoitellaan ennemminkin lähimuistin pituutta, kuin kielellistä ymmärtämistä. Tämän kaltaisia tehtäviä kirjassa on useita ja ne ovat sellaiset, joissa oppija täyttää aukkoitehtävään sanoja tai kirjoittaa pitkiä numerosarjoja tai lauseita kuullun perusteella (ks. esim. IPH 45, 55, 59 ja 115; BV 49, 50, 66 ja 246).

Kuunteluharjoituksissa on myös havaittavissa sisällöllistä epäloogisuutta. Esimerkiksi *In piazza* -kirjan kuuntelussa (IPH, 45) käydään vuoropuhelu puhelimesta suomalaisen pariskunnan tulosta vierailulle Italiaan. Keskustelussa italialainen isäntä kysyy suomalaiselta tuttavaltaan, milloin ja mihin he saapuvat. Tähän suomalainen tuttava vastaa saapuvansa miehensä kanssa Rooman lentokentälle samaisen viikon sunnuntaina. Puhelun lopussa italialainen isäntä myös kertoo juuri lähettäneensä postikortin vierailleen Suomeen. Oikeassa tilanteessa voisi olettaa, että keskustelu saapumiskaupungista ja -ajankohdasta olisi käyty jo aiemmin. Toiseksi Roomassa on kaksi matkustajaliikenteelle varattua lentokenttää. Tarinan loogisuuden kannalta olisikin ollut järkevämpää kysyä, kummalle Rooman kentälle he saapuvat. Tällöin kuuntelu olisi tuonut opiskelijoille myös relevanttia sisällöllistä lisäarvoa. Kuuntelun kolmas outous on siinä, että italialainen isäntä lähettää postikortin Suomeen tuttavapariskunnalleen, jonka muutaman päivän päästä saa vieraakseen Italiaan.

Kielen oppikirjojen sisältöanalyysit paljastavat, että tekstit on monesti rakennettu simuloimaan autenttista puhetta kuitenkin keinotekoisista kokonaisista lauseista koostuvista dialogeista, joita autenttisuudessa ei synny (Sheldon 1988). Samoin monet kirjojen kuunteluharjoitukset ovat keinotekoisia dialogeja, joista puuttuu puhutun kielen piirteet, kuten vaillinaiset lauseet ja päälle puhuminen. Puheelle tyypillisten ominaispiirteiden, kuten päälle puhumisen ottaminen kuunteluun olisi luonnollisempi tapa tuoda tarvittavia haasteita kuunteluihin.

Mielestäni olisi hienoa, jos kuullun ymmärtämistehtäviä lähdetäisiin tekemään autenttisuusajatuksen kautta. Olenkin miettinyt, miksei kirjaa voisi lähteä edes osittain toteuttamaan tallentamalla autenttisia kielenkäyttötilanteita esimerkiksi kahviloissa tai juna-asemilla. Ideaalia mielestäni myös olisi, että oppija saisi maistiaisia erilaisilta puhujilta ja oppisi tunnistamaan erityyppisiä diskursseja (esim. formaali/informaali). Nämä autenttiset tekstit voisivat liittyä osaksi kirjan kappaletta joko litteroituna tai pelkkänä kuuntelutehtävänä tarkoituksenaan esittää eksplisiittisesti puhutun kielen eroja kirjoitettuun.

Mielestäni hyvän kuunteluharjoituksen ominaisuuksiin kuulu erilaisten oppijat ottaminen huomioon. Yksi

keino olisi, että oppijat pystyisivät kuuntelemaan äänitteitä itsenäisesti. Tällöin kukin voisi keskittyä niihin kohtiin, jotka tuntuvat vaikeilta. Samaa äänitallennetta kohden harjoituksia voisi myös olla useampia. Tätä tapaa onkin hyödynnetty *Bella vistan* kuunteluharjoituksissa (ks. esim. BV, 20–1 ja 105–106). Kuunteluiden tarkoitus on ohjata kiinnittämään huomiota erilaisiin asioihin. *Bella vista* -kirjassa on myös kuunteluharjoituksia, joita seuraa vastauksiin perustuva puheharjoitus (ks. esim. BV, 50, 84, ja 123). Puheharjoituksessa tehtävä on esimerkiksi käydä vuoropuhelu parin kanssa sanastoa muuttamalla. Vaikka tässäkin harjoituksessa kielenkäyttäjää ohjailaan, antaa se kuitenkin enemmän mahdollisuuksia omaan tuotokseen. Samalla tallenteet kannattaisi käsikirjoittaa siten, että niiden sisällöistä olisi mahdollista tehdä niin vaikeusasteeltaan kuin funktioltaan erilaisia harjoituksia, joita olisi mahdollista tehdä jokaisen henkilökohtaiset taidot ja tarpeet huomioiden.

Kuuntelutehtävinä voisi myös olla kommunikatiivinen analysointi, jossa tehtävä miettiä, kuinka kieltä käytetään erilaisissa diskursseissa. Yhtenä kirjojen ongelmana on, että kuunteluissa sorrutaan leikkimään foneettisesti samankaltaisilta kuulostavilla sanoilla siten, että oikea vastaus riippuu yksittäisen sanan ymmärtämisestä. Varsinkin alkeisopetuksessa kuuntelut olisi järkevää rakentaa pikemminkin siten, että sama asia olisi ilmaistu usein eri tavoin ja toisteisesti; samalla tavalla kuin oikeassa kielenkäyttötilanteessa pyritään toimimaan, jos kuulijalla on vaikeuksia ymmärtää kuulemaansa. Monesti kuunteluharjoituksissa keskitytään liikaa epäolennaisiin ja kokonaisuuden kannalta epärelevantteihin yksityiskohtiin. Mielestäni kuunteluharjoitusten pitäisi pikemminkin opettaa oppijaa poimimaan kuulemastaan olennaisia seikkoja kuin keskittyä epäolennaisiin asioihin.

Hyvä kuuntelutehtävä voisi olla myös kinesteettinen. Omassa opetustyössäni olen hyödyntänyt opiskelijoiden kiinnostuksen kohteita esimerkiksi YouTuben avulla. Opiskelijani ovat opiskelleet muun muassa italian käskymuotoja ja virkkaussanastoa YouTube-videota katselemalla ja samanaikaisesti virkatien. Valinnaisena kotitehtävänä opiskelijat ovat myös etsineet mieleisiään videoreseptejä ja raportoineet kuvien kanssa niiden valmistamisesta. Opiskelijat ovat pitäneet tällaisista tehtävistä ja muutamat ovat myös jatkaneet omatoimisesti YouTuben hyödyntämistä tiedonhankinnassa ja kielen oppimisessa.

## 8.4 Harjoitusten haastavuus ja kontekstisidonnaisuus

Kuten muissa vieraiden kielten oppikirjatutkimuksissa (esim. Littlejohn 2011; Masuhara ym. 2008) on tuotu esille, myös italian oppikirjojen harjoitukset varsinkin *In piazza* -kirjassa ovat hyvin mekaanisia ja yksinkertaisia ja eivätkä tarjoa mahdollisuutta itseoivaltamiselle. *In piazza* -kirjassa sisällöt ovat aikuisopiskelijalle melko lapsellisia ja kaukana oppijan kiinnostuksenkohteista. Syynä tähän voi olla, että kirja on suunniteltu erityisesti lukio-opetukseen. Myös opiskelijat mainitsivat vastuksissaan sisältöjen lapsellisuudesta ja tylsyydestä. Havainnot ovat samansuuntaisia kuin Tomlinsonin ja Masuharan (2013) tutkimuksessa. Samoin kirja heijastaa perinteisiä konservatiivisia arvolatauksia esimerkiksi perinteiset parisuhdekonventioiden kautta. Olisi myös tärkeää, että oppija kokisi sisällön relevanttina. Kun tehtävät ovat mielenkiintoisia ja innostavia, niihin on helpompi tarttua.

Kirjallisuudessa on osoitettu, että kirjojen kielioppiharjoitukset ovat useasti irti kontekstistaan (ks. Maijalan & Tammenga-Helmantel 2017). Varsinkin *In piazza* -kirjassa tämä ilmiö on havaittavissa. Epämääräisen artikkelin opetuksessa on käytetty esimerkkisanoina xenofobo (suom. *ulkomaalaisvihaaja*), iena (suom. *hyeena*) ja iugoslavo (suom. *jugoslavialainen*) (IPH, 20). Nämä samat eivät liity millään tapaa kirjan kappaleen teemaan. *Bella vista* -kirjassa kontekstuaalisuutta on enemmän. *Bella vistassa* -kirjassa on myös kielioppiharjoituksia, joissa tehtävien sisältöjä on mietitty merkityslähtöisemmin. Varsinaisen kielioppia harjoittavan täyttötehtävän jälkeen opiskelijalla on mietittävä oikea vastaus sisältökysymyksiin: “Laura Pausini è \_\_\_\_\_ attrice italiana.” (si/no) \_\_\_ limoncello è \_\_\_ amaro. (si/no) (BV, 55).

Toisin kuin Tomlinsonin ja Masuهران (2013) tutkimissa englannin oppikirjoissa, kumpikaan tutkittu italian kirja ei tarjoa varsinkaan kieliopin harjoittelussa henkilökohtaistettuja tehtäviä. Kokonaisuudessaan harjoitukset ovat hyvin tarkkaan ohjailtuja. Kuten analyysi osoitti, kielioppitehtävissä kaikkiaan suosittiin perinteisiä strukturoituja harjoituksia, joissa oppijan omalle ajattelulle ei ole annettu tilaa. Kun kielioppi ei ole integroituna produktiivisiin tehtäviin, on olemassa riski, ettei oppija pysty mekaanisten harjoitusten avulla oppimiaan rakenteita ja siirtämään niitä proseduraaliseksi taidoiksi (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017).

## 8.5 Kielioppiasioiden käsittely

Kirjojen tavassa käsitellä kielioppiasioita on eroja. *In piazza* -kirjassa edetään perinteisemmin aihe kerrallaan kun taas *Bella vista* jokaisessa kappaleessa esitellään useammasta kielioppiasiaista peruseriaatteet samalla kertaa ja niitä laajennetaan kappaleiden edettäessä. Aski ja Colarossi (2007) ovat todenneet, sujuvaan ja kielellisesti toimivaan kieleen ei tarvita monimutkaisia rakenteita. Vaikka opetussuunnitelmat ohjailevat välillisesti oppimateriaalia, olisi järkevää miettiä, millainen määrä uutta asiaa on tarpeellista käsitellä yhdellä kertaa.

Kirjojen eroja kielioppiasioiden esittelyssä voidaan havainnollistaa esimerkiksi vertailemalla tapoja esittää prepositioiden muodostusta ja käyttöä. *In piazza* -kirjassa käsitellään prepositioita ensimmäistä kertaa 10. kappaleessa (IPH, 93–97). Kappaleeseen on poimittu yhdeksän itsenäistä prepositiota (*in, a, da, di, con, dopo, senza, sotto* ja *sopra*). Perusmerkitysten lisäksi on esitetty muutamia rektioita, joissa tarvitaan kyseistä prepositiota. Näiden lisäksi samassa kappaleessa on myös neljän muun (*davanti a, dietro a, accanto a* ja *di fronte a*) prepositiorakenteiden esittely. Seuraavassa kappaleessa opetetaan kahden preposition (*a* ja *di*) artikuloidut muodot samalla laajentaen kummankin preposition merkityksiä käyttämällä konkreettisten esimerkkien sijaan vaikeammin avautuvia rakenteita (IPH, 107–109). Esimerkiksi artikkelin ja *a*-preposition (vastaa kysymykseen missä, mihin?) sulautumisen opettamisessa muotona käytetään abstrakteja sanontatapoja kuten *bistecca alla fiorentina* (suom. *firenzeläinen t-luupihvi*) tai *bistecca ai ferri* (suom. *grillipihvi*).

Yllä esitetyt esimerkit, eivät tue uuden muodon omaksumista, jos oppijalle muodon lisäksi joudutaan opettamaan uutta semanttista sisältöä (*A* + feminiinimuoto ilmaisee tapaa eli *alla fiorentina* on suomeksi firenzeläisittäin, kun taas *bistecca ai ferri* on sananmukaisesti käännettynä pihvi raudoissa/rautoihin).

Viimeisimmän esimerkin pystyisi myös ilmaisemaan oppijan kannalta helpommin ymmärrettävällä tavalla: bistecca alla griglia (suom. *pihvi grillissä*). Konkreettisemmän merkityksensä ansioista tämä ilmaisu toimisi paremmin muodon opettamisessa alla fiorentina -ilmaisun sijaan. Di-preposition osalta samaisessa kappaleessa opetetaan partitiivin käyttöä ja määränilmauksia. Kappaleessa 13 opetetaan kolme uutta yksinkertaista prepositiota (*per, tra/fra* ja *su*) sekä viisi muuta prepositiorakennetta (*in fondo a, dentro di, in mezzo a, laggiù* ja *lassù*) (ks. IPH, 126–129). Kerralla opeteltavien prepositioiden suurehko määrä aiheuttaa myös sen, että käännöstehtävien sisällöistä tulee epäuskottavia ja jopa hullunkurisia: "*Ci sono diversi capi d'abbigliamento e tra/fra quei vestiti c'è Mirja.*" (suom. *Siellä on erilaisia vaatekappaleita ja niiden vaatteiden välissä on Mirja.*) (ks. IPH, 127). Käännöslauseen päätehtävänä on välittää prepositioiden *tra/fra* merkitys. Tämän lisäksi lauseeseen on haluttu sisällyttää toinen kappaleen kieliopillinen teema, *quello*-sanana taipuminen pääsanana edessä. Kappaleessa 15 on esitetty kolmen aiemmin opetetun preposition (*in, da* ja *su*) artikuloituneet muodot (ks. IPH, 153). Yhteenvedon voidaan todeta, että eksplisiittisen prepositioiden opetus tapahtuu *In piazza* -kirjassa viiden peräkkäisen kappaleen sisällä.

*Bella vista* -kirjassa käsitellään heti ensimmäisessä kappaleessa prepositioita (*di, a* ja *in*) (ks. BV, 23). Kappaleessa kolme aiemmin esiteltyjä prepositioita kerrataan ja opetetaan uusi prepositio (*da*) (ks. BV, 52). Neljännessä kappaleessa esitetään a-preposition artikuloituista muodoista kaksi muotoa (feminiinin muodot *all'* ja *alle*), joita tarvitaan kellonaikailmauksissa (ks. BV, 73). Seuraavassa kappaleessa laajennetaan a-prepositioiden loppuilla artikuloituilla yksikkömuodoilla (*al, allo, all'* (mask.) ja *alla*(fem.)) ja esitellään sen käyttöä datiivina (ks. BV, 91). Samassa kappaleessa on myös käsitelty prepositio *per*. Kuudennessa kappaleessa laajennetaan käsittelemään a-preposition monikkomuotoja (*ai, agli* ja *alle*) (ks. BV, 107). Vastassa vaiheessa a-prepositioilmauksiin otetaan mukaan laajennettuja merkityksiä (*all'amatricana* suom. *amatriceläisittäin*). Kappaleessa seitsemän opetetaan lisää *in-* ja a-prepositioiden käyttötarkoituksia ja *da-*preposition kaikki artikuloituneet muodot (ks. BV, 130). Kahdeksannessa kappaleessa opetetaan loppujen (*in, di* ja *su*) prepositioiden artikuloituneet yksikkömuodot ja laajennetaan niiden käyttömahdollisuuksia (ks. BV, 151 – 152). Yhdeksännessä kappaleessa opetetaan loput (*in, di* ja *su*) artikuloituneet monikkomuodot ja tehdään yhteenvedo kaikista artikuloituista prepositioista (ks. BV, 169). Kappaleessa kymmenen käsitellään vielä di-preposition partitiivista käyttöä (ks. BV, 183). Kaiken kaikkiaan *Bella vista* käsitellään prepositioita yhdeksässä kappaleessa lähtien liikkeelle heti ensimmäisestä kappaleesta.

Edellä kuvattu prepositioiden opetus havainnollistaa eroja *In piazzan* ja *Bella vistan* kielioppiharjoitusten välillä. *In piazza* -kirjan tapa käsitellä kielioppiasioita kokonaisuuksina antaa viitteitä lukiokurssiajattelusta, jossa testataan oppijoiden mekaanista taitoja sitomatta rakenteita merkityssisältöiseen oppimiseen. Tästä seuraa, että mekaanisissa, tarkasti ohjatuissa tehtävyytyypeissä oppijan huomio on muodossa ei merkityksessä (ks. esim. Newby 2011; Tomlinson 2011, 2012). Krashenin (1983) omaksumispohjaisen näkemyksen mukaan omaksumista ei voi tapahtua, jos harjoituksessa keskitytään muotoon merkityksen sijaan. *Bella vista* -kirjassa ei painoteta niinkään muotoja vaan kieliopinopetusta on lähestytty kommunikatiivisista tarpeista käsin esittämällä kielioppiasioita pienemmissä kokonaisuuksissa. Voidaan siis sanoa, että *Bella vista* -kirjassa on

onnistuttu selkeästi paremmin esittämään kieli muuna kuin sarjana erilaisia kielioppirakenteita.

## 9 Kyselytulosten suhde tutkittujen kirjojen sisältöön

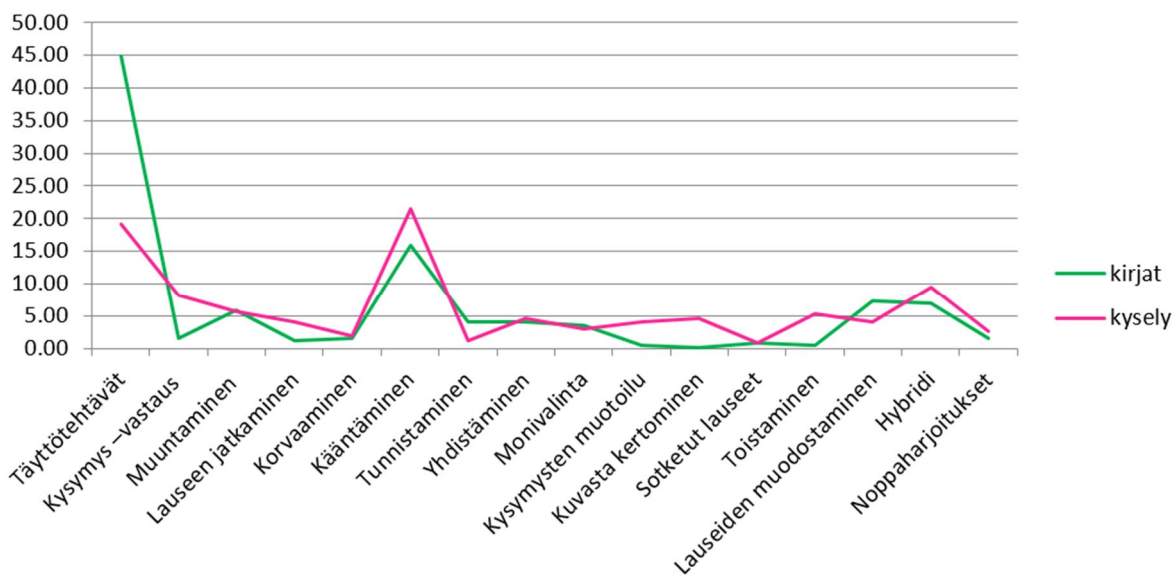
Kyselyn perusteella voidaan yleistää kansalaisopisto-opiskelijoiden olevan keski-ikäisiä tai vanhempia korkeakoulutettuja naisia, jotka ovat opiskelleet entuudestaan useita kieliä. He käyttävät viikoittain opiskeluun aikaa alle kaksi tuntia ja matkustelu ja kielellä selviäminen on pääasiallinen syy opiskeluun. Heille tärkeintä kielenoppimisessa on ymmärtäminen ja tuottaminen ja vähiten merkityksellistä kielen rakenteiden osaaminen. He kokevat oppitunneille osallistumisen olevan tehokkain tapa oppia kieltä ja haasteellisempaa kielenopiskelussa he pitävät puhumista. Kyselyn vastauksissa korostui samoin kuin aiemmissakin tutkimuksissa, että kirjaa pidetään tärkeänä oppimisen välineenä, mutta sen sisällöt avautuvat parhaiten opetustilanteissa. Nämä vastaukset kuvaavat hyvin oppimisen eri tekijöiden sidoksisuutta.

Parhaiden tehtävätyyppien osalta opiskelijoiden vastauksista on havaittavissa erilaisia lähestymisiä. Olen luokitellut kyselyn vastauksia seuraavasti.

- Tehtävätyyppien sopivuus kielen eri osataitojen oppimisessa  
Sanaston ja kieliopin harjoitteluun sopiviksi mainittiin täyttötehtävät. Toistamisharjoitusten koettiin kehittävän sanaston ja kielioppisääntöjen muistamista.
- Tehtävätyyppien sopivuus kielen oppimisen eri vaiheisiin  
Valmiit tiukasti ohjatut harjoitukset, kuten täyttötehtävät, monivalinnat ja yhdistelemiset koettiin kuuluvan kielen oppimisen alkuvaiheisiin. Produktiivisia tehtäviä, kuten lauseen muodostaminen, jatkaminen ja kysymykseen vastaamista pidettiin harjoituksena, joka soveltuu paremmin kieltä paremmin hallitseville opiskelijoille.
- Tehtävätyyppien subjektiivinen kuvaus  
haastavia, tehokkaita, yksinkertaisia, helppoja, tylsiä, mekaanisia, aikaa vieviä
- Harjoitusten hyvyys/huonous henkilökohtaisista lähtökohdista  
Millainen tehtävätyyppi koettiin itselle parhaiten sopivaksi (auditiivinen, kirjoittaminen, toistaminen)
- Oppijan kielenoppimisen historia ja tottumukset  
Käännöstehtävistä ja täyttötehtävistä pidettiin, koska ne olivat tuttuja. Produktiivisia tehtäviä kuten, kuvasta kertomista ja lauseen jatkamista ei pidetty hyvinä niiden vierauden takia.

Kirjojen tehtävätyypeistä ja opiskelijoiden vastauksista tehty yhteenveto paljastaa, että opiskelijoiden

vastaukset jakautuvat tasaisemmin eri tehtävätyypeille, kuin itse kirjat. Kyselyn ja kirjojen tehtävätyyppien välillä on kuitenkin nähtävissä yhteneväisyyksiä. Kirjoissa oli eniten täyttötehtäviä (44,9 %) ja kyselyssä se oli valittu toiseksi parhaaksi tehtävätyypiksi (19,2 %). Kääntäminen oli vastaajien mielestä paras tehtävätyyppi (21,4 %), joka vuorostaan oli toiseksi käytetyin (15,9 %) harjoitus kirjoissa. Kirjoissa oli kolmanneksi eniten lauseenmuodostustehtäviä (7,6 %). Vastaajien mielestä tämä tehtävätyyppi oli sijalla kahdeksan (4,1 %). Hybridi-harjoituksia kirjoissa oli neljänneksi eniten (7 %) ja kyselyssä se sijoittui kolmanneksi parhaaksi (9,4 %) tehtävätyypiksi. Muuntamisharjoitukset niin kirjoissa (5,8 %) kuin kyselyssä (5,65 %) sijoittuvat viidenneksi tehtävätyypiksi. Huonoimpien tehtävätyyppien ja vähiten kirjoissa esiintyvien tehtävätyyppien välillä oli myös nähtävissä samankaltaisuutta, joskaan ei niin selkeästi kuin parhaimpien tehtävätyyppien kanssa. On kuitenkin otettava huomioon, että erot tehtävätyyppien välillä, joita on vähiten, on pienemmät kuin eniten esiintyvien välillä.



Kuvio 10. Harjoitusten esiintyvyys oppikirjoissa ja niiden mielekkääksi kokeminen kyselyssä.

Tutkimuksen pohjalta voidaan siis sanoa, että mielekkäinä pidettiin tuttuja paljon kirjoissa käytettyjä harjoituksia, kuten täyttö- ja käännöstehtävät. Oppikirja-analyysin ja kyselyn vastausten suhdetta on havainnollistettu kuviossa 10. Huonoiksi harjoituksiksi koettiin tehtävät, jotka olivat vieraampia opiskelijoille. Vertailusta voidaan päätellä, että kirjoissa paljon käytetyt tehtävätyypit ja aiemmat kieltenopiskelukokemukset vaikuttavat siihen, mikä koetaan hyväksi oman oppimisen kannalta. Tämä tulos korostaisi oppikirjan merkitystä entisestään oppijan mieltymysten säätelijänä. Olisikin mielenkiintoista nähdä olisiko opiskelijoiden vastaukset erilaiset, jos oppikirjojen tehtävätyyppipainotukset olisivat toisenlaiset.

On ymmärrettävää, että varsinkin kansalaisopisto-opiskelijoilla, joiden kielenoppiminen omilta kouluajoilta pohjautuvat perinteisen kielioppisuuntauksen opetukseen, jossa oppija ei ole keskiössä, produktiiviset tehtävät vaativat uudenlaista lähestymistä kielenoppimiseen. Opiskelijoiden voi olla aluksi vaikea omaksua uudenlaisia



opetustapoja ja harjoituksia, joissa tehtävänannot ja vastaukset poikkeavat perinteisistä ei opiskelijälähtöisistä kontrolloiduista tehtävistä. Syy miksi vapaan tuottamisen harjoituksia on kirjoissa vähän voi olla, että oppijat kokevat ne vaikeiksi ilman sanastoa ja opettajan tukea (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017).

## 10 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä työssä vertailin kahta italian kielen oppikirjaa ja haluttiin löytää vastaukset tutkimuskysymyksiin, millaisia kielioppiharjoitustyyppisiä kirjoissa on, mitä mieltä opiskelijat niistä ovat, onko kyselyn ja oppikirja-analyysin välillä olemassa yhteyksiä ja kuinka kielioppiharjoitukset edistävät aikuisoppijaa. Tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia aiempien tutkimustuloksien kanssa. Kirjoissa suositaan mekaanisia harjoitustyyppisiä, kuten täyttötehtäviä. Kyselyn tulokset myös paljastivat, että kyseinen tehtävätyyppi kuului opiskelijoiden mielestä suosituimpiin tehtävätyyppeihin käännöstehtävien rinnalla. Näiden tulosten perusteella voisi väittää, että ne harjoitukset, joita kirjoissa esiintyy eniten tai se tapa oppia kieltä, joka on tutuin, koetaan parhaimmiksi, vaikkakaan nämä eivät välttämättä ole kielenoppimisen kannalta tehokkaimpia. Kuten aiemmin teoriaosuudessa on tuotu esille, mekaaninen harjoittelu ei edistä syväoppimista ja rakenteiden vakiinnuttamista kielenkäyttöön. Koska aikuisoppijalla on parempi kyky omaksua erilaisia sääntöjä ja abstrakteja rakenteita lapsiin verrattuna, kielioppiharjoitusten pitäisi erityisesti vahvistaa aikuisoppijan omaa päättelykykyä eikä tarjota toisteisia mekaanisia tehtäviä, jotka eivät edistä tehokasta kielenoppimista.

Sekä tutkimuskirjallisuus että tämän tutkimuksen yhteydessä tehdyn kyselyn tulokset osoittavat, että edelleenkin kirjaa pidetään yhtenä tärkeimmistä oppimisen mahdollistajista. Se, että oppikirjalla koetaan olevan vahva status oppimisessa, on varsin ymmärrettävää; onhan kirja fyysisen olemuksensa vuoksi yksi konkreettisimmin hahmotettavista oppimisen välineistä. Vahvan asemansa vuoksi onkin erityisen tärkeää saada selville, kuinka oppikirjat ovat rakentuneet ja millaisia oppimisisältöjä ja -oppimista tukevia strategioita ne tarjoavat.

Tämän työn yksi tärkeimmistä havainnoista oli, että opiskelijat kokevat kirjojen harjoitusten tekemisen selkeästi tehokkaimpana kielenoppimistapana. Voidaan siis sanoa, että kirjan tehtäviä pidettiin lähestulkoon ainoana kieliopinoppimisen affordanssina. Opetustyössäni tämä näyttäytyy siten, että opiskelijat peilaavat harjoitusten tekemisen kautta sitä, miten hyvin kappaleen asiat on opittu. Tämän mielikuvan takia opiskelijoille on huolellisesti perusteltava, miksi kirjan kaikkia tehtäviä ei aina tehdä. Kyselyn tulokset antavat aiheita miettiä, mikä merkitys on hyvin laaditulla ja kielenoppimista parhaiten edistävillä tehtävillä. Samoin kuin opettajalla on merkittävä rooli oppimisen ohjaajana, kirjan tehtävä olisi myös neuvoa käyttäjänsä niin tehtävään tarttumisessa, kuin itse tehtävässä. Mitä vieraampaa on oppimisen oppiminen, sitä tietoisemmin oppikirjojen tulisi tuoda sitä esille. Oppikirjan tehtävä olisikin mitä suurimmassa määrin ohjata oppijaa oppimaan tehden tietoiseksi, minkä takia kyseinen harjoitus on hyödyllinen. On kuitenkin muistettava, että

pelkkä tehtävätyyppien muuttaminen ja monipuolistaminen ei riitä paikkaamaan oppikirjojen ja tutkimustulosten välillä olevaa aukkoa. Jotta kirjoissa päästään lähemmäksi tutkimustuloksia, olisi tehtävä kokonaisvaltaisempia muutoksia oppikirjojen rakenteisiin ja sisältöihin.

Kirjojen lähtökohtana pitäisi olla valmiiksi strukturoitujen rakenteiden harjoittelun sijaan oppijan johdattaminen kielenkäyttötilanteeseen sopivan tiedon äärelle. Tarkasti strukturoidun kielenopetuksen riskinä voi olla, ettei ymmärretä sitä, että kieltä opitaan muualla kuin luokkahuoneen seinien sisällä (Harjanne, Reunamo & Tella, 2015). Mielestäni oppikirjojen tehtävänä olisi ohjata oppijaa löytämään oikeanlaista kielen taitotasoa vastaavia luokkahuoneen ulkopuolisia tarjoumia sen sijaan, että itse toimisi ainoana tarjouman lähteenä. Samoin oppikirjan tehtävänä olisi neuvoa, kuinka näitä tarjoumia tulkitaan kommunikatiivisen kielenopetuksen kuin medianlukutaidon näkökulmasta. Tulkitsamalla erilaisia kielen diskursseja ja konteksteja on mahdollista yhdistää niin kommunikatiivista kielenoppimista kuin medialukutaitoa esimerkiksi analysoimalla erilaisten tekstien perusteella millaisesta ja miten luotettavasta lähteestä tarjouma on peräisin (esim. akateemisen kirjoituksen ja keskustelupalstan nettikommentoinnin erot). Oppikirjan tehtävä olisi myös ohjata oppijaa löytämään itselleen sopivia kielenoppimispolkuja, jotka tukisivat niin oppijan tarpeita, mielenkiinnonkohteita kuin tavoitteita. Kirjan tulisi entuudestaan painottua tarjoamaan kokonaisvaltaisemman kuvan kielen ilmiöstä ja oppimisesta. Samoin sen kuuluisi tarjota oppijalle yksilöllisiä mahdollisuuksia kehittyä niin kielenoppijana kuin oppimisstrategioiden käyttäjänä.

Kirjantekijöillä pitäisi olla rohkeutta tehdä perinteisiä konventioita rikkovia oppikirjoja, jotka pohjautuisivat nykyaikaisiin tutkimustuloksiin tehokkaasta syväoppimisesta korostaen oppijan affektiivista ja kognitiivista sitoutumista kielenoppimiseen (Tomlinson & Masuhara 2013). Oppimateriaalia laadittaessa olisi mielestäni tärkeää, että oppijalle annettaisiin heti alkuvaiheessa kielenkäytön kannalta oleellisia työkaluja. Varsinkin aikuisopiskelija, jolle oppimaan oppiminen voi olla vierasta omilta kouluajoiltaan, tarvitsee ohjausta näihin taitoihin. Käsitteellistäminen sopivalla tavalla mielenkiintoista sisältöä hyödyntäen tuo oppijalle uudenlaista motivaatiota ja innostusta kielen oppimiseen. Jokaisen tekstin, oli se lukukappale tai harjoitus, pitäisi olla suunniteltu siten, että se toisi uutta ja mielenkiintoista tietoa lukijalleen. Oppikirjoja suunnittelussa punaisena lankana olisi järkevää pitää mielessä, kuinka oppija pystyisi välittömästi hyödyntämään saamiaan työkaluja oikeissa kielenkäyttötilanteissa. Kiihtyvällä vauhdilla tapahtuvien teknologisten muutosten vuoksi kirjojen sisällöt vanhentuvat entistä nopeammin. Kysymykseksi nousee, kuinka näihin haasteisiin voisi vastata. Yksi mahdollisuus olisi toteuttaa kirjojen perinteisiä konventiota rikkovaa digitaalista materiaalia, jossa huomioitaisiin entistä paremmin erilaiset oppijat edellä mainittujen kriteerien perusteella ja että opettaja ja/tai oppija pystyisivät valitsemaan oikeanlaisia harjoituksia tarve- ja käyttäjäkohtaisesti ja joita voisi päivittää ja muokata tarpeen mukaan.

Tämä pro gradu -työ käsitteli italian oppikirjojen kielioppitehtävätyyppejä. Paremman käsityksen saamiseksi oppikirjoista tässä työssä selvitettiin myös opiskelijoiden mielipiteitä kirjojen tehtävätyypeistä. Alueen rajaamisen takia tässä työssä ei ole lähdetty vertailemaan kyselyn tuloksia aiempiin tutkimuksiin tai hakemaan

teoreettisia perusteluita opiskelijoiden vastauksille. Kysely paljasti mielenkiintoisen yhteyden kirjoissa esiintyvien tehtävätyyppien ja opiskelijoiden mieltymysten välille. Olisikin mielenkiintoista jo valmiina olevan aineiston pohjalta lähteä tutkimaan, millaisia eroja kielenopiskelussa ja tehtävätyyppimieltymyksissä on eri ikäryhmien välillä. Tämän kaltaisella tutkimuksella olisi mahdollista muun muassa selvittää, kuinka paljon oppikirjat ja eri aikakausien opetusmenetelmät vaikuttavat opiskelijoiden mieltymyksiin ja kuinka näitä mieltymyksiä olisi mahdollista muuttaa vastaamaan nykyaikaisia ja tehokkaampia kielenoppimistekniikoita.

# 11 Lähteet

## 11.1 Analysoidut oppikirjat

BV = Bella vista. Italiaa aikuisille ja lukioon, Imperato, C., Kuusela, K., Meurman, S. & Feroldi, G. Helsinki: SanomaPro Oy, 2011.

IPT = In piazza. Italian tekstikirja, Marchesani, D., Mehtonen, S. & Soininen-Saari, A. Helsinki: SanomaPro Oy 2012.

IPH = In piazza. Italian harjoituskirja, Marchesani, D., Mehtonen, S. & Soininen-Saari, A. Helsinki: SanomaPro Oy, 2012.

## 11.2 Tutkimuskirjallisuus

Adamson, R. 1998. Modern language teaching and grammar: an explicit relationship? *Forum for language studies*, 35 (2), 170–183.

Aski, J., M & Colarossi, A. 2007. Doing it all in the First Year: Curricular Decisions for Italian Elementary Language Instruction. *Italica*, 84 (1), 22–41.

Antenos-Conforti, E. 2001. The teaching of elementary Italian as a second language in Canadian universities: methodologies, curricula and future considerations. Väitöskirja. University of Toronto: Department of Italian studies.

Bettoni, C. & Di Biase, B. 2008. Teaching learnable grammar. Teoksessa E. Occhipinti (toim.) *New Approaches to Teaching Italian Language and Culture: Case Studies from an International Perspective*. Cambridge Scholars Publishing, 119–138

Borg, S. & Burns, A. 2008. Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms. *Applied Linguistics*, 29 (3), 456–482.

Brooks-Lewis, K. 2011. Adult learners' perceptions of working with awareness in the EFL classroom. *International Journal of Human sciences*, 8 (1), 1682–1702.

Danesi, M. 1967. A Critical Survey of Elementary and Intermediate Italian Textbooks, 1966–1975. *The Modern Language Journal*, 119–122.

Ellis, R. 2011. Macro- and micro-evaluations of task-based teaching. Teoksessa B. Tomlinson (toim.) *Materials Development in Language, Second Edition*. Cambridge University Press, 212 – 235.

Ellis, R. 2006. Modelling Learning Difficulty and Second Language Proficiency: The Differential Contributions of Implicit and Explicit Knowledge. *Applied Linguistics*, 27 (3), 431–463.

Ellis, R. 2005 Measuring implicit and explicit knowledge of second language: A Psychometric Study.

- Teoksessa *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 141–172.
- Garton, S. & Graves, K. 2013. *International perspectives on materials in ELT*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Giovanardi, C. & Trifone, P. 2012. *L'italiano nel mondo*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Guerrettaz, A., M. & Johnston, B. 2013. *Materials in the classroom ecology*. *The modern language journal*, 97 (3), 779–796.
- Harjanne, P. 2006. 'Mut ei tää oo hei midsommarista!': ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. *Tutkimuksia 273*. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Harjanne, P., Larenas, C.D., & Tella, S. 2017. *Foreign-language teaching and studying in Chilean and Finnish classrooms as seen by teachers*. *Journal of Language and Cultural Education*, 5 (3), 1–21.
- Harjanne, P., Reunamo, J., & Tella, S. 2015. *Finnish Foreign Language Teachers' Views on Teaching and Study Reality in Their Classes: The KIELO Project's Rationale and Results*. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (5), 913–923.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum J., B. & Pinker. S. 2018. *A Critical Period for Second Language Acquisition: Evidence from 2/3 Million English Speakers*. *Cognition*, 177 (April), 263–77.
- Häkkinen, K. 1995. *Kielitieteen perusteet*. Tietolipas 133. Tampere: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jakubiak, C. & Harklau, L. 2010. *Designing materials for community-based adult ESL programs*. Teoksessa N. Harwood (toim.) *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge University Press, 395–418.
- Järvinen, H., M. 2014a. *Katsaus kielenoppimisen teorioihin*. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan, Opas kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus Helsinki University Press, 68–88.
- Järvinen, H., M. 2014b. *Kielen opettamisen menetelmiä*. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan, Opas kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus Helsinki University Press, 89–113.
- Kansalaisopistot.fi. 2014. <https://kansalaisopistot.fi/> (Luettu 9.9.2014)
- Krashen, S. & Terrell, T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: The Alemany Press.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Gramaring*. Heinle Cengage Learning.
- Van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Kluwer Academic Publishers corp.

- Littlejohn, A. 2011. The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. Teoksessa B. Tomlinson (toim.) *Materials Development in Language, Second Edition*. Cambridge University Press, 179–211.
- Maijala, M. 2009. Opiskelijoiden käsityksiä kieliopin opettamisesta ja oppimisesta Teoksessa M. Maijala, T. Hulkko & J. Honka (toim.) *Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin - Perspectives on Language Learning in Practice*. Turun yliopiston kielikeskus 30 vuotta University of Turku Language Centre 30 year Celebration. 27–38.
- Maijala, M. & Tammenga-Helmantel, M. 2017. Grammar exercises in Dutch, Finnish and global textbooks for teaching German as a foreign language. *The language Learning Journal*, -, 1 –21.
- Masuhara, H., Hann, N., Yi, Y. & Tomlinson, B. 2008. Survey review, Adult EFL courses. *ELT Journal* Volume, 62 (3), 294–312.
- McKay, H. & Tom, A. 1999. *Teaching adult second language learners*. Cambridge University Press.
- Newby, D. 2008. *Pedagogical Grammar: A Cognitive+Communicative Approach*. Teoksessa W. Delanoy & L. Volkmann (toim.) *Future Perspectives for English Language Teaching* Issue 388 of *Anglistische Forschungen*. Winter, 1–16.
- Newby, D. 2013. Grammar. Teoksessa M. Byram & A. Hu (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, Second Edition*. Routledge, 284 –286.
- Newby, D. 2013. Pedagogical Grammar. Teoksessa M. Byram & A. Hu (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, Second Edition*. Routledge, 524–526.
- Newby, D. 2014. Do grammar exercises help? Assessing the effectiveness of grammar pedagogy. Teoksessa C. Haase & N. Orlova (toim.) *ELT: Harmony and diversity*. Cambridge Scholars Publishing, 4 –16.
- Perusopetuksen opetussuunnittelun perusteet 2004. POPS. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*.  
[https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/lukiokoulutus/lops2016/103/0/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus/lops2016/103/0/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015) (Luettu 16.5.2018)
- Oxford, R.L., Ehrman, M.E. 1995. Adults' language learning strategies in an intensive language program in the United States. *System*, 23 (3), 359–386.
- Pienemann, M. 1998. Developmental dynamics in Australian National University L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment. Teoksessa *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge University Press, 1–20.
- Raasch, A. 2013. Grammar. Teoksessa M. Byram & A. Hu (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language*

- Teaching and Learning, Second Edition. Routledge, 9–16.
- Sheldon, L.E. 1988. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42 (4), 237–246.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Studies in Humanities* 94. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Sundman, M. 2014. Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan, Opas kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus Helsinki University Press, 114–137.
- Tella, S. & Harjanne, P. 2004. Kielididaktiikan nykypainotuksia. Teoksessa *Didacta Varia*. 25–52.
- Tomlinson, B. & Masuhara, H. 2013. Adult coursebooks. *ELT Journal*, 67 (2), 233–249.
- Vanhove, Jan. 2013. The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. *PLoS ONE*, 8 (7).
- Vipunen 2017. Opetushallinnon tilastopalvelu. <https://vipunen.fi/fi-fi>. (Luettu 10.6.2018).
- Vold, T. E. 2017. Meaningful and contextualised grammar instruction: what can foreign language textbooks offer? *The language Learning Journal* Routledge, -, 1 –15.
- Weihua, Y. 2013. Grammar -Tranlation method. Teoksessa M. Byram & A. Hu (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, Second Edition*. Routledge, 287–289.
- Whiteside, A. 2013. Grammar. Teoksessa M. Byram & A. Hu (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, Second Edition*. Routledge, 16–19.
- Yanhua, X. 2014. Language Theories and Language Teaching -from Traditional Grammar to Functionalism. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (3), 559–565.
- Åberg, A.-M. 2009. Kielioppitiedosta kielioppitaitoon? Teoksessa M. Maijala, T. Hulkko & J. Honka (toim.) *Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin - Perspectives on Language Learning in Practice*. Turun yliopiston kielikeskus 30 vuotta University of Turku Language Centre 30 year Celebration. 49–60.

La tipologia degli esercizi grammaticali in due manuali italiani dal punto di vista dello studente di kansalaisopisto

Questa tesi di laurea è realizzata per analizzare la tipologia degli esercizi grammaticali di due manuali d'italiano. Nell'analisi sono stati scelti i due libri (*In piazza 1* e *Bella vista 1*) più attuali e anche più usati nell'insegnamento di kansalaisopisto [1] nell'anno scolastico 2014–2015. L'analisi include i primi tre corsi dei libri e la discriminazione tipologica si basa sulla divisione di tesi di dottorato di Antenos-Confronti (2001) sui manuali italiani in Canada. Oltre all'analisi quantitativa e qualitativa degli esercizi grammaticali dei manuali, in questo lavoro sono state ricercate le attitudini degli studenti d'italiano di kansalaisopisto dello studio e le loro opinioni sugli esercizi grammaticali dei manuali d'italiano (*In piazza 1* e *Bella vista 1*).

I manuali di lingue sotto valutazione

Il manuale della lingua straniera ha il ruolo più importante in tutto l'insegnamento (ad. Es. Tomlinson & Masuhara 2010). Anche gli studi nelle classi hanno dimostrato che il materiale didattico e il programma di studio abbiano un forte legame (vd. Guerretaz & Johnston 2012). Per riuscire a capire più profondamente il carattere del libro, questo deve essere studiato nell'ambito in cui viene usato ossia nella classe. L'ecologia della classe (in ingl. *classroom ecology*) è un termine usato nella letteratura scientifica di psicologia e pedagogia.

L'ecologia della classe viene composta secondo Guerretaz & Johnston (2013) dai sei elementi: dai partecipanti (studenti e insegnanti), dalle strutture (fattori permanenti come programma di studio), dai processi (le catene di attività che vengono eseguite durante l'insegnamento) e dall'artefatto (un elemento fisico che ha un ruolo importante, per esempio il manuale) e dall'affordance (il sostegno dell'ambito linguistico che offre approccio all'apprendimento.) Nello studio di Guerretaz & Johnston (2013) è stato scoperto che nell'insegnamento della classe, il manuale è considerato la fonte principale delle affordance (83 %), data anche l'influenza significativa sull'interazione fra gli apprendenti. Le ricerche recenti dimostrano che i manuali basano la propria didattica sul metodo tradizionale che ha tre livelli: la presentazione (in ingl. *presentation*), la pratica (in ingl. *practice*) e la produzione (in ingl. *production*). Questo metodo, guidato dall'insegnante, è stato criticato (ad es. Masuhara et al. 2008) perché non riflette le tendenze naturali dell'apprendimento. Gli studi sui manuali rivelano che i libri non si basano su un fondamento teoreticamente solido (Garton & Graves 2013) e gli autori dei libri non sono consapevoli delle ultime teorie e dei risultati della ricerca dell'apprendimento di lingua e i libri non conducono lo studente "a imparare a imparare" (Sheldon 1988). Secondo Guerretaz & Johnston (2013) i libri sono disegnati da un punto di vista dell'apprendente analitico e gli esercizi non danno esempi della vita reale



che possono essere utilizzati al di là della classe anche se, soprattutto gli esercizi orali, dovrebbero includere contenuti carichi di significato (Masuhara et al. 2008). Oltre a questi difetti, secondo loro, nei manuali viene dato un peso eccessivo alla grammatica e alle forme linguistiche e scarse possibilità all'apprendimento autonomo.

#### Il ruolo della grammatica nell'insegnamento

La grammatica ha sempre avuto un ruolo importante nell'insegnamento e nell'apprendimento. È stata anche definita la quinta abilità della lingua oltre ad ascoltare, parlare, leggere e scrivere (Larsen-Freeman 2003, 13). La ricerca (1990) di Zimmermann (vd. Maijala 2009) a sua volta ha dimostrato che anche nell'insegnamento della lingua straniera la grammatica ha una forte posizione: 40 %-60 % del tempo totale della lezione viene dedicato all'insegnamento della grammatica e 50 % degli insegnanti controllano nei test e negli esami solo la padronanza dei contenuti grammaticali. La ricerca di Masuhara et al. (2008) dimostra che i testi dei manuali sono quasi sempre, salvo eccezione, costruiti intorno alle strutture grammaticali. Gli autori dei libri considerano la grammatica un elemento che va insegnato separatamente dagli altri aspetti della lingua anche se, secondo gli studi, l'apprendimento è più efficace quando è integrato dall'insegnamento delle altre abilità, come la pratica delle abilità comunicative (Vold 2017). È stato indicato che sia i docenti che gli studenti vogliono un approccio controllato verso l'insegnamento della grammatica. Specialmente gli apprendenti si aspettano che la loro produzione linguistica debba essere priva di errori grammaticali. Queste aspettative comunque non concordano con gli obiettivi dell'insegnamento moderno della lingua straniera che mette in rilievo consapevolezza linguistica e competenza comunicativa, ossia le abilità di usare il discorso adatto nei diversi contesti linguistici (ad es. scegliere registro adeguato secondo le esigenze del discorso. (la formalità/l'informalità)). L'approccio moderno dell'insegnamento della grammatica evidenzia l'apprendimento riflessivo, induttivo e intuitivo (Maijala & Tammenga-Helmantel 2017).

#### Le qualità di un buon esercizio grammaticale

Gli esercizi ideali per apprendere le strutture grammaticali incoraggiano l'apprendente ad autorealizzare e "imparare a imparare". Un ottimo esercizio approccia la grammatica sempre tenendo conto che, l'apprendente e i suoi bisogni e interessi siano al centro dell'attenzione. Quando l'apprendente è coinvolto nel processo dell'apprendimento c'è più profondità nell'acquisizione della lingua straniera.

#### Gli apprendenti adulti della lingua straniera

Una classe di adulti è generalmente composta da soggetti eterogenei con interessi individuali e bisogni diversi, con abilità e caratteri differenti e spesso anche con livelli di competenza linguistica diversi.

Ogni individuo maturo ha alle spalle un tipo di formazione scolastica personale e possiede strategie differenziate di apprendimento sviluppate nel corso degli anni. Gli apprendenti adulti variano dai bambini, avendo un'opinione ben fissa su come l'insegnamento vada organizzato. In rapporto agli apprendenti più

giovani, generalmente gli adulti, hanno obiettivi più chiari e precisi nell'apprendimento e la capacità di fare scelte strategiche fra i concetti rilevanti e irrilevanti, sulla base delle proprie esigenze ed interessi. L'identità degli apprendenti, supposizioni culturali e teoretiche influenzano la valutazione delle esperienze dell'apprendimento. Questi aspetti, insieme alle esperienze scolastiche formali e informali, andrebbero prese in considerazione nel disegnare i piani di studio e i curriculum. (Whiteside 2013) L'età dell'apprendente è considerata un fattore fondamentale nel successo di apprendimento e nelle scelte strategiche di apprendimento. Siccome gli adulti hanno una capacità superiore di capire i concetti astratti rispetto agli adolescenti, gli apprendenti maturi usano spesso delle strategie che consentono di analizzare le strutture grammaticali e integrarle nella conoscenza generale del contesto dell'apprendimento linguistico. Secondo gli studi gli apprendenti della lingua straniera che hanno più esperienza e che studiano più intensivamente sono quelli che sanno come studiare le lingue e usufruire largamente di diverse strategie. (Oxford & Ehrman 1995).

#### Il contenuto dell'analisi

Secondo Giovanardi & Trifone (2012) l'italiano è classificato la quinta lingua più studiata al mondo dopo l'inglese, il francese, lo spagnolo e il tedesco. In Finlandia l'italiano è considerata una lingua poco studiata. Questo significa che i nuovi manuali non vengono pubblicati frequentemente e gli autori dei libri sono costretti a rispondere ai bisogni di un pubblico molto vasto ed eterogeneo. In autunno 2014 il numero dei corsi d'italiano di diversi livelli nei kansalaisopisto in Finlandia è stato 119. In questi corsi [1] si usavano 21 diversi manuali d'italiano. Il materiale disegnato dal docente è stato in uso in sette istituti e tre hanno menzionato, nella descrizione dei corsi, che il loro materiale didattico verrà scelto all'inizio del corso. Quattro istituti non hanno nominato il manuale. I libri d'italiano più usati nell'anno scolastico 2014–2015 nei corsi di kansalaisopisto sono stati *In piazza* 27 % (49), *Bella vista* 26 % (46) e *Espresso* 16 % (28). Altri manuali sono stati Adesso sì (8), Un giorno in Italia (5), Italiano? Facile! (5), Italiaa matkailijoille (4), Mosaico d'Italia (4) e Comunicare (3).

#### I manuali *In piazza* e *Bella vista*

Il manuale *In Piazza*, che è stato pubblicato nel 2008, secondo gli autori è stato indirizzato all'uso delle scuole superiori e dei corsi per i adulti. È composto da un libro di testo e di esercizi. In questa tesi sono stati presi in osservazione i primi 22 capitoli (tre corsi). *Bella vista*, a sua volta, è stato pubblicato per la prima volta nel 2011. Questo manuale è anche disegnato per adolescenti e adulti. Per questo lavoro sono state selezionate le 14 unità del libro (tre corsi). Entrambi i manuali comprendono anche materiali supplementari come cd per insegnante/ per studente, esercizi online, le chiavi per gli esercizi.

#### Indagine tra gli studenti d'italiano di kansalaisopisto

Ascoltando gli utenti dei manuali possiamo capire, ancora più profondamente, il carattere dei manuali e capire,

dal punto di vista dell'apprendente, i punti deboli e forti del materiale didattico. Perciò, oltre all'analisi della tipologia degli esercizi grammaticali dei manuali sopraddetti, in questa tesi di laurea si esaminano i risultati dell'indagine sulle attitudini dell'apprendimento e sulle opinioni degli studenti sulla tipologia degli esercizi. L'indagine è stata realizzata a novembre 2017 e hanno partecipato studenti di dieci corsi di livelli diversi di tre kansalaisopisto (Kaukametsä, Iisalmi, Sotkamo). All'indagine hanno risposto 92 studenti su 97 ossia la percentuale delle risposte è stata il 94,8 %. L'inchiesta è stata semistrutturata comprendendo domande multiple e produttive.

#### Domande della ricerca

1. Di che tipo di esercizi grammaticali sono composti i manuali di italiano?
2. Quali sono le opinioni degli studenti sugli esercizi?
3. Come gli esercizi dei manuali analizzati avanzano il processo dell'apprendimento dello studente adulto?

#### I risultati dell'analisi dei libri:

Nella tipologia di Antenos-Confronti (2001) sono elencati 12 tipi di esercizi: riempimento di spazi vuoti (in ingl. *Fill in the blanks*), domanda-risposta (in ingl. *Question/answer*), trasformazione (in ingl. *Transformation*), completare la frase (in ingl. *Completion*), sostituzione (in ingl. *Substitution*), traduzione (in ingl. *Translation*), riconoscimento (in ingl. *Recognition*), compilazione (in ingl. *Matching*), scelta multipla (in ingl. *Multiple choice*), formazione di domanda (in ingl. *Form the question*), descrivere l'immagine (ingl. *Describe the image*) e ricomposizione di frasi spezzate (engl. *Scrambled sequence*). Oltre a questa divisione, sono stati aggiunte altre quattro categorie: formazione di frase, esercizi con dado, ripetizione e ibrido. Il penultimo tipo si riferisce agli esercizi in cui, per esempio, si formano delle frasi coniugando i verbi con un dado secondo la persona (1=io, 2=tu, 3=lui/lei, 4=noi, 5=voi e 6= loro). Invece l'ultimo prende il suo nome dal fatto che l'esercizio è composto da diversi esercizi eseguiti contemporaneamente. In entrambi i manuali gli esercizi di grammatica formano la maggior parte di tutti gli esercizi dei libri (il 60 %). La quantità è notevole quando viene comparata per esempio ai risultati di Tammenga-Helmantel (vd. Majjala & Tammenga-Helmantel 2017) dei manuali di tedesco, che rivelano una percentuale molto minore (25 %). Paragonando i manuali d'italiano osservati, *In piazza* favorisce di più gli esercizi di stessa tipologia per esempio traduzioni e riempimento di spazi vuoti. La suddivisione tipologica fra categorie di esercizi di *Bella vista* è più eterogenea.

#### Gli esercizi secondo la frequenza

Il riempimento di spazi vuoti è il tipo di esercizio grammaticale più frequente in tutti i due manuali (*In piazza* 60,3 % e *Bella vista* 32,3 %). Entrambi i manuali sono anche ricchi di esercizi di traduzione (*In piazza* 15,1 % e *Bella vista* 16,5 %). Formazione di frase è classificata al terzo posto in *Bella vista* (9,8 %) e al quarto in *In piazza* (4,3 %). Gli esercizi che appartengono alla categoria di trasformazione sono in tutti e i due manuali meno del dieci per cento. (*In piazza* 6,9 % e *Bella vista* 4,9 %). L'ibrido, l'esercizio in cui si pratica più di

un'abilità contemporaneamente, rappresenta nel manuale *In piazza* il 3,5 % degli esercizi grammaticali invece in *Bella vista* il 9.8 %. Ci sono pochi esercizi di riconoscimento in entrambi manuali (*In piazza* 1,7 % e *Bella vista* 6 %). Ancora meno frequente è il tipo di esercizio chiamato compilazione (*In piazza* 0,4 % e *Bella vista* 7,0 %). Nei libri gli esercizi meno presenti sono: scelta multipla (*In piazza* 1,7 % e *Bella vista* 4,9 %), domanda-risposta (*In piazza* 2,6 % e *Bella vista* 0,7 %), completare la frase (*In piazza* 0 % e *Bella vista* 2,1 %), sostituzione (*In piazza* 3 % e *Bella vista* 1,8 %), ricomposizione di frasi spezzate (*In piazza* 0,9 % e *Bella vista* 0,7 %), ripetizione (*In piazza* 0,4% e *Bella vista* 0,4%), formazione di domanda (*In piazza* 0,9% e *Bella Vista* 0%), descrivere l'immagine (*In piazza* 0 % e *Bella vista* 0,4 %). Questi risultati sono equivalenti con i risultati di Maijala & Tammenga-Helmantel 2017) sugli esercizi grammaticali dei manuali di tedesco. Anche la loro ricerca ha rivelato che, la maggior parte degli esercizi di grammatica, sono esercizi tradizionali "riproduttivi" che sono contro l'approccio dell'apprendimento moderno perché non offrono occasioni per autorealizzare e riflettere.

### Indagine

Generalizzando si può dire che gli studenti d'italiano sono donne di mezza età o più avanzata, con istruzione universitaria. Hanno studiato altre lingue precedentemente, dedicano allo studio meno di due ore alla settimana e la loro motivazione principale per lo studio è quella di viaggiare in Italia. Per loro nell'apprendimento della lingua le abilità più importanti sono quelle della comprensione e produzione. Danno meno peso alle strutture linguistiche. Ritengono che la partecipazione alle lezioni sia il modo più efficace di apprendere l'italiano e l'abilità più impegnativa è la produzione orale. Nelle risposte è stato messo in evidenza come, nelle ricerche precedenti, il manuale è il mezzo fondamentale nell'apprendimento, ma il suo contenuto diventa più comprensibile quando viene accompagnato dall'insegnamento in classe. Secondo l'inchiesta il metodo più efficace di apprendere la grammatica è fare gli esercizi del manuale (78,3%). A parere degli studenti l'esercizio migliore della tipologia è la traduzione (21 %) e il secondo posto nella classifica appartiene al riempimento di spazi vuoti (19 %). Come esercizi peggiori sono stati scelti ricomposizione di frasi spezzate (14 %) e scelta multipla (14 %).

Nelle risposte degli studenti sulla tipologia degli esercizi, si possono individuare diversi approcci nella valutazione:

- secondo l'idoneità del tipo di esercizio all'apprendimento di abilità linguistiche.
- secondo l'idoneità del tipo di esercizio alle diverse fasi dell'apprendimento
- secondo una descrizione soggettiva: (impegnativi, efficaci, semplici, facili, meccanici, noiosi ecc)
- secondo motivi personali (stile di apprendimento: auditivo, scrivere, ripetere)
- secondo le esperienze e le abitudini precedenti dell'apprendimento

Fra i risultati dell'analisi dei manuali e dell'indagine ci sono notevoli somiglianze. I tipi più frequenti di esercizi nei manuali sono il riempimento di spazi vuoti (44,9 %) e la traduzione (15,9 %) e questi due sono anche gli esercizi migliori secondo gli studenti (la traduzione 21,4 % e riempimento di spazi vuoti 19,2 %).

### Conclusione

I manuali d'italiano che sono stati esaminati in questa tesi di laurea seguono le stesse tendenze dei risultati degli studi precedenti (ad es. Maijala & Tammenga-Helmantel 2017). Questo significa che non c'è tanta variabilità tra i tipi e la maggior parte sono cosiddetti esercizi riproducibili che non lasciano spazio all'apprendente per autorealizzare e riflettere. I risultati dimostrano anche che gli esercizi non sono cambiati durante gli ultimi decenni e non seguono il passo della metodologia moderna dell'apprendimento linguistico. L'indagine ha rivelato che gli studenti hanno preferito gli esercizi che sono più comuni nei manuali (il riempimento di spazi vuoti) e quelli che conoscono meglio (la traduzione) dalle loro esperienze scolastiche.

[1] Kansalaisopisto (L'istituto sostenuto dallo Stato finlandese) offre diversi corsi con lo scopo di lifelong learning. Il modo di formazione più simile in Italia è "l'università della terza età"

[2]

I dati dei corsi e libri sono stati presi dal sito: [www.kansaisopisto.fi](http://www.kansaisopisto.fi).

## Liite 2: Kysely

### Kielenoppijan ajatuksia kielen oppimisesta ja oppikirjoista

\*Required

#### 1. Ikä \*

Mark only one oval.

- 10-20
- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61-70
- 71-80
- Other: \_\_\_\_\_

#### 2. sukupuoli \*

Mark only one oval.

- mies
- nainen
- Other: \_\_\_\_\_

#### 3. koulutus \*

Mark only one oval.

- kansakoulu
- peruskoulu
- ammatillinen koulu
- ammattikorkeakoulu
- korkeakoulu
- tutkijakoulu
- muu
- Other: \_\_\_\_\_

4. Kuinka montaa vierasta kieltä olen opiskellut? \*

Mark only one oval.

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 enemmän kuin kuusi  
 Other: \_\_\_\_\_

5. Olen opiskellut italiaa \*

Mark only one oval.

- yhden vuoden  
 2 - 3 vuotta  
 4 - 6 vuotta  
 7 - 8 vuotta  
 yli 8 vuotta  
 Other: \_\_\_\_\_

## Kysymyksiä kielen opiskelusta

6. Miksi opiskelen italiaa? Valitse 1 -TÄRKEIN asiaa \*

Tick all that apply.

- Työn takia  
 Perhesyistä  
 Minua kiinnostavat kielet  
 Minua kiinnostavat Italian historia ja kulttuuri  
 Kielen osaaminen auttaa selviytymään matkustellessani Italiassa  
 Hyvän ryhmän takia: On mukavaa opiskella kieltä samanhenkisten ihmisten kanssa  
 Muu syy

7. Kielen oppimisessa on mielestäni tärkeää (Valitse 2 TÄRKEINTÄ) \*

Tick all that apply.

- Sanaston hallinta  
 Kielen rakenteiden osaaminen (kielioppi)  
 Kielen ymmärtäminen (kirjallinen/suullinen)  
 Kielen tuottaminen (kirjallinen/suullinen)

8. Tehokkain tapa oppia kieltä on mielestäni ( Valitse 2 TÄRKEINTÄ ) \*

*Tick all that apply.*

- Lukea artikkeleita, kirjoja ja/tai etsiä tietoja (esim. matkustusvinkkejä) internetistä vieraalla kielellä
- Seurata Italian tv:tä ja/tai italialaisia ohjelmia ja sarjoja tv:stä ja/tai katsoa youtubista videoita (esim. reseptit)
- Osallistua italian kurssille
- Opiskella itsenäisesti oppikirjoista
- Harjoitella internetissä erilaisissa oppimisympäristöissä (esim. quizlet, italian kielen nettikurssit, kuten Ylen abitreenit)

9. Kielten opiskelussa haastavaa on ( Valitse 2 ) \*

*Tick all that apply.*

- Sanaston muistaminen
- Rakenteiden (kielioppi) oppiminen
- Kielen ymmärtäminen ( puhuttu)
- Kielen ymmärtäminen ( kirjoitettu)
- Kielen puhuminen
- Kielen kirjoittaminen

10. Muu syy, mikä?

---

11. Käytän viikossa italian opiskeluun oppituntien ulkopuolella aikaa \*

*Mark only one oval.*

- enemmän kuin 5 min
- enemmän kuin 15 min
- enemmän kuin 30 min
- 1-2 h
- enemmän kuin 2 h
- en ehdi opiskella tuntien välissä

12. Miten opin parhaiten uuden kielioppiasian? \*

*Mark only one oval.*

- Opettelemalla ulkoa oppikirjasta ja kielioppioppaista.
- Tekemällä kirjasta harjoituksia, jotka liittyvät aiheeseen.
- Kopioimalla vihkoon sääntöjä kirjoista.
- Kehittelemällä ja tekemällä miellekarttoja (mind map) tai omia muistisääntöjä
- Poimimalla ja havainnoimalla lehdistä, kirjoista, tv:stä ja/tai internetistä samoja kieleen liittyviä asioita



## Kysymyksiä oppikirjoista

### 13. Mielestäni oppikirja \*

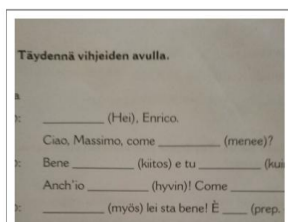
Mark only one oval.

- on tärkein oppimisen väline.
- on tärkeä oppimisessa, mutta sisältö avautuu paremmin ohjatusti opetustilanteessa.
- tukee oppimista, muttei ole välttämätön.
- on turha. Oppia voi tehokkaasti ilman kirjaa.

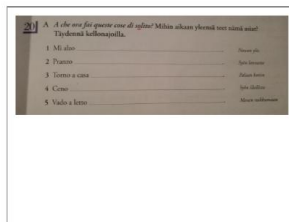
## Kysymyksiä kirjojen harjoituksista

### 14. Parhaita harjoituksia kielten oppikirjoissa mielestäni ovat (valitse 3) \*

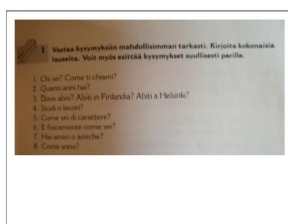
Tick all that apply.



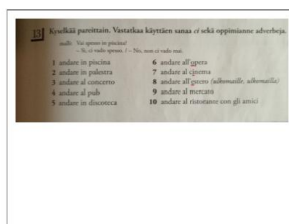
täyttötehtävät



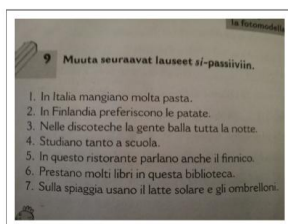
lauseen jatkaminen



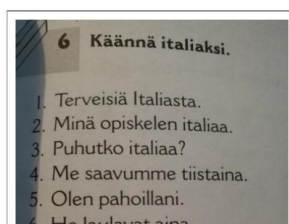
kysymys –vastaus



korvaaminen



muuntaminen



Kääntäminen

**5** Alleiviivaa tekstistä verbit. Muuta sitten teksti *passato prossimo* si *perfektiin*.

La mattinata di Roberta e Cosimo  
 La mattina Roberta e Cosimo si svegliano alle sette e mezzo. Mentre Roberta si alza dal letto e va in bagno, Cosimo si fa la barba. Tutti e due si lavano i denti. Roberta si guarda allo specchio, si trucca e si pettina, mentre Cosimo si veste. Poi entrambi vanno in cucina, fanno colazione ed escono.

La mattinata Roberta e Cosimo...

tunnistaminen

**8a** Muistatko kysymys sanat italiaksi? Yhdistä.

mitä, mikä +	perché
mikä (jostakin joukosta), kumpi +	chi
millainen +	di che colore
kuka +	che cosa
missä +	dove
miksi +	quanto
minkä värinen +	quale
kuinka monta, montako, paljonko +	come

yhdistäminen

**13** Lisää epämielinen tai määräinen artikkeli. Ovatko väittämät oikein (*vero*) vai väärin (*falso*)?

animale (m) elän  
 uomo (m) mies  
 che lavora joka työskentelee

1 Roberto Benigni è _____ attore italiano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____ medico lavora in un ospedale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 _____ ricotta è _____ formaggio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Laura Pausini è _____ attrice italiana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 _____ panna cotta è _____ dolce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 _____ limoncello è _____ amaro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 _____ cameriere è _____ uomo che lavora al bar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

monivalinta

**8b** Muodosta vastauksiin sopivat kysymykset italiaksi. Asia, johon kysymyksellä haetaan vastausta, on tummennettu.

- \_\_\_\_\_ ? - Per strada passa un ragazzo.
- \_\_\_\_\_ ? - Enrico incontra Ilaria per strada.
- \_\_\_\_\_ ? - Questi stivali costano 150 euro.
- \_\_\_\_\_ ? - Ascolto la musica pop.
- \_\_\_\_\_ ? - Enrico è nervoso perché aspetta Ilaria.
- \_\_\_\_\_ ? - I capelli di Ilaria sono lunghi e ricci.
- \_\_\_\_\_ ? - Al bar Enrico beve un caffè.
- \_\_\_\_\_ ? - Gli occhi di Enrico sono verdi.

kysymysten muotoilu

**11** Muodosta kuvien perusteella mallin mukaisia keskustelujä. Kiinnittäkää huomiota sanoihin *questo* ja *quello*.

malli: Scusi, quanto costa questa penna?  
 - Due euro e cinquantina.  
 - Il qualif?  
 - Due euro.

kuvasta kertominen

**12** Järjestä vastausten sanat.

malli: Dove sono gli asciugamani? nell' - trova - lì - armadio - del - bagno → Li trova nell' armadio del bagno.

- Avrei bisogno di un altro cuscino. subito - portiamo - lo
- Le nostre valigie sono qui. porta - le - il - va bene - nella - ragazzo - citta
- Scusi, dov'è la sala da pranzo? al - la - piano - trova - primo
- Scusi, è possibile avere la colazione in camera? a - certo - ora - vuole - che - la
- Scusi, dove trovo il fon? nel - trova - al - cassetto - letto - lo - vicino

sotketut lauseet

**4** Kuuntele ja toista. Kiinnitä huomiota sävelkulkuun.

1. Come ti chiami? Mi chiamo Alessandra.	5. Hai tre macchine a casa? Sì, ho tre macchine a casa.
2. Sei Michele? Sì, Michele. ***	6. Cinzia è sempre arrabbiata. Cinzia è sempre arrabbiata? ***
3. Mandi la cartolina in Finlandia. Mandi la cartolina in Finlandia? Vome un cappuccino e un cornetto. Altro?	7. Hai i capelli lunghi e ricci? Hai i capelli lunghi e ricci.
4. Quando arrivano i signori Virtanen? L'anno Virtanen...	8. Ciao, Marco! Come va? Va bene, grazie. E tu? Sto bene.

toistaminen

**12** A Keksi italiaksi viisi lausetta, joissa käytät jotakin oppimaasi adverbia.  
B Vertaa lauseita pari lauseisiin.

Lauseen muodostaminen

**8** Kertaa epäsiännöllisiä verbejä.

Aseta palloja oikein tahansa ruutuun.  
Hetiä noppiin vuorotellen parin kättä. Ennen myyjäisruutun nopan mukaan ja tulosta verbi nopan osittamisesta perustuu. Tärkeintä voit tarkistaa verbimallista s. 286.

• +re	• +tu	• +hai, lit, lei
• +stai	• +vui	• +lano

noppaharjoitukset

**11** Ristinollapeli. Kuinka hyvin osaat verbit *guere, stare, avere, andare, fare*? Pelatkaa kolmen hengen ryhmissä.

Kaksi pelaaja, yksi toimii tuomarina, joka tarkittaa s. 286. Verbi tulee talvuttaa. Jos vastaus on oikein, pelaaja merkitsee ruudun päälle onnan merkkinä (ristin tai nollan). Voitaja on se, joka saa kolme merkkinä edakkain, vinonain tai vaakasuoraan. Kussakin pelissä vaihtuu tuomari ja pelaajat.

1	noi - stare	voi - avere	tu - guere
	voi - andare	loro - andare	noi - non guere
	Lei - fare	lui - avere	io - non fare
2	loro - stare	lei - stare	loro - guere
	voi - guere	noi - avere	tu - andare
	tu - non avere	voi - fare	io - andare
3	tu - stare	lui - andare	io - avere
	lui - non essere	loro - non fare	tu - fare
	voi - stare	io - guere	noi - andare

hybridi ( tehdään useampaa asiaa yhtä aikaa (pari/ryhmätehtävä) esim. kuuntelu ja puhuminen)

15. Miksi ne ovat hyviä? \*

---



---



---



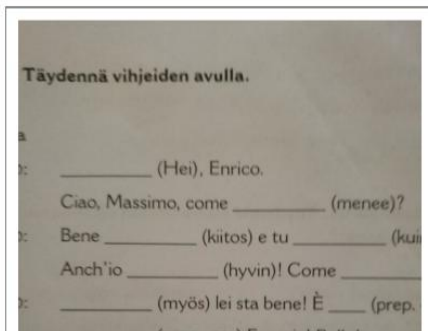
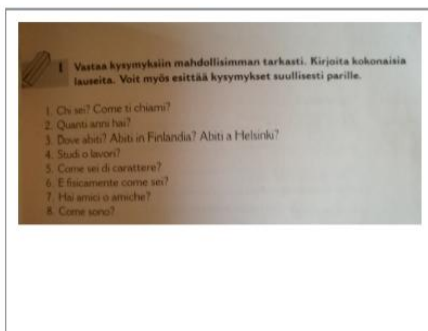
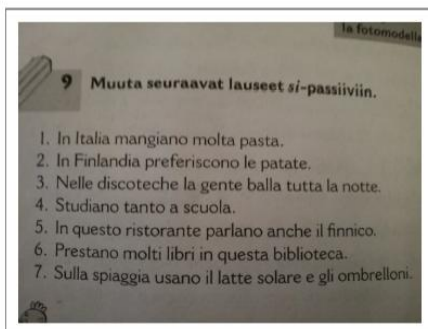
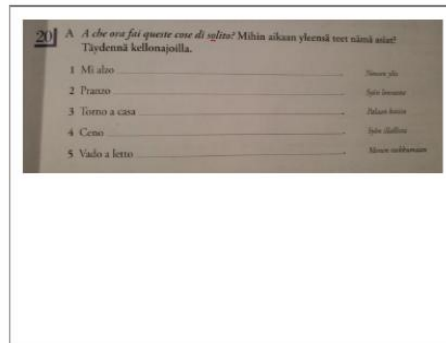
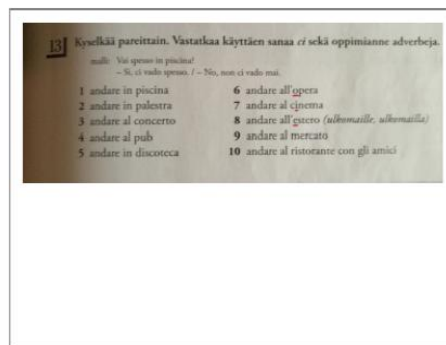
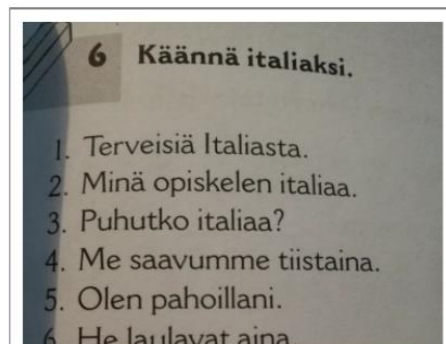
---



---

## 16. Huonoimpia harjoituksia kielten oppikirjoissa mielestäni ovat (valitse 3) \*

Tick all that apply.

 täyttötehtävät kysymys –vastaus muuntaminen lauseen jatkaminen korvaaminen Kääntäminen

5 Alleiviiva tekstistä verbit. Muuta sitten teksti *passato prossimo* eli perfektiin.

La mattina di Roberta e Cosimo

La mattina Roberta e Cosimo si svegliano alle sette e mezzo. Mentre Roberta si alza dal letto e va in bagno, Cosimo si fa la barba. Tutti e due si lavano i denti. Roberta si guarda allo specchio, si trucca e si pettina, mentre Cosimo si veste. Poi entrambi vanno in cucina, fanno colazione ed escono.

La mattina Roberta e Cosimo...

 tunnistaminen

8b Muodosta vastauksiin sopivat kysymykset italiaksi. Asia, johon kysymyksellä haetaan vastausta, on tummennettu.

- \_\_\_\_\_? - Per strada passa un ragazzo.
- \_\_\_\_\_? - Enrico incontra Ilaria per strada.
- \_\_\_\_\_? - Questi stivali costano 150 euro.
- \_\_\_\_\_? - Ascolto **la musica pop**.
- \_\_\_\_\_? - Enrico è nervoso **perché aspetta Ilaria**.
- \_\_\_\_\_? - I capelli di Ilaria sono lunghi e ricci.
- \_\_\_\_\_? - Al bar Enrico beve un **caffè**.
- \_\_\_\_\_? - Gli occhi di Enrico sono verdi.

 kysymysten muotoilu

8a Muistatko kysymyksiä italiaksi? Yhdistä.

mitä, mikä *	* perché
mikä (jostakin joukosta), kumpi *	* chi
millainen *	* di che colore
kuka *	* che cosa
missä *	* dove
miksi *	* quanto
minkä värinen *	* quale
kuinka monta, montako, paljonko *	* come

 yhdistäminen

11 Muodostakaa kuvien perusteella mallin mukaisia keskusteluja. Kiinnitätkää huomiota sanoihin *questo* ja *quello*.

malli. Scusi, quanto costa questa penna?

- Due euro e cinquanta.
- E quella?
- Due euro.

0,50

3,20

21,60

15,30

2,10

0,70

 kuvasta kertominen

13 Lisää epämääräinen tai määräinen artikkeli. Ovatko väittämät oikein (*vero*) vai väärin (*falso*)?

animale (m.) / élán  
uomo / uomo  
che lavora / joka työskentelee

1 Roberto Benigni è _____ attore italiano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____ medico lavora in un ospedale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 _____ ricotta è _____ formaggio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Laura Pausini è _____ attrice italiana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 _____ panna cotta è _____ dolce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 _____ limoncello è _____ amaro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 _____ cameriere è _____ uomo che lavora al bar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

 monivalinta

Järjestä vastausten sanat.

malli. Dove sono gli asciugamani? nell' - rova - li - armadio - del - bagno → Li trova nell'armadio del bagno.

- Avrei bisogno di un altro cuscino. subito - portiamo - lo
- Le nostre valigie sono qui. porta - le - il - va bene - nella - ragazzo - cinesi
- Scusi, dov'è la sala da pranzo? al - la - piano - trova - primo
- Scusi, è possibile avere la colazione in camera? a - certo - ora - vuole - che - la
- Scusi, dove trovo il fon? nel - trova - al - cassetto - letto - lo - vicino

 sotketut lauseet

**4** Kuuntele ja toista. Kiinnitä huomiota sävelkulkuihin.

1. Come ti chiami? Mi chiamo Alessandra.	5. Hai tre macchine a casa? Sì, ho tre macchine a casa.
2. Sei Michele? Sei Michele. ***	6. Cinzia è sempre arrabbiata. Cinzia è sempre arrabbiata? ***
3. Mandi la cartolina in Finlandia. Mandi la cartolina in Finlandia? Vorrei un cappuccino e un cornetto. Altro?	7. Hai i capelli lunghi e ricci? Hai i capelli lunghi e ricci.
4. Quando arrivano i signori Virtanen? I signori Virtanen arrivano da domenica.	8. Ciao, Marco! Come va? Va bene, grazie. E tu? Sto bene.

 toistaminen

**12** A Keksi italiaksi viisi lausetta, joissa käytät jotakin oppimaasi adverbia.  
B Vertaa lauseita paris lauseisiin.

 Lauseen muodostaminen

**8** Kertaa epäsiännöllisiä verbejä.

Aseta pilkonkki mihin tahansa ruutuun.  
Heti noppa vuorokauden parin kanssa. Eri-  
myönteisesti noppa mukaan ja täyttyä verbi noppa  
muuttamaan persoonaa. Tarkista voit tarkistaa  
verbi-odot s. 286.

☐ +a	☐ +tu	☐ =hai, let, let
☐ +ni	☐ +vi	☐ -ko

 noppaharjoitukset

**11** Retinallapeli. Kuinka hyvin osaat verbit *guro, nari, avero, andan, foet*.  
Pöytä on kolmen heijon eyhmissä.

Kaksi pelin, rät oivut näytetään, joka aikittain 200. Vahvistus saattaa. Jos vastaus on oikein, peliä ohjataan uudelleen päälle osaan merkittävää (toisin tai soitan). Voit myös osaa, joka on kolme merkittävää aikittain, viittä tai vuosittain. Kuinka pelin rät näytetään ja peliä.

1	guro - nari	guro - avero	ni - guro
	guro - andan	lari - andan	guro - nari guro
	lari - guro	lari - avero	ni - nari lari
2	lari - nari	ni - nari	lari - guro
	guro - guro	guro - avero	ni - andan
	ni - nari avero	guro - lari	ni - andan
3	ni - nari	lari - andan	ni - avero
	lari - nari guro	lari - nari lari	ni - lari
	guro - nari	ni - guro	ni - andan

hybridi ( tehdään useampaa asiaa yhtä aikaa (pari/ryhmätehtävä) esim. kuuntelu ja puhuminen)

17. Miksi ne ovat huonoja? \*

---



---



---



---



---

## Mielipiteitä kirjoista

18. Opiskelen / olen opiskellut \*

*Tick all that apply.*

- In Piazza -kirjaa  
 Bella vista -kirjaa  
 Molempia kirjoja

19. Jos olet opiskellut kumpaakin kirjaa, kummasta tykkäät enemmän?

*Mark only one oval.*

- In Piazza  
 Bella vista  
 En osaa sanoa

20. Miksi? \*

---



---



---



---



---



## Omia havaintoja kirjoista

21. Hyviä asioita /parannettavaa ( Kirjoita vastaukseen, mistä kirjasta kerrot)

---

---

---

---

---