

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Dufva, Hannele; Martin, Maisa

Title: Hyvän kielenopijan niksit

Year: 2002

Version: Published version

Copyright: © 2002 Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Dufva, H., & Martin, M. (2002). Hyvän kielenopijan niksit. In A. Mauranen, & L. Tiittula (Eds.), *Kieli yhteiskunnassa : yhteiskunta kielessä* (pp. 247-261). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 60.
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/59869>

HYVÄN KIELENOPPIJAN NIKSIT

Hannele Dufva & Maisa Martin

Jyväskylän yliopisto

The term *good language learner* is used by researchers interested in language learning strategies. The aim of studying the behaviour of such individuals is to dissect the individual and social qualities and situations which lead to successful language acquisition, with the motivation of possibly transferring useful strategies to other learners. In this article, *good language learner* refers to people who over several decades have studied many languages and are eager and able to describe their ways and paths of learning. The material was collected via a popular magazine which published a request to send in language learning tricks and stories. The most extensive stories are analysed here from four angles: 1. What is their understanding of language and language acquisition? 2. What learner types can be distinguished? 3. How do these learners create a foreign language environment for themselves, regardless of their external circumstances? 4. What types of actual tricks or strategies have they discovered?

Keywords: good language learner, language learning strategies

1 NIKSIT JA STRATEGIAT

Hyvä kielenoppija on kielenoppimisen strategiatutkimuksen termi (ks. esim. Naiman et al. 1978, Ellis 1994, O'Malley & Chamot 1990, Oxford 1989). Strategioilla tarkoitetaan tässä niitä potentiaalisesti tietoisia ja ongelmasuuntautuneita toimintatapoja, joita ihmiset käyttä-

vät oppiakseen kieltä, yleensä toista tai vierasta kieltä (strategiamäärittelyistä ks. esim. Ellis 1994, 529–560). Äidinkielessäkin toki käytetään strategioita, vähintäänkin kirjoittamisen normien oppimiseen, mutta jätämme tässä äidinkielen tarkastelun ulkopuolelle. **Potentiaalinen tietoisuus** viittaa siihen, että oppija saattaa kehittää ja käyttää hyvin toimivia strategioita tiedostamattakin, esimerkiksi harjoitella puhumalla ääneen itsekseen tai kuuntelemalla vieraskielistä musiikkia uudelleen ja uudelleen, mutta nämä oppimisen keinot on kuitenkin mahdollista tiedostaa eli ne voidaan ottaa puheeksi ja oppija voi tulla niistä tietoiseksi. **Ongelmasuuntautuneisuus** taas tarkoittaa sitä, että strategioiden avulla opitaan jotain sellaista, jonka oppiminen ei suju itsestään, huomaamatta. Hyvän kielenoppijan määrittelyyn tämän kirjoituksen näkökulmasta palaamme tuonnempana.

Hyviä kielenoppijoita tutkitaan, jotta saataisiin selville, miten monipuolisesti kieliä osaava ja niitä helponnäköisesti oppiva ihminen toimii. Tutkimuksen keinoin pyritään erottamaan niitä yksilöllisiä ja sosiaalisia piirteitä ja tilanteita, jotka ovat yhteydessä menestyksekkääseen oppimiseen. Jotkin löydetyt tekijät saattavat olla yksilön synnynnäisiä ominaisuuksia, joihin ei voida vaikuttaa. Monet tekijöistä ovat kuitenkin sellaisia, joita voidaan opettaa tai jotka voidaan muuten tehdä osaksi oppimisympäristöä. Etätavoitteena on siis selvittää hyvien kielenoppijoiden toimintatapoja, jotta samat keinot voitaisiin antaa muidenkin käyttöön. Tässä ajatusketjussa on (ainakin) kaksi mahdollisesti heikkoa kohtaa, joihin on otettava kantaa, ennen kuin voimme ryhtyä strategioiden kartoittamiseen opetustarkoituksia varten.

Kielenoppimisen tutkimussuuntaukset kiistelevät siitä, syntykö kielitaito tietoisien toiminnan vai tiedostamattomien omaksumisprosessien tuloksena. Jos omaksuminen on puhtaasti tiedostamatonta – olipa sen taustalla sitten synnynnäinen kielikyky chomskylaiseen tapaan tai syötteen frekvensseihin perustuva kielellisten yksiköiden välisten yhteyksien vahvistuminen, kuten konnektionistit ajattelevat – ei yllä määrittelyyn kaltaisella strategiatutkimuksella tietenkään ole jalansijaa. Oletamme siis, että kielenoppimiseen ainakin pikkulapsivaiheen jälkeen sisältyy sekä tiedostamaton että tietoinen puoli. Saattaa olla,

että hyvä kielenoppija on hyvä kummassakin. Ehkä hänellä on synnynnäisesti hyvin toimiva kielellisen aineksen analysointi-, mieleenpainamis- ja -palauttamiskyky, mutta usein hyvillä kielenoppijoilla on myös näppäriä keinoja tietoisesti kehittää kielitaitoaan. Toisaalta ne, jotka eivät juuri opi kieliä huomaamattaan mutta ovat kuitenkin niistä kiinnostuneita, kehrittelevät myös käyttökelpoisia tapoja parantaa oppimistuloksiaan.

Toinen ongelmakohta on strategioiden opetettavuus. Vaikka voisimmekin luotettavasti selvittää, millaisilla konsteilla hyvät kielenoppijat kielitaitoaan vahvistavat, emme tiedä, ovatko nämä keinot opeteltavissa. Voihan ajatella, että strategiat ovat henkilökohtaisia, eikä niitä voi siirtää toisille, koska niiden toimivuus perustuu kunkin yksilön aiempiin kokemuksiin, assosiaatioihin ja mielikuviin. Näyttää kuitenkin siltä, että strategioiden opettamisella voidaan auttaa oppijaa tiedostamaan omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan ja vaikuttaa oppimisen kulkuun. Tästä on näyttöä esimerkiksi opetuskokeiluista (esim. Jaskari & Juusela 1986, Mäenpää 1997), eikä vähäarvoista ole myöskään se opettajien vuosikymmenten mittaan hankkima kokemus, jonka nojalla he pystyvät osoittamaan oppilailleen erilaisia keinoja etenkin sanojen ja kielioppiasioiden muistamiseen.

Strategioista on käytetty monenlaisia nimiä – taktiikat, tekniikat, keinot, niksit, toimintatavat, menettelyt – mutta emme tässä ryhdy jaottelemaan aluetta tästä näkökulmasta. Valitsimme termin **niksi** tässä yhteydessä siksi, että halusimme koota aineistoa mahdollisimman monenlaisilta ihmisiltä, ja sanana niksi on varmasti tutumpi ja vähemmän luotaantyöntävä kuin strategia. Saattaa tietysti olla, että sana ’niksi’ houkutteli enemmän naisvastaajia, jotka ovat tottuneet vaihtamaan erilaisia kotitalousalan niksejä – ehkä strategia taas olisi houkuttellut sanaan armeijassa tottuneita miehiä, mene tiedä. Niksi saattaa myös johtaa ajattelemaan pienempiä kokonaisuuksia, esimerkiksi yksittäisen sanan muistamiseen tähtääviä keinoja, eikä niinkään kokonaisvaltaisia ja pitkäkestoisia toimintatapoja. Pyrimme kuitenkin aineistoa kerätessämme tähdentämään, että niksejä ovat myös keinot,

joita käytetään esimerkiksi ymmärtämiseen tai puhumisen sujuvuuden kehittämiseen jne.

Ihmisten kertomukset omista kokemuksistaan tuottavat toisenlaisia tietoa kielenoppimisen keinoista kuin kokeelliset tutkimukset tai puhtaasti teoreettiset pohdiskelut. Ne kertovat yksilöistä, mutta suuresta joukosta tarinoita nousee kuitenkin myös yleisempiä linjoja. Niksien taustalla voi nähdä myös yhteyksiä kielenoppimisen teoreettisiin malleihin ja jopa suoraan testauskelpoisia tutkimusongelmia.

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA AINEISTO

Niksi-nimitys tietysti vei ajatukset kaikkien tuntemaan Niksi-Pirkkaan. Pyysimme keväällä 2001 Pirkka-lehden lukijoita lähettämään meille kielenoppimiseniksejään. Pyyntö esitettiin kilpailun muodossa niin, että lähettäjiille oli luvassa kirjapalkintoja. Saimme niksejä 66 lähettäjältä ja kaiken kaikkiaan kokosimme satoja erilaisia keinoja, kikkoja ja niksejä, jotka ovat vuosien varrella helpottaneet suomalaisen kielenopiskelijan edistymistä. Kielten oppimisesta kerrottiin sekä lyhyissä sähköpostiviesteissä että pitkissä ja pohdiskelevissa kuvauksissa. Niitä lähettivät niin opettajat kuin oppilaatkin. Vastaajien valtaosa toisteli lähinnä koulussa oppimiaan muistisääntöjä, sellaisia kuin sanajärjestyssäännöt *konsukiepre* (konjunktio-subjekti-kieltosana-predikaatti) ja *spotpa* (subjekti-predikaatti-objekti-tapa-paikka-aika) tai sanojen erottamiseen liittyviä kuten *Jag älskar flickor i allmänhet och allmänna flickor i synnerhet*. Nämä muistisäännöt liittyvät kieliaineksen mieleen painamiseen ja tiettyyn kieleen, emmekä käsittele niitä tässä artikkelissa. Sen sijaan keskitymme tässä oppimis- ja opiskeluprosessiin liittyviin strategioihin, joita voidaan soveltaa periaatteessa mihin tahansa kieleen.

Hyvä kielenoppija muuttui kilpailussa pelkästä termistä myös lihaksi ja vereksi, sillä muutama ikänsä kieliä monipuolisesti opiskellut ihminen innostui kuvaamaan laajemmin kielenopiskeluhistoriaansa. Tarkastelemme artikkelissamme

- millaisena he näkevät kielitaidon ja kielenoppimisen
- millaisia oppijatyyppä heidän joukostaan löytyy
- millä tavoin nämä innostuneet kielenoppijat hankkivat itselleen tarvittavan kieliympäristön, asuivatpa missä tahansa
- millaisia konkreettisia strategioita, niksejä, he ovat keksineet.

Käytettävissämme ei tietenkään ole mitään puolueetonta arviota meille niksejään lähettäneiden ihmisten kielitaidon tasosta. On myös selvää, että aineisto on tietyllä tapaa painottunut: pyysimme nimenomaan niksejä, jotka olivat olleet hyödyllisiä ja *auttaneet* opiskelussa. Siten lähtökohta on jo sinänsä ”menestystarinoita” – ei epäonnistumisia – kartoittava. Määrittelemmekin hyvän kielenoppijan tässä alustavasti niksien lähettäjien kokemuksiin nojaten: ”hyvä” kielenoppija tuntui tämän aineiston perusteella henkilöltä, joka vapaaehtoisesti opiskelee useita kieliä ja ilmeisesti saa iloa ja/tai hyötyä oppimisestaan, koska jatkaa sitä vuosikymmenten ajan – ja tässä tapauksessa vielä on kokenut jonkin tietyn strategian tai tavan niin ”hyväksi”, että haluaa jakaa tämän muiden kanssa. Mutta mitä ”hyvä” kielenoppiminen oikeastaan on, on luonnollisesti paljon hankalammin määriteltävissä oleva asia.

3 KIELITAITO- JA KIELENOPPIMISKÄSITYKSET

Olemme valinneet tässä käsiteltäviksi kielenoppijoita, jotka ovat kielen suhteen maallikoita, eivät kielen ammattilaisia, kuten esimerkiksi kielenopettajat. Kouluaikaisten opettajien ja kielenopetuksen perinteiden vaikutus näkyy silti selvästi niissä nikseissä, joita vastaajat kertoivat käyttävänsä. Monenlaiset kielioppisääntöjen ja sanaston muistikikat ovat enemmistönä, mikä kertoo siitä, että näiden kielen osa-alueiden oppiminen nähdään edelleenkin tärkeänä. Romaanien lukeminenkin nähdään tässä viitekehyksessä sanaston oppimisena, ei kielen käyttämisenä esteettisten elämysten hankintana tai viihteenä. Vastaajat nimittäin korostavat, että kannattaa valita kirja, jonka tuntee äidinkielellä hyvin, jotta sisältö on ennestään tuttu, eikä siihen siksi

tarvitse tuhlata huomiota. He neuvovat, että lukiessa on katsottava sanakirjasta joka sana, jota ei tunne, tai että harlekiinikirjallisuudesta oppii kuvailevia sanoja. Uskoa kelioppisääntöjen ja irrallisten sanojen opetteluun ei kumoa edes oma kokemus siitä, että koulussa tällä menetelmällä hankitulla kielitaidolla ei tositilanteissa selviä, vaan uusien kielten kimppuun käydään samalla tavalla. Opitun kielen käyttö esimerkiksi turistimatkoilla on positiivinen elämys, mutta ei vaikuta opiskelutapoihin. Aina ei pyritäkään toiminnalliseen kielitaitoon, sillä kiinnostus saattaa kohdistua latinaan tai muihin lähinnä kirjallisessa muodossa käytettäviin kieliin.

Suullisen kielitaidon osalta tämä kelioppilähtöinen ryhmä uskoo ahkeraan harjoitteluun ja asioiden toistamiseen. Valmiita tai itse keksittyjä dialogeja opetellaan ulkoa, luetaan peilin edessä, nauhoitetaan ja kuunnellaan. Tässä korostuu käsitys kielitaidosta yksilön taitona. Harjoittelu on nimenomaan yksilön asia, vasta mahdollinen todellinen käyttötilanne tuo mukaan muut puhujat. Kieli näyttäytyy systeeminä, joka on ensin hallittava hyvin, ennen kuin sitä voidaan käyttää. Tässä ryhmässä kieltä verrattiin matematiikkaan, joka avautuu systeemin hallinnan kautta.

Pienempi ryhmä vastaajia ovat ne, jotka ovat tietoisesti hylänneet koulun tarjoaman kielitaitokäsityksen. He kertovat oppivansa kieliä matkustamalla ulkomailla tai etsimällä tietoisesti vieraskielisiä puhekumppaneita arkielämäänsä (vaihto-oppilaat, maahanmuuttajat), kuuntelemalla ruotsinkielistä radiota jne. He korostavat kielenoppimista autenttisissa tilanteissa, yrittämisen ja erehtymisen menetelmää, tiedostamatonta omaksumista. Useimmille heistä kieli on sosiaalisen vuorovaikutuksen väline, vaikka heidänkin joukossaan on niitä, jotka olosuhteiden pakosta tai omasta valinnastaan pääasiassa lukevat ja kuuntelevat ja harjoittelevat yksin. Tälle ryhmälle vähäininkin kielitaito on taitoa, jota on pyrittävä käyttämään. Tavoitteena on viestiminen, ei virheetön näyte systeemin hallinnasta.

4 OPPIJATYYPIT

Yhdessä tekeminen ja yksin opiskelu korostuvat vastauksissa ehkä siksi, että asiaa kysyttiin kilpailukutsussa. Kaikki eivät siihen toki ottaneet kantaa, mutta ne, jotka mainitsivat asian, olivat joko jyrkästi sitä mieltä, että kieltä tulee opiskella yksin, tai korostivat opiskeluryhmän, hyvän (ummikko)opettajan ja vieraskielisten puhelumppaneiden merkitystä, vaikka saattoivat myös käyttää paljon aikaa omin päin opiskeluun.

Vastaajat jakautuivat niksiensä perusteella kahteen ryhmään myös sen perusteella, hyödynsivätkö he useita aisteja ja kognitiivisia alueita yhtä aikaa vai ei. Kielenoppimiseen yhdistettiin värejä, musiikkia, liikettä, joogaa, kuvitteellisia toimintoja ja tarinoita. Parikin mainitsi prosessoivansa opittavaa kieltä unissaan, joku jopa pyrki tuottamaan tällaisia unia lukemalla kyseisellä kielellä juuri ennen nukahtamista. Kielenoppiminen on siis heille kokonaisvaltaista toimintaa, johon vaikuttaa myös ympäristö tai vuorokaudenaika. Toiset taas näyttivät oppivan paremmin keskittyessään kieleen yhden kanavan kautta: lukemalla, kirjoittamalla sanalistoja tai tekstejä, kuuntelemalla. Heille aika ja paikka ovat vähemmän tärkeitä, vaikka taukojen pitäminen saatettiin mainita tarpeelliseksi. Oppimiseen liittyivät kynä ja paperi, kenties tietokoneella kirjoittaminen, mutta ei vapaa surffailu.

Hauska esimerkki kahden oppijatyyppin yhdistymisestä on melko iäkäs oppija, joka ehkä kouluaikojensa perua tunsi tarvetta virheettömän tuotoksen aikaansaamiseen, mutta elämäkokemuksensa nojalla taas oli huomannut oppivansa paremmin sosiaalisissa tilanteissa ja mielikuvituksen avulla. Hän ilmoitti itse olevansa kaksi eri persoonaa: toinen kirjoittaa hauskoja kuvitteellisia kertomuksia tai runoja vieraalla kielellä ja toinen tarkistaa inspiraation ohimentyä tuotoksen kielipöytäkirjan ja opettajan avulla.

5 HYVÄ KIELIYMPÄRISTÖ – KIELENOPPIMISEN *FENG SHUI*

Vuorovaikutuksellisen näkökulman käsitteeseen *hyvä kielenoppija* tarjoavat Norton ja Toohey (2001), jotka katsovat taitavien kielenoppijoiden käyttäytymistä heidän elämäntilanteensa ja ympäristönsä kannalta. Keskeisiä käsitteitä tässä ajattelussa ovat hyvät käytänteet (good practices) ja inhimillinen tekijyys (human agency). Hyvä kielenoppija näyttäytyy tällöin henkilönä, joka pystyy käyttäytymislään saavuttamaan ympäristössään aseman, jossa hän on runsaasti osallisena vuorovaikutuksessa ja saa siten tilaisuuksia opittavan kielen puhumiseen. Hän pystyy myös hankkimaan itselleen tukihenkilöitä, joilla on yhteisössä arvostettuja ominaisuuksia, ja parantaa sosiaalista asemaansa myös tätä kautta. Koska nämä edut saavutetaan nyky maailmassa usein ulkonäön avulla, jää johtopäätökseksi, että hyvä kielenoppija on ennen kaikkea nuori, kaunis ja rohkea.

Myös kilpailuvastaukset toivat esiin eräänä hyvän kielenoppijan piirteenä sen, että oppija pystyy hyödyntämään ympäristöään parhaalla mahdollisella tavalla kielenoppimiseen – ja ellei suotuisaa ympäristöä ole, hän pystyy luomaan sen. Voidaan siis väittää niinkin, että hyvä kielipää ei olekaan synnyinlahja, ei ainakaan kokonaan. Kyse voi olla paremminkin hyvästä yhteistyökyvystä ympäristön kanssa – teema, joka tuli näkyviin useassa niksissä. Kielikasvatuksen piirissä tätä ajatusta on tuonut esiin erityisesti Leo van Lier (ks. esim. van Lier 1996), mutta se sopii hyvin yhteen myös sellaisten psykologian suuntausten kanssa, jotka korostavat ihmisten kognitiivisten toimintojen (esimerkiksi juuri kielenoppimisen) sidoksisuutta ympäristöön (ks. myös Alanen 2000).

Ekologisen psykologian perustaja James J. Gibson (1979) toi esiin ajatuksen ihmisen havaitsemisen ympäristösidonnaisesta ja aktiivisesta luonteesta. Tämä tarkoittaa sitä, että havaitseminen ei ole passiivista tiedonsiirtoa: ärsykeitä, jotka suodattuvat ympäristöstä ihmisen mieleen. Sen sijaan ihminen nähdään aktiivisena toimijana, joka toimii sen tiedon varassa, joka hänelle hänen ympäristössään on tarjolla.

Jokaisen ympäristössä on olemassa esimerkiksi kielellistä **tarjontaa** (*affordances*), jota ihminen ympäristössä toimiessaan poimii ja jonka varassa hän voi edelleen kehittää kielitaitoaan. Niksikilpailun vastauksista löytyi keinoja myös tähän.

Eräs tapa saada aikaa parempia tuloksia oli se, että oppijat kiinnittivät enemmän huomiota siihen kieliaineeseen, joka oli jo saatavilla. Hyvät kielenoppijat tarttuivat näin jokaiseen tilaisuuteen. Näin selviää toisinaan aivan ilmaiseksi: kiinnittämällä huomiota omaan olemassa olevaan ympäristöönsä tai tekemällä pieniä, mutta merkittäviä valintoja. Suomalaisessa ympäristössä on luonnostaan tarjolla paljon ruotsinkielistä materiaalia ja tiedotusvälineistä löytää helposti monenkielistä katsottavaa ja kuunneltavaa. Monet oppijat katselivatkin ruotsinkieliset uutiset suomalaisten sijaan, lukivat erilaiset kyltit ja tiedotteet ruotsiksi tai peittivät televisiosta vieraskielisen elokuvan tekstityksen ja keskittyivät kuuntelemaan.

Astetta aktiivisempi vaihtoehto niksien mukaan oli hakeutua sellaisiin tilanteisiin, että oma mahdollisuus vieraan kielen käyttöön lisääntyi. Oppijat siis tavallaan muuttivat omaa ympäristöään suotuisampaan suuntaan. Tässä olivat nimenomaan inhimilliset vuorovaikutuskontaktit tärkeitä. Vastaajamme olivat kokeilleet hyvin monenlaisia konsteja. Enemmistö tuntui olevan sitä mieltä, että kielen aktiivinen käyttö on eräs keskeinen tapa saavuttaa hyvä kielitaito. Yhteisöllinen kaksikielisyys oli tässäkin auttanut useaa suomalaista vieraiden kielten opiskelussa: jos sukuun kuului ruotsinkielisiä *fastereita* ja *mustereita*, heitä käytettiin tietoisestikin harjoituskumppaneina. Ruotsia opittiin myös pihaleikeissä tai rakastumalla tämän kielen puhujaan. Eräs niksien lähettänyt kertoi aina olleensa kiinnostunut eri kielistä ja oli harjoittanut kielikorvaansa mm. kuuntelemalla Suomen romanikieltä. Nämä oppijat olivat siis niitä, jotka eivät ujostelleet käyttäen vierasta kieltä, vaan paremminkin hakeutuivat tilanteisiin, joissa joutuivat käyttämään sitä.

Vuorovaikutuskontakteja niksien lähettäjät olivat myös lisänneet muuttamalla itse toiseen maahan tai toisenkieliseen ympäristöön: menttiin kielikurssille, vaihto-opiskelijaksi, opiskelemaan tai töihin.

Elinikäisen oppimisen nimeen vannottiin myös nikseissä: äiti, joka uskaltautui interreilaamaan perheen nuorten kanssa, oppi samalla myös kieltä. Toiset olivat kehittäneet kielitaitoaan ystävyyssseuratoiminnassa, töissä matkailualalla jne. Nämä uskaliaat kielenoppijat uskaltavat lähteä matkaan pienelläkin alkukielitaidolla: ”Kun minä lähdin -64 kesätöihin Ruotsiin, joku viisas neuvoi, että kaksi sanaa jotka olivat ärtsoppa ja förskotti niin Ruotsissa pärjää”, kirjoittaa eräs niksien lähettäjä.

Niksimme hyvät kielenoppijat tuntuivat suhtautuvan kenties keskivertoa yritteliäämmin ja luovemmin oppimateriaaleihin. Kielenopiskelua saatettiin harrastaa ”siivellä”: monet kertoivat lukeneensa sisarustensa tai lastensa koulukirjoja oppimistarkoituksessa. Samoin he ymmärsivät, että kielen oppimiseen oli oppikirjojen lisäksi tarjolla myös muuta materiaalia. Lapselle voitiin tilata *Aku Ankan* sijasta *Kalle Anka* tai muu vieraskielinen sarjakuvalehti, ja sitä luettiin samalla itsekin. Lähes kaikki mainitsevat vieraskielisen kirjallisuuden tai lehdet hyvänä oppimateriaalina. Niksien lähettäjien mukaan kannattaa satsata siihen, mistä itse on kiinnostunut. Useinhan aloittelijalle suositellaan helppona pidettyä kirjallisuutta. Mutta kuten eräs vastaaja totesi, hän ei ollut tippaakaan kiinnostunut saksankielisistä dekkareista; sen sijaan Stefan Zweig kolahtikin heti. Hyvältä niksiltä tuntui myös ajatus siitä, että saman itseä miellyttävän kirjan lukisikin monella kielellä: näin juoni olisi tuttu ja voisi keskittyä kieleen. Sama pätee tuttuun suomalaiseen kirjaan: esimerkiksi *Seitsemän veljeksien* tai *Sinuhe egyptiläisen* käännöksiin. Omat kiinnostuksen kohteet ja harrastukset voivat määrätä myös oppimateriaalin laadun: yhdet tekevät sanaristikoida *Hemmets veckotidningistä*, toiset keräävät ranskankielisiä laulunsanoja ja kolmannet lukevat kreikankielistä Raamattua.

Niksimme sinnikkäät – ja usein nähtävästi myös menestyksekkäät – kielenopiskelijat lisäsivät ympäristönsä vieraskielistä tarjontaa myös tuottamalla itse kieltä ympärilleen joko kirjallisesti tai suullisesti. He kirjoittivat sanoja tarralapuille ja liimasivat niitä ympäriinsä. He kirjoittivat pienen ulkoa opeteltavan pätkän (esim. psalmit, runot,

mietelauseet) lappuselle ja pitivät sitä taskussaan. He pitivät päiväkirjaa vieraalla kielellä tai laativat oman sanakirjan. He myös puhuivat vieraalla kielellä itsekseen – puoliääneen tai hiljaa mielessään. Pyöräillessään he lukivat autojen rekisterinumeroita vieraalla kielellä. He matkivat tapaamansa saksalaisen puhetta itsekseen kotona ollessaan tai keskustelivat itsensä kanssa peilin edessä venäjäksi. He puhuivat lemmikkieläimelleen ranskaa tai harjoittelivat navetassa ruotsia lehmien kanssa. He lauloivat italiaksi ja harjoittelivat sanoja ja taivutusmuotorimpsuja lenkillä juostessaan. Luovat kielenopiskelijat eivät taipuneet edes reaali maailman edessä. Ellei suotuisaa ympäristöä ollut, se keksittiin. Myöskään mentaaliharjoittelu ei ollut vierasta näille kielenoppijoille. Vieraskielinen puhetilanne saatettiin kuvitella etukäteen: oppija kuvitteli, mitä keskustelussa sanottaisiin. Toiset kävivät mielikuvituskeskusteluja ihailmansa ihmisen kanssa tai keksivät mielikuvituskaverin.

Ympäristön oikea ymmärtäminen näytti siis yhdeltä keskeiseltä oppimisen keinolta aineistoa katsellessamme. Hyvät kielenoppijat näyttivät siis tämän aineiston perusteella olevan sellaisia, jotka vaikeuksista välittämättä ja oman mielenkiintonsa ohjaamina osasivat käyttää omaa tavallista ympäristöään hyväkseen poimimalla ympäristöstään kaiken irti saatavan kielen, lisäämällä kielitarjonnan määrää ja pyrkimällä määrätietoisesti luomaan itselleen kieliympäristöä, esimerkiksi tilanteita, joissa harjoittelu onnistuu. Ajatus ympäristön keskeisestä roolista kielenoppimisessa esiintyy myös monessa tutkimuksen paradigmassa. Se esiintyi jo Vygotskin oppimisen psykologiassa, jossa puhutaan **lähikehityksen vyöhykkeestä** (Vygotskin merkityksestä kielenoppimisen tutkimukselle, ks. esim. Alanen 2002). Kullakin oppijalla on siis tavallaan oma jatkuvasti muuttuva kasvunvaransa: oppimispotentialinsa, jonka puitteissa hän kykenee edistymään kokeneempien tai edistyneempien kanssa toimiessaan. Kielen opettajat, syntyperäiset puhujat, pidemmälle edistyneet toverit tai hyvin laadittu oppimateriaali antavat siis oppijalle sopivaa virikettä, jonka avulla hän kehittää omaa kielitaitoaan.

Andy Clark (1997) antaa kognitionitutkimuksen uusia suuntauksia käsittelevässä kirjassaan esimerkin siitä, että menestyksekkäästi maailmassa toimiminen ei välttämättä edellytä suuren tietovaraston hankkimista. Hän kertoo esimerkiksi joidenkin robotiikan uusien ratkaisujen perustuvan ns. ”torakka-aivojen” ideaan. Torakan aivothan eivät ole suuren suuret, mutta kuitenkin se on niin menestyvää lajia, että sen sanotaan kestävän ydinsodankin. Clarkin (1997) mukaan menestystekijä onkin juuri huippuluokkaa oleva kyky toimia maailmassa vallitsevien edellytysten mukaan. Vaikka tarkoituksenamme ei ole toki verrata kielenoppijaa torakkaan, ajatusta voi soveltaa myös kielenoppimiseen ja -opetukseen. Kielenoppiminenhan ei ole vain muistitiedon mieleen painamista, vanhaa kunnon ”pänttäämistä”, ja hyvä kielitaito on paljon muuta kuin suuri tietovarasto. Tämän allekirjoittavat varmaan monet vanhemman polven kielenoppijat, jotka useasti kertovat osaavansa esimerkiksi kieliopin säännöt kuin vettä valaen, mutta tuntevat että heiltä puuttuu lähes kokonaan kyky käyttää kieltä. Vieraan kielen ”varastoimisen” lisäksi tarvitaankin siis juuri ”torakkamaista” toimintaa eli hyvää tilannetajua. Osa kielitaidosta ja kielenkäytöstä on aina **tilanteista**. Kun esimerkiksi keskustellaan vieraalla kielellä, ei-syntyperäisen puhujan avuksi tulevat myös tilannekohtaiset piirteet ja vihjeet; kun keskustelu on kerran aloitettu, se ikään kuin ruokkii itse itseään. Ei-syntyperäinen puhuja saa koko ajan myös puhekumppaniltaan vihjeitä – fraaseja, sanoja, kieliopillisia rakenteita – omaan tuotokseensa.

Kielenoppimisen **systemisyys** – ajatus siitä, että oppiminen on paitsi oppijan ”kielipäästä” myös hänen ympäristönsä ominaisuuksista ja tarjonnasta riippuva asia – on siis keskeinen niksiaineistossamme, mutta löytää myös tukea eri tutkimusalueilta (ks. esim. Järvilehto 1994). Pedagogisia sovelluksia ajatellen voitaneen sanoa, että on tärkeää antaa kielenoppijalle tilaisuuksia harjoittaa ja kehittää kieltään erityyppisissä tilanteissa eli toisin sanoen antaa ympäristön opettaa itseään. Kun yritimme tiivistää niksien sanoman tässä suhteessa, päädyimme seuraaviin – ei niin kovin ryppyotsaisesti laadittuihin –

ohjenuoriin kielenoppijoille. ”Hyvän kielenoppijan ympäristömaksiimit”¹ voisivat siis näyttää vaikka seuraavilta:

Hyvän kielenoppijan ympäristömaksiimit:

1. Ympäroi itsesi kielellä!
2. Hanki ympäristösi toisenkielisiä ihmisiä!
3. Ole luova oppimateriaalin suhteen!
4. Tuota itse kieltä ympärillesi!
5. Kuvittele ympäristö!

6 KIELIPÄÄ VAI KIELITAJU: I DID IT MY WAY

Niksikilpailun osanottajien kertomuksista löytyi tiettyjä yhteisiä piirteitä. Yhteistä monille kertomuksille oli esimerkiksi se, että oppijat olivat toimineet määrätietoisesti siten, että ympäristön tarjontaa ja oppijan omia taipumuksia oli pyritty käyttämään optimaalisella tavalla. Oli siis löydetty tilanteisia ratkaisuja. Monet korostivat oman mielenkiinnon ja omien taipumusten, harrastuneisuuden ja asiantuntemuksen osuutta. Oppiminen koettiin mielekkääksi silloin, kun se saatiin tehdä omalla tavalla ja se vastasi omia tarpeita. Monet kertomukset tukivat ajattelua, jonka mukaan on tärkeää löytää oma näkökulma kielenoppimiseen. Niksiemme kertojat tuntuivat myös olevan onnistujia: itse räätäläidyn opiskeluprosessin vaikutus oli koettu suotuisaksi. Kertomme olivat siis ehkä pääosin oppijoina autonomisia ja itseohjautuvia.

Yllä kerroimme erityisesti siitä, kuinka oppijat olivat rakentaneet kielitietoaan ja -taitoaan yhteistyössä ympäristönsä kanssa. On kuitenkin korostettava sitä, että ei ole olemassa prototyypistä ”hyvää kielenoppijaa”. Vaikka varmasti onkin ominaisuuksia, jotka edesauttavat kielenoppimista, emme usko toisaalta siihen, että hyvän oppijan ominaisuudet voitaisiin listata tyhjentävästi. Emme usko, että on olemassa ”kielipäätä”, synnynnäistä taipumusta, joka määrittelisi

¹ Termin ’maksimi’ olemme luonnollisesti lainanneet Paul Gricelta (1975), joka lanseerasi keskustelunkulkua säätelevien maksiimien käsitteen.

absoluuttisessa mielessä kielenoppijan kyvyt. Näin on mm. siksi, että jo kielessä itsessään on monta tahoja. Kun yksi kielenoppija on ”hyvä” lukemaan vieraskielistä kirjallisuutta, toinen voi olla ”hyvä” juttelemaan ihmisten kanssa. Ja kun yksi oppija oivaltaa kieliopillisen rakenteen ilman mitään erityistä tankkaamista, toinen voi imeä itseensä sanastoa ilman että edes huomaa sitä. Tai kun yksi oppii hitaasti, mutta perusteellisesti, hän voi olla ”hyvä” yhtä lailla kuin se, joka oppii nopeasti. On varmaan myös niin, että ei ole olemassa yhtä tapaa opiskella. Yhdet työskentelevät mieluummin yksin, toiset taas viihtyvät ja oppivat ryhmissä. Yhdet haluavat opiskella opettajan johdolla, toiset kirjukurssin kautta. Yhdet muistavat paremmin lukemansa, toiset taas kuulemansa. Muutamat oppivat mainiosti ranskaa, mutta eivät ole mitenkään motivoituneita saksan opiskeluun. Yhdet oppivat ulkoa helposti, toiset eivät. Ihmiset eroavat persoonallisuudeltaan, viestintätyyleiltään, oppimistyyleiltään, muistamisen ja oppimisen strategioiltaan, motivaatioiltaan, harrastuksiltaan, pitkäjänteisyydeltään jne. Se miten ”hyvä” kielenoppija määritellään, on siltikin vielä kaikkea muuta kuin itsestään selvää – vastaus on osin yksilöpsykologinen, osin opetuksen käytänteisiin liittyvä, mutta osin myös yhteiskunnallinen ja institutionaalinen – ”hyvät” tulokset ovat niitä, jotka opetus suunnitelmassa ja kielitaidon arvioinnissa ”hyviksi” on määritelty.

Eräs niksienkkin antama opetus kuitenkin on, että olisi hyvä irrottautua käsityksestä, jonka mukaan kielenoppimiseen on tarjolla vain yksi tie. Eräs ”hyvän oppijan” piirre voisi siten olla joustavuus: kokeilunhalu voisi olla hyväksi kielenopiskelussakin. Periaatteena voisi olla se, että ellei tämä toimi, kokeillaan jotain muuta. Kielenoppimiseen voi olla monta eri kanavaa; onhan jokainen hyvä jossakin. Nikseistä voisi varmastikin myös löytyä tukea ja virikemateriaalia kielenopetukseen. Tässä artikkelissa kertomamme niksienv lähettäjien vinkit ovat vapaassa käytössä, mutta niitä voidaan varmasti kerätä myös monin verroin lisää: kielten oppitunneilla, iltaopiskelijoiden kurseilla jne. Saatavilla oleva hyvien kokemusten ja onnistumiselämysten kirjo voisi näin auttaa mahdollisimman monia löytämään oman tiensä kielenoppimiseen.

LÄHTEET

- Alanen, R. 2000. Vygotski, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kieli koulussa – kielikoulussa*. AFinLAN vuosikirja 58. Jyväskylä: AFinLA, 95–120.
- Alanen, R. 2002. L. S. Vygotski – kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201–234.
- Clark, A. 1997. *Being there: Putting Brain, Body and World Together Again*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Gibson, J. J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. Teoksessa P. Cole & J. L. Morgan (toim.) *Speech Acts*. Syntax and semantics 3. New York: Academic Press, 41–58.
- Jaskari, J. & M. Juusela 1986. Potential Vocabulary and Teaching Word Formation. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen pro gradu -työ.
- Järvilehto, T. 1994. *Ihminen ja ihmisen ympäristö*. Oulu: Pohjoinen.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Mäenpää, E. 1997. Learning English Vocabulary in the upper Secondary School: The Learner's View. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen pro gradu -työ.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H. H. Stern, & A. Todesco 1978. *The good language learner*. Research in Education Series 7. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Norton, B. & K. Toohey 2001. Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly* 35 (2), 307–322.
- O'Malley, J. M. & A. U. Chamot 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1989. Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System* 17, 235–247.