

**PÄÄTTYMÄTÖN PROJEKTI:
NÄKÖKULMIA SUOMEN KIELEN OPETUKSEEN**

**PÄÄTTYMÄTÖN PROJEKTI:
NÄKÖKULMIA SUOMEN KIELEN OPETUKSEEN**

Yrjö Lauranto & Marjut Vehkanen (toim.)

Kustantaja
Nykysuomen seura ry.
www.nykysuomenseura.org

ISBN 978-952-92-9273-8

Taitto ja oikoluku Johanna Leinonen
Kirjapaino Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere 2011

SISÄLLYS

<i>Yrjö Lauranto & Marjut Vehkanen</i> ALKUSANAT	6
Osa I KÄYTÖSTÄ ANALYYSIIN – KESKIÖSSÄ KIELIOPPI	
<i>Yrjö Lauranto</i> VANHOISTA PALASISTA UUSI OLIO – ÄÄNNE- JA MUOTO-OPIN KURSSIN KEHITTÄMISPROJEKTI	12
<i>Pia Päiviö</i> SUOMEN KIELEN MORFOLOGIAA SYNTAKSIN KAUTTA	26
<i>Anna Buncler</i> HÄN ON – PROJEKTI, JOKA LÄHTI LIIKKEELLE OPETTAJAN HUOLETTOMUUDESTA	37
<i>Anna Buncler</i> JEKTI-PROJEKTI	47
Osa II OPPIJA, OPETTAJA JA TEKIJÄ	
<i>Pia Päiviö</i> KIRJOITA MINULLE – DIALOGISEN JOURNAALIN KIRJOITTAMINEN ALKEISTASON OPPIMISVÄLINEENÄ	55
<i>Elina Nurminen</i> ÄÄNTÄMISEN HARJOITTELU ITSENÄISESTI	70
<i>Anne Kulta</i> KIRJOITTAMINEN SUOMEN KIELEN HARJOITUSSALINA – SUOMEN OPISKELIJOIDEN TEKSTIEN KÄSITTELYSTÄ	80
<i>Paula Jääsalmi-Krüger & Heidi Viherjuuri</i> VÄLIKOKKEET VAI LOPPUTENTTI – OPETTAJIEN JA OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA PILOTTIPROJEKTISTA	84
<i>Katri Annika Wessel</i> TERVETULOA TUTUSTUMAAN ADVENTTIKALENTERIMME SIVUSTOON – VERKKOPROJEKTI SUOMALAISESTA JOULUSTA	91

Yrjö Lauranto & Marjut Vehkanen

ALKUSANAT

Ajatus tämän kirjan toimittamisesta syntyi elokuussa 2009 Porin opinto- ja lehtoripäivien jälkeen. Ulkomaisissa yliopistoissa toimivien Suomen kielen ja kulttuurin opettajien antamassa palautteessa toivottiin, että seuraavana vuonna olisi tarjolla opetusmetodeihin liittyvää virikekoulutusta. Toiveeseen piti suhtautua vakavasti: opettajan työ kaukana kotimaan opettajakontakteista on vaativaa, joskus yksinäistä eikä kouluttautumismahdollisuuksiakaan ole riittävästi. Koska toive nousi esiin useassa palautteessa, UKANissa päätettiin ryhtyä hiukan pitkäkestoisempaan ratkaisuun kuin tavallisesti. Suunnitelma oli, että eri opetusmetodien käyttöä suomi vieraana kielenä -opetuksessa ideoidaan seuraavan vuoden opintopäivillä Tampereella pitempään kuin tavallisesti: lähes puolentoista päivän ajan sekä luennoilla että pienryhmissä. Tavoitteena oli, että opettajat Tampereelta palattuaan alkaisivat kokeilla juuri oppimaansa opetuspiisteissään. Koska kokeilutyö on haasteellista ja siihen tarvitsee tukea, päätettiin, että sitä järjestetään koko kokeilun ajaksi. Jos kokeilu onnistuisi, projektista toimitettaisiin kirja, eräänlainen pienimuotoinen työkalupakki opettajan opetustyötä innostamaan.

Suomen kielen ja kulttuurin opettajat innostuivat ideasta. Tässä on tulos. Käytännössä projekti lähti siis liikkeelle Tampereen opinto- ja neuvottelupäivillä kesällä 2010. Siellä **Eija Aalto** ja **Yrjö Lauranto** pitivät funktionaaliseen opetukseen liittyvän esityksen. Opetukseen ja oppimiseen liittyvien asioiden pohdintaa jatkettiin seuraavana päivänä pienryhmissä ja ryhmäpohdinnan tulokset purettiin viimeisenä koulutuspäivänä. Silloin esiteltiin uudestaan koko projektin perusajatus, niin kuin myös sen tärkeä apuväline: Moodle-alusta, jonka välityksellä projektiin osallistuvat saavat palautetta Yrjö Laurannolta koko projektin ajan. Maaliskuussa 2011 viimeisetkin artikkelit olivat toimittajien luettavina ja kommentoitavina. Saimme kirjan taittajaksi erittäin pätevän ja huolellisen tekijän: **Johanna Leinosen**, joka opiskelee suomen kieltä pääaineena Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikössä. Johanna Leinosen panos on itse asiassa paljon suurempi kuin pelkkä taittotyö: hän on huoltanut tekstejä meidän kanssamme ja osallistunut muutenkin kirjan ulkoasun suunnitteluun.

Kirjaa kannattelee kaksi perusajatusta: käytöstä analyysiin -metodi, jossa opiskelija joutuu itse aktiivisesti pohtimaan ja järjestelemään oppimiskohdettaan ennen varsinaista analyysivaihetta, ja toisaalta edelliseen liittyen ajatus tekijyyden jakamisesta: opiskelija ja opettaja ovat kumpainkin tekijöitä, toisinaan samaan aikaan, toisinaan vuorotellen. Vastuu oppimisesta on viime kädessä kuitenkin oppijalla itsellään. Tähän vastuuseen tarvitaan tukea, ja tukea antaa opettaja. Kirjassa onkin kaksi osaa: *Käytöstä analyysiin – keskiössä kielioppi ja Oppija, opettaja ja tekijä*. Osien aihepiirit limittyvät toisiinsa. Ensimmäisessä osassa keskitytään nimensä mukaisesti siihen, miten kielenoppija saadaan entistä syvällisemmin pohtimaan yhtä oppimiskohdettaan, suomen kielioppia. Toisessakin osassa oppijan vastuu korostuu, mutta toisen osan artikkelit liittyvät laajempaan oppimis- ja opetuskontekstiin ja niissä käsitellään kielitaidon

muutamaan osa-alueeseen liittyviä opetusmetodeja ja opetuksen suhdetta muun muassa arviointiin – arviointiin nimenomaan laajassa mielessä.

Kirjan ensimmäisessä artikkelissa Yrjö Lauranto esittelee funktionaalisen opetuksen ydintä. Hän käyttää esimerkkinään funktionaalista kielitieto-opetusta. Kyse on ennen kaikkea opiskelijan vastuusta opetuksen päämäärien ja tavoitteiden hahmotte- lussa. Opettaja ikään kuin kasvattajana ohjaa opiskelijaa itsenäiseen ajatteluun, vas- tauksen löytämiseen, jos sellainen on löydettävissä. Tärkeään asemaan nousee oppi- misen merkityksellisyys: se syntyy ennen kaikkea toiminnan kautta. Lauranto kannus- taa oppijaa tiedostamaan ja hyväksymään oppimisen hetkittäiset kaaostilat ja ahdistuk- sen. Ne ovat usein merkki oikeasta suunnasta: oppiminen on käynnissä.

Kirjan ensimmäiseen osaan ovat kirjoittaneet myös Toronton yliopiston apulaispro- fessori **Pia Päiviö** ja Varsovan yliopiston suomen kielen opettaja **Anna Buncler**. Pia Päiviö heittää morfologian ja syntaksin opetuksen tavanomaisen lähestymistavan ylösalaisin. Hän lähtee liikkeelle lauseopin puolelta: rakenteista, lauseista ja tekstistä. Päiviö houkuttelee oppilaat keräämään tietoa ja analysoimaan sitä itsenäisesti, hän saa oppilaat toimimaan ja tekemään omia johtopäätöksiään, kirjoittamaan omaa kieli- oppiaan ja tuntemaan onnistumisen iloa ryhmässä työskennellessään. Myös Anna Buncler sukeltaa artikkeleissaan opettamisen syvimpiin syövereihin: hän kuvaa her- kästi, miten hän ”pää tyhjänä” tulee luokkaan ja antautuu virran vietäväksi. Pään tyh- jyys on kuitenkin näennäistä, sillä Bunclerin lähestymistapaan liittyy paljon suunnittelua ja etukäteispohdintaa: hyvä opetus ei synny tyhjästä. Buncler saa hiljaisimmatkin opiskelijat avautumaan ja aloittamaan vastuullisen ajattelutyön. Samalla hän rävyttää eteemme sen valtavan mahdollisuuksien kirjon siitä, mitä subjektista ja objektista suomen kielessä voidaan ajatella. Juuri kiireetön pohdiskelu, yhdessä ihmettely ja teoria-ajattelun yhdistäminen toimintaan tekevät Bunclerin lähestymistavasta todelli- sen löytöretken. Toisessa artikkelissaan Buncler heittäytyy orkesterin johtajaksi ja haluaa siis näin itse tehdä yhteiselle opetuksen etenemiselle lopulliset rajaukset ja valinnat. Juuri tästähän on kysymys: opettajaa tarvitaan rajaamaan, näyttämään tietä, ohjaamaan hedelmälliseen suuntaan. Opettajalla on oltava vahva tietämys ja asiantun- tijuus, jotta hän ei itse hukkuisi lukemattomien näkemysten ja detaljien suohon.

Kirjan toisessa osassa *Oppija, opettaja ja tekijä* oman kielialueensa opetukseen liittyvistä ongelmista sekä niiden ratkaisumalleista kirjoittavat Pia Päiviö, Varsovan yliopiston Suomen kielen ja kulttuurin lehtori **Eliina Nurminen** sekä saman yliopiston suomen kielen opettaja **Anne Kulta**, Hampurin yliopiston suomen kielen opettajat **Paula Jääsalmi-Krüger** ja **Heidi Viherjuuri** sekä Münchenin yliopiston suomen kielen opettaja **Katri Annika Wessel**. Pia Päiviö haluaa saada opetuksessaan paremman kontaktin oppilasiinsa. Hän pyrkii lisäämään opetukseen autenttisia kommunikaatioti- lanteita oppilaan ja opettajan välille ja suosittelee tähän yhdeksi ratkaisuksi jornaalikir- joittamista. Siinä oppilaan ja opettajan välisellä vihkoon kirjoitetulla tekstillä ja opettajan vastauksilla ja kommentteilla näihin teksteihin luodaan toimiva ja luottamuksellinen kommunikaatiosuhde, joka aikaa myöten johtaa myös suullisen kommunikaation lisääntymiseen – niin kontaktiopetustilanteessa kuin sen ulkopuolellakin. Päiviö on huomannut, että oppilaat haluavat sanoa ja kirjoittaa paljon: he haluavat kirjoituksis-

saan uskoutua opettajalle. Tämä on opettajalle merkityksellistä, mutta sitä voi myös käyttää hyväksi opetuksessa. Elina Nurminen taas on huolissaan puolalaisten opiskelijoiden toistuvista ääntämisen ongelmista. Nurminen pahoittelee, että ääntämiseen kiinnitetään opetuksessa hyvin vähän huomiota ja tarttuu artikkelissaan ongelmaan sanelukoneen ja internetistä ladattavan ilmaisohjelman avulla. Puolalaisen yliopisto-opiskelijan suomen kielen ääntämisongelmat liittyvät prosodiaan – keston, painotukseen, intonaatioon –, tiettyihin vokaalilaatuihin ja konsonanteista erityisesti velaarinsaaliin ja *h*:hon. Nurminen korostaa artikkelissaan oman ääntämisen ja siihen liittyvien ongelmien tiedostamista. Nurminen korostaa myös sitä, että ääntämisen opetus ei saisi jäädä sanatasolle vaan siinä pitäisi keskittyä myös laajempiin puhejaksoihin.

Anne Kulta selvittelee artikkelissaan, millaisesta palautteesta olisi eniten apua kirjoittamisen opetuksessa puolalaiselle yliopisto-opiskelijalle. Hänen neuvonsa on, että oppilas veloitetaan korjaamaan tekemänsä virheet ja esittelemään korjauksensa opettajalle. Tämä on osoittautunut toisinaan vaikeasti toteutettavaksi. Ne oppilaat, jotka ovat korjanneet virheensä ja lähettäneet korjaukset opettajalle, ovat kuitenkin kirjoittamistaidoissaan Anne Kullan tulkinnan mukaan edistyneet parhaimmin. Hän ehdottaakin, että opettajan tulisi panostaa tekstien valmisteluun ja tarkistamiseen enemmän aikaa ja vaivaa. Mutta opettajan tulisi laatia myös muita kirjoittamistehtäviä, jotka eivät häiritsisi arvioimisesta stressaantuvia opiskelijoita. Palautekeskustelu oppilaan kanssa kirjoittamisen kehittymisestä on Anne Kullasta hyödyllistä. Oman kirjoittajaprofiilin testaaminen valmiilla testeillä on niin ikään hyvä asia. Opettaja saa itsekin tekstien tarkastamisesta paljon vihjeitä tuleviin opetustuokioihin. Paula Jääsalmi-Krüger ja Heidi Viherjuuri toteuttivat pilottiprojektin välikoeikäntönnöstä. He pohtivat artikkelissaan pienten välikokeiden painoarvoa suomen kielen opiskelussa perinteisen, kurssin lopussa pidettävän tentin sijaan. Projektiin osallistuneille tehdyssä kyselyssä selvisi, että opiskelijat kannattavat välikoeikäntönnöön siirtymistä. Opiskelijoiden vastausten perusteella välikokeet vaikuttavat myönteisesti motivaatioon, vaikka useiden aineiden välikokeiden suorittaminen samanaikaisesti saattaa aiheuttaa stressiä. Toisaalta stressiä aiheuttavat myös lukuisat samanaikaiset loppuentit. Suurimpana hyötynä opiskelijat pitävät sitä, että he välikokeiden avulla saavat selville omat heikot kohtansa suomen kielen opiskelussa pitkin matkaa, eivät vasta loppusuoralla. Katri Annika Wessel toteutti edistyneille suomen kielen opiskelijoille verkkoprojektin adventtikalenterista. Se mahdollisti autenttisen materiaalin käytön sekä tietotekniikan hyödyntämisen opetustyössä. Vaikka suhteellisen pitkän projektin aikana tuli montakin mutkaa matkaan, Wessel pitää kokeilua onnistuneena ryhmätyön lisääntymisen näkökulmasta sekä lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen kannalta. Opiskelijat kertovat oppineensa paljon Suomen joulunvietosta, siihen liittyvästä sanastosta sekä suomen kielen lauserakenteista ja tyyllilajeista.

Kaikki artikkelit kertovat uteliaista ja kekseliäistä Suomen kielen ja kulttuurien opettajista, jotka haluavat kehittyä opettajina ja ilahduttaa oppilaitaan uudensuomalaisilla ja oppimista edistävillä opetuskokeiluillaan. Mitkään näistä kokeiluista eivät ole olleet helppoja tai yksinkertaisia vaan opettajalta paljon aikaa ja voimia vieviä, rohkeita yrityksiä. Mutta kuten artikkeleista saatamme lukea, kokeilut myös antavat opettajalle

sitä, mitä he ovat niistä lähteneet hakemaankin. Tämä kirja ei ole alku, eikä se ole loppu. Se on eräänlainen väliraportti. Se on osa päättymätöntä projektia, lisä niihin näkökulmiin, joista Suomen kieltä ja kulttuuria on opetettu ja opetetaan vastaisuudessa.

Osa I

KÄYTÖSTÄ ANALYYSIIN – KESKIÖSSÄ KIELIOPPI

Yrjö Lauranto
Tampereen yliopisto

**VANHOISTA PALASISTA UUSI OLIO –
ÄÄNNE JA MUOTO-OPIN KURSSIN KEHITTÄMISPROJEKTI**

1. Taustaa: Äänne- ja muoto-opin perusteet ja Muoto-oppi

Äänne- ja muoto-opin perusteet (vastedes käytän lyhennettä ÄMO) ja Muoto-oppi (vastedes MO) -opintojaksot ovat pakollisia kaikille Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikön suomen kielen oppiaineen pää- ja sivuaineopiskelijoille. Näihin kursseihin osallistuu vuosittain 40–50 opiskelijaa. Opiskelijaenemistön äidinkieli on suomi, mutta lähes joka vuosi suomen kielen opinnot aloittaa myös sellainen opiskelija, joka on saavuttanut suomen kielen taitonsa vasta aikuisiällä. Opintojaksot kuuluvat perusopintoihin, ja ne suoritetaan yleensä ensimmäisen opiskeluvuoden syyslukukauden aikana. ÄMO pidetään lukuvuoden ensimmäisellä periodilla ja MO toisella periodilla. Kummallakin kurssilla on kontaktiopetusta yhden periodin (= 7–8 viikkoa) ajan kahtena päivänä viikossa kolme oppituntia kerrallaan (yhteensä 42 oppituntia/opintojakso). Kumpikin opintojakso on kolmen opintopisteen mittainen. Yksikössä on päätetty, että opiskelijoiden pitää osallistua säännöllisesti seminaari- ja harjoituskurssiopetukseen. Koska luento-opetus ja pakolliset harjoitukset limittyvät ÄMO- ja MO-kurssin aikana kiinteästi toisiinsa niin, että samalla kokoontumiskerralla on sekä luento-opetusta että harjoituksia, kursseilla on pakollinen läsnäolo. Opintojaksoja ei voi suorittaa kirjatentteinä.

Opintojaksot ovat ensimmäiset kielelliseen analyysiin johdattelevat kurssit. Suurin osa opiskelijoista on ensimmäisen vuoden opiskelijoita. He ovat opiskelleet suomen kielioppia ja kielen analyysia valmistautuessaan suomen kielen valintakokeeseen ja (sivuaineoikeuden mahdollistavaan) lähtötasokokeeseen. Kieliopillista analyysia on harjoiteltu jonkin verran tietysti myös peruskoulussa ja lukiossa. Kielitiedon ja kielellisen analyysin opetus vähenee kuitenkin peruskoulussa ja lukiossa jatkuvasti monesta syystä, muun muassa siksi, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärään tulee koko ajan uutta sisältöä.

Suuri osa opiskelijoistamme hakeutuu äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiksi, osa suomi toisena ja vieraana kielenä -opettajiksi (joko Suomeen tai Suomen ulkopuolelle), osa kustannustoimintaan, kielikonsultti- ja kielenhuoltotehtäviin sekä kielenopetuksen hallinto- ja suunnittelutehtäviin. Pieni osa hakeutuu myös kääntäjiksi ja kielentutkijoiksi.

Kuvailen tässä artikkelissa ÄMO- ja MO-kursseja, niiden olemusta ja tavoitteita, sekä sitä, miten olen niitä kehittänyt ja miten niitä kannattaisi kehittää edelleen.

2. Kurssien tavoitteet ja keskeinen sisältö

Opintojaksojen tavoitteet ovat hiukan muuttuneet vuosien kuluessa. Koska kielitiedon opetuksen osuus vähenee vähenemistään yleissivistävässä koulussa, suomen kielen perusopinnot koostuvat yhä enemmän perusasioiden opetuksesta – ennen perusasioita lähinnä kerrattiin ja päästiin nopeammin syventämään ymmärrystä. Opintojaksojen yhtenä tärkeänä tavoitteena on kuitenkin edelleen kielijärjestelmän syvällisempi ymmärtäminen. Tähän liittyvät seuraavat asiat:

- Kieliopin käsite on monimerkityksinen.
- Kohde ja kuvaus ovat eri asioita: kieliopin kuvaus perustuu tekijöidensä valintoihin, kielessä (kieliopissa) itsessään ei ole nimilappuja kuten “subjekti”, “akkusatiivi” tai “lause”.
- Kieli ei ole matemaattisen looginen järjestelmä, mistä johtuu, että kielen jäännöksetön, mustavalkoinen kuvaus on useimmiten mahdotonta: kielijärjestelmä sisältää toki säännönmukaisuuksia, mutta kategoriat eivät ole tiiviitä vaan rajoiltaan hämäriä.

Tämäntyyppiset tavoitteet sisältävät vaaransa, jos ne ymmärretään väärin. Se, että esimerkiksi akkusatiivi on ymmärretty suomen kielen kuvaushistorian eri aikoina hyvin eri tavoin, ei tarkoita sitä, että sen voisi ymmärtää kullakin nykypäivän kuvaushetkellä miten hyvänsä. Ei myöskään se, että kategorioiden rajat ovat hämäriä, tarkoita sitä, että kategorioita ei olisi olemassa; onhan toki tyypillisiäkin tapauksia, kategorioiden ytimiä. Myös tällaisten väärinkäsitysten välttämisen ymmärtäminen on osa keskeistä sisältöä. Edellä mainittua ei voi ymmärtää ilman, että tuntee kuvauksen yksityiskohtia, suomen kielen kielioppikuvauksen historiaa, historiallisia valintoja ja niihin johtaneita syitä. Syvällisempi ymmärrys edellyttää toki paikka paikoin myös pienten yksityiskohtien hallintaa, mutta detajien ulkoa opettelu ei tietenkään yksinomaan riitä.

Sekä humanististen aineiden kandidaatin tutkinnon (alempi BA-tutkinto) että filosofian maisterin tutkinnon (ylempi MA-tutkinto) yhtenä päätavoitteena voidaan nähdä oman alan, tässä tapauksessa suomen kielen ja kielitieteen, syvälinen hallinta ja osaaminen (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2004a: 15). Syvälliseen hallintaan ja osaamiseen sisältyy *par excellence* näkemys. Näkemys on puolestaan jotakin sellaista, mitä ei voi oppia opettelemalla sisältöä ulkoa (ks. esim. Biggs 2003: 4). Se ei ole (vain) deklaratiivista tietoa, vaan myös tämän deklaratiivisen tiedon yhdistelyä muuhun tietoon, uudelleenmuokkausta, -kehittelyä ja soveltamista käyttöön, ts. proseduraalista tietoa (mm. Biggs 2003: 41–43; vrt. myös Lauranto 1997). Näkemys ruokkii itse itseään: näkemyksellinen asiantuntija¹ ei kysy, voiko uutta tietoa käyttää mihinkään

¹ Ilmaus *näkemyksellinen asiantuntija* on pleonasmi siinä mielessä, että asiantuntijat ovat asiantuntijoita juuri siitä syystä, että he ovat näkemyksellisiä.

tai “mitä hyötyä tästä on”. Asiantuntija sitä vastoin kysyy, *miten* uutta tietoa voi käyttää hyväkseen jossakin tietyssä kontekstissa: asiantuntijan lähtökohta on se, että kaikkea voi käyttää hyväkseen. Näkemys kasvaa – jos on kasvaakseen – vähitellen, mutta näkemyksen syntymisen edellytykset luodaan jo opintojen alkuvaiheessa.

Näkemyksellisyyteen kasvaminen on ensisijaisesti haaste oppijalle, kasvajalle itselleen, mutta se on haaste myös opetuksen järjestäjille, niin yksittäiselle opettajalle kuin koko opetussuunnitelmasta vastaavalle oppiaine-, yksikkö- ja yliopistoyhteisölle. Näkemys ei ole tarkkarajainen olio, jonka voi omata tai olla omaamatta kokonaan. Se on käsitteenä niin laaja ja monitahoinen, että sen nimeäminen yhden tai kahden opintojakson tavoitteeksi on absurdia. Näkemyksen syntymisellä on kuitenkin edellytyksensä. Näitä edellytyksiä opettaja voi ohjata opiskelijoitaan tiedostamaan. Näkemyksen syntymisen edellytyksiä ovat ainakin oppijan

- (1) vastuu omasta toiminnastaan
- (2) itsenäisyys
- (3) valmius tiedostaa oppimaansa ja aika ajoin myös kyseenalaistaa sitä
- (4) kaaoksensietokyky
- (5) motivaatio ja kiinnostus
- (6) järjestelmällinen ote oppimiseen ja opiskeluun.

3. Ideologis-teoreettinen tausta

Nostan tässä luvussa esiin niitä tärkeimpiä teoreettisia ja itse asiassa myös ideologisia asioita, jotka ohjaavat – usein ikävä kyllä myös: jotka eivät ohjaa vaan joiden haluaisin ohjaavan – opetustani. Peilaan äidinkielisille tarkoitettujen ÄMO- ja MO-kurssien ideologis-teoreettista taustaa niihin kokemuksiin, jotka minulla on aiemmasta opettajan – ja erityisesti suomi toisena ja vieraana kielenä -opettajan ja espanjan kielen opettajan, siis kielitaito-opettajan – työstä.

3.1 Oppimis- ja opetuskäsitykset

Kielitaito-opetuksessa – varsinkin suomen opetuksessa toisena tai vieraana kielenä – nousi 1980-luvulla vahvasti esiin funktionaalisuus: mm. se, että kielellä tehdään jotakin, ja se, että opetuksen lähtökohdan ei tarvitse olla deklaraatiivinen tieto vaan proseduraalinen käyttötaito (ks. esim. Lauranto 1997; vrt. myös Biggs 2003: 232–235). Samoihin aikoihin alettiin korostaa materiaalin autenttisuutta. Opetukseen alettiin tuoda yhä enemmän mukaan autenttisia tekstejä ja keskusteluja. Ajateltiin, että vain autenttisen aineiston käsittelyn kautta voidaan päästä kaukana hämmöttävään päämäärään (tai ainakin lähemmäs sitä): täydelliseen kielitaitoon. Tähän liittyy omassa

historiassani kaksi havahtumiskokemusta. Ensinnäkään opetusaineistona käytetyt autenttiset tekstit tai keskustelut eivät tee opetuksesta välttämättä yhtään funktionaalimpaa; ne ovat pintaa, jonka alle voi piilottaa hyvinkin epäfunktionaalisia päämääriä. Teksti- tai keskusteluaineiston autenttisuutta monin verroin tärkeämpää opetuksessa on sitä vastoin sen *toiminnan* autenttisuus, jonka ajattelee johtavan oppimiseen (ks. esim. Aalto ym. 2007, 2008 ja 2009; vrt. PBL:een (*Problem Based Learning*), esim. Lindblom-Ylänne & Iivanainen 2004). Toinen kielitaito-opetuksen parissa kokemani havahtuminen liittyy (varsinkin aiemman) kielitaito-opetuksen täydellisen kielitaidon päämäärään. Sitä ei nimittäin ole – ainakaan siinä absoluuttisessa mielessä, jossa olemme tottuneet täydellisyyden näkemään. Kielitaidon täydellisyys on päämääränä suhteellinen asia. Yhteiskunnassa toimeen tulemiselle ja tasa-arvoisen aseman saavuttamiselle on toki olemassa minimivaatimukset. Viime kädessä päämäärä määrittyy kuitenkin kunkin oppijan kohdalla tilanteisesti hänen omien tarpeidensa perusteella: kaikki eivät yksinkertaisesti opi samoja asioita, eikä se ole tarkoituskaan. Tämä sama tilannehan on myös syntyperäisten suomenpuhujien keskuudessa. Päämääriä ja tavoitteita on määriteltävä eksplisiittisesti, mutta lopullisten päämäärien ja tavoitteiden muotoileminen on opiskelijoiden omalla vastuulla. Se ei tarkoita opettajan välinpitämättömyyttä vaan vastuullisuuteen ja itsenäisyyteen ohjaamista. Tämä ohjaus on itse asiassa kovaa työtä: monesti olisi paljon helpompaa antaa lyhyt vastaus ongelmaan kuin ohjata opiskelijaa vähitellen siihen oikeaan suuntaan, josta vastaus saattaa löytyä. Samaan tapaan kuin kielitaito myös kieliasiantuntijuus – se, mihin oppiaineemme opiskelijoita kouluttaa ja mikä on myös ÄMO- ja MO-opintojaksojen tavoitteistoa – on amebamainen olio, joka varioi yksilöstä toiseen kunkin tarpeitten ja henkilökohtaisten päämäärien mukaan (ks. Lauranto 1997). Tähän liittyy läheisesti se, että myös oman asiantuntijuuteni kehittymisen kannalta minulle tutkija-opettajana on ensiarvoisen tärkeää hyväksyä se, että opetuksessa voidaan tarkastella ongelmia, joihin ei vielä edes ole olemassa vastausta tai jotka ovat oman ydinasantuntijuuteni ulkopuolella (ks. tässä kirjassa Anna Bunclerin artikkeli; vrt. myös Lindblom-Ylänne & Nevgi 2004: 64–65). Juuri se on toiminnan autenttisuutta parhaimmillaan.

Kielitaito-opettajana toimiessani kuulin paljon oppimisen merkityksellisyydestä. Ajattelin tämän merkityksellisyyden liittyvän lähinnä oppijan ja tietysti kaikkien ihmisten sisäsyntyiseen egosentrisyyteen: minä kokemuksineni olen maailman napa; kaikki, mikä liittyy minuun, on minun näkökulmastani merkityksellistä. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2004b: 106–108) viittaavat merkityksellisyydellä niihin prosesseihin, jotka liittyvät nimenomaan merkityksen muodostamiseen, ymmärtämiseen ja tulkintaan. Uusi, opittava tieto on toisin sanoen vuorovaikutuksessa vanhojen tietorakenteiden kanssa (mas. 107). Hiukan naiivi tulkintani merkityksellisyydestä ei ole kuitenkaan täysin toimimaton eikä sopimaton Nevgin ja Lindblom-Ylänteen kuvaamaan merkityksellisyyden käsitteeseen, sillä senkin voi nähdä liittyvän opittavan tiedon ja vanhojen tietorakenteiden vuorovaikutussuhteeseen.

Oppimisen merkityksellisyys sekä uuden tiedon ja vanhojen tietorakenteiden vuorovaikutussuhde eivät ole irrallaan opintojakson, kurssin tai minkä hyvänsä opetuskokonaisuuden rakenteellisesta suunnittelutyöstä. Olen yrittänyt rakentaa ÄMO:n ja

MO:n spiraalimaisesti niin, että asioita ei käsitellä kerralla kokonaan, vaan niiden ymmärrystä syvennetään sitä mukaa kuin ymmärrysvalmiudet lisääntyvät, toisin sanoen sitä mukaa kuin vanha tietorakenne muotoutuu uudelleen (ks. kuviota 1).



KUVIO 1. Spiraalimainen kurssirunko.

Spiraalia pitää lukea seuraavasti:

1. Kurssi alkaa spiraalin keskeltä, ytimestä. Ytimyys viittaa kahtaalle: on selvää, että liikkeelle lähdetään toisaalta koko kurssikentän ydinasioista ja toisaalta kunkin yksityisen asian ytimestä.
2. Spiraalissa edetään myös ikään kuin taaksepäin. Se tarkoittaa toisaalta sitä, että eri asiat koko kurssikentällä kertautuvat, ja toisaalta sitä, että kukin yksityinen asia saa kurssin edetessä yhä enemmän lihaa ympärilleen.
3. Spiraalimaisuus näkyy myös kurssin näkyviksi tehdyissä oppimistavoitteissa ja arvioinnissa: ymmärrys ja osaaminen eivät nekään ole joko–tai-ilmiöitä, vaan ne lisääntyvät askel askelelta. Tämän pitää heijastua sekä absoluuttiseen että suhteelliseen arviointiin (ks. tästä lisää luku 4.1).

Spiraalimainen eteneminen mahdollistaa myös sen, että mielekkäitä ymmärryksen syventämisen paikkoja on samasta asiasta kurssin aikana useita: minä en voi näet opettajana aina tietää etukäteen sitä, missä vaiheessa kukin ryhmä (tai suurin osa ryhmästä) on valmis syvempään analyysiin (vrt. Postareff & Lindblom-Ylänne 2008).² Olen kuvannut spiraalimaisen etenemisen aiemmin lineaarisena jatkumona (ks. kuviota 2).

² Ryhmäopetuksessa ongelmaksi muodostuu tässä kohtaa tietysti se, että ryhmät ovat aina oppimisen(kin) näkökulmasta sekakoosteisia: päätökset on useimmiten tehtävä enemmistön ehdoilla. Toisinaan vaarana on myös se, että suulaat ja aktiiviset yksilöt hämärtävät enemmistöntajun. Olen huomannut, että tähän minun on henkilökohtaisesti kiinnitettävä enemmän huomiota.

1. omat ilmaisutarpeet ja näihin yhdistyneet (luontaiset) satunnaiset esiintymät
2. esiintymien lisääntyminen ja reseptiiviset taidot
3. fraasioppiminen ja fraasien aktiivinen käyttö
4. esittely ja alustava analyysi
5. aktiivinen käyttö
6. uusia esiintymiä uusissa yhteyksissä
7. aktiivinen käyttö
8. varsinainen analyysi
9. aktiivinen käyttö
10. tarkennuksia ja hienosäätöä ajan myötä

KUVIO 2. Funktionaalisen opetuksen vaiheita: käytöstä analyysiin (Lauranto 1997).

Vaikka käytöstä analyysiin -jatkumo onkin tehty kielitaito-opetuksen tarpeisiin, se toimii aivan samalla tavoin myös äidinkielisten kielitieto-opetuksen puolella, sillä se vastaa pitkälti opetuksen spiraalimallia. Kielitieto-opetuksessa opiskelijoiden "omat tarpeet" ovat toki hieman erilaiset kuin kielitaito-opetuksessa. Kielitieto-opetuksen opiskelijat pitää oikeastaan houkuttaa tajuamaan omat kielitietoon liittyvät analyysitarpeensa, kielitaito-opetuksen puolella ensimmäiset ilmaisutarpeet nousevat tietoisuuden luonnostaan. Analyysitarpeiden houkuttelutyössä olen onnistunut käsittääkseni parhaimmin esimerkiksi käyttämällä aivan alkuvaiheeseen kuuluvissa morfeemi-analyysiharjoituksissa autenttisia tekstejä: tosimaailman tekstit ovat niitä, joihin opiskelijat oikeasti törmäävät. Alussa jää moni kysymys kuitenkin vastaamatta: tärkeintä onkin se, että jokin tietty – vaikeakin – kysymys tulee monta kertaa esitetyksi.

Spiraalimainen kurssirakenne tuo mukanaan automaattisesti yhden tärkeän seikan, nimittäin variaation. Vaikka asiat toistuvat, ne eivät toistu samoissa konteksteissa vaan niitä tarkastellaan eri vaiheissa eri näkökulmista ja uusiin asiakokonaisuuksiin yhdistyneenä. Variaatio näkyy myös toisaalla, sillä toisteisuus pakottaa minua opettajana myös harjoituttamaan asioita eri vaiheissa eri tavoin, jotta kiinnostus opittavaa kohtaan säilyy. Uskon vahvasti siihen, että spiraalimainen rakenne sekä sen sisältämä toisteisuus ja kontekstuaalinen variaatio ovat ÄMO- ja MO-opintojaksojen parasta antia. Ikäväkseni minun on kuitenkin todettava, että opiskelijat eivät ole kanssani samaa mieltä – ÄMO-kurssin alkupuolella tai edes näiden kahden kurssin muodostaman kokonaisuuden puolessavälissä. Tätä käsitellen myöhemmin luvussa 4.2.

3.2 Esimerkkejä opetusmenetelmistä ja -materiaalista ÄMO- ja MO-kursseilla

Kannustan opiskelijoita ÄMO-kurssin alussa muodostamaan pieniä opintopiirejä, joissa harjoituksia voidaan tehdä yhdessä ja joissa ongelmallisia kysymyksiä voidaan pohtia yhdessä ääneen. Piirissä syntyneitä kysymyksiä voi tuoda mukanaan luennolle, mutta se ei tarkoita, että vastaisin niihin. Toisiin vastaan, toiset kysymykset on vielä hyvä jättää hautumaan. En kuitenkaan kontrolloi opintopiirien työskentelyä tämän enempää. Opiskelijat työskentelevät pääosin samoissa piireissä myös MO-kurssin ajan.

Kontaktiopetuksessa käytän niin ikään hyödykseni pienryhmiä, muun muassa alla olevaa harjoitusta.

Ryhmäharjoitus. Lukekaa pienryhmissänne seuraavat kohdat ja kiinnittäkää huomionne siihen, miten ja missä merkityksessä sanaa *kielioppi* on niissä käytetty, tai miettikää sitä, miten esimerkki muulla tavoin liittyy kielioppiin. Merkitkää pääasiat muistiin.

(1) Keskustelu linja-autossa.

- A Meillon on huomenna äikän koe.
 B Ai jaa. Ootsä lukenu?
 A No joo. Vähän. Se on aika helppo.
 B Mä en tajuu suomen kieliopista mitään.

(2) Valintakoekirjat

(Lähde: http://www.uta.fi/opiskelu/valinta/perusteet/hum/humtdk_valinta_oppia.html#suomen_kieli)

Yliopistollinen suomen kielen opiskelu vaatii hyvää suomen kielen taitoa ja kykyä ymmärtää kielen ilmiöitä. Suomen kielen valintakoe edellyttää seuraavien teosten hallintaa sekä niihin sisältyvien tietojen soveltamista:

Paunonen, Heikki ja Rintala, Päivi (toim.): Nykysuomen rakenne ja kehitys 2: Näkökulmia kielen vaihteluun ja muuttumiseen. Tietolipas 95. Helsinki: SKS 1984. Sivut 9–154 ja 187–224.

Hakulinen, Auli, – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja: Iso suomen kielioppi. SKST 950. Helsinki: SKS 2005. Sivut 37–75 (§1–§44), 426–449 (§438–§456), 827–953 (§864–§1002) ja 1173–1214 (§1221–§1266).

(3) Keskustelu kielestä.

- A Saaks nykyään sanoo *alkaa tekemään*?
 B No sähän just sanoit.

(4) Toinen keskustelu kielestä.

- A Voiko suomeksi sanoa *alkoin*?
 B Mitä sä tarkotat?
 A Voiko sanoa *alkoin*?

- B Ai niinku *alkaa*-verbistä?
 A Niin.
 B No se ois *aloin*. Et jos sä sanot niinku et minä.

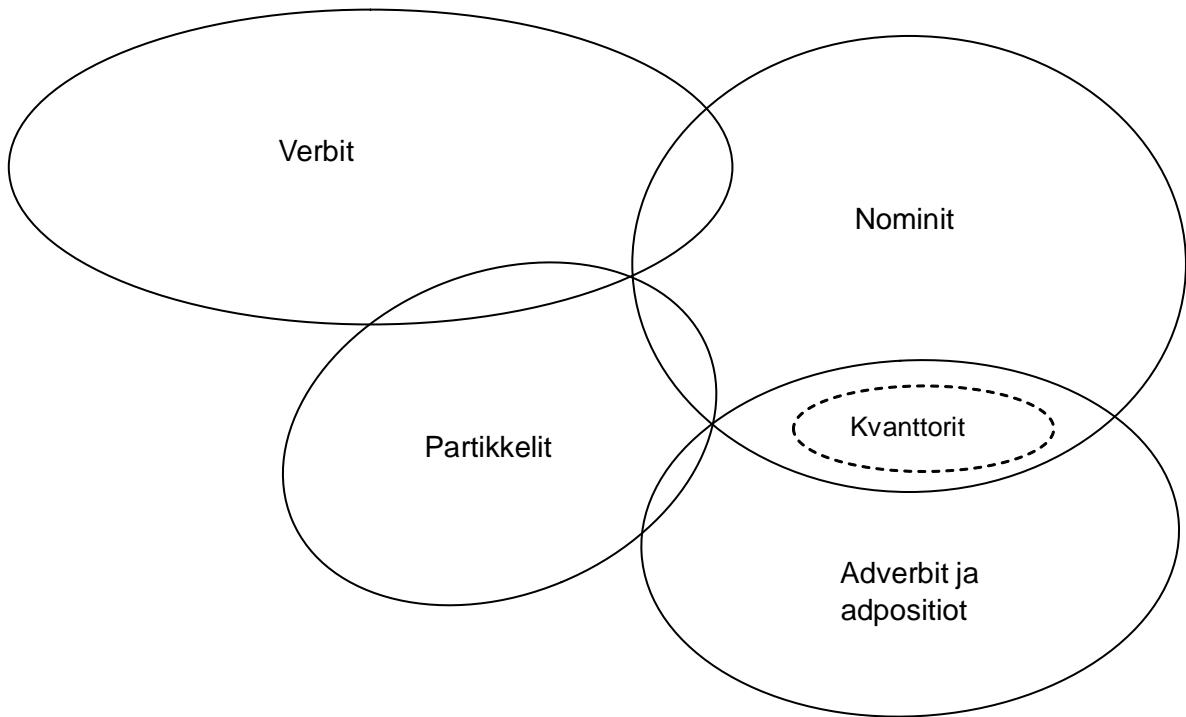
(5) Kielentuntemus (Lähde: <http://www.aidinkielenopetustieteenseurary.com/3>)

Mikä kielentuntemuksesta on tarpeen yleissivistyksensä kannalta? Miten kielentuntemusta (kielioppia) on meillä opetettu? Mitkä ovat kansainväliset näkymät? Mitä kielioppiteorioita on välittynyt koulun kielentuntemukseen? Mitkä ovat opetusmenetelmät ja niiden tehokkuus? Miten kielentuntemus edistää muiden osa-alueiden ja vieraiden kielten oppimista? Mitä on pedagoginen kielioppi? Miten kielioppi saadaan kiinnostavammaksi?

Tämä harjoitus tehdään ÄMO-kurssin alussa. Sen tarkoitus on orientoida opiskelijat siihen, mitä on tuleva. Ryhmien tulokset kootaan lopuksi yhteen. Kerään pienryhmien keskustelukoosteet, sillä teetän hyvin samantyyppisen harjoituksen MO-kurssin lopussa. MO-kurssin harjoitukseen liittyy lisäksi se, että pienryhmät vertaavat ÄMO-kurssin ja MO-kurssin yhteydessä tekemiensä harjoitusten vastauksia ja pohtivat sitä, millä tavoin vastaukset ovat erilaiset. Tämä liittyy myös arviointiin (ks. tarkemmin lukua 4.1).

Opiskelijat saavat kummallakin kurssilla noin 50-sivuisen monisteen, jota kurssilla seuraillaan. Monisteet sisältävät ydinasiat ja harjoituksia. Pysin tuomaan alusta saakka esille sen, että kielellisten kategorioiden rajat ovat hämärät. Seuraava harjoitus on ÄMO-kurssin alkupuolelta. Harjoitukseen liittyvä kuvio on seuraavalla sivulla.

Harjoitus. Kielelliset kategoriat ovat (lähes) aina rajoiltaan hämääriä, eivät hermeettisiä, ns. klassisia kategorioita. Tarkkaile alla olevaa kuviota. Miksi verbien ja nominien kategoriat leikkaavat toisiaan? Miksi nominien ja partikkelien kategoriat leikkaavat toisiaan? Mikä yhdistää adverbit ja adpositiot toisiinsa? Miksi kvanttorit on merkitty kuvioon eri tavoin kuin muut luokat?



Tämäntyyppinen ajattelutapa on ensimmäisen vuoden opiskelijoille hyvin vieras. He eivät haluaisi millään hyväksyä sitä, että aina ei ole mahdollista sanoa aukottomasti vaikkapa sitä, mihin sanaluokkaan sana kuuluu. Mutta tähän liittyy kaksi hyvin tärkeää seikkaa. Opettajan on ensinnäkin tehtävä selväksi itselleen se, että hämäristä rajoista voi alkaa puhua vasta sen jälkeen, kun tyypillinen ydin on tullut määritellyksi. On myös koko ajan varottava antamasta sellaista kuvaa, että hämäryyttä voi käyttää pakokeinona silloin, kun ei ole varma siitä, mitä jokin asia edustaa. Hämäryyskin on siis pystyttävä perustelemaan.

Monisteet sisältävät paljon kysymyksiä, joihin etsitään vastauksia luennolla – niin kuin edellisen sivun sanaluokkaharjoituksessa. Analyysiharjoituksissa on tietenkin selviä tapauksia, mutta myös sellaisia, jotka voidaan analysoida monella tavalla. Kurssihin kuuluu paljon keskustelua mm. harjoitusten ja luentomonisteen kysymysten pohjalta, mutta suuri osa keskustelun aiheista nousee opiskelijaryhmästä kullakin luennolla. Useimmat aiheet eivät ole yllättäviä, sillä olen opettanut suurin piirtein samansisältöistä äänne- ja muoto-opin kurssia kymmenkunta vuotta. Toisinaan minut yllättää se, miten eri vaiheissa sama aihe eri ryhmissä nousee keskusteluun. Suurin osa harjoituksista tarkastetaan yhdessä luennolla. Kaksi analyysiharjoitusta kerään kummallakin kurssilla opiskelijoilta ja näihin kahteen annan henkilökohtaisten kommenttien lisäksi yhteisen kommenttimonisteen.

4. Kehittämiskohteet

Alkuperäinen suunnitelmani oli, että alan kehittää vain ÄMO-kurssia. Ajattelin näet, että kahden opintojakson samanaikainen kehittäminen vaatii liikaa aikaa ja voimia. Tajusin kuitenkin varsin nopeasti, etten voi kehittää Äänne- ja muoto-opin perusteiden opintojaksoa ottamatta kantaa Muoto-opin kurssin sisältöihin ja tavoitteisiin. Yksittäisten opintojaksojen kehittäminen onkin parhaimmillaan opetussuunnitelmatyötä. Usein kuitenkin opetussuunnitelmat tehdään eri aikaan kuin yksityisiä opintojaksoja kehitetään. Syntyvä kokonaisuus jää monesti ristiriitaiseksi. Hyvin tehty opetussuunnitelma antaa kuitenkin mahdollisuuden siihen, että yksityisiä opintojaksoja kehitetään ja kirkastetaan myöhemmin. Hyvässä opetussuunnitelmassa opintojaksot rakentuvat toisensa varaan. Näin on myös ÄMO- ja MO-kurssien kohdalla: kummankin opintojakson päämäärät kirkastuvat vasta toinen toisensa yhteydessä.

Kiinnitän tässä luvussa huomioni kahteen tärkeään seikkaan: arviointiin ja opiskelijoiden kokemaan käsitteelliseen murrokseen, kaaostilaan, joka on käytävä läpi (monen monta kertaa) näkemyksellisen asiantuntijuuden tiellä.

4.1 Arviointi

Tällä hetkellä kummankin opintojakson kirjallinen lopputentti koostuu pääosin analyysi-tehtävistä, samantyyppisistä kuin opetuksessa on käsitelty. Arvosanaan vaikuttavat myös opettajalle palautetut harjoitukset, mutta vain arvosanaa parantaen. Vaikka olenkin melko tyytyväinen useimpiin tekemiini lopputentteihin siinä mielessä, että olen pystynyt mielestäni mittaamaan niissä ymmärryksen tasoa ja analyysikykyä, olen tähän arviointimuotoon tyytymätön siinä mielessä, että arviointimuotona se ei riittävästi ohjaa sellaisenaan oppimaan. Yksi vaihtoehto on ottaa kurssiarviointiin kirjallisen lopputentin ohheen toinen arviointimuoto, esimerkiksi opetustilanne, jossa opiskelijat opettavat jonkin kurssin keskeiseen kielitieteelliseen sisältöön kuuluvan asian joko toisilleen tai jollekin muulle ryhmälle. Ongelmaksi muodostuu kuitenkin ÄMO- ja MO-kurssien suuri osallistujamäärä.

Loppuarviointi – kunkin opiskelijan tietojen ja taitojen absoluuttinen, kriteeriviitteinen arviointi – ei ole kuitenkaan se arvioinnin muoto, jonka kehittämisestä olen tällä hetkellä erityisen kiinnostunut. Luvussa 3.2 esiin nostamani harjoitus kieliopin monimerkityksisyydestä liittyy itse asiassa sekin arviointiin: itsearviointiin ja oman oppimisen tiedostamiseen sekä *arvostamiseen*. Olen mielestäni kiinnittänyt aivan liian vähän huomiota oman oppimisen tiedostamisen ohjaamiseen. Tähän samaan aihepiiriin liittyvät hyvin läheisesti myös variaation ja muutoksen käsitteet. Niitä käsittelen lyhyesti seuraavaksi.

Kielentutkijana ja kielentutkimuksen opettajana minulta kysytään miltei päivittäin työpaikan ulkopuolella jotakin kielenkäyttöön liittyvää. Useimmiten kysymykset koskevat kielenhuoltoa, sitä, mikä on oikein, mikä väärin: saako esimerkiksi “nykyään jo sanoa *alkaa menemään* vai pitääkö edelleen sanoa *alkaa mennä*”. *alkaa*-verbin

käyttäytyminen ja eritoten siihen liittyvän variaation tiedostaminen ovat alkaneet muodostua kulttuurissamme kielellisen sivistyksen mittariksi ja sitä kautta myös vallankäytön välineeksi. Kiinnostavaa tässä yhteydessä on kuitenkin se, että *alkaa*-verbin yhteydessä on havaittavissa selvää variaatiota; toiset sanovat *alkaa mennä*, toiset *alkaa menemään* ja toiset toisinaan *alkaa mennä* ja toisinaan *alkaa menemään*. Yhteisön tasolla ilmenevä variaatio, niin kuin juuri *alkaa*-verbin kahtalainen käyttäytyminen, saattaa olla merkki muutoksesta: suomen kieli on *alkaa*-verbin seuralaisten osalta muutoksen tilassa, jossa vanha ja uusi seuralaisvariantti ikään kuin kilpailevat keskenään. Tämän ovat sosiolingvistit havainneet jo vuosikymmeniä sitten: muutosprosessin keskeneräisyys ilmenee variaationa. Mutta – mikä tässä kohtaa on oleellisinta – variaatio aiheuttaa yhteisöllistä ahdistusta: ihmiset tuomitsevat kiivaasti itselleen vieraan variantin kannattajat ja osoittavat lievää ahdistusta, koska variantteja on useampi kuin yksi. Jos yhteisöllinen variaatio aiheuttaa ahdistusta, on päivänselvää, että sellainen yksilöllinen variaatio, jonka yksilö itse tiedostaa, saattaa aiheuttaa ahdistusta yhtä lailla. Variaatioon liittyvää ahdistusta käsittelen kuitenkin vasta tuonnempana seuraavassa luvussa (luku 4.2). Yhteisöllinen variaatio saattaa, kuten sanottu, olla merkki muutoksesta. Aivan samaan tapaan muutosta saattaa merkitä myös yksilöllinen variaatio. Yksi yksilön muuttumisen lajeista on oppiminen. Kielitaito-opetuksen puolella tajusin sen, että kunkin yksilön tuotoksessa esiintyvä kielellinen variaatio (esimerkiksi joskus genetiiviattribuutti edussanan jäljessä tyyppiä *mummo poikan*, joskus taas toisin päin tyyppiä *äitin takki*) on minulle opettajana ensiarvoisen tärkeä vihje (ks. Aalto ym. 2008): genetiiviattribuutin ja edussanan välisen suhteen ilmiänsä variaatio, so. oppimisprosessi, on käynnissä, ja niin ollen siihen kannattaa sillä hetkellä panostaa.

Edellä kuvaamani yksilöllisen variaation seuraaminen on tärkeä osa arviointia. Luvussa 3.1 lyhyesti kuvailemani spiraalimainen eteneminen mahdollistaa osaltaan sen, että pystyn ainakin jollakin tasolla seuraamaan oppimista variaation kautta myös yksilöiden tasolla. Tosin ryhmäkoot aiheuttavat sen, että tähän jää aivan liian vähän aikaa.

4.2 Käsitteellinen murros ja metakeskustelu

Molemmat opintojaksot suoritettuaan opiskelijat ovat pääosin tyytyväisiä siihen, mitä he ovat oppineet. Varsinkin toisen periodin Muoto-opin kurssin aikana moni asia löytää paikkansa, ja opiskelijat alkavat nähdä myös ensimmäisellä periodilla järjestetyn kurssin päämäärän selvemmin. Kuitenkin ensimmäisellä periodilla järjestetyn Äänne- ja muoto-opin perusteiden kurssin aikana, varsinkin sen loppuvaiheessa, opiskelijat vaikuttavat ahdistuneilta – ja osoittavatkin sen usein hyvin selvästi. Monella tuntuu olevan sellainen olo, että “ei tiedä enää mistään mitään” (suora lainaus palautteesta). Ahdistus liittyy käsittääkseni oppimisprosessiin ja edellisessä luvussa esiin nostamani toistensa kanssa kilpailevien varianttien taisteluun: kun mustavalkoinen näkemys kielestä alkaa murentua ja uudet käsitykset alkavat etsiä paikkaansa mutta eivät

ole vielä saaneet jalansijaa, on luonnollista, että opiskelijat tuntevat ahdistusta ja turvattomuutta. Käsitteellinen murros on kuitenkin käytävä läpi näkemyksellisyyden kehittymisen tiellä.

Opiskelijoita häiritsee myös se, että koska ensimmäisen ja toisen periodin kurssit on suunniteltu spiraalimaisesti eteneviksi (asioihin palataan yhä uudestaan ja niihin tuodaan vähitellen yhä enemmän syvyyttä), alussa tuntuu, että “mitään asiaa ei käsitellä kunnolla” (suora lainaus palautteesta). En halua kehittää kurssia niin, että ahdistus katoaisi. Haluan kehittää sitä niin, että tavoite joko–tai-ajattelusta pois pääsemiseksi tulisi paljon eksplisiittisemmin esiin kurssin kuluessa ja että opiskelijat ylipäätään tajuaisivat sen tavoiteltavaksi asiaksi ((kieli)tieteellisessä) ajattelussa. Minun tehtäväni on nostaa keskusteluun myös oppimisprosessiin liittyviä asioita: oppimiseen liittyvä ahdistuksen luonne ja se, että ahdistus on luonnollinen osa oppimista. Yhtä lailla keskusteluun voi nostaa oppimiseen liittyvän “varianttien kilpailun”, eräänlaisen kaaos-tilan, ja sen, miten päästä siitä eteenpäin. Ehkä myös oma ahdistukseni vähenee, kun tajuan vihdoinkin, että kaikki opiskelijoiden ahdistus ei johdu minusta tai liity suoranaisesti minuun. Minä – opettaja – en ehkä sittenkään ole maailman napa, johon kaikki kulminoituu ja josta kaikki saa alkunsa.

5. Lopuksi

Tässä artikkelissa kuvailemani opetuksen kehittämistyö on tietyllä tapaa palapelin kokoamista. Suunnitteluvaiheessa on uskaltauduttava hajottamaan kurssi pienen pieniin palasiin ja levittämään nämä palaset työpöydälle. Jokaisen palasen kohdalla pitää miettiä, mikä on juuri sen palan funktio kokonaisuudessa ja mikä päämäärä sille voidaan asettaa. Kurssi ei voi muodostaa yhtenäistä kokonaisuutta, jos se on joukko toisiinsa liittymättömiä niksejä, joiden päämääriä ja tavoitteita ei ole pohdittu. Käytännössä minun on siis kysyttävä itseltäni kaiken aikaa seuraavia kysymyksiä:

- Mitä tällä harjoituksella voi oppia, mikä on sen funktio juuri tässä tilanteessa?
- Onko tämä tehtävä tai asia relevantti juuri tässä vaiheessa?
- Mihin tämä kaikki johtaa? Johtaako se siihen suuntaan, johon haluaisin sen johtavan?

Suunnittelutyö on haastavaa mutta hyvin palkitsevaa ja hauskaa. Niin on myös ensimmäisen suunnitelman ensimmäinen toteutus: virheitä tulee tehdä, mutta niistä voi ottaa opiksi. Kun ajattelee sitä kaikkea työtä, jonka opiskelijoillani teetän, voisi kuvitella, että he asettuisivat vastarintaan. He eivät asetu, sillä suuri osa heistä alkaa vähitellen ymmärtää – oman työnsä, oman tekemisensä ja omien oivallustensa kautta – että

se, mitä he ovat tehneet, on merkityksellistä toimintaa. Jok'ikiselle harjoitukselle löytyy kuin löytyykin tehtävä omassa kontekstissaan. Brittiläinen foneetikko ja kielitieteilijä J. R. Firth (1957, ks. Palmer 1968) on kuvannut kielellisten ilmausten merkitystä seuraavasti:

“Meaning is function in context.”

Lainaan hänen sanojaan ja siirrän ne kuvaamaan opetustekoja ja niiden merkityksiä. Vanhakin harjoitus voi saada aivan uuden tehtävän ja sitä kautta aivan uuden merkityksen, kun se kokonaisuus, johon harjoitus kuuluu, muuttuu tai kun vanha harjoitus pannaan kokonaisuudessa uuteen paikkaan. Harjoitus, joka tähtää pelkästään ulkoa oppimiseen tai automaattistukseen, ei ole välttämättä huono, kunhan se löytää paikansa ja tehtävänsä kokonaisuudessa. Toisaalta moni hyvältäkin vaikuttava harjoitus on pelkkä trendikäs niksi, silmäkääntötempppu, jos opetuksen kehittämisessä ei ole pohdittu kokonaisuuksia, oppimis- ja opetuskonteksteja ja niihin nivoutuvia päämääriä.

Lähteet

AALTO, EIJA – TUKIA, KAISA – TAALAS, PEPPI – MUSTONEN, SANNA 2007. *Suomi2 – Minä ja arki. Opettajan opas*. Otava, Helsinki.

————— 2008. *Suomi2 – Minä ja media. Opettajan opas*. Otava, Helsinki.

————— 2009. *Suomi2 – Minä ja yhteiskunta. Opettajan opas*. Otava, Helsinki.

BIGGS, JOHN 2003. *Teaching for quality learning at university*. Second edition. Open University Press, Berkshire.

FIRTH, J. R. 1957. *Papers in Linguistics 1934–1951*. Oxford University Press, London.

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

LINDBLOM-YLÄNNE, SARI & ANNE NEVGI 2004. Oppimisympäristöt. Teoksessa Sari Lindblom-Yläanne & Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY, Helsinki, s. 54–66.

LINDBLOM-YLÄNNE, SARI & ANTTI IVANAINEN 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen – teoriasta käytäntöön. Teoksessa Sari Lindblom-Yläanne & Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY, Helsinki.

NEVGI, ANNE & SARI LINDBLOM-YLÄNNE 2004a. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa Sari Lindblom-Yläanne & Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY, Helsinki, s. 14–28.

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

PALMER, F. R. 1968. *Selected Papers of J. R. Firth 1952–59*. Longmans, London.

POSTAREFF, LIISA & SARI LINDBLOM-YLÄNNE 2008. Variation in teachers' descriptions of teaching – Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction* 18 (2), s. 109–120.

Pia Päiviö
Toronton yliopisto

SUOMEN KIELEN MORFOLOGIAA SYNTAKSIN KAUTTA

1. Johdanto

Toronton yliopiston opetusohjelmaan kuuluu suomen kielen morfologian ja syntaksin kurssi. Kurssi on tarkoitettu pääasiassa kolmannen vuoden pää- ja sivuaineopiskelijoille, jotka tämän kurssin suoritettuaan jatkavat suomen kielen jatkokurssille. Kurssilla opiskellaan englanniksi, ja se on avoin myös sellaisille esimerkiksi kielitiedettä pääaineenaan opiskeleville opiskelijoille, jotka eivät osaa sanaakaan suomea. Tavallisesti kurssilla on muutama suomen kieleen ensi kertaa kosketuksissa oleva opiskelija. Kurssilla on aikaisempina vuosina luennoitu pääasiassa suomen kielen morfologiasta. Aikapulan vuoksi syntaksiin ei ole ehditty paljon kajota. Kurssikirjana on käytetty Fred Karlssonin *Finnish – An Essential Grammar* -kielioppia, joka listaakin suomen kielen morfologiaa melko tyhjentävästi ulkomaalaiselle. Kielioppia on lähdetty traditionaalisesti tarkastelemaan morfologian kautta, ja yhteys syntaksiin on jäänyt löyhäksi.

Syksyllä 2010 halusin kuitenkin kokeilla uutta näkökulmaa ja myös opetusmetodia tällä morfologian ja syntaksin kurssilla. Tällä kerralla halusin keskittyä lauseeseen ja vähentää huomattavasti morfologian osuutta. Käytössäni olevat ulkomaalaisille suunnatut kielioppilähteet, yllä mainittu Fred Karlssonin (2002) *Finnish – An Essential Grammar* ja Leila Whiten (2006) *Grammar Book of Finnish*, selittävät kyllä perin juurin, miten muoto-oppi toimii, mutta opiskelija jää aika yksin soveltamaan käytäntöön kurssilla läpikäytyjä taivutusparadigmoja tai sanatyyppejä. He eivät aiemmalla puhtaasti luentopohjaisella kurssillani ole päässeet näkemään, mitä yhteyttä muodoilla on kielen syntaktiseen rakenteeseen.

Päätin kääntää näkökulman ylösalaisin ja aloittaa rakenteista, lauseista ja tekstinkappaleista eli syntaksin puolelta. Päätökseen rohkaisi kaksi jo varsin kauan aikaa sitten julkaistua artikkelia: Päivi Schot-Saikun (1993) *Kieliopin esittelyn malleista* ja Erik Geberin (1993) *Suomen lauseopin didaktiikkaa*. Miellyin erityisesti Schot-Saikun (1993: 105–111) termiin *meikämalli*, joka parodioi täydellisesti aikaisemmin käyttämäni opetustapaa ja opetuksen lähtökohtia. Päätin yrittää minimoida luento-opetusta ja aktivoida opiskelijat keräämään tietoa ja analysoimaan itsenäisemmin. Tavallaan yritin soveltaa yliopistopedagogiikan kurssilla omaksumaani keksimismetodia (*Discovery Method*) (Nilson 2003: 87–92). Tämän metodin keskeinen idea on, että oppimis- ja opetustilanteessa opiskelija on aktiivinen toimija, joka oppii aktiivisen tekemisen ja toiminnan kautta, mikä myös motivoi oppimaan lisää (Bonwell & Eison 1991; katso samasta aiheesta myös Laurannon artikkelia tässä kirjassa). Opiskelijan aktivoiva opetus (*Student-Active Teaching*) ei salli seinäkukkasia, se saa vastahakoisenkin opiskelijan syventymään materiaaliin, se kiihottaa ihmisen luontaista uteliaisuutta,

antaa helposti ja nopeasti toteutettavia haasteita, jotka saavat opiskelijan tuntemaan onnistumisen iloa (Nilson 2003: 87). Mietin, miten voisin soveltaa tätä suomen kieliopin opetukseen. Sen sijaan, että tarjoaisin tietoa valmiina heidän eteensä luentoina, päätin, että opiskelijat tutustuvat teksteihin ryhmässä ja tekevät omat johtopäätöksensä (minun ohjauksessani) – ja kirjoittavat omaa kielioppiansa. Tällaisen opetustavan puolesta on puhunut jo Päivi Schot-Saikku (1993), joka ehdotti artikkelissaan, että kieliopinkin opetukseen voitaisiin soveltaa hermeneuttista metodia, joka rohkaisee opiskelijan oma-aloitteisuutta (mts. 110). Schot-Saikku kirjoittaa:

“Voitaisiinko kieliopin kohdat ottaa esille oppilaiden vapaiden harjoitusten perusteella, joita varten he ovat itsenäisesti ja parhaan kykynsä mukaan joutuneet tutkimaan kielioppia? Kun teksteissä tulee esiin uusia muotoja, niitä voitaisiin yhdessä pohtia ja analysoida kieliopin avulla (*reference grammar*)”.

2. Haasteet kurssin suunnittelussa

Kurssisuunnittelun aluksi mietin oppimisen tavoitteita. Miksi tämä kurssi on opetusohjelmassa, mitä opiskelijoiden tulisi kurssilla oppia? Milloin voisin sanoa, että kurssin pitäminen kannatti? Mitä pitäisi tapahtua, että ajattelisin niin? Koska tapaamiskertoja on 11, lähdin siitä, että kurssilla olisi maksimissaan 11 teemaa, joiden ympärille keräisin materiaalia. Kurssin funktionaalisenä tavoitteena voitaneen pitää tekstianalyysitaitojen kehittymistä: että lukija oppisi tunnistamaan lauseesta sen pääelementit ja ymmärtäisi, kuka tekee, mitä tehdään, mitä siitä syntyy, missä ollaan, milloin tämä tapahtuu, miten tehdään jne. Tekstianalyysitaitojen kehityttyä voisivat jatkokurssilaiset toivottavasti selviytyä helpommin kompleksisista lukuteksteistä seuraavalla lukukaudella. Toiseksi halusin auttaa heitä havainnoimaan ja myös omaksumaan tekstistä tiettyjä suomen kielelle luonteenomaisia piirteitä, kuten kielen agglutinoivuuden, vokaaliharmonian, kongruenssin tai semanttisten sijojen polyseemisuuden ja niiden käytön rikkauden. Kolmanneksi toivoin, että opiskelijat omaksuisivat keinoja ymmärtää suomen kielestä kirjoitettua kirjallisuutta ja että heillä olisi kieliopin metakieli hallussa, jotta he voisivat paremmin eväin etsiä itse tietoa suomen kielestä ja ymmärtää paremmin kielitieteellistä tutkimusta.

Opiskelijaryhmä oli taitotasoiltaan ja taustoiltaan heterogeeninen. Suunnittelussa minun täytyi ottaa huomioon, että jatkokurssitasoisten kielenoppijoiden lisäksi kurssille tulee myös kielitieteen opiskelijoita, jotka eivät tiedä suomen kielestä mitään. Päätin heti alkuunsa, että en missään nimessä yritä mahduttaa liikaa materiaalia kurssisuunnitelmaan, vaan suomen syntaksia lähestyttäisiin “survey”-tyyppisenä kurssina.

Jotta kielioppikurssilla löytyisi yhteinen kieli, päätin aloittaa kurssin käymällä läpi olennaista “universaalia” terminologiaa ja suomen kielelle ominaisten piirteiden

kuvaamiseen käytettyä terminologiaa. Jotta opetuksessa ei hukattaisi aikaa luentojeni muistiinkirjoittamiseen, laadin kurssia varten pienehkön, noin 35-sivun runkomonisteen. Liitin siihen termihakemiston kurssilla käsiteltävistä keskeisistä termeistä, pienen viittauksen näiden termien merkitykseen englannin kielessä sekä yleensä myös opiskelijoiden äidinkieleen, englannin kieleen, sovelletun esimerkin (silloin kun se oli mahdollista). Lisäksi runkomoniste availi ja selitti lisää käytössämme olleiden kielioppi-lähteiden tekstejä. Ylipäänsä tavoitteeni oli lähteä “vääntämään rautalangasta” erityisesti kielioppitermistön selittelyä, sillä niin hämmästyttävältä kuin se ehkä tuntuukin, ei oikein voi olettaa, että jokainen opiskelija Toronton yliopistossa tietää, miten määrittellä *objekti*-termi ja miten löytää objekti englanninkielisestä lauseesta. Yliopistoa edeltävässä peuskoulutuksessa on oman kokemukseni mukaan valtavan suuria eroja eri koulujen välillä.

Päätin käyttää tekstejä, erityisesti lausetta pidempiä tekstinpätkiä, perustarkastelumateriaalina. Halusin, että opiskelija tottuu katselemaan pidempää tekstiä. Parhaassa tapauksessa hän ehkä alkaa omaksua myös tekstin koheesioon ja sidoksisuuteen vaikuttavia tekijöitä ja alkaa paremmin hahmottaa tekstikokonaisuuksia. Ajattelin, että etsimällä aidosta tekstistä esimerkkejä tietyn lauseopillisen funktion käyttäytymisestä, opiskelijat eivät ainoastaan oppisi löytämään eri funktioiden edustukset lauseesta, vaan siinä sivussa voisimme myös oppia morfologiaa – missä sijassa subjekti, predikaatiivi ja objekti esiintyvät yleensä, mitkä ovat muiden sijojen usein toistuvat funktiot, mitä eri nimitystyyppisiä tai verbiryhmiä on olemassa ja miten ne taivutettaessa käyttäytyvät.

3. Esimerkki kurssin alkuvaiheen oppitunnin toteutuksesta

Kurssin ensimmäiseksi kotitehtäväksi opiskelijat saivat Toronto-tekstin (kuvio 1), josta ei ainoastaan löydy sanojen erilaisia muotoja ja suffikseja vaan myös vokaaliharmoniaa ja kongruenssia.

FIN35F – Finnish Morphology and Syntax – Paivio – 13th of September 2010

1. Look at the text below and try to mark all the differences you can find between the words in the text and the dictionary forms of the same words given in the vocabulary list.

TORONTO

Kanadan suurin ja kansainvälinen kaupunki Toronto sijaitsee Ontario-järven luoteisrannalla. Se on Ontarion provinssin pääkaupunki, jossa asuu 2,5 miljoonaa ihmistä. Suur-Torontossa asuu jo noin kuusi miljoonaa asukasta. Toronto on maan taloudellinen ja kulttuurinen keskus ja ehdottomasti myös koko maan vilkkain baari- ja klubikaupunki, jossa kulinaristillakin on tutkittavanaan useita etnisiä makumaailmoja.

from www.travels.kilroy.fi

Vocabulary:

Kanada	Canada	taloudellinen	economical
suuri	big	kulttuurinen	cultural
ja	and	keskus	center
kansainvälinen	international	ehdottomasti	absolutely
kaupunki	a city	myös	also
sijaitsee	to locate	koko	a whole
järvi	a lake	vilkas	lively
luoteisranta	a northwest shore	baari	a bar
se	it	klubi	a club
olla	to be	joka	which
provinssi	a province	kulinaristi	a culinarian
pääkaupunki	a capital	-lla on	to have
joka	which	tutkia	to investigate
asua	to live	usea	many
miljoona	a million	etninen	ethnic
ihminen	a person	makumaailma	taste worlds (= culinary scene)
jo	already		
noin	approximately		
kuusi	six		
asukas	an inhabitant		
maa	a country		

Opiskelijoiden tehtävänä oli etsiä tekstistä kaikki ne sanat, joissa ei ole tapahtunut mitään muutosta tekstin alla annettuun sanastoon verrattuna. Tämän ensimmäisen tehtävän avulla halusin auttaa opiskelijoita huomaamaan, kuinka paljon suomenkielissä lauseissa tiivistyy tietoa yksittäisten sanojen loppuun. Pyysin opiskelijoita merkitsemään tunnin aluksi keltaisella yliviivauskynällä kaikki sanoissa tapahtuneet muutokset. Näin opiskelija pääsi tutustumaan myös suomalaisten sanojen ulkonäköön ja jopa samankaltaisuuteen englantilaisten sanojen kanssa. Tehtävä sinällään ei ollut millään tapaa vaativa – kyse oli lähinnä tarkkasilmäisyydestä. Lisäksi halusin kiinnittää opiskelijoiden huomion yhtä sanaa suurempiin kokonaisuuksiin. Siihen, että kieli syntyy sanojen summasta ja että on tärkeää tietää, miten sanajonoista syntyy ymmärrettävää tekstiä ja miten lukija voi ymmärtää tätä tekstiä.

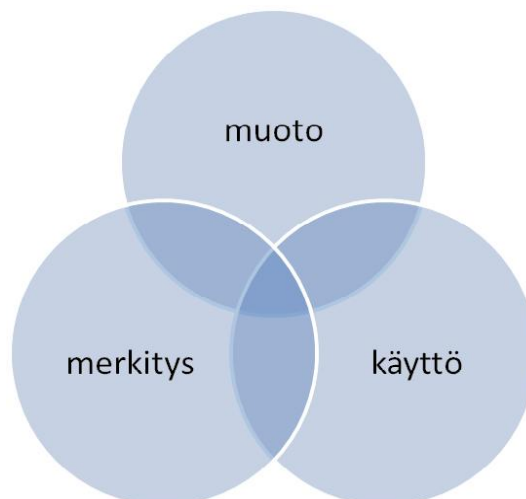
Kotitehtäviä tarkastettaessa kokosin taululle allekkain lauseet:

Se	on	pääkaupunki.
Toronto	on	taloudellinen keskus.
Toronto	on	kulttuurinen keskus.

Tästä opiskelijat osasivatkin itse nimetä lauseenjäseniä: predikaattiverbin, subjektin ja predikaatiivin. Kun mainitsin termin *kopulalause*, luokassa nyökyteltiin innokkaana – se olikin tuttu termi. Seuraavaksi huomio kääntyi subjektin perusmuotoisuuteen ja predikaatiivin perusmuotoisuuteen. Tämän jälkeen etsimme tekstistä muita predikaattiverbejä, kuten *sijaitsee* ja *asuu*. Katsoimme Karlssonin (2002: 61–63) kieliopista verbin persoonataivutuksen ja verbityypit (mts. 55–60). Lopuksi drillasimme eri verbityyppien taivutusta. Kurssin dynamiikka toimi hyvin: kielitieteen opiskelijat olivat innoissaan harjoituksen haastavuudesta, koska he analysoivat aivan tuntematonta kieltä. Edistyneimmät kielenopiskelijat laskeutuivat pehmeästi kieliopin maailmaan, koska teksti oli heille helppoa ymmärtää ja kielioppikin vanhan kertausta. Heille uutta oli tunnilla käytetty terminologia. Yritin rajoittaa luennoinnin minimiin ja kysymysten avulla johdella opiskelijoita havainnoimaan edessään olevasta tekstistä kieliopillista tietoa. Käymissämme keskusteluissa sitten tulikin enemmän luennoitua, mutta puitteet eivät olleet niin jäykät: luennoija–kuulija-asetelman sijaan istuimme suuren pyöreän pöydän ympärillä ja keskustelimme. Ensimmäisellä tunnilla ei saatu kirjattua ylös yhtään kokonaista sääntöä, mutta sanan nominatiivimuodolle oli löytynyt kaksi funktiota: se voi olla subjektina ja predikaatiivina kopulalauseessa ja subjektina muunlaisissa lauseissa. Loput subjektiin liittyvistä säännöistä jäivät odottamaan sopivaa hetkeä päästä käsitte-lyyn. Tällä tavalla pikku hiljaa opiskelijoiden kieliopit alkoivat syntyä.

4. Näkökulma funktionaalisesta kieliopista ja *kielioppimisesta*

Vaikka morfologian ja syntaksin kurssi käsitteli puhtaasti kielioppia ja kielioppisääntöjä, halusin opettaa sitä niin, että opiskelija saisi mahdollisimman paljon käytännön vinkkejä sekä mahdollista pragmaattista tietoa siitä, kuinka kielioppi on parissamme päivittäin kaikissa teksteissä. Puhutun kielen kielioppiin emme kurssilla kajonneet. Tosin mainitsin siinä vallitsevan hieman toiset säännöt kuin kirjoitetussa kielessä. Puhekieltä varten täytyisi olla oma kurssinsa. Samalla halusin, että opiskelija tottuu heti alusta alkaen katselemaan yhtä esimerkkilauseetta pidempiä tekstejä. Kaikkein tärkeintä minulle oli se, että opiskelija itse oppii kysymään ja että valmista tietoa ei anneta luennoilla, vaan opiskelijat joutuvat käyttämään silmiään ja päätään ja tekemään vaativimman työn itse. Tavoitteenani oli tehdä kielioppikurssista mahdollisimman funktionaalinen. Tähän minua inspiroi ESL-tutkimuksen konkarin Diane Larsen-Freemanin (2003) *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Tässä kirjassa Larsen-Freeman haastaa perinteisen kieliopin kuvauksen, joka perustuu sääntöihin ja niiden normatiiviseen esittelyyn, ja tarjoaa uuden dynaamisemman tavan opettaa kielioppia. Tätä hän kutsuu *kielioppimiseksi* (*grammaring*). Opetusta suunnitellessani sovelsin Larsen-Freemanin (2003: 35) kolmen ulottuvuuden kaavaa (kuvio 2), jossa kielioppia opettaessa kielen kaikki kolme osa-aluetta otettaisiin samanaikaisesti huomioon.



KUVIO 2. Kolmen ulottuvuuden prototyyppiset osa-alueet.¹

¹ Larsen-Freeman (2003: 34–48) käyttää ESL-opetuksessa aiemmasta poikkeavaa tapaa analysoida kielen eri osa-alueita: kielen osa-alueet esitellään epähierarkkisella tavalla, tavallisemman pienimmästä suurimpaan -tavan (foneemit, morfeemit, sanat, lauseet) sijaan. Larsen-Freemanin

5. Kurssin opetusmetodista

Morfologia ja syntaksi -kurssin tapaamiskertoja oli yksitoista, ja kunkin tapaamiskerran pituus oli 110 minuuttia. Pysin luennoimaan hyvin lyhyitä tuokioita yleensä vasta sen jälkeen, kun opiskelijat olivat saaneet tehtäväkseen ratkaista ongelman ja oli yhteenvedon aika. Esitin tämän yhteenvedon etukäteen valmistamieni PowerPoint-esitysten tukemana. Tällä tavoin sain maksimoitua kieliopinopetukseen keskustelua ja yhdessä pohtimista, opiskelijat oppivat myös tekemään johtopäätöksiä annetuista teksteistä ja esimerkeistä ja ”kirjoittamaan” oman kieliopin sääntöineen. Pysin antamaan valmiina mahdollisimman vähän tietoa. Koska opiskelijoilla ei ollut täydellistä tietoa kielestä, heitä ei myöskään turhauttanut kielioppisääntöjen keskeneräisyys – tavallaan kovin paha kaaosta ei päässyt syntyämään, koska ei osattu kysyä asiayhteyden ulkopuolelta. Oppituntien lopussa pidin anonyymit pistokokeet, joissa opiskelijoiden tuli tiivistää yhteen lauseeseen tärkein sillä tunnilla opittu asia. Näin pystyin hieman kartoittamaan, oliko mitään mennyt perille.

Myös jättämällä avoimia loppuja sain herätettyä opiskelijoiden uteliaisuuden ja tarpeen ottaa selvää. Esimerkiksi kuvio 1:n Toronto-teksti jäi kahdeksi viikoksi hautumaan, eikä siinä esiintyviä päätteitä käyty läpi. Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki olivat jo seuraavaksi kerraksi yrittäneet löytää selityksiä erilaisten sijojen käytölle. Oppimisesta oli tullut heille merkityksellistä (ks. tästä myös Lauranto tässä kirjassa), ja heille oli syntynyt aito tarve oppia ja löytää vastauksia heidän omiin kysymyksiinsä (ks. myös Päiviö tässä kirjassa).

6. Kurssisuunnitelmasta ja sen toteutumisesta

Pohjois-Amerikan yliopistoissa kurssisuunnitelma on hyvin tärkeä dokumentti. Siinä ei ainoastaan ole kurssin ajankohtaan, opetuspaikkaan, opettajaan ja yhteystietoihin liittyvät tiedot vaan myös kurssin arvosteluperusteet, kaikkien tehtävien tarkemmat suoritusohjeet, ohjeet esseiden kirjoittamiseen ja lähteiden referointiin sekä kurssin tarkka aikataulu ja jokaisen tunnin pääpiirteittäinen tuntisuunnitelma (vähintäänkin

mallissa kielen kolme osa-aluetta ovat samanaikaisesti esillä, ja niiden välillä on dynaamista vaihtelua. Niinpä kieliopinoppimisessa operoidaan koko ajan ja samanaikaisesti kielen muodon, merkitysten ja käytön välillä. Larsen-Freeman kutsuu metodologiaan *kielioppimiseksi* (*grammaring*). Termin muoto perustuu ajatukselle, että staattinen *grammar* 'kielioppi' muuttuu dynaamisemmaksi, *grammaring* 'kielioppiminen'. Tällä hän haluaa viestittää sitä, että kielioppi on elävä, kielioppi muuttuu tilanteen mukaan (esim. puhekielessä) ja kieliopin opiskelu on aktiivista toimintaa ja kielenkäyttöön heti sovellettavaa passiivisen luennon kuuntelun tai kontekstistaan irrallisten sääntöjen pänttäämisen sijaan (Larsen-Freeman 2003: 24–33).

tunnin karkea teema). Nykyään kurssisuunnitelmaan liitetään myös arvostelurubriikkeja, erityisesti jos kurssilla on esitelmä tai essee. Kurssisuunnitelma täytyy lukea ääneen jokaisen kurssin alussa, jonka jälkeen opiskelijat voivat esittää tarkennusvaatimuksia ja sisältöön liittyviä kysymyksiä opettajalle. Tämän tunnin jälkeen kurssisuunnitelmaa pidetään hyväksyttynä puolin ja toisin, ja kurssin opetus ja arvostelu tehdään kurssisuunnitelman mukaan. Kurssisuunnitelmaa pidetään kurssin tärkeimpänä asiakirjana, ja siihen ei voi tehdä enää kurssin kuluessa muutoksia – mitä ei kurssisuunnitelmassa ole mainittu, ei voi myöhemmin alkaa vaatia. Muutosten tekeminen on myös lähes mahdotonta – kaikkien täytyy yksimielisesti hyväksyä muutos, ennen kuin se tehdään. Kurssia suunnittelevan opettajan täytyy tarkkaan harkita, mitä kurssisuunnitelmaan tulee, sillä periaatteessa hän on siitä myös tulosvastuussa.

Kurssisuunnitelmassa jaoin kurssin arvosteluperusteet seuraavalla tavalla:

8 X kotitehtävämoniste	30 %
esitelmä	15 %
essee, 1. versio	5 %
essee, lopullinen versio	15 %
loppukoe	25 %
läsnäolo ja tuntiosall.	10 %
<hr/>	
YHTEENSÄ	100 %

Opiskelija saa lähes viikoittain kotitehtävämonisteen, jonka hän palauttaa seuraavalla tapaamiskerralla. Kotitehtävämoniste kerätään ja tarkistetaan. Opiskelija saa täydet pisteet tehdystä työstä ja siitä, että palauttaa tehtävät ajallaan. Jos tehtävissä on vääriä vastauksia, korjaan ne. Kotitehtävämonisteet toimivat samalla eräänlaisena opiskeluoppaana, kun opiskelija valmistautuu lopputenttiin. Opiskelijaa ei rangaista virheistä, vaan hän saa ”palkkansa” eli pisteensä tehdystä työstä.

Esitelmän aiheet valitsin etukäteen. Opiskelijat saivat esitellä suomen kielen verbejä, nomineja, infinitiivejä, partisiippirakenteita, nollapersoonaa, objektia ja peruslausetyyppejä. Esitelmien arviointiin jokainen opiskelija otti osaa täyttämällä opiskelijatoveristaan arviointilomakkeen. Samalla he tutustuivat siihen, miten heitä ylipäänsä arvioidaan, ja he kuuntelivat toistensa esitelmiä keskittyneesti. Opiskelijat panostivat esitelmiinsä myös esiintymisteknisesti enemmän. Näin kurssilla opeteltiin myös puheviestinnällisiä taitoja. Arviointi sai aikaan myös sen, että kukin esitelmäitsijä näki vaijaa sisäistäkseen kohdalleen osuneen kielioppiasian ja pyrki esittämään sen luokalle mahdollisimman yksinkertaisesti ja havainnollisesti. Kielitieteen opiskelijoiden läsnäolo pakotti kielenopiskelijat tarkastelemaan kielioppia hieman toisesta näkökulmasta.

Seuraavassa kurssiaikataulu teemoineen:

SCHEDULE OF DATES:	
Date	Theme
13 th of Sept.	Introduction & syllabus. History, main sentence types, vowel harmony and syllabication
20 th of Sept.	Consonant gradation, verbs, aspect in English
27 th of Sept.	Nouns, grammatical cases, syntactic clause types, on word order
4 th of October	Subject, object and predicative, aspect in Finnish
11 th of October	THANKSGIVING
18 th of October	Semantic cases, adverbials
25 th of October	Existential clause & variations to existential clause
1 st of November	States, impersonal, necessive, and experiencer clauses, passive voice
8 th of November	READING WEEK
15 th of November	Numerals, pronouns, particles and clitics
22 nd of November	Infinitives, sentence equivalents
29 th of November	Infinitives, sentence equivalents
6 th of December	Participles, nominal clauses
8 th of December	Term test

Käytimme kurssin aikana paljon vähemmän tekstejä kuin olin kurssia suunnitellessani ajatellut. Olin ajatellut, että kurssin aikana ehdittäisiin lauseenvastikkeisiin ja partisiipeihin, ja ehdittiinkin, mutta kurssin loppu valahti vanhoihin luennoivampiin uomiin osaksi ajanpuutteen, osaksi autenttisen materiaalin puutteen takia, osaksi, koska omat taitoni loppuivat kesken. Näin jälkikäteen harmittaa, etten ymmärtänyt hellittää hieman lopussa. Toisaalta kurssisuunnitelmassa mainittu asia myös aina täytyisi käydä läpi. En onnistunut löytämään mitään tarkoitukseen soveltuvaa tekstiä, joka olisi ollut riittävän yksinkertainen kurssini kielitieteen opiskelijoille (jotka eivät siis osaa suomea). Lisäksi huomasin, että lauseenvastikkeet olivat kompleksisuudeltaan jo niin kerrosteisia, että opiskelijat eivät parhaan tahtonsakaan avulla kyenneet soveltamaan luentoje- ni pohjalta paljon mitään. Lukukausi ja kurssi lähenivät loppuaan, ja opiskelijoiden turhautuneisuus lisääntyi.

7. Kurssin hyviä ja huonoja puolia

Yllätyksekseni kurssin opiskelijoiden taitotason ja taustojen heterogeenisyys ei osoittautunut ollenkaan niin haastavaksi ja ongelmalliseksi kuin olin pelännyt. Näin jälkikäteen ajatellen sitä voisi pitää jopa etuna. Sen ansiosta kielenopiskelijat pitivät huolen siitä, että oppivat metakielen ja terminologian nopeasti pysyäkseen kärryillä keskusteluissamme. Kielitieteen opiskelijat taas opettelivat kurssin alussa noin 50 sanaa eri sanaluokista, joilla he periaatteessa operoivat koko kurssin ajan. Tulevaisuudessa pitäisin mielelläni kurssin kokovuotisena, silloin asioihin jäisi aikaa paneutua. Ulkomailla opetettava ja ulkomaalaisille suunnattu morfologian ja syntaksin kurssi nykyresurssein pystyy tarjoamaan mahdollisuuden vain lauseopin pinnalliseen tutkailuun, joskin sekin on parempi kuin ei mitään. Pitempi kurssi sallisi enemmän aikaa myös oppilaiden omille kysymyksille. Nyt periaatteessa kurssi tarjosi vastauksen minun alussa asettamiini kysymyksiin. Mutta motivoituneilla opiskelijoilla oli paljon kysymyksiä, joiden pohtimiseen olisi pitänyt käyttää aikaa. Nyt se jäi aika vähälle. Pidän oppilaiden omia kysymyksiä erittäin tärkeinä, koska jo se, että kysymyksiä on, on merkki sitoutuneisuudesta, asiaan omistautumisesta ja aidosta kiinnostuksesta. Opiskelijoiden kysymykset paljastavat myös opettajalle, millä kohtaa ulkomaalaisen on erityisen vaikeaa ymmärtää suomen kieltä ja sen "systeemiä". Toisin sanoen, vaikka pyrin suunnittelemaan kurssin niin, että se enemmän ja enemmän toimisi opiskelijoiden ehdoilla, sitä loppujen lopuksi käytiin yhä läpi minun sanelemallani tavalla. Toisaalta pystyin nyt erityisesti tekstivalinnoillani pysyttelemään keskeisissä asioissa, joiden omaksumista pidän välttämättömänä ennen kieliopin harmaille alueille menoa (ks. tästä Laurannon artikkelia tässä kirjassa).

Kielikurssilaiset jatkoivat kevätlukukaudella opiskeluaan suomen kielen jatkokursseilla. He mainitsivat minulle, että kielioppikurssi oli poistanut jonkin verran sitä ahdistusta, jota he kohtaavat esimerkiksi sanomalehtitekstiä lukiessa. He jopa iloitsivat, kun löysivät teksteistä joitakin harvinaisempia rakenteita, ja totesivat, etteivät suomenkieliset tekstit ole ensi vilkaisulla enää niin pelottavia kuin ennen kielioppikurssia. Usko siihen, että ne voi oppia ymmärtämään, oli olemassa. He sanoivat, että kielioppikurssi oli tarjonnut heille myös konkreettisia työkaluja siihen, miten vaikeaa tekstiä voi lähteä avaamaan ja purkamaan. Ehkä kurssitavoitteeni ainakin osin oli saavutettu.

Lähteet

BAIN, KEN 2004. *What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

BONWELL, CHARLES C. & JAMES A. EISON 1991. *Active Learning. Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. School of Education and Human Development. George Washington University, Washington, D.C.

GEBER, ERIK 1993. Suomen lauseopin didaktiikkaa. Teoksessa Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita nro 1. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

KARLSSON, FRED 2002. *Finnish. An Essential Grammar*. Routledge, London.

LARSEN-FREEMAN, DIANE 2003. *Teaching Language. From Grammar to Gramming*. Thomson & Heinle, Boston.

LAURANTO, YRJÖ 2011. Vanhoista palasista uusi olio – äänne- ja muoto-opin kurssin kehittämisprojekti. Teoksessa Marjut Vehkanen ja Yrjö Lauranto (toim.), *Päättymätön projekti: näkökulmia suomen kielen opetukseen*. Nykysuomen seura ry, Tampere.

NILSON, LINDA B. 2003. *Teaching at Its Best. A Research-Based Resource for College Instructors*. Anker Publishing, San Francisco.

PÄIVIÖ, PIA 2011. Kirjoita minulle – dialogisen journalin kirjoittaminen alkeistason oppimisvälineenä. Teoksessa Marjut Vehkanen ja Yrjö Lauranto (toim.), *Päättymätön projekti: näkökulmia suomen kielen opetukseen*. Nykysuomen seura ry, Tampere.

SCHOT-SAIKKU, PÄIVI 1993. Kieliopin esittelyn malleista. Teoksessa Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta*. Castrenianumin toimitteita 44. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.

WHITE, LEILA 2006. *A Grammar Book of Finnish*. Finn Lectura, Helsinki.

Anna Buncler
Varsovan yliopisto

HÄN ON – PROJEKTI, JOKA LÄHTI LIIKKEELLE OPETTAJAN HUOLETTOMUUDESTA

*„Mä voin suunnitella mun koko elämän
vaimon ja viran ja talonkin
Mut kaikki menee toisin
joku suunnittelee mua paremmin”
Olavi Uusivirta (2005)*

1. Johdanto

Kun meille kesän 2010 opintopäivillä esitettiin mahdollisuus tehdä projektityö, en ollut lainkaan varma tarkasta aiheestani. Tiesin vain, että haluan tehdä sen neljännen vuosikurssin opiskelijoiden kanssa syntaksin kurssilla. Se oli ensimmäinen kerta, kun pidin kurssin syntaksista. Suomi pääaineena on hyvin nuori Varsovan yliopistossa. Suomen kielen pääaineopetus alkoi vasta lukuvuonna 2007–2008. Ennen sitä suomea on voinut opiskella Unkarin kielen ja kulttuurin laitoksen kielikursseilla. Suomen linjan nuoruudesta johtuen moni meistä – opettajista – pitää kursseja vasta ensimmäistä kertaa, mikä saattaa olla joskus hyvin jännittävää ja haasteellista. Neljäs vuosikurssi on kaikista vanhin. Se on ensimmäinen ryhmä, joka aloitti suomen opiskelun pääaineena, yhteensä 23 opiskelijaa (päivä- ja iltaryhmä; molemmat ryhmät ovat vähän pienentyneet ajan kuluessa). Se on samalla viimeinen kandidaatin opintoihin kuuluva vuosikurssi, sillä kandidaatin tutkinto Varsovan yliopistossa kestää suomen linjan tapauksessa neljä vuotta.

Syntaksin kurssi kuuluu suurempaan opintokokonaisuuteen – Suomen kielen deskriptiiviseen kielioppiin – joka puolestaan jakautuu neljään opintojaksoon. Ne ovat seuraavat: (1) Fonetikka ja fonologia, (2) Morfologia, (3) Syntaksi ja (4) Johdatus semantiikkaan ja pragmatiikkaan. Kaksi ensimmäistä opintojaksoa opiskellaan kolmannella vuosikurssilla ja kaksi jälkimmäistä neljännellä vuosikurssilla. Opetus on suomenkielistä. Jokainen opintojakso koostuu luennosta ja harjoituskurssista – yhteensä 60 tuntia lukukaudessa.

2. Projektin alku

Kuten johdannossa mainitsin, alussa en tiennyt, mistä voisin tehdä projektin. Sitten ajattelin, että olisi hyvä pohtia yhdessä suomen subjektin ominaisuuksia. Muistin hyvin, kuinka innostunut olin itse, kun sain tietää jektin käsitteestä (Karlsson 1981, Shore 1986). Aloin valmistella projektia, mutta alku oli tuskallista. Yritin keksiä jotakin erinomaista ja hyvin viisasta, mutta loppujen lopuksi olin vain väsynyt ja hiukan masentunut. Lopuksi päätin lähteä ihan yksinkertaisista asioista – ja yhtäkkiä projekti oli valmis viidessä minuutissa. Se sai nimekseen Jekti-projekti, ja siitä kirjoitan toisessa artikkelissani tässä kirjassa.

Projekti, josta kirjoitan tässä, ei ollut suunniteltu. En edes kuvitellut, että siitä voisi syntyä jotakin suurempaa. Se syntyi hetkessä ja hetken tarpeesta. Se lähti liikkeelle, koska kirjoitin taululle luennon aikana yhden lauseen, tai oikeastaan pätkän lauseesta, ja se, mitä tapahtui sitten, ylitti minun kaikki odotukseni. Kirjoittamisen aikana olin hyvällä tuulella ja täysin huoleton – en ajatellut yhtään tekoni seurauksia. Jos olisin ajatellut, en olisi varmaan koskaan kirjoittanut niitä kahta sanaa taululle. Olisin ehkä pelästynyt. Olisin ollut varovaisempi. Sen takia kutsun sitä projektiksi, joka lähti liikkeelle opettajan huolettomuudesta. Ja kun se kerran lähti liikkeelle, annoin sen vain jatkaa.

Olimme juuri käsitelleet verbejä lauseen ytiminä ja niiden valenssia – sitä, miten verbit avaavat ympärilleen tyhjiä paikkoja ja kutsuvat niihin “seuralaisia” (vrt. Vilkuna 2003). Sen yhteydessä harjoituskursseilla tehtiin minimilauseita: lähinnä verbistä ja sen täydennyksistä koostuvia lauseita. Luennolla (29.10.2010) siitä tehtiin lyhyt yhteenveto, ja sen jälkeen minulla oli tarkoitus siirtyä lauseke-määritelmän käsittelyyn. Ajattelin kuitenkin, että vaikka olimmekin käsitelleet niin paljon verbejä, *olla*-verbistä emme olleet puhuneet juuri mitään. Ja minusta *olla*-verbi on erinomaisen tärkeä. Sen ymmärsi jo oivallisesti Olli Nuutinen oppikirjassaan *Suomea suomeksi 1* (1977), jonka ensimmäisissä seitsemässä luvussa hän käytti verbeistä ainoastaan *olla*-verbiä. Minusta se oli hieno tapa osoittaa, kuinka paljon voi sanoa ja ilmaista käyttäen vain yhtä verbiä.¹ Sen lisäksi *olla*-verbi muotoineen on suomen yleisin sana (SKT 1979: 41).

Seisoessani taulun edessä luennolla ajattelin, että olisi hyvä hetki tarkastella vähän juuri *olla*-verbiä ja nähdä, mitä seuralaisia se voi saada. Kirjoitin siis taululle

Hän on

ja kysyin opiskelijoilta, onko se heidän mielestään hyväksyttävä lause. Olimme kaikki

¹ Nuutinen inspiroi minut myös järjestämään suomen kielen alkeiskurssin, jonka nimesin “Tärkeintä on olla”. Kurssi (30 tuntia) oli tarkoitettu Varsovan yliopiston avoimen yliopiston opiskelijoille ja sille ilmoittautui yli kolmekymmentä henkilöä.

samaa mieltä, että jotakin puuttuu. Lauseen *hän* ei voi vain olla. Pyysin siis opiskelijoita lisäämään ilmaukseen jotakin ja tekemään siitä minimaalisen hyväksyttävän lauseen. Sen jälkeen kysyin muutamalta, mitä he olivat kirjoittaneet, ja sain seuraavia lauseita:

- 1) *Hän on ärsyttävä.*
- 2) *Hän on nuori.*
- 3) *Hän on opiskelija.*
- 4) *Hän on rakastunut.*
- 5) *Hän on naimaton.*
- 6) *Hän on naimisissa.*
- 7) *Hän on Varsovasta.*
- 8) *Hän on tulossa.*
- 9) *Hän on kotona.*
- 10) *Hän on takana.*

Kävi ilmi, että jos 'hän' kerran 'on', hänen täytyy olla joko jonkinlainen (*ärsyttävä, nuori*), joku (*opiskelija*), jossain tilassa (*rakastunut, naimaton, naimisissa, tulossa*), jostakin (*Varsovasta*) tai vaikkapa jossakin (*kotona, takana*). Verbin *olla* ympärille rakentuu hyvin monenlaisia rakenteita. Se on kaikista verbeistä vieraanvaraisin.

Koska oli tarkoitus puhua lausekkeista, pyysin seuraavaksi opiskelijoita laajentamaan keksimiään lauseita. Tämä tehtävä sai heidät innostumaan niin paljon, että se vei koko tunnin. Opiskelijat keksivät ja kirjoittivat lauseita innoissaan – se oli varmasti vilkkain luento, joka minulla on koskaan ollut. Lopuksi poimittiin kaikki lauseet ja valittiin yhdessä kiinnostavimmat. Esitän ne alla.

- 1a) *Meidän mielestämme hän oli hyvin ärsyttävä meitä kohtaan töissä tänään.*
- 2a) *Hän on valitettavasti vielä liian nuori minulle.*
- 3a) *Hän on tämän vuoden suomen kielen neljännen vuosikurssin lahjakkain opiskelija Euroopan parhaassa Varsovassa sijaitsevassa modernissa yliopistossa.*
- 4a) *Hän on ollut onnellisesti rakastunut Liisaa kauniimpaan, koulussa hyvin suosittuun tyttöön jo viisi vuotta.*
- 5a) *Onneksi hän on vielä onnellisesti naimaton.*
- 6a) *Hän on ollut naimisissa koko kaupungin kauneimman tytön kanssa jo 10 onnellista vuotta.*
- 7a) *Hän on kauniista Varsovasta.*
- 7b) *Hän on Puolan pääkaupungista Varsovasta.*
- 7c) *Hän on kotoisin Varsovasta.*
- 7d) *Hän on mustatukkainen, vihreäsilmainen, valkeaihoinen eilen Varsovasta tullut nuori komea mies.*
- 8a) *Hän on tulossa valkoiseksi villieläimeksi pukeutuneena isoimmassa klubissa järjestettäviin koko kaupungin parhaihin Halloween-bileihin*

rikkaan vaimonsa työkaverin Matti Virtasen kanssa huomenna illalla kello 8.

- 9a) *Hän on tänään yksin kotona TV-ohjelmaa katsomassa.*
 9b) *Maanantaina hän on tavallisesti yksin kotona koko päivän ilman ruokaa itkuja itkemässä.*
 9c) *Hän on nyt nukkumassa omassa kotonaan vaimonsa kanssa.*
 10a) *Hän on vihreäksi kaakeloidussa kylpyhuoneessa olevan ison vihreän kartongin takana.*
 10b) *Hän on nyt tuon ison puisen ladon takana juomassa halpaa viiniä kahdeksan parhaan kaverinsa kanssa.*

Lauseet osoittavat, että opiskelijat ovat hyvin luovia, osaavat ja tykkäävät leikkiä kielellä ja kielen rakenteilla (joita ei kutsuttu vielä lausekkeiksi) ja pystyvät kokeilemaan kielen mahdollisuuksia ja rajoja. Ne osoittavat myös, että toisen vuosikurssin kieliopin opetus (mm. partisiippien opetus) ei mennyt hukkaan. Tällä tavoin saatiin joka tapauksessa hyvää aineistoa lausekkeiden analyysiin.

3. Projektin jatko

Seuraavalla tunnilla esitin opiskelijoille lausekkeen määritelmän ja lauseketyypit. Ison suomen kieliopin (ISK 2004: 428) mukaan erotettiin kuusi lauseketyppiä: NP, AP, PP, AdvP, InfP ja PartisP. Ei erotettu siis VP-lauseketta. Sen yhteydessä *olla*-verbi jätettiin nyt täysin analyysin ulkopuolelle.

Seuraavaksi tehtiin alla olevat tutkimuskysymykset:

- a) Mitä lausekkeita esiintyy lauseissa 1–10?
 b) Mitä sanoja oli helppoa ja mitä vaikeaa laajentaa?
 c) Onko lauseissa 1–10 ja 1a–10b kyse samoista lausekkeista (onnistuiko laajennustyö hyvin)?
 d) Kuinka monta lauseketta voisi erottaa lauseissa 1a–10b? Mitkä sanat kuuluvat yhteen?

3.1 Sanaluokkien pohdiskelua

Jotta voisi nimetä lausekkeen, täytyy tietää sen edussanan sanaluokka. Se ei ole helppo tehtävä; sanojen jako luokkiin on ehkä vaikeimpia kielitieteen kysymyksiä. Ovatko sanat *ärsyttävä* ja *rakastunut* partisiippeja (PartisP) vai adjektiiveja (AP)? Onko niiden käyttö adjektiiveina riittävästi vakiintunut suomen kieleen? Esiintyvätkö nämä muodot sanakirjassa hakusanoina? Miksi voi sanoa *hän ärsyttää minua*, mutta lause *hän on minua ärsyttävä* ei enää käy? Entä sana *naimaton*?

Pohdiskeltiin siis partisiippien ja adjektiivien eroa ja myös hiukan merkitysten leksikaalistumista. Ongelmallisiksi osoittautuivat myös sanat *naimisissa*, *tulossa* ja *kotona*. Yllättävän moni sanoi, että sana *naimisissa* on adjektiivi. Kyseessä oli luultavasti muun muassa sanan rinnastuminen *naimaton*-sanaan. Molemmat ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa komplementaarisena vastakohtaparina. Niiden semanttinen funktio voitaisiin siis katsoa samanlaiseksi, mutta ne ovat hyvin erilaisia muodoltaan. Kun analysoitiin *naimisissa*-sanana morfologista rakennetta, kävi ilmi vielä yksi sanan erikoisuus: sen pohjana on verbikantainen substantiivi *naiminen*, joka esiintyy monikossa, vaikka sellaiset muodosteet eivät oikeastaan salli monikon muotoa (*kirjoittaminen* – *?kirjoittamiset*). Sanalla ei ole myöskään täydellistä paradigmaa. Voi sanoa *olla naimisissa*, *mennä naimisiin*, mutta *tulla naimisista* ei voi – ainakaan ei vielä. Sana analysoitiin siis adverbiksi. Toisaalta piti huomata, että muodot *naimisissa* ja *naimisiin* voivat esiintyä vain tietyissä yhdistelmissä, joten *olla naimisissa* -ilmausta voi pitää myös idiomina. Vaikeaksi osoittautui myös sanan *tulossa* luokittelu. Sen esiintyminen verbin *olla* kanssa tuntui hyvin kiinteältä. Voidaanko niitä sitten erottaa?

Kysymyksen herätti myös sana *kotona*. Suomessa on sarja: *kotoa* – *kotona* – *kotiin*, jolla on sama tehtävä mutta jonka muodot tulevat eri vartaloista: *koto* ja *koti*. Sana *koti* kuuluu tavalliseen suomen kielen sanastoon, mutta sanalla *koto* on suomesa runollinen ja ylätyylinen sävy, ja sanoja *kotoa* sekä *kotona* käsitellään sanakirjoissa erikseen. Muotoa *kotoon* ei ole olemassa. Voi siis puhua sanan vajaan paradigmasta. Sen lisäksi kyseessä on kaksi vanhaa päätettä – partitiivi ja essiivi – ja niiden ikivanha käyttö paikallissijoina, mikä on jo täysin väistynyt suomen kielestä. Sanan *kotona* voisi rinnastaa sanaan *takana*, jonka kantamuoto *taka* on jo kuitenkin kauan sitten kadottanut substantiivin piirteitä ja esiintyy lähinnä yhdyssanoissa ja muissa kiintyneissä rakenteissa adverbina tai adpositiona. Sanasta *kotona* enemmän seuraavassa alaluvussa.

3.2 Sanojen laajennumahdollisuuksia

Jotkut sanat lauseista 1–10 eivät tahtoneet helposti laajentua, ja opiskelijoiden piti olla todella kekseliäitä, jotta he saattoivat liittää niihin jonkun määritteen. Kukaan ei kuitenkaan laajentanut pronominia *hän*. Pronominit ovat muutenkin hankalasti laajentuva luokka (vrt. Vilkuna 2003: 202–204). Niihin voisi kuitenkin periaatteessa liittää lause, persoonapronominin tapauksessa relatiivilause, esim.

11) *hän, joka on suomen kielen neljännen vuosikurssin lahjakkain opiskelija.*

Tämäkin vaikuttaa tosin vähän oudolta.

Monien sanojen laajentaminen oli rajoitettua. Esimerkiksi joukossa oli kaksi absoluuttisia ominaisuuksia ilmaisevaa sanaa: *naimaton* ja *naimisissa*, jotka eivät salli mitään asteikkoa. Sen takia ne eivät voi saada intensiteettimääritteitä (**hyvin naimaton*, **vähän naimisissa*; vrt. *vähän ärsyttävä*, *hyvin nuori*). Sana *naimisissa* edellyttää

kuitenkin kahden ihmisen relaation, ja sen takia se saa täydennykseksi adpositiolausekkeen (genetiivi + postpositio *kanssa*). Sana *naimaton* ei taas edellytä mitään relaatiota, mutta opiskelijoiden keksimissä lauseissa se sai kyllä oman määritteen: *onnellisesti naimaton*. Ilmaus ei ole vakiintunut suomen kielessä, ja sillä on humoristinen sävy. Toisaalta voi sanoa, että adverbi *onnellisesti* määrittää koko lausetta *hän on naimaton* ja on siten lauseen määrite.

Lause 9c (*Hän on (...) omassa kotonaan*) tuntui virheelliseltä (paremmin: *omassa kodissaan*). Jos sanaa *kotona* pidetään adverbina, se ei voi saada adjektiivimääritteitä (**suuressa takana*). Etsin kuitenkin ilmausta verkosta Google-haun avulla. Yllätyksekseni löysin Googlestä paljon esimerkkejä, esim.:

- 12) *Viettäköö äitienpäivää omassa kotona.*
- 13) *Kaikki naiset eivät tyydy sairaaloiden synnytyssaleihin, vaan pieni osa äideistä synnyttäisi mieluiten omassa kotonaan.*
- 14) *(...) polttasivat sisällä omassa kotonaan, niin ei tarttis sivullisten haistella.*
- 15) *Kukin saa toimia omassa kotonaan miten haluaa (...)*

Adjektiivilla *oma* korostetaan, että kyse on omasta kodista eikä jonkun toisen, ja saadaan esille kontrastointi. Muuten tuntuu siltä, että sana *kotona* tuskin voi saada muita määritteitä.

3.3 Laajentamisprosessi

Opiskelijat tekivät parhaansa saadakseen lauseista mahdollisimman kehittyneitä. Silti he helposti lisäsivät lauseisiin modaali-ilmauksia (*valitettavasti, onneksi*) ja aikapaikkaisen kehyksen (*töissä, tänään, jo viisi vuotta, koko päivän*). He suosivat myös adjektiivien komparatiivin ja superlatiivin muotoja substantiivin määritteenä (*Liisaa kauniimpi tyttö, koko kaupungin kaunein tyttö*) saadakseen samalla monikerroksisia lausekkeita. Joissakin tapauksissa he muokkasivat tarpeen mukaan myös *olla*-verbin aikamuotoa (lauseet 1a, 4a, 6a). Jotkut lauseista 1a–10b eivät kuitenkaan olleet alkuperäisten lauseiden 1–10 varsinaisia laajennuksia. Kiinnostavaksi tapaukseksi osoittautui lause 7b: *hän on Puolan pääkaupungista Varsovasta*. Onko kyseessä varsinainen laajennus vai jotakin muuta? Jos lauseke *Puolan pääkaupungista* on sanan *Varsovasta* laajennus, sen pitäisi olla määrite, sillä sanalla *Varsova* ei voi olla täydennyksiä. Molemmilla on kuitenkin sama tarkoite. Voisi sanoa, että ne pysyvät selitettävässä *eli*-suhteessa ja muodostavat silti kompleksisen NP-rakenteen. Kyseessä olisi sitten appositio-rakenne (vrt. ISK 2004: 1009), ja lauseke *Puolan pääkaupungista* olisi kyllä lisäys – voi jopa sanoa, että laajennus – *Varsovasta*-lausekkeeseen, mutta sellainen laajennus, joka ei toimi määritteenä eikä täydennyksenä. Lauseessa 7c sana *Varsovasta* ei pysynyt lausekkeen edussanana, vaan se muuttui adverbin *kotoisin* täydennykseksi. Myös lauseessa 7d se jäi partisiipin *tullut* täydennykseksi ja yhdessä tämän kanssa määritti edussanaa *mies*. Sana *kotona* (paitsi lauseessa 9c) ei saanut mitään laajennuksia.

Lauseessa 2a sana *nuori* pysyi kyllä lausekkeen edussanana, mutta sen yhteydessä huomattiin kiinnostava ilmiö. Se sai seurakseen *liian*-määritteen ja yhdistelmän jälkeen sen kyky saada laajennuksia on kasvanut – lausekkeeseen tuli allatiivisijainen pronomini *minulle*. Tunnilla pohdittiin sitä, voisiko adjektiivi yksin saada sellaisen täydennyksen:

2b) ?*Hän on minulle nuori.*

Lause kuulosti enemmistön mielestä kummalliselta. Todettiin, että tässä tapauksessa koko rakenteella (*liian* + suhteellinen adjektiivi) piti olla tulosijainen täydennys:

2c) *Hän on liian nuori minulle / tähän tehtävään.*

Täydennyksen vaati adjektiivin määrite *liian* – samalla adjektiivi alkoi jakaa edussanan roolin oman määritteensä kanssa.

Lauseissa 10a ja 10b sana *takana* myös pysyi lausekkeen edussanana, mutta sen sanaluokka muuttui – genetiivimuotoisen täydennyksen liittämisen jälkeen adverbista tuli postpositio.

Sana *kotona* tuntui taas esiintyvän kerran adverbina (lauseet 9a ja 9b), kerran substantiivina (lause 9c).

3.4 Montako lauseketta?

Lauseissa 1a–10b oli yleisesti enemmän lausekkeita kuin lähtölauseissa. Lausekkeiden erottaminen ei ollut kuitenkaan aina helppoa ja itsestään selvää. Esimerkiksi mihin kuuluvat lauseen 1 sanat *töissä* ja *tänään*? Adjektiivilausekkeeseen tai ehkä ne muodostavat erillisiä lausekkeita?

Vaikka analyysin alussa päätettiin sulkea pois *olla*-verbi, esimerkiksi lauseissa 8a ja 9c puhuttiin siitä, että on mahdollista myös analysoida rakenteet *olla tulossa* ja *olla nukkumassa* kokonaisina predikaatteina.

Lauseiden analyysia vaikeutti jossain määrin niiden ”liiallisuus”. Monissa tapauksissa lauseet sisälsivät erittäin paljon informaatiota ja taustatietoa kerrallaan ja olivat sen takia hiukan monimutkaisia ja vaikeita ymmärtämisen kannalta. Lausekkeiden runsaus oli kuitenkin annetun tehtävän luonnollinen seuraus – syntaktisten mahdollisuuksien ja rajojen kokeilemista.

3.5 Muut analyysit

Lauseiden 1a–10b analyysin jälkeen käsiteltiin myös muita, tavallisesti lehdistä poimituja lauseita ja niiden sisäistä rakennetta. Lopussa opeteltiin myös piirtämään puukuvaimia generatiivisen transformaatiokieliopin mukaan, sillä kurssin aikana haluan aina tutustuttaa opiskelijat eri tapoihin käsitellä kieltä. Puukuvaimet eivät ole helposti suomeen soveltuva malli. Tämä johtuu ensinnäkin siitä, että monet lauseet suomessa

ovat subjektittomia, ja sen takia täytyy olla hyvin varovainen piirtäessään puukuvainta (jopa opettaja teki kerran virheen!). Lause koostuu silloin pelkästä VP:sta (VP on muuten melkein aina paljon suurempi kuin NP, minkä vuoksi puut eivät ole kovin symmetrisiä). Puukuvaimet eivät sovi suomeen myöskään sen takia, että predikaatin osat voivat sijaita kaukana toisistaan lauseessa ja toisaalta myös verbin laajennukset voivat olla lauseessa kaukana verbistä puhumattakaan edes ellipsistä, joka on tavallinen lauseissa ja joka muodostaa oman kielitieteen ongelmallisen kohdan. Lauseen jako subjekti- ja predikaattiosaan, jolla on yli kahden tuhannen vuoden perinne (jo Platon erotti toisistaan substantiivin ja verbipredikaatin, vrt. Artowicz 2003: 33), on myös alettu viime aikoina kyseenalaistaa intonaatioyksikköjen tutkimuksen valossa (ks. Helasvuo 2003).

Kaikesta huolimatta puukuvainten piirtäminen meni hyvin. Niiden piirtäminen aloitettiin itse asiassa pubitapaamisen aikana. Piirtämällä puukuvaimia harjoiteltiin ja kerrattiin tietoa lausekkeiden sisäisestä rakenteesta, mutta tällä kertaa eri tavalla esitettynä. Opiskelijat tykkäsivät mielestäni tästä tehtävästä myös sen takia, että heillä on harvoin mahdollisuus piirtää tunneilla – eli tehdä jotakin poikkeavaa.

4. Projektin tuloksia

Kaikki opiskelijat olivat aktiivisia ja mukana projektin aikana, myös ne, jotka tavallisesti eivät osallistu aktiivisesti opetukseen. Minulle oli ihana yllätys muun muassa se, että yksi opiskelijoista, joka on tavallisesti ollut hiljaa ja joka saa suhteellisen heikkoja arvosanoja testeistä, osasi nyt helposti keksiä hyviä lausekonteksteja ja perustella mielipiteensä. Monista lauseista syntyi vilkas keskustelu. Projekti meni myös Facebookiin – sinne perustettiin sivu, joka omistettiin projektin pisimmälle lauseelle: *Hän on tulossa... czyli zdanie ELI & VIOLI rocks!* 'Hän on tulossa... eli ELAn & VIOLAn lause rocks!'. Sivulla käytiin myös keskustelua, jossa kirjoitettiin hauskesti muun muassa siitä, että lauseiden ja lausekkeiden analyysi muistuttaa pukeutumista ja jälleen riisumista, ja se taas muistuttaa yhtä unkarinkielistä laulua, jonka avulla unkarin opettaja opetti opiskelijoille vaatteiden nimiä. Laulusta (Kern & Hernádi: Megörjít a szemed 'Your eyes drive me crazy') tehtiin projektin hymni. Sitä voi kuunnella ja katsoa osoitteesta http://www.youtube.com/watch?v=RO_COIe6Sqs. Samalla projekti sai myös humoristisella tavalla suomalais-ugrilaisen ulottuvuuden.

5. Oma kokemukseni

Viihdyin tämän suunnittele mattoman projektin parissa erittäin hyvin. Vihdoin todella viihdyin! Koska usein kävi niin, että koko työyön jälkeen tulin tunnille pää täynnä tietoa, mutta uupuneena ja ilman hyvää energiaa. Tunti oli ehkä korrekki, mutta toistin

vain jonkun sanoja ja teorioita (kun kerran olin jo lukenut niin paljon). Nyt kaikki meni toisin. Tulin tunnille pää tyhjänä, ja koko projektin aikana minulla oli sellainen tunne, että ”joku suunnittelee mua paremmin”.

Juuri niin. Joku suunnittelee minua paremmin, jos vain luovun omasta suunnitelmastani enkä taistele sitä vastaan, mitä tulee. Kun projekti lähti liikkeelle itsestään, minulla oli kaksi mahdollisuutta: joko sanoa ”nyt riittää, leikki loppuu” tai antaa sen jatkua. Valitsin toisen mahdollisuuden. Olin utelias siitä, mitä tulee, enkä suunnitellut enää yhtään mitään. Minulla oli vain silmät ja korvat auki, olin avoin kaikille mahdollisuuksille enkä torjunut mitään. Olin vain – ja se riitti. Mutta olin täysillä.

Kun kirjoitin taululle *hän on*, en ajatellut yhtään mitään. En ajatellut edes sitä, että se on predikaatiiviverbi. Sen takia aloin katsoa asioita tuorein silmin, ja yhtäkkiä minulle avautui ihastuttava *olla*-verbin maailma.

Koska en suunnitellut tietoisesti tätä projektia enkä kuvitellut, että siitä voi kasvaa niin suuri, projekti tavallaan otti haltuun osan kurssista ja kurssi kehittyi hiukan eri suuntaan. Kaikki sujui kuitenkin helposti, luonnollisesti ja ilman ponnistusta. Annoin enemmän aikaa pohdinnoille kuin teorian esittelylle. Yhdessä tarkasteltiin lauseita, ihmeteltiin niitä ja mietittiin, mitä niissä tapahtuu. Olin itse hyvin hämmästynyt, että muutamaa lausetta voi käsitellä koko tunnin, niistä voi syntyä erimielisyyksiä ja analyysi voi mennä niin syvälle. Kurssi alkoi vähän muistuttaa aivoriiehtä, ja minusta tuntui, että olen löytöretkellä. Jännittävä matka kieleen.

6. Lopuksi

Lopuksi haluaisin kiittää lämpimästi kaikkia opiskelijoita, jotka niin aktiivisesti osallistuiivat projektiin. He ovat (aakkosjärjestyksessä) Malgorzata Antoniuk, Ewelina Bátor, Violetta Brzozowska, Urszula Charytonik, Malgorzata Czerwinska, Magdalena Dryll, Maja Kowalczyk, Milena Kowalczyk, Cecylia Lipiec, Joanna Milewska, Magdalena Ponichter, Joanna Rydzewska, Karolina Rygorowicz, Marek Stefanski, Aleksandra Szumska, Anna Urban, Agata Zagrajek ja Elzbieta Ziemplewicz.² Projektin sihteerinä toimi Ewelina Bátor. Hän kirjoitti muistiin kaikki lauseet, jotka minä kirjoitin taululle. Hän otti myös valokuvia. Ilman opiskelijoita ja heidän innostustaan tämä projekti ei olisi varmaan ollut mahdollinen.

² Listasta puuttuu muutama nimi sen takia, että jotkut opiskelijat olivat siihen aikaan Erasmus-vaihdossa tai eivät voineet osallistua opetukseen muista syistä.

Lähteet

ARTOWICZ, ELZBIETA 2003. *Morfosyntaktyczny model języka w dawnych gramatykach węgierskich. Od Jánosa Sylvestra do Ferenca Verseghego*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

HELASVUO, MARJA-LIISA 2003. What can intonation tell us about constituency? Teoksessa Ono Tsuyoshi, Toshihide Nakayama & Hongyin Tao (toim.), *Recent studies in empirical approaches to grammar*. Santa Barbara Papers in Linguistics XX, University of California, Santa Barbara, s. 20–34.

ISK = *Iso suomen kielioppi* 2004. Toimittanut Auli Hakulinen et al. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

KARLSSON, FRED 1981. Kieliteorian relevanssi suomen kielen opetukselle. Teoksessa Fred Karlsson (toim.), *Suomi vieraana kielenä*. WSOY, Helsinki.

NUUTINEN, OLLI 1977. *Suomea suomeksi 1*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

SHORE, SUSANNA 1986. *Onko suomessa passiivia?* Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

SKT = *Suomen kielen taajuussanasto* 1979. Toim. Pauli Saukkonen – Marjatta Haipus – Antero Niemikorpi – Helena Sulkala. WSOY, Porvoo.

UUSIVIRTA, OLAVI 2005. On niin helppoo olla onnellinen – *Me ei kuolla koskaan*. Universal.

VILKUNA, MARIA 2003. *Suomen lauseopin perusteet*. Kotimaisten Kielten Tutkimuskeskus. Edita, Helsinki.

Anna Buncler
Varsovan yliopisto

JEKTI-PROJEKTI

1. Johdanto

Jekti-projekti sai alkunsa syyskuussa 2010, kun oleskelin Helsingissä. Siitä keskusteltiin myös Yrjö Laurannon kanssa lokakuussa Varsovassa, ja hän antoi minulle arvokkaita kommentteja. Projekti toteutettiin Varsovan yliopistossa syntaksin kurssilla neljännentoisena vuosikurssin opiskelijoiden kanssa joulukuun alussa.

Projektin tarkoituksena oli lähestyä subjektin käsitettä kieliopissa ja miettiä subjektin ominaisuuksia (muoto, merkitys, suhde verbiin). Kimmokkeena toimivat mm. Maria Vilkun (2003: 155–162) esittämät ajatukset subjektiudesta.

2. Projektin rakenne

Projekti koostuu kahdesta osasta, ja osat etenevät pienin askelin. Tarkoituksena oli ottaa muutama askel kohti... No niin, vastaus ehkä saatiin lopussa, ainakin jossakin määrin. Omasta puolestani halusin tutustuttaa opiskelijat myös jektin käsitteeseen (Karlsson 1981, Shore 1986), joka on minusta kiinnostava näkökulma asiaan. Sen takia projekti sai nimekseen jekti-projekti, mutta paljastin sen opiskelijoille vasta projektin lopussa. Seuraavassa esittelen lyhyesti sen, miten projekti eteni.

1. OSA

Ensimmäinen askel

Mitä tulee mieleesi, kun kuulet sanan *subjekti*? Kirjoita esimerkki.

Toinen askel

Lue alla olevat lauseet. Alleviivattujen lausekkeiden katsotaan monien kielioppien mukaan toimivan subjekteina (vrt. esim. ISK § 910). Mieti, mitkä ominaisuudet tekevät niistä subjekteja? Oletko varma, että kyseessä on subjekti? Jos et, miksi? Voiko alla olevat NP:t tulkita muuksi kuin subjektiksi? Miksi voi? Miksi ei?

1. Mikko otti Liisan retkelle.
2. Minä rakastan sinua.
3. Sinä olet niin ihana!

4. Talo valmistuu vuodessa.
5. Minulla on bemari.
6. Minulla ei ole vielä jaguaria.
7. Kengät ovat eteisessä.
8. Eteisessä on kengät.
9. Eteisessä on kenkiä.
10. Pöydällä on postia sinulle.
11. Papereita oli kaikkialla.
12. Tässä pubissa roikkuu aina Erasmus-opiskelijoita.
13. Tällä niityllä kasvaa neliapiloita.
14. Minun täytyy nousta aikaisin huomenna.
15. Vanhempien on pakko syödä joskus illalla karkkia.

Kolmas askel

Lue nyt seuraavat lauseet ja mieti, mitä lauseenjäsentä alleviivatut lausekkeet edustavat? Mitä ominaisuuksia niillä on?

1. Talo rakennetaan vuodessa.
Lapset otettiin mukaan retkelle.
Mikko kutsutaan häihin tyttöystävineen.
Lehtiä ei enää jaeta.
Frakki on vuokrattu.
Frakit on vuokrattu.
2. Asunto täytyy siivota perusteellisesti.
Mikko pitää ottaa mukaan.
Tenttiä ei tarvitse uusia.
3. Minulla on sinut.

2. OSA

Lue alla olevat lauseet. Onko lauseissa subjekti? Perustele mielipiteesi.

1. Me tullaan kohta.
Me haluttiin ottaa koira mukaan retkelle.
2. En voi lähteä vielä.
Voitko antaa minulle viinipullon?
3. Kaisa, anna minulle suukko!
Pojat, tulkaa jo! Tulkaa tekin jo!

4. Häntä ärsyttää.
Minua naurattaa (koko juttu).
Mikkoa väsyttää.
5. Saako täällä ottaa valokuvia?
Täällä ei voi syödä.
Jos vähän piristyy ja alkaa katsoa maailmaa iloisin silmin, huomaa heti uusia mahdollisuuksia.
6. Sataa ja tuulee.
Ikkunasta vetää.
Huoneessa oli kuumaa.
Sataa vettä.

3. Huomioita projektin etenemisestä ja onnistumisesta

Projektin aiheena oli subjekti, mutta subjektin käsitettä ei määritelty etukäteen. Halusin vedota ensin opiskelijoiden aikaisemmin saamaan tietoon (subjektin käsite on jollakin tavalla tuttu jo peruskoulusta) ja opiskelijoiden assosiaatioihin. Se oli projektin ensimmäinen askel. Sen jälkeen oli tarkoitus puhua yhdessä subjektin ominaisuuksista ja vasta sitten ottaa toinen askel.

Toisen askeleen päämääränä oli tutustuttaa "subjektiehdokkaihin". Päätin ottaa huomioon ainoastaan substantiivilausekkeet (projektissa ei käsitelty siis ollenkaan infinitiivilausekkeita eikä lauseita, jotka voivat toimia subjektina). Lauseet 1–4 ja 7 edustavat peruslausetyyppejä (transitiivi-, intransitiivi- ja kopulalauseita), lauseet 5–6 ja 8–13 eksistentiaali- ja omistuslauseita, ja lauseet 14–15 genetiivialkuisia (nesessiivi)lauseita. Enemmistö lauseista edusti siis eksistentiaalilauseita (omistuslauseita voidaan pitää niiden alatyypinä), koska niissä on eniten vaihtelua ja siten – eniten asioita pohdittavaksi. Eksistentiaalilauseiden runsauden syynä oli myös se, että halusin esittää myös muita e-lauseiden predikaatteja kuin verbin *olla*. Opiskelijoiden tehtävänä oli analysoida lauseet pienissä ryhmissä.

Kolmannen askeleen tarkoitus oli käsitellä joitakin objektitapauksia ja verrata niiden ominaisuuksia subjektin piirteisiin. Jaoin käsiteltävät lauseet kolmeen ryhmään: passiivilauseet, nesessiivilauseet ja omistuslauseet, joissa persoonapronomini ("omistettava") esiintyy akkusatiivissa. Viimeisen esimerkin kohdalla halusin, että mietitään vielä syvemmin omistuslauseiden osallistujien syntaktisia piirteitä. Kolmannen askeleen tarkoituksena oli pohtia, mitä yhteisiä ominaisuuksia subjektilla ja objektilla on ja miten ne voidaan erottaa toisistaan.

Toisen osan tehtävänä oli jatkaa subjektin käsittelyä, mutta tällä kertaa perehtyä myös lauseen subjektittomuuteen. Jaoin tarkasteltavat lauseet kuuteen ryhmään: ns. me-passiivi; lauseet, joista puuttuu ilmisubjekti; imperatiivilauseet; tunnekausatiivi-

lauseet; nollapersoonalauseet ja tilalauseet. Tarkoituksena oli käsitellä erilaisia subjektillisuus- ja subjektittomuustapauksia. Ajattelin, että tämä osa voisi toimia joskus myös johdantona suurempiin aiheisiin – tehdään esimerkiksi ensimmäinen katsaus nollapersoonaan.

4. Projektin käsittely

4.1 Ensimmäisen osan ensimmäinen askel

Ensin opiskelijat kirjoittivat omia lauseitaan, joissa oli subjekti. Esitän ne alla.

- 1) Minä olen sairas. (Ania luultavasti myös.)
- 2) Laiffi on ihq.
- 3) Ihq on paras sana.
- 4) Matti hyppää hyvin.
- 5) Junat ovat täynnä ihmisiä.
- 6) Liisa opiskelee yliopistolla.
- 7) Varsova on Puolan pääkaupunki.
- 8) Björn hyppää Mattia paremmin.
- 9) Minä en pidä kissoista.

Monet lauseet vetosivat opiskelijoiden omiin kokemuksiin. Niissä voi huomata myös vuorovaikutusta – moni halusi lisätä jotakin edellä sanottuun. Viidessä lauseessa esiintyy *olla*-verbi predikaattina – syynä voi pitää ehkä edellistä projektia, jossa *olla*-verbi näytteli pääroolia, ja se painui opiskelijoiden mieleen. (Vuorovaikutusta ensimmäisen projektin kanssa voi nähdä enemmänkin.) Kaikille subjekteille voi osoittaa monta yhteistä piirrettä. Todettiin, että kaikki subjektit

- ovat muodoltaan nominatiivissa
- ovat lauseen alussa teemana (mikä johtuu myös siitä, että lauseet olivat irrallaan kontekstista)
- ovat merkitykseltään pääasiallisesti elollisia tai abstrakteja olioita
- ovat sanaluokaltaan substantiiveja tai pronomineja
- kongruoivat predikaatin kanssa.

Opiskelijat suosivat myös selvästi yksikköä (kahdeksan lausetta), mikä osoittaa yksikön primaarisuutta monikkoon nähden.

4.2 Ensimmäisen osan toinen askel

Käsittelyyn lisättiin vielä yksi piirre: tekijä. Lauseiden 1 ja 2 subjektit olivat nimittäin opiskelijoiden mielestä rooliltaan tekijöitä. Niiden tarkoitteet tekivät jotakin tai tunsivat jotakin. Lauseen 3 subjekti oli jo erilainen: lauseessa subjektia kuvailtiin, kerrottiin jotakin sen tarkoitteen ominaisuudesta. Sen sijaan lauseen 4 subjektista ei voi sanoa ollenkaan, että se on tekijä. Mietittiin hetki, mitä talo elottomana entiteettinä voi tehdä.

Talo seisoo...

Talo on...

Talo palaa.

Talo sijaitsee ...

Talo hajosi.

Myös metaforinen *talo menee remonttiin* on käypä. Ei ollut kovin helppoa löytää sopivia konteksteja. Talo ei tee oikeastaan mitään itse (ei voi esimerkiksi sanoa *talo tekee kahvia*, sillä tietomme maailmasta kieltää sellaisen mahdollisuuden), pikemminkin talolle voi tehdä jotakin (rakentaa, purkaa, polttaa). Muuten kaikki neljän ensimmäisen lauseen subjektit muistuttivat ominaisuuksiltaan opiskelijoiden keksimiä subjekteja.

Eniten keskustelua syntyi eksistentiaalilauseista. Voi sanoa, että opiskelijoiden joukossa muodostui kaksi ryhmää: pro subjekti- ja pro objekti -ryhmä. Molemmilla ryhmillä oli vankat argumentit. Pro objekti -ryhmä perusteli valintaansa seuraavasti:

- kongruenssin ja toiminnallisuuden puute
- objektin sijamuoto partitiivi
- kiellon vaikutus sijamuotoon
- sijainti lauseessa verbin jälkeen.

Varsinkin omistuslauseissa lauseen toinen jäsen (lauseiden 5 ja 6 *minulla*) tuntui opiskelijoiden mielestä subjektimaisemmalta. Se on elollinen ja lauseen alussa. Kyseessä on myös rinnastus puolankielisiin vastinelauseisiin, joissa omistajaa tarkoittava lauseke toimii subjektina ja omistettavaa tarkoittava objektina. Pro subjekti -ryhmä perusteli omaa valintaansa taas seuraavasti:

- verbipredikaatit edellyttävät subjektin läsnäoloa
- paikallissijainen lauseke ei voi toimia subjektina
- intransitiiviverbeillä (*olla, roikkua, kasvaa*) ei voi olla ollenkaan objektia.

Lauseista 14 ja 15 opiskelijat päättivät miltei yksimielisesti, että alleviivatut lausekkeet (*minun, vanhempien*) toimivat subjektina. Tärkein kriteeri oli niiden tekijyys ja elollisuus. Itse en ollut niin vakuuttunut, että kyseessä olisi "oikea" subjekti, koska toiminta ei lähtenyt subjektiehdokkaan tarkoitteen omasta tahdosta, vaan sen aiheuttajana oli ulkopuolinen seikka – jokin tarve pani (pakotti) osallistujan toimimaan tietyllä tavalla,

eikä osallistuja kontrolloinut sitä toimintaa. Yksi opiskelijoista huomasi myös, että muodolliselta kannalta lauseessa 15 subjektiksi kelpaisi pikemmin sana *pakko*. Sellaisen tulkinnan tapauksessa lauseen merkitys muuttuisi kuitenkin selvästi.

4.3 Ensimmäisen osan kolmas askel

Lauseiden käsittelyssä korostui objektin semanttinen piirre: sen passiivisuus ja toiminnan alaisuus. Monien mielestä se oli riittävä ominaisuus, jotta voisi sanoa tietyn lausekkeen toimivan lauseessa objektina. Huomattiin kuitenkin myös objektien subjektimaisia ominaisuuksia ryhmissä 1 ja 2: sijamuotona nominatiivi ja sijainti lauseessa verbin edellä. Ryhmän 1 lauseessa *frakki on vuokrattu* lausekkeen *frakki* voi tulkita yhtä hyvin objektiksi kuin subjektiksi.

4.4 Projektin toinen osa

Projektin toisessa osassa pohdittiin, onko lauseissa subjekti, ja jos on, mistä se löytyy. Lauseissa ryhmässä 1 oli selvä subjekti (*me*), mutta kongruenssi verbipredikaatin kanssa puuttui. Lauseissa ryhmässä 2 ei ollut mitään lauseketta, jota voisi kutsua subjektiksi. Oli kuitenkin helppo lisätä subjekttilauseke lauseeseen. Subjektia argumenttia edusti verbin persoonapäätte itse, ja opiskelijat kutsuivat sellaista tapausta ”piilo-subjektiksi”. Lauseista ryhmässä 3 syntyi keskustelua: voivatko *Kaisa* tai *pojat* toimia lauseiden subjekteina? Imperatiivilauseiden erikoisuus on siinä, että niissä taas esiintyy ”piilosubjekti”, jota ei ole tapana ilmaista lauseessa, ellei esim. haluta saada esille kontrastointi (toinen esimerkki). Tunnekausatiivilauseiden kohdalla mietittiin taas sitä, mitä subjektin ja objektin ominaisuuksia ensimmäisellä argumentilla on. Lauseista ryhmässä 5 todettiin, että niihin (päinvastoin kuin ryhmän 2 lauseissa) ei voi lisätä subjektia argumenttia ilman, että lauseen merkitys muuttuisi. Viimeisen ryhmän lauseista syntyi kiinnostava keskustelu. Tässä kohdassa pohdittiin myös vastaavia puolankielisiä lauseita ja niiden merkityksiä (esim. Pada deszcz 'sataa vesi-nom' ja napadalo (troche, duzo) deszczu 'prefiksi na- +sataa-imperf (vähän, paljon) vesi-part').

5. Lopuksi

Lopuksi esittelin opiskelijoille jekti-käsitteen (Karlsson 1981: 109, Shore 1986: 29–30) – ”jos se ei ole subjekti eikä objekti, olkoon se jekti!”. Projektin tarkoituksena ei ollut kuitenkaan saada lopullisia ratkaisuja kysymyksiin tai keskittyä vain yhteen ratkaisuun. Tärkeintä oli, että pohdittiin kielen ilmiöitä yhdessä, keskusteltiin niistä, ilmaistiin omia mielipiteitä ja tutustuttiin eri näkökulmiin ja eri tapoihin käsitellä kieltä. Ihmeteltiin ja nähtiin, että kielen ilmiöitä ei ole helppoa määritellä – kieli on liian monimutkainen, jotta sitä voisi panna yhteen tiettyyn kehykseen.

Ongelmaksi minulle osoittautui se, että yliopistossa opiskelijoita täytyy arvioida – mutta miten voi arvioida ajattelemista?

Lähteet

HELASVUO, MARJA-LIISA & TUOMAS HUUMO 2010. Mikä subjekti on? *Virittäjä* 114, s. 165–195.

ISK = *Iso suomen kielioppi* 2005. Toimittanut Auli Hakulinen et al. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

KARLSSON, FRED 1981. Kieliteorian relevanssi suomen kielen opetukselle. Teoksessa Fred Karlsson (toim.), *Suomi vieraana kielenä*. WSOY, Helsinki.

SHORE, SUSANNA 1986. *Onko suomessa passiivia?* Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

VILKUNA, MARIA 2003. *Suomen lauseopin perusteet*. Kotimaisten Kielten Tutkimuskeskus. Edita, Helsinki.

Osa II

OPPIJA, OPETTAJA JA TEKIJÄ

Pia Päiviö
Toronton yliopisto

KIRJOITA MINULLE –
DIALOGISEN JOURNAALIN KIRJOITTAMINEN ALKEISTASON OPPIMISVÄLINEENÄ

1. Johdanto

Suomea toisena kielenä opiskelevilla on se konkreettinen etu, että ympäristö voi edesauttaa suomenoppijaa oppimaan. Kun suomea opetetaan Suomen ulkopuolella kaukana maasta, jossa opiskeltavaa kohdekieltä puhutaan, jää usein opettajan vastuulle löytää mahdollisimman monipuolisia välineitä kielen eri osa-alueiden opettamiseen ja oppimiseen. Funktionaalinen opetusfilosofia kannustaa kommunikoimaan oppijan kanssa, mutta jos kontaktiopetusta on neljä tuntia viikossa ja kurssilla on 29 opiskelijaa, voivat autenttiset kommunikaatiotilanteet ja myös keinot olla vähissä.

Tämän artikkelin tarkoituksena on keskittyä suomea vieraana kielenä opiskelevan oppijan kirjalliseen kommunikointiin. Tavoitteenani on yrittää lisätä kommunikointia opettajan ja oppijan välillä kirjoittamalla journalia eli päiväkirjaa. Jotta kommunikaatiotilanne olisi dialoginen, kirjoitan jokaiselle opiskelijalle takaisin.

Syyslukukaudella 2010 journalia kirjoittivat Toronton yliopiston suomen kielen alkeiskurssilaiset, jotka opiskelevat suomea pää- tai sivuaineena, kielitieteen opintojen kielivaatimuksena tai valinnaisena aineena omaksi ilokseen. Toronton yliopistossa Suomen kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin opinnot ovat kokonaisuus, jonka voi valita pää- tai sivuaineeksi. Opiskelija voi opiskella pelkästään kieltä. Kieliointoja on mahdollista suorittaa yksittäisinä kursseina tai kokoamalla kaikista tarjolla olevista kielikursseista nk. *Language Citation* -todistuksen yhden kielen monipuolisesta kielenopiskelusta.

Tarkastelen tässä artikkelissa journalin kirjoittamista dialogisena opetusmetodina ja esittelen sen hyviä ja huonoja puolia. Dialogisen journalin kirjoittamisen avulla tarkoitukseni on luoda eräänlainen henkilökohtainen *kommunikaatiöväylä* jokaisen kielenoppijan kanssa. Teoreettisella tasolla projektiin on antanut kimmokkeen Minna Sunin (2009) tutkimus *Toista kieltä vuorovaikutuksessa*, erityisesti hänen esiin nostamansa *jaettuuden* käsite (mts. 184–185).

Käytännönläheisemmällä tasolla taas kimmokkeita on useampiakin yllä mainitun opettaja–oppija-kommunikaatiöväylän lisäksi:

- 1) miten saada yliopistotason opiskelijat motivoitua opiskelemaan kieltä tehokkaammin?
- 2) miten saada heidät sijoittamaan aikaansa enemmän kielenopiskeluun?
- 3) miten luoda kurssille sellaista sisältöä, mikä koskettaisi kielenopiskelijaa ja

tuntuu relevantilta?

4) miten opettaa eritasoisia “vasta-alkajia”?

5) miten luoda sellainen oppimisympäristö opiskelijalle ulkomailla, että hän tuntisi olevansa osa aitoa kieliyhteisöä ja sen sosiaalista ympäristöä?

6) miten saada opiskelijat tottumaan vieraan kielen kirjoittamiseen ja olemaan pelkäämättä sitä?

2. Jaettu kommunikointitilanne käytännön kielenopetuksessa

Funktionaalissa kielenoppimiskäsityksessä kieltä ja sen muotoja ei opiskella irrallaan vaan suhteessa niiden merkitykseen ja käyttöön. Kytköksen oman kielenkäytön ja opiskeltavien asioiden välillä tulisi olla mahdollisimman tiivis. Kieltä tulisi opiskella mahdollisimman monipuolisesti ja kielen opiskeluun liittyvä harjoittelu tulisi ulottaa kaikille kielitaidon osa-alueille. (Aalto ym. 2009: 11.) Opittavan kielen olisi hyvä olla mahdollisimman merkityksellistä aivan opiskelun alkumetreiltä asti, jotta oppija saisi eväät omien ajatustensa ja omaan elämäänsä liittyvän kielenaineiston ilmaisemiseen.

Suomen opettamista toisena ja vieraana kielenä on tarkasteltu jo pitkään morfologian hallinnan perspektiivistä. 1990-luvun puolivälistä lähtien kielenopettamista on viety funktionaaliseen ja kommunikatiivisuutta korostavaan suuntaan (ks. esim. Lauranto 1995a ja 1995b; 1997). Viime aikoina on suuntauduttu ehkä arkielämän kannalta konkreettisimpaan ja tärkeään kielenopettamisen osa-alueeseen¹: kielen puhumisen oppimiseen (ks. esim. Suni 2009; Lehtonen 2010) ja kommunikoinnin oppimiseen. Toistaiseksi hieman vähemmälle huomiolle on jäänyt kirjoittamisen käyttö kielenoppimisvälineenä (ks. kuitenkin Aalto ja Tukia 2007; Ijäs ja Vikman 2008; Komppa ja Kokkonen 2010).

Ihmisen vieraan kielen oppimista motivoi ensisijassa tarve kommunikoida sellaisten ihmisten kanssa, jotka eivät puhu samaa kieltä kuin ihminen itse. Pohjimmiltaan kommunikoinnin edellytys taas on halu viestiä ajatuksia toiselle ihmiselle (Gadamer 1986: 134) – ihmisen tarve olla sosiaalinen. Mielekkääseen kommunikaatioon tarvitaan autenttisia kommunikaatiotilanteita. Autenttisuuden merkitystä kielenopetuksen pedagogiikassa ei ole vielä paljon käsitelty tai tutkittu (ks. kuitenkin Suni 2009). Yhtä tärkeää kuin kielen rakenteiden ja sanaston oppiminen on myös sellaisten tilanteiden luominen, joissa opittavaa kieltä päästään käyttämään autenttisissa tilanteissa.

Kun molemmat kommunikoijat haluavat sekä ymmärtää että tulla ymmärretyksi, syntynyt kommunikaatiotilanne jaetaan yhdessä. Jaettuus lienee selkeintä keskustelutilanteissa ja sen konventioissa (ks. tästä Kalliokoski 2001: 105–121; Suni 2009: 188). Tällöin molemmat kommunikoijat ovat tilanteeseen sisältyvässä hetkessä (fyysisesti) läsnä. “Jaettuuden tavoittaminen toisen kielen osalta edellyttää sitä, että

¹ Ainakin S2-opetuksen perspektiivistä.

kielenoppija voi konkreettisesti osallistua sosiaaliseen toimintaan tuohon kieliyhteisöön jo kuuluvien kanssa ja päästä siten jaolle ympäröivän kieliyhteisön kielellisistä resursseista. Tämä sosiaalinen ulottuvuus toisen kielen omaksumisessa on olennainen.” (Suni 2009: 188.) Suomea vieraana kielenä opiskeltaessa jaettuus toteutuu usein vain opettajan ja oppijan välisessä kommunikaatiossa, mikä heikoimmillaan on oppitunneilla tapahtuvaa kommunikaatiota. Kirjoitusprojektissani yritän ulottaa ja soveltaa jaettuuden käsitettä myös vieraan kielen kirjalliseen viestintään.

Niin Suomessa kuin erityisesti ulkomailla jaettuuden tavoittaminen voi usein kuitenkin jäädä abstraktion tasolle tai abstraktin käsitteen tasolle, jos käytännön kielenopetus- ja kielenoppimistilanteissa opettajan ja oppijan välille ei synny yhteisiä kokemuksia. Esteitä dialogin ja sen kautta yhteisten kokemusten syntymiselle voi olla monia. Seuraavaan luetteloon olen koonnut muutamia mieleeni tulleita opettajan ja kielenoppijan yhteisiä kokemuksia estäviä syitä:

- aikapula
- yksipuolinen opettaja–oppija-suhde (luennoiva opetustyyli)
- orjallinen oppikirjan mukainen opetus (tehtävien mekaaninen suorittaminen, jolloin yhteys oppijan omaan maailmaan jää saavuttamatta)
- tylsä, persoonaton ja epäautenttinen opetusmateriaali
- irrelevanttien kielioppirakenteiden opetus
- taitotasoltaan heterogeeniset ryhmät (oppijoiden tylsistyminen vs. ujous puhua “parempien kuullen”)
- ujous puhua/esiintyä luokkatilanteessa (kaikkien kuullen)
- aidon kiinnostuksen puute (puolin ja toisin)
- henkilökemiat
- kieliopin pänttäminen (vs. kieliopin oppiminen kontekstissa).

Oppitunnilla jää usein melko vähän aikaa keskittyä yhteen oppijaan, varsinkin jos kurssit ovat suuria. Oppija saattaa olla myös estynyt esiintymään omana itsenään. Luokkatilanteessa oppijat usein puhuvat koko luokan kuunnellessa puhetta. Tästä seuraa, että muiden kuunnellessa moni oppija ei välttämättä käyttäydy aitona itsenään, vaan omaksuu “kielenoppijan” roolin. Erityisesti alkeiskursseilla valmiin opetusmateriaalin teemat ovat itse asiassa varsin henkilökohtaisia: ulkonäkö, perhe, ystävät, harrastukset, omistaminen, maku ja mieltymykset, päivittäiset rutiinit. Moni oppija ei aina halua luokan edessä kertoa olevansa esimerkiksi köyhä sinkku, jolla ei ole penniäkään käyttörahaa, jolla ei ole vielä yhtään ystävää uudessa yliopistossa, joka tekee 40 tunnin työviikkoa, koska perheellä ei ole varaa tukea opiskelua, ja joka käyttää internetiä yli 12 tuntia päivässä. Hän ei halua puhua etnisestä taustastaan, rikkonaisuudesta tai muuten vähemmän “täydellisestä” perheestään. Tärkeää on huomata, että oppijalla on kuitenkin usein aito tarve puhua itsestään – monikaan ei innostu leikkimään kuviteluissa “rooleissa”. Kielenoppijan rooli vaatii myös oppijalta paljon, kielen sanaston ja rakenteiden sekamelskasta täytyy ammentaa tekstiä ja vielä ehtiä suunnitella, mitä

“rooliminä” haluaa sanoa, millainen hän on ja mitä hänestä voi kertoa muille. Tiukasti operoivalla tasolla oppijalle on helpompaa esiintyä omana itsenään. Oppikirjojen Pedrot, Olgat ja Jutat eivät kiinnosta, tai ne eivät edusta oppijan omaa todellisuutta millään lailla. Kieltä oppisi helpoimmin, kun voisi toimia omana itsenään, mutta miten tämä olisi mahdollista?

Opettajallakin riittää haastetta: erityisesti taitotasoltaan heterogeeniset ryhmät voivat osoittautua haasteellisiksi. Aikuisopetuksessa kaikkia oppijoita kiinnostavan materiaalin löytäminen tai tuottaminen voi olla vaikeaa. Opettajan ei varmasti tarvitse ryhtyä opiskelijoidensa ystäviksi, mutta aidontuntuisen kommunikaatiosuhteen hän voi yrittää luoda oppijoidensa ja itsensä välille. Valitettavan usein opettaja–oppija-suhde on yksipuolinen: opettaja tuottaa materiaalia, ja oppija jää yksin oppimaan. Vielä useammin suhteella on muutenkin hyvin selkeät esimerkiksi fyysiset rajat – luokkahuone oppitunnin aikana. Yksipuolinen oppija–opettaja-suhde ei sellaisenaan ole kovin hedelmällinen kommunikaatioprosessien syntymiselle. Usein varsinkin yliopiston kielikursseilla, kommunikaatiota (puhumista) syntyy annettuja suullisia tehtäviä tehdessä ja kotitehtäviä tarkistettaessa. Opettaja saattaa tunnin lopussa olla hyvinkin tyytyväinen: tunnilla puhuttiin suomea, ja opiskelijat näyttivät tuntiosaamisellaan, että kotitehtävät oli huolellisesti tehty. Me kaikki tiedämme, että eri asia on sitten se, miten tämä kaikki liittyy opiskelijan “oikeaan” elämään ja mitä opiskelija on todella oppinut tai sisäistänyt oppituntien ja harjoitusten perusteella. Uskon, että nuori aikuinen kielenopiskelija kaipaa kielenopiskelussaan vuoropuhelua, dialogisuutta ja aitoa kommunikaatiosuhdetta.

3. Projektina dialoginen jornaalinkirjoitustehtävä

Koska oppijan ja opettajan yhteinen aika on usein kovin rajallinen, etsin vastausta kommunikaation kasvattamiseen kirjoitetun kielen puolelta – jornaalin kirjoittamisesta. Jornaalia voi kirjoittaa eritasoisilla kursseilla. Tason mukaan jornaalin luonne voi tarvittaessa vaihdella: alkeistason kurssien päiväkirjatyypin jornaalin on tarkoitus olla lähinnä kuvaava ja listaava, ja se keskittyy kirjoittajaan itseensä ja hänen lähipiiriinsä. Alkeisjako- ja jatkokursseilla kirjoitetaan tarinoita ja kokemuksia omasta elämästä, joskus päästään kokeilemaan kirja-arvostelua, työhakemusta ja omaelämäkertaa tai luennon tiivistelmää. Alkeiskurssin jornaalia kirjoitetaan kahdesti viikossa ja se kerätään kahden viikon välein niin, että jokaisella keräyskerralla on neljä uutta tekstiä. Yhden tekstin pituuden tulee olla 60–90 sanaa. Periaatteessa opiskelijat saavat kirjoittaa kaikkia apuvälineitä käyttäen ihan mistä vain. Ainoa sääntö on se, että oppilaan tulee kirjoittaa käsin. Käsin kirjoittaminen vahvistaa sanan hahmotuskykyä ja samalla ehkäisee sähköisten viestinten “väärinkäytön” eli valmiiden tekstien suoran kopioinnin internetistä. Vaikka opiskelijat käyttäisivät erilaisia internetin kääntäjätoimintoja, he silti ainakin joutuvat kopioimaan tekstin paperille käsin. En ole kieltänyt

kääntäjätoimintojen käyttöä, sillä kun ne nyt ovat olemassa, on turha estää oppijaa käyttämästä niitä. Olen pyytänyt heitä kuitenkin merkitsemään kohdat, joiden luomiseen on käytetty kääntäjätoimintoja, alleviivauksin. Kääntäjätoiminnon käyttö on todiste siitä, että oppija mielellään pyrkii kommunikoimaan “omalla tasollaan”. Se on eräänlainen todiste kommunikaatioväylän synnystä. Journalia kirjoitetaan mielellään erilliseen päiväkirjaan tai vihkoon. Kirjamuoto palvelee sitä, että opiskelijat näkevät konkreettisesti, kuinka paljon tekstiä he saavat suomen kielellä aikaan. Kirja on myös helpposti selailtavissa, tekstit pysyvät ehkä paremmin tallessa, ja opiskelijan on helppo palata aika ajoin vanhojen tekstien pariin ja vaikka analysoida niitä. Niille, joilla on vaikeuksia päästä alkuun, annetaan luettelo sopivista mahdollisista aiheista. Alkeiskurssilla aiheita ovat olleet esittely, perhe, laukkuni sisältö, kauppalista, lomamatkan pakkauslista, matkasuunnitelma, kirje joulupukille, paras ystäväni, muutto pois kotoa -muistio, viikonloppuni, päivittäiset rutiinit, tavallinen päiväni, harrastukseni, (poika/tyttö)ystäväni, missä olen työssä, huoneeni, tämän syksyn lukujärjestykseni, minä ja internet, addiktioni, luettelo arkisista tehtävistä töistä, haluan matkustaa..., lemmikkini, millainen minä olen, miksi opiskelen suomea jne. Aiheesta saa kirjoittaa useampaan kertaan esimerkiksi aikamuotoa vaihdellen. Tosin suuri osa opiskelijoista ei ole käyttänyt valmiita otsikkoja, vaan on pyrkinyt aidompaan päiväkirjamaiseen kommunikointiin. Journalit ovat luottamuksellisia puolin ja toisin.

4. Journalin kirjoittamisen jaettu kommunikaatiotilanne

Jotta aidompi kommunikaatiotilanne syntyisi, olen sitoutunut vastaamaan jokaiselle opiskelijalle yhden tekstin (80–100 sanaa) verran ennen kuin palautan arvioidut ja kommentoidut journalit. Näin jokaisen opiskelijan kanssa on syntynyt henkilökohtaisempi vuorovaikutussuhde. Journalin genre on samalla hiukan muuttunut kirjemäisemmäksi. Kirjoitan vastauksissani omasta arjestani, omista opiskeluajoistani tai vastaan suoraan heidän kirjoittamaan tekstiin tai kysymyksiin. Vastaukseni ovat henkilökohtaisia, enkä koskaan kirjoita samaa vastausta kahdelle saman kurssin oppilaalle. Yritän vastauksissani tarjota heille sellaisia rakenteita, joita he kaipaavat omissa teksteissään. Kommunikaatiotilanne on silti mielestäni suhteellisen aito. Pyrin käyttämään mahdollisimman tavallista omaa kieltäni: kirjoitan aivan niin kuin olisin kirjoittamassa suomalaiselle ystävälleni kirjeen.

Taka-ajatukseni on saada opiskelija sitoutumaan kirjoittamiseen paremmin sitoumalla itse siihen. Lisäksi olen huomannut, että käymäni dialogi opiskelijan kanssa journalien välityksellä on saanut aikaan myös sen, että henkilökohtainen kommunikaatioväylä syntyy. Samalla on luotu yhteinen pohja, jonka päälle rakentaa jokaiselle jotain omaa.

5. Tulos

Journali on osoittautunut toimivaksi tavaksi luoda aidompi kommunikaatiosuhde opettajan ja oppijan välille, vaikka alussa oppijat lähtivätkin empien liikkeelle. Päällimmäisenä heillä oli epäily tai pelko siitä, etteivät he pysty kirjoittamaan niin paljon tekstiä suomeksi. Mielenkiintoista onkin ollut se, että tekstiä on kuitenkin syntynyt. Journalinpito on osoittautunut onnistuneeksi tavaksi saada opiskelijat kirjoittamaan. Kirjoittamistani vastauksista näyttää syntyneen eräänlainen ”juoru-efekti”: oppijat haluavat tietää lisää minusta tai vanhoista opiskeluajoistani. Tekstini luetaan hyvin tarkkaan, ja seuraavalla kerralla saadessani journalit haltuuni voin nähdä, miten tuntemattomat sanat ja ilmaukset on etsitty sanakirjoista. Tekstini on haluttu ymmärtää.

Jos opiskelijalla on teksteissään ollut systemaattista horjuntaa jonkin rakenteen suhteen, olen käyttänyt kyseistä rakennetta omassa vastauksessani. Vaikka teksteissä on paljon rakennevirheitä, kuvittelen ymmärtäneeni, mitä opiskelijat ovat halunneet viestittää. Tämä lieneekin yksi journalinkirjoittamistehtävän tärkeimmistä hyvistä puolia: kommunikoinnin ei tarvitse olla virheetöntä, pyrkimyksenä on yhteisymmärryksen saavuttaminen (ks. lisää Suni 2009).

Koska kommunikaatio on aitoa, sitä kunnioitetaan enemmän: journalien palautuspäivänä ei ole poissaoloja, ja journalit palautetaan aina ajallaan, joskus jopa etukäteen. Itselleni antoisinta on ollut katsella, kuinka opiskelijat kiireesti lukaisevat tekstini, kun saavat journalit taas takaisin itselleen. Luokkaan laskeutuu viiden minuutin täydellinen hiljaisuus. Onnistunut kirjallinen kommunikaatio näyttää rohkaisevan myös suulliseen kommunikaatioon: opiskelijat pyrkivät puhumaan suomea kanssani, he ovat vuorovaikutushakuisia ja rohkeampia ilmaisemaan itseään suomeksi.

Sivutuotteena opiskelija on joutunut etsimään tietoa omatoimisesti. Hän joutuu ajattelemaan lauserakennetta ja miettimään, miten parhaiten saisi ilmaista asian. Parhaissa tapauksissa hän tuskastuu tietämättömydessään niin paljon, että menee ja tarkistaa kieliopista. Oppijat ovat oppineet hyödyntämään sanakirjaa. Monet opiskelijat kertovat, kuinka he viettävät paljon aikaa netissä tutkimalla suomalaisia tekstejä. Usein varsin pian he huomaavat, että sijamuodoilla on funktionsa ja sanajärjestykselläänkin on konventionsa. He huomaavat senkin, että sanakirjasta on apua vain, jos osaa jäljittää sanojen perusmuodon. Tästä kaikesta on hyötyä myös suullisessa kommunikoinnissa.

Journali on osoittautunut varsin hyödylliseksi apuvälineeksi, kun suunnittelen opetusta: en ainoastaan pääse kurkistamaan oppijoiden elämiin, vaan olen myös saanut tietää, mikä heitä kiinnostaa: millaista heidän opiskelijaelämänsä arki on. Tätä tietoa pystyn käyttämään hyväkseni opetuksessa, kun valmistelen teemoja ja tehtäviä oppitunneille (ks. myös Komppa ja Kokkonen 2010: 119). Samalla pystyn näkemään, mistä rakenneasian opettamisesta opiskelijat hyötyisivät juuri nyt eniten. Parhaimmillaanhan opetus rakentuu oppilaan taidoille (Aalto & al. 2009: 13).

Erityisen tärkeänä pidän sitä, että journalit ovat auttaneet minua ymmärtämään, kuinka erilaisia ja eritasoisia oppijat ovat, kuinka aikuisella oppijalla on suuri tarve kommunikoida itselleen merkityksellisesti. En enää ihmettele sitä, että oppikirjoja

yleisesti pidetään kuivina ja tylsinä. Journalin avulla on mahdollista operoida oppijoiden henkilökohtaisilla kiinnostuksen tasoilla ja myös henkilökohtaisilla taitotasolla niin, että useampi oppija pääsee kommunikoimaan omaa kiinnostuksentasoaan ja kielitaitotasoaan vastaavassa tai parhaassa tapauksessa stimuloivassa dialogissa. Jotta oppijoiden erilaisuudesta saisi jonkinlaisen kuvan, esitän tässä esimerkkinä marraskuun puolivälin tuotoksia (2,5 kuukautta opiskelun aloittamisesta).

Mark²:

Huomenta. Syksy on suosikkini vuodenaika, varsinkin marraskuussa, jolloin se usein sataa ja ilma on synkkä. Se on täydellinen sää minun mennä ulos ja on nuotiolla itse puistossa. Kesällä, tulenteko on liian kuuma ja talvella, se on liian vaikea ylläpitää. Mutta syksyllä, jos maa ei ole liian märkää, tulenteko on täydellinen. Tunnelma on juuri oikea ja sää auttaa arvostamaan lämpöä ja kirkkautta³ sitäkin. Olen tehnyt tulenteko lähtien olin pieni lapsi ja minun nauttia niistä ei laantunut jälkeen. Joskus tuon perunoita ja makkaraa keittää yli tulipalo. Ruoka näyttää aina maistuu paremmalta kun keittää nuotiolla ulkona.

Vastaus:

Hei Mark

Kiitos teksteistä. Minulle marraskuu on lempiaika, koska on pimeää. Suomessa on nyt todella pimeää, märkää ja kylmä. Ja kun asun poissa Suomesta, minulla on kova ikävä pimeää. Minä en voi mennä ulos nuotiolle, koska minulla on perhe, mutta minä poltan kynttilää aamulla ja illalla. Istun mielelläni kynttilän valossa ja olen hiljaa...

Markin tekstistä paistaa ahkera sanakirjan käyttö läpi. Sisällöllisesti hän pyrkii puhumaan säästä, mutta haluaa tehdä siitä persoonallisemman. Ilmaistaakseen, mitä haluaa, Mark on voinut soveltaa käytäntöön jo kurssilla läpikäytyä materiaalia: lauserakenteita, muutamia sääilmauksia ja paikanilmauksia, sen, miten kuukaudet ja vuodenajat ilmaistaan, ja eri verbejä, kuten *olla, mennä ja keittää*. Muu sanasto on sanakirjasta.

Seuraavassa Grace kertoo ensin koirasta ja siirtyy sitten puhumaan säästä:

Grace¹:

Minulla on yksi koira. Minä pidän koirat. Minä en pidä kissat. Koirat ovat ystävällinen ja paljon söpö. Minun koira on pieni ja valkoinen. Minun koiralla on paljon turkis. Hän pitää pallot ja omenat ja liha. Minun koira haukkuu vieraita paljon. Minä en pidä minun koira haukkuu. Minun koira on kuusi vuotta.

² Kaikki nimet on muutettu.

³ Oppijat alleviivasivat kohdat, joita luodessa on käytetty internetin kääntäjätoimintoja.

Vastaus:

Hei Grace,

kiitos journalistista. Se on oikein hyvä. Kun minä olin nuori, minulla oli koira. Se oli samojedi ja valkoinen, aivan valkoinen. Sen koiran nimi oli Lumi. Lumi tarkoittaa englanniksi "snow". Se kuoli, kun olin 20 vuotta vanha. Minun äiti oli oikein surullinen. Lumi oli hänelle kuin vauva.

Minä pidän syksystä. Se on kaunis ja värikäs. Keväällä olen usein väsynyt, mutta syksyllä minulla on energiaa paljon. Talvella ja keväällä haluan vain nukkua.

Grace2:

Millainen sää tänään on? On aurinkoita ja vähän kylmä. Minä tunnen, että talvi tulee koska on tuulista ja lehdet muuttavat värit. He ovat paljon kaunis. He ovat punainen, keltainen, oranssi ja vähän vihreä myös. Minä pidän lämpötila koska hän ei ole paljon kuuma tai kylmä. Minä myös pidän syksyn ruoka, omenat ja kurpitsa piirakka. Kun minä olen nuorten, minä pidän paljon talvi. Minä pidän talvi lisää kuin kevät, kesä ja syksy, koska minä pidän paljon lumi ja talvi on joulukuun ja minun syntymäpäivä on lähellä joulukuun. Minä pidän tehdä lumiukot ja katsoa lumihuutaleet lentävät. On hassua, koska minun koiran nimi myös on "Snow" tai Lumi! Nut, minä pidän kaikki neljä voudenajat.

Grace on kirjoittajana konservatiivisempi: hän kirjoittaa hallitsemiensa sanojen ja kurssilla läpikäytyjen rakenteiden avulla tekstiä. Vaikka nostin esille ensimmäisen tekstin jälkeen, että *pitää*-verbi vaatii *-sta*-sijan, Grace ei ole sisäistänyt neuvoa seuraavaan tekstiin mennessä.

Maria kertoo "puolisostaan" seuraavaa:

Maria:

Hei! Tänään puhun "puolisoni". Hän on jalkapalloilija. Hän on erittäin komea. Hän pelasi Real Madridissa (Espanja), mutta nyt hän pelaa Schalke (Saksa). Hän puhuu espanjaa. Mutta vain espanjaa. Siksi päätin opiskella espanjaa. Minä rakastan häntä paljon. Hän on mies unelmani. Hänen nimi on Raul Gonzalez Blanco. Kahdeksan vuotta sitten, minä katselin televisiosta peliä Espanja vs. Irlanti. Siitä lähtien olen aina rakastan Raul. Mielestäni hän on perfekt. Hän on komein mies. Vihaan hänen vaimonsa. Hän on neljä lasta. He ovat: Jorge, Hugo, Hector ja Mateo. Hänen vaimonsa on Mamen Sanz. Hän on kotoisin Madridista.

Vastaus:

Hei Maria,

kiitos journalistista. Se on oikein hyvä! Minäkin rakastan jalkapalloilijaa, tai no, minä rakastan kahta jalkapalloilijaa. Ensimmäinen on argentiinalainen jalkapalloilija. Hänen nimi on Fernando Redondo. Hän on jumalainen keskikenttäpelaaja! Hän on pitkä, tyylikäs ja elegantti. Hän "tanssii" kun hän pelaa. Hän pelasi Real Madridissa myös, kun Raul oli nuori. Fernando Redondon nimi Real Madridissa oli "El Principe", suomeksi

prinssi. Youtubessa on hyvä video hänestä. Vuonna 2002 Fernando meni Italian liigaan. Nyt hän ei enää pelaa. Hän on juristi...

Maria soveltaa kurssilla oppimaansa sanastoa ja rakenteita kirjoituksessaan. Hän kokeilee onnistuneesti edellisellä jornaalikirjoituskerralla antamaani vinkkiä, *mielestäni* 'in my opinion', mutta samalla kerralla korjaamaani *minulla on* -rakennetta ei ole osattu soveltaa kolmannessa persoonassa.

Samuel kirjoittaa kirjoittamisesta seuraavan:

Vastaus:

Hei Samuel,

olet opiskellut paljon suomea ja kirjoitat oikein hyvin. Huomaan, että haluat oppia nopeasti ja että pidät kieliopista. Sinä kirjoitit minulle, että olet kirjailija. Mistä sinä kirjoitat? Minä vain haaveilen, että minulla olisi aikaa kirjoittaa muuta kuin työtekstejä...

Samuel:

Mistä minä kirjoitan

Olen oikein tyytyväinen, että ymmärrät, mitä kirjoitan sinulle suomeksi. Kuin ennen ajattelin, että olin hassua kirjoittaa jotakin suomeksi, koska en tiedä hyvin sen kielioppia ja syntaksia. Suomenkieli on kaunis, mutta on nuori kieli minulle. Tämä menetelmä on oikein hyvin, koska opiskelija yrittää ajatella suomeksi ja oppii monta nuorit sanat kun kirjoittaa tekstiä. Koko minun elämäni kirjoitin paljon, koska olin työssä kuin sanomalehtimies. Työ oli kiva. Oli rahaa ja arvovaltaa, mutta aika oli iso ongelma. Jornaalista on työssä paljon joka päivä. Valitettavasti hänellä ei ole aikaa. Olen romaanikirjoittaja. Nyt kirjoitan salaromaaneja ranskaksi ja englanniksi. Lopuin työssä kuin sanomalehtimies, koska tarvitsen aikaa. Kirjallisuus on tärkeä minulle...

Samuel on onnistuneesti osannut kirjoittaa abstraktista aiheesta. Hänellä on vaihtelevia lauserakenteita. Hän on hakenut joitakin sanoja sanakirjasta, mutta luottaa jo jonkin verran muistiinsa: analysoisin hänen tekstissään olevat virheellisesti kirjoitetut sanat sellaisiksi, joita hän ei ole enää "vaivautunut" katsomaan oppikirjasta tai sanakirjasta. Samuel osaa oivallisesti hyödyntää oppikirjassa annettua materiaalia.

En osannut kuvitella, miten eritasoisia ja erilaisia tekstejä eteeni ilmestyisi. Tämä projekti on saanut minut pohtimaan sitä, miten ryhmässä voisi aina opettaa yksilöllisemmin, niin että kaikkien kiinnostus ja motivaatio saataisiin pysymään yllä.

6. Journalin arviointi

Arvioin journalit kahdella eri tavalla. Ensimmäinen tapa tuo pisteitä, jotka lasketaan kurssin loppuarvosanaan. Käytännössä päädyin seuraavanlaiseen ratkaisuun: jos journali on kirjoitettu huolellisesti, jos se ylittää ohjepituuteen ja se on palautettu ajallaan, siitä saa 5 pistettä (maksimi). Jos journali on tehty laiskemmin tai se ei ole riittävän pitkä, mutta se on palautettu ajallaan, siitä saa 4 pistettä. Jos journali ei ole ohjeistuksen mukainen ja se on päivän myöhässä, siitä saa 3 pistettä. Myöhemmin palautetusta journalista ei saa pisteitä.

Toisen tavan toivon auttavan kielitaidon kehitystä: opiskelija saa sellaista palautetta, josta hänelle on konkreettista hyötyä. Tässä journalin sanallisessa arvioinnissa, kuten minkä tahansa oppijan tekemän tuotoksen arvioinnissa, on yhtenä vaikeutena opiskelijoiden huomion kiinnittäminen siihen, että arvioinnista voi oppia jotain. Journali on yleensä ollut 10 % kurssin suorituksesta. Journalin kirjoittaminen motivoi oppijoita oppimaan lisää. Kaikki saavat täydet pisteet, jos vain suorittavat tehtävän tunnollisesti. Näin toimimalla toivon viestittäväni oppijoille, että tehdystä työstä palkitaan ja että virheistä ei rangaista, vaan kommunikaatio on epätäydellisenä ja virheellisenäkin positiivinen ja palkittava asia. Onhan myös totta, että pystyin muodostamaan käsityksen siitä, mitä he yrittävät sanoa, vaikka rakenteissa on puutteita, virheitä tai horjuvuutta. Kielitaidon kehitystä ja opiskelijaa kehittävä arviointi tavallaan tulee kaupanpäälliseksi. Ne opiskelijat, jotka haluavat käyttää sitä hyödykseen, varmasti myös hyötyvät siitä, mutta kaikki eivät varmasti halua hyödyntää sitä.

Kielitaitoa arvioin erityisellä laatikolla (ks. esimerkkilaatikkoa 1), jossa on neljänlaisia asioita. Kerään tekstistä yhden rakenteen tai idiomien, jonka oppimalla oppijan on helpompi ilmaista itseään seuraavalla journalinkirjoituskerralla (esimerkiksi pieneltä tuntuva vinkki, kuten *minusta* tai *mielestäni* 'in my opinion'). Mikäli teksti ei kaipaa mitään sopivaa vinkkiä, käytän tätä taulukon kohtaa morfosyntaktisiin huomioihin (esimerkiksi postposition täydennyksen genetiivisijasta), kerään tekstistä yhden rektio-ongelman – eli verbin, joka vaatii erityisen rektion – jota he eivät ole tiedneet tai muistaneet käyttää oikein. Tekstistä yleensä löytyy ainakin yksi syntaksiin liittyvä ongelma esimerkiksi subjektin, predikatiivin tai objektin sijoista. Lopuksi etsin tekstistä yhden sanan, jota oppija on käyttänyt oudosti ja tarjoan toista vaihtoehtoa.

Rakenne	joulun <u>lähellä</u>
Rektio-ongelma	Minä <u>pidän talvesta</u> .
Syntaksi	Kun <u>minä olin nuori</u> , ...
Sana(t)	Pidän talvesta <u>enemmän</u> kuin kevästä.

Tausta-ajatukseni on välttää turhautumista, mutta kuitenkin auttaa askelen verran eteenpäin. Tämä neljän asian laatikko myös tavallaan nopeuttaa analyysia, jos haluan alkaa tutkia, mikä asia varioi kurssin edetessä ja millä tavalla. Tietysti voin samalla pitää silmällä, mitä oppijat omaksuvat ja mitä eivät: missä on horjuntaa ja mitä ei vielä ollenkaan osata. Voin myös kurssilla opettaa joitakin rakenteita, joita lähes kaikki tekstituotosten mukaan kaipaavat. Tähän artikkeliin en ole analysoinut tarkemmin tiettyjen rakenteiden omaksumisen kehitystä, mutta nopeana yleisarviona voin sanoa, että alkeiskurssin journalin kirjoituksessa rakenteet horjuvat kovasti, mikä on merkki siitä, että oppimisprosessi on alkanut. Arviointilaatikkoihin päässeet kieliopilliseen rakenteeseen liittyvät ”vinkit” eivät kuitenkaan ole mainittavasti nopeuttaneet tai mullistaneet kyseisen asian sisäistämistä ja oppimista. Sanaston oikeaksi korjautuminen on selvemmin nähtävissä. Tämä toimii hyvänä muistutuksena siitä, että asioita ei ole vielä opittu silloin, kun opettaja on ne opettanut. Rakenteen oppimiseen ja varmaan hallintaan on vielä pitkä matka.

Oppijan liiallisen turhautumisen välttämiseksi en siis korjaa kaikkia mahdollisia virheitä ja epäjohtonmukaisuuksia. Luen journalit, merkitsen suoralla alleviivauksella sellaiset kohdat, jotka jo tulisi tietää, ja jos kirjoittaja on kokeillut jotain uskaliaista ja uutta, tarjoan paremman tavan sanoa haluttu asia. En siis suoranaisesti korjaa läheskään joka asiaa, vaan merkitsen, mistä löytyisi korjattavaa. Jotkut normipoikkeavuudet jätän myös omaan arvoonsa, kun muuten tulisi liikaa alleviivausta. Lähes järjestään oppijat kirjoittavat enemmän kuin heidän täytyisi. Tekstit ovat pitkiä, ja opiskelijat sanovat todella paljon. Ehdottamiani ostoslistoja tai muistioita ei ole kirjoittanut kukaan. Kaikilla on ollut ilmiselvä tarve sanoa enemmän. Toistaiseksi olen kyennyt tulkitsemaan jollakin tavalla jokaisen päiväkirjamerkinnän, vaikka rakenne olisikin ollut ihan pielessä. Tämän olen viestittänyt myös oppijoille, ja siitä oppijat ovat olleet positiivisesti hämmästyneitä.

Journalin tarkempi arvostelu ei mielestäni edistä oppimista sen enempää. Tarkka korjaaminen olisi liian aikaavievää ja hyvin vaikeaa, koska teksti on niin paljon enemmän kuin korrektien lauseiden suma. Toivon samalla myös, että kirjoittamani vastaus auttaa heitä hahmottamaan suomen kielelle tyypillistä tapaa rakentaa tekstiä. Neljän kohdan laatikon avulla journalista saadaan korjattua jo aika paljon, ja ennen kaikkea alkeisoppijan motivaatio saadaan säilymään ja opiskelijan saa jopa todella innostumaan kielenoppimisesta ja kirjoittamisesta. Monet oppijat kysyvät nyt journalleisissa minulta, miten tietty kieliopillinen rakenne muodostuu. Tästä esimerkkinä Davidin kysymys:

David:

Pia,

Minulla on kysymys suhteen monikko ja genetiivi: miten käytän niitä yhdessä? Minulla on ongelmat, kun sanon jotain monikossa sanan ”kanssa” kanssa. En tiedä, jos ”kissat kanssa” on oikein tai ”kissan kanssa” on, tai sekä ovat väärin (sana ”kissa” on monikossa lausessani). Tämä on iso ongelma minulle erityisesti minun päiväkirjassa (voit nähdä missä minä kamppailin sen kanssa minun edellisessä merkinnässä). Jos

voit auttaa minua tässä tai selittää tämän luokalle, se auttaa paljon minun kirjoittamisen ja puhen. Paljon kiitos varten sinun apu tämän kanssa.

Davidilla on aito tarve oppia käyttämään monikon genetiiviä. Tarve on synnyttänyt uteliaisuuden ja halun oppia ja ymmärtää. David on lähtenyt kysymään tietoa omin päin, ja hänen oppimismotivaationsa on suuri. Opettajan ja oppilaan välillä on mitä aidoin kommunikaatiotilanne, josta molemmat hyötyvät valtavasti.

7. Journalin kirjoittamisen haasteet ja huonot puolet

Journalin kirjoittaminen soveltuu hyvin pohjoisamerikkalaiseen ympäristöön. Ensinnäkin stereotyyppinen pohjoisamerikkalainen kertoo mielellään itsestään. Kuitenkin koko luokan edessä itsestä kertominen on useimmille oppijoille nolostuttavaa, yllättävän monelle jopa ahdistavaa. Journalin kirjoittaminen ei välttämättä sovi kaikkiin kulttuureihin. On mahdollista, että joissakin kulttuureissa esimerkiksi yliopistonopettajalta edellytetään etäisyyttä, ehdotonta auktoriteettia ja "luennoivaa" asennetta kielenopetukseen. Kaikissa kulttuureissa ei opettajan ja oppijan välille odoteta henkilökohtaisen kommunikaatioväylän syntymistä. Toiseksi Pohjois-Amerikassa on paljon sukujuuriltaan suomalaisia opiskelijoita, joiden kielitaitotasot ovat hyvin heterogeeniset. Tällaista ryhmää opettaessa mielestäni journalin kirjoitus on erinomainen opetusmetodi.

On tavallista, että esimerkiksi yliopistotasolla voi tiettyihin tutkintoihin sisältyä kielikurssi- tai kielitaitovaatimuksia, mistä johtuen kielikursseilla on motivaatiotasoiltaan kirjavia porukkaa: kaikki eivät ehkä pyrikään oppimaan kommunikointia suomeksi kovin tosissaan. Kielenopiskelun motivaatio on kovin heikoilla perusteilla, jos oppija vain tarvitsee merkinnän opinto-otteeseen suoritetusta kurssista. Jos opittavan kielen oppimiseen ei löydy motivaatiota ja jos oppijalla ei ole halua viestiä ajatuksia vieraalla kielellä, ei voi olettaa, että kehitystäkään tapahtuu. Journalin kirjoittaminen on innostuttanut vähemmän motivoituneitakin oppijoita työn pariin.

Yksi journalin kirjoittamisen suurimmista riskeistä on, että opiskelijalle syntyy illuusio siitä, että suomea voi kirjoittaa ihan miten vaan – pistää vain sanoja toisen perään – ja että kieliopilla ja rakenteilla ei ole mitään väliä. Tavallaan pelättävää on myös kielen fossiiliutuminen eli väärrien muotojen omaksuminen ja sen jälkeinen kykenemättömyys oppia enää oikeaa ilmaisutapaa. Tämä täytyy jokaisen opettajan ottaa huomioon journalinkirjoitustehtävää suunniteltaessa. Itse päädyin puhumaan ymmärrettävyyden ja korrektiuden eroista ja pyysin oppijoitani välttämään aikaisempien journalien suoraa kopiointia tai käyttöä uuden tekstin mallina. Lukukauden viimeisellä journalinpalautuskerralla oppijat saivat vaihtoehtoisesti kirjoittaa uudestaan aikaisemman journalin ja perustella tekemiään muutoksia englanniksi. Monille tämä toimi eräänlaisena "herätyksenä" siihen, kuinka paljon olin jättänyt korjaamatta alussa.

Myös opettajan kannalta journalin kirjoittamisella on muutamia huonoja puolia. Ehdottomasti suurin huono puoli on siitä koitua työmäärä ja vaiva. Korjaaminen ei niinkään ole aikaavievää, vaan ennenminkin vastausten kirjoittaminen. Opettajalle saattaa myös tarjoutua heikosti mahdollisuuksia kierrättää valmistelemiaan materiaaleja sellaisenaan tulevilla kursseilla, koska jokainen kurssi muotoutuu omanlaisekseen. Kolmas vaikea asia opettajalle voi olla antautuminen tällaiseen potentiaalisesti henkilökohtaisempaan suhteeseen oppijoiden kanssa. On täysin ymmärrettävää, etteivät kaikki sitä halua, ja siinä on varmasti omat huonot puolensa.

8. Lopuksi

Niin itsestäänselvydeltä kuin se kuulostaakin, on kiinnostavaa huomata, että kun ihminen pääsee kertomaan itsestään vieraalla kielellä jollekin, jonka kanssa hänellä on autenttinen kommunikaatiosuhde, hän on hyvin motivoitunut oppimaan. Oppijat eivät ole vain harmaata massaa, vaan he ovat yksilöitä, joilla kullakin on omat yksilölliset kiinnostuksen kohteensa ja tarpeensa. Päiväkirja toimii usein heille eräänlaisena varaventiilinä, sillä he aika usein kirjoittavat huolistaan ja vaikeuksistaan, opiskelustaan, kursseistaan ja opettajistaan, huolista kotona, raha-asioissa tai seurustelussa tms. Journalaaleista näkyy selvästi, kuinka suuri kommunikaatiotarve opiskelijoilla on. Yksityisyyden aste on korkea, monet ovat kiitollisia, että heillä on mahdollisuus kommunikoida jonkun kanssa. Suuressa yliopistossa harva löytää kuuntelevan korvan. Kirjoitus on myös tuonut toisenlaista itseluottamusta kielen käyttöön, ja niinpä kurssilaiset myös puhuvat suomen kielellä aikaisempia vuosikursseja rohkeammin. Journalaaleja kirjoittavat oppijat pyrkivät kommunikoimaan suomeksi kurssilla ja kurssin ulkopuolella. Heille on helpompi mieltää minut suomalaisena ja henkilönä, jolle puhutaan suomea.

Oppijalle journalin kirjoittamisesta on paljon hyötyä. Taitotasoltaan heterogeenisessä ryhmässä journali toimii erityisen hyvin, koska silloin opetus, materiaali ja teemat ovat yksilöllisempiä ja jokaisen oppijan taitotasoa lähellä. Journali toimii oivallisena tapana antaa erityisen hyvälle opiskelijalle keino ilmaista itseään enemmän kuin luokkatilanne sallii. Journalin kirjoittamisen tuoman haasteen turvin voin rauhas- edetä oppikirjan tai alkuperäisen opetussuunnitelman mukaan ja samalla välttyä pidemmälle edistyneiden oppijoiden tylsistymiseltä.

Oppijat omaksuvat journalin kirjoittamisen avulla myös kielenoppimiseen kuuluvaa tietoa. Kirjoittamisesta tulee mieleinen rutiini. Oppija huomaa, ettei kaikkea tarvitse ymmärtää, jotta voi kommunikoida toisen ihmisen kanssa. Oppija ymmärtää myös, ettei tekstin tarvitse olla täydellistä. Oppija oppii etsimään apua ja tietoa kurssin ulkopuolelta, ehkä myös uusia "autenttisia" kohdekielen puhujia. Oppija rohkaistuu kommunikoimaan kirjallisesti, kun huomaa, että hänen viestinsä ymmärretään.

Journalinkirjoitusmetodi on sekä oppijalle että opettajalle työlästä ja aikaavievää, ainakin aluksi. Ehdin katua koko projektia moneen kertaan, kun istuin 29 journalin

ääressä joka toinen viikko. Mutta jos minulta kysyttäisiin, olenko valmis kirjoittamaan journalia ensi vuonnakin, vastaisin: ehdottomasti! Suosittelen journalin kirjoitusta myös alkeistasolla kuitenkin erityisesti silloin, kun ryhmäkoot eivät ole suuren suuret. Projektin aikana sain muistutuksen siitä, että vaikka oppijoita usein ajattelee ryhmänä, he ovat kuitenkin kaikki aikuisia yksilöitä, joilla on eri intressit ja eri motivaatiot. Valitettavan usein nämä intressit eivät saa vastakaikua saatavilla olevista oppikirjoista. Oppijat opastivat minua tuotoksillaan suunnittelemaan paremmin heille sopivia oppitunteja. Syksyn aikana lukemistani teksteistä olen saanut kevätlukukaudelle paljon uusia teemoja ja heidän teksteistään saan suoraan tietää, mitä sietää kerrata ja mihin voitaisiin seuraavaksi siirtyä. En halunnut rajata aihepiirejä, vaan annoin oppijoille vapaat kädet valita, mistä he kirjoittavat. Seuraavalla kerralla saatan kuitenkin rajata aiheita niin, että saan koko ryhmän kirjoittamaan samantapaisesta aiheesta samaan aikaan. Tällöin minun on helpompi seurata koko ryhmän kehitystä ja ehkä vielä paremmin hyödyntää journalien tekstejä opetuksessani. Jatkossa minua kiinnostaisi tutkia tarkemmin, miten journalin kirjoittaminen edesauttaa kielellisten rakenteiden oppimista lauseen tasolla ja miten tämä kenties auttaa lukemisen oppimista ja luetun ymmärtämistä. Tämä projekti selvitti lähinnä sitä, miten journalin kirjoittaminen auttaa luomaan ja ylläpitämään vieraan kielen oppimismotivaatiota: kun kielenoppija pääsee käyttämään kieltä omaan elämäänsä liittyviin toimintoihin, kielenopiskelun merkityksellisyys ja sitä myötä motivaatio saadaan pidettyä korkealla.

Lähteet

- AALTO, EIJA & KAISA TUKIA 2007. S2-oppilas rakenteita oppimassa – miten rakenteista tulee kielen käyttötaitoa? Avaimia funktionaaliseen rakenteiden opetukseen. *Virke* 3, s. 22–25.
- AALTO, EIJA – TUKIA, KAISA – MUSTONEN, SANNA – TAALAS, PEPPI 2009. *Suomi2 – Minä ja arki: opettajan opas*. Otava, Helsinki.
- GADAMER, HANS GEORG 1986. *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. Cambridge University Press, London, s. 131–139.
- IJÄS, LYYDIA – VIKMAN, HENNA 2008. *Entiteettien sijaintia ilmaisevat rakenteet aikuisten S2-oppijoiden kirjoitelmissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- KALLIOKOSKI JYRKI 2001: Vuorovaikutuksen näkökulma ja toisen kielen käytön tutkimus. Teoksessa Mia Halonen & Sara Routarinne (toim.), *Keskustelunanalyysin näkymiä*. Kieli 13. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki, s. 105–121.

KOMPPA, JOHANNA & MARJA KOKKONEN 2010. Aikuisen ammattilaisen kirjoitustaitoa kehittämässä. Teoksessa Tani, Hanna & Leena Nissilä (toim.), *Tasolta toiselle: Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä opetuksessa*. Opetushallitus, Helsinki, s. 103–120.

LAURANTO, YRJÖ 1995a. *Elämän suolaa: Suomen kielen alkeita 1*. Korkeakoulujen kielikeskus, Jyväskylä.

LAURANTO, YRJÖ 1995b. *Elämän suolaa: Suomen kielen alkeita 2*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä.

LAURANTO, YRJÖ 1997. *Elämän suolaa: Suomen kielen alkeita 1–2. Opettajan opas*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä.

LEHTONEN, TUIJA 2010. Puhutaan vaan. Teoksessa Tani, Hanna & Leena Nissilä (toim.), *Tasolta toiselle: Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä opetuksessa*. Opetushallitus, Helsinki, s. 134–146.

SUNI, MINNA 2009. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, suomen kieli.

Elina Nurminen
Varsovan yliopisto

ÄÄNTÄMISEN HARJOITTELUA ITSENÄISESTI

1. Aluksi

Olen työskennellyt syksystä 2008 alkaen Varsovan yliopistossa, jossa oli vuotta aikaisemmin aloitettu suomen kielen pääaineopinnot. Nelivuotisten kandidaattivaiheen opintojen tavoitteena on saavuttaa Eurooppalaisen viitekehysten taitotaso C1. Opinto-ohjelmaan kuuluu suomen kielen kurssien lisäksi mm. Suomen kirjallisuuden, kulttuurin- ja maantuntemuksen sekä kääntämisen kursseja. Minun työsarkani kuuluvat käytännön kielitaidon kurssit eri muodoissa eri vuosikursseille.

Olen näiden vuosien aikana oppinut, että monien puolalaisten opiskelijoiden suomen kielen ääntämisessä toistuvat samat ongelmat. Olen miettinyt, mitä voisin asialle tehdä, mutta pitkään en osannut tarttua asiaan. Kirjoitin opiskelijoille palautetta heidän puheestaan, kun kuuntelin heidän puhe-esityksiään ja keskusteluitaan tunneilla tai nauhoitettuani niitä, mutta sen tarkemmin en osannut opastaa heitä. Puhuimme kyllä suomen kielen intonaatiosta ja harjoittelimme sitä hiukan¹, mutta sen systemaattisemmin en asiaa ajatellut – en ennen lukuvuotta 2009–2010. Tuolloin opetin fonetiikkaa, puhumista ja kuuntelemista ensimmäisen vuoden opiskelijoille ja pidin keskustelua ja kuuntelukursseja toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoille. Ajatuksissa oli, että jotain pitäisi tehdä. Mutta mitä?

2. Lähtökohtia

Aloin etsiä vastauksia opiskelemalla lisää fonetiikkaa ja suomen äänneoppia eri teoksista sekä penkomalla aarrearkkua, Eurooppalaista viitekehystä. Sieltä löysinkin kuvaukset fonologisesta kompetenssista ja ääntämisen taitotasoista: B2-tasolla opiskelija “on omaksunut selvän, luonnollisen ääntämistavan ja intonaation” ja C1-tasolla hän “osaa varioida intonaatiota ja asettaa lausepainon oikein ilmaistakseen myös hienosyisiä vivahteiden eroja” (EVK 2003: 166). Jouduin tunnustamaan itselleni, että näin ei suinkaan ollut tilanne, eikä ole vielääkään. Ensimmäisen vuoden opiskelijat

¹ Intonaation opiskelun ja/tai siitä keskustelun aloittamisessa sekä opiskelijoiden intonaatitietoisuuden herättämisessä olen käyttänyt *Mikael rokkaa!* -verkko-opiskelumateriaalin kuunteluita (Nurminen ja Toivonen, 2007) sekä Nouseva intonaatio leviää suomen kieleen -artikkelia (Tikkanen 2009) sekä siihen liittyneitä esimerkkejä.

olivat oikealla paikallaan asteikon A1–A2-tasoilla, mutta vain harva toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoista B2-tason eri vaiheissa täytti kuvauksen kriteerit.

Tuntui heti loogiselta, että ensimmäisen vuoden jälkeen ääntämistä harjoiteltaisiin keskustelu- ja kuuntelukursseilla. Valitettavasti kolmannen ja neljännen vuoden opiskelijoilla, joita opetan kuluvana lukuvuotena, on vain yksi tai kaksi tuntia viikossa, mutta paljon puhuttavaa. Ajatus ajan käyttämisestä systemaattiseen ääntämisen harjoitteluun ei houkutellut. Myös opiskelijoiden yksilölliset tarpeet vaikuttivat – jos yhdellä opiskelijalla on ongelmia vaikkapa vokaalien kanssa, ei kai kannata käyttää harjoitteluun kaikkien aikaa. Kuitenkaan pelkkä sanallinen palaute puhe-esitysten ja -testien perusteella ei tuntunut riittävän. Miten saada opiskelija tietoiseksi omasta ääntämisestään ja sen mahdollisista puutteista? Voisiko ääntämistä opiskella itsenäisesti, kunkin omien tarpeiden mukaan? Näiden kysymysten pyöriessä päässäni siellä alkoi hitaasti kehittyä myös ajatus itsenäisesti tehtävistä ääntämisharjoituksista. Kun mainitsin niistä joskus opiskelijoille, sain vastaukseksi hyväksyvää päännökyttelyä. Vihdoin, Funkkis-projektin myötä, kokosin tämän materiaalin opiskelijoiden käyttöön.

3. Ääntämisharjoitusten kehittely, käyttö ja palaute

3.1 Prosodian opettamisesta ja oppimisesta

Varsovan yliopiston suomen kielen oppiaineen opetusohjelmassa fonetiikan kurssi on osana ensimmäisen vuoden 11 opintopisteen käytännön kielitaitokokonaisuutta. Sen jälkeen ääntämistä ja prosodiaa ei juurikaan harjoitella – tai ainakin sen sisällyttäminen opetukseen jää kulloisenkin opettajan kontolle. Nyt on taas tunnustuksen paikka: olen kiinnittänyt ääntämisen opettamiseen vain hyvin vähän – jos ollenkaan – huomiota.

Tämä ei liene poikkeuksellinen tilanne. Päinvastoin ääntämisen ja prosodian opetuksen vähyys vaikuttaa olevan tavallista, ja huoli tästä on tuotu esille monissa eri kirjoituksissa (ks. esim. Aalto ym. 1997: 531–533). Myös Aho (2004: 9, 12) kirjoittaa, että prosodian opetuksesta on suomea toisena tai vieraana kielenä opiskelevilla verrattain vähän kokemusta, ja hän arvelee syiksi mm. tietojen puutteen sekä opetusmenetelmien ja -materiaalin vähyden.

Useimmissa oppimateriaaleissa ääntämistä ja puheen prosodiaa käsitellään vain opintojen alkupuolella, mutta edistyneemmille opiskelijoille suunnatuissa materiaaleissa siihen ei kiinnitetä käytännössä lainkaan huomiota. On tärkeää, että ääntäminen on osa kielenopiskelua muulloinkin kuin vain alkuvaiheessa, kuten esimerkiksi Hintikka ja Hämäläinen (1994: 145) kirjoittavat. Tähän selvin peruste lienee se, että kielenoppiminen on prosessi, jossa asioita harvoin opitaan vain yhdeltä istumalta vaan ajan mittaan harjoitellen, kerraten, elaboroiden. Tämän puolesta puhuu vaikkapa Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoasteikot esimerkiksi juuri ääntämisestä: A-, B- ja C-

tasojen oppijat ovat taidoiltaan hyvin erilaisia. Tärkeää on myös huomata, että ääntämisharjoituksia täytyisi pitää säännöllisesti osana opetusta siksikin, että kielitaidon edistyessä opintojen alkuvaiheessa opituista ääntämISRutiineista on vaikea päästä irti ilman harjoittelua (Straszer 2004: 167). Tähän tarkoitukseen esimerkiksi Latomaan ja Hämäläisen (2003) oppikirja monipuolisine tehtävineen sopii mainiosti. Erityisen kiinnostavia näkökulmia prosodian opetuksesta nostaa Lauranto (2004: 49, 64–65, 83), joka osoittaa, että alkeisopetuksen minimipariharjoitusten yhteydessä ja niiden jälkeen oppijan olisi hyvä harjoitella rytmijaksoja, intonaatioryhmiä ja -kuvia, jotka ovat puhetilanteen kannalta merkityksellisiä.

Ääntämisen opetus on helppo ohittaa ajattelemalla, että mahdolliset ongelmat suomen kielen ääntämisessä eivät vaikuta ratkaisevasti ymmärtämiseen. Valitettava totuus kuitenkin lienee edelleenkin se, että monessa tilanteessa suomenoppijalta vaaditaan lähes virheetöntä suomen kieltä (Aho 2004: 11). Silfverberg (1982: 68) on kirjoittanut, että “puolalaisella intonaatiolla puhuttu suomen kieli kuulostaa hullunkuriselta eikä ole aina edes ymmärrettävää”. Tämäntyypisiä kommentteja voisin helposti kuvitella kuulevani Suomessa. Ymmärrän, mihin puheen hullunkurisuus voi liittyä, mutta suuri enemmistö kohtaamistani puolalaisista suomen puhujista on puhunut aivan ymmärrettävästi. Muokkaisinkin mielelläni suomalaisten asenteita suomenoppijoiden puhetta kohtaan: liian usein heidän kanssaan keskusteleva suomalainen vaihtaa kielen englantiin. Aina ei ole mahdollista oppia puhumaan ilman aksenttia, eikä kaikilla liene siihen haluakaan, sillä vierasperäinen korostus saattaa olla identiteettikysymyksenä. Tässä vaiheessa keskityn kuitenkin opiskelijoihini. Kun he puhuvat hyvää suomea – joka määriteltäköön tässä yhteydessä virheistä ja hullunkurisuuksista huolimatta ymmärrettäväksi suomeksi – ehkä suomalaisetkin vakuuttuvat ja muuttavat asenteitaan.

3.2 Taustaa ääntämisharjoitusten synnylle

Keskustelu- ja kuuntelutaitoja opettaessani olen ottanut tavaksi äänittää opiskelijoiden puhetta, analysoida sitä ja antaa palautetta sekä pyytää opiskelijoita kuuntelemaan omaa puhettaan. Omilta koulu- ja opiskeluajoiltani minulla on hyviä kokemuksia kielistudiotyöskentelystä, ja kun työskentelin tuntiopettajana Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa, kielistudiossa opiskeltiin noin kerran viikossa. Näin opiskelijat paitsi pääsivät harjoittamaan puheenymmärtämistaitojaan myös tottuivat oman puheen äänittämiseen, kuuntelemiseen ja korjaamiseen. Varsovan yliopistossa kielistudiota ei ole käytettävissä, joten olen rakentanut itselleni kannettavan studioarsenaalin: sanelukone sekä tietokone äänitysohjelmineen ja sankakuulokkeet, joissa on mikrofoni. Nauhoitukseen ja äänitiedostojen editointiin käytän Audacity-ohjelmaa, joka on helppokäyttöinen internetistä ladattava ilmaisohjelma.

Kun otin sanelukoneen ensimmäisen kerran mukaan oppitunneille ja kerroin nauhoittavani opiskelijoiden puhetta, opiskelijat tuijottivat sitä kauhuissaan ja minulta kysyttiin “miksi teet tämän meille”. Alkujärkytyksestä toivuttuaan opiskelijat ovat

kuitenkin nopeasti huomanneet, että tällaisessa harjoittelussa on puolensa ja ettei se ole vain opettajan keino kiusata heitä. Nyt kun he ovat jo tottuneet omaan ääneensä, tällaisten harjoitusten lisääminen ja ääntämisen itsenäinen harjoittelu alkoivat vaikuttaa hyvältä ajatukselta. Päätin siis koostaa heille ääntämisharjoitusmateriaalin, jonka tehtäviä ja käyttöä esittelen tässä hiukan tarkemmin.

3.3 Ääntämisharjoitukset opiskelijoille

Harjoiteltavat asiat tähän materiaaliin valikoituivat sen mukaan, missä olen huomannut opiskelijoilla olevan systemaattisia ongelmia. Pelkästään omaan intuitioon tässä ei tarvinnut turvautua, vaan apuna käytin myös Silfverbergin (1982) artikkelia puolalaisien suomen kielen opiskelijoiden ääntämisvaikeuksista. Näin päädyin kokoamaan ääntämisharjoituksia prosodisista piirteistä (kesto, painotus ja intonaatio), vokaaleista (ä, e ja y) sekä konsonanteista (velaarinasaa eli ns. äng-äänne ja h).

Aho (2004: 39) on tuonut esille, että ihmisellä on taipumus verrata vierasta kieltä omaan äidinkieleensä ja kuunnellessa tunnistaa sieltä lähellä olevia piirteitä. Prosodiasta voidaan myös tunnistaa erilaiset piirteet, mutta yksityiskohtia ei todennäköisesti osata paikallistaa eikä analysoida, mikä tekee opiskelusta ja harjoittelusta haastavaa. Tämä mielessä lisäsin materiaaliin lyhyitä tieto-osuuksia, joissa muistutetaan joidenkin äänteiden eroista suomen ja puolan kielissä. Kokoamani ääntämisharjoitukset on suunnattu edistyneemmille opiskelijoille, jotka ovat jo opiskelleet deskriptiivistä kielioppia ja tuntevat esimerkiksi ääntöelimet ja eri äänteiden ääntöpaikat. Siksi tuntui luontevalta selittää ja verrata suomea ja puolaa esimerkeissä 1, 2 ja 3 näkyvillä tavoilla.

Esimerkki 1.

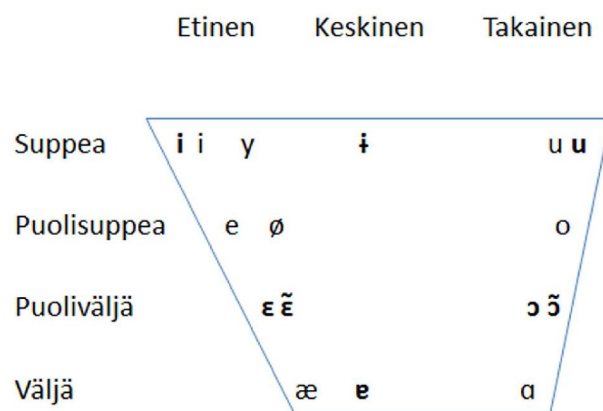
INTONAATIO

Puolassa nousuintonaatio on merkki siitä, että puheenvuoroa jatketaan tai että odotetaan vastausta, eli sitä esiintyy kysymyslauseissa, kehotuksissa sekä kertovissa puhejaksoissa. Suomessa kaikissa näissä tapauksissa intonaatio on laskeva.

Esimerkki 2.

VOKAALIT

Suomen ja puolan kielen vokaaleissa on isoja eroja: puolassa ei ole pyöreitä etuvokaaleja y ja ö. Näiden lisäksi haasteita tarjoavat ä sekä vokaalit, joita merkitään samalla grafeemilla (a, e, myös y) mutta jotka ääntyvät hiukan eri tavalla. Kuvassa on suomen ja puolan kielen vokaalit (merkitty vahvistettuina). Suppea–väljä ja etinen–takainen -määritelmät kertovat, miten kieli sijoittuu suussa; esimerkiksi suppeaa ja etistä vokaalia lausuttaessa kieli on ylhäällä ja edessä. Näiden lisäksi ääntämiseen vaikuttaa vielä huulten asento – onko se pyöreä vai lavea.



Esimerkki 3. KONSONANTIT

Suomen kielen konsonanteille (lukuun ottamatta glottaaliklusiiilla, esimerkiksi [syö? ?omena]) löytyy vastine puolan kielestä; jos ei aivan samanlainen niin ainakin melkein samanlainen.

Koska opiskelijan on tarkoitus opiskella itsenäisesti, oli tärkeää sisällyttää materiaaliin myös ääntämiskäytännöitä, jos ja kun joissain asioissa opiskelijalla menee sormi suuhun (esimerkki 4 ja 5). Samantyyppisiä ohjeita olen antanut myös fonetiikan kontaktiopetuksessa, ja ne ovat tuntuneet toimivan – luultavasti siksi, että opiskelijaa ne huvittavat ja siten auttavat rentoutumaan.

Esimerkki 4.

Kannattaa kokeilla: kun toistat sanat, nouse varpaillesi ensimmäisen tavun kohdalla ja laskeudu sitten alas. Näin voit saada liikkeestä apua oikealle painotukselle.

Esimerkki 5.

Kannattaa kokeilla: hymyile oikein leveästi, kun lausut ä:n, ja jos olet yksin kotona, voit myös työntää kielen ulos suusta.

Ääntämismateriaali hyödyntää Latomaan ja Hämäläisen (2003) teoksen tehtäviä uudelleen luettuina tai edelleen muokattuina. Halusin, että kunkin sanan tai lauseen jälkeen on riittävän pitkä tauko, jonka aikana opiskelija ehtii toistaa sen. Yksi intonaatiotehtävä on saanut ideansa Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen suomi toisena kielenä -opettajilta. Näiden lisäksi yksi tehtävä (esimerkki 6) on *Mikael rokkaa!* -materiaalista (Nurminen ja Toivonen 2007), ja muutama lisätehtävä on kehitetty tätä

materiaalia varten (esimerkki 7). Näissä tehtävissä ei ole taukoja, mutta opiskelijat voivat harjoitella ääntämistä ja prosodiaa mallin mukaan. Erityistä huomiota näissä tehtävissä voi kiinnittää intonaatioon sekä siihen, miten äänensävy vaikuttaa puheeseen.

Esimerkki 6.

18. Kuuntele dialogi ja lue molempien henkilöiden repliikit.

A: Hei mentäiskö maanantaina yhdessä lounaalle?

B: No tota mulle ei kyllä käy.

A: Ai jaa. Mikset sä voi tulla?

B: No ku mulla on sillan fysiikan luento.

A: No mut hei, entäs sit tiistai?

B: No joo, se on parempi.

A: No niin, sovitaan sit tiistai.

B: Ai niin joo, mulla onkin sillan kampaaja.

A: Just joo, onpa sulla kalenteri täynnä.

B: Joo joo, mä tiän kyllä, mut ei sille nyt voi mitään.

Esimerkki 7.

19. Kuuntele puhelinvastaajaviesti. Imitoi sitten mallia ja kiinnitä huomiota äänensävyyn ja intonaatioon.

No moi Liisa, Maija täällä! Kuule, mulla on tosi hyviä uutisia: mä voitin yhdestä arvonnasta kolme lippua Värttinän konserttiin! Mä pyysin jo Mattia, mutta tuu säkin meidän kanssa sinne! Ois ihanaa mennä yhdessä! Soita mulle heti kun voit, niin jutellaan lisää! Moi moi!

Kun kaikki oli koottu valmiiksi materiaalipaketiksi, tuli aika päästää opiskelijat töihin. Esittelin heille tehtävät, jotka toimitin heille sähköpostitse pdf-tiedostona, ja selitin, mitä haluan heidän tekevän. Koska ääntämisharjoitukset on suunniteltu tehtäväksi itsenäisesti, täytyi opiskelijoillekin saada omat pienet kielistudiot. Talletin ääntämismateriaalit mp3-tiedostoina, jotka opiskelijat kopioivat omille tietokoneilleen ja joita he voivat kuunnella haluamallaan ohjelmalla: Windows Media Player, Winamp, RealPlayer tms. Lisäksi ohjeistin opiskelijoita joko lataamaan Audacity-ohjelman omalle koneelleen tai tarkistamaan, onko heillä valmiina jokin äänitysohjelma. Näiden ohjelmien avulla he voivat samaan aikaan kuunnella mallia ja äänittää omaa puhettaan, sitten kuunnella sitä, verrata malliin ja tarvittaessa äänittää uudestaan. Jos jollakulla ei ole käytössä omaa konetta, voi tehtäviä tehdä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa, jolloin toinen opiskelija voi myös kuunnella ja antaa palautetta. Ohjeiden ja

materiaalien lisäksi annoin heille palautetta heidän ääntämisestään, koska olin juuri nauhoittanut heidän puhetestejään ja -esityksiään. Sitten vain jäin odottamaan, kuinka heidän ääntämisensä kehittyi.

3.4 Opiskelijapalautetta ääntämisharjoituksista

Toivoin, että ennen tämän artikkelin kirjoittamista olisin voinut äänittää uudestaan opiskelijoiden puhetta ja kuunnella, onko kehitystä tapahtunut, mutta lomajaksot katkaisivat projektia hiukan. Eikä tietenkään ole hedelmällistä ajatella, että tulokset kuuluisivatkaan heti. Päätin kuitenkin teettää pienen kyselyn ja kerätä siten tietoa heidän kokemuksistaan sekä ideoita materiaalin kehittämiseksi. Kysely osoittautuikin erittäin tärkeäksi, sillä tulokset kertovat omaa, rehellistä kieltään. 40 vastanneesta puolet oli käyttänyt materiaalia joko vähän (17 vastaajaa) tai paljon (3 vastaajaa), mutta puolet – 20 opiskelijaa – ei ollut vielä käyttänyt materiaalia ollenkaan! Opettajan lohdutukseksi heistä 5 lupasi katsoa sitä tulevan loman aikana ja 1 pyysi anteeksi. Itseopiskelu ei siis ainakaan tällaisenaan ole paras mahdollinen toimintamalli. En kuitenkaan haluaisi luopua siitä kokonaan, sillä mielestäni monien itseopiskelutaidoissa on kehittämisen varaa, ja vaikka tässä kohdassa vähän menikin metsään, oli kuitenkin parempi kokeilla kuin olla kokeilematta.

Sain materiaalia käyttäneiltä hyviä kommentteja. Kokonaiset lauseet koettiin paremmiksi kuin pelkkien sanojen toistaminen. Tämä onkin, kuten Lauranto (2004: 81) on kirjoittanut, puheen oppimisen kannalta olennaisempaa: vuorovaikutuksessa yksittäiset sanat ovat merkityksellisiä vain osana syntaksia, lauseita, lausekkeita ja niiden välisiä suhteita. Lauranto (2004: 65) esittää myös, että ääntämisen harjoittelussa olisi hyvä ottaa mukaan myös todellisessa puheessa esiintyviä rytmijaksoja ja intonaatioryhmiä. Olisi toisin sanoen hyvä lisätä materiaaliin enemmän – tai ehkä oikeastaan korvata sanojen toistamistehtävät kokonaan – aidoissa puhetilanteissa käytettäviä lausekkeita ja lauseita.

Materiaalia toivottiin olevan enemmän ja sitä ehdotettiin käsiteltäväksi myös oppitunneilla. Ehkä sen sisällyttäminen oppitunteihin silloin tällöin vaikuttaisikin positiivisesti itseopiskelun aktiivisuusjakaumaan. Kielileikkejä sekä tietoa ö:stä pyydettiin lisää. Miespuoliset opiskelijat toivoivat myös miehempää mallia ääntämiseen. Yksi heistä kirjoitti *“mä huomasin, et mä kuulostin Elinalta kun tekin harjoitukset”*, joten tämä ehdotus on varsin perusteltu. Puolan ja suomen vertailun todettiin olevan opettavaista. Kaikkiaan kommentit kertoivat materiaalin olevan hyödyllinen ja mielenkiintoinen, selvä ja hauskakin. Kokonaisuus on siis suhteellisen toimiva ja pienillä muutoksilla vieläkin toimivampi – varsinkin jahka saan kaikki tekemään sen.

4. Lopuksi

Ääntämisharjoitusten idea alkoi kehittyä, kun alkoi käydä selväksi, että puolalaisilla suomen opiskelijoilla on joitain toistuvia ongelmakohtia suomen kielen ääntämisessä. Oma opetusurani ei ole vielä kovin pitkä, joten en ensin oikein tiennyt, miten suunnitteen B2-tasoisten opiskelijoiden ääntämistä pitäisi lähteä kehittämään. Nelivuotisten kandidaattiopintojen tavoitetason C1 saavuttaminen myös ääntämisen osalta lisäsi tarvetta kehittää ideoita, vaikka samaan aikaan tuo taso tuntui olevan tuskallisen kaukana. Jatkossa onkin ehkä syytä pohtia, ovatko intonaation variointi sekä hienosyisten merkitysvivahteiden erojen ilmaiseminen lausepainon avulla juuri niitä taitoja, joita oppijoilta edellytetään tällä tasolla.

Laite- ja aikaresurssien puutteen vuoksi itseopiskelumateriaalin tekeminen alkoi tuntua parhaalta toteutustavalta. Se ei kuitenkaan pidemmän päälle ole paras mahdollinen vaihtoehto; olennaisempaa olisi tehdä ääntämisharjoituksia säännöllisesti koko opintojen ajan. Näiden materiaalien avulla opiskelija kuitenkin pystyy suhteellisen hyvin harjoittelemaan juuri niitä asioita, jotka hänellä vaativat korjaamista. Täysin itsenäisesti materiaalia käyttäneen vain harva opiskelija, sillä omasta puheesta voi olla vaikea huomata kohdekielestä poikkeavat piirteet. Lisäksi opiskelijalla täytyy olla kykyä ja motivaatiota itseopiskeluun. Opettajan rooli on siis tärkeä: on hyvä ohjata opiskelijaa harjoittelemaan juuri oikeita asioita antamalla hänelle palautetta ääntämisestä sekä tietysti ylipäätään kannustaa tekemään harjoituksia.

Projekti on ollut opettavainen ja herättänyt paljon ajatuksia ja ideoita ääntämisen ja prosodian opettamisesta. Olen kaikkiaan aika tyytyväinen, vaikka sekä materiaalissa että omassa opetuksessa riittääkin kehitettävää. Vaikka eräs opiskelija ehdotti, että kesälomaksi voisin tehdä lisää ääntämisharjoituksia, luulen, että ihan jatkuvasti en uusia paketteja heille kokoa. Mutta heidän kommenttiansa – ja oman oppimisprosessini – avulla voisin rakentaa uuden version, jota sitten käyttäisin opetuksessa säännöllisesti. Sain tästä projektista eväitä myös alkeisopiskelijoiden fonetiikan opettamiseen. Kaikkea teoretietoa ei siinä vaiheessa vielä tarvitse opiskelijoille esitellä, mutta nyt minulla on selkeämpi ajatus siitä, mitä ja missä järjestyksessä ääntämisestä ja prosodiasta on syytä opettaa.

Lähteet

AALTO, EIJA – LATOMAA, SIRKKU – SUNI, MINNA 1997. Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua. *Virittäjä* 101, s. 530–562.

AHO, EIJA 2004. Prosodian asema toisen ja vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa Boglárka Straszer & Anneli Brown (toim.), *Kakkoskieli 5. Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki, s. 9–46.

AUDACITY. <http://audacity.sourceforge.net/>

EVK = Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003. WSOY, Helsinki.

HINTIKKA, ANNA-MAIJA & EILA HÄMÄLÄINEN 1994. Suomea ulkomaalaisen suuhun. Teoksessa Minna Suni & Eija Aalto (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, s. 137–161.

LATOMAA, SIRKKU & EILA HÄMÄLÄINEN 2003. *Mitä kuuluu? Suomen kielen kuuntelu- ja ääntämisharjoituksia*. FinnLectura, Helsinki.

LAURANTO, YRJÖ 2004. Puheen jaksotus, intonaatio ja välikielen pragmatiikan jäljitely puhe. Teoksessa Boglárka Straszer & Anneli Brown (toim.), *Kakkoskieli 5. Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki, s. 47–116.

NURMINEN, ELINA & HEIDI TOIVONEN 2007. *Mikael rokkaa!* -verkko-opetusmateriaali – lähtökohtien, tavoitteiden ja toteutuksen esittelyä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-200805151466>

SILFVERBERG, LEENA 1982. Puolalaisten suomen kielen opiskelijoiden ääntämisvaikeuksista. *Virittäjä* 86, s. 64–69.

STRASZER, BOGLÁRKA 2004. Suomen kielen prosodisten piirteiden oppiminen yliopiston tietokoneavusteisella alkeiskurssilla. Teoksessa Boglárka Straszer & Anneli Brown (toim.), *Kakkoskieli 5. Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki, s. 145–182.

TIKKANEN, JOHANNA 2009. Nouseva intonaatio leviää suomen kieleen. –
<http://www.hs.fi/omaelama/artikkeli/Nouseva+intonaatio+levi%C3%A4%C3%A4+suomen+kieleen/1135250240805> (14.4.2010.)

Anne Kulta
Varsovan yliopisto

KIRJOITTAMINEN SUOMEN KIELEN HARJOITUSSALINA — SUOMEN OPISKELIJOIDEN TEKSTIEN KÄSITTELYSTÄ

1. Taustaa

Opetan Varsovan yliopistossa suomen kielen pääaineessa tekstianalyysin kursseja kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijoille. Kolmannella vuosikurssilla suomen kielen tavoitetaso on Eurooppalaisen viitekehyksen vahva B2-taso ja neljännellä vuosikurssilla C1-taso. Tekstianalyysin kurssia on kolmannella vuosikurssilla kaksi oppituntia viikossa ja neljännellä vuosikurssilla neljä oppituntia viikossa molemmilla ryhmillä kaksoistunteina. Kurssien aikana opiskelijat tutustuvat erilaisiin tekstilajeihin lukemalla ja kirjoittamalla.

Tekstianalyysin kurssin tavoitteita ovat tekstilajien ominaispiirteiden opiskelu ja tekstien analyysi. Mielestäni kurssin tärkein sisältö on luonnollisesti suomen kielellä kirjoittamisen ja lukemisen harjoittelu. Varsinkin kirjoittaminen vaatii paljon aikaa opiskelijoilta ja tekstien korjaaminen opettajalta. Funkkis-projektissa tavoitteeni olikin tarkastella sitä, millaisesta palautteesta opiskelijat saisivat eniten apua kirjoittamiseen ja miten opiskelijan kehitystä voisi seurata.

2. Projektin esittely ja eteneminen

Funkkis-projektissa halusin kehittää tekstien tarkastamistani opiskelijoiden hyödyksi. Halusin kokeilla, onko opiskelijoille hyötyä virheiden luokittelusta tai tilastoinnista. Samalla arvioidin omaa työmäärääni suhteessa siihen, miten tarkistukseni auttavat opiskelijoita oppimaan mahdollisimman paljon omista virheistään. Jatkan projektiani vielä kevätlukukauden, sillä en ehtinyt kirjoituttaa opiskelijoilla kaikkia haluamiani tekstejä ja haastatella heitä tästä aiheesta.

Päätin kokeilla värikoodien käyttämistä molempien tasoryhmien tekstien korjaamisessa virheiden luokitteluksi. Toivoin, että värit auttaisivat opiskelijoita näkemään sen, että virheet ovat erilaisia ja jotkut virheet vaativat eniten huomiota, esimerkiksi säännön lisäharjoittelua. Merkitsin eri väreillä 1) idiomaattiset ja sanavalintoihin liittyvät virheet, 2) sanajärjestykseen liittyvät virheet, 3) muut kieliopilliset virheet ja 4) lipsahdukset.

Idiomaattisiin virheisiin ja sanavalintoihin liittyvä virheluokka (1) sisältää esimerkiksi sanat, jotka ovat väärässä yhteydessä tai eri tyyliä kuin muu teksti. Opiskelija

löytää sanakirjasta helposti irrallisia sanoja ilman käyttöyhteyttä. Jos sanan käyttöä ei varmista muista lähteistä, sana saattaa joutua väärään asiayhteyteen, kuten lauseessa **Runoissa ilmestyy usein luontokappaleita. vs. Runoissa esiintyy usein luontokappaleita.* Tyylivirheitä ovat esimerkiksi puhekieliset sanat tai persoonapronominit asiatekstin keskellä. Merkitsen poikkeavasti käytetyt sanat siis omaksi ryhmäkseen ja selitän kommenttilaatikossa, mistä virheessä on kyse. Usein opiskelijat haluavat laajentaa sanavarastoaan, ja tämän virheluokan avulla he voivat oppia uuden sanan sekä sen oikean käyttötavan saaden tavallaan palkinnon siitä, että yrittivät käyttää uutta sanaa. Kommentissani voin myös kannustaa suomi–suomi-sanakirjojen käyttöön tai lisätä linkin esimerkkiin, josta opiskelija voi itse tarkistaa sanan käyttötavan.

Suomen kielen sanajärjestys ja syntaksi liittyvät kiinteästi kielioppiin, mutta käsitteiden sanajärjestystä omana virheluokkanaan. Joidenkin opiskelijoiden teksteissä näkyy vahvasti oman äidinkielen tai toisen vieraan kielen, esimerkiksi englannin, sanajärjestys, vaikka tekstissä olisi muita kielioppivirheitä vain vähän. Tekstin kokonaisuuden kannalta sanajärjestykseen liittyy myös temaattinen progressio, joten lauseiden sanajärjestys vaikuttaa myös tekstin luettavuuteen ja sidosteisuuteen. Muut kieliopilliset virheet koskevat esimerkiksi verbimuotoja, verbien rektioita sekä objektin ja predikaativin sijamuotoja.

Lipsahduksiksi (luokka 4) lasken pienet kirjoitusvirheet, jotka eivät osoita kielioppivirhettä, vaan hätäisyyttä, esimerkiksi **luapsi vs. lupasi, *näikvät vs. näkivät* sekä puuttuvat ä:n ja ö:n pisteet. Sen sijaan yhden äänteen poikkeamat, jotka merkitsevät astevaihtelua tai sijamuotoa, olen luokitellut muiksi kieliopillisiksi virheiksi. Näin ollen esimerkiksi tapaukset **mielipiten, *arvokaana* sekä *he näkivät *talo* luokittelevat muiden kielioppivirheiden ryhmään, vaikka en voi olla varma, ettei opiskelija ole näissäkin tapauksissa ollut kirjoittaessaan vain huolimaton sen sijaan, ettei hallitsisi astevaihtelua tai osaisi käyttää oikeaa sijamuotoa.

Syyslukukauden aikana tekstianalyysin kursseilla kirjoitettiin sekä arvioitavia että muita harjoitustekstejä. Kolmannen vuosikurssin opiskelijat kirjoittivat kolme arvioitavaa tekstiä, ja neljännen vuosikurssin opiskelijat kirjoittivat neljä arvioitavaa tekstiä. Tarkistin arvioitavat tekstit värikoodeja ja OpenOffice-ohjelman kommenttilaatikoita käyttäen. Kommentoin myös tekstin jäsentelyä ja tyyliä. Lisäksi laskin neljännen vuosikurssin opiskelijoiden yhdestä tekstistä eri virheluokkien prosentuaalisen määrän suhteessa tekstien sanamääriin. Muut kuin arvioitavat harjoitustekstit opiskelijat kirjoittivat yleensä tunnilla tai kotona paperille, jolloin korjasin ne ja kirjoitin niihin kommentit käsin.

Kaikkien ryhmien viimeisen tekstin tarkistuksessa aloin keskittyä palautteessa horjuviin muotoihin. Tekstien arvosanaan vaikuttavat kaikki virheet, joten jatkoin kuitenkin kaikkien virheiden merkitsemistä ja kommentointia. Lisäksi kirjoitin opiskelijan tekstin perään erillisen viestin, jossa kehotin häntä kertaamaan tiettyjä kielioppiasioita, esimerkiksi objektin sijamuotoja. Kirjoitin viestiin myös pikakertauksen säännöistä. Viimeisen tekstin jälkeen opiskelijoiden piti merkitä muistiin oman tekstinsä viestissä mainittu kielioppiasia ja harjoitella sitä kunkin ryhmän tekstianalyysikurssin tunnilla.

3. Päätelmät

Ne opiskelijat, jotka lähettävät minulle tekstinsä korjattuina, ovat kehittyneet joissakin kielioppiasioissa ja joillakin kirjoittamisen osa-alueilla, kuten transitiivisten ja intransitiivisten verbien käytössä tai tekstin jäsentelyssä. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan korjaa tekstejään, ja usein sellaiset opiskelijat ovat niitä, jotka tarvitsisivat eniten harjoitusta. Sellaisten opiskelijoiden kohdalla opettajan tekemä tekstin tarkistustyö on turhaa.

Suurimmat ongelmat projektin aikana liittyvät ajankäyttöön. Kahdensadan sanan pituisen tekstin korjaa alle puolessa tunnissa, jos virheitä kommentoi tarkasti. Ylimmän vuosikurssin opiskelijat kirjoittavat kuitenkin jo viidensadankin sanan pituisia tekstejä, joten aikaa kuluu pelkkään lukemiseenkin. Virheprosentit tarjoavat tietoa opiskelijalle siitä, mitä vielä pitäisi harjoitella. Niinpä opiskelijat voisi velvoittaa itse laskemaan virheprosenttinsa. Silloin jokaisella opiskelijalla olisi työkalu oman kehityksen seuraamiseen.

Pisimpiä tekstejä ei ole välttämätöntä tarkistaa kuin vaadittuun sanamäärään asti, mutta luen ne joka tapauksessa kokonaan läpi. Voisin siis sanoa jo tässä vaiheessa, että virheluokkien prosenttien laskeminen ei tuota niin suurta hyötyä opiskelijoille tai minulle kuin laskemiseen käyttämäni aika edellyttäisi.

Ajanpuute vaivaa myös opiskelijoita. Heillä on luentoja ja kursseja viikon jokaisena päivänä, pisimpinä päivinä kahdeksasta neljään, enkä ole suinkaan ainoa opettaja, joka antaa kotitehtäväksi kirjoitustehtäviä. Lisäksi osa opiskelijoista suorittaa toista tutkintoa jossakin toisessa pääaineessa tai käy opiskelun rinnalla töissä. Olen vähentänyt arvioitavien kirjoitustehtävien määrää edellisvuodesta ja alkanut teettää enemmän harjoituskirjoitelmia, joita en arvioi vaan ainoastaan korjaan.

En aio jatkaa alkavalla lukukaudella virheluokkien prosenttien laskemista, vaan annan opiskelijoiden itse laskea prosentit, jos he haluavat analysoida virheitään. Sen sijaan aion jatkaa värikoodien käyttämistä. Huomasin, että virheiden luokittelu ja virheluokkien prosentuaalinen erittely antavat kyllä tietoa tekstin virheistä ja niiden luonteesta mutta eivät tekstistä kokonaisuutena. Niinpä opettaja voi käyttää niitä apuvälineinä suunnitellessaan kielioppiasioiden kertausta tunneillaan ja antaa opiskelijalle täsmällisiä ohjeita siitä, mitä hänen olisi vielä harjoitettava. Arvioinnissa virheiden luokittelu ei kuitenkaan yksistään auta. Opiskelijan kehityksen seuraamisessakin se on melko yksipuolinen tapa, sillä jotkut ovat kehittyneet kirjoittajina sisällön tai tekstin jäsentelyn suhteen eivätkä pelkästään kieliopillisesti.

Kommenttilaatikoiden käyttö on hyödyllistä haastavimpien kielioppirakenteiden tai kielen idiomaattisen käytön ongelmissa, mutta tavallisimmissa tapauksissa, kuten predikatiivin ja objektin sijoissa, opiskelijat voisivat jo neljännellä vuosikurssilla itse etsiä oikeat ratkaisut merkitsemiini kohtiin. Kollegani Elina Nurmisen ehdotuksesta aion myös alkaa lähettää tekstejä tarkistamatta takaisin, jos kirjoittaja ei selvästikään ole itse lukenut tekstiään kirjoittamisen jälkeen läpi. Jokaisen pitää siis karsia edes osa virheistään itse ja oikolukea teksti ennen minulle lähettämistä.

Kaiken kaikkiaan huomioni voisi tiivistää seuraavaksi ohjelistaksi:

1. Jos korjaat säännöllisesti opiskelijoiden tekstejä, vaadi kaikkia korjaamaan ainakin minimimäärä tekstejä ja palauttamaan ne sinulle korjattuna.

Opettaja voi vaatia opiskelijoita korjaamaan lukukauden aikana esimerkiksi kaksi neljästä arvioitavasta tekstistä opettajan merkintöjen mukaisesti, jotta teksti hyväksytään suoritetuksi. Siten jokainen opiskelija joutuu lukemaan ainakin muutaman tekstin uudelleen ja käymään virheensä läpi. Jotkut opiskelijat myös huomaavat pakollisen korjaamisen yhteydessä, että omien tekstien korjaaminen ei olekaan ahdistavaa tai hävettävää vaan opettavaista, joten he alkavat palauttaa jatkossa kaikki tekstinsä korjattuina ilman pakkoakin.

2. Voit merkitä kaikki tasoon sopivat ongelmakohdat tekstissä, mutta keskity aina kertaamaan yksi tai kaksi asiaa tekstien pohjalta. Keskity horjuviin muotoihin tai toistuviin ongelma-kohtiin tekstissä. Kertaukseen voi antaa vinkkejä tekstin tarkastamisen yhteydessä, tai niitä voidaan kerrata yhdessä tunnilla.

3. Panosta arvioitavien tekstien valmisteluun ja tarkistustyöhön enemmän kuin arvioitavien kirjoitustehtävien suureen lukumäärään.

Jotkut opiskelijani kokevat arvioitavien tekstien kirjoittamisen hyvin stressaavaksi, vaikka he muuten pitäisivät kirjoittamisesta. Siksi kirjoittamisen harjoittelun kannalta on tärkeää, että arvioitavien tekstien lisäksi annetaan muitakin, esimerkiksi tulevaan arvioitavaan tehtävään valmistavia kirjoitustehtäviä. Opettaja ja myös ryhmän opiskelijat voivat antaa niistä palautetta, ja niitä voidaan kirjoittaa uudestaan ja muokata ilman, että opiskelijan tarvitsee olla huolissaan arvosanastaan. Toisaalta joillakin opiskelijoilla on välinpitämätön asenne muita kuin arvioitavia tehtäviä kohtaan, joten opettajan on syytä selittää selkeästi jokaisen kirjoitustehtävän tavoite.

4. Käy opiskelijoiden kanssa palautekeskusteluja omasta kirjoittamisesta ja sen kehittämisestä. Apuvälineitä opiskelijan kehityksen seuraamiseen voi saada virheluokittelusta tai opiskelijan omista tuntemuksista. Useita ryhmiä opettaessa ei ehdi järjestää henkilökohtaista keskustelua jokaisesta tekstistä jokaisen opiskelijan kanssa, mutta kannattaa varata aikaa ainakin yhden tekstin suulliseen läpikäymiseen jokaisen opiskelijan kanssa kerran lukukaudessa. Myös oman kirjoittajaprofiilin testaaminen valmiilla testeillä voi auttaa opiskelijaa asettamaan itselleen päämääriä kirjoittamisen kehittämisen suhteen.

Paula Jääsalmi-Krüger & Heidi Viherjuuri
Hampurin yliopisto

VÄLIKOKKEET VAI LOPPUTENTTI —

OPETTAJIEN JA OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA PILOTTIPROJEKTISTA

1. Johdanto

Hampurin yliopiston uralistiikan laitos edustaa pienehköä mutta aktiivista oppiainetta kampuksen kupeessa. Suomen kielen ja kulttuurin opetuksesta vastaa pääsääntöisesti lehtori Paula Jääsalmi-Krüger, mutta talvilukukaudella 2010–2011 suomen kielen lehtoraatissa työskenteli myös CALM¹-harjoittelija, filosofian maisteri Heidi Viherjuuri Suomesta.

Uudet suomen kielen opiskelijat aloittavat opintonsa talvilukukaudella, ja heidän määränsä vaihtelee vuosittain 15 ja 28 välillä. Laitoksen kokonaisopiskelijamäärä on noin 100. Talvilukukaudella 2010–2011 uusia pääaineopiskelijoita oli poikkeuksellisen vähän eli vain 4. 1 lopetti opintonsa kesken lukukauden, ja 3 siirtyi suomi III:lle, koska heillä oli jo entuudestaan suomen kielen taitoa. Loppujen lopuksi suomi I -kurssin suoritti 15 opiskelijaa, joista 1 opiskeli suomea sivuaineena ja 14 joko valinnaisaineena tai vapaaehtoisena kielitaitokurssina. Suomi III:lla opiskeli 23 opiskelijaa, joista pääaineopiskelijoita oli 15 ja sivu- tai valinnaisaineopiskelijoita 8. Kaiken kaikkiaan näissä ryhmissä oli siis 38 opiskelijaa, jotka toimivat syysprojektimme informantteina.

Tarkoituksenamme on perinteisen kurssin lopussa pidettävän tentin tilalla kokeilla kurssin aikana suoritettavia pieniä välikokeita. Aiomme rytmittää kurssilla käsitellyt asiat pieniksi välietapeiksi, vaihtoehtona laajalle koko kurssin kattavalle lopputentille. Tutkimusvaatimusten mukaan lopputentti on kuitenkin pidettävä, mutta välikokeiden takia se voi olla suppeampi. Kurssin suorittaminen edellyttää osallistumista lopputenttiin, vaikka esimerkiksi valinnaisaineopiskelijat ja kielitaitokurssilaiset eivät tarvitse suoritusarvosanaa. Kurssilla ei siis voi olla läsnä vain kuunteluoppilaina.

Tämänhetkessä lopputenttijärjestelmässä ilmenee ongelmia, kuten esimerkiksi aikaperspektiivi. Talvilukukauden opetus alkaa lokakuun puolivälissä ja kestää helmikuun alkuun. Opetusjakso on varsin pitkä, koska se sisältää myös kahden viikon joulutauon. Jotkin kurssin pääaiheet saatetaan opettaa jo loka-marraskuussa, mutta yliopiston akateemisen kalenterin mukaan vasta tammikuun viimeinen ja helmikuun ensimmäinen viikko ovat tenttiviikkoja. Saksalaisen käytännön mukaan normaali opetus jatkuu myös kyseisillä viikoilla. Asiat eivät tällöin ole enää kovin tuoreena muistissa, vaikka toisaalta kertausaikaakin on. Opettajasta tuntuu usein myös siltä, että opiskelijat

¹ Culture and Art Graduates and the Labour Market.

eivät välttämättä panosta aktiiviseen työskentelyyn kurssin aikana vaan pänttäävät koko kurssisisällön parin viimeisen päivän aikana ennen lopputenttiä. Eräs, kylläkin harvoin esiintyvä, vaihtoehto on reuttaa lopputentissä vapaaehtoisesti ja valmistautua huolellisesti vasta maaliskuussa pidettävään uusintatenttiin. Hyväksytyä arvosanaa ei sen sijaan voi uusia.

Kokeilumme päämääränä on selvittää, miten väliarviointi vaikuttaa opiskelijoiden oppimiskokemukseen ja opiskelumotivaatioon. Sen lisäksi haluamme tietää, millaisia konkreettisia käytännön ratkaisuja uusi koejärjestelmä vaatii. Todennäköisesti jo kurssin kuluessa saatava palaute on hedelmällistä sekä opettajan että oppijan näkökulmasta. Esimerkiksi suomi I -kurssin välikokeesta ilmenevä oppimistulos kertoo molemmille siitä, mikä on tämänhetkinen tilanne. Se paljastaa sen, missä on ongelmia ja mitä pitäisi käydä tarkemmin läpi, mutta myös sen, minkä opiskelijat jo hallitsevat.

2. Projektin toteutus

Käytännössä kokeilumme eteni seuraavasti. Heti kurssien alussa kerroimme opiskelijoille pilottiprojektistamme sekä siihen liittyvistä välikokeista. Ensimmäisten opetusviikojen aikana sovimme yhdessä opiskelijoiden kanssa tentattavat osa-alueet. Lisäksi teimme aikataulusuunnitelman, joka tarkentui hyvissä ajoin ennen koepäiviä.

Suomi III -kurssi on tarkoitettu edistyneemmille opiskelijoille, joten pidimme ensimmäisen välikokeen jo marraskuun loppupuolella (25.11.). Sen aiheina olivat essiivi ja translatiivi. Yhteensä 23 opiskelijan ryhmästä vain 17 suoritti kokeen sovittuna päivänä, ja kaikki paikalla olleet läpäisivät kokeen.

Muutamit välikoejärjestelyihin liittyvät keskeiset ongelmat ilmenivät meille opettajille jo ensimmäisellä koekerralla. Tuntui lähes mahdottomalta saada kaikkia kokeeseen osallistujia paikalle samana päivänä. Poissaolosityitä oli useita sairastumisista lähtien. Meille tuli heti käytännön ongelma ratkaistavaksi: kuinka monta koekertaa täytyy järjestää ja kuinka monta erilaista koeversiota valmistaa, jotta kaikilla on mahdollisuus kirjoittaa välikoe?

Suomi III:n toinen välikoe pidettiin joululoman alla (16.12.), ja se käsitteli monikkoa. Tällä kertaa osallistujia oli 21, joista 4 suoritti samalla myös 1. välikoetta. Monikko osoittautui vaikeaksi, ja reuttajia oli 5. He osallistuivat uusintaan lopputentin yhteydessä. Huomionarvoista on, että 2 molemmista välikokeista poissa ollutta opiskelijaa suoritti kyseiset välikokeet samanaikaisesti lopputentin kanssa. Koeaika oli kuitenkin sama 90 minuuttia kuin muilla opiskelijoilla.

Suomi I:llä pidettiin vain yksi välikoe, joka sijoittui joulukuun alkuun (7.12.). Sen aiheena olivat sijamuodot sekä *olla*-verbin taivutus. Opiskelijoiden jännityksestä huolimatta tulos oli melko lupaava: 15 kirjoittajasta vain 3 reutti. Kaikki kolme läpäisivät uusintatentin (6.1.) erinomaisesti. Toisin kuin suomi III:lla, erillinen uusinta oli pakko järjestää, koska muita välikokeita ei pidetty. Se oli kuitenkin helppo toteuttaa kurssin puitteissa, koska meitä opettajia oli kaksi. Näin ollen toinen jatkoi opetusta, kun toinen

valvoi uusintakokeen erillisessä tilassa. Muussa tapauksessahan opettaja joutuu järjestämään uusinnat kurssin ulkopuolella, mikä voi käytännössä osoittautua erittäin hankalaksi.

Tutkimusvaatimusten mukaisesti pidimme molemmilla kursseilla myös perinteisen, laajan lopputentin, jonka tulos yksistään määräsi kurssiarvosanan. Suomi III:n lopputenttiin osallistui 23 opiskelijaa. Ainoastaan 1 pääaineopiskelija ei läpäissyt tenttiä. Suomi I:llä osallistujia oli 15, ja he kaikki läpäisivät tentin.

Pilottiprojektimme aikana opiskelijat saivat myös välikokeista arvosanan, jota ei kuitenkaan laskettu mukaan kurssin lopulliseen arviointiin. Siksi kysyimme lopputentteissä uudelleen osittain samoja asioita kuin välikokeissa. Yksi keskeisin välikoesysteemiin liittyvä kysymys onkin, mikä on niiden suhde lopulliseen kurssiarvosanaan. Tämänhetkisissä tiedekunnan opinto-oppaissa opettajia kannustetaan kumulatiivisen arvostelun käyttämiseen mutta ei tarjota konkreettisia neuvoja siitä, miten kurssiarvosana tulisi muodostaa.

Myös saksalainen byrokratia asettaa välikoesysteemille omat haasteensa. Opiskelijan pitää allekirjoittaa administratiivinen lomake aina, kun hän vastaanottaa tenttisuorituksen. Lomakkeet säilytetään, jotta niillä voidaan myöhemmin todistaa, että hän on vastaanottanut suorituksensa ja hyväksynyt saamansa arvosanan. Allekirjoittamisen jälkeen opiskelijalla on neljä viikkoa aikaa valittaa arvosanastaan kirjallisesti tutkintolautakunnan puheenjohtajalle. Virallisessa välikoesysteemissä opettajan pitäisi jatkuvasti olla keräämässä näitä allekirjoitettuja palautuslomakkeita. Käytännössä järkevintä voisi olla palauttaa kaikki kokeet yhdessä vasta kurssin lopussa, koska silloin kaikki arvosteluun vaikuttava kulkisi samassa nipussa, jonka avulla lopullinen arvosana olisi perusteltavissa. Toisaalta tämä kuitenkin poistaisi yhden välikoesysteemin tärkeimmistä puolista eli palautteen saamisen jo kurssin kuluessa.

3. Palautelomakkeiden tulokset

Molempien kurssien lopputentit pidettiin tammikuun viimeisellä viikolla (27.1.). Seuraava eli opetusjakson viimeinen viikko käytettiin tenttien palauttamiseen ja joidenkin asioiden selventämiseen. Samalla opiskelijoita pyydettiin täyttämään palautelomake. Lomakkeessa kysytään, mitä mieltä opiskelijat olivat välikoesysteemistä. Taustatietojen jälkeen opiskelijan tuli valita kolmesta vaihtoehdosta itselleen sopivin sekä kirjoittaa kurssiin ja kokeiluun liittyvä omakohtainen kommentti. Suomi III:lta saimme 18 kommenttia ja suomi I:ltä 12, eli yhteensä kommentteja oli 30. Lisäksi sekä suomi I:llä että suomi III:lla kirjoitettiin molemmilla 2 kommenttia, jotka eivät suoranaisesti liittyneet tutkimukseemme.

Lomakkeen ensimmäisen vaihtoehdon rastiva opiskelija toivoo, ettei välikokeita pidetä, vaan arvosanan määrää yksi kurssin lopussa pidettävä tentti. Ainoastaan 1 opiskelija suomi III:lta rasti tämän vaihtoehdon, ja hänenkin syynsä liittyivät muuhun

kuin siihen, ettei hän pitäisi välikoesysteemistä. Toisessa vaihtoehdossa korostettiin välikokeiden merkitystä oppimiselle, mutta toivottiin silti, että ne eivät vaikuttaisi arvosanaan vaan sen määräisi lopputentti. Kolmas vaihtoehto koski kumulatiivista arvostelua. Siinä opiskelija toivoo, että koko kurssin arvosana muodostuisi kumulatiivisesti sekä välikokeista että lopputentistä. Välikoesysteemiä pidettiin ehdottomasti perinteistä lopputenttiä parempana. Yhteensä 38 opiskelijasta 37 valitsi välikoesysteemin, mikä on kokeilumme selkein lopputulos.

OPISKELUTILANNE: suomi	PÄÄAINE	SIVUAINE	VALINNAISAINE	Yhteensä vastaukset
Haluan loppukokeen ilman välikokeita.				—
Välikokeet ovat hyvä oppimisen mittari, mutta loppukoe on silti tärkeä.		1	5	6
Toivon, että kurssiarvosana muodostuu sekä 2–3 pienestä välikokeesta että lopputentistä.		2	7	9
Yhteensä opiskelijat		3	12	15

TAULUKKO 1. Suomi I -kyselylomakkeen tulokset.

Kurssin arvosanan muodostumista koskeva mielipide jakoi suomi I -ryhmän lähes puoliksi: 6 opiskelijaa oli pelkästään lopputentin perusteella määräytyvän arvosanan puolella, kun taas 9 kannatti kumulatiivista arvostelua, joka muodostuisi 2–3 pienestä välikokeesta yhdessä lopputentin kanssa (ks. taulukkoa 1). Kurssin suoritusarvosanaa koskeva mielipide ei siis ollut niin selkeä kuin ylipäänsä välikoesysteemiä koskeva tulos.

Tutkimuksen ehdottomasti hedelmällisintä antia olivat opiskelijoiden kommentit. Niistä huokui positiivinen suhtautuminen välikokeita kohtaan. Ensinnäkin todettiin, että välikoe antaa hyvän kuvan omasta oppimisesta. Eräs opiskelija korosti myös palautteen merkitystä: *“On hyvä, että välikoe annetaan takaisin ja korjataan. Näin voi nähdä omat virheensä ja oppia niistä.”*² Toisekseen mainittiin, että välikoe antaa

² Alkuperäiset kommentit saksaksi. Käännös on pyritty tekemään sanatarkasti.

arvokasta tietoa siitä, “missä mennään”: “Välikoe on hyvä, sillä siitä huomaa oman ajankohtaisen oppimistasonsa.” Kolmanneksi huomioitiin, että välikoe painostaa työskentelemään säännöllisesti. Välikoe siis vähentää lopputentin paineita, koska asioita on pakko opiskella tosissaan jo kurssin kuluessa eikä vasta lopussa: “Hyvä, jos lopullinen arvosana ei koostu vain lopputentistä, vaan molemmista. Tämä vähentää paineita lukukauden loppua kohden.”

Muutammat opiskelijat pohdiskelivat myös arvosanan merkitystä. He korostivat sitä, ettei arvosana ole heille tärkeä, koska kyseessä on valinnaisaine. Eräs kielitaitokurssilainen totesi arvosanan olevan samantekevä, sillä hän ei saa kurssista saatuja opintopisteitä hyväksi luetuksi. Toinen puolestaan totesi tarvitsevansa opintopisteet mutta ei arvosanaa. Kolmannen mukaan arvosana ei ole tärkeä, mutta hän on kunnianhimoinen. Vain yhdessä kommentissa todettiin, ettei välikokeen tulos saisi vaikuttaa lopulliseen arvosanaan, koska välikokeen tehtävä on ainoastaan auttaa opiskelijaa tarkistamaan tietonsa. Tässä kiteytyy yksi välikokeiden keskeisin piirre, eli se, että opiskelija tottuu tarkastelemaan omaa kehitystään kurssin aikana.

Suomi I:n poikkeuksellinen koostumus heijastui myös opiskelijoiden kommenteilta. Monet olivat valinnaisaineopiskelijoita tai kielitaitokurssilaisia, joita kiinnostaa suomi esimerkiksi oman perhetaustan takia tai jotka ovat lähdössä Suomeen opiskelemaan oman pääaineensa kautta. Näin ollen arvosana ei ole heille tärkeä. Tosin eräs opiskelija totesi, että hän oli iloinen hyvästä arvosanasta, vaikka ei sitä tarvinnutkaan.

OPISKELUTILANNE: suomi	PÄÄAINE	SIVUAINE	VALINNAISAINAINE	Yhteensä vastaukset
Haluan loppukokeen ilman välikokeita.	1*			1
Välikokeet ovat hyvä oppimisen mittari, mutta loppukoe on silti tärkeä.	9	1		10
Toivon, että kurssiarvosana muodostuu sekä 2–3 pienestä välikokeesta että lopputentistä.	8	1	3	12
Yhteensä opiskelijat	18	2	3	23

TAULUKKO 2. Suomi III -kyselylomakkeen tulokset.

* Opiskelijan pää- ja sivuaineiden kursseilla pidettiin lukukauden aikana useita välikokeita, joten hänen vastauksensa ei kohdistu ainoastaan suomen kurssiin.

Suomi III -ryhmä koostuu lähinnä pääaineopiskelijoista ja on siksi Suomi I:n lähes täydellinen vastakohta. Silti tulokset noudattavat samaa kaavaa. Välikokeista selvästi pidetään, mutta tämäkin ryhmä jakautuu kahtia sen suhteen, miten kurssiarvosanan tulisi määräytyä. Yhteensä 10 opiskelijaa piti välikokeita hyvänä oppimisen mittarina mutta lopputenttiä silti tärkeänä. Toisen puolen eli 12 opiskelijan mielestä arvosanan tulisi muodostua kumulatiivisesti 2–3 välikokeen ja lopputentin perusteella.

Tämän ryhmän kirjoittamat kommentit olivat selvästi pidempiä ja moninaisempia kuin suomi I:n vastaavat. Yhteensä 23 opiskelijasta vain 3 jätti kommentin kokonaan kirjoittamatta. Myös suomi III:lla todettiin, että välikokeen tulokset heijastavat opiskelijan senhetkistä tasoa ja että niiden avulla voi tarkistaa oman henkilökohtaisen *“missä mennään”*-tilanteensa. Hyväksi koettiin myös se, että oppimisaineiston voi omaksua vähitellen, koska se myös kuulustellaan osissa.

Suomi III:n kommentteissa nousi hämmästyttävän usein, eli 5 kertaa, esille myös aikataulujen pohdintaa. Meidän kurssinvetäjien mielestä välikokeista puhuttiin heti kurssin alussa ja lopullinen aikataulukin varmistettiin varsin pian. Muutamassa kommentissa kuitenkin toivottiin, että välikokeiden päivät olisi ilmoitettava heti lukukauden alussa, jotta opiskelijalla olisi riittävästi aikaa valmistautua. Eräs opiskelija kirjoitti: *“Tentistä tulisi ilmoittaa hyvissä ajoin, parhaiten heti lukukauden alussa, eikä vasta viikkoa aikaisemmin.”* Meille tuntemattomista syistä riittävä informaatio ei ilmeisesti saavuttanut kaikkia opiskelijoita tarpeeksi ajoissa, mutta näinhän käy usein.

Kurssirakenteeseen liittyen opiskelijat mietiskelivät sitä, miten välikokeiden arvosanat vaikuttavat lopulliseen arvosteluun. Eräessä kommentissa nousi esiin pelko, että huonosti mennyt välikoe huonontaisi myös kokonaisarvosanaa. Toinen opiskelija taas koki, että opiskelu olisi helpompaa, jos arvosana määräytyisi esimerkiksi kolmen samanarvoisen välitentin mukaan. Tällöin ei tarvitsisi opiskella niin paljon tenttiä kohden. Muutama muukin opiskelija pohdiskeli lopputentin laajuutta. *“Jos on kolme koetta, ei lopputentti saisi olla niin suurimuotoinen tai laaja sisällöltään.”* *“Välikokeiden aiheet eivät saisi tulla loppukokeessa liian suuressa mittakaavassa esille.”*

Eräällä opiskelijalla oli tarjota jopa konkreettinen ehdotus siitä, miten kurssin välikokeet tulisi painottaa: *“Ehkä voisi antaa ryhmän päättää itse, luetaanko tulos lopulliseen arvosanaan. Toinen vaihtoehto: 2 välikoetta à 25 % ja lopputentti 50 % arvosanasta.”* Yksi opiskelija tarjosi kommentissaan toisenlaisen näkemyksen kurssin toimintatavoista: *“Minusta välikokeiden pitäminen on hyvä asia, jos niissä esille tulleet aiheet eivät tule enää lopputentissä esille. Jos ne vain palvelevat oppimistason mittarina, on mielestäni järkevämpää jättää ne pois ja tehdä sinä aikana harjoituksia tunnilla. Myös tässä on mahdollisuus jakaa tehtävämonisteita, jotka jokainen käy ensin yksin läpi, ja sitten ne korjataan yhdessä.”*

Negatiivisin palaute tuli opiskelijalta, jolla oli talvilukukauden aikana ollut useita välikokeita. Hänen mielestään välikokeet ovat *“periaatteessa hyvä idea. - - välikokeet ovat tehokkaita niin kauan kuin niitä on vain joillakin kursseilla, ei kaikilla.”* Toinenkin opiskelija viittasi samaan todetessaan, että välikokeet ovat *“käsittämättömän stressaavia”*, jos niitä on kaikissa oppiaineissa. Hänellä niitä oli kyseisellä lukukaudella sekä pää- että sivuaineissa.

Sekä välikoejärjestelmän hyvät että huonot puolet tulivat ilmi opiskelijoiden kommentteista. Suurin osa opiskelijoista kannatti välikoesysteemiä, mutta jotkut hahmottivat myös sen negatiiviset puolet. Lopputuloksena on siis joko se, että tenttejä on jatkuvasti lukukauden mittaan, mikä koettiin stressaavana, tai se, että kaikki tentit kasautuvat lukukauden loppuun, kuten tällä hetkellä tapahtuu.

4. Lopuksi

Kokeilumme päämääränä oli selvittää, miten väliarviointi vaikuttaa opiskelijoiden oppimiskokemukseen ja opiskelumotivaatioon. Sen lisäksi halusimme tietää, millaisia konkreettisia käytännön ratkaisuja uusi koejärjestelmä vaatii. Pilottiprojektimme tulos oli lopulta yksiselitteinen. Eivät ainoastaan opiskelijat vaan myös me opettajat huomasimme välikokeiden positiiviset vaikutukset opiskelumotivaatioon.

Oli ilo huomata opiskelijoiden onnistumisesta kummunnut riemu. Eräs suomi I:n opiskelija ei läpäissyt välitenttiä mutta kirjoitti joulutauon jälkeisessä uusinnassa parhaan mahdollisen arvosanan. Positiivisen tuloksen vaikutukset olivat silminnähettävät, ja hän suoriutui hyvin myös lopputentistä.

Opiskelijoiden kommenttien perusteella välikoesysteemiin tulisi ehdottomasti siirtyä, mutta vastauksissaan he eivät luonnollisesti mieti opettajan näkökulmaa. Opettajan ratkaistavaksi jää lukuisia kysymyksiä: Saako välikokeen uusia ja milloin uusinta järjestetään? Mitä jos opiskelija ei läpäise uusintaa? Mitkä ovat hyväksytyt syyt olla pois välikokeesta? Miten toimitaan sairaustapauksissa? Onko lopputenttiin osallistumisen ehtona, että opiskelija pääsee kaikista välikokeista läpi? Entä jos opiskelija pääsee läpi lopputentistä mutta ei samaan aikaan kirjoittamastaan välikokeesta?

Käytännön kenttä on laaja ja tuntuu jopa turhauttavalta. Vielä on syytä ottaa huomioon sekin seikka, millä ajalla opettaja korjaa välikokeet. Jos kurssilla pidetään esimerkiksi kaksi välikoetta ja yksi lopputentti, opettaja korjaa kolminkertaisen määrän koepapereita entiseen lopputenttijärjestelmään verrattuna.

Kokonaisuudessaan opiskelijoiden pohdiskelu on ansiokasta ja avaa uusia näkökulmia kurssin suunnittelun suhteen. Opettajan tehtävä on siis päättää, mitä koejärjestelmää seuraavan lukuvuoden kielikursseilla käytetään, ja päätöksen tulee näkyä opinto-oppaaseen kirjatuihin kurssivaatimuksissa. Yliopiston juridiset ja administratiiviset seikat asettavat kuitenkin lopulliset rajoitukset uudelleenlaiselle koejärjestelmälle. Opettaja kamppailee käytännönjärjestelyjen kanssa, mutta kulloinkin voimassa olevat tutkimusvaatimukset asettavat toiminnalle omat ehtonsa.

Katri Annika Wessel
Münchenin yliopisto

TERVETULOA TUTUSTUMAAN ADVENTTIKALENTERIMME SIVUSTOON – VERKKOPROJEKTI SUOMALAISESTA JOULUSTA

1. Johdanto ja taustoitus

Münchenin yliopiston kahdeksan edistynyttä suomen kielen opiskelijaa kokosi talvilukukaudella 2010–2011 verkkoprojektina internetiin adventtikalenterin. Sivustolla auke- si joulukuun alusta jouluaattoon päivittäin uusi luukku, jossa kerrottiin suomalaisista jouluperinteistä ja -lauluista, -resepteistä ja joulukuun merkkipäivistä. Sen lisäksi kalen- teri sisälsi opiskelijoiden tekemiä jouluaiheisia arvoituksia, palapelejä, ristisanatehtäviä ja askarteluvinkkejä. Ristisanatehtäviä lukuun ottamatta kaikki tekstit oli käännetty saksaksi, joten kalenteri tarjosi tietoa kaikille suomalaisesta joulusta kiinnostuneille. Projekti tarjosi mahdollisuuden käyttää opiskelijoiden kielitaitoon nähden mahdollisim- man autenttisia lähteitä esimerkkeinä kielenkäytöstä (Multhaupt 1998: 157) ja antoi tilaisuuden hyödyntää tietotekniikan tarjoamia mahdollisuuksia opetuksessa. Autenttisuutta lisäsi myös kalenterin julkaiseminen internetissä.

Projekti toteutettiin kahden edistyneimmän kielikurssin yhteistyönä Münchenin yliopiston fennougristiikan ja uralistiikan laitoksella. Münchenissä suomea opetetaan suomalais-ugrialaisten kielten toisena pääkielenä. Suomi kuuluu siis pakollisena osana pääaineopiskeluun ja on valinnainen joko suomeen tai unkariin erikoistuville sivuaine- opiskelijoille. Sen lisäksi Suomen kielen ja kulttuurin kurssit ovat vapaaehtoisina opintoina avoimia muille opiskelijoille.

Verkkoprojektin aikana laitoksella oltiin siirtymässä uuteen BA/MA-järjestelmään. Kurssit, joilla adventtikalenteri syntyi, kuuluivat lakkautettavaan maisteriohjelmaan, jossa suomen kieleen erikoistuneet pääaineopiskelijat suorittivat neljä varsinaista kielikurssia sekä syventävän, yhteen aihepiiriin tai osavalmiuteen rajoitetun harjoitus- kurssin. Sivuaineopiskelijoille oli entisessä maisteriohjelmassa kolme pakollista suo- men kielen kurssia. Verkkojakson alkaessa opiskelijoiden suomen kielen taidot vastasi- vat viitekehyksen tasoja A.2.2–B.1.1.

2. Projektin taustaa

Verkkoprojekti liittyi molempiin kursseihin kontaktiopetuksen ulkopuolelle sijoittuvana verkkojaksona, joka toimi tavallaan verkko-opetuksen kokeiluna. Projektin konkreetti- sena taustana oli Münchenin ja Wienin yliopistojen fennougristiikan laitosten keväällä

2010 toteuttama yhteinen suomen verkkokurssi, jonka aikana opiskelijoiden oli tarkoitus työskennellä ryhmissä Moodle-alustalla. Silloisella verkkojaksolla ilmeni erilaisia ongelmia, joihin pyrin kehittämään ratkaisuja syksyksi suunnittelemani verkkoprojektissa.

2.1 Münchenin ja Wienin yliopistojen yhteinen verkkokurssi keväällä 2010

Yhteinen verkkokurssimme kesti kahdeksan viikkoa, ja se oli suunnattu edistyneille opiskelijoille, joiden kielitaito vastasi eurooppalaisen viitekehyksen tasoja A2.2–B1.1. Kurssilla tutustuttiin Suomeen ja suomalaiseen kulttuuriin ja sen aikana laajennettiin harjoitusten avulla sanastoa. Kurssilla harjoiteltiin kielitaidon eri osa-alueita. Viikoittaisen työmäärän oli tarkoitus olla noin 120 minuuttia, mutta joillakin viikoilla tehtävät saattoivat vaatia enemmänkin aikaa.

Kurssi jakautui kahdeksaan viikon pituiseen yksikköön, joista kumpikin laitos suunnitteli neljä. Kurssia suunnitellessamme pyrimme huomioimaan oppijoiden kiinnostuksen kohteet ja kokemukset, opiskelun ulkopuolella tapahtuvan arkielämän aiheet ja tarpeet (Timm 1998: 8) sekä materiaalien autenttisuuden.

Kurssi sijoittui kontaktiopetuksen ulkopuolelle, ja se toteutettiin Wienin yliopiston Moodle-alustalla. Projektin suunnitteluun ja toteuttamiseen osallistui Wienistä suomen kielen lehtori Mikko Kajander, CIMOn lähettämä korkeakouluharjoittelija Taina Kasso sekä tuutori Michaela Pasterk. Münchenissä projektissa oli lisäksi mukana CIMOn lähettämä korkeakouluharjoittelija Maria Elina Huikuri.

2.2 Kurssin aikana ilmenneitä haasteita

Yhteisen verkkokurssimme aikana huomasimme erilaisia ongelmia, jotka koskivat ryhmitöitä, alustan käyttöä, ohjausta, aikataulua sekä opetuksen periaatekysymyksiä: Opiskelijoiden yhteydenpito Moodle-alustalla osoittautui hankalaksi, koska jokaisella ryhmällä oli oma foorumi käytössä, mutta ei esimerkiksi chattia, mikä hidasti keskustelua huomattavasti. Yllättävää oli kuitenkin se, että opiskelijat eivät hakeneet tähän ongelmaan omatoimisesti ratkaisua esimerkiksi siirtymällä keskustelemaan chatiin. Näin ollen ei voidakaan pitää itsestään selvänä sitä, että opiskelijat ovat omaksuneet internetiä ja vertaisverkostoja käyttäessään vankkoja rutiineja, joita pitäisi yksinkertaisesti vain hyödyntää opetuksessa, kuten Müller-Hartmann ja Raith suosittelivat. Voi olla, että opiskelijat haluavat ehkä säilyttää tietyn rajan yksityisen internetin käytön ja opetuskäytön välillä.¹ Lisäksi heidän motivaationsa laski huomattavasti, kun he

¹ Myös Kupetz ja Marenzi havaitsivat, että heidän opiskelijansa eivät käyttäneet vertaisverkostoja englannin kielen didaktiikan oppimisalustallaan, vaikka alusta sisälsi kirjautumisen tärkeimpiin vertaisverkostoihin ja vaikka opiskelijat käyttivät verkostoja vapaa-aikanaan (vrt. Marenzi, Kupetz, Nejd & Zerr 2010).

luulivat olevansa jatkuvasti yksin Moodlessa. Ryhmillä oli yhteisvastuu viikon tehtävistä, eivätkä opiskelijat ottaneet välttämättä henkilökohtaisesti vastuuta tehtävien tekemisestä ja toimittamisesta. He tuntuivat luottavan siihen, että joku toinen hoitaisi tehtävän. Näin ollen ryhmien yhteistyö väheni projektin aikana, koska ahkerimmat hoitivat oman osuutensa ja toiset jättivät tehtävät tekemättä. Yhteistyötä vaikeuttivat myös alustan käytössä ilmenneet haasteet: epäselvyys siitä, näkyikö opettajille sama käyttöliittymä kuin opiskelijoille, ja miten nämä mahdollisesti poikkesivat toisistaan. Lisäksi huomasimme, että alustan käyttöä olisi jo alkuvaiheessa pitänyt selvästi harjoitella enemmän.

Kurssin aikataulu osoittautui ongelmalliseksi, koska kaikki ryhmät eivät olleet tietoisia siitä, että tehtävien tekoon oli varattu viikko. Toisaalta joillakin viikoilla tehtävät olivat liian vaikeita tai laajoja kahdessa tunnissa ratkaistaviksi. Opiskelijoille ei ollut välttämättä selvää, että oli myös mahdollista edetä seuraavalle viikolle tekemättä edellisen viikon tehtävät. Molemmat tekijät vaikuttivat ryhmien motivaatioon ja haluun jatkaa työtä. Osittain motivaatioon lienee myös vaikuttanut se, että projektissa oli neljä ohjaajaa. Münchenissä tämä aiheutti opiskelijoille epävarmuutta siitä, kenen puoleen pitäisi kääntyä.

Kurssimme aikana ryhmätyö näytti kaatuvan perusvaikeuksiin ja perusvalmiuksien puutteeseen, vaikka mielestämme kurssin sisältö ja materiaalit olivat hyviä, mielenkiintoisia ja autenttisia, joskin ne saattoivat paikoin olla myös hieman haastavia. Näin ollen yksi tärkeä tulos oli se, että olimme pitäneet liian itsestään selvänä sitä, että verkko-opetus sinänsä kiinnostaa opiskelijoita ja että heillä on vankat internetin käyttämisen rutiinit, joita he soveltaisivat tähän projektiin.

3. Oma projektini

Projektin rakenne vastasi pitkälti kesällä toteuttamamme kurssin rakennetta: Adventtikalenteri-projektissakin eri kursseja suorittavat opiskelijat muodostivat ryhmiä, joissa oli kummankin kurssin opiskelijoita, ja ryhmät työskentelivät Moodle-alustalla tuntien ulkopuolella. Opetuksen kannalta tavoitteena oli kehittää ja kannustaa Moodle-alustalla tapahtuvaa opiskelijoiden yhteistyötä ja kehittää verkko-opetusta hyödyntämällä kevään kokemuksia.

3.1 Kurssin aihe ja sen vaatimat osavalmiudet

Projektin aiheen valinta tuntui helpolta, koska talvilukukaudella joulukuukausi on aina osa opiskelijoiden arkea. Yleensä he ovat hyvin kiinnostuneita suomalaisesta joulusta. Toisaalta se ei myöskään ole niin henkilökohtainen aihe, etteivät he haluaisi käsitellä sitä opetuksessa.

Joulukalenteri-idea syntyi siitä havainnosta, että opiskelijoita tuntuu motivoivan se, että kurssin tai jakson aikana tehdään jotain konkreettista, minkä voi näyttää

muille. Joulukalenteri tarjoaa mahdollisuuden poimia erilaisia jouluun liittyviä aiheita lyhyinä yksikköinä esitettäväksi, ja se mahdollistaa myös aiheiden viipaloimisen pienempiin sisältöpaketteihin verkko-opetusta varten (Nurmela & Suominen 2008: 77).

Verkkopakettiin ei sisällynyt varsinaista kielioppiosuutta, vaan projekti keskittyi suomalaisen joulun eri puoliin, joihin tutustuttiin kirjoitettujen tekstien, kuvien ja laulujen avulla. Projektiin liittyi myös arvioinnin näkökulma: tarkoituksena oli, että opiskelijat arvioisivat oppimiansa valmiuksia joka viikko. Tämä kuitenkin osoittautui liian laajaksi tehtäväksi, joten arviointi rajoittui kahteen kertaan: toinen oli projektin alussa ja toinen sen lopussa.

3.2 Kurssin aikataulu

Verkkoprojekti kesti seitsemän viikkoa lokakuun puolivälistä marraskuun loppuun. Opiskelijoiden viikoittaisen työmäärän oli tarkoitus olla noin 120–180 minuuttia. Kävi kuitenkin ilmi, että viikoittainen työmäärä tehtävistä riippuen oli keskimäärin noin 120–240 minuuttia. Kuten kevään kurssi, tämäkin jakso toteutettiin Moodle-oppimisalustalla.

Suunnittelin aikataulun niin, että kalenterin sisältö oli valmiina marraskuun lopussa, jotta ehtisimme tarvittaessa vielä muokata tai korvata luokkujen sisältöä. Projektin alussa opiskelijoilla oli kaksi viikkoa aikaa tutustua projektin käytännön järjestelyihin ja Moodle-alustaan ennen kalenterin kokoamista. Itse projektiin oli varattu neljä viikkoa. Viides viikko oli varattu viimeistelyä varten.

3.3 Moodle-alustan käyttö

Välttääkseni keväällä ilmenneitä ongelmia valitsin Moodlesta Münchenin yliopiston vakiokäyttöliittymästä poikkeavan käyttöliittymän. Päätin myös nopeuttaa Moodlealustalla tapahtuvaa keskustelua ohjaamalla opiskelijoita keskustelemaan asioista chatissa. Koska Moodlen oman chattitoiminnon liittäminen valitsemaani käyttöliittymään tuntui monimutkaiselta, valitsin sen sijasta Skypea, joka muutenkin tuntui olevan kaikille tutumpi vaihtoehto. Otin siinä kuitenkin huomioon, että opiskelijat eivät välttämättä haluaisi käyttää yksityistä profiiliaan opetuksen yhteydessä, joten kannustin heitä tekemään Skypeen projektia varten uuden profiilin. Tein itsellenikin uuden profiilin, jotta kenenkään ei tarvitsisi sitä ujustella. Yllättäen kuitenkin suurin osa opiskelijoista käytti yksityistä profiiliaan myös projektissamme. Heidän mielestään uuden profiilin tekeminen oli liian iso vaiva.

3.4 Ryhmätyö

Opiskelijat muodostivat työryhmänsä itse. Ainoa ehto oli se, että ryhmässä tulisi olla 2–4 opiskelijaa kummaltakin kurssilta. Opiskelijat nimesivät vastuuhenkilöt projektin jokaiseksi viikoksi. Vastuuhenkilöiden tehtävä oli huolehtia siitä, että tehtävät tehtiin ja toimitettiin minulle, tehdä yhteenvetoja verkossa käydyistä keskusteluista, juontaa keskustelua tarvittaessa ja pitää huolta siitä, että kaikki ryhmän jäsenet osallistuivat keskusteluun. Sen lisäksi vastuuhenkilöt toimivat tarvittaessa yhteyshenkilöinä minuun.

Yritin ohjata yhteistyötä ja työnjakoa sillä, että vastuuhenkilöiden piti ilmoittaa toisille ryhmille tiettyyn päivään mennessä yhteisessä foorumissa, minkä aiheen heidän ryhmänsä olivat valinneet, jotta samaa aihetta ei käsiteltäisi moneen kertaan. Tämä pakotti ryhmät suunnittelemaan työnsä tutustumalla aiheisiin ja tarkistamalla, olivatko toiset ryhmät valinneet jo aiheensa, ja kertomaan omasta valinnastaan muille. Olin itse säännöllisesti Skypessä tavoitettavissa.

3.5 Projektin eteneminen

Opiskelijat saivat Moodlella viikoittain uudet tehtävät seuraavaksi viikoksi. Esittelin heille tulevan viikon tehtävät myös kontaktiopetuksen aikana, joten heillä oli tilaisuus kysyä epäselviksi jääneistä asioista. Tämä tuntui varsinkin alussa hyvin tärkeältä, koska opiskelijoilla oli paljon kysymyksiä. Huomasin kuitenkin, että tuntikeskustelun tarve väheni projektin edetessä.

Aikataulussa ilmeni kuitenkin ongelmia. Viikko oli opiskelijoille liian lyhyt aika tutustua tehtäviin, sopia työnjaosta, tehdä ja toimittaa tehtävät lopulliseen muotoon. Siksi pyrin lataamaan seuraavan viikon tehtävät jo edellisellä viikolla Moodleen. Näin opiskelijat pääsivät tutustumaan niihin jo aikaisemmin ja sopimaan seuraavan viikon sunnuntaihin mennessä toimitettavista tehtävistä. Käytännössä kävi kuitenkin niin, että sain usein tehtävät vasta sitä seuraavan viikon alussa, joten niiden tekemiseen meni noin puolitoista viikkoa.

Vastuuhenkilöt toimittivat ryhmiensä tekstit korjattaviksi minulle ja kopioivat sitten korjausteni pohjalta muokkaamansa tekstit Moodleen kaikkien luettaviksi. Kyseessä oli autenttinen internetissä asioimisen tilanne. Opiskelijoiden piti välittää viesti toisille, ja pidin tärkeänä, että he jatkossakin käyttäisivät suomen kieltä Skypessä keskustellessaan.

3.6 Kurssitehtävät

Kokosin projektia varten eri aihepiirejä (esimerkiksi suomalaisia jouluperinteitä, -reseptejä, -lauluja, -runoja, -tarinoita, merkkipäiviä) käsittelevää materiaalia internetistä (luettelo liitteenä). Koska verkossa oli paljon materiaalia ja sen laatu vaihteli (ks.

esim. Multhaupt 1998: 151; Rösler 2007: 77; Wessin & Lenarz 2000: 6), tuntui järkevältä valita käsiteltävät sivustot ja tekstit etukäteen ja muokata niitä tarvittaessa. Lisäsin myös sanalistoja ja tallensin materiaalit usein pdf-muodossa Moodleen. Joissakin tapauksissa opiskelijat käyttivät alkuperäisiä sivuja. Usein tehtäviin liittyi sekä alkuperäisiä että muokkaamiani tekstejä. Lähteet olivat pääasiassa suomenkielisiä, kuten koko kurssikin, mutta joskus oli myös yksittäisiä saksan- tai englanninkielisiä sivuja. Tein myös esivalinnan sivustoista, joita opiskelijat selasivat.

3.7 Projektin eteneminen

Ensimmäisellä viikolla opiskelijat tutustuivat projektiin ja Moodleen työalueeseen, tekivät oman profiilinsa Skypeen, miettivät ryhmäjakoa ja kirjoittivat lyhyen tekstin itsestään. Toisella viikolla muodostettiin kolme työryhmää, joille tein Moodleen jokaista viikkoa varten oman keskustelufoorumin. Kaikilla ryhmillä oli myös yhteinen foorumi keskustelua varten. Ryhmät nimesivät vastuuhenkilön jokaiseksi viikoksi, ja lisäksi he keskustelivat Moodlella omissa foorumeissaan siitä, minkälainen heistä on kiva adventtikalenteri. Vastuuhenkilöt tekivät keskusteluista ryhmien yhteiseen foorumiin kirjoitettavan yhteenvedon. Kontaktiopetuksen aikana opiskelijat suorittivat toisella viikolla euroopalaiseen viitekehukseen perustuvan itsearvioinnin suomen kielen taidoistaan.

Kolmannella viikolla alkoi kalenterin sisällön varsinainen kokoaminen. Aiheina olivat Suomen itsenäisyyspäivä, Jean Sibeliuksen päivä ja Lucian päivä joulukuun merkkipäivinä sekä jouluiset arvoitukset. Ryhmät valitsivat Skypessä keskustellen päivistä kertovien materiaalien pohjalta merkkipäivänsä. Valinnasta ilmoitettiin kaikille yhteisessä foorumissa ja kirjoitettiin päivästä kertova teksti. Sen lisäksi ryhmät tekivät arvoituksen joulukuun liittyvästä sanasta.

Neljännän viikon aiheina olivat joulureseptit ja ristisanatehtävä. Opiskelijoilla oli tehtävänä selailta sivuja, vaikka he eivät ymmärtäisikään kaikkea. Heidän tuli valita yhdessä ryhmälleen jouluresepti, joka piti kääntää saksaksi. Lisäksi opiskelijat tekivät ristisanatehtävän joulukuun liittyvästä sanasta.

Viidennellä viikolla ryhmien tehtävänä oli valita joulukuun liittyvä kuva. Ryhmien piti perustella valintansa. Sitten he tekivät palapelikoneen² avulla kalenteriin ladattavan palapelin. Toinen tehtävä oli suomalaisiin jouluperinteisiin tutustuminen. Niistä tuli keskustellen valita perinne omalle ryhmälle, ilmoittaa valinnasta kaikille sekä kirjoittaa teksti, joka piti myös kääntää saksaksi.

Kuudennella viikolla oli tarkoituksena valita joululaulu ja askarteluvinkki tekstejä selaten ja kuvia katsellen. Kaikkia sanoja ei tarvinnut ymmärtää, ja korostin tätä myös tehtävänäannoissa. Ensin opiskelijoiden piti kuunnella 5–6 suomalaista joululaulua Youtubesta ja valita sitten Skypessä keskustellen ryhmälle oma joululaulu. Vastuuhenkilöt kertoivat valinnastaan muille, ja ryhmät kirjoittivat laulua esittelevän tekstin. Myös

² <http://www.flash-gear.com/npuz/> (15.2.2011)

askarteluvinkki tuli valita sivustoja selailen. Vastuuhenkilöt kertoivat siitäkin muille yhteisessä foorumissa, ja askarteluvinkki käännettiin saksaksi.

Projektin seitsemännellä, viimeisellä viikolla oli vielä aikaa viimeistellä tekstejä. Tämä aikalisä osoittautuikin tarpeelliseksi. Otimme kontaktiopetuksen aikana myös valokuvia, jotta kalenterin tekijät näkyisivät sivulla. Yllätyin opiskelijoiden innosta ja ilosta, kun ehdotin kuvien ottamista. He jopa hankkivat itselleen kuvaa varten sarvet tai tonttulakin.

3.8 Kalenterin sivuston tekeminen

Kalenterin sivuston tekeminen ja päivittäminen jäi minun tehtäväkseni. Koska kalenterin julkaiseminen laitoksemme kotisivuilla osoittautui hankalaksi, päätin liittää laitoksen kotisivulle vain linkin, jonka kautta pääsi kalenterimme sivustolle. Sivuston tekemiseen käytin maksutonta Nvu-ohjelmaa. Jaoin kalenterin sisällön niin, että tekstit merkkipäivistä löytyivät vastaavien päivämäärien luukuista, ja kokosin sitten muut aiheet niiden ympärille. Sivustoon liitettiin vieraskirja, mutta ei kävijälaskuria, joten emme tiedä sivustolla käyneiden määrää.

Joulukuun aikana luimme kontaktitunneilla saamaamme palautetta. Koska osa palautteesta oli suomeksi, harjoittelimme autenttisten viestien lukemista siinäkin. Kaikki projektiin osallistuneet opiskelijat saivat joululahjaksi kalenterimme oman version CD:lle tallennettuna.

4. Arvioita projektista

Mielestäni projekti onnistui hyvin. Opiskelijat tuottivat projektin aikana hienoa materiaalia, josta he olivat itsekin ylpeitä. Lukiessamme palautetta opiskelijat olivat yllättyneitä siitä, kuinka moni oli käynyt katsomassa kalenteria. He eivät ilmeisesti olleet projektin alussa varmoja siitä, kiinnostaisiko se ihmisiä. Vaikka opiskelijat suhtautuivat ensin hiukan epäröivästi verkko-opetukseen, he antoivat positiivista palautetta kalenterista ja iloitsivat projektin konkreettisesta tuloksesta.

Tehtävien kannalta ryhmien työ painottui selvästi lukemiseen ja kirjoittamiseen. Projektissa oli mielestäni kuitenkin paljon vaihtelua. Sen aikana harjoiteltiin myös sellaisia valmiuksia ja strategioita, jotka synnyttivät myös kontaktiopetuksen aikana keskustelua. Opiskelijat esimerkiksi keskustelivat keskenään siitä, mitä strategioita he käyttivät, kun he lukivat heille lähettämiäni suomenkielisiä viestejä.

Adventtikalenteri osoittautui hyväksi ja järkeväksi muodoksi esittää projektin tuloksia, koska se mahdollisti joulun eri puoliin liittyvien suppeampien aiheiden käsittelemisen. Tämä oli opiskelijoiden mielestä hyvin tärkeää, koska toistuva sanasto helpotti ymmärtämistä ja jäi paremmin mieleen. Projektin vaatima työmäärä oli heistä kuitenkin suuri.

Uskon, että tieto siitä, milloin minä olin Skypessä tavoitettavissa, välitti opiskelijoille varsinkin projektin alussa tunteen, että heitä ei jätetty yksin tekemään tehtäviään. Projektin viimeisillä viikoilla opiskelijoilla oli jo huomattavasti enemmän rutiinia ja vähemmän kysyttävää. Tämä roolini kehitys vastasi Nurmelan ja Suomisen (2008: 37) esittämää verkko-opetuksen viisivaiheista mallia, jossa “[r]yhmä irtaantuu ohjaajastaan vähitellen” oppimisprosessin aikana. Ryhmätyön kannalta vastuuhenkilön nimeäminen ja ryhmän yhteisvastuun siirtäminen yhden jäsenen henkilökohtaiseksi vastuuksi oli hyvä päätös. Kävi kuitenkin ilmi, että ryhmien vastuuhenkilöt olisivat tarvinneet enemmän ohjausta.

Yleensä opiskelijat saivat päättää, halusivatko he lähettää minulle tekstinsä korjattaviksi ennen niiden kopioimista ryhmien yhteiseen foorumiin. Käytännössä he yleensä tarkastuttivat tekstit minulla ensin. Oli vain yksittäisiä tapauksia, jolloin he kirjoittivat tekstit suoraan Moodleen. Silloin pyysin heitä kopioimaan tekstit uudestaan Moodleen ja korjaamaan ainakin tärkeimmät virheet merkintöjeni mukaan. Ryhmien lyhyitä viestejä toisilleen en kuitenkaan korjannut.

Palautteessa opiskelijat kertoivat oppineensa paljon suomalaisesta joulusta, niin kielellisesti kuin kulttuurillisesti. Myös strategioiden tasolla he huomasivat tapahtuneen kehitystä ja oppimista. Jotkut esimerkiksi kertoivat kirjoittaneensa projektin aikana joitakin tekstejä ensin saksaksi ja kääntäneensä ne sitten suomeksi. He kuitenkin kertoivat todenneensa, että tämä menetelmä ei toiminut kovin hyvin.

Toiset törmäsivät reseptejä kääntäessään myös tekstilajeja koskeviin kysymyksiin. Vaikka tämä ulottuvuus ei kuulunut tehtävään, yksi ryhmä kertoi huomanneensa, että heidän saksaksi kääntämänsä reseptin tyyli ei vastannut alun perin saksankielisen reseptin tyyliä, joten he päättivät muokata saksankielisen versionsa sopivaan muotoon käyttämällä eri verbimuotoa kuin suomenkielisessä tekstissä.

Opiskelijoiden palautteesta näkyi selvästi, että jokaisen henkilökohtainen oppiminen tapahtui hyvin erilaisilla aloilla. Heidän tekemisensä painottui kuitenkin selvästi kirjoittamiseen ja kääntämiseen. Tärkeä osa opiskelijoiden toimintaa oli keskustelu.

Oman oppimiseni ja työni kannalta huomasin, että materiaalien valmistelu ja tehtävänannon muotoileminen vaativat odotettua enemmän aikaa, mikä kuitenkin on verkko-opetuksen yleinen piirre, koska “verkossa ohjeistuksen on oltava paljon täsmällisempää kuin luokassa” (Nurmela & Suominen 2008: 102). Lisäksi opin, miten ohjata opiskelijoita selaamaan verkkosivuja, vaikka he eivät ymmärräkään kaikkea sisältöä. Kokonaisen verkkosivun ymmärtäminen ei olisi ollut opiskelijoille edes mahdollista, joten projekti opetti minua ainakin osittain irrottautumaan tottumuksistani.

Joskus ei ollut helppoa arvioida, kuinka laajoiksi tehtävät osoittautuisivat ja kuinka paljon aikaa niiden tekeminen vaatisi. Mutta sitäkin opin projektin aikana arvioimaan paremmin. Suomi IV -kurssilla kontaktiopetuksen aikana projekti hidasti kurssin etene- mistä opetettavan sisällön kannalta, koska aina oli myös verkkoprojektiin liittyviä asioita, joista keskusteltiin. Oman ajankäyttöni kannalta en havainnut sitä Nurmelan ja Suomisen (2008: 102) mainitsemaa verkko-opetuksen piirrettä, että 40–55 % opettajan ajasta kuluu keskustelupalstalla. Vaikka olin joka viikko ilmoittaminani aikoina Skypessä tavoitettavissa yhteensä 5–7 tuntia ja luin projektiin liittyviä sähköposteja, opiskelijat

ottivat suhteellisen vähän yhteyttä. Kokemusten perusteella suurin osa ajastani kului materiaalin valmisteluun, tehtävien korjaamiseen sekä tietokone- ja verkko-ohjelmiin tutustumiseen ja kalenterin päivittämiseen.

Olen sitä mieltä, että projekti onnistui erittäin hyvin, mutta tiukan aikataulun takia opiskelijoiden itsearviointi jäi vähemmälle huomiolle kuin olin suunnitellut. Käytännössä opiskelijat suorittivat yhden itsearvioinnin projektin alussa ja toisen projektin päätyttyä. Suunnitelma oli kuitenkin ollut se, että itsearviointia tehdään viikoittain. Tällöin tehtävissä olisi voinut ottaa huomioon opiskelijoiden toivomuksia ja tarpeita kielitaitojensa kehittämistä. Viikoittainen arviointi olisi kuitenkin rasittanut opiskelijoita liikaa. Vastaavaan projektiin kannattaisi sisällyttää jatkuva itsearviointi ja palaute editymisestä suunnittelemalla aikataulu niin, että joka toinen viikko varataan arviointia varten.

Huomasin projektin aikana, että Moodle-alustalla olevien foorumien lukumäärää kannattaisi ehkä vähentää. Internetin käytön kannalta tärkein havainto oli, että pelkkä tietokoneen käyttö tai verkko-opetus sinänsä ei toimi motivoivana tekijänä, vaikka asian oletetaan olevan niin (vrt. Münchow 2000: 49). Sisällön täytyy olla mielenkiintoinen. Sen lisäksi opiskelijoiden oletetaan usein olevan innokkaita ja harjaantuneita internetin käyttäjiä, asiantuntijoita ja taitojensa soveltajia. Näin ei kuitenkaan ole läheskään aina. Sitä paitsi täytyy muistaa ja hyväksyä, etteivät kaikki opiskelijat välttämättä halua verkko-opetusta, vaan arvostavat perinteistä kontaktiopetusta. Myös tämänkin projektin olisi periaatteessa voinut toteuttaa perinteisenä ryhmätyönä. Silloin kalenteria ei kuitenkaan olisi julkaistu internetissä, joten kaikkialta maailmassa luettavissa olevasta valmiista kalenterista syntyneitä ylpeyttä ja iloa ei olisi ollut siinä määrin, kuin sitä syntyi verkkokalenteriamme katsellessamme ja maailmalta tullutta palautetta lukiesamme.

Lähteet

LEHTONEN, TUIJA 2004. Soveltaa voi yhdessäkin – Suomi vieraana kielenä -oppijoiden oppimiskokemuksista yhteisöllisellä verkkokurssilla. Teoksessa Pirkko Muikku Werner & Hilikka Stotesbury (toim.), *Minä ja kielitiede – soveltajan arki. AFinLAN vuosikirja 2004*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 62. Soveltavan kielitutkimuksen keskus, Jyväskylä, s. 255–273.

MARENZI, IVANA – KUPETZ, RITA – NEJDL, WOLFGANG – ZERR, SERGEJ 2010. Supporting Active Learning in CLIL through Collaborative Search. Teoksessa X. Luo et al. (toim.), *ICWL 2010, LNCS 6483*. Springer, Heidelberg, s. 200–209.

MULTHAUP, UWE 1998. Medium Computer. Teoksessa Johannes-Peter Timm (toim.), *Englisch lernen und Lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Cornelsen, Berlin, s. 146–157.

MÜLLER-HARTMANN, ANDREAS – RAITH, THOMAS 2008. Web 2.0. Das Mitmach-Internet für den Fremdsprachenunterricht nutzen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 96, s. 2–10.

MÜNCHOW, SABINE 2000. Mosimaches – vom Bild zum Wort zum Dictionnaire im Internet. *Zielsprache Französisch*, s. 49–62.

NURMELA, SATU & RIITTA SUOMINEN 2008. *Verkko-opettajaksi viikossa*. Turun yliopisto, Turku.

REIMERS, IRMHILD 1998. Internetprojekt im Französischunterricht. *Französisch heute*, s. 316–319.

RINNE, PÄIVI & TIIA TEMPAKKA 2005. *Opettajan ideareppu. Kommunikatiivisia harjoituksia suomen tunnille*. Finn Lectura, Helsinki.

RÖSLER, DIETMAR 2007. *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Stauffenburg Einführungen 18. Stauffenburg, Tübingen.

TIMM, JOHANNES-PETER 1998. Einleitung: Entscheidungsfelder im Fremdsprachenunterricht. Teoksessa Johannes-Peter Timm (toim.), *Englisch lernen und Lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Cornelsen, Berlin, s. 7–14.

WESSIN, SUSAN & MARTINA LENARZ 2000. Lernort Internet. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 34, s. 5–11.

Projektissa käyttämiämme verkkosivuja

Suomen itsenäisyyspäivä

<http://www.yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=5&ag=82&t=333> (1.11.2010)
http://minnesotafinnish.org/index.asp?Type=B_BASIC&SEC=%7B90ACC1FF-B6B4-49C2-9C78-746FA1CE28EF%7D&DE=%7BA2DA13AF-CDFA-41DA-890E-880D02AF2992%7D (1.11.2010)
<http://www.finland.se/public/default.aspx?contentid=181301&nodeid=36125&contentlan=1&culture=fi-FI> (1.11.2010).
<http://www.zeit.de/specials/Finnland/nationalfeierntag> (1.11.2010)

Jean Sibeliuksen päivä

http://www.iltalehti.fi/uutiset/2009092110285155_uu.shtml (1.11.2010)
http://yle.fi/alueet/hame/2009/12/liput_liehuvat_sibeliuksen_kunniaksi_1247497.html (1.11.2010)

Lucian päivä

<http://www.suomalainenjoulu.fi/Joulun+perinteet/Joulun+perinteet/Joulun+juhlap%E4iv%E4t> (1.11.2010)
<http://www.finlit.fi/tietopalvelu/juhlat/joulu/lucia.htm> (1.11.2010)
<http://www.finlit.fi/tietopalvelu/juhlat/joulu/santalucia.htm> (1.11.2010)

Joulureseptejä

<http://www.suomalainenjoulu.fi/Jouluruoka/Reseptit> (6.11.2010)
http://keittokirja.ruokatieto.fi/WebRoot/1041713/X_Reseptilistaus.aspx?id=1065433 (6.11.2010)
 sama sivu englanniksi: <http://www.foodfromfinland.com/index.phtml?s=83> (6.11.2010)
<http://www.juhlitaan.net/joulu/jouluruokia.php> (6.11.2010)
<http://www.suomalainenjoulu.fi/service.cntum?pageld=144373> (6.11.2010)
<http://www.finnland.de/public/default.aspx?contentid=119398&nodeid=37052&contentlan=33&culture=de-DE> (6.11.2010)

Joulukortit

<http://www.santaclausworld.fi/santa/joulun-perinteet.html> (14.11.2010)
<http://www.joulu.info/jouluperinteet/joulukortit/> (14.11.2010)

Joulukuusi

<http://www.santaclausworld.fi/santa/joulun-perinteet.html> (14.11.2010)
<http://www.tunturisasi.com/joulu/kuusenhaku.htm> (14.11.2010)
<http://www.kirjastovirma.net/joulu/joulukuusi.html> (14.11.2010)

Joulurauha

<http://www.santaclausworld.fi/santa/joulupukkiin-liittyviae-maeeritelmaie/151-turusta-julistettu-joulurauha.html> (12.11.2010)

<http://www.santaclausworld.fi/santa/joulun-perinteet/joulun-vietto/92-joulurauhan-julistus.html> (12.11.2010)

http://www.verkkouutiset.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=20279:joulurauha-julistettiin-turussa&catid=8:kotimaa-paeaeuutinen-&Itemid=4 (12.11.2010)

<http://yle.fi/joulurauha/> (12.11.2010)

http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2008/12/joulurauha_on_laskeutunut_maahan_448752.html (12.11.2010)

Joulusauna

<http://www.santaclausworld.fi/santa/joulun-perinteet/104-joulusauna.html> (14.11.2010)

<http://www.tunturisasi.com/joulu/joulusauna.htm> (14.11.2010)

Joulukatu

<http://www.santaclausworld.fi/santa/joulun-perinteet/joulun-odotuksen-perinteet/67-joulukatu.html> (12.11.2010)

<http://www.helsinki.fi/fi/index/matkailu/joulukatu2009.html> (12.11.2010)

http://www.helsinki.fi/fi/index/taidejakulttuuri/nayttelyt/kaupunginmuseo_joulu_katu.html (12.11.2010)

<http://www.tuas.fi/public/default.aspx?uielementsiz=1&nodeid=12174> (12.11.2010)

Joululauluja

<http://kotiliesi.fi/joulu/joulupuuhaa/muistatko-joululaulujen-sanat> (19.11.2010)

<http://www.yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=5&ag=72&t=318> (19.11.2010)

Jouluyö, juhlayö (<http://www.youtube.com/watch?v=qDkX5jldac>, (19.11.2010))

Arkihuolesi kaikki heitä (<http://www.youtube.com/watch?v=0FWGKd87AF0>, (19.11.2010))

En etsi valtaa, loistoa (<http://www.youtube.com/watch?v=ggpew-i5hSs&feature=related>, (19.11.2010))

Kun joulu on (<http://www.youtube.com/watch?v=ivedynEqXwk&feature=related>, (19.11.2010))

On hanget korkeat nietokset (<http://www.youtube.com/watch?v=bpnSwDOYzRU>, (19.11.2010))

Varpunen jouluaamuna (<http://www.youtube.com/watch?v=T5Us4svCwXQ>, (19.11.2010))

Nyt riemuiten tänne (<http://www.youtube.com/watch?v=Qwf3S5oUImY>, (19.11.2010))

Enkeli taivaan (<http://www.youtube.com/watch?v=ECZCIFLe-Ig>, (19.11.2010))
Joulupukki (<http://www.youtube.com/watch?v=KKZFtUQOrpM>, (19.11.2010))
Kautta tyynen, vienon yön (<http://www.youtube.com/watch?v=vG1Suk33NqU>, (19.11.2010))
Joulupuu on rakennettu (<http://www.youtube.com/watch?v=1xo0aINVdfw&feature=related>, (19.11.2010))
Joulukirkkoon (<http://www.youtube.com/watch?v=NSBPRZExPSU>, (19.11.2010))

Askarteluohjeita

http://www.kodinkuvalehti.fi/artikkeli/jouluartikkelit/140/askartele_itse_joululahjoja (18.11.2010)
<http://kotiliesi.fi/joulu/joulupuuhaa/vekkienkelin-tekeminen> (18.11.2010)
http://www.kodinkuvalehti.fi/artikkeli/teema_artikkelit/139/tee_itse_joulukuusen_koristeet (18.11.2010)
http://www.kodinkuvalehti.fi/artikkeli/teema_artikkelit/133/koristele_koti_joulu_tunnelmaan (18.11.2010)
<http://kotiliesi.fi/joulu/joulupuuhaa/kimaltavat-joulupallot> (18.11.2010)
http://www.kodinkuvalehti.fi/artikkeli/jouluartikkelit/140/askartele_itse_joululahjoja (18.11.2010)
<http://kotiliesi.fi/joulu/joulupuuhaa/joulun-tyylikkaat-koristeet> (18.11.2010)

Tiernapojat

http://www.ouka.fi/ppm/tilapaisnayttely/vanhat_nayttelyt/tiernapojat1.htm (18.11.2010)
<http://www.yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=5&ag=72&t=318&a=2693> (18.11.2010)
<http://www.santaclaus.fi/?depid=11360> (18.11.2010)
http://www.tiede.fi/artikkeli/355/tiernapojat_syntyivat_piispan_potypuheista (18.11.2010)
<http://joulukirkko.fi/joulutietoa/tiernapojat-on-vanha-kuvaelma> (18.11.2010)
<http://www.tiernakaupunki.fi/> (18.11.2010)

Kauneimmat joululaulut

<http://plaza.fi/matkalaukku/kotimaa/yleista/kauneimmat-joululaulut-taydentavat-joulun-odotuksen> (18.11.2010)
http://www.mission.fi/lahjoita/kampanjat_ja_keraykset/joulukampanjat/kauneimmat_joululaulut/ (18.11.2010)
http://evl.fi/EVLUutiset.nsf/0/42654F8E5621B30BC22577DC0036C183?open_document&lang=FI (18.11.2010)
<http://www.yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=5&ag=72&t=318&a=2507> (18.11.2010)

Palapelikone

<http://www.flash-gear.com/npuz/> (15.2.2011)

Kirjoittajat

Anna Buncler

Paula Jääsalmi-Krüger

Anne Kultha

Yrjö Lauranto

Elina Nurminen

Pia Päiviö

Heidi Viherjuuri

Katri Wessel