

Minna Maijala, Timo Hulkko, Jane Honka (toim.)

Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin
Perspectives on Language Learning in Practice



Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin
Perspectives on Language Learning in Practice

Turun yliopiston kielikeskus 30 vuotta
University of Turku Language Centre 30-year Celebration

Minna Maijala, Timo Hulkko, Jane Honka (toim.)

ISBN 978-951-29-3926-8

Kansi: Tarja Linden

Kannen kuvat: Timo Hulkko

© Kirjoittajat ja Turun yliopiston kielikeskus

SISÄLTÖ

Vesa Väättäjä

Alkusanat 5

Kielen oppimisen ja opetuksen kysymyksiä

Jane Honka

Negotiated course design: Ten years on 11

Minna Majjala

Opiskelijoiden käsityksiä kieliopin opettamisesta ja oppimisesta 27

Maija Rasinen & Veera Scotto di Marco

Katsaus kulttuurien käsittelyyn espanjan ja italian oppitunneilla 39

Anne-Maj Åberg

Kielioppitiedosta kielioppitaitoon? 49

Kielen oppiminen virtuaalisissa oppimisympäristöissä

Hannele Guérin & Tiina-Leena Salo

Moodle-oppimisalusta vieraan kielen opetuksessa 65

Timo Hulkko

Second Life: Uusia mahdollisuuksia kielten oppimiseen 79

Mike Nelson

Using key words in corpus-based teaching and research 91

Ilkka Norri

Verkkotutoroinnin solmukohtia aukomassa 99

Kielikeskuksen monikulttuurinen arki

Katja Arola & Lina Zaveleva

Language Circles: Cultural and linguistic interchange 111

Nazlı Dirim

Incorporating culture into Turkish language classes
at the University of Turku 121

Pirkko Hölttä

Kansainvälisten opiskelijoiden suomen kielen opinnot
Turun yliopistossa 127

Birgitta Tjurin-Muranen

Tandemin kyydillä kohti v/Venäjää 137

Wenli Zhu

Kiinan kielen opetus 145

Alkusanat

Tämä julkaisu ilmestyy Turussa 18.–19.5.2009 järjestettävien valtakunnallisten kielikeskuspäivien yhteydessä. Turun yliopiston kielikeskus viettää samaan aikaan 30-vuotisjuhlaansa. Erään luokittelun mukaan 30–45-vuotias elää *varsinaista keski-ikänsä*, kun taas joissakin katsotaan, että 28–35 vuoden ikä on vasta ns. *jäsentymisen vaihe* ja että *varhainenkin keski-ikä* sijoittuu vasta ikävuosiin 35–42. Voitaneen siis sanoa, että kielikeskus on ainakin ohittanut *nuoruusvuodet* ja on jäsentymässä tai siirtymässä keski-ikään. Tämä tuo mukanaan tietynlaista kypsymistä, itsensä varaan asettumista, imagon ja profiilin vakiintumista. Tähän kasvuun saattaa liittyä myös jonkinlainen aikuistumisen kriisi. Sen myötä kuitenkin ymmärrys lisääntyy ja oman paikan rakentaminen yliopistoyhteisössä voimistuu. Arvo- ja ajatusmaailmaan tulee uusia kehityspiirteitä: olemassaolon ja toiminnan syvemmät perustelut, illuusioiden väheneminen, hallinnan tunne, tyydytys onnistuneesta toiminnasta ja realistinen voiman tunto.

Laitos esittäytyy julkaisussa 13 kirjoituksen välityksellä. Tekstit ovat sisällöltään ja käsittelytavaltaan hyvin erilaisia, mutta juuri sellaisina ne valottavat monipuolisesti laitoksen ja sen henkilökunnan toimintaa ja tuntemuksia. Kuvaukset valaisevat laitoksen erikoisluonnetta ja kuvailevat henkilökunnan erilaisia tehtäviä. Kielikeskus paljastuu dynaamisemmaksi ja heterogeenisemmaksi yksiköksi kuin ensi silmäyksellä saattaa luulla, mutta juuri siinä piilee sen voima ja rikkaus.

Juhlakirjaan toivottiin kirjoituksia kielikeskuksen opetukseen tai toimintaan liittyvistä aiheista. Kirjaan sisältyy selontekojen ja kuvausten lisäksi muutamia tiukan tieteellisiä artikkeleita. Joukossa on myös joitakin esseitä, jotka koskettelevat kielen ja kulttuurin välisiä suhteita ja luovat katsauksia kielikeskuksen monikulttuuriseen arkeen. Useassa kirjoituksessa käsitellään kielipedagogisia ja -didaktisia kysymyksiä. Erityisesti tulee esiin kielikeskuksessa viime vuosina tehty uudistustyö opetuksen ja oppimisedellytysten parantamiseksi. Samalla kun muun muassa opetusteknologiaa ja kielen oppimisen käytäntöjä virtuaalisissa oppimisympäristöissä on kehitetty, opettajan rooli on muovautunut uudentyyppiseksi: perinteisen opetushenkilöstön ja muun henkilökunnan tehtävät ja toimenkuva ovat selvästi lähentyneet toisiaan. Tämä suuntaus on jatkunut jo kauan ja jatkunee tulevaisuudessakin.

Kolmekymmentä viime vuotta ovat olleet yliopistossa erittäin nopean muutoksen aikaa. Tämä on näkynyt erityisesti kielikeskuksen toiminnan laajenemisessa ja kehityksessä, joissa tosin on ollut notkahduksiakin. Varsinkin nopea kansainvälistyminen, Euroopan yhteisön laajentuminen ja koko maailman avautuminen ovat tuoneet mukanaan uusia haasteita, joihin kielikeskus on heti tarttunut: kielivalikoimaa on laajennettava, kielitaitoa kohennettava ja erilaisia kulttuureja tunnettava ja ymmärrettävä syvällisemmin. Turun yliopiston kielikeskus pyrkii omalta osaltaan täyttämään nämä velvoitteet ja luomaan toiminnallaan mahdollisimman hyvät edellytykset yliopiston kansainvälistymiselle. Nämä seikat on otettu huomioon laitoksen toimintalinjojen suunnittelussa ja kehittämisessä. Kie- ja viestintäopintojen rakenteiden uudistamista jatketaan yhteistyössä tiedekuntien kanssa. Opintojen valinnaisuutta ja vapaaehtoisuutta pyritään lisää-

mään sekä turvaamaan kielivalintojen monipuolisuus ja kieliosaamisen laaja-alaisuus resurssien mukaan. Toimintaa kehitetään niin, että siinä otetaan entistä paremmin huomioon yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja Euroopan komission tavoite, jonka mukaan jokaisen EU- kansalaisen tulisi osata oman äidinkiensä lisäksi vähintään kahta yhteisön kieltä. Samalla otetaan huomioon globalisaation tuomat uudet haasteet tukemalla tärkeimpien Euroopan yhteisön ulkopuolisten kielten opetusta (mm. venäjä, kiina, japani, arabia). Edelleen kieli-keskus seuraa tarkoin keskustelua Suomen kielikoulutuspolitiikan perusteista ja tavoitteista ja ottaa toimintansa suunnittelussa huomioon valtakunnalliset suositukset Suomen kielikoulutuksen uudistamiseksi vastaamaan nykypäivän ja tulevaisuuden tarpeita ja tavoitteita.

Se että kieli-keskus on viime vuosina selvästikin vakiinnuttanut asemansa yliopiston strategisesti tärkeänä yksikkönä, ei tarkoita sitä, että nyt voitaisiin turvautua pelkästään vanhoihin toimintamalleihin ja rutiineihin. Päinvastoin, koko maailmassa, suomalaisessa yhteiskunnassa ja yliopistojen toiminnassa tapahtuneet ja tapahtuvat suuret muutokset edellyttävät kieli-keskustoimintojen vireää kehittämistä ja uudistusmieltä. Laitos onkin ilmoittanut tulossopimuksessaan tukevuksensa opetuskokeiluja ja innovatiivisia ratkaisuja. Opettajajohtoisen opetuksen ohella on voimakkaasti kehitetty myös ohjattua itseopiskelua, monimuoto-opetusta sekä vaihtoehtoisia ja uudentyypisiä oppimismuotoja. Uutta opetus-tekniologiaa käytetään tehokkaasti hyväksi ja kehitetään edelleen. Opetuksessa ja ohjauksessa käytetään suomalaisten ja ulkomaisten opiskelijoiden työpanosta. Laitoksen suunnittelu- ja kehittämistyössä opiskelijat ovat toimineet viime vuosina aktiivisesti ja ansiokkaasti: yhteistyö ylioppilaskunnan kanssa toimii erinomaisesti, ja sitä on tarkoitus vielä tehostaa.

Laitos on saanut runsaasti kiitosta korkealaatuisesta toiminnastaan: muun muassa v. 1998 ja 2008 Turun yliopiston vuoden opettajan palkinnon, v. 1999 Turun yliopiston parhaan koulutusyksikön palkinnon ja v. 2007 vuoden opintojakso-palkinnon. On toivottavaa, että tämä tuloksellinen työ jatkuisi ja entisestäänkin paranisi tulevina vuosina. Hyvät tulokset on saavutettu kovilla ponnistuksilla ja tiukalla sitoutumisella työhön. Aina se ei ole ollut aivan helppoa nopeiden muutosten myllerryksessä, tiukentuneessa resurssitilanteessa ja vaatimusten ja odotusten ristiriidoissa. Toivon, että pääosin hyvin sujunut yhteistyö yliopiston johdon, tiedekuntien ja opiskelijoiden kanssa sekä henkilökunnan keskuudessa voisi säilyä ja kehittyä ja että alkava vuosikymmen kieli-keskuksen historiassa voisi olla entistä parempi. Hyvä yhteistyö on hyvien tulosten edellytys. Suurten uudistusten vuosi 2010 sisältää mahdollisuuden parempaan, mutta se on samalla myös riski ehkä hyvinkin paljon muuttuvassa toimintaympäristössä. Lainaan lopuksi roomalaisen historioitsijan Sallustiuksen sanat: *Concordia res parvae crescunt, discordia maximae dilabuntur*. Yksimielisyys saa pienetkin asiat kukoistamaan, eripura suuretkin tuhoaa.

Turun yliopistolla on hyvä kieli-keskus, jota kannattaa vaalia ja tukea.

Kiitän kaikkia kirjoittajia ja juhla-julkaisun toimittajia Minna Maijalaa, Timo Hulkkoa ja Jane Honkaa tämän julkaisun synnystä. Samoin esitän kiitokset kieli-keskuksen kirjallisen viestinnän lehtoreille, Markus Lahdelle ja Arja Lampiselle, jot-

ka ovat nähneet vaivaa tekstien kielellisinä korjaajina. Koko kielikeskuksen nykyistä ja aikaisempaa henkilökuntaa kiitän työstä, jota laitoksen hyväksi on tehty kuluneiden 30 vuoden aikana. Erityisen kiitoksen ansaitsee laitoksen juhlatoimikunta kaikista juhlavuoden järjestelyistä.

Turussa toukokuussa 2009

Vesa Väättäjä

Kielen oppimisen ja opetuksen kysymyksiä

Negotiated course design: Ten years on

Jane Honka

1 Introduction

Every language teacher consciously or unconsciously has an underlying philosophy behind their teaching, which guides the choices that are made in the classroom. These choices concern, amongst others, how teacher and learner roles are constructed, conceptions of learning, collective and individual rights and responsibilities, participation and contribution. The research paradigm that informs teacher choices is also implicated.

Negotiated course design corresponds to my own ideology (Honka 1993). In brief, this learner- and learning-centred approach concerns shared decision-making in the classroom about the purposes, contents, ways of working, and evaluation of the course in question (as in Breen & Littlejohn 2000: 32). Learners are actively involved in making the course "their own"; teachers retain their professional role but facilitate as much as possible individual learner autonomy within the collective of the class.

An earlier paper in the Turun yliopiston kielikeskus 20-year publication (Honka 1999) was one of a number of contexts in which I presented these ideas (see also Honka 1993, 1995, 2001); now ten years on, I look back on what has happened.

I will first briefly outline reasons why negotiated course design made sense then, and still does today; this will be followed by examples from my own teaching of how I have implemented these ideas with students of Education. Finally, extracts from student feedback will be presented, together with an appraisal of the approach and its implications for the teacher.

2 Why?

The practice of teacher and students negotiating course content and procedures is not new. It has been established for some time in educational literature going back to Dewey himself, in "Democracy and Education" who argues in 1916 that "a fuller, freer, and more fruitful association and intercourse of all human beings with one another must be instilled as a working disposition of mind. . . . [t]he very idea of education [is] . . . a freeing of individual capacity in a progressive growth directed to social aims." (Dewey 1916). Language education, however, continued to ignore the potential for educating for democratic citizenship although the world outside educational institutions was changing at an unprecedented pace.

There were signs of significant change already in the 1970s, but it has been said that a shift towards interpretive and critical paradigms occurred particularly in the 1990s (Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen & Lehtovaara 2001: 15). Instead of viewing language as a "product", with the learner seen as an empty container waiting to be filled, the learning "process", the "how" instead of the "what", grew in importance, and other metaphors such as learner as negotiator have been suggested by researchers (Ellis in Breen 2001: 65–85).

The traditional teacher's role was called into question; collaborative and cooperative learning in many forms was suggested as a way of facilitating learners' autonomy to further their language proficiency (Kohonen 1992: 14–39). In his process syllabus, Breen (1987) envisioned the classroom as a culture, "an arena of subjective and intersubjective realities which are worked out, changed, and maintained. And these realities are not trivial background to the tasks of teaching and learning. They locate and define the new language itself . . . and they continually specify and mould the activities of teaching and learning." (Breen cited in Legutke & Thomas 1991: 13).

It is surprising to realise that the contributions the learners themselves make to the learning process was previously ignored. Breen (2001: 9) lists the many attributes, conceptualisations and affects that each learner brings to a new learning context. These are not only aptitude, cognitive style and personality but also metacognitive knowledge, beliefs, attitudes and motivation. Constructs of self as learner, and self/social/cultural identity also play a part as do conceptualisations of classrooms. Previous success or perceived failure in earlier language learning experiences will affect participation in new situations. Listening to learners is, therefore, of key importance in the negotiated (process) approach. In negotiating the syllabus, a collaborative decision-making process is set in motion which respects the multiple identities, real-life purposes and democratic participation of the learners.

As in experiential learning (Dewey 1938/1997; Kolb 1984; Kohonen 1992; Kohonen et al. 2001), the present real-life, real-time experience is all-important. Use of the language to be learned in an authentic situation in the here and now is real-life use of the language. Negotiation of meaning is inherent in the communication process itself as the interactive process of interpreting existing schemata and scripts.

Breen's (1987) process syllabus is perhaps closer to experiential learning and social constructivism than other syllabus models rooted in the same paradigm (e.g. the procedural syllabus of Prabhu 1992, the task-based syllabus of Long & Crookes 1992). Any subject-matter is workable and activities are not sequenced as in other syllabuses: tasks may evolve out of others. It is also difficult to specify the outcomes since these cannot be predetermined beforehand.

There are many accounts of successful decision-making in other fields (e.g. Bremer 2009), in educational settings in general (Boomer, Lester, Onore & Cook 1992) and in language learning situations (Breen & Littlejohn 2000). On the other hand, there are drawbacks to the approach and these are addressed

below in the final discussion. However, in my opinion, the more the approach becomes part of one's way of working as a principled choice, the more it makes sense. An example from my own experience follows in the section below.

3 What and how?

There are two versions of the negotiated (process) syllabus: the strong and the weak. In the strong version, the teacher goes into the first meeting of the class empty-handed, and anything is possible; in the weaker version, the teacher and students negotiate around materials, resources and possible ways of working afforded by the learning context, sometimes even a compulsory exam syllabus (Linder in Breen & Littlejohn 2000: 94–107).

The example given here in this paper is the approach I use with Education students, in which I try to strike a balance between the two versions. The course is a B2 course (Council of Europe 2001) entitled "English Communication Skills", and is problematic in the sense that only 20 hours of contact teaching have been allotted for the course by the Faculty of Education. Despite the time constraints, I still proceed with the course as advertised on the notice board and website in the following way: "Students will from the start be involved in the joint planning of the objectives, content, procedure and evaluation of this course. Discussion and other tasks will be based on this planning."

In practice, few students seem to have noticed this, and come with expectations of a teacher-directed classroom, although, until the dialogue is set in motion it is difficult to know what the students are thinking. I tell them that I have arrived "empty-handed" in the sense that beyond the first planning discussion (explained below) I have not planned the course in further detail. I know, however, that I have a bank of materials and activities that can be drawn on, which has accumulated over the years (as suggested by Breen 1987: 168). Although this might appear so far to be the strong version, a suggested syllabus (see Appendix 1) and accounts of previous years' course plans are available during the planning.

After introductions (my own included), the students discuss in small groups their English language learning history both within and outside formal learning environments; valued language learning experiences; periods spent living, studying or working abroad, using English; and how English comes into their lives. Their feelings about learning English, needs and wants, targets and learning strategies are the following subjects for discussion. A letter of self-assessment, using the Council of Europe Self-assessment grid, is then set for homework.

This discussion activates students' schemas and scripts for English language learning based on their past experience. It also constitutes a topic for "real" discussion based on "authentic" material i.e. the students themselves. From the past, the present planning stage advances and leads into future activities.

With one student acting as secretary taking notes, each group is given a free hand to discuss and plan the course. The topics are as follows:

1. Purposes (Why?)
2. Contents (What?)
3. Ways of working (How?)
4. Evaluation (How well?)

Some explanation is needed, but the concepts are or should be familiar to future teachers and educational planners. Objectives tend to be broad, and need to be broken down into tangible learning outcomes later by the teacher. Contents might be anything from the language system (vocabulary, pronunciation, grammar) to skills (presentation, discussion, interviewing) to intercultural communication. The ways of working depend on the resources available. Evaluation might include a test of some kind, self-assessment and attendance requirements.

After about 10–15 minutes, I stop the discussion, and hand out the suggested syllabus (Appendix 1) explaining activities such as the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) where necessary (Oxford 1989). I also add further alternatives that have been included in earlier groups' plans. The groups consider the new alternatives for inclusion in their plan, and continue planning until the end of the class when I take in the notes.

My work is then to first transcribe the notes, and then work out a ten-class (20-hour) plan that would satisfy both student suggestions and my own professional judgement as to what would constitute a balanced course. (For instance, watching movies is often suggested yet rejected as being too time-consuming.) Students often reject parts of the suggested syllabus; these have to be replaced by other suggestions.

When the course plan is presented at the start of the second class, the groups briefly review the plan. There may be some discussion, and need for clarification still at this stage, but in general the plan is usually accepted. This then is the course plan we follow. Each student knows what to expect each week, and the tasks to be completed at home are clearly shown on the plan. For those students who know they will have to be away, a list of self-study tasks is given. The plan can be modified at any stage if necessary; halfway evaluation is an opportunity to voice an opinion, and change is possible.

In all, I have six parallel groups of Education students, four in the autumn, two in the spring. Each group plans in the way described above. Some activities appear in many of the groups, but new ideas are incorporated too (see Appendix 2 to compare two group plans, Groups A and C+D). For instance, background and vocabulary for discussion on educational topics are brought in

by the students themselves (four copies, one for each member of the small group). My bank of materials and tasks grows every year.

The suggested syllabus needs revising, but this is part of the process. Contents and ways of working such as pronunciation, making a personal glossary of key educational terms, playing (education) Alias with cards made by students have regularly been included. Presentation skills are not popular but I try to introduce this in small groups whenever possible. This, together with a focus on intonation, would be useful to prepare for the Master's level course later in students' studies. Meetings, children's games, songs and rhymes, drama, visit from the English (native speaker, student) tutor and an outside visit to an English-language playschool (dependent on the number of participants in the group) are all examples of activities incorporated over the years. Assessment of students in small group discussion has become a regular form of evaluation, together with self-assessment.

4 How well?

My own enthusiasm for the approach motivated above is clear. My intention to use this approach particularly with education students is deliberate: to put into practice ideas such as social constructivism, problem-based learning and experiential learning, which the students read about in theory.

I explain explicitly what my purpose is in planning the course in this way, but I am never really sure whether all the students are aware of what is happening in the classroom, that it is in fact "planned". In the course evaluation collected at the end of each course, only a small number of students "notice" and explicitly state that they have understood. In Appendix 3, extracts from student evaluation are presented.

The students in the extracts were very positive about being involved in the course planning, which they found motivating. The contents were seen to be good as the students were given choices, and could incorporate matters that the teacher may have overlooked. The students also considered the course to be clear, well-structured and logical: in their view, it was easy to follow what was happening in each class. Collective and social issues were noted, together with their value for the future. Above all, however, individual learning was stressed. Participants could direct their own learning, and knowledge about themselves as language learners increased. The learning log helped to clarify this further. All in all, the individual and collective objectives of the approach complemented each other.

My voice at the end of a course is sometimes heard. If there is time while students write the course evaluation, I sometimes write down my own reactions to what has happened during the course. I read this aloud, and it sometimes surprises students.

Although the results of my course bring satisfying results, it has to be admitted that it takes a great deal of work to construct especially at the start. Learner-

and learning-centred approaches take a great deal of time and commitment: some might say too much. Comments from others warn about this: Breen (personal communication) offered his sympathies when I mentioned I was following a negotiated approach; a close colleague regularly suggests giving the students a textbook instead.

Potential pitfalls have been put forward about this process approach (Simmons & Wheeler 1995: 25–27; Honka 1999: 30–31) but I have attempted to address them in Table 1 below:

TABLE 1. Addressing the pitfalls.

PITFALLS	MY RESPONSE
Demands the negotiated course process places on the teacher	There is some truth in this, but the teacher has to plan the course anyway.
Difficulties in controlling what is happening	This is not likely because the course plan, once drawn up, is clear.
Evaluation inherent in the process not defined by norms or criteria	Any form of evaluation is possible. Ongoing evaluation is part of the process.
Learner motivation all-important, which may not be the case for compulsory courses. Unwillingness on students' part to take responsibility	Planning the course together can be motivating, but motivation and active participation might also be a problem in other types of courses for a number of reasons outside the context of the course. A teacher-directed course is a possibility, if so decided.
Suitability for advanced language learners only, and perhaps for homogenous groups only	Not necessarily since "any subject matter is workable" (Breen 1987). Authenticity and process are the key.
Incompatibility with administrative and examination constraints	Not relevant. The teacher is the more powerful member of the "democratic" decision-making, and acts as an intermediary between official constraints and students.
Time "wasted"	Not true. Discussions are real life in real time: setting up the conditions to facilitate learning is of utmost importance.
Dominating group members	Small group discussion helps. This is a problem that the teacher has to address anyway.
Learners' language skills not advancing	Learning outcomes may not be immediately apparent in any course.
Need for some deliberate intervention in the form of focused instruction, feedback, and deliberate language learning	This is not incompatible with this method.

Another risk with the approach is the quality of the teachers who need to have confidence in themselves to create security and trust, and also relinquish power and adopt an equal role in the negotiating process (Honka 1999).

Notwithstanding the limitations of this approach, working *with* students, not planning *for* them, makes the challenge worthwhile. Through this negotiated planning, and the use of letters and logs for self-assessment, a wealth of information is revealed about the learners, particularly about their fears and anxieties. One of my own personal aims is to create an atmosphere in the classroom that would counteract the lack of self-confidence reported in each and every group at the start.

Another compelling reason for negotiating the course for me is that it would be very boring if the same syllabus would be followed in all six groups every year. Planning a course has to be carried out at some stage anyway, and materials need to be prepared. This is traditionally done before the course starts. In negotiating with the students, the planning is ongoing, unpredictable and sometimes challenging. We teachers need to stretch ourselves too: the reward is personal growth.

It has been a good way to plan the course with us (so that's the way of doing it in the future too, I suggest . . .) (Student, Teacher Education, Spring 2006)

References

- Boomer G., N. Lester, C. Onore & J. Cook (eds.) 1992. *Negotiating the Curriculum. Educating for the 21st Century*. London: The Falmer Press.
- Breen M.P. 1987. Contemporary paradigms in syllabus design Part II. *Language Teaching*. 20: 2, 157–174.
- Breen, M.P. (ed.) 2001. *Learner Contributions to Language Learning Classroom Decision-Making*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Breen, M.P. & A. Littlejohn (eds.) 2000. *Classroom Decision-Making*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bremer, D. 2009. Negotiated Contract learning. URL: http://www.naccq.ac.nz/conference04/proceedings_03/pdf/207.pdf [retrieved 25.4.2009].
- Clark, J.L. 1987. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Council of Europe 2001. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York. The Macmillan Company. Available online at <http://www.ibiblio.org/gutenberg/etext97/dmedu10.txt> [retrieved 25.4.2009].
- Dewey, J. 1938/1997. *Experience and Education*. Macmillan. Summary at <http://wilderdom.com/experiential/DeweyExperienceEducation.html> [retrieved 25.4.2009].
- Honka J.M. 1993. *A Question of Educational Values in the English Language Teaching Classroom*. Unpublished M.A. dissertation. University of London: Institute of Education.
- Honka, J. 1995. Negotiated course design. In K. Lehtinen (ed.): *Uudistuva Korkeakouluopetus: Yliopistonlehtorien liiton kokoamia opetuskokeiluhankkeita 1994–95*. Helsinki: Finn Lectura, 20–25.
- Honka, J. 1999. Culture in context. In V. Väätäjä & T. Hulkko (eds.): *Turun yliopiston kielikeskus 20 vuotta 1999*. Jyväskylä: Turun yliopisto, 21–34.
- Honka, J. 2001. Culture in context: a process approach. In *Poetics and Praxis of Languages and Intercultural Communication*. Volume 2. Proceedings of the 4th Annual Cross-Cultural Capability conference at Leeds Metropolitan University, December 1999. Scotland, UK: University of Glasgow French and German Publications, 133–139.
- Kohonen, V., R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara 2001. *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow, Essex, UK: Pearson Education Limited.
- Kohonen, V. 1992. Experiential learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (ed.): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: CUP, 14–39.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Legutke, M. & H. Thomas 1991. *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.
- Lehtinen, K. (ed.) 1995. *Uudistava korkeakouluopetus. Yliopistonlehtorien liiton kokoamia opetuskokeiluhankkeita 1994–95*. Helsinki: Finn Lectura, 20–25.
- Long, M.H. & G. Crookes 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26: 1, 27–56.

Oxford, R. 1989. Strategy Inventory for Language Learning (SILL) Version for Speakers of Other Languages Learning English. Version 7.0 (ESL/EFL).

Prabhu, N.S. 1992. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Simmons, D. & S. Wheeler 1995. *The Process Syllabus in Action*. Research Report Series 7. National Centre for English Language teaching and Research. Sydney: Macquarie University.

Väätäjä, V. & T. Hulkko (eds.): *Turun yliopiston kielikeskus 20 vuotta 1999*. Jyväskylä: Turun yliopisto.

Appendix 1

Faculty of Education

Suggested syllabus

N.B. We only have 10 classes

1. Self-assessment
 - Examining schemata for language learning
 - Course design
2. Differences between written and spoken language
 - Exercise on vague language, question tags and phrasal verbs
 - Different speaking situations
 - SILL – language learning (part A) (log)
3. Focus on vocabulary / learning to learn
 - Collocations, idioms etc.
4. Presentation skills
 - Exercises on giving a one-minute speech
 - Connectors etc.
 - SILL (part B) (log)
5. Giving a talk / presentation (in practice)
 - Plan discussion topics (in groups?)
6. Europass CV and Language Passport
 - Pronunciation
7. Focus on group discussion skills
 - Group dynamics
 - SILL (part C+D) (log)
8. Discussing – topic?
9. Interviewing skills
 - role play interview
 - SILL (part E+F) (log)
10. Crosscultural Communication (Fin-En) / visitor / outside visit
11. Intercultural Communication / visitor
12. Self-assessment / peer or group assessment / course evaluation

Appendix 2. Two group plans Teacher Education, Spring / Autumn 2007

Department of Teacher Education	Autumn 2007
Group A	
The numbers in brackets refer to the number of groups who mentioned this in their discussion.	
Purposes	
We want to encourage ourselves to speak English / Confidence in spoken English	
To improve our communication skills	
To "refresh our memories"	
We want to enlarge our vocabulary (2)	
Some tips on how to read English test books	
To better skills in teaching in English	
Contents	
Educational subjects & vocabulary (2) (articles, discussion etc.)	
Educational words / vocabulary / terminology (2)	
Idioms	
Tips for teaching in English	
Games / "Alias" or other games in English (3)	
Some little exercises in classroom	
Rhymes for children	
English films	
Ways of Working	
Speaking in small groups (4) / working in pairs (2) or in small groups	
No speeches	
Much talking / debating	
Reading articles and discussion about them	
Mechanical reading (out loud), pronunciation	
Listening / Understanding educational texts	
Evaluation	
No test (2) / no grade / no numerical evaluation	
Personal feedback on how well we've done on the course (evaluation pass/fail)	
Self-assessment (learning diary)	
Active participation	
Comments on suggested syllabus	
Include:	Exclude:
2. Different speaking situations	
3. Collocations, Idioms	
4. Presentation skills (only in small groups) (2)	4. Exercises - one-minute speech
6. Europass (useful)	5. Giving a talk / presentation (2)
8. Discussing (educational topics)	
9. Role play interview / with a partner	
10. Outside visit. Cross-cultural Communication	
11. Intercultural communication. Visitor (3)	
12. Self-assessment. Personal feedback	
from teacher (if possible)	
Group assessment	

Department of Teacher Education	Autumn 2007
Group A	
CLASS	HOME
1. (10.9) Self-assessment Examining schemata for language learning Course design	Letter
2. (13.9) Discussion (Finnish Education System) Different speaking situations Short talk on a given topic (in groups) SILL part A	Finnish terms and translation
3. (17.9) Focus on vocabulary / learning to learn idioms etc	Make Alias cards for 20.9 Collocations, Find / read material for Discussion
4. (20.9) Educational terminology/dictionary Game: Alias (educational vocabulary) Discussion SILL part B	Make own dictionary database for 8.10
5. (24.9) Pronunciation Dictionary for 8.10 Reading aloud Nursery rhymes	Find / read material for discussion
6. (27.9) Rooms 341 / 362 Europass CV & Language Passport Discussion	Prepare Qs to ask (tutor) Dictionary for 1.10
7. (1.10) Room 359 Crosscultural Communication (Fin-En) (English tutor) Dictionary (JH) SILL Part C+D	Prepare CV for use in next class
8. (3.10) Room 361 Interviewing skills role play interview SILL Parts E+F	Prepare Qs for Wendy House
9. (4.10) Outside visit (English-language playschool) 2 groups (13.15; 14.00)	
NO CLASS 10–12	
10. (5.10) Room 361 Discussion / Intercultural Communication Personal feedback (short interview) (SILL / Self-assessment / course evaluation)	

**Department of Teacher Education
Group C+D**

Spring 2007

The numbers in brackets refer to the number of groups who mentioned this in their discussion.

Purposes

To improve speaking skills / our discussion skills
To get more self-confidence
To speak fluently
To learn to use English in our profession
To improve our vocabulary (school life, education and general)
To improve pronunciation

Contents

Different topics – travelling, everyday life, work interview
Discussing topics? (2) teaching
Pronunciation and vocabulary
Alias
Presentation skills are not so important (not in front of the class alone)
Interview rehearsals (practice)
Book review (a children's book)

Ways of Working

Lots of discussion in groups
In a small groups (3) (or in pairs) (2)
Visitor / guests (a native English speaker) (2)
Debate / debate maybe (the whole group) – interesting subjects!!!
Visit to English school or kindergarten

Evaluation

No grade
Everyone can decide whether s/he wants to have a grade (1–5)
Group discussion for evaluation – subject should not be too specific or hard

From suggested syllabus:

INCLUDE:

3. Vocabulary
6. Europass CV and Language Passport (job application also)
8. Discussing – topic?
9. Interviewing skills (educational things, work interview)
10. Cross-cultural Communication (working in English based class)
11. Intercultural Education (visitor)
12. Self-assessment, group assessment, course evaluation

EXCLUDE:

- Logs
4. Exercises – one-minute speech
5. Presentation skills (if we have to do this, we prefer small groups)
12. Peer or group assessment
- no grade

Department of Teacher Education	Spring 2007
Group C+D (updated 17.4)	
CLASS	HOMEWORK
1. (6.3) Self-assessment Examining schemata for language learning Course design	
2. (20.3) Differences between written and spoken English. Exercises on vague language, question tags, phrasal verbs Different speaking situations SILL - language learning strategies (part A)	Make Alias cards
3. (29.3) Focus on vocabulary / learning to learn Collocations, idioms etc. Alias (educational words) SILL (part B)	
4. (17.4) Pronunciation Plan debate/discussion topics (in groups) SILL Part B	Prepare questions to ask Mark
5. (20.4) Crosscultural Communication (Fin-En) English tutor – Mark Working in an English-based class (discussion)	Prepare children's book review for presentation
6. (26.4) Europass CV and Language Passport Giving a talk / presentation / children's book review Talking about children's books (in groups) SILL (part C+ D)	Complete CV for feedback (optional) Write simple CV for 2.5
7. (27.4) Visit to the English-language playschool (2 groups: 9.15 and 10.30)	Find background material, make vocabulary list, photocopy for 2.5 discussion
8. (2.5) Interviewing skills role play (job) selection interview SILL (part E+F)	
9. (2.5) Debate. Discussing - topic?	Write final self-assessment letter
10. (3.5) Intercultural Communication discussion Group discussion task for evaluation Pass / fail. No grade Course evaluation.	

Appendix 3. Students' voices mostly from course evaluation at the end of the course (not corrected)

"The course were well arranged. I think it's a good idea to let the students plan the course. Students knows best what are those skills that should be improved. If the teacher plans everything there might be some very important things that don't get enough attention." (Education student, final letter, Spring 09)

"Planning the course with the students is a very good way of working, that is, the thing you should keep as a guideline for the course". (Teacher Education student, Autumn 2008)

"I learnt more social skills in English language. I think it's the most important thing to cope with in the future". (Teacher Education student, Autumn 2008)

"It was good that we could plan the syllabus with the teacher. It's good for motivation." (Education student, Spring 2008)

"We had good course content and it was good we had an opportunity to choose what we are going to do in this course." (Teacher Education student, Spring 2006)

"It was very nice when you gave us very much responsibility of building the course!" (Education student, Autumn 2006)

"The log clarified my own goals, Also the programme gave a view over it!" (Teacher Education Student, Spring 2005)

"The structuring of the course was very clear." (Teacher Education student, Spring 2005)

"I think I could see where we were going. And I really explain for couple of my friends about this course I learn quite a lot. I learn about my self. My knowledge of my self as a language learner just went stronger. I think I know myself as a language learner." (Teacher Education student, Spring 2005)

"Kurssin tarkoitus on mielestäni jokaisella henkilökohtainen ja jokainen ohjailee omaa oppimistaan sen mukaan." (Teacher Education student, Spring 2005)

"Aikataulu joka annettiin kurssin alussa, oli hyvä, sillä jos oli esim. poissa, tiesi mitä tunnilla on tehty. Mielestäni kurssilla oli niin selvä 'punainen lanka' että ulkopuolisille kurssista kertominen onnistuu." (Teacher Education student, Spring 2005)

Opiskelijoiden käsityksiä kieliopin opettamisesta ja oppimisesta

Minna Maijala

1 Johdanto

Kieliopilla on perinteisesti ollut ja on edelleenkin merkittävä asema vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa. Tämä näkyy selkeästi kielten oppikirjojen sisällysluetteloissa, joissa luetellaan kieliopilliset sisällöt kappalekohtaisesti, ja oppikirjojen teksteissä, jotka rakennetaan tavallisesti opittavien kielioppirakenteiden varaan. Vieraan kielen kokeissa kysytään hyvin usein pelkkää kielioppia, koska sitä on huomattavasti helpompi testata ja arvioida kuin muita vieraan kielen oppimisen osa-alueita. Kieliopin "imago" on usein kielteinen: kielioppia pidetään tylsänä oppituntien "pakkopullana". Hieman ristiriitaista on se, että tästä huolimatta Turun yliopiston kielikeskuksessa järjestettävät monien eri kielten kieliopin kertauskurssit ovat erittäin suosittuja. Esimerkiksi kerran lukuvuodessa järjestettävä saksan rakenteiden kertauskurssi on yksi kielikeskuksen suosituimmista saksan kielen kurseista. Vuosina 2004–2009 kurssin osanottajamäärä on ollut 30–70. Saksan kielen kurssien palautteissa opiskelijat korostavat usein, että "hyödyllisintä kurssilla" olivat "kielioppi, hyvä sanasto" ja se, että "kieliopit käytiin perusteellisesti läpi". Opiskelijat siis pitävät kielioppia erittäin tärkeänä ja hyödyllisenä kielen opetuksen osana – tämä ei välttämättä kuitenkaan merkitse sitä, että he *pitäisivät* kieliopista.

Tutkimuskirjallisuudessa erotetaan perinteisesti kuvaileva eli deskriptiivinen ja pedagoginen kielioppi. Deskriptiivisellä kieliopilla tarkoitetaan lingvististen kielioppikirjojen ja teorioiden kielenkuvausta, kun taas pedagoginen kielioppi on lähinnä opetustarkoitukseen valikoitu kuvaus vieraan kielen säännöistä. Vallitsevat oppimis- ja opetuskäsitykset ilmentyvät pedagogisessa kieliopissa, eli ne tulevat esiin käytännön kielen opetuksessa oppitunnilla ja oppikirjoissa. Pedagogisessa kieliopissa voidaan erottaa opettajan ja oppijan kielioppi. Tässä artikkelissa käsittelen oppijan pedagogista kielioppia, jonka lähtökohtana ovat oppijan äidinkieli ja aikaisemmin opittujen vieraiden kielten tai tällä hetkellä opiskeltavan kielen kielioppitieto, johon uusi tieto liitetään. (Jaakkola 1997: 23–24, 2000: 147–148; Järvinen 2009; Tonkyn 1994.) Turun yliopiston kielikeskuksessa tehdyn kyselyn tulosten pohjalta tarkastelen sitä, miten oppijat kokevat kieliopin vieraan kielen oppitunnilla, mikä on kieliopin osuus näillä tunneilla ja miten kielioppia opitaan. Ennen kyselyn tulosten analyysia luon lyhyen historiallisen katsauksen siihen, mikä on ollut kieliopin asema vieraan kielen oppitunnilla.

2 Kieliopin asema vieraan kielen oppitunnilla

Ennen toista maailmansotaa vieraiden kielten oppiminen oli harvojen herkkua, josta pääsivät yleensä nauttimaan vain ylempien yhteiskuntaluokkien edustajat. Yleisimmin opeteltuja vieraita kieliä olivat korkealle arvostetut klassiset kielet

latina ja kreikka. Näitä opetettiin jo vuosisatoja vallalla olleen tradition mukaisesti, jolloin oppiminen tarkoitti yleensä rakenteiden ja sanaston opettelua sekä vieraskielisten tekstien kääntämistä äidinkielelle ja päinvastoin. Kielten oppijat etsivät teksteihin "piilotettua" kielioppia. Kieliopin keskeisestä asemasta ja opetusmetodeista kertoo jo tälle kielenopetuksen traditiolle annettu nimi kielioppikäännösmenetelmä. (Ks. tarkemmin esim. Christ 2002: 60–62; Raabe 2005: 275; House 2003: 153; Funk & Koenig 1991: 41.) Ennen toista maailmansotaa kielen opetuksen lähtökohtia oli sivistää ja kehittää oppilasta humanistisen ajattelutavan mukaisesti. Opeteltavat kielet valittiin usein sen perusteella, millainen kulttuurinen arvostus niillä oli, ja opetukseen valittiin kulttuurisesti merkittäviä tekstejä. (Sajavaara 2006: 226.) Näin oli myös saksan kielen opetuksessa. Ennen toista maailmansotaa saksan kielellä oli erittäin vahva asema Suomessa ja oppitunneilla käsiteltiin lähinnä merkittäviä kaunokirjallisia tekstejä (ks. tarkemmin Maijala 2007b). Tämän ajan kielikoulutusta arvosteltiin usein siitä, että keskityttiin liiaksi lukemiseen, kirjoittamiseen ja kääntämiseen ja unohdettiin puhuminen. Kielen käyttötaito saavutettiinkin yleensä vasta koulusta päästyä, kun taitoja jouduttiin hyödyntämään. (Vrt. Sajavaara 2006: 225.)

Yhteiskunnalliset muutokset ja uudet oppimiskäsitykset vaikuttivat 1950-luvun lopulta ja 1960-luvulta alkaen myös vieraan kielen opetukseen. Kielioppi- ja käännteoria väistyi 1950- ja 1960-luvuilla, jolloin kielenopetusta alettiin antaa yleissivistävissä kouluissa kaikille yhteiskunnallisesta asemasta riippumatta. Suomessa 1960-luvun kansakouluasetus mahdollisti vieraan kielen opetuksen koko ikäluokalle jo ennen peruskoulun syntyä. Talouden lähtiessä nousuun matkailu lisääntyi ja kielenopetus keskittyi yhä enenevässä määrin esim. hotellihuoneen varaamiseen ja ravintolatilanteisiin. Kielenopetuksessa alettiin siis pikku hiljaa asettaa etusijalle käytännön kielitaito. Tätä kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa selviytyjän kielitaidoksi (*language for survival*, ks. Byram & Esarte-Sarries 1991). Kielten opetuksessa siirryttiin behavioralistisen oppimiskäsityksen myötä audiolingvaaliseen menetelmään, jossa kieliopin rooli ei enää ollut kovin merkittävä ja jonka mukaan kielioppia opittiin implisiittisesti muiden (puhe)harjoitusten ohessa.

Vieraiden kielten opetuksessa tapahtui 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa nk. kommunikatiivinen käänne, jonka syntyyn vaikuttivat monet eri oppimiskäsitykset ja -teoriat. Yhtenä taustavaikuttajana oli sosiolingvistiikka, jonka mukaan kielitaito ei merkinnyt enää pelkästään rakenteiden ja sanaston hallintaa, vaan myös kykyä käyttää kieltä eri tilanteissa. Kommunikatiiviseen kielenoppimiseen kuului myös kieliopillinen kompetenssi, jota tosin voitiin kompensoida esimerkiksi hyvällä suullisen kielitaidon hallinnalla. Vaikka kieliopin asema ei ollut enää yhtä vahva kuin aiemmin, säilytti formaalinen kieliopin opetus kuitenkin epävirallisesti asemansa. Kielioppia pidettiin kielellisen vuorovaikutuksen työkaluna. Sitä harjoiteltiin pääasiassa arkipäivän tilanteissa sekä havainnollistettiin opetustilanteessa ja oppikirjoissa yhä enenevässä määrin visuaalisesti taulukoiden, "sääntölaatikoiden" ja graafisten keinojen (esim. kursiivi ja tummennus) avulla. Suullisen kielitaidon merkitys alkoi näkyä myös käytännön opetuksessa ja oppikirjoissa. Esimerkiksi saksan kielen oppimisessa alettiin opetella perfektiä ennen imperfektiä, koska perfekti on puhekielessä käytetympi aikamuoto. (Tonkyn

1994; Zimmermann 1990: 49–50; Funk & Koenig 1991: 52–54, 63.) Kielten oppimisessa yleistyivät kielistudion lisäksi myös muut havainnollistavat välineet, kuten kalvot ja äänikasetit. Kielistudio oli ihanteellinen paikka harjoitella erityisesti behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisia ulkoa opeteltavia dialogeja ja drillejä; jälkimmäisissä opetuksessa käytetyt välineet tai opettaja antoivat ärsyksen, joihin oppijat reagoivat. Kielten oppikirjojen tekstilajina yleistyivät vuoropuhelut, ja kieltä sovellettiin käytäntöön erityisesti drilli- ja täydennysharjoitusten avulla. (Ks. tarkemmin Raabe 2005: 275; Funk & Koenig 1991: 46–47; Neuner 1981: 12.) Kielistudioiden käytön leviämiseen liittyi läheisesti myös yliopistojen kielikeskusten perustaminen 1970-luvun lopulla Suomessa ja muuallakin Euroopassa (ks. tarkemmin Väättäjä 1999; Sajavaara 1998).

Kommunikatiivinen kielenopetus kehittyi 1980- ja 1990-lukujen kuluessa kulttuurienväliseksi oppimiseksi, mikä tarkoitti erityisesti sitä, että kielenopetuksen päämääränä ei ollut enää ainoastaan selviytyä vieraskielisissä arkipäivän tilanteissa vaan ymmärtää kokonaisvaltaisemmin vieraita kulttuureja (ks. tarkemmin esim. Biechele & Padrós 2003: 58). Myös kohderyhmään ja oppijalähtöisyyteen alettiin kiinnittää yhä enemmän huomiota (Thurmair 1997: 26). Kulttuurienvälisessä oppimisessa kiinnitetään huomiota erityisesti kieliopillisen muodon merkitykseen ja erilaisiin käyttöyhteyksiin eli siihen, mitä kieliopillista muotoa käytetään missäkin tilanteessa (Jaakkola 2000: 149).

Kieliopin opettamisella on sekä Suomessa että muualla Euroopassa ollut perinteisesti vahva asema vieraan kielen oppitunnilla. Tilanne lienee muuttunut vain vähän 1980-luvulta, jolloin Zimmermann (1990) teki silloisessa Länsi-Saksassa aikuisoppilaitosten opettajien ja oppijoiden keskuudessa laajan kyselylomaketutkimuksen tästä aiheesta. Zimmermannin tutkimustulokset osoittivat, että vieraan kielen opettajat käyttävät kokonaisopetusajastaan peräti 40–60 % kieliopin opettamiseen ja että jopa 50 % opettajista testaa kokeissaan pelkästään kieliopin hallintaa. Zimmermannin tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa (80 %) piti tätä huomattavan suurta kieliopin osuutta sopivana ja jotkut toivoivat jopa voivansa vielä lisätä sitä. Käytännön vieraan kielen opetuksessa kielioppi vie huomattavan paljon aikaa ja toteutus on hyvin usein opettajajohtoisempaa kuin muilla osa-alueilla. Oppijat voivat kokea tällaisen opettamisen liian nopeana, monimutkaisena ja liikaa abstraktia tietoa sisältävänä. (Funk & Koenig 1991: 114.) Mitalin toinen puoli on kuitenkin se, että oppilaat usein odottavat opettajien "kaatavan" kieliopin oppilaiden päähän mahdollisimman tehokkaasti ja opettajajohtoisesti. Oppijoiden mielestä kielioppia voidaan usein soveltaa käytäntöön vasta sen jälkeen, kun opettaja on selittänyt kaikki teoreettiset säännöt ja poikkeukset. Tämä on osoitus siitä, että perinteinen kielioppi ei ole juurtunut ainoastaan opettajien opetuskäytäntöihin, vaan hyvin vahvasti myös oppijoiden käsityksiin kieliopin oppimisesta (Zimmermann 1990: 33).

Suomessa Jaakkola (1997) on kartoittanut väitöskirjassaan normaalikouluissa toimivien vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jaakkola selostaa lukuisia kieliopin oppimista ja opettamista käsitteleviä tutkimuksia, joiden tuloksista käy ilmi se, että kieliopin opetus nopeuttaa nuorten ja aikuisten kielenoppimista ja johtaa parempaan kielitaitoon kuin ilman opetusta tapahtuva luonnollinen oppiminen (ks. tässä julkaisussa myös Åberg).

Jaakkolan tutkimustulokset osoittivat, että suurin osa normaalikoulujen opettajista käytti kielioppiin opetuksen kokonaisajasta korkeintaan 25 % eli huomattavasti vähemmän kuin Zimmermannin haastattelemat opettajat. Useimmat opettajista (74 %) ilmoittivat opettavansa uusia kielioppiasioita induktiivisesti. Tutkimustuloksista kävi myös ilmi, että monet opettajat (n. 60 %) olivat sitä mieltä, että kielitietoa tulisi painottaa opetuksessa. Perusteluissaan opettajat mainitsivat sen, että jotkut oppilaat pitävät vain kieliopin opetusta oikeana kielenopetuksena. Jotkut opettajat totesivat myös, että Suomessa kielen opetus on ollut liian kielioppipainotteista. (Jaakkola 1997: 103–105.)

Hyvin usein kielen käyttö ja kieliopin hallinta koetaan vastakkaisina, toisensa pois sulkevin asioina (näin myös Jaakkola 2000: 145). Samoin asetetaan vastakkain kulttuurin ja kieliopin oppiminen. Kulttuuriin liittyvät asiat koetaan kieliopin rinnalla käytännön opetustilanteessa toissijaisiksi, eli niitä käsitellään sitten, kun usein tärkeämmiksi koetut asiat (eli kielioppi ja sanasto) on käyty läpi tai kun juuri sillä hetkellä ei ole mitään tärkeämpää tekemistä (ks. myös Kaikkonen 2005). Omissa tutkimuksissani (Maijala 2007a) maantuntemuksellisten sisältöjen asemasta vieraan kielen oppitunnilla kävi ilmi, että oppijat erottivat usein kieli- ja kulttuuritaidon toisistaan ja painottivat kielitiedon tärkeyttä. Vaikka melkein kaikki kyselyyn osallistuneista pitivät kulttuuriin liittyvien asioiden käsittelyä vieraan kielen oppitunnilla erittäin tärkeänä tai melko tärkeänä, suurin osa piti niiden testaamista kurssin kokeessa vähemmän tärkeänä. Perusteluissaan opiskelijat pitivät kulttuuriin liittyviä sisältöjä kielenopetuksessa ylimääräisinä ja harrastuksenomaisina.

Elsinen (2007) selvitti puolistrukturoidulla kyselylomakkeella kielikeskusopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä itse- ja vertaisarvioinnista. Suurin osa kyselyyn vastanneista (65 %) oli kokenut oman kielitaitonsa arvioinnin myönteisenä asiana. Kielteisenä sen oli kokenut noin kolmannes vastanneista, koska heidän mielestään arviointi oli keskittynyt liiaksi kirjallisen kielitaidon ja lähinnä kieliopin ja sanaston hallinnan arviointiin. Myös opettajalla on suuri vaikutus kielen oppimiseen ja erityisesti opiskelijan motivaatioon. Karlsson-Fält ja Maijala (2007) tekivät Turun yliopiston kielikeskuksessa tutkimuksen, jossa selvitettiin, mitä piirteitä yliopisto-opiskelijat arvostavat kielen opettajassa. Kyselyyn vastanneista suurin osa piti opettajan tärkeimpänä ominaisuutena innostuneisuutta: opettajan tulee olla innostunut opettamastaan kielestä ja kulttuurista sekä itse opettamisesta. Tutkimustuloksista kävi myös ilmi, että kieliopin opettamisessa opiskelijat kokivat tärkeimmäksi selkeyden ja perusteellisuuden.

Edellä esitettyä tutkimuksellista taustaa vasten tarkastelen seuraavassa kielikeskusopiskelijoiden käsityksiä kieliopista ja sen opettamisesta kyselytutkimuksen tulosten pohjalta.

3 Kielioppikyselyaineiston tulkintaa

3.1 Aineistosta ja sen analyysistä

Tutkimukseni pohjana olevaan Webropol-kyselyyn vastasi pääaineiltaan heterogeeninen joukko (N = 30) Turun yliopiston kielikeskuksen opiskelijoita. Suurin

osa vastanneista (25) oli naisia. Perustietojen lisäksi opiskelijat vastasivat avoimiin kysymyksiin, joiden avulla selvitettiin heidän käsityksiään kieliopista sekä sen opettamisesta ja oppimisesta.

3.2 Opiskelijoiden määritelmät kieliopista

Kyselyllä kartoitettiin opiskelijoiden arkipäivän tietoja kieliopista. Tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelijat määrittelevät omin sanoin käsitteen kielioppi ja mitä he tarkoittavat puhuessaan kieliopista. Kyselyn tulosten pohjalta pohdin seuraavassa sitä, onko opiskelijoiden käsitysten välillä eroja ja millainen vaikutus kielioppikäsitteillä on oppimiseen eli edistävätkö vai estävätkö käsitteet oppimista. Opettajalle on opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa apua oppijoiden subjektiivisten teorioiden tuntemuksesta (vrt. Zimmermann 1990: 13). Mielenkiintoista on myös tarkastella, pitävätkö suomalaiset aikuisopiskelijat kieliopin oppimista "tylsänä", kuten Zimmermannin (1990: 34) laajan opettajien ja oppijoiden kielioppikäsitteitä selvittäneen kyselyn tulosten perusteella voisi olettaa.

Suurimmassa osassa opiskelijoiden määritelmiä (19/30) kielioppi kuvattiin kielen säännöstöksi, rakenteeksi ja perustaksi (vrt. Järvinen 2009: 70–72). Monista vastauksista kävi ilmi, että on välttämätöntä noudattaa sääntöjä, jotta voisi puhua ja kirjoittaa kieltä "korrektisti". Teoreettisuutta korostettiin usein, ja huomattavaa oli, että opiskelijoiden määritelmissä toistui hyvin abstrakteja sanoja, kuten "deskriptiivinen" ja "preskriptiivinen" kielioppi tai "syntaksi contra semantiikka". Kieliopin oppiminen arvoitettiin tärkeäksi osaksi kielen opiskelua, kuten seuraavasta määritelmästä käy ilmi:

Teoreettiset nippelitiedot, joiden opettelu ja varsinkin omaksuminen käytännön kielenkäyttöön vie monesti hermot, mutta mit[ä] ilman ei kuitenkaan voi uutta kieltä oppia. (oikeustieteen opiskelija)

Monissa vastauksissa nostetaan esille kirjakielen ja puhekielen erot samoin kuin ero natiivipuhujien ja kielen oppijoiden välillä kieliopin hallinnassa:

Kielioppi sisältää kielen säännöt, ja ne voi oikeastaan määritellä kahdella tavalla: sellaiset säännöt, joita kieltä äidinkielenään puhuvat eivät koskaan riko, sekä sellaiset säännöt, joiden mukaista kielenkäyttöä pidetään "parempana" tai arvostetumpana (esim. kirjakieli), mutta joita natiivipuhujat saattavat rikkoa arkipuheessa systemaattisesti. (englantilaisen filologian opiskelija)

Kielioppi on tietyn kielen rakenteellinen perusta ja säännöstö, jota täytyy noudattaa puhuakseen tai kirjoittaakseen kieltä "korrektisti". Samalla kielioppi on se säännöstö, joka täytyy tuntea voidakseen kiertää sitä, ts. vasta kun olet opetellut kielen kielioppillisesti oikein, voit ruveta puhumaan puhekieltä eli kiertää kielioppisääntöjä kuten kielen natiivipuhujat. Kielioppia ei tarvitse osata täydellisesti tullakseen ymmärretyksi. Tärkeimmät kielioppisäännöt täytyy kuitenkin osata välttääkseen noloja tilanteita, joissa pienikin kielioppivirhe muuttaa sanomasi joksikin aivan muuksi kuin mikä oli tarkoitus. (European heritage, Digital Media and the Information Society -maisteriohjelman opiskelija)

Ikään kuin kielen toimintaperiaatteet ja säännöstö; natiivipuhujilla (luultavasti pääsääntöisesti) tiedostamaton säännöstö - ja sen kautta tavallaan intuitio - joka ohjaa kielen käyttöä. Esim. se, mitkä taivutusmuodot/prepositiot/yms. sopivat mihinkin

kohtaan ja minkä muiden sanojen yms. kanssa, sekä se, mitä sanoja yms. voi ja tulee käyttää missäkin yhteydessä jne. ovat osa kielioppia. [---] (englannin kääntämisen ja tulkkauksen opiskelija)

Mielenkiintoista oli, että opiskelijoiden vastauksissa keskityttiin todella määrittelemään kielioppia eikä vain kertomaan siitä oma mielipide. Opiskelijoilla kieliopin määritelmät olivat hyvin samankaltaisia, ja niissä kielioppi korostui hyödyllisenä kielitaidon osa-alueena, joten näitä käsityksiä voi hyvin pitää oppimista edistävinä. Zimmermannin (1990: 37) tutkimuksessa vain neljäsosa vastanneista aikuisopiskelijoista määritteli kieliopin ja suurin osa tyytyi kertomaan mielipiteensä kieliopista eli sanomaan, onko kielioppi heidän mielestään tylsää vai hauskaa. Tutkimustuloksia verrattaessa on otettava kuitenkin huomioon vastaajien tausta: omassa tutkimuksessani vastaajat olivat yliopisto-opiskelijoita ja Zimmermannin tutkimuksessa muiden oppilaitosten, lähinnä kansalaisopistojen, aikuisopiskelijoita.

Kieliopin opettamista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa erotetaan induktiivinen ja deduktiivinen oppiminen. Induktiivinen kieliopin oppiminen tarkoittaa sitä, että oppilas päätyy sääntöihin esimerkkien pohjalta. Tämä edellyttää oppijalta itseohjautuvuutta ja oppimisstrategioiden hallintaa, koska oppija joutuu itsenäisen säännönmuodostamisen jälkeen myös kokeilemaan säännön toimivuutta (Thurmair 1997: 39). Deduktiivisessa opetuksessa edetään sääntöjen esittämisen jälkeen käytännön harjoitteluun. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että uusi kielioppiasia nostetaan tarkasteltavaksi oppikirjan tekstistä ja sitä käsitellään sääntöjen ja esimerkkien pohjalta (ks. tarkemmin myös Hentunen 2004: 74). Tutkimukseni kyselyssä opiskelijat pohtivat sitä, miten koulussa käsiteltiin kielioppia vieraan kielen tunnilla. Mielenkiintoista oli se, että suurimmassa osassa vastauksia korostui kieliopin perinteinen deduktiivinen käsittely: sääntö käytiin ensin opettajan johdolla läpi, ja sen jälkeen sitä harjoiteltiin pääasiassa oppikirjan tehtävien avulla. Tässä muutamia opiskelijoiden kuvauksia menettelyistä:

Opettaja kirjoitti taululle ja oppilaat kopioivat. Käytiin läpi esimerkkejä ja harjoiteltiin lauseita, niin kotiläksynä kuin koulussa. (sosiologian opiskelija)

Opettaja esitteli taululla asian ja sitten tehtiin harjoituksia kirjasta. (latinalaisen filologian opiskelija)

Painotus kielioppiin, puhuminen vähäistä. Käytiin säännöt läpi ja sitten harjoitustehtäviä. Tietenkin myös tekstejä läpikäymällä. (arkeologian opiskelija)

Deduktiivisen ja induktiivisen käsittelytavan välille on vaikea piirtää selkeää rajaa – oppijat voivat kokea opetustavan eri tavalla kuin opettajat. Suomalaisten kieltenopettajien keskuudessa näyttäisi Jaakkolan (1997, 2000: 152) tutkimuksen mukaan induktiivinen kieliopin käsittelytapa olevan yleisin. Runsas neljännes normaalikoulujen opettajista ilmoitti käyttävänsä molempia tapoja vaihdellen, eikä kukaan opettanut kielioppia pelkästään deduktiivisesti. Saattaa kuitenkin olla niin kuin Jaakkola (1997: 61) tutkimuksessaan toteaa, että monet oppijat ovat koulussa kokeneet induktiivisen opetuksen deduktiivisena eli että he ovat

päässeet sisälle käsiteltyyn kielioppiasiaan vasta säännön muodostamisen jälkeen harjoitteluvaiheessa.

Kyselyssä opiskelijat pohtivat myös kieliopin oppimisessa käyttämiään oppimistrategioita. Yleensä oman oppimistyylin tunnistaminen auttaa oppijoita (Hentunen 2004: 72). Mielenkiintoista on se, että opiskelijat sanovat oppivansa kielioppia parhaiten juuri opettajajohtoisesti – ensin asia käydään opettajan johdolla läpi ja sen jälkeen haetaan kielioppimuotoja oppikirjojen teksteistä ja harjoitellaan. Vaikka opettajajohtoisesta ja oppikirjan avulla tapahtuvaa kieliopin oppimista ei tutkimuskirjallisuudessa pidetäkään arvossa, pitivät opiskelijat sitä kuitenkin tehokkaimpana tapana oppia uusi kielioppiasia. Sääntöjen käsittelyssä opiskelijoiden mielestä oli tärkeää johdonmukaisuus, selkeys ja monipuolisuus. Kaavioiden ja taulukoiden koettiin helpottavan oppimista. Monet vastaajat kertoivat opetelleensa nyrkkisääntöjä ulkoa, usein "rimpsujen" ja "litanioiden" avulla, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

[---] Ruotsin tunneilla kielioppia oli myös aika paljon. (luin A-ruotsin). Tunnilla keskityttiin usein harjoittelemaan ensin opittua asiaa. en röd bil, den röda bilen, röda bilar, de röda bilarna - tyylisiä rimpsuja opettaja toisti niin usein että muistan vieläkin (jos se nyt meni oikein :)). Muistisääntöjä ja rimpsuja oli muuten molempien kielten [englanti, ruotsi] kieliopin apuna. (taidehistorian opiskelija)

Muutamit vastaajat kertoivat myös tekevänsä oppituntien ulkopuolella elokuvista, TV-ohjelmista ja teksteistä kielioppiin liittyviä havaintoja. Mielenkiintoista oli myös, että opiskelijoiden vastauksissa ei tullut esille konstruktivistisen oppimisteorian mukainen ongelmanratkaisu, joka kieliopin oppimisessa tarkoittaisi oppijan aktiivista roolia kielioppisääntöjen "löytäjänä". Omassa opetuksessani olen huomannut, että opiskelijat opettavat hyvin tehokkaasti toisilleen kielioppiasioita. Näin toimiessaan opiskelijat uskaltavat myös useammin esittää kysymyksiä kuin koko kurssin kuullessa.

Vastauksissaan opiskelijat toivat usein esille sen, että kielioppisääntöjä sovellettiin käytäntöön yleensä systemaattisten tehtävätyyppien, kuten aukko- ja täydennystehtävien, avulla. Vain muutamit opiskelijat mainitsivat harjoitelleensa kielioppia omaehtoisesti tuotettavien tehtävien avulla. Suullisia harjoituksia koettiin olleen liian vähän oppitunnilla. Vaikka suullisen kielitaidon harjoittelua pidettiin yleensä hyödyllisenä, kertoivat monet opiskelijat kuitenkin tehneensä mieluiten koulussa juuri aukko- ja täydennystehtäviä (14/30). Aukkotehtäviä pidettiin mieluisina, koska ne koettiin helpoiksi ja koska niitä voi tehdä myös huonolla kielitaidolla. Monet totesivat, että juuri kielioppia oppii parhaiten aukkotehtävien ja taulukoiden avulla. Jotkut sitä vastoin pitivät aukkotehtäviä tylsinä ja pinnallisina.

Käännöstehtävistä piti yli kolmannes vastaajista (13/30). Käännöstehtäviä pidettiin monipuolisena ja tehokkaana harjoitusmuotona, koska "niissä oppii tehokkaasti sekä sanastoa että rakennetta" ja koska "niissä sai soveltaa kaikkea osaamaansa ja ne tuntuivat mukavan haasteellisilta". Erään opiskelijan mielestä käännöslauseet olivat "varsinkin onnistuessaan [...] itselle osoitus, että jotain on jäänyt mieleenkin". Muutamit vastaajat myös pitivät suullisista harjoituksista, esimerkiksi "koska suullinen kielitaito on erityisen tärkeä, kun matkustaa ulko-

maille" ja "koska ääneen puhumalla asiat jäävät paremmin mieleen". Mielenkiintoista oli se, että tietokoneharjoituksia ei mainittu kuin kerran: eräs opiskelija totesi pitäneensä "tietokoneohjelmasta, joka esitti erilaisia englannin aukko- ja taulukkotehtäviä. Luulen, että pidin siitä, koska se oli pelimäinen ja sen vaikeusastetta pystyi säätämään. Se tarjosi siis haasteen, mitä kirjojen tehtävät eivät koskaan tehneet."

Jaakkolan (1997: 154–155) tutkimustulokset osoittavat, että opettajat pitävät omaehtoisia tuottamistehtäviä suositeltavimpana ja tehokkaimpana tapana harjoitella kielioppia. Aukkotehtäviä pidettiin opettajien mielestä käyttökelpoisina silloin, jos niihin liittyy oppijoiden keskinäistä pohdintaa. Opettajilla ja oppijoilla näyttää olevan ristiriitainen suhtautuminen aukko- ja täydennystehtäviin. Opettajat suhtautuvat niihin oppijoita kriittisemmin ja pitävät niitä yhtenä osana monipuolista kieliopin harjoittelua. Kristiansen (1998: 71, 119, 121) korostaa sitä, että omaehtoinen harjoittelu on tehokkainta ja että vain hyvä oppija oppii suoraan säännöstä. Hänen mukaansa kielioppiasia siirtyy jossakin vaiheessa oppijan vapaaseen kielenkäyttöön, kun sitä on harjoiteltu tarpeeksi kauan omaehtoisesti.

Muutamissa opiskelijoiden vastauksissa korostettiin sitä, että kohdekielen kieliopin vertaamisesta äidinkielen ja muiden kielten rakenteisiin on ollut hyötyä oppimisen kannalta. Opiskelijat luettelivat myös eroja eri kielten välillä. Tässä yhteydessä englantia erottui muiden vieraiden kielten opettamisesta. Kyselyyn vastanneet opiskelijat pitivät englannin opiskelussa kieliopin osuutta yleensä vähäisempänä, koska siinä oltiin yleensä niin paljon pidemmällä kuin muissa kielissä. Mielenkiintoista on se, että myös Jaakkolan (1997) tutkimuksessa englannin kieliopin opettaminen erottui muiden vieraiden kielten opettamisesta. Englanninopettajat uskoivat muiden kielten opettajia useammin siihen, että asioita opitaan oppimatta, eli implisiittiseen oppimiseen. Muut aikaisemmin opitut kielet pitäisi ottaa mukaan kielen tunnilla kontrastiivisesti, koska ne eivät auta pelkästään sanaston oppimisessa, vaan myös kieliopin hahmottamisessa (ks. esim. Marx 2008: 21–22).

Kieliopin opettaminen kuvastuu opiskelijoiden vastauksissa myös opettajan "tehokkuuden" mittarina. Opiskelijat kiinnittävät huomiota erityisesti opetuksen selkeyteen ja johdonmukaisuuteen (Karlsson-Fält & Maijala 2007). Yleensä opiskelijat olivat kokeneet, että kielten oppitunti oli jaettu toisiaan seuraaviin "blokkeihin". Kielioppi oli yksi näistä osioista, kuten seuraavasta vastauksesta käy ilmi:

Tunnit olivat varsinkin lukiossa muistaakseni jaettu osiin. Uusia kielioppiasioita katsottiin yhdessä opettajan opastuksella. Kielioppiosuuden alkamisesta ilmoitettiin esim. "ja nyt sitten katsotaan vähän kielioppia". (suomen kielen opiskelija)

Puolet kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, että kieliopille ei pitäisi vieraan kielen oppitunnilla antaa nykyistä enemmän aikaa. Perusteluissa mainittiin mm. seuraavat syyt: "muiden osa-alueiden oppiminen kärsii, jos liikaa kielioppia", "voi seurata turhautuminen", "liika kieliopin käsittely saa kielen oppimisen tuntumaan vaikealta", "tylsää", "teoreettista", "suomalaisessa systeemissä tarpeek-

si", "enemmän aikaa suullisen kielitaidon parantamiseen" ja "kielioppi voi sammuttaa innon opetella uutta kieltä". Viidennes vastaajista toivoi vielä enemmän aikaa kieliopin oppimiseen. Tällaisissa vastauksissa kielioppia pidettiin kielen oppimisen perustana ja katsottiin, että "jos sitä ei osaa kunnolla, voi tulla vaikeuksia". Tässä erään opiskelijan perustelu:

Kyllä, koska esim englannin kielioppi on niin vaikea. Se pitäisi silti hallita koska englanti on niin tärkeä kieli. (yleisen historian opiskelija)

Kuten edellä kävi ilmi, kokivat jotkut vastanneista, että suullisen kielitaidon ja ääntämisen harjoittelu kärsii, jos oppitunnilla on paljon kielioppia.

3.3 Kokemuksia kielen ja kieliopin oppimisesta

Kyselyssä opiskelijoita pyydettiin kertomaan merkittävistä kokemuksistaan kielen oppimisessa. Monet näistä liittyivät juuri kieliopin oppimiseen. Seuraavasta esimerkistä käy ilmi, miten aikaisempi muiden kielten oppiminen tukee uusien kielten (kieliopin) oppimista:

Venäjässä "pitää jostakin" tai "minua miellyttää jokin" ilmaistaan rakenteella "Ty mne nraivitsja" = Sinä minulle miellyttää. Tämän rakenteen kanssa minulla oli pitkään ongelmia, koska se poikkeaa niin kovasti suomen vastaavasta rakenteesta. Venäjässä on myös akkusatiivi ja olisin halunnut käyttää edes muotoa *Ty menja nraivitsja. = Sinä minua miellyttää. Verbillä on venäjässä tässä tapauksessa vain kaksi mahdollista muotoa: miellyttää ja miellyttävät sen mukaan onko miellyttäviä tekijöitä yksi tai useampia. Tämäkin oli todella vaikea hahmottaa. Opiskelin vuoden viroa ja siellä minä pidän ilmaistaan rakenteella "Mulle meeldib tai mulle meeldivat" Tässä vaiheessa olin jo oppinut hallitsemaan venäjän vastaavan rakenteen, jonka jälkeen viron rakenne oli todella helppo oppia, koska venäjä auttoi rakenteen kanssa ja suomi päätteiden ja sanojen kanssa. Saksan tunnilla sitten törmäsin gefallen + dativiiv rakenteeseen eikä sen hahmottamisessa ollutkaan enää mitään ongelmaa. (venäjän kielen opiskelija)

Kommunikoinnin onnistuminen antaa oppijalle sellaisen tunteen, että hän selviytyy oppimallaan kielellä, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

Ei tule mieleen mitään yksittäistä tapausta, mutta kun oppii uutta kieltä, on hauska esimerkiksi kuunnella jotain tiettyä kappaletta usein, ja huomata aina tunnistavansa uusia sanoja tai kieliopillisia rakenteita, joita ei ole ennen ymmärtänyt. Pikkuhiljaa huomaa ymmärtävänsä koko kappaleen. On myös hauska yhtäkkiä huomata ymmärtävänsä jostain elokuvasta tai tv-sarjasta jotain ilman tekstitystäkin. Muistan myös olleeni hyvin ylpeä siitä, että minua ymmärrettiin berliiniläisessä ravintolassa (toisin kuin ruotsalaisessa apteekissa, vaikka olen opiskellut ruotsia paljon kauemmin kuin saksaa). (englantilaisen filologian opiskelija)

Opiskelijat myös kuvailivat itseään kielten oppijoina. Hyvin monet vastaajat asettivat kielen osaamisen ehdoksi sen, että hallitsee kieliopin. Opiskelija tunsikin usein olevansa keskinkertainen oppija, jos kielioppi ei suju. Kieliopin osaamattomuus koetaan esteeksi kommunikaation onnistumiselle vieraalla kielellä. Kun kielioppi alkaa käydä liian haasteelliseksi, oppimismotivaatio saattaa lopahtaa, kuten kävi erälle opiskelijalle:

Minulla on mielestäni ns. kielipäätä, vaikka tuntuukin, että pystyn oppimaan vain yhden kielen hyvin. Aluksi olen aina hyvin innokas oppimaan uutta, mutta n. kol-

mannen kurssin jälkeen into laantuu. Yleensä siinä vaiheessa päästään monimutkaisempiin kielioppiasioihin, enkä jaksa enää opetella niitä. Olenkin ehkä enemmän kiinnostunut sanaston oppimisesta, ja minua kiehtoo suuresti yhtäläisyyksien löytäminen sukulaiskielten sanoista, tai lainasanojen "reitin" päättelyminen. On myös hauska huomata ymmärtävänsä tekstiä tai puhetta (tai laulua), ei kieliopilla niin väliä. Täytyy myös tunnustaa, että usein opettelen kielioppiasiat tenttiin, ja unohdan ne taas täysin sen jälkeen. Unohdan myös hyvin nopeasti sanaston, jos en aktiivisesti käytä tai kuule kieltä (unohdin ruotsin täysin 1–2 vuodessa). Kieli kyllä palautuu mieleen jos käyn esim. jonkin kertauskurssin. Täytyy myös vielä lisätä, että opin kieltä paljon paremmin jos olen innostunut siitä. Jos ei huvita oppia, ei opi. (englantilaisen filologian opiskelija)

4 Lopuksi: tulosten pohdintaa

Kyselytutkimukseni tulokset vahvistavat sen, että formaalinen kieliopin opetus on säilyttänyt vahvan asemansa myös kommunikatiivisen ja kulttuurienvälisen menetelmän aikana. Tulokset osoittavat myös, että kielen käyttö ja kieliopin hallinta – samoin kuin kulttuurin ja kieliopin oppiminen – koetaan vieläkin usein vastakkaisina, toisensa pois sulkevinä asioina. Opiskelijoiden käsitykset kieliopista olivat keskenään hyvin samankaltaisia: kielioppi oli heidän mielestään perusta, jolle muu kielitaito rakentuu. Vastaajat pitivät kielioppia hyödyllisenä ja välttämättömänä viestinnän edellytyksenä. Kaiken kaikkiaan tutkimillani opiskelijoilla näyttäisi olevan myönteinen asenne kieliopin oppimista kohtaan. Heidän käsityksissään kieliopin opettamisesta korostuivat perinteiset katsomukset ja lähinnä opettajajohtoisuus. Opiskelijat siis pitävät yllä perinteisiä oppimiskäsityksiä. Opettajajohtoisuutta ei koeta opiskelijoiden keskuudessa niin kielteiseksi kuin esimerkiksi tutkimuskirjallisuudessa. Päinvastoin tuntui siltä, että opiskelijoilla on selkeä käsitys siitä, että eksplisiittinen kieliopin opettaminen auttaa oppimista. Eksplisiittisen opetuksen tarve korostuu erityisesti kielikeskuksessa annettavassa vieraan kielen opetuksessa, jossa kurssit ovat suhteellisen lyhyitä ja opiskelijat joutuvat sulattamaan suuria määriä tietoa lyhyessä ajassa. Yliopisto-opiskelijoille kieliopissa käytettävät vierasperäiset termit ja abstraktit käsitteet eivät näyttäisi tuottavan erityisiä vaikeuksia. He näyttävät pitävän kieliopin oppimisesta abstraktillakin tasolla ja eri kielten välisistä vertailuista. Niin kuin kaikessa muussakin opetuksessa näyttäisi myös kieliopin opetuksessa olevan olennaista selkeyttä, johdonmukaisuutta ja monipuolisuutta.

Kirjallisuus

Biechele, M. & A. Padrós 2003. *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.

Byram, M. & V. Esarte-Sarries 1991. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon [etc.]: Multilingual Matters.

Christ, H. 2002. Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts – Deutschland. Teoksessa: E. Lechner

(toim.): *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang, 59–90.

Elsinen, R. 2007. Kielikeskusopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kielitaidon itse- ja vertaisarvioinneista. Teoksessa: O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.): *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 2007*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65, Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 351–369.

Funk, H. & M. Koenig 1991. *Grammatik lehren und lernen*. Berlin, München [etc.]: Langenscheidt.

Hentunen, A.-I. 2004. *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille*. Helsinki: WSOY.

House, J. 2003. Übersetzen im Unterricht. Teoksessa: G. Schneider & M. Clalüna (toim.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: iudicium, 153–164.

Jaakkola, H. 2000. Kielitiedosta kielitaitoon. Teoksessa: P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.): *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 145–156.

Jaakkola, H. 1997. *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128.

Järvinen, H.-M. 2009. Synvinklar till pedagogisk grammatik. Teoksessa: K. M. Berg, K. Borg, E. Ingman, M. Sandelin & A.-M. Åberg (toim.): *En färd i språket. Festskrift till Marketta Sundman på 60-årsdagen* [verkkojulkaisu]. Åbo: Åbo universitet [viitattu 24.4.2009]. Saatavissa: <https://oa.doria.fi/handle/10024/43995>.

Kaikkonen, P. 2005. Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. *Info DaF* 32: 4, 297–305.

Karlsson-Fält, C. & M. Maijala 2007. Kieltenopettaja ja kielen oppiminen – mitä opiskelijat arvostavat opettajassa? Teoksessa: O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.): *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 2007*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65, Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 331–350.

Kristiansen, I. 1998. *Tehokkaita oppimisstrategioita esimerkkinä kielet*. Helsinki, Porvoo: WSOY.

Maijala, M. 2007a. Aikuisten kielenoppijoiden kokemuksia kulttuurista vieraan kielen oppitunnilla. Teoksessa: K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.): *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 476–484.

- Maijala, M. 2007b. Vom Lesebuch zum modernen Lehrwerk. Die Entwicklung der finnischen Deutschlehrbücher im 20. Jahrhundert. *Neuphilologische Mitteilungen* CVII: 1, 201–221.
- Marx, N. 2008. Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. *Fremdsprache Deutsch* 38, 19–25.
- Neuner, G. et al. 1981. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.
- Raabe, H. 2005. "Wieviel Grammatik braucht der Mensch?" – Reflexionen aus Praxis und Forschung. Teoksessa: S. Duxa, A. Hu & B. Schmenk (toim.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 269–284.
- Sajavaara, K. 2006. Kielivalinnat ja kielen opiskelu. Teoksessa: R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.): *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 223–253.
- Sajavaara, Kari 1998. Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa. Teoksessa: K. Sajavaara & S. Takala (toim.): *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 91–100.
- Thurmair, M. 1997. Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 25–45.
- Tonkyn, A. 1994. Introduction: Grammar and the Language Teacher. Teoksessa: M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (toim.): *Grammar and The Language Teacher*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1–14.
- Väätäjä, V. 1999. Kokemuksia kielikeskusorganisaatiosta. Miten kielikeskus toimii? Teoksessa: V. Väätäjä & T. Hulkko (toim.): *Turun yliopiston kielikeskus 20 vuotta 1999*. Jyväskylä: Turun yliopisto, 102–124.
- Zimmermann, G. 1990. Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. München: Hueber.

Katsaus kulttuurien käsittelyyn espanjan ja italian oppitunneilla

Maija Rasinen & Veera Scotto di Marco

1 Johdanto

Kun opetamme vierasta kieltä, opetamme myös kohdemaasta, sen ihmisistä, tavoista, kulttuurista. Kulttuurin opetuksella on keskeinen sija kielen opetuksessa, ja sen tavoitteena on antaa opiskelijalle tietoa, jonka avulla hän voi tarkistaa tai muuttaa kohdemaahan liittyviä mielikuviaan ja käsityksiään, oppia ymmärtämään vieraan kulttuurin edustajia sekä tulla itse ymmärretyksi ja tulla tietoiseksi omasta kulttuuritaustastaan. Viime kädessä kulttuurin opetus myös mahdollistaa syvemmillä tasolla tapahtuvan kielen oppimisen. Vaikka uusimmissa espanjan ja italian kielen oppikirjoissa otetaan jo hyvin huomioon kulttuurinen aspekti ja oppikirjat tarjoavat paljon kulttuuritietoutta, on opettajalla kuitenkin yhä merkittävä rooli vieraan kulttuurin edustajana, sillä monien kulttuurienvälisten erojen esiin nostaminen ja selittäminen jäävät vielä usein kokonaan hänen vastuulleen. Opettaja toimii vieraan kulttuurin välittäjänä koko persoonallaan, mutta välittämiseen voi ja pitää käyttää monia erilaisia keinoja. Yksityiskohtia voi oppia kirjojen avulla, mutta yleensä suurempien asiakokonaisuuksien käsittely vaatii opettajan huomiota.

Tässä artikkelissa käsittelemme kulttuurien välittämistä vieraan kielen oppitunnilta lähinnä omien kokemustemme pohjalta. Vielä 1990-luvulla didaktis-pedagogisia ja tieteellisiä tutkimuksia vieraan kielen kulttuurin opettamisesta ja oppimisesta sanottiin olevan niukasti, vaikka aihe oli kaikkien mielestä tärkeä (Carcedo 1998: 167). Kulttuurin opettamista on tutkittu Suomessakin, ja aihe on ehkä kasvattanut suosiotaan viime vuosina, mutta opettamiemme kielten, espanjan ja italian, tällaiset tutkimukset ovat olleet vähäisiä: kyseessä ovat olleet lähinnä pro gradu -tutkielmat oppikirjoista. Vähäistä on etenkin suomalainen tai Suomea koskeva tutkimus, joka meitä osaksi suomen kielellä ja pääosin suomalaisia opettavina kiinnostaa. Tässä artikkelissa emme ota kantaa oppikirjojen laatuun, vaan meitä kiinnostaa kaikki niiden sisältöön kuuluva ja niiden ulkopuolinen aineisto, jonka tarkoituksena on opettaa vieraan kulttuurin käytäntöjä ja tapoja ja tehdä opiskelija tietoiseksi niistä. Kontaktiopetuksessa käytettävien kulttuurisidonnaisten harjoitusten tarkoitus on samalla harjoittaa jotakin muuta kielitaidon osa-aluetta, esimerkiksi kielioppia ja kuullun ymmärtämistä. Esittelemme tässä artikkelissa opiskelijoita kiinnostavia espanjalaiseen ja italialaiseen kulttuuriin liittyviä erityispiirteitä, joita käyttämämme oppikirjat eivät mielestämme käsittele tarpeeksi tai ollenkaan. Koska kulttuurin voi käsittää monella tavalla, seuraavaksi selvennämme, miten me sen ymmärrämme osana vieraan kielen opetusta.

1.1 Kulttuuri ja kulttuurin opettaminen

Aluksi haluamme tähdentää, että opetuksen kannalta *kulttuuri* sisältää mielestämme kaiken, mitä ei voi luokitella kieliopiksi ja sanastoksi. Kulttuuri voi ilmentyä kielen rakenteissa esimerkiksi teitittelynä, mutta myös kielen käyttäjille itsestään selvinä käytänteinä, niin sanottuna pragmaattisena kompetenssina. Se ei ole pelkästään yhteisön historiaa, tapoja ja saavutuksia. Koska käsitteenä kulttuuri on hyvin laaja ja osa aiheista on hyvin implisiittisiä, pyrimme tässä artikkelissa ottamaan esille eri osa-alueita esimerkinomaisesti. Käytännössä kulttuurin opetus tunneillamme sisältää maantietoutta – mm. maantietoa, väestötietoja ja historiaa – ja alusta lähtien tapatietoutta esimerkiksi siitä, miten tervehditään ja puhutellaan. Käsittelemme sekä ns. matalaa että korkeaa kulttuuria, kuten urheilulajeja ja kuvataidetta. Kulttuuriksi laskemme myös yhteiskunnalliset ilmiöt kuten historialliset ja poliittiset liikkeet ja tapahtumat, mutta olennainen osa opetustamme ovat myös sellaiset abstraktimmat asiat kuin aikakäsitys ja tilakäsitys, jotka vaikuttavat vuorovaikutustilanteissa. Tapakulttuuria ehkä lähinnä on eleiden, ilmeiden ja keskustelutapojen opettaminen. Näytämme kuvia, selitämme lisää kirjan materiaaleista ja tarjoamme harjoituksia, joissa jatkuvasti pyrimme täydentämään sitä kuvaa, joka oppijoilla kohdekulttuurista on.

Selkeyden vuoksi on syytä tehdä jako kahdenlaiseen kulttuuriaineeseen. Ensimmäinen koskee maantietoutta, yhteisön juhla- ja arkitapoja sekä matalaa ja korkeaa kulttuuria. Toinen puolestaan sisältää ne kulttuuriin liittyvät tiedot ja taidot, ns. pragmaattisen kompetenssin, jotka mahdollistavat kielen käytön vieraassa kulttuurissa. Nämä kaksi eivät tosin aina erotu selvästi toisistaan. Ensimmäistä ainesta voitaisiin kutsua eksplisiittiseksi, koska sen käsittely on myös oppijoille selvästi kulttuurin oppimista ja opettamista. Toista voitaisiin nimittää implisiittiseksi; se ei ole yhtä selkeästi havaittavissa, vaikka se olisikin yhtä tärkeää kuin eksplisiittinen kulttuuriaines.

Opetamme oppitunneillamme osittain ns. kommunikatiivisten oppien mukaan keskittyen varsinkin aivan alkeissa keskustelutehtäviin ja opetamme kieltä käyttöä varten. Tämä tarkoittaa sitä, että pragmaattiseen kompetenssiin tutkimuksessa luetut, keskustelun ylläpitämiseen vaadittavat täytesanat ja sanonnat esimerkiksi erilaisiin anteeksipyyntöä vaativiin tilanteisiin ovat vain osa laajempaa pragmaattista kokonaisuutta, jossa otetaan huomioon moninaiset tilanteet ja taustatekijät ja ihmisten vuorovaikutus toistensa kanssa. Kulttuurin opetusta ei voi aina selkeästi erottaa muusta luokkatoiminnasta, saati sitten yksittäisten sanojen ja sanontojen merkityksen valottamisesta, jossa usein toisen maailman avaaminen on oleellista. On myös huomattava, että nykyisin käytössä olevat eurooppalaisen viitekehyksen mukaiset kielitaitotasot edellyttävät, että pragmaattista kompetenssia opetetaan ja opitaan vieraiden kielten tunnilla.

Opiskelijan tehtävä on osallistua aktiivisesti tunnilla tapahtuvaan havainnointiin ja tehdä havainnoistaan johtopäätöksiä, keskustella niistä ja oppia. Kuten Kaikkonen (1994: 82) toteaa, vieraiden kielten oppitunneilla kulttuurin kannalta keskeistä on paitsi oppia ymmärtämään vieraiden kulttuurien edustajia, myös oppia ymmärtämään paremmin omaa kulttuuria ja omaa itseään. Tarkoituksena on tehdä oppija tietoisemmaksi jo tietämistään kulttuuriin ja käyttäytymiseen liitty-

vistä malleista, jotta niitä voisi hyödyntää vieraan kielen oppimisessa. Kasper ja Rose (2001: 4–5, 8) toteavat, että erityisesti aikuisopiskelijalla on paljon tietoa jo käytettävissä omasta kulttuuristaan ja toisaalta kielissä ja kulttuureissa on myös paljon yhteistä, kuten anteeksipyyntö; kun tarvittavat sanat on opittu, oppijalle ei ole ongelma käyttää niitä. Samat tutkijat väittävät, että opettaminen helpottaa tai on suorastaan tarpeellista pragmaattisten taitojen oppimisen kannalta.

Opettajan tiedot ja kokemus mahdollistavat kulttuuristen mielenkiinnon kohteiden tai mahdollisten oppijan äidinkielen ja kohdekielen välisten konfliktitilanteiden valinnan intuition perusteella, vaikka myös tutkimukset aiheesta ovat oleellisia, kuten Carcedo esittää (1998: 165). On toisaalta mahdollista, että jätämme käsittelemättä jonkin tärkeän näkökulman tai asiasisällön, koska tässä artikkelissa tarkastelemme Turun yliopiston kielikeskuksen espanjan ja italian oppituntien kulttuurista sisältöä nimenomaan omaan intuitioomme tukeutuen.

1.2 Opiskelijoiden odotusten ja oppikirjojen kulttuurisisältöjen kohtaaminen

Espanja ja Italia ovat monessa suhteessa kulttuurisesti samankaltaisia maita. Suomi puolestaan eroaa molemmista. Koska käsittelemme tässä artikkelissa Turun yliopiston kielikeskuksen opiskelijoita ja heidän mielikuviaan, on tarpeen kuvailla ensin lähtökohtia.

Opiskelijamme ovat pääosin n. 19–25-vuotiaita eri tiedekuntien opiskelijoita, jotka opiskelevat kieltä osaksi sen vuoksi, että tutkinto edellyttää vieraiden kielten opintoja, mutta myös omasta mielenkiinnosta kohdekulttuuriin. Matkailu on samoin tärkeä syy opiskella kieltä, vaikka osa opiskelijoista pyrkii myös opettelemaan kielen työmarkkinoita varten. Mukana on aina myös muiden romaanisten kielten osaajia, joille toisen romaanisen kielen oppiminen on helpompaa. Espanjan osalta on lisättävä, että ei ole olemassa yhtä kulttuuria, jota voidaan opettaa, vaan opettaja käsittelee oman tietämyksensä mukaisesti yhden tai useamman espanjankielisen Amerikan maan kulttuuria. Oppikirjat ovat perinteisesti keskittyneet Espanjaan, mutta varsinkin opiskelijoidemme joukossa kiinnostus useita espanjankielisen Amerikan maita kohtaan on vahva, mikä johtuu matkailun lisäksi ainakin laitosten tutkimus- ja vaihto-ohjelmista. On kuitenkin pitkälle opettajan valittavissa, mitä maata tai aluetta hän painottaa kohdekulttuurin välittämisessä.

Mitä suomalaiset kielikeskusopiskelijat haluavat tietää Italiasta ja italialaisista? Mitkä asiat heitä kiinnostavat eniten? Entä kuinka hyvin kursseillamme käytettävät oppikirjat käsittelevät juuri näitä aiheita? Viidellä italian alkeis- ja jatkokursseilla käytetään 3-osaista italialaista *Espresso*-kirjasarjaa (ks. Bali & Ziglio 2003), jonka kaksi ensimmäistä osaa on käännetty osittain suomeksi vastaamaan paremmin suomalaisten opiskelijoiden tarpeita (ks. Ziglio, Rizzo & Kaipainen 2008; Bali, Rizzo & Kaipainen 2008). Mielestämme kirjat tarjoavat italian kieltä opiskelevälle kattavan yleissanaston ja kappaleiden aihepiirit vastaavat hyvin opiskelijoiden mielenkiinnon kohteita. Kirjojen eri aiheita käsitellään sekä yleisellä tasolla että italialaisesta näkökulmasta. Varsinkin kirjojen lisämateriaali- ja harjoitusosioissa on aiheisiin liittyviä tekstejä, joiden avulla opiskelijat pystyvät

muodostamaan itselleen mielikuvan italialaisten elämästä, tavoista, tottumuksista ja italialaisen yhteiskunnan ja kulttuurin eri osa-alueista. *Espresso*-kirjoissa käsitellään mm. perhettä, asumista, työtä, ruokaa, matkustamista, vapaa-aikaa ja harrastuksia, juhlapäiviä, terveyttä, ostoksilla käymistä, luontoa ja eläimiä. Kirjat antavat tietoa juuri niistä aiheista, joista opiskelijatkin ovat yleensä eniten kiinnostuneita. Kaikkia oppikirjojen aiheita täydennetään oppitunneilla mm. videoilla, lehtiartikkeleilla sekä opettajan, vaihto-opiskelijoiden ja suomalaisten opiskelijoiden kertomuksilla ja kokemuksilla. Italialaisten kommunikointityyli, ilmeet ja eleet sekä tabuteemat, kuten esimerkiksi mafia, ovat aiheita, joita kirjoissa käsitellään vain pintapuolisesti tai ei ollenkaan. Ne ovat kuitenkin niiden aiheiden joukossa, joista suomalaiset opiskelijat haluavat tietää ja oppia lisää.

Espanjan alkeis- ja jatkokursseilla käytetään *¿Qué tal?* -kirjoja (Mäkinen, Riiho & Torvinen 2006; Mäkinen, Riiho & Torvinen 2007) ja *Español Dos* -kirjaa (Kuokkanen-Kekki & Palmujoki 2005). Varsinkin edellinen vastaa suhteellisen hyvin opiskelijoiden odotuksiin. Varsinaisissa teksteissä on puhekielisiä ilmaisuja ja arkisia tilanteita, ja lisäteksteissä ilmenee kulttuuri- ja kielipiirteiden maantieteellistä variaatiota, maantietoutta ja tapoja (ruokakulttuuri, pukeutuminen, perhekäsitys). Lisäksi opettajan opas on varusteltu hyvin myös esimerkiksi keskustelua tukevilla sanonnoilla ja paikallisilla ilmaisuilla. *Español Dos* -kirjan hyviä puolia on luonnollinen puhe: vuoropuhelussa saattaa tulla muun muassa epäröintiä, päälle puhumista ja keskeyttämistä. Opettajan tehtäväksi jää kuitenkin syventää, monipuolistaa ja aktivoida jokainen aihealue niin, että esimerkiksi ruokakulttuuria käsitellään usealla eri tavalla ja puhekielen ilmaisut otetaan keskusteluharjoituksissa käyttöön. Matkailun näkökulmasta oppikirjoja tulee täydentää erilaisen tilannekohtaisten harjoitusten avulla. Kirjat on tarkoitettu myös niin laajalle käyttäjäkunnalle, että on tarpeen valikoida ja täydentää aiheita yliopisto-opiskelijalle sopiviksi.

Vaikka sekä Italiassa että Espanjassa on alueellisia kulttuurieroja, tunneilla korostamme Suomen ja kohdekulttuurin välisiä eroja. Aihealueita, joiden esiin nostaminen jää suuremmaksi osaksi opettajan vastuulle, on hyvin runsaasti, muun muassa kansanluonteiden kuvailu, mafia, perhekeskeisyys, keskustelutavat, tunteellisuus, aika- ja tilakäsitys, taikausko, jalkapallohulluus, juhliminen, juhlien vietto, ulkonäkökeskeisyys, puhuttelu (teitittely), uskonto ja alkoholin käyttö. Seuraavassa käsittelemme tarkemmin muutamaa edellisistä aiheista.

2 Kulttuurin välittäminen espanjan ja italian oppitunneilla

2.1 Kansanluonteista

Yksi keskeisimmistä kulttuurisiin eroihin liittyvistä aiheista on niin sanottu kansanluonne ja siihen liittyvät stereotypiat. Vieraan kielen oppitunnilla tämänkaltaista aihetta voi käsitellä millä tahansa kielitaidon tasolla. Tehtävän voi suunnitella tutuista sanoista myös aivan ensimmäiselle alkeiden tunnille, tai opetus voidaan aloittaa teettämällä maantuntemuksesta miellekartta. Tehtävän avulla voidaan opetella tai kerrata samalla adjektiiveja, eli se on sanastoa laajentava

tehtävä. Aivan alkeissa opiskelijat voidaan jakaa ryhmiin ja antaa heille tyhjä paperi, jolle hahmotella vastausta kysymykseen "minkälaisia espanjalaiset ovat?" Listan tulokset ovat tuttuja myös italian tunneilta: espanjalaiset ovat muun muassa äänekkäitä, hyvännäköisiä, temperamenttisia, tulisia, sosiaalisia, perhekeskeisiä, pienikokoisia, ruoasta nauttivia, flirttailevia, elehtiviä, myöhästeleviä, rentoja ja yltiöpäisen kiinnostuneita jalkapallosta. Listan piirteiden käsittelyyn kuuluu sekä "oikeiden" että "väärityneiden" mielikuvien selvittäminen ja stereotyyppien syyn selvittäminen. Tähän käytämme sekä keskustelua koko luokan kanssa yhdessä että apuopettajia. Myös toisten, jo vaihdossa olleiden suomalaisten kommentit ovat erittäin hyödyllisiä muille. Käsitemateriaalin ja sanavaraston laajennuksen saa esimerkiksi miettimällä äskeisen listan adjektiiveille vastaparit ja vastaamalla kysymykseen "minkälaisia me suomalaiset olemme?" Harjoitukseen saa kielioppiosuuden ottamalla mukaan vaikkapa vertailumuotoja tai olla-verbit, koska ne ovat espanjan kielessä haastavia. Harjoituksessa voi käyttää myös valmista sanastolistaa, joka tosin voi sitoa oppijan ajatuksia ja rajoittaa keskustelua.

2.2 Yhteiskunnasta

Mafia on yksi aroista aiheista, jota italian kursseilla käytettävissä oppikirjoissa ei käsitellä, mutta joka kiinnostaa opiskelijoita ja nousee esille usein jo aivan alkeiskurssien ensimmäisillä oppitunneilla. Vaikka siitä voidaankin nykypäivänä puhua yleismaailmallisena ilmiönä, niin historiansa takia mafia kuitenkin Euroopassa yhä yhdistetään ensimmäisenä Italiaan ja italialaisiin. Opiskelijoiden kysymykset koskevat mafiaa yleisesti, italialaisten mielipiteitä mafiasta, heidän suhtautumistaan siihen ja mafian ja sen toiminnan mahdollisia vaikutuksia italialaisten jokapäiväisessä elämässä. Aihe on niin laaja, vaikea ja monimutkainen, että mielestämme on tärkeää keskittyä esimerkiksi vaihto-opiskelijoiden kautta tavallisten italialaisten nuorten mielipiteisiin mafiasta, siitä, minkälaisena he kokevat suomalaisten opiskelijoiden ja yleensäkin muunmaalaisten kiinnostuksen mafiaa kohtaan ja onko mafia ylipäänsä sopiva puheenaihe. Kokemustemme mukaan monet italialaiset kokevat loukkaavina mafiaan ja sen toimintaan liittyvät leimat, yleistykset ja leikilliset mafioso-nimitykset ja -kommentit. Tätä puolta ei yleensä ajatella, eivätkä opiskelijat useinkaan tiedä, että aihe saattaa olla monelle italialaiselle kipeä ja arka ja ettei siitä mielellään puhuta. Näin ollen pitää myös olla tilannetajua ja ymmärtämystä siitä, milloin ja keneltä mafiasta sopii tai ei sovi kysellä. Tällaista aihetta voidaan silti käsitellä tunneilla monin eri tavoin. Joskus keskustellaan yleisesti ja opiskelijat voivat tehdä etukäteen pareittain tai pienryhmissä valmistelemaan kysymyksiä apuopettajina toimiville italialaisille vaihto-opiskelijoille. Joskus taas luetaan aiheeseen liittyviä ajankohtaisia artikkeleita ja keskustellaan niiden pohjalta.

Muutaman kerran mafia-aihetta on lähestytty toisin, kun oppitunneilla on vierailut mafianvastaisen järjestön edustaja. Hän on aloittanut kertomalla mafiasta yleisellä tasolla ja määrittelemällä kyseisen termin, kertonut mafian synnystä ja historiasta sekä Italian eri alueiden mafiaryhmittymistä ja niiden toiminnasta. Tämän jälkeen hän on kertonut järjestöstään ja sen synnystä sekä mafianvastaisesta toiminnasta erityisesti italialaisten nuorten keskuudessa. Tämä lähestymistapa on avannut aivan uuden näkökulman vaikeaan aiheeseen, ja monet

opiskelijat ovat antaneet oppimiskokemuksestaan positiivista palautetta ja ker-
toneet, kuinka se on muuttanut osittain tai jopa täysin heidän mielikuvansa ita-
lialaisista ja näiden suhtautumisesta mafiaan.

Toisena esimerkkinä tässä yhteydessä otamme perheen, joka on sekä Italiassa
että Espanjassa keskeinen yksikkö. Suomalaisten käsitys espanjalaisista ja es-
panjalaisesta perheestä on saanut viime vuosina vahvistusta television välityk-
sellä: sekä vanhempi, "Perhelääkäri" (*Médico de familia*), että uudempi, "Serra-
non perhe" (*Los Serrano*), ovat mahdollistaneet sen, että tunnilla voi viitata
suoraan televisiosarjaan yksittäisten käytännön esimerkkien tai laajempien ai-
heiden käsittelyssä. Sarjojen henkilöhahmot ovat kärjistettyjä humoristista juon-
ta ajatellen, mikä ei aina ole selvää suomalaiselle katsojalle; joku voi saada sen
käsityksen, että kaikissa espanjalaisissa perheissä käyttäytyään samalla taval-
la kuin näissä sarjoissa. Tunnilla keskitytäänkin mm. korjaamaan tai täsmentä-
mään saatua mielikuvaa tekstien, opettajan omien ja oppilaiden kokemusten,
kuvien ja kuvailutehtävien sekä espanjan kieltä äidinkielenään puhuvien apu-
opettajien avulla.

Espanjalainen *familia* viittaa paitsi ydinperheeseen, myös isovanhempiin ja tätiin
ja setiin. Tämä seikka tulee hyvin esille televisiosarjoissa. Perheenjäsenten
kesken ollaan läheisempiä kuin Suomessa, ilmaistaan enemmän kiinnostusta
toisia kohtaan ja myös kritisoidaan suoremmin. Arvostelua voi leikkimielisesti
harjoitella tunneilla esimerkiksi perheenjäsenten kuvailun yhteydessä. Televi-
siosarjoissa perheet ovat keskiluokkaisia tai ylempää keskiluokkaa, ja joskus voi
olla hyvä rikkoa asettuneita mielikuvia esimerkiksi katsomalla elokuvaa ongel-
maisesta yksin asuvasta naisesta.

Koska opiskelijamme ovat nuoria, yleensä alle 30-vuotiaita, heistä on mielen-
kiintoista tietää samanikäisten yliopisto-opiskelijoiden perhetilanteesta Espan-
jassa. Siellä ei esimerkiksi avoparisuhde ole edelleenkään kovin yleinen. Nuoret
asuvat kotona vanhempien kanssa jopa yli 30-vuotiaiksi, nykyisin lähinnä talou-
dellisista syistä. Ohjaamme opiskelijoita keskustelemaan aiheesta yhdessä ja
apuopettajien kanssa, mutta sitä käsitellään opettajan johdolla esimerkiksi sil-
loin, kun he harjoittelevat omasta taloudestaan kertomista. Myös tekstien kautta
voimme valottaa esimerkiksi sitä, kuinka katolisella kirkolla on vaikutusta per-
hesuhteisiin edelleen myös Espanjassa, vaikka Latinalaisessa Amerikassa vai-
kutusta on suurempi. Tämänkaltaisissa aiheissa omien tapojen näkyviksi tekemi-
nen on usein hyvin avartavaa – vasta sitten ymmärtää miten erilainen, ja
samanlainen, toinen kulttuuri on.

2.3 Kommunikoinnista

Opiskelijat ovat yleisesti sitä mieltä, että italialaisiin on helppo tutustua, he ovat
puheliaita kielellä kuin kielellä ja keskustelu heidän kanssaan on usein välitöntä
ja vaivatonta. *Espresso*-kirjojen dialogiosuudet tarjoavat paljon erilaisia keskus-
telutilanteissa tarpeellisia kohteliaisuus- ja täytesanoja, fraaseja ja mielipi-
teenilmaisuja, joita italialaiset käyttävät. Väärinymmärrysten välttämiseksi on
kuitenkin tärkeää käydä tunneilla läpi italialaisten ja suomalaisten eroja kommu-
nikointitavoissa ja tehdä opiskelijat tietoisiksi näistä eroista. Suomalainen on

yleensä tottunut antamaan ja saamaan keskustelutilanteessa puheenvuoron joutumatta taistelemaan siitä, kun taas italialaiseen kommunikointityyliin kuuluu normaalina piirteinä keskeyttäminen ja päällepuhuminen. Suomalainen saattaa tulkita tällaisen väärin ja kokea sen hermostuneisuutena ja epäkohteliaana käytöksenä. Erilaiset kommunikointityylit ja -tavat saattavat aiheuttaa turhautumista, ja erot korostuvat varsinkin silloin, kun keskustelua käydään italiaksi suomalaisen opiskelijan oman kielitaidon ollessa vielä puutteellinen ja sanavaraston rajallinen. Monet opiskelijat kokevat myös ahdistavana sen, että italialainen puhekumppani tulee keskustelutilanteessa paljon lähemmäksi kuin suomalainen. Keskustelutilanteita harjoitellaan oppitunneilla italialaisten vaihto-opiskelijoiden avustuksella niihin yleensä etukäteen valmistautumatta pareittain tai pienryhmissä. Aiheet ovat tuttuja, oppikirjoissa käsiteltyjä. Pienryhmäkeskustelujen aikana opiskelijat tarkkailevat italialaisten vaihto-opiskelijoiden kommunikointityyliä ja harjoittelevat samalla kirjan dialogeissa esiteltyjä erilaisia mielipiteenilmaisutapoja sekä kohteliaisuus- ja täytesanoja, joiden avulla he myös saavat keskustelutilanteessa lisää mietintäaikaa menettämättä kuitenkaan puheenvuoroaan.

Suomalaisia opiskelijoita kiehtoo monien italialaisten tapa ilmehtiä ja elehtiä keskustelutilanteessa. Monet pitävät sitä hassuna, joskus jopa häiritsevänä ja kokevat itse olevansa liian jäykkiä ja vaisuja. Italialaisten elehtimisestä puhutaan usein huitomisena, ja monet opiskelijat kokevat italialaiset tämän takia joskus myös rauhattomina ja hermostuneina. *Espresso*-kirjoissa esitellään muutamia tyypillisiä italialaisia ilmeitä ja eleitä, mutta niitä käydään perusteellisemmin joillakin oppitunneilla läpi. Tarkoitus ei ole, että opiskelijat oppisivat välttämättä itse käyttämään niitä ollessaan Italiassa tai muuten tekemisissä italialaisten kanssa, vaan ennemminkin se, että italialaisten välittämä viesti ymmärrettäisiin. Mielestämme ilmeet ja eleet kuuluvat niin olennaisesti italialaisten tapaan kommunikoida, että jos joitain keskeisiä ilmeitä ja eleitä ei tunnista ja ymmärrä, niin viestin tai sanoman voi ymmärtää väärin tai sitä ei ymmärrä ollenkaan, vaikka tajuaisi sanallisen viestin. On tärkeää myös tietää, että tietyt sanonnat ja eleet kuuluvat erottamattomasti yhteen. Keskeisiä ilmeitä ja eleitä ja niiden alueellisia variaatioita käydään ensin läpi kuvista, jonka jälkeen harjoitellaan niiden tunnistamista ja tehdään niitä itse opettajan ja vaihto-opiskelijoiden johdolla erilaisissa tilanneharjoituksissa.

2.4 Tunteiden ja mielipiteiden ilmaisusta

Varsinkin vanhemman polven suomalaisilla on sitkeästi säilynyt käsitys espanjalaisista miehistä voimakkaasti tunteitaan ilmaisevina gigoloina, mutta nuoretkin pitävät espanjalaisia yleensä tunteellisempina kuin suomalaisia. Tunteellisuuteen liittyy toisaalta positiiviset arviot sosiaalisuudesta ja sydämellisyydestä ja toisaalta ehkä negatiivisemmat arviot äänekkyydestä, tulisuudesta ja flirttailevuudesta. Paitsi televisio-ohjelmiin nämä arviot perustuvat myös ensimmäisen tai toisen käden kokemuksiin – onhan Espanja suomalaisten suosituin matkakohde.

Tunteiden kielellisen ilmaisun tavoista voitaisiin ottaa esiin useitakin. Esimerkiksi kielen rakenteessa on sellaista, mitä suomen kielessä ei juuri hyödynnetä

emootioiden esiintuonnissa, nimittäin deminutiivipäätteet (Rasinen 2008); esimerkiksi *-nen* sanassa *tyttönen*. Espanjan kielessä (ja italiassa) ne ovat hyvin yleisiä, ja niitä käytetään sekä abstraktien että konkreettisten sanojen yhteydessä ilmaisemaan lähinnä mielipidettä ja positiivista tai hellittelevää asennoitumista. Deminutiiveja käytetään myös leikkillisesti, sarkastisesti ja ironisesti. Koska näitä sävyjä on monia, deminutiivit ovat hyvin pitkälle kontekstiriippuvaisia, ja niiden oikea käyttö vaatii kielen pragmaattista kompetenssia. ¿*Qué tal?* -kirjasarja tarjoaa teksteissä runsaahkosti sopivissa paikoissa esiintyviä deminutiiveja, mutta oppijan sanavarasto on tässä vaiheessa niin rajoittunut, että hän tuskin ymmärtää edessään olevan ilmaisun rikkauden, ellei häntä siihen opasteta. Selittävät käännökset naurattavat usein opiskelijoita, sillä suomeksi sananmukaisesti käännetyt espanjan deminutiivit kuulostavat liioitellun humoristisilta, vaikka espanjassa sellaista sävyä ei ole.

Keskustelutaidon kannalta deminutiivit ovat hyödyllisiä siksi, että niitä käytetään hyvin usein myös korostettaessa vastakohtaa ja annettaessa puheelle ironista sävyä. Erityisesti niitä käytetään lausahdusta pehmentävinä tai lieventävinä ilmaisuihin kohteliaisuudesta tai vaatimattomuudesta (klassinen esimerkki on pyyntö *dame una limosnita*, 'saisinko pienen roposen'). Oppikirjassa deminutiiveja hyödynnetään kuitenkin vähemmän kuin todellisessa kielenkäytössä; esimerkiksi sana *poquito*, 'pikkasen', esiintyy kirjassa hyvin vähän. Opettaja voi itse käyttää tunnilla tällaisia puhekielille ominaisia sanoja tilanteen mukaan mahdollisimman paljon. Deminutiiveista voi myös teettää erillisen tehtävän ("muodosta sanasta kissa, kissanen"), ja niitä voi kääntää espanjasta suomeen. Muototehtävät ovat tosin haastavia, koska säännöt eivät ole kovin yksinkertaiset ja vaihtoehtoja on useita. Deminutiiveja voidaan tarkastella myös pienissä dialogeissa, joista käy paremmin ilmi niiden merkitys keskustelulle ja tilannesopiisuus. Olennaista on, että oppija havainnoi näitä piirteitä myös itse.

Affektiivisuuteen, eli tunteisiin ja mielipiteisiin tai arviointiin, espanjan kielen opinnoissa liittyvät myös kulttuuripiirteet ulkonäöstä huolehtiminen, eleet ja puheliaisuus (joka johtuu pyrkimyksestä täyttää hiljaisuus kuten Italiassa). Tässä tarkastelemme lähinnä tunteiden ja mielipiteen ilmaisua. Suomessa on outoa, jos joku lähes tuntematon henkilö kehuu tai arvostelee, varsinkin kehuu, mutta Espanjassa se on suhteellisen yleistä. Opettajan omatkin kokemukset voivat valaista asiaa, mutta on varottava ylikorostamista. Espanjassa puhuja tulee myös lähemmäksi kuulijaa kuin Suomessa ja saattaa jopa koskettaa. Opetuksessa ensimmäinen kohta, jossa voidaan käsitellä henkilökohtaisen tilan erilaisuutta, on alkeiden toinen tai kolmas tunti, joilla harjoitellaan tervehdyksiä. Poskisuukoja ja käsivarren koskettamista kätellessä käsittelemme kuvan avulla. Opettajan tulee myös näyttää itse esimerkkiä, mutta jos opiskelijoita pyytää reagoimaan tai kokeilemaan jotakin fyysistä, vastaus voi olla hyvin pidättyvä. Eleiden käyttöä voi oppia myös seuraamalla espanjalaisten vaihto-opiskelijoiden käyttäytymistä esimerkiksi lounaskahviloissa. Kaiken kaikkiaan tunteiden ilmaisu on otettava esiin monessa eri vaiheessa, vähitellen ja varovasti. Osaan oppijoista harjoitukset tai keskustelu asiasta saattaa tehdä negatiivisen vaikutuksen, kun taas toisilla "ihastus" uuteen ja erilaiseen kulttuuriin saattaa syventyä.

3 Pohdintaa

Kulttuurin opetus tarjoaa opiskelijalle eväitä ja työkaluja vieraan kulttuurin ymmärtämiseen, ja sen tavoitteena on myös kehittää opiskelijan kriittistä ajattelua ja itsereflektiota. Kurssipalautteiden mukaan kulttuurin opetukseen kannattaa panostaa, sillä opiskelijat kokevat sen tärkeänä ja mielenkiintoisena osana jokaista vieraan kielen oppituntia. Kulttuuria ei voi erottaa kielen opettamisesta tai oppimisesta. Asia tulee esille myös ohjatussa itseopiskelussa. Siinä kulttuurinen sisältö tosin rajoittuu oppikirjan materiaaleihin ja opettajan mahdollisesti tarjoamaan lisämateriaaliin eikä opiskelijalla ole mahdollisuutta samalla tavalla tulla tietoisiksi oman kulttuuritaustan vaikutuksesta toisen kulttuurin ymmärtämiseen ja mielikuvien avartamiseen kuin mitä oppitunnilla olisi. Edellä esitettyjä aihealueita – kansanluonne, mafia, perhekeskeisyys, kommunikointi ja tunteiden ilmaisuus – ei voi käsitellä opetuksessa yhdellä kerralla, vaan ne nivoutuvat toisiinsa ja toistuvat opintojen aikana.

Kulttuurin oppimisessa ja opetuksessa on paljon kehitettävää. Voisimme paneutua enemmän esimerkiksi edistyneiden opiskelijoiden puhe- ja kirjoitustyyliin eri rekistereiden hallintaan. Samoin voisimme lisätä ohjattuun itseopiskeluun virtuaalisia oppimistehtäviä, jotka auttaisivat oppijaa tiedostumaan kulttuurisista eroista ja yhtäläisyyksistä. Oppimistehtävästä voitaisiin kirjoittaa essee, josta opettaja voisi tarkistaa, miten tehtävä on onnistunut välittämään kulttuuritietoutta. Esseiden avulla voitaisiin myös verrata kurssilla käyvien ja itseopiskelijoiden kielen oppimista ja sitä, miten näissä ryhmissä kulttuurin opetus on vaikuttanut oppimiseen.

Kirjallisuus

Bali, M., G. Rizzo & R. Kaipainen 2008. *Espresso 2*. Helsinki: Otava.

Bali, M. & R. Ziglio 2003. *Espresso 3*. Firenze: Alma Edizioni.

Carcedo González, A. 1998. Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua. Teoksessa: M. A. Celis Sánchez & J. R. Heredia (koord.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 165–173.

Kaikkonen, P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Kasper, G. ja K. R. Rose 2001. Pragmatics in language teaching. Teoksessa: G. Kasper & K. R. Rose (toim.): *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–9.

Kuokkanen-Kekki, M. & K. Palmujoki 2005. *Español Dos*. Helsinki: Finn Lectura.

Mäkinen, M., U. Riiho & M. Torvinen 2006. *¿Qué tal 1?* Helsinki: Tammi.

Mäkinen, M., U. Riiho & M. Torvinen 2007. *¿Qué tal 2?* Helsinki: Tammi.

Rasinen, M. 2008. *Sobre las funciones de los diminutivos del español y del finés: estudio semántico-pragmático de un corpus oral*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Ziglio R., G. Rizzo & R. Kaipainen 2008. *Espresso 1*. Helsinki: Otava.

Kielioppitiedosta kielioppitaitoon?

Anne-Maj Åberg

1 Johdanto

Lain mukaan kaikkien suomenkielisten korkeakouluopiskelijoiden on opintojensa aikana osoitettava, että heillä on vähintään tyydyttävä ruotsin kielen taito. Tämä vaatimus on kuitenkin nykyisin osoittautunut monelle vaikeaksi. Opiskelijoiden ruotsin kielen taidot ovat viime aikoina heikentyneet huomattavasti, koska ruotsin opetustuntien ja kurssien määrää on vähennetty perusasteella ja lukiossa. Ruotsin kieli ei myöskään ole enää pakollinen aine ylioppilaskokeessa. Peräti 44 prosentilla opiskelijoista voi ennakoida olevan vaikeuksia korkeakoulu-ruotsin suorittamisessa äskettäin tehdyn taitotason kartoituksen perusteella (Hildén 2009: 3–4). Korkeakoulujen onkin panostettava entistä enemmän ruotsin kielen perustaitojen opetukseen tarjoamalla esimerkiksi kielioppikursseja vaadittavan lähtötason saavuttamiseksi (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 132).

Tekeillä olevassa väitöskirjassani tutkin, miten suomenkielisten yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielioppitieto ja kielioppitaito kehittyvät kieliopin intensiivikurssin aikana. Yksi kielen oppimisen kiistanalaisista kysymyksistä on, voidaan-ko eksplisiittisellä kieliopin opetuksella todellakin parantaa oppijan kieliopillista tarkkuutta. Tutkimukseni on osa tutkimushanketta *På väg mot kommunikativ kompetens*, jonka rahoittaa Svenska litteratursällskapet i Finland. Hanke toteutetaan Turun yliopiston ja Jyväskylän yliopiston yhteistyönä.

Tässä artikkelissa selvitän, miten osallistujien deklaratiiivinen tieto ja proseduraalinen taito ruotsin sanajärjestyksestä kehittyvät kurssin aikana. *Deklaratiivisella* tiedolla tarkoitetaan tietoista (eksplisiittistä) tietoa kielestä ja *proseduraalisella* taidolla tiedostamatonta, automatisoitunutta (implisiittistä) taitoa tai kykyä käyttää kieltä (Mitchell & Myles 2004: 102–105; DeKeyser 2006: 48–49).

2 Kieliopin opetus

Useissa tuoreissa kielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa esitellään erilaisia tapoja, joilla opettaja voi kiinnittää kielenoppijan huomion kielen muotoon. Monen tutkimuksen mukaan tietoisuus kielellisen ilmaisun muodosta vaikuttaa positiivisesti oppimiseen. Huomion kiinnittäminen voi tapahtua esimerkiksi eksplisiittisellä kieliopin opetuksella (engl. *focus on forms*) tai eksplisiittisellä virheiden korjaamisella (engl. *focus on form*). (DeKeyser 2003: 321; Doughty & Williams 2006: 3–4.) Opetus on eksplisiittistä, jos opettaja antaa oppijalle kieliopillisia sääntöjä (*deduktiivinen metodi*) tai jos oppijaa kehoitetaan kiinnittämään huomiota tiettyyn kieliopilliseen muotoon ja muodostamaan sitten sääntö (*induktiivinen metodi*) (DeKeyser 1995: 380). Opetus on sen sijaan implisiittistä,

jos opettaja tarjoaa ainoastaan kielellistä syötettä (*inputia*) tekemättä oppijaa tietoiseksi kieliopillisista säännöistä (Norris & Ortega 2000: 437).

Tutkimusten mukaan eksplisiittinen kieliopin opetus edistää oppijan kieliopillista taitoa ainakin erilaisissa kieliopillisissa testeissä, mutta välimatka kielioppitesti-en deklaratiivisesta tiedosta vapaan tuotoksen proseduraaliseen taitoon voi olla suuri. Toisen kielen oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa pohditaan, miten tätä välimatkaa voitaisiin kaventaa niin, että sääntöjä osattaisiin soveltaa myös spontaanissa tuotoksessa. Eksplisiittisen kieliopin opettamisen tehokkuudesta on olemassa kaksi vastakkaista näkemystä. Ensimmäinen yhdistetään usein Krashenin teorioihin kielen oppimisesta. (DeKeyser 2003: 326–329.) Hänen mukaansa eksplisiittisesti opitut säännöt eivät voi muuttua implisiittiseksi, proseduraaliseksi taidoksi (Krashen 1985: 42–43). Toisen näkemyksen mukaan harjoitus taas voi johtaa proseduraaliseen taitoon ainakin muutamien sääntöjen kohdalla (DeKeyser 2003: 326–329). Kielitaito voi siis automatisoitua niin, että deklaratiivisesta tiedosta (engl. *knowing that*) tulee proseduraalista taitoa (engl. *knowing how*) (Andersson 1983; Mithell & Myles 2004: 102–105). Tutkimuksen mukaan eksplisiittisellä opetuksella saavutetaan parhaimmat tulokset yksinkertaisten sääntöjen osalta. Aikuiset oppijat hyötyvät nuoria enemmän eksplisiittisestä kieliopin opetuksesta, koska he pystyvät paremmin omaksumaan teoreettista tietoa. Tämä kyky nopeuttaa oppimisprosessia. (DeKeyser 2003: 331–335.)

Nyttemmin on jo jonkin verran tutkimustuloksia, joiden mukaan eksplisiittinen opetus ja harjoitus voivat johtaa automatisoituneeseen proseduraaliseen taitoon. Tutkimuksia ja empiirisiä tuloksia on kuitenkin vähän, ja koehenkilöitä on seurattu melko lyhyen aikaa. Siksi on vielä epäselvää, miten ja missä määrin automatisoitumista voi tapahtua. (DeKeyser 2003: 329; Ellis 2006: 103.)

3 Aineisto ja menetelmät

Artikkelin aineisto on osa laajempaa tutkimusaineistoa, joka on kerätty Turun yliopiston kielikeskuksessa. Aineisto koostuu moniosaisesta testistä, joka pidettiin kielioppikurssin yhteydessä. Kurssi oli valinnainen, ja se oli tarkoitettu opiskelijoille, joilla on suuria vaikeuksia ruotsin oppimisessa. Sen tavoitteena oli kehittää erityisesti ruotsin kielen kirjallista taitoa. Kurssi kesti yhteensä kahdeksan viikkoa, joiden aikana oli 22 oppituntia. Kurssilla kerrattiin keskeistä kielioppia eksplisiittisen kieliopin opetuksen ja harjoitusten avulla. Osallistujat tekivät harjoituksia myös kotona ja kirjoittivat aineita. Tutkimusaineisto kerättiin opetuksen yhteydessä kurssin alussa pidetyllä testillä (testi 1) ja kurssin lopussa pidetyllä samalla testillä (testi 2). Osallistujat eivät saaneet tietää, että testi tehdään uudestaan kurssin päättyessä. He eivät myöskään saaneet palautetta ensimmäisestä testistä. Testin idea ja rakenne perustuvat artikkeliin, jonka ovat kirjoittaneet Macaro ja Masterman (2006). Yhteensä 38 kurssilaista osallistui testiin.

Tässä artikkelissa tarkastelen ruotsin sanajärjestyksen hallintaa testiin sisältyvän kirjoitelman ja yhden kieliopillisen testin pohjalta. Kirjoitelma perustuu neljän kuvan sarjaan, josta osallistujat kirjoittivat noin 150 sanan pituisen tekstin. Kuvasarjassa kaksi poikaa leikkii koiransa kanssa puistossa. Vertaan sanajärjestyksen oikeellisuutta ryhmätasolla kurssin alussa ja kurssin lopussa SPSS-

tilasto-ohjelman avulla. Ruotsin sanajärjestys poikkeaa monella tapaa suomen kielen sanajärjestyksestä ja on siksi ongelmallinen suomenkielisille kielenoppijoille. Se noudattaa kuitenkin melko selkeitä sääntöjä, jotka opiskelijoiden voidaan odottaa oppivan.

Kielioppitesteissä opiskelijoiden tuli korjata kymmenen lausetta, jotka sisälsivät sanajärjestysvirheitä. Heidän piti myös perustella tekemänsä korjaukset kieliopillisilla säännöillä. Testi sisälsi kuusi päälausetta: kaksi kysymyslauseetta, kaksi lausetta, joissa olisi pitänyt olla käänteinen sanajärjestys, ja kaksi lausetta, joissa olisi pitänyt olla suora sanajärjestys. Lisäksi testi sisälsi neljä sivulauseetta, joissa olisi pitänyt olla suora sanajärjestys ja liikkuva määre tai kieltosana oikealla paikalla. Testissä annettiin 0–2 pistettä korjauksesta ja 0–2 pistettä perustelusta. Molemmista osataidoista voi siis saada yhteensä 20 pistettä. Pistemäärät analysoitiin SPSS-ohjelmalla. Testilauseet esitellään taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Testilauseet.

	Testilause	Lausetyyppi	Virhe
1	*Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.	Kaksi rinnasteista päälausetta	Jälkimmäisessä lauseessa sivulauseeseen sanajärjestys
2	*Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass.	Relatiivilause	Relatiivilauseessa liikkuva määre sijoitettu väärin
3	*Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.	Sivulause ja jälkilause	Jälkilauseessa suora sanajärjestys
4	*Jag undrar vem kom in just.	Epäsuora kysymyslause sivulauseena	Sivulauseesta puuttuu <i>som</i> -sana
5	*Jag har alltid drömt att jag skulle inte behöva arbeta.	Sivulause	Sivulauseessa kieltosana sijoitettu väärin
6	*Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går.	Epäsuora kysymyslause sivulauseena	Sivulauseessa liikkuva määre sijoitettu väärin
7	* Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?	Kysymyslause	Kysymyslauseessa suora sanajärjestys
8	* I fjol vi reste till Norge.	Päälause	Suora sanajärjestys käänteisen sijaan
9	*Hon har velat alltid resa till Paris.	Päälause	Liikkuva määre sijoitettu väärin
10	*Vart du skulle vilja resa denna sommar?	Kysymyslause	Kysymyslauseessa suora sanajärjestys

4 Ruotsin kielen sanajärjestys opetuksessa

Ruotsin sanajärjestys on melko kiinteä verrattuna moneen muuhun kieleen. Siksi erityyppisten lauseiden sanajärjestystä voidaan kuvata kaavoilla. (Esim. Hultman 2003: 298.) Kiinteä sanajärjestys aiheuttaa kuitenkin ongelmia suomenkielisille kielenoppijoille, koska suomessa sanajärjestys on kohtalaisen joustava. Suomen kielessä suositaan lähes aina suoraa sanajärjestystä, eikä päälauseen ja sivulauseen sanajärjestys eroa toisistaan. Myös monissa kysymyslauseissa on erilainen sanajärjestys kuin ruotsin kielessä. (Esim. Keski-Raasakka 1998: 40–52.)

Kurssilla sanajärjestystä käsiteltiin sekä induktiivisesti että deduktiivisesti kolmella 45 minuutin pituisella oppitunnilla. Opetuksessa käytettiin *Focus on form* ja *Focus on forms* -metodeja. Molemmat ovat osoittautuneet tehokkaiksi työskentelytavoiksi (Norris & Ortega 2000: 500). Ensimmäisellä oppitunnilla käytiin läpi päälauseen sanajärjestys erilaisten esimerkkien avulla, ja opiskelijat saivat itse muodostaa säännöt. Sääntöjen muodostamisen jälkeen he saivat harjoitella suoraa ja käänteistä sanajärjestystä kirjallisissa tehtävissä. Seuraavalla tunnilla keskityttiin sivulauseen sanajärjestykseen. Myös sivulauseen sanajärjestys esiteltiin esimerkkilauseiden avulla. Tämän jälkeen sivulauseita harjoiteltiin sekä kirjallisesti että suullisesti. Opiskelijat saivat jatkaa harjoittelua vielä kotona. Kolmannella opetuskerralla sanajärjestys vielä kerrattiin harjoituksessa, jossa opiskelijat saivat kääntää suomenkielisiä lauseita ruotsiksi. Heidän piti myös analysoida käännöslauseiden lauseenjäsenet ja lausetyyppi. Myöhemmin kurssin edetessä opiskelijat kirjoittivat kotiaineen, josta he korjasivat itse kielioppivirheet opettajan merkintöjen perusteella.

Alla esitellään, miten sanajärjestys opetettiin kurssikirjan *Ingen panik!* pohjalta (Hannonen, Helvelahti & Hyttinen 2003: 64–66). Päälauseen sanajärjestystä tarkasteltiin kirjan esimerkkien avulla (ks. Hannonen ym. 2003: 64):

1. Vi	<i>flyttar</i>	i morgon.	
2. Mina föräldrar		<i>vill</i>	inte flytta.
3. I dag		<i>städar</i>	jag mitt rum.
4. Eftersom vi flyttar i morgon	<i>har</i>		vi bråttom.
5. I det nya huset		<i>får</i>	jag ett större rum.
6. Våra nya grannar	<i>har</i>	jag ännu inte hunnit se.	
7. Vart		<i>ska</i>	ni flytta?
8.	<i>Flyttar</i>		ni till något nytt bostadsområde?

Opettaja antoi päälauseen sanajärjestyssäännöt kurssilla seuraavassa muodossa kurssikirjan mukaisesti (ks. Hannonen ym. 2003: 64):

Päälauseen sanajärjestystä hallitsee predikaatti, joka on virkkeessä aina toisella paikalla. Virke alkaa yleensä tekijällä eli subjektilla (esimerkit 1–2). Jos virkkeen aloittaa jokin muu lauseenjäsen kuin subjekti, kuten ajan tai paikan määre tai objekti, niin subjekti siirtyy predikaatin jälkeen, jolloin sanajärjestys on käänteinen (esimerkit 2–3 ja 5–6). Mikäli virkkeen aloittaa sivulause, on päälauseessa (ns. jälkilauseessa) käänteinen sanajärjestys (esimerkki 4). Myös kysymyslauseessa predikaatti on useimmissa tapauksissa ennen subjektia (esimerkit 7–8).

Opetuksen yhteydessä opettaja antoi lisäksi seuraavat säännöt:

Kieltosanan (*inte, aldrig*) ja muiden liikkuvien määreiden (*alltid, sällan* jne.) paikka on taipuneen verbin jälkeen päälauseessa, kun sanajärjestys on suora (esimerkki 2). Kun sanajärjestys on käänteinen, kieltosana ja liikkuva määre tulevat subjektin jälkeen (esimerkki 6).

Ruotsin kielen sivulauseet esiteltiin kurssikirjan mukaan seuraavasti (ks. Hannonen ym. 2003: 65):

Sivulauseita on kolmentyyppisiä:

1. Alistuskonjunktiolla alkavat sivulauseet
Jag stannar hemma *eftersom* jag är lite sjuk.
2. Epäsuorat kysymyslauseet eli kysyvät sivulauseet
Hon vill veta *varför* du talar så bra svenska.
3. Relatiivilauseet
Min svensklärare *som* har bott i Sverige är mycket trevlig.

Opetuksen yhteydessä opettaja antoi seuraavat säännöt sivulauseen sanajärjestyksestä kurssikirjassa olevien sääntöjen mukaisesti (ks. Hannonen ym. 2003: 66):

Sivulauseessa on aina suora sanajärjestys. Tekijä eli subjekti on aina ennen predikaattia, ja kieltosana tulee ennen predikaattia. Sanajärjestys voidaan kuvata seuraavan muistisäännön avulla:

KON	SU	KIE	PRE												
konjunktio	subjekti	kieltosana	predikaatti												
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;"></td> <td style="text-align: center; width: 10%;">KON</td> <td style="text-align: center; width: 10%;">SU</td> <td style="text-align: center; width: 10%;">KIE</td> <td style="text-align: center; width: 10%;">PRE</td> <td style="width: 30%;"></td> </tr> <tr> <td>Jag vill gå till skolan</td> <td style="text-align: center;">fast</td> <td style="text-align: center;">jag</td> <td style="text-align: center;">inte</td> <td style="text-align: center;">är</td> <td style="text-align: center;">frisk.</td> </tr> </table>					KON	SU	KIE	PRE		Jag vill gå till skolan	fast	jag	inte	är	frisk.
	KON	SU	KIE	PRE											
Jag vill gå till skolan	fast	jag	inte	är	frisk.										
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">KON</td> <td style="width: 15%;">SU</td> <td style="width: 15%;">KIE</td> <td style="width: 15%;">PRE</td> <td style="width: 40%;"></td> </tr> <tr> <td>Fast</td> <td style="text-align: center;">jag</td> <td style="text-align: center;">inte</td> <td style="text-align: center;">är</td> <td>frisk vill jag gå till skolan.</td> </tr> </table>				KON	SU	KIE	PRE		Fast	jag	inte	är	frisk vill jag gå till skolan.		
KON	SU	KIE	PRE												
Fast	jag	inte	är	frisk vill jag gå till skolan.											

5 Analyysi

Kurssin alussa tehty testi (testi 1) ja kurssin lopussa uudelleen tehty sama testi (testi 2) osoittavat, että sekä kurssilaisten deklaratiiivinen tieto että heidän proseduraalinen taitonsa paranivat kurssin aikana. Seuraavaksi esittelen yksityiskohtaisesti tulokset kielioppitestistä ja kirjoitelmasta.

5.1 Kielioppitesti

Kielioppitesti pisteytettiin erikseen opiskelijoiden tekemien korjausten ja korjauksille annettujen sääntöjen osalta. Opiskelijoiden suoritus parantui molemmilla osa-alueilla vertailtaessa kurssin alussa tehdyn testin ja kurssin lopussa tehdyn testin pistemääriä. Parannus oli tilastollisesti merkitsevä Wilcoxonin merkittyjen järjestyslukujen testin mukaan ($p < 0,001$). Tätä testiä käytettiin T-testin sijaan, koska kaikki pistemäärät eivät noudattaneet normaalijakaumaa Shapiro–Wilkin testin perusteella ja koska osallistujien lukumäärä oli suhteellisen pieni. (Ks. esim. Grönroos 2004: 114, 121–122, 127.)

Lauseiden korjaaminen hallittiin kurssin alusta alkaen paremmin kuin korjausten perustelevminen. Kyky perustella korjauksia kieliopillisilla säännöillä parani kurssin aikana kuitenkin huomattavasti enemmän kuin kyky korjata virheellisiä lauseita. Mediaani kuvaa kehitystä keskiarvoa paremmin, koska kaikki pistemäärät eivät noudattaneet normaalijakaumaa. Lauseiden korjaamisessa mediaani oli kurssin alussa 11,5 pistettä, mutta se nousi kurssin aikana 22 % 14 pisteeseen. Kurssin alussa matalin pistemäärä oli 0 pistettä ja korkein 18 pistettä. Arvot nousivat 4 ja 20 pisteeseen kurssin lopussa. Korjausten perustelevmisessä mediaani nousi kurssin aikana 4 pisteestä 8 pisteeseen eli 100 %. Matalin pistemäärä oli kurssin alussa 0 pistettä ja korkein 10 pistettä. Myös kurssin lopussa matalin pistemäärä oli 0 pistettä, mutta korkein pistemäärä oli noussut 18 pisteeseen. Nämä tulokset esitetään taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Testitulokset kurssin alussa ja lopussa.

	Korjaus		Sääntö	
	Testi 1	Testi 2	Testi 1	Testi 2
Keskiarvo	11,1	14,8	4	8,3
Hajonta	4,5	3,6	3,1	5,1
Mediaani	11,5	14	4	8
Minimi	0	4	0	0
Maksimi	18	20	10	18

Osallistujien suoritukset paranivat ryhmätasolla kaikissa testilauseissa. Taulukosta 3 käy ilmi, kuinka monta 38 osallistujasta osasi korjata lauseet oikein ja kuinka moni osasi antaa korjaukselle kieliopillisen säännön (f) kurssin alussa ja lopussa. Taulukossa annetaan myös jokaisen lauseen oikeellisuusprosentti (%). Lause numero 6 osoittautui vaikeimmaksi molemmilla osa-alueilla, kun taas lause 8 osoittautui helpoimmaksi. Kyky korjata virheitä parantui eniten lauseessa 5, kun taas kyky perustella korjaus parantui eniten lauseissa 7 ja 9.

TAULUKKO 3. Suoritusten kehittyminen kurssin aikana: testilausekohtaiset tulokset.

		Korjaus				Sääntö			
		Testi 1		Testi 2		Testi 1		Testi 2	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Lause	1	18	47	23	61	8	21	15	39
	2	26	68	34	89	17	45	28	74
	3	28	74	33	87	14	37	24	63
	4	8	21	14	37	2	5	10	26
	5	14	37	24	63	8	21	18	47
	6	1	3	9	24	2	5	8	21
	7	31	82	38	100	18	47	30	79
	8	31	82	38	100	24	63	32	84
	9	30	79	35	92	12	32	24	63
	10	26	68	32	84	16	42	24	63

Kun kaikkien osallistujien vastaukset analysoitiin (38 x 10 lausetta), kävi ilmi, että kurssin alussa esiintyi eniten sellaisia tapauksia, joissa osallistujat eivät olleet osanneet korjata virhettä eivätkä perustella korjausta (– Korjaus, – Sääntö, f = 161, ks. taulukko 4, testi 1). Kurssin lopussa taas esiintyi eniten tapauksia, joissa osallistujat olivat onnistuneet korjaamaan lauseen ja antamaan korjaukselle myös oikean perustelun (+ Korjaus, + Sääntö, f = 207, ks. taulukko 4, testi 2).

TAULUKKO 4. Korjauksen ja säännön yhteys testituloksissa.

	Testi 1					Testi 2						
	+ Sääntö		– Sääntö		f	+ Sääntö		– Sääntö		f		
	f	%	f	%		f	%	f	%			
+ Korjaus	115	30	98	26		207	55	74	19			
– Korjaus	6	2	161	42		7	2	92	24			
Yhteensä					380	100					380	100

Kaikista 38 osallistujasta yhteensä 34 osallistujaa paransi suoritustaan kurssin aikana. Osalla suoritus parani jopa lähes 30 pistettä, mutta toisaalta neljän osal-

listujan suoritus heikentyi kurssin aikana. Heikentyminen oli kuitenkin korkeintaan 3 pistettä.

Seuraavassa annan joitakin esimerkkejä osallistujien korjaamista testilauseista ja korjausten perusteluista. Yksi osallistujista ei esimerkiksi osannut korjata virheellistä sanajärjestystä lauseessa **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands* kurssin alussa. Hän korjasi lauseen väärin ja myös perusteli korjauksen väärin (ks. 1a). Kurssin lopussa hän osasi kuitenkin korjata lauseen ja antaa korjaukselle kieliopillisen säännön (1b).

- (1) a) **Om jag hade pengar jag skulle resa till utomlands.*
"Prepositio puuttuu, muukin lause ehkä väärin, mutta en osaa korjata."
b) *Om jag hade pengar, skulle jag resa utomlands.*
"Jos päälause tulee sivulauseen jälkeen, on sanajärjestys käänteinen."

Yksi osallistujista korjasi aivan oikein testilauseen **Jag undrar vem kom in just* kurssin lopussa (2b), vaikka hän ei osannut korjata sitä kurssin alussa (2a). Hän onnistui myös antamaan oikeat säännöt molemmille tekemilleen korjauksille kurssin lopussa (2b).

- (2) a) **Jag undrar vem just kom in.*
(ei perustelua)
b) *Jag undrar vem som just kom in.*
"Vem on subjekti – vaatii *som* sanan, *just* sopii mielestäni paremmin ennen predikaattia (jos *just* on liikkuva määre, sen paikka sivulauseessa on ennen predikaattia)."

Esimerkeissä 3a ja 3b on kyse testilauseesta **Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass.* Eräs osallistujista ei osannut korjata tätä lausetta kurssin alussa. Hän ei huomannut lainkaan sanajärjestysvirhettä, vaan muutti virheellisesti adjektiivin ja substantiivin muotoja. Kurssin lopussa hän onnistui sekä korjauksessa että säännössä.

- (3) a) **Jag känner liten flickan som äter aldrig glass.*
(ei perustelua)
b) *Jag känner en liten flicka som aldrig äter glass.*
"Sivulauseessa liikkuva määre ennen predikaattia: KONSUKIEPRE."

Osa osallistujista osasi korjata virheellisiä lauseita jo kurssin alussa, mutta he antoivat usein väärän säännön korjaukselle tai sitten sääntö jäi kokonaan puuttumaan. Tämän perusteella voisi ajatella, että he käyttivät implisiittistä tietoaan ("kielikorvaa") lausetta korjatessaan. Seuraavat esimerkkilauseet edustavat tällaisia tapauksia. Esimerkeissä 4a ja 4b on kyseessä testilause **Vi skulle träffas vid torget men han inte kom* ja esimerkeissä 5a ja 5b testilause **I fjol vi reste till Norge.*

- (4) a) Vi skulle träffas vid torget *men han kom inte*.
"Suora sanajärjestys tässä sivulauseessa."
b) Vi skulle träffas vid torget *men han kom inte*.
"Rinnastettu päälause, päälauseen sanajärjestys, jossa verbi toisena."
- (5) a) I fjol *reste vi till Norge*.
(ei perustelua)
b) I fjol *reste vi till Norge*.
"Ajanmääreellä alkavassa päälauseessa on käänteinen sanajärjestys (predikaatti ennen subjektia)."

Osallistujien joukossa oli myös tapauksia, joiden suoritus heikkeni kurssin aikana. Yksi osallistujista korjasi esimerkiksi testilauseen **Hon har velat alltid resa till Paris* aivan oikein kurssin alussa (6a). Hän huomasi myös, että sanajärjestys on väärin, vaikkakin hän käytti virheellistä termiä. Kurssin lopussa hän kuitenkin korjasi lauseen väärin (6b). Hän oli noudattanut korjauksessa saksan sanajärjestyssääntöä, mikä käy ilmi hänen perustelustaan. Taustatietojen mukaan hän opiskelee myös saksaa.

- (6) a) *Hon har alltid velat resa till Paris*.
"Väärä lausejärjestys."
b) **Hon har velat alltid till Paris resa*.
"Apuverbi lauseessa, perusmuotoinen pääverbi loppuun."

5.2 Kirjoitelma

Olen myös analysoinut kurssilaisten laatimia kirjoitelmia ja heidän kykyään käyttää oikeaa sanajärjestystä vapaassa tuotoksessa. Analyysi koskee päälauseita, jotka vaativat käänteisen sanajärjestyksen, sekä sivulauseita, joissa esiintyi kieltosana tai liikkuva määre. Kirjoitelma analysoitiin ryhmätasolla, koska tutkittavien kontekstien määrä oli liian alhainen, jotta tuloksia olisi voitu tarkastella yksilötasolla.

Kirjoitelmissa esiintyi kurssin alussa yhteensä 80 kontekstia, joissa osallistujat käyttivät päälauseessa käänteistä sanajärjestystä oikein, ja 53 kontekstia, joista käänteinen sanajärjestys jäi puuttumaan. Kurssin lopussa taas esiintyi yhteensä 122 kontekstia, joissa käänteistä sanajärjestystä oli käytetty oikein, ja 38 kontekstia, joista se puuttui. Kurssin alussa konteksteja oli yhteensä 133 ja kurssin lopussa 160. Oikeellisuusprosentti oli kurssin alussa 60 % ja kurssin lopussa 76 %. Tämä muutos on tilastollisesti merkitsevä khiin neliötestin perusteella ($\chi^2 = 8,792$ df = 1, p < 0,01) (ks. esim. Grönroos 2004: 148–150). Taulukossa 5 esitetään oikeiden ja virheellisten sanajärjestysten lukumäärä (f) ja prosenttiosuus (%) käänteisen sanajärjestyksen vaativissa konteksteissa kurssin alussa ja lopussa.

TAULUKKO 5. Käänteisen sanajärjestyksen käyttö kurssin alussa ja lopussa.

	Testi 1		Testi 2	
	f	%	f	%
+ Käänteinen sanajärjestys	80	60	122	76
— Käänteinen sanajärjestys	53	40	38	24
Yhteensä	133	100	160	100

Kirjoitelmissa esiintyi kurssin alussa yhteensä 14 kontekstia, joissa käytettiin kieltosanaa tai liikkuva määrettä sivulauseessa. Näistä viidessä kontekstissa sanajärjestys oli oikein ja yhdeksässä kontekstissa väärin. Kurssin lopussa määrä oli noussut 26 kontekstiin, joista sanajärjestystä oli nyt käytetty oikein 13 kontekstissa ja väärin 13 kontekstissa. Oikeellisuusprosentti oli kurssin alussa 36 % ja kurssin lopussa 50 %. Tämä parannus ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. Taulukossa 6 esitetään oikeiden ja virheellisten sanajärjestysten lukumäärä (f) sekä prosenttiosuus (%) sivulauseen sanajärjestyksen vaativissa konteksteissa kurssin alussa ja lopussa.

TAULUKKO 6. Kieltosanan ja liikkuvan määrään sijoittuminen sivulauseessa kurssin alussa ja lopussa.

	Testi 1		Testi 2	
	f	%	f	%
+ Sivulauseen sanajärjestys	5	36	13	50
— Sivulauseen sanajärjestys	9	64	13	50
Yhteensä	14	100	26	100

Sekä käänteisen sanajärjestyksen käyttö että kieltosanan ja liikkuvan määrään sijoittaminen sivulauseessa kehittyivät kurssin aikana ryhmätasolla. Tätä kehitystä kuvaavat yhden osallistujan kirjoitelmat kurssin alussa (7a) ja lopussa (7b). Kurssin alussa hänen kirjoitelmassaan esiintyi seitsemän kontekstia, joista käänteinen sanajärjestys puuttui (a–g), ja ainoastaan kaksi kontekstia, joissa se oli oikein (h–i). Sellaisia sivulauseita, joissa olisi ollut kieltosana tai liikkuva määre, ei esiintynyt yhtään. Käänteisen sanajärjestyksen käytön oikeellisuusprosentti oli hänen kohdallaan kurssin alussa 22 %.

- (7) a) Det är vacker sommar dag, solen skiner och himlen är blå. Vädret är halvmånligt. Oscar och Olle leker på parken med sin bruna hund, Anton. Parken ligger nära sina hem, (a) **därför pojkar tillbringar tid där ofta*. (b) **Vanligen de lekar med Anton: en av dem till exempel kastar en sko till honom och när han har hittat den* (h) *springer han tillbaka* och ger den för pojken. (c) **Ibland, om Anton har stannat hemma, pojkar*

spelar fotboll med sina klasskamrater, Anders och Jan-Olof. (d) **Idag Olle har* en gul T-skjorta och Oscar har en rödd-svart ulletröja och blå jeans. Olle's hem ligger vid utkanten av parken, huset är blått och sitt tak är rött. Oscar's hemhuset har byggt av trä och det har två våningar och mycket utrymme för barn och hunden att springa runt under regniga dagar. Anton är en snälla hund, (e) **således det är* bekväm att vara tillsammans med honom också på offentlig plats. Det finns ingen risk att han kunde bita andra människor. (f) **I vanlig dag allt går* bra, men (g) **i dag Anton apporterar* en svart sko som hör till en arg man. Pojkar ber ursäckta och mannen är nöjd och inte mer arg. "Det var bara ett misstag" (i) *säger han* och ler lite.

Kurssin lopussa saman opiskelijan kirjoitelmassa (7b) esiintyi yhteensä 12 kontekstia, joissa hän käytti käännteistä sanajärjestystä (a–l). Kaikki nämä kontekstit olivat oikein. Kirjoitelmassa esiintyi nyt myös kaksi kontekstia, jotka sisälsivät kielteisen sivulauseen (m–n). Kieltosana oli sijoitettu oikein. Molempien sanajärjestysten oikeellisuusprosentit olivat näin ollen 100 % kurssin lopussa.

b) (a) *I första bilden är två små pojkar* och en medelstor hund. Det är ett vackert väder: temperaturen är plus tjugo grader och himlen är blå. Pojkarna har kommit till en park som ligger nära deras hem eftersom de har bestämt sig att skola deras hund, Pepi. Pepi är ännu ung och han vill gärna leka med pojkarna. (b) *I dag är Anders klädd* sig i en randig ylletröja och en blå jeans. Oscar har en gul T-skjorta och mörkblå shorts. Det finns en sokkorg i utkanten av parken. Sokkorgen är fullt av papper i olika färger men där finns också en gammal sko. (c) *I andra rutan kastar Oscar* "en just hittad skon" långt och ropar till Pepi: "Apportera!" Pepi springer snabbt efter en flygande skon som faller bakom träd och låga buskar. Pepi ser ut glad och ivrig när han springer ifrån pojkarna. (d) *I tredje bilden har Pepi redan hittat* en ljusbrun sko. (e) *Skon i munnen kommer Pepi tillbaka*. "Bra hunden" (f) *säger Anders*. "Du har lärt snabbt" (g) *fortsätter Oscar* med ett leende ansikte. (h) *I sista bilden förändrar en rolig stämning* plötsligt. En okänd man kommer till ett sällskap och han är verklig arg. "En hund har stal min dyra sko!" (i) *ropar han*. Anders leer med en hand framför sin mun men Oscar ser sorg ut. "Vi är väldigt ledsen" (j) *säger han* och ger den bruna skon tillbaka till mannen. "Var hund är ännu så ung (m) *att han inte förstått* (n) *att den här skon inte var* den som jag kastade. "Allt är fint" (k) *säger mannen* och (l) *nu är han inte mera arg* på pojkarna och Pepi.

6 Lopuksi

Useimpien kielioppikurssille osallistuneiden yliopisto-opiskelijoiden kyky korjata sanajärjestysvirheitä, perustella korjauksia ja käyttää oikeaa sanajärjestystä vapaassa tuotoksessa kehittyi kurssin aikana. Tulos osoittaa, että eksplisiittisellä kieliopin opetuksella on positiivinen vaikutus kieliopillisten sääntöjen oppimiseen ja soveltamiseen jopa kahdeksassa viikossa. Kaikkien osallistujien suoritus ei kuitenkaan parantunut, mikä voi johtua useista eri syistä. Tiedämme, että kaikki kielen oppijat eivät esimerkiksi pysty hyödyntämään teoreettista kieliopillista informaatiota.

Opiskelijoiden deklaratiivinen kieliopillinen tieto kehittyi enemmän kuin kyky korjata virheitä, joka hallittiin paremmin jo kurssin alussa. Oletan tässä artikkelissa, että moni osallistujista käytti proseduraalista (implisiittistä) taitoaan korjatessaan virheellisiä lauseita. Kun osallistuja osasi perustella korjauksen eksplisiittisellä säännöllä, käytti hän kuitenkin todennäköisesti deklaratiivista (eksplisiittistä) tietoaan (vrt. Krashenin monitori, esim. Krashen 1977). Vapaassa tuotoksessa

osallistujat ovat voineet käyttää sekä deklarativista tietoaan että proseduraalista taitoaan riippuen siitä, kuinka huolellisesti he ovat tarkastaneet kirjoitelmansa.

Eksplisiittisen kieliopin opetuksen pitkäaikaisista vaikutuksista kielen oppimiseen ei ole vielä riittävästi pitkäaikaisia tutkimuksia (Norris & Ortega 2000; Ellis 2006). Aionkin seuraavaksi tutkia, miten kieliopilliset tiedot ja taidot säilyvät kurssin osallistujilla testaamalla heidät vielä kuuden kuukauden kuluttua kurssin päättymisestä. On mielenkiintoista nähdä, onko eksplisiittisellä kieliopin opetuksella myös pidempiaikainen ja kestävä vaikutus kieliopillisen tarkkuuden kehittämiseen.

Kirjallisuus

- Anderson, J. R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- DeKeyser, R. 1995. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 379–410.
- DeKeyser, R. 2003. Implicit and Explicit Learning. Teoksessa: C. Doughty & M. Long (toim.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 313–348.
- DeKeyser, R. 2006. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning practicing second language grammar. Teoksessa: C. Doughty & J. Williams (toim.): *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. 7. painos. New York: Cambridge University Press, 42–63.
- Doughty, C. & J. Williams 2006. Issues and terminology. Teoksessa: C. Doughty & J. Williams (toim.): *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. 7. painos. New York: Cambridge University Press, 1–11.
- Ellis, R. 2006. Current Issues in Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *Tesol Quarterly* 40, 83–107.
- Elsinen, R. & T. Juurakko-Paavola 2006. *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Grönroos, M. 2004. *Johdatus tilastotieteeseen – Kuvailu, mallit ja päättely*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

- Hannonen, U., J. Helvelahti & A. Hyttinen 2003. *Ingen panik!* Helsinki: Werner Söderström Ab.
- Hildén, A. 2009. Yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen taitotaso. Kielikeskusten johtajien neuvoston selvitys Suomen yliopistojen rehtorien neuvostolle. URL: http://www.vy.fi/data/files/vkk/Ruotsin_taito-selvitys_yliopisto_2009.pdf [luettu 1.4.2009].
- Hultman, T. G. 2003. *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Keski-Raasakka, K. 1998. *Svensk ordföljd i finskt perspektiv. Beskrivningen av svenskans ordföljd särskilt i skolgrammatikor för finska elever 1884–1997*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Krashen, S. 1977. The monitor model of adult second language performance. Teoksessa: M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (toim.): *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents, 152–161.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- Macaro, E. & L. Masterman 2006. Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research* 10, 297–327.
- Mitchell, R. & F. Myles 2004. *Second Language Learning Theories*. 2. painos. London: Hodder Arnold.
- Norris, J. M. & L. Ortega 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50, 417–528.

Kielen oppiminen virtuaalisissa oppimisympäristöissä

Moodle-oppimisalusta vieraan kielen opetuksessa

Hannele Guérin & Tiina-Leena Salo

1 Johdanto

Innostuimme verkko-opetuksen tarjoamista mahdollisuuksista kielenopetuksessa suoritettuumme 5 opintoviikon mittaisen Oulun yliopiston koordinoiman TieVie-koulutuksen. TieVie on vuosina 2001–2006 toiminut valtakunnallinen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön virtuaaliyliopistohanke. Halusimme oppia käyttämään uudenlaisia opetusmenetelmiä ja selvittää, mitä lisäarvoa verkko voisi tarjota perinteiselle lähiopetukselle. Tavoitteenamme oli lisäksi löytää ratkaisuja useiden kurssien suuren ryhmäkoon aiheuttamiin ongelmiin. Isossa ryhmässä opiskelijoilla on erilaisia tarpeita ja taso yleensä vaihtelee. Etsimme myös uusia keinoja opintojen joustavuuden ja itseohjautuvuuden lisäämiseksi. Ohjattua itseopiskelua alettiin järjestää ennen kaikkea opiskelijoiden pyynnöstä, koska heillä oli vaikeuksia osallistua kontaktiopetukseen etenkin muiden päälekkäisten opintojen takia. Meillä oli myös toive verkostoitua muiden verkko-opetuksesta kiinnostuneiden opettajien ja yhteistyökumppaneiden kanssa.

Tässä artikkelissa käsittelemme ensin verkko-opetusta vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa. Sen jälkeen luvussa 3 ranskan lehtori Hannele Guérin tarkastelee verkkotyöskentelyä osana ranskan kursseja. Luvussa 4 espanjan lehtori Tiina-Leena Salo käsittelee verkkotyöskentelyä espanjan ohjatussa itseopiskelussa.

2 Verkon käyttö vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessä

Kielenopetuksessa on viime aikoina painotettu muun muassa laadun parantamista ja opetuksen yksilöllistämistä sekä valinnaisuuden lisäämistä (Kantelinen 2000: 95). Huolellinen verkko-opiskelun suunnittelu ja tarkoituksenmukainen työskentely verkossa voivat auttaa saavuttamaan näitä tavoitteita. Nykyisen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tiedon rakentamisen prosessi, jossa oppijalla on aktiivinen rooli ja oppiminen perustuu hänen kognitiiviseen toimintaansa. Oppijan omat tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ohjaavat sitä, mitä hän haluaa oppia. (Kalliala 2002: 31.) Verkkoon voidaan luoda ja koota erilaisia opiskelu- ja opetuskokonaisuuksia vastaamaan yksilöllisiä tarpeita.

Kuure ym. (2000: 216) korostavat, että kielen oppimista ja opetusta on tarkasteltava uudesta näkökulmasta, muuttuvan oppimiskulttuurin ja yhteisöllisyyttä korostavien oppimiskäsitysten pohjalta. Verkko-opiskelu voi tarjota edellytyksiä joustavaan opiskelun itseohjautuvuuteen. Esimerkiksi vuorovaikutteisilla vieraan kielen tuottamisharjoituksilla verkossa voidaan pyrkiä vapauttamaan opiskelijoita liiallisesta virheiden tekemisen pelosta. Tavoitteena on, että heidän vieraalla kielellä kirjoittamansa viestin sisältö välittyy lukijalle. Opiskelijalla on täten aktii-

vinen rooli ja hän oppii tuottaessaan yhä enemmän vierasta kieltä tarkoituksenmukaisessa kontekstissa. Verkkotyöskentelyssä pääsevät ääneen myös sellaiset opiskelijat, jotka muuten eivät aina rohkene ilmaista mielipiteitään, ja sellaiset, jotka tarvitsevat sanottavansa formulointiin enemmän aikaa. Toisaalta aivan kaikkien opiskelijoiden ja opettajien on hedelmällistä harjoitella, miten ajatukset tehdään näkyviksi kirjoittamalla. (Kuure et al. 2000: 214.)

Kielenopintojen yleistavoitteena on myös kulttuurintuntemuksen lisääminen sekä kyky osata kertoa omasta kulttuuristaan vieraalla kielellä. Verkkotyöskentely mahdollistaa kielenopiskelijoiden ja samanikäisten, kohdekieltä puhuvien opiskelijoiden kohtaamisen. Verkkokeskusteluharjoitukset opiskelijoita kiinnostavista aiheista luovat tuntityöskentelyyn aitoutta ja käytännönläheisyyttä.

Verkko-oppimisympäristö muuttaa oppimiskulttuuria siten, että opiskelijalla on yhtäältä suurempi vapaus, mutta toisaalta hän joutuu ottamaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Verkko-oppimisympäristö asettaa myös opettajat uusien haasteiden eteen. Opetuksen toteuttaminen vaatii uusien opetusmenetelmien ja pedagogiikan omaksumista, teknisiä taitoja ja myös kykyä yhdistää teknologia pedagogisiin käsityksiin. Usein tähän ei kuitenkaan välttämättä löydy aikaa tai tarjolla ei ole sopivia koulutusmahdollisuuksia. (Ala-Louko et al. 2004: 216, 220; Ilomäki: 2006). Kuten tämä artikkeli osoittaa, omakohtaiset kokemukset kuitenkin tukevat opettajaa verkkotyöskentelyn ohjaamisessa ja suunnittelussa (ks. myös Koli & Silander 2002: 83).

3 Verkkotyöskentely ranskan kursseilla

3.1 Yleistä

Ranskan opetuksessa verkossa työskennellään integroidusti varsinaisten kontaktiopetustuntien rinnalla sekä ohjatun itseopiskelun ryhmissä. Verkko-opiskelua on seuraavilla ranskan kursseilla:

- ranskan jatkokurssi II (toinen vuosi kielikeskuksessa ranskan aloittaneilla)
- ranskan jatkokurssi III (lukion lyhyen ranskan suorittaneet tai kolmatta vuotta kielikeskuksessa opiskelevat).

Eurooppalaisen viitekehyksen tasoille A2–B1 sijoittuvien kurssien yleisenä tavoitteena on vahvistaa opiskelijan peruskielitaitoa ranskan kielessä. Kontaktiopetustunneilla käytetään joko oppikirjaa ja opettajan laatimaa materiaalivihkoa (jatkokurssi II) tai opettajan kokoamaa autenttista materiaalia ja hänen laatimiaan harjoitustehtäviä (jatkokurssi III). Kursseilla pyritään painottamaan tasapuolisesti kielen kaikkia neljää osa-aluetta: puhumista ja kirjoittamista sekä kuullun ja luetun ymmärtämistä. Verkossa korostuu jatkuvasti kirjoittamisen harjoittelu, mutta verkkoa hyödynnetään myös kuullun ja luetun ymmärtämisessä. Ranskalaiset vaihto-opiskelijat vierailevat apuopettajina oppitunneilla ja toimivat tuutoreina verkkotyöskentelyn pienryhmissä. Opettajan ensimmäisenä tehtävänä verkkotyöskentelyssä on vaihto-opiskelijoiden perehdyttäminen apuopettajan

ja verkkotuutorin rooliin. Koulutusta on annettava joka vuosi erikseen, sillä vaihto-opiskelijat ovat Suomessa vain vuoden.

Verkko-oppimisalustana käytettiin ensimmäisinä vuosina Turun yliopiston opetusteknologiayksikön kehittämää WorkMatesia, joka on oppimisalustana selkeä ja helppokäyttöinen. WorkMates myös palveli erinomaisesti tuolloisia tarpeitamme. Syyslukukaudesta 2007 alkaen olemme siirtäneet materiaalin Moodle-oppimisalustalle, jonka etuina ovat monipuolisemmat toiminnot ja suurempi joustavuus. Verkko-opintojen laajennuttua oli tarpeen saada käyttöön toimintoja, joilla kurssien hallinnointi sujuisi mahdollisimman helposti ja nopeasti. Verkko-opetuksen suunnittelussa on teknisenä tukena toiminut kielikeskuksen atk-tukihenkilö, joka on myös siirtänyt materiaalin verkkoon. On ensisijaista saada jatkuvaa teknistä tukea ja apua, jotta opettaja voisi keskittyä olennaiseen eli sisällön tuottamiseen. Video- ja äänimateriaalin luomisessa ovat olleet aktiivisesti mukana ranskalaiset vaihto-opiskelijat.

Verkkomateriaaliin ja kurssilla käytettävään Moodle-oppimisalustaan tutustutaan lähiopetustunnilla tai ohjatun itseopiskelun ryhmätapaamistunnilla kielikeskuksen multimediakielistudiossa. Näin varmistetaan, että kaikki osaavat teknisesti käyttää verkkoympäristöä. Kurssin oppituntien tai itsenäisen opiskelun sisällöt ja verkossa tapahtuva työskentely tukevat toisiaan, mutta ovat samalla itsenäisiä, selvästi erottuvia ja hallittavia kokonaisuuksia. Punaisena lankana on, että verkkoon suunniteltu opiskelijan työ on kaikilta osin mielekästä ja perusteltua. Verkon tulee tuoda lisäarvoa perinteiseen kielenopiskeluun ja sopia itsenäiseen työskentelyyn.

Työskentely verkossa on jaettu oppimisaihioiksi. Oppimisaihioilla (*learning objects*) tarkoitamme tässä artikkelissa "monikäyttöisiä, pieniä, rajatun sisällön tai toiminnan kokonaisuuksia" (Ilomäki 2006). Silanderin ja Kolin (2003: 67) mukaan oppimisaihiot ovat "yksittäisiä ja kompakteja multimedia- tai hypermediapohjaisia 'oppimateriaalipalasia' ja opetusohjelmia, joita voidaan käyttää erilaisissa oppimisprosesseissa ja oppimisprosessin eri vaiheissa". Oppimisaihion tulee toimia itsenäisesti ja olla myös siirrettävissä esimerkiksi muihin sähköisiin oppimisalustoihin (Kotamäki 2008: 11). Ranskan kurssien Moodle-oppimisalustalla on ensinnäkin vuorovaikutteisia harjoituksia opiskelijoiden ja ranskalaisten vaihto-opiskelijoiden kanssa ja toisaalta video- ja äänimateriaalin pohjautuvia harjoituksia, jotka orientoivat kirjoitelman laatimiseen.

Verkkotyöskentelyn toimintaperiaatteena on joustavuus. Jokainen oppimisaihio on itsenäinen ja eri kursseille voidaan koota erilainen kokonaisuus oppimisaihioita kurssin tarpeiden mukaan. Oppimisaihioiden lisäksi kurssin Moodlealustalla on opiskelijoiden oma osio sekä oheismateriaalia kielioppitehtävineen oppituntien ja verkkotyöskentelyn tueksi (ks. kuva 1).

Aiheen kuvaus



Ranskan jatkokurssi II, kl 2009

Tervetuloa ranskan jatkokurssi II:n verkko-osuuteen!

VIKKO 7

Moodleen kirjautuminen ja vaihto-opiskelijoiden esittäytymisten lukeminen.

VIKKOT 8-9

Kuullun ymmärtäminen ja kirjoittamisen harjoittelu: **Video- ja äänimateriaalin** parissa työskentelyä.

Kaksi pakollista, kurssin suorittamiseen kuuluvaa harjoitusta, ks. tarkemmin alta AIHE 1:stä.

VIKKOT 9-14

Verkkokeskustelua pienryhmissä.

Ohjatun itseopiskelun opiskelijat, verkkokeskustelu AIHEESSA 4 alla



1 AIHE 1 Verkkomateriaali (video- ja äänitehtävät)

Tee video- ja äänitehtäviä itsellesi sopivana aikana.

Kurssin suorittamiseen kuuluvat tehtävät:

1.1. Video: Le tourisme en Bretagne

1.2. Teksti+ääni: La musique bretonne

Kurssin verkkoympäristössä harjoitellaan kirjallista tuottamista sekä tehdään kuullun ymmärtämisen harjoituksia. Verkkotyöskentely tarjoaa sinulle oppituntien rinnalla uudenlaisen, täydentävän mahdollisuuden kehittää ranskan kielen taitoja vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden ja ranskalaisten vaihto-opiskelijoiden kanssa ajan ja paikan suhteen joustavassa oppimisympäristössä.

KUVA 1. Moodle-oppimisalusta: ranskan jatkokurssi II.

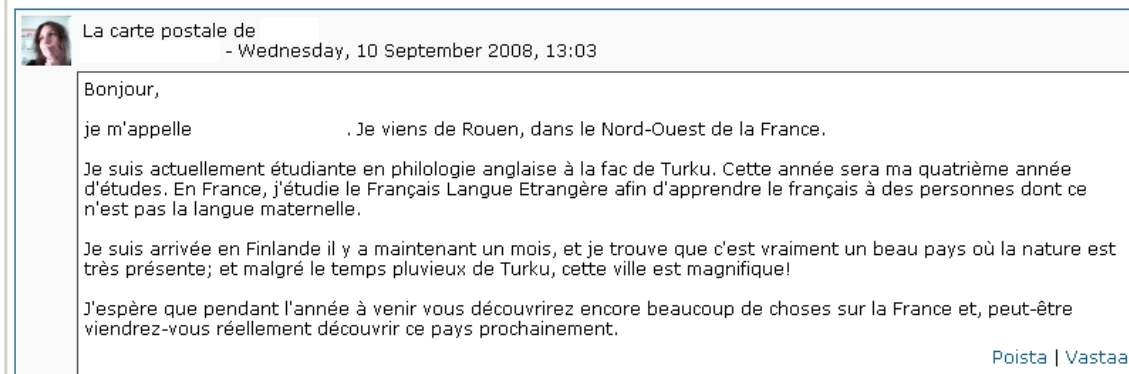
3.2 Kurssilla käytetyt oppimisaihiot

Tarkastelen seuraavassa esimerkkien avulla kurssilla käytettyjä oppimisaihiota, joita ovat aktivointitehtävät verkossa, video- ja äänimateriaalin parissa työskentely kirjoittelmineen sekä verkkokeskustelujakso.

3.2.1 Aktivointitehtävät verkossa

Opiskelijoiden motivointi verkkotyöhön kannattaa suunnitella huolellisesti, koska he työskentelevät verkossa yksin itselleen sopivana aikana. Opiskelijaryhmien työskentelyä verkossa voidaan ohjata erilaisilla aktivointimenetelmillä, jotka samalla innostavat myös yksittäistä opiskelijaa konstruoimaan omaa tietoa. Olen suunnitellut ranskan jatkokurssien verkkotyöskentelyn alkuun aktivointitehtäviä, jotka ovat mahdollisimman autenttisia, mikä on oppimisen ja kiinnostuksen säilymisen kannalta tärkeää (Koli & Silander 2002). Olen soveltanut kurssilleni TieVie-koulutuksen verkko-ohjauksen oppimateriaalista kahden aktivointimenetelmän ideaa: postikortin lähettämistä ja asiantuntijavierailua (ks. tarkemmin Verkko-ohjauksen oppimateriaali).

Opiskelijan ensimmäisenä tehtävänä on lähettää Moodle-oppimisalustalle postikortti itsestään ja lukea muiden lähettämiä postikortteja. Postikortissa opiskelija esittäytyy ja kertoo itsestään ranskaksi. Opettajan ja ranskalaisten tuutoreiden postikortit ovat jo valmiiksi verkossa (ks. kuva 2). Tavoitteena on tutustua toisiin jatkokurssin opiskelijoihin, ranskalaisiin tuutoreihin ja opettajaan sekä kerrata ranskaksi esittäytymiseen ja opiskeluun liittyviä ilmaisuja. Lisäksi harjoitus tuo oppimisalustan tutuksi opiskelijalle. Postikortin kirjoittamista koskevia sanontoja käydään läpi kontaktiopetustunnilla, ja postikorttinsa voi tarkistuttaa tuutorilla ennen sen lähettämistä.



KUVA 2. Moodle-oppimisalusta: ranskalaisen vaihto-opiskelijan postikortti.

Toisena aktivointitehtävänä on, että opiskelijat esittävät kysymyksiä postikorttien pohjalta vastikään Suomeen saapuneille ranskalaisille tuutoreilleen. Näin tutustutaan vuorovaikutteiseen verkkotyöskentelyyn ja saadaan kulttuuritietoa vaikkapa ranskalaisten ensivaikutelmista Suomesta. Kaikki verkossa työskentelevät tuutorit vierailevat myös oppitunneilla, joten kenenkään ei tarvitse myöhemmin työskennellä tuntemattoman ihmisen kanssa.

3.2.2 Video- ja äänimateriaalin parissa työskentely sekä kirjoitelman laatiminen

Aktivointitehtävien jälkeen opiskelijoiden on tarkoitus työskennellä Moodle-oppimisalustalla olevan video- ja äänimateriaalin parissa (ks. kuva 3). Lyhyet, alle minuutin pituiset harjoitukset ovat ranskalaisten vaihto-opiskelijoiden käsi-kirjoittamia ja esittämiä. Materiaali on videoitu tai nauhoitettu kielikeskuksemme tiloissa. Kielikeskuksen atk-tukihenkilö on vastannut materiaalin editoinnista sekä tehtävien teknisestä toteutuksesta verkossa.




3 Verkkomateriaali (video- ja äänitehtävät) □

2. periodi




Tee itsellesi sopivana aikana video- ja äänitehtäviä. **2. periodin kurssisuoritukseen** kuuluu seuraavan 4 kuullunymmärtämistehtävän palautus opettajalle Moodleen
 Palauta videot tehtävät ”**Amélie Poulain**” ja ”**La bande dessinée**” Moodleen **viimeistään ke 19.11.** ”**La fête de la musique**” ja ”**Le problème des algues**” palautus Moodleen **viimeistään pe 12.12 huom. pidennetty aika..**

- 1.1 Video: Amélie Poulain
- 3.1 Video: La bande dessinée
- 4.1 Video: La fête de la musique
- 5.3 Teksti+ääni: Le problème des algues




1. Elokuva (Le cinéma)

-  1.1 Video: **Le fabuleux destin d'Amélie Poulain - opettajalle palautettava tehtävä**
-  1.1 Video: **Le fabuleux destin d'Amélie Poulain**
-  1.2 Teksti + ääni: **La Grande Vadrouille**




2. Ranskan alueet (Les régions de France)

-  2.1 Video: **La Normandie**
-  2.2 Teksti + ääni: **L'art de vivre en Normandie**
-  2.3 Teksti + ääni: **A la découverte de la Capitale des Gaules... (Lyon)**





3. Sarjakuva (La bande dessinée)

-  3.1 Video: **La bande dessinée - opettajalle palautettava tehtävä**
-  3.1 Video: **La bande dessinée**
-  3.2 Teksti + ääni: **Astérix et Obélix**




4. Juhlat ja tapahtumat (Les fêtes et événements)

-  4.1 Video: **La fête de la musique - opettajalle palautettava tehtävä**
-  4.1 Video: **La fête de la musique**
-  4.2 Teksti + ääni: **La fête du cinéma**

5. Ranskan yhteiskunta (La société française)

-  5.1 Video: **Le problème des banlieues**
-  5.2 Video: **L'environnement**
-  5.3 Teksti + ääni: **Le problème des algues - opettajalle palautettava tehtävä**
-  5.3 Teksti + ääni: **Le problème des algues**

6. Harrastukset (Les loisirs)

-  6.1 Video: **Le ski de piste (1ère partie)**
-  6.2 Video: **Le ski de piste (2ème partie)**
-  6.3 Teksti + ääni: **Le Tour de France**

KUVA 3. Moodle-oppimisolusta: verkkomateriaalia.

Harjoitusten tavoitteena on yhtäältä lisätä kulttuuritietoutta ranskalaisista ja Ranskasta opiskelijalähtöisesti. Toisaalta tarkoituksena on harjoitella kuullun ymmärtämistä omassa tahdissa ja itselle sopivana aikana. Lisäksi harjoitukset tukevat kirjoittelun laatimista, jos se on kurssin ohjelmassa seuraavana tehtävänä. Videonauhat selkeyttävät kuuntelua. Materiaalia voi pitää sisällöltään motivoivampana, kun sen laatimiseen ovat osallistuneet toiset samanikäiset opiskelijat. Opiskelijapalautteissa kerrotaan esimerkiksi, että "oli mukavaa, kun oikeat ranskalaiset nuoret puhuivat kuullunymmärtämistehtävissä" tai että "aiheet olivat helposti lähestyttäviä ja mielenkiintoisia". Onnistuneimmat ja eniten opiskelijoilta kiitosta saaneet esitykset sisälsivät myös vaihto-opiskelijoiden omia mielipiteitä, kiinnostuksen kohteita ja persoonallisuutta. Olen ottanut tämän huomioon, kun olen ohjannut vaihto-opiskelijoita uusien käsikirjoitusten ideoinnissa.

Esitykset on koottu aihekokonaisuuksiksi, joita ovat Ranskan alueet, yhteiskunta, juhlat ja tapahtumat, elokuva ja harrastukset. Aihekokonaisuuksien yhteydessä voi olla linkkejä muihin samaa aihetta käsitteleviin ranskalaisiin www-sivuihin. Video- ja äänimateriaaliin liittyvät tehtävätyypit ovat opettajan laatimia avoimia vastauksia sisältökysymyksiin, monivalintatehtäviä sekä täydennystehtäviä. Materiaalia on tarkoitus täydentää ja monipuolistaa vähitellen resurssien sallimissa puitteissa. Moodle mahdollistaa tehtävien helpon palautuksen opettajalle. Niinpä materiaalia on muokattu siten, että osaan tehtävistä ei saa vastaus-ta suoraan vaan opiskelija lähettää tehtävän Moodleen opettajan korjattavaksi.

Verkkotyöskentelyn seuraavassa vaiheessa opiskelija laatii kirjoitelman, jos sellainen kuuluu kurssin verkko-opiskeluosioon. Kirjoitelmien aiheet pyrkivät käsittelemään video- ja äänimateriaalin aihekokonaisuuksia siten, että materiaalin parissa työskentely tukee aineen kirjoittamista. Aikataulun mukaan opiskelija tutustuu ensin verkkomateriaalin häntä kiinnostaviin osiin ja ryhtyy sen jälkeen laatimaan kirjoitelmaa. Tässä tilanteessa kirjoittamisen harjoittelussa käytetään vertaisarviointia: ranskalaiset tuutorit osallistuvat kirjoitelmien tarkistamiseen ja korjaamisessa käytetyt kriteerit käydään etukäteen läpi heidän kanssaan. Huomiota kiinnitetään tekstin rakenteen ja sanaston ymmärrettävyyteen sekä myös oikeaan tyyliin. Opettaja valvoo ja tarkistaa aineiden korjauksen sekä huolehtii, että työskentely pysyy aikataulussa.


Kirjoitelma tehdään prosessinomaisena siten, että opiskelija saa palautteena ensin pelkät korjausehdotukset. Kurssilla laadittavat kirjoitelmat ovat arkielämän tekstejä, joita samanikäinen yliopistossa opiskeleva syntyperäinen kielenpuhujasta pystyy mainiosti korjaamaan ja kommentoimaan. Mielestäni vertaisarviointi tuo oman positiivisen lisänsä ranskan opiskeluun. Tämä käsitys vahvistuu opiskelijapalautteita lukiessa:

Eriyksen hyväksi koin aineen prosessinomaisen kirjoittamisen, jossa vaihtureilla oli merkittävä rooli aineiden lukijoina ja kommentoijina. Oli todella kehittävää saada ranskaa äidinkielenään puhuvan ihmisen mielipide omasta aineesta ja vieläpä niin, että oli itse vastuussa virheiden korjaamisesta vaihturien antaessa vain vinkkejä korjausehdotuksiksi.

3.2.3 Verkkokeskustelujakso

Keskustelujakso on kurssillani sijoittunut yleensä viimeiseksi työskentelymuodoksi verkossa (ks. kuva 4). Toisin kuin kirjoitelmassa, verkkokeskustelussa tavoite on rohkaista opiskelijoita kirjoittamaan ranskaa murehtimatta liikaa virheitä. Keskustelua käydään ranskalaisten tuutoreiden johdolla pienryhmissä, joissa jokaisessa on viidestä seitsemään opiskelijaa. Verkkokeskustelulla on tarkka aikataulu, ja se jäsentyy esimerkiksi seuraavasti: Jokainen ranskalainen tuutori laatii alustuksen keskustelulle. Tuutoreiden alustusten aiheina on ollut esimerkiksi matkustaminen, musiikki, elokuvat, työ opintojen ohella sekä ranskalainen ja suomalainen ruoka tai tapakulttuuri. Edistyneempien opiskelijoiden kanssa on myös käsitelty Euroopan unionia ja ajankohtaisia yhteiskunnallisia teemoja. Tämän jälkeen opettajan ja tuutoreiden yhteisessä tapaamisessa sovi-taan etukäteen alustusten teemoista. Opettaja tarkistaa alustukset, ennen kuin tuutorit lähettävät ne keskustelualustalle. Opiskelija kirjoittaa aiheesta omia aja-

tuksiaan ja tämän jälkeen kommentoi muiden tuotoksia verkossa olevien ohjeiden mukaisesti. Lopuksi tuutori antaa palautetta keskustelusta ja päättää sen.



"Model United Nations" à Maastricht
- Tuesday, 3 February 2009, 16:17

Bonjour tout le monde !

L'année dernière, en mars, j'ai participé à un « Model United Nations » à Maastricht, aux Pays-Bas. Cet événement est une conférence qui réunit des étudiants du monde entier. Cette conférence a pour but de simuler le fonctionnement des Nations-Unies (XonU= Organisation des Nations Unies). Chaque étudiant doit choisir de représenter un pays dans l'un des Conseils de l'ONU. Moi, j'avais choisi de représenter l'Afrique du Sud au Conseil des Droits de l'Homme. C'était une expérience très intéressante. J'ai dû faire beaucoup de recherches et préparer des arguments pour défendre la position de l'Afrique du Sud par rapport aux autres pays. La conférence prend la forme d'un débat entre les délégués (= les représentants) de chaque pays. Il faut s'exprimer en anglais, ce qui a été un très bon exercice pour moi.

J'aime beaucoup rencontrer des gens qui viennent de pays différents. J'ai pu parler avec des étudiants venant de toute l'Europe et même d'Afrique ! J'ai aussi pu visiter une nouvelle ville : Maastricht, qui est une très belle ville.


J'ai entendu dire qu'il existait ce genre de conférence en Suède et même à Helsinki, y avez-vous déjà participé ?

Cela vous plairait-il de faire des recherches précise sur un autre pays et de défendre son point de vue devant d'autres étudiants ?

A quels genres d'évènements aimez-vous participer d'habitude ?

[Poista](#) | [Vastaa](#)

Arvio...




Vast: "Model United Nations" à Maastricht
- Tuesday, 10 March 2009, 09:47

Salut,

En janvier j'ai été en Inde et dans l'Old Goa je suis allée au safari crocodile avec mon copain. C'était une expérience magnifique! Nous avons voyagé en bateau et nous avons vu de très gros crocodiles : le plus gros faisait plus de cinq mètres. La nature indienne est très belle mais la rivière était polluée. Pourtant, il y avait plein d'oiseaux dans la zone: les grues, les aigles et plusieurs autres.

J'aime voyager et l'Inde est un pays diversifié et intéressant. Je voudrais y aller de nouveau!

[Näytä aiempi](#) | [Jaa](#) | [Poista](#) | [Vastaa](#)



Vast: "Model United Nations" à Maastricht
- Tuesday, 10 March 2009, 09:48

Bonjour,

L'été dernier j'ai participé à une fête d'un genre à laquelle je n'avais jamais participé auparavant. C'est-à-dire, je suis allée à un mariage pour la première fois de ma vie. En question était le mariage du frère aîné de mon petit ami. C'était une très belle occasion avec beaucoup d'invités. On peut dire que c'était un mariage de soldat parce que le fiancé étudie dans l'école des cadets. C'est pourquoi une vingtaine de cadets avec leur uniformes et épées ont assisté à la célébration. L'ambiance de la fête était festive et relâchée. Le programme comprenait du manger et du boire, de la musique, de la danse et des traditions cérémonielles de cadets.

[Näytä aiempi](#) | [Jaa](#) | [Poista](#) | [Vastaa](#)

KUVA 4. Moodle-oppimisolusta: verkkokeskustelua.

Verkkokeskustelujakson järjestäminen on opettajalle haasteellista. Esimerkiksi opiskelijoiden erilainen taso saman ryhmän sisällä aiheuttaa erilaisia toiveita. Jotkut tarvitsevat hyvin ohjatun rungon keskustelulle, kun taas enemmän ranskaa osaavat haluaisivat vapaampaa keskustelua. Arat opiskelijat puolestaan tarvitsevat kannustusta. Keskustelussa päämääränä on viestin perille saaminen. Lisäksi haasteena on saada kaikki opiskelijat mukaan sovitun aikataulun puitteissa. Moodlen toiminto, joka mahdollistaa "uutiset"-viestien automaattisen välittämisen kaikille opiskelijoille, tukee keskustelun ohjaamista. Opettajan rooli verkkokeskustelun aikana on toimia aktivoijana, opastajana ja rohkaisijana.

Verkkokeskustelu tuo kielenoppijalle uudenlaisen ulottuvuuden vieraalla kielellä kommunikoinnin ja kirjoittamisen harjoitteluun. Syntyperäisten samanikäisten kielenpuhujien mukanaolo tekee puolestaan keskustelusta aidomman ja kiinnostavamman. Tämä tulee esille systemaattisesti opiskelijapalautteissa. Opiskelijat arvostavat esimerkiksi käytännönläheisyyttä, joka syntyy siitä, että vaihtoopiskelijoiden ja kurssilaisten tuottamat tekstit ovat samanikäisten käyttämää arkikieltä.

Kalliala (2002: 80–82) korostaa monien muiden tavoin, että kommunikointi verkossa ei pyri korvaamaan perinteistä luokkatilannetta, vaan tuo siihen mainion lisän ja laajennuksen antaen näin mahdollisuuden erilaisille oppijoille. Ei-reaaliaikainen keskustelu täydentää kurssin kontaktiopetustuntien keskusteluharjoituksia, joissa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja roolien sekä äänenpainojen, ilmeiden ja eleiden merkitys korostuu. Eräs opiskelija toteaa oppimispäiväkirjassaan:

Puhetilanteissa on vaikeampi tuoda esille omat mielipiteensä, sillä reaaliaikainen puhetilanne on "elävä" eikä siinä ole aikaa jäädä pitkäksi aikaa miettimään omia puheenvuorojaan. Koen, että ulosantini on parempi kirjoittaessani ranskaa kuin puhuessani sitä, tai ainakin kirjoittaminen ns. vaativammista aiheista (politiikka, yhteiskunta, kulttuuri...) on kirjallisesti huomattavasti helpompaa. Siksi verkkokeskustelu tarjosi todella hyvän tilaisuuden ilmaista itseään kirjallisesti ja käytännön puhetilanteisiin verrattuna itsellä oli kauemmin aikaa miettiä vastauksiaan ja lauserakenteita, vaikka muuten keskustelu sujuikin suhteellisen spontaanisti.

Ei-reaaliaikaisessa kommunikoinnissa on enemmän aikaa miettiä ja hioa ilmaisuja. Kaikki ehtivät tuoda esille mielipiteensä, ja keskustelufoorumi antaa mahdollisuuden siihen, että muita hiljaisemmatkin tai enemmän aikaa tarvitsevat opiskelijat pystyvät osallistumaan yhteiseen keskusteluun. Kommunikointi luokkatilanteessa ja verkon keskustelupalstalla ovat molemmat vuorovaikutusta ja kehittävätkin myös keskustelutaitoa.

3.3 Verko-opiskelun arviointi

Tenhula tuo esille TieVie-koulutuksen verkkosivuilla mielenkiintoisia näkökohtia siitä, miten opetuksen ja oppimisen arvioinnissa painopistealueet ovat muuttaneet. Painopiste on yhtäältä siirtymässä ulkoisesta arvioinnista itsearviointiin ja toisaalta tuotoksen arvioinnista oppimisprosessin arviointiin. Verkkotyöskentely mahdollistaa erinomaisesti näiden uudenlaisten arviointitapojen käytön. Verkossa työskentelyprosessia voidaan seurata ja työskentelystä jää jälkiä tiedostoihin. Karjalainen (2001) viittaa sisältyvän arvioinnin käsitteeseen, jossa arvioinnin kohteena on oman toiminnan jatkuva prosessi. Uudessa toimintaympäristössä on helpompi ottaa käyttöön myös aivan uusia tapoja suorittaa arviointia. Vertaisarviointi tarkkoine kriteereineen on sopinut hyvin ranskan jatkokurssien verkkotyöskentelyn yhdeksi arviointimuodoksi. Verko-osion hyväksytyyn suorittamiseen kuuluu niin ikään palautteen antaminen verkossa olevasta opiskelumateriaalista, tehtävistä sekä verkkotyöskentelystä. Näin saadaan arvokasta tietoa verkko-opiskeluosuuden kehittämiseksi.

4 Espanjan kielen ohjattu itseopiskelu

4.1 Kurssien sisältö

Espanjan kielessä voi suorittaa itseopiskeluna alkeiskurssi I:n, II:n, jatkokurssi I:n, II:n sekä integroidusti jatkokurssit III ja IV. Kursseilla käytetään perinteistä oppikirjaa sekä Moodle-oppimisalustaa. Opiskelijat tapaavat opettajan kurssin aikana kolme kertaa, ensin kaikki yhdessä ja sitten pienryhmissä. Ensimmäisessä tapaamisessa tutustutaan sekä asetetaan kurssin tavoitteet. Lisäksi opettaja antaa käytännön ohjeita ja opettaa tarvittaessa Moodlen käyttöä. Muiden tapaamisten aikana keskitytään yleensä vaikeimpiin kielioppiasioihin sekä keskusteluun, joka opiskelun itsenäisen luonteen vuoksi voi muuten jäädä heikoimmaksi kielen oppimisen osa-alueeksi.

Opiskelijat tapaavat 2–3 kertaa espanjaa äidinkielenään puhuvan tuutoriopiskelijan, jonka kanssa he keskustelevat espanjaksi. Nämä keskustelutilanteet ovat osoittautuneet opiskelijoiden mielestä sekä tärkeiksi että motivoiviksi, sillä kontakti äidinkielenään espanjaa puhuvaan henkilöön auttaa paljon sekä kuullun ymmärtämisessä että puhumaan oppimisessa. Lisäksi opiskelijat saavat itsevarmuutta esiintymiseen vieraalla kielellä. Kurssin arviointi koostuu verkossa tehtyjen tehtävien, opettajatapaamisten ja opiskelijatuutoritapaamisten lisäksi kurssin lopussa pidettävästä tentistä. Ensimmäisenä vuonna kurssin suorittamiseen kuului myös oppimispäiväkirja, mutta luovuin siitä, koska kurssin työmäärä opiskelijalle tuli liian raskaaksi.

4.2 Moodlen käyttö itseopiskelukursseilla

Espanjan ohjatussa itseopiskelussa Moodle-oppimisalustaa käytetään lähinnä ohjattujen itseopiskelukurssien hallinnointiin, erilaisten tehtävien antoon ja niiden arkistointiin, keskusteluun sekä yleiseen tiedottamiseen. Moodlesta opiskelija löytää myös kurssinsa etenemisaikataulun. Itseopiskelun ollessa kyseessä on erityisen tärkeää, että on olemassa runko, jota opiskelija voi seurata joko viikoittain, joka toinen viikko tai kuukausittain. Näin hänen opiskelurytminsä säilyy paremmin ja hänen on helpompi sitoutua opiskeluun. Aikataulutuksella ohjataan mm. oppikirjan opiskelutahtia kappaleittain, aineitten kirjoitusta sekä kirjallisia keskusteluja Moodlella. Silanderin ja Kolin (2003: 45) mukaan oppimistehtävät verkossa jäsentävät oppimista kuten opettajan oppitunnilla antamat tehtävät. Verkko-oppijan on tietenkin itse otettava vastuu siitä, että hän palaa aina uudelleen verkkomateriaalin ääreen (Kalliala 2002: 37). Moodlella opettajan on mahdollista seurata opiskelijan aktiivisuutta, verkkosivuilla käyntien määrää ja ajankohtia. Jos tarvetta ilmenee, hän voi keskustella yksittäisten opiskelijoiden kanssa mahdollisista vaikeuksista.

Moodlen kautta opiskelijat pääsevät käsiksi aikataululistoihin, jolle he voivat ilmoittautua keskustelemaan äidinkielenään espanjaa puhuvan vaihtoopiskelijatuutorin kanssa. Opiskelijat löytävät samasta paikasta ohjeet keskusteluihin valmistautumiseen.

Moodleen on koottu ohjeet aineitten kirjoittamiseen ja opiskelijat palauttavat aineensa suoraan Moodle-alustalle. Opettaja tekee niihin tarvittavat merkinnät ja myös palauttaa ne Moodlessa. Tämä helpottaa prosessikirjoittamisen käytännön aspektia, sillä opettajan kommenttien avulla opiskelijan on helppo korjata tekstiään ja lähettää se uudelleen. Vain opettaja ja ao. opiskelija näkevät nämä tehtävät.

Kurssin suorittamiseen kuuluvat myös nettikeskustelut pienryhmissä. Olen jakanut opiskelijat 3–4 hengen ryhmiin ja valinnut jokaiselle ryhmälle keskustelun aloittajan, joka vaihtuu kurssin edetessä. Tästä on etuna se, että jokainen ryhmän jäsen voi valita mieleisensä aiheen. Aiheita ovat olleet muun muassa omat harrastukset ja opiskelu, espanjalaiset elokuvat ja televisio-ohjelmat, urheilu, matkat espanjankieliseen maailmaan sekä kulttuuriset stereotypit. Tarkoituksena on kannustaa opiskelijoita käyttämään kieltä, joten kirjoituksia ja kommentteja ei korjata, ellei opiskelija sitä erikseen pyydä. Opettaja seuraa keskustelua yleisluonteisesti. Tämän lisäksi olen myös luonut jokaisen kurssin alueelle Moodleen palstan, jossa opiskelijat voivat kysyä mitä tahansa kurssiin, oppimiseen tai esimerkiksi kulttuuriin liittyvää. Opettajan tai toisen opiskelijan vastaus menee kaikille kurssin osanottajille. Täten kaikki voivat hyötyä kysymyksistä ja vastauksista. Lisäksi näin säästyy sekä aikaa että vaivaa. Itseopiskelu on luonteeltaan erittäin yksinäistä, ja keskustelujen avulla saadaan tärkeä kontakti muihin opiskelijoihin. Kalliala (2002: 39) toteaa, että yhteistyökykyä tarvitaan kaikilla elämän osa-alueilla, joten se on tärkeää myös kaikenlaisessa opiskelussa.

Koska kursseilla käytetään oppi- ja harjoituskirjaa, Moodleen ei toistaiseksi ole ollut tarvetta tehdä kovin paljon erillisiä harjoituksia. Sanakertauksia on kahdenlaisia: Hot Potatoes -tyyppisiä ja Moodlen omaan tietokantaan suunniteltuja tehtäviä. Sisällöltään nämä eivät poikkea paljon toisistaan, vain tekotapa on hieman erilainen. Opiskelija voi yrittää sanakoetta joko yhden tai useamman kerran; määrä riippuu opettajan Moodleen tekemistä asetuksista. Moodleen omiin tehtäviin saa myös lisättyä mukaan arvosanan, jos haluaa. Lisäksi kurssien alueilla on linkkejä Power Point- ja Word-dokumentteihin, joista opiskelijat saavat lisätietoa esim. kielioppiin tai sanastoon liittyvissä asioissa. Moodleen on helppo lisätä kaikki tarpeellinen uusi ja ajankohtainen materiaali, josta opiskelijoille voi olla hyötyä, esimerkiksi tietoa espanjankielisestä maailmasta tai netistä löytyviä linkkejä. Opiskelijat voivat myös itse tuottaa materiaalia kurssialueelle.

5 Lopuksi

Moodle-oppimisalustan käyttö espanjan ja ranskan itseopiskelukursseilla on tuonut lisäarvoa ja tukea kurssien muiden osioiden suorittamiselle. Ranskan kursseilla toteutettu verkko-opiskelu Moodlessa osana kontaktiopetusta on monipuolistanut ja rikastuttanut kielen opiskelua. Kasvokkain tapahtuvan opiskelun yhdistäminen verkko-opiskeluun tukee eri tavoilla oppivia kielenopiskelijoita.

Itseopiskelukurssin suorittaminen on usein vaativampaa kuin kontaktiopetuskurssille osallistuminen, koska opiskelija joutuu ohjaamaan itsenäisemmin omaa työskentelyään. Opiskelija keskeyttää itseopiskelukurssin todennäköisemmin, jos hän ei saa tarpeeksi tukea. Muiden opiskelijoiden ja opettajan läs-

näolo verkossa kuitenkin lisää vuorovaikutusta sekä kannustaa pysymään aika-
taulussa. Kokemus on lisäksi osoittanut, että kurssin keskeyttäneiden määrä on
pienempi niillä kontaktiopetuskursseilla, joilla työskennellään myös verkossa.

Moodlen etuna sekä opiskelijan että ohjaajan kannalta on esimerkiksi se, että
opiskelija voi tarkistaa ohjeet aina samasta paikasta. Näin opettajan ei tarvitse
selittää asiaa uudelleen sähköpostitse tai vastaanotolla, ja hän välttyy kopi-
oimasta suuria määriä papereita. Kurssin päätyttyä tarvittavat materiaalit voi-
daan säilyttää Moodlella, muokata ja siirtää seuraavana lukuvuonna uuden
ryhmän käyttöön. Opiskelijapalautteista käy ilmi, että kursseilla on päästy alku-
peräiseen tavoitteeseen: verkko-opiskelu on tuonut runsaasti lisäarvoa kielen-
opiskelulle. Opiskelijat ovat olleet pääsääntöisesti erittäin tyytyväisiä ohjattuun
itseopiskeluun ja Moodlen käyttöön sen osana. Jotkut opiskelijat pitävät Mood-
lea erittäin keskeisenä ja tärkeänä osana itseopiskelukurssia, ja toisten mielestä
se on hyvä lisä. Opiskelijat ovat arvioineet Moodlea muun muassa seuraavasti:

Minulle tämä itseopiskelu sopii erittäin hyvin.

Moodle on ollut hyvä ja helppokäyttöinen alusta. Vähän vähemmänkin tietokoneen
käyttöön tottuneelle ihan helppo.

Joskus Moodle takkuili pahan kerran, ja hermot meinasi mennä.

Tämä on ollut hyvänä tukena ja potkuna opiskelulle. Pidin erityisesti siitä, että kaik-
ki tieto löytyi helposti samasta paikasta.

Verkkokeskustelut olivat Moodlen parasta antia.

Kontaktiopetukseen integroituna verkkotyöskentely on ennen kaikkea mahdol-
listanut uudenlaisen vuorovaikutuksen perinteisen tuntityöskentelyn rinnalla.
Kirjoittamisen taitoja saadaan harjoiteltua monipuolisesti, ja opiskelijat rohkais-
tavat aktiiviseen kielenkäyttöön. Verkko sopii erinomaisesti myös kuullun ym-
märtämisen harjoitteluun. Kuvanauhat tehostavat kuuntelua ja selkeyttävät sen
ymmärtämistä. Opiskelijoilla on tosin jonkin verran ongelmia erityisesti kotiko-
neiden käytössä. Ryhmien suuri koko taas tuottaa verkossakin opettajalle lisä-
työtä, mutta toisaalta verkko on mainio keino eriyttää opiskelua isossa ryhmäs-
sä. Omia haasteita opettajalle tuo myös verkkomateriaalin ajankohtaisuuden
vaatimus.

Turun yliopiston kielikeskus on kannustanut ja tukenut meitä kehittämään verk-
kopohjaista opetusta ja tarjonnut meille mahdollisuuden edistää opetustamme
erilaisten kurssien ja koulutusten avulla. Myös teknisen tuen saatavuus on ollut
ensisijaisen tärkeää. Verkko-opiskelu on vakiintunut nykyisellään pysyväksi
osaksi espanjan ja ranskan jatkokursseja. Se ei ole vienyt mitään pois perintei-
seltä opetukselta vaan on sen sijaan tuonut kielenopiskeluun monipuolisuutta,
virikkeellisyttä ja vaihtelevuutta.

Kirjallisuus

- Ala-Louko, R., E. Johnson & M. Scheinin 2004. Kieltenopettajat ammattikorkeakoulun verkko-opetusta rakentamassa. Teoksessa P. Muikku-Werner & H. Stotesbury (toim.): *Minä ja kielitiede – soveltajan arki*. AfinLAn vuosikirja 2004. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 62. Jyväskylä, 209–225.
- Ilomäki, L. 2006. *Oppimisaihiot opetustilanteissa*. Psykologian laitos, Helsingin yliopisto. Turku, 5.5.2006. Saatavilla: www.tkukoulu.fi/teema/2006/liisa-ilomaki-5-5-2006-turku-aihiot.ppt. [luettu 10.4.2009].
- Kuure, L., M. Saarenkunnas & P. Taalas 2000. Verkkovälitteisen tapauskeskustelun mahdollisuuksia kielenopetuksessa ja opettajankoulutuksessa. Teoksessa: P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.): *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 207–221.
- Kalliala, E. 2002. *Verkko-opettamisen käsikirja*. Jyväskylä: Finn Lectura.
- Kantelinen, R. 2000. Kieliopinnot ja kielenopettajan työ ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa: P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.): *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 95–107.
- Karjalainen, A. *Arvioinnin käsitteestä*. TieVie-koulutuksen www-sivusto URL: http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/artikkelit/arvioinninkasite.htm. [luettu 14.1.2009].
- Karjalainen, A. 2001. *Tentin teoria*. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Koli, H. 2008. *Verkko-ohjauksen käsikirja*. Jyväskylä: Finn Lectura.
- Koli, H. & P. Silander 2002. *Verkko-oppiminen. Oppimisprosessiin suunnittelu ja ohjaus*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Nurmi, S. & T. Jaakkola 2008. Auttavatko oppimisaihiot oppimaan? Teoksessa Ilomäki, L. (toim.): *Sähköä opetukseen! Digitaaliset oppimateriaalit osana oppimisympäristöä*. Vammala: Opetushallitus, 8–15.
- Silander, P. & H. Koli 2003. *Verkko-opetuksen työkalupakki*. Saarijärvi: Finn Lectura.
- Tenhula, T. *Arviointitapa vaikuttaa opiskelutyyliin*. TieVie-koulutuksen www-sivusto. URL: http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/artikkelit/paakirjoitus.htm. [luettu 15.12.2008].
- Verkko-ohjauksen oppimateriaali*. TieVie-koulutuksen WWW-sivusto. URL: <http://tievie oulu.fi/> [luettu 2.12.2005].

Second Life: Uusia mahdollisuuksia kielten oppimiseen

Timo Hulkko

1 Johdanto

Tietokonepeleissä on jo pitkään käytetty hyväksi internetiä ns. verkkopeleissä, joissa henkilöt eri puolilta maapalloa voivat pelata yhdessä toisten kanssa sekä myös toisiaan vastaan. Tällaisia pelejä ovat mm. taistelupeli *World of Warcraft* sekä lapsille tarkoitettu ja Suomessa kehitetty *Habbo-hotelli*. Yhteistä näille on, että molemmissa pelaaja luo itselleen hahmon, jota hän sitten ohjaa hiiren ja näppäimistön komennoilla pelin virtuaalimaailmassa. Joissakin peleissä hahmon luominen on ilmaista, mutta kaikenlaisten objektien (vaatteet, muut virtuaalitavarat) hankkiminen on maksullista. Joissakin peleissä on lisäksi kuukausimaksu. Innokkaat pelaajat muodostavat laajoja yhteisöjä. Ne pitävät yllä blogeja ja wikejä, joissa annetaan peliohjeita sekä keskustellaan pelikokemuksista.

Linden Lab julkaisi Second Lifen (SL) vuonna 2003. Second Life tarjoaa käyttäjilleen vain "infrastruktuurin" eli tyhjän "saarista" (= eri palvelinkoneista) muodostuvan virtuaalimaailman (engl. *grid*), jonne käyttäjät itse tuottavat kaiken sisällön. Verkkopeleistä SL eroaa myös siinä, että siellä ei ole pelin sääntöjä, ei pistelaskusysteemiä eikä voittajia tai häviäjiä. Käyttö- ja käyttäytymissäännöt tietenkin ovat SL:ssäkin (*Terms of Service* ja *Community Standards*).

2 Ohjelman asentaminen ja käyttöönotto

2.1 Rekisteröityminen

Second Lifeen rekisteröityminen on ilmaista, ja se aloitetaan menemällä SL:n viralliselle kotisivulle <http://secondlife.com/> ja napsauttamalla siellä painiketta "GET STARTED", joka vie rekisteröitymissivulle <https://join.secondlife.com/>. Rekisteröityminen on samankaltaista kuin muissakin verkon palveluissa tai ohjelmissa: verkkolomakkeen kautta palvelun tarjoajalle annetaan omat henkilötiedot, palveluun luodaan käyttäjätunnus, joka tässä tapauksessa on itselle luotavan SL-hahmon nimi, sekä salasana. Lisäksi omalle hahmolle valitaan alustava ulkonäkö (engl. *starting look*), jota voi muokata myöhemmin mielin määrin.

Ennen lomakkeen lähettämistä käyttöehdot (*Terms of Service Agreement*) kannattaa lukea tarkasti. Ehdossa kerrotaan mm., että jokaisen pitää antaa itseltään oikeat henkilötiedot. Kun lomake on lähetetty, vähän ajan kuluttua sähköpostiin tulee viesti, jonka tarkoitus on varmistaa, että henkilön antama sähköpostiosoite on oikea. Viesti sisältää linkin, jota napsauttamalla rekisteröityminen vahvistetaan ja palvelua voidaan alkaa käyttää.

2.2 SL Viewer

Vaikka Second Life toimiikin verkossa, tähän virtuaalimaailmaan ei pääse nettiselaimella. SL:n käyttämiseen tarvitaan erillinen katseluohjelma – *SL Viewer* – joka on eräänlainen oma selain. Sen voi ladata ja asentaa tietokoneelleen ilmaiseksi osoitteesta <http://secondlife.com/support/downloads.php>. *SL Viewer* -ohjelmasta on olemassa omat versionsa niin Windowsia, Macintoshia kuin Linuxia varten.

Ohjelma vaatii tietokoneelta melko paljon suorituskykyä ja muistia, joten ennen asennusta kannattaa tarkistaa minimivaatimukset osoitteessa <http://secondlife.com/support/sysreqs.php>. Jos kone on yli kolme vuotta vanha perus-PC, niin todennäköisesti SL ei toimi siinä kovin hyvin. Ympäristön kolmiulotteisten kuvien nopea päivittyminen vaatii paljon erityisesti näyttökortilta. Asennusohjelma tekee työpöydälle Second Life -kuvakkeen, jota kaksoisnapsauttamalla ohjelma käynnistetään.

2.3 Avatar eli oma hahmo

Rekisteröitymisen yhteydessä käyttäjälle luodaan oma hahmo eli avatar. Käyttäjätunnuksena toimii avattaren nimi. Avattaren "etunimeksi" voi valita minkä tahansa nimen (kunhan se ei ole sopimaton sana), mutta "sukunimen" voi valita vain rekisteröitymislomakkeen tarjoamalta listalta. Kannattaa etukäteen tarkkaan miettiä, minkälaisen nimen hahmolleen valitsee, sillä nimeä ei voi enää jälkikäteen vaihtaa. Toisen hahmon luominen samalle käyttäjälle ("fyysiselle henkilölle") on tehty hankalaksi, ja Linden Lab voi jopa veloittaa useamman kuin yhden hahmon käytöstä. Jos tämän artikkelin kirjoittajan haluaa tavata Second Lifessa, niin kannattaa etsiä käsiinsä avatar nimeltä "Timoteus Hultcrantz", joka kulkee ympäriinsä Eurocall-t-paita päällään (ks. kuva 1).



KUVA 1. Avatar nimeltä Timoteus Hultcrantz.

Avattaren ulkonäköä voi muokata jälkikäteen hyvinkin paljon, joten alussa riittää, että valitsee hahmolleen jonkin kahdestatoista perusulkonäöstä. Myöhemmin voi muokata avattaren vaatteita, ihonväriä, hiusten muotoa ja väriä, vartalon muotoja sekä vaihtaa jopa sukupuoltakin. Avatar voi olla ihmishahmon lisäksi myös eläin, robotti tai jopa kasvi.

2.4 Tutustuminen ympäristöön ensimmäistä kertaa

Hyödyllisiä ohjeita aloittelijoille on virallisessa pikaohjeessa osoitteessa http://static-secondlife-com.s3.amazonaws.com/downloads/Second_Life_Quickstart.pdf. Tämä seitsemivuinen pikastarttiopas kannattaa ehdottomasti tulostaa itselleen ennen ensimmäistä kirjautumista Second Lifeen sekä pitää tietokoneen lähetyvillä aina silloin, kun on sisällä SL:ssä. Pikaopas kertoo mm. *SL Viewer* -ohjelman käyttäliittymästä, valikoista, asetuksista, komennoista, liikkumisesta sekä kommunikoinnista muiden avattarien kanssa.

Kun Second Lifeen kirjautuu sisään ensimmäistä kertaa, joutuu ns. orientaationsaarelle (*Orientation Island*). Siellä voi tutustua ympäristöön ja opetella liikkumista muiden tulokkaiden (engl. *newbies*) kanssa. Alussa kannattaa käyttää paljon aikaa hahmon liikkeiden opetteluun, sillä avattaren liikuttaminen nuolinäppäimillä käy ensikertalaiselta melkoisen kömpelösti.

Myös Second Lifen orientaationsaariwiki (*Second Life Wiki: Orientation Island*) osoitteessa http://wiki.secondlife.com/wiki/Orientation_Island auttaa alkuunpääsyssä. Siellä kerrotaan, mitä kaikkea orientaationsaarelta löytyy ja mitä siellä voi tehdä, ja siellä on myös linkki avustusaarelle (*Help Island*) sekä YouTube-opastusvideoon (*YouTube video of the Walkthrough*), jossa käydään muutamassa minuutissa läpi kaikki orientaationsaaren perustoiminnot (osoite: <http://www.youtube.com/watch?v=FL9SzeN9zMI>).

EduFinland (<http://slurl.com/secondlife/EduFinland/81/113/25>) on Second Lifessa sijaitseva seitsemästä alueesta koostuva "saaristo", virtuaalinen tila, jossa kaikki suomalaiset SL:n opetuskäytöstä kiinnostuneet henkilöt voivat helposti ja turvallisesti kokeilla virtuaalisen maailman mahdollisuuksia. Se on myös monipuolinen suomalainen sivusto (<http://edufinland.fi/>), josta on saatavilla oppaita, artikkeleja SL:n käytöstä, linkkejä mielenkiintoisiin SL-paikkoihin sekä koulututusta. EduFinlandin saarella järjestetään myös ilmaisia opastettuja "kiertokävelyjä". EduFinland onkin sopiva paikka teleportata itsensä sen jälkeen, kun on suorittanut kaikki orientaationsaaren tehtävät ja päässyt aloittamaan varsinaisen SL-virtuaalimaailmaan tutustumisen sekä verkostoitumisen muiden avattarien kanssa. (Holmberg 2009: 14–15.)

EduFinlandin yhdellä saarella sijaitsee myös turkulaisena yhteistyönä toteutettu eRapun kokeilualue. eRappuun kuuluu toimijoita useista turkulaisista oppilaitoksista, ja se on kaikille opetusteknologiasta kiinnostuneille tarkoitettu avoin ja vapaamuotoinen yhteisö. Lisätietoja eRapusta löytyy osoitteista <http://www.erappu.fi/wordpress/> (blogi; erappulaisten oma keskustelutyöväline) sekä http://www.wikicampus.fi/index.php/Workshop_2 (wiki).

YouTubesta löytää paljon hyödyllisiä opastusvideoita hakuterminä "second life tutorial", esim. *Second Life Tutorial: Beginner Guide to Getting Started in Second Life* <http://www.youtube.com/watch?v=2zAb4XxnVMM>. Eräs erittäin hauska orientaatiopaikka on "Hyde Park Orientation Island", joka sijaitsee virtuaali-Lontoossa ja josta pääsee liikkumaan muuallekin kaupunkiin: <http://slurl.com/secondlife/London%20England%20UK/141/142/22>. Virtuaali-Lontoossa voi käydä myös virtuaalipubissa.

Uudessa ja oudossa virtuaalimaailmassa törmää suureen määrään uusia sanoja ja termejä. Onneksi avatar Stone Semyorkan blogista löytyy lyhyt sanasto tärkeimmistä SL-termeistä: *SL-glossary (Second Edition)* <http://secondedition.wordpress.com/sl-glossary/>. Semyorkan blogista voi lukea myös paljon muita mielenkiintoisia kirjoituksia.

Jatkossa tukea saa Second Lifen virallisilta sivuilta osoitteesta <http://secondlife.com/> sekä Second Lifen virallisesta blogista <https://blogs.secondlife.com/index.jspa>. Tietoa SL:n opetuskäytöstä sekä paljon informaatiota, ohjeita, artikkeleja ja linkkejä on SL:n koulutuswikissä (*Second Life Education Wiki*) osoitteessa <http://secondlife-education.pbwiki.com/>.

3 Liikkuminen Second Lifessa

3.1 Liikkumistavat

Perusliikkumistapa on **kävely**. Kävelyn ohjaamiseen käytetään tietokonenäppäimistön nuolinäppäimiä, jotka ovat varsinaisen kirjoitusnäppäimistön ja numeronäppäimistön välissä. Eteenpäin kävellään painamalla ylöspäin osoittavaa nuolta, ja takaperin kävellään painamalla alaspäin osoittavaa nuolta. Sivusuuntaan kävellään painamalla samanaikaisesti vaihtonäppäintä (*shift*) ja joko vasemmalle tai oikealle osoittavaa nuolta. Eteneminen jatkuu niin kauan kuin nuolta pidetään painettuna, ja avatar pysähtyy heti, kun näppäimestä päästetään irti. Hahmoa käännetään paikallaan vasempaan tai oikeaan päin painamalla vasemmalle tai oikealle osoittavaa nuolta. **Juoksu** aloitetaan kaksoisnapsauttamalla nopeasti ylä- tai alanuolta ja pitämällä näppäintä alas painettuna. Avatar pysähtyy, kun näppäimestä päästetään irti.

Lentäminen on virtuaalimaailmassa kätevä keino siirtyä paikasta toiseen nopeammin kuin kävellen. Lentäminen aloitetaan Home-näppäimellä, jolla se myös lopetetaan. Etenemistä ohjataan nuolinäppäimillä aivan kuten kävelyssäkin. Lentokorkeutta voi muuttaa Page Up ja Page Down -näppäimillä.

Pienillä ohjelmanpätkillä (engl. *script*) taitavat ohjelmoijat voivat tehdä itselleen (ja kaupattavaksi muille) myös erilaisia kulkuneuvoja, esim. luistimet, mopon tai vaikkapa lentävän maton, jolla voi kuljettaa koko ryhmänsä tutustumaan eksootisiin paikkoihin.

Teleportaus on keino päästä erittäin nopeasti suoraan tiettyyn paikkaan. Second Lifessa itselleen voi luoda eräänlaisia kirjanmerkkejä (engl. *landmarks*), jotka tallentuvat avattaren omaan varantoon (engl. *inventory*). Linkkien avulla

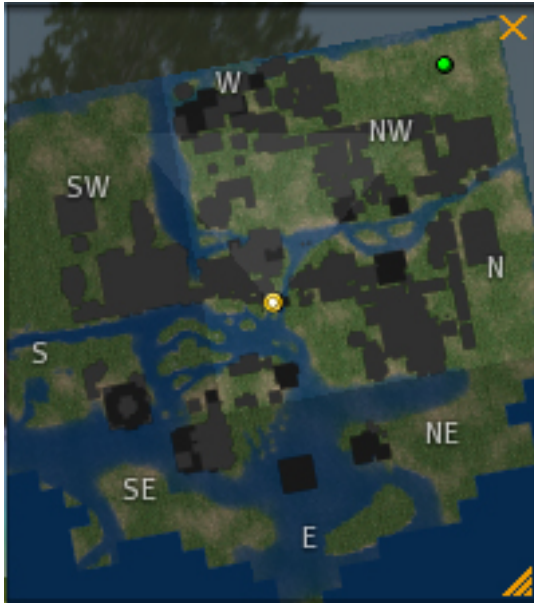
pystyy siirtämään avattarensa helposti ja nopeasti suoraan haluttuun paikkaan SL:ssä. Myös ohjelmaan sisään kirjautuneita ystäviä voi siirtää luokseen tarjoamalla heille mahdollisuutta siirtyä samaan paikkaan; nämä voivat tietysti kieltäytyä kutsusta.



KUVA 2. Rankan liikunnan jälkeen kannattaa levätä: Timoteus mietiskelee eRapun aurinkotuolissa.

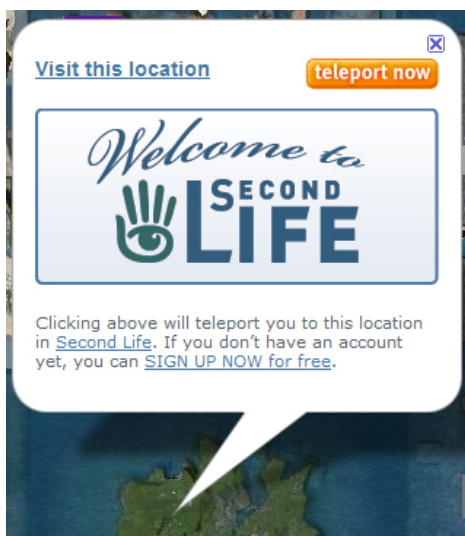
3.2 Kartat

Kartat helpottavat Second Lifessa suunnistamista. Missä tahansa onkin, niin ympäristöstä voi avata näkyviin joko suuren tai pienen kartan (engl. *Map* ja *Mini-Map*). Kartalla oman avattaren sijainti näkyy pienenä keltaisena pisteinä, ja lähetyvillä olevat muut avattaret ovat kirkkaanvihreitä pisteitä. Oma näkymä ("kameran" kuvakulma) näkyy kartalla himmeänä kiilana (ks. kuva 3). Avattarensa voi teleportata mihin tahansa suurella kartalla näkyvään paikkaan (mikäli se ei ole suljettu alue) napsauttamalla ensin kartan kohtaa hiirellä ja napsauttamalla karttaikkunan painiketta "Teleport".

KUVA 3. Pienoiskartta (*Mini-Map*) avattaren lähiympäristöstä.

3.3 Second Life -osoite eli SLurl

Second Life -linkkejä voi laittaa myös nettisivuille. Tavallisella verkkosivulla olevaa linkkiä, joka osoittaa johonkin Second Lifessa sijaitsevaan paikkaan, kutsutaan "SLurliksi" (*SLurl = Second Life URL*). Kun tällaista SLurl-linkkiä napsauttaa, selain yrittää avata *SL Viewer* -ohjelman ja ilmoittaa siitä. Mikäli kyseistä ohjelmaa ei ole asennettu tietokoneeseen, tuloksena on virheilmoitus. Parhaiten SLurl-linkki toimii silloin, kun *SL Viewer* -ohjelma on käynnissä ja käyttäjän avatar on kirjautuneena sisään. Linkin napsautuksen jälkeen ruudulle tulee kuvassa 4 näkyvä ilmoitus, jonka painiketta "teleport now" painamalla linkkitiedot siirtyvät *SL Viewer* -ohjelmaan. Tämän jälkeen siirrytään *SL Viewer* -ikkunaan ja vahvistetaan vielä siirtyminen napsauttamalla sinne ilmestynyttä vastaavanlaista painiketta "Teleport".



KUVA 4. Teleportaus nettisivulta Second Lifeen.

4 Kommunikointi toisten avattarien kanssa

Avattaret voivat kommunikoida toistensa kanssa joko tekstin tai puheen avulla. Kommunikointi voi olla joko paikallista, jolloin kaikki lähettyvillä olevat avattaret näkevät tekstin tai kuulevat puheen, tai kahdenvälistä, jolloin voi keskustella yksityisesti jonkin tietyn avattaren kanssa.

Paikallisesta **tekstipohjaisesta keskustelusta** käytetään nimitystä *Local Chat*, ja se toimii kuten mikä tahansa chattiohjelma. Hupaisaa on, että kirjoittamisen aikana avatar ikään kuin "kirjoittaa" tekstiä ilmaan ilman näppäimistöä. Normaalina **puhekeskustelua** (engl. *talk*) varten tarvitaan mikrofoni ja kaiuttimet tai kuulokemikrofoni. Second Lifessa puhe simuloi fyysistä maailmaa siten, että mitä lähempänä avatar on, sitä paremmin sen puhe kuuluu. Normaali teksti näkyy ja puhe kuuluu 20 SL-metrin säteellä oleville muille avattarille. "Huuto" kuuluu sitäkin kauemmas. Avattaret voivat käyttää kommunikoinnissa myös **eleitä** (engl. *gestures*). Ne voivat mm. nyökäyttää päätään (= kyllä), pudistaa päätään (= ei), nauraa hekottaa, taputtaa, näyttää kyllästyneeltä, buuata, vilkuttaa, tanssia sekä pelata kivi-paperi-sakset-peliä.

Suurin osa Second Lifessa liikkuvista avattarista on ystävällistä ja avuliasta joukkoa. Esimerkiksi kun tämän artikkelin kirjoittaja oli käymässä EduNationin saarella, jossa tarkoituksena oli rekisteröityä *SLanguages 2009* -virtuaalikonferenssiin, siellä olevat avattaret neuvoivat toisiaan, miten mm. konferenssipaketin (eräänlaisen konferenssikansion) voi saada itselleen. Samalla kirjoittaja tutustui uusiseelantilaiseen japanin kielen opettajaan, joka ehdotti heti yhteistyötä japanin kielen opetuksessa Second Lifessa!

Muiden kanssa voi siis aina alkaa keskustella, ja heiltä voi myös kysyä neuvoja. Pitää kuitenkin muistaa, että Second Lifessa pätevät aivan samat kohteliaisuus säännöt kuin normaalissakin maailmassa. Jos näkee, että kaksi avatarta tai useampia on selvästi kokoontuneena keskustelemaan, heitä ei kannata mennä suoraa päätä häiritsemään. Varsinkin puheella kailottaminen ja muiden häiritseminen on epäkohteliasta. Kannattaa lähestyä varovasti ja tervehtiä vaikka chatin avulla. Sitten, jos ja kun pääsee juttusille, voi aloittaa myös puheen. Selvää on, että myöskään oppituntien häiritseminen ei ole sallittua. Monissa paikoissa voi kyllä mennä hiljaa mukaan kuuntelemaan esityksiä.

Joskus saattaa tulla vastaan huonosti käyttäytyvä avatar, joka metelöi ja täyttää tilan itseään monistavilla objekteilla, mikä hidastaa kuvien päivittymistä. Tällaista muiden avattarien häiritsemistä kutsutaan "griiffaamiseksi" (engl. *griefing*). Häiriköijän voi yrittää taltuttaa napsauttamalla avatarta hiiren oikealla näppäimellä ja valitsemalla komennon "Mute" (*mykistä*). Tietysti voi istuutua maahan vähäksi aikaa ja odottaa, kunnes häiriköijä kyllästyy ja etsii muita häirittäviä tai teleportata itsensä johonkin muuhun paikkaan. Onneksi häiriköitä sattuu kohdalle vain hyvin harvoin. Tämänkään artikkelin kirjoittajalla ei ole omia kokemuksia SL-häiriköistä.

5 Second Lifen mahdollinen lisäarvo vieraiden kielten opetuksessa

Internetiä on jo pitkään käytetty opetuksessa hyödyksi esim. verkkosivustojen sekä oppimisalustojen (*Moodle, WebCT, Blackboard*) avulla. Etä- ja itseopiskelijoille ne antavat kyllä mahdollisuuden käydä kurssia ja päästä käsiksi materiaaleihin, mutta niiden avulla on vaikea luoda kurssille yhteisöä. Vaikka kielikeskuksenkin joillekin itseopiskelukursseille on luotu omia kurssialueita Moodleen itseopiskelijoita tukemaan, on kielen itseopiskelijan olo kuitenkin hyvin yksinäistä.

Turkulaisen SL-tuntijan, Åbo Akademin informaatiotutkimuksen oppiaineen tutkijan Kim Holmbergin mukaan Second Lifen kaksi tärkeintä oppimista tehostavaa ominaisuutta ovat **yhteinen, jaettu tila** sekä **voimakas läsnäolon tuntu**. SL kokoaa sekä opettajat että opiskelijat yhteen ja samaan paikkaan – vaikkakin virtuaalisesti. Toisin kuin normaalilla verkkokurssilla, SL:ssa voidaan aistia muiden läsnäolo: nähdään muut avattaret ja niiden ilmeet, eleet ja liikkeet, vaikka nämä eivät juuri silloin puhuisikaan mitään. Avattarien luonnollisen kaltaiset eleet ja ilmeet tehostavat läsnäolon tunnetta, koska olemme tottuneet kommunikoidaan ihmisten kanssa. (Holmberg 2009: 14.) Lisämaksusta omalle hahmolleen voi ostaa pikku ohjelman (engl. *script*), joka tekee ilmeistä ja liikkeistä sekä huulisynkronoinnista entistä luonnollisemman kaltaiset.

Second Lifen lisäksi on olemassa monia muitakin virtuaalimaailmoja, mutta Holmbergin mielestä tällä hetkellä juuri Second Life tarjoaa parhaat mahdollisuudet hyödyntää kolmiulotteista ympäristöä. Lisäksi SL:ssa myös äänimaailma on kolmiulotteinen – seikka, josta on varmasti hyötyä kieltenopetuksessa. (Holmberg 2009: 14.) Normaalissa verkkoneuvottelussa kaikkien äänet kuuluvat suunnilleen samantasoisina, ja päälle puhuttaessa keskustelu menisi täysin puuroksi. SL:ssa voidaan toteuttaa esim. parikeskustelut siten, että jokainen pari menee omaan paikkaansa. Kun he ovat riittävän etäällä muista, muiden puhe kuuluu vaimeana, ja pari voi keskittyä kahdenkeskiseen keskusteluun. Silti koko ryhmä on lähellä toisiaan, ja opettaja voi kiertää kuuntelemassa parien keskustelua aivan kuten luokassa.

Ryhmätyössä opiskelijat voisivat "kokoontua" johonkin tiettyyn tilaan vaikkapa katsomaan videota ja keskustelemaan siitä. Videota voisi katsella lähes samalla tavoin kuin normaalissa huoneessa: "nauhan" voisi välillä pysäyttää, sitä voisi kelata takaisinpäin ja katsella uudelleen. Second Lifeen voi myös tuoda nettisivuja, jolloin opiskelijat voisivat vaikka kirjoittaa yhteisen lyhennelmän videosta näkemänsä perusteella ja kirjoittaa sen yhdessä wikiin. Kaiken tämän voisi tietysti hoitaa helposti siten, että opiskelijat kokoontuvat kielikeskuksen huoneeseen katsomaan videota, keskustelevat siitä ja kirjoittavat tuotoksensa yhdessä.

Mitä lisäarvoa SL:n käyttö toisi edellä mainittuihin harjoituksiin? Tämä pitää jokaisen opettajan itse tarkkaan miettiä. Etäopiskelussa etu on selvä: opiskelijan ei tarvitse matkustaa pitkiä matkoja opiskelua varten. SL vähentää opiskelun sitomista myös aikaan, sillä yksittäinen opiskelija tai ryhmä voi tehdä tehtäviä SL:ssa itselleen parhaiten sopivana aikana. Ainoastaan opettajajohtoista ope-

tusta, kuten esim. luentoa, pitää olla kuuntelemassa tiettyyn aikaan, mutta luen-tojakin voi tallentaa myöhempää katsomista varten.

SL sopii erityisen hyvin itseopiskelijalle, joka löytää kohtuullisen helposti synty-peräisiä puhujia. Paikallisten kanssa pääsee harjoittamaan kieltään eikä tarvitse matkustaa kauas. Kulttuuriin ja erilaisiin "aitoihin" paikkoihin tutustumisessa SL voi antaa kielenopiskelijalle hyvin paljon

SL:ssa on myös varsinaisia kielikursseja, esim. englannin kieltä voi opiskella monessa paikassa, mutta kurssit ovat useimmiten maksullisia, esim. *LanguageLab.com* (<http://www.languagelab.com/en/>), *English Village* (<http://slurl.com/secondlife/English%20Village/209/45/42>) ja *Avatar Languages* (<http://www.avatarlanguages.com/>). Toukokuussa on alkanut maksullinen espanjan kielen alkeiskurssi *Language Life Spanish Course* (<http://shop.languagelifespainish.com/epages/es116572.sf>). Goethe-instituutti tarjoaa yhden ainakin toistaiseksi ilmaisen saksan kielen A2-tasoisen oppitunnin joka viikko osoitteessa <http://slurl.com/secondlife/Goethe%20Institut/72/151/26> (ks. kuva 5).



KUVA 5. Timoteus harkitsee saksan kielen opiskelun aloittamista SL:ssä.

Muutaman vuoden ajan Second Lifessa on järjestetty kieltenopettajille tarkoitettu *SLanguages*-konferenssi (<http://www.slanguages.net/home.php>). Viimeisin 24 tunnin yhtäjaksoinen konferenssi järjestettiin 8.–9.5.2009. *SLanguages*-

sivuston arkistossa on edellisten konferenssien esityksiä (sekä powerpointteina että videoina), joita kannattaa käydä katsomassa.

6 Pohdintaa

Mitä tapahtuu, jos SL päätetäänkin yhtäkkiä sulkea? Google julkisti oman virtuaalimaailmansa *Livelyn* heinäkuun alussa 2008. Se ehti olla toiminnassa vain vajaan puoli vuotta, sillä se suljettiin vuoden 2008 lopussa (<http://www.lively.com/goodbye.html>). Kymmenentuhannet ihmiset olivat kuluttaneet valtavasti tunteja muokataksaan omaa hahmoaan ja ympäristöään. Sama voisi ehkä tapahtua SL:lle, vaikka se tuntuukin tällä hetkellä ylivertaiselta muihin virtuaalimaailmihin verrattuna, ja sillä on miljoonia käyttäjiä; viimeisen kahden kuukauden aikana sinne on kirjautunut lähes puolitoista miljoonaa henkilöä.

Moodleen verrattuna SL vaatii paljon enemmän harjoittelua, ennen kuin varsinainen opiskelu voidaan aloittaa. Jo pelkästään kävelemisen opettelu vie aikaa, ja avattaren ohjaaminen on harjoittelunkin jälkeen melko töksähtelevää. SL vaatii koneelta paljon tehoa, ja silti ympäristön päivittyminen on hidasta liikuttaessa. Kuvien tarkentuminen on usein tuskallisen hidasta. Kannattaako turhaan opetella hankalaa järjestelmää, joka ehkä lopetetaan muutaman vuoden kuluttua?

Virtuaalimaailmat ja niiden käyttö on kuitenkin tullut pysyväksi. Informaatioteknologiaan erikoistunut tutkimus- ja konsulttiyhtiö *Gartner* ennusti vuonna 2007, että vuoden 2011 loppuun mennessä 80 prosentilla aktiivisista internetin käyttäjistä on virtuaalimaailmassa "toinen elämä". Se ei välttämättä ole Second Life, mutta se voi olla jokin muu vastaavanlainen virtuaalimaailma (<http://www.gartner.com/it/page.jsp?id=503861>). Tietokoneet muuttuvat koko ajan tehokkaammiksi, yhteydet nopeammiksi ja grafiikka ja ääni parempilaatuiseksi. Kim Holmberg kertoi *Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009* -konferenssissa, että viiden tai kymmenen vuoden päästä Second Lifea ei mahdollisesti enää ole, mutta käytössä on erittäin todennäköisesti jokin virtuaaliympäristö, joka saattaa integroitua jotenkin internetiin. Nykyisin on verkkosivuja, joista on eri versiot tietokoneita ja mobiililaitteita varten. Tulevaisuudessa on ehkä sivustoja, joita voi katsella nettiselaimella tai joihin voi mennä sisälle kuten virtuaalimaailmaan.

Maailma muuttuu virtuaaliseksi. Riippumatta siitä, mikä ohjelma tai virtuaalimaailma muutaman vuoden kuluttua on käytössä, juuri nyt kannattaa aloittaa Second Lifeen tutustuminen sekä arvioida kriittisesti virtuaalimaailmojen mahdollisuuksia vieraiden kielten opetuksessa. EduFinlandin alueita voi käyttää hyväksi tutustumisessa ja kokeiluissa ilman, että tarvitsisi kuluttaa rahaa oman alueen hankkimiseen, ja kielikeskusten verkoston Finelcin pitäisi järjestää yhteisiä tutustumistilaisuuksia Second Lifessa.

7 Mielenkiintoisia paikkoja Second Lifessa

Alla olevat linkit osoittavat melkein kaikki suoraan Second Lifeen, eli ne ovat SLurl-linkkejä. Niitä kannattaa kokeilla vasta sitten, kun on käynyt läpi orientaatiosaaren ja osaa jo toimia virtuaalimaailmassa.

Annotated Bibliography of Second Life Educational Online Resources

<http://web.ics.purdue.edu/~mpepper/slbib>

- Mark Pepperin hyvä ja kattava linkkilista yleiskuvauksiin, oppaisiin, blogeihin, kurssien verkkosivuihin, konferenssiesitelmiin; sisältää linkkejä myös SL-kriittisiin lähteisiin

Berlin Mitte (virtuaali-Berliini)

<http://slurl.com/secondlife/New%20Berlin/193/178/32>

EduFinland

<http://slurl.com/secondlife/EduFinland/81/113/25>

English Village

<http://slurl.com/secondlife/English%20Village/209/45/42>

Eurocall Headquarters

<http://slurl.com/secondlife/EduNation%20III/21/23/22>

Hyde Park Orientation Island virtuaali-Lontoossa

<http://slurl.com/secondlife/London%20England%20UK/141/142/22>

Introduction to Second Life by Graham Davies

www.ict4lt.org/en/Euro08PCWSL.doc

- Graham Daviesin erinomainen 20-sivuinen johdanto sekä perusopas word-dokumenttina

Kölnin tuomiokirkko

<http://slurl.com/secondlife/Virtuelles%20Koeln/254/120/39/>

Second House of Sweden (Ruotsin virtuaalilähetystö)

<http://slurl.com/secondlife/swedish%20institute/70/212/30>

<http://secondhouseofsweden.com/> (blogi)

Kirjallisuus

Holmberg, K. 2009. EduFinland. Suomalaiset oppilaitokset Second Lifessa. *SeOPPI* 01/2009: 14–15.

Using key words in corpus-based teaching and research

Mike Nelson

1 Introduction

In the teaching of English for Specific Purposes (ESP) finding the most useful and relevant materials is of prime importance. As ESP includes a large amount of vocabulary that is not considered to be part of "everyday" English, being able to present students with the appropriate lexis is also a challenging issue. This article describes a corpus-based approach that uses the notion of "keywords" (Scott 1997), which is utilised to statistically generate lists of the most important words that students need in their studies (in this case a one-month short course on medical terminology). These key words are then categorised in order to be used in the creation of materials. We will first look at how the Medical Anatomy Corpus (MAC) was created and the analytical methods used to gain the keywords from it. We will then analyse the keywords, placing them in semantic groupings that can be used by students. These semantic groups will then be analysed and finally, the pedagogical implications will be discussed, including examples of materials actually used for teaching the course.

2 Methodology and the identification of key words in the MAC

2.1 Creating the MAC: introduction

For the analysis, a corpus was created of the on-line version of Gray's Anatomy (2000), which is used as part of anatomy teaching in the Faculty of Medicine. This led to a corpus of 556,479 running words. It was decided at the outset to include the whole text in the corpus, but to separate out into different files each of the body areas for later more specific analysis. In this way the following areas – based on the original divisions in the book – were stored for later analysis: angiology, arteries, digestive system, ductless glands, embryology, joints, lymphatic system, muscular system, nervous system, osteology, respiratory system, sense organs, urogenital systems and the veins. Including the whole text of a book can lead to problems of representativeness. For example, the section on the nerves had over 114,000 tokens, whilst embryology had just over 12,000 tokens. This skews the corpus and the repetition of words in some larger texts override the important, but less frequent words from other areas. However, the purpose of this study was not to aim at representativeness *per se*, but to present to the students the lexis that they would have to learn and understand. Thus if some words were used more in one area, this could be noted but then separate lists of key words from each study area could be created to give a more subject-specific lexical analysis of the textbook. As Biber, Conrad and

Reppen (1998: 248–249) noted, the key aspect of corpus design is to include, "the range of linguistic variation that exists in a language, not the proportions of variation".

	N	Overall	1	2	3	4
text file		Overall	angiology.txt	arteries.txt	digestive.txt	ductlessglands.txt
file size	3 413 033		128 054	302 749	288 595	50 773
tokens (running words) in text	556 479		21 220	48 357	48 036	8 275
tokens used for word list	556 481		21 220	48 357	48 036	8 275
types (distinct words)	10 168		2 245	2 489	3 251	1 518

	5	6	7	8	9
embryology.txt		joints.txt	lymphatic.txt	muscles.txt	nerves.txt
71 711	251 128		88 837	406 861	708 946
12 037	39 559		14 435	67 333	114 193
12 038	39 559		14 436	67 333	114 193
1 810	2 748		1 503	3 317	4 438

	10	11	12	13	14
osteology.txt		respiratory.txt	senseorgans.txt	urogenital.txt	veins.txt
526 367	79 308		219 941	187 079	102 684
86 170	12 884		36 336	30 904	16 740
86 170	12 884		36 336	30 904	16 740
3 748	1 525		3 000	2 682	1 516

FIGURE 1. Breakdown of the 14 areas in the MAC. Each file represents one part of system of the body.

2.2 Methods

A total of 556,479 running words were downloaded from the Gray's Anatomy website and stored in 14 text files. Each text file represented a separate main section of the original text, each corresponding to an area or system of the body (see Fig. 1 above). Using WordSmith 5 (Scott 2007), separate frequency lists were made for each of the separate files and for all the texts together. Again using WordSmith, keyword lists were created for each of the 14 areas, and also for the corpus as a whole using the British National Corpus (BNC) Sampler Corpus of 2 million words as a reference corpus. A keyword is defined by Scott (2007) as follows: "Key words are those whose frequency is unusually high in comparison with some norm." For a much more detailed explanation of the statistical processes, see Scott (2007) or Nelson (2006).

Thus, the words in the anatomy corpus were compared to words in the BNC Sampler, which was used to represent "general" English. The resulting keyword lists shows words in the anatomy corpus that appear with unusual frequency when compared to "general" English.

N	KW	Texts	%	Overall Freq.
1	ANTERIOR	14	100	2096
2	BACKWARD	14	100	551
3	ENLARGED	14	100	1104
4	LATERAL	14	100	1950
5	LOWER	14	100	1344
6	MEDIAL	14	100	1245
7	MEMBRANE	14	100	870
8	PORTION	14	100	820
9	POSTERIOR	14	100	2082
10	SITUATED	14	100	485
11	SURFACE	14	100	1910
12	TISSUE	14	100	678
13	TRANSVERSE	14	100	751
14	UPPER	14	100	1365
15	ARTERIES	13	92	589
16	ARTERY	13	92	1519
17	BETWEEN	13	92	1726
18	EXTREMITY	13	92	234
19	FORM	13	92	1064
20	FORMED	13	92	473

FIGURE 2. The top 20 key key-words of the MAC corpus. Here we see an inherent problem of corpus-based analysis. The word "enlarged", the third most key word was actually included by mistake: it is only in the corpus due to the sentence "see the enlarged image". Thus caution should always applied to corpus results.

All 14 keyword lists were then computed into one key key-word database. Scott (2007) defines a key key-word as follows: "A key key-word is one which is 'key' in more than one of a number of related texts. The more texts it is 'key' in, the more 'key key' it is." Thus, the key key-word list shows us not only which words are key in the corpus, but shows us in how many sections of the anatomy corpus each word is "key". Therefore, words that are key in all 14 areas can be considered of overall importance for students to know, and would be perhaps a starting point for learning (see Fig. 2 above).

The final stage of analysis was to study the top 500 key key-words of the MAC and manually analyse the nature of the words. The key key-words were divided into four loose categories: words related to location (e.g. *inferior*, *posterior*); multi-area words, i.e. words that are distinctly anatomical but are not necessarily tied to one area or system of the body (e.g. *plexus*, *cavity*); sub-technical terms such as *part* and *portion*; and finally, core anatomical terms such as *cells*, *ligament*, *bone* and *nerves*. These categories were then further broken down into semantic groupings according to the functions they fulfil in an anatomical context.

3 Results and discussion

3.1 Categorisation of the key key-words

The keywords gained from the MAC corpus could readily be divided into distinct semantic groups of lexis and this division is shown in Fig. 3 below.

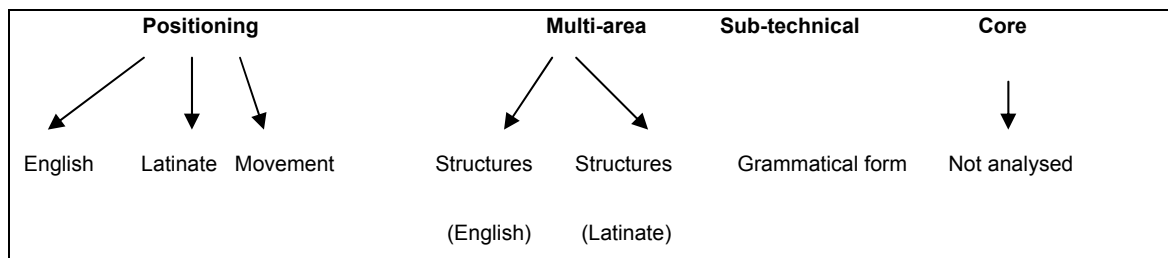


FIGURE 3. Key key-word semantic groups.

Analysis of the top 500 key key-words revealed a very clear pattern in the distribution of the lexis. In the top 100 key key-words there was a very significant representation of words related to positioning and movement (for example, *anterior*, *medial*, *posterior*, *inferior*) and those words that were designated as sub-technical (for example, *portion*, *situated*, *formed*, *separated*). The other two categories were much less represented with multi-area and core lexis appearing approximately 50% less than the other two categories. However, the longer the analysis continued, going further down the top 500 list, the more the balance shifted and by the time all 500 words had been categorised, a cumulative pattern appeared with an approximate 25% increase after each category, as seen in Fig. 4 below.

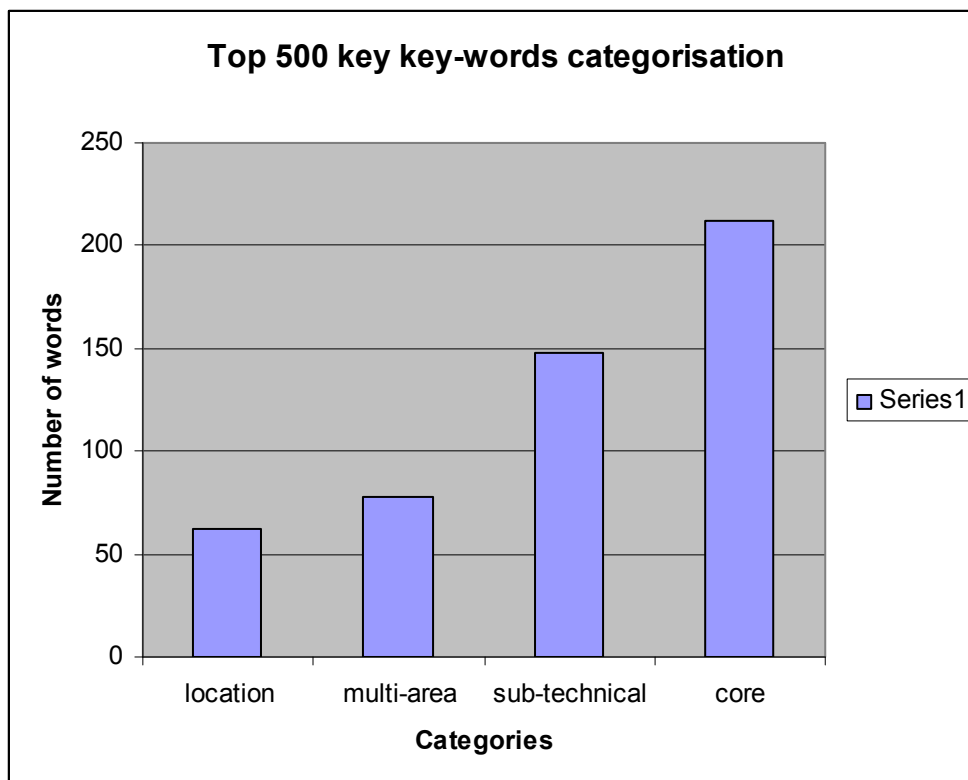


FIGURE 4. Distribution of top 500 key key-words.

Three categories were then analysed further at a semantic level in an attempt to discern the existence of sub-categories. The "location" category was divided into three sub-sections: Latinate words related to positioning (*anterior, medial, posterior*), "ordinary" English words related to positioning (*lower, upper, between*) and finally, words related to movement of some kind (*backward, upward, downward*). The "multi-area" category was divided into two: "ordinary" English words related to structures (*surface, layer, arch*) and Latinate words related to structures (*fascia, sinus, apex*). The "sub-technical" category was then divided into simple grammatical categories (noun, verb, adjective, adverb, noun/verb, other) in order to provide a convenient way to gain an overview of the words. In this section, verbs predominated, followed by adjectives and then nouns. It can thus be assumed that the majority of nouns were to be found in the "core words" category. Core words were not analysed as they are dealt with in detail in a separate part of the course. We will now look more closely at two of these semantic groups: multi-area and sub-technical terminology.

3.2 Analysis of the "multi-area" category

From a teaching perspective, this is perhaps the most interesting of the categories: these words are used in several areas of anatomical description and are thus important to learn relatively early on. What is of further significance is to understand the reason why the words are used in many areas. All of the words ($n=78$) relate in some way to describing a structure of some sort. Anecdotal comments from students have indicated that they often use these words without actually understanding what they mean. Thus, they can learn a

phrase such as *apical foramen* (an entry into the root of a tooth where the tooth is supplied by nerves) without necessarily realising that *foramen* is an opening and is used in other parts of the body in a similar manner, e.g. the *jugular foramen*. The aim of this research was in part to isolate these words in order to provide a sound base of knowledge when meeting new areas of anatomical description for the first time. In addition to the Latinate words, there are also a wide variety of "ordinary" English words that may be more or less familiar to students, for example, *sheath, concavity, duct, capsule, notch, and pouch*. My own experience of teaching the course has shown that these words can be problematic and the lists created through corpus analysis can again provide the students with the key words they need in order to understand the texts (see the later section on pedagogical issues).

The lexis in this category can be further sub-divided into at least four smaller semantic groups: 1. Lexis related to either an elevation or depression of some kind, i.e. something that sticks up or something that is an indentation. Examples of these are for example, *ridge, eminence, elevation* and *crest*, in contrast to *groove, notch, furrow, depression* and *fissure*. 2. Lexis related to an opening of some kind: *opening, aperture, passage, foramen, and orifice*. 3. Three dimensional structures that may or may not be able to hold a liquid, for example, *duct, canal, capsule, bulb, lobe, vessel* and *sac*. 4. Structures that give support to others, for example, *column, wall, and arch*.

3.3 Analysis of the sub-technical lexis

The sub-technical lexis found within the key key-words focuses on two key aspects: the nouns and verbs used to describe the structures and movement found in the text, and a collection of adjectives that then give greater depth to the descriptions. It is, however, the verbs that play a key role and they form the largest grammatical group of the sub-technical section. The verbs can be semantically arranged into two clear sub-categories: 1. interrelationships between parts of the body: *connected, divides, ends, attached, separates, joins*, and 2. description of body parts: *shaped, imbedded, enclosed, meshes*. Many of the adjectives found here also refer to the physical description of body parts: *deep, oval, concave, large, thicker, narrow, angular*. In this way, the sub-technical lexis provides a firm basis on which the rest of the descriptions are built. Thus, a tightly meshed whole is created from the various parts that make it up.

4 Conclusions and pedagogical applications

4.1 Lexical groups

The above analysis presents, on a macro-level, clearly defined and discernible groups of lexis within the corpus. The majority of words found by the analysis are nouns referring to parts of the body (*membrane, tissue, arteries*). The positioning of these words is then identified according to a very limited and predefined set of words of Latinate and Anglo-Saxon origin (*proximal, dorsal, median*). Readers are then given a further description of the core anatomical

lexis according to its appearance or structure (*sac, sulcus, foramen*) and finally, the sub-technical terms act as linguistic cement to bind all these sections together (*connect, separate, enter, divide*). Thus the lexical groups cannot be seen as being separate, but rather as interlocking and mutually supportive of each other. The categories themselves can also then be broken down into clear sub-categories (as shown in Fig. 4 above) according to the semantic functions they perform within the texts.

4.2 Pedagogical applications

The results gained from this analysis have been applied directly into the classroom. The first exercise created from the corpus data was a list of the top 100 key words which students have to categorise according to the four main layers of lexis: positioning, multi-area, sub-technical and core. In this way they begin to familiarise themselves with the lexis and are also able to place to words into easily recognisable categories. Each of the four categories of lexis can then be studied in turn. One exercise based on this idea that has been made presents the multi-area words and asks students to match the words to pictures that represent them. In this way, lexis that is often problematic for students can be associated with an image, which in turn can help in remembering. See the example below, which shows a small section of a four page exercise.

The exercise is presented within a rectangular frame. At the top center is an anatomical diagram titled "Muscles of the Lower Extremity" with labels: Sartorius, Rectus femoris, Vastus lateralis, Vastus medialis, Gastrocnemius, Tibialis anterior, and Calcaneus. To the left is a photo of a hand touching water. To the right is a photo of a tree trunk with a hole. Below these are three more images: overlapping squares, a blurred circular object, and a stone archway. At the bottom, the words "extremity", "surface", "groove", "cavity", "layers", and "arch" are listed.

FIGURE 5. Example of an exercise for multi-area lexis.

All the results of the corpus-based analysis, including key word lists for each part of the body can also be presented to the students. For this purpose, the learning platform Moodle is used to provide a permanent and easily accessible home for all the information that students can then access. Work is at present ongoing and will continue to exploit the results gained from the MAC. One further point that should be mentioned is that these exercises can only be the beginning: the words must then be placed in the context of a full text in order for the students to gain full benefit from them.

5 Conclusion

The corpus-based, keyword analysis of Gray's Anatomy discerned clear lexical groups and can thus provide students with a simple method for categorising and remembering the words they need to know when studying anatomy. This is not an exhaustive study, but provides clear guidelines for what is a very short "crash" course in medical anatomy. By identifying key words, it is possible to go straight to those aspects of lexis that are of greatest use to the students. More work needs to be done, especially on the aspect of lexical distribution, so that a rounded picture of the lexis of anatomical texts can be presented to those who need it in their studies.

References

- Biber, D., S. Conrad & R. Reppen 1998. *Corpus Linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gray's Anatomy 2000. Available online at <http://www.bartleby.com/107/>.
- Nelson, M. 2006. Semantic associations in Business English: A corpus-based analysis in *English for Specific Purposes, Volume 25, Issue 2, 2006*, 217–234.
- Scott, M. 1997/1999. *WordSmith Tools*. Oxford: Oxford University Press.

Verkkotutoroinnin solmukohtia aukomassa

Ilkka Norri

Nyt näyttää todella pahalta tämän ruotsin kurssin suhteen. Luulin tuossa alkuvuodesta, että mun kevääni olisi nyt tänä vuonna hieman löysempi kuin aikaisemmin ja että mulla olisi aikaa paneutua tuohon ruotsin kurssiin ja tentin korottamiseen. No nyt alkaa tentti lähestyä ja mun on surukseni todettava, etten ole kunnolla edes ehtinyt aloittaa tätä itseopiskelukurssia ja kertaamista.

Mua harmittaa tosi paljon oma saamattomuuteni ja toisaalta se, että en ole voinut pitää lupaustani sulle, siitä että en ole yksi niistä monista jotka jättää kesken. Mun on vaan pakko jättää tämä kurssi suorittamatta, sillä en pysty mitenkään tekemään kaikkea sitä työmäärää mitä tähän kevääseen on pakkautunut ja jostakin on pakko luopua. Toivon ettei tästä aiheudu suurta vaivaa tai liiaksi pahaa mieltä, mutta joskus asiat eivät vaan mene niin kuin niiden on odottanut menevän (Erään verkkokurssilaisen sähköposti 8.4.2009)

1 Etä- ja monimuoto-opiskelua

Helsingin, Tampereen ja Turun yliopiston kielikeskukset sekä Helsingin kaupakorkeakoulun kielten ja viestinnän laitos ryhtyivät syksyllä 1996 opetusministeriön rahoituksella valmistelemaan etä- ja verkko-opetukseen soveltuvaa englannin ja ruotsin oppimateriaalia. Yhteisten ponnistelujen tuloksena syntyi englannin ja ruotsin kielten tukiopetukseen suunniteltu hypermediaohjelma *Kieliverkko* (<http://kielikeskus.helsinki.fi/spraknat/index.php>), jossa pyrittiin tehokkaasti hyödyntämään Internetin etuja: vuorovaikutteisuutta, oppimateriaalien rinnakkaisuutta ja ajankohtaisuutta. Peruslähtökohtana oli se, että uuden ohjelmiston pitää tarjota kielten opetukselle jotakin lisäarvoa verrattuna perinteisiin opetusmateriaaleihin (Norri 2001). Englannin kielen osuus kuoli nopeasti käytön puutteessa pois, mutta ruotsin materiaalia on kehitetty jatkuvasti näihin päiviin saakka.

Projektista lähtenyt kehitystyö on Turun yliopiston kielikeskuksen ruotsin opetuksessa päätenyt erilaisiin etä- ja monimuoto-opetusratkaisuihin. Kurssia "Itseopiskelu kieliverkon avulla" (<http://users.utu.fi/inorri/snohje.htm>) käytetään itsenäisenä etäkurssina, jonka tavoitteena on parantaa heikkoa tai unohtumaan päässyttä kielitaitoa. Kurssi tarjoaa mahdollisuuden kerrata ja harjoitella peruskielioppia sekä soveltaa oppimaansa käytännössä. Soveltamisvaiheessa lähetetään tutorille kirjallisia tehtäviä (aineita, tiivistelmiä, referaatteja) tarkistettavaksi sähköpostin välityksellä. Tutor lähettää korjatut tehtävät takaisin useimmiten jo samana päivänä. Tämä vaihtoehto on nykyään yhä suosittuampi ja tarpeellisempi, koska ruotsin kielen perustaidot tuntuvat heikentyvän vuosi vuodelta. Osa opiskelijoista taas käyttää kurssia jo ennestään hyvän kielitaidon parantamiseen, valitsemalla vaativampia tehtäviä, joilla on usein yhtymäkohtia omaan oppiaineeseen tai harrastuksiin.

Tiettyjä "Itseopiskelu kieliverkon avulla" kurssin harjoitteita käytetään myös osana ruotsin virkamieskursseja. Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan sekä matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan tietojenkäsittelyn koulutusohjelman ja DI-koulutuksen tutkintovaatimukseen kuuluvat pakolliset kieli- ja viestintäopinnot on Turun yliopiston kielikeskuksessa järjestetty siten, että suoritus koostuu kahdesta erillisestä toisiaan läheisesti tukevasta osasta. Perinteistä kontaktiopetusta on kaiken kaikkiaan vain 28–30 tuntia. Tässä osassa korostuvat erityisesti suullisen kielitaidon harjoittaminen sekä kirjallinen tuottaminen. Toisena osana kurssiin kuuluu peruskieliopin kertaus verkkoa apuna käyttäen sekä etäopetuksena Kieliverkon osio "Människan i arbetslivet" (<http://kielikeskus.helsinki.fi/spraknat/index.php>). Lisäksi useimmilla kursseilla kirjoitetaan omia pääaineopintoja sivuava suhteellisen vaativa essee, joka myös julkaistaan verkossa pdf-muodossa (esimerkki logopedian & sosiologian ruotsin kurssilta vuodelta 2009: <http://users.utu.fi/inorri/SOCLOG.pdf>).

Multisilta (1997: 104) pohtii, miltä WWW-maailma näyttää oppimisympäristönä. Puhuessaan adaptiivisista oppimisympäristöistä hän toteaa, että eräs hyvän oppimateriaalin tunnusmerkki on, että sitä voivat käyttää eritasoiset opiskelijat erilaisissa oppimistarkoituksissa. Verkossa oppimateriaali voidaan linkittää eri tavoin. Perusasioita opiskeleva käyttää vain keskeisimpiä linkkejä, mutta suurempi linkkien ja tehtävien määrä saattaa hyödyttää opiskelijaa, jonka tavoitteena on perehtyä opiskeltavaan ainekseen laajemmin. Lisäksi laajennuksena voidaan käyttää eri medioita (teksti, kuva, animaatio, videoleike, ääni).

Oppimisympäristö on pedagogisesti mielekäs, kun siinä otetaan huomioon, että ihminen oppii tekemällä (*learning-by-doing*) ja asettamalla itselleen omia oppimistavoitteita (*instructional goals*) (Multisilta 1997: 102). Kaikessa toiminnassa korostuu kuitenkin myös tutorin rooli: hän ohjaa ja helpottaa oppimista sekä pitää yllä motivaatiota.

2 Verkkotutorin tehtävistä ja ominaisuuksista

Opetustoiminnassa on aina kysymys vuorovaikutuksesta, kommunikaatiosta ja viestinnästä. Opetuksen vieminen luokkahuoneesta tai luentosalista laajempaan oppimisympäristöön tuo aina muutoksia mukanaan. Siirrytään erilaisiin menetelmiin ja uusiin välineisiin. Tässä muutosprosessissa on myös omaksuttava uusi ajattelutapa. Uusien oppimisympäristöjen – esim. verkon – kehittyminen ei kuitenkaan tarkoita perinteisten oppimisympäristöjen katoamista, vaan ne jatkanevat rinnakkaisina ja integroituina malleina myös tulevaisuudessa.

Vie aikansa, ennen kuin opettaja omaksuu uuden verkkotutorin roolinsa. Opettajan työmäärä ei pienene verkko-opetukseen siirryttäessä, pikemminkin päinvastoin, mutta hänen työtehtävänsä ovat kuitenkin hyvin poikkeavia perinteistä opetusta harjoittavan opettajan tehtäviin verrattuina. Toisaalta on myös paljon samoja piirteitä. Verkkotutorin tärkeimpinä tehtävinä nähdään kannustaminen ja ohjaaminen sekä ryhmähengen luominen. Tutor on organisaattori, sosiaalinen tukija sekä älyllinen aktivoija. Voidakseen toimia resurssina opettaja tarvitsee myös riittävästi opetettavan aiheen asiantuntemusta. Palautteen antamisen tulee olla hienovaraisempaa kuin suorassa kontaktiopetuksessa. Edelleen tutorin

tulee olla helposti tavoitettavissa, jotta opiskelija saa pulmatilanteissa nopeasti apua.

McPherson ja Nunes (2004) pohtivat artikkelissaan verkkotutorin tehtäviä opetustapahtumassa. Esiin nousee neljä keskeistä roolia: *pedagoginen, sosiaalinen, hallinnollinen ja tekninen*. Tämä merkitsee sitä, että perinteiseen opettajaan verrattuna verkkotutor tarvitsee uusia erityistaitoja, jotka ylittävät ja ohittavat akateemisen aineasiantuntijan ja perinteisen opettajan taidot. Verkko-opiskelun kannalta onkin ratkaisevaa, että opetusta kehittämään ja ohjaamaan saadaan henkilöitä, jotka ovat aidosti halukkaita kehittymään ja oppimaan juuri näitä erityistaitoja. Tuntuu kuitenkin siltä, että nämä taidot elaboroituvat vasta pitkän ajan kuluessa käytännön tutorointityössä. Joka kurssin yhteydessä oppii jotakin uutta. On silti tiettyjä ominaisuuksia, jotka helpottavat tutorina toimimista. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen verkkosivusto *Verkko-tutor* (<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/tutyok.htm>) toteaa että hyvällä verkko-ohjaajalla on kykyä kommunikoida, kykyä empatiaan ja kykyä positiiviseen rohkaisuun. Tutorin pitäisi myös olla helposti lähestyttävä ja luotettava. Lisäksi hänellä pitäisi olla pyrkimys kehittyä ja kehittää itseään tutorina. Toisaalta varoitetaan, että oppijan muita kuin kielellisiä ongelmia ei saa ottaa liikaa omille harteilleen, vaan pitää pyrkiä ohjaamaan hänet sinne, mistä asianmukaista apua on saatavilla.

Bronackin ja Riedlin (1998:162) mukaan vanhat opetuksen ja oppimisen mallit ovat varsin syvään juurtuneita ja on huomattu jo varhain, että yksi verkkotutorin tärkeimmistä ominaisuuksista on uskallus ja kyky heittäytyä tuntemattomaan ja kyky sietää epävarmuutta. Kirjoittajien mukaan uusien mahdollisuuksien avaaminen opiskelijoille vaatii rohkeuden lisäksi myös aina luovuutta.

3 Oppijan rooli verkkoratkaisuissa

Verkko-oppiminen vaatii opiskelijalta itsekuria ja itseohjautuvuutta ja kykyä laatia itse oma aikataulunsa. Toisaalta tiedekuntakohtaisilla virkamiesruotsin kursseilla aina mukana oleva kontaktiopetus helpottaa vastaamista näihin vaatimuksiin, koska opettaja on säännöllisesti tavattavissa. Motivointi on helpompaa henkilökohtaisessa tapaamisessa, ja on aina piristävää nähdä muitakin opiskelijoita.

Yllättäen opiskelupäiväkirjoista, haastatteluista ja omista havainnoista nousi esiin, että opiskelijat kaipasivatkin avoimuuden sijasta selviä rajoja. Porkkanoiden lisäksi haluttiin saada myös keppiä. Liian avoin oppimisympäristö oli johtanut suuriin keskeyttämisprosentteihin verkkokursseilla. Haluttiin tarkka alkamis- ja päättymispäivämäärä, haluttiin ohjeita siitä, mitkä tehtävät "kuuluu" tehdä ja mitä ei. Kaivattiin selviä tehtävänantoja, välitavoitteita ja huomautuksia takarajan lähestymisestä.

Joidenkin opiskelijoiden heikohkot atk-taidot johdattivat vähitellen lähtösivujatteluun. Jokaiselle kurssille laadittiin lähtösivu, josta pääsi kaikkiin kurssilla käytettäviin harjoitteisiin suoraan. Sivun antoi kurssille myös selvän kehyksen. Aiemman Kieliverkossa "surffailun" sijasta lähtösivulla annetaan selkeät ohjeet siitä, mitä pitää tehdä. Osa tehtävistä on pakollisia, osa valinnaisia. Aiemmin

käyttäjä oli saattanut joutua eksyksiin päällekkäisten selainten ja jaettujen näyttöjen viidakossa.

Mannisenmäki (2000: 109–111) toteaa, että laajasti käsitettynä itseohjautuvuus tarkoittaa sitä, että yksilöt joko muiden avulla tai itse ryhtyvät oma-aloitteisesti määrittämään omia oppimistarpeitaan ja asettamaan päämääriä itselleen. Lisäksi he etsivät avukseen ihmisiä ja materiaaleja, joista heille on hyötyä sekä valitsevat ja soveltavat oppimisstrategioita. He pystyvät myös arvioimaan oppimistuloksiaan itse. Ongelmana tuntuu vain olevan se, että kaikki opiskelijat eivät ole kovinkaan itseohjautuvia tai että itseohjautuvuuden aste ainakin vaihtelee eri henkilöiden välillä ja myös samalla henkilöllä eri aikoina.

4 Keskeyttämiset verkkokurssien ongelmana

Verkkokurssien suoritusprosentti näyttää liikkuvan 50:n ja 75:n välillä. Yleensä ohjaaja saa olla tyytyväinen, jos pääsee 70 prosenttiin. On vaikea tietää, mistä keskeytykset kulloinkin johtuvat. Keväällä 2007 kurssin keskeyttäneiden määrä kasvoi poikkeuksellisen suureksi. Kurssin suoritti hyväksytysti ainoastaan n. 53 % sen aloittaneista. Ensin pidin tätä vain sattumana ja päivittelin huonoa vuosikertaa kollegoilleni. Ryhdyin kuitenkin varsin pian pohtimaan myös omaa osuuttani prosessissa ja etsimään itsestäni syitä vaatimattomaan tulokseen. Voisinko itse tutorina tehdä jotakin toisin? Keräsin kuitenkin ensin keskeyttäneiltä palautetta sähköpostikyselyin.

Nyt kurssille ilmoittauduttuani keskustelin asiasta laitokseni (lääketieteellinen tiedekunta) hallituksen jäsenien kanssa. Ilmeisesti en saa hyväksi luettua ko. kurssia opintoihini. Siksi joudun jättämään kurssin kesken.

Osassa tapauksista kurssista saatava krediitti (opintopisteet tai niiden puuttuminen) ratkaisi asian. Onkin varsin tärkeää, että tutkinnot tehdään niin väljiksi, että niihin voidaan pakollisten opintojen lisäksi mahdollistaa myös vapaaehtoisia suorituksia. Turun yliopiston yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa tutkinnon rakenne on aina sallinut tämän, mutta esimerkiksi diplomi-insinöörikoulutuksessa substanssia on tutkintoon lastattu niin paljon, että itsensä kehittäminen on tässä suhteessa mahdotonta, jos haluaa saada suorituksestaan myös opintopisteitä. Näyttää siltä, että yleisaineiden osuus on suurempi vastaavassa koulutuksessa Ruotsissa, jossa ymmärretään että insinöörillekin yleissivistys on tärkeää.

En kirjoita että minulla olisi kiire nyt keväällä, mutta ymmärsin kurssin haastavuustason väärin. Koen, että ruotsini perusta on vahva enkä hyötyisi kurssista kovin paljoa. Anteeksi että peruutukseni tulee näin myöhään. Oli oma virheeni kun en selvittänyt kurssin sisältöä etukäteen paremmin ja pahoittelen sitä.

Yllä mainitussa tapauksessa opiskelija ei informaatiosta huolimatta kokenut, että kurssia voi käyttää myös hyvän kielitaidon parantamiseen.

Kurssin sivusto on tarkoituksellisesti suunniteltu siten, että opiskelija joutuu ikään kuin vahingossa tutustumaan verkon tarjoamiin erilaisiin mahdollisuuksiin ja oppii näin käyttämään sitä myös tulevissa elämänvaiheissaan. Tämä puoli on omiaan tukemaan elinikäistä oppimista. Monet opiskelijat ovat raportoineet, että

tietyt kurssilla opitut tavat säilyivät myös kurssin jälkeen. Jotkut jatkoivat ruotsinkielisen teksti-tv:n käyttöä, toiset opettelevat jatkuvasti ymmärtämään Ruotsissa puhuttua kieltä kuuntelemalla ja katselemalla päivittäin sikäläisiä uutislähetyksiä.

Verkkoresurssit ovat todella hyödylliset ja niihin voi turvautua tarpeen vaatiessa kurssin jälkeenkin. Suorastaan loistavaa on se että television katsominen ja lehtien lukeminen lasketaan opintosuorituksiksi. Hienoa että vapaa-aikanakin televisiota katsellessa voi samalla opiskella. Moni ei luokkaopetuksessa välttämättä lue opettajan jakamia lehtiartikkeleita tms. materiaalia kovinkaan huolellisesti jos aihe ei satu kiinnostamaan, mutta itseopiskelussa voi valita lukemansa / kuulemansa / katsomansa materiaalin omien mieltymystensä mukaan. Valinnanvapaus on hyvä piirre tässä kurssissa.

Osa opiskelijoista on oppinut etsimään YouTubesta ruotsinkielistä musiikkia, ja he etsivät hakukoneita käyttäen myös laulujen sanat nähtäväkseen. Tällöin he voivat maksutta kuunnella musiikkia ja tulostaa sanat itselleen. Eräät kertailevat peruskielioppia niillä lukuisilla sivustoilla, joissa tehtäviin saa oikeat vastaukset ja korjaukset yhdellä napin painalluksella – keskeytys johtui usein aikapulasta:

Syyri on yksinkertaisesti se, etten ehtinyt suorittamaan kaikkia suunnittelemani kursseja. Ruotsin kurssin kesto oli lyhyt ja niitä kielioppitehtäviä ym. tehtäviä, joita oli aikas paljon, olisi pitänyt alkaa tekemään heti kurssin alusta alkaen. Syy oli yksinkertaisesti omien rahkeitteni yliarvioimisessa. Pahoittelen edelleen kurssin reputusta ja toivon, että pääsen suorittamaan kurssin uudelleen syyslukukaudella.

Yleisimmät keskeyttämisen syyt ovat omien resurssien yliarviointi ja enemmän tai vähemmän yllättävät opiskelukiireet. Keväisin näyttää lisäksi esiintyvän opiskeluväsymystä enemmän kuin syksyllä. Äskeisessä palautteessa mainittu kurssin lyhyys on varsin suhteellista, koska kurssiin voi halutessaan käyttää koko lukukauden ja verkkokurssien tehtävät voi tehdä oman aikataulunsa mukaan vuorokauden ajasta tai paikasta riippumatta. Kiireeseen viittaa seuraavakin kurssin kannalta myönteinen palaute:

Mielestäni kurssi oli erinomaisesti järjestetty sekä monipuolinen. Kurssi tarjosi harjoitusta kaikille osa-alueille. Pidän itsenäisestä opiskelusta, sillä siihen voi keskittyä oman aikataulun mukaisesti, joten verkkokurssi sopii tarkoituksiini loistavasti.

Mielestäni verkkokurssia ei ole yhtään sen helpompi keskeyttää kuin kontaktiopetuksena järjestettävää kurssia. Omalla kohdallani keskeytykseen johtivat työkiireet. Työskentelen ulkomailla ja jouduin tuuraamaan hätätilanteessa kahta kollegaani, joten työpäivät venyivät pitkiksi. Myös syysflunssa ehti väliin.

Aion jatkaa ruotsin opiskelua myös kevätkaudella, sillä tutkinnostani on gradun ohella enää ruotsin kirjallinen koe suorittamatta. Teen kokeen kevään loppupuolella Suomeen takaisin muutettuani. Etenkin kyseessä olevaan kokeeseen valmistautumiseen kurssi tarjoaa hyvän tuen. Olisin mielelläni jatkanut kurssin suorittamista vielä keväälläkin, mutta se ei ymmärrettävästi taida olla mahdollista; uusille opiskelijoille tarvitaan varmasti tilaa.

Kaikkiaan tavallisimmat keskeyttämisen syyt olivat jatkuvat tai yllättävät työkiireet, ulkomaanmatkat ja vakava tai lievempi sairastuminen. Nämä häiritsivät sekä kontakti- että verkko-opetusta. Kursseista ja tutorin toiminnasta ei yleensä palautteista juuri löydy negatiivista sanottavaa.

5 Tutor etsi malkaa myös omasta silmästään

Huolimatta positiivisesta palautteesta aloin myös pohtia omaa rooliani oppimisprosessissa. Mitä voisin tehdä toisin? Olenko leipiintynyt ja laiskistunut? Palautanko tehtävät ajoissa? Olenko riittävän kannustava ja ystävällinen? Pohdinnan jälkeen tein joitakin muutoksia toimintaani, ja kurssin suorittaneiden määrät nousivat selvästi. Syksyllä 2007 prosentti oli peräti 78 ja keväällä 2008 n. 75.

Olin kiinnittänyt huomiota kolmeen asiaan:

- nopea palaute kirjoitelmista
- henkilökohtaistaminen
- tiiviimpi yhteydenpito opiskelijoihin.

Jo ennestään oli tullut selväksi, että palautteiden viivästyminen laskee suoritusprosenttia melkoisen varmasti. Sen tekee jo parin päivän viive ilman kaikille menevää ilmoitusta. Kolikon toinen puoli on aina tutorin jaksaminen työssään. "Ei ole kenenkään etu jos ohjaaja palaa loppuun", eräs opiskelija huomautti saadessaan palautetta referaatistaan kello kolme yöllä. Kerran eräs englannin-kurssilainen otti yhteyttä minuun, koska kuulemma "päivystän yötä päivää".

Olen työssäni verkkotutorina huomannut, miten helposti uhrautumisajattelu valtaa mielen. On erittäin tärkeää, että vetää selvät rajat sille, milloin on tavattavissa ja milloin ei. Stahanovilaisuus ja opiskelijoiden yliauttaminen ovat verkko-opettajan ammattitauteja, joita on syytä varoa.

Pitemmän päälle tämä tarkoittaa sitä, että aikaa ei jää lainkaan yksityiselämään ja jatkuva kiire ja riittämättömyyden tunne varjostavat kouluttajan elämää. Loppuun palaminen onkin uhka jokaisen kouluttajan kohdalla. Kouluttajan omasta ajankäytöstä ja hyvinvoinnista voi pitää huolta vain kouluttaja itse (Petäjä et al. 2000: 21)

Opiskelun henkilökohtaistaminen ja massakurssit ovat tavallaan ristiriidassa keskenään. Miten laadit HOPSin verkkokurssilaisille, joita on 45–75 ja joista jokainen lähettää kurssin aikana neljä kirjoitustehtävää korjattavaksi? Tällä joukolla tulee korjattavaksi käytännössä 200–250 tehtävää.

Mainonnan ja markkinoinnin alueella on jo kauan käytetty *massahenkilökohtaistamista*, jossa esimerkiksi samansisältöinen kirje lähetetään tuhansille vastaanottajille siten, että tietokannoista poimitaan automaattisesti henkilötiedot ja mahdollisesti muutakin henkilökohtaista (vaikkapa auton rekisterinumero). Tosin tällaisen mainonnan uskottavuus on jo kauan sitten kärsinyt. Tätä voidaan kuitenkin osittain soveltaa myös verkkokurssilla. Yksinkertaisimmillaan tämä voi olla sitä, että lähetetään postituslistaa käyttäen samansisältöinen sähköposti kaikille: "Mitä kuuluu? Onko kaikki hyvin?" Voidaan käyttää piilokopiomahdollisuutta, jotta vastaanottaja ei huomaa massapostitusta. Viesti voidaan tietokannasta poimien lähettää myös vain osalle ryhmää niille, joilta esimerkiksi puuttuu vielä jokin tehtävä:

Kaikkiaan 55 ainetta on tullut ja teitä 20 odotellaan. Tarvitsisin ensimmäisen kirjoitelman, jossa kerrot vähän itsestäsi nyt jo melko pian. Meidän pitäisi päästä siirtymään jo seuraaviin lähetettäviin tehtäviin (niitä on jo tullutkin). Älä pidä rimaa liian korkealla. Pane kirjoitus tulemaan, niin saat palautetta täältä päin! Juna lähtee kohdapuoliin eteenpäin raiteelta kaksi. Olethan kiltti ja pidät vähän kiirettä!

Myös sopiva huumorin käyttö keventää tunnelmaa ja nostaa yleensä suoritusprosenttia: "Sain eilen 25 referaattia ja niiden korjaaminen kestää nyt pari päivää. Pankaa vaan tulemaan lisää, tulkoon syys ja talvi, me kyllä keitetään". Tuoksena oli oikea tehtävien suma seuraavana päivänä.

Henkilökohtaistaa voi myös kehottamalla kirjoittamaan aineet, tiivistelmät ja referaatit jostakin oman alan tekstistä tai lähettämällä palautteen mukana paritustutumisen arvoista linkkiä opintoja sivuavista aiheista. Tietokannasta löytää nopeasti tiedekunnan ja pääaineen. Se jälkeen on helppo etsiä tuoretta luettavaa hakukoneiden avulla. Montaa minuuttia siihen ei kulu, ja vaiva palkitaan kohonneena suoritusprosenttina ja hyvänä palautteena. Vaikutus kohdistuu sekä kvantiteettiin että kvaliteettiin.

Tulevaisuudessa lienee mahdollisuus myös henkilökohtaistaa verkkokursseja ohjelmallisesti. Tällöin tiettyjen tietokannoista saatavien staattisten tietojen ja kaikille kuuluvien tehtävien lisäksi voitaisiin esimerkiksi pääaineen perusteella automaattisesti lähettää dynaamisempia tehtäviä. Vaikkapa biologien tai tilastotieteilijöiden pankista lähtisi sopivia aineen aiheita tai tekstejä referoitavaksi. Myös oppimistyyli tai vaikkapa lukihäiriö voitaisiin huomioida semanttisia verkkoja ja ontologioita apuna käyttäen (vrt. Gomes et al.).

Mainitsemani tiiviimpi yhteydenpito sisälsi henkilökohtaisia sähköposteja ja massaposteja. Lukuisissa palautteissa on todettu, että kurssi olisi todennäköisesti jäänyt kesken ilman patisteluja ja maanitteluja. Myös tutorin asettamat selvät välitavoitteet koettiin kurssia jäntevöittäviksi ja hyödyllisiksi.

Toisaalta kurssissa on huonoa se mikä siinä on hyvääkin: se, että se antaa mahdollisuuden opiskella vapaasti. Kun ei ole deadlinea esim. aineen palauttamiselle tai kielioppitehtävien tekemiselle (paitsi tietysti kurssin päätyminen) niin niitä tulee helposti lykättyä tulevaisuuteen kun "ei niitä viitsi tänään tehdä, huomenna sitten". Tietenkin vika on oikeasti opiskelijassa näin käy mutta omaan tahtiin suoritettavat kurssit jäävät helposti ns. lapsipuolen asemaan jos on muutenkin yllin kyllin tehtävää luentoja ja kirjatenttien ym. kanssa. Kenties olisi hyvä jos kirjallisille tehtäville annettaisiin omia deadlineja esim. parin viikon välein, mutta se kai sortuisi käytännössä siihen että suurin osa kurssiin osallistuvista pyytäisi jatkoaikaa joka kerta kun deadline umpeutuu.

6 Lopuksi

Massoittuvan yliopiston opiskelijat ovat muutaman viime vuoden aikana yhä selvemmin jakautuneet kahteen eri "kastiin". Toisaalta on erittäin lahjakkaita nuoria, joiden onnellisuuden tunne tulee kovasta ja systemaattisesta työstä päämäärän saavuttamiseksi. Selkeä päämäärä ja pyrkimys kohti tavoitetta vaativat itseohjautuvuutta, itsekuria ja keskittymistä, mutta eivät suinkaan iltoimutta ja rypytysaisuutta.

Toisaalta osa opiskelijoista elää ainoastaan "tässä ja nyt". He ovat kehittäneet elämäntavan, johon kuuluu ajoittaisten opiskeluperiodien lisäksi paljon työssäkäyntiä ja vaihteleva joukko erilaisia opiskeluun liittymättömiä mielihyvän kytkentöjä. Käytännössä tämä näkyy suurina poissaolomäärinä, kurssien keskeyttämisinä ja joissakin tapauksissa jopa huonona käytöksenä. Tätä ryhmää on perinteisen kontaktiopetuksen keinoin usein vaikea tavoittaa, ja sama näyttää toistuvan myös etäkursseilla.

Kaikki innovaatiot, jotka auttavat ratkaisemaan opettamisen ja opiskelun ongelmia ovat tervetulleita. Tietoverkot (esim. jaettu asiantuntijuus, kollektiivinen editointi, formaalinen vs. arkioppiminen ja elinikäinen oppiminen) voivat osaltaan tuoda helpotusta vieläpä niin, että opiskelijoille tulee opiskeluajan suhteen joustavuutta ja oppimisen laatukin pysynee lähes samana. Tarvitsemme erilaisten joustavien työmuotojen kokonaisvaltaista jatkokehittelyä ja lisää tietoa siitä, miten yksilön pedagoginen maailma ja psykologinen oppimisympäristö rakentuvat ja miten niihin voidaan vaikuttaa.

Kirjallisuus

- Bronack, S.C. & R.E. Riedl. 1998. Distributed Learning Environments: Pedagogy, Implementation, and the Early Adopter. *Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98. WORLD CONFERENCE ON EDUCATIONAL MULTIMEDIA AND HYPERMEDIA & WORLD CONFERENCE ON EDUCATIONAL TELECOMMUNICATIONS*, Freiburg, Germany. Charlottesville, VA, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 162–167.
- Gomes, P., B. Antunes, L. Rodrigues, A. Santos, J. Barbeira & R. Carvalho. [Using Ontologies for eLearning Personalization](#). [Online] [luettu 10.4.2009].
- Mannisenmäki, E. 2000. Oppija verkossa – yksin ja yhdessä. Teoksessa: J. Matikainen & J. Manninen (toim.): *Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tammer-Paino, 109–120.
- McPherson, M. & M. B. Nunes. 2004. [The Role of Tutors as an Integral Part of Online Learning Support](#). *The European Journal of Open, Distance and E-Learning (EURODL)* [Online] [luettu 10.4.2009].
- Multsilta, J. 1997. Miltä näyttää WWW-maailma oppimisympäristönä? Teoksessa: E. Lehtinen (toim.): *Verkkopedagogiikka*. Helsinki: Oy Edita Ab, 101–111.
- Norri, I. 2001. Kokemuksia hypermedian käytöstä ja uusista oppimisympäristöistä korkeakoulujen kielikeskusten kieltenopetuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, J. Lehtovaara & V. Kohonen (toim.): *Ammatillisen*

kielenopetuksen monet kasvot. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 195–241.

Petäjä, M., E. Koponen, L. Lauttamatti & M. Bauer. 2000. [Muutosprosessien ohjaaminen. Aikuiskouluttajan opas](#). Työministeriö [Online] [luettu 10.4.2009].

Verkko-tutor. [Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus \(TYT\)](#). URL: <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/> [luettu 10.4.2009].

Kielikeskuksen monikulttuurinen arki

Language Circles: Cultural and linguistic interchange

Katja Arola & Lina Zaveleva

1 Introduction

The Language Circles are a leisure-time activity supported and coordinated by the Language Centre of the University of Turku. This activity is offered to both Finnish and international students of the University. The idea is to form an international group of students around a specific language and spend leisure time in that group using the language in question. In this way native speakers can help non-native speakers practise their language skills and learn more about the target culture. In return, Finnish students introduce aspects of Finnish culture and language to international students. Therefore, the Language Circles could be considered a cultural and linguistic exchange program.

In this paper we will first introduce the history of the Language Circles. This will be followed by a description of the present status of the groups. Finally, we will present the preliminary results of the master's thesis of one of the authors, which focuses on the motivation, cultural knowledge and linguistic change of students participating in the Language Circles.

2 History

The Language Circles began in 1996. The first groups were set in motion by the former Language Centre amanuensis Ms Pirkko Lindqvist, who, in the spring semester 1996, introduced language evenings in three languages: Dutch, French and American English. The main object of these language evenings was to help Finnish students who planned to study abroad to meet native students of the target language and culture, and to be able to ask them questions. In this way, Finnish students could be better prepared for the forthcoming exchange experience. In each of these first three groups, there were 4–12 members. The student newspaper *Turun Ylioppilaslehti* advertised these groups by stating that a person going abroad not only needed to know the language but also to learn about the target culture. For this purpose the Language Centre was piloting a new type of orientation. This orientation consisted of theme evenings where representatives from the country in question would share aspects of their country, its higher education system and other similar matters of interest. The newspaper quoted Pirkko Lindqvist as describing that this type of tutoring, though fairly new in Finland, was a very useful way to learn a language and to familiarize oneself with a foreign culture. It would benefit both Finnish students and their foreign tutors. (Lipasti 1996.) Later that spring new groups were also formed in the Italian and Chinese languages.

In the autumn semester 1996, the activity extended to seven language groups: American English, British English, Dutch, French, German, Italian and Spanish.

By spring 1997, Hungarian, Russian and Finnish for Foreigners groups followed. Students welcomed this with excitement and some of the groups were quite large: the German group had to be divided into three smaller subgroups. As the use of e-mail was not as common then as it is today, the timetables for the groups were quite regular and the students listed their street addresses and telephone numbers as means of communication. The difference compared to today's flexibility in communication and fixing timetables is quite noticeable, although this is not without problems either. By the spring semester 1999, there were language groups available in 10–15 different languages, and the groups had adopted the name "Language Circles" (Lindqvist 1999).

3 Language Circles today

The Language Circles have established quite a steady position as an extra-curricular activity provided by the Language Centre. Every semester there are groups starting in about 15 different languages. Within the past few years, there have been groups operating in the following languages: Chinese, Czech, Dutch, English, Estonian, Finnish for Foreigners, French, German, Hungarian, Italian, Japanese, Polish, Spanish, Swedish, Russian, and Turkish. When students present in the first meetings are counted semi-annually (autumn, spring, 2004–2009), the average number of students participating in the first meetings of the Language Circles amounts to 159 students (average of 15 groups, therefore an average of 10.6 students per group. There is large variation between the languages.). When we examine the difference between the autumn semester and the spring semester, the popularity of autumn is evident: the average number of students attending the first Language Circle meetings in the autumn semester is 205, whereas in the spring semester it is 105. The most popular languages, and thus largest groups by far, have been French, German, English and Finnish for Foreigners. As mentioned above, during the early years, some German groups were divided due to the great number of participants. Recently no divisions have been made because practice has shown that the number of participants always decreases as the semester progresses. Students today are very busy with their studies, part-time jobs, travel and other activities and do not always seem to have time for Language Circles, even if they would like to.

The activities of the groups depend very much on the participants themselves. There are groups that meet weekly in the same café or bar and discuss different topics. There are also groups which do many different things together, for example, visit museums, art exhibitions, go to the theatre, to movies, cook together traditional or non-traditional dishes, play games, go ice-skating, go bowling, go for a picnic, take a cruise to Stockholm or Tallinn, go to the sauna and go swimming. International students in particular have enjoyed these kinds of activities that have introduced Finnish cultural aspects to them.

The amanuensis of the Language Centre acts as the coordinator of the Language Circles. The coordinator's role is to advertise the activity at the beginning of each semester when the new international students arrive in Turku. The Language Circles are advertised in the orientation sessions for international students, as well as in the orientation sessions for new Finnish degree students

and those Finnish students who are returning from an exchange program abroad. Advertisements are also placed in the student newspaper *Turun ylioppilaslehti* and on the notice boards of the university departments. In addition to advertising the activity to new students, the Language Circles are annually mentioned to the tutors of new students. It also seems that information is passed down by word of mouth and students invite their friends to join. The Language Circles are very popular among students studying languages as their major or minor subject and it has been suggested that this is because there are not enough opportunities for oral practice in their language departments. Regardless of all advertising, the coordinator occasionally encounters criticism about insufficient advertisement of the Language Circles. It is, however, difficult to see how much more could be done to promote them. In addition, the number of participants seems to be adequate, and more advertising might enlarge the groups to the extent of no longer being functional. Logically, a group of 45 students is not a very functional discussion group, whereas a group of 10 works quite nicely.

The coordinator meets the groups twice during a semester: in the first meeting and in the final meeting. It is important for her to attend the first meeting of all the language groups in order to see how the groups start off. In this first meeting, the coordinator explains the general idea of the Language Circles, which is important so that nobody mistakes it for a language course during which a teacher is present and credits can be earned. This misunderstanding has occurred a few times, especially in the Finnish for Foreigners group. As it is impossible for the coordinator to keep track of the plans and activities of all the different language groups, one or two contact persons per group are found in this first meeting. Being a contact person means being the link between the coordinator and the group. The contact persons are also in charge of informing the group about future activities. Nevertheless, the idea is still that the group together decides on their activities, so it is not solely the contact person's responsibility. Unfortunately sometimes the burden falls quite heavily on the contact persons. It usually requires one or two active members to make the group function. Nowadays communicating within the group is quite simple through media such as Facebook, e-mail lists or the discussion forum which has been created on the Language Centre website. These media provide such flexibility that it can be a hindrance: sometimes groups seem to spend too much time on planning instead of doing. Again, there is the problem of coordinating students' busy timetables together.

The second time the coordinator meets the Language Circle groups is at the end of each semester in a Christmas or spring party. This party is arranged in the Language Centre facilities and all members of all Language Circle groups are invited. Usually there have been about 40–70 students attending these final meetings. It is a nice opportunity for the groups to meet and share the activities that they have experienced in their groups. Usually there is a lot of laughter and amusing stories are shared in these meetings. It is also a time for feedback when the coordinator is able to ask for comments and wishes for this activity. On the whole, it is a very rewarding experience for the coordinator to meet with

the students and to hear about their ideas and experiences. In this final meeting, the coordinator gives certificates to those participants who have requested them. Contact persons receive a special kind of certificate stating their leading role in the group. In the springtime this meeting has sometimes included some kind of a competition between language groups or in mixed teams: there have been tournaments of bowling and *mölkky* (a Finnish tossing game).

4 Language Circles – motivation and effects on learning

Despite the fact that the Language Circles have existed for over 10 years, little is known about the motivation of the participants attending the Language Circles. In order to clarify the motives and the effects of the Language Circles on the participants, Lina Zaveleva's master's thesis is intended to provide more detailed information about this. Based on theoretical considerations, different motives were clustered under three main categories: motivation, cultural knowledge and linguistic change. In the latter, native and non-native speakers were separated.

The survey for this research was conducted online. The respondents were asked to fill in a questionnaire which consisted of a total of 22 questions, with the last category (linguistic change) to be answered separately by natives and non-natives. The online questionnaire could be found on the homepage of the Language Centre of the University of Turku and answered during a period of about six weeks. Thus, the participants from previous years could also be reached. In total, the data from 51 participants could be used and then put into SPSS for further analyses. Due to time constraints, only preliminary results are presented below. The final version of the master's thesis will be available from July-August 2009.

4.1 Participants

The first questions aimed to find out which Language Circles the native speakers of each language preferred to attend. Hence, a difference was made between whether they visited the Language Circles as natives, non-native speakers or both. The results show that the Language Circles are mostly favoured by Finnish students.

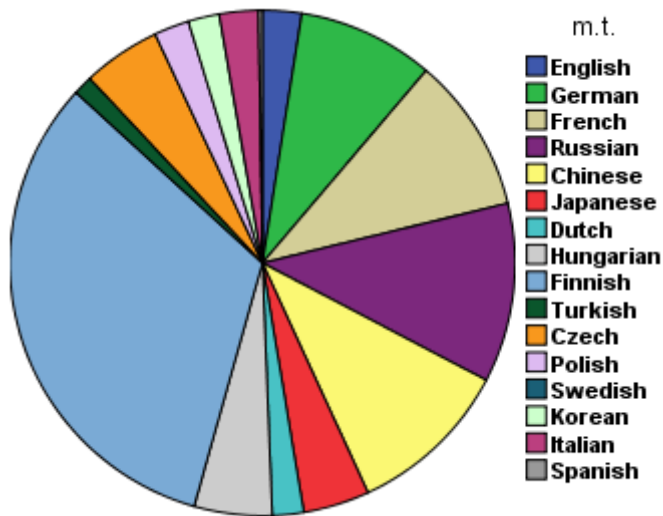


FIGURE 1. Mother tongue of the participants.

Of all the different Language Circles, the most successful turned out to be the English Language Circle. It should furthermore be noted that most of the participants had visited more than one Language Circle.

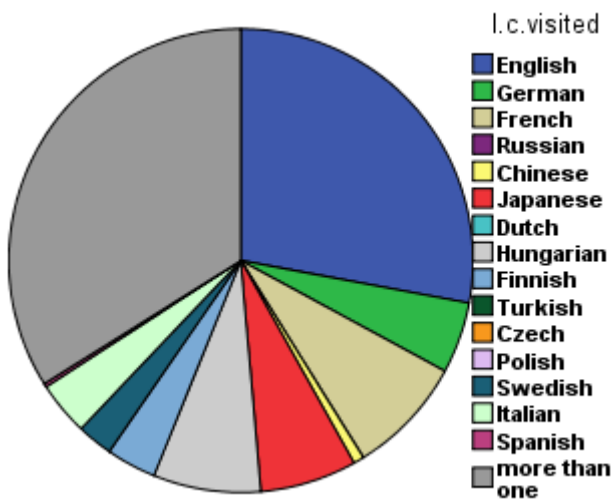


FIGURE 2. Language Circle visited.

The majority of the respondents visited the Language Circles as non-native speakers (56% vs. 21%), but 21% participated both as natives and non-native speakers. Furthermore, the difference between the stage of studies (bachelor's, master's or exchange studies) is also significant when it comes to the frequency of participation. (The respondent sample was 75% female. Thus, the questions were not differentiated according to gender.)

4.2 Motivation

After the personal information had been collected, questions concerning motivation followed. Following the Self-Determination Theory of Ryan and Deci (1985), the respondents were asked what prompted them to participate in the Language Circles. The results showed that the majority of participants attended the Language Circles in order to make new contacts and to improve their language skills. When it came to native speakers, the experience of teaching their own language and offering help to non-native speakers were the main reasons cited.

In total, 92.4% attended the Language Circles in order to meet international / Finnish students, and 71.7% of the participants made many friends due to the Language Circles. Among other reasons some respondents also claimed that due to the Language Circles they could see their own culture differently and become more open towards the new one. According to others, the Language Circles were a good method to help people feel more secure and self-confident both in Finland and in the language spoken. The organisational skills of the contact persons and improving social contacts were also repeatedly stated as the main motives.

4.3 Cultural knowledge

The next questions in the questionnaire aimed to find out whether the cultural knowledge of the Language Circle participants had increased as a consequence of taking part. Due to the preliminary nature of this report, only a brief overview of the significant changes in cultural knowledge perception follows. Contrary to expectations, perception of different traditions did not change meaningfully; the same applied to places worth visiting, politics and the climate. However, when asked about better understanding of people from different countries and using the knowledge gained to compare cultures, positive answers (73.4% and 77.5% respectively) prevailed. Finally, the respondents were asked to specify the activities done in the course of the Language Circles that had helped most to face the cultural diversity of the different countries. The main activities were "cooking and eating traditional food", "chatting", "drinking and chatting in a bar". Also "going to a karaoke bar", "playing games", "doing sports", "watching hockey matches" and "celebrating traditional holidays" were often stated.

4.4 Language perception and acquisition

The next sections in the questionnaire were answered separately by natives and non-native speakers. First, the native speakers were asked about their mentor's role. On the basis of preliminary analysis, it can be concluded that as many as 70% of the native speakers started to speak more slowly when communicating with the non-natives. Seventy-three percent of the participants corrected mistakes and 94% tried to paraphrase the message when the non-natives did not understand them. In total, about 75% started to become more interested in their mother tongue than before participating in the Language Circles.

As for the non-natives, the questions first aimed to find out how competent the respondents were before participating in the Language Circles. Based upon the Council of Europe Self-assessment grid, the questionnaire contained 10 questions about listening and speaking competences. On this basis, it can be said that the average participant of Language Circles had a level of B1 (Independent User according to the Common European Framework of Reference).

The next questions dealt with language acquisition in the course of the Language Circles. The respondents were asked whether they had developed more self-confidence in the target language (78% positive answers), or whether they had gained knowledge about pronunciation (69%), grammar (60%) or vocabulary (63%). As many as 70% remembered their mistakes after being corrected by the native speakers and 72% started to feel more secure when communicating. On the whole, 88% of the participants were convinced that the Language Circles are a good and effective method of improving one's language skills and practising speaking.

At the end of the questionnaire, the participants could leave their comments regarding the Language Circles and the way they are handled. The majority of the respondents were quite satisfied with the present state of affairs. Some however, thought that the Language Circles should be better advertised and others believed that the discussion topics for every meeting should be given beforehand. There were also many complaints about the laziness of participants who signed up for the circles but did not take part in them after that. As the Language Circles are not run formally in any way, there is, however, little the coordinator and the contact persons can do to improve this situation.

4.5 Outlook for the future

This section of the paper is intended to give the readers preliminary information only. The master's thesis itself aims to analyse the efficacy of the Language Circles in greater depth. The intention is that each Language Circle will be examined separately, advantages and disadvantages stated and conclusions drawn. However, even now it can be claimed that the Language Circles are a forum to practise communication skills and provide interaction between natives and non-native speakers in a most beneficial way for both parties.

5 Rewards and challenges

Right from the beginning, the Language Circles have been praised by both international and Finnish university students. When the University of Turku Student Union representatives attend the Language Centre's Planning Day annually, they always give positive feedback on the Language Circles. It is regarded as a good way to internationalize Finnish students and also a way to integrate the international students. *Turun Ylioppilaslehti* cites a Japanese student who declared that the Language Circles are a very good experience because Finnish students are otherwise so difficult to get to know. Both Japanese and Finnish students tend to be shy but in the relaxed atmosphere of

the Language Circle they quickly overcome their timidity. The Language Circles are seen as a great help in interpreting cultural codes – there are so many differences in Finnish and Japanese manners and politeness rules. (Nerg 2004.)

A Finnish student, who has been actively participating in four different Language Circles for over six years now, also in the role of a contact person, says that he got involved because it was a unique and simple way to get to know students from different countries and to be able to use the languages he is studying. Exchange students can, naturally, be encountered in other ways as well, but then the common language is usually always English. What also appeals to students in the Language Circles is that they are arranged regularly but there is no obligation – students can attend whenever possible. This can, of course, also be a drawback. However, what the above-mentioned student has, in his opinion, gained from the Language Circles is more fluent oral skills, more vocabulary and new and useful aspects about a different culture.

A British student commented on the Language Circles saying that the circle had been a great way for him to meet Finnish students and to find out a little about Finnish customs and ways of living. He pointed out that the problem with other activities organised for the exchange students is that they do not have many opportunities to mix with native Finns, and so exchange students miss out on discovering about everyday life. The Language Circle that he attended was a successful way for exchange students and Finns to meet each other.

On the whole, it must be noted that sometimes Language Circle groups function very well and at other times they do not. Nearly every semester there is at least one group that ceases to exist. The functioning of the group depends on the group dynamics and the activity of its members. Although the freedom pleases many participants, it is also criticized by some. Some expect a more structured plan for the meetings and a regular meeting schedule. It has been a conscious decision by the coordinator to keep the Language Circles as free and unbureaucratic as possible. They need to be differentiated from teacher-led language courses, and it is left entirely up to the students to decide what they should do in their free time. The Language Centre initiates the activity and provides facilities for the groups to meet (although they hardly ever continue to meet there throughout the semester), but will not take a more active role in the realization of the Language Circles. The groups live a life of their own – more or less successfully.

One clear challenge for Language Circles is to find native speakers for the groups. In fact, it is not a question of not finding them but rather a question of making them become interested in joining a group of their own native language. Occasionally exchange students may point out that they do not want to spend their free time speaking their own mother tongue which they already know. They would rather join the Finnish for Foreigners group or another foreign language group. This problem exists also in reverse: there are, at times, difficulties in finding Finns to join the Finnish for Foreigners group. However, this problem is not a very extensive one and there have been very satisfied and well-functioning groups also with uneven numbers of participants.

Due to the total informality of the Language Circles, no official reports have yet been made on them. Nevertheless, as this activity is supported by the Language Centre, the priority of which is to teach languages, the results gained from the master's thesis, a small part of which is presented above, will hopefully be very useful for the Language Centre. The results of the thesis will be used for further development of the Language Circles.

The Language Circles, now reaching the proud age of 13 years, have turned out to be a success among students. They have developed from what was initially aimed at students going on an exchange into a successful leisure-time activity for all university students. Friendships have been formed and some international students have taken the idea with them when they have returned to their home universities. Perhaps there are similar groups around the world by now. It is certain that the Language Circles will continue to flourish in Turku with the support of the Language Centre.

References

- Deci, E. L. & R. M. Ryan 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Lindqvist, P. 1999. Vaihto-opiskelijat kielikeskuksessa oppimisen rikastuttajina. Teoksessa: V. Väättäjä & T. Hulkko (toim.): *Turun yliopiston kielikeskus 20 vuotta 1999*. Turun yliopisto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 64–66.
- Lipasti, R. 1996. Keskusteluiltojen avulla kulttuurit tutuiksi. Turun ylioppilaslehti 2/96.
- Nerg, J. 2004. Kieli-illoissa yritetään päästä eroon kansainvälisestä ujoudesta. Turun ylioppilaslehti 27.2.2004.

Incorporating culture into Turkish language classes at the University of Turku

Nazlı Dirim

1 Introduction

Turkish language classes are offered by the Language Centre of the University of Turku every semester. Since language and culture are related concepts, culture is incorporated in these classes and presented to the students through various teaching strategies along with language instruction. Teaching culture creates awareness and understanding of different cultures and for this reason requires careful planning and the choice of appropriate materials to be used in the classroom.

2 What is culture and why is it important in foreign language classrooms?

Culture is all the accepted and patterned ways of behavior of a given people. It is that facet of human life learned by people as a result of belonging to some particular group; it is that part of learned behavior shared with others. Not only does this concept include a group's way of thinking, feeling, and acting, but also the internalized patterns for doing certain things in certain ways . . . not just the doing of them. (Peck 1998: 1)

In foreign language classrooms, the importance of teaching culture along with language instruction is widely agreed upon. As Brown (1994: 185) notes: "Culture is really an integral part of the interaction between language and thought. Cultural patterns, customs, and ways of life are expressed in language; culture-specific world views are reflected in language". Furthermore, Seelye (1988: 22) emphasizes that "[t]he study of language cannot be divorced from the study of culture, and vice-versa". Incorporating culture into foreign language classrooms is crucial since "[l]anguage learners need to be aware, for example, of the culturally appropriate ways to address people, express gratitude, make requests, and agree or disagree with someone" (Peterson & Coltrane 2003: 1). Therefore, Kramsch (1993) and Peck (1998) both share and highlight the necessity of teaching culture as soon as target language instruction begins.

Teaching culture also helps students to discover the richness of both the home and target cultures and encourages students to further develop intercultural understanding by avoiding prejudices and having an objective approach to both cultures hopefully leading to the "third place" (Kramsch 1993: 236). She describes this concept as a place which "grows in the interstices between the cultures the learner grew up with and new cultures he or she is being introduced to" (ibid.). Peterson and Coltrane (2003: 1–2) depict this place as "a neutral space that learners can create and use to explore and reflect on their own and the target culture and language". It is critical that students have an objective

approach to both cultures as Byram (1997) indicates that having positive preconceptions can prevent intercultural understanding as well. For this reason, teachers are expected to use appropriate teaching strategies and materials in order to further objectivity and intercultural communication.

3 Teaching strategies for incorporating culture into foreign language courses

This section presents strategies which highlight culture, most of which have been used in the Turkish language courses at the University of Turku.

3.1 Presentations

At the University of Turku, students who take Turkish language courses are required to give a presentation on a theme related to the target culture. The students can either decide on the topic depending on their own interests or be provided with a list of themes to choose from. Students who have been to the target culture as exchange students are likely to prepare presentations on their experience during their stay. At this point, it is important to mention that these students who have had the opportunity to experience the target culture by being actively involved in it make a valuable contribution to the classes. It is possible that they share useful ideas with their classmates who might be considering going to Turkey as well, thanks to the ERASMUS program and the scholarships offered by the Turkish Government which facilitate student mobility and interaction among cultures. Presentation sessions are fun, informative and interesting as they may reveal some surprising similarities between the home and target cultures.

In the Turkish language courses, the teacher also gives short presentations by selecting from the list of topics which Brooks calls "hors d'oeuvres" (1964, cited in Valdes, 1986: 124). In order to prepare for the presentations, the contribution of the Internet cannot be ignored. It provides foreign language teachers with a variety of resources in the target culture. By using the Internet, authentic cultural materials can be brought to the classroom. In addition, teachers can inform the students about online newspapers, self-study web pages, and supplementary materials as well.

3.2 Movies

Movies bring a variety into the classroom and have often been enjoyed. When teaching culture, movies can be very practical sources as each scene may include several cultural elements which can raise students' awareness and lead to a productive discussion in the classroom. Movies can be viewed along with a set of structured activities. As a warm up, students can become familiar with frequently used words, phrases or expressions in the movie. Question and answer sessions can be carried out by stopping the movie at regular intervals. As a follow-up activity, students can discuss certain cultural aspects of the movie and the teacher can provide students with more information when necessary. Peck (1998) encourages the use of movies even in the early stages

of foreign language instruction and suggests that students can concentrate on non-verbal communication and still benefit from the movies in terms of learning about the target culture.

Turkish Movie Week in Turku in November 2008 was particularly informative for the students taking Turkish language classes since they had a chance to watch several movies during the movie week. The movies reflected various profiles of the people living in the target culture. They also showed the audience the differences within the culture supporting Kramsch's (1998: 50) belief that "every culture is heterogeneous, i.e. it is composed of a variety of subcultures and every situation elicits a variety of responses even within the same national culture".

3.3 Discussions

In the Turkish conversation course, discussion sessions are conducted with the students. The class meets twice a week for one and a half hours for 12 weeks. Students are asked to come up with a theme such as travelling, communication, visiting friends and family, etc. and prepare 10 to 15 questions. The questions are expected to include elements from the students' home as well as the target culture. Students also prepare a short list of the vocabulary items based on the theme they choose. The students and the teacher go over the questions and the vocabulary items and make corrections if necessary. Adding some interesting and easy questions related to the theme motivates the students and brings laughter to the class. In each lesson, one theme is discussed. First, the theme is announced and then students brainstorm and come up with words or phrases. These words are written on the board. Next, the vocabulary items the students have prepared are taught. Students are given the list of new words and copies of the questions. The class is divided into pairs for the discussion activity. The students ask each other questions in turn. The teacher monitors the class and helps the students when needed. As a follow-up activity, a writing assignment based on the theme is given.

3.4 Inviting guests to class

Students generally enjoy having guests from the target culture as they provide a break from the routine of the classes. Therefore, student motivation for interaction with guests is likely to be high. Students are often interested in learning more about the target culture and also engaged in finding out the guests' opinions of their own culture. However, since most students are used to their own teacher's accent and pace, one problem they sometimes face at the beginning could be the challenge of following the guests. Students may complain that guests speak faster, and it is difficult to understand them. In order to rise to this challenge, more listening activities should be introduced. In other words, the more the students are exposed to various speakers of the target culture, the better their interaction and comprehension skills become.

3.5 Non-verbal communication

Message is not only conveyed through words but also gestures. Non-verbal communication sometimes expresses more than words. Peck (1998) points out that when learning a language, it is essential to learn some common gestures in that culture as well. Teaching gestures helps people avoid misunderstandings and confusion and for that reason it is meaningful. A suggestion for a useful and fun project for teaching non-verbal communication could be asking students to take photos of their family members or friends, arrange them as a slide show and share the gestures or the facial expressions with their classmates and discuss them. Multicultural classrooms can reveal a variety of interesting moments in terms of introducing and reflecting on gestures. This way, cultural awareness can be created and students can learn from each other.

3.6 Literature

Students can also become familiar with the target culture through poems. Even for beginners' level students, poems which are short and easy are used. Students appreciate the variety of the activities and become more interested and engaged. Peterson and Coltrane (2003) note that literature involves culture and is likely to capture the feelings of the readers. In addition, Valdes (1986) sees literature in language programs as a practical element and states that literary works facilitate students' understanding of the target culture.

4 The role of the teacher

This section focuses on the role of the teacher and offers suggestions about teaching culture. First of all, one of the crucial issues teachers should pay attention to in foreign language classrooms is not to overemphasize the target culture. Liaw (2006) draws our attention to the importance of taking the home culture of the students into consideration since students interpret the target culture through their own.

Avoiding stereotypes should also be another responsibility of teachers. Guest (2002) indicates that not all the members of the target culture can be expected to behave in the same manner. In Turkish language classes, the expression "*Duruma / Kişiyeye bağlı.*" which means "Depends on the situation / person." is often used. Students consider individual differences and try to arrive at various explanations or interpretations. According to Elola and Oskoz (2008: 454), "[i]ntercultural competence involves the development of the learners' ability to interact with members of other cultures while being aware of differences and similarities and preventing overemphasis on foreignness or stereotyping".

Finally, Cullen and Sato (2000) suggest that teachers should be open to learning their students' language and culture. It is a challenging yet rewarding role which requires a long-term commitment, hard work, patience and motivation. A couple of weeks after my arrival in Finland, I started taking Finnish language classes. Based on my personal experience, I can say that being involved in the learning process of a new language and culture has inspired me a great deal in planning my lessons and adjusting my teaching techniques.

5 Conclusion

Culture should be a part of language instruction and teachers should begin introducing the cultural elements of the target culture as soon as they start teaching of the language. In order to incorporate culture into foreign language classrooms, the teaching strategies presented above can be used. These strategies are likely to bring variety into the class and students will appreciate the change in activities. It should be noted that, when teaching culture, teachers need to avoid stereotypes and focus on both home and target cultures. They should also use appropriate materials, create intercultural awareness, and make an effort to learn the students' language and culture.

References

- Brooks, N. 1986. Culture in the classroom. In J. M. Valdes (ed.). *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 123–128.
- Brown, H. D. 1994. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cullen, B. & K. Sato 2000. Practical techniques for teaching culture in EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, VI (12). URL: <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html> [retrieved 06.3.2009].
- Elola, I & A. Oskoz, 2008. Blogging: Fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts. *Foreign Language Annals*, 41: 3, 454–78.
- Guest, M. 2002. A critical "checkbook" for culture teaching and Learning. *ELT Journal*, 56: 2, 154–61.
- Kramsch, C. 1998. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Liaw, M. 2006. E-Learning and the development of intercultural competence. *Language Learning and Technology*, 10: 3, 49–64. URL: <http://llt.msu.edu/vol10num3/liaw/default.html> [retrieved 18.3.2009].
- Peck, D. 1998. *Teaching culture: Beyond language*. URL: <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1984/3/84.03.06.x.html> [retrieved 24.02.2009].

Peterson, E. & B. Coltrane, 2003. December. Culture in second language teaching. *CAL Digest*, 3, 9, 1–6. URL: <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html> [retrieved 24.2.2009].

Seelye, H. N. 1988. *Teaching culture: Strategies for inter-cultural communication*. Second edition. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Valdes, J. M. (ed.) 1986. *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kansainvälisten opiskelijoiden suomen kielen opinnot Turun yliopistossa

Pirkko Hölttä

1 Suomen kielen ulkomaalaisopetuksen taustaa

Kielikeskus on järjestänyt perustamisestaan asti suomen opetusta ulkomaalaisille. Ulkomaisia opiskelijoita oli alkuaikoina varsin vähän, joten kursseille otettiin myös yliopiston ulkopuolisia henkilöitä, joiden ei tarvinnut hakea kursseille eikä maksaa kurssimaksua. Opiskelija-aines oli tällöin tietenkin erittäin heterogeenista.

Opetusta annettiin pitkään noin parisataa tuntia lukuvuodessa, ja tarjolla oli ainoastaan lyhyitä alkeis-, jatko- ja keskustelukursseja. Tilanne parani huomattavasti vuonna 1989, kun laitokseen saatiin päätoiminen tuntiopettaja, joka antoi opetusta 420 tuntia lukuvuodessa. Tämän lisäksi järjestettiin hiukan sivutoimista tuntiopetusta. Vuoden 1996 alusta päätoimisuus muutettiin lehtoraatiksi, mikä lisäsi virkaan kuuluvan opetuksen määrän 448 tuntiin lukuvuodessa. Lehtorin pitämän opetuksen lisäksi on tarjottu koko ajan myös sivutoimista tuntiopetusta pienehköjä määriä. Lukuvuodeksi 2009–2010 on saatu pieni resurssilisäys, kun sivutoimisen tuntiopetuksen sijasta voidaan rekrytoida päätoiminen tuntiopettaja (virkanimike on yliopiston opettaja). Tämä lisäys on Turun yliopiston strategian mukainen, sillä strategian kansainvälisyyttä koskevassa kohdassa sanotaan seuraavasti:

Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden määrää lisätään käynnistämällä erityisesti yliopiston vahvuusalueille kansainvälisiä maisteriohjelmia. Suomen kielen ja kulttuurin opetusta kansainvälisille opiskelijoille lisätään, jotta koulutuksen työelämärelevanssi vahvistuu ja opiskelijoiden integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan helpottuu. (Turun yliopiston strategia 2006–2012: 8.)

Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO selvitytti opetusministeriön pyynnöstä v. 2003 ulkomaisille opiskelijoille annettavan suomen kielen opetuksen tarjontaa ja kehittämistarpeita. Erityisesti korostettiin Suomen korkeakouluissa tutkinto-opiskelijoille annettavan suomen kielen opetuksen selvittämistä. Suomi toisena kielenä -opetus tarkoittaa vieraskielisille opiskelijoille Suomessa annettavaa suomen kielen opetusta. Selvityksen mukaan korkeakoulut suuntaavat suomen kielen opetuksen ensisijaisesti niille opiskelijaryhmille, joita korkeakoulussa on eniten. Useimmiten suurin opiskelijaryhmä ovat vaihto-opiskelijat. (Garam 2004: 5–6, 9.) Asiaa selvittänyt työryhmä antoi runsaasti suosituksia kotimaisten kielten opintojen järjestämisestä. Esitän tässä muutamia tärkeimmistä:

Työryhmä pitää olennaisena, että ulkomaisia tutkinto-opiskelijoita rekrytoitaessa huomiota kiinnitetään, paitsi mahdollisuuksiin suorittaa korkeakoulututkinto Suomessa, myös opiskelijoiden integroimiseen suomalaiseen korkeakoulu yhteisöön ja yhteiskuntaan opintojen kuluessa. Vain siten ulkomaiset opiskelijat lisäävät suoma-

laisen korkeakoululaitoksen ja yhteiskunnan monimuotoisuutta ja kansainvälisyyttä. Keskeistä tässä on riittävän suomen kielen taidon hankkiminen.

Korkeakouluissa tulee huolehtia siitä, että tutkintovaatimukset ovat ulkomaisten opiskelijoiden kotimaisen kielen opiskelun osalta ajan tasalla. Jo olemassa olevien ohjelmien tutkintovaatimukset tulee tarkistaa; samoin kotimaisen kielen opetus tulee ottaa huomioon myös uusia (vieraskielisiä) ohjelmia kehitettäessä. Kotimaisen kielen oppimisen tulee olla sisäänrakennettu tutkintoon. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että vieraskieliseen tutkintoon kuuluu riittävä määrä kotimaisen kielen opintoja. Tai sitä, että ulkomainen opiskelija siirtyy opintojen kuluessa vieraskielisestä opetuksesta ja ohjauksesta suomen- tai ruotsinkieliseen.

Normitutkinnossa tulee olla tilaa vapaavalintaisille kieliopinnoille, jotta ulkomaisen opiskelijan omaehtoinen suomen opiskelu ei automaattisesti kasvata tutkinnon opintoviikkomäärää.

Tutkintovaatimusten tarkistamisen lisäksi olennaista on myös turvata ulkomaisille opiskelijoille mahdollisuudet edetä kieliopinnoissa omatoimisesti edistyneelle tasolle saakka. Ulkomaisten opiskelijoiden tulee voida suorittaa suomen kielessä kokonaisuuksia ja muodostaa opinnoistaan ilman suuria taukoja etenevä jatkumo. Tämä edellyttää, että kurssitarjonta on riittävän laaja, sen on jatkuttava alkeista edistyneelle tasolle ja myös edistyneen tason kursseja on järjestettävä säännöllisesti. (Garam 2004: 30–31.)

Toistaiseksi laajimman kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoita koskevan tutkimuksen on tehnyt Taina Kinnunen (2003). Hänen tutkimuksensa käsittelee opiskelijoiden integroitumista Suomeen ja suomalaiseen korkeakouluuyhteisöön. Uusin laajahko selvitys Suomessa opiskelevista kansainvälisistä tutkinto-opiskelijoista on Anna Niemelän v. 2008 tekemä ja Suomen ylioppilaskuntien liiton (SYL) julkaisema Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomen yliopistoissa (ks. tarkemmin Niemelä 2008). Tässä tutkimuksessa selvitettiin suomalaisissa yliopistoissa opiskelevien kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta ja opiskeluympäristöstä sekä heidän sosiaalista asemaansa ja tulevaisuuden suunnitelmiaan. Kaksi kolmasosaa vastaajista olisi valmiita jäämään Suomeen valmistumisensa jälkeen ainakin tietyin edellytyksin. Tärkeimpiä Suomeen sitoututtajia ovat tutkimuksen mukaan sosiaaliset siteet, Suomen kokeminen kotimaaksi ja työ. Tutkinto-opiskelu on luonteeltaan hyvin erilaista kuin vaihtoopiskelu: tavoitteena on kokonaisen tutkinnon suorittaminen, mikä merkitsee usean vuoden opiskelua opiskelumaassa. Tutkimukseen osallistui 95:n eri kansallisuuden edustajia, joilla oli 85 eri äidinkieltä. (Niemelä 2008: 9–10, 21.)

Niemelän (2008) tutkimuksessa kysyttiin opiskelijoilta, mitkä ovat heille tärkeimmät keinot oppia suomea. Lähes 80 % vastaajista ilmoitti, että kielikurssit ovat paras tapa suomen oppimiseen. Toiseksi tärkeintä oppimisen kannalta oli vuorovaikutus suomalaisten ystävien kanssa. Suomalaisten opiskelutovereiden merkitys ei ollut yhtä suuri kielen oppimisessa. Muita hyviä oppimistapoja olivat opiskelijoiden mielestä suomalaisen median seuraaminen ja itsenäinen opiskelu. Niille opiskelijoille, jotka olivat jo saavuttaneet kohtalaisen hyvän kielitaidon, eivät kielikurssit olleet enää oppimisen kannalta yhtä tärkeitä kuin perhe- ja ystävyysuhteet sekä median seuraaminen. Usein korostetaan sitä, kuinka tärkeä suomen kielen taito on yhteiskuntaan integroitumisessa. Suomessa opiskeluun ja elämiseen riittävän kielitaidon määrittely on kuitenkin vaikeaa ja opiskelijoiden

käsitys kielitaidon riittävydestä vaihtelee suuresti. Kun opiskelijoilta kysyttiin, kuinka usein he tarvitsevat jokapäiväisessä elämässään ehdottomasti suomea, ilmoitti n. 40 % tarvitsevansa sitä melko tai hyvin usein, ja n. 30 % tarvitsisi suomen taitoa ainakin joskus. Tulokset osoittivat myös sen, että mitä kauemmin vastaaja oli asunut Suomessa, sitä tärkeämpänä hän piti kielitaidon merkitystä. Tutkimuksen mukaan nämä henkilöt olivat keskimääräistä useammin töissä tai olivat työskennelleet Suomessa ja heillä oli myös keskimääräistä useammin lapsia. Niemelän mukaan nämä tutkimustulokset vahvistavat suomen kielen tärkeyttä jokapäiväisessä elämässä. Varsinkin yliopiston ulkopuolisessa yhteiskunnassa ja arkielämässä kielen osaaminen on tärkeää. (Niemelä 2008: 26–28.)

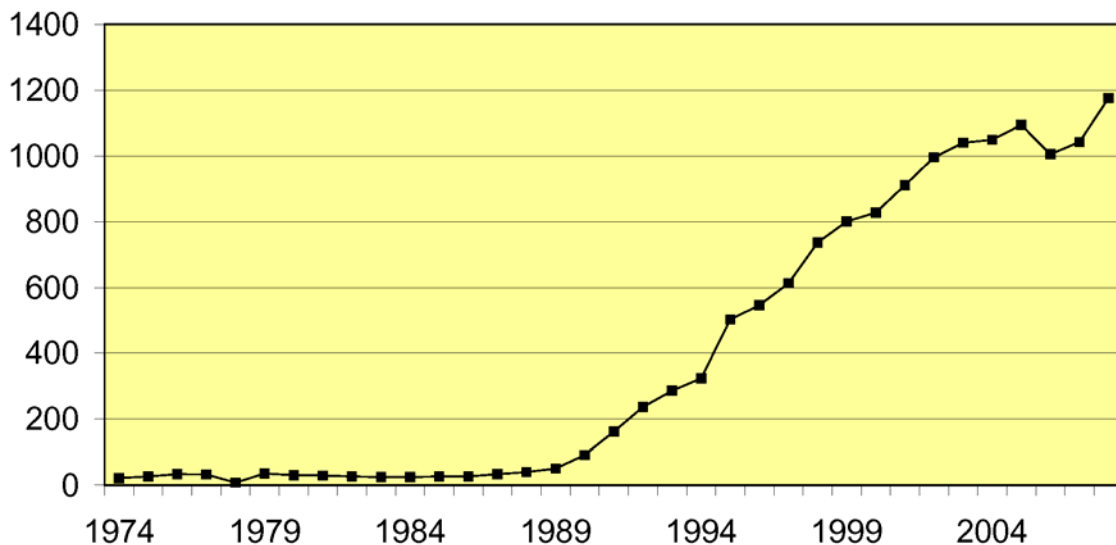
Mielestäni yksi hyvä mittari riittävälle kielitaidolle on se taso, jota edellytetään Suomen kansalaisuutta anovalta henkilöltä. Yksi kansalaisuuden saamisen kriteereistä on yleisen kielitutkinnon keskitason kokeen suorittaminen. Pidän tätä koetta suhteellisen vaativana, koska siitä selvitäkseen henkilön täytyy osata selvästi enemmän suomea kuin pelkät alkeet. Uskon, että yleisen kielitutkinnon keskitason kokeesta selviäminen implikoi sellaista kielitaitoa, jolla tulee toimeen normaalissa arkielämässä ja myös monissa työtehtävissä. Opetushallituksen verkkosivuilla on informaatiota kielitaidon osoittamisesta Suomen kansalaisuutta haettaessa. Suomen kansalaisuuden myöntämisen edellyttämästä kielitaidosta säädetään kansalaisuuslaissa seuraavasti:

Suomen kansalaisuuden saaminen edellyttää vähintään tyydyttävää suullista ja kirjallista suomen tai ruotsin kielen taitoa. Tämä voidaan parhaiten osoittaa suorittamalla yleiskielen taitoa mittaava yleinen kielitutkinto vähintään tasolla kolme. (Kansalaisuuslaki 359/2003)

2 Kansainväliset opiskelijat Turun yliopistossa

Alla oleva Turun yliopiston ulkomaisten opiskelijoiden määrää vuosina 1974–2008 esittävä yhteenvetotilasto osoittaa havainnollisesti, millaisia opiskelijamäärät ovat olleet 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Tilasto alkaa vuodesta 1974, jolloin yliopistossa oli 21 ulkomaista opiskelijaa. Vuonna 1989 määrä oli 50 ja seuraavana vuonna 91. Vielä suurempi muutos oli vuonna 1991, kun ulkomaisia opiskelijoita oli jo 161. Opiskelijamäärät kasvoivat jatkuvasti 1990-luvun alusta lähtien, ja tuhannen opiskelijan raja rikkoutui v. 2003. Vuonna 2006 tapahtui pieni notkahdus, mutta heti seuraavana vuonna määrä taas kasvoi. Viime vuonna [2008] kansainvälisiä opiskelijoita oli yliopistossa lähes 1200 ja he olivat 78 maasta ympäri maailmaa.

Turun yliopisto, ulkomaiset opiskelijat kalenterivuoden aikana 1974-2008



KAAVIO 1. Ulkomaiset opiskelijat, yhteenveto 1974–2008.

Turun yliopistoon yli kolmeksi kuukaudeksi tulleita vaihto-opiskelijoita on ollut viiden viime vuoden aikana kolmisensataa; viime vuoden määrä oli 314. Vuosittain suurin osa eli yli 200 vaihto-opiskelijaa tulee ERASMUS-ohjelman kautta. Eniten vaihto-opiskelijoita on humanistisessa tiedekunnassa, mutta myös yhteiskuntatieteellisessä ja matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa heitä on runsaasti. Tutkinto-opiskelijoiden määrä on huomattavasti pienempi kuin vaihto-opiskelijoiden. Yliopiston tilastoista vastaavan Päivi Rahkosen ilmoituksen mukaan yliopistoon tutkintoa suorittamaan tulleiden määrät ovat vaihdelleet vuodesta 2000 lähtien 18:sta 65:een, joka oli vuoden 2008 tulijamäärä.

Suomi on osallistunut EU:n korkeakoulutuksen Erasmus-vaihto-ohjelmaan luvusta 1992–93 alkaen. Alkuvuosina Suomeen tuli vain pieni osa täältä lähtevien määrästä, mutta viime vuosina Suomesta on tullut varsin suosittu vaihtokohde. 2000-luvulla maahamme on tullut enemmän Erasmus-opiskelijoita kuin täältä on lähtenyt Eurooppaan. Kymmenessä vuodessa näiden opiskelijoiden määrä on yli viisinkertaistunut. Vuodesta 1996 lähtien on järjestetty Euroopan komission tuella Erasmus-opiskelijoiden kielivalmennusta viidessä EU-kielessä, joista yksi on suomi. Suomessa näitä kursseja on organisoinut Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO, joka solmii sopimukset kursseja järjestävien yliopistojen kanssa. Myös Turun yliopistossa on järjestetty joinakin vuosina tällaisia EILC-kursseja (Erasmus Intensive Language Course). Kurssien ajankohta on elokuussa ennen varsinaisen vaihto-opiskelun alkua. (Härö & Nojonen 2007: 7.)

Maria Härö ja Ilona Nojonen (2007) ovat tutkineet näille kursseille osallistuneiden vaihto-opiskelijoiden suomen kielen oppimista. Tutkimuksessa selvitettiin myös suomen opiskelun syitä. Kolme tärkeintä syytä olivat kiinnostus suomen

kieltä ja kulttuuria kohtaan, valmistautuminen Erasmus-vaihtokauteen Suomessa sekä jokapäiväisistä tilanteista selviäminen. Varsinkin kaksi viimeksi mainittua syytä edellyttävät opiskelijalta kommunikatiivista kielitaitoa. Selvityksen mukaan opiskelijat halusivat saada sellaisen kielitaidon, että he

- osaisivat perussanaston ja selviäisivät arjen tilanteissa
- osaisivat ilmaista itseään keskustelussa
- ymmärtäisivät puhetta
- ymmärtäisivät lyhyitä kirjallisia viestejä
- osaisivat ilmaista itseään kirjoittamalla
- pystyisivät opiskelemaan / työskentelemään Suomessa
- osaisivat lukea suomalaista kirjallisuutta. (Härö & Nojonen 2007: 32–33.)

Lyhyillä selviytymiskursseilla ei kaikkia näitä tavoitteita tietenkään voida saavuttaa, mutta parhaimmillaan kurssi voi antaa innostuksen kipinän jatkaa suomen opiskelua täällä ollessa ja vielä kotimaahan palaamisen jälkeenkin. Tähän on hyvät mahdollisuudet, sillä suomea opetetaan ympäri maailmaa yli sadassa yliopistossa. Monet vaihto-opiskelijat myös palaavat myöhemmin uudelleen Suomeen joko opiskelemaan tai työskentelemään. Vaikka suurin osa suomen kielen opetuksen kapasiteetista menee vaihto-opiskelijoiden opettamiseen, on se myös tärkeää kansainvälisten suhteiden solmimisen ja Suomi-tietouden levittämisen kannalta.

3 Kansainvälisten opiskelijoiden suomen opinnot

3.1 Vaihto-opiskelijoiden suomen kielen kurssit

Suurin osa vaihto-opiskelijoista haluaa oppia ainakin hiukan suomea täälläolonsa aikana. Vaihto-opiskelijoille järjestetään joka lukukausi 1–2 lyhyttä selviytymiskurssia, jolla heille opetetaan muutamia suomen kielen perusasioita. Kurssin tarkoituksena on auttaa opiskelijaa selviytymään yksinkertaisissa arkipäivän viestintätilanteissa. Lukuvuonna 2008–09 järjestettiin kolme selviytymiskurssia (24 t), joille osallistui lähes 70 vaihto-opiskelijaa. Joka vuosi on suuri joukko myös niitä vaihto-opiskelijoita, jotka haluavat opiskella suomea tätä minimimäärää enemmän. Silloin he valitsevat alkeiskurssi I:n, jolta on mahdollisuus jatkaa keväällä alkeiskurssi II:lle. Syksyllä 2008 pidettiin vain yksi normaalimittainen (48 t) alkeiskurssi, johon osallistui peräti 54 opiskelijaa. Heistä vain neljä oli muita kuin vaihto-opiskelijoita. Syksyn intensiivikurssin (60 t) B-ryhmässä oli seitsemän vaihto-opiskelijaa. Periaatteessa vaihto-opiskelijat voivat osallistua kaikkiin suomen kursseihin, jos vain oma kielitaidon taso ja ryhmän koko sen sallivat.

Useimmat vaihto-opiskelijat eivät osaa tänne tullessaan lainkaan suomea. He opiskelevat pääosin englanniksi järjestettävillä kursseilla, mutta suuri osa heistä käyttää hyväkseen mahdollisuuden kielen opiskeluun kohdekielisessä ympäristössä. Maan kielen vähäinenkin taito auttaa ymmärtämään paremmin myös maan kulttuuria ja elämäntapaa sekä helpottaa arkielämässä selviytymistä. (Härö & Noponen 2007: 3.)

3.2 Tutkinto-opiskelijoiden suomen kielen kurssit

Kuten jo mainittiin, Turun yliopistoon tulee vuosittain huomattavasti enemmän vaihto- kuin tutkinto-opiskelijoita. Viimeksi mainitut voivat opiskella esim. kahdeksassa englanninkielisessä maisteriohjelmassa. Kielikeskus on järjestänyt vuodesta 2005 lähtien tutkintovaatimukseen sisältyvän 5 op:n suomen kielen intensiivisen alkeiskurssin neljän englanninkielisen maisteriohjelman opiskelijoille. Nämä ohjelmat ovat:

- Master’s Degree Programme in Bioinformatics
- Master’s Degree Programme in Environmental Sciences
- Master’s Degree Programme in Information Technology
- Master’s Degree Programme in Learning, Learning Environments and Educational Systems.

Yllä mainittujen ohjelmien suomen kurssiin on kuulunut 60 tuntia kontaktiopeutusta, sama määrä itsenäistä työskentelyä sekä kirjallinen ja suullinen tentti. Syksystä 2008 lähtien myös Baltic Sea Region Studies -ohjelmaan sisällytettiin 4 op:n verran suomen kielen opintoja. Monet tämän ohjelman opiskelijat valitsivat kuitenkin vähän laajemman intensiivikurssin. Syksyllä 2008 Turun yliopistoon otettiin 65 kansainvälistä tutkinto-opiskelijaa, jotka opiskelevat pääasiassa englanninkielisissä maisteriohjelmissa. Näistä opiskelijoista puolet (32) suoritti tutkintoon kuuluvan suomen kielen kurssin heti opintojensa alussa. Osa tänne tulevista tutkinto-opiskelijoista osaa jo ennestään suomea ainakin jonkin verran, eivätkä he siksi välttämättä osallistu kielikeskuksen järjestämään opetukseen. Suomea osaavan opiskelijan ei tarvitse osallistua tutkintoon kuuluvaan suomen kurssiin, vaan hän voi anoa kyseisen opintojakson korvaavuutta tai osoittaa kielitaitonsa suorittamalla pelkästään tentin. Englanninkielisissä maisteriohjelmissa on joka vuosi muutama tällainen opiskelija.

4 Kokemuksia tutkintoon kuuluvasta suomen kielen kurssista

Tutkintovaatimukseen kuuluvan kurssin pitäminen poikkeaa monella tavalla vapaaehtoisista kursseista. Tutkintoon kuuluva kurssi on osa tiedekunnan opetusohjelmaa, jolloin on oltava yhteistyössä tiedekunnan kanssa. Aikataulujen yhteen sovittaminen on erittäin tärkeää, koska aineopintojen kanssa samaan aikaan osuva kielikurssi jää preferenssissä hyvin helposti toiseksi. Joidenkin tiedekuntien opettajat näyttävät vähättelevän suomen opintojen merkitystä, koska

he saattavat sijoittaa omia luentojaan samoihin aikoihin, joina suomen kurssi pidetään. Olen yrittänyt minimoida tämän haitan siten, että järjestän opetuksen joka vuosi samoina aamuaikoina, jotta muu opetus olisi mahdollista järjestää ilman päällekkäisyyksiä. Tämä järjestely toimii joidenkin tiedekuntien kohdalla erinomaisesti, mutta joissakin ohjelmissa ongelmat toistuvat joka vuosi. Suurin syy opiskelijan "kärryiltä putoamiseen" on hänen poissaolonsa tunnilta. Kun on jäänyt jälkeen muiden tahdista, on vaikea saada enää toisia kiinni, mikä näkyy selvästi tenttituloksissa. Intensiivisen alkeiskurssin ensimmäisestä tentistä reputaneiden määrä on muihin kursseihin verrattuna huomattavasti suurempi. Tietenkään kaikkien motivaatio opiskella suomea pakollisena kurssina ei välttämättä ole kovin korkea. Erityisesti juuri nämä opiskelijat tarvitsisivat ympärillään olevien ihmisten kannustusta ja rohkaisua kielen opiskeluun. Erään maisteriohjelman yhdyshenkilö kirjoitti sähköpostiviestissään seuraavasti:

Aika nopeasti opiskelijamme tuntuvat pääsevän suomen kieleen jollain tavoin kiinni, monet heistä tervehtivät minua vallan jo suomeksi ja muutama käyttää pidempiäkin lauseita. Suurimman osan motivaatiokin tuntuu olevan kohdallaan (samaa ei voi aina sanoa opetushenkilökuntamme suhtautumisesta suomen opintojen pakollisuuteen ja kurssiaikataulujen huomiointiin).

Tämä viesti tuli lokakuun alkupuolella, jolloin suomea oli opiskeltu kolmisen viikkoa. Suuren opiskelijamäärän ja aikatauluongelmien vuoksi viime syksynä oli kaksi samansisältöistä kurssia: toinen aamulla ja toinen iltapäivällä. Enemmistö kävi säännöllisesti samassa ryhmässä, mutta muutamat opiskelijat sukkuloivat ryhmästä toiseen, mikä hankaloitti ryhmädynamiikan muotoutumista. Ensi lukuvuonna on tarkoitus järjestää opetus niin, että molempina lukukausina järjestetään yksi intensiivinen alkeiskurssi. Näille kursseille otetaan ainoastaan tutkinto-opiskelijoita.

Tutkinto-opiskelijat ovat erittäin heterogeeninen ryhmä, mikä tulisi ottaa huomioon myös opetusryhmän koossa. Syksyn 2008 aamuryhmässä oli 24 englanninkielisten maisteriohjelmien opiskelijaa. Heillä oli 13 eri kotimaata: Etiopia, Intia, Japani, Kamerun, Kanada, Kenia, Kiina, Nepal, Nigeria, Pakistan, Peru, Thaimaa ja Yhdysvallat. Kaikki ryhmäläiset olivat siis Euroopan ulkopuolisista kulttuureista, ja heillä oli kirjava joukko erilaisia äidinkieliä.

Matti Taajamo (2005) selvitti ulkomaisia opiskelijoita koskevassa väitöskirjassaan myös Jyväskylän yliopiston henkilökunnan käsityksiä kansainvälisistä opiskelijoista. Haastateltavina oli sekä opettajia että kansainvälisten asioiden parissa työskentelevää henkilöstöä. Haastatellut opettajat olivat olleet jo pitkään tekemisissä ulkomaisten opiskelijoiden kanssa. Ajan mittaan he olivat luopuneet perusstereotyyppioista, jotka olivat osoittautuneet liian yleistäviksi. Ulkomaalaisuus on jäänyt kokemuksen lisääntyessä taka-alalle ja ulkomaalaisiin suhtaudutaan samoin kuin suomalaisiin. Kaikkien opiskelijoiden ajatellaan olevan pohjimmiltaan samanlaisia, pikemminkin on kyse erityyppisistä oppijoista. He mainitsevat opinnoissaan erittäin analyyttiset ja tarkat opiskelijat, hauskuttajat ja hulivilit sekä ne, jotka pyrkivät selviämään opinnoistaan mahdollisimman pienellä työmäärällä. Eräs haastateltu, ilmeisesti suomen kielen opettaja, erittelee opiskelijoita seuraavasti:

Ne ei välttämättä ole kulttuuristereotyyppioita vaan ne on oppijatyyppi-stereotyyppioita. Että on tyylioppijoita, jotka on hirveen analyyttisiä. Jotkut on opiskellut suomea jo ulkomailla. Ja sitten tulevat tänne ja puhuu kuin kirjat. Ja tota niin kyllähän sitä tulee aina kaikkea tämmöstä, että "meidän tulee olla kiitollisia kun täällä ei vallitse melua" tai jotain muuta. Et mitä poimitaan tämmösiä niitten teksteistä ja muualta. Tai sit semmosesta analyyttisyydestä, että jotkut on niin hirveen sillee, että ne ei voi yhtään sietää sitä, että ne ei ymmärrä kaikkea. Ja kuitenkin kielen oppimisessa on aika tärkeä taito, että suostuu tyytymään siihen, että mun ei tarvitse ymmärtää kaikkea. [...] (alkuperäinen poisto Taajamon) Sitten on tietysti tämmöset hauskuuttajat ja kaikki hulivilitapaukset ehkä omana tyyppinä. Ja sitten ehkä jotkut sellaiset, jotka yrittää päästä mahdollisimman vähällä. [---] (Taajamo 2005: 71–72.)

Jyväskylän yliopiston henkilökunnan mukaan monen ulkomaisen opiskelijan on vaikea ottaa vastuuta oman opiskelun suunnittelusta ja järjestelystä. Kulttuurierojen vuoksi on joskus vaikea ymmärtää, mitä opiskelulta vaaditaan Suomessa. Opiskelija ei esimerkiksi valmistaudu tarpeeksi opintoihin tai kursseille, mutta odottaa silti selviävänsä hyvin opinnoista. (Taajamo 2005: 70–73.) Olen opettanut ulkomaisia opiskelijoita vuodesta 1983 lähtien ja yhdyn täysin Jyväskylän yliopiston henkilökunnan näkemyksiin. Jo pelkästään eri kulttuurien aikakäsityksen erilaisuus aiheuttaa käytännön ongelmia. On opiskelijoita, jotka eivät koko kurssin aikana tule kertaakaan paikalle tunnin alkaessa. Heille on täysin normaalia astella sisään 10–15 minuuttia myöhässä.

5 Miten hyvän kielitaidon voi saavuttaa?

Viime vuosina on keskusteltu paljon siitä, miten kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoita voitaisiin integroida paremmin suomalaiseen yhteiskuntaan ja käyttää heitä tulevaisuudessa uhkaavan työvoimapulan lievittäjinä. Tähän tähtää myös Turun yliopiston kansainvälisyyttä koskeva strategia.

Tutkimusten ja mediassa käytävän keskustelun mukaan suurin este työllistymiselle on puutteellinen suomen kielen taito. Tämä tulee konkreettisesti usein esille, kun Suomessa pitkään asuneet ja yliopistossa opiskelleet ulkomaalaiset saavat tutkintonsa valmiiksi ja haluaisivat päästä töihin. Monet heräävät vasta tässä vaiheessa siihen, että maan kieltä tulisi osata. Opiskeluaikana kaiken on voinut hoitaa englanniksi ja sosiaalinen elämä on keskittynyt omien maanmiesten tai muiden ulkomaalaisten kanssa seurusteluun. Työelämässä pelkällä englannilla ei kuitenkaan pärjää. Pirjo Hiidenmaa (2003: 38) kuvaa teoksessaan niitä kieleen liittyviä taitoja, joita suomalaisilta työnhakijoilta vaaditaan. Hänen mukaansa erikoiskieliä on enemmän kuin koskaan ja myös koulutautuminen on entistä kirjallisempaa. Nykyisin onkin vaikea löytää sellaista työtä, jota voisi tehdä kirjoittamatta ja lukematta. Tilanne lienee sama korkeasti koulutettujen ulkomaisten työnhakijoiden osalta. Jos valmistumisen ja työnhaun kynnyksellä suomen opiskelu alkaa alkeista, on menetetty monia tärkeitä vuosia, jolloin olisi ollut mahdollisuus maksuttomaan kielen opiskeluun muiden opintojen ohessa. Tässä vaiheessa motivaatio on tietysti korkea, mutta kovin hankalaa on päästä nopeisiin tuloksiin.

Turun yliopiston ylioppilaskunta toi kansainvälisten opiskelijoiden terveisiä kieli-keskuksen kevään 2009 suunnittelupäivään. Opiskelijat toivoisivat jatkokursseihin panostamista, tieteenalakohtaisia kursseja sekä työnhakuun liittyvää ope-

tusta. Ensimmäinen toive tuntuu kovin kummalliselta, sillä kielikeskuksessa on useita alkeistasoa vaativampia kursseja, esim. jatkokurssit I ja II sekä kielen käytön kurssi. Kaikilla näillä kursseilla on joka vuosi melko vähän opiskelijoita, vaikka niillä voisi hyvin syventää suomen kielen osaamistaan. Kielikeskuksen opetus on järjestetty siten, että on mahdollista opiskella suomea kahden vuoden jatkumona ja saavuttaa näiden kurssien myötä suhteellisen hyvä kielitaito. Jos haluaa vielä parantaa kielitaitoaan, Turun yliopistossa voi opiskella suomen kieltä ja kulttuuria Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksessa. Opintojen ja niiden osien suorittaminen edellyttää, että opiskelija pystyy lukemaan suomenkielistä tekstiä, ymmärtämään suomenkielisiä luentoja sekä ilmaisemaan itseään kirjallisesti ja suullisesti suomen kielellä. Jotkut opiskelijat opiskelevat rinnakkain sekä kielikeskuksen kursseja että suomen kielen ja kulttuurin kursseja. Opiskelijoiden olisi luonnollisesti tärkeää hallita oman erikoisalansa kieltä suomeksi. Erikoisalojen tekstit ovat kuitenkin yleensä niin vaativia, ettei alkeistason kielitaito juuri riitä niiden ymmärtämiseen.

Pirjo Hiidenmaa (2003: 106–107) pohtii suomalaisten näkökulmasta riittävää vieraan kielen taitoa. Hänen mukaansa suomalaisten opiskelijoiden kielitaito voi olla erinomainen ja riittää hyvin esim. elokuvien katsomiseen, keskusteluun ja matkustamiseen. Hän painottaa kuitenkin sitä, että tieteellisen tekstin lukeminen ei aina ole helppoa edes omalla äidinkielellä, saati sitten, että tällaisen tekstilajin lukemiseen voisi siirtyä heti opintojen alussa. Tätä taustaa vasten voi vain kuvitella, miten vaikeaa vieraskielisen on siirtyä alkeistasolta suoraan jonkin erikoisalan sisältöihin.

Nähdäkseni ainoa tie oman alan kielen hallintaan on se, että ensin hankkii hyvän peruskielitaidon, jonka avulla voi vähitellen päästä sisään myös oman alansa kieleen. Eriyisalojen kurssien järjestäminen ei ole mahdollista, koska opiskelijat ovat hajallaan eri tiedekunnissa ja opiskelevat monia eri tieteenaloja. Näin ollen opiskelijamäärät jäisivät niin pieniksi, ettei ryhmäopetuksen järjestäminen olisi mahdollista. Mitä tulee työnhakuun liittyvään opetukseen, sitä järjestää esim. TY:n täydennyskoulutuskeskus. Myös jatkotason kursseilla käsitellään työelämään liittyviä asioita mm. harjoittelemalla työhaastatteluja ja ansioluettelon kirjoittamista.

Opiskelijoiden olisi hyvä tiedostaa, että kielitaidon hankkiminen on pitkäjänteinen prosessi, joka vaatii paljon työtä ja aikaa. Oikotietä kielen oppimiseen ei ole, mutta tarjolla olevia mahdollisuuksia hyödyntämällä voi suomen kielen oppia parhaimmillaan jopa vuodessa. Tähän pystyvät vain kaikkein motivoituneimmat ja kyvykkäimmät opiskelijat, mutta useimmille realistinen tavoite on pari kolme vuotta määrätietoista opiskelua. Meitä suomalaisia voi moittia siitä, että emme anna ulkomaalaisille mahdollisuuksia suomen kielen harjoitteluun. Opiskelijat valittavat vuodesta toiseen samaa ilmiötä: jos puhekuumpani huomaa toisen olevan ulkomaalainen, vaihtuu kieli automaattisesti englanniksi, vaikka ulkomaalainen puhuisi melko hyvääkin suomea. Meidän jokaisen tulisi olla jonkinlainen suomen kielen opettaja ja antaa kielenoppijalle aikaa sanoa sanottavansa, vaikka se sujuisikin vähän haparoiden.

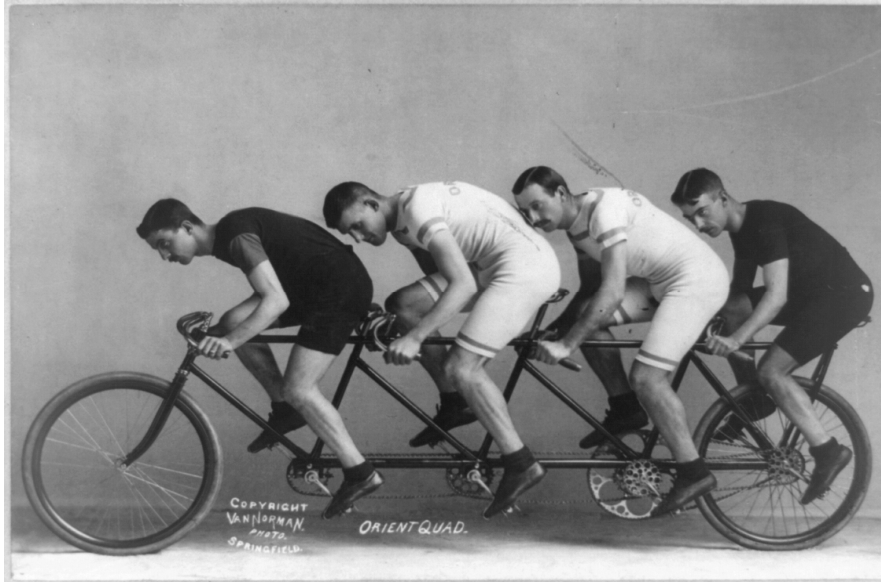
On ilahduttavaa todeta, että ulkomaisten opiskelijoiden suomen kielen opetusta ja kehittämistarpeita selvitellessä työryhmän suosituksista varsin monet ovat Turun yliopistossa toteutuneet. Opiskelumahdollisuuksia kyllä on – mukaan lukien esim. kieli-illat ja tuutoritoiminta – jos vain innostusta ja halua riittää!

Kirjallisuus

- Garam, I. (toim.) 2004. *Ulkomaisille vaihto- ja tutkinto-opiskelijoille annettava suomen kielen opetus ja sen kehittämistarpeet*. CIMO Publications 1. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. URL: <http://www.cimo.fi/dman/Document.phx/~public/Julkaisut+ja+tilastot/Raportit+ja+selvitykset/SuomenOpetusUlkomaisilleOpiskelijoille.pdf> [luettu 15.3.2009].
- Hiidenmaa, P. 2003. *Suomen kieli – who cares?* Otava. Helsinki.
- Härö, M. & I. Noponen 2007. *"Mä en ole koskaan opiskellut kieltä maassa, missä sitä puhutaan."* Selvitys EILC-kurssilaisten suomen kielen oppimisesta lukukaudella 2005–2006. CIMO Publications 1. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. URL: http://www.cimo.fi/dman/Document.phx/~public/Julkaisut+ja+tilastot/Raportit+ja+selvitykset/cimo_publication_1_2007.pdf [luettu 23.4.2009].
- Kansalaisuuslaki 359/2003* [verkkodokumentti]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030359> [viitattu 29.4.2009].
- Kinnunen, T. 2003. *"If I Can Find a Good Job After Graduation, I May Stay"*. Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen Suomeen. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. Occasional Paper 2b/2003. Helsinki.
- Niemelä, A. 2008. *Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomen yliopistoissa*. Vaasa: Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry.
- Taajamo, M. 2005. *Ulkomaaiset opiskelijat Suomessa*. Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Turun yliopiston strategia 2006–2012*. URL: <http://www.utu.fi>. [luettu 20.4.2009].

Tandemin kyädillä kohti v/Venäjä

Birgitta Tjurin-Muranen



KUVA 1: Yhdessä kohti yhteistä päämäärää.

1 Johdanto: tandem-opintoja meillä ja maailmalla

Tandem-oppiminen on saanut alkunsa saksalais-ranskalaisessa nuorisovaihdossa vuonna 1963. Tämän jälkeen sitä on sovellettu monin eri tavoin, sekä lähitandemissa (engl. face-to-face) että eTandemissa Internetin välityksellä. Yhteistä näille on eri äidinkieltä puhuvien henkilöiden yhteistyö vastavuoroisuuden ja itseohjauksen periaatteiden mukaan. (Ks. FinTandem.) Yleisimmin tandem-opiskelulla tarkoitetaan kahden eri äidinkieltä puhuvan opiskelijan paria. Opintomuoto on suosittua ympäri maailmaa (ks. esim. Berdičevskij 2008; Pietarin Suomi-Klubi; Tandem-Server Bochum; Serveur Tandem Paris).

Suomalaisissa korkeakouluissa tällaista vastavuoroista opintotoimintaa on nimetty monin eri tavoin, esimerkiksi tandem, duo tai EOTO (*Each One Teach One*), ja siinä opiskelu on useimmiten valinnaista ja hyväksytystä suorituksesta saa opintopisteitä. Tällöin opintoihin voi kuulua esimerkiksi seurantapäiväkirja sekä tapaamisia tandem-ohjaajan kanssa. Korkeakoulujen internetsivustoilta saa lisätietoa mm. tandem-kurssien käytännön järjestelyistä. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen sivuilla on hyödyllinen materiaalipankki, mistä löytää ideoita opiskeluun ja siihen, mitä tandem-tapaamisissa voi tehdä (ks. Jyväskylän yliopiston kielikeskus: Each One Teach One). Suomessa tandem-opiskelua on toistaiseksi tutkittu ja siitä on kirjoitettu verrattain vähän (ks. esim. Karjalainen 2008a, 2008b; Wagner 2008). Sen sijaan ulkomailla tandem-

opiskelu on ollut lukuisten tutkimusten aiheena (ks. esim Brammerts 2006; Language Learning in Tandem: Bibliography).

Tässä artikkelissa käsittelen venäjän kielen tandem-opintoja Turun yliopiston kielikeskuksessa: millaisissa ryhmissä opiskellaan, mitä ja miten opiskellaan ja miksi opiskelijat kokevat tandem-opiskelun hyödylliseksi, palkitsevaksi ja hauskaksi. Olen kerännyt kevätlukukaudesta 2007 alkaen sekä suomalaisilta että venäläisiltä tandem-ryhmäläisiltä palautetta, ja artikkelissa esiintyvät sitaattit on poimittu näistä arvioista. Kun kyseessä on venäläisen opiskelijan ajatus, olen merkinnyt "venäläinen opiskelija". Muut sitaattit puolestaan ovat suomalaisten opiskelijoiden.

2 Tandem-opiskelu Turun yliopiston kielikeskuksessa – vapaamuotoista ja vapaaehtoista

Venäjän tandem-opiskelu ei kielikeskuksessamme ole aivan uusi ilmiö, vaikka nimitys onkin muotoutunut vasta viime vuosina, sillä 1990-luvun alkupuolella venäjän kieltä opiskeltiin vapaaehtoisessa "suomalais-venäläisessä kerhossa", tosin pienimuotoisemmin, sillä ryhmiä oli vähemmän eikä niitä muodostunut säännöllisesti. Opiskelijoiden antaman, mielestäni erittäin osuvan määritelmän mukaan tandem-opiskelu kielikeskuksessamme "on venäjän opintoja tukevaa vapaa-ajantoimintaa", joka "perustuu aktiiviselle vuorovaikutukselle ja kommunikaatiolle sekä on täysin vapaaehtoista". Kielikeskuksen venäjän kielen tandem-opiskelu on kasvokkain tapahtuvaa omaehtoista ja itseohjautuvaa opiskelua pienessä ryhmässä. Ryhmässä on yleensä 1–2 venäläistä sekä 3–4 suomalaista (tai muunmaalaista venäjän kielen taitoista) opiskelijaa, jotka tapavat kerran viikossa kaksi tuntia kerrallaan. Tunti opiskellaan venäjän ja tunti suomen kieltä. Opiskelu voi olla varsin monimuotoista, esim. ääntämisharjoituksia, kotitehtävien tai kirjoitelmien tarkastamista, tilannedialogien harjoittelua tai vapaata keskustelua.

Kielikeskuksen venäjän tandem-opiskelu perustuu täysin vapaaehtoisuuteen ja vapaamuotoisuuteen, eikä sillä voi korvata muita opintoja eikä siitä, ainakaan toistaiseksi, voi saada opintopisteitä. Useimpien opiskelijoiden mukaan tandemtoiminnasta ei ole tarpeenkaan saada suoritusmerkintää, sillä täysin vapaaehtoisena opintomuotona siitä puuttuu kaikki väkinäisyys ja kaavamaisuus. Tällöin opiskelijan mielestä "vapautunut tunnelma saa aikaan sen, että itse oppimisesta tulee spontaania ja huomaamatonta. Tällöin asiat jotenkin jäävät helpommin mieleen". Palkkana osallistumisesta onkin tutustumisen, oppimisen ja kommunikoinnin ilo ja hauskuus.

2.1 Tandem-ryhmät

Vaikka tandem-opiskelulla tarkoitetaankin yleisimmin kahden opiskelijan paria, olemme päätyneet pääasiassa pienryhmätyöskentelyyn, sillä kielikeskuksessa innokkaita venäjän kielen tandem-opiskelijoita on suhteessa venäläisiin tandem-opiskelijoihin selvästi enemmän. Venäläiset tandem-opiskelijat ovat useimmiten vaihto-opiskelijoita, mutta myös tutkinto-opiskelijoita on ollut toiminnassa mukana. He tulevat eri puolilta Venäjää, mm. Pietarista, Petroskoista, Moskovasta,

Kaliningradista tai Jakutskista. Myös heidän pääaineensa vaihtelevat suuresti: venäjän ja suomen kielestä mm. fysiikkaan ja filosofiaan. Kielten opettajiksi opiskelevilla filologeilla (monesti RKI-opiskelijoita eli русский как иностранный / venäjä vieraana kielenä -opiskelijoita) on etunaan nimenomaan venäjän kielen opettamisen metodiikan hallinta ja pedagoginen lähestymistapa tandem-opintoihin. Kuitenkin opinalasta riippumatta opiskelijoiden monimuotoinen osaaminen ja asiantuntijuus tietenkin rikastuttavat tandem-opiskelua. Suomalaiset opiskelijat puolestaan ovat eritasoisilta kielikeskuksen venäjän kursseilta: alkeiskurssilaisia (1. vuosi), jatkokurssilaisia (2. vuosi) ja kielenkäytön kurssien opiskelijoita (3. vuosi). Myös suomalaisten opiskelijoiden joukossa on ollut suomi vieraana kielenä -opiskelijoita, mikä on puolestaan saanut venäläisiltä suomen kielen oppijoilta kiitosta.

Kun venäläiset tandem-opiskelijat ovat selvillä, muodostetaan opetusryhmissä tandem-ryhmiä opiskelijoiden kiinnostuksen mukaan ja kullekin ryhmälle valitaan yhteyshenkilö. Sen jälkeen ryhmä tapaa venäläisen tandem-opiskelijan kanssa ja sopii yhteisistä käytännöistä ja tavoitteista. Kullakin vuosikurssilla on oma tai omat tandem-ryhmänsä, jotta ryhmät olisivat mahdollisimman homogeenisia ja venäjän kielen opiskelijat jo ennestään keskenään tuttuja. Tosin varsinkin 3. vuoden opiskelijoilla on taidoissa usein suurempia eroja, ja tällöin esimerkiksi Venäjällä vaihdossa olleille voidaan muodostaa oma ryhmänsä. Opettajan rooli tandem-opiskelussa on venäläisten opiskelijoiden rekrytointi, ryhmien muodostaminen, heidän työnsä organisoiminen sekä opiskelun ohjaaminen tarpeen mukaan. Yleensä ryhmät ovat erittäin motivoituneita, aktiivisia ja itseohjautuvia.

Viime lukuvuonna (2007–2008) tandem-ryhmiä oli syyslukukaudella kolme ja kevätlukukaudella neljä. Kuluvana lukuvuonna (2008–2009) sekä syksyllä että keväällä ryhmiä on ollut kuusi ja nyt keväällä lisäksi yksi tandem-pari. Tähän saakka ryhmiä on muodostunut yhtä monta, kuin on ollut venäläisiä tandem-opiskelusta kiinnostuneita opiskelijoitakin. Silloin kun joka lukukausi ei alkeiskursseilla venäläisten tandem-opiskelijoiden vähäisen lukumäärän takia muodostu tandem-ryhmiä, on erityisen hyödyllistä osallistua kieli-iltoihin (ks. tässä julkaisussa Arola & Zaveleva) ja tätä kautta tutustua venäläisiin ja venäläisyyteen. Tosin useat venäjän opiskelijat ovat osallistuneet sekä tandem-opiskeluun että kieli-iltatoimintaan.

2.2 Opiskelun monet muodot

Ryhmät päättävät itse, millaista heidän tandem-opiskelunsa on. Myös eri tapaamiskerrat voivat samassakin ryhmässä olla hyvin erilaisia. Venäjän ja suomen kielen opiskelu voi myös olla aivan erilaista osallistujien kielitaidon ja taitteiden mukaan. Osa ryhmistä kokoontuu pääsääntöisesti kielikeskuksen tiloissa, osa tapaa kielikeskuksessa ja lähtee ehkä sitten yhdessä sovittavaan paikkaan, ja osa puolestaan kokoontuu säännöllisesti esim. kahviloissa, opiskelijaravintoloissa tai kirjastoissa.

Yleensä tandem-ryhmissä mm. harjoitellaan ääntämistä, opiskellaan kielipiin erikoisuuksia (varsinkin RKI-opiskelijoiden ryhmissä), tarkastetaan tehtäviä ja

kirjoitelmia, harjoitellaan sanastoa ja laajennetaan sanavarastoa, laaditaan ansioluetteloja ja motivaatiokirjeitä, harjoitellaan erilaisia arkielämän kielenkäyttölanteita, luetaan lehtiä ja kirjoja yhdessä, pelataan kielipelejä sekä keskustellaan joko ennalta sovitusta aiheesta tai spontaanisti. Monissa ryhmissä on myös kuunneltu musiikkia, katsottu elokuvia, käyty taidenäyttelyissä, tutustuttu Turun nähtävyyksiin sekä käyty piknikillä tai valmistettu yhdessä suomalaisia ja venäläisiä ruokia. Suomalaiset opiskelijat ovat tarvittaessa myös auttaneet venäläisiä tandem-ryhmäläisiään kielellisten pulmien lisäksi mm. käytännön asioiden hoitamisessa.

Ryhmän jäsenten kielitaidon tasosta riippuu paljon myös opiskelun sisältö: esimerkiksi alkeisopiskelijoiden on hyödyllistä tandem-ryhmässä vahvistaa oppitunnilla harjoiteltuja jo tuttuja asioita ja valita suhteellisen yksinkertaisia aiheita, jotka on hyödyllistä sopia jo etukäteen, jotta aihepiirin sanastoon voi perehtyä ennen seuraavaa tapaamista. Taitojen karttuessa myös tandem-opiskelun luonne usein muuttuu, ja monesti tandem-ryhmä tarjoaakin toivotun ja kaivatun foorumin vapaalle keskustelulle ja ajatustenvaihdolle.

3 Tandem-opintojen anti

Sekä suomalaisten että venäläisten opiskelijoiden innostus ja motivaatio tandem-opiskeluun on suurta. Opiskelijoiden mukaan se johtuu pitkälti opiskelun vapaudesta, vapaaehtoisuudesta ja itseohjautuvuudesta sekä siitä, ettei se tunnu varsinaiselta opiskelulta. Ryhmässä voi harjoitella juuri itselle tärkeitä kielen osaitaitoja, esim. kirjoittamista, kuullunymmärtämistä ja keskustelua, sekä ottaa esille itseä ja ryhmää kiinnostavia kysymyksiä ja puheenaiheita.

3.1 Keskustelun avaus

Erityisesti alkeiskurssilaisten mukaan jo pelkästään natiivin puheen kuunteleminen on hyödyllistä ja mielenkiintoista – vaikka itse ei vielä juuri osaisikaan tuottaa puhetta. Ylipäätään sekä suomalaiset että venäläiset opiskelijat ovat sitä mieltä, että tandem-opiskelun myötä puhutun kielen ymmärtäminen helpottuu ja kynnys puhumiseen madaltuu. Tämä korostuu myös monien alkeiskurssilaisten arvioissa:

Tandem-ryhmän suurin anti oli käyttää kieltä venäläisen kanssa: kuulla natiivia ääntämystä.

Tämä on ollut tehokasta kuullunymmärtämisen harjoittelua.

Hyvää oli oman kielitaidon ja erityisesti ääntämisen koheneminen sekä rohkeuden lisääntyminen.

Venäläinen tandem-opiskelija korjasi meidän puhetta hienotunteisesti ja huumoria käyttäen, joten kynnys käyttää kieltä laski melkoisesti.

Olen itse hyötynyt tämänkaltaisesta opiskelusta oikein paljon ja osaan jo (ja eritoten uskallan) muodostaa alkeellisia lauseita ja ylläpitää alkeellista keskustelua.

Kaiken sen, mihin minulla on riittänyt sanavarastoa, olen yrittänyt sanoa venäjäksi.

Tandem-opinnot antavat opiskelijoille luottamusta selvittää keskustelutilanteista, sillä nimenomaan puheen tuottaminen, sekä venäjän että suomen kielissä, koetaan erityisen haasteelliseksi etenkin kielen opintojen alkuvaiheessa. Tähän ovat liittyneet tandem-opiskelussa koetut hankaluudetkin:

Monet opiskelijat eivät ole vielä opiskelleet venäjää niin pitkää aikaa, joten joskus heidän oli tosi vaikeaa sanoa jotakin venäjäksi, mutta he yrittivät puhua. (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

Vaikeuksiakin oli, sillä molemmat kielet ovat melko vaikeita ja niiden opiskelu vaatii paljon ponnisteluja. (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

Hieman hankalaahan se tosin oli aluksi, kun tuntui, ettei oikein osannut sanoa mitään.

Venäjän tai suomen opinnoissaan pidemmälle ehtineillä opiskelijoilla on jo paremmat valmiudet ja enemmän sanavarastoakin hallussaan keskustelun ylläpitämiseen:

Tapaamiset ovat olleet juuri tarpeeksi vapaamuotoisia, mutta kuitenkin käytännön keskustelutilannetta vastaavia.

Tällainen harjoitus on hyödyllistä molemmille tandemin osapuolille, sillä se kehittää keskustelutaitoja. Opiskelijat olivat seurallisia ja luovia, mikä helpotti kanssakäymistä. (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

Tandem-ryhmässä voi vapaamuotoisesti keskustella kielenpuhujien kanssa. (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

Voin parantaa suomen kielen taitojani ja oppia puhumaan sujuvasti. (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

Tandem-ryhmät ovat todella loistava tapa oppia puhumaan kieltä.

3.2 Kulttuuri tutummaksi

Samoin kuin ryhmäopetuksessa pidetään tandem-opiskelussakin erittäin tärkeänä maantuntemuksen ja kulttuuritietouden lisääntymistä:

Parasta on ollut tutustuminen venäläiseen kulttuuriin ja ihmisiin.

Tandem-opiskelu oli minulle mielenkiintoista ja hyödyllistä, sillä en saanut tietää enemmän ainoastaan kielestä, vaan myös suomalaisen ja unkarilaisen kulttuurin erityispiirteistä ja traditioista. Oli mahdollisuus ymmärtää ja vertailla eri maiden opiskelijoiden jokapäiväistä elämää, saada tietää, mitä he ajattelevat ja haluavat. (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

Meillä oli paljon keskusteluja suomen ja venäjän kielestä, elämästä Suomessa ja Venäjällä. (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

Tandem-opinnoissa voi saada paljon tietoa kulttuurista ja elämästä: tässä tapauksessa elämästä Suomessa ja Venäjällä. (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

Voi aina kysellä kaikenlaisia juttuja, mitä tulee mieleen.

Olen sitä mieltä, että keskustelu oli hyödyllistä myös kulttuurien välisen vuorovaikutuksen kannalta: me olemme erilaisia ja siksi kiinnostamme toinen toisiamme! (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

3.3 Erilaisia näköaloja

Monet venäläiset tandem-opiskelijat ovat ilahuneita siitä, että niin useat suomalaiset opiskelijat haluavat opiskella venäjän kieltä ja ovat kiinnostuneita sekä kielestä että kulttuurista:

Tandem-opiskelu on antanut mahdollisuuden tutustua suomalaisiin opiskelijoihin ja saada tietää, millainen on Venäjä ja venäläinen kulttuuri heidän silmissään. (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

Sekä suomalaiset että venäläiset ovat kokeneet tandem-opiskelun olevan erittäin motivoivaa ja hyödyttävää molempia osapuolia:

Tandem opiskelumuotona on kaikille hyödyllistä. (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

Minulle se oli hyvä kokemus sekä opettajan että oppilaan näkökannalta, sillä tandem-opiskelussa olimme kaikki sekä opettajina että oppilaina! (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

Oli mielenkiintoista korjata esseitä: täysin eri tavoin rakennettuja lauseita, epätavallisia sanayhdistelmiä – aivan kuin sivustakatsojan näkökanta omaan kieleen. (venäläinen opiskelija, kirjoittajan käännös venäjän kielestä)

Oppiminen on ollut molemminpuolista.

Tandem-ryhmäläiset jatkavat monesti yhteydenpitoa myöhemminkin, vaihto-opiskelijan jo palattua kotimaahansa: esimerkiksi eräs opiskelija kertoi viime kesänä saaneensa tandem-opiskelijasta itselleen Pietarin-oppaan. Eräs venäläinen vaihto-opiskelija on puolestaan jatkanut tandem-toimintaa mm. kielikeskukseen vaihto-opiskelijoiden kanssa Pietarin Suomi-Klubilla.

4 Lopuksi: tandem – hauskaa ja hyödyllistä matkantekoa

Kun opetusryhmät ovat suuria ja suullinen harjoittelu perustuu pitkälti pari- tai ryhmätyöskentelyyn toisten suomalaisten opiskelijoiden kanssa, koetaan tandem-toiminta erityisen arvokkaaksi: se on luontevaa ja spontaania kommunikointia, eri kulttuurien välittämistä ja ajatustenvaihtoa toisten nuorten kanssa. 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.

Monesti venäjän kielen tandem-opiskelusta hyötyvät erityisesti opiskelijavaihtoon lähtijät, vaikka parhaimmillaan se antaa keskustelun avaimet kaikille osallistujille sekä vielä entisestään kasvattaa intoa venäjän ja venäläisyyden opiskeluun. Myös mm. vaihdosta Venäjältä palaavalle tandem-ryhmä tarjoaa oivan

tilaisuuden ylläpitää jo hankittua kielitaitoa. Venäläisille opiskelijoille tandemryhmä puolestaan tarjoaa kielellisen harjoittelun lisäksi myös foorumin tutustua suomalaisiin ja suomalaisuuteen. Ryhmissä syntyy myös ystävyysuhteita, joita ylläpidetään monesti myös vaihto-opiskelijan jo palattua kotimaahansa.

Pienessä ryhmässä on turvallista ja mukavaa harjoitella vierasta kieltä. Siellä voi myös esittää erilaisia kysymyksiä kielestä, kulttuurista ja arkipäivän elämänmenosta – sellaisia kysymyksiä, jotka ehkä jäisivät esittämättä suuressa opetusryhmässä. Tandem-opiskelu koetaan hauskaksi ja hyödylliseksi tavaksi opiskella kieltä ja kulttuuria. Se on yhteinen monikulttuurinen ja elämyksellinen matka, jonka myötä opiskelijat saavat uusia tietoja, taitoja ja kokemuksia.



KUVA 2: Suomalais-venäläis-unkarilainen tandem-ryhmä kevätlukukaudella 2009.

Kirjallisuus

Berdičevskij, A.L. 2008. Vdvoëm vsë-taki lučše! Russkij jazyk za rubežom 1/2008 (Бердичевский, А.Л. 2008. Вдвоём всё-таки лучше! Русский язык за рубежом 1/2008). URL: <http://www.russianedu.ru/magazine/archive/viewdoc/2008/1/6123.html> [luettu 15.3.2009], 4–19.

Brammerts, H. 2006. Tandemberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 11: 2, 16 pp.

FinTandem. URL:

http://fintandem.vaasa.fi/Suomeksi/Etusivu/Tandem_maailmalla [luettu 29.4.2009].

Jyväskylän yliopiston kielikeskus: Each One Teach One. URL:

http://kielikompassi.jyu.fi/eoto/fi/taxonomy_menu/1/8 [luettu 29.4.2009].

Karjalainen, K. 2008a. Svenskan och finskan i tandemkontakt. *Svenskan i Finland* 10, 133–146.

Karjalainen, K. 2008b. Att lära sig svenska i FinTandem. Kommunikation på svenska mellan finsk- och svenskspråkiga deltagare. Teoksessa: M. Nordman, S. Björklund, Ch. Laurén, K. Mård-Miettinen & N. Pilke (toim.): *Svenskans beskrivning* 29. Vasa: Svensk-Österbottniska samfundet, 137–145.

Language Learning in Tandem: Bibliography. URL: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html> [luettu 29.4.2009].

Pietarin Suomi-Klubi. URL: <http://www.psk.siteedit.ru/ohjelma> [luettu 21.4.2009].

Serveur Tandem Paris. URL: <http://www.telecom-paristech.fr/tandem> [luettu 29.4.2009].

Tandem-Bochum. URL: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-deu.html> [luettu 29.4.2009].

Wagner, P. 2008. Lernen im Tandem macht Spaß. *Tempus* 3, 24–25.

Kuvat:

Kuva 1: <http://www.lepouliguen.net/index.php/2007/10>

Kuva 2: valokuva: T. Jermyn

Kiinan kielen opetus

Wenli Zhu

1 Kiinan kurssit Turun yliopiston kielikeskuksessa

Kiinan kielen opetus Turun yliopiston kielikeskuksessa aloitettiin vuonna 1984. Alussa vuotuinen opetusmäärä oli 50 tuntia ja opetusta annettiin kerran viikossa. Vuonna 1996 opetusohjelmaan lisättiin jatkokurssit I ja II, joiden yhteenlaskettu opetusmäärä vuodessa oli 50 tuntia. Opetusta oli edelleen yhden kerran viikossa. Alkaen vuoden 2004 syyslukukaudesta ohjelmaan lisättiin keskustelukurssi (24 tuntia) sekä jatkokurssit III ja IV. Samalla kaikki jatkokurssit laajennettiin kahteen opetuskertaan viikossa, ja jatkokurssien yhteenlasketuksi opetusmääräksi muodostui 192 tuntia vuodessa. Viime vuonna (2008) opetusohjelmaan lisättiin ohjatut itseopiskelujatkokurssit V ja VI, joiden opetusmäärä vuodessa on yhteensä 40 tuntia. Ohjatut itseopiskelujatkokurssit VII ja VIII suunnitellaan järjestettäväksi tämän vuoden syyslukukaudella. Siis lyhyesti sanottuna kielikeskus tarjoaa nykyään kiinan kielen opetusta 352 tuntia vuodessa ja yhdeksän erilaista kurssia. Tällä hetkellä (2009) opiskelija voi suorittaa kaikki kiinan kielen kurssit neljässä vuodessa. Kielikeskus on Turussa ainoa paikka, jossa voi edetä kiinan opiskelussa pitkälle. Kiinan kielen opetus on siis kehittynyt voimakkaasti kuluneiden vuosien aikana.

1.1 Kurssien hyödyllisyys opiskelijoille

Kielikeskuksen kiinan kurssit toimivat sekä ikkunana aloittelijoille, jotka pääsevät tätä kautta tutustumaan Kiinan kieleen ja kulttuuriin, että perustana niille, jotka myöhemmin syventävät kiinan kielen taitoaan Kiinassa. Samaan aikaan jatkokurssit toimivat ikään kuin siltana Kiinasta palaaville opiskelijoille.

Viime vuosina Kiinan valtio on kehittynyt voimakkaasti ja sen merkitys maailmalla on kasvanut. Sekä tämän vuoksi että laajentuneen kurssivalikoimamme ansiosta kiinan kielen opiskelijamäärät kasvavat koko ajan. Tämä näkyy etenkin alkeiskursseilla. Opiskelijoita tulee kursseille myös Turun kauppakorkeakoulusta, Åbo Akademista ja Turun ammattikorkeakoulusta. Vaikka kiinan kielen opiskelu ei ole pakollista, opiskelijat ovat siitä hyvin innostuneita. Vuosittain jotkut opiskelijat haluavat myös kerrata aiemmin käymänsä kurssin.

Monet suomalaiset opiskelijat ovat innostuneet myös kiinan opiskelusta Kiinassa. Ensiksi he opiskelevat kielikeskuksen alkeiskurssilla ja sitten käyvät Kiinassa opiskelemaan tietyn ajanjakson. Ennen vuotta 2004 ei Kiinasta palaaville opiskelijoille voitu tarjota sopivan tasoista jatkokurssia. Nyt tilanne on parempi: edistyneet opiskelijat voivat jatkaa kiinan opiskeluaan Turun yliopiston kielikeskuksessa.

Kurssimme vastaavat hyvin opiskelijoiden tarpeita ja he ovat olleet erittäin tyytyväisiä uusiin kursseihin. Esimerkiksi yksi heistä opiskeli kiinaa kaksi vuotta kielikeskuksen kursseilla ja sen jälkeen yhden vuoden Renminin yliopistossa Kiinassa. Kiinan olympialaisissa viime vuonna hän työskenteli toimittajana. Palattuaan Suomeen hän osallistui kielikeskuksen jatkokurssille III, ja tällä hetkellä hän opiskelee jatkokurssilla IV. Jotkut opiskelijat haluavat jopa osallistua samanaikaisesti monelle kurssille. Toinen aktiivinen opiskelija aloitti kiinan opiskelun aivan tyhjästä viime syyslukukautena. Jo alussa hän kirjoitti kotitehtävänsä kiinan kirjoitusmerkeillä. Nyt kevätlukukaudella hän osallistuu samanaikaisesti kolmelle kiinan kurssille.

Vuonna 2006 Turun yliopistoon saapui Itävallasta kaksi vaihto-opiskelijaa, jotka olivat kotimaassaan opiskelleet kiinan kieltä ja halusivat jatkaa opiskelua myös täällä. Molemmat olivat hyvin tyytyväisiä jatkokursseihimme, ja toinen heistä osallistui samanaikaisesti kahdelle kurssille eli opiskeli kiinaa 8 tuntia viikossa. Nykyään kiinan kielestä innostuneita on yhä enemmän. Joka vuosi kursseilamme on myös vaihto-opiskelijoita Euroopasta. Tällä hetkellä meillä on kolme opiskelijaa Espanjasta.

Viime vuosien aikana ennätysmäärä suomalaisia korkeakouluopiskelijoita on hakenut Kiinaan harjoitteluun. Esimerkiksi tänä keväänä joka kolmas kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskuksen Cimoon tulleista hakemuksista kohdistui Kiinaan. (Markkanen 2009.) Myös monet Turun yliopiston opiskelijoita suorittavat Kiinassa 2–4 viikon kurssin kesälomansa aikana. Viime vuonna heitä oli neljä. Tämänhetkisten tietojeni mukaan neljä jatkokurssilla II opiskelevaa tyttöä on hakemassa opiskelemaan kahdeksi viikoksi Kiinaan omaan entiseen yliopistooni Dalianin vieraiden kielten yliopistoon ja kaksi opiskelijaa hakee opiskeluoikeutta vuodeksi Kiinaan ja yksi neljäksi viikoksi Shanghaihin. Viisi ohjatun itseopiskelujatkokurssin VI opiskelijaa, jotka ovat opiskelleet kiinaa kielikeskuksessa melkein neljä vuotta, haluaa vielä jatkaa opiskeluaan; siksi nyt suunnitellaan ohjattuja itseopiskelujatkokursseja VII ja VIII tulevaan syyslukukauteen.

Viime vuosina kiinan opiskelun tarkoitus on muuttunut selvästi. Aiemmin opiskelijat olivat kiinnostuneita lähinnä kiinan kielestä, kirjoitusmerkeistä, kulttuurista ja historiasta, nykyisin yhä enemmän liiketoiminnasta, työmahdollisuuksista Kiinassa ja Kiina-tutkimuksesta. Esimerkiksi eräs uskontotieteen opiskelija aloitti Kiinan opiskelun puhtaasti kiinnostuksesta Kiinan kieltä kohtaan. Tällä hetkellä hän on työharjoittelussa kiinalaisessa kansalaisjärjestössä Pekingissä. Hän aloitti kiinan opiskelun syyslukukaudella 2003 ja suoritti kaikki tuolloin tarjolla olleet kiinan kurssit. Kiinnostus kieltä kohtaan syveni haluksi tutustua maahan ja sen kulttuuriin, ja hän lähti vuodeksi opiskelemaan Sichuanin yliopistoon. Hän kirjoittaa minulle usein. Kielikeskuksen kiinan kurssit antoivat hänelle hyvän pohjan jatkaa kiinan opiskelua kohdekuulttuurissa. Nyt tämä opiskelija on töissä

kansalaisjärjestössä, joka edistää ruohonjuuritason kansalaisosallistumista sekä kansalaisten ja hallinnon edustajien välistä aktiivista kommunikointia.

2 Kiinan kielen opetusmenetelmät

Kiinan opiskelu on suuri haaste opiskelijoille. Sen vuoksi on erityisen tärkeää käyttää joustavasti erilaisia opetusmenetelmiä eri kursseilla ja erilaisille opiskelijoille. Kuten hyvin tiedetään, kiinan kielessä on kaksi tunnusomaista piirrettä. Puheen oppimisen haasteina ovat kielen viisi toonia eli sävelkorkkoa. Kirjoitetun kielen erikoisuus ovat monimutkaiset kirjoitusmerkit. Seuraavassa annetaan esimerkkejä näiden opettamisesta opiskelijoille.

2.1 Ääntämisen opettelu

Toonit vaikuttavat sanojen merkitykseen. Sen takia heti alkeiskurssin alussa käydään läpi kiinan lausumisen *pinyin*-taulukko huolellisesti ja hitaasti. Taulukko voidaan jakaa 15 opetusjaksoon. Taulukon sisällön opettamiseen ja harjoitteluun käytetään noin 12 tuntia (8 viikon aikana), jotta muodostuu hyvä perusta kiinan opiskelulle.

Esimerkiksi neljäs tooni (laskeva, \) on usein todella hankala opiskelijoille. Puheessa se muuttuu helposti toiseksi tai kolmanneksi tooniksi, jolloin sanan merkitys muuttuu aivan erilaiseksi. Tästä voi seurata esimerkiksi seuraava muutos:

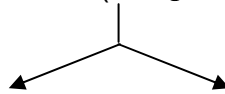
"Haluan mennä nukkumaan." (Wǒ yào shuìjiào. 我要睡觉。)



"Haluan keitettyjä nyyttejä." (Wǒ yào shuǐjiǎo. 我要水饺。)

Tästä virheestä saattaa aiheutua joskus hämmentäviä tilanteita. Seuraavasta viattomasta lauseesta voi koitua kaksi erilaista pulmatilannetta:

"Ole hyvä ja kysy minulta." (Qǐng wèn wǒ. 请问我。)



"Ole hyvä ja haista minua."
(Qǐng wén wǒ. 请问我。)

"Ole hyvä ja suutele minua."
(Qǐng wěn wǒ. 请吻我。)

Toisaalta rohkaisen opiskelijoita puhumaan kieltä mahdollisista virheistä huolimatta: kiinalaisen viisauden mukaan "失败是成功之母。 Shībài shì chénggōng zhī mǔ" (epäonnistuminen on menestyksen äiti).

Kiinan opiskelun alussa tehdään paljon neljännen toonin passiivisia harjoituksia ikään kuin opeteltaisiin laulumelodiaa: kurssilaiset ääntävät sanoja opettajan perässä joko ryhmänä tai yksi kerrallaan. Lisäksi opiskelijoita kehoitetaan alleviivaamaan punaisella kynällä tekstistä kaikki neljännellä toonilla lausuttavat sanat. Heitä kannustetaan myös opettelemaan omalla ajallaan oikeaa lausumistapaa

opettajan kotisivun linkeistä löytyvän ääntämisen taulukkoharjoituksen avulla sekä kuuntelemaan opastavia CD-levyjä kielikeskuksen itseopiskeluhuoneessa.

Vähitellen aloitetaan aktiivisemmat lausumisharjoitukset. Joskus opettaja lausuu ensiksi tietyn sanan, ja sitten opiskelija kertoo, mikä tooni siinä on. Joskus taas opiskelija lausuu sanan, muut ääntävät sen yhdessä hänen perässään, ja jos se on virheellinen, muut yrittävät korjata sen. Tämä menetelmä aktivoi opiskelijoita ja luo innokkaan oppimisilmapiirin. Usein kun opiskelija lukee sanoja ääneen, opettaja näyttää samalla toonimerkkejä käsielein: 1) tasainen, 2) nouseva, 3) ensin laskeva ja sitten nouseva ja 4) laskeva.

Kun koko ääntämistaulukko on opiskeltu, tehdään usein sanelu-, kuuntelu- ja toistoharjoituksia. Jokaisen oppikirjan kappaleen jälkeen pidetään saneluharjoitus. Sanelun aikana yksi opiskelijoista kirjoittaa vastauksensa suoraan taululle, muut paperille. Sanelun jälkeen vastaukset tarkistetaan taululle kirjoittaneen opiskelijan avulla. Ensiksi muut auttavat korjaamaan mahdolliset taululla olevat virheet ja sitten korjaavat keskenään pienryhmässä ilmenneet virheet.

Kuuntelu- ja toistoharjoituksissa opettaja lukee lauseen, minkä jälkeen joku opiskelijoista yrittää toistaa sen. Opettaja lukee saman lauseen tarvittaessa useaan kertaan. Jos opiskelija ei vielä kukaan pysty toistamaan sitä oikein, vuoro siirtyy seuraavalle. Näin jatketaan, kunnes oikea lausuminen löytyy. Molemmat harjoitukset lisäävät varmuutta kielen käytössä ja kurssilaiset oppivat niistä myös toisiltaan. Tunneilla tehdään myös pidempiä kuunteluharjoituksia studio-laitteiston avulla.

Toonien harjoittelu merkitsee pitkää opintietä opiskelijoille. Jatkokursseilla korostetaan kuitenkin sujuvaa ja runsasta puhumista, minkä tähden en korjaa toonivirheitä koko ajan. Sanonkin usein opiskelijoille, että heidän ei tarvitse olla huolissaan intonaatiosta, sillä jopa monet kiinalaiset ääntävät väärin.

2.2 Kirjoitusmerkkien harjoittelu

Kiinan kielen erikoisuus ovat kirjoitusmerkit, jotka alkoivat kehittyä tuhansia vuosia sitten. Merkkien kauneus ja loogisuus ihastuttavat opiskelijoita, niihin perehtyminen on kuin kiehtova löytöretki. Merkkien oppimiseksi tehdään monenlaisia harjoituksia. Näitä ovat oppikirjan jokaisen kappaleen merkkien kopiointi käsin, ilmauksien ja lauseiden kirjoittaminen, merkkien tunnistaminen kirjoitusmerkkikorteista, *pinyin*-kirjoituksen muuntaminen merkeiksi ja merkkiaiheisten arvoitusten ratkaiseminen.

Merkkien opetuksessa korostetaan niin kutsuttuja radikaaleja. Radikaali on kirjoitusmerkin osa, joka antaa vihjeen koko kirjoitusmerkin merkityksestä. Siksi radikaalien tunteminen auttaa olennaisesti uusien merkkien oppimisessa. Ne ovat myös yksinkertaisia kirjoittaa. Kursseilla opetellaan pikkuhiljaa noin 60 tavallista radikaalia kolmen vuoden kuluessa ja ne selitetään perusteellisesti, jotta

opiskelijat ymmärtävät, että osatessaan vaikkapa vain yhden radikaalin he pystyvät jo kirjoittamaan monista kirjoitusmerkeistä ainakin puolet. Esimerkiksi 氵 on vettä tarkoittava radikaali, jossa on vain kolme vetoa. Kiinan kielessä veteen liittyviä merkkejä on paljon, esimerkiksi

- | | |
|----------------------|---------------------|
| - järvi = 湖 hú | - keitto = 汤 tāng |
| - joki = 河 hé | - mehu = 汁 zhī |
| - meri = 海 hǎi | - suihku = 淋浴 línǚ |
| - syvä = 深 shēn | - hiki = 汗 hàn |
| - matala = 浅 qiǎn | - uida = 游泳 yóuyǒng |
| - aalto = 浪涛 làngtāo | - pestä = 洗 xǐ |
| - öljy = 油 yóu | - kylpeä = 洗澡 xǐzǎo |

Merkit voidaan luokitella neljään eri ryhmään: kuvamerkit, ideogrammit, loogiset yhdistelmät ja radikaali-foneettiset merkit. Kuvamerkkejä selitettäessä tietty kuva piirretään taululle ja opiskelijat käyttävät mielikuvitustaan arvailen piirroskuvan perusteella, mitä merkki voisi tarkoittaa. Ideogrammit ovat yksinkertaisia symboleja (esimerkiksi numerot yksi 一 yī, kaksi 二 èr, kolme 三 sān). Loogiset yhdistelmät muodostetaan yhdistämällä kaksi tai kolme kuvamerkkiä tai ideogrammia. Radikaali-foneettiset merkit rakennetaan yhdistämällä merkityks- ja ääntämisosat, eli merkin toinen osa ilmaisee merkityksen ja toinen on foneettinen osa. Nykykiinan merkeistä noin 70 % on tätä viimeksi mainittua tyyppiä. Siksi loogisiin yhdistelmiin ja radikaali-foneettisiin merkkeihin perehdytään erityisesti. Yksi tyypillinen esimerkki loogisesta yhdistelmästä on kirjoitusmerkki "hyvä", 好 hǎo: vasen osa on kuvamerkki "nainen" 女 nǚ, oikea osa on kuvamerkki "poika", 子 zǐ. Merkin selitys löytyy historiasta. Entisaikaan, kun Kiinassa syntyi vauva, kaikki sukulaiset halusivat tietää heti, onko se poika vai tyttö. Pojan syntymistä pidettiin hyvänä. Vaikka tämä on vanha tapa, poikien arvostaminen ja tyttöjen väheksyminen näkyy vielä nykyäänkin erityisesti maaseudulla. Esimerkiksi radikaali-foneettisista merkeistä sopii esimerkiksi sana "järvi", 湖 hú. Merkin vasen osa on veden radikaali 氵, oikea osa on ääntämistä osoittava merkki. Se on myös sukunimi, esimerkiksi nykyinen Kiinan presidentti on 胡 Hú. "järvi" 湖 hú ja sukunimi 胡 Hú äännetään samalla tavalla, mutta kirjoitetaan eri tavoin. Tällaisia homonyymeja kiinan kielessä on melko paljon. Monet homonyymit tulevat radikaali-foneettisista merkeistä. Merkkien selittäminen oppitunnilla auttaa opiskelijoita erottamaan homonyymit toisistaan ja muistamaan ne helposti. Kirjoitusmerkkien avulla voidaan tutustua rikkaasti myös Kiinan kulttuuriin tapoihin. Opiskelijat ovat siksi hyvin kiinnostuneita niistä, ja taustojen selittäminen auttaa heitä muistamaan ne.

Merkkiaiheinen arvoitus tarkoittaa oppitunnilla tehtävää harjoitusta, jossa kirjoitusmerkkiä yritetään arvata vihjelauseen perusteella. Merkkiarvoituksen ratkaiseminen on opiskelijoiden mielestä jännittävää ja hauskaa. Opettaja sanoo esimerkiksi: "Minä haluan ruokaa. Mikä on oikea merkki?" Ratkaisu on merkki

"nälkä", 饿 è. Se on tyypiltään looginen yhdistelmä: vasen osa tarkoittaa ruokaa, oikea osa tarkoittaa sanaa "minä". Yhteyden tajuaminen auttaa muistamaan merkin "nälkä", vaikka siinä on kymmenen vetoa.

Jatkokurssien opiskeluun sisältyy paljon harjoituksia, joissa teksti muutetaan kirjoitusmerkeistä *pinyin*-kirjoitukseksi. Tämän tyyppisessä harjoituksessa opiskelijoiden täytyy itse tietää sanojen toonit, ja itseluottamus kasvaa, kun he huomaavat pystyvänsä tunnistamaan kirjoitusmerkkejä ja osaavansa kirjoittaa kiinaa hyvin myös *pinyin*-kirjoituksella eli länsimaisilla grafeemeilla. Tämä taito on nykyään välttämätön, jotta pystyy luomaan kirjoitusmerkkejä tietokoneella.

Opetuksessa halutaan saada opiskelijat ihastumaan kiinan kirjoitusmerkkien kiehtovaan maailmaan. Siksi opettaja esim. kirjoittaa usein ennen tunnin alkua taululle muutaman ison merkin, jotka ovat keskeisiä edellisellä kerralla opitussa kappaleessa. Olennaista harjoittelua on kotitehtävien tekeminen. Opiskelijat antavat kotitehtävänsä paperilla opettajalle, joka tarkistaa ja korjaa ne seuraavalle tunnille. Niiden virhekohdat käydään läpi yhteisesti tai opiskelijakohtaisesti. Tämän ohjatun harjoittelun seurauksena monet opiskelijat oppivat kirjoittamaan paljon merkkejä kauniisti. Joka vuosi tenteissä muutamat opiskelijat pystyvät kirjoittamaan kysymyspapereihin vastauksensa käsin kirjoitusmerkeillä.

2.3 Kiinan opiskeluun innostaminen

Innostus on tehokkaan oppimisen perusta. Kuinka opiskelijat saadaan innostumaan kiinan kielestä ja jatkamaan opiskeluaan? Kuinka heitä kannustetaan ja motivoidaan harjoittelemaan? Kuinka saadaan luotua läheinen suhde opettajan ja opiskelijoiden välille? Kuinka koulutetaan päteviä ja kansainvälisiä opiskelijoita? Nämä ovat suuria haasteita opettajille.

Jatkokursseilla oppikirja ei ole keskeisessä roolissa, vaan tärkeää on keskusteleminen Kiinan kulttuurista, ajankohtaisista tapahtumista ja opiskelijoiden asioista kirjan sanastoa ja kielioppia hyödyntäen. Esimerkiksi viime vuonna Suomessa eduskuntavaalien aikaan kiinan tunneilla käsiteltiin Suomen politiikkaa. Myös kiinalainen uusi vuosi on joka kerta suosittu puheenaihe. Kursseilla keskustellaan paljon kansanperinteestä, esimerkiksi siitä, miksi Kiinassa yleensä uuden vuoden ateriaan kuuluu kokonainen iso kala. Selitys on se, että sana "kala", 鱼 yú, lausutaan samalla tavalla kuin sana "vauraus", 余 yú. Nämä kaksi ovat siis homonyymeja. Samaan tapaan selittyy se, että päärynän lahjoittaminen on Kiinassa erittäin epäsovivaa: myös sanat "päärynä", 梨 lí, ja "erota", 离 lí, ovat homonyymeja.

Tänä vuonna Turun yliopiston kielikeskuksen kiinan kieli-iltoihin (ks. tässä julkaisussa Arola & Zaveleva) osallistuneet opiskelijat järjestivät kiinalaisen uuden vuoden juhlan erään opiskelijan kotona. He valmistivat yhdessä kiinalaista juhlaruokaa, nyyttejä. Myös oppitunteja höyستetään kiinalaisilla herkuilla: paitsi ruuilla myös runoilla ja lauluilla.

Ensimmäisellä kiinan tunnilla opettaja usein kysyy opiskelijoiden käsityksiä kiinan kirjoitusmerkeistä. Jos vastaus on: "Ne ovat vaikeita!", opettaja kysyy: "Uskottekos, että viiden minuutin jälkeen osaatte kirjoittaa 8 merkkiä?" Opiskelijat katsovat hyvin epäluuloisesti, mutta väittämä pitää yleensä paikkansa. Nämä kahdeksan merkkiä ovat seuraavat:

- | | |
|------------------|------------------|
| - yksi 一 yī | - kymmenen 十 shí |
| - kaksi 二 èr | - ihminen 人 rén |
| - kolme 三 sān | - iso 大 dà |
| - kahdeksan 八 bā | - taivas 天 tiān |

Positiivinen yllätys lisää rohkeutta perehtyä kiinan kieleen.

3 Lopuksi

Viime vuosikymmenten aikana kiinan kielen suosio suomalaisten opiskelijoiden keskuudessa on kasvanut huomattavasti. Tästä kertovat vaihto-ohjelmien määrän lisääntyminen ja se, että opiskelijat hakeutuvat niihin sankoin joukoin. Itseäni ilahduttaa se, että omat kiinan kielen kurssit tulevat nopeasti täyteen ja opiskelijat ovat innostuneita ja halukkaita lähtemään opiskelijavaihtoon.

Kiinan kielen opetusta kehitetään jatkuvasti. Tässä ovat apuna myös Helsingin Konfutse-instituutti, joka on Kiinan ja Suomen välinen yhteistyöfoorumi. Oma tavoitteenani on ensisijaisesti, että opiskelijat iloitsevat kielikeskuksen erilaisista kiinan kielen kursseista, nauttivat jokaisesta oppitunnista ja yrittävät hallita maailman "vaikeimman" kielen. Toivotaan, että nykyinen innostus jatkuu ja vahvistuu edelleen.

Kirjallisuus

Markkanen, K. 2009. Ennätysmäärä opiskelijoita haki harjoitteluun Kiinaan. *Helsingin Sanomat*, 20.4.2009.