

LALI

# Kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opetus taiteen avulla

Metodologinen ja teoreettinen  
viitekehys sekä opetusmenetelmä

*Maarit Mutta & Pauliina Peltonen (Turun yliopisto)*  
*Augustin Lefebvre & Julia Nyikos (De l'Art et D'autre)*  
*Veronika Hackl (Stand 129)*  
*Veronika Varhegyi (Elan Interculturel)*

*Käännös: Pauliina Peltonen, Maarit Mutta, Hanna-Maria  
Ratinen & Iida-Maria Niskajärvi*

[www.lali-project.eu](http://www.lali-project.eu)



# Sisällysluettelo

|  |    |
|--|----|
| Esipuhe .....  | 3  |
| 1 Johdanto .....   | 4  |
| 2 Taiteen ja kulttuurien välittäminen .....  | 5  |
| 2.1 Johdatus kulttuurien välittämiseen .....   | 5  |
| 2.2 Kulttuurien välittämisen uudet suuntaukset .....   | 5  |
| 2.3 Keskipisteessä yleisösuhteen kehittäminen .....  | 6  |
| 2.4 Kulttuurien välittäminen ja kielen oppiminen .....   | 7  |
| 3 Kulttuurienvälisyys kielen oppimisessa .....   | 9  |
| 3.1 Johdatus kulttuurienvälisyyteen .....  | 9  |
| 3.2 Kulttuurierot viestinnässä .....   | 10 |
| 3.3 Kulttuurierojen vaikutus oppimisprosessiin .....   | 11 |
| 3.4 Akkulturaatioprosessi .....  | 11 |
| 3.5 Akkulturaatiostrategiat ja kielen oppiminen .....  | 12 |
| 4 Toiminnallinen oppiminen ja sosiaalinen toimijuus: aikuiset kielen ja luku- ja kirjoitustaidon oppijat ..... | 14 |
| 4.1 Johdatus oppimisen toiminnalliseen lähestymistapaan .....  | 14 |
| 4.2 Oppimiskontekstit ja oppimisprosessit .....  | 15 |
| 4.2.1 Hybridit oppimiskontekstit .....   | 15 |
| 4.2.2 Oppiminen sosiaalisena toimintana .....  | 16 |
| 4.3 Digitaalinen ja mobiili oppiminen .....  | 18 |
| 5 Tehtävät ja kielen oppiminen ja opettaminen LALI:ssa .....   | 20 |
| 5.1 Kielen oppimista edistävän tehtävän määrittely LALI:ssa .....  | 20 |
| 5.2 Tavoitekompetenssit kahdelle oppijaryhmälle .....  | 21 |
| 5.2.1 Tavoitetaivotasot luku- ja kirjoitustaidon kehittämisryhmälle (LD) .....                                 | 21 |
| 5.2.2 Tavoitetaivotasot kielitaidon ja luku- ja kirjoitustaidon kehittämisryhmälle (LLD) .....                 | 22 |
| 5.3 LALI-tehtävät – kaksi esimerkkiä .....   | 23 |
| 5.4 Kielen oppimisen tukeminen palautteenannolla .....   | 24 |
| 6 Synteesi .....   | 27 |
| Lähteet .....  | 27 |

# Esipuhe

Jälkiteollisissa yhteiskunnissa työllisyystilanne ja sosiaalinen osallisuus riippuvat ratkaisevasti perustaitojen ja ns. pehmeiden taitojen osaamisesta, joihin kuuluvat koti- ja/tai paikalliskielen luku- ja kirjoitustaidot, kulttuurienvälisen viestinnän taidot ja sosiaaliset taidot. Tutkimukset osoittavat, että vähemmän koulutetut ja heikompi taitoiset aikuiset ovat taloudellisesti ja sosiaalisesti väliinpuotoajien asemassa; he työllistyvät matalapalkkaisille aloille, samaan aikaan kun heidän heikot luku- ja kirjoitustaitonsa vaikuttavat madaltavasti heidän omanarvontuntoonsa. Makrotalouden tasolla heikosti lukevien ja kirjoittavien suuri määrä laskee maan bruttokansantuotetta (BKT) (taloudellinen yhteistyö- ja kehittämissjärjestö [OECD]/ Kanadan tilastokeskus Statistics Canada, 2000). Esimerkiksi vuonna 2011 Ranskassa toteutettu kyselytutkimus osoitti, että 16–65-vuotiaista aikuisista vain 7,7 % saavutti korkeimman luku- ja kirjoitustaidon tason verrattuna 11,8 % keskiarvoon muissa tutkimukseen osallistuneissa OECD-maissa (OECD, 2011). Lisäksi heikoimman luku- ja kirjoitustaitotuloksen saaneiden aikuisten prosenttimäärä on korkeampi Ranskassa (21,6 %) kuin muissa OECD-maissa, joissa keskiarvo on 15,5 % (OECD, 2011). Siksi on ratkaisevan tärkeää kehittää uusia pedagogisia työkaluja, joilla parannetaan vähemmän koulutettujen aikuisten perustaitoja ja pehmeitä taitoja sekä opetetaan maahanmuuttajille isäntämaan kieltä ja kulttuuria sekä henkilökohtaisella (henkilökohtainen kasvu) että sosiaalisilla tasoilla (reilumpi ja tasa-arvoisempi yhteiskunta).

*Kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opetus taiteen avulla (Language and literacy learning through art – LALI) -projekti sisällyttää kielen ja luku- ja kirjoitustaidon oppimisen kulttuuriopetukseen liittämällä mukaan tehtäviä museossa ja luokkahuoneessa. Luokkahuoneen lisäksi oppimista siirretään tosielämän ympäristöön, erityisesti museoihin, mikä luo stimuloivia olosuhteita vertaisoppimiselle. Taiteesta (eli kulttuurin keskeisestä osasta) tulee siten ratkaiseva resurssi sosiaalisen ja kielellisen integraation edistämiseksi. Tämä opas on osa erilaisten ammattilaisille suunnattujen tuotteiden ja työkalupakkien sarjaa, joka on saatavilla LALI:n luoman verkkoresurssikeskuksen kautta (<http://www.lali-project.eu/materials/>).*

Lisäksi LALI on kehittänyt mobiilisovelluksen nimeltä Art App, joka tukee ja vahvistaa museoissa tapahtuvaa oppimista. Pääasiallisesti Art App auttaa opettajia valmistelevaan paikan päällä tapahtuvia tehtäviä, helpottaa kielitaidon ja luku- ja kirjoitustaidon kehittämistä ja harjoittelemista sekä tarjoaa osallistujille mahdollisuuden harjoittaa myös heidän digitaalista osaamistaan. LALI tarjoaa opettajille<sup>1</sup> myös videopohjaisen arviointityökalun ja työkalupakin, joilla opettajat voivat kohentaa pedagogisia taitojaan sekä arvioida ja mukauttaa omia lähestymistapojaan ja metodejaan ryhmäkohtaisesti työpajojen välissä. Videotallenteet auttavat opettajia alati muokkaamaan omaa opetustaan, mikä auttaa heitä kommunikoimaan tehokkaammin osallistujien kanssa projektin aikana. Videotallenteet museotyöpajoista ja opettajien valitsemien jaksojen katseleminen auttavat osallistujia parantamaan suoritustaan ja kehittävät heidän vieraan kielen ja kulttuurisanaston perusosaamistaan. Tämä lähestymistapa sallii myös yksilöllisen seurannan oppimispolkujen luomisen (Eloranta & Jalkanen, 2015). Tämä opas tarjoaa teoreettisen taustan ja LALI-opetusmenetelmän. LALI-projektin jäsenet, jotka ovat tehneet yhteistyössä tämän oppaan, toivovat sen innostavan lukijoita ja helpottavan kohdekielen oppijoiden integraatiota yhteiskuntaan<sup>2</sup>.

*Maarit Mutta & Pauliina Peltonen (Turun yliopisto)*

*Augustin Lefebvre & Julia Nyikos (De l'Art et d'autre)*

*Veronika Hackl (Stand 129)*

*Veronika Varhegyi (Elan Interculturel)*

1 Läpi tämän oppaan viittaamme opettajiin. Tosin museokontekstissa opettajien sijaan mahdollistaja (esim. taiteen välittäjä) voi olla paikalla ohjaamassa oppimistilanteita. Kaikki materiaali on opettajien, kouluttajien ja muiden kohdekieltä heikommin osaavien aikuisten opetuksessa mukana olevien ammattilaisten saatavilla.

2 Oppaan suomenkielisen käännöksen ovat laatineet yhteistyössä Pauliina Peltonen, Maarit Mutta, Hanna-Maria Ratinen ja Iida-Maria Niskajärvi. Suorat lainat ovat Euroopan neuvoston eurooppalaisen viitekehityksen (2012) ja Opetushallituksen opetussuunnitelmien (2003, 2015) osalta suomenkielisistä alkuperäislähteistä; muut suorat lainat kääntäjät ovat suomentaneet alkuperäistekstien pohjalta.

# 1 Johdanto

Poikkiteollinen LALI-lähestymistapa tarjoaa uuden ilmaisutavan toiminnallisten ja harjoitus pohjaisten kielen oppimisen opetusmenetelmien (ks. synteesi aiheesta Ellis, 2003) ja taide- ja kulttuurikasvatuksen menetelmien välille, päämääränään helpottaa vieraan kielen omaksumista sekä luku- ja kirjoitustaidon ja pehmeiden taitojen kehittämistä. Kuten toiminnallisessa oppimisessa LALI-projektitiimin jäsenet pitävät oppijoita sosiaalisina toimijoina, jotka osallistuvat oma-aloitteisesti kognitiivisiin, emotionaalisiin, kulttuurisiin ja omalähtöisiin/ itselähtöisiin tehtäviin, mikä mahdollistaa heidän osallistumisensa vuorovaikutuksellisiin opetus- ja oppimistilanteisiin museoissa ja luokkahuoneissa. LALI perustuu *ilmiöpohjaiseen oppimiseen*, johon liittyy tosielämän ilmiöiden kokonaisvaltainen perehtyminen erilaisista näkökulmista (Silander, 2015; ks. lisätietoa luvusta 4.2.2). Tämä käsite perustuu *ongelmalähtöiseen oppimiseen*, jossa oppiminen tapahtuu yhteistyössä kysymysten esittämisen ja niihin vastaamisen kautta (Silander, 2015). LALI-projektissa taide- ja kulttuurikasvatuksen menetelmät tarjoavat resursseja ilmiöpohjaiseen oppimiseen. Yhden ainoan oikean vastauksen löytymisen sijasta oppijat tulkitsevat kysymystä (esim. mitä tunteita maalaus herättää), kokoavat lisätietoa, luovat mahdollisia ratkaisuja, neuvottelevat, arvioivat vaihtoehtoja ja esittelevät johtopäätöksiä yhdessä toistensa ja opettajien kanssa. LALI luo näin kokonaisvaltaisen luku- ja kirjoitustaidon ja kielen oppimisen kokemuksen rohkaisemalla oppijoita osallistumaan aktiivisesti erilaisiin interaktiivisiin tilanteisiin, mukaan lukien oppija-oppija-, oppija-opettaja- ja oppija-taideos-tilanteet. LALI-projekti keskittyy vähemmän koulutettujen ja heikosti lukevien ja kirjoittavien aikuisten tarpeisiin ja heidän integrointiinsa yhteiskunnan aktiiviseksi jäseniksi: kohderyhmänä ovat enimmäkseen ulkomaalaistaustaiset henkilöt, jotka ovat vasta saapuneet kohdemaahan tai jotka eivät ole omaksuneet paikalliskieltä tai luku- ja kirjoitustaitoja huolimatta pitkästä oleskelustaan uudessa asumisympäristössä. LALI luo heille mahdollisuuksia uuden oppimiseen ja parempaan työllistettävyyteen tarjoamalla pedagogisia työkaluja, jotka tähtäävät perustaitojen (kielen, luku- ja kirjoitustaidon sekä vähäisissä määrin digitaalisten) kehittämiseen, luomalla yhteistyöympäristöjä oppimiselle ja hyödyntämällä heidän erityisiä

kulttuurisia identiteettejään. Vähemmän koulutetut oppijat jaetaan kahteen kohderyhmään seuraavasti: 1) paikalliskulttuurista lähtöisin oleviin aikuisoppijoihin tai eri kulttuureista oleviin oppijoihin, joilla on hyvät suulliset taidot paikalliskielestä mutta heikko luku- ja kirjoitustaidon taso (luku- ja kirjoitustaidon kehittämisryhmä [LD]) sekä 2) eri kulttuureista kotoisin oleviin aikuisoppijoihin, joilla on heikko suullinen ja kirjallinen kielitaito paikalliskielessä (kielitaidon ja luku- ja kirjoitustaidon kehittämisryhmä [LLD]).

Kielenkäyttäjän kompetenssit perustuvat kuvauksiin, jotka on määritelty yhteisessä eurooppalaisessa viitekehyksessä (EVK; *Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*) (Euroopan neuvosto, 2012), joka luo yleisesti käytetyn ”pohjan kielten opinto-ohjelmien, opetussuunnitelmien perusteiden, tutkintojen, oppikirjojen yms. laadintaan” Euroopassa (s. 19). Kolme tärkeintä kielenkäyttäjätasoa, joista jokaisessa on kaksi alakategoriaa, voidaan erottaa toisistaan seuraavasti: perustason kielenkäyttäjät (A1–A2), itsenäinen kielenkäyttäjät (B1–B2) ja taitava kielenkäyttäjät (C1–C2; Euroopan neuvosto, 2012, s. 47). Nämä voidaan edelleen jakaa alakategorioihin oppimisympäristön ja -tarkoituksen mukaan; näitä hienoisia eroja käytetään myös LALI-projektissa. Lisäksi neljää peruskompetenssia (ymmärtämistä, lukemista, kirjoittamista sekä suullista taitoa) ei voida aina kohdentaa samalle tasolle. Esimerkiksi jos aloittavalla ryhmällä on hyvin heikko luku- ja kirjoitustaidon taso, keskitytään omaksumaan perustaitoja (lukeminen/ kirjoittaminen), kun taas aloittavan ryhmän jo hallitessa lukemisen/kirjoittamisen perustaidot, keskitytään monimutkaisempien taitojen hallitsemiseen (esim. fokus on kirjoitustehtävissä painokkaammin taidehistorian perustuntemuksen ja kulttuurinäkökulman omaksumisessa). Luku 5.2 tarjoaa yksityiskohtaisemman kuvauksen kohteena olevista kielenkäyttäjän kompetensseista.

LALI-projektin keskeiset näkökulmat esitellään seuraavissa luvuissa. Ensimmäisenä luvussa 2 kerrotaan taiteen ja kulttuurien välittämistä, minkä jälkeen luvussa 3 käsitellään kulttuurienvälisyyttä. Luku 4 keskittyy kielen oppimiseen. Luku 5 kattaa LALI-projektin tehtävien perusteet ja tavoitetaitotasot eri kompetensseille. Lopuksi luvussa 6 tehdään synteesi.

# 2 Taiteen ja kulttuurien välittäminen

LALI tarjoaa erityisen näkökulman kielen oppimiseen taiteen avulla luomalla non-formaaleja kielenoppimistilanteita (yhdistelemällä informaalin ja formaalin oppimisen piirteitä; ks. luku 4.2.1) ja perustaitojen oppimista. Tämä luku esittelee LALI:n käsitystä taide- ja kulttuurikasvatuksesta (ks. alaviite 3) sekä erityisiä työtapoja kielen oppimisen ja taiteen tai kulttuurin menetelmien yhdistämiseksi. Lisäksi mukana olevien maiden jo olemassa olevia menetelmiä esitellään LALI-metodologian lähtökohtien esille tuomiseksi.

## 2.1 Johdatus kulttuurien välittämiseen

Tämä opas käyttää yleisesti termiä *kulttuurien välittäminen* termin taiteen välittämisen sijaan, sillä ensin mainittu on kattavampi. Termi *taiteen välittäminen* viittaa usein taidemuseoihin, siinä missä kulttuurien välittäminen sisältää muutkin instituutiot, kuten (luonnon-)historiamuseot. Termiä *välittäminen* käytetään pikemmin kuin *kasvatus*-termiä, koska se viittaa myös saksankieliseen termiin *Kulturvermittlung* tai ranskankieliseen termiin *médiation culturelle*. Vaikka englanninkielinen termi *art mediation* on käsite, joka on käännetty suurpiirteisesti muista kielistä, sitä käytetään usein kansainvälisissä konteksteissa.<sup>3</sup> Näillä valinnoilla alleviivataan LALI-projektitiimin jäsenten ymmärrystä aihepiiristä; LALI-lähestymistapa toimii välittäjänä taideteoksen tai kulttuuriesineen ja museovieraiden välillä. Tarkoituksena ei ole välttämättä opettaa tai kasvattaa vierailijoita, vaan luoda tila dialogille, sananvaihdolle ja tulkinnalle.

## 2.2 Kulttuurien välittämisen uudet suuntaukset

Modernistinen taidemuseo, joka kehittyi 1800-luvulla, piti vierailijoita yksilöinä, joilta puuttui tietämys ja tausta taiteen ymmärtämiselle. Heidän nähtiin muodostavan *yhtenäisen massan, suuren yleisön*, joka saattoi tarvita ohjeita ja tieteellisiä selityksiä esillä

oleviin taideteoksiin. Tämän käsityksen mukaan esineiden näytteillepano sekä niihin yhdistetyt selittävät ja pedagogiset tekstit välittävät yhdessä tietyn ennalta määritellyn merkityksen.

Parin viime vuosikymmenen aikana tuorempien lähestymistapojen ansiosta museovieraiden todellisia tarpeita on ymmärretty monivivahteisemmin, eikä yleisöä enää pidetä yhtenäisenä massana, vaan se koostuu yksilöistä, jotka tarkastelevat narratiivin, eroavaisuuden, identiteetin ja äänen kaltaisia kysymyksiä. Näyttelyt on usein suunnattu heterogeenisemmille ja monikulttuurisemmille yleisöille. Myös tiedon luonne ja sen koko käsite ovat käyneet läpi tärkeitä muutoksia. Käsituksesta tiedon luonteesta yhtenäisenä, objektiivisena ja siirrettävänä entiteettinä on siirrytty tapaan nähdä tieto erilaisina näkemyksinä ja diskursseina, missä itse ajatustapojen kehittyminen voi olla arvokkaampaa kuin saavutetut ratkaisut. Tällöin ei ainoastaan tieto vaan myös kulttuurien ymmärtäminen lakkaa olemasta monoliittinen ja muuttumaton valikoima tunnustettuja aihepiirejä. Kulttuurista tulee usein ”monilukuisten ja heterogeenisten rajojen tapahtumapaikka, missä erilaiset tarinat, kielet, kokemukset ja äänet yhtyvät toisiinsa” (Hooper-Greenhill, 2000, s.127). Joten välittäminen – erityisesti kulttuurien välittäminen – voidaan ymmärtää ”kulttuurituotannon muotona pikemmin kuin erityisen taidon, suuren tietomäärän tai yhteisten arvojen välityksenä” (Hooper-Greenhill, 2000, s. 127). Tämä tarkoittaa sitä, että (tiedon) välittämisen prosessissa ja välittäjien ja osallistujien asenteissa on tapahtunut useita muutoksia. Taideteoksen merkitystä eivät enää nykyään luo vain kuraattorit ja taidehistorioitsijat, vaan sitä voivat täydentää ja toteuttaa myös vierailijat. Epätieteellisiä lähestymistapoja arvostetaan, huomioidaan tai jopa suositaan yhä enemmän ja niitä pidetään nykyään osana taideteoksen vastaanottohistoriaa.

<sup>3</sup> Lisätietoa tästä mielenkiintoisesta aiheesta löydät osoitteesta <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/>. Tekstejä saksaksi, englanniksi, italiaksi ja ranskaksi löydät osoitteesta <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/vl/?m=1&m2=0&lang=e>. Suomentajien lisäys: Suomessa puhutaan taide- ja kulttuurikasvatuksesta yleisellä tasolla, mutta LALI:ssa korostuu ’mediation’, välittäminen. Puhutaan myös kulttuurien välittämisestä sekä kulttuurien välittäjistä tai soveltajista. Käytämme tässä termejä kulttuurien välittäminen ja välittäjät.

Tämä tarkoittaa osallistujien statuksen ja roolien uudelleenharkintaa kulttuurien välittämisen ohjelmissa; he muuttuvat passiivisista ja akateemisista vierailijoista toimijoiksi, jotka voivat luoda uusia ymmärtämisen tapoja ja jotka edustavat tai jopa auttavat ymmärtämään taiteeseen liittyvää moniarvoisuutta. Siten kulttuurien välittäjien rooli muuttuisi käytäntöjen, kielten ja taustojen moninaisuuden yhdistäjäksi, mikä kyseenalaistaisi hallitsevien kulttuurinarratiivien homogeenisia rajoja. Kun taide- ja kulttuuri-instituutioita avataan useille identiteeteille ja tulkintastrategioille, syntyy uusia museo- ja opastuskäytäntöjä. ”[M]useon työntekijöistä voi tulla rajanylittäjiä, kun he luovat erilaisia narratiiveja, yhdistävät tieteen- ja taiteenaloja ja työskentelevät rajatiloissa, joita modernististen museoiden käytänteet ovat luoneet” (Hooper-Greenhill, 2000, s. 140). Tämän lähestymistavan hyöty paljastuisi, ei ainoastaan lyhyellä aikavälillä, vaan myös aikaa myöten. Välittömänä etuna avautuu mahdollisuus suunnitella toimintoja, jotka sopivat paremmin jokaisen vierailijaryhmän erityisiin ja erilaisiin tarpeisiin. Vaalimalla erilaisia kykyjä ymmärtää vivahteita ja käytäntöjä voidaan pitkällä aikavälillä esitellä rinnakkaisia diskursseja ja laajentaa ihmiskunnan kollektiivisesta taiteesta ja kulttuuriperinnöstä tehtävien tulkintojen kenttää.

*Kolmannessa kansainvälisessä kulttuurien välittämistä käsittelevässä symposiumissa* <sup>4</sup>(*Third International Symposium for Cultural Mediation*), joka pidettiin tammikuussa 2017 Sankt Pöltenissä (Itävalta), Birgit Mandel Hildesheimin yliopistosta (Saksa) korosti jälleen kerran, että *Kulturvermittlung* – kulttuurien välittäminen – pitäisi nähdä välittävänä/sovittavana käytäntönä, sillä se tuo ihmisiä yhteen taiteen ja kulttuurin kautta. Kulttuurien välittämisen ei pitäisi merkitä instituution ja yhteiskunnan yhteen sovittamista; pikemminkin sen pitäisi toimia välittäjänä erilaisten yleisöjen välillä. Mandel korosti edelleen taiteen potentiaalia olla monitulkintaista, symbolista ja tunteellista; kulttuurilähtöisten näkökulmien lisäksi LALI-projekti tarjoaa mahdollisuuden tutkia osallistujien kokemuksia ja/tai tunteita. Jotkut asiantuntijat, kuten Nina Simon (2010, s. 26), Santa Cruz Museum of Art & Historyn johtaja ja *The Participatory Museum* -kirjan kirjoittaja, huomauttavat, että interaktiivisuus on keskeinen käsite intensiivisessä museokokemuksessa, ja että (taiteen) välittäjien tulisi löytää uusia tapoja ja muotoja, joilla vierailijat saavat äänensä kuuluviin. Interaktiivisuuden ei tulisi kuitenkaan rajoittua yksilöiden ja sisällön yhteensovittamiseen; sen sijaan mahdollistajien tulisi luoda tilanteita, joissa museovieraat voivat kommunikoida keskenään (Simon, 2010, s. 26). Tähän

4 Symposium. (2017). *3. Internationales Symposium Kulturvermittlung* [Kolmas kansainvälinen kulttuurien välittämistä käsittelevä symposium], NÖKU Kulturvermittlung, St Pölten, Itävalta. Veronika Hacklin konferenssimuistiinpanot <http://www.noeku.at/de/kulturvermittlung/symposium/symposium2017>.

kommunikointiin ja uuden merkityksen mahdolliseen luomiseen tartutaan väistämättä *kielellisten resurssien* käyttöönoton kautta. LALI keskittyy siis kielenoppimisharjoituksiinsa tähän yhdessä luotavaan merkitykseen, joka tapahtuu kuvailun, tulkinnan ja näkökulmien vaihdon kautta.

## 2.3 Keskipisteessä yleisösuhteen kehittäminen

Yllä mainittu Itävallassa pidetty symposiumi esitteli uusia suuntauksia, jotka näkevät kulttuurien välittämisen laajempaan kuin (taide-)instituution tarkoin määriteltynä osana, joka tuo mieleen lähinnä perinteiset aikuisille turistiryhmille suunnatut opastetut kierrokset tai kouluikäisille lapsille suunnatut ohjelmat. Tätä mielikuvaa vastustaakseen museot ja kulttuuri-instituutiot ovat viime aikoina usein kehittyneet tiedostavammiksi siitä paikasta ja yhteiskunnasta, jossa ne sijaitsevat. Termi *yleisösuhteen kehittäminen* nousee usein esiin tässä kontekstissa; instituutiot tavoittelevat uusia yleisöjä, minkä takia ne ottavat käyttöön uusia toimintatapoja. Aluksi termi *yleisösuhteen kehittäminen* yhdistettiin usein taloudellisiin näkökohtiin, kuten tämä varhainen määritelmä osoittaa:

Yleisösuhteen kehittämisestä kiinnostuneiden taiteen markkinointiammattilaisten tarkoituksena on tuoda sopiva määrä ihmisiä, mahdollisimman laajasta sosiaalisesta taustasta, taloudellisesta asemasta ja ikähaitarista, sopivaan kontaktiin taiteilijan kanssa ja näin päätyä tämän tarkoituksen kannalta parhaaseen mahdolliseen taloudelliseen lopputulokseen (Keith Diggie, 1984, johon viittaa European commission, 2017, s. 54).

Sen jälkeen yleisösuhteen kehittymisen suosio käsitteenä on kasvanut laajalti ja monenlaiset instituutiot ovat käyttäneet sitä useissa eri muodoissa ja erilaisissa tarkoituksissa. Walker-Kuhne (2005) listasi joitain yleisösuhteen kehittämiseen liitetyistä virheellisistä oikeutuksista, esimerkiksi apurahaan liittyvien vaatimusten täyttäminen, tietyn numeerisen tavoitteen saavuttaminen tai yleisöjen kohdentaminen erityisistä etnisistä syistä. Asiantuntijat toistavat kuitenkin lakkaamatta, että yleisösuhteen kehittämisen täytyy olla muutosprosessi, joka koskee koko instituutiota. Tästä syystä se ei koske yksinomaan kulttuurien välittämisen toimijoita, jotka yleensä järjestävät uusia kontaktikampanjoita. Walker-Kuhne määrittelee yleisösuhteen kehittämisen ”pitkäaikaisten suhteiden kehittämiseksi ja kasvuksi, jolla on syvät juuret filosofisessa perustassa, joka tunnistaa ja hyväksyy ihmisten väliset erot, jotka perustuvat rotuun, ikään, seksuaaliseen suuntautumiseen, liikuntavammaisuuteen, maantieteelliseen sijaintiin ja yhteiskuntaluokkiin” (2005, s. 10).

Tässä kontekstissa Simon (2015) nostaa esiin ilmeisen provokatiivisen kysymyksen instituutioiden tarpeesta yleisösuhteen kehittämiselle. Hän osoittaa selvästi,

mitä yhteisön rakentaminen voi antaa museolle ja kuinka koko instituutio voi muuttua läpikotaisin. Samalla hän korostaa, että tämän ei tulisi olla jokaisen instituution päämääränä: ”Toivon, että jokainen museo olisi selvä tavoitteissaan, tarkka strategioissaan ja toimenpiteissään ja anteeksipyytelemätön niiden tavoittelussa” (Simon, 2015, ensimmäisen kappaleen kohta ”Why”). Tämä kysymys riippuu aina instituution tehtävästä ja mandaatista (esim. avantgarde-taiteen museo ei luonnollisesti tavoittele laajaa yleisöä, vaan se on tarkoitettu palvelemaan muutamia aiheesta kiinnostuneita ihmisiä). Yleisösuhteen kehittäminen liitetään usein toiveeseen tavoittaa uusia yleisöjä erilaisista taustoista (esim. maahanmuuttajia). Tutkimus kuitenkin osoittaa, että sosiaaliluokkien väliset rajat ovat paljon merkityksellisempiä kuin kulttuuritausta. Euroopan komission julkaisema tutkimus yleisösuhteen kehittämisestä (2017) määrittelee kolme yleisöjen pääkategoriaa: tapavierailijat (*audience by habit*), valikoituneet vierailijat (*audience by choice*) ja sattumalta vierailijat (*audience by surprise*). Näistä kolmannessa ”osallistuminen olisi tuskin mahdollista ilman tarkoituksellista, pitkäaikaista ja kohdennettua lähestymistapaa” (European commission, 2017, s. 11). Kulttuurien välittämisen ohjelmat selviävät todennäköisesti näistä rajoista, esimerkiksi siksi, että ne keskittyvät koululaisryhmiin, jotka ovat jolähtökohtaisesti monimuotoisempia kuin muut vierailijaryhmät. Kuitenkaan se, että kouluikäiset lapset erilaisista sosiaali- ja kulttuuritaustoista käyvät yhdessä kouluretkellä museossa, ei tarkoita, että tästä ryhmästä tulee tulevaisuudessa ”tapavierailijat” tai jopa ”valikoituneet vierailijat”. Chris Dercon, Tate Modern -museon (UK) johtaja, näkee, että kulttuurin välillinen vaikutus on kehittynyt asiakkaiden palvelusta kohti yhteisön rakentamisen prosessia. Hän korostaa kuitenkin myös tämän toimintatavan rajoituksia: yhteisprojekteihin osallistuvista ei tule instituutioiden säännöllisiä vierailijoita. Museo täytyy siten suunnitella kohtauspaikaksi, jotta näistä rajoista päästään eroon. Tämä prosessin keskittyminen osallistumiseen ja yhdessä luomiseen, mikä on yhdistetty keskusteluun yleisösuhteen kehittämiseen kulttuurien välittämisessä, johtaa rajojen hämärtymiseen kulttuurien välittäjien ja taiteilijoiden välillä, sillä taiteellinen ajattelu ja toiminta on yhtenäinen prosessi. Tässä kohtaa keskustelu palaa Birgit Mandeliin, joka jälleen kerran korostaa tarvetta kulttuurien välittämiselle, ei lisänä vaan potentiaalisena instituution muuttajana (ks. yllä, alaviite 4., symposium, 2017).

LALI keskittyy museoissa tapahtuvan kielen oppimisen kielellisiin hyötyihin, sekä kulttuurien välittämisen työkaluihin, jotka mahdollistavat non-formaalien oppimiskontekstien voimaan kielen oppimisessa (vrt. luku 4.2). Yleisösuhteen kehittämisstrategioiden huomioiminen on kuitenkin tärkeää tämän käsitteen kannalta. LALI-projektitiimin jäsenten yhteistyökumppani-instituutioilla on oma

näkemyksensä siitä, miksi tällainen projekti on hyödyllinen heidän instituutioilleen ja niiden vieraille/kävijöille. Instituutiot ovat strategisesti yhä enemmän keskittyneet yleisösuhteen kehittämiseen, mikä on auttanut tällaisten ohjelmien täytäntöönpanossa. Kulttuurien välittäjien ammattitaito yhä uudempien toimintamuotojen kehittämisessä, eri-ikäisten ja eri taustoista tulevien ihmisten kanssa työskentelyssä, ryhmien käsittelyssä, sekä heidän metodologinen vahvuutensa ovat avaintekijöitä LALI-projektitiimin hankkeen menestykseen. Usein innovaatio sijaitsee instituutioiden sisällä, kulttuurien välittämisen toimijoiden parissa. He ovat joustavampia ja innokkaampia kokeilemaan aina uusia lähestymistapoja, kuten seuraavassa kohdassa todetaan.

## 2.4 Kulttuurien välittäminen ja kielen oppiminen

Kulttuuri-instituutioiden keskittyessä yleisösuhteen kehittämiseen uusiin yleisöihin kiinnitetään entistä enemmän huomioita, mikä johtaa tiettyjen yleisöä tavoittelevien menettelytapojen kehittymiseen, kuten erityisiin kielen oppimisen ohjelmiin museoissa. Kyse ei ole silti vain instituutioiden uudesta näkökulmasta. Kuten Johanna Grützbauch, GrazMuseumin kulttuurien välittämisen ja yleisöpalvelujen osastonjohtaja, toteaa puhelinhaastattelussa (henkilökohtainen keskustelu, 7.2.2018), kieltenopettajat ja kouluttajat pitävät myös museota arvokkaana resurssina kieltenopetukselle. Kieltenopetuksen ekskursiot pidetään usein museoissa ja muissa kulttuuri-instituutioissa. Kielenoppijat kohtaavat (paikallis-)historiaa tai taidetta ja heille tarjotaan mahdollisuus harjoitella puhumista luokkahuoneympäristön ulkopuolella. On vain luonnollista, että instituutiot reagoivat tähän kehitykseen.

Lokakuussa 2017 julkaistu *sprachpartner.at*-alusta kokoaa ja julkaisee tietoa Itävallan museoiden ja kulttuuri-instituutioiden tarjoamista ohjelmista, jotka keskittyvät kielen oppimiseen. Se auttaa opettajia ja kouluttajia (sekä yksittäisiä henkilöitä) saamaan nopeasti yleiskuvan alueen tarjoamista ohjelmista. Alusta sai alkunsa muutaman kulttuurien välittäjänä toimivan henkilön aloitteesta ja nyt sitä tukee *Museumsbund Österreich*, Itävallan museoliitto, joka vastaa tehtäväkokoelmasta, eli museoon liittyvien aktiviteettien kokoamisesta yhdelle nettisivustolle. Tiedustelemalla museoilta, mikäli niillä on jotain tarjottavaa kielen oppimiseen, alusta ei ainoastaan tuo jo olemassa oleville ohjelmille näkyvyyttä vaan se innostaa instituutioita edelleen kehittämään uusia ohjelmia. Esimerkiksi GrazMuseum on jo tarjonnut kierroksia selkokielellä ja (kuten aiemmin mainittu) on tiedostanut vahvasti kielenoppijoiden uuden yleisöryhmän ja kehittänyt ”Opi saksaa GrazMuseumissa” -formaatin. Grützbauch (henkilökohtainen keskustelu, 7.2.2018) kuvailee tämän

formaatin kehityksen ”olevan jonkin jo tapahtumassa olevan näkyväksi tekemistä, jolle on kasvava kysyntä”. Toisaalta Salzburg Museum on kehittänyt formaatin museoissa pidettäville kielen oppitunneille, joilla on mukana kielenopettamisen ammattilainen sekä kulttuurien välittäjä. Erityiset materiaalit on kehitetty yhteistyössä kielenopettajien ja kulttuurien välittäjien kanssa. Projektinjohtaja Nadja Al Masri-Gutternin mukaan tämän formaatin tavoitteena on koota monimuotoinen ryhmä kielenoppijoita ja tehdä osallistujista museon aktiivisia toimijoita. Pilottiprojekti on menestynyt hyvin, ja jotkut aiemmista osallistujista toimivat nykyään kierrosten vetäjinä tai vapaaehtoisina museoissa.

Edellä mainitut tapaukset ovat vain kaksi esimerkkiä monista, jotka osoittavat, että kielen oppiminen museoissa tai museoiden avulla on Itävallassa kasvussa. Sprachpartner.at-alusta osoittaa kuitenkin, että suurin osa tarjonnasta keskittyy vielä lapsiin (sillä usein kulttuurien välittämisen formaatit on suunniteltu koululuokille), kun taas (yksittäisille) aikuisoppijoille suunnattu tarjonta on vielä vähäistä, vaikka sitä ollaankin lisäämässä. Monet instituutiot tiedostavat aikuisten kielenoppijoiden kohderyhmän olemassaolon ja ovat valmiita sisällyttämään ohjelmiinsa uusia formaatteja.

Museot Pariisissa tarjoavat rajoitetusti mahdollisuuksia ranskan kielen ja kirjoitus- ja lukutaidon oppimiseen. Pompidou-keskus järjestää ranskan kielen keskustelukursseja ulkomaalaisille. Louvre alkaa pian tarjota opastettuja kierroksia yksinkertaistetulla ranskan kielellä. Petit Palais tukee sosiaalisesti väliinpuotoajien asemassa olevien ryhmiä laajoilla ohjelmilla ja erilaisilla työpajoilla. Yksi sen aikaansaannoksista, jota on syytä korostaa, on verkkoesite, jonka ovat luoneet alun perin luku- ja kirjoitustaidottomat nuoret osallistajat.<sup>5</sup> Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen aikana he ovat oppineet ilmaisemaan museokokemuksensa sanallisesti ja koonneet oppaita, jotka sisältävät heidän omia tulkintojaan ihmistä ja elämää esittävästä taideteoksista. Turussa, Suomessa, museot ja kaupunki ovat äskettäin järjestäneet muun muassa nuorille turvapaikanhakijoille ja maahanmuuttajille suunnattuja tapahtumia. Syksyllä 2016 Aboa Vetus & Ars Nova -museo kutsui nuoret turvapaikanhakijat vierailulle osana kansallista

Turvapaikkana museo -hanketta (2016–2017). Hanketta rahoitti Suomen opetus- ja kulttuuriministeriö, ja 15 museota Suomessa otti siihen osaa<sup>6</sup>. Aboa Vetus & Ars Nova -vierailun pohjalta luotiin näyttely (esitteillä 2017 alussa), jossa oli esillä ”nuorten omia taideteoksia, valokuvia museovierailuista sekä sanainstallaatio” (Aboa Vetus & Ars Nova, 2018, ensimmäinen kappale). Vierailujen aikana osallistujat oppivat Turun historiasta ja yhdistivät oppimaansa omiin kokemuksiinsa. Vierailuihin kuului osana myös taidetyöpajoja, missä osallistujat oppivat uudenlaista suomenkielistä sanastoa. Turku on myös järjestänyt Suomi tutuksi -päiviä kaupungissa asuville maahanmuuttajille. Tavoitteena on tutustuttaa maahanmuuttajat suomalaiseen kulttuuriin ja jokapäiväiseen elämään (Turun kaupunki, 2016). Vierailuihin on kuulunut muun muassa kierroksia Turun linnassa, kaupunginvaltuustossa ja vanhainkodeissa.

Nämä esimerkit osoittavat, että pienet instituutiot voivat reagoida ajankohtaisiin sosiopolitiittisiin realiteetteihin nopeammin, mikä voi helposti selittyä niiden pienemmällä rakenteilla. Tällaisen prosessin aloittamisessa jonkun on oltava aloitteellinen. Projektien onnistumisen kannalta sekä instituution keskittyminen yleisösuhteen kehittämiseen että joidenkin kohderyhmän jäsenten aloitteesta tulleet toiveet ovat yhtä tärkeässä asemassa. Uuden ohjelmatarjonnan luominen onnistuu ainoastaan vastavuoroisuuden kautta.

Rakentamalla näiden jo olemassa olevien käytäntöjen varaan LALI tulee projektinsa aikana tarjoamaan uusia työkaluja kulttuurien välittäjille ja instituutioille, jotta nämä voivat toteuttaa onnistuneesti museoissa järjestettävät työpajat kohderyhmänä oleville aikuisille kielenoppijoille. Tarkoituksena on järjestää vuorovaikutteisia vierailuja, jotka rohkaisevat vierailijoita kehittämään omia tulkintojaan taideteoksista. Instituutiot voivat myös mukauttaa ohjelmatarjontaansa koskemaan erilaisia yleisöjä, erityisesti kielenoppijoiden kohderyhmää. Näin korostuu kielen oppimisen taustalla piilevä kulttuurienvälinen ulottuvuus. Kulttuurisesti monimuotoisten ryhmien piirteet, joita tarkastellaan seuraavassa luvussa, otetaan myös huomioon.

<sup>5</sup> Verkkoesite [http://www.petitpalais.paris.fr/sites/default/files/guide\\_tous\\_humains.pdf](http://www.petitpalais.paris.fr/sites/default/files/guide_tous_humains.pdf).

<sup>6</sup> Lisätietoa osoitteesta: <http://helinamuseo.fi/turvapaikkana-museo/>.



# 3 Kulttuurienvälisyys kielen oppimisessa

Edellinen luku esitteli, miten museot ovat ottaneet käyttöön uusia opetusmetodeja ja interaktiivisia työpajoja, joiden aikana vierailijat voivat kehittää omia tulkintojaan taideteoksista. Museot voivat siten mukauttaa tarjontaansa erilaisille kohdeyleisöille ja -ryhmille. Viimeksi mainitun kohdan myötä onkin syytä pohtia kulttuurienvälisyyden merkitystä osana eri museoaktiiviteettejä.

## 3.1 Johdatus kulttuurienvälisyyteen

Kuvan 1 mustat renkaat kuvaavat *Arrival*-tieteiselokuvassa esiintynyttä avaruusolentojen kirjoitettua kieltä. Nämä avaruusoliot kirjoittavat aina ympyrämuotoisesti, mikä heijastaa heidän näkemystään ajasta, joka poikkeaa eurooppalaisten kulttuurien lineaarisesta aikakäsityksestä. Elokuvan sankariroolissa oleva kielitieteilijä opettelee kommunikoimaan avaruusolentojen kanssa näiden kirjoituksen kautta. Edetessään hän alkaa nähdä näkymiä tulevista tapahtumista ja omaksuu epälineaarisen aikakäsityksen, jossa useat ajallisuudet kietoutuvat toisiinsa. Oppiessaan avaruusolentojen kieltä hän omaksuu uuden tavan hahmottaa maailmaa, mikä oli aiemmin hänelle täysin mahdotonta.

Lingvistinen suhteellisuushypoteesi on lainattu Whorfilta (1956) ja yleensä puhutaan Sapir-Whorfin hypoteesista. Sen mukaan jokaisella kulttuurilla on ainutkertainen kielellinen universumi, joka vastaa myös erillistä tunteiden ja ajatusten maailmaa. Monesti siteerattu esimerkki on eskimokieli, jolla on 17 erilaista sanaa lumen erilaisille olomuodoille. Eskimokielen

oppiminen mahdollistaisi pääsyn eskimoiden ainutlaatuiseseen maailmaan käsityksineen ja ajatuksineen, joka muuten olisi saavuttamattomissa. Baumeisterin (2005, s. 54) mukaan ajatus on niin ”villi ja järkyttävän harhaanjohtava”, että hän muotoili ”Anti-whorfin hypoteesin”, joka keskittyy käsitykseen siitä, että kielet ovat käännettävissä kielestä toiseen. Kielet kuvaavat siten ”yhtä merkitysten maailmaa”, mutta eri sanoin ja kieliopillisin säännöin.

Kuten sanotaan, piru asuu yksityiskohdissa. Ranskan kielen oppiminen ei avaa unkarilaiselle kertakaikkisen uutta kokemusmaailmaa, mutta tuo mukanaan muutamia yllätyksiä. Esimerkiksi ranskalaiset käyttävät aktiivimuotoa verbistä *patienter* ’maltaa’, joka kääntyy vapaasti ”ei tehdä mitään aktiivisesti”. Heillä on ainutlaatuinen tapa kirjoittaa kahdeksankirjaiminen sana, joka koostuu kuitenkin vain neljästä äänneestä. Kulttuureilla on väliä, mutta kulttuurienvälisen erojen löytämiseksi ei aina tarvitse mennä kansakunnan rajojen ulkopuolelle. Kulttuurieroja löytyy myös kaupunki- ja maaseutupopulaatioiden väliltä, erilaisten maantieteellisten alueiden väliltä, saman kaupungin eri asuinalueiden väliltä, eri sukupuolten ja seksuaalisten



Kuva 1. Avaruusolentojen kirjoitettua kieltä elokuvasta *Arrival*<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Kuvat ovat peräisin sivustolta <https://www.pinterest.co.uk/pin/291326669639107713/?lp=true>.

suuntautumisten väliltä sekä muun muassa ryhmien väliltä, jotka muodostuvat erilaisten fyysisten ominaisuuksien, seksuaalisen suuntautumisen tai musiikin alakulttuurien mukaisesti. Kulttuurien moninaisuus näkyy kahdella tavalla sosiaalisissa tilanteissa. Ensinnäkin se voi merkitä erilaisuuksia arvoissa ja tavoissa; esimerkiksi tietyissä kulttuureissa ihmiset tervehtivät toisiaan suutelemalla tai kättelemällä, kun taas toisissa kulttuureissa ihmiset kumartavat tervehtiäkseen tai esittävät monimutkaisen käsin koreografian ja olkapäiden koskettelun. Toisekseen aina kun ihmiset voidaan kategorisoida johonkin erityiseen kulttuuriin kuuluvaksi, kategorisoinnin ja sosiaalisten identiteettien välille syntyy dynamiikkaa. Kategorisointi aktivoi stereotyyppien ja ennakkokäsitysten syntyä. Ihmiset eivät kohtaa toisiaan vain ainutlaatuisina yksilöinä vaan muun muassa tietyn ikäisinä, tietyn etnisen taustan omaavina ja tietyn sukupuolen edustajina näiden mukanaan tuomineen mahdollisine miellelyhtymineen. Ihmisten täytyy olla kuitenkin varovaisia ja muistaa, että henkilön kuuluminen tiettyyn ryhmään ei määritä suoraan kyseistä henkilöä. Jokaisella henkilöllä on oma ainutlaatuinen tapansa yhdistää monet kulttuuri-identiteettinsä, tasapainotella näiden identiteettien välillä eri tilanteissa ja suhteessa muihin ihmisiin vuorovaikutustilanteissa. Näin henkilön ominaispiirteet kehittyvät oman identiteetin osaksi hänen henkilökohtaisella elämäntaivallellaan. Asianmukainen kulttuurienvälinen lähestymistapa auttaa ihmisiä välttämään kahta virhettä: jättää huomioimatta jokin kulttuurinen aspekti, kun sellainen on näkyvillä tai pakottaa yhdenlainen kulttuurinen tulkinta muiden sijaan (esim. persoonallisuus, tilanne). Nämä riskitekijät tulee pitää mielessä tätä manuaalia lukiessa.

Lyhesti sanottuna kulttuureilla on väliä, mikä vaikuttaa kielen oppimiseen ja kirjoittamiseen ainakin kolmella eri tavalla, jotka esitellään seuraavissa luvuissa. Ensiksi käsitellään kulttuurieroja viestinnässä: millaisia eroja on nähtävissä eri kulttuuritaustaisten ihmisten kommunikoinnissa? Toiseksi käsitellään eri kulttuurienvälisiä ulottuvuuksia, joilla voi olla vaikutusta kielen oppimisen kollektiivisiin oppimiskäytänteisiin (esim. kieltenopetukseen tai kulttuurien välittämiseen). Kolmanneksi pohditaan akkulturaation käsitettä, esitellään mukautumisprosessia ja muutoksia, joita maahanmuuttajat kokevat saapuessaan uuteen kulttuurikontekstiin.

### 3.2 Kulttuurierot viestinnässä

Eri kulttuuritaustaiset ihmiset eivät ole kotoisin eri maailmoista, ja heidän kokemuksensa ovat monin tavoin samankaltaisia. Kuitenkaan ei tule vähätellä olemassa olevia eroja tai suhtautua niihin pinnallisesti. Ennen kaikkea kulttuurinen monimuotoisuus voi sisältää erityisiä haasteita opeteltaessa

kommunikoimaan vieraalla kielellä. Lisäksi jokaisella yksilöllä on monimuotoinen kulttuuri-identiteettinsä (kansallinen, alueellinen, uskonnollinen, ammatillinen, ikään liittyvä jne.). Tarkastellaan ensin kommunikoinnin monimuotoisuutta. ”Sosiolingvistikompetenssilla” (Burlinson, 2007, s. 106; Hymes, 1972) viitataan kykyyn tietää, tulkita ja käyttää kielellisiä ilmaisuja asianmukaisella tavalla. Jos ei-kielellinen käyttäytyminen otetaan mukaan, voidaan puhua kulttuurienvälisestä kommunikatiivisesta kompetenssista. Tällainen kompetenssi sisältää ainakin seuraavat neljä erilaisuutta:

- Mieltymys muodolliseen tai epämuodolliseen kielen rekisteriin. Ranskassa hallitseva kielirekisteri on paljon muodollisempi kuin Unkarissa tai Suomessa. Ranskassa odotetaan henkilön lisäävän kutsumanimen *Monsieur* tai *Madame* tervehdysten perään, pelkkä ”hyvää päivää” koetaan epäkohteliaaksi. Tämä ei tietenkään tarkoita, että ranskalaiset olisivat yleisesti unkarilaisia tai suomalaisia kohteliaampia, vaan se kertoo siitä, että (tilastollisesti ja yleisesti ottaen) he kiinnittävät enemmän huomiota muotoseikkoihin tai tapaan ilmaista ajatuksia.
- Ei-kielellisen kommunikaation keinot eroavat toisistaan suuresti. Joissakin kulttuureissa odotetaan suoraa katsekontaktia; katsekontaktin puute herättää epäluuloisuutta ja osoittaa rehellisyyden puutetta. Muun muassa hiljaisuuden kestoa siedetään eri tavoin keskustelun aikana. Ei-kielellisen kommunikaation eri ulottuvuuksiin liittyy monenlaisia keinoja: kineettiset (eleet, asennot jne.), haptiset (tuntoaistiin perustuvia), proksemiikkaan liittyvät (etäisyys), fyysiset ominaisuudet, vokaaliset (äänenmuodostus, rytmi, hiljaisuus jne.), kronometriset (kestoon liittyvät odotukset) ja artefaktit (esineiden käyttö ja järjestely) (Afifi, 2007). Erilaisten eleiden merkitysten eroavuuksien lisäksi niiden käyttömäärä vaihtelee eri kulttuureissa; esimerkiksi italialaiset elehtivät useammin ja laajaleisemmin puheensa ohessa kuin japanilaiset (ks. Kendon, 2004 katsaus eleiden käyttöön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa). Toisaalta japanilaiset antavat suuren arvon pienimuotoisille eleille kommunikoinnin tukena ja jopa käyttävät niitä italialaisia useammin korvaamaan verbaalista kommunikaatiota.
- Hall (1976) esitteli kulttuurieroja kuvaavan jaottelun, joka pohjautui korkean ja matalan kontekstin kulttuurien viestintätyyleihin. Korkean kontekstin kulttuurien viestintätyyleissä esimerkiksi puvut, artefaktit, asennot ja eleet ovat tärkeitä viestien dekodeeraamisessa. Matalan kontekstin kulttuureissa merkitys välittyy pääasiassa kielellisessä kommunikaatiossa. Korkean kontekstin tyyli edellyttää, että osallistujat tietävät suuren määrän normatiivisia olettamuksia tulkitessaan muiden jäsenten

viestejä riippumatta saatavilla olevista resursseista (puhe, eleet jne.). Matalan kontekstin kulttuureissa viestit tuotetaan siten, että jopa tähän kulttuuriin kuulumattomat ymmärtävät mitä normatiivisia odotuksia kuhunkin tilanteeseen liittyy.

- Tunteiden näyttämisen salliminen vuorovaikutustilanteissa tai niiden kätkeminen on myös kulttuurisidonnaista. Tunteiden ulkoistaminen ei ole sama asia kuin niiden tunteminen, joten kulttuurit, joissa sisäisiä tunteita ilmaistaan avoimesti kokevat toisenlaiset kulttuurit kylmiksi tai tunteettomiksi.

Lisäksi kommunikoinnin kulttuurikoodit ovat sidoksissa muihin arvoihin, representaatioihin ja normeihin, jotka kuvaavat kyseistä kulttuuria. Tästä syystä ihmisten kommunikaatiotavat pysyvät usein muuttumattomina. Nämä yksinkertaisilta ja sattumanvaraisesti valituilta näyttävät käytösmallit ovat vain vuorovaikutuksessa esiintyviä jäävuoren huippuja, joiden alla piilee normien, arvojen ja representaatioiden verkosto, kuten nähdään seuraavasta esimerkistä:

*Naispuolinen kouluttaja haluaa toivottaa kaikki uudet opiskelijat tervetulleiksi esittelemällä itsensä ja kätkelemällä opiskelijat. Hän ojentaa kätensä myös Abdullahille, mutta tämä ei tartu siihen.*

Edellä esitellyssä tilanteessa uusi opiskelija osaisi aivan hyvin kätellä opettajan kättä. Se mikä estää häntä tekemästä niin, on hänen mielikuvansa tarpeesta erottaa sukupuolet toisistaan. Hänen kulttuuristen uskomustensa mukaisesti miesten ja naisten erotteleminen toisistaan on tärkeää, ja tätä eroa ei saa kaventaa. Yksi tapa kunnioittaa tätä erottelun toivetta on luoda erilaiset kommunikointisäännöt miesten välisille sekä miesten ja naisten välisille vuorovaikutustilanteille. Osa näistä erilaisuuksista (esim. sukupuoli, hierarkia tai aikadimensio) voi vaikuttaa ihmisten tapaan kommunikoida, mikä puolestaan vaikuttaa kielenoppimisprosesseihin.

### 3.3 Kulttuurierojen vaikutus oppimisprosessiin

Kuten edellä olevassa luvussa kerrottiin, kulttuurierot vaikuttavat ihmisten tapaan kommunikoida joko pohjautuen kommunikointitapoihin liittyviin erityisiin normeihin ja sääntöihin tai heijastaen taustalla olevia kulttuuriarvoja. Näillä arvoilla ja erilaisilla käyttymismalleilla voi olla vaikutusta siihen, miten aikuiset kielenoppijat pystyvät osallistumaan tehtäviin, mikä saattaa luoda haasteita heidän kouluttajalleen. Seuraavanlaisia näkökulmia ilmenee todennäköisesti opetusprosessin aikana:

- **Taipumus korostaa tai vähentää sukupuolten välistä tasa-arvoa.** Kulttuureissa, joissa korostetaan sukupuolten välisiä eroja, on taipumus määritellä eriasteisia esittäytymiseen (pukukoodi ja puhetapa), kommunikointiin,

sosiaalisiin rooleihin ja ammativalintaan liittyviä malleja. Ne voivat myös määrätä sukupuolten fyysisestä erottelusta tai kieltää ei-perheenjäsenen välisen miesten ja naisten fyysisen kontaktin. Kulttuureissa, joissa pyritään kaventamaan sukupuolten välistä kuilua, on vastakkaiset tavoitteet, jotka heijastavat samanlaisia esittäytymismalleja, keskenään vaihtokelpoisia roolimalleja, ei-rajoittavia ammatinvalintoja ja suosivat miehistä ja naisista koostuvia sekaryhmiä. *Koulutus/opetustilanteessa* tällä lähestymistavalla on vaikutusta siihen, miten miespuoliset oppilaat suhtautuvat naispuolisiin opettajiin ja opiskelutovereihin.

- **Hierarkian kieltäminen tai hyväksyntä.** Hierarkiseen yhteiskuntajärjestelmään tottuneet henkilöt sietävät paremmin erilaisia valta-asetelmia ja ottavat siten vastaan helpommin ohjeita tai selityksiä valta-asemassa olevalta henkilöltä eivätkä todennäköisesti haasta häntä. *Koulutus/opetustilanteessa* tämä vaikuttaa siihen, miten oppilaat vastaavat opettajalle, uskaltavatko he esimerkiksi ilmaista erimielisyytensä, kysyä kysymyksiä, jne.

- **Individualistinen tai kollektiivinen suuntautuminen.** Individualisesti suuntautuneilla ihmisillä on taipumus ilmaista toiveensa ja tarpeensa, kun taas kollektiivisesti suuntautuneet tai keskenäisessä riippuvuussuhteessa olevat ihmiset keskittyvät ryhmäprosessiin ja -harmoniaan. *Koulutus/opetustilanteessa* tämä vaikuttaa yksittäisten oppijoiden motivaatioon ilmaista itseään muiden edessä, muodostaa omia mielipiteitä ja tuoda itseään esiin.

- **Tehtävä- tai ihmissuhdesuuntautuneisuus.** Tehtäväorientoituneet henkilöt keskittyvät enemmän omiin päämääriinsä kuin ihmissuhteisiin. Tämä eroavuus näkyy ryhmätyössä erityisesti erimielisyyksien ilmetessä. Ihmissuhdeorientoituneet henkilöt ovat mukautuvaisempia, kun taas tehtäväorientoituneet eivät epäröi kyseenalaistaa vallitsevaa tilaa, jos he ajattelevat sen parantavan tehtävän tekemistä.

- **Yksiaikainen ja moniaikainen aikakäsitys.** Lineaarinen suuntautuminen aikaan edellyttää toisiaan seuraavia puheenvuoroja; ihmiset odottavat, että puhumassa oleva henkilö saa lopetettua oman puheenvuoronsa ennen kuin aloittavat puhumaan tai muutoin heitä pidetään epäkohteliaina. Moniaikainen suuntautuminen mahdollistaa toisen puheen väliin puhumisen odottamatta, että tämä saa lopetettua lauseensa. *Koulutus/opetustilanteessa* tämä voi vaikuttaa ajankäytön hallintaan; pitää olla joustava ja neuvotella, saapuvatko oppilaat ajoissa ja miten tunnit aloitetaan ja lopetetaan.

### 3.4 Akkulturaatioprosessi

Vaikka ei olisi koskaan kuullut termiä akkulturaatio, aiheeseen voi liittyä ennakkokäsityksiä ja oletuksia: miten maahanmuuttajat muuttuvat tai miten heidän tulisi muuttua kohdatessaan uusi kulttuuriympäristö. Seuraavissa esimerkeissä voidaan pohtia, onko niitä mahdollista asettaa paremmuusjärjestykseen:

1. Pariisissa asuvien kiinalaisten maahanmuuttajien poika ei halua kiinalaisia kavereita vaan etsii pariisilaista tyttöystävää. Koska hän on vieraantunut kiinalaisista ystävästään eikä ole vielä saanut ranskalaisia ystäviä, hän viettää paljon aikaa yksinään.
2. Venezuelalainen nainen ottaa puhutunteja näyttelijältä päästäkseen täydellisesti eroon aksentistaan, jotta kukaan ei tunnista häntä ulkomaalaiseksi.
3. Kiinalainen ravintola-alalla työskentelevä maahanmuuttajapariskunta etsii pojalleen mukavaa kiinalaista vaimoa/tyttöystävää.
4. Ranskaan 20 vuotta sitten muuttaneella maahanmuuttajanaisella on ollut ainoastaan alkeistiedot ranskan kielestä. Hänellä ei ole ollut tähän mennessä tarvetta käyttää kieltä.
5. Täytettyään 18 vuotta nuori nainen päättää seurata muslimitapoja ja peittää päänsä huivilla tukeakseen omaa identiteettiään, jossa yhdistyy moderni ranskalainen muslimi ja feministinainen.
6. Maahanmuuttajavaltaisella esikaupunkialueella asuvat eri kulttuuriasteista peräisin olevat nuoret ovat kehittäneet kielen, joka yhdistelee sanoja heidän eri kielistään ja jolla on oma erityinen aksenttinsa. He käyttävät kieltä keskinäisessä vuorovaikutuksessa mutta myös muiden valtaväestöä edustavien ihmisten kanssa.

Akkulturaatiostrategiat yrittävät selittää systemaattisesti, miten ihmiset muuttuvat uudessa kulttuuriympäristössä. Berryn (1980) malli on yksi siteeraatuimmista. Berry jaottelee maahanmuuttajien ja vähemmistöryhmien akkulturaatiostrategiat sen mukaan, miten he vastaavat seuraaviin kysymyksiin: ”Onko tärkeää olla tekemisissä uuden yhteisön jäsenten kanssa?”, ”Onko arvokasta pitää kiinni alkuperäisestä kulttuuriyhteisöstä?”. Näiden kysymysten kautta voidaan voida luoda seuraavat neljä akkulturaatiostrategiaa: marginalisaatio, assimilaatio, eristäytyminen ja integraatio.

- **Marginalisaatiota** tapahtuu, kun yksilöt eivät kiinnity valtaväestön kulttuuriin tai omaan alkuperäiskulttuuriin. Syynä voi olla rajatut vuorovaikutusmahdollisuudet isäntämaan jäsenten kanssa (usein poissulkemisen tai diskriminaation kautta) tai mielenkiinnon puute alkuperäisen kulttuurin ylläpitämiseen. Tilanne voi johtaa eristäytymiseen molemmista ryhmistä (isäntämaan ja alkuperäiskulttuurin). Edellä olevista esimerkeistä ensimmäisessä nuori

kiinlaismies joutuu ainakin väliaikaisesti tällaiseen tilanteeseen. Marginalisaatio liitetään usein psykosomaattisiin ja sopeutumishäiriöihin (Berry, 1994).

- **Assimilaatiota** tapahtuu, kun yksilöt luopuvat vähemmistökulttuuristaan ja mukautuvat enemmistökulttuurin tai isäntämaan kulttuurin normeihin. He etsivät jokapäiväistä vuorovaikutusta isäntämaan kulttuurin kanssa ja heidän päämääränään on tulla hyväksytyksi osana enemmistökulttuuria. Assimilaation sanottu myös muun muassa heikentävän henkilöiden immunitetisysteemiä (Schmitz, 1992; Ward, Bochner, & Furnham, 2001, s. 93), ja se saattaa usein aiheuttaa kasvanutta mukautumisstressiä ja tyytymättömyyttä (esim. LaFromboise, Coleman, Hardin, & Gerton, 1993, s. 397). Assimilaation oletetaan vaikuttavan kielteisesti ihmisen hyvinvointiin siksi, että täydellinen assimilaatio on harvoin mahdollista. Ulkonaiset seikat, nimet ja aksentit korostavat usein maahanmuuttajien vierautta ja siksi heitä pidetään edelleen ulkomaalaisina jopa usean isäntämaassa oleskellun vuoden jälkeen. Assimilaatiostrategian valinneet kokevat usein ristiriitoja minäkuvansa ja isäntämaan jäsenten antaman palautteen välillä.
- **Eristäytymistä** tapahtuu, kun yksilö hylkää enemmistökulttuurin tai isäntämaan kulttuurin ja pitää kiinni alkuperäisestä kulttuuristaan. Tällöin yksilö keskittyy omien arvojensa säilyttämiseen ja pyrkii välttelemään enemmistökulttuuria mahdollisimman paljon. Eristäytymistä tukee usein etnisiin erillisalueisiin asettuminen. Eristäytymisstrategia on yhdistetty usein korkeaan neuroottisuuteen, psykoottisuuteen ja sydän- ja verisuonitauteihin, kuten myös huume- ja alkoholiaddiktioihin (Schmitz, 1992). Eristäytyminen voi olla myös strategia, jonka avulla tuetaan myönteistä identiteettiä kulttuuriympäristössä, jossa maahanmuuttajaryhmää diskriminoidaan tai aliarvioidaan; yksilö erottautuu näin valtaväestön luomasta kielteisestä representaatiosta.
- **Integraatiota** tapahtuu kun yksilöt pystyvät mukautumaan enemmistökulttuurin tai isäntämaan kulttuurin normeihin samalla säilyttäen oman kulttuurisen alkuperänsä. Integraatio johtaa tai sitä pidetään usein synonyymina kaksikulttuurisuudelle. Tällöin yksilö samanaikaisesti ylläpitää kulttuurista yhtenäisyyttä mutta myös osallistuu laajempaan sosiaaliseen verkostoon. Henkilö pitää kiinni joistakin oman kulttuurinsa aspekteista, kuten keskeisistä normeista ja arvoista, mutta sitoutuu myös uuteen kulttuuriympäristöön. Tutkimukset (esim. Berry, 1997) osoittavat, että integraatiostrategian (kahden kulttuurin yhdistäminen ja niihin sitoutuminen) valinneet

henkilöt sopeutuvat yleensä paremmin kuin ne, jotka orientoituvat ensisijaisesti yhteen kulttuuriin (oli se sitten assimilaatio tai eristäytymisstrategia) ja paljon paremmin kuin ne, jotka eivät sitoudu mihinkään kulttuuriin (marginalisaatiostrategia).

### 3.5 Akkulturaatiostrategiat ja kielen oppiminen

Gilesin ja Ogayn (2007) esittelemä kommunikaatiomukautumisteoria (*communication accommodation theory, CAT*) auttaa tunnistamaan akkulturaatiostrategioiden vaikutusta siihen, miten ihmiset oppivat ja käyttävät kieltä. Mukautuminen viittaa ”jatkuvaan liikkeeseen toisia kohti ja heistä pois päin” (Giles & Ogay, 2007, s. 295). Lähentymistä (*convergence*) käytetään, jotta tulotaisiin enemmän toisen kaltaiseksi, myötäilemällä ja ilmaisemalla yhteenkuuluvuutta. Lähentyminen liittyy motivaatioon tulla muiden hyväksymäksi ja arvostamaksi. Sen vaarana on sosiaalisen identiteetin, jatkuvuuden ja eroavaisuuden tunteiden katoaminen. Lähentyminen on samankaltainen prosessi kuin ”assimilaatio”. Tähän verrattuna eriävyys (*divergence*) korostaa

keskustelukumppaneiden välisiä eroja, tuo esille erimielisyyksiä ja tarpeen olla erilainen, sekä painottaa omaa erityisyyttä. Se voitaneen yhdistää eristäytymisstrategiaan.

On tärkeä muistaa, että lähentymisstrategia ei ole eriävyysstrategiaa parempi: koska ihmiset ovat suhteessa toisiinsa moninaisin tavoin, molempia tarvitaan. Itse asiassa ihmiset etsivät juuri suotuisinta tasapainoa näiden kahden välillä integraatiostrategian kautta, joka liittyy, yhdistää ja validoi mukana tuodun ja uuden omaksutun kulttuurisen pääoman harmonisella tai luovalla tavalla. Yllä olevassa kuudennessa esimerkissä esikaupunkialueen nuoriso edustaa tällaista strategiaa, vaikka ulkopuolisen seuraajan silmin kyseessä näyttäisi olevan vain epäonnistunut kielen oppiminen.

Lopuksi voidaan todeta, että tietoisuus erilaisista akkulturaatiostrategioista ja niiden vaikutuksista ihmisten hyvinvointiin auttaa kouluttajia/opettajia luomaan opetusohjelmia, jotka sallivat oppilaiden integroitumisen mahdollisimman pian. Alkuperäisille kulttuuri-identiteeteille annetaan tilaa ja niille luodaan myönteisiä liittymäkohtia uuteen kulttuurikontekstiin.

# 4 Toiminnallinen oppiminen ja sosiaalinen toimijuus: aikuiset kielen ja luku- ja kirjoitustaidon oppijat

Ottaen huomioon LALI:n tavoitteen järjestää kulttuurien välittämiseen liittyviä tehtäviä museoissa, jotka suosivat osallistujien vapaita tulkintoja taideteoksista (käsitelty luvussa 2), sekä kulttuurien välisen ulottuvuuden huomioimisen kielen oppimisessa (käsitelty luvussa 3), LALI:n perustaksi on valittu toiminnallinen lähestymistapa kielen oppimiseen. Toiminnallinen lähestymistapa esitellään yksityiskohtaisemmin tässä luvussa.

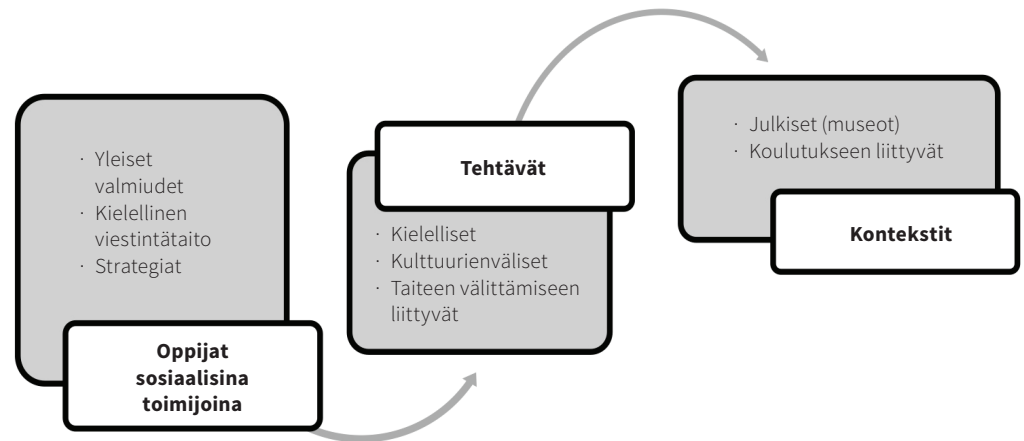
## 4.1 Johdatus oppimisen toiminnalliseen lähestymistapaan

LALI soveltaa toiminnallista lähestymistapaa oppimiseen, joka on linjassa EVK:n kielenkäyttö- ja oppimiskäsityksen kanssa (Euroopan neuvosto, 2012; käsitelty luvussa 2.1). Tämä käsitys on oppijakeskeinen; toisin sanoen kielen oppijat nähdään sosiaalisina toimijoina, ja he suorittavat tehtäviä, jotka eivät keskity pelkästään kieleen, osana laajempaa sosiaalista kontekstia. Lähestymistavan mukaan kielen käyttö ja kielen oppiminen ovat sidoksissa toisiinsa:

Kielen käyttäminen, mukaan lukien kielen oppiminen, on yksi inhimillisen toiminnan muoto. Ihmiset kehittävät yksilöinä ja erilaisten ryhmien jäseninä koko joukon erilaisia **kompetensseja**. Näihin kompetensseihin kuuluu sekä kaiken kielenkäytön taustalla olevia **yleisiä valmiuksia** että erityisesti **kielellisiä viestintätaitoja**. Ihmiset käyttävät näitä kompetenssejaan, silloin kun he erilaisissa **konteksteissa**, erilaisten **olosuhteiden** ja **rajoitusten** alaisina osallistuvat **kielellisiin toimintoihin** erilaisten kielellisten **prosessien** välityksellä. Näiden toimintojen avulla he vastaanottavat ja/tai tuottavat **tekstejä**, jotka liittyvät eri **elämänalueille** kuuluviin **aihepiireihin** ja **teemoihin**. Tällöin he ottavat käyttöön niitä **strategioita**, jotka suoritettavien **tehtävien** kannalta tuntuvat tarkoituksenmukaisimmilta. Näiden toimintojen tietoinen tarkkailu eli monitorointi vahvistaa tai kehittää kielenkäyttäjien kykyjä ja taitoja. (Euroopan neuvosto, 2012, s. 28, korostukset alkuperäistekstissä).

Kielellisten viestintätaitojen lisäksi oppijat hyödyntävät **yleisiä valmiuksia**, sisältäen a) *deklaratiivisen tiedon* (*savoir*) tai tiedon ympäröivästä maailmasta, joka omaksutaan formaalin oppimisen (teoreettinen tieto) tai kokemuksen (kokemusperäinen tieto) kautta ja joka sisältää esimerkiksi sosiokulttuurisen tiedon sekä kulttuurienvälisen tietoisuuden; b) *taidot ja taitotiedon* (*savoir-faire*) tai proseduraalisen tiedon, joka perustuu taitojen asteittaiseen automatisoitumiseen toistuvan harjoittelun tuloksena ja sisältää sosiaaliset, arkielämän, ammatilliset ja vapaa-ajan taidot sekä kulttuurienväliset taidot; c) *elämänhallintataidot* (*eksistentiaalinen kompetenssi, savoir-être*), viitaten yksilöllisiin ominaisuuksiin, kuten asenteisiin, motivaatioon, arvoihin, uskomuksiin, kognitiivisiin tyyliin ja persoonallisuustekijöihin, jotka vaikuttavat oppimiseen; ja d) *oppimiskyvyn* (*savoir apprendre*), joka sisältää kieli- ja viestintätietoisuuden, yleisen foneettisen tietoisuuden ja foneettiset taidot, opiskelutaidot ja heuristiset taidot (Euroopan neuvosto, 2012, s. 30–33, 146–155).

**Kielelliset viestintätaidot** (erityisesti kieleen liittyvät kompetenssit) muodostuvat a) *kielellisestä kompetenssista*, sisältäen sanastolliset, kieliopilliset, semanttiset, fonologiset, oikeinkirjoitukseen liittyvät taidot sekä kirjoituksen luontevan äänenlukutaidon (toisin sanoen tiedon kielijärjestelmästä); b) *sosiolingvivistisestä kompetenssista*, sisältäen sosiaalisten suhteiden kielellisen osoittamisen, kohteliaisuussäännöt, kansanviisauden ilmaukset, rekisterien erot sekä kielimuodon vaihtelun; c) *pragmaattisesta kompetenssista*, sisältäen diskurssikompetenssin (johdonmukaisten tekstien tuottamisen) ja funktionaalisen kompetenssin (puhutan



Kuvio 2. Toiminnallinen lähestymistapa oppimiseen LALI:ssa (perustuen Euroopan neuvostoon, 2012).

diskurssin ja kirjoitetun tekstin käyttämisen tietyissä konteksteissa) (Euroopan neuvosto, 2012, s. 33–34, 155–181).

LALI maksuu EVK:ssa esitetyn keskeisen idean aktiivisesta oppijasta (Euroopan neuvosto, 2012, s. 34–36). Oppijat hyödyntävät yleisiä valmiuksia ja kielellisiä viestintätaitoja suorittaessaan erilaisia tehtäviä eri konteksteissa (ks. kuvio 2).

Erilaiset oppimiskontekstit (EVK:ssa elämän- tai sisältöalueet, *domains*) sisältävät julkiset (esimerkiksi vuorovaikutus julkisissa insituutioissa kuten museoissa), yksityiset (esimerkiksi vuorovaikutus perheen ja ystävien kanssa), koulutukseen liittyvät (esimerkiksi koulussa käytetty kieli) ja ammatilliset (esimerkiksi työpaikalla käytetty kieli) oppimiskontekstit (Euroopan neuvosto, 2012, s. 35–36). Kuten kuviossa 2 on esitetty, *koulutukseen liittyvät kontekstit* ja *julkiset kontekstit* ovat erityisen keskeisiä LALI:lle, koska projekti käsittää sekä luokahuoneoppimista että museovierailuja kohderyhmille. Osallistujat suorittavat erilaisia *tehtäviä* luokahuoneissa ja museoissa, ja tehtävät sisältävät kielellisiä, kulttuurienvälisiä ja taiteen välittämiseen liittyviä komponentteja, jotka edistävät kielitaidon ja luku- ja kirjoitustaidon oppimista. Suorittaessaan näitä erilaisia tehtäviä oppijat voivat käyttää erilaisia kommunikaatiostrategioita tai muita *strategioita* yleisten valmiuksien ja kielellisten viestintätaitojen lisäksi (Euroopan neuvosto, 2012, s. 36–37).

## 4.2 Oppimiskontekstit ja oppimisprosessit

Kuten edellisessä luvussa kuvattiin, EVK:n mukaan (Euroopan neuvosto, 2012), erilaiset kontekstit luovat mahdollisuuksia kielen oppimiselle ja kommunikaatiolle, kun oppijat suorittavat esimerkiksi kielellisiä komponentteja sisältäviä tehtäviä. Kyseiset erilaiset kontekstit liittyvät erilaisiin oppimisprosesseihin; EVK:ssa (Euroopan neuvosto, 2012, osio 6.2.1, perustuen Krasheniin, 1981), kielen omaksuminen ja kielen

oppiminen erotetaan toisistaan. Kielen omaksumisen katsotaan tapahtuvan luonnollisessa kielellisessä kanssakäymisessä, jossa altistutaan kielisyötteelle, ja kielen omaksuminen liitetään ”sellaiseen toisen tai vieraan kielen tuntemukseen ja käyttötaitoon, joka on omaksuttu opettamatta joko välittömästi kosketuksesta teksteihin tai välittömästi osallistumisesta kommunikatiivisiin tapahtumiin” (Euroopan neuvosto, 2012, s. 192). Kielen oppimisen puolestaan katsotaan tapahtuvan muodollisessa koulutuksessa, ja se liitetään ”prosessiin, jossa kielitaito saavutetaan ohjatun opiskeluprosessin tuloksena, erityisesti muodollisessa opetuksessa institutionaalissa ympäristössä” (Euroopan neuvosto, 2012, s. 192). Lisäksi voidaan erottaa eksplisiittinen ja implisiittinen oppiminen. Perinteisesti eksplisiittinen oppiminen (ts. tietoinen, esimerkiksi sääntöihin perustuva) on liitetty luokahuoneoppimiseen, kun taas luokahuoneen ulkopuolella luonnollinen altistuminen mahdollistaa implisiittisen oppimisen (ts. tiedostamatonta oppimista, esimerkiksi kuuntelemalla tai osallistumalla keskusteluun). Hybridit oppimiskontekstit (esimerkiksi museot) sisältävät kuitenkin elementtejä sekä eksplisiittisestä että implisiittisestä oppimisesta, ja nämä kontekstit esitellään tarkemmin seuraavassa luvussa (4.2.1). Hybridit oppimiskontekstit voivat myös viitata ympäristöihin, jotka yhdistävät perinteistä ja digitaalista oppimista (ks. esim. Blin & Jalkanen, 2014; Lintunen, Mutta, & Pelttari, 2017), joista kerrotaan tarkemmin luvussa 4.3.

### 4.2.1 Hybridit oppimiskontekstit

Eksplisiittisen ja implisiittisen oppimisen käsitteisiin liittyen museoiden voidaan nähdä tarjoavan mahdollisuuksia formaalin ja informaalin oppimisprosessin yhdistämiseen. Eshachin (2006) näkökulmaa seuraten *formaali oppiminen* liittyy periaatteessa kouluoppimiseen, kun taas *informaali oppiminen* liittyy koulun ulkopuolella tapahtuvaan

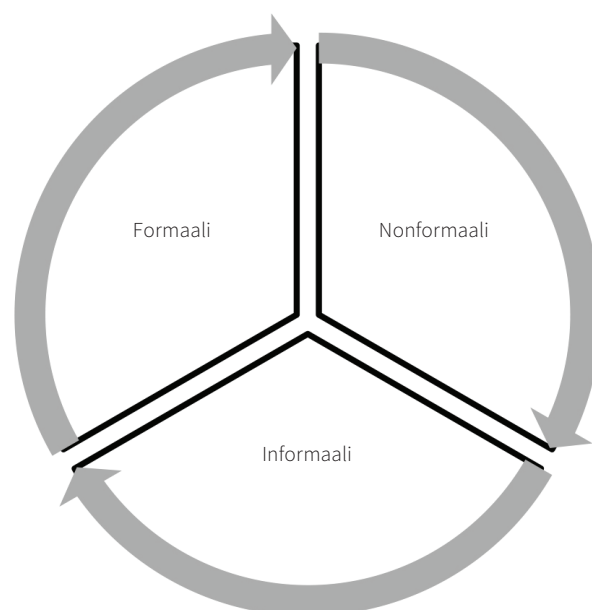
oppimiseen. Koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä, kuten museoissa, formaalin ja informaalin oppimisen rajat voivat kuitenkin hämärtyä, koska museovierailut voivat sisältää tarkasti strukturoituja aktiviteetteja. Siksi museot ovat esimerkkejä paikoista joissa kolmas oppimisprosessi, *non-formaali oppiminen*, on tyyppistä. Non-formaalin oppimisen ymmärretään tapahtuvan ”suunnitellusti mutta erittäin joustavalla tavalla instituutioissa, organisaatioissa ja tilanteissa, jotka eivät kuulu formaalin tai informaalin koulutuksen piiriin”, kun taas informaali oppiminen tapahtuu vähemmän strukturoiduissa konteksteissa spontaanimminkin (Eshach, 2006, s. 173). Suunnitelmallisuutensa ja institutionaalisen kontekstinsa vuoksi non-formaali oppiminen voi myös muistuttaa opetussuunnitelman ulkopuolista oppimista, joka tapahtuu koulumaisessa kontekstissa (*extracurricular learning*), kun taas luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva oppiminen (*extramural learning*) on käsitteenä samankaltainen implisiittisen ja informaalin oppimisen kanssa (ks. Sylvén & Sundqvist, 2017, s. ii).

Museoita voidaan myös luonnehtia hybrideiksi oppimisympäristöiksi, koska ne tarjoavat ympäristön informaaleja ja formaaleja elementtejä yhdistävälle oppimisprosessille. Informaaliin oppimiseen verrattuna non-formaali oppiminen on yleensä strukturoidumpaa (sisältäen tarkoin määriteltäviä tehtäviä), etukäteen järjestettyä spontaanin sijaan ja voi sisältää jonkinlaista ohjausta (esimerkiksi oppaan tai opettajan), muistuttaen siis formaalia oppimista näiltä osin (Eshach, 2006, s. 174). Toisaalta non-formaalin oppimisen voidaan nähdä muistuttavan enemmän informaalia kuin formaalia oppimista tietyn käsittelyjärjestyksen ja opetuksen arvioinnin

puuttumisen sekä vapaaehtoisuuden suhteen – oppimiseen liittyy tyyppisesti sisäinen motivaatio, ts. oppijat itse haluavat oppia (Eshach, 2006, s. 174; vrt. luku 5.4 korjaavasta palautteesta). Kuvio 3 havainnollistaa formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisprosessien yhteyksiä.

Non-formaalin ja informaalin oppimisen tunnistaminen yhtä tärkeinä oppimisprosesseina formaalin oppimisen rinnalla oli tärkeä osa OECD:n ”elinikäistä oppimista kaikille” -aloitetta vuonna 1996 (OECD, 2018). Samoin LALI:ssa erilaisia oppimiskonteksteja ja -prosesseja<sup>8</sup> yhdistetään vieraan kielen ja luku- ja kirjoitustaidon oppimista tukevalla tavalla. Luokkahuoneessa suoritettavien, formaalia oppimista tukevien tehtävien lisäksi LALI:n järjestämät museovierailut pyrkivät tukemaan non-formaalia oppimista. Vierailujen aikana Art App - mobiilisovellus tukee oppimista ja tarjoaa mahdollisuuksia strukturoitujen tehtävien tekemiseen, jotka vahvistavat osallistujien kielitaidon ja luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä sekä heidän digitaalisia taitojaan (ks. myös luku 2.2). Sovellus auttaa myös kaventamaan formaalien ja informaalien oppimiskontekstien välistä kuilua luomalla mahdollisuuksia yksilöllisiin oppimispolkuihin digitaalisessa ympäristössä ennen museovierailuja ja niiden jälkeen (ks. myös Lintunen ym., 2017). Art Appin valmistavat tehtävät tukevat oppijoiden osallistumista museovierailuihin esimerkiksi tutustuttamalla heidät keskeiseen sanastoon ja syntaksiin. Museovierailujen jälkeiset tehtävät auttavat oppijoita kertaamaan heidän uusia kielellisiä resurssejaan.

<sup>8</sup> Opettamisen näkökulmasta LALI myös yhdistää erilaisia opetusmenetelmiä, jotka tukevat erilaisia oppimisprosesseja.



Kuvio 3. Formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisen yhteydet.



## 4.2.2 Oppiminen sosiaalisena toimintana

Aktiivinen osallistuminen kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen voidaan nähdä yhtenä kielen oppimisen keskeisistä edellytyksistä (Euroopan neuvosto, 2012, s. 193). EVK:n mukaan useimmat opettajat noudattavat lähestymistapaa, jossa harjoitusmahdollisuudet yhdistetään eksplisiittiseen opetukseen samalla kuitenkin tiedostaen, että ”oppijat eivät välttämättä opi sitä, mitä heille opetetaan, ja että he tarvitsevat huomattavan määrän asiayhteydessään olevaa ja ymmärrettävää kieliaineista sisältävää syötöstä (*input*) samoin kuin tilaisuuksia käyttää kieltä vuorovaikutuksessa. Heidän mielestään oppimista voidaan kuitenkin helpottaa erityisesti luokassa yhdistämällä tietoinen opiskelu ja riittävä harjoittelu.” (Euroopan neuvosto, 2012, s. 193–194) Vaikka EVK korostaa, että ”[v]iitekehyksen tehtävä ei ole suosia jotain tiettyä kielenopetuksen menetelmää” (Euroopan neuvosto, 2012, s. 197), se esittää joitakin ehdotuksia lähestymistavoiksi. Ehdotukset painottavat autettisille vieraskielisille vuorovaikutustilanteille altistumista ja niihin osallistumista (esimerkiksi vierasta kieltä osaavan henkilön keskustelukumppanina, s. 198).

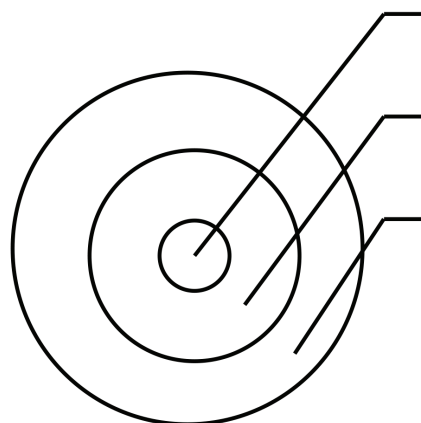
Vuorovaikutustilanteisiin osallistumista erityisesti vierasta kieltä paremmin osaavan henkilön keskustelukumppanina on pidetty erityisen hyödyllisenä kielen oppimiselle, koska edistyneemmät keskustelukumppanit voivat antaa palautetta ja tarjota oppijan senhetkistä osaamistasoa haastavampaa syötettä. Esimerkiksi *opetuksellisen oikea-aikaisen tuen* (*scaffolding*) avulla, jolla viitataan edistyneempien keskustelukumppaneiden (esim. opettaja tai edistyneempi ikätoveri) tarjoaman tukeen, oppijat voivat suorittaa tehtäviä joista he eivät selviytyisi yksin. Vygotskyn (1978) käsite *lähikehityksen vyöhyke* (*zone of proximal development*), joka havainnollistaa, kuinka opetuksellinen oikea-aikainen tuki edistää kognitiivista kehitystä, on ollut keskeinen erityisesti

sosiokulttuurisissa oppimisteorioissa (esim. Lantolf, 2000, 2011). Lähikehityksen vyöhyke on ”itsenäisen ongelmanratkaisun määrittämän aktuaalisen kehitystason ja aikuisen valvonnassa tai yhteistyössä edistyneempien ikätoverien kanssa tapahtuvan ongelmanratkaisun määrittämän potentiaalisen kehitystason väliin jäävä alue” (Vygotsky, 1978, s. 86). Toisin sanoen lähikehityksen vyöhyke on oppijoiden todellisen, itsenäisen osaamisen sekä heidän potentiaalisen kehitystasonsa välinen alue, jota voidaan kaventaa opetuksellisen oikea-aikaisen tuen avulla (ks. kuvio 4).

Nämä käsitykset ovat kolmen interaktiiviseen ja sosiaaliseen oppimiseen keskittyvän lähestymistavan taustalla: yhteisöllinen oppiminen, ilmiöpohjainen oppiminen ja vastavuoroinen opettaminen. *Yhteisöllisessä oppimisessä* (*collaborative learning*) oppijat ovat aktiivisia osallistujia, ja tietoa pidetään sosiaalisesti rakentuvana; oppiminen tapahtuu yhteistyössä tehtäviä suorittamalla. Kuten Laal ja Laal (2012, s. 491) kuvailevat, ”Yhteisöllinen oppiminen on kasvatuksellinen lähestymistapa opettamiseen ja oppimiseen, jossa oppijat ratkaisevat ongelmia, suorittavat tehtäviä tai luovat tuotoksia ryhmissä”.

Sen vuoksi ajatus osaavamman henkilön tuesta on keskeinen; oppijat auttavat toisiaan ratkaisemaan ongelmia. Kollaboratiiviset tehtävät korostavat oppijan keskeistä roolia, vuorovaikutuksen tärkeyttä, ryhmätyöskentelyn etuja ja aidon ongelmanratkaisun hyötyjä osana oppimista (Cornell University Center for Teaching Innovation, 2018). Yhtenä yhteisöllisen oppimisen tyyppinä voidaan pitää yhteistoiminnallista oppimista (*cooperative learning*), jota on kuvattu seuraavasti:

Pienryhmissä oppilaat voivat jakaa vahvuuksiaan ja myös kehittää heikompia taitojaan. He kehittävät ihmissuhdetaitojaan. He oppivat käsittelemään ristiriitaitilanteita. Kun yhteistoiminnallisia ryhmiä ohjataan asettamalla selkeitä tavoitteita, oppilaat sitoutuvat suorittamaan erinäisiä tehtäviä, jotka



Tehtävät joista oppijat suorittavat itsenäisesti

**Lähikehityksen vyöhyke**  
(tehtävät jotka voidaan suorittaa osaavamman henkilön tuen avulla)

Tehtävät joista oppijat eivät suoriudu itsenäisesti

Kuvio 4. Lähikehityksen vyöhyke.

lisäävät heidän ymmärrystään tutkittavasta aiheesta (Educational Broadcasting Corporation, 2004, kolmas kappale).

Johnsonin ja Johnsonin mukaan (1999, s. 75–88) yhteistoiminnallisen oppimisen peruselementit ovat positiivinen riippuvuus (*positive interdependence*), yksilön vastuu (*individual accountability/personal responsibility*), kasvokkainen vuorovaikutus (*face-to-face promotive interaction*), ihmissuhde- ja pienryhmätaidot (*interpersonal and small group skills*) ja ryhmän toiminnan arviointi (*group processing*). Nämä elementit korostavat oppijoiden välisen vuorovaikutuksen tärkeyttä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Yhteisöllinen ongelmanratkaisu on keskeistä myös *ilmiöpohjaisessa oppimisessa (phenomenon-based learning)*. Kuten Silander (2015) on todennut, *ilmiöpohjaisessa oppimisessa* käsitteitä opiskellaan kokonaisvaltaisesti ja oppimisessa keskeistä on kysymysten kysyminen ja niihin vastaaminen yhdessä. Lähestymistapa perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, ”jossa oppijat nähdään aktiivisina tiedon rakentajina ja jossa osana ongelmanratkaisua tieto rakentuu ’pienistä palasista’ kokonaisuudeksi, joka soveltuu senhetkiseen käyttötilanteeseen” (Silander, 2015, toinen osuus, ensimmäinen kappale). Ilmiöpohjaista oppimista voidaan kuvailla tavoitekeskeiseksi, tutkimukselliseen otteeseen perustuvaksi, autenttiseksi (koska opiskeltavat ilmiöt ankkuroidaan tosielämän ilmiöihin) sekä kokonaisvaltaiseksi ja kontekstualisoiduksi (verrattuna dekontekstualisoituihin, irrallisiin tehtäviin; Silander, 2015). Lisäksi LALI:ssa sovelletun toiminnallisen lähestymistavan tavoin oppijat nähdään aktiivisina toimijoina, jotka rakentavat tietoa yhteistyössä.

Tiedon rakentaminen yhteistyössä on keskeistä myös *vastavuoroisessa opettamisessa (reciprocal teaching)*. Palincsar ja Brown (1984) kehittivät tämän neljästä aktiviteetista (tiivistäminen, *summarising*; kyseleminen, *questioning*; selventäminen, *clarifying*; ennakoiminen, *predicting*) koostuvan opetusmenetelmän alun perin pienryhmälukemiseen. Menetelmässä opettajat mallintavat ensin kyseistä neljää aktiviteettia ja auttavat oppilaita sisäistämään ne. Seuraavaksi oppilaat vuorostaan toimivat keskustelujen vetäjinä ja käyttävät kyseistä neljää strategiaa ryhmäkeskustelujen vetämiseen. Kuten Stricklin (2011) on kuvannut, menetelmä ”rohkaisee oppilaita aktiiviseen osallistumiseen” (s. 620), ja opettajan tehtävänä on pääasiassa tiedon aktivointi (ennen lukemista), monitorointi ja oppilaiden ohjaaminen strategioiden käytössä sekä heidän avustamisensa strategioiden käytön reflektoinnissa (lukemisen jälkeen). (Ks. myös Reading Rockets, 2018). LALI:ssa tätä menetelmää voidaan varioida ja soveltaa useilla tavoilla lukemisen lisäksi myös muihin tehtäviin. Vastavuoroinen opettaminen on yksi esimerkki toiminnallisesta ja oppijakeskeisestä lähestymistavasta oppimiseen LALI:ssa, joka luo ideaalin pohjan yhteistyön

edistämiseen ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Muita LALI:ssa sovellettavia pedagogisia menetelmiä, jotka sisältävät yhteistyötä ja osaavamman henkilön tukea (esimerkiksi sanelu aikuisille, *adult dictation*), esitellään luvussa 5.1.

### 4.3 Digitaalinen ja mobiili oppiminen

Vieraan kielen oppijat omaksuvat kohdekieltä monista lähteistä. Kielet ymmärretään dynaamisiksi kommunikaatiovälineiksi (vrt. van Lier, 2000), ja oppimisprosessia tukee luonnollinen kielelle altistuminen. Kuten luvussa 4.2.1 käsiteltiin, kielen oppiminen voi olla implisiittistä tai eksplisiittistä, ja nämä kaksi prosessia ovat usein yhteenkietoutuneita ja erottamattomia. Hybridien oppimiskontekstien voidaan siis nähdä yhdistävän formaalia ja informaalia oppimista. Lisäksi digitaaliset tai mobiilit oppimisympäristöt luovat lisämahdollisuuksia hybridille kielen oppimiselle.

Digitaaliset teknologiat ja oppimisympäristöt kuuluvat nykypäivän kieltenoppijoiden jokapäiväiseen elämään (Erstad, 2010; Lintunen ym., 2017), mutta tämä digitalisaatio on alkanut vaikuttaa vieraan kielen oppimiskonteksteihin vasta viime aikoina (Blin & Jalkanen, 2014; Sunqvist & Sylvén, 2014; Thomas & Peterson, 2014). Esimerkiksi tietokoneavusteisen kielen oppimisen (*computer-assisted language learning, CALL*) ohella on tutkittu mobiilivälineistä kielen oppimista (*mobile-assisted language learning, MALL*) noin vuosikymmenen ajan. Vaikka Chinneryn (2006) aiemmassa artikkelissa viitataan nouseviin teknologioihin, Godwin-Jonesin (2017) viimeaikainen tutkimus vahvistaa, että matkapuhelimien tai älypuhelimien teknologisesta kehityksestä huolimatta mobiilia kielen oppimista ohjatussa ympäristössä (ts. formaalissa oppimisessa) ei ole juurikaan tutkittu ja ”että suurin osa mobiililaitteista kielen oppimisen apuna tarkastelleista julkaistuista tutkimuksista ovat luonteeltaan kokeellisia (ilman seurantatutkimusta)” (s. 4). Hän lisää, että nämä tutkimukset toteutetaan pääasiassa ohjatussa kontekstissa, ei luokkahuoneen ulkopuolella, joka

[...] on kielen oppimisen potentiaalin kultasuoni, siinä mielessä että oppilaat voivat olla aktiivisia monella informaalilla tavalla: *oheisoppiminen (incidental, esimerkiksi pelatessa), instrumentaalinen (esimerkiksi kielen oppimisen palvelua tai sovellusta käyttäessä) tai vahingossa tapahtuva oppiminen (accidental, esimerkiksi koodinvaihto YouTube-videossa)*. Joka tapauksessa oppilas valitsee kyseiset aktiviteetit, ei opettaja. Tämä voi olla voimakas motivaattori, joka johtaa löytämällä oppimiseen ja syvällisempään prosessointiin (Oxford ym., 2014). Se myös tarjoaa oppilaille mahdollisuuden integroida kielen oppiminen sosiaaliseen tai ammatilliseen

elämäntilanteeseen. *Nämä informaalit kielen oppimismahdollisuudet avautuvat todennäköisesti sovellusten kautta.* Tämä seikka on tärkeää huomioida MALL-projekteissa, eli miten tutkimusprojekti on suunniteltu ja rajattu (Godwin-Jones, 2017, s. 5; korostukset lisätty).

Pelaamiseen liittyvän oheisoppimisen vaikutuksia vieraiden kielten oppimiseen on tutkittu informaaleissa tai luokkahuoneen ulkopuolisissa konteksteissa; pelaamisella näyttäisi olevan positiivisia vaikutuksia vieraiden kielten oppimiseen ja motivaatioon (esim. Neville, Shelton, & McInnis, 2009; Sundqvist, 2016; Sundqvist & Sylvén, 2014). LALI:n tapauksessa Art App tukee oppimista museoissa; se jäsentää formaalia oppimista luokkahuoneessa ja non-formaalia oppimista museoissa. Näin ollen sovellus helpottaa oppimista

molemmissa konteksteissa (ks. myös kuvio 3) ja mahdollistaa oppijoiden osallistumisen instrumentaaliseen informaaliin oppimiseen (esim. kielen oppimisen palvelun tai sovelluksen käyttö). Tutkijat ja kouluttajat voivat myös tutkiessaan oppijoiden kielenkäyttöä hybrideissä ympäristöissä luoda ja muokata oppijoiden digitaalisia tai e-oppimisprofiileja ja -polkuja eri opetusasteiden tai elämän läpi – ks. esim. yksilölliset oppimisympäristöt, *personal learning environments [PLEs]*, jotka viittaavat sekä sisällöntuottamiseen internetissä että henkilökohtaisiin kokemuksiin, jotka edistävät oppimista eri konteksteissa (Attwell, 2007; Guth, 2009; Laakkonen, 2015). Kaiken kaikkiaan Art App tukee siis oppimista luomalla mahdollisuuksia yksilöllisille oppimiskonteksteille.

# 5 Tehtävät ja kielen oppiminen ja opettaminen LALI:ssa

Luvussa 5.1 esitellään ensin LALI:n tehtävät yleisellä tasolla. Seuraavaksi luvussa 5.2 kuvataan tavoitetasot kahdelle johdannossa esitetylle oppijaryhmälle. Luvussa 5.3 käsitellään kahta taideteoksiin perustuvaa esimerkkitapausta. Lopuksi luvussa 5.4 esitellään, kuinka palautetta antamalla eri tavoin voidaan tukea kielen sekä luku- ja kirjoitustaidon oppimista.

## 5.1 Kielen oppimista edistävän tehtävän määrittely LALI:ssa

LALI:n kaksi oppimiskontekstia – luokahuoneet ja museot – sisältävät jossain määrin eri tyyppisiä tehtäviä.

1. *Luokahuoneissa* LALI-tehtäviä suorittavat oppijat valmistautuvat museovierailuihin ja käyttävät museoissa tarkasteltavia sisältöjä lukemiseen, keskusteluun ja tekstien kirjoittamiseen.
2. *Museoissa* suoritettavat tehtävät on suunniteltu edistämään osallistujien välistä vuorovaikutusta (yhdenmukainen luvussa 4 esitellyn käsityksen kanssa, jonka mukaan oppiminen on sosiaalista toimintaa ja oppijat sosiaalisia toimijoita). Tehtävät sisältävät esimerkiksi kysymys- ja vastaussarjoja ja erilaisia pelejä (ks. esimerkit luvussa 5.3).

LALI tarjoaa tehtäviä, jotka mahdollistavat vuorovaikutuksen useiden toimijoiden välillä ja sisältävät erilaisia vuorovaikutustilanteita, kuten oppija–oppija, oppija–opettaja, opettaja–tehtävän vetäjä ja oppija–taideteos. Museoissa oppijat osallistuvat toimintaan, jonka aikana he käyttävät kieltä tuottaakseen visuaaliseen taideteokseen perustuvia merkityksiä. Tämä tehtävä voidaan suorittaa erilaisissa ryhmäkokoontapainoissa, kuten pareittain, oppilasryhmien kesken ja opettajan kanssa tai ilman opettajaa. Pienryhmien etuna on se, että kaikki voivat osallistua keskusteluun ja siihen ei liity ollenkaan tai vain vähän paineita. Haittana on se, että opettaja voi antaa vähemmän palautetta. Suuremmissa ryhmissä (joissa on enemmän kuin neljä jäsentä) tilanne on päinvastainen; opettaja voi antaa paljon palautetta, mutta mahdollisuuksia osallistua keskusteluun on vähemmän. Ideaalitulanteessa vuorotellaan pienryhmien ja koko ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen välillä.

Museovierailut tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, jotka vaihtelevat vapaamuotoisista

keskusteluista strukturoidumpiin tehtäviin. Melko vapaassa keskustelussa oppijaryhmän keskustelua voi vetää aiheeseen erikoistunut museotyöntekijä, ja näyttely taide-esineineen toimii lähtökohtana epämuodolliselle keskustelulle. Keskustelu voi keskittyä taide-esineeseen (esim. ”Mikä tuo on? Minkä värinen se on?”) tai ohjautua muihin aiheisiin, kuten muun muassa Grazissa/Pariisissa/Turussa asumiseen, osallistujien elämään ja henkilöhistoriaan. Esimerkiksi GrazMuseumissa Itävallassa ei ole erityistä ohjausta; keskustelu voi edetä mihin suuntaan tahansa. Museotyöntekijät tuovat asiantuntemuksensa taide-esineistä ja niiden (historiallisista) taustoista. Formaatin tarkoituksena on olla kulttuureja välittävä avoin dialogi formaalin kielen oppitunnin sijaan. Museoissa on myös mahdollista järjestää laajempia kielen oppitunteja. Näin on tehty Salzburg Museumissa, jossa järjestetty kurssi noudattaa rakenteeltaan tavallisia kielten oppitunteja (yksi ryhmä, 14 sessiota, spesifejä tehtäviä jne.), mutta se on järjestetty museon tiloissa ja ottaa taide-esineet lähtökohdaksi kielen oppimiselle.

Strukturoidummat LALI-tehtävät perustuvat pääasiassa yhteistyöhön; suorittaessaan tehtäviä oppijat keskustelevat tosielämän kysymyksistä ja samanaikaisesti oppivat kieltä. Koska LALI:n tehtävät perustuvat ilmiöpohjaiseen lähestymistapaan (ks. luku 4.2.2), ongelmanratkaisu on keskeinen osa oppimista. LALI:ssa ratkaistavia ongelmia ovat esimerkiksi:

- kuvan hahmojen sekä heidän toimintansa kuvaileminen
- useiden taideteosten vertaileminen ja niiden yhtäläisyyksien ja erojen löytäminen sekä
- kysymysten kysyminen ja niihin vastaaminen.

Luvussa 5.3 esitellään lisää tehtäväesimerkkejä.

Ratkaistavat ongelmat voivat olla myös taideteoksiin liittyvien **lyhyiden tekstien/lauseiden käsittelyä**, esimerkiksi tehtävänä on löytää maalaus, joka kuvaa surullisuutta, yllättyneisyyttä ja niin edelleen. Sen

jälkeen oppijat perustelevat suullisesti, miksi ja miten päätyivät tiettyyn valintaan. Tämän tyyppiset tehtävät voivat sisältää keskustelua, jossa taideteosta verrataan oppijan omaan kulttuuri- ja taustaan tai kokemuksiin. Keskustelua voidaan jatkaa, jos muut osallistujat jakavat omia kokemuksiaan/kulttuuri- ja taustaansa käsiteltävänä olevaan aiheeseen liittyen.

Toinen esimerkki tehtävästä on **yhdessä kirjoittaminen**. Ensimmäisessä vaiheessa osallistujat kuvailevat taideteosta pareittain (mahdollisesti mallin tai ohjeen avulla) ja kirjoittavat siitä. Jokainen pari kuvailee eri taideteoksen. Toisessa vaiheessa opettaja kerää kaikki paperit ja jakaa ne eri pareille, joista jokainen lukee saamansa tekstin ja etsii kuvaillun taideteoksen. Kolmannessa vaiheessa koko ryhmä keskustelee kuvailluista taideteoksista, ja opettaja voi tarjota taidehistoriaan liittyviä elementtejä keskustelun aikana. Tässä tehtävässä kohteena ovat kaikki neljä taitoa eli kirjoittaminen, lukeminen, puhuminen ja kuunteleminen.

Samaan tapaan kaikkia neljää taitoa harjoittaa **sanelu aikuisille** (*adult dictation*), jossa suullisia resursseja käytetään kirjoittamisen opetteluun muodostamalla oikeassa muodossa kirjoitettavia virkkeitä. Menetelmän kehittivät alun perin Laurence Lentin ja hänen työryhmänsä Sorbonne Nouvelle Paris 3 -yliopistossa 1960-luvulla auttaakseen lapsia lukemaan ja kirjoittamaan (ks. esim. Lentin, 1998). Sen jälkeen menetelmää on sovellettu myös luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten opetukseen. Tehtävä alkaa niin, että oppijaa pyydetään kertomaan lyhyt tarina esimerkiksi tauluun pohjautuen. Ensin oppija sanelee virkkeet ekspertille. Toiseksi ekspertti kirjoittaa ylös vain oikeat, kohdekielen normeja vastaavat virkkeet. Kolmanneksi ekspertti kirjoittaa tarinan taululle, ja oppija lukee sen ääneen. Neljänneksi oppija kopioi tarinan muistikirjaansa ja lukee tekstin uudelleen ekspertin avulla. Tehtävä voidaan suorittaa myös pienryhmissä, joissa jokainen oppija sanoo yhden virkkeen ekspertille. Virkkeiden joukko muodostaa tekstin, jonka jokainen oppija kopioi. Tehtävän interaktiivisuuden lisäämiseksi yhtä osallistujaa voidaan pyytää ensin kertomaan oma tarinansa, jonka toinen osallistuja sanelee ekspertille. Kattava kokoelma tehtäviä kielitaidon ja luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseen taiteen avulla sisältyy LALI:n opettajille tarjoamiin resursseihin projektin verkkosivuilla (*Inventory of activities*; <http://www.lali-project.eu/materials/>).

## 5.2 Tavoitekompetenssit kahdelle oppijaryhmälle

Kuten johdannossa käsiteltiin, LALI:n kohderyhmänä olevat vähemmän koulutetut oppijat jaetaan kahteen ryhmään, mutta jakoa voidaan käyttää soveltaen myös muihin kohderyhmiin:

- luku- ja kirjoitustaidon kehittämisryhmä [LD],

jossa paikalliskulttuurista lähtöisin olevilla aikuisoppijoilla tai eri kulttuureista olevilla oppijoilla on hyvät suulliset taidot paikalliskielestä mutta heikko luku- ja kirjoitustaidon taso

- kielitaidon ja luku- ja kirjoitustaidon kehittämisryhmä [LLD], jossa eri kulttuureista kotoisin olevilla aikuisoppijoilla on heikko suullinen ja kirjallinen kielitaito paikalliskielessä.<sup>9</sup>

Kielenkäyttäjän/-oppijan kompetenssit perustuvat EVK:ssä määriteltyihin kuvauksiin (Euroopan neuvosto, 2012). EVK (Euroopan neuvosto 2012, s. 46–47) esittelee seuraavat kolme tärkeintä kielenkäyttäjätasoa (jokaisessa kaksi alakategoriaa): perustason kielenkäyttäjät (A1–A2), itsenäinen kielenkäyttäjät (B1–B2) ja taitava kielenkäyttäjät (C1–C2). Tasot voidaan edelleen jakaa alakategorioihin; hienojakoisempaa erottelua saatetaan tarvita esimerkiksi kouluissa tai aikuiskoulutuksessa (Euroopan neuvosto, 2012, s. 58). Näitä alakategorioita käytetään myös lukion opetussuunnitelmassa, johon EVK:n kuvauksia on sovellettu Suomessa (Opetushallitus, 2003, 2015) sekä LALI:n käyttötarkoituksissa. Suomalaisissa lukioissa käytettävässä sovelluksessa alakategoriat ovat A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 ja C1.1 (Opetushallitus, 2015, s. 240–249).

Lisäksi LALI:ssa määritellään taitotasot erikseen kullekin neljälle peruskompetenssille (kuunteleminen, lukeminen, kirjoittaminen ja puhuminen). Sen lisäksi että tasot määritellään neljälle peruskompetenssille (seuraten Opetushallitusta, 2003), käytetään uutta suomalaista sovellusta EVK:n kuvauksista, johon kuuluvat vuorovaikutustaidot sekä tulkitsemisen ja tuottamisen taidot (Opetushallitus, 2015, s. 240–249). Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikossa mainituista kolmesta vuorovaikutustaidosta on valittu kaksi LALI-lähestymistavalle keskeistä taitoa: ”vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa” ja ”viestinnän kulttuurinen sopivuus” (Opetushallitus, 2015, s. 240–249). Näiden kahden taidon tavoitetasot sekä neljän peruskompetenssin tavoitetasot käsitellään seuraavissa luvuissa molemmille kohderyhmille erikseen. Perusteellisemmin tasot esitellään liitteessä 1. Huomioinarvioista on, että nämä esitellään tavoitetasoina; yhtäältä kaikki osallistujat eivät välttämättä tavoita asetettuja tasoja, ja toisaalta jotkut saattavat saavuttaa korkeamman kielitaidon tason.

<sup>9</sup> Ensimmäisen ryhmän tapauksessa (LD) kohderyhmä voi vaihdella paikallisen yhteiskunnan mukaan. Esimerkiksi Suomessa osallistujat ovat todennäköisesti maahanmuuttajia (vieraan kielen oppijoita), kun taas Ranskassa he voivat olla natiiveja ranskan puhujia, joilla on heikot luku- ja kirjoitustaidot (paikallisen kielen oppijat). Tässä tapauksessa tavoitetasot voivat olla korkeampia kuin tässä käsitellyt tavoitetasot. Toinen ryhmä (LLD) koostuu vieraan kielen oppijoista kaikissa konteksteissa.

### 5.2.1 Tavoitetaitotasot luku- ja kirjoitustaidon kehittämisryhmälle (LD)

Vleinen tavoitetaso LD-ryhmälle on A2–B1. Kuvaukset perustuvat Opetushallituksen (2003, neljä peruskompetenssia; 2015, vuorovaikutustaidot) kuvauksiin, mutta joitakin erityisesti LALI-lähestymistapaan liittyviä esimerkkejä on lisätty. Molemmat Opetushallituksen kuvaukset ovat paikallisia sovelluksia EVK:n kuvauksista (Euroopan neuvosto, 2012).

#### *Kuullun ymmärtäminen*

##### B1.2

- Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta.
- Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.
- LALI:n kontekstissa esimerkiksi osa museovierailujen aikana käytettävästä sanastosta voi vielä aiheuttaa ymmärtämisvaikeuksia.

#### *Puhuminen*

##### B1.1

- Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammassa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.
- LALI:n kontekstissa oppijat osaavat osallistua ymmärrettävällä tavalla museoissa/luokkahuoneissa käytäviin keskusteluihin.

#### *Luetun ymmärtäminen*

##### A2.1

- Ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä. Ymmärtää tekstin pääajatuksen ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä.
- LALI:n kontekstissa oppijat ymmärtävät lyhyitä tekstejä (esimerkiksi taideaiheista), jotka sisältävät melko yksinkertaista sanastoa ja yksinkertaisia virkerakenteita.

#### *Kirjoittaminen*

##### A2.1

- Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiinimaisimmista arkitilanteista.
- Osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lappuset), jotka liittyvät

arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista.

- LALI:n kontekstissa oppijat osaavat kirjoittaa lyhyitä tekstejä, jotka liittyvät projektin aihepiireihin (esimerkiksi taiteeseen ja kulttuuriin). He osaavat käyttää melko yksinkertaista, konkreettista sanastoa tehtävien suorittamiseen, mutta tekevät melko usein virheitä.

#### *Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa*

##### A2.2

- Selviää kohtalaisesti monenlaisista jokapäiväisistä viestintätilanteista ja pystyy enenevässä määrin olemaan aloitteellinen viestintätilanteessa.
- LALI:n kontekstissa oppijat pystyvät osallistumaan projektin aiheisiin liittyviin keskusteluihin. He osaavat esimerkiksi kertoa joitakin yksityiskohtaisia perusteluja mielipiteilleen tai tulkinnoilleen taideteoksista.

#### *Viestinnän kulttuurinen sopivuus*

##### A2.2

- Osaa käyttää kieltä yksinkertaisella tavalla kaikkein keskeisimpiin tarkoituksiin, kuten tiedonvaihtoon sekä mielipiteiden ja asenteiden asianmukaiseen ilmaisemiseen.
- Pystyy keskustelemaan kohteliaasti käyttäen tavanomaisia ilmauksia ja perustason viestintärutiineja.
- LALI:n kontekstissa oppijat osaavat ottaa huomioon joitakin kulttuurien välisiä eroja ja sopeuttaa omia tuotoksiaan niiden mukaisesti suorittaessaan tehtäviä monikulttuurisessa ryhmässä.

### 5.2.2 Tavoitetaitotasot kielitaidon ja luku- ja kirjoitustaidon kehittämisryhmälle (LLD)

Vleinen tavoitetaso LLD-ryhmälle on A1–A2. Joidenkin tasojen kuvaukset ovat nähtävillä edellisessä luvussa (5.2.1), koska tavoitetasot ovat päällekkäisiä.

#### *Kuullun ymmärtäminen*

##### A1.3

- Pystyy seuraamaan yksinkertaisia, välittömiin tilanteisiin tai omaan kokemukseensa liittyviä keskusteluja.
- Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puhetta.
- LALI:n kontekstissa esimerkiksi osa museovierailujen aikana käytetystä sanastosta voi aiheuttaa merkittäviä ymmärtämisvaikeuksia.

#### *Puhuminen*

##### A1.2

- Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja

käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekomppanin apua.

- LALI:n kontekstissa oppijat pystyvät osallistumaan museoissa/luokkahuoneissa käytäviin keskusteluihin lyhyillä ja yksinkertaisilla puheenvuoroilla.

#### Luetun ymmärtäminen

##### A1.3

- Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita.
- LALI:n kontekstissa oppijat ymmärtävät hyvin lyhyitä tekstejä (esimerkiksi taideaiheista), jotka sisältävät yksinkertaista sanastoa ja yksinkertaisia virkerakenteita.

#### Kirjoittaminen

##### A1.3

- Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.
- Osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilötiedot, yksinkertainen sanelu).
- LALI:n kontekstissa oppijat osaavat kirjoittaa erittäin lyhyitä, muutamista virkkeistä koostuvia tekstejä, jotka liittyvät projektin aihepiireihin (esimerkiksi taiteeseen ja kulttuuriin). He osaavat käyttää erittäin yksinkertaista, konkreettista sanastoa tehtävien suorittamiseen, mutta tekevät monenlaisia virheitä.

#### Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa

##### A1.2

- Selviytyy satunnaisesti yleisimmin toistuvista, rutiininomaisista viestintätilanteista tukeutuen vielä enimmäkseen viestintäkomppaniin.
- LALI:n kontekstissa oppijat pystyvät jossain määrin osallistumaan projektin aihepiireihin liittyviin keskusteluihin. He osaavat esimerkiksi ilmaista lyhyesti joitakin mielipiteitä tai tulkintoja taideteoksista.

#### Viestinnän kulttuurinen sopivuus

##### A1.2

- Osaa käyttää muutamia kaikkein yleisimpiä kielelle ominaisia kohteliaisuuden ilmauksia rutiinomaisissa sosiaalisissa kontakteissa.
- LALI:n kontekstissa oppijat osaavat ottaa huomioon joitakin kulttuurien välisiä eroja ja jossakin määrin sopeuttaa omia tuotoksiaan niiden mukaisesti suorittaessaan tehtäviä monikulttuurisessa ryhmässä.

## 5.3 LALI-tehtävät – kaksi esimerkkiä

Tässä luvussa esittelemme esimerkkejä siitä, kuinka taideteoksia voidaan käyttää kielitaidon ja luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseen LALI-lähestymistavan mukaisesti. Esimerkit perustuvat kahteen Louvressa sijaitsevaan taideteokseen; ensimmäinen on Nicolas Poussinin maalaus *Eliezer ja Rebecca* (*Eliezer et Rebecca au puits*, 1648), ja toinen on *Kulmaharppu* (*Harpe triangulaire*, muinaisen Egyptin Uudesta valtakunnasta). Tämä lähestymistapa sisältää kolme vaihetta<sup>10</sup>. Ensin oppijat tutustuvat luokkahuoneessa sanastoon ja kielipillisiin rakenteisiin, joita tarvitaan taideteosten kuvailussa. Toiseksi opettaja kysyy museossa oppijoilta kysymyksiä keskustelun synnyttämiseksi ja voi esittää heille (suullisia) tehtäviä. Kolmanneksi oppimisen vahvistamisvaihe pidetään luokkahuoneessa.

### *Eliezer ja Rebecca*

#### 1) Valmistautuminen luokkahuoneessa

Esimerkkejä luokkahuoneessa käsiteltävästä sanastosta:

- tauluun liittyvät substantiivit (esim. mies/nainen, maljakot/vaasit, linnut, lähteet, rakennukset),
- tauluun liittyvät verbit (esim. käveleminen, puhuminen, katsominen, kaataminen, tuijottaminen, ajatteleva, näyttäminen),
- tauluun liittyvät adjektiivit (erityisesti värit ja tunteet) ja
- paikan adverbit (esim. keskellä, edessä, oikealla/vasemmalla).

#### 2) Tehtävät museossa

**Valmistautuminen.** Tutki rauhassa kuvaa. Tarkastele ihmisiä ja heidän toimintaansa. Katso maisemaa ja ympäristöä. Pidätkö erityisesti joistakin yksityiskohdista?

- a) **Keskuste**le parisii kanssa tai pienryhmissä. Millaisia vaatteita ihmiset käyttävät? Mitä ihmiset tekevät? Millainen ympäristö on? Mihin kuva sijoittuu (mille mantereelle/ mihin maahan ja kaupunkiin/ kylään/maaseudulle)? Mitä aikaa päivästä/mitä vuodenaikaa kuvataan? Sijoittuuko kuva moderniin vai muinaiseen aikaan? (suulliset taidot)

b) Mitä opettaja/museotyöntekijä kertoi taulusta? (kuullun ymmärtämisen taidot)

c) **”Kuka minä olen?”** Valitse yksi henkilöistä ja mieti kuka hän voisi olla. Voit keksiä henkilölle nimen, ammatin tai ominaispiirteet. Voit halutessasi tehdä muistiinpanoja. Sen jälkeen imitoikaa vuorotellen kuvassa olevan henkilön asentoa. Mitä tämä henkilö voisi sanoa? Sano yksi tai kaksi virkettä (ei kysymyksiä tai kommentteja välissä!). **Muut yrittävät arvata mikä hahmo on**

<sup>10</sup> LALI-projekti tarjoaa myös otteita museovierailujen aikana kuvatuista videoista, joiden avulla opettajat voivat kehittää lähestymistapaansa. Näistä keskustellaan luokkahuoneessa jokaisen vierailun jälkeen.

**kyseessä.** Keskustelkaa sitten ryhmässä seuraavista asioista: Kuka henkilö oli? Mitä henkilö teki ja sanoi? Jos aikaa jää, näillä persoonilla voi leikitellä enemmänkin (käyttäen suullisia, kuullun ymmärtämisen ja vuorovaikutuksen taitoja) tekemällä seuraavia tehtäviä:

- Jos valitsitte eri hahmot: yrittäkää ryhmittäytyä kuvan mukaisesti ja toistakaa virkkeenne. Käykö kaikki järkeen? Sopivatko ne yhteen?
- Jos valitsitte samat hahmot: Mitä eri virkkeitä sanoitte?
- Näiden roolipelin pohjalta on syntynyt jo paljon ehdotuksia ja tulkintoja tarinasta. Yrittäkää kehittää sitä edelleen ryhmässä: Mikä voisi olla seuraava kohtaus? Kuka tulee tai menee; mitä tapahtuu seuraavaksi? Vaihtoehtoisesti voitte pohtia, mitä tapahtui aiemmin.

d) Luokkaa **dialogi** kahden taulussa olevan hahmon välille. (suulliset + kuullun ymmärtämisen taidot)

e) Keksikää yhdessä 3–4 hengen ryhmässä näkyvissä oleva **tarina** (tai jokin tarina). Jakakaa se muun ryhmän kanssa (suulliset + kuullun ymmärtämisen taidot). Jakakaa kuvassa esitetty tarina ja keskustelkaa sitten, onko kyseinen tarina tyypillinen osallistujien taideperinteissä.

- Lopuksi tutkikaa taiteenlajia. Onko se tyypillinen? Millä tavoin se eroaa taiteen esittämisestä omissa perinteissänne? (kulttuurinen kompetenssi)

f) **Tutkikaa non-verbaalista kommunikaatiota.**

Tarkastelkaa maalausta ja siinä kuvattuja ihmisiä. Valitkaa joitakin hahmoja, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Mitä heidän asentonsa ja eleensä kertovat heidän välisistä suhteistaan? Mitä he voisivat kommunikoida toisilleen? Havaikaa, toistakaa ja tutkikaa eleitä omilla kehoillanne. Mitä nämä eleet merkitsevät omissa kulttuureissanne? Vaihtoehtoisesti jokainen voi esittää elekielillä jonkin tietyn tarkoituksen tai tunteen, joka heidän kulttuurissaan sen kautta välittyy (kulttuurinen ja vuorovaikutuksellinen kompetenssi).

### 3) Oppimista vahvistavia aktiviteetteja luokahuoneessa

- Luo kirjallinen dialogi perustuen museossa aloitettuun tehtävään d). Lue se muille.
- Kirjoita tarina perustuen museossa aloitettuun tehtävään e). Lue se muille.
- Katso otteet videoista (-> keskustelua perustuen näihin vuorovaikutuksiin; katso *Inventary of activities*; <http://www.lali-project.eu/materials/>).

### Kulmaharppu

#### Valmistautuminen luokahuoneessa

Esineeseen liittyvää sanastoa, erityisesti verbejä (mitä esineellä voidaan tehdä) ja substantiiveja (erilaisia materiaaleja) käsitellään luokahuoneessa.

#### Tehtävät museossa

- **Valmistautuminen.** Tässä on esine; tarkastele ja tutki sitä rauhassa.

a) **Keskuste**le parisi kanssa tai pienryhmässä (suulliset + kuullun ymmärtämisen taidot):

- Mikä esine on kyseessä? Jos et tiedä, käytä mielikuvitustasi. Mikä se voisi olla?
- Tiedätkö samantyyppistä esinettä? Muistuttaako se sinua jostakin?
- Onko esineellä tietty funktio tai käyttötarkoitus? Jos on, niin mikä/mitkä? Koita keksiä mahdollisimman monta eri käyttötarkoitusta/funktioita. Mitä itse tekisit esineellä?
- Mikä oli esineen alkuperäinen käyttötarkoitus? Missä ja milloin se valmistettiin? Kuka teki sen?
- Kuka omisti esineen? Mihin se sijoitettiin? Oliko omistaja rikas vai köyhä (perustele vastaus)?
- Milloin ja millaisissa tapahtumissa antiikin egyptiläiset olisivat voineet soittaa musiikkia?

b) Keksi **tarina**. (suulliset + kuullun ymmärtämisen taidot)

- Kun kysymysten vastauksista on keskusteltu, sopikaa pienryhmässänne yhdestä tarinasta. Käyttäkää mielikuvitusta kaikkiin niihin yksityiskohtiin, joita ette tietäisi, kuten omistajan nimeen, esineen myyntihintaan ja niin edelleen. Kirjoittakaa tarina 5–10 virkkeellä. Jokaisen ryhmän jäsenen pitäisi kirjoittaa ainakin yksi virke!
- Etsikää toinen ryhmä ja kertokaa tarinanne. Kuunnelkaa sitten toisen ryhmän tarina.
- Kaikki kokoontuvat yhteen muodostaen ison piirin. Ryhmät jakavat kokemuksensa. Onko tarinoissa yhtäläisyyksiä, vai ovatko ne kovin erilaisia keskenään?
- Ekstra: Mikä oli helppoa ja mikä vaikeaa toteuttaa? Kysy osallistujilta nopeasti palautetta ja vaikutelmia.

c) **Kysymyksiä muusikolle**

- Luokaa kuvitteellinen keskustelu. Mitä kysyisit muinaiselta egyptiläiseltä tai muusikolta muinaisessa Egyptissä?

### 3) Oppimista vahvistavia aktiviteetteja luokahuoneessa

Onko kulttuuriperinteessäsi kyseistä soitinta? Milloin sitä käytetään?

Kuunnellaan viisi näytettä eri kulttuurien harppumusiikista. Mihin liittäisimme tämän esineen äänen?

Millaisia perinteitä kulttuurissasi on musiikkiin liittyen? Milloin yhteisössäsi perinteisesti kuunnellaan musiikkia ja missä konteksteissa?

Kirjoita tarina perustuen museossa aloitettuun tehtävään b). Lue se muille.

Katso otteet videoista (-> keskustelua perustuen näihin vuorovaikutuksiin; katso *Inventary of activities*; <http://www.lali-project.eu/materials/>).



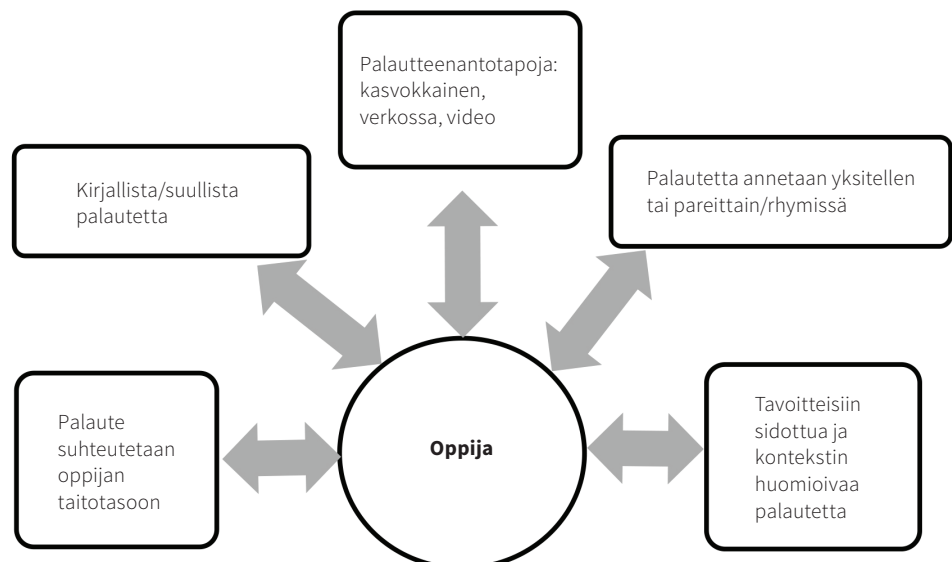
## 5.4 Kielen oppimisen tukeminen palautteenannolla

Palautteenanto on keskeinen elementti kielen oppimisen tukemisessa sekä kognitiivisen ja emotionaalien kehityksen edistämiseksi. Suurin osa palautteeseen liittyvästä vieraan kielen oppimisen tutkimuksesta on keskittynyt *korjaavaan palautteeseen* (*corrective feedback*), eli kirjallisten tai suullisten virheiden korjaamiseen (esim. Ellis, 2009a). Wigginsin (2012) mukaan hyödyllisen palautteen pitäisi olla tavoitteisiin sidottua, konkreettista ja läpinäkyvää, toteutettavissa olevaa, käyttäjäystävällistä, hyvin ajoitettua, jatkuvaa ja johdonmukaista. Rakentava palaute on siis mieluummin viipymättä kuin myöhemmin annettavaa ja niin konkreettista kuin mahdollista (Wiggins, 2012). Ellis (2009a, s. 14) listaa samanlaisia näkökantoja korjaavan palautteen ohjeissaan ja korostaa, että on tärkeää suhteuttaa korjaava palaute tarkoin määriteltyihin tavoitteisiin, joiden tulee olla kontekstiin soveltuvia. Hän myös painottaa, että korjaavan palautteen tulee olla fokuoimattua ja tunnistettavissa korjaavaksi palautteeksi (erityisesti suullisen tuottamisen kontekstissa) (Ellis, 2009a, s. 14). Keskeistä on myös vaihdella palautteenantostrategioita. ”Opettajien pitäisi olla valmiita vaihtelevaan ketä, milloin ja miten he korjaavat oppijan yksilöllisten kognitiivisten ja affektiivisten tarpeiden mukaisesti” (Ellis, 2009a, s. 14). Palautteen pitäisi siis olla oppijan tarpeisiin räätälöityä ja hyödyllistä kullekin yksilölle (esim. Wiggins, 2012).

Erityyppiset tehtävät erilaisine tavoitteineen voivat myös edellyttää eriasteista ja erityyppistä korjaavaa palautetta. Esimerkiksi suullisessa tuottamisessa merkitys on keskeisintä, kun taas kirjallisessa tuottamisessa painottuvat usein oikeat muodot (esim. Juurakko-Paavola, 2016). Suullisen korjaavan

palautteen tyytit sisältävät sekä implisiittisiä että eksplisiittisiä strategioita. *Uudelleenmuotoilut* (*recasts*; virheelliset kohdat sisällytetään ilmaukseen ja korjataan jollakin tavalla), *toistot* (*repetitions*; virheelliset kohdat toistetaan painottaen) ja *selvennyspyynnöt* (*clarification requests*; osoitetaan, että ilmausta ei ole ymmärretty) ovat implisiittisiä strategioita. Toisaalta *korjaukset* (*corrections*; virheelliset ilmaukset tunnistetaan, osoitetaan ja korjataan), *johdattelut* (*elicitations*; osia ilmauksesta toistetaan nousevalla intonaatiolla, osoittaen että oppijan pitäisi tarjota virheettömät ilmaukset) ja *ei-kielilliset signaalit* (*paralinguistic signals*; esim. virheellisten ilmausten osoittaminen eleillä) ovat eksplisiittisempiä strategioita (Ellis, 2009a, s. 8–9). Esimerkiksi jos oppija sanoo ”Minä mennä sinne eilen”, opettaja voi pyytää selvennystä (”Mitä?”), toistaa virkkeen (”Minä MENNÄ sinne eilen”) tai tarjota eksplisiittisen korjauksen (”Ei mennä, menin. Sinun pitäisi sanoa ’Minä menin sinne eilen.’”) (perustuen palautetyyppeihin; ks. Ellis, 2009a, s. 9).

Kirjallinen korjaava palaute voidaan myös jakaa eri tyyppisiin. *Suorassa korjaavassa palautteessa* (*direct corrective feedback*) virheet korjataan; *epäsuorassa korjaavassa palautteessa* (*indirect corrective feedback*) virheet osoitetaan (esim. alleviivauksin), mutta niitä ei korjata (Ellis, 2009b; ks. myös Rougier, 2014). Korjaava palaute voi myös sisältää *metalingvististä palautetta* (*metalinguistic feedback*, eli virhekoodeja tai kieliopillisia kategorioita) ja se voi olla *fokuoimattua* (vain tiettyjen virheiden korjaaminen/kommentointi) tai *fokuoimatonta* (kaikkien virheiden huomiointi) (Ellis, 2009b). Esimerkiksi jos käytössä ovat virhekodit, opettaja voi kirjoittaa koodin marginaaliin (esim. vs = väärä sana, art = artikkeli; Ellis, 2009b). Opettajat voivat myös käyttää erilaisia korjaavan palautteen tyyppien yhdistelmiä; esimerkiksi suorassa korjaavassa metalingvistisessä palautteessa virheet korjataan



Kuvio 5. Oppijakeskeinen lähestymistapa erilaisiin LALI:n opettajien antamiin palautteisiin.

sisältäen selitykset kieliopillisista kategorioista. Lisää esimerkkejä erilaisista tavoista antaa kirjallista korjaavaa palautetta esitellään englanniksi Ellisin (2009b) artikkelissa ja ranskaksi Rougierin (2014) artikkelissa. Kuvio 5 havainnollistaa LALI:n opettajien antamaa erityyppistä palautetta.

Elinikäisen oppimisen ja itseohjautuvan oppimisen ajatusten sekä LALI:ssa sovelletun toiminnallisen oppimisen lähestymistavan mukaisesti onnistuneen palautteen pitäisi rohkaista oppijoita ottamaan aktiivinen rooli omassa oppimisessaan (ks. myös Pollari, 2017, s. 13–14). Erilaiset palautetyypit on koostettu kuvioon 5, joka myös havainnollistaa, että oppijoiden pitäisi pystyä vaikuttamaan siihen, minkä tyyppistä palautetta he saavat. Monet tutkijat ovat korostaneet sen tärkeyttä, että opiskelijoilta kysytään heidän käsityksiään palautteesta, kuten heidän parhaimpina pitämiään palautetyyppejä (esim. Juurakko-Paavola, 2016; Pollari, 2017). Palautetta voidaan myös antaa eri

tavoin (esim. kasvokkain, verkkoalustalla, videolla) ja joko yksitellen tai pareittain/ryhmässä (esim. Juurakko-Paavola, 2016). Vaikka vertaispalautteen antaminen on myös mahdollista, ottaen huomioon LALI:n osallistujien melko alhaisen taitotason opettajat ovat pääasiallinen lähde palautteelle, sillä he voivat sopeuttaa palautetta jokaisen oppijan taitotasoon sopivaksi. Opettajat voivat myös ottaa huomioon muun muassa jokaisen oppijan persoonallisuuden ja kulttuuritaustan ja sopeuttaa palautetta niiden mukaisesti. Ajatus oppijakeskeisestä palautteesta on keskeinen myös *adaptiivisessa korjaavassa palautteessa* (*adaptive corrective feedback*; esim. Leontjev, 2014), koska se liittyy lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen (Vygotsky, 1978; ks. myös luku 4.2.2). Adaptiivinen korjaava palaute tulisi sopeuttaa oppijan lähikehityksen vyöhykkeeseen, jossa hän voi suorittaa tehtäviä toisen henkilön avustuksella (Leontjev, 2014; ks. myös Ellis, 2009a).

# 6 Synteesi

LALI-lähestymistavassa kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opettaminen ja oppiminen luokkahuoneissa ja museoissa tukee erilaisten taitojen ja kompetenssien omaksumista luonnollisen kielelle ja kulttuurille altistumisen avulla. Luokkahuone tehtävät täydentävät non-formaalissa ympäristössä (eli museoissa) suoritettuja tehtäviä. Yhdistämällä kulttuurienvälisyyttä, taidekasvatusta ja kielen oppimista ainutlaatuisella tavalla sekä yhdistämällä formaaleja ja non-formaaleja oppimisympäristöjä LALI-lähestymistapa parantaa oppijoiden kielitaitoa, luku- ja kirjoitustaitoa sekä pehmeitä taitoja. LALI:n tavoitteena on siis tutustuttaa oppijat kulttuurienvälisiin aspekteihin, jotta he voivat kehittää kulttuurienvälisiä kompetenssiaan, oppia tulkitsemaan kirjallisia, suullisia ja multimodaalisia viestejä ja luoda yhteyksiä erilaisissa oppimiskonteksteissa. LALI:ssa keskeistä on toiminnallinen lähestymistapa oppimiseen, jossa oppijat nähdään aktiivisina osallistujina, jotka rakentavat tietoa ongelmanratkaisun keinoin. Lisäksi ilmiöpohjaisen oppimisen periaatteet pohjautuvat tosielämän ilmiöiden kokonaisvaltaiseen tarkasteluun

kysymyksiä kysymällä ja niihin vastaamalla, mikä tukee oppijoiden aktiivista osallistumista ja luo oppijoille mahdollisuuksia tiedon rakentamiseen. Yhteistyöhön perustuvilla, monipuolisilla tehtävillä LALI siis tukee maahanmuuttajia ja muita vähemmän koulutettuja oppijoita heidän kielitaitonsa ja luku- ja kirjoitustaitonsa kehittämisessä sekä edistää heidän uuden oppimistaan ja työllistettävyyttään.

LALI:n tavoitteena on siis edistää niiden maahanmuuttajien ja muiden paikallisten asukkaiden kulttuuriin sopeutumisen prosessia, joilla on kieleen tai luku- ja kirjoitustaitoon liittyviä haasteita, jotka saattavat estää heidän integroitumistaan yhteiskuntaan joiltakin osin. LALI-projekti tukee kaikkia opettajia, kouluttajia ja muita ammattilaisia, jotka ovat tekemisissä heikompi taitoisten aikuisten integroimisessa kyseiseen isäntämaahan. Tätä käsittelee voidaan muiden LALI:n valmistamien materiaalien ohella käyttää lähtökohtana kielen ja luku- ja kirjoitustaidon oppimisen edistämiseen. Kouluttajat voivat varioida ja soveltaa tässä esitettyjä lähestymistapoja paikallisten kontekstien tarpeiden mukaan.

## Lähteet

- Aboa Vetus & Ars Nova. (2018). *Turvapaikkana museo*. Saatavilla osoitteessa <http://www.aboavetusarsnova.fi/fi/nayttelyt/turvapaikkana-museo>
- Afifi, W. A. (2007). Nonverbal communication. Teoksessa B. B. Whaley & W. Samter (toim.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (s. 35–59). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Attwell, G. (2007). Personal learning environments – the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1), 1–7. Saatavilla osoitteessa [https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy\\_files/old/media11561.pdf](https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/old/media11561.pdf)
- Baumeister, R. F. (2005). *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*. Oxford: Oxford University Press.
- Berry, J. W. (1980). Social and cultural change. Teoksessa H. C. Triandis & R. W. Brislin (toim.), *Handbook of cross-cultural psychology: Social psychology* (Vol. 5) (s. 211–279). Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, J. W. (1994). Acculturation and psychological adaptation. Teoksessa A.-M. Bouvy, F. J. R. van de Vijver, & P. Schmitz (toim.), *Journeys into cross-cultural psychology* (s. 129–141). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5–34.
- Blin, F., & Jalkanen, J. (2014). Designing for language learning: Agency and languaging in hybrid environments. *APPLES: Journal of Applied Language Studies*, 8(1), 147–170. Saatavilla osoitteessa <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/433>
- Burleson, B. R. (2007) Constructivism: A general theory of communication skill. Teoksessa B. B. Whaley & W. Samter (toim.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (s. 105–128). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies. Going to the MALL: Mobile-assisted language learning. *Language Learning and Technology*, 10(1), 9–16. Saatavilla osoitteessa <http://lt.msu.edu/vol10num1/emerging/>
- Cornell University Center for Teaching Innovation. (2018). *Collaborative learning: Group work*. Saatavilla osoitteessa <https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/engaging-students/collaborative-learning.html>
- Educational Broadcasting Corporation. (2004). *Concept to classroom – workshop: Cooperative and collaborative learning*. Saatavilla osoitteessa <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index.html>
- Eloranta, J., & Jalkanen, J. (2015). Learning paths on elementary university courses in Finnish as a second language. Teoksessa J. Jalkanen, E. Jokinen, & P. Taalas (toim.), *Voices of pedagogical development: Expanding, enhancing and elaborating higher education language learning* (s. 225–240). Dublin: Research-Publishing.net. doi:10.14705/rpnet.2015.000294
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009a). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
- Ellis, R. (2009b). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107.
- Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(1), 56–72. Saatavilla osoitteessa <https://www.idunn.no/dk/2010/01/art05>
- Eshach, H. (2006). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171–190.
- Euroopan neuvosto. (2012). *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: Sanoma Pro.
- European Commission. (2017). *Study on audience development – how to place audiences at the centre of cultural organisations*. Saatavilla osoitteessa <https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/cc36509d-19c6-11e7-808e-01aa75ed71a1>

- Giles, H., & Ogay, T. (2007). Communication accommodation theory. Teoksessa B. B. Whaley & W. Samter (toim.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (s. 293–310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3–17. Saatavilla osoitteessa <http://llt.msu.edu/issues/june2017/emerging.pdf>
- Guth, S. (2009). Personal learning environments for language learning. Teoksessa S. Thomas (toim.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. London: IGI Global. doi:10.4018/978-1-60566-190-2.ch024
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Books.
- Hooper-Greenhill, E. (2000) *Museums and the interpretation of visual culture*. London: Routledge.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. Teoksessa J. B. Pride & J. Holmes (toim.), *Sociolinguistics: Selected readings* (s. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5. painos). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Juurakko-Paavola, T. (2016). *Kirjoittamisen arviointi*. Luento kurssilla *Kielitaidon arviointi*, 21.9.2016 (Kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turun yliopisto).
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Laakkonen, I. (2015). Doing what we teach: Promoting digital literacies for professional development through personal learning environments and participation. Teoksessa J. Jalkanen, E. Jokinen, & P. Taalas (toim.), *Voices of pedagogical development: Expanding, enhancing and elaborating higher education language learning* (s. 171–195). Dublin: Research-Publishing.net. doi:10.14705/rpnet.2015.000292
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495.
- LaFromboise, T., Coleman, H., Hardin, L. K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395–412.
- Lantolf, J. P. (toim.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. Teoksessa D. Atkinson (toim.), *Alternative approaches to second language acquisition* (s. 24–47). New York, NY: Routledge.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris: ESF Editeur.
- Leontjev, D. (2014). The effect of automated adaptive corrective feedback: L2 English questions. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, 8, 43–66. Saatavilla osoitteessa <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/459>
- Lintunen, P., Mutta, M., & Pelttari, S. (2017). Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EuroCALL Review*, 25(1), 61–75. doi:10.4995/euro-call.2017.7145
- Neville, D. O., Shelton, B. E., & McInnis, B. (2009). Cybertext redux: Using digital game-based learning to teach L2 vocabulary, reading, and culture. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 409–424. doi:10.1080/09588220903345168
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)/Statistics Canada. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264181762-en
- OECD. (2011). *Survey of adult skills (PIAAC): Country note – France*. Saatavilla osoitteessa [http://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20France%20\(FR\).pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20France%20(FR).pdf)
- OECD. (2018). *Recognition of non-formal and informal learning*. Saatavilla osoitteessa <http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/recognitionofnon-formal-and-informal-learning-home.htm>
- Opetushallitus. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Pollari, P. (2017). To feed back or to feed forward? Students' experiences of and responses to feedback in a Finnish EFL classroom. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, 11, 11–33. Saatavilla osoitteessa <http://apples.jyu.fi/article/abstract/492>
- Reading Rockets. (2018). *Reciprocal teaching*. Saatavilla osoitteessa [http://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal\\_teaching](http://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal_teaching)
- Rougier, N. (2014). *Le feedback correctif dans les productions écrites en FLE*. *Glottodidactica*, XLI (1), 113–125.
- Schmitz, P. G. (1992). Personality, stress-reactions and disease. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 683–691. doi: 10.1016/0191-8869(92)90239-L
- Silander, P. (2015). *Phenomenal education: Phenomenon-based learning*. Saatavilla osoitteessa <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Santa Cruz, Museum 2.0. Saatavilla osoitteessa <http://www.participatorymuseum.org/>
- Simon, N. (29.4.2015). Building community: Who / how / why. [Blogipäivitys]. Saatavilla osoitteessa <http://museumtwo.blogspot.fi/2015/04/building-community-who-how-why.html>
- Stricklin, K. (2011). Hands-on reciprocal teaching: A comprehension technique. *The Reading Teacher*, 64, 620–625. doi:10.1598/RT.64.8.8
- Sundqvist, P. (2016). Gaming and young language learners. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (s. 446–458). New York, NY: Routledge.
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3–20. doi:10.1017/S0958344013000232
- Sylvén, L., & Sundqvist, P. (2017). Computer-assisted language learning (CALL) in extracurricular/extramural contexts. *CALICO Journal*, 34(1), i–iv. doi:10.1558/cj.31822
- Thomas, M., & Peterson, M. (2014). Editorial for the special issue Web 2.0 and language learning: Rhetoric and reality. *CALICO Journal*, 31(1), i–iii. doi:10.11139/cj.31.1.i-iii
- Turun kaupunki. (2016). *Maahanmuuttajille Suomi tutuksi Turun linnassa, valtuustossa ja vanhainkodissa*. Saatavilla osoitteessa [https://www.turku.fi/uutinen/2016-04-28\\_maa-hanmuuttajille-suomi-tutuksi-turun-linnassa-valtuustossa-ja-vanhainkodissa](https://www.turku.fi/uutinen/2016-04-28_maa-hanmuuttajille-suomi-tutuksi-turun-linnassa-valtuustossa-ja-vanhainkodissa)
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 245–259). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker-Kuhne, D. (2005). *Invitation to the party: Building bridges to the arts, culture and community*. New York, NY: Theatre Communications Group.
- Ward, C. A., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2. painos). New York: Routledge.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality*. New York & London: Massachusetts Institute of Technology & John Wiley & Sons.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10–16.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89–100.

**Liite 1.** Kahden ryhmän tavoitetaitotasot eri taidoille (perustuen Opetushallitukseen, 2003 perustaitojen osalta ja Opetushallitukseen, 2015 vuorovaikutustaitojen osalta, sekä sisältäen LALI-kontekstiin liittyviä lisäyksiä).

| Kohderyhmät                           |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
|                                       | <i>Luku- ja kirjoitustaidon kehittämisryhmä (LD)</i>   | <i>Kielen ja luku- ja kirjoitustaidon kehittämisryhmä (LLD)</i>  |
| Taidot                                | Yleinen tavoitetaso: A2–B1   | Yleinen tavoitetaso: A1–A2   |
| Kuullun ymmärtäminen                  | <p><b>B1.2</b><br/>Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta. Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia. LALI:n kontekstissa esimerkiksi osa museovierailujen aikana käytettävästä sanastosta voi vielä aiheuttaa ymmärtämisvaikeuksia.</p>  | <p><b>A1.3</b><br/>Pystyy seuraamaan yksinkertaisia, välittömiin tilanteisiin tai omaan kokemukseensa liittyviä keskusteluja. Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puhetta. LALI:n kontekstissa esimerkiksi osa museovierailujen aikana käytetystä sanastosta voi aiheuttaa merkittäviä ymmärtämisvaikeuksia.</p>  |
| Puhuminen                             | <p><b>B1.1</b><br/>Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammassa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia. Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä. Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita. Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne häiritsevät harvoin ymmärrettävyyttä. LALI:n kontekstissa oppijat osaavat osallistua ymmärrettävällä tavalla museissa/luokkahuoneissa käytäviin keskusteluihin.</p> | <p><b>A1.2</b><br/>Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekumppanin apua. Puheessa on taukoja ja muita katkoksia. Osaa hyvin suppean perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieliopin aineksia. Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä. LALI:n kontekstissa oppijat pystyvät osallistumaan museissa/luokkahuoneissa käytäviin keskusteluihin lyhyillä ja yksinkertaisilla puhevuoroilla.</p>                      |
| Luetun ymmärtäminen                   | <p><b>A2.1</b><br/>Ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä. Ymmärtää tekstin pääajatuksen ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä. LALI:n kontekstissa oppijat ymmärtävät lyhyitä tekstejä (esimerkiksi taideaiheista), jotka sisältävät melko yksinkertaista sanastoa ja yksinkertaisia virkerakenteita.</p>  | <p><b>A1.3</b><br/>Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita. LALI:n kontekstissa oppijat ymmärtävät hyvin lyhyitä tekstejä (esimerkiksi taideaiheista), jotka sisältävät yksinkertaista sanastoa ja yksinkertaisia virkerakenteita.</p>   |
| Kirjoittaminen                        | <p><b>A2.1</b><br/>Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiinimaisimmista arkitilanteista. Osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lappuset), jotka liittyvät arkiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista. LALI:n kontekstissa oppijat osaavat kirjoittaa lyhyitä tekstejä, jotka liittyvät projektin aihepiireihin (esimerkiksi taiteeseen ja kulttuuriin). He osaavat käyttää melko yksinkertaista, konkreettista sanastoa tehtävien suorittamiseen, mutta tekevät melko usein virheitä.</p>   | <p><b>A1.3</b><br/>Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa. Osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilötiedot, yksinkertainen sanelu). LALI:n kontekstissa oppijat osaavat kirjoittaa erittäin lyhyitä, muutamista virkkeistä koostuvia tekstejä, jotka liittyvät projektin aihepiireihin (esimerkiksi taiteeseen ja kulttuuriin). He osaavat käyttää erittäin yksinkertaista, konkreettista sanastoa tehtävien suorittamiseen, mutta tekevät monenlaisia virheitä.</p> |
| Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa | <p><b>A2.2</b><br/>Selviää kohtalaisesti monenlaisista jokapäiväisistä viestintätilanteista ja pystyy enenevässä määrin olemaan aloitteellinen viestintätilanteessa. LALI:n kontekstissa oppijat pystyvät osallistumaan projektin aiheisiin liittyviin keskusteluihin. He osaavat esimerkiksi kertoa joitakin yksityiskohtaisia perusteluja mielipiteilleen tai tulkinnoilleen taideteoksista.</p>   | <p><b>A1.2</b><br/>Selviytyy satunnaisesti yleisimmin toistuvista, rutiinimaisista viestintätilanteista tukeutuen vielä enimmäkseen viestintäkumppaniin. LALI:n kontekstissa oppijat pystyvät jossain määrin osallistumaan projektin aihepiireihin liittyviin keskusteluihin. He osaavat esimerkiksi ilmaista lyhyesti joitakin mielipiteitä tai tulkinnoita taideteoksista.</p>   |
| Viestinnän kulttuurinen sopivuus      | <p><b>A2.2</b><br/>Osaa käyttää kieltä yksinkertaisella tavalla kaikkein keskeisimpiin tarkoituksiin, kuten tiedonvaihtoon sekä mielipiteiden ja asenteiden asianmukaiseen ilmaisemiseen. Pystyy keskustelemaan kohteliaasti käyttäen tavanomaisia ilmauksia ja perustason viestintärutiineja. LALI:n kontekstissa oppijat osaavat ottaa huomioon joitakin kulttuurien välisiä eroja ja sopeuttaa omia tuotoksiaan niiden mukaisesti suorittaessaan tehtäviä monikulttuurisessa ryhmässä.</p>  | <p><b>A1.2</b><br/>Osaa käyttää muutamia kaikkein yleisimpiä kielelle ominaisia kohteliaisuuden ilmauksia rutiinimaisissa sosiaalisissa kontakteissa. LALI:n kontekstissa oppijat osaavat ottaa huomioon joitakin kulttuurien välisiä eroja ja jossakin määrin sopeuttaa omia tuotoksiaan niiden mukaisesti suorittaessaan tehtäviä monikulttuurisessa ryhmässä.</p>   |



[www.lali-project.eu](http://www.lali-project.eu)

Partners:



**élan interculturel**

[www.elaninterculturel.com](http://www.elaninterculturel.com)

De l'Art et D'autre

**stand129**

[www.stand129.at](http://www.stand129.at)



Turun yliopisto  
University of Turku

[www.utu.fi/en](http://www.utu.fi/en)



[inf.uni-sopron.hu](http://inf.uni-sopron.hu)



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.