

Päättymätön projekti
Puhetta eri S2-foorumeilla

Päättymätön projekti

Puhetta eri S2-foorumeilla

Toimittaneet

Yrjö Lauranto ja Marjut Vehkanen

Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten
ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos

Kakkoskieli 7

Taitto ja tekstien viimeistely Armi Sinerkari

ISBN 978-951-51-0038-2

ISSN 1238-9471 (painettu), ISSN 2342-4249 (verkkajulkaisu)

Helsinki 2014

Sisällys

Yrjö Lauranto ja Marjut Vehkanen

Alkusanat 7

I Uuskanavaista vuorovaikutusta

Hanna Jokela

Opiskelija tuottamassa ja tulkitsemassa uuskanavaisia tekstejä 13

Taru Ojanen

Tandemoppimista Skypessä. Raportti teletandemprojektista 24

Kirsi Podschivalow

Aletaan me tandemilla. Tandemoppimiskokeilu A1-tasolta alkaen Helsingin ja Vilnan yliopistoissa 43

Sirpa Tuomainen ja Aija Virtanen

Skype-suomea – kielten raja-aitoja kaatamassa 54

II Tavoitteellista puhetta opetuksessa

Lari Kotilainen ja Salla Kurhila

Kielitaitoa kokkaamalla 63

Kirsti Siitonen

Emootiot oppijan puheeseen. Ääntämisen opettamisesta näyttelemiseen 75

Susanna Virtanen

Vuorovaikutustaitojen opettaminen kaupallisen alan S2-opetuksessa 87

Paula Jääsalmi-Krüger ja Elisa Repo

Lihaton lokakuu puhuttaa Suomessa. Millä reseptillä valmistetaan maukas keskustelu myös saksankielisten oppijoiden kanssa? 99

Ilkka Posio

Opettajan kanssa juttusilla. Kysely opiskelijoiden asenteista erilaisia keskustelutilanteita kohtaan 112

Katri Annika Wessel

Minä pidän tästä valoa tulvivasta taulusta. Puheenaiheena suomalainen taide 121

III Puheen illuusio oppikirjoissa

Johanna Tanner

Kaikkihan tietää, että ne on epäluontevia. Miten S2-oppikirjojen dialogeja voisi kehittää? 135

Marjut Vehkanen

Miten puhetta opetettiin S2-oppikirjoissa ennen muinoin? 149

Heidi Viherjuuri

Ai mitä? Voitko sanoa uudelleen? Puheen illuusio suomen kielen alkeis-oppikirjoissa 164

IV Puheen palasia

Terhi Peltola

Ääntämisen ja keskustelun harjoittelua alkeista alkaen 181

Hanna Paloneva

Die Diphthonge sind getrennt. Saksankielisten oppijoiden huomioita suomalaisesta aksentista suomen kielen alkeiskurssilla 187

Lena Dal Pozzo

Havainnot subjektin käytöstä S2-puhujien kielessä ja oppikirjoissa 199

Alkusanat

Ulkomaisten yliopistojen Suomen kielen ja kulttuurin opintojen asiantuntijaryhmä UKAN täyttää tänä vuonna 45 vuotta. Asiantuntijaryhmän nimi on muuttunut vuosien varrella. Siitä kertoo jo lyhenne UKAN, joka on vakiintunut osaksi asiantuntijaryhmän nimeä. Lyhenteen taustalla on nimittäin sanaliitto Ulkomaanlehtori- ja kielikurssiasiain neuvottelukunta. Vuodesta 1998 UKANin sihteeristö on toiminut Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskuksen CIMOn alaisuudessa, ja CIMOssa UKANin toiminta kuuluu Suomen kielen ja kulttuurin yksikön piiriin.

UKANin toiminnan merkivuotia on juhlistettu erilaisin julkaisuin. Vuonna 2009 ilmestyi UKANin 40-vuotisen taipaleen kunniaksi julkaisu *Karjalanpaistista kaksoiskonsonanttiin: Suomen kielen ja kulttuurin vaikuttajat maailmalla*. Kirjassa kuvailaan sitä laajaa tehtäväkenttää, jonka Suomen ulkopuolella toimivien Suomen kielen ja kulttuurin yliopistonopettajien työ kattaa. Vuonna 2011 julkaistiin yhteistyössä Nykysuomen seuran kanssa artikkelikokoelma *Päättymätön projekti: Näkökulmia suomen kielen opetukseen*. Kirjassa käsitellään eri näkökulmista opetusmetodeja sekä opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Virikkeitä artikkeleihinsa kirjoittajat saivat Tampereella vuonna 2010 pidettyjen ulkomaisten yliopistojen Suomen kielen ja kulttuurin opettajien opintopäivien työpajoista.

Vuonna 2013 UKANin opintopäivät pidettiin Vaasassa, ja päivien ydinteemoja olivat puhuttu kieli, vuorovaikutus ja niiden opettaminen. Näihin aiheisiin kytkeytyy myös käsillä oleva artikkelikokoelma, jonka kirjoittajat toimivat Suomen ulkopuolella Suomen kielen ja kulttuurin opetustehtävissä tai Suomessa Suomen kielen ja kulttuurin opettajina. Mieltä ilahduttavaa on sekin, että osa kirjoittajista on niitä nuoria suomen kielen opiskelijoita tai vastavalmistuneita maistereita, jotka ovat toimineet lukuvuonna 2013–2014 maailmalla jossakin Suomen kielen ja kulttuurin opetusta tarjoavassa yliopistossa Suomen kielen ja kulttuurin opetusharjoittelijoina.

Käsillä oleva juhla-julkaisu liittyy oleellisesti vuoden 2011 artikkelikokoelmaan. Tarkoitus on saattaa kaikkien ulottuville sitä hiljaista opetustietoa ja -taitoa, joka on saatu ja jota on kehitetty edelleen erilaisten opetuskokeilujen ja erityyppisten kielitaitokurssien yhteydessä. Kirjan 16 artikkelia on jaettu neljään aihepiiriin. Ne ovat

- I Uuskanavaista vuorovaikutusta
- II Tavoitteellista puhetta opetuksessa

III Puheen illuusio oppikirjoissa ja

IV Puheen palasia.

Uuskanavaista vuorovaikutusta käsittelevät **Hanna Jokelan, Taru Ojasen, Kirsi Podschivalowin** sekä **Sirpa Tuomaisen** ja **Aija Virtasen** artikkelit kirjan ensimmäisessä osassa. Artikkelit liittyvät siihen, miten opiskelijat tulkitsevat uuskanavaisia tekstejä, miten uudet, sähköiset kielenkäyttökanaavat ovat vaikuttaneet kieleen ja sen käyttöön sekä miten uusia kielenkäyttökanoja voidaan käyttää hyväksi kielen opetuksessa ja oppimisessa, erityisesti silloin, kun kasvokkaiskeskusteluun ei ole riittävästi mahdollisuuksia.

Kaikki hyvä kielenopetus ja -oppiminen on tavoitteellista ja päämäärähakuista. Tavoitteellisuuteen liittyy olennaisesti autenttisuus. Autenttisuus ei ole kuitenkaan vain kielimuodon aitoutta, vaan opetuksen ja oppimisen näkökulmasta se liittyy eritoten siihen, millaista on se toiminta, jossa opittavaa kieltä tarvitaan. Puhutaankin toiminnan autenttisuudesta. Harjoitteet kannattaa rakentaa siis niin, että ne toimintana luovat yllättäviä tilanteita ja aitoa tarvetta ratkaista syntyneitä ongelmia. Tätä aihepiiriä käsittelevät kirjan toisessa osassa **Lari Kotilaisen** sekä **Salla Kurhilan, Kirsti Siitosen, Susanna Virtasen, Paula Jääsalmi-Krügerin** sekä **Elisa Revon, Ilkka Posion** ja **Katri Annika Wesselin** artikkelit.

Painetut oppikirjat ohjaavat opetuksen kulkua monella tavoin. Yksi seikka, johon sekä opettajat että opiskelijat kiinnittävät huomionsa, on se, miten puhe ja vuorovaikutus on siirretty paperille. Kysymys ei ole niinkään siitä, että esimerkiksi kirjoitetun oppikirjadialogin pitäisi olla tarkka litteraatio jostakin todellisesta puhetilanteesta, vaan siitä, miten staattiseen tekstiin pystytään luomaan mahdollisimman käyttökelpoinen kuva todellisen kasvokkaisuorovaikutuksen luonteesta. Puheen illuusiota oppikirjoissa käsittelevät tämän artikkelikokoelman kolmannessa osassa **Johanna Tanner, Marjut Vehkanen** ja **Heidi Viherjuuri**.

Puhetta voidaan luonnollisesti tarkastella myös niin, että kiinnitetään erityishuomio siihen, mistä osasista se koostuu. Ääntäminen – sekä segmentaaliseen puoleen että prosodiaan liittyvä – on olennainen osa puhuttua vuorovaikutusta. Ääntämiseen kytkeytyvät puolestaan kiinteästi ne asenteet, joita kielenpuhujilla on vieraita aksentteja kohtaan. Näihin seikkoihin pureutuvat artikkeleissaan **Terhi Peltola** ja **Hanna Paloneva**. Puhutun kielen lauserakenne on monissa paikoin erilainen kuin kirjoitetun kielen. Esimerkiksi subjektipronominin käyttö ensimmäisessä ja toisessa persoonassa on erilaista puhutussa ja kirjoitetussa kielessä. S2-oppijoiden ja oppikirjatekstien subjektipronominin käyttöä tarkastelee artikkelissaan **Lena Dal Pozzo**. Nämä kolme artikkelia muodostavat kirjan neljännen osan.

Kehitystyö Suomen kielen ja kulttuurin opetuksen saralla ei pääty koskaan, ja niinpä käsillä olevan julkaisunkin nimi liittyy UKANin edelliseen, vuonna 2011 ilmestyneen kirjan nimeen. Meidän projektimme on päättymätön, ovatpa tarkastelun kohteena sitten opetuksen sisällölliset valinnat, puhuttu ja kirjoitettu kieli tai opetustmenetelmät. UKANille on aina ollut tärkeää yhteistyö muiden Suomen kielen ja kulttuurin

toimijoiden kanssa. Tämäkin artikkelikokoelma on yhteistyön tulosta, sillä se julkaistaan Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitoksen Kakkoskieli-julkaisusarjassa. Suuret kiitokset ansaitsee myös suomen kielen kandidaatti **Armi Sinerkari**, joka viimeistelee maisteriopintojaan NORSU-laitoksessa. Sen lisäksi, että hän vastaa kirjan taitosta, hän on tehnyt lukuisia parannusehdotuksia tekstien rakenteeseen ja kieliasuun.

Yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää UKANille, mutta se on koko Suomen kielen ja kulttuurin opetusalan elinehto. Toivottavasti tämä julkaisu pystyy omalta osaltaan lisäämään entisestään yhteistyötä niiden eri ulkomaisten yliopistojen välillä, joissa Suomen kieltä ja kulttuuria opetetaan.

I Uuskanavaista vuorovaikutusta

Opiskelija tuottamassa ja tulkitsemassa uuskanavaisia tekstejä

1 Johdanto

1.1 Lähtökohtia ja tavoitteita

Kirjoituksellani on kaksi lähtökohtaa ja näkökulmaa. Ensinnäkin tarkastelen sitä, miten S2-opiskelijat erottavat puhutun ja kirjoitetun kielen piirteitä omista teksteissään sekä muiden tuottamissa teksteissä, jotka edustavat uuskanavaisia tekstejä. Toiseksi pohdin alustavasti uuskanavaisen viestinnän mahdollisuuksia, etuja ja ongelmakohtia kielen opetuksessa ja opiskelussa.

Kirjoituksessani tarkoitan uuskanavaisilla teksteillä laajasti erilaisia verkkotekstejä, kuten sosiaalisen median tekstejä. Uuskanavaiset tekstit voivat olla reaaliaikaisia tai ei-reaaliaikaisia, ja luonnollisesti verkkokeskustelijoiden rekisterinvalintaan vaikuttavat monet tekijät. Näiden tekstien puheenomaisuus vaihtelee, mutta verkkokeskusteluissa on kuitenkin puhutun kielen piirteitä, ja ainakin paikoin niiden voi ajatella edustavan kirjoitettua puhuttua kieltä.

Artikkelissa tarkastelen omia opiskelijoitani, Tarton yliopiston virolaisia suomen kielen opiskelijoita. Tarkasteltavat esimerkit ovat äidinkielenään viroa puhuvien virolaisten teksteistä. Vironkieliset opiskelijat ovat kiinnostava ryhmä puhutun ja kirjoitetun kielen erojen hahmottamisen kannalta, koska – hieman karkeasti sanottuna – viro kielessä tietyt yleiskielen piirteet ovat lähellä suomen kielen puhuttuja variantteja, mikä voi ohjata opiskelijoita pitämään myös joitakin suomen puhutun kielen piirteitä kirjakielisinä (ks. tarkemmin lukua 3). Viro on mielenkiintoinen maaperä puhutun ja kirjoitetun kielen opettamisen tarkastelulle myös siksi, että Virossa ihmisillä on nykyään paljon kontakteja Suomeen esimerkiksi työssäkäynnin vuoksi.

1.2 Artikkelin kulku

Artikkelissani pohdin puhutun ja kirjoitetun kielen suhdetta opetuksessa. Tarkastelen luvussa 3 opiskelijoiden omia tekstejä ja luvussa 4 sitä, miten he huomaavat suomen

kielen lyhyitä pronomineja ja muita puhutun kielen ilmiöitä muiden tuottamassa kielessä, kuten keskusteluforumien teksteissä. Luvussa 5 kerron kokemuksistani, jotka liittyvät siihen, miten Facebook-ryhmään kuuluminen voi tukea kielen opiskelua.

Artikkelin aineiston olen kerännyt omilta opiskelijoiltani. Kirjoitukseni ja pohdintani perustuvat opiskelijoiden teksteistä tekemiini havaintoihin, seminaariryhmässäni teettämäni kyselyyn sekä Facebook-opetuskokeiluihini.

2 Puhuttu ja kirjoitettu kieli tutkimuksessa ja opetuksessa

Kirjakieltä voi puhua ja puhekieltä kirjoittaa. Kirjoitetun ja puhutun kielen eroissa on lopulta kysymys siitä, ilmeneekö tuotettu kieli ääniaaltoina ilmassa vai merkkeinä paperilla. (Esim. Viinikka & Voutilainen 2013.) Termit puhekieli ja puhuttu kieli sekä kirjakieli ja kirjoitettu kieli eivät luonnollisestikaan tarkoita täysin samaa, mutta tässä kirjoituksessa käytän niitä jotakuinkin synonyymisesti. Uuskanavaisessa kirjoitetussa kielessä on puhutun kielen piirteitä.

Fennistiikassa on jo vuosikymmeniä sitten pohdittu sitä, että viestintäprosessit ovat puheessa ja kirjoituksessa erilaisia ja näiden kielimuotojen vertaaminen toisiinsa voi olla ongelmallista. On kritisoitu myös sitä, että kirjoitettu kieli on usein nähty oikeana ja ensisijaisena, vaikka molempia tulisi tarkastella niiden omista lähtökohdista. (Ks. esim. Helasvuo 1988.) Entä eroavatko puheen ja kirjoitetun kielen kieliopit? 2000-luvun alussa esimerkiksi Auli Hakulinen (2003) on pohtinut sitä, ovatko puhutun ja kirjoitetun kielen kieliopit erkaantuneet toisistaan. Hakulinen (mts. 6) toteaa, että jo silmämääräisestikin puhutut ja kirjoitetut tekstit eroavat toisistaan, koska samoja kielioppiresursseja käytetään eri tavoin. Tarkastelunsa loppuksi Hakulinen (mts. 7) toteaa – kymmenen vuotta sitten –, että normitetun, varioimattoman yleiskielen ala on kaventunut sekä puhuttuna että kirjoitettuna.

Puhuttu ja kirjoitettu kieli eroavat toisistaan siinä, miten niitä tuotetaan ja vastaanotetaan. Kuten esimerkiksi Viinikka ja Voutilainen (2013: 20) muistuttavat, kirjoitetussa kielenkäytössä osallistujat eivät yleensä ole yhteisessä tilassa. Kirjoitettua vuorovaikutusta voi pitää myös viivästyneenä, mutta esimerkiksi sosiaalisessa mediassa vuorovaikutus voi olla melkein yhtä nopeaa kuin puhetilanteessa.

Lasse Koskela kirjoittaa *Kotus*-blogissaan syyskuussa 2013 seuraavasti: ”Jotenkin voisi ajatella niin, että ensin opitaan puhumaan suomea, sitten lukemaan ja kirjoittamaan sitä. Näinhän suomalainenkin kielensä oppii. Tämä tekee opetuksesta haasteellista. Ja jos suomen opiskelija kysyy, mitä tarkoittaa ’haasteellista’, voi hänelle sanoa että ’vaikeeta’.” Vaatimus suomen kielen varianttien opettamisesta on tärkeä, mutta erilaisessa tilanteessa ollaan, kun suomea opiskellaan ulkomailla ja suomen käyttö painottuu luokkahuone- ja opiskelukontekstiin. Tästä huolimatta opiskelijoiden tulisi saada mahdollisimman todenmukainen ja kokonaisvaltainen kuva suomen kielestä erilaisine variantteineen. Esimerkiksi monet Suomeen vaihto-opiskelijoiksi lähteneet opiskelijat ovat kommentoineet puhutun suomen yllättäneen: sanasto ja kaikenlainen

muotojen lyhentyminen ovat hämmentäneet, vaikka kielitaito olisi ollut varsin hyvä ja vaihtoon lähdeittäessä. Puhutun kielen piirteisiin tutustumisessa apuna ja ilona voi olla uskanavainen viestintä – näin ainakin itse haluaisin uskoa.

Todenmukaisuuden ja autenttisuuden kysymys on tärkeä kielen opiskelussa. Johanna Tanner (2012) tarkastelee väitöstutkimuksessaan S2-oppikirjoja asiointidialogien kuvaaman vuorovaikutuksen näkökulmasta. Hän keskittyy opetusmateriaalien dialogien intersubjektuuteen ja dialogien edustavuuden tarkasteluun. Tanner (mt.) tutkii sitä, miten opetusmateriaalien dialogit vastaavat todellisia tilanteita ja minkälaisen kuvan oppikirjadialogit antavat suomenoppijalle vuorovaikutuksesta ja tilanteeseen soveltuvasta kielenkäytöstä. Hän pohtii autenttisuutta ja sen suhdetta kielenkäyttöön ja luokkahuonetilanteisiin ja esittelee autenttisuudesta esitettyjä näkemyksiä. Tannerin (mts. 182) mukaan yksi mahdollinen näkökulma autenttisiin keskusteluihin on se, että ne voisivat toimia oppikirjojen laadinnassa enemmän lähtö- ja vertailukohtana kuin itseisarvona.

Kirjakielen ja puhekielen opettamisesta S2-opetuksessa ja oppikirjoissa on käyty vilkasta keskustelua eri aikoina; tämän keskustelun vaiheita aiemmista ajoista nykypäivään voi tarkastella esimerkiksi Tannerin (2012) väitöskirjasta. Yrjö Lauranto (1995) esittelee kirjakieleen ja puhekieleen suhtautumista sekä niiden painopisteitä ja arvottamista opetuksessa 1990-luvun puolivälissä. Hän korostaa kielellisen variaation esille tuomisen ja puhutun kielen varianttien opettamisen välttämättömyyttä S2-opetuksessa. Lauranto perustelee kantaansa myös sillä, että pelkkä kirjakielinen malli hankaloittaa opiskelijan mahdollisuuksia integroitua kielellisesti ja kulttuurisesti suomalaisen yhteiskuntaan ja puhujayhteisöön. Todellisissa vuorovaikutustilanteissa oppikirjamainen puhe väistämättä lisää oppijan toiseutta (ks. Lauranto 1995; Lehtonen 2004).

Uuskanavaisten tekstien kieli sijoittuu usein puhutun ja kirjoitetun kielen välimaastoon. Internetin ansiosta myös ulkomailla suomea opiskelevalla on ajasta ja paikasta riippumatta runsaasti mahdollisuuksia havainnoida suomea sekä osallistua keskusteluihin ja samalla omaksua verkkoviestinnälle ominaista kieltä ja tapoja.

3 Kirjoitetun ja puhutun rajalla: *minä*-pronomini

Kokemukseni mukaan vironkielisten opiskelijoiden on esimerkiksi vaikea uskoa, että suomessa kirjakielessä kullakin persoonapronominilla on vain yksi muoto, kuten *minä*. Vironkieliset opiskelijat usein käyttävät (kaikentyypisissä) teksteissään *mä*-pronominia, koska viron kielessä kaikilla persoonapronomineilla on yleiskielessäkin pitkä ja lyhyt muoto, esimerkiksi *mina*-pronominilla lyhyt *ma*. Lyhyt muoto *ma* on neutraali ja *mina* tavallisesti korostein ja kontrastoiva, joten myös suomenkielisissä (asia)teksteissä valitaan helposti muoto *mä*, koska *minä* tuntuu vironkielisen kieltäjänsä mukaisesti liian painokkaalta ja korostetulta. Tarkastelen tässä luvussa opiskelijoideni omia tekstejä ja luvussa 4 sitä, miten he huomaavat lyhyitä pronomi-

neja muiden tuottamassa teksteissä. Subjektina olevan nominatiivimuotoisen *minä*-pronominin lisäksi kiinnitän huomiota myös muihin *minä*-pronominin taiputusmuotoihin.

Kirjoitetussa suomen kielessä yksikön ensimmäisen persoonan pronomini jätetään usein pois ja persoona ilmenee verbin persoonamuodosta. Puhutussa suomessa on tavallista käyttää ensimmäisen persoonapronominin lyhyttä muotoa; *minä*-pronomini on sen sijaan painokas tai kontrastiivinen. (ISK 2004: 706–707; Lappalainen 2008.) Viron kielen pronominit *mina* ja *ma* muistuttavat siis paljon suomea, mutta ovat molemmat olemassa myös kirjoitetussa yleiskielessä.

Monissa oppikirjoissa esitellään puhutun kielen piirteitä tai käytetään puhekielisiä tekstejä, erityisesti dialogeja, kirjakielisten rinnalla tai lisänä. S2-oppikirjojen dialogeissa Tanner (2012) pitää yksittäisenä puhe- ja kirjakielen vaihteluun liittyvänä tekijänä persoonapronomien käyttöä ja kiinnittää huomiota erityisesti *minä*-pronominiin. Puheessa kielenoppijan *minä*-pronominin liikakäyttö voi vaikuttaa ”taitamattomalta” (Lehtonen 2004: 112–115). Käännössuomessa puolestaan *minä*-pronominin käyttö poikkeaa supisuomesta: *minä*-pronominia käytetään enemmän, ja puhekieltä jäljiteltäessä sen käyttö voi tuoda persoonan liian korosteisesti esiin tai tehdä tekstistä aiottua kirjakielisemmän (Mauranen & Tiittula 2005).

Erilaisissa sosiaalisen median teksteissä muodollisuuden aste vaihtelee äänessä olevan kirjoittajan ja tilanteen mukaan, mutta voidaan olettaa, että kirjoitettua puhutua kieltä muistuttavassa kielimuodossa lyhyiden pronominien käyttö on tavallisempaa kuin kirjakielisten. Opiskelija on joka tapauksessa valintojen edessä. Vironkielisen opiskelijan pronominien vaihtelu johtuu puhutun suomen kielen vaikutusta todennäköisemmin heidän äidinkieltensä vaikutuksesta suomeen.

Havainnollistan kirjakielisten pitkien ja puhekielisten lyhyiden persoonapronomien vaihtelua opiskelijoiden kirjoitelmissa. Seuraavat esimerkit ovat kursseilla kirjoitettua harjoitustehtävistä. Kaikki esimerkit olen kerännyt toisen tai kolmannen vuoden suomen kielen opiskelijoiden teksteistä. Opiskelijat ovat antaneet suostumuksensa tekstien käyttöön tutkimustarkoituksessa, ja näitä kirjoitelmia toimitetaan myös oppijan kielen korpuksen.

Esimerkissä 1 opiskelija kirjoittaa siitä, mikä asunnon valitsemisessa ja kodissa on hänelle tärkeää.

- (1) Uskoisin, että en ostaisi asuntoa, jos tietäisin, että naapurit ovat rikolliset tai alkoholistit. Mutta jos he olisi vain vähän äänekkäitä, se ei olisi **minulle** ongelma. **Ma** en ole valmis maksamaan ylimääräistä, koska en ole rikas. Lisäksi – miten **ma** saisin olla varma, että nämä naapurit todella hyvät ovat?

Esimerkkikatkelmassa esiintyy pronominisubjektittomia verbinmuotoja (*uskoisin, en ostaisi, tietäisin, en ole*) sekä norminmukainen allatiivimuoto *minulle*. Nominatiivimuotoinen pronominisubjekti on sen sijaan kahdesti *ma*. Viron kielen vaikutusta lienee se, että *ä*:n sijaan *minä*-pronominin varianteissa esiintyy usein *a*.

Esimerkki 2 osoittaa hausalla tavalla opiskelijan olevan epävarma pitkän ja lyhyen muodon valinnasta: hän on lisännyt pitkän *minä*-pronominin sulkeisiin lyhyen *mä*-pronominin jälkeen.

- (2) Viron kieli on aina ollut lempiaineeni. Siksi menin yliopistoon opiskelemaan viron kieltä. Myöhemmin olen miettinyt miksi. Mitä **mä (minä)** oikein ajattelin? Koulussa minulla oli erittäin mukava viron kielen opettaja, mutta en halunnut tulla opettajaksi. Opettajat eivät ole Virossa niin tyytyväisiä kuin Suomessa. Joskus luin lehdestä, että opettajan ammatti aiheuttaa Virossa eniten tyytymättömyyttä. Luultavasti ajattelin, että kyllä **minä** kolmessa vuodessa pystyn keksimään, miksi haluan tulla.

Esimerkin 2 tekstin kieli on yleisesti hyvin huolellista, mutta ilmeisesti pitkä *minä*-pronomini olisi kirjoittajasta tuntunut liian painokkaalta ja korosteiselta esimerkin kysymyksessä, vaikka esimerkin lopussa onkin *minä*-pronomini *että*-lauseessa.

Kuten esimerkki 3 osoittaa, erityisen hankalaa opiskelijoille näyttää olevan genetiivin *minun* sekä adessiivin *minulla* ja allatiivin *minulle* pitkien kirjakielisten muotojen muistaminen.

- (3) **Mulle** on syksy aina hankala aika ja kaikki väsyttää enemmän kuin tavallisesti.

Suomen yleiskieliset genetiivit, adessiivit ja allatiivit mieluusti korvattaisiin muodoilla *mun*, *mulla* ja *mulle*. Viron kielessä taaskin pitkien muotojen rinnalla on lyhyitä muotoja, jotka näissä tapauksissa olisivat *mu*, *mul* ja *mulle*. Opiskelijan kirjoitelmasta poimitussa esimerkissä 3 on varsin tyyppillinen *mulle*-muoto. Viron kielessä juuri tämä muoto olisi täysin norminmukainen allatiivi.

Neljäs esimerkki on peräisin kirjoituksesta, jossa opiskelija kertoo ihanteellisesta työpaikasta ja siitä, mikä hänelle on tärkeintä ammatin valinnassa.

- (4) **Mielestäni** työskenteleminen lasten kanssa ei tule ikinä tylsäksi. Työaika voisi myös olla vaihteleva. **En haluaisi** enää työskennellä paikassa, missä työpäivät on hyvin pitkät ja työ on fyysillisesti raskas. **Mun mielestä** voisi työaika muuttua, niin että joskus **käysin** töissä aamupäivällä, joskus iltpäivällä.

Esimerkin 4 ensimmäisessä lauseessa persoona käy ilmi possessiivisuffiksista *mielestäni*, mutta kaksi lausetta myöhemmin *mielestä* esiintyy genetiivimuotoisen *mun*-pronominin kanssa ilman possessiivisuffiksia. Esimerkin kolmannessa virkkeessä sen sijaan on kirjakielelle tyyppillinen tapaus, jossa predikaattiverbin yhteydessä ei ole ilmi-pantua subjektipronominia (*en haluaisi*).

Sama ilmiö näyttäisi koskevan yksikön toisen persoonan *sinä*-pronominia, joskin opiskelijoiden kursseilla tuottamissa teksteissä yksikön toisen persoonan pronomi-

nia esiintyy kaiken kaikkiaan ensimmäistä persoonaa vähemmän, sillä tyypillisimmin opiskelijat kirjoittavat omasta elämästään, kokemuksistaan ja mielipiteistään.

Seuraava esimerkki 5 ei kuulu edellä käsiteltyyn kirjoitelma-aineistoon, vaan se on opiskelijan lähettämästä sähköpostiviestistä. Opiskelija ei tällä hetkellä opiskele suomen kieltä, mutta on opiskellut sitä sivuaineenaan ja on etenkin suullisesti sujuva viestijä.

- (5) **Mun** vokaalisointua varmasti ei ollut ihan mukava lukea, mutta kiitos, että **sä** itse olit niin mukava ja kuitenkin luit. Toin **sinulle** myös pienen lahjan, – –.

Esimerkissä 5 esiintyy *minä*-pronominin lyhyt genetiivimuoto *mun*. Lisäksi siinä esiintyy *sinä*-pronominista sekä lyhyt että pitkä muoto. Luonnollisestikaan ei pidä unohtaa sitä, että äidinkielen suomalaisenkin viestinnässä kirjakielen ja puhekielen pronomini muodot voivat vaihdella.

4 Opiskelijat tunnistamassa puhuttua ja kirjoitettua kieltä

Jotkin horjuvuudet opiskelijoiden tuottamissa – asiatyylillä kirjoitetuissa – teksteissä saattavat johtua heidän äidinkielenensä ja suomen eroista, kuten edellisessä luvussa esitetyt esimerkit ja pronominiinien lyhyiden muotojen käyttö osoittavat. Tarkentaakseni havaintojani ja käsityksiäni siitä, miten opiskelijat tunnistavat ja kuvailevat puhutun suomen piirteitä kirjoitettuun kieleen verrattuna, laadin seminaarini opiskelijoille pienen kyselyn. Suomen kielen ja kulttuurin seminaari on pää- ja sivuaineopiskelijoille yhteinen kandidaattivaiheen seminaari. Suurin osa aiemmassa luvussa esiteltujen esimerkkien kirjoittajista on myös kyselyyn vastanneiden joukossa. Ryhmäläisiä ja vastaajia on kymmenen, ja vastaamisen aikaan he olivat opiskelleet suomea keskimäärin kaksi vuotta. Otos on toki hyvin alustava ja pieni, mutta kertoo kuitenkin siitä, mitä tässä vaiheessa opintojaan oleva (virolainen) suomen kielen opiskelija tyypillisesti tietää.

Kysely koostuu taustatiedoista, verkkokeskustelujen analysoinnista ja avoimesta kysymyksestä. Kaikki opiskelijat ovat käyttäneet opintojensa ensimmäisenä vuonna oppikirjanaan paikallisen lehtorimme Margit Kuuskin kirjaa *Suomi selväksi*, jonka tekstit ovat yleiskielisiä ja jossa puhekielisistä muodoista annetaan jonkin verran esimerkkejä. Opintojen toisesta vuodesta alkaen puhekielen esittely ja käyttö on selvemmin osa kursseja. Toisesta vuodesta alkaen suurin osa kursseista on äidinkielisten opettajien pitämiä. Suurella osalla ryhmän opiskelijoista on Tarton yliopistossa suoritettujen opintojen lisäksi myös muita kokemuksia suomesta ja Suomesta. Esimerkiksi vain kaksi kymmenestä ei ole oleskellut Suomessa; kaikilla muilla on kokemuksia vaihto-opiskelusta, CIMOn kesäkurseista tai kesätöistä tai muista työrupeamista Suomessa. Suuri osa vastaajista ilmoittaa myös käyttävänsä suomea ainakin jonkin verran vapaa-aikanaan: seitsemän ilmoittaa lukevansa suomalaisia lehtiä tai kirjoja tai katsovansa suomalaisia elokuvia. Kaksi vastaajaa ilmoittaa käyttävänsä suomea Facebookissa.

Heistä toinen lisää, että ”koko Facebook on suomeksi”. Vain kaksi ryhmäläistä ilmoittaa, ettei käytä suomea opiskeluajan ulkopuolella.

Kyselyssä oli neljä katkelmaa verkkokeskusteluista internetin keskustelufoorumilta ja verkkolehtien lukijoiden kommentista. Alla esimerkkinä kaksi katkelmaa, joissa näkyy kirjoitetun puhutun kielen tyypillisiä piirteitä.

Vierailija

lapsenvahtia tännekin

Niin joo..itse mietin ihan samaa, tota lastenhoitajaa..mistä löytyis, ja kuinka vanha pitäis lapsen olla, että uskaltais jättää teinitytön hoitoon.. itellä 7 kk ja 5v tytöt. ja paljonko ihmiset sit yleensä maksaa lastenvahdeille? oon just jäänyt yh:ksi ja lastenhoitajalle olis kyllä kysyntää.. (<http://www.meidanperhe.fi/keskustelu/>)

Kommentoija

eiköhän nykyään vanhempien pitäis jo tajuta ettei nää oo mitään lasten pelejä. pitäis myös ottaa ne pelikoneiden ohjeläpyksät kauniiseen käteeseen ja asettaa ne ikärajalukot päälle, ettei kakara pääse käsiksi vaikka pelin jostain olis saanut. turha syytellä pelifirmoja sitten myöhemmin kun ne kuitenkin ovat tarjonneet ikälukot näihin uusiin koneisiin. (www.iltalehti.fi; lukijoiden kommentteja uutiseen *Oletko ostamassa tätä hittipeliä lapselle? Mieti uudelleen*)

Opiskelijoita pyydettiin poimimaan teksteistä tunnistamansa puhutun kielen piirteet. Ne oli mahdollista merkitä joko tekstiin tai kirjoittaa erillisessä vastauksessa. Suurin osa opiskelijoista oli (erikseen pyytämättä) antanut merkitsemistään puhekielen muodoista myös kirjakielisen variantin ja joskus myös lyhyesti kommentoinut ilmiötä. Lisäksi opiskelijoilta kysyttiin omana kysymyksenään, mitä (muuta) suomen puhekielen piirteitä he tietävät ja tuntevat.

Vapaissa vastauksissaan opiskelijat pitivät tyypillisinä puhutun kielen piirteinä sananmuotojen lyhentymistä (”lopout pois”). Useimmat luettelivat joitakin tuntemiaan puhekielen tai slangin sanoja. Tavallisimpia esimerkkejä olivat *mutsi*, *faija*, *jätski* ja *leffa*. Muutamia opiskelijoita kirjoittivat monien puhekielen sanojen olevan vierasperäisiä lainasanoja. Kaksi opiskelijaa mainitsi myös vahvistussanat *hirveän* ja *tosi*, mikä johtunee siitä, että opettajat ovat heidän tekstejään korjattaessaan kommentoineet ilmausten olevan puhekielisiä. Muutamia opiskelijoita pohtivat vastauksissaan osuvalla tavalla puhekielen luonnetta. He olivat huomanneet erilaisten dialogipartikkelien olevan tavallisia puhekielessä, ja useimmat mainitsivat ne tavalla tai toisella. Yksi opiskelija kirjoitti *reaktio-sanoista*, toinen *täytesanoista*. Eräänlaisena puhutun ja kirjoitetun kielen periaatteellisena erona yksi opiskelija kuvaili sitä, että ”kirjakielissä lauseen rakenne on selvempi”. Varsinaista puhutun ja kirjoitetun kielen arvottamista ei vastauksissa ilmennyt. Seuraavassa tarkastelen sitä, miten opiskelijat hahmottivat puhutun kielen tuntomerkkejä näyteteksteissä.

4.1 Pronomininit

Näyteteksteistä kahdeksan opiskelijaa kymmenestä osoitti tunnistavansa lyhyen *mä*-pronominin puhuttuun kieleen kuuluvaksi muodoksi. *Minä*-pronominien muissa sijoissa oleviin lyhyihin muotoihin ei sen sijaan kiinnitetty huomiota yhtä selvästi: vain kolme opiskelijaa poimi tekstistä lyhyen *mulla*-pronominin. Vironkielinen opiskelija todennäköisesti kokee *mulla*-pronominin tutuna ja neutraalina viron kielen lyhyen *mul*-pronominin vuoksi.

Demonstratiivit ovat myös hyvin kiinnostavia havainnoitavia vironkielisen suomen oppijan kannalta. Yksikön ja monikon kolmannen persoonan persoonapronomineilla ja demonstratiiveilla on etenkin virossa osin samankaltaista käyttöä. Esimerkiksi yksikön kolmannen persoonan pronomini *tema* ja sen lyhyt variantti *ta* viittaavat hyvin laajasti ihmisiin, olioihin ja asioihin. Vironkielisen saattaa sen sijaan olla hankalampaa hahmottaa suomen *se*-pronominin ihmisviitteistä käyttöä.

Persoonapronominien lisäksi kyselyn esimerkkiteksteissä esiintyi myös demonstratiivipronominien puhekielisiä muotoja, ja vastaavasti kahdeksan opiskelijaa kiinnitti huomiota puhekielisiin demonstratiivipronomineihin (*tää, nää; toi*). Kaikille opiskelijoille lyhyiden demonstratiivien kirjakielisen muodon päätteleminen ei ollut täysin selvää: jotkut arvelivat vastauksissaan *nää*-muodon viittaavan *ne*-pronomiiniin. Tämä on varsin luonnollista, sillä suomen ja viron persoonapronomininit ja demonstratiivit merkityksineen ovat hämmäntävänkkin risteäviä. Viron monikon kolmannen persoonan demonstratiivi on *need*, ja monikon kolmannen persoonan persoonapronomineilla on pitkä muoto *nemad* ja lyhyt muoto *nad*, jotka ovat hyvin laajakäyttöisiä yksikön kolmannen persoonapronominien tapaan.

4.2 Muita ilmiöitä

4.2.1 Verbinmuodot

Puhekieliset *olla*-verbin lyhyet taiputusmuodot (teksteissä *oon, ootte*) osoittautuivat hyvin selvästi tunnistettaviksi, sillä yhdeksän opiskelijaa kymmenestä oli poiminut ne näyteteksteistä. Seitsemän opiskelijaa kiinnitti huomiota muuhun verbinmuotojen lyhenemiseen, kuten konditionaalimuotoihin *pitäis* ja *sais*. Subjektin ja predikaatin kongruenssin puuttumista (esimerkiksi *paljonko ihmiset sit yleensä maksaa*) kommentoi opiskelijoista vain kaksi, vaikka useampi mainitsi esimerkkejä subjektin ja predikaatin inkongruenssista tyypillisinä puhekielen piirteinä avoimessa vastauksessaan. Kaksi opiskelijaa mainitsi myös niin sanotun *me*-passiivin.

4.2.2 Partikkelit ja adverbit

Näyteteksteissä on myös erilaisia partikkeleja ja adverbeja sekä niiden puhekielisiä muotoja ja variantteja. Kahdeksan opiskelijaa merkitsi teksteissä esiintyvät *sit-* ja *mut-*

konjunktiot puhekielisiksi. Opiskelijoista vain kolme poimi teksteistä dialogipartikkelit (esimerkiksi *no, joo*) tai ainakin osan niistä. Niitä kommentointiin neljässä avoimessa vastauksessa, ja ne ovat tavallisesti yksi niistä ilmiöistä, joka yllättää Suomeen opiskelemaan tai työskentelemään lähteneet virolaisopiskelijat. Erityisesti *joo*-partikkelin runsas esiintyminen puhutussa suomessa huvittaa virolaisia opiskelijoita.

4.2.3 Sanastollisia seikkoja

Sanastollisesti opiskelijat kiinnittivät näyteteksteissä huomiota melko samoihin asioihin. Kaikki mainitsivat puhekielisiksi sanat *muksu* ja *kakara*. Sanat olivat mahdollisesti ainakin osalle vieraita ja uusia, mutta lastenhoitoa käsittelevän keskustelun perusteella he todennäköisesti päättelivät, että puhe on koko ajan lapsista. Kukaan opiskelijoista ei kiinnittänyt huomiota sanaan *ohjeläpyksät* – voimme olettaa, että kirjoittaja on tarkoittanut sanaa *ohjeläpyskä*. Kumman tahansa kirjoitusasun mukaisena sana luultavasti on opiskelijoille uusi, eivätkä he osaa ottaa kantaa sen kirja- tai puhekielen asteeseen. Näyteteksteissä esiintyi lastenhoitajista puhuttaessa myös jonkin verran lyhenteitä: *mll:n* ja *yh:ksi* sekä *Hkiin*. Puolet opiskelijoista arveli lyhenteiden olevan puhutun kielen piirteitä, mikä saattaa johtua siitä, että lyhenteet ovat heille vieraita. Ehkä he myös ajattelivat näiden lyhenteiden olevan verkkokeskusteluille tyypillisiä ilmauksia, koska puheenomaisessa verkkokeskusteluissa lyhennetään kirjoitetun kielen muotoja, vaikkei lyhenteiden käyttö sinänsä ole puhutun kielen ominaisuus.

4.2.4 Loppukahdennus

Loppukahdennus on esimerkki ilmiöstä, jossa suomen kielen kirjoittaminen ja ääntämys eroavat toisistaan. On varmasti varsin oppikirja- ja opettajakohtaista, miten paljon opiskelijaa ohjataan havainnoimaan ja tuottamaan loppukahdennusta. Loppukahdennus kuuluu puhuttuun suomeen muttei näy kirjoituksessa, mikä tuottaa ehkä oppijoita enemmän ongelmia äidinkielisille kirjoittajille. Kukaan opiskelijoista ei ollut kiinnittänyt huomiota *tänneki*-sanaan. Sen sijaan kaksi opiskelijaa arveli *saanukki*-sanan olevan puhekielinen muoto; ilmeisesti sanan kieliasu kiinnitti heidän huomionsa, vaikkeivät he olisi osanneet sitä tarkemmin eritellä.

5 Facebook-ryhmä oppimisympäristönä

Olen itse työskennellyt useina kesinä Suomessa suomen kielen opettajana vaihtoopiskelijoille tarkoitetuilla intensiivikursseilla. Vuosien jälkeen on ollut hauskaa ja lämmittävää huomata, että kurssien entiset opiskelijat usein kommentoivat toistensa päivityksiä, kuvia ja ajatuksia Facebookissa suomeksi – vaikka heidän suomen opiskelunsa ei olisi jatkunut alkeiskurssia pidempään eikä heillä olisi vuosiin ollut tiiviimpiä yhteyksiä suomen kieleen tai Suomeen. Tämä johtuu ilmeisesti siitä, että he ovat tu-

tustuneet toisiinsa Suomessa ja useimmiten vieläpä suomen kielen opiskelun parissa. Facebook on heidän Suomessa opiskellessaan ollut tärkeä yhteydenpidon ja tiedotuksen väline, ja kun yhteydenpito on jatkunut kunkin palattua tahoilleen, tietyt yhdistävät asiat innostavat heitä käyttämään oppimaansa suomea keskinäisessä viestinnässään. Monet opiskelijat ovat kertoneetkin käyttävänsä ainakin joitakin suomen kielen fraaseja kirjoitellessaan Facebookissa sellaisten opiskelijoiden kanssa, joihin ovat tutustuneet Suomessa, vaikka heillä muuten olisi yhteisenä kielenä jokin muu.

Lukuvuoden 2013–2014 alussa alussa perustin Facebook-ryhmän Tarton yliopiston Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijoille, jotka ovat kiinnostuneita keskustelemaan suomeksi myös varsinaisten kurssien ulkopuolella. Ryhmäläisiä on tällä hetkellä 23, ja heistä suuri osa on opiskelijoita, jotka ovat ryhmään liittyessään olleet suomen kielen käytön kurssilla. Mukana on kuitenkin myös jonkin verran opiskelijoita, jotka ovat tällä hetkellä Suomessa opiskelemassa. Ryhmään osallistuminen ei siis ole pakollinen osa mitään kurssia. Koen vapaaehtoisuuden olevan ryhmän toiminnan edellytys, vaikka toisaalta voi olla haasteellista löytää yhdistäviä tekijöitä, jotka pitävät ryhmän koossa ja aktiivisena. Päivitän ryhmän sivua kahdesta kolmeen kertaan viikossa, ja lisäksi suomalainen harjoittelija kirjoittaa ja linkittää jotakin sivulle viikoittain. Opiskelijoista muutamat ovat innokkaita kommentoijia, suurelle osalle riittää päivityksiin ja linkitettyyn materiaaliin tutustuminen (ryhmän ylläpitäjänä näen, ketkä ovat nähneet seinälle tulleen materiaalin). Koen, että pieni annos suomen kieltä pari kertaa viikossa myös vapaa-ajalla ilahduttaa ja motivoi opiskelijoita. Iloinen seuraus on sekin, että jotkut ovat käsitykseni mukaan ahkerammin ryhtyneet myös itse tutustumaan suomenkielisiin sivustoihin.

Facebookissa opettajan on tehtävä ratkaisuja käyttämänsä kielen ja toisaalta muun(kin) tuttavallisuuden suhteen. Millaista olisi luonteva, sopiva tai autenttinen Facebook-kieli? Onko opettajan aktiivisesti selvitettävä, millaisesta kielimuodosta on kyse? Tällä hetkellä oma Facebook-ryhmäni toimii eräänlaisena lisämateriaalina kiinnostuneille. Toisaalta Facebook toimii myös elävänä alustana kulttuuristen tapojen tarkkailuun ja välittämiseen. Kiinnostava ja haastava kysymys on esimerkiksi sinuttelu ja teittely. Kerron kaikilla kursseillani uusille opiskelijoille, että minua voi sinutella, mutten luonnollisestikaan painosta opiskelijoita siihen, sillä opettajan sinuttelemisen on Virossa poikkeavaa. Omat opiskelijani usein siirtyvät sinuttelemaan, kun opetan heitä pidempään ja esimerkiksi toimin heidän lopputöidensä ohjaajana. Luontevinta ”alusta asti” sinuttelu on niille opiskelijoille, jotka ovat jo verrattain tottuneita suomen kielen käyttäjiä ja joilla on esimerkiksi kokemusta Suomessa oleskelusta. Facebook-ryhmässä sinuttelun ja teittelyn raja sen sijaan näyttää säilyvän, sillä luokkahuone-tilanteessa sinuttelua välttävät opiskelijat välttävät sitä myös Facebookissa. Toivottaesani Facebook-ryhmän opiskelijoille esimerkiksi hyvää viikonloppua, saatan saada vastauksena kommentin ”Teillekin!”.

6 Lopuksi

Vaikutelmani on, että suomen ja viron kielen osittaiset samankaltaisuudet ja osittaiset eroavaisuudet kirjakielen ja puhekielen muodoissa voivat hankaloittaa puhutun ja kirjoitetun suomen piirteiden erottamista. Toisaalta puhuttu kieli sinänsä voi olla haaste kielimuotojen käsittelyssä. Tukeeko vai hankaloittaako esimerkiksi sosiaalisen median käyttö puhutun ja kirjoitetun kielen erojen hahmottamista? Edelleen vaikuttaa siltä, että kielen eri variantteja on järkevää ja tarpeellista huomioida ja opettaa. Kaiken kaikkiaan koen, että esimerkiksi sosiaalinen media lisää oppijoiden demokratiaa – suomalaisen puhujayhteisön ulkopuolella kieltä opiskelevien on mahdollista tutustua suomen variantteihin ja pitää yhteyttä äidinkielistisiin tai toisiin oppijoihin suomen kielellä.

Kirjoittaja on filosofian tohtori ja työskentelee vierailevana Suomen kielen ja kulttuurin lehtorina Tarton yliopistossa Virossa.

Lähteet

- HAKULINEN, AULI 2003: Vielä nykysuomesta ja sen huollosta. Ovatko puhuttu kieli ja kirjoitettu kieli erkaantuneet toisistaan? – *Kielikiello* 1/2003.
- HELASVUO, MARJA-LIISA 1988: Mitä puhutusta ja kirjoitetusta kielestä ja niiden eroista on sanottu fennistiikassa? – *Virittäjä* 92 s. 392–401.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOSKELA, LASSE 2013: Miten suomea tulisi opettaa ulkomaalaisille? – *Kotus*-blogi. http://www.kotus.fi/index.phtml?5433_m=10368&s=3245
- LAPPALAINEN, HANNA 2008: Vaihteleva kieli. – Tiina Onikki-Rantajääskö & Mari Siironen (toim.), *Kieltä kohti* s. 66–85. Helsinki: Otava.
- LAURANTO, YRJÖ 1995: Normi, rekisteri ja S2-opetus. – *Virittäjä* 99 s. 261–263.
- LEHTONEN, HEINI 2004: *Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten puheen variaatio ja monikielisyys*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- MAURANEN, ANNA – TIITTULA, LIISA 2005: MINÄ käännessuomessa ja supisuomesa. – Anna Mauranen & Jarmo H. Jantunen (toim.), *Käännessuomeksi. Tutkimuksia suomennosten kielestä* s. 35–69. Tampere studies in language, translation and culture A:1. Tampere: Tampereen yliopisto.
- TANNER, JOHANNA 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- VIINIKKA, JENNI – VOUTILAINEN, EERO 2013: Ääniä ilmassa, merkkejä paperilla. Puhutun ja kirjoitetun kielen suhteesta. – *Kielikello* 3/2013.

Tandemoppimista Skypessä

Raportti teletandemprojektista

1 Johdanto

Puhutun suomen opiskeleminen on hankalaa. Niin, nimenomaan opiskeleminen on hankalaa. Luokassa puhumista harjoitellaan parin kanssa tai ryhmissä, kuunnellaan audiomateriaaleja ja katsellaan videoita, mutta kun vastaan tulee oikea suomalainen, jolle oppija sanoo iloisesti: ”Huvaa päivää!”, vastaa suomalainen todennäköisesti, että ”I speak English”. Kuinka vaikeaa onkaan päästä puheisiin suomeksi suomalaisten kanssa!

Ulkomaanlehtoreiden opintopäivillä elokuussa 2013 Vaasassa FT Katri Karjalainen kertoi kokemuksia ja tuloksia Vaasan yliopiston tutkimuksesta, jossa tarkkailtiin tandemmenetelmää suomen ja ruotsin kielten opetuksessa. Kiinnostuin menetelmästä sekä opettajana että itsekkin kielistä kiinnostuneena oppijana. Palattuani Suomentalta Latviaan, etsin suomea osaavan latvialaisen, jonka kanssa olen nyt opiskellut latviaa ja suomea tandemmenetelmää hyödyntäen. Halusin tietenkin etsiä tandemparit myös opiskelijoilleni, mutta koska minun ei ollut mahdollista löytää riittävän montaa Latviassa oleskelevaa suomenkielistä latvian oppijaa, päätin soveltaa etäopiskelua. Kirjoitin sähköpostin Helsingin yliopiston latvian kielen opettajalle, jotta hän innostaisi projektiin suomalaisia latvian kielen opiskelijoita. Halusin, että opiskelijat alkaisivat internetin avulla, soittamiseen ja chattaamiseen tarkoitettua Skype-ohjelmaa käyttäen, keskustella latvialaisten kanssa suomeksi ja latviaksi.

Aloitin projektin ennakkoluulottomasti. Minua motivoi toive, että opiskelijani oppisivat paremmin puhumaan suomea. Vasta jälkepäin tulin huomanneeksi, että olin ryhtynyt varsin hyvän sopan keittoon. Mikään projektissa ei vaatinut minulta liian paljoa ponnistuksia, eikä projekti vienyt minulta paljon aikaa.

Tässä artikkelissa esittelen kokemuksia latvialaisten suomen kielen ja suomalaisten latvian kielen opiskelijoiden tandemopiskelusta Skypen välityksellä. Luvussa 2 kuvaan tandemmenetelmää yleisesti, kerron mitä tarkoittaa termi *teletandem* ja esittelen lyhyesti, millainen on projektissani käyttämä tietokoneohjelma Skype. Luku 3 keskittyy teletandemprojektini kuvailuun. Yritän kertoa mahdollisimman tarkasti, kuinka

teletandemopiskeleminen sujui ja millainen oli minun roolini koordinaattorina. Annan myös linkkejä muihin raportteihin sekä tutkimuksiin tandemopiskelemisestä. Kaikki linkit johtavat suomen- tai englanninkielisille sivuille. Kirjoitukseni liitteenä on myös tandempareille laatimani vinkkilista.

2 Tandemmenetelmä ja tämän projektin välineet

Tandemoppiminen on erityisesti kommunikointia kehittävää vieraan kielen opiskelemista, jossa opiskeluparin muodostavat kohdekielen oppija ja äidinkielen puhuja. Oppiminen on autonomista ja edellyttää molemmilta sitoutumista niin opettamiseen kuin oppimiseenkin. Tandemparin molempien osapuolien tulee saada ja antaa mahdollisimman tasapuolisesti. Molemmat oppivat toisiltaan, joten tasapainon säilyttämiseksi molempien on oltava hyvin halukkaita oppimaan. (Appel & Mullen 2000: 292.) Seuraavaksi esittelen, mitä on tandemoppiminen yleensä ja millaisia tandemoppimisen muotoja tällä hetkellä on käytössä. Toisessa alaluvussa kerron, millaista tandemoppimista on teletandem. Luvussa 2.3 esittelen hiukan Skype-ohjelmaa ja kerron, miksi se oli juuri tähän projektiin sopiva väline.

2.1 Tandemoppiminen

Tandemoppiminen on opiskelijalähtöistä autonomista opiskelemista parin kanssa. Oppimisparin muodostavat erikieliset oppijat. Useimmille sana tandem tuo mieleen tandempyörän. Pyöräilystä tuttu sana viittaa tässä siihen, että opiskeleva pari on tasavertainen ja pyrkii yhteistyöhön. Parista molemmat toimivat sekä opettajina että oppijoina. Toisen äidinkieli on toisen kohdekieli, projektissani parin toisen osapuolen äidinkieli on suomi ja toisen latvia. Oppiminen tapahtuu aidossa vuorovaikutuksessa, jossa äidinkielen toimii mallina ja auttaa pariaan oppimaan käytännön kielitaitoa. Se, millä tavalla ja kuinka paljon äidinkielen opettaa, on parin itsensä päätettävissä.¹

Tandemoppiminen nimettiin ja sitä alettiin tietävästi tutkia ja kehittää akateemisesti 1960-luvulla. Ensimmäinen tämänniminen opetusprojekti oli saksalais-ranskalainen nuorisovaihtoprojekti (esim. Tjurin-Muranen 2009: 137). Sitten tandemmenetelmää on hyödynnetty kielten opiskelussa kaikkialla maailmassa. Esimerkiksi Saksan Münchenissä käytettiin menetelmää turkkilaisten maahanmuuttajien ja saksalaisten välillä jo 1970-luvulla, ja samanlaisia kursseja järjestettiin pian myös Bremenissä ja Frankfurtissa (TandemCity: History of Tandem). Vuonna 1983 perustettiin kansainvälinen TANDEM®-verkosto. Verkosto järjestää ja ylläpitää muun muassa kansainvä-

1. Lisää tandemoppimisesta suomeksi ks. esim. Vaasan yliopiston FinTandem-sivusto (<http://fintandem.vaasa.fi/Suomeksi/Etusivu>); englanniksi Torinon yliopiston koordinoima kansainvälinen tandemverkosto International Tandem Network -sivuilta (<http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/idxeng11.html>).

lisiä kielikursseja, nuorisovaihtoa, kulttuurimatkoja ja erilaisia opetuksen tukitoimia yhteistyössä eri yliopistojen ja aikuiskoulutuskeskusten sekä muun muassa Goethe-instituuttien kanssa. (TandemCity: Welcome to Tandem.)

Tandemoppimisesta on erilaisia muotoja ja sitä käytetään sekä luokkahuoneilanteissa että luokkahuoneiden ulkopuolella. Vaasassa toteutetussa hankkeessa paikallisten lukiodien suomen- ja ruotsinkieliset oppijat työskentelivät pareittain luokkahuoneissa tiettyjen oppituntien aikana. Hankkeen aikana käytettiin tandemoppimista kerran viikossa kummallakin kielellä. Kaikki opiskelijat olivat siis yhdellä tunnilla viikossa kielen oppijoita ja yhdellä tunnilla äidinkielistä kielimalleja. Muilla oppitunneilla käytettiin perinteisempiä opetusmenetelmiä. (Ks. FinTandem.)

Kasvokkaisen tandemoppimisen rinnalla on opiskelemisessa hyödynnetty myös kirjallista viestintää. Sähköisten viestimien nopea kehittyminen on mahdollistanut nopeammat monikieliset kontaktit pitkienkin matkojen päähän. Jo 1990-luvulta alkaen on tarjottu oppijoille mahdollisuutta kirjalliseen tandemopiskeluun sähköpostiviestien välityksellä. Vuodesta 1992 alkaen on esimerkiksi eurooppalainen International E-Mail Tandem Network tarjonnut mahdollisuuksia tandemopiskella sähköpostitse, ranskalaisittain *tandem à distance*. Viestintävälineiden edelleen kehittyessä, on sähköposteista voitu siirtyä jälleen kasvokkaisviestintään, vaikka keskustelijat olisivatkin kaukana toisistaan.

2.2 Teletandem

Sähköisten viestintävälineiden kehittyminen ja internetin yleistyminen ovat mahdollistaneet sen, että tandemopiskelu tapahtuu yhä helpommin internetin välityksellä. Huomattava edistysaskel sähköisen tandemien yleistymiselle tapahtui vuonna 1992, kun Helmut Brammerts perusti saksalais-englantilaisen sähköisen viestinnän keskusteluryhmän. Vuonna 1994 Brammerts perusti kansainvälisen tandemopiskelun sähköpostiverkoston, *The International Email Tandem Network*, johon liittyi heti 11 eurooppalaista yliopistoa. (Cziko 2004: 27.).

Erotukseksi kasvokkaisesta tandemista internetiä hyödyntävästä tandemoppimisesta käytetään yleisesti termiä *eTandem*. Pieni *e* viittaa sanaan *electronic*, siis sähköinen. Jako sähköiseen ja kasvokkaiseen ei kuitenkaan ole kattava, koska videopuhelussakin ollaan kasvokkaisessa kontaktissa, vaikka kyseessä on sähköinen media. Käytössä on siis myös termi *teletandem*, joka kuvannee omaa projektiani paremmin kuin laajempi käsite *eTandem*. *Teletandem* on tandemoppimista puhe- tai videoyhteyden avulla. Metodi on siis lähellä kasvokkaista oppimista, mutta sähköiset viestintävälineet mahdollistavat sen, että pari voi keskustella, vaikka sen osapuolet olisivat fyysisesti kaukana toisistaan. *Teletandemissa*, toisin kuin esimerkiksi sähköpostin avulla tapahtuvassa tandemoppimisessa, keskustelussa on mukana myös prosodia, ilmeet ja eleet. Teletandemyhteistyötä ovat tehneet muun muassa brasilialainen João A. Telles ja italialainen Maria Luisa Vassallo. Heidän raportissaan vuodelta 2006 esitellään brasilialaisten ja italialaisten tandemopiskelua Windows Live Messenger

-ohjelman avulla (Telles & Vassallo 2006). Raportissa on myös valokuvia ja ohjeita Windows Live Messengerin käyttöön.

2.3 Välineenä Skype

Opiskelijat kaikkialla maailmassa ovat varmasti taitavia internetin käyttäjiä. Suomenkin opiskelijat löytävät internetistä oppikirjojen ilmaisversiot, *Märät säpikkäät* -videoita tai *Ison suomen kielipin* verkkoversion. Yhtä lailla kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus saada tietokoneeseensa ohjelma Skype, koska sen voi ladata internetistä ilmaiseksi.

Skypen välityksellä käyttäjän tietokone toimii kuin puhelin, ja jos soittajilla on nettikamera, voidaan ohjelman välityksellä soittaa maksuttomia näköpuheluja. Ohjelma mahdollistaa myös reaaliaikaisen kirjoitusten vaihtamisen eli chattailemisen. Tätä teletandemprojektia varten pyysin osallistujia käyttämään nimenomaan Skype-videoyhteyttä, jotta heillä olisi katsekontakti ja mahdollisuus myös elekielen opiskelemiseen, mutta tarvittaessa olisi mahdollisuus kirjoittamiseenkin.

Skype-tandemia on hyödynnetty opetuksessa muun muassa Australian Wollongongin yliopistossa, jossa kohdekielinä englanninkielisillä opiskelijoilla olivat japani, ranska ja espanja. Australialaisten projektin tarkoituksena oli ylittää maantieteelliset, kielelliset ja kulttuuriset esteet käyttäen apuna modernia teknologiaa. Kuten Bilbatua, Saito ja Bissoonauth-Bedford (2012: 0548) selittävät, suullisen kielitaidon harjoittaminen on vaikeaa, kun kontaktit äidinkieliin puuttuvat, mutta nopean reaaliaikaisen viestintäteknologian kehittyminen – eli mahdollisuus internetissä tapahtuvaan ilmaiseen puheyhteyteen ja internetin välittämiin videoneuvotteluihin – antaa uusia mahdollisuuksia opetuskäyttöön.

Wollongongin yliopistossa tandem-opiskeltiin Skypen välityksellä osittain oppituntien aikana, mutta myös niiden ulkopuolella. Samalla tai läheisellä aikavyöhykkeellä olleiden kanssa keskusteltiin oppituntien aikana, mutta espanjankielisten kanssa etäisyys oli huomattava. Australialaisilla espanjan kielen opiskelijoilla oli perulaisia tandempareja, ja aikaero Peruun on 11 tuntia. Aikataulutusta hankaloitti myös se, että Australiassa ja Perussa lukukaudet alkavat ja päättyvät eri aikoihin (Bilbatua, Saito ja Bissoonauth-Bedford 2012: 0550). Suomen ja Baltian välillä tällaisia haasteita ei ollut, mutta kuten Bilbatuan ynnä muiden (mt.) projektista voi päätellä, nekään eivät ole esteitä tandemoppimiselle.

3 Teletandemprojekti latvia–suomi 2013

Meillä Itämeren reunalla, maantieteellisesti toisiamme lähellä, on samanlaiset ongelmat kuin australialaisilla espanjan tai ranskan kielen opiskelijoilla; opiskelijoilla on vähän aitoja kohdekielen käyttötilanteita, ja kontakteja äidinkieliseen puhujaan on vaikea muodostaa. Eikä nettiyhteys ole aina hyvä. Yksi huomattava etu australialais-

ranskalaisiin tandempareihin verrattuna meillä suomalaisilla ja latvialaisilla kuitenkin on – olemme sentään samalla aikavyöhykkeellä.

Tässä luvussa puran auki projektia, johon sain inspiraation Suomen kielen lehtori-päivillä elokuussa 2013 ja joka päättyi joulukuussa 2013. Mainitsemani vinkkilista on muokattuna ja hiukan paranneltuna erikseen tämän artikkelin liitteenä.

3.1 Osallistujien kokoaminen

Päätettyäni aloittaa tandemopiskeluprojektin latvian- ja suomenkielisten välillä, otin yhteyttä Helsingin yliopiston latvian kielen lehtori Laimute Balodeen. Vaihdoimme asiasta pari sähköpostia, ja hän välitti laatimani suomenkielisen viestin opiskelijoille, joiden latvian taitotaso on vähintään A2. Lähetin sähköpostin myös Suomen ja Latvian välisiä kulttuurisuhteita ylläpitävän yhdistyksen, Rozentals-seuran jäsenille. Viesteihin laitoin oman sähköpostiosoitteeni, johon pyysin kiinnostuneita vastaamaan.

Suomesta sain vastauksen viideltä latvian kielen oppijalta, mutta Latviasta oli yllätyksekseni vaikeampi saada osallistujia. Pienen houkuttelun jälkeen Latviasta tuli mukaan neljä opiskelijaa, joista kaksi on yliopiston suomen kielen opiskelijaa ja kaksi erään yrityksen kielikurssilaisia. Kaikille vastanneille lähetin muutaman kysymyksen heidän elämäntilanteestaan ja joistakin kiinnostuksen kohteista, jotta saisin valittua mahdollisimman hyvin toimivat parit. Olin lukenut FinTandemin *Koordinaattorin käsikirjasta* (Taylor, Karjalainen, Sandås & Boström), että ikä, sukupuoli ja harrastukset on hyvä ottaa huomioon tandemparia valittaessa, ja pyrin noudattamaan käsikirjan ohjeita. Tässä vaiheessa paritta jääneelle suomalaiselle meilasin, että palaan asiaan.

Lähetin sisällöltään varsin samanlaisen suomenkielisen sähköpostin kullekin parille. Viestissä ikään kuin esittelin parin toisilleen ja he saivat toistensa yhteystiedot. Kehotin vastaanottajia ottamaan yhteyttä toisiinsa ja annoin hiukan ohjeita tandemkeskustelusta. Kerroin myös antavani lisäohjeita ja vinkkejä myöhemmin. Latviassa kyselin, oliko yhteydenotto onnistunut. Tarvittaessa lähetin itse sähköpostia parin suomalaiselle oppijalle ja pyysin hänen Skype-osoitteen, johon kehoitin latvialaista ottamaan yhteyttä. Syksyn mittaan kyselin Latvian yliopiston opiskelijoilta, miten keskustelut sujuvat ja tarvittiinko lisää ohjeita tai vinkkejä, ja muut osallistujat olivat halutesaan minuun yhteydessä sähköpostitse. Yhteydenotot eivät alkaneet helposti. Esimerkissä 1 on lainaus meilistä, jonka suomalainen kirjoitti minulle sen jälkeen, kun yhteydenotto vihdoinkin oli onnistunut.

- (1) Hei ja kiitos! Skypetimme ensi kertaa lopulta eilisiltana. Oli mukavaa, ja sovimme että seuraava kerta on sunnuntaina. Siitä teemme vakioaikamme.

Esimerkin 1 tyylistä voi tulkita, että oppija on innostunut, vaikka ensimmäinen kerta oli (lopulta) paljon toivottua myöhemmin. Ensimmäisen yhteyden ottaminen ei ollut pareille helppoa. Opettajan tukea tarvittiin enemmän kuin olin ajatellut, mutta toisen ja

seuraavat tapaamiset parit sopivat jo itsenäisesti tai sopivat tietyn tapaamisajan, kuten esimerkin 1 kirjoittaja selvittää.

3.2 Osallistujien ohjeistaminen

Ensimmäisessä sähköpostissa pareille kerroin lyhyesti tandemopiskelun peruseriaatteet, laitoin linkin Vaasan yliopiston FinTandem-sivustolle ja pyysin vielä kerran opiskelijoita sitoutumaan projektiin kymmenen tandemtapaamisen ajaksi. Korostin, että kunkin parin kahdenkeskiset päätökset tapaamisten kulusta sekä opettamisen ja oppimisen tavoista ovat aina hyviä eikä ole tarkoitus, että minulta kysytään ikään kuin lupaa toimintatapoihin. Latvialaisille mainitsin, että yhteisistä toimintatavoista ja tapaamisajoista neuvottelemine on mitä parhaita suomalaisten vuorovaikutustaitojen opiskelemista.

Latvialaisille suomen opiskelijoille kerroin tandemmenetelmästä lyhyesti oppituntien aikana. Sen sijaan suomalaisille lähetin asiasta vain sähköpostia. Kehotin osallistujia keskustelemaan kerran viikossa, 30 minuuttia molemmilla kielillä. Ohjasin opiskelijoita keskustelemaan itse valitsemistaan aiheista mutta lähetin myös vinkkejä siitä, mistä esimerkiksi ensimmäisillä kerroilla voisi keskustella. Korostin, ettei vinkkilistaa tarvitse noudattaa kirjaimellisesti, mutta ilmeisesti puheenaiheiden vapaa valitseminen ei ollut helppoa. Esimerkin 2 suomalainen kirjoittaa, että pari oli pitänyt kiinni siitä, että keskusteltiin vinkkilistan aiheista.

- (2) Parini piti myös hyvin huolen siitä, että keskustelimme annetuista aiheista – itse en muistanut tätä niin hyvin.

Vaikka vinkkilistan orjallinen noudattaminen ei ollut tarkoitus, pidettiin vinkkilistaa jonkinlaisena normina. Esimerkin 2 sanavalintanakin on *annetut aiheet* eikä *annetut vinkit*. Olin toivonut, että opiskelijat hyödyntäisivät keskusteluissa enemmän omia tarpeitaan, keskustelisivat heille ajankohtaisista aiheista ja tekisivät vaikka kotitehtäviä yhteistyössä, mutta vain yksi pari (esim. 3), toteutti toiveeni tässä mielessä.

- (3) Ajan mittaan olemme puhuneet matkoista, musiikista, ruoasta, säästä, lapsista, avioliitosta, hammaslääkärin työstä, asiakkaista, leveäjuurisen hampaan poiston vaikeuksista, maton kudonnasta, kengistä, musiikista, sähkötoista, lampun vaihdosta, pesukoneista, astioiden hankinnasta...

Esimerkin 3 pari alkoi tuottaa puhetta parin omien tarpeiden mukaisesti. Joskus tällainen voi johtaa siihen, että kielen opiskeleminen jää taustalle. Tandemopiskeleminen ei tietenkään saa muuttua vain jutusteluksi. Toisaalta, jos pari on hyvin kiireinen, on ajankäytön kannalta hyödyllisempää puhua itselle ajankohtaisista aiheista kuin opiskella vain ulkopuolelta annetuista aiheista keskustellen. Parin itseohjautuvuus on aiheenvalinnassa ja ohjeiden noudattamisessa tärkeää. Yhteistyön onnistumista kuvaa esimerkki 4.

- (4) Odotin tai kuvittelin ehkä formaalimpaa ja kaavamaisempaa prosessia. Aluksi sovimme mistä seuraavan kerran puhumme, mutta puhuimme aina myös muuta. Hyvin pian löysimme oman tapamme työskennellä. Se vapautti tilanteet ja ehkä helpotti oppimista.

Esimerkin 4 kirjoittaja kertoo ennako-odotuksensa, joista ilmenee monen opiskelijan tapa suhtautua kielen oppimiseen. Opiskelija oli ehkä odottanut tarkkoja opettaja-johtoisempia sääntöjä siihen, kuinka keskustellaan ja kuinka oppiminen etenee. Pari oli kuitenkin löytänyt molempia miellyttävän tavan toimia, ja osapuolet olivat ilmeisesti suostuneet yhteistyöhön ja itseohjautuvuuteen.

Jotta Skype-keskustelu olisi tandemopiskelemista, on kielenoppimisen oltava keskustelujen perustana. Sain yhdeltä oppijalta sähköpostin, jossa kyseltiin tarkempaa ohjeistusta kielen opettamisesta. Esimerkki 5 on siis lainaus sähköpostiviestistä, ei palautelomakkeista.

- (5) Oliko niin, että näihin tapaamisiin oli syvempääkin ohjeistusta? Esim miten neuvotaan kielioppia, miten usein korjataan ääntämystä, annetaan sanoja jne. Vai onko tarkoitus edetä luonnollisen kommunikaation eteen tuomin tilantein?

Ei ollut aivan helppoa vastata esimerkin 5 viestiin. Mielestäni jo se, että kysyjä otti minuun yhteyttä, osoittaa vähintään lievää epävarmuutta. Jotkut kielenoppijat voivat hyötyä ja ilahtuakin runsaasta tai pikkutarkasta virheiden korjaamisesta, toiset taas häkeltyvät ja voivat kokea herkän korjaamisen loukkaavaksi tai runsas korjaaminen voi johtaa haluttomuuteen yrittääkään. Ja on mahdotonta edellyttää, että jokainen äidinkielen pystyisi opettamaan kielioppisääntöjä. Paljonko sitten olisi riittävästi? Vastasin esimerkin 5 kysyjälle, että tandemoppiminen perustuu kolmeen tärkeään osaan:

- 1) Molemmat keskustelijat ovat valmiita oppimaan ja opettamaan tasa-arvoisesti, käyttäen saman verran vaivaa niin oppimiseen kuin opettamiseen. Yhdessä sovitaan, kuinka paljon ollaan valmiita panostamaan ja valmistautumaan, jotta antaessaan tietää itsekkin sitten saavansa saman verran. Parin tulee itse päättää, kiinnitetäänkö huomiota sanastoon, ääntämiseen vai kielen rakenteisiin, ja parin täytyy valita mitä painotetaan. Tandemoppiminen on siis vahvasti oppijalähtöistä kielen harjoittelua. Äidinkielen tulee kertoa miten ilmaus, ääntäminen tai lause on oikein, ja jos hän pystyy, niin miksei kertoisi, miksi niin on. Mutta oppijalle riittää oikean oppiminen myös mallista, ilman kielen rakenteiden opetusta.
- 2) Molemmat oppijat käyttävät kohdekieltä ja äidinkieltään sovitun verran, joka tässä projektissa on 30 min + 30 min/vk. Mutta molemmilla on mahdollisuus saada kuulla 30 min kohdekieltä ja opettaa omaansa 30 min viikossa.

- 3) Molemmat ottavat itse vastuuta sekä oppimisesta että opettamisesta. Oppijalla on oikeus ja lupa pyytää enemmän korjaamista, jos tuntuu, ettei äidinkielenen auta riittävästi. Molempien osapuolten täytyy itse pyytää ja kertoa, millaista puuttumista haluavat ja kuinka paljon.

Kannustin opiskelijoita päättämään toimintatavoista yhdessä myös siksi, että toivoin toimintatapojen olevan mielenkiintoinen puheenaihe. Tandemopiskelijoiden ei tarvitse olla kieliopin ja opettamisen asiantuntijoita, vaan riittää, että he äidinkielisinä ovat kykeneviä korjaamaan oppijan virheitä ja kertomaan, kuinka jokin rakenne tai sana kielessä on oikein. Parin osapuolet toimivat itsenäisesti ja ottavat vastuuta oppimisestaan, mutta myös opettamisesta. Esimerkki 6 on projektipalautteesta, jossa eräs suomalainen kirjoitti:

- (6) Kurinalaisuus voisi ehkä johtaa kaavamaisempaan kontaktiin, kurinalaisempaan ja systemaattisempaan kieliopin oppimiseen - mutta olisiko se yhtä luontevaa ja hauskaa oppimista, mietin. Kielioppia voi hioa toisaalla. Ilmaisuvalmius, elävä kontakti tuntuu tärkeämmältä. oppimisen kannalta.

Esimerkissä 6 kiteytyy tandemprojektin perusidea, eli että opitaan ilmaisuvalmiutta luontevasti ja hauskaasti. Kielen rakenteita voidaan opiskella toisaalla, joskus opettaja-johdoisesti luokkahuoneessa, joskus ryhmissä ja joskus itsenäisesti.

Projektiin osallistuneita ei tietenkään askarruttanut pelkästään se, miten paljon korjataan tai neuvotaan. Luontevaa keskustelua vieraalla kielellä jarrutti välillä tarvittavan sanaston puute. En ollut kirjoittanut ohjeistusviestiin mitään apukielen käyttämisestä. Esimerkissä 7 kysyjä miettii, saisiko apukieltä käyttää.

- (7) Pitäisikö meidän ottaa tiukka linja ja pärjätä la-fi-avuin?

Esimerkin 7 esittäjä epäili apukielen käyttämistä. Toiset parit ratkaisivat ongelman itse, kuten esimerkin 8 kirjoittaja kertoo.

- (8) Kysymme useimmiten omalla kielellä ”mitä tämä on?”, mutta jos ei mene läpi, käytämme englantia.

Esimerkin 8 kirjoittaja ja hänen parinsa osaavat molemmat englantia, jota he käyttävät, jos eivät ymmärrä toisiaan. Apukieleksi moni suomalainen oppija valitsisi todennäköisesti englannin. Tässä projektissa apukieli ei ole kenenkään osallistuneen äidinkieli vaan jokin kolmas kieli. Irlantilainen Breffni O'Rourke (2005: 442–443) kirjoittaa, että irlantilaiset ja saksalaiset tandemparit käyttivät vahvempaa kieltä, eli englantia, apukielen tyypillisesti. Hän jatkaa, että halu saada tietty asia sanottua oli irlantilaisille opiskelutilanteessa tärkeämpää kuin halu oppia saksaa, mikä johti englanninkielen käyttöön, kun heikommin hallittu saksa aiheutti ongelmia. O'Rourke (2005: 443) ar-

velee, että saksalaiset hyötyivät englannin apukielen ominaisuudesta mutta saattoivat kokea epäreiluksi sen, etteivät voineet vastaavasti käyttää äidinkieltään, kun heillä olisi ollut siihen tarve.

Toisen kielen ylivaltaa ei tandemopiskelussa saisi tapahtua. Mikäli vain on mahdollista, on koordinaattorin yritettävä yhdistää pareiksi samalla taitotasolla olevat kielen oppijat, ja molempien tulee muistaa, että päämääränä on kohdekielen oppiminen. Eikä ole järkevää lähteä tandem-oppimaan liian heikolla kielitaidolla.

Aina ei yhteistä lingua francaa ole. Esimerkki 9 on suomalaisen kommentti projektipalautteessa. Suomalainen käyttäisi apukielenä odotetusti englantia, mutta pari ei osaa sitä. Tällöin kielenoppijat joutuvat nöyrytymään ilmaisuhalussaan, mutta tandemoppiminen voi olla yhtä tehokasta.

- (9) Oma tandem-parini ei osaa englantia, mikä edesauttaa meidän suomen ja latvian oppimista, koska minä taas en osaa hänelle luontevaa apukieltä.

Esimerkin 9 kirjoittanut suomalainen suhtautuu apukielen puuttumiseen myönteisesti. Ilmeisesti molempien kohdekielinen sanavarasto on riittävä, joten yhteisen vahvemman kielen puuttuminen ei ole ongelma. Mutta tulisiko apukielen käyttäminen kokonaan kieltää? Mielestäni ei ole mielekästä välttää kurinalaisesti apukielen käyttämistä, samoin kuin olisi järjetöntä olla hyödyntämättä esimerkiksi hakupalvelimia, kun keran istutaan tietokoneella joka tapauksessa. Uskon, että jos motivoituneet kielenoppijat kokevat, että keskustelun kiinnostavuus kärsii siitä, ettei osaa sanoa, mitä tahdotisi, niin he osaavat varmasti siinä tilanteessa ratkaista ongelman tilanteeseen sopivalla tavalla.

Esimerkin 10 kysymys on varsin asiallisesti muotoiltu ja koordinaattorina oli siihen vastattava antamatta oikein mitään varsinaista vastausta.

- (10) mitä pitää suosia/ ~välttää?

Esimerkin 10 kysymyksen esittäjä haluaisi opettajan ohjeet siitä, miten kieltä voisi parhaiten oppia. Jospa olisikin olemassa yksi kaikille sopiva keino, jolla voisi kaataa niin sanat kuin rakenteet oppijan mieleen!

Koska opettajana olen kuitenkin innokas kehrittelemään jonkinlaisen vastauksen, vastaisin esimerkkien 5, 7 ja 10 kysymyksiin, että tärkeää on sitoutua yhteistyöhön ja olla silti itsekäs: kysy ja pyydä, anna ja saa, ja muista äidinkielenä, mitä toivot kohdekielisenä, ja kohdekielisenä, mitä toivoit äidinkielenä. Jokaisen oppijan tulee oppijana tiedostaa, mitä haluaa, jotta voi opettajana antaa sitä samaa.

3.3 Keskustelut eli teletandemtapaukset

”Opiskelumuotona tandem opettaa ottamaan vastuuta sekä opinnoista että opiskelukavereista ja pyrkimään yhdessä yhteiseen päämäärään. Vaikka tandem-opiskelu on

täysin vapaaehtoista, on opintojen onnistumisen edellytyksenä opiskelijan sitoutuminen ja aktiivinen osallistuminen.” (Tjurin-Muranen 2009: 142.)

Yhteensä neljä paria aloitti tandemoppimisen syys-lokakuussa 2013 ja oletin, että parit keskustelisivat vähintään kerran viikossa toivomukseni mukaan. Ajattelin, että voin vain odotella huimia oppimistuloksia, mutta ei se ihan niin helppoa ollutkaan. Yksi pari lopetti yhteydenpidon muutaman kerran jälkeen ja yksi pari ei saanut millään soveltua ensimmäistäkään keskustelukertaa. Jälkimmäisestä parista toinen otti lopulta minuun yhteyttä, ja hänelle löytyikin (tosin myöhäisessä vaiheessa projektia) uusi pari. Loppuvuodesta olin yhteydessä vielä yhteen suomalaiseen, joka olisi halunnut osallistua projektiin, mutta minulla ei ollut tarjota hänelle paria ennen kuin vasta vuodenvaihteessa.

Tandemoppimisessa haastavaa on sekä opettaa että oppia tasapuolisesti. Koska teletandem tapahtui luokkahuoneiden ja opintopisteiden ulottumattomissa, oli tietenkin tärkeää, että opiskelijat tykkäävät keskusteluistaan. Mutta koordinaattorin näkökulmasta tärkeää oli, että molemmat osapuolet saavat oppia kohdekieltä ja saavat motivoivia onnistumisen kokemuksia. Oppimisen takia parin on itse löydettävä keinot, kuinka opettaa toisiaan. Esimerkissä 11 tulee esille osapuolten kaunis vaikutus toisiinsa.

- (11) Olemme korjanneet toisiamme lähes välittömästi huomattessamme toisen jääneen jumiin, ellei se ole katkaissut ajatusta pahasti. N on kauniisti odottanut, että pääsen loppuun ja sitten toistanut jonkun fraasin kuten se oikein kuuluu. Hän on kirjoittanut paljon muistiin sanomistani.

Keskustelut etenevät, kun molemminpuolinen luottamus opettamiseen ja molemminpuolinen halu oppimiseen säilyvät. Esimerkin 11 pari on korjannut toisiaan, mutta kiinnittänyt huomiota myös keskustelun sujuvuuteen. Toinen on kirjoittanut ylös toisen sanomisia, jolloin puhujalla on ollut mahdollisuus lopettaa puheenvuoronsa ilman korjauksia. Sama parin kokemuksia kuvaa myös esimerkki 12. Pari osoitti motivaation ja itseohjautuvuuden määrää tekemällä kirjallisia tehtäviä keskustelujen ulkopuolella.

- (12) Koemme, että olemme molemmat ylittäneet puhumiskynnyksen. N on myös tehnyt paljon töitä sen eteen, että hän oppii lisää suomea. Hän on kirjoittanut dialogeja vastaanottotilanteista, sähköpostiviestejä eri tahoille ja minä olen käynyt ne läpi ja ehdottanut muutoksia jos en ole jotain ymmärtänyt.

Esimerkissä 12 sanotaan, että molemmat ovat ylittäneet puhumiskynnyksen. Kuitenkin vain toisen kerrotaan tekevän paljon töitä kielen oppimisen eteen. Jostain syystä esimerkin 12 ”minä” on ottanut enemmän opettajan roolin. Esimerkki 12 herättää ajatuksen, että pari ei opi yhtä paljon, mutta yhteinen työskentely ei kuitenkaan vaikuta kär-

sineen tilanteesta. Ymmärrettävästi tandemoppiminen vaatii reippautta ja hyvää tahtoa, että uskaltaa, ei vain vastaanottaa korjauksia, vaan myös korjata toista. Oppimisen ja opettamisen onnistumiselle on tärkeää, että molemmat rohkenevat tehdä virheitä ja tietävät saavansa palautetta.

Palautteen antamista ja virheiden tekemistä helpotti videoyhteys. Esimerkissä 13 mainitaan, että pari hymyili paljon keskustelujen aikana. Skype antoi pelkkää puhelin-yhteyttä paremman mahdollisuuden pehmentää kasvojen menettämisen uhkaa.

- (13) Hymyilimme paljon keskustelujen aikana ja koin, että halusimme molemmat olla toiselle avuksi ymmärretyksi tulemisessa. Itseni tuntien uskon elehtineeni puheen lisäksi paljon, mutta tämä pitäisi luonnollisesti tarkistaa pariltani.

Esimerkistä 13 voidaan havaita, että ilmeet ja eleet voivat olla kielen lisäksi myös tärkeä osa teletandemoppimista. Ilmein ja elein voidaan auttaa ymmärretyksi tulemista, mutta toisaalta videoyhteydessä voidaan opiskella myös kohdekielen elekieltä. Alkuperäinen ohjeistus olikin, että keskustelut käytäisiin nimenomaan videoyhteydessä, mutta tarvittaessa chatin hyödyntäminen oli sopiva ratkaisu. Esimerkissä 14 kerrotaan, että pari on hyödyntänyt Skypea chat-ominaisuutta, jos toinen ei ole tunnistanut jotakin sanaa puhuttuna, mutta myös siinä tapauksessa, kun nettiyhteys ei ole ollut riittävän hyvä videoyhteyteen.

- (14) Olemme puhuneet lähinnä ainoastaan. Harvoin olemme kirjoittaneet sanan, jota toinen ei tunnista puhuttuna. Kolmannella skype-tapaamisella ääni ja video pätki niin paljon, että loppuajan kirjoitimme.

Verkko-ongelmia tai kokemuksia huonosta yhteydestä oli valitettavasti kaikilla osallistuneilla. Eräällä parilla (esim. 15) yhteys on ollut niin heikko, että projektin puoliväliin mennessä he olivat käyttäneet videomahdollisuutta yhtä aikaa vain kerran. Muilla keroilla videokamera oli päällä vain toisella osallistujista.

- (15) Videoyhteys ei ole toiminut kunnolla kuin toisella tapaamisella. Silloin kyllä oli katsekontakti. Muutoin A:lla on ollut video päällä, ja A on käyttänyt käsiään asioiden selittämiseen.

Esimerkin 15 pari on tiedostanut elekielen tärkeyden, mutta koska videoyhteys on ollut huono, on pari luopunut molemminpuolisesta videoinnista ja vain toinen osapuoli sai joka kerta näköyhteyden toiseen. Mielestäni tämä ei ole kovin hyvä ratkaisu, koska se asettaa parit eriarvoiseen asemaan, mutta esimerkin 15 sisällöstä ei voi päätellä, onko epäsuopua ilmennyt ja ovatko molemmat oppineet tasapuolisesti. Esimerkin 16 pari taas pysytteli ohjeistuksessa katkeilevasta yhteydestä huolimatta.

- (16) Yhteys ei aina pelannut, vaan katkeili. Yhteys saattoi rätistä niin, että piti pitää taukoja.

Esimerkin 16 pari on määrätietoisesti pysytellyt videoyhteydessä. Mikäli molemmilla osapuolilla riittää kärsivällisyyttä, on tämä suositeltavaa. Jos into tapaamisiin kuitenkin heikkenee huonon yhteyden vuoksi, suosittelisin toimimaan kuin pari esimerkissä 15. Jos aina videoidaan vain toista osapuolta, pitänee parin keskustella avoimesti videonin hyödyistä ja sen puutteen haitoista. Ja jos yksipuolinen videoyhteys ei houkuta, voi pari vaihtaa eTandemiin ja käyttää Skypen chat-ominaisuutta.

Projektipalautteessa kysyin tietenkin myös, mitä mieltä osallistujat olivat Skypen hyödyntämisestä. Kukaan ei kritisoinut tandemoppimisen tehokkuutta, eikä Skypen käytössä ollut huonojen verkkoyhteyksien lisäksi muita ongelmia.

Esimerkistä 14 voi nähdä, että opiskelijoiden tietotekniikan käyttötaitoihin voi luottaa. Kun moderni teknologia on saatavilla, opiskelijat keksivät, kuinka sitä hyödyntää. Esimerkin 17 pari käytti nettisanakirjoja, mutta tietokoneiden rinnalla he käyttivät älypuhelimia, joiden avulla sai nopeammin etsittyä tietoa internetistä.

- (17) Käytimme oppiessamme myös sanakirjoja ja googlea. Kanssaoppijalla oli latvia-venäjä-latvia sanakirjat, minulla latvia-suomi-latvia. Välillä etsimme jotain faktaa googlaten tai tietyltä nettisivulta nopeammin yhteyden aikana älypuhelimella, koska läppärit olivat skypetilassa.

Esimerkki 17 vahvistaa käsitystäni siitä, että teletandemoppiminen on nykyaikana erittäin järkevää, verkkoyhteyksien taketelusta huolimatta. Erilaiset hakupalvelimet mahdollistavat sujuvan yhteistyön ja monipuolistavat opiskelumahdollisuuksia. Kehotin vinkkilistassanikin opiskelijoita hyödyntämään yhteistä internetiä – ei pelkästään ymmärtämisen vuoksi, vaan yhteisen tiedonjaon vuoksi. Kun esimerkiksi puhutaan tietyistä elokuvasta, voivat molemmat katsoa siitä katkelman tai lukea arvostelun.

Kysyin projektin päätteeksi, oliko annettua 30 min + 30 min ohjeistusta noudatettu. Aikajako oli mielestäni ainoa yksiselitteisesti määräys, jonka olin antanut. Vas-
tauksista päätellen kielten puolituntinen käyttö sujui ongelmitta. Aikuiset osallistujat osasivat ajatella molempien ajankäyttöä. Esimerkissä 18 kiteytyy pohjoismaalainen ajankäyttö.

- (18) Yhteydenottojen täsmällisyys ja tapahtuminen sovittuna aikana tai etukäteen hyvin hoidetut muutokset ovat varmasti tärkeitä motivaation säilymisen kannalta.

Suomalaisten ja latvialaisten ajankäyttö ja suhtautuminen määräaikoihin on samantyyppistä. Projektin onnistumiselle oli tärkeää, että – kuten esimerkistä 18 käy ilmi – osapuolet ovat täsmällisiä ja kunnioittavat toistensa ajankäyttöä. Kaikkien ihmisten ajankäytön huomioiden, tunti viikossa on riittävä aika, jotta voi oppia jotain, mutta ei liian

pitkä aika, jotta yhteydenottaminen vaikeutuisi. Palautteissa ohjeistetun ajan määrästä (60 min/vk) ei tullut mitään kritiikkiä. Eräs pari yllätti minut vastauksellaan (esim. 19), jossa he kertoivat itse lisänneensä tapaamisten määrää huomasti.

- (19) Keskustelimme aluksi kerran viikossa tunnin verran, mutta jo parin kerran jälkeen lisäsimme skypeystä ja enemmän aikaa olemme keskustelleet 2-4 kertaa viikossa. Aikaa on hurahtanut tunnista kahteen, useimmiten puolisen-toista tuntia kerralla.

Esimerkin 19 kaltaisia hyperinnostuneita on harvassa. On kuitenkin ilo, että esimerkin 19 pari sai kohdata toisensa ja keskustella jopa neljä tuntia viikossa, kun heillä siihen intoa riitti.

4 Lopuksi

Olen koonnut tähän lukuun puoliväli- ja loppupalautteiden sekä omien kokemusteni perusteella asioita, mitä tulisi tehdä toisin ja lopuksi kerron, miksi projekti kuitenkin kannatti.

Irlantilaisen Trinity Collegen tutkijat Little ym. (1999) ovat tutkineet tandemoppimista ja kansainvälisten tandemverkostojen hyödyllisyyttä. He kirjoittavat raportissaan saksalais-englantilaisesta eTandem projektista, että kokemus on osoittanut, että edes yliopistotason opiskelijat eivät aina ole valmiita täysin autonomiseen oppimiseen (Little, Ushioda, Appel, Moran, O'Rourke & Schwienhorst 1999: 7). Latvialais-suomalaisessakin projektissa osoittautui, että opettajan tai ehkä kenen tahansa ulkopuolisen auktoriteetin apu tai tuki on tarpeen, jotta saadaan hyviä oppimistuloksia. Esimerkki 20 on puolivälipalautteesta. Erään parin toinen osapuoli kertoo toisen oppivan enemmän, mutta myöntää itse yrittävänsä vähemmän.

- (20) Hänen kielitaitonsa on edistynyt selvästi enemmän kuin minun, mutta hän on myös tehnyt sen kanssa paljon töitä päivittäin. Hän myös pyrkii kunnianhimoisemmin oppimaan kielioppia kuin minä latvian kielioppia Tandemin avulla.

Esimerkin 20 mukaan toinen parista on edistynyt toista enemmän, mutta molemmat ovat edistyneet. Vähemmän innostunutta oppijaa on ehkä motivoinut toisen suurempi halua oppia kieltä. Jos molemmat osapuolet ovat tyytyväisiä, ei toisen suurempi into haitanne edistymistä. Jos pari ei innostu yrittämään, on heidän mielestäni järkevämpää jatkaa kielen opiskelua opettajajohtoisessa oppimisympäristössä. Kaikki metodit eivät sovi kaikille.

Tämän projektin aikana yksi pari lopetti yhteydenpidon kesken lukukautta. He olisivat ehkä tarvinneet enemmän kannustusta ja apua. Heille opettajajohtoisuus olisi ol-

lut hyödyllistä. Opettajana olen valmis ensi kerralla innostamaan ja jopa hiukan ”potkimaan” pareja, joiden tiedän (alkukartoituksen ja kyselyiden perusteella) olevan vähemmän reippaita tai itseohjautuvia kuin joidenkin toisten. Opettajan tai muun ”ulkopuolisen” rooli pysytellä koordinaattoreina on kuitenkin perusteltua, koska tandemoppimisessa kyse on nimenomaan parin itsensä yhteistyöstä. Parin yhdessä ja molempien osapuolten itsenäisesti on pystyttävä motivoimaan ja motivoitumaan.

Yksi projektin pareista ei lähtenyt käyntiin. Olin hiukan houkutelut heistä toista, joten opin tästä, etten houkuttele epäilevää mukaan. Jos opiskelija on vähän kiinnostunut muttei ilmoittaudu itse mukaan, hän jääköön tandemoppimisen ulkopuolelle. Alkuongelmista huolimatta minusta vaikuttaa siltä, että kaikki ovat olleet tyytyväisiä projektiin. Keskeyttäneen parin latvialainen osapuoli oli tyytyväinen niihin keskusteluihin, jotka he kävivät, ja hän on antanut ymmärtää, että tapaa mielellään suomalaisen parin, jos se tulee mahdolliseksi.

Teletandemoppimista voisi hyödyntää oppitunneillakin, mutta opiskelijoista kaikki eivät ehkä halua osallistua teletandemoppimiseen, minkä vuoksi oppitunnin järjestäminen voi olla hankalaa. Palautteissa jokunen osallistuja mainitsi, että heitä jännitti olla videoyhteydessä toiseen. Kun vapaaehtoisestikin osallistuneet tunnustavat jännittäneensä, pelkään, etten voisi asettaa kenenkään pariksi opiskelijaa, jolla tiedän olevan heikot keskustelutaidot.

Tandemyöskentely oppitunneilla on haastavaa myös käytännönjärjestelyjen takia. Oppituntien yhteensovittaminen vaatii oman työnsä. Latviassa luennot alkavat puolelta ja Suomessa varttia yli, ja tietokonehuoneen saaminen halutuille ajoille molemmissa maissa voi olla haastavaa – tosin varmasti myös mahdollista. Kun kyseessä ovat aikuiset kielen oppijat, ei luokkahuoneessa järjestetty jatkuva tandemoppiminen mielestäni ole järjestelyvaivan arvoista, mutta uskon, että satunnaisia tandemoppimiskertoja kannattaa järjestää. Jos opiskelijat ovat innokkaita, eTandem toimii hyvin ilman jatkuvaa avustamista, mutta pelkkä tandemoppiminen, siis opiskeleminen ilman ammattitaitoista opettajaa tai hyvää itseopiskelumateriaalia, ei mielestäni kokonaan korvaa luokkahuoneopetusta.

Opettajalta tarvitaan työskentelyohjeita, kuten ovat todenneet myös Bilbatua, Saito ja Bissoonauth-Bedford (2012: 553). He olivat saaneet positiivista palautetta jakamistaan työskentelyohjeista. Opiskelijat olivat kokeneet, että ohjeet auttoivat valmistautumaan ja pysymään aiheessa sekä sujuvoittivat mukavasti keskustelun kulkua. Vaikka työskentelyohjeiden päätarkoitus oli rohkaista ja auttaa opiskelijoita, oli se toisaalta joiltakin osin toiminut keskustelua häiritsevänä tekijänä. Tutkijat olivat tyytyväisiä siihen, että ohjeet helpottivat kokoamaan vertailtavaa dataa, kun kyseessä oli kolmen eri kielen oppimiskokemukset pilottiprojektissa, josta haluttiin tutkimustietoa.

Mikäli teletandemopiskelijat ovat kielitaidossaan jo hyvin korkealla, tutkimuksen kohteena voisi olla myös kehon kielen tarkkaileminen ja eleiden opettaminen, ilmeet ja eleet ja yneemit. Bilbatuan, Saiton ja Bissoonauth-Bedfordin (2012: 548, 549) mukaan kehon kielen tunteminen ja sen moninaisuuden oivaltaminen on yksi

kielen käytön avaintekijöistä, ja näköyhteys äidinkieliseen voisi auttaa oppimaan ilmeitä ja eleitä.

Minulla ei ollut tämän projektin suhteen akateemisia tavoitteita. Oli vain toive siitä, että opiskelijani oppisivat paremmin puhumaan suomea. Halusin, että he saisivat käyttää suomea muidenkin kuin minun kanssani ja että he voisivat oppia suomea vieraana kielenä muuallakin kuin luennoilla. Olen ilokseni onnistunut: esimerkiksi 21 mainittu latvialainen suomen opiskelija on päässyt puheisiin suomeksi suomalaisen kanssa.

- (21) Kanssaoppijani sanoikin, että Tandemiin saakka hän oli puhunut suomea vain yhden tai kahden ihmisen kanssa, eikä heistäkään kumpikaan ole suomalainen.

Tämä projekti oli minulle ensimmäinen tandemkoordinointi, ja olen oppinut paljon. Koordinointi oli takapakeista huolimatta järkevää ja kannattavaa. Vaikka opiskelijoiden innostaminen oli haastavaa ja vaikka kaikki parit eivät jatkaneet, esimerkkinä 22–23 kommentit, jotka olen saanut projektin loppupalautteessa, innostavat minua jatkamaan:

- (22) Puolen vuoden jälkeen meidän intomme on vain kasvanut. Jatkamme.
- (23) Olen tyytyväinen, että minulla on tällä hetkellä suomen kielen puhumisesta kiinnostunut latviaa puhuva tuttava, jonka kanssa voin mahdollisesti jatkaa harjoituksia omalla ajalla tulevaisuudessa.
- (24) – – mikään ei estä meitä jatkamasta keskusteluja, vaikka itse projekti päättyisikin, vaikkemme olekaan asiasta vielä sopineet.

Esimerkkien 22–24 perusteella opiskelijat olivat tyytyväisiä tandemoppimiseen ja kaikki osoittavat halua jatkaa. Esimerkin 22 pari on päättänyt jatkaa ja kaksi muuta paria jatkavat mahdollisesti ilman minua. Aikuiset kielenoppijat ovat autonomisia ja siis halutessaan jatkavat oppimista ilman minua. Opettaja voi vetäytyä kahvihuoneeseen.

Projekti on ollut pilottihanke, mutta aion jatkaa tandemkoordinointia latvian ja suomen oppijoiden kanssa ulkomaanlehtoriuteni ajan.

Kirjoittaja toimii ulkomaanlehtorina Latvian yliopistossa.

Lähteet

APPEL, CHRISTINE – MULLEN, TONY 2000: Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. – *Computers and Education* 34

- s. 291–308. <http://58.59.135.118:8081/BOOKS%5C026%5C21%5CHXYWPJH263335.pdf>
- BILBATUA, LIDIA – SAITO, RITSUKO – BISSOONAUTH-BEDFORD, ANU 2012: Using Skype technology to enhance spoken language skills: preliminary results from a pilot study in French, Japanese and Spanish at the University of Wollongong. – L. Gomez Chova, I. Torres & A. Lopez Martinez (toim.), *EDULearn12 Proceedings. 4th International Conference on Education and New Learning Technologies IATED, Spain* s. 548–556. http://www.academia.edu/2249547/ENHANCING_ORAL_LANGUAGE_SKILLS_VIA_THE_USE_OF_SKYPE_TECHNOLOGY_IN_FRENCH_JAPANESE_AND_SPANISH_AT_THE_UNIVERSITY_OF_WOLLONGONG_AUSTRALIA (18.3.2014)
- CZIKO, GARY A. 2004: Electronic tandem language learning (eTandem). A third approach to second language learning for the 21st century. – *CALICO Journal* 22 s. 25–39. https://www.calico.org/html/article_172.pdf (13.3.2014)
- FinTandem. Luokkatandem. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen yhteistyöhanke. Vaasan yliopisto. <http://fintandem.vaasa.fi/Suomeksi/Etusivu/Luokkatandem> (23.05.2014)
- International E-Mail Tandem Network. <http://www.cisi.unito.it/tandem/email/in-feng01.html>
- LITTLE, DAVID – USHIODA, EMA – APPEL, MARIE CHRISTINE – MORAN JOHN – O’ROURKE, BREFFNI – SCHWIENHORST, KLAUS 1999: *Evaluating tandem language learning by e-mail. Report on a bilateral project*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430397.pdf> (13.3.2014)
- O’ROURKE, BREFFNI 2005: Form-focused Interaction in online Tandem Learning. – *CALICO Journal* 22 433–466. <http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/view/702/567> (14.3.2014)
- TandemCity: History of Tandem. http://www.tandemcity.info/index2.html?%20direccion=general/en_history.html (23.05.2014)
- TandemCity: Welcome to tandem. <http://www.tandemcity.info/> (23.05.2014)
- TAYLOR, ULRICA – KARJALAINEN, KATRI – SANDÁS, PIA – BOSTRÖM, MARIKA: *FinTandem. Koordinaattorin käsikirja*. http://fintandem.vaasa.fi/Suomeksi/Etusivu/Tietoa_FinTandem-koordinaattoreille (13.3.2014)
- TELLES, JOÃO A. – VASSALLO, MARIA L. 2006: Foreign language learning in tandem. Teletandem as an alternative proposal in CALLT1. – *The ESPecialist* 27 189–212. http://pgla.unb.br/nex/images/Arquivos_NEX/documentos/Refletir/Kleber/telles%20%20vassallo%20-%202006.pdf (13.3.2014)
- TJURIN-MURANEN, BIRGITTA 2009: *Tandemin kyydillä kohti v/Venäjä*. Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin. Perspectives on Language Learning in Practice. – *Turun yliopiston kielikeskus 30 vuotta* s.137–144. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/45100/Nakokulmia15052009.pdf?sequence=1> (23.05.2014)
- Torinon yliopiston koordinoima kansainvälinen tandemverkosto. <http://www.cisi>

Liite 1

Tarun vinkkejä keskustelijoille. (Saa vapaasti käyttää ja muokata.)

1. Tandem-keskustelu. TUTUSTUMINEN

Keskustelkaa itsestänne ja toisistanne. Tässä joitain vinkkejä, mistä voitte keskustella:

- Keksikää vuorotellen 20 kysymystä, joihin molemmat vastaavat (esim. Mikä sinun osoitteesi on, millainen perhe sinulla on, onko sinulla lemmikkiä, kuka on hyvä ystäväsi, pidätkö kahvista, minkäväriset sukat sinulla on.).
- Kerro 10 asiaa, mitä sinä voit nyt nähdä tietokoneessasi (esim. *Näen, että siellä on taulu.*) Pari kertoo jokaisesta asiasta lisää (esim. *Joo, siinä taulussa on maisema. Se on järvi ja saari. Se on minusta tosi kaunis kuva. Näen, että siellä on seinä. Seinä on sininen.*) ja pari vastaa (esim. *Seinä ei ole sininen, se on vaaleanvihreä! Ja siinä on tapetti, tapetissa on sinisiä jotain kuvia.*)
- Mitä kieliä sinä osaat, mitä olet opiskellut, millaista oli opiskella, millainen koululainen olit?
- Kerro, mitä teet ja mitä et tee. Mitä merkintöjä sinulla on kalenterissasi? Mitä teet maanantaina, tiistaina, viikonloppuna? Mitä haluat tehdä?
- Onko sinulla erityisiä toiveita, mitä sanastoa haluat oppia? Kerro parille, jos haluat puhua jostain tietyistä teemasta (lääketiede, kulttuuri, business) Haluatko, että pari korjaa enemmän tai vähemmän? Haluatko harjoitella sanastoa tai kielioppia enemmän kuin tänään?
- Puhukaa, miten keskustelu tänään sujui. Mistä pidit erityisesti?
- Sopikaa seuraava tapaaminen.

2. Tandem-keskustelu. KOHDEMAAT

- Kerro toisen kotimaasta. Kuinka paljon tiedät? Missä olet käynyt ja mistä pidit? Mistä et pitänyt? Voit etsiä lisää internetistä nyt samalla, kun puhutte.
- Kun pari kertoo sinun kotimaastasi, kerro sinä lisää, mitä sinä tiedät omasta maastasi.
- Onko sinulla ystäviä tai muita tuttuja parisi kotimaassa? Kerro heistä.
- Kerro parille, jos haluat puhua jostain tietyistä teemasta (lääketiede, kulttuuri, business) Haluatko, että pari korjaa enemmän tai vähemmän? Haluatko harjoitella sanastoa tai kielioppia enemmän kuin tänään?
- Puhukaa, miten keskustelu tänään sujui. Mistä pidit erityisesti?
- Sopikaa seuraava tapaaminen.

Muista, että sinun pitää auttaa, jos parisi ei osaa tai ei muista miten sanoa jotain sinun kielelläsi. Sinun pitää myös korjata, jos hän sanoo väärin.

3.–5. Tandem-kerta. KIRJA, MUSIIKKIA ja ELOKUVA

On tärkeää, että teillä on mukava ja mielenkiintoinen keskustelu ja voitte aina puhua mistä haluatte. Nämä ovat vain ideoita, mutta ei ole pakko puhua näistä. (muista google, jos pari ei tunne teoksia, joista sinä puhut)

- Valitkaa teemaksi kirjat, elokuvat tai musiikki. Jos teillä on puhuttavaa yhdestä aiheesta, ei tarvitse puhua toisesta. Voitte puhua siitä, mistä innostutte puhumaan.
- Keskustelkaa, mitä kirjoja olette lukeneet. Tunnetko parin lukemia kirjoja? Mikä on hyvä kirja? Kuka on hyvä kirjailija? Mistä tai millaisesta kirjallisuudesta pidät ja et pidä?
- Onko sarjakuva kirjallisuutta? Luetko sinä sarjakuvia, mitä?
- Mikä on hyvää musiikkia, mistä sinä pidät? Mitä kuuntelet, kun siivoat, kävelet, haluat rentoutua? Kuunnelkaa netistä suosikkikappaleita.
- Missä konsertissa olet käynyt? Oletko ollut suomalaisen bändin tai orkesterin konsertissa? Entä latvialaisen? Kerro kokemuksesta. Miltä sinusta tuntui?
- Suomen ja Latvian festivaaleja. Voitte katsella internetistä kuvia. Suosittele kiinnostavia tapahtumia Suomessa/Latviassa.
- Pidätkö elokuvista? Millaisia elokuvia tykkäät katsoa? Kerro jostain mielenkiintoisesta elokuvasta. Voitte etsiä lisätietoa internetistä. Kertokaa elokuvien juoni, puhukaa näyttelijöistä ja elokuvan tai elokuvien sanomasta.
- Onko sinulla erityisiä toiveita, mitä sanastoa haluat oppia? Kerro parille, jos haluat puhua jostain tietystä teemasta (lääketiede, kulttuuri, business) Haluatko, että pari korjaa enemmän tai vähemmän? Haluatko harjoitella sanastoa tai kielioppi enemmän kuin tänään?
- Puhukaa, miten keskustelu tänään sujui. Mistä pidit erityisesti?
- Sopikaa seuraava tapaaminen.

5. tai 6. PUOLIVÄLIN Tandem-kerta. VASTAUKSIA TARULLE

On tärkeää, että teillä on mukava ja mielenkiintoinen keskustelu ja voitte aina puhua mistä haluatte. Mutta, jos nyt puhuisitte seuraavista aiheista ja jompikumpi kirjoittaisi asiat ylös (voi kirjoittaa suomeksi tai latviaksi, kirjoittakaa vaikka sillä kielellä, jota silloin käytätte) ja lähettäisi minulle sähköpostilla. Siis: neuvotelkaa, mitä vastaatte ja toinen kirjoittaa ja lähettää: te10001@lanet.lv. KIITOS!

Puhutteko yhtä paljon suomea ja latviaa?

Onko teillä tullut keskustelua kieliopista? (esim. miksi tai miten jokin sana taipuu kuten taipuu, miksi pitää olla jokin tietty sanan muoto tms.)

Sanotaan, että 55–70 % kommunikoinnista on kehon kieltä. Siksi kysyn:

- Onko teillä hyvä katsekontakti?

- Katseletteko toistenne ilmeitä, käsiä, kun yritätte ymmärtää? Auttavatko kädet? Käytättekö paljon käsiä (esim. yrität piirtää kädellä ilmaan, mistä puhut).
- Kumpi käyttää käsiään enemmän?
- Oletko loukkaantunut toisen non-verbaalisesta viestinnästä, esim. jostain ilmeestä tai siitä, että katse harhailee tai jostain muusta? (**nyt on aika kertoa rehellisesti!** ☺)
- Haluatko, että pari korjaa enemmän tai vähemmän? Haluatko harjoitella sanastoa tai kielioppia enemmän kuin tänään?
- Puhukaa, miten keskustelu tänään sujui. Mistä pidit erityisesti?
- *Sopikaa seuraava tapaaminen.*

Aletaan me tandemilla

Tandemoppimiskokeilu A1-tasolta alkaen Helsingin ja Vilnan yliopistoissa

1 Johdanto

Aloitin työni Liettuassa Vilnan yliopistossa syksyllä 2013. Päätin samoin tein ehdottaa suomen kielen alkeiskurssilaisille osallistumista UKANin 45-vuotisjuhla-julkaisun osa-projektiin. Esittelin idean alustavasti opiskelijoille parin viikon suomen opintojen jälkeen, ja vastaanotto oli innostunut. Lopulta neljä kuudesta alkeiskurssin lietuankielisestä opiskelijasta osallistui aktiivisesti hankkeeseen. Heillä kaikilla oli opinnoissa pääkielenään jokin skandinaavisista kielistä. Tandemtyöskentely Helsingin yliopiston opiskelijoiden kanssa alkoi loka-marraskuun vaihteessa 2013; suomen kielen opinnot oli aloitettu syyskuun alussa nollatasolta. Projektin alussa olimme untuvikkoja, niin minä kuin opiskelijatkin. Omasta puolestani olin kiinnostunut nimenomaan siitä, onko hyödyllistä aloittaa kommunikaatio äidinkielen puhujan kanssa heti opintojen alussa, kieli-taidon A1-tasolla. Alkuperäisenä tarkoituksena oli toteuttaa yhteydenotot kirjallisesti chatin avulla. Opiskelijat päätyivät kuitenkin valitsemaan toisen kanavan, mistä jäljem-pänä lisää. Osallistujien lukumäärä oli pieni, yhteensä seitsemän henkeä. Kuusi heistä oli taitotasolla A1, yksi oli saavuttanut tason C1. Keskusteluja käytiin vain parin kuukau-den ajan, ja osallistujat saivat päättää keskustelukertojen tiheyden, ajankohdan sekä mää-rän itse. Seuraavassa käsittelen projektia opiskelijoiden valitsemien kirjallisten keskus-telunäytteiden sekä kyselykaavakkeella saamieni tietojen pohjalta. Aineisto kattaa kes-kusteluista vain ne osat, jotka osallistujat itse valitsivat tutkimuskäyttöön – niinpä tässä voi tehdä vain yleisiä, kvalitatiivisia huomioita. Ennen projektin ja aineiston esittelyä on ehkä tarpeen tarkastella lyhyesti, mistä tandemoppimisessa on kysymys.

2 Tandemoppimisesta lyhyesti

Tandemoppimisella tarkoitetaan vertaisoppimista, jossa oppijat harjoittelevat opiskele-maansa kieltä kommunikoiden kahdella kielellä vastavuoroisesti ja säännöllisesti sel-

laisen äidinkielen puhujan kanssa, joka samoin opiskelee tandemparinsa kieltä. Kommunikointi voi tapahtua joko kasvokkain tai Internetin ja muun sosiaalisen median tarjoamia kanavia käyttäen. Nyrkkisääntönä pidetään sitä, että kumpaakin kieltä käytetään keskeisessä viestinnässä samassa suhteessa. Kieliä ei tule sekoittaa, vaan niitä käytetään vuorotellen. Osallistujat joutuvat ottamaan prosessissa kaksi roolia: he toimivat vuoroin oppijoina, vuoroin kohdekielen käyttämisen malleina. (Lingu@net World Wide 2012b; Karjalainen 2011: 38.) Usein tandemmenetelmää suositellaan käytettäväksi perinteisen kielenopetuksen rinnalla. Pidän tätä erittäin suositeltavana nimenomaan silloin, kun suomea opiskellaan vieraana kielenä, ilman arkipäiväistä kohdekielistä ympäristöä: vaikei kasvokkaiseen viestintään päästäkään, voidaan kuitenkin olla suorassa kontaktissa kohdekielen ja -kulttuurin edustajan kanssa.

Tandemoppiminen sijoittuu mielenkiintoiseen kohtaan kielenoppimisen virallisuus–epävirallisuus-jatkumolla. Gary Cziko (2004: 25–27) kuvaa järjestettyä luokkaopetusta viralliseksi ja ”luonnonmenetelmää” epäviralliseksi oppimistavaksi. Tandemoppiminen asettuu näiden kahden välimaastoon: se ei ole luonteeltaan täysin vapaata, mutta ei myöskään opettajan tai muun tahon määrittelemää. Tandemyöskentelyn peruseriaatteet ovat vastavuoroisuus ja itseohjautuvuus, ja työpari määrittelee itse tavoitteensa sekä toimii toistensa opettajina. Onnistumisen edellytys on se, että kumpikin osapuoli todella paneutuu tehtävään ja uhraa sille aikaansa. (Karjalainen 2011: 38.) Tämä tuo osallistujalle vastuun paitsi omasta oppimisestaan myös kielimallin antamisesta parille. Yksi opiskelija kirjoitti palautteessa tästä seuraavasti: ”Oppiminen yllätti minut sikäli, että vastuu Tandem-parina oli suurempi, kuin mitä osasin odottaa. On tärkeää osata hyvin omaa äidinkieltään, jotta voi korjata toisen virheitä. Tämä vei enemmän aikaa kuin olin osannut ajatella, mutta toisaalta se oli itsellenikin mielenkiintoista ja antoisaa, koska olen eräällä tavalla hyvin vahvasti ’kielioppiorientoitunut’ opiskelija.” (No1.)

3 Projektin kulku

Liettualaisten opiskelijoiden kohdalla projektimme nivoutui kielikurssin yhteyteen. Oli kuitenkin perusteltua, että tandemyöskentely tapahtui varsinaisten oppituntien ulkopuolella. Ensinnäkin halusin olla ohjailematta prosessia liikaa. Toiseksi kaikki alkeiskurssimme opiskelijat eivät osallistuneet projektiin, ja esimerkiksi kaksi Erasmus-opiskelijaa jäi jo lähtökohtaisesti projektin ulkopuolelle ei-liettuankielisinä. Suomalaisiin liettuan kielen opiskelijoihin saatiin yhteys Helsingin yliopiston liettuan lehtorin Aurelija Kaškelevičienén avulla. Mielenkiintoinen yhteensattuma oli, että myös suomalaisista osallistujista kaksi oli aloittanut liettuan opinnot syksyllä 2013. Opiskelijat olivat siis suurelta osin samalla lähtöviivalla. Käytännön työn aloittamista tosin vaikeutti se, että suomalaisia ilmoittautui mukaan kolme, mutta liettualaisten ryhmässä oli alussa kuusi opiskelijaa (joista loppujen lopuksi projektiin jäi neljä). Lopulta päätin jakaa kaikille kaikkien osallistujien yhteystiedot, ja opiskelijat saivat keskenään päät-

tää parien muodostamisesta. Ennen toimeen ryhtymistä pyysin kaikkia tutustumaan e-tandemoppimisen periaatteisiin monikielisellä eTandem Europa -projektin sivulla (<http://www.cisi.unito.it/tandem/etandem/etindex-en.html>). Kerroin myös, että toivon projektin hyödyttävän paitsi osallistujien oppimista myös tekeillä olevaa julkaisua: pyysin, että ainakin osa keskusteluista tapahtuisi kirjoittaen, esimerkiksi Facebook-sivuston chat-toiminnon välityksellä. Kirjoitettuun viestintään kannustin muun muassa siksi, että siitä jää konkreettista materiaalia myöhemmin tarkasteltavaksi. Aprikoin myös, onko puhetekontaktista vastaavaa hyötyä opintojen alussa. Alun perin oli tarkoitus perustaa suljettu Facebook-ryhmä viestintää helpottamaan, mutta se valitettavasti jäi tekemättä uuden työni mukanaan tuomien kiireiden vuoksi. Facebook-ryhmä olisi todennäköisesti helpottanut opiskelijoiden kontaktinottamista, rohkaissut kokeilemaan reaaliaikaista kommunikaatiota ja ehkä jopa jakamaan kiinnostavia linkkejä.

Projektin alussa osallistujilla oli siis jonkin verran teoriatietaa e-tandemoppimisesta, minun antamani ohjeet ja toivomukset sekä toistensa yhteystiedot – ja tietenkin siihen mennessä karttunut kielitaito. Kontaktien luominen aloitettiin loka-marraskuun vaihteessa 2013, jolloin suomen kielen kurssia oli pidetty 25 kaksoistuntia. Annoin keskusteluille aikaa joulukuun saakka eli parisen kuukautta. Yleensä tandemoppiminen toteutetaan kahden oppijan välisenä, periaatteella ”each one teach one”. Väliaikatietoja kysellessäni kuulin kuitenkin osallistujien yhteisestä päätöksestä, että ”kaikki kirjoittavat kaikkien kanssa”. Tämä demokraattiselta vaikuttava päätös useammasta kirjoitusparista juonsi siis juurensa osallistujien epätasaiseen lukumäärään. Työskentely asettui piankin uomiinsa, vaikkei mikään ollutkaan ensi alkuun selvää: ”Alussa minä pelkäsin, ettei kukaan vastaa minulle, mutta saatuani kirjeitä olin todella iloinen ja pyrin vastaamaan kaikille osallistujille, pidin tästä projektista todella paljon. :).” (No2.)

Opiskelijoilta saamistani väliaikatiedoista ilmeni, että kommunikaatiovälineenä oli päädytty käyttämään sähköpostia. Opiskelijoiden palautteesta käy ilmi, että sähköpostia jäätettiin käyttämään lähinnä siksi, että ensimmäinen kontakti otettiin sähköpostilla. Sähköpostia pidettiin myös helppokäyttöisenä, ja kirjeitä saattoi lähettää oman aikataulun mukaisesti. Vastaajista kaksi olisi käyttänyt mieluummin Facebookia, mutta yksi oli sitä mieltä, että Facebook sopii paremmin niille, jotka ovat pidemmällä kielinopinnoissa. Valitun välineen myötä tandemparit muuttuivat tavallaan sähköpostikirjekavereiksi – sillä erotuksella, että tässä yhteydessä kirjeenvaihdon tarkoituksena oli nimenomaan kielinoppiminen eikä pelkkä kaverillinen yhteydenpito. Sähköpostin käyttämisessä on omat piirteensä myös verrattuna kasvokkaiseen keskusteluun. Ensimmäkin kasvokkaiskeskusteluissa kumppani voi auttaa sanottavan muodostamisessa, esimerkiksi ilmein, elein ja hymähdyksin, mutta sähköpostiviesti on kirjoitettava ilman näitä vihjeitä. Toiseksi sähköpostiviestit voi tallentaa. Oppijat voivat palata aikaisempiin keskusteluihinsa ja esimerkiksi syventyä uusiin fraaseihin tai parin tekemiin korjauksiin. Kolmanneksi myös kirjallisissa viesteissä täytyy löytää tasapaino siinä, minkä verran kumpaakin kieltä käytetään. Sanakirjojen ja muiden apuneuvojen käyttämiselle on aikaa, toisin kuin reaaliaikaisessa chatissa, mikä voi olla tärkeä seikka opintojen alkuvaiheissa. Keskustelijoiden ei myöskään tarvitse löytää yhteistä aikaa, vaan jokai-

nen voi kirjoittaa ja vastata omassa tahdissaan. Chatin hyvänä puolena olisi ollut tarve nopeaan reagointiin ja suurempi puheenomaisuus. Sähköposti voi kirjemuotoisena olla A1-tasolla haastavampi tekstilaji kuin chat, varsinkin kun – ainakin omien kokemusteni mukaan – Liettuassa sähköpostiviestin konventiot ovat lähempänä perinteisen kirjeen muotoa kuin Suomessa. Tähän viittasi vastauksissaan yksi osallistujista: ”Luulen, että olisi ollut helpompaa keskustella facebookin kautta. On parempi vaihtaa lyhyitä viestejä, koska pitkät kirjeet vievät paljon aikaa.” (Little, Ushioda, Appel, Moran, O’Rourke & Schwienhorst 1999: 3–4; Lingu@net World Wide 2012a; Cziko 2004: 31; eTandem Europa 2001.)

Päätin olla puuttumatta paljoakaan prosessiin ennen sen loppua, jolloin sain haltuuni keskusteluista syntynyttä aineistoa ja kokosin opiskelijoiden kokemuksia kyselykaavakkeen avulla. On erilaisia mielipiteitä siitä, kuinka tarkasti tandemoppimisprojektiä täytyy ohjata. Itse päätin luottaa motivoituneiden osallistujien itseohjautuvuuteen. Lukukauden loputtua lähetin osallistujille kyselykaavakkeen, jossa oli avoimia kysymyksiä; eri vastausvaihtoehtojen lukkoon lyöminen ei tuntunut mielekkäältä. Kukin vastasi kysymyksiin äidinkielellään; Urtė Liepuoniūtė suomensi liettuaankieliset vastaukset tätä artikkelia varten. Työskentelyyn osallistui lopulta yhteensä neljä liettualaista ja kolme suomalaista opiskelijaa, joista kuusi vastasi kyselyyn. Tekstinäytteitä keskusteluista sain kaikilta seitsemältä kirjoittajalta. Ohjeistin vastaamaan kysymyksiin vapaalla tekstillä, omien kokemusten ja mielipiteitten mukaan. Kysymykset olivat seuraavat:

1. Äidinkielesi (L1):
Kieli, jota opiskelet (L2):
2. Millä tasolla ole kielessä jota opiskelet (L2)?
3. Miksi osallistut tähän projektiin?
4. Mitä sosiaalisen median välineitä käytitte keskustelussa? Miksi? Millaisista teemoista keskustelitte? Kuinka usein?
6. Mitä odotuksia sinulla oli projektin alussa?
7. Kuinka oppiminen vastasi odotuksiasi?
8. Tunnetko hyötyneesi e-tandemista? Miten?
9. Aiotteko jatkaa kontaktia tandemparisi kanssa?
10. Missä kielenopintojen vaiheessa e-tandemoppiminen olisi mielestäsi hyödyllisintä?
11. Omia havaintoja?

Tässä artikkelissa käytän lainauksia opiskelijoiden lähettämistä tekstinäytteistä; niissä identifioin kirjoittajat aineiston saapumisjärjestyksen mukaisella numerolla. Mikäli kyseessä on vastaus kyselyyn, on merkintänä (No1). Kun lainaan osia keskusteluista, näkyvillä on lähettäjän ja vastaanottajan numero, esimerkiksi (No2 kirjoittaa → No3). Kyselyyn tulleista vastauksista käytän erottelematta sekä suomalaisten että liettualaisten lähettämiä. Tandemparien kirjeenvaihdosta peräisin olevien tekstien tarkastelussa fokus on liettualaisten oppimisprosessissa.

4 Tandemparien työskentely

Niillä, jotka osallistuivat e-tandemkokeiluun, oli alussa monia käytännön kysymyksiä ratkaistavanaan. Työparien muodostamisen lisäksi oli ratkaistava, kuinka kahden kielien vastavuoroinen käyttö saadaan sähköpostikirjeissä toimimaan. Periaatteenahan on se, että kummallekin kielelle annetaan yhtä paljon aikaa keskustelussa. Ratkaisu johon opiskelijat päätyivät, on kirjeenvaihdossa käytössä kautta linjan: sama teksti kirjoitettiin molemmilla kielillä (ks. esim. 1). Tämänkaltaisen kielijako saattoi olla toimiva, kun kyseessä olivat nimenomaan kieltenopiskelijat. Voi ajatella, että kirjoittaminen tavallaan toimi myös käännösharjoitteluna.

(1) No4 kirjoittaa → No1:

Hei!

Minä olen [nimi]. Minä opiskelen ruotsia ja suomia. Minä olen 19 vuotta. Minä puhun liettuaa, ruotsia, englantia, saksaa ja vähän suomea. Minä opiskelen suomia 2 kuukautta. minä pidän elokuvat, tanssia ja olla ystävien kansa ja perheen kansa. Minä lempiväri on sininen. Minä syntymäpäivä on 7. Marakuussa. Nyt ilma on tuulee. Tänään on +15 lämmintä. Minä asun kerrostalossa.

Hauska tutustua!

Labas!

Aš esu [nimi]. Studijuoju švedų ir suomių kalbas. Man 19 metų. Kalbu lietuvių, anglų, švedų, vokiečių ir labai mažai suomių kalbomis. Suomių mokausi tik du mėnesius. Mėgstu žiūrėti filmus, šokti, būti su draugais ir šeima. Mano mėgstamiausia spalva mėlyna. Mano gimimo diena - lapkričio 7. Šiuo metu oras vėjuotas Lietuvoje. Yra 15 laipsnių šilumos. Gyvenu daugiabutyje. Malonu susipažinti!"

Kuusi seitsemästä osallistujasta oli siis kielen oppimisen alkuvaiheissa, tasolla A1, vain yksi oli edennyt tasolle C1. Keskustelujen teemat määräytyivät pitkälti kurseilla opitun sanaston mukaisesti. Keskustelun teemoina mainittiin muun muassa perhe, sää, vapaa-ajanvietto, harrastukset, muut mielenkiinnon kohteet, kieliopinnot, kotimaat, elokuvat ja TV-sarjat. Suomenkielisissä teksteissä oli osioita, jotka vastasivat kurssilla käsiteltyjä asioita, esimerkiksi esittäytyminen (ks. esim. 2).

(2) No2 kirjoittaa → No7:

Minun nimeni on [nimi]. Minä olen 20 vuotta. Minä opiskelen norja kielien Vilnan yliopistosta. Minä olen liettualainen ja minä puhun liettuaa, englantia, norjaa ja vähän suomea ja venäjää. Minä olen syntynyt vuonna

tuhatyhdeksänsataayhdeksänkymmentäkolme. Minun syntymäpäivä on 10. heinäkuuta. Minä asun Pohjois-Liettuassa. Minulla on veli. – – Minun lempi värit on keltainen, musta ja sinisen. Minun lempi kirjailija on Michail Bulgakov ja lempi elokuva on ”Lord of the rings”. Minä pidän lekemisestä kirjoja ja tanssiamisesta.

Keskusteluiden edetessä uskallettiin jo irtautua oppikirjan standarditekstistä. Esimerkiksi seuraavassa näytteessä kirjoittaja kuvaa jo vapaammin oman elinpiirinsä ajankohtaisia tapahtumia. Siinä opiskelija kokeilee jo rohkeasti rakenteita ja sanoja, joita luokkaopetuksessa ei ole vielä käsitelty (ks. esim. 3).

(3) No3 kirjoittaa → No1:

Minä en oli Suomessa, mutta taivotan matkustan Suomessa tulevaisuudessa. Viime kuukausilla minä olin Virossa poikaystävä kanssa. Viro kieli kaltainen suomi. Minä kuuli paljon kaltainen sanat esimerkiksi kaikki numerot. Minun poikaystävä opiskelee nyt Virossa, Tartussa. Hän tulosaa Vilnassa viikonloppuna.

Sähköpostiviestien kielelliset konventiot ovat lähellä kirjeen kirjoittamista, tosin ne ovat hieman vapaammat. Aineistosta käy ilmi, että kirjoittaminen aloitettiin ja lopetettiin lähes jokaisessa tapauksessa asianmukaisilla tervehdyksillä (ks. esim. 4).

(4) No3 kirjoittaa → No1:

Hei, [nimi]
Anteeksi että minä kirjoitin niin myöhään. ☹ Mitä kuuluu? Minulle kuuluu vähän huonoa. Oli pitkä ja vaikea viikko. – –
Terveisin [nimi]

Tandemkeskusteluissa osapuolet toimivat toistensa oppimisen tukena. Käytännössä tämä tarkoittaa myös sitä, että viestien kieltä on tarkoitus korjata yhdessä sovitulla tavalla. (eTandem Europa 2001b; Little ym. 1999: 46; Taylor, Karjalainen, Sandås & Boström: 7). Esimerkkejä korjaamisesta löytyi myös aineistona olevasta kirjeenvaihdosta. Aineiston perusteella näyttää tyypilliseltä käytännöltä, että korjaukset on sijoitettu kirjeen alkuun tai loppuun, irralleen varsinaisesta tekstistä, eräänlaiseksi metakieleksi. Korjaaminen tapahtui kielenopiskelijoitten välisessä kommunikaatiossa hyvin suoraan. Etuna oli se, että kielenopiskelijoina tandempareilla oli hallussaan välineitä virheiden selittämiseen. Seuraavassa on aineistoesimerkki hyvin hienovireisestä yhteistyöstä (huom. tässä vaiheessa kurssilla ei ollut vielä käsitelty paikansijoja muutoin kuin fraasien osana) (ks. esim. 5–6).

(5) No2 kirjoittaa → No7:

Vanhakaupunki on kaunis ja iso. Minä opiskelen vanhakaupunkissa (vanhakaupunkilla ?), koska minun yliopisto on vanhakaupunkissa.

(6) No7 kirjoittaa → No2, vastauskirjeensä lopussa:

(Taisyklinga forma yra “vanhassakaupungissa”, išimtis)
[käännös: Oikea muoto on ”vanhassakaupungissa”, poikkeus]

Kirjeenvaihto sisältää myös metakognitiivista ainesta, jossa kirjoittaja tarkastelee itseään ja omia taitojaan (ks. esim. 7–8).

(7) No6 kirjoittaa → No7:

Anteeksi mahdolliset virheet. Toivon sinä ymmärtän minun kirjeen.:)
terveisin,
[nimi]”

(8) No3 kirjoittaa → No1:

Anteeksi, täällä on paljon virheitä. Minulla on vain perusteet.

Haasteita yhteiseen työskentelyyn saattoivat tuoda myös ikäerot sekä erot kielitaidossa. Suomessa opiskelijoiden ikähaarukka on yleisesti ottaen suuri verrattuna moneen Euroopan maahan. Tämän projektin liettualaiset osallistujat olivat iältään 19–20 vuotta, kun taas kaikki suomalaiset osallistujat olivat jo täyttäneet 30 vuotta. Ennakko-käsityksistä huolimatta ikäero tai eri vaiheet opinnoissa eivät haitanneet (ks. esim. 9).

(9) Olin ajatellut, että se on vaikeaa, koska minun työparini oli minua vanhempi ja minä en osannut suomea niin hyvin, ja hän on opiskellut liettuaa jo kolme vuotta. Mutta kirjoittelu tuntui mielenkiintoiselta. (No3)

Sama vastaaja koki saaneensa jopa hyötyä siitä, että pari oli opinnoissaan pitemmällä (ks. esim. 10).

(10) Mielestäni minun tapauksessani [taso A1] oli oikein hyvä, että parini oli pitkälle ehtinyt liettuan kielessä ja pystyi selittämään hankalampia tapauksia minulle liettuaaksi. Myös minä itse saatoin kirjoittaa joskus äidinkielellä kun en pystynyt ilmaisemaan itseäni suomeksi. (No3)

Osallistujia motivoi tandemtyöskentelyyn mielenkiintoinen tapa oppia kieltä ja päästä soveltamaan opittua käytännössä. Vastaajista yksi mainitsi olevansa nimenomaan kiinnostunut eri oppimismenetelmistä. Tärkeäksi koettiin myös tutustuminen kohdekielen puhujiin sekä verkostoituminen. Odotukset ennen kirjeenvaihtoa olivat samansuuntaisia: toivottiin kokemusta kielenkäytöstä ja tukea kielen oppimiseen. Myös opettajan motivointi mainittiin muutamassa vastauksessa yllykkeeksi lähteä mukaan – vaikka täytyy todeta, että tässä tapauksessa opiskelijat olivat alusta alkaen innostuneita kokeilusta! Mukaan lähdettiin rohkeasti mutta realistisesti (ks. esim. 11).

- (11) Halusin kokeilla pystynkö kirjoittamaan ainakin jotain [kielellä L2], miten muut tämän projektin osallistujat ymmärtäisivät minua, mutta oikeastaan en ole odottanut liian paljon..) (No2)

Mielenkiintoisinta oli kuulla osallistujien näkemyksiä siitä, millä kielitaidon tasolla e-tandemtyöskentely olisi hyödyllisintä. Vastaajista kolme koki hyötyä tulevan kaikilla kielenoppimisen tasoilla (ks. esim. 12–13).

- (12) Mielestäni kaikissa vaiheissa. E-tandemoppiminen täytyy vain fasilitoida kielitaidon mukaan. (No5)
- (13) Tämä projekti voi olla hyödyllinen sekä kielen opintojen alkuvaiheessa, että korkeammassa opinnoissa. Voi olla, että paremmin ymmärtäessään kieltä olisi mielenkiintoisempaa keskustella, koska silloin voi puhua erilaisemmista aiheista ja kehittää niitä rohkeasti. Kun kielitaito on heikompi, ponnistetaan enemmän voimansa. Aletaan etsiä ja saada kiinnostumaan, yritetään ilmaista omia ajatuksiaan eri tavoilla. Vaikka se on todella vaikeaa luulen, että se on hyvin hyödyllistä. (No6)

Kaksi vastaajista piti taitotasoa A2–B1 sopivimpina (ks. esim. 14).

- (14) Alussa on vaikeaa kirjoittaa kirjeitä, kun ei osaa melkein mitään. (No4)

Alkeistasosta ja työskentelyn haasteista huolimatta opiskelijat kokivat pääosin hyötyneensä osallistumisestaan. Mielipidettä ei ehkä ollut helppo muodostaa näin lyhyen kokeilun pohjalta. Tasoeroista huolimatta kuitenkin myös C1-tasolle opinnoissaan ehittyneet koki saaneensa hyötyä työskentelystä (ks. esim. 15–20).

- (15) – – virheitäni korjattiin ja pystyin rakentamaan lauseita suomeksi. – – sain tietoja asioista joita en tiennyt aikaisemmin, opin muutamia suomalaisia fraaseja. (No2)

- (16) Saatuaani muutamia vastauskirjeitä huomasin, että aloitin itse uusien sanojen sekä ilmauksien etsimisen, myös opin joitakin keskustelijani käyttämistä fraaseista ja itse olen alkanut käyttää niitä. (No6)
- (17) – – lisäharjoittelu kirjoittamisessa oli tarpeen. Nimenomaan uuden kielen jatkuva käyttö oli suurin hyöty. (No6)
- (18) Kirjeenvaihto jäi vähäiseksi, joten vaikea arvioida (No5)
- (19) Osaksi se vastasi. Huomasin, että sellainen oppimistapa on oikeasti hyödyllinen sekä auttaa omaksumaan uusia asioita. (No6)
- (20) Kyllä, sain syntyperäisen liettualaisen kirjeenvaihtoystävän, sain harjoitella kielen käyttöä ja sain neuvoja ja ohjeita pariltani. (No1)

5 Lopuksi

Projektin päätyttyä työpareilla ei ollut konkreettisia suunnitelmia kirjeenvaihdon jatkamisesta. Yhtenä syynä mainittiin kirjoittamisen viemä aika. Kolme vastaajista oli kuitenkin valmiita jatkamaan, mikäli pari löytyy (ks. esim. 21–23)

- (21) Todennäköisesti ei [jatketa], koska kirjeenvaihto oli aika vaikea sillä vastaukset pitkiin kirjeisiin veivät paljon aikaa ja kun minä lykkäsin sitä koko ajan, niin vihdoinkin annoin jo hiukan periksi. (No6)
- (22) Meillä ei ole ollut puhetta siitä, mutta miksipä ei. (No1)
- (23) Luulen, että kyllä, jos vain saan kirjeen. (No3)

Uskon kuitenkin, että opiskelijat ottivat pitkän askeleen kohti verkostoitumista tulevaisuuden kollegoiden kanssa. Vaikka varsinaista jatkoa ei olekaan suunnitteilla, haluan uskoa, että tulevaisuudessa esimerkiksi Erasmus-vaihtoihin lähtiessään opiskelijat pääsevät jatkamaan näin alkanutta yhteistä oppimistaan. Suljetun Facebook-ryhmän perustaminen olisi käsittääkseni edesauttanut verkostoitumista ja luonut helpon alustan ystävyysuhteiden jatkamiselle.

Opettajana sain arvokasta tietoa ja kokemusta siitä, kuinka tandemhanke kannattaa järjestää. En osaa sanoa, ohjailisinko seuraavalla kerralla opiskelijoiden keskinäistä prosessia tätä enempää. Varmasti kuitenkin kontaktien luomisvaiheessa ja keskustelujen aloittamisessa kannattaisi olla enemmän apuna, koska siitä riippuu paljon koko prosessin käynnistyminen ja onnistuminen (ks. esim. 24).

- (24) Luulen, että projektin onnistuminen yksilötasolla riippuu paljon työparinmuodostuksen onnistumisesta. Jos löytyy jokin yhteinen aihe tai mielenkiinnon kohde, niin kirjoittaminen on luonnollisempaa. Jos aihetta ei löydy, kommunikointi on hieman työlästä, ainakin suomalaisen small talk -kulttuurin kautta tarkasteltuna ;-) (No5)

Mikäli kaikille olisi löytynyt oma tandempari, olisivat keskinäiset viestiketjut muodostuneet pitemmiksi. Varmasti silloin oppiminen olisi ollut tehokkaampaa. Projektissa siis kirjoitettiin useammalle henkilölle, jolloin ”yhteinen kieli” täytyi löytää uudestaan jokaisen kontaktin kanssa. Oppiminen olisi varmasti tehostunut keskustelussa vain yhdelle ihmiselle kirjoittellessa.

Joka tapauksessa, tämän projektin toteuttaminen ei olisi ollut mahdollista ilman aktiivisia, tehtävään paneutuneita ja sitoutuneita opiskelijoita kahdessa maassa. Tandemtyöskentely tapahtui opiskeluiden ohessa, ja siihen oli uhrattava paljon aikaa (ks. esim. 25).

- (25) Tandem-opiskelu vei enemmän aikaa kuin mitä osasin ajatella. En kuitenkaan kokenut sitä rasitteena, pikemminkin pahoittelin sitä, että vastaaminen parille kävi hitaammassa aikataulussa kuin olisin halunnut tai toivonut. (No1)

Kirjoittaja on filosofian maisteri ja toimii Suomen kielen ja kulttuurin vierailevana lehtorina Vilnan yliopistossa.

Lähteet

- CZIKO, GARY A. 2004: Electronic tandem language learning (eTandem). A third approach to second language learning for the 21st century. – *Computer-Assisted Language Instruction Consortium Journal* 22 s. 25–39. https://www.calico.org/html/article_172.pdf
- eTandem Europa 2001a: eTandemin viestintävälineet. <http://www.cisi.unito.it/tandem/etandem/etmedien-fi.html>
- 2001b. Pari korjaa virheesi. <http://www.cisi.unito.it/tandem/etandem/ethilfenkorr-fi.html>
- KARJALAINEN, KATRI 2011. *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Acta Wasaensia 244. Språkvetenskap 43. http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-354-7.pdf
- Lingu@net World Wide 2012a: Sähköpostikirjekaverit tai sähköinen tandem-oppiminen. <http://www.linguanet-worldwide.org/lnetww/fi/meeting/keypals.jsp>
- 2012b: Termisanastot. <http://www.linguanet-worldwide.org/lnetww/fi/glossary>.

jsp

LITTLE, DAVID – USHIODA, EMA – APPEL, MARIE CHRISTINE – MORAN, JOHN – O’ROURKE, BREFFNI – SCHWIENHORST, KLAUS 1999: *Evaluating tandem language learning by e-mail. Report on a bilateral project*. CLCS Occasional Paper No. 55. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430397.pdf>

TAYLOR, ULRICA – KARJALAINEN, KATRI – SANDÁS, PIA – BOSTRÖM, MARIKA. *FinTandem. Koordinaattorin käsikirja*. http://fintandem.vaasa.fi/Suomeksi/Etusi-vu/Hanke_FinTandem/Tuotettu_materiaali

Skype-suomea – kielten raja-aitoja kaatamassa

1 Johdanto

Skandinavian laitoksella, University of California Berkeleyn kampuksella¹, opiskellaan kaikkia pohjoismaisia kieliä kaksivuotisessa ohjelmassa. Suomen kielen toisen vuoden kurssin voi suorittaa useampaan kertaan, ja siitä saa myös opintopisteitä joka lukukausi. Kurseilla on siten opiskelijoita, jotka opiskelevat suomea neljäkin vuotta. Tilanne luo haasteita opettajalle, jonka tehtävänä on kehittää monitasokurssia pienelle ryhmälle oppilaita. Kurssin opiskelijat ovat kuitenkin niitä, joille suomen kieli on tärkeää, ja siten he ovat motivoituneita ja innostuneita – oikeita suomifaneja. Mukana on usein myös niin kutsuttuja perinnekielen oppijoita (engl. *heritage language learners*), eli sukujuuriltaan suomalaisia, jotka jo tuntevat hyvin suomalaista kulttuuria ja joiden suomalaiset taustat osaltaan kannustavat heitä suomen opintoihin.

Pienen ryhmän opetuksen sisältö on mahdollista räätälöidä opiskelijoiden toiveiden ja kielitaitoprofilien mukaisesti: useimpien toiveena on suullisen kielitaidon kehittäminen. Oppilaat hallitsevat yleensä suomen kielen keskeisimmät rakenteet ja osaavat käyttää kieltä suhteellisen sujuvasti arkitilanteissa, mutta laajempaa sanavarastoa ja kulttuuritietoutta vaativassa kielenkäytössä voi olla vielä vaikeuksia. Sen takia on olennaista korostaa vuorovaikutustaitoja ja tarjota tilaisuuksia suullisten taitojen harjoitteluun. Kuitenkin suomen opettaminen Suomen ulkopuolella luo opetukselle haasteita, sillä autenttisiin keskustelutilanteisiin pääsy on rajoitetumpaa. Opetuksessa apuna on vuosittain kurseilla opettava Fulbright-ohjelman kautta tullut opetusassistentti (Fulbright Language Teaching Assistant, FLTA) joita UCB:ssä suomen kielen oppiaineessa on ollut syyslukukaudesta 2008 lähtien. Tekniikka ja sosiaalinen media ovat myös avanneet yhä enemmän mahdollisuuksia luokkahuoneen ulkopuolisiin kontakteihin (Blake 2013; Jalkanen & Vaarala 2012; Levy & Stockwell 2006).

Tässä artikkelissa keskitytään videovälitteiseen viestintään, joka mahdollistaa kontaktit kohdekielen maahan ja keskusteluihin aiheista, joihin luokkahuoneessa ei ole

1. Jatkossa UCB.

pääsyä. UCB:n ylemmän tason suomen kursseilla on kokeiltu monenlaisia, teknologiaa hyödyntäviä projekteja, joista tässä perehdytään kahteen videokeskustelua hyödyntävään opetusmoduuliin. Nämä moduulit koostuvat suomenkielisten vuorovaikutuskumppaneiden kanssa tehdyistä haastatteluista, jotka kohdistuvat omaan ammatilliseen kiinnostuksen kohteeseen ja ajankohtaiseen tapahtumaan. Projektien esittelyissä tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia teknologian käytöstä omien kieli- ja viestintätaitojen kehittämisessä esseiden, kurssipalautteen ja videoreflektioiden pohjalta. Lisäksi pohditaan, kuinka kyseinen opetusmenetelmä vastuuttaa opiskelijaa perehtymään hänelle itselleen merkityksellisiin kielenkäyttötilanteisiin.

2 Videokontaktit opetuksessa

Kielitunneilla opitaan paljon muutakin kuin kieli- ja vuorovaikutustaitoja. Muun oppimisen ei tulisiakaan olla vain sivutuote vaan tavoite (MLA 2007: 2–3). Opiskelijoita tulisi rohkaista ajattelemaan kriittisesti ja kehittämään neuvottelu- ja ongelmanratkaisutaitojaan myös luokahuoneen ulkopuolella. Videovälitteinen viestintä mahdollistaa tiedon jakamisen ja kartuttamisen kulttuurin keskellä elävien kanssa, mikä motivoi opiskelijoita käyttämään kieltä itselle relevanteissa tilanteissa (Blake 2013: 84–85). Kielenopetuksessa onkin olennaista huomioida transkulttuurinen ja translingvistinen kompetenssi (engl. *transcultural translingual competence*), joka ei rajoitu vain tietoon kohdekielestä ja -kulttuurista vaan rohkaisee opiskelijaa analysoimaan maailmaa ja itseään toisen kielen ja kulttuurin linssin kautta. Tavoitteena on ylittää ja venyttää kielen ja kulttuurien raja-aitoja. (MLA 2007: 4–5.) Opiskelija on itse osallisena pohtimassa, kuinka hän suhteutuu muihin ja kuinka hän voisi parhaiten kehittää omaa kriittistä ajatteluaan niin sanotun natiivin kanssa. On tosin otettava huomioon, että kaikki ei ole ymmärrettävissä tai käännettävissä toisen kielen ja kulttuurin kautta. Keskustelut voivat siten muokata molempien keskustelijoiden käsitystä itsestä ja itsen suhteesta muihin (MLA 2007: 5). Tämänkaltaisessa funktionaalisessa kielenopetuksessa medially ja teknologially on keskeinen rooli. Ne tuovat kohdekielen ja -kulttuurin autenttisesti mukaan opiskelutilanteeseen ja rohkaisevat opiskelijaa ottamaan vastuuta kielitaidon kehityksestään ja kannustavat itseohjautuvuuteen.

3 Opetuskokeilut

Opetuskokeiluun osallistuivat vuoden 2013 kevät- ja syyslukukauden edistyneiden kurssien opiskelijat. Keväällä opiskelijoita oli viisi, Kaisu, Iina, Noora, Helvi ja Saku, ja syksyllä kaksi, Noora ja Suvi.² Opiskelijat valitsivat heitä itseään erityisesti kiinnostavan alan tai aiheen, jonka mukaan opettajat etsivät heille jokaiselle suomalaiset haas-

2. Opiskelijat ovat valinneet suomalaiset nimensä itse.

tateltavat. Muutamat oppilaat olivat ilmaisseet epävarmuutensa reaaliaikaisten videohaastatteluiden sujuvuudesta, joten keväällä edettiin askel askeleelta itse haastatteluun. Oppilaat saivat ensin kertoa videolla lempikohteestaan kampuksella. Koska tämä ei ollut vuorovaikutustehtävä, sen oletettiin helpottavan videokammosa. Kevätlukukaudella haastateltavina oli videopelinkehittäjä, tutkija ja kolme suomalaista maahanmuuttajaa. Aiheina olivat videopelien kehittäminen ammattina, tiedenaisen ura Suomessa, kulttuurienvälinen viestintä, Suomi-ikävä ja kirjallisuus. Opiskelijat haastattelivat suomalaisia suomeksi ennalta valmistellun haastattelurungon pohjalta saadakseen lisää näkökulmia teemaan.

Syyslukukaudella 2013 opiskelijat harjoittelivat mielipiteen ilmaisua, tiedonhakua ja tiivistämistä sekä raportointia. Opiskelijat seurasivat kolmen viikon ajan valitsemaansa mediatapahtumaa ja analysoivat löytämiensä artikkeleiden pohjalta, kuinka tapahtumasta uutisoitiin seurantajakson aikana eri medioissa. Opiskelijoiden mielenkiinnon kohteina olivat Marimekko-skandaali sekä Suomen ja Yhdysvaltojen poliittiset kysymykset.

Opintojaksojen tavoitteena oli saada tietoa omasta alasta ja mielenkiinnonkohteista alkuperäislähteestä ilman opettajan välikättä. Opiskelijat saivat videoyhteyden välityksellä kohdemaassa elävän henkilön mielipiteitä aiheista ja saattoivat siten laajentaa omaa transkulttuurallista ja -lingvististä hahmotuskykyään ja ymmärrystään. Haastattelun jälkeen oppilaiden tehtävänä oli tehdä haastatteluun pohjautuva yhteenveto, jossa he pohtivat haastattelutilannetta, vuorovaikutustaitojaan, kielenoppimisstrategioitaan sekä saamaansa informaatiota ja sen relevanssia omaan elämäänsä.

Haastateltavat löytyivät henkilökohtaisten kontaktien ja Facebookin Suomi-sivuston kautta. Oppilaita valmennettiin tunneilla haastatteluun: tarkasteltiin teemoja ja kysymyksiä etukäteen yhdessä sekä harjoiteltiin haastattelutilannetta. Kaikki keskustelut toteutettiin Skype välityksellä haastateltavan ja haastattelijan sopimana aikana. Skype valittiin sen saatavuuden ja helppokäyttöisyyden takia. Skype myös mahdollistaa näytön jakamisen, keskusteluiden nauhoittamisen ja tiedostojen lähettämisen, joten opiskelijan ja opettajan on mahdollista katsoa ja analysoida keskusteluita jälkikäteen. Lisäksi näköyhteys auttaa eleiden ja ilmeiden sekä yhteisen ymmärryksen välittämisessä. (Eaton 2010.)

Oppilaiden haastattelut tallennettiin yliopiston bSpace-opetusalustalle, jossa opiskelijat esittelivät haastatteluita toisilleen ja jonne ne säilöttiin odottamaan opettajan arviointia. Skype-haastattelut olivat osa laajempaa videoportfoliota, jotka korvasivat loppuentit.

4 Opiskelijat viestimässä

Projektit osoittautuivat varsin hyviksi tavoiksi vahvistaa suullista kielitaitoa, ja opiskelijat painottivatkin opintojaksojen monipuolisuutta. Opiskelijoiden mukaan projektit muun muassa kannustivat suomen kielen käyttöön ja laajensivat tavanomaisia

kielenopetuskuvioita. Niissä pääsi myös soveltamaan aikaisemmin opittua. Tehtävät olivat myös haastavia, koska vuorovaikutustilanteen kulkua ei voi ennakoita: keskustelut saattoivat kestää pidempään kuin varsinaisten keskustelukysymysten ja -teemojen ajan, ja ne rönsyilivät usein itse haastatteluteeman ulkopuolelle. Opiskelijat saivat siis enemmän informaatiota kuin mahdollisesti odottivat. He joutuivat ottamaan käyttöön koko kielirepertuaarinsa, jonka vaikeutta Helvi kuvaa seuraavasti (ks. esim. 1).

- (1) Kuitenkin, minä en onnistunut koska minä kysyin vain kysymyksiä että mietin etukäteen. Epäonnistuin impulsiivisesta puhumisesta. Luulen, että hermostuin liian paljon.

Uuden keskustelukumppanin kanssa vuorovaikutus voi olla haastavampaa. Helvi purkaa esseessään panikoitumistaan, mikä saa hänet pohtimaan, miten voisi kehittää kielitaitonsa heikoimpia osa-alueita. Juuri keskustelujen ennakoimattomuus ja haastateltavien puheenvuoroihin reagointi osoittautuivat opiskelijoille vaikeiksi, joten he keskittyivät usein vain ennalta suunnittelemiinsa kysymyksiin. Noora puolestaan kuvasi olleensa hyvin hermostunut etukäteen. Kuitenkin huomattuaan, että haastateltava oli häntäkin hermostuneempi, Noora päätyi ottamaan enemmän vastuuta keskustelun kulusta. Opiskelijat haastattelivat useampaa henkilöä, mikä lievitti jännitystä.

Vaikka haastattelutilanne oli opiskelijoille uusi ja puheenvuoroihin reagointi vaikeaa, opiskelijat arvostivat tilanteen autenttisuutta, kuten Kaisu reflektiossaan kuvaa (ks. esim. 2).

- (2) Tavallaan, minä iloitsin ettei puhunut minulle hitaasti selkosuomeksi, koska minä halusin haastaa itseni olla todellisessa keskustelussa.

Esimerkissä 2 opiskelija määrittelee Skype-keskustelut ”todelliseksi keskusteluksi”, jota välittyvän kuvan mukaan selkosuomeksi käyty keskustelu ei ole. Usein vaarana onkin, ettei opiskelija osaa puhua suomea muuta kuin opettajansa kanssa, koska opetuskieli voi olla toisinaan korostetun yksinkertaistettua. Keskustelut niin sanotun natiivin kanssa mahdollistavat pääsyn kuulemaan ja käyttämään kielen eri variaatioita.

Kielen variaatioiden ohella opiskelijat kokivat saaneensa kuvaa kohdekielen ja -yhteiskunnan arkitodellisuudesta. Useampia vieraita kieliä opiskellut Kaisu korosti reflektiossaan, että kielten tunneilla päädytään usein antamaan kohdekielestä ja -yhteiskunnasta liian ruusuinen kuva (ks. esim. 3).

- (3) Kielen opiskelun alkeiskurssin jälkeen ei pitäisi olla sama kuin matkaopas. Ensimmäistä kertaa pohdittiin yhteiskunnallisia asioita kielikurssilla.

Autenttiset tilanteet, kuten Skype-haastattelut, olivat hänestä piristävä poikkeus. Samoin Iina korosti projektin yhteyttä nykyhetken kielenkäyttöön Suomessa ja aikaisempien lukukausien sisältöihin. Haastatteluissa opiskelijat joutuivat kielenkäytön li-

säksi pohtimaan suhdettaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja sen arvoihin. Sen sijaan perinnekielen opiskelijoille, joille suomalainen yhteiskunta on tutumpi, kohdekielen käyttö avasi uusia näkökulmia. Seuraavassa esimerkissä Noora reflektoi kokemuksiaan suomenkielisestä keskustelustaan äitinsä kanssa (ks. esim. 4).

- (4) Minun äiti on suomalainen, mutta en puhunut koskaan hänen kanssaan suomeksi. Olen aina hermostunut puhua hänen kanssaan suomeksi. Hän puhuu englantia, joten se on helppo vain puhua englantia ja en yritä puhua suomeksi. Tämä projekti sai minut puhumaan äitini suomeksi, joka oli todella hauskaa.

Esimerkistä välittyi, että emotionaalinen side suomen kieleen ja suomalaisuuteen on vahvasti läsnä perinnekielen oppijan kokemuksessa.

5 Pohdinta

Videoneuvotteluprojekti rohkaisivat opiskelijoita ottamaan tuetusti vastuuta omasta oppimisestaan. Opettajan avulla tehty valmistelu sekä opiskelijan itsensä panos ja sitoutuminen tehtävään palkitsivat niin opiskelijan kuin opettajankin. Opiskelijat pääsivät käyttämään suomea itselle merkityksellisissä tilanteissa, mikä lisäsi opiskelijan omaa vastuunottoa. Opiskelijat huomasivat myös suomen kielen siipiensä kantavan uudenlaisissa ja ennakoimattomissa keskustelutilanteissa.

Vaikka videokeskustelut osoittautuivat tehokkaaksi vuorovaikutustaitojen kehittymistä tukevaksi oppimismenetelmäksi, on asioita, jotka on hyvä ottaa projektin suunnittelussa huomioon. Esimerkiksi eri osapuolten tottuneisuus tai tottumattomuus videoneuvotteluihin vaikuttaa väistämättä vuorovaikutukseen, kuten Helvin reflektiosta (ks. esim. 1) tulee esiin. Jatkossa olisikin hyvä tehdä useampia pienempiä tehtäviä ennen pidempää keskusteluhetkeä, jotta opiskelija olisi tottuneempi videokeskusteluihin. Keskusteluihin valmistautuessaan opiskelijat tarvitsevat tukea haastattelurungon ja harjoitteluhaastatteluiden tekemisessä. Näin opiskelijat saavat oikea-aikaista tukea, kun haastatteluteema vielä elää. Jaksot vaativat opettajalta enemmän ennakkovalmisteluita, mutta opiskelijoiden ottaessa yhä enemmän vastuuta omasta tekemisestään, opettajan rooli muuttuu ohjaajaksi ja kannustajaksi. Tarkastelun kohteena olevilla kursseilla opettaja auttoi löytämään opiskelijan kiinnostuksen kohteena olevien ammattien edustajia. Opiskelijaa itseäänkin voi rohkaista ottamaan yhteyttä yritykseen tai oppilaitokseen sopivien haastateltavien löytämiseksi. Käytännössä myös videokeskusteluiden ajankohdan sopiminen aikaeron takia osoittautui haastavaksi, ja vääjäämättömiä teknisiä ongelmia ilmaantui.

Kuitenkin videokeskustelut tarjoavat väylän kielellisiin resursseihin – kuten ammattialakohtaiseen tietoon ja erilaisiin autenttisiin kieli- ja kulttuurikokemuksiin –, joita opettajalla ei välttämättä ole tarjottavanaan. Kaiken kaikkiaan opintojaksojen aikana opiskelijat pääsevät oman kielitaitonsa kehittämisen lisäksi itseohjautuvasti suh-

teuttamaan käsityksiään sekä suomalaisista että suomalaisesta yhteiskunnasta verrattuna maanmiehiinsä ja omaan yhteiskuntaansa. Projektit antavat myös opiskelijoille tilaisuuden ottaa vastuuta valmiuksiensa mukaan sekä venyttää omien kieli- ja kulttuurikäsitystensä välisiä raja-aitoja.

Sirpa Tuomainen toimii suomen kielen lehtorina sekä Suomen kielen ja kulttuurin koordinaattorina University of Californian Berkeleyn kampuksella.

Aija Virtanen on suomen kielen jatko-opiskelijana Jyväskylän yliopiston kielten laitoksessa, ja hän oli FLTA-stipendiaattina University of Californian Berkeleyn kampuksella lukuvuonna 2013–2014.

Lähteet

- BLAKE, ROBERT J. 2013: *Brave new digital classroom. Technology and foreign language learning.*, Washington DC: Georgetown University Press.
- EATON, SARAH ELAINE 2010: How to use Skype in the ESL/EFL classroom. – *The Internet TESL Journal* XVI (11). <http://iteslj.org/Techniques/Eaton-UsingSkype.html> (18.2.2014)
- JALKANEN, JUHA – VAARALA, HEIDI 2012: Opettamisesta oppimiseen – oppimateriaaleista toimintaan.– *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* huhtikuu 2012. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40244/opettamisesta-oppimiseen-oppimateriaaleista-toimintaan.pdf?sequence=1> (luettu 18.2.2014)
- LEVY, MIKE – STOCKWELL, GLENN 2006: *Call dimensions. Options and issues in computer-assisted language learning.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- MLA = Modern Language Association 2007. *Foreign languages and higher education. new structures for a changed world.* <http://www.mla.org/flreport> (luettu 3.2.2014)

II Tavoitteellista puhetta opetuksessa

Kielitaitoa kokkaamalla

1 Aluksi

Kielenkäyttö on yhteydessä toimintaan. Emme puhu ja kirjoita vain tuottaaksemme morfeemeja tai osoittaaksemme sanavarastomme laajuutta ja monipuolisuutta. Me käytämme kieltä juoruillaksemme, tehdäksemme ostoksia, oppiaksemme tai vaikkapa laittaaksemme ruokaa yhdessä ystäviemme kanssa.

Näkyykö tämä kielen kytkös toimintaan siinä, miten opimme ja opetamme vieraita kieliä? Ainakaan tavanomaisimmat kielenoppimisen kontekstit eivät tue ajatusta. Perinteisesti vieraan kielen oppimisen tyypillinen artefakti on oppikirja, tyypillinen toiminto kielioppitehtävien teko ja tyypillinen konteksti luokkahuone. Nykyaikaisen opetuksen tavoitteena on oppia käyttämään kieltä tavallisissa arjen toiminnoissa, joten luokkahuoneessa toki yritetään: on dialogiharjoituksia, yleisiä luokkahuoneen ulkopuolisia tilanteita simuloivia tehtäviä ja erilaisia roolileikkitehtäviä. Opetuksen suureksi haasteeksi jää silti kielenoppimisen saaminen mahdollisimman ”aidoksi”, mahdollisimman hyvin aitoja kielenkäyttökonteksteja vastaavaksi.

Tämän artikkelin aiheena on kansainvälinen, EU-rahoitteinen LanCook-projekti, jossa tutkitaan yhtä ratkaisua edellä esitettyyn ongelmaan. Projektissa on otettu harjoittelun kohteeksi yksi kielenkäyttökonteksti – ruoan laittaminen. Vuonna 2012 alkaneen projektin tavoitteena on kehittää digitaalinen kielikeittiö, jossa kieltä opitaan toiminnan ohessa ikään kuin kokkaamisen sivutuotteena. Suomessa kielikeittiöhanketta toteuttaa Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos tämän artikkelin kirjoittajien toimesta.

LanCook-hankkeessa toiminnaksi on valittu kokkaaminen monestakin syystä. Ensinäkin ruoanlaitto on universaalialia. Riippumatta siitä, mistä päin maailmaa opiskelija on tullut, hän on joutunut tekemisiin kokkaamisen kanssa. Toimintaympäristö on siis kielenoppijalle tuttu, mikä tukee uusien asioiden ymmärtämistä ja omaksumista. Toinen syy on se, että ruoanlaitto on selvästi tavoitteellista toimintaa. Digitaalista kielikeittiötä testanneet opiskelijat saavat syödä tekemänsä ruoan. Lisäksi ruoanlaitto kantaa myös mukanaan tietoa kulttuurista. Esimerkiksi suomenkielisessä kielikeittiön versiossa valmistetaan kalakeittoja ja marjakiisseliä.

Tässä artikkelissa esittelemme kielenopetukseen liittyviä ajatuksiamme, jotka ovat heränneet LanCook-projektin kehittelyn ja toteutuksen yhteydessä. Ensin kerromme itse projektista ja digitaalisen kielikeittiön toiminnasta käytännössä. Sen jälkeen puhumme projektin keskeisestä pedagogisesta kehyksestä, tehtävälähtöisen oppimisen mallista, ja kerromme, miten kielikeittiö toteuttaa tätä mallia. Lisäksi valotamme muutamien esimerkin avulla, millaisia kielenoppimisen mahdollistavia tilanteita kokkauseisioista videoidusta aineistostamme löytyy. Loppujaksossa pohdimme kokeilumme hyötyjä eri näkökulmista.

2 LanCook ja kielikeittiö

LanCook on EU:n Elinikäisen oppimisen ohjelman rahoittama kolmivuotinen (2012–2014) hanke, jonka koko nimi on Learning languages, cultures and cuisines in digital interactive kitchens. Kyse on siis eri kielten ja kulttuurien oppimisesta digitaalisissa kielikeittiöissä. Projektia toteuttavan ryhmän varsinainen asiantuntemus koskee kielenoppimista, ja se onkin hankkeen keskiössä, mutta kokatessaan keittiön käyttäjä oppii tietenkin asioita myös kulttuurista ja maan ruokakulttuurin erityispiirteistä.

LanCook-hanke on monikielinen. Mukana ovat Helsingin yliopiston lisäksi Newcastle University Isosta-Britanniasta, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia Italiasta, Universitat Autònoma de Barcelona Espanjasta ja Universitat Paderborn Saksasta. Jokainen osallistujamaa tekee omat reseptinsä, jotka sitten ovat kaikkien digitaalista kielikeittiötä myöhemmin kokeilevien käytettävissä. Projektissa kehitetään toisin sanoen keittiössä toimivat opetusmateriaalit englanniksi, espanjaksi, katalaanimiksi, italiaksi, saksaksi ja suomeksi. Seitsemäs kieli on ranska, joka on ollut projektin Newcastlella toteutetun pilotin kieli (ks. esim. Seedhouse ym. 2013).

Jokaiselle kielelle on tehty kaksi eri reseptiä. Suomalaista ruokakulttuuria olemme valinneet edustamaan kalakeiton ja marjakiisselin. Kermainen lohikeitto on monille ulkomaalaisille eksoottinen ruokalaji, ja kalaruokien runsautta voinee muutenkin pitää suomalaisen keittiön erikoispiirteenä. Marjakiisseli taas valikoitui osin siksi, että halusimme sisällyttää reseptiin kulttuuritietoa suomen jokamiehenoikeudesta. Muidenkin maiden reseptit liikkuvat melko stereotyyppisillä alueilla: saksaksi valmistetaan perunasalaattia ja italiaksi pastaa. Englantilaiset kokkaavat hieman modernimmassa hengessä currya – brittiläistä nykyruokaa.

Rajoituksena ruokalajien valinnassa on ollut se, että ruoan valmistamisen tulisi onnistua pelkän keittolevyn avulla, siis ilman uunia. Tämä mahdollistaa keittiön siirrettävyyden ja käytön muuallakin kuin varsinaisissa keittiötiloissa. Digitaalinen kielikeittiö ei nimittäin ole itsessään kokonainen keittiö eikä myöskään virtuaalitodellisuudessa toteutettu keittiöohjelma, kuten jotkut ovat nimestä päätelleet, vaan tietokoneohjelma. Keittiöön kuuluu ohjelma, sitä pyörittävä tablettitietokone ja tietokoneeseen liitetyt liikesensorein varustetut ruoanlaittovälineet. Ohjelma kontrolloi ruoanvalmistuksen edistymistä näiden keittiövälineisiin ja ruoka-aineisiin kiinnitettyjen sensoreiden

avulla (hieman kuten Nintendo Wii -pelikonsolissa). Kyse on siis aivan oikeasta kokkaamisesta, jossa vesi kiehuu ja porkkanat ja perunat on todella kuorittava, mutta ei kuitenkaan kokonaisuudesta keittiöstä lavuaareineen ja uuneineen.

Digitaalista kielikeittiötä on testattu kahden kielenoppijan pareissa. Parit valmistavat ruokaa tietokoneohjelman ääneen lausumien ohjeiden avustuksella. Ohje voi olla esimerkiksi ”kuori seitsemän perunaa” tai ”sekoita kauhalla, kunnes sokeri on liuenut”. Mikäli kumpikaan parista ei ymmärrä ohjetta, he voivat pyytää koneelta apua. Ensimmäisessä vaiheessa apu on saman ohjeen lausuminen hitaammin. Mikäli tämä ei auta, ohjelmaa voi pyytää näyttämään toisen vinkin, joka on kuva toiminnasta. Muutamassa erityisen hankalaksi osoittautuneessa kohdassa reseptiin on lisätty kolmaskin apu, video.

Oppimiskohteena kielikeittiössä on siis tiettyihin tekstilajeihin – resepteihin ja ruoanlaittotilanteeseen – liittyvä sanasto ja rakenteet. Reseptin kirjoittamisessa on pyritty selkeyteen, mutta ei erityisesti välttämään harvinaisia sanoja. Reseptitekstilajiin kuuluu paljon verbejä, joita edistynytkään oppija ei välttämättä tunne, ellei hän ole kokenut suomeksi. Esimerkiksi verbit *liueta*, *kiehahtaa*, *ripotella* ja *silputa* esiintyvät oikeastaan vain ruoanlaittotilanteissa. Verbien lisäksi opitaan ruoka-aineiden ja keittiövälineiden nimiä, jotka vaihtelevat harvinaisuudeltaan aina lusikasta ja kattilasta kuorimaveitseen ja siivilään.

Rakenteiden puolesta resepti on ehkä asteen verran sanastopuolta yksipuolisempi tekstilaji, sillä imperatiivi on siinä hyvin hallitseva. Muun muassa tästä syystä projektissa on oppimista tutkittaessa keskitytty sanastoon. Selvää kuitenkin on, että imperatiivilauseissakin on monenlaisia hyödyllisiä kieliopillisia konstruktioita (esimerkiksi imperatiivi itse ja sen objektin sijat, runsaasti ero- ja tulosijarakenteita) ja yhdessä esiintyvien sanojen ryhmiä eli kollokaatiosuhteessa olevia sanoja (esimerkiksi *silppua sipuli*, *vatkaa vaahdoksi*, *laita levy päälle*). Reseptiin liittyvien rakenteiden lisäksi ohjelma tekee vuorovaikutuksen säätelämiseen liittyviä korjausaloitteita, kuten ”tarvitsetko apua” ja ”onko kaikki hyvin”.

Ennalta tuntemattoman sanaston käyttämisen mahdollistaa kolme seikkaa. Ensinnäkin ohjelma tarjoaa apuja, jotka viimeistään kolmannen neuvon eli videon kohdalla varmistavat, että ymmärrysongelma ei keskeytä ruoanlaittoa. Toiseksi asetelma kannustaa opiskelijoita keskinäiseen vuorovaikutukseen eli neuvottelemaan siitä, miten ohjelman antama ohje toteutetaan. Aineistossamme opiskelijaparit neuvottelevat sekä ruoanlaitosta että kielellisistä yksityiskohdista. Usein neuvottelut myös edistävät tehtävän suorittamista eli kokkaus edistyy. Kolmanneksi itse ruoanlaittokonteksti on monille niin tuttu, että omasta sanavarastosta puuttuvia kohdekielen sanoja on mahdollista päätellä. Käsittelemme näitä oppimisen mahdollistavia tilanteita vielä esimerkkien avulla jäljempänä. Joka tapauksessa kielikeittiö sopii hyvin monentasoisille kielenoppijoille. Keittiötä ovatkin testanneet tähän mennessä lähes kaikentasoiset suomen oppijat alle A1-tason taidoista aina C1-tasolle asti. Kaikki eritasoiset kokeilijat ovat ainakin kokkaussession jälkeisessä haastattelussa pitäneet kokemusta positiivisena.

Itse projekti on nyt, vuonna 2014, loppumetreillä. Keittiötä on testattu jokaisessa maassa 25 parilla, ja videoista on tehty alustavia havaintoja ohjelman kehittämiseksi. Yhtenä projektin tavoitteena on ollut kielikeittiön tuotekehitys, eli keittiötä tullaan myös tarjoamaan ostettavaksi esimerkiksi kielikeskuksiin tai muihin kielikouluihin. Toisena tavoitteena on ollut itse oppimistavan analysointi. Miten kielikeittiössä toteutettu tehtäväpohjainen oppiminen toimii kielenopetuksessa? Minkälaisia asioita ja miten sen avulla opitaan? Keskitymme tähän kahdessa seuraavassa luvussa.

3 Tehtäväpohjainen oppiminen kielikeittiössä

Tavalliseen, ”perinteiseen” kielenopetukseen liittyy tietenkin sekä etuja että rajoitteita. Rajoitteet liittyvät erityisesti kielen ja tilanteitten aitouteen. Ei ole ensinnäkään aina selvää, kuinka hyvin opittu sanasto kattaa opiskelijan elämänpäähän kuuluvia asioita, vastaavatko opitut rakenteet hänen tarvitsemiaan rakenteita tai edes rakenteita sellaisena kuin me äidinkielen puhujat niitä todellisuudessa käytämme (ks. esim. Tanner 2012). Voidaan myös kysyä, kuinka tyypillinen tai edustava luokkahuoneen kielenkäyttötilanne on, sillä opettajan rooli luokkahuonekeskustelun osanottajana on hyvin korostunut: opettaja päättää aiheet, määrää keskustelun kulun ja saa arvioida muiden vuoroja (ks. esim. Tainio toim. 2007, myös Willis 1996: 17–18).

Ei ole yllättävää, että kielenopetuksessa tyypilliselle opettajalähtöiselle luokkahuoneopetukselle on etsitty täydentäviä toimintamalleja. Esimerkiksi luokkahuoneen ulkopuolista oppimista on pohdittu useista näkökulmista (esim. artikkelit kirjassa Pitkänen ym. toim. 2011) ja opiskelijan oman päätävävallan lisäämistä on tutkinut muun muassa Terry Lamb (termi *learner autonomy*, ks. esim. Lamb & Reinders toim. 2012). Olemme itse kokeilleet Helsingin yliopiston Suomen kielen ja kulttuurin oppiaineessa tavallisten luokkahuoneen ulkopuolisten keskustelujen ja erilaisten aitojen asiointitilanteitten nauhoittamisesta osana kielitaitokursseja (Kotilainen & Turunen 2011). Kokeilujemme opiskelijapalautteet ovat olleet melko positiivisia. Omien keskustelujen nauhoittamisen koettiin lisäävän ymmärrystä oman kielitaidon tasosta ja ylipäänsä rohkaisevan puhumaan suomea. Monet myös huomasivat oman teoreettisen kielitaidon ja käytännön kielitaidon välillä kuilun, mikä sai heidät pohtimaan mahdollisuutta harjoitella enemmän vuorovaikutustaitoja. Ongelmiakin kokeilussa kuitenkin oli. Selkein oli keskustelutilanteen tavoitteen epäselvyys: mahdollisia suullisia tilanteita on hyvin erilaisia eivätkä tavalliset kahden ihmisen väliset keskustelut, joissa toinen osapuoli on kielenoppija, välttämättä ole sen luontevampia kuin opettajan ja oppilaan väliset keskustelut.

Ongelmaan tarttuu LanCook-projektin pedagogisena taustateorian toimiva tehtäväpohjaisen oppimisen malli (esim. Willis 1996), johon seuraava esittelymme pohjaa. Tehtävillä tarkoitetaan mallissa aktiviteetteja, joita tehdessään opiskelija joutuu käyttämään kieltä saavuttaakseen jonkin lopputuloksen (mts. 23). Keskeistä tehtäväpohjaisessa mallissa on lopputuloksen olemassaolon motivoiva ja kielenkäyttöön pa-

kottava vaikutus sekä käytetyn kielen rakenteen alisteisuus funktiolle. Lisäksi malli on nimenomaan malli, eli tehtäviin ajatellaan kuuluvan myös pohjustavia ja kokoavia osioita. Käymme seuraavassa läpi nämä tehtäväpohjaisen oppimisen mallin keskeiset piirteet ja niiden suhteen digitaalisen kielikeittiön toimintaan.

Jokaisessa tehtävässä tulee olla lopputulos – maali, johon pyritään. Lopputuloksen ei tarvitse olla mitään suurellista, vaan se voi olla esimerkiksi muille opiskelijoille esitettävien kysymysten kehittäminen tai jonkinlaisen selvityksen tekeminen. Lopputulos on tärkeä, sillä siihen pyrkiminen pakottaa opiskelijan käyttämään kieltä. Tehtäväpohjaisen mallin mukainen tehtävä eroaa siis esimerkiksi erilaisten roolileikkien tilanteista (tai niiden yksinkertaistetusta versiosta eli osin ennalta määritellyistä lausumista koostuvasta dialogiharjoituksesta). Roolileikissä opiskelijalla ei ole välttämättä aitoa tarvetta kommunikoida. Jos hän törmää asiaan, jota hän ei osaa sanoa, hän voi yksinkertaisesti jättää sen sanomatta. Hyvin suunniteltua, lopputulokseen tähtäävää tehtävää suorittaessaan opiskelija ei voi kuitenkaan jättää asiaa sanomatta, sillä puhumatta hän ei saavuta maalia. Tällöin on pakko keksiä vaihtoehtoinen tapa ilmaista asia.

LanCook-kielikeittiössä lopputulos on tietenkin valmis ruoka. Ryhtyessään kokkaamaan opiskelijat olivat kokeilussamme poikkeuksetta hyvin motivoituneita tekemään ruoan valmiiksi. Ruoanlaiton skriptiin ikään kuin kuuluu pyrkimys lopputulokseen. Tämä myös näkyy siinä, että opiskelijat haluavat ymmärtää tietokoneen heille esittämät ohjeet. Muutamissa poikkeustapauksessa kokkaajat luottivat omaan ruoanlaittoa koskevaan maailmantietoonsa. He siis eivät välttämättä katsoneet tarpeelliseksi ymmärtää kaikkea, mitä keittiö heille sanoi, mutta he pyrkivät lopputulokseen siitä huolimatta. Lopputulokseen pyrkiminen ei digitaalisen kielikeittiön tapauksessa välttämättä tarkoita puhumista suomeksi vaan suomen kuuntelemista ja ymmärtämistä. Videoimamme opiskelijaparit kävivät kuitenkin kokkauksen aikana merkitysneuvotteluja ohjeiden kielestä, useimmat suomeksi.

Toinen – lopputuloksen ensisijaisuudesta seuraava – mallin ominaisuus on se, että käytetyn kielen rakenteellinen oikeellisuus ei ole tehtävänteon vaiheessa keskeistä. Oppijat voivat selvittää tilanteet juuri sellaisilla muodoilla, joihin he pystyvät. Tämä tietenkin vastaa tosielämänkin tilannetta: kielipöytä on alisteista asioiden hoitamiseksi (ks. myös Kurhila 2006). Kielikeittiössä ei siis arvioida kielenkäytön oikeellisuutta kokkauksen aikana.

Willisin esittämään malliin kuuluu kuitenkin myös osioita, joissa keskitytään kieleen, rakenteeseen ja sanastoon (ks. Willis 1996: 155) ja näiden oikeellisuuteen. Tehtävää voi esimerkiksi edeltää jonkinlainen esivaihe tai esitehtävä. Kielikeittiössä tämä tehdään käymällä ennen varsinaista kokkausta läpi joitakin reseptin tekemisessä tarvittavien ruoka-aineiden ja kokkausvälineiden nimityksiä. Esimerkiksi ennen kalakeiton valmistamista opiskelijat tunnistavat tietokoneen pyynnöstä seuraavat välineet ja ainekset: porkkana, kattila, sakset, lohi, leikkuulauta, maustepippuri, siivilä, kuorimaiveitsi ja tilli. Tehtävän suorittamisen jälkeen mallissa on myös mahdollista reflektoida omaa suoritusta monella tapaa. Kielikeittiössä tätä jälkivaihetta ei ole aivan kokonai-

suudessaan käytetty hyväksi, sillä kyse on tähän mennessä ollut pikemminkin tutkimus- kuin opetustilanteesta. Jonkinlaista jälkipyykin tehtävää ajaa kuitenkin lopussa toistettava alun sanatesti ja vapaamuotoinen haastattelu, jolla pyrimme selvittämään, miten opiskelijat kokevat kielikeittiössä toimimisen.

Olemme nyt esitelleet kielikeittiön taustaa ja toimintaa. On aika katsoa, mitä keittiössä todella tapahtuu. Seuraavassa syvennymme kahteen esimerkkikatkelmaan.

4 Esimerkkejä kielikeittiötilanteista

Kielikeittiössä opiskelijat suuntautuvat fyysiseen toimintaan – tehtävän suorittamiseen liittyviin ruoanlaiton eri vaiheisiin – mutta se ei tarkoita, etteivätkö he myös prosessoisi kuulemaansa kieltä ja nostaisi kielellisiä ilmiöitä vuorovaikutuksessa käsiteltäviksi. Koska opiskelijat kokkaavat keittiössä pareina, heidän on mahdollista hakea apua kohtaamiinsa kielellisiin tai toiminnallisiin ongelmiin paitsi tietokoneelta myös kokkauskumppaniltaan. Seuraava esimerkki valaisee tilannetta, jossa tietokoneen käyttämä sana *pinnalle* laukaisee neuvottelun sanan merkityksestä:

(1) Pinnalle. Tietokone on edellä antanut ohjeeksi ”Leikkaa pinnalle tilliä saksilla”.

01 Alma: Oliko se viimeinen että,
02 (2.0) ((A liikuttelee sormia, vie kohti tablettia))
03 Alma: °Mä meen takasi°
04 (3.0) ((A painaa back))
05 Kone: Leikkaa pinnalle tilliä saksilla.
06 (1.5) ((A vie käden suunsa eteen ja pitää siinä))
07 Alma: Mhm?=
08 Bert: =°()°?
09 (3.0) ((A ottaa sakset))
10 Alma: °Entäs sitten?°
11 (3.0) ((A painaa näyttöä))
12 Kone: Ruoka on valmista
13 Bert: Hheh he
14 Kone: Voit syödä keiton ruisleivän kanssa.
15 Bert: (Voidaan) [siis,
16 Alma: [Mikä on pinnalle.
17 Bert: Pin-
18 (1.5) ((B vie käden kohti kattilaa))
19 Bert: Sanoiko se (.) ↓pinnalle.=
20 Alma: =Joo.
21 (2.0)
22 Bert: Anteeks mäe- [mä en kuullu m-
23 Alma: [Tai ehkä pinnalle? (.) [tilliä

24 Kone: [Pling¹
25 Alma: sa[ksilla. ((B osoittaa kattilaan))
26 Bert: [Joo siis pinnalle >sii[s< kei- kei- <keiton>
27 pinnalle mutta mä olin just miettimässä että jos
28 halutaan siis vain .hhh laittaa hh laittaa se, soppa
29 ensin (.) astiaan ja sitten voidaan (.) [↓voidaan
30 Alma: ((nyökyttää)) [Mhm.
31 Bert: [laittaa tilliä.↓
32 Alma: [°(vaikka niin)°.
33 (0.5)
34 Bert: Ta- tai voidaan siis laittaa se suoraan kattilaan.

Esimerkissä 1 Alma, joka on lähellä tietokonetta ja työpöytää, epäröi tietokoneen tuottaman ohjeen jälkeen. Hän ei ota tietokoneen mainitsemia aineita tai työvälineitä vaan rummuttaa ilmaa sormillaan ja päätyy hakemaan tietokoneelta apua valitsemalla tietokoneen näytöltä uudestaan saman ohjeen (r. 3–4). Tietokone toistaa ohjeen, mutta siitä ei ole apua Almale; hänen kehollinen toimintansa – suun eteen jäähmettynyt käsi ja epä tietoinen ilme – viestii selvästi, että ohjeessa on vielä jotakin, mitä hän ei ymmärrä. Hän pohtii ääneen (r. 10), auttaisiko seuraavan ohjeen kuunteleminen, ja kuuntelee sen. Seuraava ohje on kuitenkin reseptin viimeinen ohje (r. 12 ja 14), joka kertoo vain ruoan valmistuneen.

Tietokone ei siis pysty ratkaisemaan Alman ongelmaa, joten hän kääntyy Bertin puoleen, joka seisoo levyllä kiehuvan kattilan vieressä, ja eksplikoii tälle ongelmansa (r. 16). Alman vuorosta käy ilmi, että hän on kuullut ohjeen ja pystyy hahmottamaan siitä itselleen tuntemattoman sanan (*pinnalle*), jonka merkitystä hän yrittää selvittää. Bert varmistaa ensin ongelman kohteen (r. 19), minkä jälkeen hän tarjoaa selityksen *pinnalle*-sanasta kyseisessä lausumassa (r. 26–27). Bert käyttää hyväkseen sekä kielellistä että kehollista modaliteettia: hän liittyy *pinnalle*-sanankontekstiin tuottamalla genetiivitäydennyksen (*siis kei- kei- keiton pinnalle*) ja osoittaa samalla keiton pintaa ensimmäisen tavun uudelleenaloitusten kanssa rytmisesti toistuvalla osoittavalla eleellä (r. 25–26). Myös Alma osoittaa sekä kielellisesti että kehollisesti ymmärtäneensä Bertin selityksen: hän tuottaa kaksitavuisen dialogipartikkelin *mhm* ja nyökkää ymmärtämisen merkiksi (r. 30 ja 32).

Esimerkin 1 kuvaamassa tilanteessa opiskelija siis havaitsee, että tietokoneen ohjeessa on hänelle tuntematon sana. Koska opiskelijalla on aito tarve saada tehtävä onnistuneesti päätökseen – ymmärtää ja noudattaa ohjeita niin, että keitto saadaan valmiiksi ja syötäväksi – hän ryhtyy aktiivisesti selvittämään sanan merkitystä. Opiskelija hyödyntää monipuolisesti toimintaympäristön hänelle tarjoamaa tukea: hän sekä

1. Verbaalisten ohjeiden lisäksi tietokone kommunikoi myös kahdenlaisilla äänimerkeillä. Jos oikeat sensorit eivät ole liikkuneet tietynä ajanjaksona ohjeen antamisen jälkeen, ohjelma ilmoittaa, että apua on saatavilla. Tämä äänimerkki on merkitty litteraattiin kirjauksella ”pling”. Toinen äänimerkki, joka ilmoittaa oikeiden sensoreiden liikkuneen, on kirjattu litteraattiin ”tadam”.

kuuntelee ohjeen uudestaan tietokoneelta, jolloin hän saa lisää aikaa kielellisen syötöksen prosessointiin, että ryhtyy neuvottelemaan sanan merkityksestä vuorovaikutuskumppaninsa kanssa. Koska sana on Bertille tuttu, hän pystyy avaamaan sen merkityksen niin, että sana asettuu osaksi keskustelijoiden jaettuja kielellisiä resursseja. Esimerkin 1 kuvaamassa keskustelussa Alma siis saa haltuunsa kielellisiä resursseja osaavamman tuella yhteisen jakamisen kautta, mikä on sosiokulttuurisen lähestymistavan mukainen näkemys siitä, mitä oppiminen on (ks. Vygotski 1987; myös esim. Suni 2008). Sen lisäksi, että Alma hyödyntää tarjolla olevaa tukea, hän myös aktiivisesti ottaa haltuun kielenainesta toistamalla sitä; Alma tuottaa esimerkissä kahdesti ja Bert kolmesti sanan *pinnalle*.

Esimerkki 1 valaisee vuorovaikutuksen merkitystä kokkaussessioissa. Yhdessä neuvottelemalla ja jakamalla osapuolet kykenevät ottamaan haltuun kielellisiä resursseja ja toimimaan onnistuneesti tilanteissa, joissa toiminta ilman tukea ei välttämättä vielä onnistuisi. Yksilöllinen hallinta syntyy siis yhteisen jakamisen myötä eikä vain oman kognition varassa (Sunin 2008: 26).

Esimerkki 2 valottaa puolestaan autenttisen toiminnan merkitystä – tehtäväpohjaisuuden ideologiaa – kielenoppimisen ja -käytön kannalta.

(2) Anna ja Beth ovat pilkkoneet perunat ja porkkanat ja laittaneet palat siivilään tietokoneen ohjeiden mukaan.

01 Kone: Huuhtele perunat ja porkkanat.
02 Beth: Mi[tä-
03 Anna: [Huuhte[le ämm, ((pyörittää kättään, ottaa
 [siivilän))
04 Beth: [Huuhtele.
05 Anna: Amm, ((pyörittää kättä)) om, (.) sekoittaa?
06 Beth: Aa. (.) se tämä. ((ottaa lusikan))
07 Anna: Juu.
08 (1.0) ((B sekoittaa))
09 Beth: He[h eh miksi se[k-
10 Anna: [(Kuusi-) [
11 Kone: [Pling
12 Anna: E-i? °([)° he
13 Beth: [Ei? (.) hehh
14 Anna: Aaa mutta:, (.) aa=
15 Beth: =Ehkä:, apua? ((vie käden kohti sensoreita))
16 (1.0)
17 Anna: A[aa,
18 Beth: [°(Onko [sinä?°
19 Anna: [huuhtel:e.
20 Beth: Mitä [°()°-
21 Anna: [>Minä< ajattelin että se on sekoittaa. °onko

22 se, se[ko]ittaa.°

23 Lari: [Kysykää koneelta.

24 (6.0) ((B käsi kohti helppiä, A käsi kohti konetta,
vetää käden pois, B ravistaa helppiä))

25 Kone: <Huuhtelee perunat (.) ja (.) porkkanat.>

26 Beth: Heh

27 Anna: ((ravistaa helppiä))

28 (1.0)

29 Anna: Hehh (2.0) °me haluamme kuunnel[la- kuvasta.°

30 Kone: [Pling

31 (2.0) ((A ja B katsovat ruutua))

32 Anna: No?

33 (1.0) ((A ja B katsovat ruutua))

34 Anna: Uudelleen? ((ravistaa helppiä))

35 (4.0)((A ja B katsovat ruutua))

36 Beth: A[aa, (.) heh heh

37 Anna: [Aaa °()° he

38 (1.0) ((A ja B lähtevät hanaa kohti))

39 Beth: Sinä °()°.

40 (4.0)((A ja B huuhtelevat, puhuvat [jotain])

41 Kone: [Tadam

42 Kone: Kun vesi kiehuu (.) lisää perunat ja porkkanat (.)

43 kattilaan

Esimerkin 2 tilanteessa ongelmalliseksi osoittautuu verbi *huuhdella*. Opiskelijat kykenevät jälleen poimimaan sanan oikein kuultuna ja oikeassa muodossa (r. 3–4), joten epä tietoisuus koskee sanan merkitystä. Beth nostaa ensimmäiseksi ongelman esiin korjausaloitteellaan (r. 2), kun taas Anna ottaa tietävän osapuolen roolin ja tarjoaa Bethille tukea sanan ymmärtämisessä samantyyppisillä keinoilla, kuin mitä puhujat käyttivät esimerkissä 1. Anna sekä esittää oman näkemyksensä sanan verbaalisesta vastineesta (*sekoittaa*) että valottaa sanan merkitystä sekoittamista esittävän ikonisen eleen avulla (r. 3 ja 5).

Beth osoittaa ymmärtäneensä Annan selityksen uutta tietoa vastaanottavalla *aa*-partikkelilla (Koivisto 2014) ja hakemalla kyseisen verbin kuvaamaa toimintoa mahdollistavaa välinettä, lusikkaa. Beth myös ryhtyy toteuttamaan toimintoa (r. 8), mutta hänen seuraava vuoronsa osoittaa, että hän ei ainoastaan tukeudu Annaan tietävämpänä osapuolena vaan myös itse hyödyntää toimintaympäristön tarjoamia resursseja merkitysten määrittämisessä. Sekoittaessaan perunan- ja porkkananpaloja lusikalla Beth naurahtaa hieman epäilevästi ja on esittämässä Annalle kysymystä (*miksi sekoittaa*), joka kuitenkin keskeytyy, kun tietokone ilmoittaa merkkiäänellä apua olevan saatavilla, mikä tarkoittaa, että oikeat sensorit eivät vielä ole liikkuneet. Molemmat keskustelijat reagoivat tietokoneen vuoroon (r. 11) sekä kielellisesti että kehollisesti: he kielentävät sen, mitä merkkiäänä tarkoittaa toiminnan onnistumisen kannalta (*ei*, r. 12

ja 13), Beth lopettaa sekoittamisen ja kumpikin nostaa katseensa ylös siivilästä, mihin heidän katseensa oli sekoittamisen aikana suunnattu.

Tietokoneen äänimerkki välittää opiskelijoille yksiselitteisesti sen viestin, mikä oli implisiittisemmin läsnä Bethin Annan selitystä kyseenalaistavassa vuorossa (r. 9) – ’sekoittaminen’ ei ole ’huuhtelemista’. Vaikka Beth ei tunne *huuhdella*-verbin merkitystä ja vaikka hänen keskustelukumppaninsa osoittaa olevansa tietävä osapuoli kyseisen sanan suhteen, Beth ei suoraviivaisesti hyväksy toisen tarjoamaa tietoa. Autenttisen toimintaympäristön tarjoama tuki mahdollistaa sen, että Beth voi myös itsenäisesti osallistua rakentamaan sanan merkitystä. Tieto ja tuntemus ruoanlaitosta tarjoaa tukea sanan ymmärtämiseen. Siivilässä olevien perunan- ja porkkananpalojen sekoittaminen ei tunnu mielekkäältä toiminnalta ruoanlaiton kontekstissa – sillä ei ole lopputuloksen kannalta mitään järkevää funktiota. Näin ollen osapuolet eivät ole vain toistensa tarjoaman tuen varassa, joka edellä olevan esimerkin 2 tapaan saattaa olla virheellistä, vaan myös toimintakonteksti – tuntemus kyseisen kielenkäyttötilanteen rakenteesta ja siihen liittyvistä toiminnoista – tarjoavat opiskelijalle resursseja ymmärtämisen rakentamiseen.

Esimerkit 1 ja 2 valottavat, kuinka opiskelijoiden yhteinen toiminta kielikeittiössä todellisen päämäärän saavuttamiseksi kannustaa oppimisen mahdollistavaan vuorovaikutukseen ja tarjoaa tukea merkitysten rakentamiseen ja resurssien jakamiseen. Vaikka opiskelijat ovat kielikeittiössä orientoituneita konkreettiseen toimintaan, ruoanlaittoon, ja siihen liittyviin vaiheisiin, he myös aktiivisesti nostavat esiin kieleen liittyviä kysymyksiä, neuvottelevat merkityksistä ja ottavat haltuun aiemmin itselleen tuntematonta kielenainesta. Esimerkiksi esimerkissä 2 opiskelijat paitsi kuulevat sanamuodon *huuhtele* useamman kerran tietokoneen tuottamana myös itse tuottavat sanan yhteensä kolme kertaa, vaikka tämä ei reseptin tai toiminnan etenemisen kannalta olisi mitenkään välttämätöntä. Opiskelijat siis luovat itselleen ja toisilleen oppimista tukevan vuorovaikutusympäristön, jossa – aivan kuten todellisissa, luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa – he hyödyntävät merkitysten selvittämisessä kaikkia käytössä olevia resursseja, niin mikrotasoon liittyvää tietoa kielen sanastosta ja rakenteista kuin enemmän makrotasoon liittyvää tietoa toiminta- ja tilannetyypeistä sekä niihin liittyvistä skripteistä.

5 Projektin aikana opittua

Olemme edellä esitelleet tietokoneavusteista kokkaamista kielenopetuksen apuvälineenä. On selvää, että tällaisesta kokeilusta on helppo nostaa esiin sekä hyviä että huonoja puolia. Pyyhkeitä voi antaa esimerkiksi opetuksen pienimuotoisuudesta: harvassa oppilaitoksessa on käytettävissä resursseja opettaa vain kahta opiskelijaa kerralla. Kielikeittiön tavoitteena on kuitenkin toimia ikään kuin itseopiskelumetodina, vaikkakin se tällä hetkellä on melko kaukana tästä tavoitteesta. Tämän tyyppistä ”opetusta” ei ehkä kuitenkaan kannata ajatella ainoana kielenoppimisen tapana vaan pikemminkin perinteisempää opetusta täydentävänä.

Myös tietokoneen käyttöä on arvioitu turhaksi. Vaikka kokeilussa on käytössä kokkaamisessa avustava tietokone, ei itse tehtäväpohjainen oppiminen sinänsä vaadi tietokoneetta. Tapaisemme, aivan tavallinen vanhanaikainen kieltenopettajakin voi toteuttaa samanlaisia kokkauskielitaitotunteja, jos käytettävissä vain on keittiötila tai ainakin keittolevy. Tietokoneohjelman hyödyntämisessä apuvälineenä on kuitenkin joitakin etuja, joita edellisissä esimerkeissäkkin on esitelty. Vähäisin näistä ei ole ylivertaisen kielenkäyttäjän puuttuminen tilanteesta. Opiskelijan tottumus hakea toisinaan liikaa tukea opettajalta näkyy myös esimerkissä 2, jossa rivillä 21 Anna selvästi osoittaa sanansa videointia valvovalle opettajalle.

Toinen tietokoneen käytöstä seuraava hyöty paljastuu hyvin kokkaussessioiden jälkeisistä haastatteluista: ohjelman käyttö on selvästi myönteisessä mielessä jännittävää. Siihen liittyy uutuusarvoa. Lähes kaikki keittiön kokeilijat pitivät kokemusta kiinnostavana ja useimmat jopa hauskana. Tämä näkyy tietenkin myös motivoituneena suorittamisena kokkauksen aikana.

Selkein hyöty kielikeittiöstä paljastui kuitenkin jo esittämistämme kahdesta esimerkistä. Se on oppimisen kontekstien autenttisuus. Kielikeittiössä ei ole kyse rooleikistä, jossa toinen esittää ”Stokkan myyjää” ja toinen tulee tekemään valitusta. Siinä on kyse ruoan onnistumisesta, konkreettiseen tavoitteeseen pyrkimisestä tehtäväpohjaisen oppimisen idean mukaisesti. Kuten esimerkeistä kävi ilmi, tilanteen autenttisuus tarjoaa myös enemmän resursseja oppijalle itsenäisesti hahmottaa kielen rakenteiden ja sanojen merkityksiä. Kun merkityksenmuodostus tapahtuu oppitunnilla tai oppikirjaa lukiessa ikään kuin ensyklopedisista lähtökohdista, valmista tietoa omaksuamalla, LanCookin käyttäjille muodostuu itsenäinen suhde opittuihin merkityksiin. He itse selvittävät niitä toiminnan ohessa. Tällä tavalla oppiminen on paitsi dynaamisempaa ja todellisempaa – myös parempaa.

Lari Kotilainen toimii tällä hetkellä tutkijana Helsingin yliopistossa.

Salla Kurhila on Suomen kielen ja kulttuurin yliopistonlehtori Helsingin yliopistossa.

Lähteet

KOIVISTO, AINO 2014: Korjauksen vastaanottaminen toimintana. Fokuksessa partikkeli *aa*. Esitelmä keskusteluntutkimuksen päivillä Helsingin yliopistossa 23.1.2014.

KOTILAINEN, LARI – TURUNEN, RIGINA 2011: Mp3-nauhurilla suomea oppimassa. Esitelmä seminaarissa Näkökulmia luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Helsingin kielikeskus 11.3.2011.

KURHILA, SALLA 2006: *Second language interaction*. Amsterdam: Benjamins.

LAMB, TERRY – REINDERS, HAYO (toim.) 2008: *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: Benjamins.

- PITKÄNEN, KARI K. – JOKINEN, JAANA – KARJALAINEN, SINIKKA – KARLSSON, LEENA – LEHTONEN, TUULA – MATILAINEN, MIRJAMI – NIEDLING, CHRISTIAN – SIDDALL, ROY (toim.) 2011: *Out-of-classroom language learning*. <http://hdl.handle.net/10138/25854>
- SEEDHOUSE, PAUL – PRESTON, ANNE – OLIVIER, PATRICK – JACKSON, DAN – HESLOP, PHILIP – PLÖTZ, THOMAS – BALAAM, MADELINE – ALI, SAANDIA 2013: The French digital kitchen. Implementing task-based language teaching beyond the classroom. – *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 3 s. 50–72.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TAINIO, LIISA (toim.) 2007: *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- TANNER, JOHANNA 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/32474>
- WILLIS, JANE 1996: *A framework for task-based learning*. Longman handbooks for language teachers. Harlow: Longman.
- VYGOTSKI, LEV 1987: Thinking and speech. – Robert Rieber & Aaron Carton (toim.), Norris Minick (käännös ja johdanto), *The collected works of L. S. Vygotsky I. Problems of general psychology*. New York: Plenum Press.

Emootiot oppijan puheeseen

Ääntämisen opettamisesta näyttelemiseen

1 Johdanto

Usein kielenoppijan rekisteri on melko yksioikoinen asiarekisteri, jossa sanoja etsitään ja pyritään kielen oikeellisuuteen ja toivotaan, että asia menee perille. Näin puhujan persoonallisuus jää helposti taustalle ja hän on hyvin erilainen kuin omaa kieltään käyttäessään. Omat emootiot eivät kuulu eivätkä näy – ehkä vain jonkinasteinen ujous. Suullisen kielitaidon opetuksessa rekisterialaa pyritään laventamaan.

2 Suullisen ilmaisun kursseja Turun yliopistossa

Turun yliopistossa on ei-suomenkielisille tarkoitettu Suomen kielen ja kulttuurin 60 op:n sivuainekokonaisuus, joka sisältää 25 op:n perus- ja 35 op:n aineopinnot. Suomen kielen ja kulttuurin perusopinnoissa on suullisen ilmaisun kurssi. Aineopinnoissa on ollut jo pitkään julkisen puheen kurssi, joka ehkä äkkipäätä ei kuulosta emootiokurssilta mutta on sitä. Voidaan ajatella, että myös aivan virallinen esitys liittyy emootioiden hallintaan – vaikkapa taitona peittää jännitys. Aineopinnoissa opiskelijat pannaan opettelemaan runsaasti esiintymistä hyvin moninaisissa tilanteissa. Useana vuotena Turussa on järjestetty Finnplus-intensiivikurssi, jonka tavoitteena on ollut saada runsaat puoli vuotta suomea pohjoismaissa ja nykyisin myös Baltiassa opiskelleet puhumaan suomea ja keskustelemaan suomeksi (Siitonen 2010). Lisäksi Turussa on suomen ja sen sukukielten maisteriohjelma, jossa valmistaudutaan jo tieteellisen esityksen pitoon.

Esittelen tässä artikkelissa eri kursseilla käytettyjä harjoitteita niiden luonteen mukaan ryhmiteltyinä. Pyrin myös aina mainitsemaan, millä kurssilla mitäkin harjoitetta käytetään. Perusopintojen opiskelijat ovat tavallisesti opiskelleet suomea noin kaksi vuotta ennen ohjelmaan tuloaan; he lienevät suunnilleen Eurooppalaisen viitekehyksen tasolla B1, aineopintoja suorittavat ovat noin kolme vuotta opiskelleita ja toivotta-

vasti jo saavuttaneet kielitaidon tason B2. Intensiivikurssilaiset ovat periaatteessa tasolla A1.2 tai A2, mutta kielitaito riippuu kuitenkin hieman opiskelijan äidinkielestä ja muusta taustasta. (Ks. CEFR.)

3 Tavoitteita ja keinoja sekä leikittelyä

3.1 Suomen kielellä informaation välittämisen ei vain kielen opettelu vuoksi

Suullisen viestinnän kurseja pidetään runsaasti äidinkielisille suomenpuhujille. Kurssit ovat hyvin samantapaisia tässä esiteltävien ei-suomenkielisille tarkoitettujen kursien kanssa ja varmasti monien tuntemia. Tässä otan suullisen viestinnän kurssiin S2-näkökulman. Kielenoppimista on aina mielenkiintoista tarkkailla kurssitilanteissa, joissa ei varsinaisesti opetella kieltä vaan pyritään ilmaisemaan asioita ja tunteita.

Siinä vaiheessa, kun asian ilmaiseminen tulee niin tärkeäksi opiskelijalle, että hän unohtaa puhuvansa suomea, ollaan pitkällä. Usein Suomen ulkopuolella opiskelija vaihtaa vahingossa koko ryhmän yhteiseen muuhun kieleen kuin suomeen, koska hän epäilee, ettei osaa riittävän tyylikkäästi ilmaista itseään suomeksi. Suomessa helpommin pysytään suomen kielessä, koska ryhmällä ei usein ole ainakaan yhteistä äidinkieltä – joskin ehkä yhteinen apukieli englanti.

Tilanteet Suomen ulkopuolella on tärkeätä luoda sellaisiksi, että ne pysyisivät suomenkielisinä – opettajan ei pidä ihastua omaan vieraan kielen taitoonsa ja käyttää kieltä tarpeettomasti opettaessaan. On kuitenkin muistettava, ettei kiusaantumiseen asti tarvitse välttää jonkin muun kielen kuin suomen puhumista, jos jokin asia todella on vaarassa jäädä epäselväksi.

Jos puhutaan siitä, ettei opettajan pidä puhua liikaa vierasta kieltä, on myös aina muistettava, että vaikka kuullun ymmärtämisen harjoittelu on tärkeätä, opettaja ei saa myöskään suomen kielellä viedä tunneilla liikaa puheaikaa oppilailta. Tätä muun muassa Pia Päiviö on vierailuluennoillaan korostanut. Hänen opettaessaan suomen kieltä Indianan yliopistossa Bloomingtonissa, yliopistossa oli virkailija, joka kävi tiettyin välein opettajien tunneilla mittaamassa, kuinka monta prosenttia opettaja itse puhuu kielitunneilla. Päiviön mukaan osuus voi hyvinkin olla jopa suullisen kielitaidon tunnilla 40 prosentin paikkeilla, vaikka opettaja itse kuvittelee antavansa paljon tilaa oppilaille. (Päiviö 2014.)

3.2 Jännityksen laukaisu virheitä tarkoituksellisesti tekemällä

Tutkimusavustajamme Maria Hokkanen (Hokkanen 2013) on kokenut tennisvalmentaja. Tennisvalmennuksessa hän on käyttänyt erinomaista vieraannuttamiskeinoa, jonka avulla hän on saanut valmennettavat käyttämään monipuolisesti tennismailaa ja näkemään tai oivaltamaan mahdolliset ongelmat. Hän on antanut valmennettaville tehtävät, joissa kukin joutuu yrittämään jotakin virhettä omassa lyönnissään. Hokkanen

siirsi tämän tehtävätyypin puhetehtäviin saadakseen hyvin ujon oppilaan aktiivisesti mukaan ryhmään.

Tehtävässä jokaisen piti epäonnistua puheessaan, katsekontaktissaan, asennossaan ja niin edelleen. Oppilaan piti siis käyttää jotakin ei-suositeltavaa maneeria esityksessään. Olen myös itse ottanut Hokkasen suunnittelemat mokailutehtävät käyttöön. Tällöin opiskelijat ovat huomanneet, miten erilaisia epäsuotavia tapoja puhujalla saattaa olla. Kun joku joutuu harjoituksessa sanomaan joka kolmanneksi sanaksi *tota* tai kuttittamaan korvaansa koko esityksen ajan tai piilottamaan kasvonsa paperin taakse, kaikilla on hauskaa, mutta samalla kukin pohtii mielessään, onko itsellä jokin tällainen tapa. Itseni sain kiinni kaulakorun suussa pitämisestä. Harjoitusta varten olen kirjoittanut lapuille monta mahdollista mokailutehtävää, ja opiskelijat nostavat kaksi lappua hatusta ja alkavat suunnitella epäonnistuvaa esitystä. Kunkin esityksen pohjalla on lyhyt vieressä istuvan opiskelijan haastattelu.

Eräs oppilaani sai kehotuksen puhua jännittynein lihaksin paatoksella. Mielenkiintoisella tavalla hän löysi tämän kehotuksen avulla tavan puhua huomattavasti selvemmin kuin aikaisemmin. Hän hidasti puhettaan ja puhui kovemmin kuin tavallisesti. Joskus siis jopa virhettä tavoittelemalla saattaa löytää itselleen uusia keinoja onnistua. Pääasiassa kuitenkin mokailutehtävät auttavat opiskelijoita välttämään esitystä haittaavia toimintoja.

Mokailutehtävät sopivat hyvin kurssin alkuun. Niiden avulla opiskelijat tutustuvat toisiinsa ja oppivat nauramaan yhdessä.

3.3 Roolien avulla uusiin rekistereihin

On hyvin tärkeätä, että oppijan täytyy tai hän saa esiintyä itselleen vieraisissa rooleissa suomeksi. Tällöin hän irtautuu omista oppijan asenteistaan ja alkaa jäljitellä joko omasta kulttuuristaan tuntemaansa roolia tai sitten mahdollisesti jo kokemaansa tai näkemäänsä suomalaista vastaavaa roolia. Kaiken kaikkiaan tavoitteena ei ole erityisesti kouluttaa opiskelijoista esiintyjä. Erilaisten roolien kautta he oppivat huomamaan, että heissä on myös suomen kielellä paljon potentiaalia useammanlaisen rekisterin käyttöön.

Esiintymisharjoitusten lisäksi tehdään useita arkipäivän tilanneharjoituksia. Opiskelijoille annetaan lista erilaisia huudahduksia, joista osa ilmaisee ihastusta ja riemua, osa vihastusta ja kiukkua. Joissakin lausahduksissa on vaatimisen tai harmittamisen sävy, joissakin taas surun ja ikävän tuntua. Helpointa opiskelijoille tuntuu olevan lapsen matkiminen – on lapsi sitten mankumassa jotakin tai innostuneena huutamassa vanhemmalleen: *Kato!* Lapsen ja vanhemman välisistä emotionaalista suhteista on kaikilla kokemusta; yleensä on helppoa ja turvallista samastua lapseen. Tosin lapsen esittäminen on jonkun mielestä liian lapsellista. Toisinaan taas joku opiskelija kieltäytyy esittämästä esimerkiksi vihaista, koska vihaisuus ei kuulu hänen persoonaansa. Tavallisesti kuitenkin ryhmässä rohkaistutaan emootioiden esiintuontiin.

Välillä kokeillaan samaa tekstiä niin, että dialogeissa eri parit saavat tehtäväseen ilmaista erilaisia tunteita. Osa tunteista sopii yhteen tekstin kanssa, osa taas ei. Näin saadaan aikaan koomisia vivahteita, rohkeimmat opiskelijat oppivat liioittelemaan tiettyjä tunnetiloja onnistuneesti, ja arimmat ainakin nauravat hersyvästi toisten esiintyessä. (Ks. Karppinen 2003.)

Edellä mainituille intensiivikursseille (ks. lukua 2) ovat opiskelijat tulleet viideksi päiväksi Turkuun. Kurssi on suunniteltu suullisen kielitaidon herättämiseksi ja kehittämiseksi. Tälläkin kurssilla kokeillaan useampaa tapaa puhua. Toki mietitään myös sitä, mitä suomeksi voidaan korrektisti sanoa, mutta pitkälti katsotaan myös, miten sen voi ilmaista parhaalla tavalla.

Kurssin aikana on yritetty opetella erilaisia huutoja ja kutsuja: *Tule syömään! Menkää nukkumaan!* On myös tutustuttu Risto Rasan lyhyihin neljän rivin runoihin, jotka ensin luetaan ja tulkitaan – näin sisäistetään asia. Sitten aletaan harjoitella äänenkäyttöä, ilmeitä ja eleitäkin. Monet ulkomaanlehtorit ovatkin käyttäneet Risto Rasan runoja opetuksessaan; Risto Rasaan itseensä saatiin tutustua kesän 2013 koulutuspäivillä Vaasassa. Intensiivikurssin lopuksi olemme järjestäneet juhlan, jossa jokaisella kurssilaisella on oma rooli (ks. tarkemmin lukua 7).

4 Puheen perusta oikeassa hengityksessä ja ääntämyksessä

Turun yliopiston perusopintojen kurssilla lähdetään liikkeelle rentoutuksesta hengitykseen, äänenmuodostuksesta ja resonanssiharjoituksista artikulaatioon. (Aalto & Parviainen 1979: 15). Tuntuu siltä, että osa oppilaista pitää harjoituksia hieman outoina. He ovat tottuneet, että kieltä opiskeltaessa kiinnitetään huomiota yleensä vain artikulaatioon. Laulajat ja urheilijat ovat tyytyväisiä. He ovat tottuneet tämänkaltaisiin harjoituksiin. Monissa harjoituksissa käytetään suomen kielen tavuja. Näin niihin saa uuden otteen. Tavuja luetaan ensin ohjeen mukaan kevyesti, sen jälkeen ääneen nauraen. (Mts. 60–61.) Olen kehottanut opiskelijoitani liittymään kuoroon. Laulajien kanssa oppii ääntämään suomea ja hengittämään oikein. Suomalaisesta lukion oppikirjasta löytyy rentouttava ja ääntä avaava pikaharjoitus, joka kannattaa tehdä aina ennen esitystä (Kauppinen, Koskela, Mikkola & Valkonen 1991: 96). Opiskelijat pohtivat, mitkä äänneet ovat heille vaikeita, ja keksivät näitä käyttämällä hölynpyöryrunoja, joista on kaikille iloa. Opiskelijoiden suomalaiset ystävät opettavat usein heille vaikeasti äännettäviä kielivoimisteluilmauksia, kuten *Mustan kissan paksut posket*. Näitä opiskelijat haluavat myös harjoitella suullisen ilmaisun kursseilla. Kilvan he muistelevat, mitä heille on opetettu. Ääntämisen opettamiseen hyviä ohjeita saa Elina Nurminen artikkelista, joka on UKANin vuoden 2010 Tampereen opinto- ja neuvottelupäivien satoa (Nurminen 2011).

Kurssilla kiinnitetään lisäksi huomiota prosodisiin piirteisiin: puheen jaksotukseen, rytmiin, sävelkulkuun, taukoihin, painoon, kvantiteettiin, puhenopeuteen, kestoon ja niin edelleen. Näistä seikoista opettaja löytää paljon hyödyllistä tietoa *Kakkos-*

kieli 5 -teoksesta. (Straszer & Brown toim. 2004; ks. myös Aulanko 1999: 103–146.) Kun opetellaan lukemaan tekstejä, muistutan, että taukoja saa ja pitääkin olla mutta kannattaa tarkoin suunnitella, missä kohdin. Sanojen sisäinen rytmi on tärkeä, samoin sananrajat, erityisesti rajageminaatio. Kannatan rajageminaation opettamista siitä huolimatta, että Suomessa on paikkakuntia, joilla rajageminaatiota ei esiinny. Jospa rajageminaation avulla puhe ei kuulostaisi suomalaisen korvaan niin vieraalta. Sen avulla saa tiettyä rytmiä ja sujuvuutta puheeseen (Brown 2004: 133–135). Näihin kaikkiin ilmiöihin kiinnitetään huomiota läpäisevästi eri kursseilla.

5 Tarkkailu, kuuntelu ja luenta

5.1 Tarkkailu

Toisten esityksen tarkkaileminen opettaa paljon. Yhdeksi aineopintojen kurssin tehtäväksi olen valinnut luennon tarkkailemisen 15 minuutin ajan. Luento ei ole välttämättä tapahtuma, jossa esiintyy runsaasti emootioita. Mielestäni luentoa seuraamalla voi kuitenkin valmistautua omaan esiintymiseen, joka on kurssin huipennus. Ehkä voisi myös kehottaa seuraamaan jotakin juhlapuhetta, mutta tilanteen löytäminen voisi olla vaikeaa.

Kurssilla kyse ei ole vain emootioista vaan julkisesta esiintymisestä. Tarkkailemalla toista voi oivaltaa, miten olisi hyvä esiintyä. Tarkoitus on tarkkailla jokaista liikekettä, ilmettä, vuorovaikutusta, äänen mahdollista muutosta, esityksen keskeytymistä kysymykseen ja niin edelleen. On kommentoitu ja tarkkailtu luento sitten onnistunut tai ei, tarkkailija saa siitä oppia – hyviä vihjeitä tai varottavia esimerkkejä. Joskus tarkkailtava opettaja on istunut koko 15 minuutin ajan lukemalla paperistaan asiaa, joskus opettaja on vain katsonut Powerpoint-esitystään selkä osittain yleisöön päin. Joskus taas hän on liikkunut opiskelijoiden joukossa, pyytänyt kommenttia johonkin asiaan, liikehtinyt innokkaasti ja kuunteluttanut jotakin nauhalta.

5.2 Kuuntelu

Opetus tapahtuu suomeksi, joten suomen kielen kuuntelemista on runsaasti. Myös ympäristö on suomenkielinen. Kuitenkin opiskelijat valittavat usein, että he eivät kuule riittävästi suomea, koska heille puhutaan usein jollakin muulla kielellä. Erityisesti vaihto-opiskelijat viettävät usein aikaa omissa piireissään eivätkä kuule niin paljon suomea. Monet yleiskielistä puhetta hyvin ymmärtävät toivoisivat, että opetuksessa vihitäisiin heidät myös puhekielen saloihin. He haluaisivat ymmärtää, mitä lähellä olevat keskustelevat esimerkiksi bussissa tai mitä suomalainen aviopuoliso puhuu kaveriensa kanssa samassa huoneessa.

Olen järjestänyt opiskelijoille suomen kielen opiskelijan keskustelupariksi. Kyseiset suomen kielen opiskelijat ovat kurssilla vuorovaikutusharjoituksia suomen kielen

opiskelijan kanssa. Nämä opiskelijat tulevat mukaan myös muutamalle tunnille ja olen suunnitellut, että he voisivat keskustella suomeksi vapaasti ja puhekielisesti keskenään luokan edessä. Lyhyt keskustelujen jälkeen pohdittaisiin, mikä mahdollisesti on jäänyt ymmärtämättä. Suomen ulkopuolella voisi kuunnella keskustelua internetistä tai mahdollisesti tallenteilta, joita voisi saada esimerkiksi ystäviltaan. Tutkimusavustajamme on tallentanut tilanteita, joissa hän on haastatellut eri-ikäisiä perheenjäseniään. Näitäkin keskusteluita olemme kuunnelleet. Suurimpia ongelmia on tuottanut lause *Eiköhän tämä tästä lähe...*, jolla nuori opiskelija kommentoi opintojensa alkamista uudessa opinahjossa. Lause aiheutti runsaasti keskustelua. Vielä niukempi idiomaattinen ilmaus *Kyllä tämä tästä* on myös hyvin vaikeasti ymmärrettävissä.

Äänne–kirjain-vastaavuutta opetellaan myös. Tätä tekevät varmasti kaikki opettajat: erilaisia kvantiteetteja peräkkäin ja toistettuna ja niin edelleen. Opiskelijat yllättyvät usein, kun näkevät, mitä opettaja väittää sanoneensa. Hyödyllistä tämä on myös toisin päin: Kielenoppija lukee tietyt sanat ääneen suomalaisille ja hämmentyy, kun nämä ovat kirjoittaneet paperille jotakin aivan muuta kuin mitä opiskelija on kuvitellut sanovansa. Kvantiteettien hahmottamisen kehittymistä lyhyellä suomen kielen alkeiskurssilla on tutkinut Sari Siimes pro gradu -työssään (Siimes 2007).

5.3 Luenta

Kursseilla harjoitellaan myös lukemista. Ei ole helppoa lukea tekstiä kauniisti ääneen, mikä on usein todettu vaikeaksi myös äidinkielisille. Oppija ei kuitenkaan oikein usko, että lukeminen olisi vaikeaa. Hänen on melkein mahdotonta kuvitella, että hän pysyisi puhumaan suomea vapaasti paremmin kuin lukemaan esimerkiksi valmista suomeksi hyvin kirjoitettua kaunokirjallista tai sanomalehtitekstiä. Näin kuitenkin usein on. Luennassa harjoitellaan myös rajageminaatiota (ks. edellä lukua 4).

Lukemisen vaikeus käy ilmi kaikilla tasoilla. Perusopinnoissa opiskelija valitsee itse sanomalehdestä neljä virkettä ja lukee ne toisille. Tavallisesti muut opiskelijat eivät oikein tiedä, mistä on kysymys. Sanomalehtitekstissä on usein kaikille liikaa vieraita sanoja. Toisinaan en opettajanakaan ymmärrä, mitä opiskelija lukee. Silloin on syytä tarkastella syvällisemmin oppijan ääntämystä ja äänenlukutaitoa.

Minulta on kysytty, miten paljon oikeastaan taitoa lukea ääneen tarvitaan. Olen tarkkaillut, millaisissa tilanteissa nykyään luetaan ääneen. Usein kun seurassa tulee kysymys jostakin asiasta, joku seurueesta löytää nopeasti älypuhelimestaan vastauksen ja alkaa lukea ääneen selostusta. Osa opiskelijoistani on mukana yhdistyksissä tai politiikassa ja joutuu usein tilanteisiin, joissa yhdistyksen muistiota tai jotakin pöytäkirjaan tulevaa kohtaa luetaan toisille. Usein myös esitelmää pidettäessä Powerpointesityksessä olevia dioja luetaan ääneen. Tässä ei kannata epäonnistua.

Erilaisissa lukutehtävissä paljastuvat usein taitavankin puhujan kvantiteettiongelmat. Perusopintojen tentissä on luettava ääneen hyvin monenlaista. Etukäteen valmisteltu tehtävä sujuu usein yllättävän huonosti. Opiskelijat eivät ymmärrä, että tekstiä voi oppia lukemaan paremmin harjoittelemalla. Tentin yhdessä tekstissä on sana *iisal-*

melaiselle, jossa miltei jokainen painottaa toista tavua saaden näin aikaan oudon rytmien. Erittäin hyvin puolestaan onnistui yksi tentin suorittajista, joka toi tenttiin aivan itse löytämänsä suomalaisen lorun ja oli hyvin motivoitunut selvästi lukemaan rakastamansa tekstin. Kävikin ilmi, että hän on työssä suomalaisessa päiväkodissa ja lukee siellä lapsille pieniä tarinoita suomeksi.

6 Monologit, dialogit, ryhmäkeskustelut ja kokouspuheenvuorot

6.1 Monologit

Suullisen ilmaisun kurssille on eduksi, jos osallistujia ei ole kovin paljon. Kymmenen on melko sopiva määrä, erityisesti jos on mahdollista jakaa ryhmä kahtia tiettyihin harjoituksiin. Aineopintojen kurssin arvosteltavat tehtävät ovat seuraavat: sadun lukeminen; yliopiston luennon analysoiminen; pienen puhe, mainos tai uutinen; julkinen esiintyminen auditoriossa.

Ensimmäisessä tehtävässä, satuharjoituksessa, ideana on, että opiskelija valitsee sadun, jossa on runsaasti dialogeja ja erityyppisiä puhujia. Esimerkiksi eläinsadut sopivat hyvin, koska lukija voi hyvin kuvitella erilaisia ääniä erikokoisille ja -näköisille eläimille. Möreä karhu, pelokasääninen jänis, piipittävä lintu ja vaakkuva anka esiintyvät kuin radiokuunnelmassa. Myös erilaisia ihmisääniä yritetään muunnella: mahtailava kuningas, huolestunut äiti, reipas pikkupoika ja kirkasääninen tyttönen esiintyvät oppilaiden tallenteissa. Kyseeseen tulevat esimerkiksi äänenkorkeuden muuntelu, tauot ja painot (ks. edellä lukua 4). Jos opiskelija valitsee sadun, jossa on vain kerrontaa, emootioiden osoittamista ei voi juurikaan harjoitella eikä niiden hallintaa osoittaa. On hyödyllistä, jos opettaja saa avukseen harjoittelijan tai tutkimusavustajan, joka nauhoittaa opiskelijaa ja kannustaa häntä eloisaan kerrontaan. Usein olen kehottanut opiskelijaa ajattelemaan, että hän aidosti lukisi satua suomalaiselle lapselle. En ole kuitenkaan kokeillut, miten pikkulapset suhtautuisivat satutallenteisiin.

Edellä mainitut tehtävät suunnitellaan itsenäisesti. Lyhyet puhe-esitykset nauhoitetaan tavallisimmin opettajan kanssa pienessä ryhmässä. Monta kertaa riemulla ei ole ollut rajoja, kun on viiden opiskelijan ja opettajan voimalla yhdessä videoitu ja arvioitu kunkin pienpuhetta, mainosta ja uutista. Syyslukukaudella 2013 puhe-esitykset valmisteltiin tutkimusavustajan kanssa, ja katsottiin yhdessä ryhmän kanssa kuin TV:stä. Kunkin kolmesta esityksestä keskusteltiin, ja jokainen sitten itse valitsi mielestään parhaan arvosteltavaksi. Tämä kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja.

Jokainen valmistelee omat noin minuutin mittaiset puheenvuoronsa etukäteen. Niiden kielellisistä yksityiskohdista voi keskustella opettajan kanssa ja tehdä vielä korjauksia. Minuutti on yllättävän pitkä aika puhua. Siihen mahtuu onnistumisia ja kömmähdyksiä. Puheitten valmistamiseen on saatu apua Mari Aulangon (Aulanko 1999) teoksesta. Jokaisen kotitehtävänä on lukea siitä valitut sivut.

6.2 Dialogit

Oppijoiden keskinäisiä dialogeja on kaikilla kursseilla usein, mutta monista tuntuu mielekkäämmältä keskustella natiivien kanssa. Siksi on erinomaista, että erilaisten vaihto- ja harjoitteluohjelmien ansiosta myös Suomen ulkopuolella yliopistoissa on suomalaisia nuoria, jotka voivat vierailta tai jopa työskennellä kursseilla.

Intensiivikurssin aluksi kurssilaiset pääsevät heti keskusteluharjoituksiin kaupungille. Heille on laadittu tehtävät, joiden pohjalta heidän on esitettävä suomeksi kysymyksiä eri liikkeissä ja toimipaikoissa. Joitakin myyjiä on jopa ohjeistettu puhumaan ehdottomasti suomea näille alkeisoppijoille. Kurssin harjoittelijat seuraavat opiskelijoita kaupungille, jotta kaikki onnistuu. Positiivisia elämyksiä kehkeytyy.

Edellä kuvatun ”kielisuihkun” jälkeen intensiivikurssilaiset keskustelelevat toistensa kanssa suomeksi. Opettaja on valmistellut kullekin Gallup-kysymyksen, jonka hän esittää jokaiselle kurssilaiselle, myös itselleen ja opettajalle.

Edellä luvussa 5 mainitut suomalaisten S2-vuorovaikutusharjoitukset sisältävät runsaasti dialogia. Suomalaiset hyödyntävät keskusteluissa muun muassa Eurooppalaisen viitekehyksen vuorovaikutustaitojen kuvauksia (CEFR).

6.3 Ryhmäkeskustelut ja kokouspuheenvuorot

Kurssilla harjoitellaan myös väittelyä ja kokouksia. Opiskelijat ovat halunneet väitellä muun muassa seuraavista aiheista: ”7-vuotiaat lapset tarvitsevat kännykän” ja ”7-vuotiaat lapset eivät tarvitse kännykkää”; ”Joulunvietto aloitetaan liian kaupallisesti ja liian aikaisin” ja ”Joulunvietto on mukavaa aloittaa hyvin aikaisin eikä kaupallisuudetakaan ole haittaa”; ”Kitkarenkaat ovat paremmat kuin nastarenkaat” ja ”Nastarenkaat ovat paremmat kuin kitkarenkaat”.

Kokouksessa he ovat suunnitelleet muun muassa opiskelijoiden teatterimatkaa opintosuuntayhdistyksessä ja koululaisten rahankeräystä vanhempainillassa. Teatterimatkaa suunnittelevan ryhmän yksi jäsen ymmärsi tehtävänannon niin, että opiskelijat muodostavat teatteriryhmän ja menisivät esiintymään toiseen kaupunkiin, kun muut pohtivat, mitä esitystä mennään katsomaan. Asia kuitenkin keskustelussa selvisi. Opettajana oli mielenkiintoista kuunnella, kuinka opiskelijat saivat puheeseensa pohtivaa suomenoloista rytmiä miettiessään ääneen: *Niin, mitenkähän tämä olisi paras ratkaista! No jaa, jos vaikka kysyttäisiin lasten valmentajilta.*

7 Esitykset yleisölle – luokkahuoneessa, juhlasalissa, TV:ssä ja näyttämöllä

7.1 Esitykset luokkahuoneessa

Kaikilla kursseilla esitetään runoja toisille opiskelijoille. Näyttää kyllä siltä, että opiskelijat lukevat loruja vielä mieluummin. Joskus kehotan opiskelijoita kirjoittamaan itse hölynpölytekstiä, joka sisältää heille vaikeita ääniteitä. Näiden esittäminen riemastuttaa kaikkia. Yllättäen kuitenkin kaikissa ryhmissä ei synny samanlaista tunnelmaa. Joka vuosi saa opettajana yllättyä; samat asiat pitkästyttävät joitakuuta ja ihastuttavat toisia. Ei koskaan kahta samanlaista ryhmää.

Intensiivikursseilla on dialogiharjoitus (ks. edellä). Sen jälkeen kukin tulee esittelemään luentosalin eteen ”gallupinsa” tulokset, mikä harjoittaa lukujen ja prosenttilmausten sanomista mutta myös taulun ääressä esiintymistä.

Suomi-tietous-kursseilla ja kirjallisuuden kursseilla Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijat pitävät valitsemastaan aiheesta Powerpoint-esityksen. Joskus opiskelijat innostuvat etsimään esitykseensä upeita kuvia niin, että esityksen puheosuuden harjoittelu saattaa unohtua.

7.2 Esitys kuin TV:ssä

Edellä mainitsin, mitä monologeja esitetään. Tässä kerron niistä tarkemmin. Pienoispuheekseen opiskelijat ovat valinneet hyvin erilaisia aiheita: ystävän tai työtoverin läksiäisiä ja syntymäpäiviä, sukulaisen hautajaisia, sisaren häitä ja tupaantuliaisten alkajaisia. Joskus huumori on ollut hyvinkin ironista. Erityisesti mieleen muistuu opiskelija, joka piti puheen ystävälleen ja aloitti suunnilleen seuraavasti: ”Sinä olet aina ollut mahdoton, juuri sellainen kuin minäkin.” Yllättävän monelle – vielä 2000-luvulla – on kursseilla oman esityksen katsominen TV-ruudulta ollut ensimmäinen kerta elämässä; nyt älypuhelinajan aikaan ainakin tietokoneen ruudulta jokainen on varmasti nähnyt itsensä. Se aiheuttaa aina hämmennystä ja usein kuitenkin myös iloa. Näillä kursseilla nauretaan. Ehkä kaikkein liikuttavin tilanne on ollut, kun vaihto-opiskelija viimeisenä Suomessa-olopäivänään piti jäähyväispuheen opiskelutovereilleen. Kurssin esitys olikin yhtäkkiä todellinen jäähyväistilanne, joka päättyi aitoihin halauksiin ja kyyneliin.

Monet huomaavat katsoessaan esitystään, että heillä itsellään saattaa olla outoja maneereja: ”Miksi heilun ja huojun puolelta toiselle? Miksi pidän silmiäni kiinni? Onko totta, että nostan toista kättä sivulleni tai jopa otsalleni? En voi olla tuollainen! Miten minulla on tuo paperi noin hassusti. Ai niin, lehtorihan sanoi, että A5-paperit olisivat olleet hyvät, niin sellaiset kovat numeroidut kortit eikä tuollaista ohutta epämääräistä A4-liuskaa.” – Koko vartalon huojunta on erittäin tavallinen ilmiö kokemattomalla esiintyjällä. Toinen ongelma on pään heiluttaminen puolelta toiselle.

Mainosta suunnitellessaan opiskelijat käyttävät hienosti mielikuvitustaan. Heillä on mahdollisuus ottaa esitykseen mukaan myös rekvisiittaa. Usein yhdellä kynällä tai huulipuikolla voi saada aikaan erinomaisen mainoksen. Jos vielä osaa tehdä hyvää yhteistyötä kuvaajan kanssa, mainoksesta voi tulla hyvinkin todellisen tuntuinen. Syksyllä 2012 eräs opiskelija esitti mainoksessaan vetoamuksen työnantajille siitä, että työnhakijan ulkomaalaisesta nimestä huolimatta tämä kannattaa pyytää haastatteluun. Ulkomaiset työnhakijat saattavat hallita sellaisia kieliä, joita Suomessa ei juuri osata mutta jotka ovat tärkeitä esimerkiksi kauppasuhteissa.

Itse kirjoitetun uutisen lukeminen vaatii hillittyä, rauhallista käytöstä ja erittäin selvää yleiskielistä puhetta. Omien liikkeiden hallitseminen on esityksessä hyvin tärkeää, myös silmien liikkeiden. Usein toinen opiskelija pitää sopivassa kohdin isolla kirjoitettua tekstiä puhujan edessä, mikä helpottaa esiintymistä. Useimpien ongelmana on hermostuttavassa tilanteessa liian nopea puhe.

7.3 Julkisesti vieraan yleisön edessä

Kurssi huipentuu julkiseen esitykseen isossa luentosalissa. Kukin saa valita mieleisensä lukehtävän, suomeksi kirjoitetun lyhyen tekstin. Se esitetään auditoriossa noin 50 suomalaiselle opiskelijalle, jotka vastaavasti harjoittelevat suomenoppijan puheen arvioimista suomi toisena kielenä -kurssilla. Aineopintojen julkisen puheen kurssia käyvät valitsevat lukehtävän ja perustelevat sen lisäksi valintansa ja kertovat itseltään yleisölle. Esitys saa kestää enintään kolme minuuttia.

Suomalaiset opiskelijat ovat yleensä hyvin tyytyväisiä kuulemaansa, vuoden 2013 syksyllä muutama oli suorastaan liikuttunut esityksistä. Kaksi esiintyjää oli valinnut Eeva Kilven runoja, yksi oli löytänyt Juhani Ahon lastun, yksi taas Teuvo Pakkalan teoksen katkelman. Näin ei-suomenkieliset esiintyjät osoittivat syvällistä kiinnostusta suomalaista kulttuuria ja kirjallisuutta kohtaan. Yksi puolestaan oli valinnut suomen kielen oppikirjasta katkelman, koska juuri se Marjukka Kenttälän kirja oli saanut hänet puhumaan suomea kaikkialla senkin uhalla, että hänelle vastataan englanniksi (vrt. Korhonen 2012). Kerran kurdia äidinkielenään puhuva opiskelijamme oli kääntänyt suomeksi kurdinkielisen runon ja luki sen ääneen hartaalle ja hiljaiselle yleisölle. Japanilainen puolestaan tulkitsi *Päivänsäde ja menninkäinen* -runoa hyvin tunteikkaasti. Esityksiä kuunnelleet suomalaiset opiskelijat antavat kullekin esiintyjälle kirjallisen palautteen vastaten kolmeen kysymykseen: 1) Mikä esityksessä oli hyvää? 2) Missä olisi vielä korjattavaa? 3) Mihin vielä kiinnitit huomiota?

Vuoden 2013 Euroopan kielten päivänä Suomen kielen ja kulttuurin sekä myös suomen ja sen sukukielten maisteriohjelman opiskelijat esiintyivät kielikahvilassa keskustelemalla suomeksi.

Hienoin kokemus suomen kielen opettajalle on ollut oman oppilaan valmentaminen väitöstilaisuuden lektion esittämiseen suomeksi. Se, jos joku, on ollut julkinen tilaisuus.

7.4 Näyttämöllä

Arvioitavien tehtävien lisäksi Turussa oppiaineessamme työskennellyt aktiivinen tutkimusavustaja on kirjoittanut julkisen puheen kurssilla oleville oman näytelmän, jossa jokainen saa suunnilleen yhtä paljon sanottavaa ja jossa myös harjoitellaan yhdessä yhtä aikaa rytmikkäästi puhumista. Minulle, joka opettajana olen koko vuoden seurannut oppilaitteni puheen kehitystä, on näytelmätilanne usein avannut aivan uuden näkökulman omiin oppilaisiini. Suomalaisten opiskelijoiden kanssa suunnilleen samankäisen tutkimusavustajan tai harjoittelijan kanssa oppilaani ovat rohkeammin tarttuneet tehtävään ja uskaltaneet hullutella enemmän kuin opettajan kanssa. Opeteltuaan tekstin ulkoa he ovat osanneet puhua myös selvästi ja kirkkaalla äänellä.

Ollessani ulkomaanlehtorina Saksassa 1970- ja 1980-luvuilla opiskelijani esittivät sovittamiani lyhennelmiä Aleksis Kiven *Seitsemästä veljeksestä* ja *Nummisuutareista*. Näytelmät esitettiin yliopiston omalla näyttämöllä julkisesti – kuulijoina oli Suomen ystäviä ja vieraista kielistä kiinnostuneita. Vielä vuosien päästä entiset opiskelijani ovat muistaneet katkelmia Aleksis Kiven teksteistä. Tuolloin itse opettajana esitin suomenkielisiä runoja, ja saksalainen retoriikan lehtori esitti tilaisuudessa runojen saksankieliset käännökset.

Intensiivikurssin lopuksi pidetään näyttämölliset juhlat. Parhaimmaksi vaihtoehdoksi olemme havainneet häiden järjestämisen. Opiskelijat ihmettelevät kurssin alussa, mitkä ihmeen häät! Häihin tarvitaan paljon ihmisiä. Kaikille voi antaa puhetehtävän, jossa sitten oppija voi käyttää mielikuvitustaan. Kerran häihin ilmestyi sulhasen rai-vostunut ex-vaimo sulhasen ja hänen yhteisen lapsen kanssa. Pitkä poika oli pukeutunut 7-vuotiaaksi. Yllätys oli morsiamelle melkoinen. Yksi kurssilainen taas ilmoitti olevansa morsiamen 107-vuotias isotäti. Joku oli vankilasta lomalla oleva sukulainen, joku taas eno Australiasta. Mielikuvitus lentää, ja tunteet kuohuvat, eikä kukaan muista enää olevansa kielenoppija vaan nimenomaan monipuolinen kielenkäyttäjä.

8 Lopuksi

Jos oppikirjoissa olisi enemmän ääntämykseen ja suullisiin esityksiin liittyviä harjoitteita, opettajatkin ottaisivat näitä enemmän mukaan tuntityöskentelyyn. Usein sekä opiskelijat että opettajat miltei vahingossa ajattelevat, että suullisten harjoitusten vuoksi jokin tärkeämpi jää oppimatta, kuulematta ja kertaamatta. Mutta eikö juuri kielen käyttäminen erilaisissa tilanteissa ole tavoiteltavaa ja vieläpä tunteella, ihminen omana kokonaisena itsenään?

Kirjoittaja on filosofian tohtori ja suomen kielen dosentti. Hän toimii Suomen kielen ja kulttuurin lehtorina Turun yliopistossa.

Lähteet

- AALTO, ANNA-LIISA – PARVIAINEN, KATI 1979: *Auta ääntäsi. Äänenkäyttäjän käsikirja*. Helsinki: Otava.
- AULANKO, MARI 1999: *Rohkeasti puhumaan. Luonteva esiintyminen*. Helsinki: WSOY.
- BROWN, ANNELI 2004: Kvantiteetin oppimisesta. – Boglarka Straszer & Anneli Brown (toim.), *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä* s. 117–144. Kakkoskieli 5. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- CEFR = *The Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment*. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_EN.asp.
- HOKKANEN, MARIA 2013: *Mokaillaan-esiintymisvirhekortit*. Sähköposti Kirsti Siitoselle 30.10.2013.
- KARPPINEN, TINTTI 2003: Leikit, pelit ja draama suomen kielen oppimisessa. – Marjo Mela & Pirjo Mikkonen (toim.), *Suomi kakkonen. Opas opettajille* s. 34–62. Tietolipas 198. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KAUPPINEN, ANNELI – KOSKELA, LASSE – MIKKOLA, ANNE-MARIA – VALKONEN, KAIJA 1991: *Äidinkieli. Käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- KORHONEN, SEIJA 2012: *Oppijoiden suomi. Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- NIKULIN, MARKKU – MARTIMO, ELINA – HOKKANEN, MARIA 2013. Suomen kielen klinikka Turun yliopistossa. – *Sananjalka* 55 s. 213–221.
- NURMINEN, ELINA 2011: Ääntämisen harjoittelua itsenäisesti. – Yrjö Lauranto & Marjut Vehkanen (toim.), *Päättymätön projekti. Näkökulmia suomen kielen opetukseen* s. 70–79. Tampere: Nykysuomen seura ry.
- PÄIVIÖ, PIA 2014: S2-vuorovaikutusta. Luento Turun yliopistossa 31.1.2014.
- SIIMES, SARI 2007: *Saksankielisten suomenoppijoiden suomen kielen äänteiden pituuksia havaitsemassa*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos.
- SITONEN, KIRSTI 2010: Viiden päivän ihme. – Anu Muhonen, Sari Pesonen & Erling Wande (toim.), *”Minun suomi on...” Min finska är... Finskan vid Stockholms universitet 80 år* s. 124–130. Stockholm Studies in Finnish Language and Literature 13. Stockholm: Section of Finnish, Stockholm University. http://www.bafity.su.se/polopoly_fs/1.65831.1323952766!/festkrift80.pdf.
- STRASZER, BOGLÁRKA – BROWN, ANNELI (toim.) 2004: *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä*. Kakkoskieli 5. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Vuorovaikutustaitojen opettaminen kaupallisen alan S2-opetuksessa

1 Johdanto

Artikkelini perustuu vuosina 2009–2011 Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa (vuoteen 2009 asti Helsingin kauppakorkeakoulu) hankittuun työkokemukseen. Mainittuina vuosina työskentelin osa-aikaisena tuntiopettajana opettaen Finnish Business Communicationia eli suomenkielisen yritysviestinnän alkeita kansainvälisille tutkinnonsuorittajille. Ennen sitä minulla ei ollut mainittavampaa perehtyneisyyttä yritysviestintään tai liike-elämään teoreettiselta näkökannalta. Sen sijaan minulla oli jo monen vuoden mittainen työkokemus suomi vieraana kielenä -opetuksesta, mikä onkin kyseisessä tehtävässä kenties tärkeintä. Vaikka opetuksessa usein liikutaankin liike-elämän kielen alueella, itse opetuksen kannalta tärkeintä on löytää kieleen ja kommunikaatioon sellainen näkökulma, että oppilaat pystyvät sen avulla laajentamaan tietojaan ja taitojaan. Lisäksi olin kuitenkin perehtynyt yritysviestinnän konventioihin käytännössä työelämän ja järjestötoiminnan puitteissa. Alkuvuodesta 2009 valmistauduin työhöni muun muassa lukemalla yritysviestinnän perusteoksia.

Kursseilla opetin sekä suullista että kirjallista yritysviestintää eri konteksteissa. Usein koin opetuksen kaikkein suurimmaksi haasteeksi sujuvaan vuorovaikutukseen ohjaamisen käytännön tasolla. Liike-elämän tilanteissa sujuva ja oikeantyylinen kommunikaatio on huomattavan tärkeässä asemassa. Opiskelijoilla on usein hallussaan monenlaista suomen kieleen ja viestintään liittyvää teoretietoa, joka pitäisi vain soveltaa käytäntöön. On toki jokaisen persoonallisista ominaisuuksistakin kiinni, kuinka innokkaasti tai sujuvasti kommunikoi, mutta opettajan tehtävä olisi myös aktivoita oppijan piileviä kykyjä ja saada monta eri teoria-aluetta kohtaamaan niin, että syntyy sujuvaa ja tuloksellista vuorovaikutusta.

Seuraavassa pyrin lyhyesti kuvailemaan omien kokemusteni kautta, miten vuorovaikutusta tässä kontekstissa voidaan kehittää. Luvussa 2 käsittelen vuorovaikutuksen määritelmää yleensä sekä liike-elämän ammattikieltä ja siihen liittyvää vuorovaikutusta, luvuissa 3–4 kerron opiskelijoitteni taustatiedoista ja -taidoista sekä kehityskohteista, joihin kursseilla tartuttiin. Luvussa 5 käsittelen vuorovaikutuksen

opetusta käytännössä. Luvussa 6 referoin ja analysoin kursseltani kerättyä opiskelija-palautetta.

2 Vuorovaikutus ja ammatillinen viestintä

Tässä luvussa käsittelen lyhyesti vuorovaikutuksen käsitettä yleensä sekä ammatillista vuorovaikutusta ei-äidinkielen oppijan kannalta. Alaluvussa 2.1 pohdin vuorovaikutuksen käsitettä sekä esittelen joitain kaupallisen alan ammatillisen vuorovaikutuksen keskeisiä piirteitä. Alaluvussa 2.2 kuvailen lyhyesti vieraskielisen yritysviestinnän opetukseen liittyviä haasteita yleisellä tasolla.

2.1 Liike-elämän vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutuksella tarkoitetaan kaksisuuntaista ilmiötä, jossa kuunnellaan toista ja ilmaistaan itseä sekä varmistetaan ymmärrys ja pyritään luomaan tunneyhteys. Vuorovaikutuksesta ja kommunikaatiosta on erilaisia teorioita, joiden lähestymistapa voi olla esimerkiksi kognitiivinen tai symbolistinen. Esimerkiksi sosiologit Mead ja Blumer ovat esittäneet symbolisen interaktionismin teorian, jossa kieli ja minäkuva sitoutuvat vuorovaikutukseen: kaiken lähtökohta on symboleilla viestiminen, merkitysten jakaminen (ks. esim. Griffin 1997, Charon 1998). Koko sosiaalinen todellisuus luodaan vuorovaikutuksesta. Blumer perustaa näkemyksensä kolmeen peruskäsitteeseen, merkitykseen, kieleen ja ajatteluun: merkitykset nousevat vuorovaikutuksesta, symbolinen nimeäminen on kommunikaation perusta, ja symboliset tulkinnat määrittävät koko ajatteluprosessia (ks. Blumer 1969). Vuorovaikutus siis perustuu yhdessä sovittujen symbolien jakamiseen monella tasolla. Kommunikaatio voi olla verbaalista tai non-verbaalista, ja vuorovaikutus voi olla myös kielteisesti latautunutta.

Ammatillisessa vuorovaikutuksessa tärkeää on yleensä omien tunteiden säätely ja positiivisen asenteen ylläpitäminen. Käytännössä tämä ilmenee paitsi kielellisinä ilmauksina myös nonverbaalin viestinnän muotoina. Eri ammattialoilla on erilaisia vuorovaikutusmalleja riippuen ammatin luonteesta ja sosiaalisista ympäristöistä. Itse määrittelin kaupallisen alan ammatillisen vuorovaikutuksen olevan spontaania kommunikaatiota, jossa kuitenkin noudatetaan välillä tarkkojakin konventioita ja muotosääntöjä, kuten liikekirjeiden muotovaatimuksia tai kokousprotokollan mukaista argumentointia.

Kaupallisen alan vuorovaikutustaidot kuuluvat yritysviestinnän käsitteeseen. Yritysviestintä voidaan karkeasti jakaa toisaalta yrityksen sisäiseen ja ulkoiseen (Honkala, Kortetjärvi-Nurmi, Rosenström & Siira-Jokinen 2009: 8–11) sekä toisaalta kirjalliseen ja suulliseen viestintään. Yritysviestinnän lähtökohtana on yleensä kohteliaan, täsmällisen ja asiallisen tiedonkulun toteutuminen. Viestintätavat ovat usein kaavamaisia, ja etenkin ulkoisessa viestinnässä noudatetaan konventionaalisia fraaseja tai viestintämetodeja: muodollinen kielenkäyttö ja ennalta määrätyt konventiot korostuvat. Täl-

laisessa kommunikaatiossa muutokeinot ovat merkittäviä vuorovaikutuksellisia symboleita, ja monilla kielenulkoisilla seikoilla, kuten pukukoodeilla ja asiakirjojen ulkomuodolla, on merkityksensä. Kuitenkin esimerkiksi neuvotteluissa on tärkeää osata reagoida spontaanisti ja sovittaa oma kommunikaatio etenevään tilanteeseen. Vuorovaikutustaitoihin sisältyy myös kyky käyttää myönteisesti latautunutta kehonkieltä.

2.2 Vieraskielinen yritysviestintä pedagogisena haasteena

Vieraskielistä ammatillista vuorovaikutusta opetteleva henkilö joutuu omaksumaan ja tulkitsemaan vieraan kielen kielellisiä ja uuden ympäristön kulttuurisia symboleita sekä ammatilliseen viestintään liittyviä kielellisiä ja nonverbaalisia symboleita. Siksi vieraskielisen yritysviestinnän opetuksessa on erityisen tärkeää kohteliaan kielenkäytön ja siihen liittyvän fraseologian sekä kulttuurikäytäntöjen opettaminen. Oppilaan tulisi toisaalta oppia tiettyjä konventionaalisia fraaseja, toisaalta oppia käyttämään kieltä produktiivisesti ja sujuvasti tilanteen vaatimalla tavalla. Jotta oppilas omaksuisi asianmukaisen kielenkäytön ja vuorovaikutuksen normit, hänen on tunnettava kyseisen kulttuurin perusarvot, hierarkiakäsitykset ja toimintamallit. Suomalaisessa kulttuurikontekstissa tämä usein tarkoittaa muodollisuuden ja epämuodollisuuden rajan uudelleen hahmottamista. Suomessa valtaetäisyys on pieni, ja suomalaiset voivat olla monissa tilanteissa keskimääräistä epämuodollisempia. Esimerkiksi teitittely on meillä harvinaisempaa, mutta se ei tarkoita, etteikö esimerkiksi liikekirjeissä tarvittaisi muodollisia tervehdyksiä ja puhutteluja.

Tärkeää on myös oikeakielisyyden eli oikeinkirjoitus- ja kielioppinormien hallitseminen. Vaikka liike-elämässä nykyään korostetaankin innovatiivisuutta ja persoonallisuutta, huolitellun kielen käyttäminen on yksi ensimmäisiä luottamuksen synnyttäviä tekijöitä. Ei-äidinkielisiltä se vaatii yleensä ylimääräisiä ponnistuksia. Sen lisäksi, että huoliteltu kieli luo luottamusta ja vakuuttavuutta, pienikin virhe esimerkiksi kieliopillisen muodon valinnassa voi johtaa siihen, että viestistä tulee vääransävyinen. Tästä huolimatta suomalaisessa kulttuurikontekstissa oikeuskirjoitusvirheet eivät ole yhtä vakavia rikkeitä kuin esimerkiksi saksalaisessa työkulttuurissa. Suomessa sen sijaan on erityisen tärkeää aikakäsitykseen ja täsmällisyyteen perehtyminen: aikataulun suunnittelu ja niistä kiinni pitäminen ovat suomalaisille tärkeämpiä kuin monissa muissa kulttuureissa.

3 Opiskelijoiden taustataidot ja lähtökohdat

Kursseilleni osallistui sekä Kauppakorkeakoulun ekonomiopiskelijoita että Haaga-Helia-ammattikorkeakoulun tradenomiopiskelijoita. Opiskelijoilla oli takanaan vähintään puolitoista vuotta intensiivistä suomen kielen opiskelua tai muulla tavoin hankitut vastaavat taidot (esim. perhesuhteiden kautta saavutettu kielitaito). Lisäksi he olivat perehtyneet englanninkielisen yritysviestinnän perusteisiin. Kurssille otettiin luku-

kausittain 30 opiskelijaa: yleensä ilmoittautuneiden määrä ylitti enimmäismäärän niukasti, mutta riittävä karsinta tapahtui itsestään kurssivaatimusten esittelyn ja opetuksen aloittamisen myötä. Muutama opiskelija totesi aina heti alussa, etteivät heidän pohjaitonsa riitä kurssille. 30 hengen ryhmä on toki jo kooltaan suuri mutta silti vielä sen kokoinen, että opettaja oppii kurssin aikana tuntemaan opiskelijansa ja jokainen pääsee ryhmässä riittävästi esille.

Kursseilleni tulevien opiskelijoiden kielitaitovaatimuksena oli eurooppalaisen viitekehysten taitotaso B1, ja useimmat kurssin aloittavista täyttivät vaatimuksen. Osa oli jo korkeammalla tasolla, ja aina mukana oli myös täysin tai osittain äidinkieliisiä opiskelijoita. Ryhmä oli siis monestakin syystä melko heterogeeninen: kielitaidon taso riippui suoritettujen opintojen lisäksi muun muassa perhesuhteista eli mahdollisuudesta harjoitella suomea kotona, Suomessa vietetystä ajasta, elinpiiristä ja harrastuneisuudesta sekä mahdollisista suomalaisista sukujuurista. Kaikilla opiskelijoilla oli jonkinlaiset perustiedot suomalaisesta kulttuurista. Kaikki opiskelivat Suomessa englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa ja olivat ehtineet perehtyä ainakin suomalaiseen opiskelukulttuuriin. Useimmat olivat opiskelleet suomea Haaga-Helian järjestämällä kurseilla kolme lukukautta. Kirjallisessa viestinnässä opiskelijoiden pohjataidoissa oli usein eroja paitsi edeltävien opintojen tai maassa vietetyn ajan myös äidinkielen ja totutun opiskelukulttuurin vuoksi. Vuorovaikutukseen liittyvän teorian tiedon suhteen opiskelijoiden lähtökohdat olivat hyvin monenkirjavia.

Myös yritysviestinnän taidoissa oli hajontaa, sillä osa oli opiskellut englanninkielistä yritysviestintää ja yritysviestinnän teoriaa pitkällekin, osa taas oli saanut lähinnä käytännön opastusta oikeanlaiseen viestintään. Tässä ekonomi- ja tradenomiopiskelijat poikkesivat melko selvästi toisistaan: ekonomiopiskelijoilla oli poikkeuksetta kohtalaisen analyttinen ote viestintään ja sen keinoihin, kun taas tradenomiopiskelijat olivat opiskelleet enemmän valmiita käytäntöjä ja viestintämalleja. Molemista lähestymistavoista oli hyötyä suomenkieliseen yritysviestintään perehdyttäessä. Eri lähestymistavat myös kertoivat siitä, että opiskelijoita valmisteltiin erilaisiin tehtäviin. Tradenomiopiskelijat tähtäsivät esimerkiksi sihteereiksi ja assistenteiksi, myyminen edistämiseen tai asiakaspalveluun, kun taas ekonomiopiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmat liittyivät asiantuntijatehtäviin.

4 Kehityskohteet ja arviointi

Kurssieni keskeisiä teemoja olivat kokous- ja neuvottelutaidot, liikekirjeiden ja -sähköpostien laatiminen, suullisten esitysten pitäminen sekä liikekielen sanaston hallinta. Opetus oli metodiikaltaan hyvin interaktiivista, ja luokkaopetus keskittyi ensi sijassa suullisen kielenkäytön harjoitteluun: luento-osuuksia oli vain muutama lukukaudessa. Kurssiin sisältyi myös kirjallisia etätehtäviä. Opetuskielenä oli lähtökohtaisesti suomi ja yksi kurssin tavoitteista oppia seuraamaan suomenkielistä opetusta. Tarvittaessa apukielenä käytettiin englantia sekä satunnaisesti muun muassa saksaa, venäjää tai unkaria.

Kurssien kenties tärkein tavoite oli kehittää opiskelijoiden suomenkielisen puhutun kielen taitoja sekä ymmärtämisessä että tuottamisessa. Tämä luonnollisesti liitettiin omaan ammattikontekstiin ja oman alan ilmauksiin. Lisäksi keskeisellä sijalla oli suomalaisen kulttuurin ja erityisesti työkulttuurin tuntemus. Edellä mainituista molempiin kytkeytyvät myös neuvottelutaidot ja kompromissin luominen eli kyky toimia suomeksi suomenkielisessä kokouksessa tai neuvottelussa. Kirjallisista taidoista ehdottomasti tärkein kohde olivat viralliset asiakirjat eli kokous- ja neuvotteluasiakirjat sekä liikekirjeet ja -sähköpostit. Asiakirjojen ja kirjeiden muodon ja rakenteen lisäksi harjoitettiin paljon aiheeseen liittyvää fraseologiaa sekä asiakirjoissa tarvittavia kielioppimuotoja, kuten passiivia ja konditionaalia. Lisäksi kurssiin sisältyi puhtaasti ammattisanastolliseen kehitykseen tähtäviä harjoituksia, joissa perehdyttiin yritysviestinnän teoreettisiin perusteisiin, kuten profilointiin ja imagon luomiseen suomeksi.

Kurssiarvosana muodostui kolmesta tekijästä: 1) suullisesta esityksestä (40 %), 2) kirjallisista etätehtävistä (30 %) ja 3) kirjallisesta loppukokeesta (30 %). Suullinen esitys arvioitiin sekä sisällön ja esiintymistekniikan että kielen ja vuorovaikutuksen kannalta. Kirjalliset etätehtävät pisteytettiin asiakirjan rakenteen, oikeakielisyyden ja innovatiivisuuden mukaan. Kirjallinen loppukoe koostui yleensä kielioppitehtävistä, sanasto-osiosta, aiheeseen liittyvästä tilannetehtävästä (esim. työhakemuksen kirjoittaminen ilmoituksen perusteella tai sähköpostiin vastaaminen) sekä tekstinymmärtämistehtävästä (yleensä ajankohtainen lehtiartikkeli). Kirjallisiin etätehtäviin liittyi aina se riski, että oppilas oikoluetti ne äidinkielisellä tutullaan, minkä vuoksi samantyyppisiä tehtäviä oli syytä teettää myös valvotusti kirjoitetussa kokeessa.

5 Vuorovaikutuksen opettamiseen käytetty metodiikka

Tässä luvussa käsittelen ammatillisten vuorovaikutustaitojen opettamista käytännön tasolla omiin kokemuksiini viitaten. Alaluvussa 5.1 esittelen suullisten vuorovaikutustaitojen opettamista tilannedemonstraatioiden ja suullisten esitysten avulla. Alaluvussa 5.2 käsittelen kirjallisen vuorovaikutuksen opettamista ja sen keskeisimpiä tavoitteita.

5.1 Suullisen vuorovaikutuksen harjoitusmuodot

Suullisia taitoja harjoitettiin erilaisten tilannedemonstraatioiden ja esitelmien avulla sekä jatkuvasti suomenkieliseen tuntityöskentelyyn osallistumalla. Alaluvussa 5.1.1 käsittelen tilannedemonstraatioita ja alaluvussa 5.1.2 suullisia esityksiä.

5.1.1 Tilannedemonstraatiot

Ensimmäisen periodin aikana tilannedemonstraatioissa keskityttiin kokouksiin ja toisen periodin aikana neuvotteluihin. Ennen varsinaista harjoittelua opiskelijat perehtyi-

vät suomalaiseseen kokousprotokollaan ja -sanastoon tai neuvottelukäytäntöihin luennoilla. Opettajan pitämään valmistelevaan luento-osuuteen ei sisällynyt vuorovaikusta käsittelevää teoreettista osaa, mutta toimivia vuorovaikutustaitoja korostettiin moneen kertaan. Voidakseen osallistua kokoukseen tai neuvotteluun ja ilmaistaakseen itseään siellä on ensinnäkin tunnettava asianmukainen protokolla eli tiedettävä etukäteen, mikä on kokouksen tai neuvottelun kulku ja kuinka kommunikaatio siellä tapahtuu. Toiseksi on kyettävä kuuntelemaan ja ymmärtämään toisia sekä reagoimaan tilanteisiin spontaanisti tietyn kommunikaatiokaavan mukaan.

Harjoittelu alkoi kokous- tai neuvottelukutsun ja mahdollisen esityslistan laatimisella, minkä jälkeen opiskelijat loivat laadittujen dokumenttien perusteella pienryhmissä kokous- tai neuvottelutilanteen. Yleensä etukäteen valittiin vain puheenjohtaja ja muiden roolit joko ratkesivat harjoitustilanteen edetessä tai osallistujat loivat itselleen jonkin tietyn imagoroolin. Muut seurasivat tilannetta ja antoivat palautetta. Sisällön lisäksi harjoituksessa kiinnitettiin huomiota muun muassa asioiden asialliseen muotoiluun, kykyyn reagoida spontaanisti toisten lausumiin sekä nonverbaalin vuorovaikutuksen käyttöön. Kokousta koskeva pöytäkirja tai neuvottelun muistio kuului pakollisiin kirjallisiin tehtäviin, jotka myös vaikuttivat kurssiarvosanaan.

Tilanneharjoitusten kenties tärkein päämäärä olisi ollut sujuvan, spontaanin vuorovaikutuksen luominen, mikä ei kuitenkaan ollut kaikille itsestään selvää. Ilman huolellista etukäteisohjeistusta moni juuttui paperi kourassa miettimään, mitä nyt pitää sanoa, sen sijaan, että olisi itse luotsannut tilannetta eteenpäin. Välillä keskustelu ei ollut lähtenyt liikkeelle, kun kukaan ei uskaltanut heittäytyä mukaan tilanteeseen tai annettuun rooliin. Tässä yhteydessä koinkin erityisen tärkeäksi korostaa oppilaille harjoituksen fiktiivistä luonnetta: mitä enemmän opiskelijat uskalsivat heittäytyä mukaan leikkimielellä ja tuoda tilanteeseen huumoria, sitä paremmin vuorovaikutus toimi ja syntyi spontaania kommunikaatiota. Kun esimerkiksi miesvaltainen opiskelijaryhmä sai tehtäväkseen tanssikerhon kokouksen pitämisen, tilanne alkoi edetä huumorin keinoin itsestään, kun yksi osallistujista keksi ottaa muiden käsiteltävien asioiden kohdalla puheeksi uusien esiintymisasujen hankkimisen. Huumorin siivellä kehkeytyi vilkas keskustelu, jossa jokainen kilpaa hehkutti uusien tanssitrikoiden tarpeellisuutta ja valitti vanhojen olevan rikki tai muuten huonot. Siitä huolimatta kokous osattiin hoitaa muodollisesti oikein.

5.1.2 Suulliset esitykset

Toinen tärkeä suulliseen harjoittelun muoto oli myynninedistämiseen liittyvän esitelmän pitäminen. Yleensä ensimmäisellä periodilla harjoiteltiin yritysesityksen ja toisella tuote-esityksen pitämistä. Toisin kuin kokous- ja neuvotteludemonstraatioissa, esitelmää pitäessään opiskelija on yksin, jolloin hän ei voi heittäytyä muiden siivelle tai vetäytyä keskustelusta: esitelmää pitäessään jokainen joutuu itse vastaamaan vuorovaikutuksen toimivuudesta. Jo kurssin alussa keskusteltiin hyvän esitelmän ominaisuuksista ja käytiin läpi esityksessä tarvittavat viestintätaidot sekä Powerpoint-esityksen oikea ra-

kenne. Esitelmien ohjaamisessa aloin itse kokea yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi pienet kielenulkoiset seikat, joiden kohdalleen saattaminen synnytti oikeanlaisen kontaktin yleisöön ja sai esiintyjän ”sytymään”.

Kokemukseni mukaan vieraskielisen esitelmän pitämisessä suurin haaste ei ainaakaan B1- tai korkeammalla tasolla ole vieraan kielen käyttö tai kielitaidon luomat rajat vaan esiintyjän oikea asennoituminen ja kyky ottaa tilanne haltuun: kielitaito alkaa ”toimia” sillä hetkellä, kun esiintyjä asettaa itsensä tilanteen keskiöön oikealla tavalla. Esitysten yhteydessä opiskelijoille joutui usein huomauttamaan perusasioista, kuten tietokoneen taakse piiloutumisesta, katsekontaktin puuttumisesta tai suoraan paperista lukemisesta. Tuolilla istumisen kielsin kokonaan, koska istuva esiintyjä katsoo yleisöään jäähmettyneestä asennosta alhaalta päin eikä saa yleisöä samalla tavoin hallintaansa kuin seistessään tai pysty käyttämään kehonkieltä vapaasti (aidoissa ammattitilanteissa istuminen on myös epäkohteliasta). Nämä ovat melko pieniä tekijöitä, mutta niiden korostuessa koko esitelmän sujuvuus ja mielenkiintoisuus kärsivät. Samalla esiintyjä itse ei rentoudu eikä vuorovaikutusta yleisöön synny. Tämä taas on omiaan lisäämään yleisön turhautuneisuutta ja mielenkiinnon puutetta, mikä hermostuttaa esiintyjää: syntyy helposti kierre, jossa sekä esiintyjä että yleisö lähettävät toisilleen kielteisiä viestejä tai ainakin tulkitsevat toisiaan kielteisesti. Oma havaintoni kurseilta on, että kun ruudun tai paperin tuijottelu loppui ja esiintyjä onnistui ottamaan katsekontaktin yleisöön, hän yleensä myös alkoi kommunikoida välittömämmin.

Esimerkiksi pienet oikeakielisyyden puutteet esitelmässä eivät ole mitenkään häiritseviä, jos esiintyjä aidosti puhuu suoraan yleisölleen, täydentää tai korostaa sanoja kehonkielellä ja vielä osaa seurata yleisönsä reaktioita. Usein kurseilleni osallistuvat opiskelijat yrittivät alkuun keskittyä liikaa oikeakielisyyteen ja pelkäsivät tekevänsä virheitä eivätkä siksi kyenneet luomaan aitoa vuorovaikutusta. Tämän vuoksi oikeanlainen etukäteisohjeistus on valtavan tärkeää. Kun näistä sekoista muistutti jo kirjallisissa ohjeissa ennen esitysten valmistelua ja vielä ennen esitysten alkua, niihin joutui puuttumaan jälkipalautteessa paljon harvemmin. Esitelmän onnistuminen ei myöskään välttämättä korreloi sen kanssa, kuinka ulospäin suuntautunut tai sosiaalinen opiskelija on: usein myös ujommat mutta teoreettisesti lahjakkaat opiskelijat pitivät kurseilleni erittäin tasokkaita ja vuorovaikutuksellisesti onnistuneita esitelmiä. Ihminen voi olla itsevarma ja vakaa esiintyjä ja omata monipuoliset vuorovaikutustaidot, vaikkei hän sosiaalisessa ympäristössä jatkuvasti hakisikaan itselleen huomiota.

Opiskelijat antoivat toistensa esityksistä palautetta: kokemuksen kautta opin, että parhaaseen tulokseen päästiin, kun jokaista esiintyjää kohti valittiin kaksi palautteenantajaa, joiden vastuulla oli keskustelun avaaminen. Jos nimettyjä palautteenantajia ei ollut, kurssikavereiden esityksiä kommentoitiin paljon laimeammin tai ei uskallettu kommentoida lainkaan. Esitystä tuli arvioida ainakin tiettyjen ennalta annettujen tekijöiden osalta. Näitä olivat yleisökontakti, kehonkieli, sujuvuus, ymmärrettävyys, esityksen rakenne ja oheismateriaali sekä äänenkäyttö ja puheen tempo. Palautteen antamisen yhteydessä harjoiteltiin myös rakentavan kritiikin muotoja ja kritiikkiin vastaaamista. Yleensä ohjeistin palautteen antamiseen niin sanotun hampurilaismallin avulla,

jossa kerrotaan ensin jotain yleistä hyvää, sitten kehittämiskohteet ja lopuksi jokin erityisen onnistunut piirre.

Kahden ja puolen vuoden aikana eteeni ilmestyi muutama opiskelija, joka ei olisi halunnut pitää esitelmää esiintymisjännitykseen tai heikkoon kielitaitoon vedoten. Joissain tapauksissa syntyi suoranainen riita siitä, onko esitelmän pito pakollista, mutta kaikki saivat lopulta esitelmän pidettyä. Kurssiarvosanasta 40 prosenttia määräytyi esitelmän mukaan, joten sen puuttuminen olisi joka tapauksessa johtanut erittäin huonoon lopputulokseen. Esityksen pitäminen oli niin keskeinen osa kurssia, että en halunnut tinkiä siitä. Lisäksi koin, että halu kieltäytyä esitelmästä ei perimmiltään johtunut esiintymiskyvyttömyydestä vaan tilanteeseen liittyvistä vääränlaisista odotuksista: harjoituksen päämäärät ja luonne oli mielletty väärin, minkä vuoksi ne tuntuivat ylityspäsemättömiltä. Yleensä keskustelin jokaisen esitelmän pitämistä vastustavan kanssa kahden kesken ja tarvittaessa annoin opiskelijan pitää esityksen kertaalleen vain minulle ilman muuta yleisöä, niin että saatoin antaa neuvoja varsinaiseen tilanteeseen. Tällöinkään itse esitelmän sisällössä tai kieliasussa ei useimmiten ollut mitään vikaa. Tilanne selvisi sillä, että neuvoin etukäteen vaikkapa pitämään käsiä tietyssä asennossa tai kertomaan esityksen alussa vitsin tai opastin, kuinka yleisön huomio kiinnitetään oheismateriaaliin.

5.2 Kirjallisen vuorovaikutuksen harjoitusmuodot

Suullisia taitoja kaavamaisempi ja joskus jopa kulttuurisidonnaisempi osa-alue on kirjallinen vuorovaikutus. Sen yhteydessä joutuu perehtymään paitsi oikeakielisyyteen myös ammatilliseen fraseologiaan ja muodollisuussäntöihin. Kursseillani kirjallisia taitoja harjoiteltiin edellä mainittuja kokous- ja neuvotteludokumentteja laatimalla sekä liikekirjeitä ja -sähköposteja kirjoittamalla. Lisäksi opiskelun tukena toimi Wiki-alue, jonne opiskelijat kuitenkin tuottivat sisältöä aika niukasti. Kirjoitetun viestinnän suhteen turvauduin enemmän perinteiseen luennointiin sekä opiskelijoiden töiden korjaamiseen ja henkilökohtaisen palautteen antamiseen. Opiskelijat laativat ensimmäisen periodin aikana pakollisina etätehtävinä kokousdokumentteja ja yrityssähköposteja, toisella periodilla taas neuvotteludokumentteja ja liikekirjeitä. Valtaosa tehtävistä palautettiin vasta kurssin lopussa. Lisäksi kurssin aikana tehtiin pienimuotoisia harjoituksia mainittuihin aiheisiin liittyen.

Kirjallisessa viestinnässä tärkeimmät vuorovaikutukselliset seikat liittyivät oikean tyyliin löytämiseen eli muodollisuusasteeseen, kohteliaisuusmuotoihin ja fraseologiaan. Näiden osalta kieli- ja kulttuurierot voivat olla suuriakin. Vaikka opiskelijani periaatteessa osasivatkin tuottaa suomea ja ilmaista itseään, heillä ei välttämättä ollut perehtyneisyyttä suomalaisessa liike-elämässä tai liike-elämässä yleensäkin käytettyihin kielellisiin konventioihin. Kohteliaisuusmuodoissa tarvittavaa konditionaalia ja kokous- tai neuvotteluasiakirjoissa käytettävää passiivia harjoiteltiin muun muassa perinteisten elaborointitehtävien avulla. Fraseologian suhteen käytin materiaalina itse laatimiani valmiita fraasilistoja, joita sovellettiin käytäntöön kirjallisissa harjoituksissa.

Kirjeiden ja sähköpostien yhteyksissä jouduin aina aloittamaan tervehdyksistä ja niiden muodollisuusasteista. Monelle tuli yllätyksenä, ettei liikesähköpostia voi aloittaa ilmauksella *Moi!* tai työhakemusta ilmauksella *Terve!*, koska suomalaisten oli kerrottu olevan epämuodollisia. Etenkin muodollisen sähköpostikielen tuottaminen oli monelle suorastaan outo tilanne, joten siihen piti kohdistaa paljon huomiota. Sähköpostikäyttäytymistä harjoiteltiin käytännössä muun muassa niin, että etätehtävät piti palauttaa sähköpostitse ja kommentoin tarvittaessa myös tehtävien lähettämiseen liittyviä saatetekstejä. Hyvin tyyppillistä oli, että kurssin alussa opiskelijoiden sähköpostit alkoivat epämuodollisesti suomeksi *Moi!* tai *Terve, Susanna!* tai jopa hyvin muodollisesti englanniksi *Dear Ms. Virtanen* tai *Dear Professor*. Kurssin loppua kohden tervehdysteksti ja viestin sisältö yleensä muuttuivat asiallisen neutraaleiksi eikä englantia enää käytetty. Myös kurssimateriaaleissa esiteltyt fraasit otettiin käyttöön, ja tyyppillisimmät anglimit, kuten *Ole hyvä ja löydä dokumentti liitettynä*, katosivat viesteistä pienen harjoittelun jälkeen.

Tässä yhteydessä koin tehokkaimmaksi kehittämismetodiksi diskurssimuotoisen luentotilanteen, jossa esittelin autenttisia oikeita ja vääriä sanavalintoja esimerkiksi Powerpointin tai fläppitaulun avulla antaen paljon tilaa opiskelijoiden omille kysymyksille ja pohdinnalle. Pelkkä etätehtävän tai sähköpostin perään kirjoitettuun kirjalliseen palautteeseen tutustuminen ei välttämättä käynnistä opiskelijan mielessä samaa muutosprosessia kuin se, että hän saa vielä luokassa pohtia asiaa ääneen ja kysellä taustalla olevista kulttuuriseikoista. Samalla yleensä keskusteltiin muodollisuussäännöistä yleisemmälläkin tasolla ja opiskelijat pääsivät huomaamattaan harjoittelemaan spontaania kommunikointia.

6 Kurssipalaute

Kurssipalaute oli keskimäärin erittäin hyvää. Sekä kurssin sisältö että metodiikka saivat joka kerta hyvät pisteet monelta eri osa-alueelta. Joskus palautelomakkeessa jopa kuvattiin, että *tunnilla oli mielettömän hyvä filis koko ajan* (suora lainaus kurssipalautteesta keväällä 2011). Moni totesi kurssin käytyään osaavansa koota esitelmän oikein, pystyvän luomaan yleisökontaktin, tuntevansa kokousprotokollan, ymmärtävänsä suomalaisia paremmin ja niin edelleen. Eniten kritiikkiä kohdistettiin yleensä siihen, ettei opetus ollutkaan englanninkielistä: välillä opettajan olisi odotettu selittävän kaikki asiat englanniksi, mikä on B1-tasoisella suomen kielen kursseilla hieinan absurdikin odotus. Toisaalta opettaja sai usein kiitosta siitä, että osasi useita vieraita kieliä. Samalla kun kritisoi jatkuvan englanninkielisen opetuksen puutetta tai sitä, ettei opettaja puhunutkaan täydellistä Oxfordin englantia, opettajan kykyä käyttää vertailumielessä monia vieraita kieliä suomen kielen rakenteita opettaessa myös kehuittiin.

Omasta mielestäni yllättävää oli, mitä opetuksen osa-alueita oppilaat pitivät tärkeimpinä. Moni arvioi tärkeimmiksi juuri opettajan pitämät luento-osuudet, vaikka

ne olivat opiskelijoiden kannalta kaikkein passivoivimpia ja lisäksi tarkoitettu vain johdattelemaan itse aiheisiin. Tällainen palaute kertoo ehkä enemmän siitä, millaiseen opiskelukulttuuriin osa opiskelijoista on tottunut: oppitunti koetaan mieluummin tilanteeksi, jossa opettaja jakaa tietoa, ja taitojen aktivoitumisen kuvitellaan tapahtuvan luokan ulkopuolella itsestään. Opiskelija voi kokea tärkeämmäksi sen, että seuraa luentomoniste edessään opettajan puhetta kokouskäytännöistä, kuin sen, että itse osallistuu kokousharjoitukseen. Tällöin opettajan on syytä miettiä, ovatko kurssin päämäärät ja nimenomaan käytännön harjoitusten funktio oppilaille selvät. Pitäisikö oppilaita ohjata vielä enemmän refleктоimaan omaa toimintaansa esimerkiksi demonstraatiotilanteissa? Pitäisikö kurssin alussa vielä selvemmin selittää, millaisia taitoja kurssille on tultu oppimaan? Toisaalta palautteen voi toki tulkita niinkin, että luento-osuudet sisälsivät tarpeellista tietoa, jota ilman oma kehitymisprosessi ei olisi lähtenyt liikkeelle.

Useinkaan tunnilla suoritettua kommunikaatioharjoittelua ei arvostettu kovin paljon, vaikka juuri sen avulla peruskielitaito ja vuorovaikutustaidot kehittyisivät. Esimerkiksi kuulumisten vaihtaminen tunnin alussa koettiin palautteen perusteella suorastaan turhana, eikä sen merkitystä osana small talk -kulttuurin opettelua tunnustettu. Silti spontaani kuulumisten kertominen ei sujunut kaikilta sujuvasti. Itselleni opettajana tilanteen opetus oli, että myös näiden osa-alueiden merkitys ja tavoitteet pitää perustella opiskelijoille. Yliopistotasolla opettaessa ei ehkä ole tarkoituksenmukaista opettaa asioita ”huomaamatta leikin varjolla”, kuten peruskoulussa (vaikka välillä näin silti tapahtuu). Opiskelijat ovat kriittisiä ja kyseenalaistavat käytäntöjä helposti. Jos he kokevat *Mitä kuuluu?* -tyyppiset harjoitukset ajantuhlaukseksi, niistä on joko luovuttava tai niiden funktio on perusteltava riittävän vakuuttavasti. Itse päädyin jälkimmäiseen ratkaisuun ja kerroin heti kurssin alussa, kuinka tärkeää työelämässä on osata small talkia, jonka ensimmäinen askel on kuulumisten kyseleminen. Selitin, että tästä syystä kuulumisia vaihdetaan täällä joka tunti. Seuraavassa palautteessa small talk -osoiden arvostus oli noussut.

7 Lopuksi

Onnistunut vuorovaikutus koostuu useasta eri tekijästä, ja monet niistä ovat kulttuurisidonnaisia. Toisesta kulttuurista tuleva joutuu positiivista asennetta ja yhteisymmärrystä välittääkseen tulkitsemaan uusia symboleja niin kielen kuin ei-kielillisen viestinnän osalta. Kaupallisen alan ammattimoduulissa perusvuorovaikutustaidot pitää sitoa kohdekulttuurin yritysviestinnän taitoihin. Opiskelijoiden pitää oppia yhtä aikaa hallitsemaan vierasta kieltä, vierasta kulttuuria ja oman ammattialansa käytänteitä. Oppitunneilla oppilaat pitää saada kommunikoimaan vapaasti, niin että spontaani kommunikaatiokompetenssi kehittyy. Tähän yksi oivallinen tapa ovat tilanne-demonstraatiot ja niiden yhteydessä huumori. Sen sijaan, että opiskelijat tuntitilanteessa miettivät, mitä nyt pitää sanoa, heidän pitäisi saada miettimään, mitä itse ha-

luan tässä ja nyt sanoa. Opettajan suurin haaste on tässä tilanteessa saada opiskelija asettumaan itse tilanteen keskiöön. Yksi keino tämän haasteen voittamiseksi on huumorin käyttö ja sen käyttöön kannustaminen.

Tilannedemonstraatioiden lisäksi esitelmien valmisteleminen ja pitäminen kehittää vuorovaikutustaitoja monesta syystä. Ensinnäkin esitelmätilanteessa jokainen vuorollaan saa tasapuolisesti koko ryhmän huomion itselleen: kukaan ei voi jättäytyä tai tulla jätetyksi syrjään kommunikaatiotilanteesta, jos on itse sen keskipisteessä. Esitykseen valmistautuminen saa opiskelijan käymään läpi seikkoja, jotka ovat tärkeitä muunkin ammattikommunikaation kannalta. Vuorovaikutuksen parantamisen näkökulmasta opettajan tärkein tehtävä on yleensä perusasioista, kuten katsekontaktista ja kehonkielestä muistuttaminen. Hyvin tärkeää on myös vertaispalautteen antaminen ja oikean palautetekniikan opettaminen. Palautteeseen liittyy myös yksityiskohtien pukeminen sanoiksi: kun annetaan palautetta muiden esitelmistä ja pohditaan esimerkiksi nonverbaalin viestinnän muotoja ja merkitystä konkreettisten tilanteiden kautta, asia tulee omaksuttua lähes huomaamatta.

Kirjallisen vuorovaikutuksen osalta muutoseikat, kuten oikeiden rakenteiden tai fraasien käyttö tai viestin ulkomuoto, ovat korostuneempia kuin suullisessa vuorovaikutuksessa. Kirjallinen vuorovaikutus onkin yllättävän herkkä laji, koska siinä kielellisen kompetenssin puutteita ei voi korvata elekielellä tai katseilla vaan kaikki on ilmaistava sanallisesti. Siksi kirjallisen vuorovaikutuksen opetuksessa voi hyvin keskittyä enemmän valmiiden mallien antamiseen kuin suullisten taitojen opetuksessa. Kirjallisen viestinnän ei aluksi tarvitsekaan olla puhtaan produktiivista, kun kerran selkeitä esimerkkifraaseja on saatavilla. Siinä kieltä voi myös tuottaa hitaammin ja korjata jo kertaalleen tuotettua. Ammattikontekstin huomioon ottaen tiettyjen konventionaalisten fraasien tai kirjepohjien toistaminen voi jopa selkeyttää kommunikaatiota.

Opiskelijoille on peruskielikursseilla ehtinyt muodostua aika laajakin passiivinen kielitaito, ja yksi oman ammattimoduulin kurssien tavoite onkin aktivoida tuota kielitaitoa yhdistettynä omaan ammattitaitoon. Opettajan tehtävä on edesauttaa aktivoitumisprosessia pienillä neuvoilla: usein kyse on vain jännityksen laukaisemisesta ja itseluottamuksen kasvattamisesta vaikka kehonkielen avulla. Hyvin tärkeä osa vuorovaikutusta on myös kyky kuunnella ja ymmärtää. Kaupallisen alan moduulissa tämä korostuu etenkin kokousten ja neuvottelujen yhteydessä: kokoukseen tai neuvotteluun osallistuva ei etukäteen tiedä, kuinka keskustelu etenee, vaan hänen opittava seuraamaan tilanteen etenemistä vieraalla kielellä. Seuraamista ja spontaania itseilmaisua edesauttavat esimerkiksi kokousprotokollan tunteminen, sillä se tuo turvallisuutta ja antaa paremmat eväät hallita tilannetta. Samoin kuin suullisessa myös kirjallisessa vuorovaikutuksessa on osattava tulkita toisen osapuolen viestejä. Liikekielen fraseologian yhteydessä opitaan paitsi itse käyttämään fraaseja myös tulkitsemaan toisten viestejä, joihin usein sisältyy paljon kulttuuritietoa.

Kirjoittaja on filosofian maisteri ja työskentelee suomen kielen lehtorina Debrecenin yliopistossa Unkarissa. Vuosina 2009–2011 hän opetti Finnish Business Communicationia kansainvälisille tutkinnonsuorittajille Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa.

Lähteet

- BLUMER, HERMERT 1969: *Symbolic interactionism. Perspective and method*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- CHARON, JOEL M. 1998: *Symbolic interactionism. An introduction, an interpretation, an integration*. 6. painos. New Jersey: Prentice-Hall.
- GRIFFIN, E. 1997: *A first look at communication theory*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- HONKALA, PÄIVI – KORTETJÄRVI-NURMI, SIRKKA – ROSENSTRÖM, ANJA – SIIRAJOKINEN, SINIKKA 2009: *Linkki. Työyhteisön viestintä*. Helsinki: Edita.

Lihaton lokakuu puhuttaa Suomessa

Millä reseptillä valmistetaan maukas keskustelu myös saksankielisten oppijoiden kanssa?

1 Johdanto

Artikkelimme tarkoitus on havainnollistaa Hampurin yliopistossa saamamme suomen kielen opetuskokemuksen pohjalta sitä, miten keskustelutaidon saavuttamiseksi suomalaisessa arjessa tarvitaan ehdottomasti puhetta eri foorumeilla. Samalla pohdimme sitä, millä keinoin saada saksankielinen suomen oppija aktiivisesti keskustelemaan arkisesta aiheesta, josta hän ei ole koskaan lukenut tai kuullut puhuttavan, vaikka se on Suomessa päivänpolttava kysymys ja näkyvästi esillä mediassa.

Luvussa 1 esittelemme ensin artikkelimme lähtökohdat ja niitä taustoittavan oppimiskäsityksen (1.1), sen jälkeen ennalta arvaamattomia opetuskokemuksiamme (1.2) ja lopuksi valaisemme konkreettista opetustilannetta, josta saimme alkusysäyksen tähän artikkeliin (1.3). Luvussa 2 tarkastelemme ensin opetusmateriaaliksi valitsemaamme kolumnia ja sen ympärillä käytävää keskustelua Suomessa, minkä jälkeen pohdimme samaisen ilmiön outoutta saksalaisessa kulttuurissa. Samalla tuomme esiin ne suomalaista ja saksalaista kulttuuria oppimisympäristöinä erottavat piirteet, joita käytimme ohjenuorana laatiessamme opiskelijoille jaettavan kyselylomakkeen. Luku 3 jakautuu opiskelijoille annetun kyselylomakkeen mukaisesti viiteen erilliseen alalukuun (3.1–3.5), joissa analysoimme opiskelijoiden vastauksia ja tuomme esimerkein heidän näkemyksensä esille. Luvussa 4 vedämme tarkastelumme tulokset yhteen ja teemme niiden pohjalta loppupäätelmämme.

1.1 Tutkimuskysymysten synty

Idea artikkeliimme kumpusi käytännön opetustyöstä, ja haluamme jakaa oman yhteisen oppimiskokemuksemme lukijoiden kanssa. Artikkelissa lähestymme tutkimusongelmaa oppijoiden näkökulmasta, sillä vallalla oleva sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa oppijan keskiöön. Oppimistilanteessa (myös aikuinen) oppija on aktiivinen toimija, jonka tehtävänä on yhdistää ja suhteuttaa uusi tieto vanhan kanssa

ja siten laajentaa maailmankuvaansa (ks. esim. Opetushallitus 2004: 18–19). Niinpä opettajan olisi oltava tietoinen siitä, mitä oppijat osaavat etukäteen. Ihannetilanteessa opettaja tarjoilee uuden tiedon niin, että se yhdistyy oppijoiden vanhaan tietoon mahdollisimman merkityksellisellä tavalla (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2004: 106–108). Käytännön työ on kuitenkin vain harvoin näin mutkatonta: oppijoiden odottamattomat ongelmat saattavat hetkessä palauttaa omien ideoidensa huumassa lentelevän opettajan maanpinnalle.

Tämä tosiasia konkretisoitui oppimistilanteessa molemmille osapuolille, kun valitsimme hyvää tarkoittaen opetusmateriaaliksi kirjailija Tuomas Kyrön kolumnin ”Lihaton lokakuu – en todellakaan lähde mukaan” (HS 17.10.2013). Me opettajat ymmärsimme jälkiviisaina, että Hampurin yliopiston suomen kielen opiskelijoiltahan puuttuu useimmiten kosketus suomalaiseen arkeen ja niihin kirjoitettuihin ja puhuttuihin teksteihin, jotka ovat Suomessa asuville tuttuja. Kuvailtua tilannetta valaisee hyvin seuraava esimerkki, joka on erään opiskelijan spontaani suullinen kommentti kolumnin sisällöstä jo ennen kuin edes hoksasimme kömmähdyksemme (ks. esim. 1).

- (1) Kolumnia lukiessa on mahdoton ymmärtää, onko esimerkiksi sanontojen „vain autolla -elokuu“, „kasvikseton lokakuu“ tai „kotityötön-tammikuu“ merkitys sananmukaisesti tarkoitettu vai täysin ironisesti. (F3; opiskelijatietojen koodauksesta ks. lukua 3.)

Voidaksemme tutkia tarkemmin syitä siihen, miksi Kyrön kolumni ei toiminutkaan odotustemme mukaisesti tervetulleena uutta kielioppiasiaa piristävänä opetusmateriaalina, meidän oli ihan ensiksi etsittävä vastauksia tähän oppijoiden kokemuksesta. Tiivistettynä tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Kuinka saksankieliset oppijat ymmärtävät Kyrön kolumnin sisällön ja sanoman?
- 2) Kuinka he arvioivat Kyrön kirjoitustyyliä?
- 3) Onko kolumnin sisältö ja sanoma heidän mielestään verrattavissa johonkin vastaavaan ilmiöön saksalaisessa kulttuurissa?
- 4) Mitkä ovat ne kolumnin tekstikohdat, jotka oppijoiden mielestä tuottavat heille eniten vaikeuksia ja mistä he arvelevat sen johtuvan?
- 5) Mikä on oppijoiden käsitys keinoista, joilla he voisivat päästä mukaan maukaaseen keskusteluun päivän aiheista suomalaisessa kulttuurissa (kuten Kyrön kolumni)?

Ratkaistaksemme edellä esitetyn tutkimusongelman jaoimme opiskelijoille kyselylomakkeen, josta kerromme tarkemmin luvussa 2. Kyselyn tulokset esittelemme luvussa 3.

1.2 Kielioppiasian, kolumnitekstin ja koherenssin yhdistämisen vaikeus

Artikkelimme sai alkusysäyksensä siitä, kun Suomi V -kurssilla uutena opetettavana aiheena oli *ton/tön*-johdin. Tämän abstraktin kielioppi-ilmion elävöittämiseksi valitsimme Kyrön kolumnin, sillä kyseinen pääte esiintyy siinä usein. Lisäksi teksti oli ensi silmäykseltä mielestämme autenttinen, ajankohtainen, humoristinen ja sisällöltään yksiselitteinen (vertaa kuitenkin myöhempiä huomioitamme tästä luvussa 2). Käsitellessämme kolumnia tunnilla sekä meille opettajille että opiskelijoille selvisi vasten odotuksia, että vaikka teksti ei ehkä sanastollisesti tai kieliopillisesti ole kovinkaan vaikea, sen ymmärtämisessä piili monia hankaluuksia. Syykin tähän selvisi kertaheitolla: suurin osa opiskelijoistamme ei ollut koskaan keskustellut aiheesta millään foorumilla, joten heiltä puuttui tyystin kolumnin käsittelyyn tarvittava ajankohtainen tieto suomalaisesta kulttuurista ja arkipäivästä.

Ymmärsimme, että keskustelu lihattomasta lokakuusta ja muista vastaavista Suomessa meneillään olevista ilmiöistä olisi jäämässä täysin mauttomaksi, jollemme muuttaisi reseptiämme jollakin tavalla. Opiskelijat eivät selvästi tienneet, kuinka toimia lihatonta lokakuuta käsittelevässä keskustelutilanteessa. Idealistinen liittelymme oli siis kaatumassa käytännön opetustyössä sattuneeseen kömmähdykseen, jonka syntytarina on tapahtuneen jälkeen täysin selvä. Luetunymmärtämiseenhän liittyy koherenssi eli tekstin järjestyminen, joka koostuu tekstuurin ymmärtämisen lisäksi maailmankuvan ymmärtämisestä (vrt. esim. Sosa 2009). Tekstuurin ymmärtäminen tarkoittaa tekstin makrorakenteen, teemankulun, informaatorakenteen ja tekstin koheesion hahmottamista, ja tekstuuriin liittyvät kielelliset valinnat tuntuivat kommentteista päätellen olevan opiskelijoille selviä. Järjettömyyden tunteen täytyi liittyä siis maailmankuvaan. Yhteisen maailmankuvan jakaminen on pääedellytys sille, että oppijoiden kanssa saadaan syntymään aito keskustelutilanne aiheesta.

Kyrön kolumnissa on siis ongelmana se, että vaikka tekstuuri olisi kuinka ymmärrettävä, emme me suomalaiset opettajat jaa yhteistä taustaa saksalaisten opiskelijoiden kanssa. Tällöin opiskelijoilla ei ole kokemuksissaan tilannetta, jonka turvin he olisivat pystyneet toimimaan keskustelussa. Kolumnin lukijoiden erilaiset maailmankuvat konkretisoituivat hämmästyttävän selvästi, kun tajusimme, että jopa lehtorin ja korkeakouluharjoittelijan maailmankuvat erkanivat toisistaan joissakin kohdin melko jyrkästi. Pääsyy tähän piilee luonnollisesti siinä, että he edustavat täysin eri sukupolvea. Esimerkiksi *hipsterin suosima r'n'b'c'd'e'f'g -musiikki* oli korkeakouluharjoittelijalle peruskauraa, sitä vastoin lehtorille täysin tuntematon käsite, mutta lehtori puolestaan poimi helpommin tekstistä Raamattuun viittaavia tyylikeinoja. Tästä ennalta arvaamattomasta opetuskokemuksesta havahtuineina päätimme ottaa nimenomaa Kyrön kolumnin artikkelimme lähtökohdaksi. Saadaksemme kattavampia tuloksia tarkasteluamme varten päätimme käsitellä kolumnin myös arkipäivän kielellistä kompetenssia käsittelevällä kurssilla.

1.3 Koekaniineina kaksi erilaista suomen kurssia

Hyödynnämme siis tässä artikkelissa kahta eri opintokokonaisuutta eli varsinaista Suomi V -kielikurssia sekä syventäviin opintoihin kuuluvaa *Mit Sprachkompetenz durch den finnischen Alltag* -kurssia (jatkossa Kompetenssi-kurssi). Kurssien kuvauksesta jäljempänä käy ilmi, että opiskelijoidemme kielitaitoa ei ole tämän artikkelin puitteissa mahdollista kuvata Eurooppalaisen viitekehyksen arviointitaulukon avulla. Molempien kurssien laajuus on kaksi oppituntia viikossa. Lukukausi kestää Hampurin yliopistossa 14 viikkoa, joten molemmat kurssit koostuvat yhteensä 28 oppitunnista. Talvilukukaudella 2013–2014 Suomi V -kurssilla on kahdeksan ja Kompetenssi-kurssilla seitsemän opiskelijaa. Yhteensä osallistujia on siis 15, mutta koska kaksi opiskelijaa osallistuu molemmille kursseille, artikkelissamme tulevat esille yhteensä 13 opiskelijan näkemykset.

Suomi V -ryhmä on opettajan näkökulmasta aika yhtenäinen. Opiskelijoiden taustat ovat lähempänä toisiaan kuin Kompetenssi-kurssilla, sillä kaikki he ovat edellisellä lukukaudella suorittaneet Suomi IV -kurssin. Talvilukukaudella 2013–2014 Suomi V -kurssin ensimmäisellä puoliskolla käydään *Suomea Suomeksi 2* -oppikirjasta (Nuutinen 1999) läpi kappaleet 19–25. Sen jälkeen hyödynnetään oppimisessa sisällöltään hyvinkin erilaista oheislukemistoa, kuten esimerkiksi lyhyehköjä ajankohtaisia lehti-artikkeleita.

Kompetenssi-kurssin kielitaitotason arvioiminen on sen sijaan erittäin haastavaa. Osallistujien joukosta löytyy yksi fennougristiikan Erasmus-vaihto-opiskelija, jonka äidinkieli ei ole saksa, kaksi maisteriopiskelijaa (toinen uralistiikan, toinen muinaishistorian ja arkeologian opiskelija), jotka ovat opiskelleet Suomessa, yksi kandidaattiopiskelija (pääaineena japanologia, sivuaineena fennougristiikka), joka on oleskellut Suomessa, sekä yksi kandidaattiohjelman pääaineopiskelija, joka on käynyt Suomessa lukiota ja ollut CIMOn harjoitteluohjelman puitteissa kesätöissä Suomessa. Lisäksi kurssilla on yksi aikuisopiskelija, joka on ammatiltaan kielenkääntäjä ja suorittanut laitoksellamme enimmäkseen vain suomen kielen kursseja.

Kompetenssi-kurssi heijastaa Suomi V -kurssia enemmän juhlanjulkaisun tavoitteita kirjoittaa puheen ja vuorovaikutuksen oppimisesta ja opettamisesta, joten se soveltuu mainiosti tutkimuskysymyksemme toiseksi oppimistilanteeksi. Kompetenssi-kurssin tavoitteena on opinto-ohjelman mukaan nimenomaan oppia selviytymään suomalaisessa arjessa ja pystyä käymään keskustelua ajankohtaisista asioista, jotka puhuttavat Suomessa. Esimerkkejä opeteltavista asioista ovat erilaisten lomakkeiden täyttäminen, hakemusten laatiminen, asiointi virastoissa, asuntoilmoitusten ymmärtäminen, onnittelevien ja osanottojen ilmaiseminen sekä sosiaalisessa mediassa kommunikoiminen. Tarkoituksena siis on saavuttaa sosiaalinen ja kulttuurinen kielikompetenssi eli tulla keskustelutaitoiseksi erilaisilla foorumeilla.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa samaan aikaan on kielitaito-opetuksessa noussut esiin nimenomaan funktionaalisuus eli se, että kieli on toimintaa ja kielitaito taitoa toimia erilaisissa kielenkäyttötilanteissa (Lauranto 2011: 14–15). Kielen-

opetuksessa tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen lähtökohta ei enää ole deklaratiivinen tieto vaan kielen proseduraalinen käyttö erilaisissa tilanteissa (Lauranto 1997; myös Biggs 2003: 232–235). Tilanteethan ovat kulttuurikohtaisia ja vaikuttavat siihen, mil-laista kieltä niihin valitaan. Kyrön kolumnin lukeminen ja siitä käytävään vilkkaaseen keskusteluun osallistuminen ovat juuri tällainen kielenkäyttötilanne. Kielen toiminnal-linen funktio konkretisoitui jo Kompetenssi-kurssin alussa, kun kysyimme opiskeli-joilta, mitä he toivovat kurssilla oppivansa: jokaisessa vastauksessa mainitaan arki-päivän kielenkäyttöön liittyviä asioita, kuten suullinen kommunikaatio ja kyky ilmaista omia mielipiteitä, tunteita ja tarpeita. Nämä ovat asioita, jotka kytkeytyvät tavalla tai toisella opiskelijoiden omaan maailmankuvaan ja siihen, miten sitä voisi avartaa niin, että se kattaisi paremmin myös suomalaisen kulttuuriin liittyviä ilmiöitä.

2 *Lihaton lokakuu* -kolumnista kyselylomakkeeksi

Lihaton lokakuu -kolumni on ilmestynyt Suomen suurilevikkisimmässä sanoma-lehdessä, joten sen pitäisi olla suunnattu laajalle lukijakunnalle ja pääpiirteittäin kaik-kien ymmärrettävissä. Lukiessa huomaa kuitenkin, että kolumni on ensisijaisesti koh-distettu nuorehkolle, urbaanille y-sukupolvelle. Tämä tulee esille kirjoittajan trendik-käistä sanavalinnoista, kuten *diggailla*, *hipsterin suosima r'n'b'c'd'e'f'g -musiikki* ja *pop up -baari*, sekä rivien välissä piilevästä ivailusta nuorison ”tofu villitykselle”. Ko-lumnin tyylikeinoissa on kuitenkin havaittavissa paljon variaatiota, sillä siinä käytetään esimerkiksi intertekstuaalisia viittauksia Raamattuun (tyyliseikkojen analysointi ei ole kuitenkaan tämän artikkelin tehtävä). Kyrö räpäyttää heti *Lihaton lokakuu* -kolumninsa alkuun sanat: *Laktoositon, rasvaton, mauton. Kuka piru keksi ton-päätteen? Jostain se vain tuli ja täytti maan*. Kolumnissaan Kyrö kritisoi yltäkylläisen länsimaisen yhteis-kunnan kiiltokuvamaisia tempauksia parantaa maailmaa kieltäytymällä kuukaudeksi siitä, millä jossain toisessa kuussa mässäillään yli äyräiden. Kolumninsa sanoman kir-joittaja kiteyttää viisauteen: *Kohtuus on parempi kuin kieltäytyminen tai kerskaaminen*. Kolumnin loppua kohden kirjoittaja vetää rennon tiiviillä tyyllillään kirjoituksensa iro-nisesti yli ja ehdottaa nykyisten tempausten vastareaktioksi esimerkiksi *vain henkilö-autolla -elokuuta, aski päivässä -jouluukuuta ja toinen aski parvekkeella -kesäkuuta*.

Kuten arvata saattaa, *Lihaton lokakuu* -kolumni uhkuu sellaista sisältöä, joka pur-suaa ilmestymishetkellään esille kaikkialla Suomessa. Ilmiöstä puhutaan kaikilla foo-rumeilla samanaikaisesti: siitä keskustellaan sosiaalisessa mediassa, televisiossa, ra-diossa, ystäväpiirissä, opiskelijatapaamisissa, kuntosalilla, harrastuksissa ja tietenkin myös sekä työpaikalla että kotona ruokapöydässä. Suomessa aihe ei jätä luultavasti ketään kylmäksi, ja voidaan olettaa melkein kaikkien suomalaisten pystyvän hah-mottamaan keskusteluun liittyvän maailmankuvan. Tästä esimerkkinä on Facebookin uutisvirta, joka täyttyy lokakuun aikana suomalaisten osallistumisista *Lihaton loka-kuu* -tapahtumaan, salaattilautaskuvien tykkäämisistä ja kommentista puolesta ja vas-taan. Yhteenvetona voimme siis todeta, että syksyllä 2013 suomalaisten kielenkäyttö-

tilanteet mehevoitöivät lihattoman lokakuun marinadissa. Trendi poikii jatkuvasti luovia hauskoja sanaleikkejä. Esimerkiksi Kodin Kuvalehden toimitus innostuu *tipattomasta ja hipattomasta tammikuusta* (Kodin Kuvalehti 9.1.2014), Helsingin Sanomien NYT-liitteen toimittaja Pauliina Siniauer puolestaan opastaa samana päivänä juomarahaa jättämisestä *tipittömän tammikuun* nimissä. Kumpikaan näistä ilmiöistä ei avautunut ilman kulttuurisia selityksiä minkään oppitunnin opiskelijoillemme.

Saksalaisessa kulttuurissa sen sijaan tähän aihepiiriin liittyvä keskustelu on tuntematon. Koska kolumniesimerkki ei ole universaali oppikirjateksti vaan suomalaisen maailmankuvan silmin kirjoitettu kolumni suomalaisesta arjesta, ei tekstin ymmärtäminen järkevänä koherenttina kokonaisuutena ole saksalaisessa kulttuuriympäristössä lainkaan itsestään selvää. Kuten aina, kun opetetaan suomen kieltä vieraana kielenä ulkomailla, tässäkin tapauksessa koko kolumnia ympäröivä kielenkäyttötilanteisto puuttuu opiskelijoilta lähes kokonaan. Saksalaisilla opiskelijoilla ainoa tiedonlähde suurlta osin ajankohtaiseen puheenaiheeseen saattaa olla kirjallinen informaatio eli tässä tapauksessa Kyrön sanat heidän edessään olevalla paperilla. Lihattoman lokakuun ilmiötä ei saksalaisessa maailmankuvassa suoranaisesti ole olemassa (vrt. tähän vastauksia 15–18 luvussa 3.3). Edellä mainitut seikat voi kiteyttää profaanisti seuraavaan totuuteen: suomen kielen opiskelijamme Hampurissa eivät kuule millään foorumeilla kysyttävän ”Mitä mieltä olet lihattomasta lokakuusta?”, eivät edes meidän opettajien suusta ”Mitä sie aattelet lihattomasta lokakuusta?” tai ”Meinaakkos lähtii mukahan?”.

Punoimme opetuksessa saamamme kokemukset edellä esiteltujen pohdintojen kanssa yhteiseksi ohjenuoraksi, jota käytimme seuraavassa tarkasteltavan kyselylomakkeen laatimisessa.

3 Opiskelijoiden näkemykset kyselyn tulosten perusteella

Opiskelijoille jakamamme kyselylomake koostuu seuraavista viidestä kysymyksestä, jotka analysoimme alempana vastaavassa järjestyksessä erillisinä alalukuina.

1. Kerro lyhyesti, mistä kolumni kertoo. Mikä on kolumnin sanoma?
2. Kuinka kuvailisit Kyrön kirjoitustyyliä?
3. Oletko lukenut tai kuullut puhuttavan kolumnin käsittelemästä aiheesta muualla kuin Kyrön artikkelissa? Missä?
4. Luettele ne kohdat tekstistä, joiden merkityksen ymmärtäminen tuottaa sinulle vaikeuksia. Kerro, miksi ne ovat vaikeita.
5. Miten mielestäsi voisit hankkia sellaisia tietoja ja taitoja, joiden avulla pystyt keskustelemaan päivän aiheista (kuten Kyrön kolumni)?

Kaikki 13 opiskelijaa ovat vastanneet jokaiseen kysymykseen, joten tarkasteltavamme oleva tutkimusaineisto koostuu yhteensä 65 vastauksesta. Tässä esitämme niistä vain 27 (esim. 1–27) eli noin 40 prosenttia kaikista vastauksista. Opiskelijat an-

toivat lomakkeessaan kirjallisen suostumuksen heidän siteeraamiseensa nimettömänä. Käytämme artikkelissa opiskelijatietoja koodatussa muodossa: F = Suomi V -kurssi, K = Kompetensi-kurssi. Monista vastauksista kuvastuu opiskelijoiden tunnollinen pohdiskelu, todellinen motivaatio asioiden selville saamiseksi ja heidän tarkasti harkitut saksankieliset sananvalintansa, jotka käännämme suomeksi niin sanotarkasti kuin suinkin mahdollista.

3.1 *Lihaton lokakuu* -kolumnin sisältö ja sanoma opiskelijoiden sanoin

Kaikki 13 opiskelijaa hahmottavat kolumnin kokonaissanoman yllättävän hyvin. He osaavat koota sisällön hienoksi kokonaiskuvaksi, ja he perustelevat vastauksensa kaunein sanakääntein erittäin osuvasti. Heidän on melko helppo päätellä kirjoittajan asenne ja kritiikki yhteiskuntaa kohtaan, vaikka teksti ei kokonaisuutena välttämättä olekaan vakavasti kirjoitettu. Tämä käy selvästi ilmi opiskelijoiden vastauksista esimerkeissä 2–6:

- (2) Kirjoittaja menee ironisesti erilaisten teemakuukausien läpi ja kertoo, kuinka järjettömiä ne ovat. (F6)
- (3) Kirjoittaja on pöyristynyt ehdotuksesta pitää lokakuu lihattomana. Ehdotuksen järjettömyyden hän ilmentää sarkastisten ääriesimerkkien avulla. (F12)
- (4) Artikkeliki käsittelee ihmisten kyvyttömyyttä pysyä kohtuuden rajoissa. (F2)
- (5) Kolumnissa on kysymys tavoista, jotka kieltävät kuukauden ajan määrättyjen elintarvikkeiden tai nautintoaineiden käytön (esimerkiksi lihaton lokakuu tai tipaton tammikuu). Sanoma on, että nykyään on aina vain uusia ideoita tai trendejä, joiden avulla luodaan jännittävämpi elämä tai monimutkaistetaan sitä. (F7)
- (6) Kolumni tematisoi absoluuttisen luopumisen absurdiutta, mikä Suomessa leviää elintarvikkeiden ja muun kuluttamisen kautta, ja tämä tempaus saa nimekseen -ton/-tön. (K9)

Esimerkeissä esitetyt vastaukset osuvat tiiviydessään naulan kantaan: Kolumnin sanoma on tuoda esille määrättyjen teemakuukausien järjettömyys (esim. 2–3), länsimaisen kuluttajayhteiskunnan kyvyttömyys pysyä kohtuuden rajoissa (esim. 4) ja nykyiset trendit tehdä elämä jännittävämmäksi tai monimutkaisemmaksi (esim. 5). Sannalla sanoen Kyrö tematisoi kolumnissaan absoluuttisen luopumisen absurdiutta (esim. 6). Esimerkit osoittavat todeksi ajatuksemme siitä, että luenunymmärtämisessä opiskelijat ovat selvillä kolumnin tekstuurista: he ovat hahmottaneet kolumnin sisältämän makrorakenteen, teemankulun, informaatorakenteen ja koheesion, sillä he pystyvät

kirjoittamaan, mistä kolumni kertoo. Ymmärtämisen ongelmissa on täten entistä todennäköisemmin kyse maailmankuvien eroavaisuuksista.

3.2 Kyrön kolumnissa käyttämä kirjoitustyyli opiskelijoiden kuvailemana

Kaikki opiskelijat osaavat kuvailla Kyrön kirjoitustyyliä, ja heidän havaintonsa ovat erittäin monipuolisia. Vastauksissaan he tuovat esille hyvin erilaisia ajatuksia, jotka ovat kuitenkin määrättyllä tavalla linjassa keskenään, kuten seuraavista esimerkeistä 7–13 käy ilmi:

- (7) Ironinen, tunteellinen, hauska, helppolukuinen, puhekielinen. (K1)
- (8) Hyvin ironinen; kirjailija kirjoittaa monista asioista naurettavasti, provosoivasti ja kärjistäen, mikä kolumnin luonteenomainen tehtävä tulee ollakin. (F2)
- (9) Kyrö symbolisoi yhdellä ainoalla „mauton“-sanalla, ettei hän arvosta yhtään „dieettejä“. (F3)
- (10) Kyrö käyttää hyvin yliammuttuja esimerkkejä, mistä johtuen teemasta tehdään naurettava. (K4)
- (11) Ironinen ja sarkastinen, paljon vertauksia ja metaforia. (K8)
- (12) Tekstillä on ironinen ja paikoittain suorastaan ivallinen, napakka, tiivis ja hyvin osuva tyyli. (K9)
- (13) Kyröllä on suhteellisen yksinkertainen kirjoitustyyli. Teksti on humoristinen, se osuu naulan kantaan ja sisältää slangia ja puhekieltä. (F11)

Opiskelijoiden kuvailemana Kyrön kirjoitustyyli on siis yhtäältä (hyvin) ironinen (esim. 7–8, 11–12), sarkastinen (esim. 11), ivallinen (esim. 12), yliammuttu (esim. 10), kolumnin luonteenomaisena tehtävänä provosoiva ja kärjistävä (esim. 8), toisaalta taas tunteellinen, hauska (esim. 7), humoristinen (esim. 13) ja tekee asian naurettavaksi (esim. 8, 10). Lisäksi Kyrön tyyli on helppolukuinen (esim. 7), suhteellisen yksinkertainen (esim. 13), puhekielinen (esim. 7, 13) ja sisältää slangia (esim. 13). Tyylikeinoina käytetään paljon vertauksia ja metoforia (esim. 11), mutta samalla kirjoitustyyli on napakka, tiivis (esim. 12) ja osuu naulan kantaan (esim. 12–13), jopa vain yhtä ainoaa sanaa symbolina käyttäen (esim. 9). Nämä opiskelijoiden Kyrön kirjoitustyyliä koskevat kommentit täydentyvät osittain luvussa 3.4, kun esitämme opiskelijoiden kuvauksia heidän vaikeiksi kokemistaan tekstinkohdista. Yhteenvedon voimme todeta, että vastausten perusteella Kyrön kieli pyrkii vetoamaan monin tavoin lukijan tuntei-

siin. Tunteet vaihtelevat ihastuttamisesta (*humoristinen, naurettava*) vihastuttamiseen (*provosoiva, ivallinen*) sen mukaan, kuinka kolumnin sisältö ymmärretään. Se, että opiskelijoiden vastaukset vaihtelevat laidasta laitaan, kertoo kenties siitä, etteivät opiskelijat ole aivan varmoja, millaista kontekstia vasten heidän tulisi kolumnia lukea ja kuinka Kyrön värikkäät ilmaukset tulisi tulkita.

3.3 Opiskelijoiden kokemukset kolumnin käsittelemästä ilmiöstä Suomessa ja Saksassa

Kysymyksiin ”Oletko lukenut tai kuullut puhuttavan kolumnin käsittelemästä aiheesta muualla kuin Kyrön artikkelissa? Missä?” opiskelijat vastasivat kaikista lyhimmin, mutta siitä huolimatta seuraavat esimerkkiä 14–18 tuovat hyvin mielenkiintoisia kokemuksia esille:

- (14) Kun olin au pairina Suomessa, kuulin tipattomasta tammikuusta, mutten siitä trendistä, jota kolumni käsittelee. (F11)
- (15) Tämä aihe ei ole Saksassakaan ihan tuntematon, kun ajattelen joka vuosi toistuvia uudenvuoden lupauksia. Diskurssista Suomessa en ollut koskaan lukenut tai kuullut. (F2)
- (16) En ole kuullut suomalaisesta lihattomasta lokakuusta, mutta Saksassa keskusteltiin yhtä kiivaasti vihreiden ehdotuksesta kasvisruokapäivän käyttöön ottamisesta. (K4), myös (F12)
- (17) Saksalaisessa televisiossa on ollut muutamia kertoja ajankohtaisohjelmia kännykkävapaista koulupäivistä tai siitä, että koululaiset luopuisivat vapaaehtoisesti Facebookista. (F5)
- (18) Monet ihmiset Saksassa luopuvat kristillisen paaston aikana alkoholista, lihasta ja suklaasta. He ajattelevat tekevänsä näin jotain hyvää. (F7)

On erittäin huomionarvoista, että kaikista opiskelijoista ainoastaan kaksi mainitsee kuulleensa Kyrön käsittelemästä aiheesta, ja hekin vain *tipaton tammikuu* -teemasta oleskellessaan pitempään Suomessa (vrt. esim. 14). On mielenkiintoista ja opetus-työssä varten otettavaa, miten kaikki muut opiskelijat vertaavat aihetta johonkin Saksassa kokemaansa ilmiöön, kuten esimerkeistä 15–18 käy ilmi. Tässä on luonnollisesti kyse siitä, että yhtenäisen maailmankuvan puuttuessa opiskelijat koettavat löytää omasta saksalaisesta maailmankuvastaan aihetta mahdollisimman lähellä olevan ilmiön, jonka valossa he lukevat kolumnia. He siis koettavat saada aikaan koherenssin Kyrön kolumnin tekstuuriin ja oman maailmankuvansa välillä. Huomionarvoista on li-

säksi, että kuusi opiskelijaa, eli käytännössä puolet heistä, ei ollut kuullut puhuttavan kummassakaan maassa koko aihepiiristä koskaan aikaisemmin.

3.4 Opiskelijoiden vaikeaksi kokemat tekstikohdat Kyrön kolumnissa

Seuraavat opiskelijoiden vastauksista poimitut kuusi esimerkkiä tuovat sekä lähdekielisille oppijoille että kohdekielisille opettajille uusia näkökulmia vieraan kielen oppimisen hahmottamiseen. Vastauksissa esille nousevat seikat tulisi jokaisen kielenopettajan periaatteessa tietää, mutta olemme kiitollisia siitä, että valitsemamme teksti nostatti ne jälleen kerran pintaan. Tämä tosiasia ilmenee seuraavista todella mielenkiintoisista esimerkeistä 19–24, joista jotkut ovat pitkiä syväluotaavia analyyseja.

- (19) Mielestäni tekstissä ei ole mitään yhtenäistä kielellistä rekisteriä. Kirjoitus on toisinaan puhekielistä tai jopa nulikkamaista. Toisinaan taas kirjoitus on ylätyylistä tai jopa tietoisesti kömpelöä. Teksti sisältää jatkuvaa ironiaa, jonka johdosta kirjoitus on jo äidinkielisistäkin vaikeasti ymmärrettävä, ja tässä tapauksessa kolumni on vieraskielisistä lukijoista jopa suorastaan „kuolettava“. Tämä johtuu siitä, että ironia Chomskyn mukaan on ankkuroitunut synnynnäiseen kieleen (internal language). (F2)
- (20) – – Senkin jälkeen, kun olen tarkistanut kaikkien minulle outojen sanojen käännökset, eivät erilaisten lauseiden merkitykset ole selviä. Esimerkiksi kohdassa Vain henkilöautolla -elokuu en ollut varma, onko käännökseni oikein, sillä Kyrö ehdottaa, että pitäisi liikkua kokonaisen kuukauden ajan vain autolla. Vasta myöhemmin tajusin, että tämä kappale oli sisällöltään ironisesti kirjoitettu. (F3)
- (21) Monet puhekieliset sanonnat (esimerkiksi „Kuka piru...“ [”Wer zum Teufel ...”]) ymmärsin vain siksi heti, koska niitä käytetään saksan kielessäkin näin. Vaikeita tuntemattomia sanoja olivat „kilju“, „kessu“, „spadero“ ja „aski“. Vaikeita lauseita olivat „...jotka kääntävät piintyneimmänkin hamppupöksyn takaisin lihallisiin iloihin“ ja „...koska jos sinä et lennä niin joku muu lentää kuitenkin“. (Ymmärrän viimeisen lauseen täydellisesti, mutta sen merkitys minulle on tuntematon tällaisen tekstin yhteydessä.) (K13)
- (22) Nämä kohdat olivat vaikeita: „Diggailemaan“ ja „Kessu, rööki, spadero“. Slangin ymmärtäminen on vaikeaa, jos ei ole oleskellut sitä vastaavalla slangialueella. (F7)
- (23) Suomalaisten slangia ja kulttuuriset ja yhteiskunnalliset ominaisuudet tekevät tekstistä saksalaiselle lukijalle vaikeasti ymmärrettävän. (F11)

- (24) Hankalaa oli 11 makkara- tai lihasortin luetteleminen, jolloin mietin, onko kyseessä liioitteleminen tyyllillisenä keinona vai onko luettelon takana jokin piilotettu merkitys (suurin osa makkaralajeista on minulle tuntemattomia). (K10)

Oppijoiden vaikeiksi kokemat tekstikohdat voidaan summittain jakaa kolmeen pääryhmään. Ensimmäisen ryhmän muodostavat kielelliset seikat, kuten monipuolisesti kuvailun yhtenäisen rekisterin puute (esim. 19–20, myös 24), toisen puolestaan puhekieliset ja slangia sisältävät kohdat (esim. 21–23), joihin voi olla löydettävissä apua äidinkielestä (esim. 21). Kolmannessa ryhmässä ymmärtämisen vaikeus johtuu puuttuvasta kulttuuristen tai yhteiskunnallisten ominaispiirteiden tuntemuksesta (esim. 23–24; jälkimmäisen esimerkin olisi yhtä hyvin voinut kuulla kasvissyöjälehtorin suusta).

3.5 Opiskelijoiden mielipiteet tietojen ja taitojen hankkimisesta keskusteluun mukaan pääsemiseksi

Tämän kysymyksen vastauksien avainsanat ovat internet ja siellä keskustelupalstojen ja Facebookin käyttö, ystävät Suomessa, oleskelu Suomessa, tandemopiskelu Hampurissa sekä keskustelu opittavaa kieltä äidinkielenään puhuvien kanssa jokapäiväisistä asioista. Vastauksissa nousee esiin siis jälleen kielenoppimisen toiminnallinen funktio. Opiskelijat ovat samaa mieltä Laurannon (2011: 14–15) kanssa siitä, että kieli on toimintaa ja kielitaito on taitoa toimia kielenkäyttötilanteissa. Keskustelutaidon oppiminen vaatii opiskelijoiden näkemysten mukaan aitoja vuorovaikutustilanteita eli toiminnan autenttisuutta. Vastaukset kyselymme viiteen kysymykseen osoittavat opiskelijoiden tarpeiden ja funktionaalisen kielitaitokäsityksen välisen yhteyden eli sen, että opetuksen lähtökohtana tulisi olla kielen proseduraalinen käyttö (ks. esim. Lauranto 1997; myös Biggs 2003: 232–235). Eräs opiskelija tiivistää tämän seikan vastauksessaan niin napakasti kuin suinkin mahdollista (ks. esim. 25):

- (25) Kieltä täytyy käyttää käytännössä. (F12)

Myös sanomalehtien lukeminen, television katseleminen, radion kuunteleminen ja kirjojen lukeminen mainitaan useassa vastauksessa. On ehkä vähän yllätyksellistä, että opiskelijoiden palautteissa puhutaan lähes pelkästään oppituntien ulkopuolisista kielenkäyttötilanteista. Vain kaksi opiskelijaa viittaa vastauksessaan tietojen ja taitojen hankkimiseen perinteisessä kielenopetustilanteessa (ks. esim. 26–27):

- (26) Kielenopetuksessa: slangia ja puhekieltä käsittelemällä. (F11)
- (27) Artikkelin lukeminen on yksi mahdollisuus oppia näitä taitoja, sillä artikkeli tuo esille kielenkäytön yleiskielen rinnalla, ja sitä kautta lukija oppii myös puhekieltä ja ”rennompaa” kieltä kuin klassisissa oppikirjateksteissä. (K9)

Opiskelijoiden moniulotteiset vastaukset tähän kysymykseen suorastaan uhkuvat opettajalle haastetta siitä, miten saada yhtäkaa viralliset opetussuunnitelmat ja opiskelijoiden henkilökohtaiset toiveet parhaiten mahtumaan yksille ja samaisille suomen kielen oppitunneille.

4 Loppupäätelmät ja yhteenveto

Opiskelijoilla on taipumuksena motkottaa sisällöltään liian mauttomista lukukappaleista oppikirjoissa. Opettajalla puolestaan on toivomuksena voida höystää kielenoppimista mahdollisimman maukkailla teksteillä ja harjoituksilla. Edellä käsitellyistä opettajien ennalta arvaamattomista opetuskokemuksista ja varsinkin oppijoiden vastauksissaan hyvin monipuolisesti kuvailemista näkökulmista nousee vääjäämättä etusijalle seuraava seikka. Kun opetustunnilla on tarkoitus lähteä valmistamaan yhdessä mehevää keittoa, on reseptiä laadittaessa otettava huomioon ainakin seuraavat ainekset:

- Opettajan on suunniteltava oppitunnit niin, että oppijat säilyvät keskiössä. Hänellä on oltava näkemyksiä siitä, millaisia maailmankuvia opiskelijoilla todennäköisesti on ja millä keinoin tuoda opiskelijoidensa maailmankuvat mahdollisimman lähelle tavoitemaailmankuvia (vrt. esim. Bottas 2009). Lisäksi on pohdittava sitä, onko oppijoilla todella tarpeeksi kieliopillisia ja tyyllisiä valmiuksia esimerkiksi puhekielisyysien ja ironian tunnistamiseksi rivien välissä.
- Opettajan on muistettava kielitaito-opetuksen funktionaalisuus. Kun opettaja etsii opiskelijoille hyvää tarkoittaen päivänpolttavista aiheista suomalaisessa arjessa kertovia autenttisia materiaaleja, hänen on muistettava, etteivät aidot tekstit tai keskustelut tee opetuksesta välttämättä yhtään funktionaalisempaa (Lauranto 2011: 14–15). Tarkoituksena olisi saada oppituntien toiminnasta, esimerkiksi kolumneista keskustelemisesta, mahdollisimman autenttista. Laurannon (mp.) mukaan kielenopetuksessa aineistojen autenttisuutta tärkeämpää on toiminnan autenttisuus (ks. myös Aalto, Tukia, Taalas & Mustonen 2007). Opiskelijamme sanoja vielä kerran kerraten: *kieltä täytyy käyttää käytännössä* (esim. 25).

Artikkelissamme tulee kuuluviin sekä kokeneen että jo monipuolista kokemusta saaneen aloittelevan opettajan ääni yllätyksellisestä oppimistilanteesta, jossa opetimme suomea kahdella eri tavalla suuntautuneella kielikurssilla hyvinkin eri kielitasolla oleville saksankielisille oppijoille. Vaikka ennalta arvaamattomat yhteiset kokemuksemme oppijoiden kanssa eivät olekaan enimmäkseen vain myönteisiä ja ongelmattomia, ovat ne sittenkin kullan arvoisia.

Paula Jääsalmi-Krüger on filosofian tohtori (Dr. phil.) ja toimii Hampurin yliopiston fennoungriistiikan laitoksen suomen kielen ja kulttuurin lehtorina.

Elisa Repo on Tampereen yliopiston maisteriopiskelija ja toimi talvilukukaudella 2013–2014 Hampurin yliopiston fennoungriistiikan laitoksella CIMOn lähettämänä korkeakouluharjoittelijana.

Lähteet

Aineistolähteet

KYRÖ, TUOMAS 2013: Lihaton lokakuu – en todellakaan lähde mukaan. Kolumni. Helsingin Sanomat 17.10.2013. <http://www.hs.fi/elama/a1381948329677>

Kirjallisuuslähteet

AALTO, EIJA – TUKIA, KAISA – TAALAS, PEPPI – MUSTONEN, SANNA 2007: *Suomi 2. Minä ja arki. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.

BIGGS, JOHN 2003: *Teaching for equality learning at university*. Toinen painos. Berkshire: Open University Press.

BOTTAS, OUTI 2009: *Kulttuurit tutuksi*. Helsinki: Opetushallitus.

Kodin Kuvalehti 2/2014 s. 3 (9.1.2014): Toimitus innostuu nyt...

LAURANTO, YRJÖ 1997: *Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön. Espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta*. Kakkoskieli 2. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

— 2011: Käytöstä analyysiin. Keskiössä kielioppi. – Yrjö Lauranto & Marjut Vehkanen (toim.), *Päättymätön projekti. Näkökulmia suomen kielen opetukseen* s. 11–25. Tampere: Nykysuomen seura ry.

NEVGI, ANNE – LINDBLOM-YLÄNNE, SARI 2004: Oppimiskäsitykset antavat perustan opetukselle. Sari Lindblom-Ylänné & Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* s. 82–116. Helsinki: WSOY.

NUUTINEN, OLLI 1999: *Suomea suomeksi* 2. 8. painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 338. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Opetushallitus 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (7.3.2014)

SINIAUER, PAULIINA 2014: Tipitön tammikuu. Näin jätät juomarahaa kotimaassa. Helsingin Sanomat, NYT-liite 9.1.2014.

SOSA, SACHIKO 2009: Merkitys on enemmän kuin sanat ja teksti. Kulttuurinen konnotaatio hantien kertovissa teksteissä. – Anna Idström & Sachiko Sosa (toim.), *Kielissä kulttuurien ääni* s. 137–155. Tietolipas 228. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Opettajan kanssa juttusilla

Kysely opiskelijoiden asenteista erilaisia keskustelutilanteita kohtaan

1 Kirjoittajasta ja innoituksesta

Opiskelen suomea kolmatta vuotta Turussa. Viimekeväinen kandidaatintutkielmani (Posio 2013) käsitteli suomen partitiivin oppimista S2-opiskelijan näkökulmasta. Vuoden 2013 lokakuussa saavuin Müncheniin Ludwig-Maximilians Universitätin fennougristiikan laitokselle tekemään opintoihini kuuluvaa harjoittelua, jonka saatoon päätökseen helmikuussa 2014. Olen suorittanut opintojani tiiviiseen tahtiin, ja näin ollen on harjoittelu ollut minulle ensimmäinen varsinainen kosketus käytännön opetustyöhön. Tästä syystä olen ollut erityisen kiinnostunut erilaisista opettajanrooleista sekä opettajan ja opetusryhmän sekä sen jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta. Olen kiinnostunut tarkastelemaan aihetta eritoten opiskelijan näkökulmasta.

Münchenissä puitteet olivat tämänsuuntaisten pohdintojen kannalta otolliset. Opettajana toimi vakinaisen lehtorin lisäksi kaksi harjoittelijaa. Opetustilanteessa olivat useimmiten läsnä kaikki kolme, yleensä siten, että yksi piti oppitunnin ja kaksi muuta joko seurasivat taikka osallistuivat ennalta sovitulla tavalla. Tällä tavoin harjoittelijat saivat kokemuksen lisäksi palautetta sekä toisiltaan että alan rutinoituneelta asiantuntijalta, opetus eteni lehtorin asettamien suuntalinjojen mukaisesti ja opiskelijat pääsivät kuulemaan useita äidinkielsiä puhujia.

2 Aiheen esittely ja kuvaus

2.1 Taustaa

Artikkelissani tutkin sitä, millaisena suomea vieraana kielenä opiskelevat kokevat erilaisia oppitunneille ominaisia kommunikaatiotilanteita. Tarkastelen kolmea erilaista opettamilleni opiskelijoille kaikkein tutuinta kommunikaatiotilannetta. Opiskelijoilta on kyselykaavakkeella (ks. liitettä 1) tiedusteltu, miltä heistä tuntuu puhua suomea

kahteen eri ikäluokkaan kuuluvien äidinkielisten opettajien kanssa sekä äidinkielenään jotain muuta kuin suomea puhuvien opiskelijatovereiden kanssa. Vanhempaa opettajapolvea tutkimuksessa edustaa vakinainen yliopistolehtori ja nuorempaa opettajapolvea kaksi vajaat kaksi kuukautta opiskelijoita opettanutta harjoittelijaa.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat voidaan jakaa karkeasti kolmeen ryhmään: alkeiskurssilaisiin, jatkotason opiskelijoihin ja edistyneisiin oppijoihin. Suurin osa opiskelijoista on noin kaksikymmenvuotiaita, joskin vanhimmat tutkitun ryhmän opiskelijoista ovat eläkeikäisiä. Joukossa on lisäksi muutama kolmi- ja nelikymppinen. Enin osa opiskelijoista on tutkinto-opiskelijoita, joskin muutama opiskelee suomea muista kuin tutkintoon tähtäävistä syistä.

Käsittelyäni aihetta varten laadin kyselyn, joka toteutettiin marras-joulukuun taitteessa. Tuolloin opiskelijoilla oli takanaan vajaa kaksi kuukautta opiskelua harjoittelijoiden – ja alkeisoppijoilla myös toistensa – kanssa. Opettajat ja ryhmät olivat alkaneet jo käydä opiskelijoille tutuiksi ja kokonaiskuvan sekä perustellun mielipiteen luominen on ollut heille näin ollen helpompaa. Saadut vastaukset keräsin lomakkeella (ks. liitettä 1), jossa tiedustelin opiskelijoiden äidinkieltä, ikäluokkaa sekä kontakteja suomenkielisiin ihmisiin (esimerkiksi sukulaisiin tai ystäviin) ja sitä, puhuvatko he näiden kanssa suomea vai jotain muuta kieltä.

Pyysin opiskelijoita arvioimaan asteikolla yhdestä kymmeneen, kuinka helpoksi tai vaikeaksi ja kuinka miellyttäväksi tai epämiellyttäväksi he kokivat suomenkielisen kommunikaation yli 30-vuotiaan äidinkielisten opettajan, alle 30-vuotiaan äidinkielisten opettajan ja ei-äidinkielisten opiskelijatoverin kanssa. Koska niin vaikeuden ja helpouden kuin miellyttävyyden ja epämiellyttävyydenkin tunteet ovat vahvasti (jälkimmäiset ehkä vielä ensimmäisiä vahvemmin) subjektiivisia tuntemuksia, pyysin opiskelijoita vielä kuvaileman kirjallisesti tuntojaan jokaisen asteikon alapuolella olleelle viivastolle.

2.2 Opiskelijaryhmät

Artikkeliani varten olen tutkinut yhtä alkeiskurssia, yhtä jatkokurssia, kahta syventävää kurssia sekä kahta keskustelukurssia. Keskustelukursseista toinen oli alkeistason oppijoille (kaikki keskustelukurssilla mukana olleet olivat mukana myös edellä mainitulla alkeiskurssilla) ja toinen jatkotason oppijoille. Jälkimmäisellä keskustelukurssilla oli opiskelijoita niin jatkotason kuin syventävänkin tason kursseilta. Lisäksi sillä oli myös sellaisia opiskelijoita, jotka eivät samanaikaisesti olleet millään muulla suomen kielen kurssilla.

2.2.1 Alkeiskurssi

Alkeistason kielikurssilla opiskelijoita oli kolmisenkymmentä. Ryhmän suuren koon vuoksi opiskelijoiden välistä keskustelua oli verrattain vähän. Alkeistuntien toteutus oli kuitenkin suunniteltu siten, että jokainen opiskelija pääsi joka tunnilla vuorollaan

ääneen luokan läpi kulkevan kysymys-vastaus-ketjun osana: Opettaja kirjoitti taululle mallikysymyksen, jonka hän sitten esitti toisille harjoittelijoista. Harjoittelija puolestaan antoi mallivastauksen, joka sekin kirjoitettiin taululle. Harjoittelija esitti kysymyksen opiskelijalle, joka vastasi siihen mallivastausta tarpeen mukaan varioiden ja esitti sitten mallikysymyksen edelleen seuraavalle opiskelijalle. Näin saatiin aktiivointia suurikin joukko opiskelijoita. Ketjun kysymykset ja vastaukset toimivat useimmiten johdatuksena päivän teemaan. Opettaja esitti kysymyksiä opiskelijoille suomeksi myös muun opetuksen ohessa. Opiskelijoilla puolestaan oli mahdollisuus esittää kysymyksiä tunnilla kummalla kielellä tahansa. Opiskelijat kuitenkin esittivät spontaaneja kysymyksiä liki yksinomaan vain saksaksi. Silloin tällöin opiskelijat innostuivat kokeilemaan ja hyödyntämään jo oppimaansa ja esittivät lyhyitä kysymyksiä myös suomeksi.

Alkeistason kurssilla oli tarkastelluista ryhmistä eniten suomalaisia sukujuuria omaavia opiskelijoita. Kyselyssä hekin tosin ilmoittivat ainoaksi äidinkielekseen saksan (tämä saattaa johtua kysymyksenasettelusta, sillä lomakkeessa ei erityisesti tuotu esille mahdollisuutta antaa useampi äidinkieli), joskin implikoivat omaavansa vähintään reseptiivistä kielitaitoa. Yksi kyselyyn osallistuneista kertoi puhuvansa suomenkielisten sukulaistensa kanssa suomea.

Alkeistason kurssi oli tutkituista ryhmistä kielellisesti kaikkein heterogeenisin. Se on artikkelissa esitellyistä ryhmistä jatkotason keskustelukurssia lukuun ottamatta ainut, jonka osanottajissa on äidinkieleltään muita kuin saksankielisiä. Muita alkeisryhmässä puhuttuja äidinkieliä olivat unkari, englanti ja espanja.

2.2.2 Jatkokurssi

Jatkokurssin ryhmäkoko oli huomattavasti alkeiskurssin ryhmäkokoja pienempi. Pääosin opiskelijat olivat taustaltaan saksankielisiä, joskin joukossa oli yksi opiskelija, jolla on suomalaisia sukujuuria ja sukulaisia, joiden kanssa hän kommunikoi suomeksi. Suuri osa alkeiskurssin opiskelijoista on yleensä muiden aineiden pääaineopiskelijoita, ja jatkokurssille jatkavatkin heistä useimmiten ne, joiden pääaineena on fennougriistiikka. Puheenvuoroja oli ryhmän koon vuoksi kutakin oppilasta kohden tarjolla huomattavasti enemmän kuin alkeiskurssilla. Tunnilla käyty keskustelu oli pääasiassa suomenkielistä, joskin opiskelijat saattoivat esittää tarkentavia kysymyksiään myös saksaksi. Opiskelijat olivat taipuvaisempia käyttämään saksaa kaksikielisen lehtorin kuin saksaa vieraana kielenä opiskelleiden harjoittelijoiden kanssa.

Myös jatkokurssilla oli käytössä opiskelijoille jo alkeiskurssilla tutuksi tullut kysymys-vastaus-ketju. Kysymykset olivat opiskelijoiden taitotason mukaisesti vaativampia. Opettaja saattoi esittää opiskelijan vastauksen kuultuaan spontaaneja jatkokysymyksiä ja synnyttää näin pienimuotoista vapaata keskustelua. Kuten alkeiskurssilla, toimivat myös jatkokurssilla ketjun kysymykset ja vastaukset johdatuksena päivän teemaan.

2.2.3 Syventävät kurssit

Syventäville kursseille osallistuivat ne opiskelijat, jotka olivat suorittaneet edeltävät kaksi alkeiskurssia ja kaksi jatkokurssia. Syventävät kurssit rakentuivat tietyn teemaan ympärille: suomea lähestyttiin eri teemojen kautta. Kursseilla ei ollut käytössä kirjaa, vaan tunnit ja opetus rakentuivat opettajan ennalta valmisteleman materiaalin ympärille.

Syventävillä kursseilla kysymys-vastaus-ketjua käytettiin huomattavasti vähemmän. Tarkoituksenmukaisempaa näillä kursseilla oli usein vapaa keskustelu. Syventävien kurssien opetuskieli oli lähes yksinomaan suomi ja opiskelijat esittivät kysymyksensäkin useimmiten suomeksi. Syventävillä kursseilla saatettiinkin aika ajoin parhaiten hyödyntää sitä opettamisen tapaa, jota voidaan nimittää opetuskeskusteluksi (Leiwo 1994: 116): keskustellaan asioista ja niiden välisistä suhteista sen sijaan, että kuulusteltaisiin esimerkiksi sanastoa. Kurssilla saatettiin esimerkiksi keskustella suomeksi luonnonsuojelusta taikka analysoida runoa.

2.2.4 Keskustelukurssit

Keskustelukurssit olivat sisällöltään hyvin erilaiset. Alkeiskurssilla painottuivat sanaston ja kieliopin kertaaminen sekä ohjattujen keskustelutilanteiden harjoittelu. Alkeiskurssilaiset saivat käyttöönsä joko valmiin dialogipohjan, jota he tarpeen tullen täydensivät, tai valmista keskustelusanastoa, josta heidän tuli itse muodostaa dialogeja. Keskustelukurssi tarjosi mahdollisuuden tunnilla käytyjen asioiden kertaamiseen ja soveltamiseen.

Jatkotason keskustelukurssilla keskustelu oli vapaampaa. Toisin kuin alkeistason keskustelukurssi, ei jatkotason keskustelukurssi ollut sidoksissa mihinkään toiseen kurssiin. Näin ollen kurssin pääpaino ei ollut niinkään uuden opettelulla kuin jo opitun soveltamisella käytäntöön, joskin kurssilla käytiin läpi myös erilaisia reagoitisanoja sekä puhekielen piirteitä.

Tyypillinen jatkotason keskustelutunti alkoi kuulumisten vaihtamisella, jota seurasi tunnin ohjattu osuus. Opiskelijat saattoivat esimerkiksi käydä keskustelua artikkelin pohjalta taikka kirjoittaa ja esittää lyhyitä draamoja. Tunneilla myös pelattiin erilaisia kommunikatiivisia pelejä ja arvausleikkejä.

3 Hypoteeseja

Oletin opiskelijoiden pitävän miellyttävimpänä keskustelukumppanina ei-äidinkielistä opiskelijatoveria. Samalla kurssilla olevat opiskelijat kokenevat toisensa jokseenkin yhteneväisen taitotason vuoksi tasavertaisiksi. Seuraavaksi miellyttävimpänä arvelin opiskelijoiden pitävän vanhempaa äidinkielistä suomen opettajaa. Opiskelijoiden kanssa eri sukupuolvea edustavan opettajan auktoriteetti on luontaisin, hänellä on

kokemusta harjoittelijoita enemmän ja hänen opettajanroolinsa on vakiintunein. Harjoittelijan puolestaan ajattelin vertautuvan ikätoveriin ja arvelin kasvojen menetyksen uhan olevan opiskelijalle suurin (kasvojen menettämisestä ks. esim. Goffman 2012). Oletin erojen tasoittuvan sitä mukaa, mitä edistyneemmät suomenoppijat olisivat kyseessä.

4 Havaintoja ja hypoteeseista poikenneita huomioita

Opiskelijoiden vastaukset jakaantuivat karkeasti kahteen ryhmään. Toisen ryhmän muodostivat vastaukset, joissa koettiin vakinainen lehtori harjoittelijoita helpommaksi ja miellyttävämmäksi keskustelukumppaniksi. Toisessa vastausryhmässä ei taasen katsottu opettajan iällä taikka statuksella (lehtori tai harjoittelija) olevan merkitystä.

Koko aineistossa ei-äidinkielisten opiskelijatovereiden kanssa keskusteleminen koettiin voittopuoleisesti äidinkielisten opettajien kanssa keskustelemista helpommaksi: virheiden tekoa ei pidetty yhtä vakavana ja suunnilleen samalla kielenhallinnan tasolla olemisen koettiin helpottavan kommunikaatiotilannetta. Kielitaidoltaan samantasoisien keskustelukumppanin kanssa puhuttaessa kasvojen menetyksen riski on pienempi. Omien havaintojeni pohjalta oletan, että parikeskustelut tekee miellyttäväksi se, että opiskelijan tuotoksen seuraamiseen keskittyy tuolloin ensisijaisesti vain toinen opiskelija. Tilanteissa, joissa opettaja esittää koko luokalle kysymyksen, on yhden opiskelijan vastausta kuulemassa koko muu opetusryhmä. Tämän voivat jotkut kokea stressaavaksi. Hieman yllättäen muutamassa vastauksessa ei-äidinkielisten keskustelukumppanin kanssa kommunikointi koettiin jokseenkin epämiellyttävänä ja puhelukumppanin tekemät virheet häiritsevinä: kyseisten vastaajien mielestä virheellisen syötteen saaminen häiritsi heidän omaa oppimistaan.

Tuloksia tarkasteltaessa tulee muistaa, että keskustelun mahdollinen epäsymmetria ei aina synny sellaisista kiinteistä kategorioista kuin natiivi ja ei-natiivi tai opettaja ja oppilas, joihin sisältyy viitteitä institutionaalisista valta-asemista. Yhtä lailla siihen saattavat vaikuttaa yksilöiden väliset kielitaitoerot. (Jakonen 2013: 74.)

4.1 Alkeiskurssin vastaukset

Alkeiskurssilaiset kokivat joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta kautta linjan lehtorin kaikkein miellyttävimmäksi ja helpoimmaksi puhelukumppaniksi. Tähän vaikuttaa lehtorin pitkä opetuskokemus ja se, että hän kaksikielisenä puhuu sekä saksaa että suomea sujuvasti.

Harjoittelijat eivät jääneet kuitenkaan kauaksi jälkeen lehtorista. Moni opiskelija toi esille harjoittelijoiden puhenopeuden, joka aika ajoin tuntui aiheuttavan ongelmia. Osa opiskelijoista kuitenkin koki harjoittelijoiden puhettavan olevan lähellä luontaista, joskaan he eivät eritelleet, onko siitä etua vai haittaa tässä vaiheessa kielenoppimista. Olettaisin kuitenkin selkeän ja huolella rytmitetyn puheen olevan eduksi.

Juuri alkeiskurssilaisryhmästä nousi ensimmäisen kerran esille mielipide, jossa koettiin samantasoisien opiskelijan kielioppivirheitä sisältävä syöte omaa kielenoppimista häiritseväksi. Tämä heijastellee suuren ryhmän erilaisten opiskelijoiden erilaisia oppimisstrategioita. Kyseinen vastaaja oppii mahdollisesti erityisen hyvin kuulemalla ja soisi ehkä siksi kuulevansa mahdollisimman virheetöntä tuotosta.

4.2 Jatkokurssin vastaukset

Siinä missä alkeiskurssilaiset pitivät lehtoria kaikkein miellyttävimpänä puhekumppanina, oli opiskelijatoveri jatkotason opiskelijoille usein mieluisin puhekumppani. Opiskelijoiden mielestä oli mukavampaa keskustella sellaisen henkilön kanssa, joka on sanavarastoltaan ja kieliopin hallinnaltaan samalla tasolla heidän kanssaan. Poikkeuksen ryhmään muodostivat ne opiskelijat, joilla oli suomenkielisiä ystäviä, joiden kanssa he puhuivat suomea. Suomenkielisiä kontakteja omaavilla opiskelijoilla oli siis mahdollisuus käyttää kieltä muuallakin kuin oppitunneilla, mikä näyttää vaikuttavan rohkeuteen käyttää kieltä myös opetustilanteissa.

4.3 Syventävän kurssin vastaukset

Syventävän kurssin opiskelijat olivat pitkälti samoilla linjoilla jatkokurssille osallistuneiden opiskelijoiden kanssa. He pitivät omia opiskelijatovereitaan kaikkein helpoimpina keskustelukumppaneina.

Natiivipuhujiin (lehtori, harjoittelijat) liittyvät kokemukset jakaantuvat selvästi kahteen ryhmään sen mukaan, kuinka paljon opiskelijalla oli suomenkielisiä kontakteja oppituntien ulkopuolella. Ne opiskelijat, jotka eivät käyttäneet suomea oppituntien ulkopuolella, kokivat suomenkieliset puhetilanteet vaikeiksi. Heidän kielitaitonsa oli arvioni mukaan samalla tasolla suomenkielisiä kontakteja omanneiden opiskelijoiden kanssa, mutta tunnin ulkopuolisten kielenkäyttötilanteiden puute näyttää vaikuttavan kielteisesti opiskelijoiden käsitykseen omasta osaamisesta. Opiskelijat, joilla oli tunnin ulkopuolisia suomenkielisiä kontakteja, joihin he pitivät yhteyttä joko kirjoittaen taikka kasvotusten, pitivät taasen suomenkielistä keskustelua edellistä ryhmää helpompana. Molemmat ryhmät kokivat mahdollisista vaikeuksista huolimatta suomen kielellä käytävän keskustelun miellyttävänä.

5 Lopuksi

Saadut vastaukset muodostivat erittäin mielenkiintoisen kokonaisuuden. Yllättävää oli, miten edistyneet kielenoppijat jakautuivat niin selvästi kahteen puhevarmuudeltaan lähes vastakkaiseen ryhmään sen mukaan, oliko heillä kontakteja suomenpuhujiin vai ei. Jako ei korreloinut tuotetun kielen virheiden kanssa vaan oli suoraan riippuvainen

siitä, kuinka usein puhujat käyttivät kieltä luokkahuoneen ulkopuolisissa kommunikatiotilanteissa.

Toinen seikka, jonka koin yllättävänä oli se, miten voimakkaan häiritsevänä jotkut opiskelijat kokivat opiskelijatoverin virheitä sisältävän tuotoksen. Toisille samalla tasolla oleva opiskelija oli miellyttävin puhekkumppani juuri sen takia, että tämä tekee samoja virheitä kuin puhujakin. Arvelen tämän heijastelevan eroa oppimistavoissa: toisen opiskelijan virheitä sisältävää tuotosta vieroksuvalle opiskelijalle reseptiivinen oppimistapa saattaa olla luontevampi. Hän ehkä oppii kuuntelemalla, kun taas opiskelija, joka suhtautuu puhekkumppaninsa tekemiin virheisiin neutraalimmin, pitää ehkä mahdollisuutta omaan tuottamiseen ensisijaisempana. Puhekkumppanin virheiden vieroksunta väheni sitä mukaa, mitä edistyneemmät opiskelijat olivat kyseessä. Tämän oletaisin johtuvan siitä, että ilmaisuohkeuden kartuttaminen tulee opintojen edetessä yhä tärkeämmäksi, jolloin virheitä siedetään paremmin ja tarve saada tuottaa puhetta itse korostuu. Tietyn taitotason saavutettuaan oppija kykenee keskittymään kommunikation kokonaisuutena, jolloin yksittäiset kielenpoikkeamat eivät enää häiritse niin paljon.

Pidän pientä kyselyäni kaikin puolin onnistuneena. Se laajensi omaa ymmärrystäni käsillä olevasta aiheesta ja auttoi minua samastumaan opettävänani olleiden opiskelijoiden asemaan entistä paremmin. Suurin arvo kyselyllä saattoi kuitenkin olla itse opiskelijoille, sillä he saivat tuoda esille ajatuksiaan, joita he välttämättä eivät olleet aiemmin tulleet prosessoineeksi ja joiden esittämiseen ei ehkä muuten olisi tullut samassa vaiheessa kurssia samanlaista tilaisuutta.

Kirjoittajan on filosofian ylioppilas, joka opiskelee suomea Turun yliopistossa.

Lähteet

- GOFFMAN, ERVING 2012: *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Suomentanut Kaisa Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- JAKONEN, TEPPO 2013: S2-oppijat oppikirjatekstin lukijoina. – Anneli Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* s. 115–121. Tietolipas 241. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LEIWO, MATTI 1994. Voisiko opetus olla keskustelua? – Pekka Isotalo (toim.), *Puheesta ja vuorovaikutuksesta* s. 44–80. Jyväskylän yliopiston viestintätieteen laitoksen julkaisuja 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston viestintätieteen laitos.
- POSIO, ILKKA 2013: *Suomea toisena ja vieraana kielenä opiskelevien käsityksiä partitiivistä*. Kandidaatintutkielma. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.

Liite 1

Kyselykaavake

Einverständniserklärung:

Hiermit willige ich, _____ (Name), geboren am _____, ein, dass Herr Kai John die von mir angefertigten Übersetzungen im Rahmen seiner Masterarbeit in anonymisierter Form verwendet, so dass keine Rückschlüsse auf meine Person möglich sind.

München, den _____

Unterschrift.

Mikä on äidinkielesi?

Minkä ikäinen olet?

20–30__ 30–40__ 40–50__ 50–60__ 60–70__

Kuinka kauan olet opiskellut suomea?

Kuinka usein keskimäärin puhut suomea?

- __päivittäin
- __4-5 kertaa viikossa
- __2-3 kertaa viikossa
- __harvemmin kuin kerran viikossa

Onko sinulla suomenkielisiä ystäviä tai sukulaisia? Missä he asuvat? Puhutko heidän kanssa suomea?

Millaista on puhua suomea oppitunnilla

yli 30-vuotiaan äidinkielen opettajan kanssa?

helppoa 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 vaikeaa
miksi?

miellyttävää 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 epämiellyttävää
miksi?

Millaista on puhua suomea oppitunnilla
alle 30-vuotiaan äidinkielen opettajan kanssa?

helppoa 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 vaikeaa
miksi?

miellyttävää 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 epämiellyttävää
miksi?

Millaista on puhua suomea oppitunnilla
toisen ei-äidinkielen opiskelijan kanssa?

helppoa 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 vaikeaa
miksi?

miellyttävää 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 epämiellyttävää
miksi?

Minä pidän tästä valoa tulvivasta taulusta

Puheenaiheena suomalainen taide

1 Johdanto

Suomen kielen yliopisto-opiskelijoilla oli kesällä 2013 Münchenissä mahdollisuus tutustua kohdekielensä kulttuuria edustaviin taideteoksiin pohjoismaisen taiteen näytelyssä. Jatkokurssin opetus yhdistettiin paikalliseen kulttuuritapahtumaan, ja suomalainen taide ei toiminut ainoastaan kurssin aiheena vaan oli myös yliopiston ulkopuolisessa arjessa konkreettisesti kohdattavissa ja katseltavissa. Museon hyödyntäminen oppimisympäristönä tarjosi opiskelijoille kosketuksen Suomen kulttuuriin, ja Thalerin (2010: 6) mukaan tällaista kontaktia kohdekieleen voidaankin pitää kielikylpyä vastaavana ”kulttuurikylpynä”. Kulttuurimme ja identiteettimme arkistoina ja välittäjinä museot antavat monella tasolla virikkeitä niin oppimiseen yleensä kuin myös kielen oppimiseen ja käyttöön (ks. esim. Schlaepfer-Karst 2013: 11; Schulz 2007: 75), ja täten ne soveltuvat monipuolisiksi oppimisympäristöiksi. Koska oppimisprosesseja tapahtuu eri tasoilla ja eri tilanteissa, museossa oppiminen voi toteutua sekä etukäteen suunniteltujen ja ohjattujen toimintojen pohjalta että vapaassa vuorovaikutuksessa taideteosten kanssa.

Kielikurssin opetuksen yhdistäminen museovierailuun tarjoaa mahdollisuuksia hyödyntää vierasta kieltä arkisessa tilanteessa luokkahuoneen ulkopuolella, mikä rikastuttaa opetusta ja johtaa etukäteen määriteltäviä tavoitteita monipuolisempaan, yksilöllisempään ja autenttiseen oppimiseen (ks. esim. Gaedtker-Eckardt 2007; Thaler 2010). Tämä puolestaan on sitä motivoivampaa, mitä enemmän se täydentää ja syventää opiskelijoiden jo omaksumia tietoja (Schlaepfer-Karst 2013: 10). Samalla kuitenkin korostetaan myös oppimisympäristössä vallitsevan ilmapiirin vaikutusta oppijoiden motivaatioon (Gaedtker-Eckardt 2007: 33). Kielenopetuksen kannalta juuri museon tarjoama monipuolisuus osoittautuu haasteeksi, koska näyttelyn sisällyttäminen opetukseen vaatii selkeitä tavoitteita, sisältöjen rajaamista ja vierailun huolellista alustamista (Schlaepfer-Karst 2013: 10; Thaler 2010: 6), jotta opiskelijat hallitsevat museossa sovellettavat valmiudet, kuten esimerkiksi taideteoksista puhuttaessa käytettäviä sanoja ja rakenteita, tietoja esitelmän jäsentelystä sekä puhetilanteeseen liittyviä

taitoja. Näistä ajatuksista syntyi moniulotteinen projekti, jonka aiheena oli suomalainen taide ja jossa hyödynnettiin museota autenttisen oppimisen ja puhetilanteiden ympäristönä.

2 Projektin taustaa

Münchenin Hypovereinsbank-pankin taidesäätiön museossa vuoden 2013 toukuusta lokakuuhun esillä ollut pohjoismaisen taiteen näyttely mahdollisti sen hyödyntämisen arkisena oppimismahdollisuutena siten, että kohdekielen käyttämisen autenttiset mahdollisuudet ja tarpeet nousivat esille ja opiskelijoiden oma produktiivinen kielellinen toiminta kohdistui näyttelyyn (ks. esim. Thaler 2010: 6; Wernsing 2005: 214). Näyttely koostui pohjoismaisten kuvataiteilijoiden vuosina 1860–1920 syntyneistä teoksista (Jackson & Lange 2013; ks. muista lähteistä Münchenin Hypovereinsbank-pankin kulttuurisäätiön museon kotisivuja). Esillä oli 125 teosta, ja näyttelyn innoittaman projektin tavoitteena oli yhteinen museovierailu, jonka aikana opiskelijat pitäisivät lyhyitä esitelmiä valituista taideteoksista ja siten järjestäisivät yhdessä suomalaisia tauluja esittelevän opastuksen. Näin opiskelijat eivät olleet pelkkiä ”passiivisia tiedon vastaanottajia” vaan vastasivat aktiivisesti vierailunsa ohjelmasta sen tuottajina (Wagner 2007: 104). Projektissamme opastuksella tarkoitettiin sitä, että opiskelijat kertoivat taulujen sisällöstä ja niiden heissä herättämistä tunnelmista ja ajatuksista. Esitelmissä ei tähdätty yksityiskohtaisiin taulujen analyyseihin, vaan aloitettiin taiteesta keskusteleminen arkisemmalta tasolta. Projektimme tieteellistä analyysia tärkeämpänä painopisteenä oli opiskelijoiden ja taiteen vuorovaikutus ja siten opiskelijoiden oma mielipide ja suhtautuminen, mikä vastaa puheen kannalta Junttilan (2009: 120) mukaan puhetilanteen hallinta- ja ohjailutaitoja. Kuvista ja myöhemmin myös tauluista keskusteleminen vaati harjaantumista sekä käytettävän sanaston ja rakenteiden että suullisen esityksen pitämisen ja vuorovaikutuksen tasolla. Nämä Junttilan (mp.) mainitsemat puhetilanteen hallinta- ja ohjailutaidot sekä puheen tavoitteiden toteuttamistaidot eivät, kuten Schlingloff (2012: 28) huomauttaa, välity automaattisesti vieraaseen kieleen, vaikka ne muodostaisivat äidinkielessä vankkoja arkisia rutiineja.

Projektissa monet oppimisen tasot ja osa-alueet nivoutuivat toisiinsa. Harjoitimme puheen ja kirjoitetun tekstin tuottamista, kuullun ymmärtämistä, luetun ymmärtämistä, suullista vuorovaikutusta ja keskustelua, puhetyylien ja -tapojen vertailua sekä palautteen antamista toisille. Lisäksi projekti sisälsi kaikkiin näihin toimintoihin liittyvän sanaston omaksumista. Projektin aikana syntyi ajatus tallentaa opiskelijoiden esitelmät heidän omaan käyttöönsä, jotta heillä olisi näyte tekemästään työstä. Keskityn artikkelissani taulujen suullisen esittelyyn, niistä käytyyn keskusteluun sekä puhujalle suullisesti annettuun palautteeseen.

3 Projektin sisällyttäminen kurssiin

Museoprojekti toteutettiin kesän 2013 BA-pääaineopiskelijoiden viimeisellä pakollisella suomen kurssilla, joka oli muita aineita tai suomea sivuaineensa osana opiskeleville opiskelijoille vapaaehtoinen kielitaitokurssi. Sen taso vastasi vähintään yhteiseurooppalaisen viitekehyksen tasoa B1. Kesällä 2013 kurssilla oli ryhmä erittäin hyviä, innokkaita ja motivoituneita opiskelijoita, jotka lähtivät iloisesti mukaan projektiin. Tarkoituksena oli käydä opetuskauden loppupuolella heidän kanssaan museossa tutustumassa teoksiin ja kuuntelemaan heidän niistä pitämiä esitelmää. Projekti johdatteli tähän viidessä osittain rinnakkain toteutuvassa vaiheessa, jotka esitän tässä kuitenkin erillisinä.

4 Projektissa käsiteltävät taulut

Münchenissä esillä olleeseen näyttelyyn oli valittu yksitoista taiteilijaa suomalaisen taiteen edustajiksi.¹ Laadin näyttelyn teoksista kuusi kolmen samaan aiheeseen liittyvän taulun kokonaisuutta. Kokonaisuuksien periaatteena oli, että ne sisälsivät (Simbergin taulujen kokonaisuutta lukuun ottamatta) eri taiteilijoiden teoksia, jotka edustivat eri maalaustyyliä mutta joita pystyi vertailemaan samankaltaisen sisällön pohjalta. Joihinkin liittyi vertailun kohteeksi myös kuva, jota ei ollut näyttelyssä. Samalla nämä kuvat muodostivat yhteyden suomalaisen ja pohjoismaisen taiteen muihin aikakausiin. Suurin osa tauluista löytyi internetistä Suomen kansalliskallerian palvelimelta. Opiskelijat valitsivat aiheen seuraavista kokonaisuuksista:

1. *Lapset rannalla* -aihepiiriin kuuluivat Albert Edelfeldtin *Leikkiviä poikia rannalla*, Verner Thomén *Kylpeviä poikia* ja näyttelyyn kuulumaton Pekka Halosen *Poika rannalla*.
2. *Suomalainen maisema* oli aiheena Fanny Churbergin *Kuutamolla*, Akseli Gallen-Kallelan *Järvimaisemalla* ja Hugo Simbergin *Suomalaisella itkuvirrellä*².
3. *Ihminen kuvassa* oli Helene Schjerfbeckin *Pukukuva I:n*, Elin Danielson-Gambogin *Omakuvan* ja Magnus Enckellin *Heräämisen* yhteinen aihe.

1. Fanny Churberg, Elin Danielson-Gambogi, Albert Edelfelt, Magnus Enckell, Pekka Halonen, Eero Järnefelt, Akseli Gallen-Kallela, Helene Schjerfbeck, Hugo Simberg, Venny Soldan-Brofeldt ja Verner Thomé.

2. Simbergin taulu on yksityisomistuksessa enkä saanut tietoa sen alkuperäisestä suomenkielisestä nimestä, joten käytän siitä nimeä Suomalainen itkuvirsi käännoksenä saksan-ja englanninkielisestä nimestä, jolla taulu oli esillä näyttelyssä.

4. Kokonaisuuden *Vakavan näköisiä ihmisiä* muodostivat Venny Soldan-Brofeldtin *Heränneitä* ja Albert Edelfeldtin *Lapsen ruumissaatto*.
5. Elin Danielson-Gambogin *Ruissalon silta*, Pekka Halosen *Avannolla* ja näyttelyyn kuulumaton Ernst Billgrenin *Kohtaaminen avannolla* kuuluivat aihepiiriin *Suomen luonto ja ihminen luonnossa*.
6. Viimeisen kokonaisuuden aiheena oli *Hugo Simberg ja kuolema*, ja se sisälsi Simbergin teokset *Talonpoika ja kuolema taivaan ja helvetin portilla*, *Talonpoika ja kuolema* sekä näyttelyyn kuulumattoman Simbergin *Kuoleman puutarhan*.

5 Projektin eteneminen

Projekti rakentui neljästä vaiheesta, joiden aikana opiskelijat omaksuivat ja kehittivät yhteisen museovierailun aikana tarvittavia tietojaan ja taitojaan. Viidennessä vaiheessa he pitivät esitelmänsä museossa ja keskustelivat yllättävän vilkkaasti ja monipuolisesti tauluista.

Projektin edetessä harjoiteltiin puheen ja kirjoitetun tekstin tuottamista kuvien ja taulujen sisällöstä kertomalla ja keskustelemalla niistä. Kuullun ymmärtämisen, suullisen vuorovaikutuksen ja keskustelun alueella vertailtiin puhetyylejä ja harjoiteltiin palautteen antamista. Projektiin sisältyi puhetilanteiden hallinta- ja ohjailutaitojen sekä puheen tavoitteiden toteuttamis-, vastaanotto- ja arviointitaitojen omaksumista ja kehittämistä vieraalla kielellä. Projekti sisälsi myös luetun ymmärtämistä ja mainittuihin toimintoihin liittyvän sanaston omaksumista.

5.1 Kuvien ja taulujen sisällöstä kertominen

Projektin ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat perehtyivät siihen, mitä ja miten voi kertoa kuvan tai taulun sisällöstä ja tutustuivat käytettävään sanastoon. Tässä vaiheessa puhuminen painottui puhetilanteen hallinta- ja ohjailutaitoihin, siis kykyyn ”osallistua keskusteluun – ottaa vastaan, pitää ja luovuttaa puheenvuoro” (Junttila 2009: 120). Puheen tavoitteiden toteuttamista harjoiteltiin kuvailemalla kuvia ja taideteoksia sekä kertomalla teosten ”vastaanotosta, tunnereaktiosta ja vaikutuksesta” (mas. 121).

Kuvista keskusteleminen alkoi *Helsingin Sanomissa* julkaistusta valokuvasta, jossa näkyi kadunkulma. Värikuva oli neutraalin tuntuinen, eikä siinä näkynyt mitään erikoista. Oletin, ettei kuvaan eikä sen hyvin arkiselta vaikuttavaan sisältöön liittyisi mitään kuvan käsittelemistä mahdollisesti vaikeuttavia tunteita. Näitä voi syntyä esimerkiksi uutiskuvien emotionaalisesta latauksesta tai niiden opiskelijoissa herättämistä reaktioista. Myös kuvat, joihin opiskelijat ovat hyvin kiintyneitä, voivat johtaa siihen,

että he vierastavat niistä puhumista. Kuvan valinnan mahdolliset seuraukset kannattaa ottaa huomioon, koska kuvien herättämät tai niihin kohdistuvat tunteet saattavat vaikuttaa ryhmässä vallitsevaan ilmapiiriin ja siihen, uskaltavatko opiskelijat ryhtyä puhumaan (ks. Junttila 2009). Tekemäni valinta tuntui myös sen takia järkevältä, että arkiselta vaikuttava kuva ei huokunut taiteellisuutta, joten pystyimme luontevasti sulkemaan tekijää ja teoksen sanomaa koskevan näkökulman pois ja keskittymään itse kuvan sisältöön.

Kuvasta keskusteleminen alkoi kysymyksellä siitä, mitä kuvassa näkyy. Opiskelijat vastasivat kukin vuorollaan ja rakensivat yhteistä vastausta täydentämällä toistensa havaintoja ja miettimällä yhdessä, mitä sanoja tarvittiin heidän jo osaamiensa sanojen lisäksi. Sanastoa ja rakenteita sekä opiskelijoiden yhdessä laatima teksti tallennettiin taululle tai kalvolle, joten harjoituksen toistuessa seuraavien tuntien aikana opiskelijoille karttui sanastoa ja yhteistyössä syntyneitä malleja siitä, miten kuvien – ja myöhemmin maalausten – sisältöä voi esitellä ja kommentoida. Yhteisen tekstin kirjaaminen merkitsi sitä, että puheen rinnalla hyödynnettiin myös hitaampaa kommunikaation muotoa, joka antoi kaikille mahdollisuuden keskustella tekstistä, pohtia sananvalintoja, ilmaista asioita jo opitun sanaston avulla, esittää vaihtoehtoja, miettiä lauseiden järjestystä ja vaikuttaa siihen, että syntyvä teksti eteni johdonmukaisesti kuvan sisällön kuvailusta mahdollisesti esitettävään tulkintaan tai kuvan herättämään reaktioon. Kielellisen harjaantumisen lisäksi tämä kirjoittamista puhumiseen yhdistävä vaihe toi esille myös kommunikaatio- ja erityisesti puhetilanteeseen liittyvät valinta- ja päätösprosessit (Wernsing 2005: 214), jotka olivat tässä tapauksessa yhteisiä ja joista syntyi myös keskustelua.

Sanomalehden kuvista projekti eteni opiskelijoiden valitsemaan lomakuviin, jotka olivat joko omia tai peräisin muista lähteistä. Näin opiskelijoilla oli vapaus päättää siitä, kuinka paljon itseensä liittyvää tietoa tai materiaalia he halusivat tunnilla jakaa muiden kanssa. Kuvista keskusteltiin tuttuun tapaan tunnilla. Vaikka olin olettanut, ettei lomakuvissa olisi kovin paljon tulkinnan varaa, syntyi kuitenkin yllättäviä keskusteluja esimerkiksi siitä, näkyikö valokuvassa lumen peittämä järvi vai tuulen veden pinnalle aiheuttama kuvio. Tunneilla kuvista ja myöhemmin myös tauluista kertominen johti yhä enemmän oman näkökulman ja tulkinnan perusteluun sekä keskusteluun toisten poikkeavista tulkinnoista.

Suullisten harjoitusten lisäksi opiskelijat kirjoittivat kotona eripituisia tekstejä taideteoksista: Ellen Favorinin maalauksesta *Sadeilma Lohjanjärvellä* (ilman vuosilukua, Peltonen toim. 1988), Pekka Halosen teoksesta *Poika rannalla* (1891) ja Albert Edelfeltin taulusta *Nyländska Jaktklubbenin soutuatama Helsingissä* (1899). Taideteokset valikoituivat sen perusteella, että niissä näkyi jokin tilanne tai maisema, jota pystyi kuvailemaan sekä kokonaisuutena että yksityiskohtaisesti opiskelijoille tutun sanaston avulla. Koska sekä puhutun että kirjoitetun viestinnän tavoite on sama ja koska kirjoittaminen antaa mahdollisuuden suunnitella tekstiä tai puheenvuoroa rauhassa, sitä voi pitää puhetilanteeseen ja keskusteluun valmentavana (Junttila 2009: 118; Wernsing 2005: 214). Opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä keskusteltiin tunnilla ja mallitek-

tien kokoelmaa kasvatettiin. Tämän lisäksi tunneilla käsiteltiin taiteilijoita ja suomalaisen taide esiintyi aiheena myös kielioppiin liittyvissä tehtävissä.

5.2 Kuullun ymmärtäminen

Projektin toisessa vaiheessa laajennettiin tunneilla ja kotona syntynyttä sanasto-, rakenne- ja tekstikokoelmaa hyödyntämällä Ateneumin internetsivustolla julkaistuja äänioppaita. Museo oli tuottanut vuoden 2013 Linnan aarteet -näyttelyä varten lyhyehköjä – kahdesta kolmeen minuutin pituisia – äänitteitä, joissa presidentit ja heidän puolisonsa kertovat ajatuksiaan ja mielipiteitään valitsemistaan tauluista. Autenttisina lähteinä äänitteet soveltuivat erilaisia puhetyylejä esitteleviksi kuunteluharjoituksiksi, joiden tavoitteena oli kuullun ymmärtämisen harjoittelun lisäksi tarjota opiskelijoille lisää esimerkkejä ja vaihtoehtoja siitä, mitä ja miten tauluista voisi kertoa. Sen lisäksi äänitteiden yhteydessä esille nousi myös maantuntemukseen liittyviä tietoja presidenttien toimikausista ja puolisoista. Sitä paitsi tunnettujen ihmisten ja virallisten Suomen edustajien äänien kuunteleminen toi opetukseen osan suomalaista kulttuuria. Tämä osoittautui siinäkin mielessä mielenkiintoiseksi kokemukseksi, että vertailimme eri puhujien puhetyylejä ja puheen selkeyttä.

Kuunneltavat äänitteet valikoituivat sekä ääntämisen selkeyden että esittelyn aiheena olevan taulun perusteella. Esimerkiksi Pekka Halosen *Poika rannalla* (1891) vaikutti helpommalta lähtökohdalta kuin Akseli Gallen-Kallelan *Talvimaisema* (1900) tai Wladimir Swertschkoffin *Talonpoika Matts Kankkonen* (1856), jonka esittelyn kuuntelimme vasta kuunteluharjoitusten loppuvaiheessa.

Äänitteiden kuuntelua ja sisällön ymmärtämistä tuettiin teksteihin liittyvillä monivalintakysymyksillä, joista keskusteltiin kuuntelun jälkeen. Tämäkin vaihe palveli puheen ja oman esityksen suunnittelua siinä mielessä, että opiskelijat poimivat kuulemisestaan puheista ilmauksia ja rakenteita, joita he käyttivät myöhemmin omissa teksteissään. Pentti Arajärveltä myös artikkelini otsikkoon lainattu ilmaus *tämä valoa tulviva taulu* löysi tiensä opiskelijan esitykseen. Myös esimerkiksi ilmaukset *huomioni kiinnityi + illatiivi* (Pentti Arajärvi), *kuva puhutteli minua heti* (Marti Ahtisaari) sekä *kukapa meistä ei olisi (istunut)* (Sauli Niinistö) poimittiin teksteistä myöhemmin käytettäviksi.

5.3 Puhetylien vertailua ja palautteen antamista

Ateneumin äänioppaat eivät ainoastaan toimineet kuullun ymmärtämisen harjoituksina ja hyödynnettävän sanaston lähteinä vaan tarjosivat myös lähtökohтия eri puhetylien vertailuun, ja sitä hyödynnettiin palautteen antamisessa. Tässä vaiheessa harjoiteltiin myös puhetilanteissa tarvittavia vastaanotto- ja arviointitaitoja (ks. Junttila 2009: 121). Esitysten kuuntelun jälkeen opiskelijat kertoivat, mistä he pitivät, mistä he eivät pitäneet ja mitä he olisivat toivoneet puhujan sanovan tai tekevän eri tavalla. Äänitteet myös ohjasivat huomion esityksen (sekä esiintymisen) laatuun ja sen pohtimiseen (ks. Schlingloff 2012: 28; Weber & Fritz 2007: 109). Opiskelijoiden havaintojen ja toivei-

den pohjalta syntyi lista piirteistä, jotka tekevät esityksestä hyvän ja joita opiskelijatkin pyrkivät myöhemmin noudattamaan taideteoksista pitämässään esitelmissä.

Kun äänioppaita kuunneltiin, aiheena oli myös palautteen antaminen. Äänioppaat soveltuivat tähän erittäin hyvin, koska puhetyylin ja esityksen arviointi ei kohdistunut läsnä olevaan henkilöön, vaan puhujaan, joka ei koskaan tulisi tietämään opiskelijoiden palautteesta. Pystyimme aloittamaan keskustelun varauksetta ja miettimään yhdessä, miten palautetta annetaan kannustettavasti sekä kielellisesti että tyyliltään sopivassa muodossa. Vaikka äänioppaan äänittäminen keinotekoisena tilanteena oletettavasti tapahtui kaikkien puhujien kohdalla samanlaisessa tilanteessa, esityksissä oli kuitenkin havaittavissa huomattavia eroja. Niitä pohtiessamme opiskelijat odotetusti kiinnittivät ääntämisen selkeyden lisäksi huomiota puheen nopeuteen sekä sanojen valintaan. Heidän mielestään varsinkin yksi puhujista puhui hyvin nopeasti ja epäselvästi, joten hänen esitystään oli vaikea seurata. Opiskelijoiden mielestä selkeimmin esitetty ja nopeudeltaan helpoimmin seurattavissa oli presidentti Martti Ahtisaaren esitys Swertschkoffin taulusta. Vaikka Ahtisaari kertoi ensin taulun sisällöstä ja siirtyi sitten puhumaan suomalaisuudesta ja jokaisen ihmisen vastuusta, siis aiheista, joihin ei liity välttämättä kovin yksinkertaista sanastoa, opiskelijat pystyivät seuraamaan puhetta hyvin.

Äänioppaan esityksiä vertaillessamme lisäsimme hyvän esitelmän kriteereihin palautteessa käytettäviä näkökulmia. Arvioinnin ja palautteen antamisen perusteeksi koottiin kymmenen esitystapaa, sananvalintoja ja esityksen jäsentelyä koskevaa piirrettä, kuten esimerkiksi a) *puhujaa ei puhunut liian nopeasti, vaan sopivan nopeasti*, b) *hän puhui tarpeeksi kovalla äänellä*, c) *hän seurasi meitä ja katsoi ymmärsimmekö, mitä hän sanoi*, d) *hän käytti ymmärrettäviä sanoja ja selitti vaikeat sanat*, e) *lopussa oli yhteenveto tai lyhyt henkilökohtainen kommentti*, f) *hänen esitelmänsä oli hyvin jäsenneily ja g) se ei ollut liian lyhyt eikä liian pitkä*. Jokaisen esityksen kohdalla opiskelijat pohtivat, missä määrin piirteet pitivät paikkansa.

5.4 Omien esitelmien valmistelu

Neljä viikkoa ennen museovierailuamme opiskelijat ryhtyivät valmistelemaan museossa pidettäviä esitelmiään, joiden tarkoitus oli korvata kurssiin päätteeksi pidettävä suullinen koe. He valmistelivat esitelmänsä kirjallisesti, ja heillä oli mahdollisuus palauttaa tekstit minulle korjattaviksi. Kirjallisen valmistelun tarkoituksena oli auttaa opiskelijoita perehtymään aiheeseen. Toisaalta sen tuloksena syntynyt teksti toimi tukena museossa, jos vapaa puhuminen tuntui liian jännittävältä. Samalla vierailun kirjallinen alustaminen antoi minulle mahdollisuuden seurata työn etenemistä.

Esitelmien valmisteluun liittyneen vaiheen alussa opiskelijat valitsivat kolmesta taulusta koostuvan teemapaketin. Heillä oli tehtävänä kuvailla esityksissään taulujen sisältöä ja värimaailmaa, antaa mielestään taulun kannalta tärkeimmät tiedot taiteilijasta ja kertoa, minkälainen vaikutelma taulusta syntyi ja mitä tunteita ja ajatuksia se heissä herätti. Heidän esityksensä ja niistä muodostunut opastus museossa siis vastasi

kuuntelemiamme presidenttien ja heidän puolisoittensa kuvauksia presidentinlinnassa olevista tauluista.

Neliviikkoisen valmistelujakson ensimmäisellä viikolla opiskelijat kirjoittivat kotona alustuksen valitsemiensa taulujen sisällöstä. Toisella viikolla tehtävänä oli taiteilijaan tutustuminen. Opiskelijat valitsivat sekä taulun että esityksen kannalta keskeisiä tietoja ja laajensivat tekstejään niillä. Tämä vaati myös neuvottelua, koska esimerkiksi Elin Danielson-Gambogin teoksia kuului kahteen kokonaisuuteen ja opiskelijoiden piti sopia esitelmiinsä valittavista taitelijaa koskevista yksityiskohdista. Kolmannen viikon aikana opiskelijat vertailivat teemapakettinsa tauluja toisiinsa ja pohtivat kirjallisesti taulujen synnyttämiä vaikutelmia. Neljännellä viikolla oli vielä aikaa viimeistellä esityksiä ja miettiä niiden rakennetta hyvän esityksen piirteistä koostuvan listan pohjalta.

6 Vierailu museossa

Projekti huipentui heinäkuun alun museovierailuun, joka jakautui kahteen vaiheeseen. Koska museossa oli jonkin verran taustaaaniä ja siellä piti myös puhua hiljaa, opiskelijat saivat pidettävien esitelmien tekstit monisteena kuullun ymmärtämisen tueksi sekä listan hyvän esitelmän kriteereistä annettavaa palautetta varten. Näyttelyyn tutustuminen alkoi noin 15 minuuttia kestäneellä orientoitumisvaiheella, jonka aikana opiskelijat tutustuivat omaan tahtiinsa näyttelyn tiloihin ja etsivät omaan aiheeseensa kuuluvat teokset. Tämä tuntui järkevältä, koska se antoi aikaa valmistautua taideteoksia käsitteleviin esitelmiin museon hiljaisuudessa ja rauhassa. Seuraavaksi opiskelijat esittelivät taulunsa siinä järjestyksessä, jossa ne olivat esillä näyttelyssä. Kaikilla oli hetki aikaa tutustua tauluun ja sitten opiskelija piti ryhmälle esitelmänsä, jonka jälkeen oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä sekä kommentoida taulua ja kuultua. Opiskelijat saivat halutessaan lukea esityksensä paperista. Olin kuitenkin esittänyt toivomuksen, että he puhuisivat mahdollisimman vapaasti, ja siihen kaikki heistä pyrkivätkin. Paperiversiosta oli heille varsinkin esitelmien alussa paljon hyötyä ja tukea, mutta myöhemmin opiskelijat puhuivat yhä vapaammin. Taulujen esittelyvaiheessa ei ymmärtämisvaikeuksia ilmennyt juuri lainkaan, mihin vaikutti varmasti käytettävissä ollut kirjoitettu teksti. Esitystä seurasi jokaisen taulun kohdalla vapaa ja vilkas keskustelu, kun opiskelijat pohtivat esimerkiksi sitä, sijoittuuko Helene Schjerfbeckin *Pukukuva I* sisätiloihin vai ulos ja miten, kuvaako taulu ulko- vai sisätilaa, vaikuttaa oranssinvärinen pallon tulkintaan. Elin Danielson-Gambogin *Omakuvan* kohdalla mietittiin Elinin hahmon ilmeen merkitystä, ja Akseli Gallen-Kallelan *Järvimaisemassa* opiskelijat kiinnittivät huomiota siihen, että maalauksessa esiintyvä taivas ja vesi kuuluvat samaan värimaailmaan, sekä siihen, että suhteellisen tyyneltä vaikuttava vesi ja selvästi ekspressiivisempi taivas edustavat kuitenkin eri tyyleyä. Katsellessamme Albert Edelfeltin taulua *Leikkiviä poikia rannalla* opiskelijat yhdistivät laivat, joilla pojat leikkivät, taustalla näkyviin isoihin laivoihin, joilla miehet eli ”isoiksi” kasvaneeet pojat ovat töissä.

Lisäksi museovierailu nosti esiin esteettisen oppimisen ulottuvuuden ja sen, että virtuaalimaailman tarjoamat teoksista otetut valokuvat eivät pysty korvaamaan alkuperäisteoksen kohtaamista. Hugo Simbergin *Suomalainen itkuvirsi* yllätti meidät kaikki. Taulu hehkui lämpimän keltaista, vaikka sen värimaailma oli vaikuttanut näytelyn luettelossa (Jackson & Lange 2013: 170) melko synkältä. Teoksen kohdalla keskusteltiin myös siitä, miten teoksista otetut valokuvat saattavat antaa väärän kuvan taulun värimaailmasta ja tunnelmasta ja siten johtaa harhaan. Emme kuitenkaan pystyneet selvittämään, johtuiko Simbergin alkuperäisteoksen voimakas säteily siitä, että teosta oli kuvaamisen jälkeen mahdollisesti puhdistettu. Elin Danielson-Gambogin *Ruisalon silta* osoittautui yllättäen paljon pienemmäksi kuin olimme kuvitelleet. Tietysti toisaalta Pekka Halosen *Avannolla* ja Albert Edelfeltin *Lapsen ruumissaatto* tekivät koollaan vaikutuksen opiskelijoihin, mutta sitä he olivat osanneet odottaa, joten ne eivät vaikuttaneet niin odottamattomalla tavalla kuin Danielson-Gambogin suhteellisen pienikokoinen taulu ja Simbergin voimakkaasti säteilevä maalaus.

7 Lopuksi

Vietimme museossa puolitoista tuntia suomalaisen taiteen parissa, ja lopuksi meidän piti jopa kiirehtiä, jotta ehdimme keskustella kaikista teoksista ennen kuin opiskelijoiden piti lähteä seuraaville luennoille. Projektin päätteeksi pohdimme yhdessä, miten museossa vierailu ja siihen johdattanut projekti olivat onnistuneet. Opiskelijat pitivät projektia hyvänä ja onnistuneena ja antoivat toisilleen erittäin hyvää palautetta esitelmistä. He olivat tyytyväisiä, että he olivat pystyneet lähes ongelmitta keskustelemaan suomalaisesta taiteesta sekä kertomaan ajatuksistaan ja havainnoistaan. Opiskelijat vaikuttivat yllättyneiltä, että keskustelua teoksista oli syntynyt niinkin paljon ja että omien ajatusten ilmaiseminenkin oli onnistunut heiltä hyvin. Vaikka he olivat jo ennen projektia tottuneet keskustelemaan suomeksi, pitempi esitys oli tuntunut haasteelta, ja he olivat ylpeitä omista suorituksistaan. Lisäksi he olivat erittäin tyytyväisiä siihen, että opetuksen sisältö kohdistui konkreettiseen aiheeseen ja tunsivat, että heille oli siitä hyötyä. Varsinkin havainto siitä, kuinka hyvin ja helposti he osasivat puhua taiteesta li säsi opiskelijoiden itseluottamusta ja motivaatiota käyttää suomen kieltä.

Pidän projektia ja siihen sisältynyttä museovierailua onnistuneena ja olen sitä mieltä, että opiskelijat vaikuttivat ratkaisevasti sen onnistumiseen. Museossa vierailu ja opiskelijoiden esitelmät vaativat monentasoista johdattelua ja esitelmissä hyödynnettävien valmiuksien harjoittelua. Tähän projekti tarjosi monta kielen osaamisen eri osa-alueisiin liittyvää mahdollisuutta ja johti erinomaisiin tuloksiin. Vaikka olin lukenut opiskelijoiden esitelmiään varten kirjoittamat tekstit ja tiesin, että esitelmät olivat hyviä, yllätyin ja ilahduin, miten vilkkaasti ja innostuneesti opiskelijat kävivät keskustelua tauluista.

Museossa oppiminen voi toteutua joko tiukasti ohjattuna tai vapaampana prosessina. Projektiimme sisältyi oppimisprosessin koko skaala: Opiskelijoiden pitämät esitelmät olivat suunnitellun ja ohjatun oppimisen tuloksia, kun taas museossa syntyneet

keskustelut edustivat etukäteen hyvin vähän suunniteltua ja ohjattua oppimista. Tiettyihin tauluihin liittyneet yllättävät esteettisen oppimisen kokemukset kuuluivat täysin vapaina ja ohjaamattomina toteutuneisiin oppimisprosesseihin, mikä korostaa alkuperäisteosten tärkeyttä ja kiehtovuutta. Nussbaumüller (2007: 101) esittää Bregenzin taiteen taloon liittyen kysymyksen, kannattaisiko tulevaisuudessa ehkä jopa korvata museo instituutiona virtuaalisella vastineella. Näyttelyssä olleiden voimakkaasti esteettiseen oppimiseen vaikuttaneiden suomalaisten taulujen kannalta voi vastata, että siihen tuskin kannattaa pyrkiä, jos oppimisen esteettinen ulottuvuus halutaan säilyttää.

Kirjoittaja toimii Suomen kielen ja kulttuurin lehtorina Münchenin Ludwig-Maximilian yliopistossa Saksassa.

Lähteet

Kirjallisuuslähteet

- GAEDTKE-ECKARDT, DAGMAR-BEATRICE 2007: Außerschulische Lernorte. Studenten schreiben für Studenten und Referendare. Mit einer Einführung in das Thema außerschulisches Lernen. Hildesheim: Franzbecker.
- JACKSON, DAVID – LANGE, CHRISTIANE 2013: *Aus Dämmerung und Licht. Meisterwerke Nordischer Malerei 1860–1920*. München: Hirmer.
- JUNTILA, HANNELE 2009: Puheen tekstitaidot. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 118–123. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- NUSSBAUMMÜLLER, WINFRIED 2007: Medienkompetenz. – Ernst Wagner & Monika Dreykorn (toim.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse, innovative Modelle, erprobte Methoden* s. 99–101. München: Kopaed.
- PELTONEN, KAARINA (toim.) 1988: *Suomalainen maisema. Det finska landskapet*. Punkaharju: Punkaharjun taideyhdistys.
- SCHLAEPFER-KARST, KARLA 2013: Art works tell stories. Using iPods for creative writing in the museum. – *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 123 s. 10–13.
- SCHLINGLOFF, GUNDA 2012: Parlons de ce que nous aimons... Monologisches Sprechen in einer Sprechkonferenz trainieren. – *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 116 s. 28–31.
- SCHULZ, MARTIN 2007: Stichwort ”Iconic Turn”. – Ernst Wagner & Monika Dreykorn (toim.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse, innovative Modelle, erprobte Methoden* s. 75–79. München: Kopaed.
- THALER, ENGELBERT 2010: Außerschulische Lernorte. – *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft* s. 5–7.

- WAGNER, ERNST 2007: Audiopiloten für die Pinakothek der Moderne. – Ernst Wagner & Monika Dreykorn (toim.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse, innovative Modelle, erprobte Methoden* s. 104–106. München: Kopaed.
- WEBER, TRAUDEL – FRITZ, IRINA 2007: Schüler führen im Museum. – Ernst Wagner & Monika Dreykorn (toim.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse, innovative Modelle, erprobte Methoden* s. 109–112. München: Kopaed.
- WERNING, ARMIN VOLKMAR 2005: Schreiben und Sprechen in authentischen Kontexten am praktischen Beispiel des Französischen. Ein Erfahrungsbericht. – *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34 s. 207–218.

Muut lähteet

- Ateneumin äänioppaat. <http://www.ateneum.fi/fi/linnan-aarteet-n%C3%A4yttelyn-%C3%A4%C3%A4ni%C2%ADopas> (28.2.2014)
- Münchenin Hypovereinsbank-pankin kulttuurisäätiön museon kotisivu. <http://www.hypo-kunsthalle.de/ausstellungen/details/aus-daemmerung-und-licht/> (1.5.2014)
- Hugo Simberg, *Suomalainen itkuvirsi*. <http://jouwstad.eu/nordic-art-groninger-museum/7-hugo-simbergfinnish-elegy/> (19.9.2014)
- Hugo Simberg, *Talonpoika ja kuolema taivaan ja helvetin portilla*. <https://www.finna.fi/Record/muusa.urn%3Auuid%3A8588DB56-5D5E-4534-A2E8-924E7FA3D614> (1.5.2014)
- Venny Soldan-Brofeldt, *Heränneitä*. <https://www.bukowskis.com/auctions/F161/333-venny-soldan-brofeldt-vackta?locale=fi> (1.5.2014)
- Suomen kansallisgallerian palvelin. <http://kokoelmat.fng.fi/app> (1.5.2014)
- Seuraavat teokset löytyvät kansallisgallerian palvelimelta:
- Fanny Churberg, *Kuutamo*
- Elin Danielson-Gambogi, *Omakuva, Ruissalon silta*
- Albert Edelfeldt, *Leikkiviä poikia rannalla, Lapsen ruumissaatto, Nyländska Jaktklubbenin soutusatama Helsingissä*
- Magnus Enckell, *Heräminen*
- Akseli Gallen-Kallela, *Järvimaisema*
- Pekka Halonen, *Poika rannalla, Avannolla*
- Helene Schjerfbeck, *Pukukuva I*
- Hugo Simberg, *Talonpoika ja kuolema, Kuoleman puutarha*
- Verner Thomé, *Kylpeviä poikia*

III Puheen illuusio oppikirjoissa

Kaikkihan tietää, että ne on epäluontevia

Miten S2-oppikirjojen dialogeja voisi kehittää?

1 Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelen yhtä suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen keskeistä osaa, oppimateriaaleja, ja erityisesti niiden dialogeja.¹ Oppimateriaali – yleensä oppikirja – on yksi ensimmäisistä konkreettisista asioista, joihin suomen kielen kurssille tullut maahanmuuttaja tai muu kielenopiskelija törmää. Suomi toisena kielenä -oppikirja on tavallisimmin äidinkielisten opettajien laatima, vaihteittain etenevä oppikurssi suomen kielestä. Oppikirja on toisaalta esine, artefakti, jotain käsin kosketeltavaa, jota voi kantaa mukanaan ja jonka sivuilta voi tarkistaa asioita. Se on myös malli ja käsi- kirja vierasta kieltä puhuvalle: näin Suomessa puhutaan, tällaista on se kieli, jota tarvitsen tässä maassa. Se on lukijalleen institutionaalistettu kuva paitsi kielen rakenteista myös vuorovaikutuksesta ja suomalaisesta kulttuurista.

Kiinnostukseni kohteena ovat erityisesti aikuisten suomenoppijoiden oppimateriaalit. Aikuisten kielenoppijoiden ja kouluikäisten lasten oppimisympäristöt eroavat toisistaan monin tavoin. Kouluikäiset maahanmuuttajalapsat oppivat suomea paitsi oppitunneilla myös erityisesti varsinaisten oppituntien ulkopuolella, sosiaalisissa tilanteissa toisten lasten kanssa. Aikuisilla kielenoppimiskonteksti on kuitenkin yleensä erilainen: kontaktit suomalaisiin saattavat olla aluksi vähäisiä, ja monien kakkoskielisten kokemukset kohdekielisestä vuorovaikutuksesta rajoittuvat institutionaaliin keskusteluihin esimerkiksi viranomaisten kanssa. Aikuisten kielenoppimisympäristönä korostuvat sen sijaan muodolliset kielikurssit, erityisesti kielenoppimisen alkuvaiheessa. (Lasten ja aikuisten oppimiskontekstien eroista suomen kielen osalta ks. Halonen & Kokkonen 2008.) Esimerkiksi työikäisille maahanmuuttajille valtio tarjoaa noin vuoden pituisen kotoutumiskoulutuksen, jonka kielellisenä tavoitteena on saavuttaa toimiva peruskielitalaito. Myös muun muassa erilaiset ammatilliset koulutuskeskukset, vapaan sivistystyön

1. Artikkelini on lyhennelmä väitöskirjani (Tanner 2012) osioista, joissa pohdin oppikirjadialegien erityispiirteitä ja tutkimuksen sovellusmahdollisuuksia opetukseen. Artikkelini perustuu erityisesti väitöskirjan lukuihin 2.1.2 (”Oppikirjadialegit tekstilajin näkökulmasta”) ja 5.2 (”Tutkimuksen sovellusmahdollisuudet: oppijan kannalta oikeaa kieltä”).

piirissä toimivat opistot, aikuislukiot, yliopistojen kielikeskukset ja muut laitokset järjestävät nimenomaan aikuisille suunnattuja kursseja alkeistasosta alkaen.

Kun kieltä opetetaan luokkahuoneessa, on oppikirja tekstikappaleineen ja harjoituksineen usein keskeinen osa tunnin toimintaa. Toisen ja vieraan kielen oppikirjojen todellista vaikutusta luokkahuonevuorovaikutukseen ja kielenoppimiseen on tutkittu hyvin vähän. Tutkimukset vaikuttavat kuitenkin vahvistavan käsitystä oppikirjasta kielen kuvaamisen auktoriteettina. Oppikirjan käsittely muodostaa usein suuren osan oppitunnin toiminnasta, ja oppikirja antaa ikään kuin kehyksen toiminnalle luokkahuoneessa (Pitkänen-Huhta 2003: 259). Oppikirja voi myös toimia auktoriteettina sen määrittämisessä, mikä on ”oikeaa” kielenkäyttöä – näin jopa niissä tilanteissa, joissa oppikirjan kuvaus on ristiriidassa oppijoiden oman kielitiedon ja luontevan kielellisen käyttäytymisen kanssa (ks. Sorjonen 1997). Toisaalta oppikirjan käyttäjillä on toki myös päättäväisyyttä kirjan käyttöön: oppijat ja erityisesti opettaja päättävät, miten oppikirjan ohjeita ja malleja loppujen lopuksi noudatetaan ja miten oppikirjatekstit välittyvät oppijoille (Pitkänen-Huhta 2003: 260; Sunderland, Cowley, Rahim, Leonzakou & Shattck 2001). Toisaalta on myös huomattava, että oppikirjojen ja luokkahuoneopetuksen lisäksi myös luokkahuoneen ulkopuoliset vuorovaikutustilanteet tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia kielenoppimiseen (ks. esim. Lilja 2010). Yhteenvetona voidaan kuitenkin todeta, että vaikka tietoa oppikirjan ja opetuksen suhteesta on vielä vähän, oppikirjat joka tapauksessa osallistuvat opetustilanteiden rakentumiseen.

2 Tyypillinen oppikirjadialogi

Suomi toisena kielenä -oppikirjoissa esitellään tyypillisesti paitsi kielen systeemiä ja rakenteita myös kielellistä käyttäytymistä. Alkeisoppikirjoissa vuorovaikutusta simuloidaan lyhyiden kirjoitettujen ja usein myös nauhoitettujen oppikirjadialogien avulla. Tyypillisesti dialogeissa on kaksi osallistujaa, joskus kolmekin, ja dialogit liittyvät sekä arkisiin että institutionaalisiin tilanteisiin. Jatko-oppikirjoissa on yleensä yhä enemmän kertovia tekstejä dialogien asemesta. Dialogeissa simuloidaan paitsi arkikeskusteluja myös erilaisia asiointitilanteita: niissä käydään kaupassa, asioidaan pankissa ja postissa, tilataan ruokaa ravintolassa, maksetaan ostoksia torilla, ostetaan junalippua, varataan aikaa lääkärille, varataan matkaa, ja niin edelleen – kuvataan tilanteita, joissa arkielämässämme toimimme.

Useimmilla meistä on jonkinlainen käsitys siitä, minkälainen on tyypillinen tai stereotyyppinen oppikirjadialogi. Dialogeilla onkin tiettyjä ominaispiirteitä, joiden perusteella ne on helppo erottaa autenttisista keskusteluista. Seuraava dialogi havainnollistaa eräitä oppikirjakielen ominaisuuksia (ks. esim. 1).

(1) Postissa

- Saanko yhden tavallisen kirjemerkin ja kaksi merkkiä Eurooppaan, lentopostissa.
- Tässä. Tuleeko muuta?
- Ei, tai oikeastaan taidan ottaa myös tuollaisen merkkikokoelman.
- Minkä? Tässä on monta erilaista.
- Otan sen luontoaiheisen.
- Olkaa hyvä. Kaksitoista ja kuusikymmentä. (SKA: 76)

Teksti on rakennettu tunnistettavaksi tilanteeksi, postivirkailijan ja asiakkaan väliseksi vuoropuheluksi, ja keskustelulla on selvä tavoite. Vuoropuhelussa on kuitenkin jotain erilaista ja outoakin – jotain, minkä perusteella on helppo havaita, että kyse on simuloidusta eikä aidosta keskustelusta. Ero havainnollistuu, kun dialogia verrataan autenttiseen, R-kioskilla tapahtuvaan keskusteluun:

(2) Myyjä: Hei

Asiakas: Yks tavallinen postimerkki ykkösluokka

(Myyjä kaivaa postimerkkiä)

Myyjä: Otaks sitten muuta

Asiakas: Ei muuta (KOTUS/R-kioski, T519, litterointia yksinkertaistettu)

Esimerkkien 1–2 teksteissä on useita yhtäläisiä piirteitä – molemmissa on kyseessä samantyyppinen asiointitilanne, samanlainen toiminta eli postimerkin osto ja samantyyppiset instituutioon liittyvät myyjän tai virkailijan ja asiakkaan roolit. Samankaltaisuuksista huolimatta niissä on kuitenkin myös suuria eroja. Silmiinpistävin ero lienee puhe- ja kirjakielessä: autenttinen keskustelu noudattaa puhekielen koodia, kun taas oppikirjadialogissa koodina on yleensä kirjakieli. Myös keskustelun rakentumisessa on eroja: autenttisissa asiointikeskusteluissa puheen kulku rakentuu yhteisenä neuvotteluna ja puhujien vuorot voivat olla hyvinkin lyhyitä ja niukkoja (esim. *yks tavallinen postimerkki ykkösluokka*) ja usein myös ei-kielellisiä. Oppikirjadiologeissa puheen vuorot on sen sijaan lähes poikkeuksetta rakennettu syntaktisesti täydellisiksi lauseiksi, jotka seuraavat toisiaan saumattomasti (esim. *Saanko yhden tavallisen kirjemerkin ja kaksi merkkiä Eurooppaan, lentopostissa. – Tässä.*).

Esimerkin 1 kaltaisia tekstejä on vaikea kuvitella mihinkään muuhun kontekstiin kuin kielenopetuskäyttöön (ks. myös Gustavsson 1990: 221–222). Carter (1998: 47) puhuu osuvasti eräänlaisesta ”can do” -yhteiskunnasta, jota useat oppikirjadialogit edustavat: tällaisessa yhteiskunnassa vuorovaikutus on sujuvaa, ongelmatonta ja enustettavaa, kukaan ei keskeytä toista ja kysymykset ja vastaukset on rakennettu tavalla, joka muistuttaa enemmän tietokilpailua tai oikeussali-istuntoa.

Oppikirjadialogit ovat usein myös ikään kuin läpinäkyviä, sillä lukija, ainakin suomea äidinkielenään puhuva opettaja, huomaa niiden perusteella nopeasti, mitä kieli-

oppiasiaa kappaleessa harjoitellaan. Esimerkiksi edellä esitelty dialogi onkin rakennettu dialogin kappaleessa harjoiteltavana olevan objektin ympärille.

3 Oppikirjadialogien tehtävät

Oppikirjadialogeilla on perinteisesti sekä kielen käytön että kielen rakenteen opettamiseen liittyviä tehtäviä. S2-oppikirjojen dialogeissa muoto-opin eli kielen rakenteiden harjoittelu on vanhastaan ollut näkyvässä osassa, ja kielioppia on usein korostettu kommunikatiivisuuden kustannuksella (ks. Haapala 2003; Tanner 2008). Syitä tälle on varmasti useita. Yksi vaikuttava tekijä löytyy suomen kielen opettamisen historiasta. Ensimmäiset suomen kieltä ulkomaalaisille, erityisesti ruotsalaiselle virkamiehistöille, opettavat oppikirjat julkaistiin jo 1600-luvulla. Käytännössä varhaisimmat oppikirjat olivat kieliopeja, ja malli suomen kielen – samoin kuin muidenkin kielten – opettamiseen tuli latinasta; kielen alkeiden opetus olikin tuolloin käytännössä latinan muotojen osoittamista suomen kielen muodoista (Vihonen 1978: 28–31; ks. myös Nuutinen 1996: 11–12; Vehkanen, tekeillä). 1960- ja 1970-luvuilla suomen opetus ulkomaalaisissa yliopistoissa lisääntyi, ja tätä tarvetta varten laadittiin myös oppimateriaaleja. Myös suomea toisena kielenä lähestyttiin aluksi paljolti samoista lähtökohdista kuin vierasta kieltä (ks. Suni 2008: 30–31): 1980-luvun lopulle asti S2-opetus tapahtui lähinnä yliopistoissa ja kansalais- ja työväenopistoissa, ja oppimateriaalit olivatkin samoja kuin ulkomaisissa yliopistoissa. Tämä vieraan kielen opetuksen perinne näkyikin oppikirjoissa edelleen rakennepainotteisuutena ja yhden standardimallin korostamisena variaation kustannuksella.

Kieliopin korostamisen eräänä syynä on epäilemättä myös tutkimusperinne: tutkimustieto vaikuttaa siihen, mitä ylipäänsä tiedämme kielestä, ja sitä kautta myös opetukseen – sitä on opetettu, mitä on tutkittu. Fennistiikassa on tutkittu erityisen runsaasti morfologiaa ja syntaksia. Nimenomaan kirjoitettu standardikieli on ollut pitkään kielentutkimuksen kohteena, mikä on heijastunut myös opetukseen ja oppikirjoihin (Lauranto 1995: 261; Kalliokoski 2001: 105). Viime vuosikymmeninä perinteinen kielen rakenteen tutkimus on kuitenkin saanut rinnalleen uusia tutkimussuuntauksia, joissa kieltä tarkastellaan käytössä, vuorovaikutuksen välineenä, ja käsitys kielitaidosta ja kielenoppimisprosessista on muuttunut vuorovaikutuksellisempaan suuntaan.

Yksi muoto-opin korosteisuuteen vaikuttava tekijä saattaa liittyä puolestaan toisaalta suomen kielen ominaispiirteisiin ja toisaalta siihen, millainen kuva kielenpuhujilla on suomesta. Toisen kielen omaksumisen tutkimuksessa on havaittu, että kohdekielen typologinen erilaisuus puhujan äidinkieleen verrattuna voi aiheuttaa vaikeuksia kielenoppimiselle (ks. esim. Geber 1996; Pälli & Latomaa 1997: 90–91; Kaivapalu 2005). Esimerkiksi hyvin analyttisen kielen puhujalle suomen kaltaisen melko synteettisen kielen taivutusmorfologian perusidean avautuminen voi kestää pitkäänkin (Suni 2008: 168, 197; Mustonen 2005). ”Eksoottisena” pidetyn suomen kielen kohdalla onkin helppo ajatella, että suomi on vaikeampi oppia kuin esimerkiksi monet tu-

tummat indoeurooppalaiset kielet, mikä on saattanut vaikuttaa kielen rakenteiden ja erityisesti morfologian korostamiseen oppikirjoissa (ks. Aalto 1997: 48–49; ks. myös Karlsson 1982: 18–19).

Erityisesti varhaisemmissa oppikirjoissa lähtökohtana on voinutkin olla suomen kielen erilaisuus – (lingvisti)opiskelijathan ovat usein nimenomaan kiinnostuneita ”erilaisista” kielistä –, ja kiinnostus suomen kieltä kohtaan on saattanut olla hyvinkin teoreettista. Ilmiö ei kuitenkaan koske vain suomen kieltä vaan myös indoeurooppalaisia yleisemmin opetettuja kieliä: esimerkiksi englanti toisena kielenä -oppimateriaalien dialogeissa on niin ikään korostettu kielen rakenteita ja sanastoa kommunikatiivisuuden kustannuksella (ks. Carter 1998: 46–47).

S2-oppikirjat ovat erikoinen tekstilaji, joka on rakentunut keskenään erilaisten ja ristiriitaistenkin tavoitteiden pohjalta. Nämä tavoitteet – joista olennaisimpia ovat vuorovaikutuksen esittely sekä kielen sanaston ja rakenteiden opettaminen – heijastuvat vahvasti myös dialogien kieleen. Yksi selvä syy kielellisten muotojen eroille oppikirjadialogien ja autenttisten keskustelujen välillä löytyykin siitä, että ne ovat syntyneet hyvin erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa ja vastaavat erilaisiin tavoitteisiin: autenttiset keskustelut rakentuvat puhujien yhteistyönä, ja niiden tarkoitus syntyy aidosta kommunikaatiotilanteesta, esimerkiksi asiakaspalvelun toteuttamisesta. Dialogien kanavana on sen sijaan kirjoitettu teksti ja tekstin perimmäisenä tavoitteena kielen oppiminen. Oppikirjadialogit simuloivat todellisia keskusteluja, mutta näiden simuloitujen keskustelujen puheenvuorot eivät suuntaudukaan lopulta keskustelujen muille osanottajille vaan dialogien lukijoille, kielenoppijoille, mikä näkyy muun muassa dialogien monologisessa rakentumisessa. Kielen rakenteiden esittelyn tavoite näyttääkin S2-oppikirjoissa edelleen ohittavan autenttisen kielen esittelyn tavoitteen. Vaikka tavoitteet eivät aina ole ristiriidassa, dialogeissa kielellisiä rakenteita käytetään usein hyvinkin erityyppisesti kuin autenttisissa tilanteissa. Dialogeissa ei siis useinkaan näy se, miten sensitiivisiä kielenpuhujat todellisuudessa ovat erilaisten tilannekontekstien erilaisuuksille.

4 Parempia dialogeja?

Vanhimmat edelleen käytössä olevat suomen kielen oppimateriaalit, kuten *Suomea suomeksi* (SS) on tarkoitettu alun perin lähinnä suomi vieraana kielenä -opiskeluun ja -opetukseen. Kuten edellä on todettu, niiden ensisijaisena tavoitteena ei ole ollutkaan kuvattun kielen luontevuus vaan oppikirjat dialogeineen on laadittu hyvinkin strukturalistisista lähtökohdista. Nykyään kuitenkin materiaalit suunnataan etupäässä suomi toisena kielenä -opetukseen, ja myös kielikäsitteykset ovat viime vuosikymmeninä muuttuneet. Uudemmissa materiaaleissa mainitaankin eksplisiittisesti myös funktionaalisempia, toiminnallisempia tavoitteita: esimerkiksi antaa lukijalleen hyödyllisiä apuvälineitä, joita käyttää jokapäiväisissä tilanteissa (*From start to Finnish*, FS), ottaa huomioon opiskelijoiden kielenkäyttötarpeet ja esitellä luonnollista ja sujuvaa suomea

(*Kieli käyttöön*, KK) sekä pyrkii luonteviin vuorovaikutustilanteisiin ja autenttisuuteen (*Hyvin menee*, HM). Silti uudemmissakin oppikirjoissa dialogien laadinnan taustalla näkyy usein kielen rakenteen harjoittelu. Useimmissa oppikirjoissa perimmäisenä tavoitteena näyttääkin olevan kielen rakenteiden esittely oppijan kannalta helposti omaksettavassa ja pedagogisesti motivoitussa järjestyksessä.

Kielen rakenteet muodostavat oppikirjoissa ikään kuin tukirungon, jonka varaan oppimateriaali rakennetaan. Vasta tämän rungon päälle on lisätty kielen jokapäiväiseen käyttöön liittyviä tavoitteita ja harjoituksia (vrt. myös Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 409). Lähtökohtana eivät siis ole olleet kielen käyttöön liittyvät tekijät, kuten erilaiset tilannetyypit ja niihin soveltuva kielenkäyttö, vaan kielen systeemi, kieliopilliset rakenteet.

Myös oppikirjojen kielioppia esittelevillä mallidialogeilla on pitkä traditio, jota ei keskustelussa ole juuri eksplisiittisesti kyseenalaistettu (vrt. kuit. Kela 2010). Käytännössä oppikirjat epäluontevine dialogeineen otetaankin usein itsestäänselvyytensä – kaikkiihan tietävät, että ne eivät kuvaa kielenkäyttöä luotettavasti.² Voidaan kuitenkin kysyä, miksi tällaisia epäluontevia vuorovaikutusmalleja edelleen käytetään?

Seuraavassa esitän muutamia ajatuksia siitä, mitä asioita oppikirjadialogien laadinnassa voisi ottaa huomioon. Miten dialogeista voisi rakentaa tekstejä, jotka kuvaisivat luotettavammin todellista vuorovaikutusta, jotka antaisivat lukijalleen välineitä rakentaa omaa kuvaansa suomen kielestä ja jotka parhaimmillaan olisivat myös kielenoppijan kannalta merkityksellisiä?

4.1 Autenttisuus

Yksi oppimateriaalinlaatijan ikuisuuskyseminen on dialogien suhde autenttiseen kieleen: kuinka luotettavasti tekstien tulisi kuvata todellista vuorovaikutusta? Millä tavoin autenttista puhetta voi yksinkertaistaa kirjoitetun kanavan tarpeisiin? Täysin autenttisten keskustelujen käyttö sellaisenaan on tuskin realistinen vaihtoehto, ainakaan kirjoitetuissa alkeisoppimateriaaleissa. Autenttinen, litteroitu keskustelu on toistoineen ja päällekkäispuhuntoineen opiskelijalle liiankin kaoottinen ja ainakin ilman videotallennetta vaikea ymmärtää. Puheen dialogiset piirteet saattavat myös kirjoitettuna näyttää tarpeettomilta täytesanoilta tai jopa virheellisiltä ilmauksilta (ks. Hakulinen 2002)³. Mikä tahansa autenttinen teksti halutusta tilanteesta ei ole myöskään kielenopetuksen kannalta edes relevantti, ja opettajan on joka tapauksessa tehtävä valintoja siitä, millaista kieltä dialogeissa esitellään. Oppikirjadialogien kohdalla autenttisuutta käyttökelpoisempi käsite voisikin olla edustavuus: se, miten dialogitekstit vastaavat todellisia tyypillisiä kielenkäyttötilanteita ja mitkä kielelliset ilmaukset ovat tyypilli-

2. Tämä havainto perustuu kommentteihin, joita olen saanut opettajilta esitellessäni aihetta koskevaa väitöskirjaani koulutus- ja esitelmätilaisuuksissa.

3. Toisaalta on huomattava, että on myös tekstilajeja, joissa puhekieltä esitetään kirjoitetun kanavan kautta usein täysin luontevasti, kuten romaanit ja näytelmäkirjoitukset.

siä eri tilannetyypeissä eli miten *edustavana* oppikirjan antamaa kuvaa vuorovaikutuksesta voidaan pitää.

Yksi mahdollinen näkökulma autenttisiin keskusteluihin on se, että ne voisivat toimia oppikirjojen laadinnassa enemmän lähtö- ja vertailukohtana kuin itseisarvona. Kun kirjassa esiteltävät ja harjoiteltavat kielenkäyttötilanteet ja toiminnot on valittu, seuraava luonteva askel olisi hankkia autenttisia ja litteroituja keskusteluaineistoja erilaisista tilannetyypeistä – tai, mikäli tämä ei ole mahdollista, ainakin havainnoituja keskusteluja tai autenttisista keskusteluista saatua tutkimustietoa. Materiaalia yhdestä tilannetyypistä olisi hyvä olla sen verran, että saataisiin kuva siitä, mikä näissä tilanteissa on tyypillistä, tilannetyyppisesti edustavaa kielenkäyttöä.

Se, missä määrin kukin oppikirjailija tukeutuu autenttiseen aineistoon, jää viime kädessä oppimateriaalin laatijan ratkaistavaksi. Autenttisten keskustelujen hankinta ja niiden muokkaaminen dialogeiksi on toki aikaa vievää puuhaa ja hidastaa oppikirjan kirjoitusprosessia. Ilman tällaista tietoa autenttisista vuorovaikutuksesta on kuitenkin vaikea saada luotettavaa kuvaa siitä, millaiset ilmaukset ja millainen kielellinen käyttäytyminen ovat tyypillisiä tietylle tilanteelle. Oma intuitiomme kielenkäytöstämme saattaa erota radikaalistikin siitä, millaista kieltä todellisuudessa käytämme. Jos oppikirjan vuorovaikutuksen kuvaus rakentuu pelkästään kirjantekijöiden intuition varaan, kuva kielestä saattaa jäädä puutteelliseksi ja yksipuoliseksi.

Puhutun kielen mallintamisessa on myös muistettava, että pelkästään kirjoitetun kanavan kautta esitellyllä puheella on rajoitteensa vuorovaikutuksen kuvauksessa. Esimerkiksi asiointitilanteiden ominaisluonnetta ja niihin liittyviä kohteliaisuuspiirteitä on vaikea kuvata ainoastaan verbaalin käyttäytymisen tasolla: prosodia ja ei-kielellinen toiminta voivat olla vuorovaikutuksessa yhtä oleellisia tai olennaisempiäkin. Erityisen olennainen prosodia saattaa olla siinä, tulkitaanko puhuja kohteliaaksi vai epäkohteliaaksi (ks. Gumperz 1982; Culpeper 2005, 2011: 145–154; myös Lauranto 2004: 114–115). Prosodian ja kohteliaisuuden yhteydestä on suomessa olemassa kuitenkin hyvin niukasti tutkimusta. Suomen kielen prosodian opettamista ja oppimista ovat kuitenkin pohtineet Straszer ja Brown (toim. 2004) ja erityisesti Aho (2004). Se, miten prosodiaa käytännössä voisi opettaa, on haaste, jota tulevaisuuden S2-opetuksessa tullaan varmasti pohtimaan enemmän. Yksi mahdollinen apuväline käytännön opetuksessa on ainakin se, että kirjoitettujen dialogien asemesta tai niiden lisäksi prosodisia merkityksiä ja muuta ei-kielellistä käyttäytymistä, kuten eleitä, voisi havainnollistaa myös videoitujen tilanteiden avulla.

Vielä pari vuosikymmentä sitten puhutusta kielestä on ollut vain vähän tutkimustietoa, eikä oppikirjantekijöillä ole ollut käytettävissään sitä tietoa kielen tilanteisesta vaihtelusta, joka nykyään on saatavillamme. Viimeaikainen suomen kielen tutkimus on kuitenkin suuntautunut puhuttuun kieleen, ja erityisesti keskustelunanalyysi on tuonut paljon uutta tietoa suomalaisten kielenkäytöstä. Tämä kielitieto ei kuitenkaan ole vielä – yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta (Eichhorn, Lehtimaja & Voipio 2003; Bessonoff & Hämäläinen 2008; Kela, Korpela & Lehtinen 2010) – yltänyt oppikirjoihin. Olemassa oleva tutkimustieto onkin usein vaikeasti löydettävissä ja usein hy-

vin teoreettisessa muodossa, kuten väitöskirjoina. Tämän kuulun kaventamiseen tarvitaan tutkimuksen ja opetuksen yhteistyötä. Tutkimalla erilaisia tilannetyyppejä saavutamme tietoa siitä, millaiset kielelliset toimintatavat ovat missäkin tilanne- ja toimintatyypeissä tyypillisiä ja tilanteeseen soveltuvia ja mitkä vastaavasti voidaan näissä tilanteissa tulkita yli- tai epäkohteliaiksi. Tällaisen tiedon perusteella voidaan tehdä myös kielenopetuksessa väistämättä tarvittavia yleistyksiä.

4.2 Tilannetyypinen variaatio ja kohteliaisuus

Toinen olennainen tutkimuksestani kumpuava seikka dialogien laadinnassa onkin kielen tilannetyypisen variaation huomioiminen ja tähän liittyvä kohteliaisuus. Oppikirjoissa kielellinen käyttäytyminen ilmaistaan usein yleisinä, tilanteesta riippumattomina malleina ja sääntöinä, kuten konditionaali kohteliaan pyynnön tunnuksena (esim. *sai-sinko lasin vettä?*) ja imperatiivi epäkohteliaan (esim. *anna vettä!*). Erilaiset yleistykset ovat kielenopetuksessa luonnollisesti väistämättömiä ja välttämättömiä. Esimerkiksi tavaroiden ja palvelujen pyytäminen on kuitenkin niin monimuotoista toimintaa, että yhdestä tyypillisestä kohteliaasta pyynnöstä puhuminen ei tee näille kielellisille ilmiöille oikeutta. Kieltä opiskellaan tiettyjä käyttötarkoituksia ja tilanteita varten – ei ole olemassa tilanteesta riippumatonta kieltä. Erilaisille tilanteille on ominaista niille tyypillinen kielenkäyttö ja keskustelun rakentuminen, ja eri tilanteiden välillä on sekä yhtäläisyyksiä että eroja.

Tilannetyypinen käytös ja kohteliaisuus, kuten muutkin pragmatiikkaan liittyvät ilmiöt, ovat kontekstisidonnaisia, eikä niitä voida opettaa yhtä selväpiirteisesti kuin esimerkiksi kielipiillisiä sääntöjä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö kohteliaisuudesta voisi sanoa mitään, vaan sitä, että kielellinen toiminta, kielelliset rakenteet ja niihin liitettävät tulkinnat on aina kytkettävä tilannekontekstiinsa. Oppikirjoissa voisikin tuoda nykyistä eksplisiittisemmin esille sen, miten tilannesidonnaista toimintaa juuri pyytäminen on ja miten kielellisiin ilmauksiin liitettävät merkitykset – esimerkiksi kohteliaisuus – varioivat tilanteen mukaan. Kaiken variaation huomioiminen ei toki ole mahdollista. Variaatiota ei kuitenkaan voi jättää huomiotta, jos halutaan antaa opiskelijoille edustavia malleja tilannetyypisestä kielenkäytöstä ja välineitä tämän vaihtelun havaitsemiseen ja tulkitsemiseen.

Eroja voisi tuoda esiin vähintään siinä, missä ne ovat suurimmillaan: esimerkiksi rutiinimaisissa asiointitilanteissa tyypillinen tuotteen pyyntö muotoillaan usein nominausekkeella (esim. *kaks kahvia*) (ks. tarkemmin Raevaara & Sorjonen 2006; Sorjonen, Raevaara & Lappalainen 2009). Lähes kaikissa oppikirjoissa kohtelias pyyntö kuitenkin samastetaan konditionaalimuotoon ja usein myös *voida*-verbiin (esim. *sai-sinko kaksi kahvia; voisinko saada kaksi kahvia*). Rutiinimaisissa tilanteissa tyypillinen ilmaus (*kaks kahvia*) eroaa kuitenkin suuresti tällaisesta pyynnöstä. Kyse ei ole siitä, että *kaks kahvia* -pyyntö olisi tilanteessaan epäkohtelias: pyynnöt vain ovat tyypillisiä eri tilanteissa. Sellaisia rakenteita, joissa pyyntö esitetään kysymyslause- ja konditionaalimuotoisena, tuskin edes kannattaakaan yhdistää rutiinimaisiin pyyntöihin asiointi-

dialogeissa. Nykyisissä oppikirjoissa tilannetyyppi ja kielellinen ilmaisu eivät sen sijaan useinkaan kohtaa.

S2-oppikirjatradition vahvaa rakenteiden ja dialogien sidosta voisi ylipäänsä kyseenalaistaa: kannattaako tiettyjä kieliopin muotoja edes harjoittaa dialogimaisten vuorovaikutusmallien kautta, jos mallit eivät kuvaa luotettavasti vuorovaikutusta? Sellainen oppikirjankirjoitustraditio, jossa lähtökohdaksi otetaan kielen rakennepiirre, jota yritetään upottaa dialogeihin, on ristiriitainen nykyisten funktionaalisten oppimiskäsitusten ja tavoitteiden kanssa. Funktionaalisuus ei tarkoita kuitenkaan rakenteista luopumista, ja – kuten kaikki S2-oppikirjojen tekijät tietävät – suomen kaltaisessa syntetisessä kielessä morfologian hallinta on oleellinen osa kielitaitoa. Jos liikkeelle kuitenkin lähdettäisiin toiminnasta (esim. pyytäminen) ja vuorovaikutustilanteesta (esim. tietty asiointitilanne) eikä opeteltavasta rakenteesta (esim. konditionaali tai objekti), vuorovaikutus rakentuisi aidommin juuri kyseiselle vuorovaikutustilanteelle ominaisista lähtökohdista ja kuvaisi todennäköisemmin tilanteeseen soveltuvaa kieltä.

4.3 Valinnanvapaus

Kolmas seikka, joka nousee esiin, kun pohditaan vuorovaikutusmallien esittämistä kielenoppijoille, liittyy laajempaan kysymykseen oppijan kielellisestä identiteetistä ja jopa eräänlaisesta kulttuurisesta koskemattomuudesta. Tarvitseeko oppijan ylipäänsä jäljitellä syntyperäisen puhujan puhetta ja pitääkö oppikirjadialogien edes toimia vuorovaikutusmalleina? Syntyperäisten puhujien tai dialogien jäljittelystä puhutaan usein kielteisessä sävyssä (mm. Cook 1998). Toisen kielen oppija voikin tietoisesti haluta erottua syntyperäisistä puhujista ja säilyttää oman kulttuurisen, etnisen ja persoonallisen identiteettinsä (ks. Blum-Kulka 1991: 269–270). Olennainen kysymys onkin, miten kielenoppija voi samaan aikaan sekä ”olla minä” eli säilyttää oman kulttuurisen identiteettinsä että sopeutua kohdekielisessä yhteisössä olennaisiin sosiaalisiin konventioihin (ks. Armour 1998: 194).

Oppikirjadialogit esittävät lukijalle vuorovaikutusmalleja; idealisoidun ja normatiivisenkin kuvan lähinnä kohdekielisten puhujien kielellisestä käytöksestä eri tilanteissa. Yksi tapa edesauttaa sitä, että opiskelija kokisi dialogitekstit merkityksellisiksi, olisi-kin se, että kielenoppija otettaisiin teksteihin mukaan – että dialogit kuvaisivat kakkoskielisten ja natiivien välisiä keskusteluja. Tällöin ne esittäisivät luontevasti myös vuorovaikutukseen oleellisesti kuuluvia ymmärtämisiongelmiä ja niiden ratkaisuja.⁴ Autenttista materiaalia tällaisista keskusteluista alkaa jo olla saatavilla (ks. esim. Kurhila 1996; Lilja 2010).

Toisaalta, vaikka dialogeissa kuvattaisiin ainoastaan natiivien välistä vuorovaikutusta, se ei automaattisesti tarkoita sitä, että kielenoppijan tulisi kopioida mallidialogeja sellaisenaan. Dialogit, jotka kuvaavat luontevasti kohdekielistä vuorovaikutusta,

4. Ymmärtämisiongelmiä ei toki luonnollisestikaan esiinny vain kakkoskielisissä keskusteluissa vaan myös äidinkielisten puhujien välisissä keskusteluissa.

voivat parhaimmillaan lisätä kielenoppijan ymmärrystä siitä, millaista on tyypillinen kohdekielinen käytös missäkin tilanteessa. Toinen tapa tekstien autentisoimiselle onkin se, että oppija toimii ikään kuin tarkkailijan roolissa, jolloin hän voi omaksua kriittisen, analyttisen näkökulman teksteihin (Gavioli & Aston 2001). Tämä kriittisyys liittyy myös tietoisuuteen siitä, millainen kielellinen käyttäytyminen on tyypillistä ja tilanteeseen soveltuva omalla äidinkielellä, millainen kohdekielellä: kun oppija on tietoinen, hän on myös kriittinen, ja tällöin hänellä säilyy vapaus valita.

Yksi olennainen tekijä oppikirjan esittelemän kielen yhteydessä onkin valinnan vapaus. Jotta oppija voisi valita, miten hän itseään ilmaisee kohdekielellä, hänellä on oltava, mistä valita: hänellä on oltava tietoa kielestä, siitä, mitä vaihtoehtoisia ilmauksia kieleen sisältyy ja mikä on missäkin tilanteessa tyypillistä tai epätyypillistä ja toisaalta kohteliasta tai epäkohteliasta. Thomas (1983: 96) onkin todennut, että kielenopetuksen tulisi auttaa oppijoita ilmaisemaan itseään juuri sillä tavalla, minkä he itse valitsevat ja opettaa käyttäytymistä *tahattomasti* epä- tai ylikohteliaasti. (Ks. myös Lauranto 1995.) Jotta kielenoppijat voisivat ilmaista itseään tavoilla, jotka mahdollistavat tietynlaisen kielellisen identiteetin, heillä tulisi myös olla tietoa erilaisten kielellisten valintojen yhteydestä kohteliaisuuteen ja epäkohteliaisuuteen. Olennaista on siis tarjota malleja, mutta lopulta oppija itse päättää, miten hän puhuu ja missä määrin hän soveltaa opittua omaan puheeseensa – mikä on hänen oma kielellinen identiteettinsä. Parhaimmillaan oppijat kokevat opiskeltavan asian itselleen merkitykselliseksi ja pystyvät yhdistämään sen omaan kokemusmaailmaansa.

5 Lopuksi

Oppikirjoista ja oppimisesta puhuttaessa on muistettava, että oppikirjat dialogeeneen ovat vain yksi osa oppimiskontekstia. Toisen kielen oppiminen on monimuotoinen prosessi, johon vaikuttavat monet tekijät ja joista vain osa liittyy luokkahuoneeseen ja sen sisäiseen vuorovaikutukseen. Monista muista (pragmaattiseen) kielitaitoon vaikuttavista tekijöistä oppimateriaali eroaa kuitenkin siinä, että siihen on mahdollista vaikuttaa.

Olennaisinta oppikirjan toimivuuden kannalta on lopulta se, mitä oppikirjalla tehdään, minkälaista vuorovaikutusta ja toimintaa sen käyttöön liittyy. Vaikka oppikirja olisi laadittu toiminnallisista lähtökohdista ja esittelisi autenttisia vuorovaikutustilanteita, sitä voidaan käyttää tehottomasti ja ei-kommunikatiivisesti, esimerkiksi kehottamalla oppijaa kopioimaan tai imitoimaan dialogien vuoroja sellaisenaan. Oppikirjan merkitys ei siis ole siinä, että se tarjoaisi kieltä, joka sellaisenaan siirtyy oppijaan, vaan siinä, miten oppikirjan tarjoamaa kielenainesta hyödynnetään. Toimiva oppikirja voi oppimistilanteessa tarjota pohjan, eräänlaisen ponnahduslaidan kielenkäytölle. Jos opiskelija kokee oppikirjan esittämät tekstit mielekkäiksi ja omassa arjessaan relevantteiksi, ne myös tarjoavat mahdollisuuksia merkitykselliseen toimintaan. Tällöin kielenoppija ei ole vain staattinen ja passiivinen dialogien vastaanottaja vaan – Widdow-

sonin (1978; 1998) käsitettä käyttäen – kykenee itse autentisoimaan niitä; tekemään ne merkityksellisiksi.

Sanat ja ilmaukset eivät kannu mukanaan vain asiasisältöjä vaan myös ihmisten välisiä merkityksiä; niillä paitsi ostetaan ja myydään, pyydetään ja vaihdetaan myös rakennetaan suhdetta vastapuoleen ja ilmaistaan puhujan käsitys tästä suhteesta. Jotta opiskelija osaisi käyttää kieltä tilanteisesti sopivilla tavoilla, hänellä on oltava realistinen kuva kielestä ja siihen liittyvästä variaatiosta. Vasta tällöin toisen kielen puhuja voi itsenäisesti ja aidosti valita, millaista kieltä hän käyttää.

Kirjoittaja toimii fiskan opettajana Svenska handelshögskolanissa ja on kirjoittanut väitöskirjan S2-oppikirjojen dialogeista.

Lähteet

- AALTO, EIJA 1997: Oppimateriaalien muuttuvat oppimiskäsitykset. – Anna-Maija Raanamo & Paula Tuomikoski (toim.), *Kielisillan rakentajat. Katsaus ulkomaanlehtori- ja kielikurssitoimintaan ja toiminnan arviointi* s. 46–51. Helsinki: Edita.
- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 s. 401–423.
- AHO, EIJA 2004: Prosodian asema toisen ja vieraan kielen opetuksessa. – Boglárka Straszer & Anneli Brown (toim.), *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä* s. 9–46. Kakkoskieli 5. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- ARMOUR, WILLIAM 1998: Putting more than words in their mouths. Using model dialogues to construct social reality in the Japanese language classroom. – *Japanese Studies* 2 s. 181–198.
- BESSONOFF, SALLI-MARJA – HÄMÄLÄINEN, EILA 2008. *Tilanteesta toiseen. A Finnish course*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- BLUM-KULKA, SHOSHANA 1991: Interlanguage pragmatics. The case of requests. – Robert Phillipson, Eric Kellerman, Larry Selinker, Mike Sharwood & Merrill Swain (toim.), *Foreign/second language pedagogy research* s. 255–272. Clevedon: Multilingual Matters.
- CARTER, RONALD 1998: Orders of reality. CANCODE, communication and culture. – *ELT Journal* 52 s. 43–56.
- COOK, GUY 1998: The uses of reality. A reply to Ronald Carter. – *ELT Journal* 52 s. 57–63.
- CULPEPER, JONATHAN 2005: Impoliteness and entertainment in the television quiz show. The Weakest Link. – *Journal of Politeness Research* 1 s. 35–72.
- 2011: *Impoliteness. Using language to cause offence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- EICHHORN, MAILA – LEHTIMAJA, INKERI – VOIPIO, SANNA 2003: *Puhutaan asiaa. Aitojen asiointikeskustelujen pohjalta laadittu oppimateriaali maahanmuuttajien suomen kielen opetukseen*. Hamina: Jamilahden kansanopisto.
- GAVIOLI, LAURA – ASTON, GUY 2001: Enriching reality. Language corpora in language pedagogy. – *ELT Journal* 55 s. 238–246.
- GEBER, ERIK 1996: *Suomen kielen kontrastiivinen opas*. Helsinki: Opetushallitus.
- GUMPERZ, JOHN 1982: *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUSTAVSSON, LENNART 1990: Ta talspråket på allvar. Om talspråknormer och skriftspråks-normer I Sv2 undervisningen. – Ulrika Nettelbladt & Gisela Håkansson (toim.), *Samtal och språkundervisning. Studier till Lennart Gustavssons minne* s. 221–233. Linköping Studies in Arts and Science 60. Linköping: Linköping University.
- HAAPALA, JOHANNA 2003: ”Anteeksi, voitteko puhua hitaasti” vai ”Ole sinä hiljaa, mies”? Kohteliaisuus suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjojen dialogien direktiiveissä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HAKULINEN, AULI 2002: Ovatko puhuttu ja kirjoitettu kieli erkaantuneet toisistaan? Esitelmä Suomen kielen lautakunnan syysseminaarissa Nykysuomi ja sen huolto 11.10.2002.
- HALONEN, MIA – KOKKONEN, MARJA 2008: ”Loppu-ännät puuttuu!” ”Toivotaan sujuvaa puhetta”. Lapsi- ja aikuisoppijoiden kielenoppimis- ja arviointikontekstien erot. – Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.), *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* s. 109–139. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- HM = HEIKKILÄ, SATU – MAJAKANGAS, PIRKKO 2008 [2002]: *Hyvin menee! Suomea aikuisille*. Helsinki: Otava.
- KAIVAPALU, ANNEKATRIN 2005: *Lähdekieli kohdekielen oppimisen apuna*. Jyväskylä studies in humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2001: Vuorovaikutuksen näkökulma ja toisen kielen käytön tutkimus. – Mia Halonen & Sara Routarinne (toim.), *Keskusteluanalyysin näkymiä* s. 105–121. Kieli 13. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KARLSSON, FRED 1982: *Suomen peruskieloppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KELA, MARIA 2010: Autenttisesta dialogista ammatillisen kielenopetuksen materiaaliksi. – Mikael Garant & Mirja Kinnunen (toim.), *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri*. AFinLAN vuosikirja 2010 s. 29–45. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 68. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- KELA, MARIA – KORPELA, EVELIINA – LEHTINEN, PÄIVI 2010: *Sairaalan hyvää suomea. Terveysalan suomea maahanmuuttajille*. Helsinki: Edita.
- KK = KENTTÄLÄ, MARJUKKA 2008 [1998]: *Kieli käyttöön 1*. Helsinki: Yliopistopaino.
- KOTUS = Kotimaisten kielten asiointikeskusteluhankkeessa (2002–2007) kerätty

asiointikeskusteluaineisto.

- KURHILA, SALLA 1996: Kulttuurisen normin rikkominen vastaanottokeskustelussa. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II* s. 243–270. Kieli 10. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LAURANTO, YRJÖ 1995: Normi, rekisteri ja S2-opetus. – *Virittäjä* 99 s. 261–263.
- 2004: Puheen jaksotus, intonaatio ja välikielen pragmatiikan jäljitelty puhe. – Boglárka Straszer & Anneli Brown (toim.), *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä* s. 47–116. Kakkoskieli 5. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- MUSTONEN, SANNA 2005: ”Hei sta Thaimaassa”. *Thainkielisen suomenoppijan paikansijailmaukset konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, suomen kieli.
- NUUTINEN, OLLI 1996: Kielen oppikurssin laatimisesta. – Marjut Vehkanen (toim.), *Suomi toisena/vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista* s. 11–20. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Edita.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 2003: *Texts and interaction. Literary practices in the EFL classroom*. Jyväskylä studies in languages. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- PÄLLI, PEKKA – LATOMAA, SIRKKU 1997: *Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito*. Helsinki: Opetushallitus.
- RAEVAARA, LIISA – SORJONEN, MARJA-LEENA 2006: Vuorovaikutuksen osanottajien toiminta ja genre. Keskusteluanalyysin näkökulma. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim), *Genre – tekstilaji* s. 122–150. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SKA = Lepäsmä, Anna-Liisa – Silfverberg, Leena 2007 [1987]: *Suomen kielen alkeisoppikirja*. Helsinki: Finn Lectura.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: From textbook cues to dialogue. Interaction between students in English-as-a-second-language classroom. Käsikirjoitus. Department of TESL/Applied Linguistics. University of California, Los Angeles (UCLA).
- SORJONEN, MARJA-LEENA – RAEVAARA, LIISA – LAPPALAINEN, HANNA 2009: Mä otan tän. Käynnin syyn esittämisen tavat R-kioskillä. – Hanna Lappalainen & Liisa Raevaara (toim.), *Kieli kioskillä. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista* s. 90–119. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SS = Nuutinen, Olli 2007 [1977]: *Suomea suomeksi I*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- STRASZER, BOGLÁRKA – BROWN, ANNELI (toim.) 2004: *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä*. Kakkoskieli 5. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- SUNDERLAND, JANE – COWLEY, MAIRE – RAHIM, FAUZIAH ABDU – LEONZAKOU, CHRISTINA – SHATCK, JULIE 2001: From Bias ”In the text” to ”Teacher talk around the text”. An exploration of teacher discourse and gendered foreign lan-

- guage textbooks. – *Language and education* 11 s. 251–286.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TANNER, JOHANNA 2008: S2-oppikirjojen dialogien tarkastelua. – Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.), *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* s. 163–189. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisisa keskusteluissa*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugri-laisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/32474>
- THOMAS, JENNY 1983: Cross-cultural pragmatic failure. – *Applied linguistics* 4 s. 91–112.
- VEHKANEN, MARJUT (tekeillä): *Kieliopista kommunikaatioon. Suomi toisena ja vieraana kielenä -oppimateriaalia vuosina 1866–1953*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, suomen kieli.
- WIDDOWSON, HENRY 1978: *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Miten puhetta opetettiin S2-oppikirjoissa ennen muinoin?

1 Johdanto

Vieraan kielen puheen opettamiseen on viime vuosikymmenten aikana kiinnitetty paljon huomiota. Opetustapahtumassa on ollut keskeistä, että sekä opettaja että hänen oppilaansa puhuisivat ja käyttäisivät opittavaa vierasta kieltä runsaasti oppituntien aikana.

On hyvä muistaa, että kieltä on opiskeltu juuri puheen avulla aina antiikin ajoista lähtien. Antiikin kreikasta tosin käännettiin kielioppeja latinaksi ja näistä ryhdyttiin opiskelemaan uutta kieltä. Mutta vain oppineet opiskelivat kieliopeista. Keskiajalla oli tavallista, että poikia lähetettiin eri maihin käytännössä opiskelemaan paikallista kieltä: ruotsia, saksaa tai suomea. Tällä funktionaalisella, kielen käyttöä korostavalla opetus-traditiolla on ollut pitkät perinteet opetuksessa. Myös jo Agricolan teoksissa ääntämiseen ja lausumiseen kiinnitettiin huomiota, ja suomen kielen äänteiden lausumisen opiskelussa suomen äänteet rinnastettiin muitten kielten samalta kuulostaviin äänteisiin. Hiukan myöhemmin teoksissa alkoi olla jo kysymyksiä vastauksineen eli vuorovaikutusta. Vuonna 1644 ilmestyneessä sanakirjassa oli keskusteluopas, jossa Martinius ja Nicolaus keskustelevat koulunkäynnistä leppoisaan sävyyn. Sanakirjan keskustelu-osuuden kielet olivat latina, ruotsi, saksa ja suomi. (Häkkinen 2008.) Kaikesta edellä mainitusta huolimatta formaalilla opetustraditiolla on ollut keskeisempi asema opetustapahtumassa, kun taas kielen käyttöä korostavaa funktionaalista lähestymistapaa on pitkästä opetustraditiostaan huolimatta pidetty toistuvasti ”uutena menetelmänä” (Häkkinen 2014).

Kun kirjoitustaito ja sen mukanaan tuoma lukutaito aikanaan saavutettiin, oli luonnollista, että kiinnostus siirtyi kirjoitettuun kieleen ja eri kielten kielioppien laatimiseen. Näin tapahtui myös Suomessa. Kirjoitettua tekstiä ja käännoästä pidettiin kieliopin opetuksen tärkeänä tukena: kirjoituksista voitiin löytää kaikki opittavan kielen kielioppiin liittyvät piirteet. Kun kielioppeja oli kirjoitettu riittävästi ja formaali yleis-kieli oli saavutettu, huomattiin, että vieraan kielen taito keskittyi kieliopin, tekstien ja käännoksen hallitsemiseen. Vaikka latinan kieli menetti valistuksen ajalla asemansa tieteen kielenä, klassisen latinan opiskelu ja sen kieliopin ja retoriikan analysointi säi-

lyttivät asemansa vieraan kielen opetuksen mallina 1600-luvulta aina 1800-luvulle asti. Myös Suomen kielen ensimmäisissä kieliopeissa oli sama kontrastiivinen ote – latinan kielioppi oli kieli, johon kuvattavaa kieltä verrattiin. Vuosina 1840–1940 vieraan kielen opetus perustui sekä Euroopassa että Suomessa latinan opiskeluun. Tuolloin opetusmenetelmänä oli niin kutsuttu kielioppi–käännös-metodi, jossa pääpaino oli lukemisessa ja kirjoittamisessa. Kielenopetuksen ja harjoittelun kohde oli lause. Lauseiden kääntäminen oli opetusmetodin keskiössä, eikä puhumiseen tai kuuntelemiseen kiinnitetty huomiota. Menetelmä on edelleen jossain muodossa käytössä eri puolilla maailmaa. Sitä käytetään vieraan kielen opetuksessa esimerkiksi tapauksessa, jossa opiskelun päätarkoitus on kirjoitetun tekstin ymmärtäminen (Laihiala-Kankainen 1993: 38–43, 217, 230–231; Jaakkola 1997: 53–54).

2 Oppikirjojen dialogit

Vaikka kielioppi–käännös-metodi olikin puheen opetusta ajatellen passiivinen, on selvää, että vieraan kielen oppitunneilla luokkahuoneissa ja yliopiston luentosaleissa kysyttiin ja vastattiin. Luultavasti oppikirjojen dialogeilla on ollut puheen mallintamisessa oma merkityksensä. Oppikirjadialogillahan on omat piirteensä, jotka erottavat sen autenttisesta keskustelusta. Piirteet liittyvät tiettyihin institutionaalisiin asiointitilanteisiin ja niihin liittyviin henkilörooleihin. Autenttisessa keskustelussa käytetään usein puhekielen koodia, kun taas oppikirjadialogeissa on tavallisesti kirjakielen koodi. Vieraan kielen oppikirjan dialogeissa puheenvuorot ovat usein lähes täydellinen vieruspari, joissa tervehditään, kysytään ja vastataan. Puheenvuorot ovat syntaktisesti täydellisiä, toisiaan seuraavia lauseita. (Tanner 2012: 32–33.) Kielen oppikirjojen historiallisessa perspektiivissä opiskelijan itsenäinen työskentely keskittyi kuitenkin Karvosen (1995: 216–217) väitöskirjassaan mainitsemaan ulkolukuun ja käännösharjoituksiin. Oppikirjasta ja opetustilanteesta tuli tuolloin mekaaninen, eivätkä edellä mainitut keinot edistäneet opiskelijan itsenäistä ajattelua ja kielen tuottamista.

2.1 Kysymys–vastaus-parit

Kysymys ja vastaus ilman johtolauseita eli vapaa suora esitys (ISK 2004: § 1463–1464) oli yleinen varhaisissa oppikirjoissa, kuten esimerkeissä 1–2.

- (1) Kto tot mužšhina? On naž djadja. Tšja eta kniga? Ona (se) moja. – –
Kenen kanssa sinä tänne tulit? Minä tulin nuoremman sisareni kanssa. Ketä te haette? Me haemme vanhempiamme. – – (Kockström 1914: 68–69)
- (2) Mis-sä Kaa-rlo ja Ee-ro nyt o-vat? – He o-vat kou-lus-sa.
– Mis-sä kou-lus-sa he käy-vät? – He käy-vät tuos-sa kou-lus-sa, jo-ka on tuos-sa i-sos-sa ta-los-sa, jos-sa he a-su-vat. (Dannholm 1885: 6)

Esimerkissä 2 Dannholmin kysymykset ja vastaukset ovat sisällöllisesti löyhästi toisiinsa sidottuja. Esimerkeissä 1–2 harjoitellaan kielioppiin liittyviä kielen piirteitä: nominitaivutusta, yksikön genetiivin ja inessiivin käyttöä, kysymyslauseen muodostamista ja kysymykseen vastaamista.

Oppikirjan kirjoittajan ja sen käyttäjän suhde yli sata vuotta sitten oli omanlaisensa. Koululaisille kirjoitettujen oppikirjojen tekstit ovat joko kaunokirjallisia tai muita autenttisia tekstejä, kirjoittajan itse laatimia tekstejä tai oppikirjan kappaleet koostuvat virkkeistä, joilla toisinaan on temaattinen yhteys toisiinsa. Kuvatun ajanjakson oppikirjoissa on tekstejä, joiden sekaan on upotettu dialogi- ja asiaproosamaista kerrontaa. Niissä opetetaan oppilasta kysymyslauseen avulla vastaamaan tietyllä tavalla niin, että vastaus harjaannuttaa jotakin tiettyä kielioppiasiaa. Sisällöt ovat suomenkielisellet luki-jalle selviä niistä erottuvan kielioppiaineksen vuoksi. Dialogien avulla opiskelija saattoi kuitenkin oppia erilaisia keskustelumalleja, alkeisopetukselle välttämättömiä keskustelurutiineja, sanastoa ja kielen rakenteita (Tanner 2012: 33).

Seuraavassa esimerkissä 3 (Kockström 1914: 7) harjoitetaan subjektin nominatiivisijaa sekä aktiivin indikatiivin preesensin eri persoonamuotoja. Tässä esimerkit ovat vapaasti tuotetun vastauksen kielipedagogiikan vuoksi merkityksellisempiä kuin kirjassa valmiiksi annetut vastaukset (vrt. Tanner 2012: 37).

- (3) Kataja kasvaa. Katajat kasvavat. Koska suutari tulee tänne? Mihin räätäli nyt menee? Lukkariit laulavat. Missä lukkari nyt asuu? Mistä lukkari nyt tulee? Suutari ja räätäli asuivat täällä – –. Mihin sinä menet? Koska te tulette tänne? Varsat juoksevat pois, jos te menette sinne. – – (Kockström 1914: 7)

Kysymykset, joihin ei oppikirjassa ole kirjoitettu vastausta, edustavat epätäydellistä oppikirjadiologiaa. Muutamissa oppikirjoissa pyydetään vastaamaan kysymyksiin. Se onkin kehittyneempi vieraan kielen puheen opetuksen menetelmä verrattuna pelkkiä kysymyksiä sisältäviin teksteihin. Kysymykseen pyydettyt vastaukset esimerkeissä 4–6 edustavat nykyisen kielen oppikirjan tehtäväosuutta.

- (4) Kysymyksiä; Mitä vallankumous antoi työläisille? Mitä talonpojalle? Mitä Venäjän kansoille? Minkälainen valta tuli? Kuka voitti Lokakuussa? Kenen valta on neuvostovalta? Onko Suomessa neuvostovalta vai porvarin valta? (Salo 1932: 28)
- (5) Svava på frågorna: Missä olette? Mistä tulette? Minne menette?
Med följande ord: suomalainen sauna, linja-autoasema, satama, kaunis puutarha, suuri sairaala, pieni kävely(yttre lokalk.), jono, uida, katsoa jalkapalloottelua. (Englund 1946: 19)

(6) **Feladat. (Tehtävä.)**

Feleljünk a következő kérdésekre magunk szerezstette mondatokban.

Kysymyksiä:

Kutka matkustivat kerran yhdessä?

Kuinka he matkustivat?

Kuka puhui ensin?

Mitä kissa sanoi?

Miksi kissa pelkäsi? – – (Györffy 1939: 29)

Oppikirjoissa on esimerkkien 4–6 kaltaisia kysymysluetteloita. Kysymysten luettelo on yhdenlaisen oppikirjatekstin laji oppikirjoissa 1800–1900-lukujen taitteessa. Vastaavaa kysymysluetteloä käytetään edelleen esimerkiksi Venäjällä koululaisten ja Virossa aikuisopiskelijoiden suomi vieraana kielenä -oppikirjoissa (Leiponen 2000: 67; Kuusk 2002: 55).

Vanhoissa 1800-luvun oppikirjojen teksteissä esiintyneet kysymys–vastaus-parit olivat tuon ajan oppikirjoissa yleisiä. Ne erottuvat omaksi tekstilajikseen, joka puuttuu 1900-luvun uusimpien oppikirjojen teksteistä kokonaan. Tilalle tulivat 1940-luvulta lähtien (Laatikainen 1940; Englund 1942; Englund & Wolf 1953) tekstien sisällöistä tehdyt avoimet kysymykset ja varsinaisen dialogin määreet täyttävät dialogit, jotka sisältävät tyypilliset typografiset tunnukset, lainausmerkit tai dialogin aloitukseen kuuluvat dialogia merkitsevät ajatusviivat.

2.1.2 Varsinaiset dialogit

Dialogeja alkaa esiintyä aikuisoppikirjoissa myöhemmin 1900-luvulla. Tekstit ovat leppoisaä jutustelua. Dialogien keskustelijat on nimetty tai ne ovat nimettömiä esimerkiksi silloin, kun kyseessä on palvelus asiakkaan ja toimihenkilön välillä. Ekvall (2001: 77) puhuukin oppikirjan kirjoittajasta, joka ottaa opettajan roolin teksteillään ja houkuttelee näin oppilaat itsenäiseen työskentelyyn. Colliander (1941: 255) tekee näin (ks. esim. 7).

(7) **Kapitel 6.**

– Tuletko huomenaamalla satamaan Niiloa vastaan? Hän sähkötti eilen, että hän tulee tänään Tukholmasta. Muistat kai, että hän muutti Ruotsiin toistakymmentä vuotta sitten, jolloin hän oli vasta kymmenen vuoden ikäinen. Näin sanomalehdestä, että Niilon isä kuoli heinäkuussa ja arvelen, että Niilo nyt muuttaa taas Suomeen. – –

Esimerkissä 8 nimeltä mainitsematon naishenkilö tulee kylään, Kalle menee avaamaan oven ja palvelijatar Helmi keittää kahvit. Teksti edustaa dialogia nimeltä mainitsemattomien rouvien kesken.

- (8) Nyt ovikello soi. Mene, Kalle, pian ja avaa ovi! – No, hyvää iltaa! Sepä(s) yllätys! Hauska tavata taas pitkästä aikaa! – – Sanokaa(s) mitä saan tarjota? Kahviako vai teetä? – Älkää, hyvä Rouva vaivautuko! – (Älkää puhuko) jou-tavia! Totta kai jotain juomme. Odottakaa hetkinen! (Rouva poistuu. Rouvan ääni kuuluu: Helmi, tuokaa kahvipannu sisään! – – Maistakaa vielä tätä kak-kua! Mitä(s) sanotte? – Kylläpä(s) olette etevä emäntä. – – (Englund 1946: 16)

Esimerkki on Englundin radiokurssista, minkä voi aistia tekstin ”kuunnelmallisesta” sisällöstä.

Keskustelun tekee seuraavassa esimerkissä 9 tämän päivän vastaavasta oppikirja-dialogista poikkeavaksi muun muassa huutomerkkien runsas käyttö ja ilmestymisajan-kohdalle tyypilliset henkilöiden esittely- ja teitittelymuodot.

- (9) Samtal 9.
Esittely.

Tunneteko tuon herran? – Kyllä, hän omistaa suuren tukkuliikkeen monine sivuliikkeineen. – Tahdotteko olla niin ystävällinen ja esitellä (esittää) mi-nut hänelle! Minä toimin samalla (liike-) alalla ja olen tämän alan tehtaiden edustaja. – Ilmielin! – Saanko esitellä teille maisteri Aallon? Kauppaneuvos Niemi! – Kiitoksia! Hauska tutustua! Siirtykää minun pöytäni! – Saanko ti-lata Teille kahvia ja ehkä myös tämän paikan herkullisen leivoksen? Voimme sitten kaikessa rauhassa ilman sivullisia keskustella yhteisistä liikeasioista. (Englund 1942: 53)

Englundin oppikirjojen dialogeissa on aistittavissa hieman nykypäivän aikuisille suun-nattujen yleisoppikirjojen tyylilajia muistuttava kepeä jutusteleva ajatustenvaihto. *tah-dotteko-* ja *saanko-*alkuisten pyyntöjen käyttö tuntuu nykyperspektiivistä liioittelulta, mutta ilmestymisajankohtana ne olivat varmasti sopivan huoliteltuja kohteliaisuuskäy-tänteitä. Huutomerkkien runsas käyttö ravintolakeskusteluissa näyttäytyy tämän päi-vän lukijan silmissä puolestaan lähinnä humoristiselta.

Asiointidialogit kaupassa, torilla tai ravintolassa noudattelevat käsittelemisäni oppikirjoissa oppikirjoissa osittain tämän päivän oppikirjojen vastaavia keskusteluja. Ne on otsikoitu keskustelun aiheen mukaisesti, ja ne ovat usein kontekstittomia, eikä puhujia ole eksplikoitu. Seuraavassa vuoropuhelussa (esim. 10) käydään kaupassa ja keskustelijoina ovat palvelua pyytävä nimetön asiakas sekä nimeltä mainitsematon myyjä. Kohderyhmälle kirjoitettu keskustelu on ajankohdan huomioon ottaen toden-peräisen tuntuinen aikalaisopiskelijoiden opiskelutekstiksi.

(10) **Samtal 12.**

Hedelmäkaupassa.

--

– Tingittekö, jos ostan tavallista enemmän? – Meillä on kiinteät hinnat, mutta ehkä saan tarjota pikku tytölle (pojalle) kaupanpäälliseksi viinirypäleitä. – Kiitä kiltisti ja niiäa (kumarra) kauniisti! – Kas noin, pikku ystävä! Pidä hyvänäsi! (Englund 1942: 80)

Asiointidialogi on ollut lähes poikkeuksetta mukana myös nykyisissä S2-oppikirjoissa jokapäiväisten arkitilanteiden harjoittamista varten (esim. Heikkilä & Majakan-gas 2002: 16–19; Kokko-Zalcman 1989: 58). Esimerkin 11 kaltaisissa nykyisissä oppi-kirjadialogeissa keskustelu on niukempaa kontekstittomuuden ja anonyymikeskusteli-joiden vuoksi.

(11) KAUPASSA

– Anteeksi, en löydä sinappia.
– Se on tuolla alahyllyllä.
– Entä sokeri?
– Se on tuolla ylähyllyllä.
– Kiitos. (Lepäsmä & Silfverberg 1998: 76)

Tosin uusissa, suomi toisena ja vieraana kielenä -aikuisoppikirjoissa on myös runsaam-pia dialogiosuuksia, joissa puhujat on eksplikoitu, ja tapahtuma ja sen sijainti sekä hen-kilöt on ennen dialogia taustoitettu lyhyessä esittelytekstissä tai kertomuksessa (Kuusk 2002: 62; Högländer & Vehkanen 2001: 98).

2.1.3 Draama ja lyriikka puhetta opettamassa

Näytelmätekstien katkelmia esiintyy eniten oppikirjoihin liittyvissä lukemistoissa, joissa on esimerkiksi otteita Kaarlo Kramsun, Larin Kyöstin ja J. H. Erkon runoista ja kaunokirjallisia näytetekstejä Minna Canthin, Juhani Ahon ja Linnankosken teoksista, samoin Aleksis Kiven romaanista *Seitsemän veljestä*.

Draama, vuorosanojen jako ja teksti sisältöineen ovat kuitenkin muutakin kuin pelkkä tervehdys–vastaus–dialogi, joka koostuu tervehdyksestä ja tervehdykseen vas-taamisesta. Draaman käytöllä on koululaisten oppikirjoissa oma tehtävänsä: näytteleminen eri vuorosanajakoineen opettaa vuorovaikutuksellista käyttäytymistä ja tukee samalla tekstin ääneen lukemisen pedagogista funktiota. Samalla näytelmämuotoinen teksti harjoittaa tiettyjä kieliopillisia piirteitä. Kaunokirjallisissa autenttisissa näytteissä dialogi on tekstilajin oleellinen osa. Draamatekstien katkelmien käyttöä 1800-luvun lo-pun oppikirjoissa voidaan pitää puheen opettamisen eli kommunikatiivisen opetuksen esiasteena, koska niissä on mallinnettuja ja suhteellisen luonteivia kysymys–vastaus-pareja. Oppikirjankirjoittajilla oli kirjoissaan 1800-luvun lopulla paikoittain samoja

tekstinäytteitä – se on joko sattumaa tai samojen, hyväksi koettujen tekstien tarkoitushakuista lainausta kirjoittajien välillä.

Muiden kaunokirjallisten tekstien lisäksi oppikirjoissa esiintyy myös runoja. Runoa voi pitää oppikirjassa haastavana tekstilajina. Siitä huolimatta niitä esiintyy oppikirjoissa. Neuvosen (1935: 28, 32–33, 38) yliopiston alkeisoppikirjassa runoja on oppikirjan toisen osan autenttisten tekstien joukossa: Uno Kailaan ”Talo” (ks. esim. 12), Larin Kyöstin ”Heilani on kuin helluntai” ja Aleksis Kiven ”Sydämeni laulu”.

(12) Talo

Nous taloni yhdessä yössä –
Kenen toimesta, Herra ties.
– SE autoiko salvutyössä,
se Musta Kirvesmies? –

On taloni kylmä talo,
Sen ikkunat yöhön päin.
Epätoivon jäinen palo
On tulena liedelläin.

Ei ystävän, vieraan tulla
Ole ovea laisinkaan.
Vain kaks on ovea mulla,
Kaks: uneen ja kuolemaan.

Uno Kailas

Kaks = kaksi
Liedelläin = liedelläni
Mulla = minulla
Nous = nousi
Ties = tiesi
Ystävän = ystäväni

Neuvosen kirjan alun kappaleiden tekstien rooli on opettaa yliopiston alkeiskurssin opiskelijoille kielioppia. Niitä seuraavien autenttisten tekstien tehtävänä lienee saada opiskelija kiinnostumaan suomalaisesta kaunokirjallisuudesta ja sen avulla oppimaan jotakin suomalaisesta kulttuurista.

Oppikirjojen teksteissä on mukana myös lauluja ja laululyriikkaa. Niitä voidaan käyttää kielenopetuksen lisäksi myös propagandistisissa tai heimokansallisia aatteita ajavissa tarkoituksissa. Esimerkiksi Riihosella (toim. 1929: 59–60) runomuoto on oppikirjan propagandistinen loppuhuipennus: *Budjonnyin marssi*, *Neuvostojen puolesta*, *Punalippu* ja *Internationale*. Toisenlaisen ideologisen kontekstin ja tulkinnan aktivoi *Maamme*

laulu, joka on tekstinä mukana joissakin oppikirjoissa (Györfy 1939: 141–142). Szinyei (1916: 82–84) lisää lukemistonsa loppuun sikermän suomalaisia kansanlauluja, jotka oletettavasti opeteltiin ulkoa ja laulettiin tunnilla ja ehkä muissa kulttuuritilaisuuksissa. Aavikillakin (1902: 22, 137–140, 143–144) on oppikirjansa lopussa useampia lauluja: *Porilaisten marssi*, *Maamme*, *Suomen laulu*, *Herää, Suomi!* ja *Väinölään lapset*. Virolaiset opiskelijat oppivat tämän tekstilajin ansiosta vaativia suomen kielen rakenteita. Usein laulun tai runon lopussa on muutamia avainsanoja sisällön ymmärtämisen helpottamiseksi.

Runot ja laulut ovat kielipedagogiikan kannalta suotuisa tekstilaji, sillä niiden mieleen painamisen jälkeen opiskelija saattaa muistaa tekstin sanat sävelen ja runopoljennan muodossa paremmin kuin proosatekstin muodossa ja laulaessa harjaantuu myös kielen prosodia. Tätä tekstilajia on hyödynnetty kielenopetuksessa kautta aikojen. Sen avulla opiskelija saattaa muistaa myös kohdekielen kieliopillisesti korrekkit muodot runot ja niiden sanat muistaessaan. Oppikirjoihin lainatut katkelmat ovat usein muuttuneet oppikirjojen versioissa. Kiuru (2002: 331–352) on esimerkiksi osoittanut, että Kiven *Seitsemästä veljeksestä* on tehty yli 40 eri versiota, kun esimerkiksi kirosanoja on poistettu muokattaessa kirjoja koulujen opetustarkoituksiin.

Vaikka autenttisten kaunokirjallisten katkelmien määrä on vähentynyt tämän päivän Suomessa tehdyissä oppikirjoissa, niitä on kuitenkin lukukirjoissa (Aaltio 1981), samoin ulkomailta julkaistuissa S2-oppikirjoissa silloin, kun kysymyksessä on edistyneiden yliopisto-opiskelijoiden oppimateriaali (Karanko, Keresztes & Kniivilä 1990: 237–284, 327–354).

2.2 Puhe kunniaan!

Niin kutsutut reformistit alkoivat Euroopassa vastustaa kielioppi–käännös–menetelmää ja ryhtyivät korostamaan puhutun kielen opetusta (Richards & Rodgers 2001: 4–5, 7, 55). Reformiliikkeen pääedustajat englantilainen Henry Sweet, saksalainen Wilhelm Viëtor ja ranskalainen Paul Passy korostivat puhutun kielen tärkeyttä vieraan kielen oppimisessa ja uskoivat, että kieltä voitiin oppia vain kuuntelemalla ja jäljittelemällä kielioppi unohtaen. Reformiliike loi pohjan Euroopassa 1800-luvun lopulla keskustelu- ja fraasioppaille ja sitä seuraaville eri puheen opetusta korostaville opetusmetodeille (mts. 7; Jaakkola 1997: 54). Suomessa kielioppia vastustava didaktinen suuntaus oli 1900-luvun taitteessa jalansijaa saanut herbartilaisuus. (Koskinen 1988: 70, 90, 92.)

Ensimmäisen maailmansodan jälkeen kanssakäyminen eurooppalaisten valtioiden välillä lisääntyi ja syntyi tarve kuullun ymmärtämistä korostavan materiaalin tuottamiseen. Tämä loi tarpeen yksityisopiskeluun soveltuvien keskustelu- ja fraasioppikirjojen julkaisutoiminnalle (Richards & Rodgers 2001: 7). Maailmansotien välisenä aikana sekä Yhdysvalloissa että Euroopassa oli käytössä niin kutsuttu tilannepohjainen kielenopetusmenetelmä (*Oral Approach, Situational Language Teaching*). Sen mukaan on olemassa tietty yhteisymmärrys siitä, kuinka paljon kielioppia, lauseoppia ja sanastoa vieraan kielen alkeis-, keskitason ja edistyneiden opetuskurssilla tulee tarjota.

Suomen kouluopetuksessa tämä induktiiviseksi puheopetuksiksi nimetty opetus-tapa sai innostuneen vastaanoton 1940-luvulla. Audiolingvistinen menetelmä, joka pohjautui behavioristiseen psykologiaan ja strukturaaliseen kielitieteeseen, voitti puolestaan alaa Yhdysvalloissa 1950-luvulla. (Richards & Rodgers 2001: 38–39; Jaakkola 1997: 55.) Behavioristinen suuntaus sai väistyä 1960-luvulla kognitivismin tieltä. Se muutti käsitystä oppijasta Noam Chomskyn kielelliseen toimintaan vaikuttavien tietorakenteiden tutkimuksen avulla ja siirsi pedagogiset käsitykset opetustapahtuman passiivisesta oppijasta aktiiviseksi oman oppimistapahtumansa subjektiksi (Korhonen 2012: 47).

Opetusmenetelmät kehittyivät 1900-luvulla puheen opetusta aktivoivaan suuntaan, mutta jo 1860-luvulta lähtien (Dannholm 1885: 1) oppikirjoissa puheen opettaminen ainakin mainitaan kirjojen esipuheissa, vaikka käytännön opettamiseen ei vanhimpien oppikirjojen sisältöjen rakenteissa vielä päästäkään. Vuoden 1888 kielioppikomitean mietintö ohjasi kielenopettajien ajatuksia Suomessa, ja nimenomaan suomen äidinkielen opetuksessa vuorovaikutuksellisuus otettiin hiljalleen oppikirjojen sisällöissä huomioon (Setälä 1902). Kirjojen alkusanoissa mainittiin usein opetusmetodien ”uusista tuulista” eli puheen harjoittamisesta, mutta varhaisten oppikirjojen sisällöissä sitä ei kuitenkaan näkynyt.

2.2.1 Puhetta fraasien avulla

Fraasioppaat ja keskustelukurssit ovat samalle sivulle kahdelle palstalle ladottuja suomalaisia ja lähtökielen sanatarkkoja fraasitekstejä, joihin kuitenkin saattoi liittyä erillinen kielioppikirja tai kielioppiosuus kirjan alussa. Ne eivät rakennu kieliopin progression varaan. Ne koostuvat lähinnä lukijalle hyödyllisten lyhyiden, asiakokonaisuuksien luetteloista.

(13)	Familjeförhållanden	Perhesuhteet
	— —	
	Var är er man nu?	Missä miehenne nyt on?
	Är han också vid fronten?	Onko hänkin rintamalla? — —
		(Geijer & Nieminen 1940: 55)

Esimerkin 13 peräkkäiset fraasit muodostavat koherentin tekstin kysymys–vastausasetelmien avulla. Esimerkissä 14 taas esiintyy pelkkiä kysymyksiä eikä fraasijono siten enää ole koherentti.

(14)	— —	
	Var bor du om sommaren?	Missä asut kesällä?
	Är Helsingfors en vacker stad?	Onko Helsinki kaunis kaupunki?
	Är båda dina föräldrar i livet?	Ovatko molemmat vanhempasi elossa? — —
		(Geijer & Nieminen 1940: 68–72)

Fraasioppaiden fraasilauseet eivät nekään aina sisällä vastauksia annettuihin kysymyksiin. Tekstit ovat esimerkeissä 13–14 luettelomaisia fraasijonoja, jotka vertautuvat oppikirjojen irrallisista virkkeistä koostuviin teksteihin.

Fraasioppikirjat edustavat 1900-luvun alun matkimista, ulkolukua ja jäljittelemistä korostavaa kielenopetustyyliä, jossa kieltä uskottiin opittavan intuitiivisesti lapsen kielenomaksumisen tapaan. Todellisuudessa ne tuskin ylsivät opetuksen pedagogisiin tai vuorovaikutuksellisiinkaan tavoitteisiin (Jaakkola 1997: 54–55; Tanner 2012: 37).

2.2.2 Fraasioppaiden tekstit

Seuraavan esimerkin kaltaisia tekstejä esiintyy kielten oppikirjoissa, ei ehkä muissa oppikirjoissa. Esimerkissä 15 komennetaan siviiliväestöä suojaan ilmahälytyksen vuoksi.

- (15) Sota
- | | |
|---|--|
| Flyglarm! | Ilmahälytys! |
| Skynda er att få skydd! | Rientäkää suojaan! |
| -- | |
| Stanna inte på gatan! | Älkää viipykö kadulla! |
| -- | |
| Kom ihåg, att vi ha ständig
mörkläggning (krigsbelysning). | Muistakaa, että meillä on
sotavalaistus. |
| Under mörkläggningen får det
inte synas något ljus från något
rum. -- | Pimennyksen aikana ei
huoneista saa näkyä valoa.
(Geijer & Nieminen 1940: 83–87) |

Hämäläisen Langenscheidt-kielikurssisarjaan kuuluvassa taskukirjassa on irrallisia lauseita ja aakkosjärjestyksellinen sanasto, joka on järjestetty aihepiireittäin. Oppikirja on eräänlainen sanakirja, jossa aihepiireittäin luetellaan sanoja ja sanontoja luetteloina. Luettelot ovatkin fraasikirjojen tyypillinen tapa opettaa kieltä. Luetteloilla ikään kuin tehostettiin tätä kielenoppimisen mallia, jossa ilman opettajaa, ”nopeasti ja vaivattomasti” opiskeltiin uutta kieltä. Tämä taskukirja on eräs tiennäyttävä tuleville sanakirjoille ja matkaoppaille, jotka vielä tänäänkin sisältävät kohdekielen fraaseja, maantuntemusta ja kielioppia.

Polyglott Kunze -kirjassa ei ole kertojaa, ja sen dialogit ovat ilman henkilönnimiä (esim. 16).

- (16) -- Hohen Seegang
- | | |
|-------------------------|---------------------------------|
| Waren Sie seekrank? | On ankara merenkäynti. |
| Ja, einige Tage. | Olitteko merikipeä? |
| Ich werde nie seekrank. | Olin, muutaman päivän. |
| | Minä en ole koskaan merisairas. |

Wir hatten viele Vergnügungen an Bord Gesang	Laivalla on paljon huvittavaa ajanvietettä Laulua – – (Polyglott Kuntze: 8)
---	---

Fraasisanakirjojen esimerkkitekstit koostuvat fraasien luetteloista, joissa irralliset, ”hyödylliset” lauseet seuraavat toisiaan. Löyhä juoni voi hetken olla mukana fraaseissa. Juonellisena dialogimuodossa tekstit saattavat täyttää paikoittain myös fraasidialogin kriteerit. Fraasioppaissa kirjojen sisällöllinen rakenne on samanlainen kaksipalstainen malli, jossa samat lauseet esiintyvät kohde- ja oppijankielellä oppikirjan sivuilla rinnakkain. Neuhausin (1919: 38) Gaspeyn-Otton-Sauerin-menetelmään perustuva keskustelun opetusta korostava oppikirja on kaupalliseen opetustarkoitukseen kirjoitettu kirja. Siinä on tavanomaisen kielenopetuksen ohella tekstikappaleiden loppussa käytännön elämän liittyviä hyödyllisiä fraaseja, joiden otsikko on ”Übung und Beispiele” (esim. 17).

(17) Übung 2.

Hänellä on hyvät päivät	er hat gute Tage.
Hyvää päivää	guten Tag.
Olkaa niin hyvä!	Seien Sie so freundlich (gütig)!
Sepä oli utta minulle	dass war neu für mich – –

Saksan kielen *Übung* ei esimerkissä 17 sisällöllisesti vastaa tämän päivän kielen oppikirjan harjoitusosiota. Neuhausin esimerkissä esitellään arkipäivän sanontoja, joille annetaan saksalaiset vastineet. Se, käytettiinkö niitä opetuksessa jollakin tavalla esimerkiksi opiskelijan puheen aktivoimiseen, jää arvoitukseksi. Ne eivät liity kappaleen muuhun kielioppiainekseen vaan ovat ikään kuin kaiken ulkopuolella eräänlaisessa ”hyvä tietää” -osiossa.

Thomas E. Sebeokin puhumista opettava kirja *Spoken Finnish* (1947: 65) kuuluu kaupalliseen Holt Spoken Languages Series -kielikurssisarjaan ja on sisällölliseltä rakenteeltaan vaihteleva. Itse tekstit ovat vuoropuhelunomaista fraasidialogia niin, että dialogin vasemmalla puolella on englanninkielinen käännös vuoropuhelusta. Vuoropuhelun typologia on muista puhetta opettavista poikkeava otsikoinnin, kappaleen alussa olevan lyhyen kappaletta kuvaavan tekstin ja dialogin asetelun vuoksi (esim. 18).

(18) WHERE ARE YOU FROM?

SECTION A – BASIC SENTENCES

Go through the Basic Sentences in unison. Then work on the Hints on Pronunciation and after that go through the Basic Sentences at least twice more individually.

1. Basic Sentences

Record 6B, after space

Herra Jussila and Mr. Smith talk about their homes and families.

English equivalents

your home
Where's your home?

Finnish

kotinne
Missä on teidän kotinne?

Herra Jussila
from Turku

Turusta
Minä olen Turusta. --

Sebeok on tehnyt kirjansa amerikkalaiselle sotilashenkilökunnalle. Keskustelu-osuuksia edeltää yleensä pitkä englanninkielinen asiatekstin muotoon kirjoitettu kertaus siitä, mitä jo osataan, ja järjestelmällinen opastus, miten opiskelua nyt jatketaan. Tämän jälkeen seuraa englanninkielisiä kysymyksiä (mts. 104–105), joihin opiskelijan tulee suullisesti suomeksi vastata. Opiskelua jatketaan osuudella, jossa opiskelija harjoittaa itsenäistä ajattelua tekemällä kysymyksiä suomeksi englanninkielisistä lauseista. Kirjassa on edelleen keskustelunaiheita, joista opiskelija keskustelee muiden opiskelijoiden kanssa. Kappaleessa saattaa olla dialogin jälkeen vielä laaja osio, jossa harjaannutetaan lausumista, kyseisen kappaleen kielioppiasiaa, sopivia aukkoitehtäviä ja kielilevyjen avulla kuunteluharjoituksia sekä englannin kääntämistä käännökappaleessa (Sebeok 1947: 102–109, 117–130).

Oppikirja on asiatekstin, kieliopin, keskustelun ja kuuntelun yhdistelmä, jossa tekstit ovat vuoropuheluja. Kaikki muu on puheen muodossa toteutettua kysymyksiin vastaamista, keskustelua tai suullista käännöstä englannista suomeen. Tekstissä toteutuu parhaimmillaan vuorovaikutuksellinen kielenoppimistavoite, jossa sotilashenkilökunta saa hyödyllisiä kielellisiä apuvälineitä jokapäiväiseen työhönsä.

2.2.3 Englundin (1946) *Radiokurs i finska*

Englundin (1946) *Radiokurs i finska* on ruotsinkielisille radio-opetukseen suunniteltu suomen kielen kurssi, jota opiskelija opiskeli tiettyinä ajankohtina radion ääressä. Se on yhdistelmä kielioppipainotteisesta oppikirjaperinteestä ja kommunikatiivista opetusmenetelmää tavoittelevasta esitystavasta.

Radiokurssiin liittyvä kirja on jokapäiväisen elämän ja puhekielen ilmauksia sisältävä vihkonen. Englund toteaa, että suuren yleisön keskuudessa vallitsee yleisesti käsitys, että kieli pitäisi oppia käytännössä ja kieliopin opettaminen olisi tarpeetonta. Hän ei tyrmää ajatusta, mutta on kuitenkin sitä mieltä, että kieliopin sääntöjen avulla kieli voidaan oppia lyhyemmässä ajassa ja vähemmällä ponnistuksella. Radiokurssi ei noudata fraasikirjoille tavanomaista lapsenomaista matkimismetodia, vaan radio-opetus lähenee kielilevyjen tyyppistä puheen opetusta, jossa opiskelija oppi oikean prosodian kuuntelemalla ja toistamalla kuulemaansa (Englund 1946: 3–4).

3 Lopuksi

Puheen avulla on kieltä opittu antiikista lähtien. Kirjoitettu kieli ja kieliopit veivät huomion pois puheesta muutamaksi vuosisadaksi, mutta jo 1800-luvun lopulta lähtien puheen opettamiseen ryhdyttiin kiinnittämään jälleen huomiota. Vanhojen S2-oppikirjojen sisällöissä se ei juurikaan näy, vaikka kysymykset ja toisinaan niihin annetut vastauksetkin opettivat omalla tavallaan puhetta. Samalla tavalla draamalla vuorosanoineen oli oma puhetta opettava funktionsa. Fraasikirjat oli kirjoitettu puheen opetukseen, eikä niiden sisällöissä kieliopilla ollut opetuksellista asemaa. Ulkoa muistettavien fraasilauseiden avulla tuskin opittiin kuitenkaan vapaasti keskustelemaan – ja ymmärtämään, mitä keskustelukumppani puhujalle vastasi.

Selvästi puheen opettamiseen keskittyvien oppikirjojen pääpaino on puheessa ja siinä yhteydessä myös prosodian opetuksessa (Setälä & Setälä 1934; Sebeok 1947; Englund 1946). Puhetta opettavien kirjojen taustalla ovat 1930-luvulta lähtien olleet ajan suositut tekniset apuvälineet: joko savikiekkolevyt, joille oppikirja on luettu, tai radio, jonka välityksellä opiskelija opiskeli kieltä itsenäisesti. Myös kuvien käyttö kielenopetusmenetelmänä liittyy puhetta korostavaan opetusmenetelmään (Setälä & Setälä 1934).

Mitä pitemmälle aika kului, sitä enemmän oppikirjojen opetukseen sisältyi vapaasti tuotettua oppilaan puhetta, sillä kirjojen sisällöissä voittivat alaa teksteihin liittyvät kysymykset ja oppilaan niihin itse tuottamat, yksilöllistä ajattelua edellyttävät vastaukset (Laatikainen 1940). Pelkkiä fraasilauseita puheen opetuksen sisällöiksi tarjoavat fraasikirjat jäivät ohimeneväksi ilmiöksi, ja puhetta ryhdyttiin opettamaan oppilaan itsenäistä tuotosta edellyttävien harjoitusten avulla, joiden yhteyteen ryhdyttiin laatimaan myös kielioppiin liittyvää opetussisältöä (Sebeok 1947; Englund 1946).

Kirjoittaja on filosofian maisteri, toimii pääsihteerinä CIMOssa ja kirjoittaa Helsingin yliopistoon väitöskirjaa suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjojen historiasta.

Lähteet

AALTIO, MAIJA-HELLIKKI 1981: *Finnish for foreigners 2*. Yhdeksäs painos. Helsinki: Otava.

AAVIK, JOHANNES 1902: *Soome keele opetus*. Helsingis: Yrjö Weilin'in kirjastus.

COLLIANDER, BJÖRN 1941: *LÄROBOK I FINSKA SPRÅKET FÖR KRIGSMAKTEN under medverkan av B.G. Geijer och H. Aikio. II. LÄROKURS*. Stockholm: Ivar Haeggströms boktryckeri aktiebolag.

DANNHOLM, OSKAR 1885: *Förberedande öfningskurs i finska språket för små nybegynnare*. Helsingfors: Finska Litteratursällskapets tryckeri.

EKVALL, ULLA 2001: *Den styrda och styrande läroboken*. – Björn Melander & Björn

- Olsson (toim.), *Verklighetens texter* s. 43–77. Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- ENGLUND, ROBERT 1942: *Finsk språklära*. Heidelberg: Julius Groos Verlag Metod Gaspey-Otto-Sauer.
- 1946: *Radiokurs i finska I*. Kolmas, muuttamaton painos. Helsingfors: Söderström & C:o Förlagsaktiebolag.
- ENGLUND, ROBERT – WOLF, WERNER 1953: *Metod Gaspey-Otto-Sauer FINNISCHE SPRACHLEHRE*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- GEIJER, B. G. – NIEMINEN, KAARLO 1942: *Schnellkursus der Finnischen Sprache. Kurze Anleitung zum Erlernen der Finnischen Sprache und Kurzer deutsch – finnischer Sprachführer von oberleutnant B.G. Geijer*. Helsinki: Otava.
- GYÖRFFY, BÉLA 1939: *Gyakorlati Finn nyelvkönyv*. Győr: ”Harangszó Kiadása.
- HEIKKILÄ, SATU – MAJAKANGAS, PIRKKO 2002: *Hyvin menee! Suomea aikuisille*. Helsinki: Otava.
- HÄKKINEN, KAISA 2008: *Suomen kielen historia 2. Suomen kielen tutkimuksen historia*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 78. Turku: Turun yliopisto.
- 2014: Suomenkielisen oppikirjan vaiheet Agricolasta peruskouluun. Luento 11.4.2014, Tieteiden talo, Helsinki.
- HÖGLANDER, SARI – VEHKANEN, MARJUT 2001: *Finskan. Lättare än du tror*. Helsinki: Edita.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JAAKKOLA, HANNA 1997: *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopinoppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KARANKO, OUTI – KERESZTES, LÁSZLÓ – KNIIVILÄ, IRMELI 1990: *Finn nyelvkönyv haladoknak*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KIURU, SILVA 2002: *Seitsemän veljestä suomen nuorisolle*. – Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Tiina Onikki–Rantajääskö (toim.), *Äidinkielen merktykset*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 869. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOCKSTRÖM, VIKTOR REINHOLD 1914: *Lärobok i finska språket. Första delen*. Elfte, efter författarens dödomarbetade upplagan. Helsingfors: G. W. Edlunds förlagsaktiebolag. Helsingin uusi Kirjapaino O. Y.
- KOKKO-ZALCMAN, ANNA 1989: *On tie... Cours de Finnois en 24 leçons*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KORHONEN, SELJA 2012: *Oppijan suomi. Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Kielikeskuksen julkaisuja 3. Helsinki: Unigrafia Oy.

- KOSKINEN, IRENE 1988: *Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 67. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- KUUSK, MARGIT 2002: *Suomi selväksi soome keele õpik*. Neljäs, korjattu painos. T 198. Tartto: Trükitud AS Pakett trükikojas.
- LAATIKAINEN, E. P. 1940: *Utšebnik finskogo jazyka*. Pod obštsei redaktsije H. O. Kure. [Suomen kielen oppikirja. Toimittanut H. O. Kure.] Petrozavodsk: Gosudarst-vennoje izdatelstvo Karelo–Finskoi SSR.
- LAIHALA-KANKAINEN, SIRKKA 1993: *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LEIPONEN, ELVIIRA 2000: *Suomen kieli*. Petroskoi: ”Karjala”.
- LEPÄSMAA, ANNA-LIISA – SILFVERBERG, LEENA 1998: *Suomen kielen alkeisoppikirja*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- NEUHAUS, JOHANNES 1919: *Kleine finnische Sprachlehre nebst einem Wörterverzeichnis der finnisch-indoeuropäischen Entlehnungen*. Toinen laitos. Heidelberg: Julius Groos, Verlag.
- NEUVONEN, EERO K. 1935: *ÉLÉMENTS DE FINNOIS. Textes, grammaire, vocabulaire première année*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Polyglott Kuntze. Schnellste Erlernung jeder Sprache. Ohne Lehrer. Finnisch*. Bonn a. Rh.: Georgis Polyglott Verlag.
- RICHARDS, JACK C. – RODGERS, THEODOR S. 2001: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Toinen painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIIHONEN, H. (toim.) 1929: *LUKUKIRJA JA SANASTO suomen kielen opiskelijoille*. Leningrad: Kustannusosuuskunta KIRJA.
- SALO, VIKTOR 1932: *Suomen kielen alkeisoppikirja venäläisiä kouluja varten I*. Toinen uudistettu painos. Petroskoi: Valtion kustannusliike Kirja.
- SEBEOK, THOMAS A. 1947: *Spoken Finnish. Book one*. USA: The Linguistic Society of America and the Intensive language Program of the American Council of Learned Societies.
- SETÄLÄ, EMIL NESTOR 1902: *Suomen kielen oppikirja alkeisopetusta varten*. Helsinki: Otava.
- SETÄLÄ, EEMIL NESTOR – SETÄLÄ, VILHO 1934: *Linguaphone keskustelukurssi suomi*. Lontoo: Linguaphone Instituutti.
- SZINNYEI, JÓZSEF 1916: *FINN OLVASÓKKÖNYV. Nyelvtani példatárral. FINNUGOR KÉZIKÖNYVEK. II. Ötödik kiadás*. Budapest: Hornyánszky Viktor Kiadása.
- TANNER, JOHANNA 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

Ai mitä? Voitko sanoa uudelleen?

Puheen illuusio suomen kielen alkeisoppikirjoissa

1 Johdanto

Suomen kirja- ja puhekielen ero sekä niiden suhde kielenopetukseen on eräs suomi toisena ja vieraana kielenä -opetuksen kestoaiheista. Oppikirjan tekijätkin joutuvat ratkaisemaan, painotetaanko kielioppia tekstin sujuvuuden kustannuksella vai tarjotaanko oppijalle autenttisen tuntuista materiaalia kieliopin kustannuksella. Lisäksi on syytä miettiä, missä vaiheessa opetukseen tuodaan autenttista materiaalia ja miten. Taustalla vaikuttavat aina myös aikakauden yleiset pedagogiset suuntaukset.

Tässä artikkelissa tutkin neljää suomen kielen alkeisoppikirjaa (ks. tarkemmin alalukua 1.1). Ensin selvitän, miten ja missä vaiheessa kirja- ja puhekielen ero on tuotu esiin vai onko eroa tehty lainkaan (luku 2). Sen jälkeen tarkastelen oppikirjojen dialogeja ja luokittelen niitä keinoja, joita puheen illuusion tuottamiseksi on käytetty. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi partikkelit, elliptiset lauseet ja välimerkkien käyttö (luku 3). Lopuksi teen vielä yhteenvedon tarkastelemistani oppikirjoista ja pohdin sitä, millaisia odotuksia suomi vieraana kielenä -oppikirjan kieleen tällä hetkellä kohdistuu (luku 4).

1.1 Aineisto

Valitsin tutkittavat oppikirjat sen mukaan, mitä kirjoja saksankielisten yliopistojen alkeiskursseilla käytetään. Kirjat edustavat pitkää aikaväliä, sillä Olli Nuutisen *Suomea suomeksi* -kirjan ensimmäinen painos on vuodelta 1977 (SuSu 1977) ja käyttämäni 18. painos vuodelta 2008 (SuSu 2008). Anna-Liisa Lepäsmaan ja Leena Silfverbergin *Suomen kielen alkeisoppikirjan* 12. painos on vuodelta 2010 (SKA 2010). Marjukka Kenttälän *Suomi sujuvaksi 1* -kirja on *Kieli käyttöön* -oppikirjan uudistettu versio, ja sen julkaisu vuosi on 2006 (SS 1 2006). Sonja Gehringin ja Sanni Heinzmannin *Suomen mestari 1* on vuodelta 2010 ja edustaa siten tuoreinta oppimateriaalia (SM 1 2010). Kaikki valitsemani oppikirjat keskittyvät tasolle A1, vaikka *Suomen kielen alkeisoppikirja* ja *Suomea suomeksi* -kirja etenevät kieliopissa hieman muita pidemmälle.

Tarkastelemani oppikirjat ovat kestoosioita, mikä näkyy niistä otettujen uusintapainosten määrässä. Valitettavasti minun ei ollut mahdollista saada käsiini oppikirjojen uusimpia painoksia, mikä toisaalta kuvastaa ulkomailla suomen kieltä opiskelevan tilannetta. Kirjakauppoihin ei tilata uudempaa painosta, ennen kuin vanhat on myyty loppuun, ja kirjastoissa on oppikirjoista usein vain yksi painos.

Tarkastelemani oppikirjat eroavat rakenteellisesti toisistaan hieman. *Suomen mestarissa* kappaleet alkavat lukutekstillä, jota seuraavat käsiteltäyn kielioppiasiaan liittyvät aineistot ja lukuisat tehtävät. *Suomea suomeksi* -kirjan kappaleet alkavat kielioppiasian esittelyllä, minkä jälkeen seuraavat dialogit, tehtävät ja opetettavaa asiaa syventävät kielioppilaatikat. *Suomen kielen alkeisoppikirjan* osioissa on ensin pieniä dialogeja, jotka esittelevät kappaleen kielioppiasian. Niiden jälkeen esitetään kielioppia selventäviä laatikoita sekä dialogeja ja mahdollinen lukukappale. Kirjassa ei ole tehtäviä, vaan ne ovat erillisessä niteessä.¹ *Suomi sujuvaksi* -kirjassa kaikki osiot ovat keskenään hieman erilaisia. Ne saattavat alkaa kieliopilla, tekstikappaleella, tehtävillä tai dialogeilla eikä kaikissa osioissa ole mukana varsinaista lukukappaletta. (Oppikirjojen sisällöistä ks. myös Savolainen 2013; Tanner 2012.)

Kirjat eroavat myös tyyllillisesti toisistaan, mistä kertoo esimerkiksi se, että *Suomea suomeksi* -kirja on ainoa, joka sisältää vitsejä. Ne toimivat elävöittämässä tekstiä, huittamassa lukijaa ja kertomassa suomen kielen käyttömahdollisuuksista (ks. esim. 1).

- (1) Mitä kieltä hampurilaiset puhuvat? –Saksaa.
Niinkö? Puhuvatko hampurilaiset? (SuSu 2008: 58)

Suomea suomeksi opettaa myös tunneilmaisua, sillä dialogit sisältävät usein keskustelua rakastamisesta ja tykkäämisestä, ja mukana on myös sydänsuruja (ks. esim. 2).

- (2) – Minä rakastan sinua. Rakastatko sinä minua?
– En. Minä rakastan toista naista.
– Kuka se toinen nainen on?
– En sano. (SuSu 2008: 80)

1.2 Tutkimuksen painopiste

Tutkimukseni sivuaa osittain samaa materiaalia kuin Johanna Tannerin (2012) väitöskirja, joka käsittelee oppikirjojen asiointidialogeja ja niiden suhdetta autenttisiin asiointikeskusteluihin. Tanner (mt.) tutkii erityisesti pyyntöjä, mutta itse tarkastelen oppikirjadialogeja yleisemmin, ja tarkoitukseni on hahmottaa niitä keinoja, joiden avulla dialogeista on pyritty tekemään luontevia. Tarkastelen siis sitä, millaisia puhekielen piirteitä niistä löytyy. Artikkelini tarjoaa katsauksen varsin laajaan teemaan, eikä kaikkiin yksityiskohtiin ole mahdollista paneutua kovin syvällisesti.

1. Suomen kielen alkeisoppikirjaan kuuluu erillinen harjoituskirja (ks. Silfverberg 2007).

Monissa suomalaisten yliopistojen kielikeskuksissa ja suomalaisissa kansan- ja työväenopistoissa tarjotaan erikseen puhemiehen erikoistuneita keskustelukursseja. Lisäksi puhekielen opettamiseen on olemassa myös oppikirjoja.² Suomea ulkomailla opettavan on kuitenkin nivottava puheen ja puhekielen opettaminen osaksi tavallisia kielikursseja, joiden tuntimäärä on usein hyvin rajallinen. Kommunikaatiotaitojen integroiminen opetukseen on kuitenkin tärkeää, sillä suomea vieraana kielenä opiskeleva ei opiskele kieltä autenttiossa ympäristössä eikä kielitaito siten harjaannu arkielämän yhteydessä (Ahonen 2013: 235). Oppikirja nousee tärkeimmäksi työvälineeksi, ja siten se, millaisia valintoja kirjantekijät ovat tehneet, luo puitteet sille, millainen kieli oppijalle välittyy.

2 Puhekieli oppikirjoissa

Johanna Tannerin (2012) mukaan kirjakielen ensisijaisuutta kannattava näkemys on edelleen vahva aikuisopetukseen suunnatuissa oppikirjoissa, mikä näkyy myös omassa tutkimusmateriaalissani. Oppikirjojen välillä ilmenee kuitenkin suuria eroja. Seuraavassa tarkastelen sitä, miten ja millä tavalla suomen kielen alkeisoppikirjoissa tuodaan esiin puhe- ja kirjakielen ero, sekä sitä, miten kirjat eroavat toisistaan.

Suomea suomeksi -kirja on aikoinaan ollut urauurtava teos, koska se on ensimmäinen suomen kielen oppikirja, joka opettaa suomea suomalaisista rakenteista käsin (mm. Tanner 2012: 25). Kirja heijastaa silti oman aikansa näkemystä hyvästä kielitaidosta: dialogit ovat selkeää yleiskieltä eikä puhekieltä tai sen ilmaisukeinoja käsitellä missään vaiheessa. Puhekielen piirteitä eritellään kuitenkin lyhyesti kirjan toisen osan lopussa (Nuutinen 2008: 129). ”Suomen kielen eri muodoista” -osiossa esitellään puhekielen persoonapronomineja, verbien pikapuhemuotoja ja äännevuoroja.

Suomen kielen alkeisoppikirjassakaan ei ole mukana varsinaista puhekieltä. Muutamassa kohdassa on esillä puhekielinen sana tai käytäntö, jotka on selvennetty kappaleen loppuviitteissä. *Suomen kielen alkeisoppikirjan* taustalla on Leena Silfverbergin näkemys siitä, että hyvän kielitaidon perusta on kirjakielissä eikä puhekielen mahdollisuuksia tule opettaa, ennen kuin kielen perusrakenteet ovat selvät. Silfverberg ei myöskään kannustaisi opiskelijoita puhekielen käyttöön, sillä hänen mukaansa Suomi on varsin luokkajakoinen yhteiskunta, ja näin ollen puheesta voi päätellä ihmisen sivistystason. (Silfverberg 1993: 251.) Kyseinen kommentti on aikansa tuote, sillä tämän hetken S2-opetuksessa puhekieli huomioidaan, koska sen hallitseminen on tärkeää sujuvan arjen saavuttamiseksi.

Suomen mestari edustaa uusinta opetusmateriaalia, mikä näkyy kirjaan tehdyissä valinnoissa. Keskeisimmät puhekielen piirteet esitellään omassa osiossaan varsinaisten lukukappaleiden jälkeen. Mukana on joitakin Helsingin yleispuhekielen piirteitä, kuten numerot, persoonapronominit, me-passiivi sekä pikkusanoja, pronomineja ja konjunk-

2. Ks. esim. Berg & Silfverberg 1997 ja Lauranto, Parviainen & Rainó 1994.

tioita. Lisäksi kielenoppijaa pyydetään kirjoittamaan persoonapronominit oman asuin-kaupunkinsa mukaan, eli murteellinen variaatio on myös huomioitu.

Eniten puhekieltä on mukana *Suomi sujuvaksi* -kirjassa. Kirja sisältää 20 osiota, joista jo seitsemännessä on mukana puhekieltä esittelevä dialogi. Lauseiden sisällä on suluissa ilmauksen yleiskielinen vastine, ja sivupalkkiin on eritelty yleisiä puhekielen fraaseja. Tämän jälkeen jokaisessa osiossa on vähintään yksi sivu dialogeja, joiden otsikossa mainitaan, että ne ovat puhekieltä. Dialogit ovat pääkaupunkiseudun puhekieltä, ja niiden aihepiirit liikkuvat lähinnä nuorison maailmassa: monessa tekstissä keskustellaan baariin, konserttiin tai klubille lähtemisestä. Kirjan lopun kielioppiosio sisältää vielä tiivistelmän yleisimmistä puhekielen piirteistä.

Oppikirjantekijöiden ratkaisut heijastavat aikakauttaan: *Suomea suomeksi* on tarkoitettu aikuisopetukseen aikana, jolloin hyvä kirjakielen taito oli ehdoton edellytys, kun taas *Suomi sujuvaksi* on suunnattu käytännönläheiseen suomen kielenopiskeluun Suomessa. Puhekielen ja murteiden käyttö eri konteksteissa on viime vuosina lisääntynyt, ja täysin normitetun ja kirjoitetun kielen kaltainen puhetapa on nykyään sosiaalisesti jopa leimaava. Epävirallisten ja virallisten puhetilanteiden väliset kielenkäytön erot ovat myös kaventuneet. Toisaalta murteiden ja kielen variaatioiden sosiaalinen leimaavuus ei kuitenkaan ole kokonaan hävinnyt. (Ks. esim. Mantila 2004; Vaattovaara & Soininen-Stojanov 2006.)

S2-opetuksessakin painotetaan tällä hetkellä puhekielen hallinnan tärkeyttä, sillä oppija halutaan kotouttaa kieleen ja auttaa suomalaiseen arkeen. Ulkomaisessa yliopistossa koulutetaan kuitenkin suomi vieraana kielenä -ammattilaisia, joille kieliopin ja kielen järjestelmän hallitseminen on keskeisintä mutta joiden tulisi silti hallita riittävät kommunikaatiotaidot. Seuraavaksi luokittelemme niitä puhekielen piirteitä, joita oppikirjojen dialogeissa esiintyy ja joiden avulla niihin tavoitellaan luontevuutta.

3 Puheen illuusio oppikirjadiologeissa

Liisa Tiittula ja Pirkko Nuolijärvi (2013: 41–69) määrittelevät tietyt äänne- ja muoto- piirteet, persoonamuodot ja viittaamiskäytännöt, kongruenssin, lauserakenteet, sanaston sekä keskustelunomaisuuden tyypillisiksi tavoiksi luoda kirjoitettuun tekstiin puhutun kielen illuusiota. Tutkimissani oppikirjadiologeissa käytetään myös useita keinoja, joiden avulla dialogista pyritään tekemään luontevaa. Näitä ovat erityisesti pika-puhemuodot, partikkelit, välimerkkien käyttö, lauserakenne, persoonapronominit sekä toisto ja puhekieliset sanat. Olen erottanut partikkelit omaksi luokakseen, koska ne osoittautuivat dialogeissa erittäin keskeisiksi. Puhekielisyyttä rakentavia piirteitä on eniten *Suomi sujuvaksi* -kirjassa ja vähiten *Suomen mestarissa*, mikä johtuu siitä, että *Suomen mestari* sisältää paljon tehtäviä mutta vain vähän dialogeja.

3.1 Äänne- ja muotopiirteet

Tutkimistani oppikirjoista vain *Suomi sujuvaksi* sisältää yleiskielestä poikkeavaan muotoon kirjoitettuja dialogeja. Kirjan dialogeissa esiintyviä äänne- ja muoto-opin muutoksia ovat muun muassa diftongien muutokset *kauhea* : *kauhee* sekä *kahvia* : *kahvii*. Aila Mielikäisen mukaan monet puhekielen lyhentymä- tai kulumamuodot liittyvät artikulaatioenergian säästöön. Hän kutsuu tällaisia muutoksia pikapuhemuodoiksi. (Mielikäinen 2009: 18.) *Suomi sujuvaksi* -kirjan dialogeissa käytetään paljon lyhyitä muotoja pronomineista ja partikkeleista, kuten *mut*, *tän*, *kaa*, *yks*, *toi* ja *ku*. Persoonapronomineja käsittelen alaluvussa 3.4.

Suomi sujuvaksi sisältää myös pikapuhemuodot verbeistä *olla* ja *mennä*, kuten *oottekste*, *ei o* ja *monelta sä meet*. Kysymykset voivat lyhentyä myös niin, että kysyvä *ko*-partikkeli jää pois. Dialogeissa on muotoja *tuut(ko) sä*, *voit(ko) sä* ja *haluat(ko) sä*. Lisäksi mukana on kysyvä lausumapartikkeli *-ks*, kuten *oliks se* ja *sopiiks huomenna?* Muut tarkasteleman oppikirjat eivät sisällä näitä muotoja.

Välimerkkien avulla voidaan elävöittää kirjoitettua tekstiä, sillä ne heijastavat puheen intonaatiota ja rytmiä. Pilkulla voidaan yhdistää toisistaan syntaktisesti riippumattomia lauseita (Tiittula & Nuolijärvi 2013: 56) ja lisätä täydennyksiä, mutta tällaista käyttöä on oppikirjoissa vain vähän (ks. esim. 3).

- (3) Jaa-a, lähin automaatti on kai tuolla seuraavalla kadulla, Liisankadulla.
(SKA 2010: 53)

Yhdysviiva merkitsee sanan lausumista pidennettynä ja osoittaa myös tavurajaa, kuten sanassa *Nii-in* (SKA 2010: 175). Huutomerkillä voidaan merkitä huudahdusta, kuten *Kamala ilma!* (SM 1 2010: 39) tai *Ups!* (SS 1 2007: 148), yllätystä, *Annekin!* (SuSu 2008: 65), tai muuten korostusta kaipaavaa repliikkiä, kuten *Meillä on nykyään koira!* (SS 1 2007: 186). Huudahduslause onkin lause, jolla puhuja ilmaisee suhtautumistaan asiaan (ISK 2004: 847).

Toisinaan huutomerkki tai jopa kysymysmerkki on oppikirjadialogissa korvattu pisteellä, vaikka lauseen sisältö vaatisi niiden käyttämistä pisteen sijaan. *Suomen kielen alkeisoppikirjassa* käytetään huutomerkkiä muita kirjoja vähemmän, ehkä tasaisemman kieliasun tavoittelemiseksi. *Suomi sujuvaksi* -kirjan puhekieliset dialogit sisältävät paljon huutomerkkejä, jotka tekevät sanotusta painokkaampaa ja tehostavat sitä.

Kolme peräkkäistä pistettä toimivat apuna, kun merkitään repliikin sisäistä taukoa, pohdintaa tai epäröintiä. *Suomen kielen alkeisoppikirjassa* tällaista käyttöä ei ilmene lainkaan ja *Suomen mestarissakin* vain kerran. Sen sijaan *Suomea suomeksi* sisältää jopa yhden empimistä markkeeraavan keskustelun, jossa kolmea pistettä käytetään yhteensä 23 kertaa (SuSu 2008: 40). Kolme pistettä ovat tavallisia myös *Suomi sujuvaksi* -kirjassa, jossa ne ilmentävät lähinnä repliikin sisäistä taukoa.

Dialogeissa käytetään myös lainausmerkkejä, joilla on merkitty vieraskielinen sana, kuten *En tiedä, mitä "news" on suomeksi* (SM 1 2010: 48), teoksen nimi *Mitä*

tämä tarkoittaa: ”Helsinki, Itämeren tytär” (SKA 2010: 84) tai puheen painotus *Onko se ”aito”* (SS 1 2007: 148). Puheen intonaatiota voisi markkeerata myös isoin kirjain, mutta näin ei ole missään oppikirjassa tehty.

3.2 Partikkelit

Partikkelit ovat puhemaisuuden kannalta tärkeä sanaluokka, koska niitä käytetään normaalissa puheessa paljon. Esitän yleisimmät dialogeissa esiintyvät partikkelit taulukossa 1 (ks. seuraava sivu). Luokittelussani olen noudattanut *Ison suomen kieliopin* määritelmää partikkeleista (ISK 2004: 770). Partikkelien luokittelu on kuitenkin ongelmallista, koska sama sana voi kuulua useaan eri ryhmään. Jätin taulukoimatta huomionkohdistimet, koska ne ovat joka kirjassa samat *hei*, *kuule* ja *kato*. Myös suunnittelu-partikkeleita käytetään vain vähän. Dialogeissa mukana ovat vain *tuota* (SM 1 2010: 112) ja *siis* (SS 1 2007: 94). Käsittelen partikkeleita kahdessa osassa sen mukaan, mikä niiden pääfunktio on. Dialogi- ja lausumapartikkelit sekä interjektiot ovat osallistavia partikkeleita, joiden avulla keskustelija osoittaa mukanaoloaan keskusteluun. Modaali-, fokus- ja sävyartikkelit sekä intensiteettisanat sävyttävät tekstiä ja painottavat ilmauksen sisältöä.

3.2.1 Osallistavat partikkelit

Dialogipartikkelit ovat pienimpiä kielen keinoja, joilla voi osoittaa osanottajuuttaan keskusteluun ja jotka voivat yksin muodostaa puheenvuoron (ISK 2004: 773, 993). Oppikirjoissa yleisimmin esiintyviä dialogipartikkeleita ovat *niin*, *joo*, *ahaa* ja *jaa* sekä niiden yhdistelmät, joita pidetään suomen kielen keskeisinä ja vanhimpina dialogipartikkeleina (Sorjonen 1999) ja myös puheelle välttämättöminä (Hakulinen 2003). Uudempia ja toisaalta englannin kielen vaikutuksesta syntyneitä dialogipartikkeleita ovat *jep* ja *okei/OK*.

Interjektioilla voidaan osoittaa, miten jokin tapahtuma tai sattumus on vastaanotettu, tai ne ilmaisevat reaktiota toisen puheenvuoroon. Niissä keskeisintä on juuri reaktiivisuus, ja siten ne voidaan laskea tunneilmauksiksi (ISK 2004: 816). Oppikirjadiaologeissa käytetyt interjektiot viittaavat harkitsemiseen (*hmm*), hämmästykseen (*oho*, *mitä*) ja vähättelyyn (*höpsis*).

Lausumapartikkelit liittävät sanotun meneillään olevaan puheeseen ja ovat siksi yleisiä puhutussa vuorovaikutuksessa (ISK 2004: 776). Oppikirjoissa käytetään erityisesti kysyviä, kuten *-ko* ja *entä*, sekä lisääviä lausumapartikkeleita, kuten *eli* ja *mutta*. Lausumapartikkeleihin kuuluu myös *vaikka*-sanon konjunktiokäytöstä poikkeava muoto ehdotuksen ja esimerkin merkitsijänä (ISK 2004: 778) kuten lauseessa *Laita se vaikka tuolle pöydälle* (SKA 2010: 206).

Taulukko 1. Oppikirjojen dialogeissa käytetyt partikkelit.

	Dialogipartikkelit	Interjektiot	Lausuma- partikkelit	Modaalipartikkelit	Fokuspartikkelit	Sävyartikkelit, intensiteettisanat
Nuutinen (2008)	ahaa, ai jaha, jaha, niin, no, ai jaa, jaa, vai niin, ai niin	hmm, mitä	ja, mutta, entä, ai, -kO	tietenkin, tietysti, ehkä, totta kai	myös, vielä, -kin, -kAAAn, jo, vain, juuri, enää, ainakin	-han, sitten, nyt, ihan, melko, niin, kyllä, aina, hyvin, oikein, -pA, vähän, aivan, melkein, tasan
Lepämaa & Silfverberg (2010)	no, nii-in, niin, joo, jaa, ahaa, juu, ai niin, vai niin, jaa-a, jaahah, joo-o, ai jaa, OK	hmmm, höpsis, mitä	ai, ja, että, mutta, -kO, entä, kai, vaikka	kai, tietysti, totta kai, varmaankin, ehkä	-kin, vielä, jo, myös, vain, -kAAAn, enää, juuri, ainakin, edes, itse	kyllä, nyt, sitten, -hän/ -han, -pA, vähän, hyvin, aivan, ihan, oikein, kovin, vasta, oikeastaan, vaan, niin, melkein
Kenttälä (2007)	no, aijaa, joo, jaha, no niin, ai jaa, niin, aha, ai niin, jep, okei	hmm, mm, äh, oi, oho, ups, hm	ai, mut, mutta, ja, että, -kO, eli, vaikka	kyl, tietysti, totta kai, ehkä, kai, varmaan	vielä, just, -kin, myös, -kAAAn, jo, enää, vain	-hän/-han, sitten, sit, kyllä, ihan, -pAs, -pA, sit, sitte, vähän, oikein, tosi, niin, nyt, hyvin, aika, vaan, -s, melkein, noin
Gehring & Heinzmann (2010)	ai jaa, ai niin, ahaa, no, niin, okei	shh, hmm	ai, entä, -kO, mutta	tietysti, totta kai	vielä, -kin, vain	ihan, sitten, tosi, niin

3.2.2 Kieltä sävyttävät partikkelit

Modaalipartikkelit tähdentävät ja arvioivat ilmausta tai kiinnittävät huomiota tiettyyn, keskustelun alla olevaan asiaan (Alho & Kauppinen 2008: 84). Kaikissa oppikirjoissa käytetään myönnytteleviä muotoja *tietysti* ja *totta kai*. Lisäksi epäroivä *ehkä* on mukana muissa paitsi Suomen mestarissa.

Fokuspartikkelit korostavat jotakin lauseen osaa ja nostavat sen näin keskiöön mutta viittaavat samalla siihen, että muitakin vaihtoehtoja on (ISK 2004: 803). Fokuspartikkeleita käytetään sekä puhutussa että kirjoitetussa kielessä, mutta sanat *kans*, *ja* ja *just* sekä lauseenloppuinen *vaikka* ilmenevät vain puheessa (ISK 2004: 804, 806). Sen sijaan oppikirjialologeissa esiintyvät fokuspartikkelit *myös*, *vielä*, *-kin* ja *enää* eivät poikke kirjoitetusta yleiskielestä.

Luetteloin sävyartikkelit ja intensiteettisanat samaan kategoriaan, sillä niiden tehtävät muistuttavat toisiaan. Intensiteettisanat välittävät adjektiivin ja adverbin ilmaisevan laadun tai määrän astetta (ISK 2004: 814). Dialogeissa eniten käytetyt sanat ovat *tosi*, *niin* ja *hyvin*. Sävyartikkelit taas tuovat lausumaan sävyä eli jonkin lisämerkityksen ja voivat ilmaista lievennystä, kehotusta, käskyä tai toivetta (Suominen 2013: 32). Oppikirjojen dialogeissa yleisimmin esiintyviä itsenäisiä sävyartikkeleita ovat *nyt*, *sitten* ja *aina* sekä liitepartikkelit *-han*, *-pa* ja *-s*, joita kutsutaan myös kliittisiksi sävyartikkeleiksi (ISK 2004: 796). Niistä *-s* esiintyy lähinnä kysymyssojen kanssa.

Partikkelien luokittelua hankaloittaa se, että sama sana voidaan luokitella useampaan kategoriaan sen käyttöyhteyden mukaan. Esimerkiksi *ihan* voi olla sekä sävyartikkeli että intensiteettisana ja sana *kyl(lä)* voidaan lukea sekä modaalipartikkeliksi että sävyartikkeliksi.

3.3 Lauserakenne

Yksi puhe- ja kirjakielen keskeisimmistä eroista on, että puheessa tavallinen ilmaus on kirjakielen näkökulmasta usein vaillinainen tai puutteellinen. Lyhyet lauseet ja elliptisyys kuuluvat puheeseen (Tiittula & Nuolijärvi 2013: 53) ja rakentavat siten sujuvaa dialogia. Tällaisia ovat esimerkiksi yksisanaiset vastaukset ja jopa verbin jättäminen pois (ks. esim. 4).

- (4) Haluan ostaa auton. – Millaisen auton?
Jaguarin. Ison vihreän Jaguarin. (SKA 2010: 71)

Lyhyissä oppikirjialologeissa käytetään paljon elliptisiä lauseita, sillä lyhyet kysymysvastauserit ovat keskeisiä normaalissa puhekielisessä kanssakäymisessä (ks. esim. 5).

- (5) Milloin sinä olet syntynyt? – Syksyllä, lokakuussa.
Minä vuonna? – Vuonna 1974.
Missä? – Kööpenhaminassa, Tanskassa. (SuSu 2008: 131)

Vaillinaisten lauseiden lisäksi puheen illuusiota luovat poikkeamat yleiskielestä. Pronominien muodot *sulla* ja *nää* sekä taivuttamattoman objektimuoto *ne* ja taivuttamaton *valmiit* ovat kirjoitettuna kömpelöitä, mutta ne eivät kiinnitä huomiota puheessa (ks. esim. 6).

- (6) Hei, onks sulla aikaa postittaa nää? – Joo, mut koska ne pitää olla valmiit? (SS 1 2007: 201)

Lauseenalkuinen konjunktio on kirjoitetussa kielessä huono valinta mutta puheessa täysin tavallinen. Esimerkkilauseen 7 alun rinnastuskonjunktio *ja* liittyy repliikin edellä sanottuun. Sen sijaan esimerkin 8 aloittava *mutta* ilmaisee puhujansa mielipidettä tai tässä tapauksessa epäilyä.

- (7) Ja mene lääkäriin, jos se jatkuu kauan! (SS 1 2007: 158)

- (8) Mutta eikö se ole vähän liian lyhyt? (SS 1 2007: 151)

Konjunktion normaalista poikkeavaa käyttöä on myös lausumapartikkeliksikin luokiteltavalla *että*-sanalla (ISK 2004: 1622), kuten lauseissa *Että tämä on hankalaa* (SKA 2010: 167) ja *Niin että ehkä jokin toinen kerta* (SKA 2010: 147). Näin käytettynä konjunktio ei sidosta lausetta edellä olevaan vaan korostaa puhujansa tunnetta.

Puhekielelle tyypillistä ovat myös muutokset kongruenssissa, mitä edustaa esimerkiksi passiivin toissijainen käyttö eli passiivin käyttäminen aktiivimuotona monikon ensimmäisen persoonan yhteydessä. Harri Mantilan (2004: 325) mukaan kyseinen piirre on neutraali ja laajasti käytössä oleva yleispuhekielisyys, mikä näkyy myös siinä, että erityisesti lehtitekstit suosivat tätä keinoa puheen illuusion tuottamisessa (Hakulinen 2003). Tutkimissani oppikirjoissa vain *Suomen kielen alkeisoppikirja* sisältää passiivin kielioppiteemana, ja sen yhteydessä esitellään dialogien avulla myös passiivin käyttö puhekielessä. Lisäksi jo kirjan alkupuolella ovat mukana verbinmuodot *soitellaan, nähdään ja mennään*, jotka alaviitteessä esitellään puhekielen tavoiksi hyvästellä. Myös *Suomi sujuvaksi* sisältää passiivin toissijaisen käytön. Se esitellään kirjan lopun kielioppiosiossa, ja sitä käytetään muutamassa dialogissa, vaikka varsinainen passiivi opetetaan vasta jatko-oppikirjassa. *Suomen mestarin* kielioppiosiossa esiintyy puhekielen passiivi, mutta sitä ei ole avattu kielioppimääritteiden avulla eikä sitä käytetä kirjan dialogeissa. *Suomea suomeksi* ei sisällä minkäänlaista passiivin käyttöä.

Oppikirjadialogit on tehty pedagogisiin tarkoituksiin, mikä näkyy erityisesti tilanteissa, joissa dialogit on kirjoitettu viittaamaan käsillä olevaan kielioppiasiaan. Näissä esiintyy puhekielen näkökulmasta kömpelöitä repliikkejä, joissa verbit ovat yleiskielen sopivia, kirjoitusasu on selkeä ja lauseet ovat täydellisiä (ks. esim. 9 ja 10).

- (9) Millaista tämä kahvi on? – Se on hyvää. (SuSu 2008: 69)

(10) Muistatko, mikä Itävallan pääkaupunki on? – Se on Wien. (SKA 2010: 84)

Toisaalta erityisesti *Suomi sujuvaksi* -kirjan puhekieltä sisältävissä dialogeissa käytetään muotoja, joita ei kuitenkaan avata. Tällainen aihe on esimerkiksi imperatiivi, jota on mukana sekä suostuttelumuotona että käskynä, vaikka teemana imperatiivi opetetaan vasta oppikirjan jatko-osassa. Verbinmuodosta todetaan vain, että se on puhekieltä.

3.4 Persoonapronomininit ja puhuttelu

Persoonapronominien käyttö on puheessa yleisempää kuin kirjoitetussa kielessä, joten pelkkä persoonamuotoinen verbi on puheessa melko harvinainen (Hakulinen 2003). Puheessa suositaan kuitenkin pronominiin puhekielisiä variantteja, sillä yksikön ensimmäisen persoonan *minä*-muodon käyttö luo tekstiin usein kohosteisen vaikutelman (ks. esim. Tanner 2012: 43–44).

Suomea suomeksi -kirjassa ja erityisesti *Suomen kielen alkeisoppikirjassa* jätetään persoonapronomini usein repliikistä pois, eli ilmauksessa on vain persoonamuotoinen verbi. Jos persoonapronomini on mukana, se on kuitenkin korrektissa ja kirjakielisessä muodossa, eikä kirjoissa esitellä persoonapronominien puhekielisiä variantteja. Niitä ei käytetä myöskään *Suomen mestarissa*, vaikka puhekielen pronominit esitellään kirjan lopun teoriaosassa. *Suomen mestarin* dialogeissa käytetään persoonapronomineja muuten varsin luontevasti, eli niitä on mukana vaikka poisjättöjäkin on.

Suomi sujuvaksi esittelee oppijalle puhekielen pronominit jo varsin aikaisessa vaiheessa ja niitä käytetään sen jälkeen dialogeissa, jotka on merkitty puhekieliseksi. Dialogeista löytyvät esimerkiksi muodot *mä*, *mulla*, *sä*, *suhu* ja *susta*, jotka kuuluvat neutraaliin puhuttuun kieleen ja joita kutsutaan myös pikapuhemuodoiksi (ISK 2004: 706–707). Kirjassa käytetään myös *se* ja *sille* -pronomineja henkilöviitteisinä.

Viime aikoina on puhuttu paljon siitä, että teitittelykulttuuri on jälleen lisääntymässä. Oppikirjojen teksteissä se vaikuttaa kuitenkin usein kömpelöltä ja ylättyliseltä. *Suomea suomeksi* on tutkimukseni vanhin kirja, ja se sisältää paljon teitittelyä, mutta myös *Suomen kielen alkeisoppikirjassa* on mukana teitittelyä. *Suomen mestari* ei sisällä lainkaan teitittelyä, ja *Suomi sujuvaksikin* tarjoaa asioimisdialogeissaan vain muutaman teitittelymuodon.

Nimipuhuttelu on yksi keskeinen dialogisuuden piirre, jonka avulla puhe osoitetaan tietyille henkilöille ja jolla kiinnitetään puhuteltavan huomio esimerkiksi pyynnön tai käskyn edellä (Tiittula & Nuolijärvi 2013: 69; ISK 2004: 1024). Oppikirjoissa viitataan henkilöihin yleensä etunimillä tai yleiskielen pronomineilla. Nimet saavat vain harvoin määrittäjä, kuten *pikku Anni* (SuSu 2008: 49). Hieman vanhahtavaa henkilöön viittaamista on sanojen *herra* ja *rouva* käyttäminen, mutta sitä esiintyy kuitenkin sekä *Suomea suomeksi* -kirjassa että *Suomen kielen alkeisoppikirjassa* (ks. esim. 11 ja 12).

(11) Anteeksi, onko herra Rantanen kotona? (SuSu 2008: 39)

(12) Anteeksi, onko rouva Nurmi tässä huoneessa? (SKA 2010: 61)

Myös omistuspronominien³ käyttö vaihtelee. *Suomea suomeksi* ja *Suomen kielen alkeisoppikirja* käyttävät kirjakielisiä muotoja, kuten *minulla*, *sinulla* ja *meidän*. *Suomi sujuvaksi* -kirjan dialogeissa puhekielisyyden määrä vaihtelee paljon eikä näytä aina loogiselta. Muuten puhekielisten fraasien keskeltä löytyy repliikki *Nyt minä esittelen sinut henkilöstösihteerillemme* (SS 1 2007: 167), joka on omistusliitteitä myöten kirjakielinen. Kyseisessä oppikirjassa ovat mukana niin *minulla*- ja *sinulla*-muodot kuin *mul* ja *sullakin*. Tekstin mukaan *sinun päätäsi* (särkee) *vielä*, mutta *sun puhelin* soi. *Suomen mestari* on vertailuni uusin oppikirja, ja se esittelee oppijalle heti alusta alkaen puhekielessä yleisen *minun nimi* -rakenteen, eikä kirjassa opeteta omistusliitteitä lainkaan.

3.5 Toisto ja tarkistukset

Aidossa puhetilanteessa dialogit rakentuvat vuorovaikutuksessa ja puheenvuorot vaihtelevat puhujalta toiselle (Tiittula & Nuolijärvi 2013: 66). Puheenvuorot koostuvat muun muassa kysymys-vastauspareista, keskeytyksistä ja puhutteluista, kun sanat halutaan kohdistaa tietyille vastaanottajalle. Puheilmaisuus on reagointia, ja siksi siihen kuuluvat olennaisesti myös toisto, tarkistuskysymykset sekä tunteen ilmaukset ja purkaukset.

Toistoa voi esiintyä missä kielenaineuksessa tahansa, ja sillä voidaan osoittaa asian tai kohteen jatkuvuutta ja kuvattavan tunteen intensiteettiä. Toistoa esiintyy erityisesti interjektioiden, dialogipartikkelien ja hyvästelyilmausten yhteydessä. (ISK 2004: 1635–1936.) Oppikirjadiologeissa esiintyy yleisesti vain vähän toistoa, mutta sitä ilmenee esimerkiksi hyvästelyissä *Hei, Hei!* (SM 1 2010: 25), päivittelyssä *No voi voi* (SKA 2010: 180) tai huudahduksessa *Yllätys! Yllätys* (SS 1 2007: 208).

Tarkistuskysymykset ovat toistopyyntöjä, joita käytetään keskustelussa ilmenneiden ongelmien korjaamiseksi (ISK 2004: 1156). *Suomi sujuvaksi* ei sisällä tarkistuskysymyksiä, ja *Suomen mestarissakin* on vain yksi repliikki, jossa henkilöä pyydetään toistamaan sanottavansa (ks. esim. 13).

(13) Ai mitä? Voitko sanoa uudelleen? (SM 1 2010: 48)

Suomalaisia pidetään usein epäkohteliaina, sillä yleisin tarkistuskysymys on *mitä*. *Suomea suomeksi* ja *Suomen kielen alkeisoppikirja* ohjeistavat kuitenkin kohteliaaseen kielenkäyttöön, sillä molemmissa käytetään *anteeksi*-alkuisia korjausaloitteita. Molemmissa kirjoissa suositaan myös ajan ilmausta *hetkinen* tilanteissa, joissa kuulijaa pyydetään odottamaan tietoa tai vastausta esimerkiksi asiointidiologin yhteydessä.

Luonteva puhe sisältää myös itsekorjauksia, joiden avulla puhuja tarkentaa tai muuttaa meneillään olevaa puhetta (ISK 2004: 1022). Oppikirjadiologeissa ei juuri ole

3. Viitataan termillä persoonapronominien genetiivimuotoihin sekä habitiivilauseen adessiiviin.

itsekorjauksia. *Suomen kielen alkeisoppikirjasta* löytyy kaksi tarkennuksen sisältävää repliikkiä (ks. esim. 14 ja 4).

- (14) Tarkoitin siis ensi viikolla, ei tällä viikolla, siis kahdestoista päivä. (SKA 2010: 109)

Myös spontaanit tunnereaktiot kuuluvat puhuttuun kieleen. Interjektiot ja dialogipartikkelit yhdessä erilaisten huudahduksina käytettyjen ilmausten kanssa kertovat keskustelijoiden suhtautumisesta, ja niitä esiintyykin oppikirjadialogeissa taajaan. Oppikirjojen kielen korrektiudesta kertoo kuitenkin se, että haukkumasanoja löytyy niistä vain yksi, *Suomea suomeksi* -kirjassa oleva *hölmö* (2008: 88), eikä voimasanoja käytetä lainkaan.

3.6 Puhekielen sanasto

Puhkielisten sanojen käyttö on tavanomaisin keino välittää puhuttua kieltä (Tiittula & Nuolijärvi 2013: 58). Toisaalta sanaston tarkastelu osoittaa myös sen, että kieli muuttuu ja vanhenee. Puhkieliset sanat, jotka esiintyvät jokaisessa tutkimassani oppikirjassa, ovat *kiva* ja *bussi*. Kaikissa muissa paitsi *Suomen mestarissa* käytetään myös sanaa *hirveä*, joko vahvistussanana, kuten *Suomi sujuvaksi* -kirjan ilmauksissa *hirveän kylmä* ja *hirveen väsynyt* (2007: 155, 207), tai adverbialina, kuten *Suomea suomeksi* -kirjan lauseessa *Minä tykkään sinusta hirveästi* (2008: 80).

Vaikka *Suomi sujuvaksi* sisältää muita kirjoja enemmän puhkielen piirteitä, sen sanasto ei juuri ole muita puhkielisempi. Dialogeissa puhutaan kyllä *leffoista* ja *trefeistä*, mutta puhemaisuus on rakennettu lähinnä muotopiirteillä sisällön sijaan. *Suomen kielen alkeisoppikirjassa* mennään katsomaan *filmiä*, *Suomea suomeksi* -kirjassa pidetään *elokuvista*, mutta *Suomen mestari* ei käsittele aihetta lainkaan.

Suomen mestari on vertailuni uusin kirja, mutta se sisältää vähiten puhkielisiä ilmauksia. Dialogeissa käytetään usein partikkelia *okei*, mutta keskusteluissa ei esiinny muita kirjakielestä poikkeavia sanoja. *Okei* on mukana myös *Suomi sujuvaksi* -kirjassa, *Suomen kielen alkeisoppikirjasta* on muoto *OK*, mutta vertailuni vanhin teos eli *Suomea suomeksi* ei sisällä sanaa ollenkaan.

Oppikirjoja tarkasteltaessa näkyy myös se, miten nopeasti sanat yhdessä niiden kuvailemien ilmiöiden kanssa vanhenevat. *Suomen kielen alkeisoppikirjan* 12. painoksessa on uudistettu nimenomaan kirjan sanastoa. Kun vanhassa painoksessa puhuttiin *levykkeestä* ja (tietokoneen) *hakemistosta*, mainitaan uusimmassa *kovalevy*, *kursori* ja *muistitikku*. *Suomea suomeksi* -kirjan ensimmäinen versio on jo 1970-luvulta, mikä näkyy erityisesti siitä, että kirja sisältää paljon teittelyä, jota ei nykykielessä enää suosita. Myös ilmaukset vaikuttavat ajoittain vanhentuneilta, mikä näkyy kysymyksissä *Toimiiko levysoitin* (SuSu 2008: 161) tai kommentissa, jossa henkilö kertoo syövänsä *lämmintä ruokaa ruokatunnilla baarissa* (SuSu 2008: 74).

4 Lopuksi

Oppikirja tarjoaa kielenoppijalle ikkunan kieleen, ja sen sisältämät ratkaisut ohjaavat sitä, millaisen vaikutelman oppija kielestä saa. Tutkimani neljä suomen kielen alkeisoppikirjaa ovat keskenään hieman erilaisia, koska niiden taustalla näkyy kirjoitus-aikana vallinnut pedagoginen suuntaus ja yleinen ilmapiiri. Vielä muutama vuosikymmen sitten opetuksessa suosittiin kirjoitettua kieltä, mutta tällä hetkellä suomi toisena kielenä -opetuksessa huomioidaan myös puhekieli, koska sen käyttö eri konteksteissa on lisääntynyt.

Suomea suomeksi edusti aikoinaan uudenlaista opetusmetodia, ja raikkaan tyylinä ja käsittelemiensä aiheiden ansiosta se vaikuttaa edelleen toimivalta kirjalta. Toki aika kuluttaa ilmauksia, eikä *Suomea suomeksi* sisällä mainintaa puhekielen ja kirjakielen eroista tai esittele puhekielen keinoja.

Suomen kielen alkeisoppikirjan taustalla on näkemys siitä, että kirjakieli on kieliopintojen alussa tärkeämpää kuin puhekieli. Oppikirjassa on mukana joitain puhekieliseksi esiteltyjä ilmauksia, mutta pääasiassa dialogien tyyli ja ilmaisukeinot ovat kirjakielisiä. Oppikirja tarjoaa korrektin mutta uusimpien painosten myötä kuitenkin ajantasaistetun vaikutelman kielestä, vaikka ei juuri sisällä puhekielen keinoja.

Suomi sujuvaksi on kehitetty suomea Suomessa -opetukseen Helsingin yliopiston kielikeskuksessa, mikä näkyy tekstien aihepiireissä ja tyylivalinnoissa. Puhekielen piirteitä on mukana paljon, ja ne ovat pääasiassa Helsingin puhekieltä. Puheen illuusiota luodaan muun muassa pikapuhemuotojen ja välimerkkien avulla. Sanasto ja lauseiden rakenne eivät kuitenkaan noudattele puhekieltä, ja mukana on myös täysin kirjakielisiä tekstejä.

Suomen mestari on tutkimukseni nuorin oppikirja, mikä näkyy siinä, että puhekieli on huomioitu kirjan loppuosan teoriasivuilla. Muuten kirja sisältää vertailemistani oppikirjoista vähiten puheen illuusion tuottamisen keinoja ja puhekieltä, mutta sen painopiste onkin monipuolisessa tehtävävalikoimassa eikä mukana ole kovin montaa dialogia.

Oppikirjantekijöiden valinnat heijastavat myös kirjojen käyttötarkoitusta, sillä suomea vieraana kielenä opiskelevan opinnot ovat erilaiset kuin suomea Suomessa opiskelevan tavoitteet. Suomea toisena kielenä opiskelevan tavoitteena on saavuttaa sujuva arkipäivän kielitaito, joten puhekielen huomioiminen on tärkeää jo alusta asti. Myös suomea vieraana kielenä opiskelevan on kuitenkin hyvä tuntea kielen ilmaisukeinot ja saada opintojensa aikana jonkinlainen kuva puhe- ja kirjakielen eroista.

On siis tärkeää, että kielimuotojen erot tuodaan esiin jossakin vaiheessa, esimerkiksi kirjan loppuun liitetyssä omassa, selkeässä kokonaisuudessaan, kuten *Suomen mestarissa* on tehty. *Suomi sujuvaksi* -kirjan puhekieliset dialogit tulevat mukaan jo hyvin varhaisessa vaiheessa ja sekoittuvat kieliopin, tehtävien ja kirjakielisten luku-kappaleiden sekaan. Tällä hetkellä vaikuttaa kuitenkin siltä, että variaatioiden tunteminen on välttämätöntä, oli opiskelijan tavoite tai suuntautuneisuus mikä tahansa. Tätä tukemaan tarvitaan oppikirja, joka esittelee luontevaa puheilmaisuutta ja kieltä, joka ei leimaa puhujaansa.

Lähteet

Aineistolähteet

- SKA = LEPÄSMAA, ANNA-LIISA – SILFVERBERG, LEENA 2010: *Suomen kielen alkeisoppikirja*. 12., korjattu painos. Tampere: Finn Lectura.
- SM 1 = GEHRING, SONJA – HEINZMANN, SANNI 2010: *Suomen mestari 1*. Helsinki: Finn Lectura.
- SS 1 = KENTTÄLÄ, MARJUKKA 2007: *Suomi sujuvaksi 1*. Helsinki: Gaudeamus.
- SUSU 1977 = NUUTINEN, OLLI 1977: *Suomea suomeksi 1*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 338. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SUSU 2008 = NUUTINEN, OLLI 2008: *Suomea suomeksi*. 18., tarkistettu painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 338. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kirjallisuuslähteet

- AHONEN, LILI 2013: ”Ei puukaan yksin pala”. Kuullun ymmärtäminen ja puheen tuottaminen suomi vieraana kielenä -opetuksessa. – Marja Järventausta & Marko Pantermöller (toim.), *Finnische Sprache, Literatur und Kultur im deutschsprachigen Raum* s. 235–254. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- ALHO, IRJA – KAUPPINEN, ANNELI 2008: *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- BERG, MAARIT – SILFVERBERG, LEENA 1997: *Kato hei. Puhekielen alkeet*. Helsinki: Finn Lectura.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAKULINEN, AULI 2003: Vielä nykysuomesta ja sen kielenhuollosta. Ovatko puhuttu ja kirjoitettu kieli erkaantuneet toisistaan? – *Kielikello* 1/2003. <http://www.kotus.fi/?s=2069>
- LAURANTO, YRJÖ – PARVIAINEN, AIRA – RAINÓ, PÄIVI 1994: *Kiva nähdä. Puhutun kielen harjoituksia*. Helsinki: Finn Lectura.
- MANTILA, HARRI 2004: Murre ja identiteetti. – *Virittäjä* 108 s. 322–345.
- MIELIKÄINEN, AILA 2009: Verbien pikapuhemuotojen syntaksia. – *Virittäjä* 113 s. 18–37.
- NUUTINEN, OLLI 2008: *Suomea suomeksi 2*. 11. painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 338. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SAVOLAINEN, TIINA 2013: Oppikirjat vertailussa. – Marja Järventausta & Marko Pan-

- termöller (toim.), *Finnische Sprache, Literatur und Kultur im deutschsprachigen Raum* s. 199–214. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- SILFVERBERG, LEENA 1993: Mitä on suomi vieraana kielenä? – *Virittäjä* 97 s. 245–252.
- 2007: *Harjoituskirja suomen kielen perusopetusta varten*. 10., korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1999: Dialogipartikkelien tehtävistä. – *Virittäjä* 103 s. 170–194.
- SUOMINEN, SARA 2013: Niistäpä niistä, sävyartikkeleista. – *Kielikello* 3/2013 s. 32–33.
- TANNER, JOHANNA 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/32474/rakennet.pdf?sequence=1>
- TIITTULA, LIISA – NUOLIJÄRVI, PIRKKO 2013: *Puheen illuusio suomenkielisessä kaunokirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- VAAATTOVAARA, JOHANNA – SOININEN-STOJAKOV, HENNA 2006: Pääkaupunkiseudulla kasvaneiden kotiseurajaukset ja kielelliset asenteet. – Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 223–254. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.

IV Puheen palasia

Ääntämisen ja keskustelun harjoittelua alkeista alkaen

1 Johdanto

Alkeiskursseilla opettajan pitäisi pyrkiä alusta alkaen rohkaisemaan opiskelijoita käyttämään opiskeltavaa kieltä. Kynnys aloittaa kommunikointi vieraalla kielellä voi olla joillekin korkea tai jopa nousta, jos siihen ei pyritä ja kannusteta. Kielenopettaja suunnittelee usein kielikurssin jonkin tietyn oppikirjan mukaan, ja näin suurin osa kurssilla tehdyistä harjoituksista on tästä oppikirjasta. Ääntäminen esitellään lähes poikkeuksetta aakkosten ja oikeinkirjoituksen yhteydessä oppikirjojen alkusivuilla. Sen opetukseen tarjotaan oppikirjoissa vähän jos lainkaan materiaalia, ja harvoin ääntämisen opetukseen palataan kurssin myöhemmissä vaiheissa.

Tässä artikkelissa esittelen vetämäni ääntämis- ja keskusteluharjoituskurssin ja sillä käyttämäämme foneettisesti tiedostavaa opetusmetodia sekä foneettista tietoisuutta herätteleviä harjoitteita. Kurssi on osa väitöskirjaprojektia, jossa tutkitaan vieraan kielen ääntämisen, erityisesti uusien äänteiden, kehitystä alkeisopintojen aikana.

Kolmena viime syyslukukautena olen opettanut suomen fonetiikka- ja keskusteluharjoituskurssia unkarilaisille suomen alkeisopiskelijoille. Kurssilla opiskellaan suomen kielen äänteiden fonetiikkaa, haetaan oikeita ääntöpaikkoja sekä harjoitellaan puhumista ja keskustelua äidinkielisten puhujien kanssa kaksi kertaa viikossa toisesta opiskeluvuodesta lähtien. Kollegani kanssa huomasimme, että kurssin ja harjoitusten myötä sekä opiskelijoiden ääntäminen että rohkeus ja valmius puhua suomea myös luokkahuoneen ulkopuolella ovat parantuneet. Oletamme tämän johtuvan siitä, että opiskelijat ovat huomanneet pystyvänsä osallistumaan keskusteluihin jo opintojen alkuvaiheessa ja saaneet enemmän rohkeutta kommunikoida kohdekielellä alusta alkaen.

2 Opetusmetodin teoreettista taustaa

Vaikka kielellisen kommunikaation keskiössä on kieli, liittyy ihmistenvälisiin kommunikaatiotilanteisiin lukemattomia tiedostettuja ja tiedostamattomia eleitä, joilla osallis-

tujat luovat ja ylläpitävät kommunikaatiotilannetta (Giles & Ogay 2007). Eleistä tutkituimpia ovat varmasti katsekontakti sekä puhetylin ja sanaston mukautuminen, joita voidaan osin kontrolloida tietoisestikin, mutta yleisesti tutkijat pitävät mukautumista tahdosta riippumattomana ilmiönä.

2.1 Mukautuminen ja imitointi oppimistilanteessa

Keskustelukumppanit mukautuvat toisiinsa myös äännetasolla; puhenopeus, intonaatio sekä äänteet alkavat myös muuttua samankaltaisiksi kuin puhekumppanilla. Kommunikaatiota luova ja ylläpitävä äänteellinen mukautuminen on kiinnostava ilmiö myös kielenoppimisen näkökulmasta, koska se on tiedostamatonta ja automaattista. Tutkimusten mukaan oppija mukautuu malliin, mutta interaktiivisissa tilanteissa myös malli mukautuu oppijaan (ks. esim. Lewandowski 2012).

Ääntämisen opetuksessa on hyvä erottaa kaksi hyvin samankaltaista ilmiötä: imitointi ja mukautuminen. Imitointi on tietoista matkimista, mukautuminen puolestaan tapahtuu pitkälti tiedostamattomasti. Imitointi voi olla esimerkiksi tapa harjoitella oikeaoppisia ääntöpaikkoja tai muita äänteiden ja ääntämisen piirteitä. Mukautuminen on merkki keskustelutilanteen osanottajien yhteistyöhalukkuudesta, ja mukautumisen puuttuminen puolestaan voi kertoa yhteistyöhaluttomuudesta. Kielenopettajat huomaa usein pari- ja ryhmätöitä tekeviä opiskelijoita seuratessaan, että ryhmän jäsenten elehdintä alkaa mukautua. Heidän liikehdintänsä, istuma-asentonsa, sanastonsa ja intonaationsa alkavat muuttua samankaltaisiksi. Tämä tapahtuu automaattisesti ja edesauttaa parin tai ryhmän toimintaa.

2.2 Vieraan kielen äänteiden oppimisen teoreettisia malleja

Vieraan kielen opiskelijat ovat aloittaneet kieliopintonsa eri syistä mutta ovat lähes poikkeuksetta erittäin motivoituneita. Luonteenpiirteet, erilaiset lahjakkuudet ja edeltävät oppimiskokemukset vaikuttavat tosin oppimistulokseen joko suorasti tai epäsuorasti; toiset hyötyvät enemmän kommunikaatiotilanteista, jotkut hyötyvät musikaalisuudestaan ja jotkut taas aikaisempien kieliopintojen myötä saadusta kielten opiskelun metatiedosta (ks. mm. Milovanov 2009).

Useat viime vuosikymmenten aikana kehitetyt äänteiden oppimisen teoreettiset mallit ennustavat oppimisen kulkua. Vieraan kielen äänteiden suhdetta äidinkielen äänteisiin mallintavat Flegen (1995) SLM (*Speech Learning Model*) ja Bestin (1995) äännehavaintojen assimilaatioon liittyvä PAM (*Perception Association Model*). Näiden mallien mukaan vaikeimpia äänteitä eivät ole kokonaan uudet eivätkä kokonaan samat äänteet, vaan samankaltaiset äänteet – joiden oikeaoppinen havaitseminen ja tuotto edellyttävät äidinkielen äännekategorian tai -kategorioiden muokkausta vieralle kielelle sopivaksi. Kielenoppijalle helpoimpia ovatkin siis äänteet, joiden havaitsemiseen ja tuottoon voi käyttää äidinkielen kategoriaa tai luoda kokonaan uuden kategorian.

Äidinkielen äänneprototyyppien vaikutusta äännekategorian sisäiseen havaitsemiseen kuvaa Kuhlin NLM-teoria (*Native Language Magnet Theory*, Kuhl & Iverson 1995). Tämä teoreettinen malli selittää, miten äidinkielen äännekategoria, ja erityisesti äänteen prototyyppisin edustuma, muovaa kuulijan havaintomaailmaa. Prototyyppin viereiset äänteet kuullaan enemmän prototyyppin kaltaisina, kun taas kategorian periferian äänteiden fyysisesti samankokoiset erot kuullaan tarkemmin. Eri kielten äännekategoriat voivat olla lähes samanlaiset, mutta eri paikoissa sijaitsevat eri kielten prototyyppit vääristävät kuulijoiden vieraan kielen äänteiden tunnistusta – koska kategorian sisäisiä eroja ei kuulla samalla, äidinkielen, tavalla.

Uudempien vieraan kielen äänteiden oppimismallien mukaan vaikeidenkin vieraan kielen äänteiden oppiminen aikuisiällä on mahdollista, toisin kuin esimerkiksi Lennebergin kriittisen iän hypoteesin mukaan (1967). Hankalienkin samankaltaisten äänteiden oppimistuloksia voi parantaa foneettisella harjoittelulla (Best 1995), mihin opettamallani kurssilla olen pyrkinyt.

3 Foneettisesti tiedostava ääntämisen opetus

Tunnit koostuvat kahdesta osasta: teoreettisesta fonetiikkaosioista sekä käytännöllisestä keskusteluharjoitusosioista. Tunnin aluksi oppijat etsivät jonkin tietyn suomen kielen äänteen ja sen eri allofonien ääntöpaikkoja opettajan opastuksella ja oppivat näin käyttämään ääntöelimistöään tietoisemmin. Yksi kurssin tavoitteista on luoda kontrastiivisen ja tietoisin tarkastelun myötä suomen kielelle äidinkielestä erillinen äännejärjestelmä (ks. Peltola 2012).

Harjoitusten alussa opiskelijoiden, ja harjoituksia suunniteltaessa opettajankin, voi olla vaikea etsiä yhden tietyn äänteen eri allofonien ääntöpaikkoja suustaan – saatikka sitten kuvailla tai vertailla niitä. Harva on aikaisemmin oppinut tai ajatellut samalla äänteellä olevan erilaisia kontekstista riippuvia koartikulatorisia ääntöpaikkoja ja -tapoja, varsinkaan oman äidinkielen äänteillä. Harjoitukset luonnistuvat aluksi varmasti helpommin musiikkia ja laulua aikaisemmin harrastaneilta, koska he ovat tottuneet käyttämään ääntöelimistön motoriikkaa pienten erojen tuottamiseen ja myös harjaantuneet kuulemaan eroja tarkemmin.

3.1 Ääntämisharjoituksista

Ääntämisharjoitusten alussa on hyvä käydä läpi kaikki eri ääntötavat ja -paikat: mihiin kohtaan ääntöelimistöä muodostetaan konstriktio tai sulkeuma, miten se voidaan muodostaa ja miten ilma kulkiessaan ääntöväylän läpi muuttuu erilaisiksi äänteiksi sulkeuman paikkaa ja laatua vaihdellen. Vokaaleissa ja affrikaatoissa ääntöväylän osittainen sulkeuma estää ilman läpi pääsyn osittain, kun taas klusiileissa eli umpiäänteissä ilma ei pääse läpi lainkaan ja varsinainen äänne muodostuu oikeastaan vasta sulkeuman avautuessa. Sanoissa yksittäisäänteiden ääntöpaikka muuttuu, eli värityy,

koartikulaation myötä hieman. Saman äänten kontekstisidonnaisia erisävyisiä variantteja kutsutaan äänten allofoneiksi.

Äänteiden eri allofonien haussa opettaja aluksi havainnollistaa allofonien eroja minimi- tai subminimiparein, kuten /l:/ /hyl:y/ ja /hal:a/ tai /s:/ /sus:u/ ja /sis:i/. Opiskelijat ohjeistetaan katsomaan ja kuuntelemaan opettajaa tarkasti sekä miettimään itse, mihin kohtaa ääntöväylää kieli tarvitsee laittaa tällaisen äänten tuottaakseen. Kun paikka on löytynyt, minimipareja toistetaan muutamia kertoja, jotta ääntöpaikka jää mieleen. Konsonanttien ääntöpaikkaan ja -tapaan vaikuttavat niiden kontekstin äänteet (esim. vokaalin etisyys, takaisuus tai pyöreys).

Vokaalien ääntöpaikkojen opetuksessa on hyvä käyttää apuvälineenä IPA:n vokaalikulmiota, tai oikeammin vokaalinelikulmiota. Yksittäisvokaalien ääntöpaikat voidaan hakea suusta ja merkitä, missä kohtaa vokaalinelikulmiota sijaitsevat äidinkielen vokaalit, missä kohtaa taas suomen kielen vokaalit – näin opiskelijat näkevät erot edessään varsin eksplisiittisesti.

Vaikeampien, eli samankaltaisten, äänteiden kohdalla opettaja voi antaa palautetta ja jatkaa toistoharjoituksia, kunnes kuulostaa siltä, että allofonien eri ääntöpaikat ovat löytyneet. Yhdessä voidaan myös miettiä, miten äidinkielen vastaava äänne eroaa suomenkielisestä: äännetäänkö se eri paikassa, mahdollisesti voimakkaammin tai liittyykö siihen suomen äännettä enemmän aspiraatiota? Opettajan on hyvä pyytää opiskelijoita kuvailemaan sanallisesti äidinkielen äännettä ja sen ääntämistä suomenkieliseen verrattuna.

Suomen kielen äänteiden allofonit on luokiteltu foneemeittain hyvin kattavasti Helsingin yliopiston internetaineistossa (Iivonen & Lennes 2000). Tältä internetsivustolta löytää jokaisen äänten koartikulatoriset allofonit minimiparein havainnollistettuna ja voi kuunnella esimerkkiäänteitä.

3.2 Keskusteluharjoituksista

Kurssin toinen tavoite on rohkaista opiskelijoita puhumaan suomea opintojen alusta alkaen. Opiskelijat tekevät yksinkertaisia keskusteluharjoituksia 4–6 hengen ryhmissä. Pienryhmäharjoituksissa pääpaino on keskustelulla eikä uusien sanojen tai rakenteiden opiskella. Tarkoituksena on, että opiskelijat voivat tehdä harjoitukset ilman pitkää perehdytystä tai apua. Keskustelun teemana on aina äskettäin alkeiskurssilla opiskeltu rakenne ja sanasto. Keskustelua voi varsinkin alussa helpottaa yksinkertaisin kirjallisin oppimateriaalein, mikäli spontaani keskustelu osoittautuu ryhmäläisille hankalaksi.

Keskustelijat voi aivan kurssin alussa laittaa tekemään ostoslistaa hedelmäsalaattiin, esittelemään kuvassa olevia ihmisiä tai itsensä uudella, annettulla identiteetillä tai vaikka täyttämään Euroopan karttaa tai eri maiden tietoja, kuten pääkaupungin, asukasluvun ja lipun värit, pienille korteille.

Verbiryhmien opiskelun yhteydessä voidaan keskustella kuvissa esiintyvistä ihmisistä ja siitä, mitä he tekevät, tai siitä, mitä ihmiset tekevät kirjastossa, ravintolassa, kuntosalilla ja ruokakaupassa. Omistusrakenteen yhteydessä voidaan arvoitusleikkinä

kuvailta kurssikaveria vaatetukselta ja ulkonäöltä, miettiä mitä kodinkoneita kukin kotonaan käyttää ja mitä juuri silloin löytää tai ei löydä omasta laukustaan.

Koska uusien ääntöpaikkojen opettelu on äidinkielen sääntöjä rikkova motorinen tehtävä, se on erityisen haastava ja vaatii oppijoiden huolellista perehdytystä ja ennen kaikkea aikaa. Lisäksi opiskelijoiden tulisi saada opettajalta runsaasti palautetta. Motivoituneenkin opiskelijan motivaatio joutuu koetukselle, kun viikosta toiseen kestävä harjoittelu ei opiskelijan itsensä mielestä tunnu tuottavan tulosta. Voi nimittäin olla, että opiskelija ei itse kuule omaa kehitystään, koska havaitsemista hallitsevat vielä äidinkielen äännekategoriat.

4 Tähänastisia tuloksia

Luokkahuoneharjoitusten lisäksi opiskelijat ovat tehneet kurssin aikana kolmesti yksilöharjoituksia fonetiikan harjoittelijoiden kanssa. Nämä harjoitukset on äänitetty, äänitteet käsitelty ja niistä kerätty tieto analysoidaan aikanaan. Harjoituksissa opiskelijat lukevat sanalistaan ja toistavat mallipuhujan ääntämiä sanoja. Heitä on ohjeistettu seuraamaan ja matkimaan mallina toimivan harjoittelijan ääntämystä parhaansa mukaan.

Toistaiseksi olen tarkastellut eri vuosikursien opiskelijoilta kerättyä materiaalia erikseen. Syksyllä 2013 kerätyn materiaalin myötä pystyn tarkastelemaan suurempia ryhmiä tilastollisesti. Alustavien aineistonäytteiden perusteella näyttäisi siltä, että kurssin aikana oppijoiden vokaalit muuttuvat enemmän suomen vokaalien suuntaan kuin verrokkiryhmän, joka ei suomen fonetiikka- ja keskusteluharjoituskurssille osallistunut. Suurin muutos näyttäisi tapahtuvan varsin nopeasti, jo kurssin puoliväliin mennessä.

5 Pohdintaa

Ääntämisen oppimisen ihannetapauksessa uusi kieli omaksuttaisiin arkipäiväisessä elämässä ilman kirjoitettua kieltä. Näin oppijat voisivat samanaikaisesti omaksua monenlaisia kielellisiä ja kieliopillisia aineksia, kuten intonaatiota, sanoja sekä kieliopillisten elementtien käyttöä. Luokkahuoneessa tällaisten tilanteiden lavastaminen on valitettavasti mahdotonta, mutta niitä voi jäljitellä erilaisin kommunikatiivisin tehtävin ja oppijoille voi yrittää tarjota luonnollisen kaltaisen kielenomaksumisympäristön lisäämällä kurssisuunnitelmaan kommunikatiivisia tehtäviä. Lisäksi opettaja voi tuoda eri kielten välisiä ja kielen sisäisiä allofonisia eroja esille oppitunnilla monella eri tavalla – ja näin harjoittaa opiskelijoiden foneettista tietoisuutta. Mikäli kaikilla on sama äidinkieli, opettaja pystyy vertailemaan lähde- ja kohdekielten äännejärjestelmiä varsin eksplisiittisesti. Jos kaikki opiskelijat eivät puhu samaa äidinkieltä, opettaja voi keskittyä enemmän kohdekielen allofonien erojen tarkasteluun.

Kurssilla on tavoiteltu luonnollista mutta tiedostavaa näkökulmaa uuden kielen äännejärjestelmän opetteluun ja omaksumiseen. Ilman rinnakkaista suomen alkeiskurssia tämä ei kuitenkaan olisi ollut mahdollista vastaavassa laajuudessa.

Tarkoitukseni on myöhemmin koota väitöskirjatyöskentelyn myötä kertyneet ääntämis- ja keskusteluharjoitukset oppimateriaaliksi, jolla S2-opettajat voisivat täydentää alkeiskurssin ääntämis- ja kommunikaatioharjoitusta.

Kirjoittaja on filosofian maisteri, joka toimii suomen kielen ja kulttuurin lehtorina Eötvös Lóránd -yliopistossa Budapestissa ja suorittaa jatko-opintoja Helsingin yliopiston fonetiikan oppiaineessa.

Lähteet

- BEST, CATHERINE T. 1995: A direct realist view of cross-language speech perception. – Winifred Strange (toim.), *Speech perception and linguistic experience. Issues in cross-language research* s. 171–204. Timonium, MD: York Press.
- FLEGE, JIM 1995: Second language speech learning theory, findings and problems. – Winifred Strange (toim.), *Speech perception and linguistic experience. Issues in cross-language research* s. 233–277. Timonium, MD: York Press.
- GILES, H. – OGAY, T. 2007: Communication Accommodation Theory. – B. B. Whaley & W. Samter (toim.) *Explaining communication. Contemporary theories and exemplars* s. 293–310. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- IIVONEN, ANTTI – LENNES, MIETTA 2000: Suomen fonetiikkaa. http://www.helsinki.fi/puhetieteet/projektit/Finnish_Phonetics/index.htm (4.2.2014)
- KUHL, P. – IVERSON, P. 1995: Linguistic experience and the "Perceptual Magnet Effect". – Winifred Strange (toim.), *Speech perception and linguistic experience. Issues in cross-language research* s. 121–154. Timonium, MD: York Press.
- LENNEBERG, E. H. 1967: On explaining language. – *Science* 167 s. 635–643.
- LEWANDOWSKI, NATALIE 2012: *Talent in nonnative phonetic convergence*. Väitöskirja, Universität Stuttgart.
- MILOVANOV, RIHA 2009: *The connectivity of musical aptitude and foreign language learning skills. Neural and behavioural evidence*. Turku: Turun yliopisto.
- PELTOLA, M. S. 2012: Different kinds of bilinguals – different kinds of brains. The neural organization of two languages in one brain. – *Brain and Language* 121 s. 261–266.

Die Diphthonge sind getrennt

Saksankielisten oppijoiden huomioita suomalaisesta aksentista suomen kielen alkeiskurssilla

1 Johdanto

Kun toimin opetusharjoittelijana Münchenin LMU:n yliopistossa talvilukukaudella 2013–2014, sain yhdeksi työtehtäväkseni opettaa muun muassa suomen kielen alkeiskurssiin kuuluvan äänneopin osuuden. Päätin tuolloin kokeilla ääntämisen opettamista oppijoiden omista havainnoista käsin. Soitin oppijoille kahden suomalaisen lukemaa vahvasti aksentoitua saksaa ja pyysin heidän havaintojaan näytteistä. 27 suomen alkeiskurssin oppijaa osallistui kokeiluuni.

Ajatus kokeilusta syntyi viime elokuussa, kun Stuttgartista kotoisin oleva saksalainen ystäväni oli käymässä Suomessa. Hän, kuten moni muukin turisti, halusi oppia muutamia suomenkielisiä fraaseja. Hänen niitä toistelleessaan ihmettelin, että konsonantin [l] sisältävät sanat kuulostivat huomattavan epäsuomalaisilta. Tämä tuntui minusta yllättävältä: olin opiskellut saksaa kymmenen vuotta koulussa ja viettänyt aikaa Saksassa useampaan otteeseen, mutta en ollut koskaan erityisemmin kiinnittänyt huomiota tähän eroon. Mielessäni vahvistuikin ajatus, että oman äidinkielen kuuleminen opiskeltavan kielen korostuksella voisi toimia hyvänä apuvälineenä ääntämisen ja äänneopin hahmottamiseen. Tietenkään itse viestin välittymisen kannalta [l]:n laatu ei ole olennainen asia, mutta ystäväni puheessa tämä ero kuitenkin selvästi kiinnitti huomioni. Useissa tutkimissani lähteissä sekä suomen että saksan /l/-foneemin kerrottiin olevan sama soinnillinen alveolaarinen approksimantti, mutta esimerkiksi Exter (2013: 38–39) selventää suomen /l/-foneemin toteutuvan todellisuudessa usein velaaristuneena, mitä ei saksan standardikielessä koskaan tapahdu. Eron /l/-äänteessä olivat huomanneet myös muutamat Münchenin alkeiskurssin oppijat, kun he kuuntelivat näytteitä suomalaisesta aksentista.

Käyttämäni metodi, jossa vierasta aksenttia hyödynnetään opetuksessa, ei ole varsinaisesti uusi. Lähdekielen aksentin hyödyntämisen opetuksessa on maininnut jo muun muassa Wiik (1965: 15–31). Wiik listaa useita tapoja ääntämisen oppimiseen ja hah-

mottamiseen, muun muassa sen, että kohdekielinen puhuja ääntää lähdekieltä (oppijan äidinkieltä) siten kuin kohdekieltä (opeteltavaa kieltä) äännetään. Wiik muistuttaa, että vertailemalla lähde- ja kohdekielen fonologisia järjestelmiä opettaja pystyy valitsemaan sopivia havaitsemis-, tunnistamis- tai tuottamisharjoituksia. Havaitsemisen ja tunnistamisen hän erottaa toisistaan siksi, että oppija saattaa havaita esimerkiksi minimiparissa eron, mutta ei tunnista, mistä ero johtuu. Myös Vihanta (1990: 222) korostaa, että suomen kielen ulkomaalaisopetuksessa työskentelevien sekä suomalaisille vieraita kieliä opettavien tulisi olla kiinnostuneita ”murretusta” suomesta. Hän näkee aksentoidun suomen tehokkaana ääntämisopetuksen apuvälineenä, joka antaa oppijalle mahdollisuuden kuunnella ”syntyperäisen korvin” opittavan kielen ominaisuuksia. Vierasta kieltä kuunnellaan aina oman äidinkielemme suodattimen läpi, mutta aksentoitua äidinkieltä kuunnellessa huomaa, mistä äidinkielenä foneettisista piirteistä puhujan on vaikea päästä eroon.

Muistan nähneeni myös omissa vieraan kielen oppikirjoissani lähellä vuosituhanen vaihdetta vieraan aksentin käyttöä havainnollistamassa opeteltavan kielen piirteitä. Kyse oli kuitenkin aina yksittäisistä sanoista eikä näin systemaattisesta harjoituksesta, jonka tässä toteutin. Tässä kokeilussa halusin nähdä, kuinka lingvistisesti suuntautuneet yliopisto-opiskelijat kykenevät käsittelemään sekä vierasta kieltä että oman äidinkielenä piirteitä ja erottamaan ne toisistaan.

2 Kokeilun lähtökohdat ja toteutus

Toteutin opetuskokeiluni suomen kielen alkeiskurssin kolmannella tunnilla. Tuolloin johdattelin opiskelijat äänneopin pariin. Aloitimme opetuksen kuuntelemalla suomalaisen *The Voice of Germany* -ohjelman tuomarin puhetta. Ohjelman tuomarina on Sunrise Avenue -yhtyeen laulaja Samu Haber, joka puhuu ohjelmassa englannin lisäksi saksaa suomalaisella korostuksella. Esittelin oppijoille, että tänään heidän tehtävänsä on tarkkailla suomalaisten puhumaa saksaa ja miettiä, mitä siitä voi päätellä suomen äännejärjestelmästä. Varsinaista harjoitusta varten olin hankkinut kaksi äänitettä, joissa suomalaiset lukevat saksankielistä tekstiä. Huomionarvoista on, että valitsemani puhujat eivät olleet saksankielentaitoisia, mutta lukivat silti näytteissä saksankielistä tekstiä. Saksan kielen ortografia on riittävän lähellä suomalaista, joten tekstin lukeminen oli mahdollista, vaikka ei kieltä hallinnutkaan. Näytteiden lukijoita oli kaksi: naispuhujaa ja miespuhujaa. Olin ohjeistanut heitä niin, että he pyrkisivät lukemaan tekstin mahdollisimman suomalaisittain. Heidän ei tarvitsisi ajatella, että kyse on vieraasta kielestä, niin pitkälle kuin se oli mahdollista. Halusin heidän siis vieraalla kielellä ”kikkailun” sijaan myös tietoisesti korostavan suomalaisia ääntämispiirteitä.

Naispuhujaa oli 63-vuotias suomalainen, joka osaa suomen lisäksi vain auttavasti englantia. Vieraan kielen lukeminen oli hänelle hyvin haastavaa ja puhe hidasta, mutta suomen äännejärjestelmän tyypilliset piirteet kuuluivat selvemmin kuin toisessa näyt-

teessä. Miespuhuja (28-vuotias) ei myöskään ollut saksankielentaitoinen, vaikka olikin opiskellut hieman saksaa koulussa vuosia sitten. Hän osasi kuitenkin sujuvasti englantia.

Koska kyseessä oli osittain koko yliopisto-opiskelunsa edellisellä viikolla aloittanut opetusryhmä, päätin käyttää tekstiä, joka myös sisällöltään vastasi harjoituksen sisältöä. Tekstin sisältö saattoikin vaikuttaa siihen, mihin oppijoiden huomio kiinnitettiin. Koska kyse oli ennen kaikkea opetuskokeilusta eikä tutkimuksesta, pidin hyvänä asiana, että jo tekstin sisältö saattoi ohjata ja auttaa oppijoita kuulemaan suomen ääntämiselle tyypillisimpiä piirteitä. Olin luetuttanut suomalaisilla puhujilla lyhyen pätkän Fred Karlssonin teoksesta *Finnische Grammatik* (2006). Tekstissä mainitaan suomen vokaalien ja konsonanttien määrä ja kerrotaan, että sanapaino on aina ensimmäisellä tavulla ja kirjoitus lähes foneettista:

In der finnischen Sprache gibt es einundzwanzig Phoneme (Grundlaute): acht Vokale und dreizehn Konsonanten. Diese Zahl ist deutlich geringer als in den meisten europäischen Sprachen. Der Hauptakzent liegt immer auf der ersten Silbe eines Wortes.

Das Schriftsystem ist insofern systematisch als ein bestimmtes Phonem schriftlich immer durch denselben Buchstaben wiedergegeben wird. Dieses Prinzip gilt auch in umgekehrter Richtung: Ein und derselbe Buchstabe entspricht immer dem gleichen Phonem. (Karlsson 2006: 19.)

Kuuntelimme ensin luokassa molemmat näytteet, jotta oppijat saivat käsityksen, mistä on kyse. Sain muutaman kommentin jo heti suullisesti. Kuitenkin oppijoiden päätehtävä oli kuunnella näytteet vielä kaksi kertaa ja täyttää valmis monistepohja, jossa erikseen pyysin huomioita ensivaikutelmasta, kommentteja oikeinkirjoitusysteemien eroista, konsonanteista, vokaaleista ja prosodiasta. Lopuksi pyysin oppilijoita antamaan palautetta itse kokeilusta. Erittelen oppijoiden vastauksia seuraavissa luvuissa näiden kysymysten pohjalta.

On selvää, että vieraan kielen ääntämisen oppimiseen kuuluu sekä oma puheen tuotto että kuuleminen. Harjoituksessani halusin kehittää nimenomaan oppijoiden kykyä kuulla äänteiden eroja ja tulla tietoiseksi suomen kielen ääntämisen erityispiirteistä. Puhujien ääntämisvaikeudet voivatkin usein olla juuri havaitsemisvaikeuksia, vaikka havaitseminen ei automaattisesti johdakaan oikeaan tuottamiseen. Yleisin ongelma puheen havaitsemisessa on, ettei oppija kuule eroa, jonka äidinkielen puhuja kuulee. Opittavan kielen ymmärtämis- ja tuottamisvaikeudet ovat aina luonteeltaan kahden kielen välisiä eli kontrastiivisia, ne siis riippuvat oppijan äidinkielestä sekä muista hänen osaamistaan kielistä. (Vihanta 1990: 200; Derwing 2008: 347–353.) Uskoin tällaisen kontrastiivista fonetiikkaa hyödyntävän harjoituksen lisäävän tietoisuutta uuden kielen foneettisista piirteistä ja suomen mahdollisista eroista saksaan verrattuna.

Toteutin kokeilun alkeisryhmälle, koska ääntämisen opetuksesta on tutkitusti erityistä hyötyä juuri kielenopiskelun alussa. Kokeilu oli myös helppo yhdistää muu-

hun äänneopin osuuteen, joka on tavallisestikin kuulunut alkeiskurssin ohjelmaan. Kuunteluharjoitus toimi johdatuksena äänneoppiin, joten sen jälkeen asiat käytiin vielä perinpohjaisemmin läpi ja ääntämispiirteitä harjoiteltiin. Kokeilun pedagoginen pää-tavoite oli lähestyä suomen äänneoppia oppijoiden omista havainnoista käsin. Uskon, että piirteet, jotka he havaitsivat itse, jäivät paremmin mieleen kuin ne, joista opettaja kertoo. Tavoitteeni oli, että kaikki oppijat huomaisivat edes jotakin poikkeavaa suomen ääntämisessä. Odotin heidän kuulevan näytteistä ainakin poikkeavan painotuksen sekä eroja muutamissa konsonanteissa ja vokaaleissa. Kuitenkin tiesin, että oppijat voivat panna merkille jotakin sellaista, mitä en itse kuule tai huomaa.

Kokeilun toteuttamisen ehdoton lähtökohta oli, että opiskelijoiden äidinkieli (tai muutamalla vahva vieras kieli) oli sama. Vierasta kieltä ja sen ääntämistä opetetaan-kin tavallisesti kahdenlaisissa ryhmissä: niissä, joissa kaikilla on sama äidinkieli sekä sekaryhmissä. Homogeenisessä ryhmässä ääntämisohjeet hyödyttävät todennäköisesti kaikkia yhtä paljon, koska suurimman osan ääntämisongelmat ovat samankaltaisia. Kuitenkin opettajan huomio voi siirtyä pois oppijoiden yksilöllisistä eroista. Homogeenisessä ryhmässä oppijoille voikin syntyä virheellinen kuva siitä, kuinka ymmärrettävää heidän puheensa todellisuudessa on. Vieraan kielen ymmärtämisen opiskelun kannalta taas sekaryhmät ovat parempia. (Derwing 2008: 356–357.) Koska Suomessa S2-opetuksessa sekaryhmät ovat hyvin tyypillisiä, halusin hyödyntää mahdollisuutta ja käyttää oppijoiden samanlaista taustaa opetuksen apuvälineenä. Yhtenä tavoitteena oli myös kasvattaa oppijoiden omaa tietoisuutta äidinkielestään, mikä auttaa sekä suomen kielen oppimisessa että akateemisessa kielenopiskelussa ylipäätään.

Eräs harjoituksen onnistumisen riskitekijä olisi voinut olla kokeilun tavoitteen korkealentoisuus. Oppijat eivät olisi esimerkiksi ymmärtäneet tehtävän ideaa tai eivät olisi kyenneet tarkastelemaan puhetta lingvistisesti. On myös mahdollista, että hullunkuriselta kuulostavista äänitteistä olisi tullut vitsi. Oppijat suhtautuivat kuitenkin tehtävään vakavissaan ja pystyivät erittelemään näytteitä hyvinkin tarkasti. Pohdimme myös etukäteen sitä mahdollisuutta, että oppijat ryhtyisivät ajattelemaan harjoituksen jälkeen, että myös heille jää yhtä voimakas aksentti, kun he puhuvat suomea. Uskon kuitenkin, että oppijat ymmärsivät harjoituksemme tarkoituksen ja sen, etteivät äänitteen puhujat edes yrittäneet lausua saksaa saksalaisittain.

Ryhmän oppijoiden oma ääntäminen on ollut alusta alkaen hyvin ymmärrettävää, vaikka heistä välillä kuulekin, etteivät he ole äidinkielisiä puhujia. On siis selvää, että suomen ääntäminen ei ole heille erityisen suuri haaste. Oppijat olivat kuitenkin innokkaasti kehittämässä ääntämistään paremmaksi ja suomalaisemmaksi. Koska monet oppijoista ovat myös eri kieliaineiden opiskelijoita, he ovat innokkaasti analysoimassa kieltä lingvistisesti heti, kun siihen tarjotaan mahdollisuus. Kokeilu toimi samalla johdatuksena akateemiseen toimintakulttuuriin ja tutkimukseen, koska esimerkiksi tutkimusluvan allekirjoittaminen oli osalle oppijoista uusi asia. Halusin samalla tuoda esille nämä tutkimuksen tekemiseen liittyvät tunnuspiirteet – tutkimuslupa- ja anonymiteettisuojaan liittyvät yksityiskohdat –, jotta he osaisivat niitä jatkossakin vaa-tia.

3 Oppijoiden vastaukset

Kerron seuraavaksi tarkemmin niistä huomiosta, joita oppijat tekivät ensimmäisten kuuntelukertojen jälkeen ja sitten erikseen huomioita ortografian, konsonanttien, vokaalien ja prosodian osalta. Kaikki huomiot eivät välttämättä olleet vastauspaperissa sen otsikon alla, jonka alle olin ne itse suunnitellut, mutta yhdistelemällä vastauksia ja pienellä ”salapoliisityöllä” huomiot oli helppo listata ja laskea.

3.1 Ensivaikutelma näytteistä

Kerrottuani päivän harjoituksesta opiskelijat olivat ensin silmin nähden kummastuneita: kokeilu oli jotain muuta kuin mihin he olivat tottuneet. Korostin, että tekstiä lukevat puhujat eivät osaa saksaa eivätkä yritäkään lukea tekstiä saksalaisittain. Kun oppijat olivat kuulleet näytteet ensimmäisen kerran, nousi kuitenkin useita käsiä pystyyn ja sain heti seuraavia huomioita: Yksi äänne vastaa aina yhtä kirjainta eli puhujat lukevat tekstin systemaattisesti merkki merkiltä samoin. Lisäksi oppijat panivat heti merkille, että painotus on erilaista kuin saksassa ja pääpaino tuntuu olevan aina sanan alussa. Opiskelijat myös huomasivat, että <ch> (tässä tapauksessa soinniton palataalinen frikatiivi [ç]) äännettiin [k]:na, ja <sch> (soinniton postalveolaarinen frikatiivi [ʃ]) äännettiin suomalaisena soinnittomana ja alveolaarisena [s]-äänteenä. Myös vokaaleissa huomattiin selviä eroja, ja erityisesti kiinnitti huomiota se, että suomen vokaalit eivät olleet ollenkaan redusoituneita, kuten saksan vokaalit olisivat.

Vastauspapereissa ensivaikutelmana jopa kymmenen oppijaa mainitsi lukemisen hitauden ja vaikeuden. Se on ymmärrettävää, koska tämä elementti on väistämättä mukana näytteissä. Moni mainitsi myös sen, etteivät puhujat selvästi ymmärrä, mitä lukevat. Kuitenkin kymmenen oppijaa mainitsi kiinnittäneensä heti huomiota erikoiseen painotukseen, joka on aina sanan alussa. Seitsemän oppijaa mainitsi heti huomaneensa erot diftongien lukemisessa, ja myös <sch> ja <ch> yhdistelmien epäksalainnen ääntäminen kiinnitti huomiota. Neljä oppijaa kirjoitti miettineensä ensisijaisesti sitä, miten vaikea puhujia on ymmärtää. Kuitenkin yksi oppija puolestaan kertoi puhujien olevan hänen mielestään varsin ymmärrettäviä vahvasta aksentista huolimatta. Neljä oppijaa mainitsi, että miespuhujan puhe tuntui sujuvammalta, mikä voi johtua siitä, että hän puhuu sujuvasti yhtä vierasta kieltä. Myös erot vokaaleissa mainittiin pariin kertaan.

3.2 Ortografiaan liittyvät huomiot

Kysyin oppijoilta erikseen niitä huomioita, jotka liittyvät saksan ja suomen oikeinkirjoituksen eli ortografian eroihin. Tekstissä on useita paikkoja, joissa tiesin, että suomalaiset puhujani lukevat saksaa poikkeuksellisesti vain siksi, etteivät he tunne saksan oikeinkirjoituksen sääntöjä. Samalla halusin kertoa, että nyt ei ole kyse pelkästään ääntämisestä vaan erilaisesta sopimuksesta oikeinkirjoituksen suhteen. Kysymällä

huomioita ortografiasta erikseen halusin kasvattaa oppijoiden omaa tietoisuutta äidinkielestään ja auttaa heitä siten pääsemään nopeammin sisälle suomen ääntämiseen ja ortografiaan. Kuitenkin ortografian osalta yhden oppijan paperi jäi erityisesti mieleen. Hän kirjoitti sitä koskeviin kysymyksiin hyvän huomion: ”Eihän tässä ole suomen ortografiaa, vain saksaa”. Erinomainen huomio tietysti, vaikka varsinaisesta kompakysymyksestä tässä ei ollut kyse.

Oikeinkirjoituksen eroista oppijat mainitsivat useimmin sen, että suomalaiset puhujat lukivat tekstin merkki merkiltä niin kuin se on kirjoitettu. Tämän huomion oli erikseen tehnyt kymmenen oppijaa. ”Jokainen kirjain luetaan niin kuin se siinä seisoo.” Kaksi oppijaa oli vain yleisesti maininnut, etteivät puhujat tunne saksan oikeinkirjoitussääntöjä. Näiden oppijoiden oli siis muita helpompi hahmottaa, mitkä piirteet kuuluvat nimenomaan saksan ortografiaa koskeviin sopimuksiin eivätkä varsinaisesti kummankaan kielen äännejärjestelmään. Eräs vastaajista olikin maininnut pitkien vokaalien kirjoittamisesta, että suomalaiset lausuvat /h/:n välillä silloinkin, kun se saksassa jäisi lausumatta.

Kun suomen kielessä vokaalit ja niiden pituus merkitään systemaattisesti joko yhdellä vokaalin kirjainmerkillä äänteen ollessa lyhyt tai kahdella sen ollessa pitkä, ovat nämä säännöt saksaa kirjoitettaessa huomattavasti monimutkaisemmat. Saksassa lyhyttä vokaalia voidaan merkitä joko suomen tapaan yhdellä kirjainmerkillä (*von, Mütze, Tip*) tai niin, että vokaalimerkin jälkeinen konsonanttimerkki kahdentuu (esim. *Mann, Bonn, Sinn*). Pitkää vokaalia taas voidaan merkitä yhtä lailla yhdellä vokaalikirjainmerkillä, mutta silloin tätä seuraava konsonanttimerkki ei esiinny kahtena (esim. *Tag, Hut, Dom*). Kuitenkin pitkän /a:/:n ja /o:/:n voi kirjoittaa joissakin sanoissa myös kahdella vokaalimerkillä (esim. *Saal, Saat, Boot, doof*) ja pitkän /i:/:n yhdistelmällä <ie> (*sie, nie, viel*). Lisäksi pitkää vokaalia merkitään yleisesti myös <h>-kirjainmerkillä (ns. Dehnungs-h, esim. *Bahn, Stühle, Söhne, sieht*). (Kelz 1995: 33, 64–69.) Suomen kielen ääntämiseen verrattuna saksan yksi vokaalikirjainmerkki voidaan sanan ja sen kontekstin mukaan ääntää joko pitkänä tai lyhyenä. On ilmiselvää, etteivät suomalaiset puhujani olleet perillä näistä säännöistä.

Saksalaisille suomenoppijoille erot suomen vokaalikategorioiden /e/, /æ/ ja /a/ välillä ovat haasteellisia, ja oikeinkirjoituksen eroja tarkastelemalla on mielestäni mahdollista todistaa, että ortografia on osasy tähän vaikeuteen. Saksassa on neljä /e/:n varianttia: pitkä ja puolisupea [e:], pitkä ja puoliväljä [ɛ:], lyhyt ja puoliväljä [ɛ] sekä lyhyt ja puolisupea [e], joista viimeinen ei useimmiten esiinny saksalaisperäisissä sanoissa. Pitkä ja puolisupea [e:] voidaan kirjoittaa <e> (*dem, Weg*), <ee> (*See, Tee*) tai <eh> (*geht, Mehl*). Pitkä ja puoliväljä [ɛ:] voidaan kirjoittaa <ä>:llä (*lädt, säg*) tai <äh>:lla (*wähl, mäht*). Lyhyt ja puoliväljä [ɛ] kirjoitetaan <e> (*Bett, Welt*) tai <ä> (*hätte, kämm*) (Kelz 1995: 37–38; Kaunzner 1997: 18.) Lisäksi painottomissa asemassa esiintyvä suljettu keskivokaali [ə] kirjoitetaan saksassa myös <e>-kirjainmerkillä (*bitte, diese, Wiese*), samoin kuin avoin keskivokaali [ɐ] kirjoitetaan <er> (*bitter, lieber, Wetter*) (Kelz 1995:45). Ei siis mielestäni ole jo ortografisten erojen vuoksi kummallista, että saksalaisten oppijoiden on vaikea kuulla suomen /e/:n ja /æ/:n eroja. Li-

säksi itse vokaalien laadussa on jonkin verran eroa. Oppijoiden papereissa mainittiinkin useaan kertaan erot juuri näissä vokaaleissa.

Tämän lisäksi moni oli kiinnittänyt huomiota diftongien kirjoittamisen eroihin. Tähän viittaa myös otsikkoni lainauksessa, joka toistui vastauksissa usein: ”Die Diphthonge sind getrennt” eli ’Diftongit on erotettu toisistaan’. Ihmettelin pitkään, mitä oppijat ovat mahtaneet kuulla, koska pidin epätodennäköisenä, että suomalaiset puhujani olisivat lukeneet diftongit jotenkin ”erikseen” sanan sisällä. Lopulta eräs edistyneempi, toisella kurssilla opiskeleva oppija täsmensi, että kyselyni oppijat ovat varmasti tarkoittaneet näillä ilmauksillaan huomiota diftongeista, jotka saksassa kirjoitetaan eri tavoin.

Standardisaksassa on kolme diftongia ja lisäksi yksittäiset vokaalit voivat esiintyä diftongistuneina eli pyrkiä lähelle keskivokaalia [ɐ]. Diftongi [aʊ] kirjoitetaan <au> (*aus*), diftongi [æɪ] tai [ɑɪ] (foneettisen kuvauksen tekijästä riippuen) esimerkiksi sanassa *klein* voidaan kirjoittaa <ei>, <ai> ja joskus myös <ey> tai <ay>. Diftongi [ɔø], [ɔʏ] tai [ɔɪ] (foneettisen kuvauksen tekijästä riippuen) voidaan kirjoittaa <eu>, <äu> tai joskus <oi>. (Kaunzner 1997: 46; Kelz 1995: 81–83; Hall 2000: 63.) Äänitteissäni <ei>-kirjainyhdistelmä oli muun muassa sanassa *meisten*, kun taas <eu> esiintyi esimerkiksi sanan *europäisch* alussa. Eriksien <ei>-kirjainyhdistelmän oli maininnut 12 oppijaa, kun taas muut eri lailla kirjoitettavat diftongit yhdeksän oppijaa. Oppijoiden näkökulmasta suomalaisen on täytynyt puhua diftongit ”erikseen” eli ikään kuin nämä kaksi kirjainmerkkiä eivät olisi tekstissä peräkkäin. Nämä diftongien kirjoitusasuihin liittyvät huomiot olivat aineistoni eräs yleisimmistä opiskelijoiden tekemistä havainnoista. Opetuksen kannalta on tietysti toivottavaa, että kyseinen oikeinkirjoituksen ero jäisi oppijoiden mieleen, ja he muistaisivat lukea nämä kirjainyhdistelmät jatkossa suomalaisittain.

Myös saksan erilaisten *s*-äänteiden puuttuminen oli pantu merkille, ja papereissa mainittiin, että <ch>-kirjainyhdistelmä oli lausuttu [k]:na ja <sch>-yhdistelmä oli lausuttu systemaattisesti [s]-äänteenä. Yleisesti saksassa [ç]-äänne kirjoitetaan <ch>: *ich, mich, Fächer, Becher*. Se voidaan kuitenkin kirjoittaa viimeisessä tavussa myös <ig> (*ewig, wenig, bissig, selig*), mutta samoilla kirjainmerkeillä <ch> voidaan myös kirjoittaa yksi suomen kielen /h/:n allofoni [x].

Konsonanteista [ʃ] kirjoitetaan saksassa <sch>, kun taas soinniton [s] ja sen soinnillinen vastine [z] kirjoitetaan kumpikin merkillä <s> (*Gas, Bus, Los, Moos; was, das, dies*). Lisäksi tietyissä tapauksissa käytetään saksalaista <ß>-merkkiä, joka ei kuitenkaan esiintynyt kokeiluni aineistossa. Konsonanttiyhdistelmissä [ft] ja [fp] kirjoitetaan [f]-äänne tavallisella <s>-kirjainmerkillä (*Stelle, Stil, Specht, Spiel*) (Kelz 1995: 43, 60). Äänitteissäni esiintyi esimerkiksi sana *Sprache*. Suomalaiset puhujani luonnollisesti lukivat <s>-kirjainmerkit suomalaisena [s]-äänteenä.

3.3 Konsonantit

Oletukseni oli, että oppijat kiinnittäisivät huomiota tiettyjen vokaalien ja konsonanttien laatuun. Konsonanttien osalta kaikkein eniten olikin huomattu saksan erilaiset *s*-

äänteet tai oikeastaan niiden puuttuminen. Kuten olen jo aiemmin maininnut, oppijat huomasivat, että <sch>-kirjainyhdistelmä lausuttiin [ʃ]-äänteen sijasta suomalaisena [s]-äänteenä, kun taas <ch>-kirjainyhdistelmä ([x] tai [ç]) oli lausuttu systemaattisesti [k]:na. <sch>-yhdistelmän eron oli pannut merkille 13 oppijaa, kun taas <ch>:n mainitsi erikseen jopa 21 oppijaa. <ch>-kirjainyhdistelmä voi siis saksassa (ja oppijoiden vastauksissa) merkitä joko soinnitonta velaarista frikatiivia tai soinnitonta palataalista frikatiivia. [ç] esiintyy sanassa etuvokaalien tai diftongien [ɑ̯] ja [ɔ̯] jälkeen, kun taas [x] tulee keski- ja takavokaalien jälkeen. (Hall 2000: 63.) Kumpikin näistä ään-teistä esiintyy suomessa /h/:n varianttina (ks. esim. Suomi, Toivanen & Ylitalo 2006: 162), mutta tekstiä lukevilla suomalaisilla ei voinut olla käsitystä, kuinka tämä kirjainyhdistelmä tulisi ääntää. Myös neljä oppijaa oli huomannut, että <z>-kirjainmerkki (tai mahdollisesti [z]-äänne) lausuttiin [s]-äänteenä. Kaksi oppijaa olikin osuvasti kirjannut huomionsa: ”Suomessa ei ehkä ole *sch* tai *z*-äännettä.” Erilaisten *s*-äänteiden yleistyminen suomen ainoaksi /s/:n variantiksi johdatteli hyvin kurssilla alkavaan suomen äänneoppiin.

”Suomen kielessä konsonanteilla on vähemmän painoarvoa. Suuressa osassa suomen sanoja on ’suhteellisen’ vähän konsonantteja, joita myös painotetaan vähän, joten saksalaisen tekstin lukeminen ’suomeksi’ on vaikeaa.” Näin eräs oppija tiivisti huomionsa konsonanttihdistelmien ääntämisestä. Lisäksi neljä oppijaa oli huomannut, että suomalaisten puhujien oli vaikeata lausua usean konsonantin yhdistelmiä. Yhteensä kahdeksan opiskelijaa oli myös erikseen maininnut, että <ph>-kirjainyhdistelmä lausuttiin pelkkänä /p/:nä. Koska saksan klusiilit lausutaan vahvasti aspiroituneina, on mielestäni mahdollista, etteivät saksalaiset kuulleet mitään eroa, kun suomalainen yritti lausua [p]:n jälkeen myös [h]:n. Yksi oppijoista mainitsikin pehmeän [b]:n kuulostavan [p]:ltä. Myös kolme oppijaa mainitsi [t]-äänteen kuulostavan pehmeämmältä: äänneeltä, joka on [t]:n ja [d]:n välissä.

Saksalaisten puhumassa suomessa huomio kiinnittyi herkästi eroon /r/:n ääntämisessä. Täryllisen [r]-äänteen olikin pannut merkille vastauksissa yhteensä yhdeksän oppijaa. Standardisaksassa /r/ on soinniton ja uvulaarinen, mutta se voi saada puheessa erilaisia toteutumia. Esimerkiksi Etelä-Saksan murteissa /r/ voi usein toteutua alveolaarisena tremulanttina, kuten suomessa. (Hall 2000: 32.) Lisäksi kolme oppijaa oli huomannut eroavaisuuksia myös /h/-äänteessä, kun taas /v/:ssä eroja oli huomannut kaksi oppijaa. /v/-äänteen kohdalla tosin toinen oppija mainitsi sen kuulostavan kirjoitusmerkeistä <f>:ltä, kun taas toinen <w>:ltä. Tätä voi selittää se, että suomen /v/ on tunnetusti jossakin puolivokaalin ja frikatiivin välimaastossa.

Sen sijaan eron /l/:n ääntämisessä oli huomannut kolme oppijaa. Seikka, josta oma kiinnostukseni opetuskokeiluun sai alkunsa. Suomen /l/ on lateraalinen aproksimantti, jonka havaittuun laatuun sekundaariset artikulaatiot vaikuttavat herkästi. Saksan [l]-äänne ei eroa suuresti suomen vastaavasta äänneestä, mutta suomen [l] on jonkin verran tummempi kuin saksan vastaava äänne ja erityisesti takavokaalien yhteydessä lievästi velaaristunut. Suomen /l/-foneemi toteutuukin normaalitapauksessa velaaristuneena ja soinnillisena apikoalveolaarisena lateraalisenä aproksimanttina (esimerkiksi [ʎapsi]).

Tosin useissa suomen kielen kuvauksissa ei-velaaristunut variantti esitetään ensisijaisena /l/-foneemin allofonina. Saksan /l/ taas ei koskaan standardikielessä velarisoidu. (Suomi, Toivanen & Ylitalo 2006: 164–165; Exter 2013: 38–39; Savolainen 2001.)

3.4 Vokaalit

Kuten mainitsinkin jo suomen ja saksan oikeinkirjoituksen eroja käsitellessäni, yleisin vokaaleihin liittyvä huomio oli ero diftongien lausumisessa. Se liittyi mielestäni ennen kaikkea ortografisiin eroavaisuuksiin, joten en käsittele sitä enää tässä luvussa. Kuitenkin tämän jälkeen yleisin huomio oli se, että suomalaiset lausuivat kaikki vokaalit ”täysinä” eivätkä vokaalit olleet redusoituneita. Tämän seikan oli maininnut yhteensä 13 oppijaa. Suoran kielitieteellisen kuvauksen lisäksi vastauksissa saattoi lukea esimerkiksi: ”ei porrastusta” tai ”vokaalit lausutaan korostetummin”. Lisäksi kaksi oppijaa oli kirjoittanut, että vokaalit kuulostavat avoimemmilta, mikä tarkoittanee samaa tulkintaa vokaaleiden redusoimattomuudesta. Suomesta puuttuu esimerkiksi vokaali [ə] sekä muita keskivokaaleja, joita saksassa käytetään painottomissa asemassa.

Neljä oppijaa mainitsi, että vokaalit kuulostavat pidemmiltä. Pohdin, onko kyse todellisesta äänteen pituudesta vai mahdollisesti jostakin muusta, kuten erosta ortografiassa, lukijoiden korostuneesta artikulaatiosta tai heidän tavastaan ilmaista, että he kuulevat vokaaleissa jotakin poikkeuksellista. Sama kuvaus oli kuitenkin neljässä paperissa. Eroja suomen foneemien /ɑ/, /æ/ tai /e/ kohdalla, johon olemme kurssin harjoituksissa myöhemmin erityisesti keskittyneet, huomasin yhteensä yhdeksän oppijaa. Vokaalikategorioiden rajat ovat näiden kohdalla hyvin erilaiset kuin suomen kielessä. Vaikka stereotyyppiset vokaalit oli helppo tunnistaa, oli oppijoilla suuria vaikeuksia erottaa nämä suomen /æ/:n läheisyydessä olevat vokaalit toisistaan kokonaisissa sanoissa tai lauseissa. Kuitenkin, kuten jo ortografiaa käsiteltäessä kerroin, kyse voi osittain olla myös kirjoituksen sääntöjen erilaisuudesta.

3.5 Prosodia

Suomen kielessä sanan pääpaino on ensitavulla, kun taas saksassa painon paikka sanassa vaihtelee. Kokeilussa yksi eniten huomiota herättäneistä piirteistä olikin juuri erilainen painotus suomalaisten lukiessa saksaa. Tämän huomion oli eri tavoin maininnut jopa 21 vastaajaa 27 vastaajasta. Suomalaisten puhujien painotus ensimmäisellä tavulla oli myös mainittu tekstissä, jota suomalaiset puhujani lukivat. Uskon sen silti olleen eräs puheaineistoni huomiota herättävimmistä piirteistä. Suurin osa oppijoista kirjoitti painon olevan juuri ensimmäisellä tavulla tai vain ”suomalainen painotus”, ”painotus puuttuu” tai ”painotus on väärä”. Vihanta muistuttaa, että yleensä kiinteän painon kielissä sanapainon tärkein tehtävä on sanarajojen osoittaminen. Sen sijaan monissa kielissä, jossa painon paikka sanassa vaihtelee, painottomat tavut redusoituvat eli lyhenevät ajallisesti ja äänneiden laatu epämääräistyy. Vihanta mainitsee esimerkiksi englannin ja ruotsin. (Vihanta 1990: 205–207.) Tässä tapauksessa sama pä-

tee myös saksaan. Useat oppijat olivatkin vastauslomakkeen eri kohdissa maininneet äänteiden redusoitumisesta, tai tässä tapauksessa sen puuttumisesta. Useasti sain lukea myös kommentin ”sanan loppuja ei nielaista”.

Suomen sävelkulku on varsin neutraali. Tämä tarkoittaa, että korkein huippu on lauseen alussa, jonka jälkeen intonaatio tulee portaittain alas nousten aina hieman painollisilla tavuilla. Lisäksi usein päädytään jopa niin alas, että lopussa kuuluu vain kuiskausta tai narinaa. Sävelkulun vaihteluväli on suomessa vähäisempi kuin useissa muissa kielissä. (Vihanta 1990: 208.) Oppijat ovatkin kiinnittäneet huomiota intonaatioon tai sen vähäisyyteen. Sen oli erikseen maininnut kuusi vastaajaa. Asia oli ilmaistu esimerkiksi näin: ”intonaatio on tasainen”, ”intonaatiota ei ole” tai ”jokainen sana on itsenäinen”. Kaksi oppijaa kirjoitti rytmin olevan tasainen tai puheen olevan ”irtileikattua”. Näillä saatetaan tarkoittaa myös sävelkulun vaihtelun vähäisyyttä kuten edellä tai vain vieraan kielen lukemisen hankaluudesta johtuvaa luonnotonta tasaisuutta. Kuitenkin oppijoiden havaintoon intonaatiosta täytyy vaikuttaa myös se, että puhujat eivät osanneet lukemaansa kieltä. Lauranto (2004: 81) muistuttaa, että puhe jaksottuu sanoiksi pääosin siksi, että puhe ymmärretään. Onhan myös kuulijan mahdotonta erottaa sanahahmoja puheesta, jota ei ymmärrä, ja silloin puhe kuulostaa tasaisesti jatkuvalta epämääräiseltä massalta. Vaikka harjoitukseni havainnollisti hyvin painotusta ja intonaatiota, se ei luonnollisen prosodian havainnollistamisessa voi olla syvällinen apukeino. Ääripiirteiden osoittamiseen se kuitenkin toimi hyvin.

Lisäksi sain prosodiaa koskevia yksittäisiä huomioita: puheessa ei ole luonnollisia hengitystaukoja, puhujat kuulostavat nuhaisilta, puhe on venytettyä ja sanojen välissä on luonnottomia taukoja.

4 Palaute ja loppusanat

Ääntämisopetuskokeiluni oli uudenlainen tapa lähestyä suomen äänneoppia, joten halusin kerätä myös oppijoiden kommentteja sen onnistumisesta. Oppijat täyttivät vastauslomakkeen ja antoivat palautteen nimettöminä. Vastauksia selattuani totesin, että kokeilu oli erittäin onnistunut. Näin ainakin siksi, että jokaisen oppijan paperissa oli hyviä ja tarpeellisia huomioita, vaikka ne erosivatkin toisistaan. Myös oppijoilta saamani palaute oli erinomaista. Yhteensä 15 oppijaa kirjoitti harjoituksen olleen todella kiinnostava. ”Tällaista ei ole tehty muilla kielikursseilla, mutta olisi kiinnostavaa myös muissa kielissä” ja ”Hieman epätavallinen, mutta kokonaisuudessaan ok”.

Myös kahdeksan oppijaa mainitsi harjoituksen olleen hyödyllinen: ”Koska minulla on samaan aikaan fonetiikan harjoituskurssi”, ”Tämä oli erittäin hyödyllinen varsinkin painon osalta. Tietysti ei opi uusia sanoja, mutta onhan tämä ainakin jotakin uutta”, ”Koska ymmärrän nyt paremmin, mikä suomen kielessä on tärkeää” ja ”Muuten näihin asioihin ei tulisi kiinnitettyä huomiota”. Erityisesti painotuksen ymmärtämisen kannalta harjoitusta kehui kaksi oppijaa ja oikeinkirjoituksen ja ääntämisen suhteen selvittämisestä kolme oppijaa. Kuitenkin joku oppijoista epäili harjoituksen hyödylli-

syöttä itselleen: ”Minulle ei henkilökohtaisesti kovin tarpeellinen, koska tiesin jo etukäteen, että suomea kirjoitetaan kuten puhutaan.” Harjoitus myös selvästi auttoi katsomaan omaa äidinkieltä lingvistiseltä kannalta: ”Nyt ymmärrän, miten vaikeaa saksa on.”

Vihanta (1990: 203) huomauttaa, että suomen kielen ääntäminen on jo kauan ollut vähäisen huomion kohteena, koska sitä ei ole pidetty ”opettamisen arvoisena”. Hän listaa syiksi kirjoituksen foneettisuuden lisäksi ainakin painon kiinteän paikan, kohdallaisen yksinkertaisen konsonantiston, vain yhden *s*-äänteen ja intonaation ”jota ei ole”. Saksankielisille oppijoille suomen ääntäminen ei olekaan erityisen vaikeaa muutamia haasteita, kuten /æ/-äännettä lukuun ottamatta. Heidän huomiossaan toistuvat nämä Vihannan mainitsemat stereotyyppisiksiin muodostuneet suomen kielen piirteet, joista johtuen ääntämisen opetuksen vähyyttäkin on kritisoitu. Tällaisia piirteitä ovat juuri ”intonaation puuttuminen” tai se, että ”suomea äännetään kuten kirjoitetaan”. Tällaista ajattelua suomen kielen ja fonetiikan koulutukseni on yrittänyt omasta ajattelustani karistaa, koska nämä väitteet eivät tietysti kielitieteellisestä näkökulmasta pidä paikkaansa. Olikin kiinnostavaa lukea suomen kielen ääntämisen stereotyyppiat suoraan oppijoiden papereista. Rohkenen väittää, että saksalaisille suomenoppijoille ajatus siitä, että kirjainmerkit tulee lukea ”erikseen” ja ”jättää intonaatio pois” voi auttaa hahmottamaan suomen fonetiikkaa ja todennäköisesti myös ääntämään suomea paremmin. Stereotyypeistä voisi olla jossain määrin oppijalle myös apua. Jokainen äidinkieli tuo omat haasteensa ääntämisen opetukseen, ja tämän kokeilun perusteella pystyn ottamaan kantaa vain äidinkieleltään saksalaisten oppijoiden havaintoihin. Kuulisinkin mielelläni vastaavista kokeiluista myös muiden äidinkielten osalta.

Se, että oppijat kuulevat ja pysyvät havainnoimaan mahdollisimman tarkasti uuden kielen äänneoppiin liittyviä piirteitä, on äärimmäisen tärkeää. Harjoitus toimikin yhtenä äänneopin erilaisena osana, jota muut ja erilaiset harjoitukset myöhemmin täydensivät. Kokonaisuudessaan harjoitus tuntui olevan oppijoiden kannalta erittäin kiinnostava ja tuovan vaihtelua kielenopetukseen. Voin siis ainakin tämän kokeilun perusteella suositella opetuskokeiluani ja sen sovelluksia kielenopetuksen yhdeksi apuvälineeksi.

Kirjoittaja on humanististen tieteiden kandidaatti, joka toimi opetusharjoittelijana Münchenissä LMU:n yliopistossa talvilukukaudella 2013–2014. Hän opiskelee suomen kieltä ja fonetiikkaa Helsingin yliopistossa ja työskentelee S2-opettajana.

Lähteet

DERWING, TRACY M. 2008: Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners. – J. G. H. Erwards & M. L. Zampini (toim.), *Phonology and second language acquisition* s. 347–371. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- EXTER, MATS 2013: *Finnische Aussprachelehre für Sprecher des Deutschen*. Fenno-Scandinavica Minora 2. Köln: Institut für Skandinavistik/Fennistik.
- HALL, T. ALAN 2000: *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin: De Gruyter.
- KARLSSON, FRED 2006: *Finnische Grammatik*. Neljäs painos. Hamburg: Buske.
- KAUNZNER, ULRIKE A. 1997: *Ausprachekurs Deutsch. Ein komplettes Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium*. Heidelberg: Groos.
- KELZ, HEINRICH P. 1995: *Deutsche Aussprache. Praktisches Lehrbuch zur Aussprache schulung für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Dümmler.
- LAURANTO, YRJÖ 2004: Puheen jaksotus, intonaatio ja välikielen pragmatiikan jäljitely puhe. – Boglárka Straszer & Anneli Brown (toim.), *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä* s. 47–116. Kakkoskieli 5. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- SAVOLAINEN, ERKKI 2001: Alaluku 1.5.4 Likvidat I, r. – *Verkkokielioppi*. Helsinki: Finn Lectura. <http://www.finnlectura.fi/verkkosuomi/Fonologia/sivu154.htm> (5.2.2014)
- SUOMI, KARI – TOIVANEN, JUHANI – YLITALO, RIIKKA 2006: *Fonetiikan ja suomen äänneopin perusteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- WIIK, KALEVI 1965: *Finnish and English vowels*. Turun yliopiston julkaisuja B 94. Turku: Turun yliopisto.
- VIHANTA, VEIJO V. 1990: Suomi vieraana kielenä foneettiselta kannalta. – J. Tommola (toim.), *Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen* s. 199–225. AFin-LA:n vuosikirja 1990. AFinLA.

Havaintoja subjektin käytöstä S2-puhujien kielessä ja oppikirjoissa

1 Johdanto

Suomen kielen opettaminen S2-kielenä on herättänyt viime vuosina lukuisia kiinnostavia keskusteluja ja tuottanut valaisevia pohdintoja. Olen aina ollut kiinnostunut teorian ja käytännön yhdistämisestä ja siitä, kuinka ne voivat täydentää toisiaan. Siinä mielessä olen pyrkinyt yhdistämään opintojen ja jatko-opintojen aikana heränneen kielitiedepainotteisen tutkimusintressini käytäntöön eli tässä tapauksessa opetukseen. Tämän vuoksi olen alkanut tarkastella opiskelijoiden tuottamaa ”välikieltä” ja kohdekielestä poikkeavia rakenteita (ns. ”virheitä”) myös tutkijan eikä pelkästään opettajan näkökulmasta. Subjektin käyttö on noussut esille luonnostaan tutkimuskohteeksi johdettua suomen kielen erikoisista ominaisuuksista *partial pro-drop* -kielenä (Holmberg, Nayudu & Sheehan 2009), toisin sanoen osittaisena nollasubjektikielenä. Tässä artikkelissa tarkastellaan sitä, miten suomen kielen erikoinen asema on otettu huomioon S2-oppikirjoissa, ja pohditaan sitä, millä tavalla subjektiin liittyvien ominaisuuksien omaksuminen tulee esille S2-oppilaiden välikielessä. Artikkelin lopussa annetaan muutamia ehdotuksia siitä, kuinka tulevaa oppimateriaalia voitaisiin täydentää.

2 Teoriatausta

Generatiivisen kieliopin teoriataustassa suomen kieli on viime aikoina määritelty ”*partial pro-drop*” -kieleksi (Holmberg, Nayudu & Sheehan 2009) eli osittain nollasubjektikieleksi. Suomen kielessä subjekti ilmaistaan eri tavalla kuin niin sanotuissa ei-pro-drop-kielissä eli ei-nollasubjektikielissä (esim. englanti) tai niin sanotuissa puhtaissa pro-drop-kielissä eli nollasubjektikielissä (esim. italia). Ei-pro-drop-kielissä subjektin ilmaiseminen on aina pakollista (ks. esim. 1a–1b ja 2a–2b).

- (1) a. Mary arrived yesterday.
b. * ___ arrived yesterday.

- (2) a. I came by train.
b. * ___ came by train.

Sen sijaan pro-drop-kielille on tunnusomaista subjektipronominin poisjätto. Mikäli subjekti on avoin, lauseella on erilainen tulkinta (ks. esim. 3a–3b).

- (3) a. ___ sono venuto ieri.
 tulin eilen
b. Io sono venuto ieri (ma tu oggi)
 minä tulin eilen (mutta sinä tänään)

Suomen kielessä subjektin voi jättää ilmaisematta yksikön ja monikon 1. ja 2. persoonassa, mutta se on pakollinen (eli avoin) yksikön ja monikon 3. persoonassa tiettyjä erikoistapauksia lukuun ottamatta (ks. esim. 4 ja 5).

- (4) a. Hän tuli eilen.
b. * ___ tuli eilen.
- (5) a. ___ tulin eilen.
b. Minä tulin eilen (mutta sinä tänään).

Lisäksi suomen kieli on tunnettu melko vapaasta sanajärjestyksestä, vaikka tiedämmekin, että sanajärjestykset eivät yleensä ole synonyymi-ilmauksia¹ keskenään, vaan jokaisella on oma tulkintansa. Vaikka nämä kaksi piirrettä eivät välttämättä liity toisiinsa, ne ovat siitä huolimatta mielestäni tärkeitä S2-oppijan näkökulmasta: Suomen kielessä sekä lauseet ilman avointa subjektia että vapaamuotoinen sanajärjestys ovat yleisiä piirteitä, varsinkin keskustelutilanteissa. Ulkomailla asuva S2-oppija sen sijaan kohtaa yleisimmissä kielenkäyttötilanteissa pelkästään avoimia subjekteja ja SV(O)-perussanajärjestystä, jotka ilmenevät lukuisina oppikirjojen teksteissä. S2-oppija oppii siis todennäköisesti suomen kielen ei-pro-drop-kielenä, kuten käy ilmi muun muassa kerätyn aineiston analysoinnista. Aineisto koostuu erityyppisistä S2-oppijoiden tuottamista teksteistä. S2-oppijat ovat opiskelleet suomen kieltä 1–2 vuotta Firenzen yliopistossa ja kaikkien äidinkieli on italia (pro-drop-kieli).

3 Tutkimuksen tausta

Subjektin käyttö ei liity pelkästään syntaksiin vaan myös diskurssiin ja pragmatiikkaan. Sen tähden generatiivisen kieliopin teoriataustassa tätä tutkimusaluetta kutsutaan syn-

1. On yleisessä tiedossa, että muun muassa sanajärjestyksessä näkyvä generatiivisen kieliopin mukainen (pragmaattinen) tulkinta on suorassa yhteydessä syntaktiseen rakenteeseen.

taksin ja diskurssin raja-alueeksi (*syntax-discourse interface*). Alue on havaittu ongelmalliseksi vielä hyvin edistyneiden toisen tai vieraan kielen puhujien välikielessä (mm. Belletti, Bennati & Sorace 2007; Sorace 2000, 2005; Sorace & Filiaci 2006). Usein esille tulevat epäkorrektit muodot eivät ole kieliopillisesti virheellisiä, vaan tyypillisesti ne kertovat siitä, että kyseinen henkilö ei ole kielen natiivipuhuja. Näihin epäkorrekteihin muotoihin kuuluvat muun muassa avoimen subjektin käyttö tilanteissa, joissa natiivipuhuja ei sitä käyttäisi, sivulauseen kolmannen persoonan subjektin viittaussuhde päälauseen subjektin sekä verbin jälkeisen subjektin käyttö pro-drop-kielissä.

Syntaksin ja diskurssin raja-aluetta pidetään herkkänä alueena erilaisissa kielen kehitys- ja muuttoprosesseissa kuten:

- (i) edistyneessä ja keskitason oppijankielessä
- (ii) äidinkielessä, toisen kielen vaikutuksen alla
- (iii) varhaiskaksikielisyudessa
- (iv) yksikielisten lasten kielen kehitysvaiheessa.

Tässä artikkelissa keskitytään oppijankieleen ja erityisesti italiaa äidinkielenään puhuvien suomen (S2) kieleen. Tutkittu oppijaryhmä ei ole hyvin edistyneellä tai melkein natiivitasolla (*near-native*), joten oppijoiden välikielessä odotetaan ilmeväen kohdekielestä poikkeavia ilmuksia, erityisesti avoimen subjektipronominin käytössä. Kuten aikaisemmin todettiin, suomi ja italia eroavat toisistaan merkittävästi subjektin ilmaisemisessa: Italiassa subjektipronomini jätetään tyypillisesti pois, kun taas suomessa sen voi jättää pois ainoastaan 1. ja 2. persoonassa². Subjektin poisjätto on nähtävästi valinnaista, koska avoimen 1. tai 2. persoonan subjektin käyttö tuo kontrastiivisen tai fokusoidun tulkinnan samalla tavalla kuin pro-drop-kielissä (ks. esim. 3b). Lisäksi verbin jälkeinen uutta tietoa ilmaiseva subjekti on tyypillinen piirre pro-drop-kielissä. Seuraavat esimerkkilauseet havainnollistavat kielten välisiä eroja (ks. esim. 6–8).

- (6) a. Chi è arrivato?
b. È arrivato Gianni. (VS, Belletti, Bennati & Sorace 2007)
- (7) a. Who came?
b. John came (in situ focalization, Belletti ym. 2007)
c. *Came John.
- (8) a. Kuka tuli?
b. Pekka tuli.
c. *Tuli Pekka.

2. Suomen kielessä kolmannen persoonan pronominisubjektin poisjätto on mahdollinen ainoastaan seuraavissa tapauksissa: a) sivulauseessa, kun sivulauseen subjekti on sama kuin päälauseen subjekti, b) geneerisessä lauseessa ja c) *oli kiva*- ja säälauseissa.

Esimerkkilauseet 6–8 osoittavat, miten pro-drop-, ei-pro-drop- ja osittain pro-drop-kielet käyttäytyvät uuden tiedon subjektin ilmaisemisen suhteen. Lyhyesti sanottuna pro-drop-kielissä subjektin asemassa on (fonologisesti) tyhjä elementti *pro*. Ei-pro-drop-kielissä taas *pro*:n asemasta käytetään avointa subjektia. Tämä ominaisuus on liitetty myös mahdollisuuteen käyttää verbin jälkeistä subjektia, kuten esimerkissä 6 (vrt. esim. 8) (ks. Belletti, Bennati & Sorace 2007 ja siinä mainitut lähteet). Italiankieliset S2-oppijat joutuvat siis omaksumaan tämän tärkeän ominaisuuden, jota ei voi siirtää suoraan omasta äidinkielestä kohdekieleen. Omaksuminen tapahtuu suomen kielen syötöksen (*input*) kautta. Suomen ulkopuolella tapahtuvassa opetuskontekstissa se tarkoittaa käytännössä oppikirjan kautta ja opetustuntien aikana.

Suomen kielen asema osittain pro-drop-kielenä tulee esiin myös mahdollisissa vastauksissa tai sanajärjestyksissä, joita voidaan käyttää sellaisissa konteksteissa, joissa subjekti ilmaisee uutta tietoa (*new information focus*) (Dal Pozzo 2011). Edellä mainitussa tutkimuksessa, jossa tutkittiin S1-puhujia ($n = 15$), tuli esille erilaisia mahdollisia tapoja, joiden kautta suomen kielessä voi ilmaista käsitteitä *focus* (uusi tieto) ja *topic* (vanha/tunnettu tieto). Taulukossa 1 ja sitä seuraavissa esimerkeissä on esitetty tutkimuksen tulokset.

Taulukko 1. S1-puhujien vastausstrategiat.

	SV(O)	XPVS	OVS	Lohkolause	Supistettu lohkolause	Eksistentiaalinen lohkolause
Transitiiviset verbit	82 % (234/287)	0,0 %	10,10 % (29/287)	3,8 % (11/287)	4,2 % (12/287)	0,0 %
Intransitiiviset verbit	85,6 % (167/195)	5,1 % (10/195)	0,0 %	3,6 % (7/195)	3,6 % (7/195)	2,1 % (4/195)

Seuraavat esimerkkilauseet havainnollistavat erilaiset vastaukset, joita S1-puhujat käyttivät tutkimuksessa.

- (9) a. Kuka tuli? SV(O)
b. Sakari tuli
- (10) a. Kuka söi omenan? OVS
b. Omenan söi vaalea nainen
- (11) a. Kuka puhui videossa? AdvVS
b. Videossa puhui se poika
- (12) a. Kuka vastasi? Lohkolause (*Cleft*)
b. Se oli tuo tyttö, joka vastasi

- (13) a. Kuka soitti? Supistettu lohkolause (*Reduced Cleft*)
 b. Se oli Kaisa
- (14) a. Kuka on lakaissut? Eksistentiaalinen lohkolause (*Existential Cleft*)
 b. Siinä oli yksi tyttö, joka lakaisi

Vaikka SV(O)-perussanajärjestyksestä poikkeavien sanajärjestysten määrä ei ole kovin suuri, ne ovat siitä huolimatta mahdollisia ja kieliopillisesti korrekkeja lauseita testin konteksteissa, toisin sanoen ne ovat sekä pragmaattisesti että syntaktisesti hyväksyttäviä muotoja. Syynä lauseiden vähäiseen käyttöön testin aikana voi olla muun muassa halu suorittaa testi käyttäen mahdollisimman ”korrektia” ja ”oikeaa” kieltä, toisin sanoen noudattaen kielioppisääntöjä pikemminkin kuin käyttäen sellaisia kielimuotoja, joita osallistuja itse todellisuudessa käyttäisi kyseisissä keskustelutilanteissa.³

On huomattava, että näitä erilaisia mahdollisuuksia ei käsitellä lainkaan, ei edes passiivisesti, suomen kielen oppikirjoissa, vaikka uuden ja vanhan tiedon ilmaiseminen on toisen tai vieraan kielen opiskelun alkuvaiheista lähtien olennainen osa diskursia. S2-oppijoihin kohdistuva kielen syötös on olennainen tekijä välikielen muodostumisessa. Yhteys tulee esille esimerkiksi S2-oppijoiden tuottamissa vapaamuotoisissa teksteissä, joita esittelen seuraavassa luvussa.

4 Tutkimusaineisto

Tässä luvussa esittelen aluksi S2-oppijoiden tuottamia tekstejä, joista käy ilmi, millä tavalla edellä esitetyt piirteet tulevat esille. Sen jälkeen käsittelen oppikirjoja ja sitä, miten niissä on otettu huomioon subjektin ominaisuudet ja SV(O)-perussanajärjestyksestä poikkeavat sanajärjestykset. Lopuksi esittelen lyhyesti pienimuotoisen tutkimuksen, joka tuo lisävahvistusta ajatukselle, että S2-oppijat saattavat omaksua suomen kielen ei-nollasubjektikielenä.

4.1 Oppijoiden tuottamat tekstit

S2-oppijoiden tuottama (sekä suullinen että kirjallinen) kieli on mielenkiintoinen lähtökohta erilaisille tutkimuksille. Tässä haluan keskittyä erityisesti (avoimien) subjekti-pronominien käyttöön. Oppijoiden äidinkieli on italia, joka on tunnetusti nollasubjektikieli (pro-drop-kieli, ks. esim. (3a–3b) ja kohdekieli on suomi, jonka subjektiin liittyvät tärkeimmät ominaisuudet esiteltiin edellä. Äidinkielen ei siis odoteta aiheuttavan siirtovaikusta kohdekieltä päin. S2-oppijat olivat aineiston keruuajana opiskel-

3. Testi koostui 22 lyhyestä videosta, joissa tapahtui jotakin, minkä jälkeen yksi henkilöistä esitti kysymyksen (esim. *Kuka tuli?*). Testiin osallistujaa pyydettiin vastaamaan mahdollisimman luontevalla tavalla ja käyttämään verbiä vastauksessa.

leet suomea kuudesta kuukaudesta puoleentoista lukuvuoteen. Teksteissä kaikki avoimet subjektipronominit on lihavoitu, mutta muuten tekstit ovat autenttisia (kielioppivirheitä ei ole korjattu) (ks. esim. 15–21).

- (15) Huhtikuulla menen Norjaan, Bergeniin. Lähten lentokonella ja saavun Osloon. Sitten **minä** menen Oslost Bergeniin junalla. Lentokone lähtee kello 6.30, siksi minun täytyy nukkua lentokentällä. Matkan yksinäisen, mutta ystävänä majoittaa minua hänen talossansa. **Minä** jään Norjassa yksi viikkoa. **Minä** luulin että tarvitsin passin menemaan Norjaan, mutta keksiin että ei tarvitsee. **Minä** ei ole koskaan nähnyt Norjan, mutta luulen että on paljon kaunis.
- (16) **Minä** tein matka elokuussa kaksi vuosi sitten. **Minä** menin Lontoolle, oli ensimmäinen kerta jolloin olin mennyt ulkomailla. **Minä** lähtin yksin lentokonella. Päivänä käynyt kaupungin ja iltana usein olin mennyt ulos ranskalainen tyttö kanssa ja ystävänsä kanssa. **Minä** tutustuin monet ihmiset. On ollut paljon hauska ja jännittävä mutta kallis sillä olen ostanut monta lahjaa ystävälleni ja perhelleni. **Minä** palaisin heti tuolla!
- (17) **Minä** asun rauhallisessa kaupungissa Toskanan pääkaupunki laidalla – – Sitten **minä** lähestyin blues, jazz ja rock-musiikkia ja olen soittanut bassoa – –.
- (18) Ajattelen että **minä** on hyväluonteinen...
- (19) Aamulla **minä** herään ja pukeudun, sitten menen keittiöön ja syön aamiaisesta minun äitini ja isäni kanssa. **Minä** syön keksiä, juon omenamehua ja cappuccinoa;
- (20) a. Viikonloppuna **mina** nousin myöhään. **Minä** join kahvia ja 2 palaa kakkua. Päivällä **minä** menin junalla Montecatiniin koska **minä** halusin kävellä minun kaverini kanssa. **Me** puhuimme koko päivän ja illalla **me** tulimme Pesciaan. Syönnin jälkeen **me** menimme baariin ja **me** joimme olutta ja siideria.
- b. **Minä** olen A. ja asun Pesciassa. **Minä** olen 20-vuotias ja **minä** menen yliopistoon joka päivä. **Minä** opiskelen suomea ja unkaria. Rakastan suomalaista kulttuuria ja **minä** pidän suomalaisesta musiikista. **Minä** nousen seitsemältä ja yleensä **minä** syön leivosta ja juon kahvia. Sitten **minä** menen yliopistoon junalla. **Minä** opiskelen joka päivä.
- (21) **Minä** olen A. **Minä** asun Montecatiniissa. **Minä** opiskelen suomea. **Minä** rakastan Ville Valo. **Minä** pidän tietokone-peleistä.

S2-oppijat ylikäyttävät kaikissa teksteissä avoimia ensimmäisen persoonan pronominisubjekteja, vaikkakaan ei johdonmukaisesti. Esimerkissä 15 S2-oppija jättää pronominisubjektin pois viidessä kohdassa mutta käyttää kuitenkin avointa subjektia kolmessa kohdassa, jossa sen voisi jättää pois, koska sillä ei ole kontrastiivista tulkintaa kontekstissa. Esimerkissä 16 oppija jättää asianmukaisesti pois avoimen subjektipronominin kolmessa kohdassa ja käyttää taas (tarpeetonta) avointa subjektia viidessä kohdassa. Myös esimerkeissä 17–18 avoimen ensimmäisen persoonan subjektipronominin voisi jättää pois. Esimerkin 16 mukaisesti myös esimerkissä 19 S2-oppija ylikäyttää avoimia subjekteja, vaikka poisjättöäkin ilmenee kolmessa kohdassa. Tässä esimerkissä avoin subjektipronomini esiintyy aina virkkeen alussa, ja se jätetään pois ensimmäisen ilmaisukerran jälkeen. Tutkittavaksi jää, vaikuttaako subjektin paikka lauseessa siihen, käyttääkö S2-oppija avointa subjektia vai nollasubjektia. Tämä piirre ei kuitenkaan ilmene kaikkien oppijoiden välikielissä, kuten nähdään esimerkeistä 20 ja 21, joissa S2-oppijat käyttävät avointa subjektia johdonmukaisesti kaikissa kohdissa.

Vaikka suurin osa opiskelijoista ylituottaa avoimia subjekteja omassa välikielensä, on mielenkiintoista havaita myös se, että avointen subjektien ylikäyttö (*overuse*) ei ole johdonmukaista. Edellä mainittujen esimerkkien lisäksi on myös S2-oppijoita, jotka näyttävät omaksuvan paremmin suomen subjektin ominaisuudet (ks. esim. 22).

- (22) Minun nimeni on A. Olen italialainen opiskelija. Olen 23 vuotias ja opiskelen taidehistoriaa yliopistolla. Minun perheeni ja minä asumme Firenzeen lähellä. Asuntollamme on viisi huonetta. Pidän kissasta mutta minulla ei ole kissaa. Puhun italiaa, englantia, ranskaa, saksaa ja vähän suomea. En ole koskaan mennyt Suomeen mutta haluaisin mennä sinne ensi kesänä.

S2-oppijoiden tuottamassa kielessä esiintyy enemmän avoimia subjekteja verrattuna natiivipuhujien kieleen. Avoimia subjekteja ei käytetä sellaisissa konteksteissa, joissa suomen kielen natiivipuhuja käyttäisi niitä, toisin sanoen kaikissa niissä konteksteissa, joissa subjektilla on erikoinen paino (esim. fokus-konteksteissa). Kaikki S2-oppijat eivät näytä ylikäyttävän avoimia subjekteja, mikä saattaa johtua siitä, etteivät subjektin ominaisuudet välikielissä ole oppijoille selviä. Suurin osa S2-oppijoista vaikuttaa omaksuvan suomen ei-pro-drop-kielenä, jossa avoin subjekti on aina pakollinen, kuten esimerkiksi englannissa. Ne (harvat) oppijat, jotka tuottamiensa tekstien perusteella näyttävät omaksuneen nollasubjektin kriteerit suomen kielessä, tuntuvat tekevän sen siirtovaikutuksena äidinkielestään (italia). Tämä on havaittavissa kolmannen persoonan subjektipronominin poisjätöstä sellaisissa konteksteissa, joissa sen kuuluisi olla avoin (ks. esim. 23).

- (23) * Tove Jansson oli kirjailija. __ opiskeli kuvataidetta – –

4.2 Oppikirjat

Kuten edellä todettiin, syötös vaikuttaa oppijoiden kielen kehittymiseen. Ulkomailla asuvat S2-oppijat saavat siitä suuren osan oppikirjojen kautta. Tämän vuoksi oppikirjojen tarkastelu voi auttaa ymmärtämään paremmin S2-oppijoiden natiivipuhujista poikkeavaa subjektipronominien käyttöä. Tässä kappaleessa tuon esimerkkien avulla esille havaintoni kolmen oppikirjan kymmenestä ensimmäisestä kappaleesta. Tarkastelin, minkälaisia dialogeja ja diskurssikonteksteja niissä on käytetty ja kuinka subjektipronomit niissä ilmenevät. Lisäksi selvitin, selitetäänkö tai viitataan oppikirjoissa siihen, että 3. persoonan subjektipronomini eroaa 1. ja 2. persoonan subjektipronomineista, tai 1. ja 2. persoonan subjektipronominien tulkintaeroihin, kun ne ovat nolla-subjektin muodossa (*pro*) tai kun ne ovat avoimia.

Tutkimani oppikirjat ovat *Hyvin Menee 1* (Heikkilä & Majakangas 2009), *Kieli käyttöön 1* (Kenttälä 2008) ja *Suomen kielen alkeisoppikirja* (Lepämaa & Silfverberg 2001). Lisäksi otin huomioon myös hiljattain ilmestyneen *Suomen mestari 1* -kirjan (Gehring & Heintzmann 2012), vaikka en käyttänyt sitä varsinaisessa tutkimuksessa ensinnäkin siksi, että sitä ei ole vielä juurikaan käytetty oppikirjana, ja toiseksi, koska kappaleet ja aiheet etenevät hieman eri tahdissa kuin aineiston muissa oppikirjoissa (kirjassa on esimerkiksi vain yhdeksän kappaletta). Tarkastelin kappaleissa erityisesti tekstejä ja dialogeja, en harjoituksia. Oppikirjoille⁴ yhteinen piirre on se, ettei niissä kerrota eksplisiittisesti subjektipronominien eroista. Toisin sanoen 1. ja 2. subjektipronominien ero kolmannen persoonan muotoihin (avoin/nolla vaihtelu) verrattuna ei tule esille, eikä kirjoissa myöskään mainita sitä, kuinka lauseen tulkinta voi muuttua, kun käytetään avoimia pronominisubjekteja 1. ja 2. persoonassa (kontrastiivinen tai fokusoitu tulkinta). Lisäksi kolmannen persoonan mahdolliset nollamuodot esiintyvät vain säätä kuvaavissa lauseissa, mutta oppikirjoissa ei kuitenkaan selitetä, miksi on mahdollista sanoa __ *sataa* mutta ei __ *menee torille*. Tarkastelusta käy ilmi, että subjektipronominien avoimia muotoja käytetään lähes kaikkialla (muutamia poikkeustapauksia lukuun ottamatta).

Tarkastelluista oppikirjoista ainoa, jossa havaitsin avoimien subjektien poisjättöä kirjan loppupuolella, on *Suomen kielen alkeisoppikirja*, varsinkin kappaleesta 7 eteenpäin.

Sanajärjestyksen osalta oppikirjoissa ei oteta huomioon ainakaan oppimisen alkuvaiheissa uuden ja vanhan tiedon ilmaisemista lauseessa eikä siis mahdollisia SV(O)-perussanajärjestyksestä poikkeavia sanajärjestystoteumia, joista tavanomaisimmat ovat ehkä OVS tai AdvVS (ks. esim. 24–25).

- (24) a. Kuka söi omenan?
b. Omenan söi Kaisa.

4. Viitataan tästä eteenpäin vain kirjojen ensimmäiseen kymmenen kappaleeseen, jotka olivat tarkastelun kohteena.

- (25) a. Kuka kävelee kadulla?
b. Kadulla kävelee mies. (vrt. Missä mies on? – Mies kävelee kadulla)

Joitakin eksistentiaalilauseita, joissa on tyypillisesti AdvVS sanajärjestys, esiintyy, mutta subjektin tulkinta ”epämääräisenä” tai ”uutena” jätetään oppijan tulkinnan vaaraan.

Kun yhdistetään S2-oppijoiden tuottama kieli ja oppikirjojen antama syötös, näyttää siltä, että suomen kieltä esitetään ei-nollasubjekti-kielenä. Esimerkissä 26 näkyy avoimen subjektin käyttö tilanteessa, jossa nollasubjekti olisi luontevin vaihtoehto.

- (26) Minä olen japanilainen opiskelija. Minä opiskelen keramiikkaa. Minä olen 29-vuotias. (Kenttälä 2006: 28)

Oppikirjojen teksteistä ei siis tule esille se, kuinka avoimet (eksplisiittiset) subjektipronominit eroavat vastaavista nollamuodoista pragmaattisesti: Eksplisiittiset pronominit ovat yleensä painollisia ja saavat siten kontrastiivisen tulkinnan (esim. ”minä menen mutta sinä jäät”). Kolmannen persoonan pronomini- ja muotojen käyttö noudattaa syntaktisia sääntöjä (pro-drop-parametrin negatiivinen arvo), kun taas 1. ja 2. persoonan nollamuodot ja avoimet muodot jakautuvat diskurssi-pragmaattisista syistä samankaltaisesti kuin pro-drop (nollasubjekti) -kielissä. Nämä seikat eivät tule esille tarkasteltujen oppikirjojen kappaleissa, joissa avoimia muotoja esiintyy runsaasti, vaikka ne käytännössä korvattaisiinkin useimmiten nollapronominilla juuri pragmaattisista syistä (ei painoa/kontrastia) (ks. esim. 27).

- (27) Minä olen Markku Kääriäinen. Minä asun pikkukaupungissa. Minä asun Länsi-Suomessa. – – Me asumme yhdessä valkoisessa kerrostalossa. – – (Kenttälä 2006: 154)

Näyttää siltä, että tämänkaltaisten tekstien myötä S2-oppija omaksuu suomen kielen ei-nollasubjekti-kielenä. Hänelle ei käy välttämättä selväksi se, että suomen sanajärjestys on joustava siinä mielessä, että sillä ilmaistaan pragmaattisia diskurssimerkityksiä, kuten topiikkia ja fokusta.

4.3 Lisävahvistusta tutkimukselle

Edellä esitettyjä pohdintoja ja päätelmiä tukee myös pienimuotoinen tutkimus, jossa S2-oppijoita testattiin samalla testillä, jolla kerättiin aineistoa natiivivipuhujilta ja josta kerrottiin edellä luvussa 3. Osallistujaryhmä koostui kymmenestä S2-oppijasta, jotka olivat testaushetkellä opiskelleet suomea 1–2 lukuvuotta. Tulokset näkyvät seuraavassa taulukossa 2.

Taulukko 2. S2-puhujien vastausstrategiat.

	Transitiiviset verbit	Intransitiiviset verbit
SV	97 % (156/160)	95 % (107/112)
VS	0	3,6 % (4/112)
SO(DP)V	0,6 % (1/160)	0
SO(pr)V	1,3 % (2/160)	0
OVS	0	0

Taulukosta ilmenee selvästi, että S2-oppijat käyttävät pääsääntöisesti SV(O)-vastausstrategiaa niin kuin tehdään ei-pro-drop-kielissä, kuten esimerkiksi englannissa, eivätkä he käytä muita suomen kielessä mahdollisia strategioita.

5 Harjoitusehdotus

Pronominimuotojen korrekti käyttö avoimina tai nollina on osa diskurssiin liittyvää pragmaattista kompetenssia, joka jokaisen toisen kielen oppijan pitäisi saavuttaa. Tämän kompetenssin saavuttaminen mahdollistaa sen, että oppija pystyy ilmaisemaan itseään ottaen huomioon toisen kielen pragmaattiset arvot. *Eurooppalaisen viitekehyksen* (ks. EVK) mukaan tämä kompetenssi tulee saavuttaa tasoilla B ja C. Viitekehyksen antama suuntaus voi ainakin osittain selittää, miksi tarkasteltujen oppikirjojen kappaleissa ei ole otettu huomioon avoimien muotojen ja nollamuotojen (pragmaattisia) eroja, 1. ja 2. vs. 3. persoonan (syntaktisia) eroja eikä myöskään poikkeavia sanajärjestyksiä. Suosittelisin, että suomen kielen tärkeimmät nollasubjektin parametriin liittyvät ominaisuudet otettaisiin huomioon opetuksessa jo alusta saakka. Annan harjoitusesimerkin, jonka tavoitteena on esitellä uuden ja vanhan tiedon käsitteet ja subjektipronominien ominaisuudet, aktivoida oppijoiden metalingvististä pohdintaa ja havainnointikykyä sekä tarjota perusharjoittelua. Harjoitusjakso voisi koostua seuraavista osioista:

- (i) Kuvia ja lauseita, joiden kautta S2-oppija tutustuu avoimiin subjekteihin ja nollasubjekteihin; yhdistetään kuva ja lause, keskustellaan opettajan kanssa yhdistelmistä.
- (ii) Videoita (mallina esimerkiksi mainitun videotestin kontekstit, jotka hyvin soveltuvat alkeistasolle), joiden kautta S2-oppija ensin kuulee, miten kyseissä tilanteissa on mahdollista vastata erityyppisiä lauseita ja sanajärjestyksiä käyttäen, ja kokeilee sitten itse vastaamista.

- (iii) Dialogien ideointi erilaisille lauseille (joiden rakenne on tullut esille tehtävän aiemmissa osissa), kuten esimerkiksi: ”Sanakirjaa minä tarvitsen!”, ”Huomenna ostan uuden polkupyörän”, ”Lavalla tanssi kaksi nuorta”, ”Se oli joku pikkupoika, joka rikkoi ikkunan”.
- (iv) Keskustelu ja sääntöjen havainnointi opettajan kanssa.

6 Päätelmät

Pronominien tarkat syntaktiset erot ja ominaisuudet eivät ole välttämättä olennainen osa varsinaista S2-kurssikirjaa, koska nämä piirteet kuuluvat ehkä läheisemmin kielitiedepainotteisiin opintoihin. Ne kuitenkin liittyvät tiiviisti pragmaattisiin funktioihin, joiden tuntemus diskurssissa voi olla hyvinkin tärkeää jo kielenoppimisen alkuvaiheessa. Tarkoituksena on tällä tavalla yhdistää konkreettisemmin teoria ja käytäntö sekä lisätä tietoisuutta joistakin suomen kielen erikoispiirteistä.

Aikaisempien tutkimusten (mm. McLoughlin 1990, DeKeyser 1997) pohjalta voidaan olettaa, että toisen kielen implisiittiseen osaamiseen voidaan päästä myös harjoituksen kautta. Toiset tutkijat (mm. De Graaff 1997) korostavat sitä, että oppijan on tärkeää itse havaita kieleen liittyviä seikkoja. Hyvä ja kehittynyt havainnointikyky on siten kielenoppimisen onnistumisen kannalta olennainen kyky. Syötös lisäksi aktivoi myös muita kognitiivisia prosesseja, ja toisen kielen oppiminen helpottuu. Varsinkin ulkomailla asuvien S2-oppijoiden tapauksessa myös eksplisiittinen opetus on tärkeää, koska kielen rakenteiden omaksuminen ei voi nojata ainoastaan saatuun syötökseen. Toisin sanoen eksplisiittisillä ja implisiittisillä menetelmillä sekä opetus- ja oppimisprosesseilla on molemmilla hyvin tärkeä rooli toisen kielen aktivoinnissa ja omaksumisessa. Esimerkiksi eksplisiittisessä opetusmetodissa kerrotaan ensin säännöt ja harjoitellaan, minkä jälkeen annetaan rakentavaa palautetta. Implisiittinen opetusmetodi taas pohjautuu pelkkään ennalta suunnittelemaan syötökseen, jonka perusteella oppija tekee päätelmiä ja havaintoja kielelle keskeisistä säännöistä. Tarkoitukseni on ollut tässä artikkelissa osoittaa, että kielen kieliopillinen ja pragmaattinen tuntemus on mahdollista yhdistää jo kielenopiskelun alkuvaiheessa. Olen pyrkinyt S2-oppijoiden tuottaman (väli)kielen kautta esittämään, miksi se on mielestäni tärkeää. Olen myös yrittänyt korostaa sekä implisiittisen että eksplisiittisen opetus- ja oppimismenetelmän relevanssia.

Kirjoittaja on filosofian tohtori ja toimii Suomen kielen ja kulttuurin yliopistonlehtorina Firenzen yliopistossa.

Lähteet

- BELLETTI, ADRIANA – BENNATI, ELISA – SORACE, ANTONELLA 2007: Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects. Evidence from near-native Italian. – *Natural Language & Linguistic Theory* 25 s. 657–689.
- DAL POZZO, LENA 2011: *Testing the acquisition of new information subjects. Evidence from Italian and Finnish*. Julkaisematon väitöskirja. Università di Siena.
- DE GRAAFF, R. 1997: The eXperanto experiment. Effects of explicit instruction on second language acquisition. – *Studies in Second Language Acquisition* 19 s. 249–297.
- DEKEYSER, R. M. 1997: Beyond explicit rule learning. Automating second language morphosyntax. – *Studies in Second Language Acquisition* 19 s. 1–39.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf>
- GEHRING, SONJA – HEINTZMANN, SANNI 2012: *Suomen Mestari 1*. Helsinki: Finn Lectura.
- HEIKKILÄ, SATU – MAJAKANGAS, PIRKKO 2009: *Hyvin menee! Suomea aikuisille 1*. Helsinki: Otava.
- HOLMBERG, A. – NAYUDU, A. – SHEEHAN, M. 2009: Three partial null-subject languages. A comparison of Brazilian Portuguese, Finnish and Marathi. – *Studia Linguistica* 63:1.
- KENTTÄLÄ, MARJUKKA 2006: *Kieli käyttöön 1*. Helsinki: Yliopistopaino.
- LEPÄSMAA, ANNA-LIISA – SILFVERBERG, LEENA 2001: *Suomen kielen alkeisoppikirja*. Helsinki: Finn Lectura.
- McLOUGHLIN, B. 1990: The relationship between first and second languages. Language proficiency and language aptitude. – B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (toim.), *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SORACE, A. 2000: Syntactic optionality in L2 acquisition. – *Second Language Research* 6 s. 93–102.
- 2005: Syntactic optionality at interfaces. – L. Cornips & K. Corrigan (toim.), *Syntax and variation. Reconciling the biological and the social*. Amsterdam: John Benjamins.
- SORACE, A. – FILIACI, F. 2006: Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. – *Second Language Research* 22 s. 339–368.