

**Kuuntelutaitojen osuus
peruskoulun äidinkielen oppikirjoissa**

Jaana Ahonen

**Suomen kielen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopistossa
maaliskuussa 2001**

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Suomen kielen laitos
Tekijä Ahonen Jaana Marianne	
Työn nimi Kuuntelutaitojen osuus peruskoulun äidinkielen oppikirjoissa	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji pro gradu
Aika Maaliskuu 2001	Sivumäärä 80 + 16 liitesivua
<p>Tiivistelmä - Abstract Tutkimuksessa tarkastellaan kuuntelutaitojen osuutta peruskoulun äidinkielen oppikirjoissa. Aineiston muodostaa neljä kirjasarjaa, joista kaksi on ala-asteelta ja kaksi yläasteelta.</p> <p>Työssä selvitetään, miten kuuntelutaitoja opetetaan: keskitytäänkö harjoituksiin vai teoriaan, käsitelläänkö kuuntelemista omana aihealueenaan vai integroidaanko kuunteleminen muihin oppisisältöihin, mitä kuuntelutaitojen tasoja tehtävät edustavat ja millaisia kuuntelustrategioita kirjoista löytyy? Koska aineisto sisältää oppikirjoja kaikilta luokka-asteilta, työssä yritetään myös kartoittaa, muodostavatko kuuntelutaitojen osuudet asteittain kehittyvän jatkumon vai keskitytäänkö vuosi vuodelta samoihin perusasioihin. Lisäksi tarkastellaan, miten hyvin oppikirjat noudattavat valtakunnallisia opetussuunnitelmia kuuntelutaitojen osalta.</p> <p>Teoriaosuudessa tarkastellaan ensin käsityksiä oppimisesta. Koska kuuntelutaidot ovat sekä oppimisen kohde että väline, kunkin ajan oppimiskäsitykset vaikuttavat myös kuuntelutaitojen määrittämiseen. Tämän jälkeen tarkastellaan kuuntelutaitoja: mitä kuunteleminen tarkoittaa, miten kuunteleminen eroaa lukemisesta ja miten kuuntelutaitoja voidaan luokitella? Luvussa neljä kerrataan vuosien 1985 ja 1994 valtakunnallisten opetussuunnitelmien käsityksiä kuuntelutaidoista, koska opetussuunnitelma on aina se perusta, jolle kirjasarjoja rakennetaan. Viimeisenä teoriaosuudessa tarkastellaan kuuntelustrategioita.</p> <p>Tutkimuksen tulosten mukaan kuuntelutaitojen opettaminen painottuu ala-asteelle ja erityisesti alkuopetukseen. Yläasteella kuuntelutaidot ovat lähinnä opiskelutaitojen asemassa mutta jossain määrin myös opiskelun kohde. Sarjojen välillä olevat erot ovat suuria. Koko peruskoulun ajan painotetaan tekemällä oppimista ja teoriatietoa on vähän. Kuuntelutaitoja opetetaan sekä omana aihealueenaan että integroituna muuhun opetukseen. Jälleen erot eri kirjasarjojen välillä ovat merkittäviä. Kuuntelutaitojen tasoista eniten harjoitellaan eläytyvää, tietoa lisäävää ja vastausta etsivää sekä päättelevää kuuntelua, eli tasoja, joita tarvitaan arkipäivän puhetilanteissa. Kuuntelustrategioista vuosi vuoden jälkeen esille nousevat erilaiset ennakointiin, keskittymiseen, ydinasioiden erottamiseen ja kysymysten tekemiseen liittyvät strategiat. Lisäksi kirjat ohjaavat käyttämään affektiivisia tukistrategioita.</p> <p>Tyypillistä on, että joka luokka-asteella kuuntelutaitojen opettamisessa huomioidaan samoja asioita. Kehitystä tapahtuu lähinnä sisällöissä, eli kielentuntemuksen hierarkian tasolla kolme. Mielenkiintoinen tulos on se, miten tällä hetkellä käytössä olevat oppikirjat noudattavat pääosin vuoden 1985 valtakunnallista opetussuunnitelmaa.</p>	
Asiasanat	Kuunteleminen, kuuntelutaidot, kuuntelustrategiat, oppikirjatutkimus
Säilytyspaikka	Suomen kielen laitos
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	1
1.1. TUTKIMUSONGELMAN TAUSTAA.....	1
1.2. TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	2
1.3. TYÖN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	4
2. KUUNTELEMINEN JA KOGNITIIVINEN OPPIMISKÄSITYS.....	6
3. MITÄ KUUNTELUTAIDOT OVAT?.....	9
3.1. KUUNTELEMINEN VASTAANOTTOTAITONA.....	9
3.1.1. Kuuleminen ja kuunteleminen.....	9
3.1.2. Kuunteleminen ja tekstinyymmärtäminen.....	11
3.1.3. Kuuntelemisen ja lukemisen eroavaisuudet.....	14
3.1.4. Kuuntelemiseen vaikuttavat tekijät.....	16
3.2. KUUNTELUTAIDOJEN LUOKITUKSIA.....	18
4. KUUNTELUTAIDOJEN OPETTAMISEN TAVOITTEISTA.....	20
4.1. YLEISTÄ OPETUSSUUNNITELMISTA.....	20
4.2. PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1985.....	21
4.3. PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1994.....	24
5. KUUNTELEMINEN STRATEGISENA TOIMINTA.....	25
5.1. YLEISTÄ OPPIMISSTRATEGIOISTA.....	25
5.2. ERILAISIA STRATEGIALUOKITUKSIA.....	27
5.3. KUUNTELUSTRATEGIAT.....	30
6. OPPIKIRJASARJOJEN ANALYYSI JA KOONTI.....	32
6.1. AAPISTEN AAPINEN JA AAPISTEN LUKUKIRJA.....	32
6.1.1. Kuuntelutaitojen osuus kirjasarjassa.....	32
6.1.2. Kuuntelutaitojen tasot.....	37
6.1.3. Kuuntelustrategiat.....	39
6.1.4. Päätelmät.....	41
6.2. SANATAITURI 3-6.....	42
6.2.1. Kuuntelutaitojen osuus kirjasarjassa.....	42
6.2.2. Kuuntelutaitojen tasot.....	46
6.2.3. Kuuntelustrategiat.....	51
6.2.4. Päätelmät.....	53
6.3. KIELIKUVIA 1 JA 2.....	55
6.3.1. Kuuntelutaitojen osuus kirjasarjassa.....	55
6.3.2. Kuuntelutaitojen tasot.....	57
6.3.3. Kuuntelustrategiat.....	60
6.3.4. Päätelmät.....	60
6.4. SANAVÄLMIKSI 1 – 3.....	62
6.4.1. Kuuntelutaitojen osuus kirjasarjassa.....	62

6.4.2. Kuuntelutaitojen tasot	66
6.4.3. Kuuntelustrategiat	68
6.4.4. Päätelmät	70
7. POHDINTAA.....	72
LÄHTEET	77
LIITTEET	

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimusongelman taustaa

Tässä työssä tarkastelun kohteena on kuuntelutaidot ja niiden opettaminen koulussa. Kuunteleminen on äidinkielen neljästä perustaidosta se, jota usein pidetään itsestäänselvytenä, taitona, jota ei tarvitse erikseen opetella. Jokainen ihminen, jonka kuuloaisti toimii normaalisti, osaa kuunnella, ainakin omasta mielestään. Kuitenkin päivittäin joudumme tilanteisiin, joissa toinen ihminen ei ymmärrä puhettamme. Usein tilanne on vielä sellainen, että vastapuoli kyllä näyttää kuuntelevan aktiivisesti, mutta jostain syystä viesti ei tule ymmärretyksi. Kuuntelun laadussa on siis parantamisen varaa.

Sytä huonoihin kuuntelutuloksiin on lukuisia. Puhuja saattaa käyttää sellaista kieltä ja sanastoa, joka on vastaanottajalle vierasta. Puhe voi olla nopea-tempoista ja epäselvää, tai kuuntelija on väsynyt tai kiinnostunut muista asioista. Se, miten hyvin kuunneltavat asiat lopulta ymmärretään, on monien eri osa-alueiden yhteistulos.

Kuuntelutaitojen perusteet omaksutaan varhaislapsuudessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tämän takia kuuntelutaitoja helposti pidetäänkin itsestäänselvytenä. Kuitenkin lapsuudessa omaksutut taidot ovat vain perusta, jonka varaan uusia taitoja rakennetaan. Lisäksi, koska kuunteleminen on taito, sitä pitää jatkuvasti ylläpitää ja myös kehittää, kuten nopeuttaa ja syventää ympäröivän maailmamme vaatimusten mukaisesti. Nykyisessä viestintäyhteiskunnassa suullisen viestinnän taidoilla, puhumisella ja kuuntelemisella, onkin varsin korostunut asema.

Koska kuuntelemista pidetään itsestäänselvytenä, kuunteleminen samastetaan helposti termiin kuuleminen, jolla tarkoitetaan mekaanista ääniaaltojen vastaanottamista. Kuuloaistimme toimii, eli kuulemme asioita, vaikka olisimme esimerkiksi nukkumassa. Kuunteleminen edellyttää aina kuulemista, mutta lisäksi kuunteleminen on sidoksissa moniin kognitiivisiin prosesseihin, jotka liittyvät ajatteluun, kieleen ja muistitoimintoihin.

Kuunteleminen on aina aktiivinen prosessi, jonka tulokseen vastaanottaja voi itse monella tavalla vaikuttaa. Kuuntelutaidoilla puolestaan tarkoitetaan

erilaisia tapoja, joilla kuultua informaatiota aivoissa vastaanotetaan ja edelleen käsitellään. Esimerkiksi Valo (1995) on luonnehtinut kuuntelutaitoja syvällisiksi sanoman käsittelemisen taidoiksi. Käsittelyllä hän tarkoittaa tiedon erittelyä, vertailua, yhdistämistä, tiivistämistä, ennakointia, punnitsemista, tulkintaa, arviointia ja päättelyä. (Valo 1995, 73.)

Nykynuoret elävät ympäristössä, joka on hyvin rauhaton. Nuorisokulttuuri musiikkivideoineen ja kiihkeine elämänrytmeineen on hyvin sirpalemaista ja visuaalista. Nuoret ovat tottuneet elämään mediahälyn keskellä. Tyypillistä onkin, että nuori käyttää kerrallaan useaa aistikanavaa tai yhtä kanavaa useaan tarkoitukseen, kuten läksyjä lukiessaan kuuntelee samalla musiikkia tai tekee matematiikan tehtävät televisioita katsellessaan. Ei siis mikään ihme, että oppilailla on koulumaailmassa ongelmia keskittymisessä hiljaa olemiseen saati sitten hiljaa kuuntelemiseen.

Koska kuuntelutaidot ovat yksi äidinkielen perustaidoista, päävastuu kuuntelutaitojen kehittamisestä lankeaa äidinkielen opetuksen varaan. Äidinkieli oppiaineena on varsinainen runsauden sarvi, joten aineen opettajilla sekä oppikirjojen tekijöillä on vaativa tehtävä löytää käsittelyyn juuri oikeat ja oleelliset asiat. Tässä työssä tarkoituksena onkin selvittää, miten hyvin oppikirjailijat ovat kuuntelutaitojen osalta työssään onnistuneet.

1.2. Tutkimusaineisto ja tutkimuskysymykset

Tutkimuskohteena työssä on neljä peruskoulun äidinkielen oppikirjasarjaa eri luokka-asteilta. Mukana on yksi sarja alkuopetuksesta, yksi luokilta kolmesta kuuteen ja kaksi sarjaa yläasteelta. Kirjasarjat on valittu luokka-asteittain, jotta saataisiin jonkinlainen läpileikkaus kuuntelutaitojen osuudesta koko peruskoulun ajan äidinkielen oppimateriaaleista. Yläasteen sarjoista otettiin tarkasteluun ala-asteen materiaaleista poiketen kaksi rinnakkaista sarjaa sen tähden, että kuuntelutaitojen osuus yläasteen kirjoissa vaikutti vähäiseltä, joten kahden sarjan tarkastelu tuntui tulosten kattavuuden kannalta tarkoituksenmukaiselta.

Kirjasarjojen valintakriteerinä oli tuoreus. Mukaan kelpuutettiin vain tällä hetkellä kouluissa käytössä olevia teoksia. Toinen valintaan ratkaisevasti vai-

kuttanut tekijä oli kirjojen saatavuus esimerkiksi kirjaston lainakappaleina tai lahjoituksena kustantajalta.

Aineisto rajattiin siten, että mukaan huolittiin ainoastaan varsinainen oppikirja ja opettajan kirja, jotta materiaali pysyisi hallittavassa laajuudessa. Alkuopetuksen yhteydessä analyysi keskittyikin pääasiassa opettajan oppaaseen aapisten sisällön luonteen takia. Aapisissahan keskeistä on kirjainten ja äänteiden opettaminen, joten varsinaiset kuuntelutehtävät löytyvät opettajan materiaalista.

Kuuntelutaitojen opettamista käsittelevä aineisto kerättiin siten, että kirjoista poimittiin kohdat, joissa käsiteltiin jollakin tavalla kuuntelutaitoja. Näin mukaan saatiin teorian tietoa kuuntelemisesta sekä erilaisia kuuntelutehtäviä, jotka olivat joko puhtaita kuunteluharjoituksia tai sitten tehtäviä, joissa kuuntelutaidoilla oli muuten ratkaiseva merkitys. Puhtailla kuunteluharjoituksilla tässä työssä tarkoitetaan tehtäviä, jotka ensisijaisesti liittyvät kuuntelutaitojen kehittämiseen. Muissa kuuntelutehtävissä kuuntelemisella puolestaan on tehtävän ratkaisemisen kannalta tärkeä osuus, eli kuuntelemisella on välinearvo.

Työn tarkoituksena ei ole asettaa oppikirjoja arvojärjestykseen vaan tavoitteena on luoda yleiskuva siitä, miten kuuntelutaitoja kirjoissa opetetaan ja mikä on kuuntelutaitojen osuus oppikirjoissa. Tutkimusotteiltaan työ on lähinnä kvalitatiivinen ja deskriptiivinen. Tutkimuksessa kirjasarjoja tarkastellaan seuraavista näkökulmista:

- Opetetaanko kuuntelemista omana aihealueena vai integroituna muuhun opetukseen?
- Opetetaanko kuuntelun teoriaa vai keskitytäänkö vain harjoitukseen?
- Minkä tasoisia kuuntelutehtäviä kirjoista löytyy?
- Minkälaisia kuuntelustrategioita kirjat sisältävät?
- Painottuuko kuuntelutaitojen opetus peruskoulun alimmille luokille?
- Muodostavatko kuuntelutaitojen osuudet oppikirjoissa luokkasteittain kehittyvän kokonaisuuden, vai keskitytäänkö vuosi vuodelta samoihin asioihin, kuten keskittymiseen kuuntelutilanteessa?

- Noudattavatko (ja miten) oppikirjat valtakunnallisten opetussuunnitelmien linjauksia?

1.3. Työn teoreettiset lähtökohdat

Työn teoriaosuudessa selvitetään ensin käsityksiä oppimisesta, koska kuuntelutaidot ovat sekä oppimisen kohde että väline. Tämän jälkeen tarkastellaan kuuntelutaitoja käsitteenä: mitä kuunteleminen tarkoittaa, miten kuunteleminen eroaa lukemisesta, millaiset seikat vaikuttavat kuuntelun tulokseen ja miten kuuntelutaitoja voidaan luokitella?

Koska työ on oppikirjatutkimus ja oppikirjat ovat aina oman aikakautensa tuotteita, teoriaosuudessa tarkastellaan myös niitä valtakunnallisia opetussuunnitelmia ja niiden käsityksiä kuuntelutaitojen opettamisesta, jotka ovat olleet voimassa aineiston kirjasarjojen tekoaikana ja valmistuessa. Viimeisenä teoriaosuudessa pohditaan, mitä kuuntelustrategioilla tarkoitetaan. Mikä strategia on ja miten kuuntelustrategioita voitaisiin luokitella?

Tutkimuskohteena kuuntelutaidot ovat saaneet varsin vähän huomiota osakseen, varsinkin äidinkielen opetuksen näkökulmasta. Viime vuosikymmeninä Oulun yliopistossa on tehty joitakin oppikirjatutkimuksia, joissa on tarkasteltu kvantitatiivisin menetelmin kuuntelemisen osuutta äidinkielen oppikirjoissa. Näiden tutkimusten mukaan puheviestintätaitojen osuus, joka sisältää siis myös kuuntelemisen, sekä lukion että yläasteen oppikirjoissa on runsaat kymmenen prosenttia (ks. Oksanen 1991; Leinonen 1989). Mielenkiintoista tutkimustuloksissa on yläasteen kirjasarjojen kohdalla esiintyvä kuunteluharjoitusten lukumäärien ero. Seitsemännellä luokalla viiden eri kirjasarjan kuuntelutehtävien lukumäärä vaihteli viidestä neljääntoista, kahdeksannella yhdestä kahteenkymmeneen kuuteen ja yhdeksännellä luokalla neljästä kolmeenkymmeneen. (Oksanen 1991, 65-74). Tuloksista voi tehdä sen päätelmän, että oppikirjoissa käsitellään kuuntelutaitoja hyvin vaihtelevasti.

Kuuntelutaitojen osalta tässä työssä hyödynnetään lähinnä tekstinyymmärtämiseen liittyviä tutkimuksia, jotka pääosin keskittyvät luetun ymmärtämiseen. Lukemista ovat Suomessa tutkineet esimerkiksi Vähäpassi (1987), Julku-

nen (1988) ja Linnakylä (1995). Lisäksi työssä on hyödynnetty Kintschin (1977) tekstinymmärtämiseen liittyvää tutkimusta sekä sopivilta osin Vauraan työryhmän (1994) tekemää laajahkoa tutkimusta koulutulokkaiden kognitiivisista taidoista. Myös Holopaisen (1996) kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisvaikeuksia käsittelevä tutkimus valotti osaltaan myös tämän työn tutkimusongelmaa.

Kuuntelutaitojen tasojen tarkastelun pohjana käytettiin vanhaa *Äidinkieli. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineekseksi* –mietinnössä (1976) esitettyä kuuntelutaitojen struktuuria, joka edelleen on käyttökelpoinen kuvattaessa eritasoisia kuunteluprosesseja ja –tehtäviä. Strukturi on ollut selkeästi pohjana myös esimerkiksi vuoden 1985 *Opetussuunnitelman perusteet* –teoksessa määriteltäessä kuuntelutaitojen osuutta opetussuunnitelmassa.

Myös kuuntelustrategioiden osalta valmista tutkimustietoa on vain vähän saatavilla. Holopaisen tutkimuksessa (1996) käsiteltiin varsinaisia kuuntelustrategioita, mutta muuten tässä työssä jouduttiin hyödyntämään lähinnä yleisiä oppimiseen ja tiedon käsittelyyn liittyviä strategiatutkimuksia, joita saatavilla oli runsaasti.

Vaikka kuuntelutaitoja on tutkittu lukemiseen verraten vähän, kuuntelutaidot ovat aina eri vuosikymmeninä jollakin tapaa nousseet äidinkielen opetuksessa erityisen huomion kohteeksi. Esimerkiksi peruskoulun alkuaikoina Irja Innola käsitteli äidinkielen opettajain vuosikirjassa (1972) kuuntelutaitojen opettamista ja esitteli Yhdysvalloissa saatuja alan tutkimustuloksia. Näiden mukaan koulumaailmassa 90 prosenttia asioista opitaan kuuntelemisen ja puheen välityksellä. Lisäksi tutkimuksen perusteella todettiin, että kuuntelutaito on opetettavissa ja erityisesti heikot kuuntelijat hyötyvät opetuksesta. (Innola 1972, 113.)

1980-luvulla Anneli Kauppinen kartoitti puhumisen ja kuuntelemisen osuutta äidinkielen opetuksessa tarkastellen puheopetuksen historiaa sekä nykytilannetta. Kauppinen mukaan kuuntelemisessa tärkeintä on olennaisten asioiden erottaminen sekä keskittyminen kuuntelutilanteessa. Lisäksi hän painotti kuuntelemisen tärkeyttä lukemaan ja kirjoittamaan opeteltaessa. Kauppinen käsitysten mukaan varsinaiset kuunteluharjoitukset ovat kuitenkin turhia, koska koulussa opiskellaan luonnostaakin paljon kuuntelemalla. (Kauppinen 1986, 116-117.)

Viime vuosikymmenen lopulla kuunteleminen nousi jälleen tarkastelun kohteeksi, koska lukioon alettiin valmistella uutta äidinkielen puheviestinnän päätökoetta, jossa kuuntelutaidoilla tulisi olemaan luonnollisesti merkittävä osuus. Puheviestinnän tutkija Maarit Valo toivookin, että opetuksessa lähtökohdaksi otettaisiin oikean kuuntelemisen harjoittelu. Tällä hän tarkoittaa aktiivista kuunteleminen, kysymysten ja huomautusten tekemistä ja sisäistä keskustelua kuunneltavan asian kanssa. (Hyvärinen 1997.)

Kuuntelutaitojen tutkiminen on haastava tehtävä, koska kuunteleminen on laaja ja abstraktisuudessaan vaikeasti lähestyttävä tutkimuskohde. Lisäksi, koska kuunteleminen on sidoksissa moniin kognitiivisiin prosesseihin ja näin monien eri osa-alueiden summa, kuuntelutaitojen lopullinen määrittäminen on mahdotonta. Tämän työn tarkoituksena on kuitenkin omalta osaltaan pyrkiä valottamaan kuuntelutaitoja ja erityisesti niiden opettamista oppikirjojen avulla.

2. KUUNTELEMINEN JA KOGNITIIVINEN OPPIMISKÄSITYS

Oppikirjat ovat aina oman aikakautensa tuotteita ja heijastavat yleensä kunkin ajan käsityksiä oppimisesta. Tämän työn aineistona olevat kirjat ovat ilmestyneet 1990-luvulla, joten niiden sisältämät käsitykset oppimisesta ovat luultavasti hyvin tuoreita.

Peruskoulun 30-vuotisen historian aikana on ollut vallalla kaksi hyvin erilaista näkemystä oppimisesta. Alkuvuosikymmeninä oppiminen käsitettiin behavioristisen mallin mukaisesti ulkoapäin ohjattavana prosessina, jossa oppijan oma rooli on passiivinen. Keskeisiä behavioristista oppimista luonnehtivia käsitteitä ovat mallioppiminen ja ehdollistuminen. (ks. esim. Salo-Gunst, Vilkkö-Riihelä, 1992, 28.) Behavioristinen oppimiskäsitys sai osakseen kritiikkiä, koska esimerkiksi eläinten oppimista pidettiin mallina myös ihmisten oppimiselle ja ihmisten psyykkisen olemuksen merkitys oppimisessa sivuutettiin täysin. Behaviorismin tärkein anti koulumaailmalle oli tavoiteoppimisen kehittäminen: opetuksen suunnittelussa kehitettiin sekä yleisen tason että ainekohtaisiin tavoitteisiin kehitettyjä kuvausjär-

jestelmiä (Nöjd 1993, 161). Samalla myös oppiaineiden oppisisällöt kartoitettiin perusteellisesti.

Nykyisin vallassa oleva käsitys oppimisesta on kognitiivinen. Käsitys perustuu kognitiivisen psykologian näkemyksiin ihmisestä tiedon vastaanottajana, tallentajana ja käyttäjänä, ja sen osa-alueita ovat monien kognitiivisten toimintojen, kuten muistin, ajattelun, ymmärtämisen ja oppimisen tutkiminen. (Sjöberg 1982, 3.) Kognitiivisen oppimiskäsityksen taustalla oleva ihmiskäsitys pitää ihmistä aktiivisena ja tavoitteellisesti toimivana oppijana. Käsitys korostaa myös kielen ja ajattelun ratkaisevaa asemaa oppimisessa. (Salo-Gunst ym. 1993, 28.) Kuuntelutaitojen tutkimuksessa voidaan hyödyntää paljon kognitiivisen psykologian alalla tehtyjä tutkimuksia, koska kuunteleminenhan on tiedon vastaanottoa, jossa korostuneessa asemassa ovat juuri muisti, ajattelu ja ymmärtäminen.

Amerikkalaisen Jenkinsin (1979) mukaan oppiminen on hyvin monien eri osa-alueiden summa. Oppimiseen vaikuttavat esimerkiksi oppijan ominaispiirteet, kuten muun muassa aikaisemmat tiedot asiasta, asenteet, motivaatio, valmiudet ja kyvyt. Tämän lisäksi oppimiseen ovat yhteydessä oppilaan oppimistoinnot, kuten tarkkaavaisuuden suuntautuminen, tiedon prosessointi ja hallinnassa olevat strategiat. Lisäksi oppimiseen vaikuttaa myös esimerkiksi tieto siitä, miten oppimistuloksia kontrolloidaan. (Kuusinen 1995, 51.) Oppimisen laatu voi siis eri tekijöistä johtuen vaihdella eri henkilöiden, mutta myös yksittäisen ihmisenkin, oppimistapahtumien välillä.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan tärkeää ei ole se, miten paljon opitaan, vaan oleellista on se, mitä opitaan ja miten. Taitava ja tehokas opiskelija tiedostaa, mitkä asiat opittavasta ymmärtää ja mitkä ei (von Wright 1992, 22). Lisäksi täytyy aina muistaa, että sama asia voidaan tulkita monella eri tavalla, jolloin myös teksti voidaan käsittää eri tavoin ilman, että mikään tulkinta olisi väärä (von Wright 1992, 23).

Oppimisessa tärkeää on, että uusi tieto konstruoidaan oppimistilanteessa vanhoihin tietorakenteisiin. Konstruktiossessien yleispiirteet ovat kaikilla ihmisillä hyvin samankaltaisia, mutta konstruktioiden sisällöt ovat ihmisillä yksilöllisiä, koska niihin vaikuttaa kunkin henkilön oman kokemustausta ja henkilöhistoria

(von Wright 1992, 16). Jokainen ihminen oppii omalla tavallaan, ja samat ulkomaailman ilmiöt merkitsevät eri ihmisille erilaisia asioita.

Uuden tiedon prosessointi voi olla monentasoista. Tietoa voidaan prosessoida pintatasolla, jolloin teksti pyritään oppimaan sanasta sanaan sellaisena, kun se on. Vastaanottaja ei mieti tekstin sisältöjä, saati kehittele niiden pohjalta uusia ajatuksia. Syvätasolla tekstin vastaanottaja puolestaan etsii tekstin tarkoitusta, miettii tekstin sanomaa ja merkitystä. Hän suhteuttaa tiedon vanhoihin tietorakenteisiinsa ja miettii, miten voisi ilmaista sanotun omin sanoin. Prosessin tuloksena muodostuu henkilökohtainen ja yksilöllinen näkemys opittavasta (Marton 1977, 138-141.)

Oppimistilanteessa tarvitaan sekä pinta- että syväntason prosessointia, vaikka syväntasolla operoiminen tarjoaakin kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan laadukkaimpia oppimistuloksia. Tiedot on syytä yksinkertaisesti opetella ulkoa, ja näin vapauttaa kognitiivista kapasiteettia muiden asioiden syvällisemmälle pohdinnalle.

Tehokas oppiminen onkin kognitiivisten oppimiskäsitysten mukaan kyky valita asetettujen tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisin toimitapa. Oppijan tietoja omista tavoista ja strategioista kutsutaan metakognitioksi. Metakognitiivisia taitoja eli sitä, että oppilas ymmärtää, mitkä taidot missäkin oppimistilanteessa ovat hyödyllisiä ja tehokkaita, voidaan kutsua oppimaan oppimisen taidoiksi (Kuusinen 1996, 54). Yleisesti metakognitiiviset taidot voidaan määrittää toiminnan tavoitteellisen ohjauksen taidoiksi (Wright 1992, 17). Metakognitiiviset taidot alkavat kehittyä jo lapsuusiässä, ja esimerkiksi koulutulokkailla taidot ovat jo varsin tehokkaita. Oppimistoimintojen kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsi oppii tiedostamaan ajatteluaan ja käsityksiään oppimisesta (esim. Vauras, Rauhanummi & Kinnunen 1987, 38).

Metakognitioilla on suora yhteys myös kuullun ymmärtämiseen. Tutkimuksen mukaan ensimmäisen luokan oppilailla, joilla jo koulutulokkaina oli normaalia kehittyneempi metakognitiivinen tieto omasta ajattelustaan ja oppimisprosesseistaan, oli myös parhaat kuullun ymmärtämisen tulokset ensimmäisellä luokalla. (Vauras ym. 1987, 48-49.)

Sekä kognitiiviseen että metakognitiiviseen kehitykseen vaikuttaa ratkaisevasti ihmisen elinympäristö, eli esimerkiksi se, miten häntä on ohjattu tiedostamaan omia ajattelutaitojaan. Myös koululla on ratkaiseva rooli sekä kognitiivisten että metakognitiivisten taitojen kehittäjänä. Ensiarvoisen tärkeitä ovat erilaiset oppimiskokemukset ja sosiaaliset vuorovaikutustilanteet, joiden avulla lapsi voi kasvattaa ymmärrystään siitä, miten ihmiset erilaisissa tilanteissa toimivat. (Vauras ym. 1987, 51.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppinen tapahtuu oppijan omista lähtökohdista käsin. Oppimisessa tärkeintä on juuri oppiminen, eli kehitys, eikä behavioristisen käsityksen mukaan tiettyjen ennalta määrättyjen tiedollisten tavoitteiden saavuttaminen. Jokainen oppija on lopulta itse vastuussa siitä, mitä ja miten hän on oppinut. Käsityksen mukaan oppiminen on siis myös tietoa ja taitoa siitä, miten tietoa käsitellään tehokkaasti.

3. MITÄ KUUNTELUTAIDOT OVAT?

3.1. Kuunteleminen vastaanottotaitona

3.1.1. Kuuleminen ja kuunteleminen

Usein ihminen kuuntelemisen sijaan vain kuulee asioita. Sekä kuulemisen että kuuntelemisen peruslähtökohta on sama: kuuloaistin toiminta. Ihmiskorva mekaanisesti vastaanottaa ilmassa kulkevat ääniaallot, jotka korvasta edelleen välittyvät aivoihin, ja ihminen kuulee äänen (Jauhiainen 1985, 43-67). Ääniaaltojen vastaanottaminen tapahtuu automaattisesti, ja kuuloaistimme toimii, vaikka itse emme sitä tiedostaisikaan. Esimerkiksi yöllä nukkuessamme kuuloaistimme vastaanottaa ääniaaltoja aivan normaalisti, vaikka itse emme sitä havaitsekaan. (Jauhiainen 1985, 11.) Tällaista mekaanista ja automaattista ääniaaltojen vastaanottamista kutsutaan kuulemiseksi (ÄKKE 1976, 33).

Vaikka kuulemisen ja kuuntelemisen peruslähtökohta on sama, käsitteiden välinen ero on suuri. Kuunnellessa ihminen kyllä kuulee asioita, mutta vastaanottaminen on aktiivista ja tietoisista toimintaa, jolla pyritään saavuttamaan tietty tulos. Kuunteleminen on edellyttää monentasoisia kognitiivisia prosesseja, jotka

liittyvät esimerkiksi ajatteluun, kieleen ja muistitoimintoihin. Kuunteleminen on kuullun aktiivista vastaanottoa, johon sisältyy muun muassa eritasoista kuullun tulkintaa (ÄKKE 1976, 33).

Kuulemisen ja kuuntelemisen eroa havainnollistaa hyvin kuuntelemista ja lukemista tutkineiden Stichtin ja Jamesin (1984) käyttämä esimerkki, jossa englanninkielinen termi *listening* rinnastettiin termiin *looking*. Kumpikin termeistä tarkoittaa sellaista informaation vastaanottoa, joka ei edellytä kielellisiä prosesseja. Sen sijaan termit *auding* ja *reading* puolestaan molemmat edellyttävät kieltä. *Auding* kielellisiä signaaleita ja *reading* kielellisiä symboleja. (Sticht & James, 1984, 293.) *Listening*-termi voidaan suomentaa tässä yhteydessä passiiviseksi kuulemiseksi ja *auding* edellä mainituksi aktiiviseksi ääniaaltojen vastaanottamiseksi, taidoksi jota voidaan harjoittelun avulla kehittää.

Maarit Valo (1995) on puheviestinnän taitoja tarkastellessaan luonnehtinut kuuntelutaitoja syvällisiksi sanoman käsittelemisen taidoiksi, tarkoittaen käsittelyllä tiedon erottelua, vertailua, yhdistämistä, tiivistämistä, ennakoimista, punnitsemista, tulkintaa, arviointia ja päättelyä (Valo 1995, 73). Koska kuunteleminen tapahtuu viestintätilanteissa, kuuntelutaidoiksi voidaan luokitella myös monet kuuntelutilanteeseen liittyvät ei-kielelliset taidot. Lisäksi, koska kuunteleminen on inhimillistä toimintaa, kuuntelutaitoihin vaikuttavat monet ihmisestä itsestään johtuvat ominaisuudet, kuten motivaatio ja keskittymiskyky.

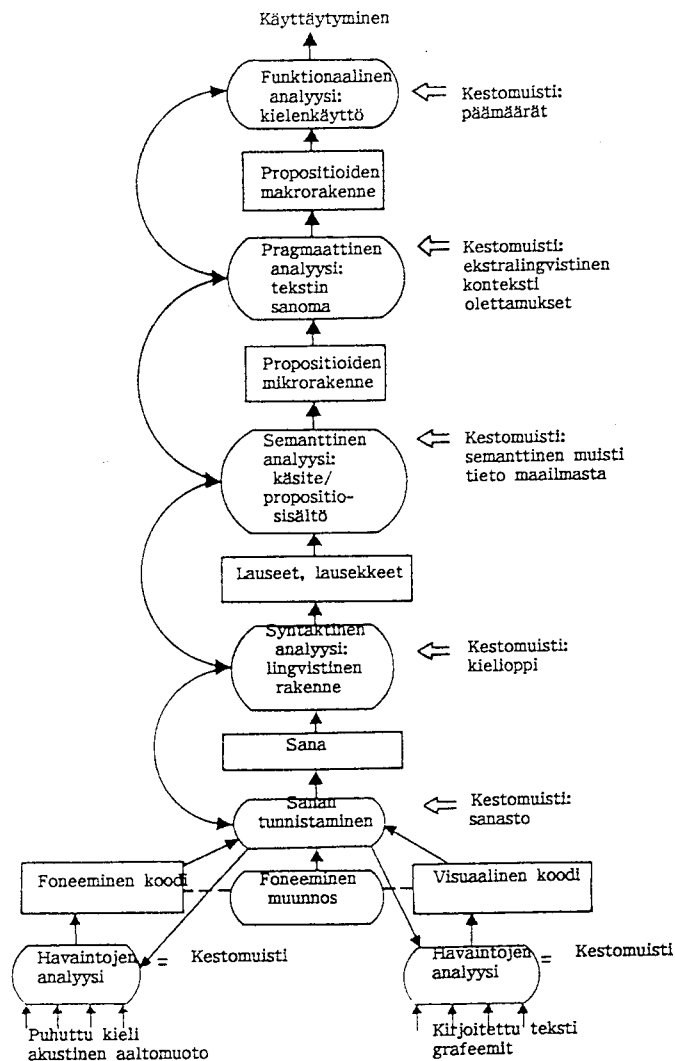
Tutkiessaan eri osa-alueita, jotka vaikuttavat kuuntelu- ja lukutaitoihin, S. J. Samuels (1987) on lähestynyt kuuntelutaitoihin vaikuttavia tekijöitä kahdesta eri näkökulmasta: osa-alueista ”pään sisällä” (Inside-the-Head Factors) ja ”pään ulkopuolella” (Outside-the-Head Factors). Samuelsin mukaan kuuntelemiseen vaikuttaa sisäisesti kuuntelijan älykkyys ja kielikyky, joilla hän tarkoittaa toimintojen täsmällisyyttä ja automaattisuutta, sanaston ja lauserakenteiden hallintaa, erilaisien dialektien, sosiolektien ja puherekisterien tuntemista, anaforien ilmausten hallintaa, taustatietiedon ja metakognitiivisten strategioiden hyödyntämistä. Lisäksi sisäisesti vaikuttavat esimerkiksi kuuntelutilanteen kinesiiikka ja motivaatio. Ulkoisia tekijöitä puolestaan ovat puheen aihe, puhujan tietoisuus kuuntelijan tarpeista, viestin selkeys ja konteksti. (Samuels 1987, 299.) Kuuntelemiseen liittyy siis hyvin monenlaisia prosesseja.

Kuunteluprosessin monimutkaisuudesta huolimatta kuuntelutaitoja, kuten puheviestintätaitoja yleensä, voidaan harjoittelun avulla kehittää (Valo, 1995, 69). Kuuntelutaidot ovatkin äidinkielen opetuksen yksi vastuualue yhdessä luku-, kirjoitus- ja puhetaidon kanssa.

3.1.2. Kuunteleminen ja tekstinymmärtäminen

Tehokkaan kuuntelemisen perusedellytys on tekstinymmärtäminen, eli se, miten hyvin tekstissä olevat merkitykset ymmärretään ja osataan suhteuttaa kognitiivisen oppimisenäkemyksen mukaisesti vanhoihin tietorakenteisiin. Tekstin ymmärtäminen on monimutkainen kognitiivinen prosessi, jossa merkityksen muodostumiseen vaikuttavat monet erilaiset tekijät yhdessä ja erikseen. Kuullun ymmärtämistä säätelevät esimerkiksi metakognitiiviset taidot ja käsitteiden hallinta (Vauras, Dufva, Hämäläinen, Mäki 1994, 23). Carlislen mukaan (1990) tekstin ymmärtämiseen vaikuttaa sekä tekstin kielellinen prosessointi, eli kielelliset taidot, että vastaanottajan persoonallinen tulkinta ja käsittely (Holopainen 1996, 25). Jokainen ihminen tulkitsee ja ymmärtää tekstiä omien kykyjensä ja ennakkotietojen ja henkilökohtaisten ominaisuuksiensa kautta.

Tekstinymmärtämistä on tukittu paljon erityisesti lukemisen yhteydessä, mutta tutkimustietoja voidaan soveltaa myös kuunnellessa tapahtuvaan tekstin ymmärtämiseen, koska sekä kuunteleminen että lukeminen pohjautuvat samoihin kognitiivisiin prosesseihin. Ymmärtämistä kuvataan usein erilaisin mallein, joista yksi tunnetuimmista on Valter Kintschin (1977) esittelemä tekstin ymmärtämisen perusmalli, joka havainnollistaa hyvin ymmärtämisen prosessiluonnetta ja prosessien monitasoisuutta ja –mutkaisuutta.



Kuvio 1. Ymmärtämisen vaiheet (Kintsch 1977, 34, Linnakylä 1988, 17)

Malli kuvaa sekä puhutun (kuunnellun) kielen että kirjoitetun (luetun) tekstin ymmärtämistä. Kintschin mukaan näiden kahden kielimuodon ainoat ymmärtämiseen liittyvät erot ovat havaintojen analyysin sekä käytetyn koodin kohdalla. Myös Holopaisen (1996) tutkimusten mukaan lukemisvirheet ja lukemisnopeus, joilla on selvä yhteys luetunymmärtämiseen, eivät korreloi kuullun ymmärtämisen kanssa (Holo-

painen 1996, 122). Kintschin mallin mukaan ymmärtäminen voi tapahtua alhaalta ylös (top-down –prosessit) tai ylhäältä alaspäin (bottom-up –prosessit), mutta myös mielivaltaisessa järjestyksessä (Linnakylä 1988, 34). Tämän hetken käsityksiä ymmärtämisprosesseista kuvaan hyvin ns. transaktiomalli, joka perustuu tekstin ja vastaanottajan väliseen vuorovaikutukseen. Mallissa tekstin merkitys on aina suhteellinen. Sen muodostumiseen vaikuttaa tilanne, jossa vastaanottaja saa tekstin. Merkitys voi vaihdella vastaanottajasta toiseen ja myös samalla henkilöllä eri tilanteissa. Vastaanotto koetaan tulkintaprosessiksi, johon vaikuttaa esimerkiksi kieli- ja tulkintayhteisö, kulttuuri, historiallisyhteiskunnallinen viitekehys ja vastaanottajan oma henkilökohtainen kokemustausta. (ks. esim. Vähäpassi 1987, 32-34.)

Lukemisen yhteydessä tekstinymmärtämistä tutkinut Vähäpassi (1987) on todennut, että tekstinymmärtämisen taso on hyvä suomalaisessa peruskoulussa. Perustavoitteisiin tutkimuskohteena olleesta ikäluokasta (3., 6. ja 9. luokan oppilaita) ylsi yli 70 %:a, vaikka perustavoitteet olivat suhteellisen vaativia (Vähäpassi 1987, 106). Tutkimuksen mukaan kertova ja kaunokirjallinen teksti oli helpointa ymmärtää (Vähäpassi 1987, 107). Eniten puutteita löytyi päättelevässä ja arvioivassa ymmärtämisessä (Vähäpassi 1987, 83).

Oppikirjatekstin ja kaunokirjallisen tekstin luetunymmärtämistä tarkastellut Julkunen (1987) toteaa puolestaan, että peruskoulun 6. luokkalaiset ymmärtävät oppikirjatekstiä hyvin tekstiyhteydestä käsin, mutta kaunokirjallinen teksti tuottaa ongelmia. Tutkimuksen mukaan oppilaat osasivat kyllä vastata kysymyksiin, joihin löytyi vastaus suoraan tekstistä, mutta päättelevä tekstinymmärtäminen tuotti ongelmia. (Julkunen 1987, 44-46.) Kummankin tutkimustuloksen mukaan tekstinymmärtämiseen liittyvät päättelytaidot ovat osoittautuneet ongelmallisiksi. Tulos ei tunnu ihmeelliseltä siihen tietoon nähden, että koulussa yleisesti suositaan työtapoja, joissa annettu tieto pyritään toistamaan sellaisenaan, ilman mitään omaehtoista tulkintaa tai arviointia.

3.1.3. Kuuntelemisen ja lukemisen eroavaisuudet

Kuunteleminen ja lukeminen ovat kumpikin äidinkielen perustaitoja ja liittyvät kielellisten viestien vastaanottoon. Kuuntelemiseen ja lukemiseen liittyvät ymmärtämisprosessit ovat lähes yhteneviä. Erot liittyvät vain havaintojentekovaiheeseen ja käytettyihin koodeihin, joista toinen on visuaalinen ja toinen foneeminen ja auditii-vinen.

Kuuntelutaidot ovat lukutaitoon verrattuna primaarisempia, sillä kuuntelutaidot alkavat kehittyä heti ihmisen synnyttyä, mutta lukemaan opitaan yleensä vasta kouluiässä. Kuuntelutaidot toimivat ensisijaisena kielellisenä pohjana lukemaan oppimisessa (Smith 1971, 45). Koulutulokkaan kuullunymmärtämistaitojen onkin osoitettu korreloivan voimakkaasti ensimmäisen kouluvuoden kevään lue-tunymmärtämisen taitojen kanssa (Vauras, Dufva, Hämäläinen, Mäki 1994, 31).

Vaikka kuuntelutaidot helposti samastetaan lukutaitojen kanssa, kuuntelemisella on kuitenkin omat piirteensä, joita vastaanottotapahtumaa tarkas-teltaessa ei saa unohtaa. Kuuntelemisen ja lukemisen keskeisiä eroja on kuvattu keskitetysti seuraavassa taulukossa:

Taulukko 1. Puhutun ja kirjoitetun kielen käytön välisiä eroavuuksia (Horowitz & Samuels 1987, Linell 1984, Lyons 1983, Luria 1982, Takala 1981, Holopainen, 1995)

Puhuttu kieli	Kirjoitettu kieli
Kuultu	Luettu
Tiedonvälitykseen liittyviä eroavuuksia:	
<ul style="list-style-type: none"> * puhuja-kuuntelija-vuorovaikutusta * sidottu nykyhetkeen * spontaania * strukturoimatonta * paralingvistiset vihjeet olennaisia * kontekstisidonnaista * informaalista * katoavaa * auditii-vista * luonnollista * tilannesidonnaista * kielellinen prosessointi automaattista * ei-kielellinen viestintä runsasta 	<ul style="list-style-type: none"> * kirjoittaja-lukija-vuorovaikutusta * laaja aikaperspektiivi * suunniteltua * erittäin strukturoitua * leksikaaliset ja tekstuaaliset vihjeet olennaisia * ei aina selkeää kontekstia * formaalista * pysyvää * visuaalista * keinotekoista * tilanteesta vähemmän riippuvaa * kielellinen prosessointi tietoista * ei-kielellinen viestintä vähäistä

Viestiin liittyviä eroavuuksia:

* vapaamuotoista	* muotoon sidottua
* sanasto helppoa	* sanasto vaikeampaa
* aihepiirit konkreetteja	* aiheet usein abstrakteja
* narratiivisia	* ekspositorisia
* sanojen toistoa ja poisjäämisiä	* kieli ytimekästä
* viestin funktio henkilökohtainen	* viestin funktio laaja

Kirjoitetun kielen dominoiva asema kielentutkimuksen kohteena selittynee esimerkiksi siten, että kirjoitettu kieli on staattisempaa ja helpommin lähestyttävää, koska se on normitetumpaa ja siihen eivät vaikuta non-verbaalinen viestintä ja muut kielenukkoiset seikat yhtä voimakkaasti kuin puhuttuun kielimuotoon. Helposti ajatellaan, että kirjoitettu kieli olisi jotenkin parempaa ja oikeampaa kieltä, vaikka oikeasti puhuttu kieli on kaiken kielellisen viestinnän lähtökohta.

Puhuttu kieli voi tuntua kirjoitettuun kielimuotoon verrattuna töksähtelevältä ja puutteelliselta, mutta koska kuunteleminen tapahtuu aina viestintätilanteessa, kielellisen viestin ymmärtämisprosessiin vaikuttavat monet kielenukkoiset ja tilanteesta johtuvat seikat, joiden avulla sanomaa täydennetään. Kirjoitetussa viestinnässä kaikki oleellinen tieto pitää tarjota kielellisessä muodossa, koska kieli on silloin ainoa käytettävissä oleva kanava.

Kuunteleminen on lukemiseen verrattuna huomattavasti abstraktisempi tapahtuma, koska kuunneltaessa vastaanotettava informaatio on näkymätöntä ja aikaan sidoksissa olevaa. Viesti on olemassa vain pienen hetken, jona aikana se pitää vastaanottaa, tai muuten se katoaa, ellei sen tallentamiseen ole käytetty teknisiä apuvälineitä. Lukiessa ihmisellä on yleensä hallussaan konkreettinen, paperille kirjoitettu teksti, josta sanoma on helppo lukea. Lukija voi itse määrittää sopivan, tekstinymmärtämisen kannalta maksimaalisen lukunopeuden, ja epäselvissä kohdissa vauhtia voi hidastaa ja tarvittaessa palata tekstissä taaksepäin tarkistamaan tekstiä, mutta kuunneltaessa tällainen toiminta on mahdotonta.

Kuunteleminen edellyttääkin esimerkiksi muistin toiminnalta paljon enemmän kuin lukeminen. Samoin kuuntelutaitojen hallinnan täytyy olla automatisoitunutta ja nopeaa, ettei kuunneltava viesti ehdi kadota ennen kuin sitä on ehditty käsitellä. Samoin kuunneltavan tekstin muodolla ja rakenteella on oma mer-

kityksensä kuuntelemisen tehokkuuteen. Esimerkiksi luettavaksi tarkoitettu teksti on yleensä raskasta kuunneltavaa.

3.1.4. Kuuntelemiseen vaikuttavat tekijät

Suppeasti ajatellen kuuntelutaitojen tutkiminen tarkoittaa pelkästään kielellisen viestin vastaanottamiseen, ymmärtämiseen ja tulkintaan liittyvien prosessien tarkastelua, mutta koska kuunteleminen on inhimillistä toimintaa, sen taustalla vaikuttavat monet erilaiset tekijät, jotka on aina myös huomioitava tarkasteltaessa kuuntelutaitoja ja niiden opettamista.

Kuunteleminen tapahtuu aina viestintätilanteessa, ja kuuntelemisen tulos on lopulta hyvin monen eri osa-alueen summa. Viestintätilanteessa on aina kyse tietojen vaihtamisesta ihmisten kesken. Onnistunut viestintä edellyttää ainakin neljä seuraavaa tekijää: 1) viestin lähettäjä, 2) viestin vastaanottaja, 3) sanoma ja 4) kanava (esim. Wiio 1994, 75). Myös viestinnässä ja kuuntelemisessä esiintyvät ongelmat voivat liittyä mihin tahansa edellisistä osa-alueista.

Viestin lähettäjä, eli kuuntelutilanteessa puhuja, saattaa puhua epäselvästi tai hiljaa, jolloin sanoman vastaanottaminen tuottaa ongelmia. Samoin viestintäkanavassa saattaa olla häiriöitä, jotka vaikeuttavat viestin perille saapumista tai jopa estävät sen kokonaan. Esimerkiksi kovassa melussa keskusteleminen on yleensä tuloksetonta, koska melu imaisee sanoman, eivätkä viestit pääse kulkemaan tehokkaasti.

Koska kuunneltava teksti on olemassa vain pienen hetken, on sen ominaislaadulla suuri merkitys ymmärrettävyyteen. Puhutulle kielelle onkin ominaista erilaiset tauot, toistot ja epäröinnit, joiden aikana sekä puhuja että kuuntelija saavat ylimääräistä aikaa tiedon prosessointiin. Puheessa on myös paljon puhujakeskisyyttä korostavia pronomineja ja deiktisiä ilmauksia sekä diskurssipartikkeleja. Lisäksi puhutulle kielelle on ominaista sanojen lyheneminen (ns. Zipfin laki). (ks. esim. Tiittula 1992, 53-90.) Kaikilla edellä mainituilla seikoilla pyritään viestinnän tehokkuuteen ja kuuntelemisen helpottamiseen antamalla aikaa ja tilaa tiedon prosessoinnille aivoissa, sillä kuunnellessa rasittuu erityisesti se osa muistista, jota kutsutaan lyhytkestoiseksi. Nimensä mukaisesti tämä muisti pystyy käsittele-

mään kerrallaan vain rajallisen määrän tietoa rajallisessa ajassa ylimääräisen tiedon kadotessa samanaikaisesti.

Kielellisen viestin lisäksi viestinnän lopputulokseen ja merkitysten muodostumiseen vaikuttavat myös ei-kielelliset seikat, kuten prosodia, paralingvistiset keinot, kinesiiikka ja proksemiikka (Tiittula 1992, 43). Monet mainituista piirteistä auttavat kuuntelijaa esimerkiksi siten, että tiedon prosessoinnille jää enemmän aikaa, kun puheeseen tulee toistoja ja epäröintiä, ja toisaalta sanojen lyheneminen ja lyhyet lauseet vapauttavat tiedon prosessoinnille enemmän tilaa.

Non-verbaaliset ja tilanteisiin sidotut seikat, kuten prosodia, paralingvistiset keinot, kinesiiikka ja proksemiikka, vaikuttavat osaltaan siihen, millaisia päätelmiä kuultavasta tehdään (Tiittula 1992, 43). Valo (1995) onkin kritisoinut koko kuuntelemisen käsitettä, koska kuunteleminen sanana kuitenkin assosioituu lähinnä kielellisen viestin vastaanottamiseksi, ja kuitenkin vuorovaikutustilanteissa non-verbaalisilla viesteillä on ratkaiseva osuus lopullisten merkityksien muodostumiseen. Valo ehdottaakin termin *kuuntelutaito* korvaamista sanalla *havainnointitaidot*. (Valo 1995, 72.) Tässä työssä kuuntelemista lähestytään kuitenkin lähinnä lähinnä kielellisestä näkökulmasta kuitenkin unohtamatta non-verbaliikan osuutta, joten termi kuuntelutaito on täysin käyttökelpoinen.

Itse viestin, sen lähettäjän ja käytetyn kanavan lisäksi kuuntelemisen lopputulokseen vaikuttavat ratkaisevasti myös kuuntelijan ominaispiirteet, henkiset ja fyysiset ominaisuudet ja esimerkiksi kielikyky. Kuuntelukyvyn on todettu korreloivan älykkyyden, sanavaraston laajuuden, luetun käsittämiskyvyn ja yleensä koulumenestyksen kanssa (ÄKKE 1976, 36). Lisäksi, koska kuunteleminen on kognitiivinen prosessi, kuuntelemiseen vaikuttavat esimerkiksi muistitoiminnot, kuuntelijan motivaatio, vireystila ja keskittyminen.

Ala-asteen opettajat pitävät äidinkielen puheopetuksen tavoitteista kuuntelemisen osalta tärkeimpänä taitona juuri keskittymiskykyä olennaisen erottamisen taitojen lisäksi (Kauppinen 1986, 117). Keskittymisen ohella esimerkiksi Innola (1972) on todennut motivaation olevan kuuntelun osa-alueista se, joka eniten vaikuttaa kuuntelun tehokkuuteen (Innola 1972, 111). Sekä keskittyminen että motivaatio ovat kaikenlaisessa inhimillisessä ja tuloksellisessa toiminnassa tärkeitä tekijöitä ja erityisesti juuri kuuntelemisessa sen aikaan sidotun luonteen takia.

Tämän vuoksi kuuntelutaitoja opetettaessa on hyvä paneutua myös keskittymisen ja motivaation tarkasteluun, vaikka nämä toiminnot liittyvät kuuntelemiseen yleisemmällä tasolla kuin esimerkiksi erilaiset kuuntelustrategiat tai kuuntelun lajit.

3.2. Kuuntelutaitojen luokituksia

Kuuntelutaitoja on luokiteltu ja ryhmitelty monin eri tavoin. Yleisin luokitusperuste on kuuntelemisen funktio. Kuuntelemisen tarkoitus voi olla eri ihmisillä ja eri tilanteissa hyvin erilainen. Joku voi kuunnella hankkiakseen tietoa toinen taas esteettisen elämyksen takia. (Valo 1995, 73.)

Funktioiden lisäksi luokittelu voi perustua esimerkiksi ajattelun tasoihin. Seuraavassa struktuurissa on kuvattu kuuntelutaitoja siten, että mukana on otettu kuuntelemisen funktioiden lisäksi kuuntelijan suhtautuminen kuuntelupahtumaan ja tarvittavan ajattelun monimutkaisuus.

KUVIO 2: Kuuntelutaidon struktuuri (ÄKKE 1976, 34)

objektiivinen

hearing

listening

auding

↑

havaitsemisen	tunnistava	tietoa etsivä ja lisäävä	päättelevä	Arvioiva	luova, oivaltava
kuuleminen	tunnistava	vastausta etsivä	eläytyvä	Esim. Esteettisesti Arvioiva	soveltava, synteettinen

↓

subjektiivinen

Struktuurin ylärivissä kuunteleminen on jaettu kolmeen eri osaluueeseen: *hearing*, *listening* ja *auding*. Hearing tarkoittaa ääniaaltojen mekaanista vastaanottoa, johon ei lainkaan liity sanoman tulkintaa (ÄKKE 1976, 33). Termin suomenkieliseksi vastineeksi sopisi hyvin *kuuleminen*. Tämä kuuleminen tarkoittaa siis sitä kuuloaistin toimintaa, joka on automaattista. Esimerkiksi nukkuessamme

kuulemme erilaisia ääniä, vaikka itse emme niistä ole tietoisia. Tarkasteltaessa kuuntelutaitoja onkin hyvä erottaa aina toisistaan käsitteet kuuleminen ja kuunteleminen. Kuuleminen on siis aina passiivinen tapahtuma, ja vasta kuunnellessaan ihminen ymmärtää sanotun ja reagoi siihen (ÄKKE 1976, 33-34). Tätä varsinaista kuuntelemista edustavat tasot *listening* ja *auding*. *Listening*-tasoa voidaan luonnehtia peruskuunteluksi. Kuuntelija ymmärtää viestin ja myös reagoi siihen. *Auding* on kuuntelemisen tasoista vaativin. Kuuntelija vastaanottaa sanoman, pohtii sitä ja käyttää kuullun käsittelyssä apuna korkeatasoisia ajattelutoimintoja. (ÄKKE 1976, 33-34.)

Koska kuunneltavia tekstejä on erityyppisiä, struktuurissa on huomioitu myös tekstityypeistä johtuvat kuuntelun tavat ja lajit, eli funktiot. Ne on asetettu kuvion vaaka-akselille siten, että ajattelun monimutkaisuus kasvaa edetessä vasemmalta oikealle. Lisäksi pystyakseli kuvaa kuuntelijan henkilökohtaista asennoitumista kuuntelutapahtumaan (objektiivisuus/subjektiivisuus). Struktuurin sisällä olevia kuuntelun lajeja on luonnehdittu tarkemmin liitteessä yksi.

Struktuurin laatijat suosittelivat liittämään kuvioon vielä kolmannen ulottuvuuden: kielentuntemuksen hierarkian yksittäisistä äänneistä yleisiin kielenkäyttötapoihin. Hierarkia kokonaisuudessaan näyttää seuraavalta:

1. äänneet/kirjaimet
2. morfeemit
3. sanat
4. lauseet
5. tekstit
6. tilanteet
7. kielenkäyttötavat (ÄKKE 1976, 31,35).

Hierarkia on muodostettu siten, että kielelliset elementit on pistetty järjestykseen pienimmästä suurimpaan, eli yksittäisistä äänneistä ja kirjaimista kokonaisiin kielenkäyttötapoihin, jotka pitävät sisällään kaikki hierarkian aikaisemmat tasot.

Kielellistä tekstiä voidaan lähestyä miltä hierarkian tasolta tahansa. Huomio voidaan kiinnittää esimerkiksi tiettyihin morfeemeihin, yksittäisiin sanoihin tai kokonaisiin teksteihin. Tulkintaprosesseja, jotka etenevät kielen pienimmistä yksiköistä suurimpiin, kutsutaan *bottom-up* -termillä ja toisin päin eteviä nimitetään

top-down-termillä. Bottom-up -prosessia ohjaa tavallaan teksti ja top-down -prosessia ajattelu (Holopainen 1996, 25).

Lukutaitoja tutkiessaan Takala (1990) on tehnyt tekstinymmärtämisestä yhteenvedon, jossa määritellään ymmärtämisen etenevän hierarkian mukaisesti heterarkkisesti sekä alhaalta ylös (bottom-up) että ylhäältä alas (top-down), koska ymmärtäminen perustuu itse tekstin lisäksi tekstin vastaanottajan aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin asiasta (Takala 1990, 49-53).

Kuuntelutaidon struktuuri on yksi tapa lähestyä kuuntelutaitoja. Kuitenkin, koska kuunteleminen on kompleksinen kognitiivinen prosessi, mikään yksittäinen kaavio ei voi valottaa kuuntelutaitoja täydellisesti, mutta mallien avulla on kuitenkin helpompi lähestyä ja hahmottaa kuuntelemisen eri osa-alueita.

4. KUUNTELUTAIDOJEN OPETTAMISEN TAVOITTEISTA

4.1. Yleistä opetussuunnitelmista

Opetussuunnitelma on koulutyössä se perusta, jonka avulla opetuksen eri osa-alueita lähdetään käytännössä suunnittelemaan ja toteuttamaan. Koska suomalainen peruskoulu on yhtenäiskoulu ja jokaisella oppivelvollisuusikäisellä on oikeus saada tietyn tasoinen yleissivistys, opetushallitus (entinen kouluhallitus) laatii määrävuosittain valtakunnallisen opetussuunnitelman, jolla pyritään takaamaan yhtenäinen opetuksen taso kaikkiin suomalaisiin peruskouluihin.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma, joka tunnetaan paremmin nimellä *Opetussuunnitelman perusteet*, tarjoaa kunnille ja yksittäisille kouluille ohjeet koulutyön yleisestä suunnittelusta ainekohtaisiin tavoitteisiin, opetuksen sisältöihin sekä arviointiin. Perusteet ovat kuitenkin vain ikään kuin luuranko, jonka ympärille paikallisella tasolla opetusta lähdetään suunnittelemaan.

Opetussuunnitelmat ovat aina oman aikansa tuotteita. Niistä heijastuu kullekin ajalle ominainen arvomaailma oppimis- ja tietokäsityksineen. Opetussuunnitelmia pyritäänkin tasaisin väliajoin uusimaan, jotta koulutuksen taso vas-

taisi mahdollisimman hyvin työ- ja elinkeinoelämän asettamia vaatimuksia (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 = POPS 1994, 8).

Seuraavassa tarkastellaan niiden kahden opetussuunnitelman käsitteitä kuuntelutaitojen opettamisesta, jotka ovat olleet voimassa viimeisten viidentoista vuoden aikana ja näin vaikuttaneet myös työn aineistona olevien oppikirjojen sisältöihin.

4.2. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Peruskoulun alkuvuosikymmenten opetussuunnitelmat ovat hyvin yksityiskohtaisia ja kaiken kattamaan pyrkiviä. Suunnitelmat perustuvat behavioristisen oppimiskemian mukaiselle tavoiteoppimisen ideologialle, eikä vuoden 1985 valtakunnallinen suunnitelma (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 = POPS 1985) tältä osin juuri poikkea edeltäjistään. Suunnitelman keskeisenä terminä toimii oppimäärä, joka muodostuu opetuksen tavoitteista, sisällön valinnan perusteista, oppiaineksesta ja opetusjärjestelyihin liittyvistä oppiainekohtaisista ohjeista. Tavoitteet ja oppisisällöt löytyvät varsinaisesta *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985* –teoksesta, mutta tämän lisäksi kouluhallitus on julkaissut vuonna 1982 erillisen *Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma* –tarkennusesityksen, jossa perehdytään vielä tarkemmin keskeisiin tavoitteisiin ja luokka-asteittaisiin oppisisältöihin.

Opetussuunnitelma on jaettu kolmeen osaan. Yleistavoitteissa esitetään ne yleiset tavoitteet, joihin oppilas suotuissa olosuhteissa yltää ja joita voidaan pitää opetuksen lähtökohtana. Tavoitteiden varassa aloitetaan myös opetuksen suunnittelu. Varsinaisissa tavoitteissa esitellään ne tavoitteet, joihin jokaisen oppilaan tulisi yltää. Kolmannessa osassa esitellään konkreettiset oppisisällöt, eli ne toimitavat, joilla tavoitteet pyritään saavuttamaan.

Yleistavoitteeksi kuuntelutaitojen osalta on asetettu, että peruskoulun käynyt osaa kuunnella aktiivisesti, valikoivasti ja arvostelukykyisesti. Oppisisältöjen valinnassa keskeisiksi mainitaan aines, joka kehittää kielenkäyttötaitoja (siis myös kuuntelua) ja ajattelua. Lisäksi korostetaan kuuntelutaitojen harjoittelun olevan erityisen tärkeää alimmilla vuosiluokilla. (POPS 1985, 65.)

Varsinaisten tavoitteiden mukaan peruskoulun kuuntelutaitojen opetuksessa tulisi pyrkiä siihen, että oppilas:

- ymmärtää kuulemisen tärkeyden vuorovaikutustilanteessa
- pystyy kuuntelemaan sekä arvioiden että arvostavasti
- osaa kuunnella eri tavoin erilaisia tekstejä
- osaa liittää kuulemansa omaan kokemustaustansa
- osaa eläytyä kuulemaansa ja kehittää uusia ajatuksia sen perusteella
- löytää kuulemastaan mielikuvitustaan rikastuttavia ja todellisuudentajuun kehittäviä tietoja ja virikkeitä. (POPS 1985, 66-68.)

Vaikka vuoden 1985 opetussuunnitelma asettaakin tavoitteita behavioristiseen malliin ulkoapäin ja yksityiskohtaisesti, tavoitteista on aistittavissa myös kognitiivisen oppimiskäsityksen ajatuksia. Kuuntelemisen merkitystä korostetaan esimerkiksi vuorovaikutustaitona. Kuuntelustrategioihin ja metakognitiiviseen tietoon liittyviä taitoja harjoitellaan valitsemalla kuhunkin tekstityyppiin sopiva oikea kuuntelutapa. Lisäksi kognitiivisen näkemyksen mukaan tavoitteisiin sisältyy kuunneltavan oppiaineksen sisältämien ajatuksien konstruointi vanhoihin tietorakenteisiin ja uusien ajatuksien kehittäminen uuden tiedon pohjalta. Oppisisältöjen tarkan listaamisen mukaan suunnitelma on selvästi behavioristinen. Kuuntelutaitojen opetuksen tavoitteet on listattu myös luokka-asteittain (ks. liite 2).

Kuuntelutaitojen erityispainotus alkuopetuksessa johtuu siitä syystä, että peruskoulun ensimmäistä ja toista luokkaa pidetään suomalaisessa koulusysteemissä aikana, jolloin oppilaat omaksuvat hyvän luku- ja kirjoitustaidon. Alkuopetuksessa kuuntelutaidoilla onkin keskeinen rooli, koska kuunteleminen on ainoa kanava saada kielellistä tietoa. Lisäksi kuten aikaisemmin jo ilmeni, kuuntelutaidot toimivat kielellisenä pohjana lukemaan oppimiselle. Kolmannelle luokalle siirryttäessä lukutaidon oletetaan olevan jo niin hyvä, että lukeminen ei enää ole pelkästään opiskelun kohde vaan myös opiskelun väline (esim. Vauras 1994, 22). Kuuntelemisen osuus ei siis enää opiskeluvälineenä ole ratkaisevassa asemassa. Stichtin ja Jamesin (1984) mukaan neljännellä luokalla ero kuullun ja luetun ymmärtämisen välillä on kokonaan kadonnut, eli lukeminen on tehokkuudessaan saavuttanut kuuntelemisen (Vauras 1994, 25). Neljännen luokan jälkeen kuuntelutaitojen ensisijainen asema opiskelun välineenä alkaa siis horjua, koska lukeminen kuuntelemista nopeampana toimintana on tehokkaampaa. Lisäksi lukeminen

ei ole kuuntelemisen tapaan aikaan ja paikkaan sidottua toimintaa, joten lukeminen on myös tältä osin joustavampi tapa omaksua uutta tietoa.

Luokka-asteittaisten oppisisältöjen mukaan (ks. liite 2) läpi peruskoulun kuuntelutaitojen harjoittelussa tärkeänä pidetään keskittymistä kuuntelutilanteessa. Asia mainitaan ensimmäisenä kunkin vuosiluokan kuuntelemisen tavoitteiden kohdalla. Samoin eläytyvää kuuntelemista painotetaan kaikilla luokka-asteilla siten, että kuunneltavien tekstien valinnassa huomioidaan myös oppilaan kehitysvaihe. Luovan kuuntelemisen harjoituksia tehdään pääasiassa alimmilla luokilla, ja kuullun ymmärtämistä harjoitellaan ensimmäisistä luokista lähtien samoin kuin myös toisen ihmisen puheenvuorojen kuuntelua. Kuunteleminen toimii opiskelun välineenä ensimmäisillä luokilla esimerkiksi tarkan kuuntelun harjoitusten avulla, jolloin harjoitellaan lukemisessa ja kirjoittamisessa tarvittavia taitoja. Neljännellä luokalla havainnoidaan jo kokonaisia lauseita, kuten lauseiden sävelkulkua ja viidennellä eri ihmisryhmien käyttämää kieltä. Ala-aseen viimeisten luokkien aikana kuuntelemista käsitellään yhä enemmän opiskelutaidon näkökulmasta. Kuullusta tehdään esimerkiksi kysymyksiä ja harjoitellaan muistiinpanojen tekemistä. Myös kuullunymmärtämistehtävissä painotetaan opiskelussa tarvittavia taitoja.

Yläasteella kuuntelutaitojen opettaminen yhä selvemmin tähtää opiskelussa tarvittavien kuuntelutaitojen ja metakognitiivisten taitojen kehittämiseen. Yläasteen aikana seitsemännellä luokalla selvitetään oppilaan keskittymiskykyä ja kuuntelutottumuksia. Samalla kartoitetaan tekijöitä, jotka häiritsevät kuuntelemista ja keskittymistä sekä mietitään tehokkaan kuuntelemisen edellytyksiä. Kahdeksannella tarkastellaan kuuntelemista vuorovaikutustilanteessa ja yhdeksännellä kuuntelutaitoja edelleen syvennetään. Yhdeksännellä painotetaan erityisesti päättelevää ja arvioivaa kuuntelemista ja harjoitellaan referaatin ja tiivistelmän tekemistä kuullusta tekstistä.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet pohjautuu selkeästi opetushallituksen vuonna 1976 julkaisemaan *Äidinkieli. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineeksi peruskoulussa* –teokseen, jonka käsitys kuuntelutaidoista esiteltiin tämän työn luvussa kolme (ks. kuuntelutaitojen struktuuri s. 18). Tiivistetysti voidaan sanoa, että opetussuunnitelman mukaan kuuntelutaitojen opetus keskittyy peruskoulussa ensimmäisten luokkien aikana erilaisissa tilanteissa ta-

pahtuvaan runsaaseen harjoitteluun. Luokilla neljästä kuuteen harjoittelu jatkuu, mutta kuuntelemista aletaan lähestyä myös opiskeluvälineen näkökulmasta. Yläasteella mukaan mahtuu jo jonkin verran kuuntelun teoriaa, mutta myös harjoituksia tehdään edelleen ja kuuntelemiseen kiinnitetään erityisesti huomiota opiskelutaitona.

4.3. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Yhteiskunta elää jatkuvassa muutostilassa, ja 1990-luvun alussa muutospaineista syntyi uusi opetussuunnitelma, joka poikkeaa täysin edeltäjästään. Tiukasti tavoitteisiin sidottu opetussuunnitelmaparadigma on korvattu dynaamisemmalla käsitteyksellä, jonka mukaan opetussuunnitelma reagoi jatkuvasti ympäristössään eli yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Tavoitteita on kyllä edelleen opetussuunnitelmaan asetettu, mutta ne ovat hyvin yleisluonteisia. Tavoitteet antavat opetukselle suuntaa, mutta ne eivät saa missään tapauksessa kahlita opetusta. (POPS 1994, 8-9.)

Uusi opetussuunnitelma korostaa oppilaiden aktiivista roolia tiedonhankinnassa ja oppimisessa. Jokainen oppilas käsitetään yksilöksi, jonka siihenastinen kokemusmaailma luo puitteet uuden oppimiselle (POPS 1994, 10). Opetussuunnitelma rakentuu selvästikin kognitiivisen oppimiskäsityksen varaan.

Tietoon suunnitelma opastaa suhtautumaan kriittisesti (POPS 1994, 10). Mehän elämme maailmassa, joka pursuaa informaatiota ja uutta tietoa tuotetaan massoittain lisää joka päivä. Tärkeä taito onkin kyky erottaa oleellinen epäoleellisesta.

Oppiainekohtaiset tavoitteet on esitelty suunnitelmassa myös edeltäjänsä verraten hyvin yleisesti. Kuuntelutaidot sanana mainitaan äidinkielen opetuksen yhteydessä vain kuusi kertaa (ks. POPS 1994, 42-46).

Äidinkielen opetuksen tavoitteissa ja keskeisten sisältöjen esittelyssä ei ole turvaututtu tiukkoihin luokkajakoihin, vaan aihetta tarkastellaan vain yleensä ala-asteen tai yläasteen näkökulmasta.

Alkuopetuksessa kuunteluharjoituksia suositellaan käytettävän runsaasti (POPS 1994, 45). Muuten ala-asteella kuuntelemista harjoitellaan lähinnä osana vuorovaikutus-, yhteistyö- ja tiedonhankintataitoja. Muiden oppiaineiden

sisältöjä opiskeltaessa omaksutaan ja harjaannutetaan kuuntelustrategioita. (POPS 1994, 44.)

Yläasteella tiedonhankinnassa käytettäviä tehokkaita kuuntelustrategioita opetellaan lisää ja niiden käyttöä hiotaan. Kuuntelutaitojen opetuksen painopiste yläasteella on erilaisissa viestintätilanteissa selviytymisen harjoittelu. Tavoitteena on taito suhtautua valikoiden, jäsentäen, tulkiten ja arvioiden oman viestintäympäristön tarjoamaan tietoon. (POPS 1994, 45-46.)

Varsinaisia kuuntelutaitoja suunnitelmassa ei käsitelty edellistä enempää. Perusteissa korostettiin äidinkielen opetuksen kantavan perusvastuun oppilaiden kielellisten perustaitojen kehittymisestä sekä puhuttiin kielen merkityksestä yleensä (POPS 1994, 42). Lisäksi painotettiin sitä, että äidinkielen eri osa-alueiden tiedot ja taidot nähdään yhä selvemmin toisiinsa integroituneina, joten aiheiden yksittäistä ja irrallista käsittelyä ei koettu ilmeisesti kovin mielekkääksi (POPS 1994, 46).

Tiivistetysti sanoen vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteet painottaa kuuntelutaitojen opetuksessa kolmea keskeistä asiaa: 1) Alkuopetuksessa on tarkoituksenmukaista harjoituttaa kuuntelemista mahdollisimman paljon. 2) Kuuntelutaitojen merkitystä tulee erityisesti korostaa tiedonhankinnan ja vuorovaikutustaitojen yhteydessä. 3) Tiedonhankinnassa tarvittavien tehokkaiden kuuntelustrategioiden harjoitteluun tulee kiinnittää huomiota sekä ala- että yläasteella.

Vuoden 1994 valtakunnallista opetussuunnitelmaa voidaan luonnehtia humaniksi, idealistiseksi ja yleisellä tasolla liikkuvaksi. Se jättää kunnille hyvin paljon vapauksia ja mahdollisuuksia painottaa omia vahvuusalueitaan lopullisten, kouluissa käytettävien, opetussuunnitelmien laadinnassa.

5. KUUNTELEMINEN STRATEGISENA TOIMINTA

5.1. Yleistä oppimisstrategioista

Kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa oppimisstrategioiden käytön tärkeyttä oppimistilanteessa. Viime vuosikymmenten aikana myös teksteistä oppimiseen liittyvä tutkimus on ollut oppimisprosessien lisäksi kiinnostunut oppimisstrategioista (Holopainen 1997, 35). Myös opetussuunnitelmissa painotetaan monipuolista oppi-

misstrategioiden hallintaa yhtenä oppimisen tavoitteena. Esimerkiksi vuoden 1994 *Opetussuunnitelman perusteet* toteaa asiasta näin:

” Oppilaan äidinkielen taidot kehittyvät myös eri oppiaineiden sisältöjä opiskeltaessa niin, että hän omaksuu toimivia kuuntelu-, puhe-, luku- ja kirjoitusstrategioita - - - Oppilas kehittyy tiedon hankkijana ja tutkijana niin, että hän omaksuu monipuolisia ja tehokkaita luku-, kuuntelu-, puhe- ja kirjoittamisstrategioita.” (OPS 1994, 44-45.)

Tehokkaiden ja toimivien puhe-, kuuntelu-, luku- ja kirjoittamisstrategioiden hallitsemisen katsotaan kuuluvan äidinkielen perustaitoihin. Koska strategioita hyödynnetään uusien asioiden opiskelussa, kutsutaan niitä myös yleisnimellä oppimisstrategiat.

Kuuntelustrategiat ovat siis oppimisstrategioiden yksi alaryhmä. Oppimisstrategioilla tarkoitetaan tehokasta, suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa ja tapaa käsitellä tietoa oppimistilanteissa (esim. Weinstein, Hume 1992, 12). Strategiat ovat tarkoituksellisia kognitiivisia toimintoja, jotka helpottavat tiedon hankkimista, säilyttämistä, mieleen palauttamista ja hyödyntämistä (Biggs 1984, 112). Vieraan kielen oppimista tutkinut Oxford luonnehtii oppimisstrategioita erityisesti toiminnoksi, joita oppija käyttää oppimistilanteessa hyväkseen tehdäkseen oppimisen helpommaksi ja mukautuvammaksi (Oxford 1991, 8).

Von Wright painottaa, että strategioilla tarkoitetaan aina toimintaa. Termiä ei hänen mukaansa saa sekoittaa esimerkiksi oppimistyyliin, jota voidaan pitää yksilön pysyvänä ominaisuutena, vaan strategia tarkoittaa tiettyä opittua tapaa toimia määrätynlaisessa tilanteessa. (Wright 1992, 33.) Strategia tulee aina valita tehtävän vaatimusten ja asetettujen tavoitteiden mukaan. Tehokas strategiankäyttö edellyttää useiden eri strategiatyyppien tuntemusta ja hallintaa, koska yksi strategia saattaa tietyssä tilanteessa toimia moitteettomasti, mutta toisessa tilanteessa joku toinen tapa toimia olisi parempi.

Oppimisstrategia terminä on hieman harhaanjohtava, koska mikään strategia itsessään ei voi taata oppimista, joka on lopulta kuitenkin useiden eri osa-alueiden summa. Vieraiden kielten opiskelussa käytettäviä strategioita tutkinut Kristiansen (1996) ehdottaakin, että olisi tarkoituksenmukaisempaa ja oikeampaa puhua oppimisstrategioiden sijaan opiskelustrategioista tai harjoittelustrategioista (Kristiansen 1996, 98). Termin horjuvuudesta huolimatta tässä työssä käytetään

sanaa oppimisstrategia lähinnä siitä syystä, että sen on ehtinyt vakiintua alan suomenkieliseen kirjallisuuteen.

5.2. Erilaisia strategialuokituksia

Oppimisstrategioita on monenlaisia, ja niistä tehtyjä luokituksia on myös lukuisa määrä. Strategioita on luokiteltu muun muassa sen mukaan, millaisia oppimisprosessin tasoja ne edustavat, miten strategioiden avulla hahmotetaan tekstiä ja millaiselle tekstinymmärtämisen tasolle strategioiden käytöllä pyritään. Luokituksista osa pohjautuu hyvin spesifiin ja kapea-alaiseen rajaukseen keskittyen jollekin oppimisprosessin osa-alueelle, ja toiset strategialuokitukset sisältävät hyvin eritasoisia strategioita, joilla pyritään kuvaamaan oppimista kokonaisprosessina.

Esimerkiksi Biggs on lähestynyt strategioita luokittelemalla ne kolmeen eri tasojen edustavaan ryhmään. Ensimmäisen tason strategiat, eli makrostrategiat, tarkoittavat yleisiä oppimiseen liittyviä strategioita. Alan tutkimuksissa on tarkasteltu esimerkiksi yksilöiden välisten oppimistapojen eroja. Keskitason strategiat, eli mesostrategiat, keskittyvät oppimistehtäviin, kuten esimerkiksi erilaisten tekstien hahmottamiseen. Tasoista alinta edustavat mikrostrategiat. Ne kytkeytyvät yksittäisiin ajattelutoimintoihin, ja niitä käytetään kognitiivisten perusprosessien, kuten esimerkiksi yksittäisten äänneiden ja sanojen hahmottamiseen kielellisessä oppimisessä. (Biggs 1984, 115-116.)

Strategioita on jaettu myös esimerkiksi vieraan kielen oppimisen yhteydessä globaaleihin ja lokaaleihin. Globaalit strategiat tarkoittavat yleisiä tekstin ymmärtämiseen liittyviä strategioita ja lokaalit puolestaan sana- ja lausetason strategioita, jotka keskittyvät yksittäisten sanojen merkityksiin, syntaksiin ja tekstin yksityiskohtiin. (Block 1986, 472-474.)

Suomalalaisissa tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu lukemisessa ja tekstin ymmärtämisessä käytettäviä strategioita, strategiat on yleensä jaettu kahden pääluokkaan: tiedonkäsittelyn strategioihin ja tekstin hahmottamisstrategioihin. Tiedon käsittelyn strategioilla on tarkoitettu tiedon prosessoinnissa käytettäviä toimintatapoja. Esimerkiksi Holopainen (1995) on työssään soveltanut seuraavaa luokitusta: 1) tietoa toistava strategia, 2) päättelevä strategia ja 3) Arvioiva strategia. (Holopainen 1995, 39-41.) Strategiat liittyvät tapoihin käsitellä tietoa.

Tekstin hahmottamisstrategiat puolestaan tarkoittavat tapoja, joilla oppija lähestyy tekstiä. Lähestymistapoja voidaan määritellä esimerkiksi seuraavasti: Atomistisen strategian käyttäjä hahmottaa irrallisia yksityiskohtia, eikä kertomusta kokonaisuudessaan. Serialistista strategiaa käytettäessä kertomus rakennetaan ketjunomaisesti toisiaan seuraavista tapahtumista, mutta kokonaisuuden syvälinen ymmärtäminen puuttuu. Holistinen strategia puolestaan tarkoittaa tekstin kokonaisvaltaista hahmottamista. Oppija keskittyy tekstin olennaisiin kohtiin ja löytää pääajatuksen. Analyyllisellä strategialla tarkoitetaan syvällistä tekstin ymmärtämistä. Oppija pohtii syitä ja seurauksia sekä osaa esittää kriittisiä arvioita tekstin ajatuksista. (Holopainen 1995, 43.) Vastaavanlaista jaottelua on käyttänyt tutkimuksissaan esimerkiksi Linnakylä (1988). Hän jakoi hahmotusstrategiat holistiseen, meristiseen ja atomistiseen. Meristisen strategian käyttäjä keskittyy hahmottamaan osa-kokonaisuuksia, mutta ei muodosta yhteyksiä osakokonaisuuksien välille. (Linnakylä 1988, 44.)

Kaikki edellä esitellyt strategialuokitukset keskittyvät jollain tavalla kielellisen prosessoinnin ja tekstien hahmottamisen ympärille. Kuitenkin, koska kuunteleminen on inhimillistä toimintaa, sanoman vastaanottamiseen ja ymmärtämiseen liittyvät monet kielenulkoiset tekijät. Kuunteleminen ja oppiminen yleensä edellyttää kielellisten taitojen lisäksi myös esimerkiksi motivaatiota ja sitoutumista tehtävään.

Lehtonen (1998) tutkiessaan ei-natiivin suomen puhujan käyttämiä lukustrategioita lähestyi strategioita ns. Ellisin ja Oxfordin mallin avulla (liite 3). Luokittelu kuvaan vieraan kielen opiskelussa käytettäviä oppimisstrategioita, mutta luokittelua voidaan soveltaa myös oppimiseen yleensä. Esimerkiksi Kristiansen (1996) on todennut vieraan kielen oppimisen noudattavan samoja periaatteita kuin oppiminen yleensä, joten yleisen teorian tiedon soveltaminen vieraan kielen opetukseen on tietyissä rajoissa mahdollista (Kristiansen 1996, 99). Kääntäen edellä mainittu voidaan siis sopivilta osin hyödyntää myös vieraan kielen opetuksessa käytetty teoria esimerkiksi tässä tapauksessa äidinkielen opetukseen.

Ellisin ja Oxfordin luokitusjärjestelmä on laaja, sillä se pyrkii kuvaamaan kaikkia opiskelussa tarvittavia eritasoisia strategioita. Luokitteluun voidaan tavallaan sisällyttää kaikki aikaisemmin esitellyt strategiatyypit. Jaottelussa erote-

taan kielelliset ja yleiset oppimisstrategiat toisistaan. Kielelliset strategiat ovat niitä tapoja toimia, joissa kieli on toiminnan väline ja kielellä ja kielellisillä prosesseilla on merkittävä rooli. Kuuntelustrategiat voidaan luokitella tähän ryhmään kuuluviksi. Koska luokittelu kuvaa vieraan kielen oppimista, kielelliset strategiat esitetään kovin yksinkertaisesti, mutta luokitus on sovellettavissa kuvaamaan myös äidinkieltään puhuvan ihmisen käyttämiä strategioita.

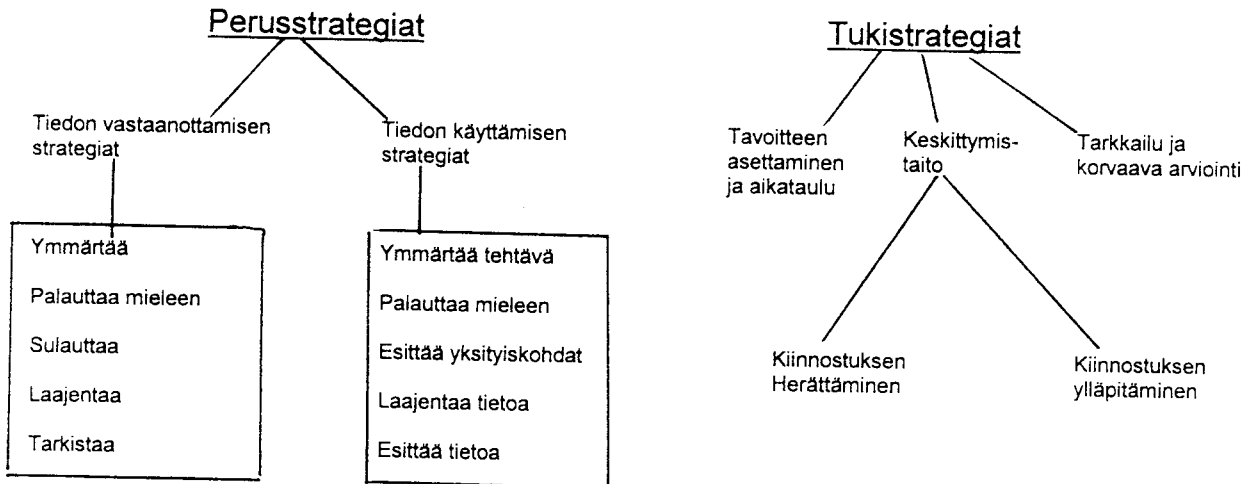
Kielellisten strategioiden rinnalla oppimisessa apuna toimivat yleiset oppimisstrategiat, jotka liittyvät esimerkiksi muistitoimintoihin ja kognitiivisiin taitoihin ja motivaatioon. Jaottelussa yleiset strategiat on jaettu suoriin ja epäsuoriin. Suorat strategiat liittyvät opiskelussa tarvittaviin kognitiivisiin taitoihin ja kykyihin. Tätä ryhmää edustavat esimerkiksi erilaiset muististrategiat, kuten esimerkiksi mielikuviiin sidottu asioiden mieleen painaminen ja palauttaminen, kognitiostrategiat, jotka liittyvät tiedon käsittelyyn ja prosessointiin, sekä kompensatiostrategiat, joiden avulla korvataan ja täydennetään esimerkiksi tekstissä esiintyviä aukkoja tai käsitellään asioita erilaisten synonyymisten käsitteiden avulla. (Oxford 1991, 37-51.)

Vaikka kuuntelustrategiat kielellisen viestin vastaanottamisena ja ymmärtämisenä sijoittuvatkin jaottelussa kielellisten strategioiden puolelle, myös suorat oppimisstrategioita voidaan luonnehtia kuuntelustrategioiksi, koska kuunneltaessa erityisen tärkeitä taitoja ovat tehokas muistitoiminta, epäselvyyksien sietäminen ja kognitiostrategioiden sisältämien erilaisten kognitiivisten taitojen hallinta.

Yleisten oppimisstrategioiden toinen pääryhmä, epäsuorat oppimisstrategiat, muodostuu strategioista, jotka liittyvät oppimisen ja toiminnan tarkkailuun (metakognitiiviset strategiat), tunteisiin, asenteisiin, arvoihin (affektiiviset strategiat) ja toisten ihmisten kanssa tekemisissä olemiseen (sosiaaliset strategiat), kuten yhteistyöstrategiat ja empaattinen suhtautuminen toisiin ihmisiin. (Oxford, 1991, 136-147.)

Ellisin ja Oxfordin strategialuokittelua muistuttaa myös seuraava Danseraun luoma oppimisstrategiajärjestelmä.

KUVIO 3: Danseraun oppimisstrategiajärjestelmä



(Danserau 1985, Linnakylä 1989)

Danseraun järjestelmässä Oxfordin ja Ellisin kielelliset strategiat ja suorat oppimisstrategiat on liitetty yhteen perusstrategioiksi, jotka siis ovat tiedon vastaanottamiseen ja käyttämiseen liittyviä strategioita. Ellisin ja Oxfordin epäsuorat strategiat ovat Danseraun jaottelussa saaneet nimen tukistrategiat, koska ne eivät suoranaisesti liity tiedon käsittelemiseen, vaan toimivat varsinaisten strategioiden tukena. Danserau halusi järjestelmällään kuvata, miten kognitiivinen oppiminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa esimerkiksi motivaatio- ja valvontajärjestelmien kanssa (Linnakylä 1989, 60).

5.3. Kuuntelustrategiat

Vaikka esimerkiksi opetussuunnitelmissa kuuntelustrategiat mainitaan yhtenä oppimisen kohteena, ei kuuntelustrategioita koskevaa tutkimustietoa juurikaan löytynyt. Strategiatutkimuksissa hyödynnettiin lähinnä yleisiä tekstin hahmottamiseen ja ymmärtämiseen liittyviä strategioita (esim. Holopainen, 1995). Kuten edellä ilmeni,

kuuntelustrategiat ovat yksi oppimisstrategioiden alaryhmä, joten kuuntelemiseen voidaankin soveltaa yleisiä oppimisstrategiatutkimuksia. Koska tehokas kuunteleminen edellyttää vastaanoton lisäksi myös ymmärtämistä, keskeisiä kuuntelustrategioita ovat tekstin ymmärtämiseen liittyvät strategiat.

Ymmärtämiseen vaikuttavat monet eri osatekijät. Ymmärtäminen edellyttää esimerkiksi kielellisen viestin jäsentämistä, pää- ja sivuasioiden erottamista toisistaan, ennakointia, suhteuttamista, aukkopaiikkojen täydentämistä ja tiedon arviointia. Koska kuunteleminen on lisäksi inhimillistä toimintaa, vastaanottamiseen ja ymmärtämiseen liittyvät lisäksi monet kielenulkoiset tekijät. Kuunteleminen edellyttää kielellisten taitojen lisäksi esimerkiksi motivaatiota, keskittymistä ja sitoutumista tehtävään.

Edellä esitettyjä oppimisstrategialuokituksia voidaan hyvin soveltaa myös kuvaamaan kuuntelustrategioita. Kuuntelun abstraktisuudesta johtuen monet tukistrategiat ovat kuuntelutapahtumassa keskeisessä asemassa, kuten esimerkiksi juuri keskittyminen ja sosiaaliset strategiat. Ellisin ja Oxfordin ja Danseraun luokituksia soveltaen kuuntelustrategioita voidaan lähestyä esimerkiksi seuraavanlaisen jaottelun avulla:

1. Perusstrategiat (tiedon vastaanotto ja ymmärtäminen)

- ennakointi
- muisti
- kompensaatio
- jäsentäminen
- ydinasioiden ymmärtäminen
- tiedon sulauttaminen
- tiedon suhteuttaminen
- tiedon tarkistaminen.

2. Tukistrategiat

- metakognitiiviset
- sosiaaliset
- affektiiviset
- keskittyminen
- tavoitteiden asettaminen
- motivointi.

Jaottelu on vain suuntaa antava, koska esimerkiksi osa strategioista voidaan sijoittaa sekä perus- että tukistrategioiksi. Lisäksi monet strategiat toimivat yhtä aikaa, joten niiden erottaminen toisistaan on keinotekoisia. Strategioiden määrä on myös lähes rajaton, joten niiden lopullinen listaaminen ei ole mahdollista.

6. OPPIKIRJASARJOJEN ANALYYSI JA KOONTI

6.1. Aapisten aapinen ja Aapisten lukukirja

6.1.1. Kuuntelutaitojen osuus kirjasarjassa

Aapisten-sarja on alkuopetukseen suunniteltu kirjasarja, joka koostuu kahdesta osasta: ensimmäiselle luokalle tarkoitusta *Aapisten aapisesta* (Harjola, T., Julkunen, M. Mäkipää, P. & Olin, A. 1994) ja toisen luokan *Aapisten lukukirjasta* (Harjola, T., Mäkipää, P. & Olin, A. 1995). Tutkimusaineiston muodostavat *Aapisten*-sarjan osalta vain opettajan kirjat, koska opettajille suunnattu materiaali sisältää opetusta tukevien ohjeiden lisäksi myös oppilaiden kirjan.

Sarjan ensimmäinen osa sisältää lähinnä lukemaan ja kirjoittamaan opettelemiseen liittyvää materiaalia, ja toisessa osassa saavutettuja taitoja edelleen hiotaan. Kuitenkin, koska kuuntelutaidot ovat lukemaan oppimisen yksi edellytys, myös kuunteleminen on jatkuvasti selkeästi esillä. Tekijöidensä mukaan sarja on rakennettu niin, että se pyrkii noudattamaan valtakunnallisen opetussuunnitelman asettamia tavoitteita, ja näin ollen kaikki äidinkielen perustaidot tullaan kirjassa huomioimaan (Harjola ym. 1994, 6). Kirjojen johdannoissa tavoitteiksi asetetaan, että oppilaat omaksuisivat kirjan avulla perustaitoja ja -tietoja sekä valmiuksia kaikilta oppimisen osa-alueilta (Harjola ym. 1994, 6; Harjola ym. 1995, 6). Koska sarja on tarkoitettu alkuopetukseen, tekijät ovat lisäksi halunneet painottaa leikinomaisia ilmaisuharjoituksia ja lähiviestintää (Harjola ym. 1994, 6).

Sarjan ensimmäisen osan alkupuolella kuunteleminen on muiden keskustelutaitojen ohella ensisijainen opetuksen väline, mutta myös oppimisen kohde. Lisäksi lähes poikkeuksetta myös sarjan myöhemmissäkin kappaleissa kuuntelu-

taidot on huomioitu jollakin tavalla. Yleensä kappaleisiin sisältyy kuunneltavaksi tarkoitettuja pieniä tekstejä, satuja ja tarinoita sekä erilaisia kuunteluharjoituksia. Kuunteluaines sijoittuu lähinnä opettajan materiaaliin, koska oppilaan kirjassa käsitellään muiden aapisten tapaan pääasiassa kirjoitetun kielen perusteita, kuten aakkosia kirjain kerrallaan.

Heti alusta asti *Aapis*-sarjassa opetetaan kuuntelun teoriaa, joka tietenkin on mukautettu oppilaiden kehitystason mukaiseksi. Teoria keskittyy kuuntelemisen perusteisiin. Alusta lähtien korostetaan rauhallisen kuuntelutilanteen tärkeyttä. Opettajan oppaassa toivotaan, että oppilaiden annettaisiin keskittyä esimerkiksi kappaleisiin liittyvien taustakertomusten kuuntelemiseen siten, ettei samaan aikaan puuhasteltaisi mitään muuta (Harjola ym. 1994, 17). Kuuntelemisen ajaksi valoja voidaan himmentää ja oppilaat saavat asettua mieleiseensä kuunteluasentoon. Keskittymisen lisäksi ensimmäisen jakson tavoitteissa mainitaan myös käsitteeseen *kuunteleminen* tutustuminen (Harjola ym. 1994, 55), mutta asian käsittely jää kuitenkin opettajan oman tietotaidon varaan, koska termiä ei ohjeissa mainintaa enempää analysoida.

Kolmas kuuntelemisen teoriaan liittyvä yksittäinen asia on äänteet. Oppilaille halutaan alusta asti selvittää äänteiden ja kirjaimien ero (Harjola ym. 1994, 65). Äänteiden kuuntelua harjoitellaan paljon erilaisten tehtävien avulla, koska eri äänteiden erottamista toisistaan voidaan pitää luku- ja kirjoitustaidon oppimisen perustana.

Koko koulu-aikaa ajatellen ehkä tärkein kuuntelemisen teoriaan liittyvä asia, joka *Aapis*-sarjaan sisältyy, on toisten puheenvuorojen kuunteleminen (ks. esim. Harjola ym. 1994, 69). Oppilaat laitetaan tiedostamaan se, miten ikävää on, jos heitä ei kuunnella silloin, kun heillä on sanottavaa. Muodostuneen mielikuvan avulla oppilaat motivoidaan kuuntelemaan toinen toisiaan. Asian tärkeyttä korostetaan useassa yhteydessä varsinkin ensimmäisen luokan materiaalissa.

Toisen luokan kirjassa, eli *Aapisten lukukirja 2:ssa*, ei tule esille varsinaista uutta kuuntelun teoriaa, vaan toisen luokan aikana keskitytään ensimmäisen luokan asioiden kertailuun. Yleensäkin sarjaan sisältyy vain vähän kuunteluun liittyvää teoriatietoa ja painopiste on selkeästi tekemällä oppimisessa.

Kuuntelutehtäviä ja –harjoituksia kirjassa on runsaasti, ja ne ovat yleensä leikinomaisia. Kuuntelemista harjoitellaan sekä erilaisissa aidoissa lähiviestintätilanteissa että erityisten kuunteluharjoitusten avulla. Kuunteluharjoituksilla tässä yhteydessä tarkoitetaan tehtäviä, joissa keskitytään ensisijaisesti kuuntelemaan ja jätetään muu normaalissa viestintätilanteessa vaikuttavat oheisviestintä, kuten non-verbaliikka, vähemmälle huomiolle. Lähiviestintää edustavat kaikki luokassa käytävät keskustelut, joihin kirjat antavat erityisen runsaasti aiheita. Kuunteluharjoituksia puolestaan kuvaa esimerkiksi tehtävä, jossa kuunnellaan, miltä I-äänne kuulostaa tai Kapteeni käskee –leikki, jossa oppilaiden on reagoitava kapteenin antamiin käskyihin (ks. liite 4). Kuunteluharjoituksia edustavat myös erilaiset kuunneltavat kertomukset ja tarinat, joita sarjaan sisältyy paljon.

Aapisten aapisen alkuosan jokainen kappale sisältää kuunneltavaksi tarkoitetun taustakertomuksen, jonka opettaja lukee ääneen yleensä ennen varsinaisen tekstikappaleen käsittelyä, joskus myös varsinaisen kappaleen jälkeen (ks. liite 4). Taustakertomukset liittyvät aiheensa puolesta aina jollakin tavalla varsinaiseen tekstiin syventäen aiheen käsittelyä tai tarjoten jonkun uuden näkökulman. Taustakertomusten avulla harjoitellaan sekä keskittymistä kuuntelutilanteissa että eläytyvää kuuntelua ja nautitaan kuuntelemisesta. Tekijöiden mukaan taustakertomusten tarkoituksena on tarjota lapsille mahdollisuus eläytyvään kuunteluun ja mielikuvien rikastuttamiseen (Harjola ym. 1994, 17). Tekstit ovatkin aiheiltaan sellaisia, että ne pistävät pienen ihmisen mielikuvituksen liikkeelle. Tapahtumat sijoittuvat, kuten koko *Aapisten*-sarja, Kotilaaksoon, joka muistuttaa kyllä tavallista pientä kylää, mutta jossa tapahtuu kaikkea kummaa ja jopa yliluonnollista. Päähenkilöinä ovat Aapisten 28 lasta, jotka rakastavat seikkailuja ja harrastavat uimista sekä tyynysotaa aivan kuten ketkä tahansa ikäisensä lapset. Oppilaiden on helppo samastua lasten elämään ja heistä kertovia tarinoita on jännittävä kuunnella. Mielenkiintoiseksi perheen elämän tekee lisäksi se, että vanhemmat osaavat asioita, joita muut eivät taida. Äiti osaa puhua eläinten ja kasvien kieltä, ja isä tiedemiehenä kehittää auton, joka käyttää polttoaineenaan kierrätykseen kelpaamaton romua. Aihealueensa puolesta tekstin varmastikin kiinnostavat pieniä kuuntelijoita herättäen heissä paljon mielikuvia ja ajatuksia. Lisäksi tekstit ovat pituu-

deltaan keskimäärin 250 sanaa, joten pituuskin on sellainen, että sen ajan jaksaa hyvin kuunnella ja olla hiljaa paikoillaan.

Taustakertomukseen kuuluu myös tehtävät, mutta ne on laadittu siten, ettei niistä suoriutuminen latista kuuntelemisen iloa. Tehtävät ovat lähinnä keskustelua tekstin luomista mielikuvista ja ajatuksista, ja mukaan mahtuu myös joitakin leikkejä. Kirjan tekijät korostavat, että tehtävät eivät saa etäännyttää lasta kuuntelemisen kokonaisvaltaisesta nautinnosta (Harjola ym. 1994, 17).

Toinen mielikuviin liittyvä ja kirjasarjassa yleinen kuuntelutehtävätyyppi on nimeltään *mielikuvaharjoitukset* (ks. liite 4). Opettaja lukee lapsille pienen tarinan ja kuuntelun jälkeen oppilaat piirtävät mielikuvan kuulemastaan. Mielikuvia voidaan tarinoiden lisäksi kertoa myös yksittäisistä äänistä. Mielikuva voi tällöin olla esimerkiksi assosiaatio, muisto tai kuviteltu repliikki. Mielikuvaharjoitukset kehittävät keskittymiskykyä, eläytymistä ja tarkkaa kuuntelemista.

Kokonaisten tekstien kuuntelemiseen liittyviä kuuntelutehtäviä sarjassa oli myös monenlaisia, kuten yksinkertaisia toistotehtäviä, joissa oppilas lukee runon ja muut oppilaat toistavat sen kuullun perusteella. Tehtävätyyppi kehittää kuullun ymmärtämistä ja muistin tehokasta toimintaa. Vastaavia tehtäviä *Aapis*-sarjasta löytyy useita. Runoja ja lauluja kuunnellaan kirjasarjan ensimmäisessä osassa paljon. Yleensä tarkoituksena on elämysten kokeminen ja eläytyminen. Runoilla ja riimeillä myös leikitellään.

Kuten opetussuunnitelmassakin korostetaan, oppilaille luetaan paljon erilaisia satuja ja tarinoita. Opettajan kirjaan on liitetty runsaasti aihealueisiin liittyviä kuunneltavia tekstejä, joita opettaja voi valintansa mukaan lukea luokassa. Ensimmäisen vuoden kirjan lopusta esimerkiksi löytyy paljon erilaisia satuklassikoita, joiden kuunteleminen on lapsille myös elämys. *Aapisten*-sarja välityksellä lapsi harjoittelee hyvin monenlaisten tekstien kuuntelua. Jo pelkästään satuvalikoima edustaa monta erilaista tekstityyliä. Kuunneltavaksi suositellaan lasten itse ehdottamia satuja, mutta lisäksi kirja tarjoaa kuunneltavaksi katkelmia esimerkiksi *Muumi*-kirjoista, *Peppi Pitkätossusta*, *Pekka Töpöhännästä* sekä tietenkin kokonaisia kansansatuja, moderneja satuja ja perinteisiä satuja, kuten *Hannu ja Kerttu* sekä *Keisarin uudet vaatteet*. Kirjasarjan tekijät suosittelivat lisäksi vanhemmille niin

sanottua ”vartti päivässä” –periaatetta, jonka mukaan myös vanhemmat lukisivat päivittäin lapselle ääneen ainakin pienen hetken (Harjola ym. 1995, 9).

Kokonaisten tekstien kuuntelemisen lisäksi kirjassa on lukumääräisesti paljon pieniä kuuntelutehtäviä. Esimerkiksi saneluiden avulla harjoitellaan keskittymistä, kuullun ymmärtämistä ja tarkkaa kuuntelua. Saneluissa opettaja lukee ensi pienen tarinan kokonaisuudessaan sitten muutaman sanan kerrallaan. Oppilaat hahmottavat ensin sanan, sitten tavun ja lopulta tavuun sisältyvät äänteet, jotka kirjoitetaan muistiin. Saneltava teksti voi olla esimerkiksi seuraava: ”Ralli löysi avaimen. Avain oli ruosteinen. Se sopi kirjaston oveen. (Harjola ym. 1995, 47).” Myöhemmin saneltavat lauseet pitenevät ja niiden sisältö monimutkaistuu. Kirjan tekijät toteavatkin, että sanelut muuttuvat hiljalleen toistokirjoituksiksi, joissa oppilaan tehtävänä on omin sanoin kertoa kuulemansa tarina (Harjola ym. 1995, 10). Sanelujen keskittyessä kuullun tarkkaan toistamiseen toistokirjoituksissa tärkein harjoiteltava taito on ydinasioiden erottaminen kuullusta.

Toinen sarjassa esiintyvä sanelutyyppe on sanelukirjoitus-bingo (esim. Harjola ym. 1995, 91). Peliä varten tarvitaan bingo-pelipohja, joka täytetään satunnaisessa järjestyksessä opettajan sanelemilla sanoilla. Tämän jälkeen sanat joko sanellaan uudessa järjestyksessä tai opettaja lukee vihjelauseita, jotka liittyvät ruudukon sanoihin. Ensimmäinen vaihtoehto on pelinä helpompi, koska siinä edellytetään lähinnä sanatasolla tapahtuvaa tarkkaa kuuntelemista. Jälkimmäisessä tehtävätyypissä edellytetään jo korkeampia kuullun ymmärtämiseen ja päätelyyn liittyviä taitoja.

Pieniä kuuntelutehtäviä edustavat myös harjoituksen, joissa kuunnellaan esimerkiksi sitä, miltä jokin äänne kuulostaa sanan alussa, lopussa tai keskellä (esim. Harjola ym. 1994, 66, 68, 70). Äänteiden kuunteluharjoitukset liittyvät luku- ja kirjoitustaitojen opetteluun. Tarkkaa ja päättelevää kuuntelua ja sekä keskittymistä edellyttää esimerkiksi tehtävätyyppi, jossa opettaja lausuu nimen alkutavun ja oppilaat miettivät, kenen nimestä tavu on poimittu (Harjola ym. 1994, 57). Opettaja voi myös lukea sanoja ja epä sanoja ja oppilaat reagoivat epä sanoihin sovitulla tavalla (Harjola ym. 1994, 57). Epä sanoilla tarkoitetaan sanoja, jotka eivät tarkoita mitään. Oppilaat joutuvat myös täydentämään lauseita niin, että lauseiden loppuun lisätään jokin sopiva sana, kuten: ”Muuttoauto on - - - (vuokrattu)(Harjola

ym. 1994, 67). Kuuntelemista harjoitellaan siis hyvin monenlaisten pienten tehtävien avulla.

Viestintätilanteissa tapahtuvaa kuuntelemista harjoitellaan keskustelemalla monipuolisesti kirjan kappaleista, kuvituksesta ja muista kappaleiden virittämistä aiheista. Kuvituksesta keskustellaan yleensä vapaamuotoisesti, mutta välillä myös ohjatumminkin. Kuvien perusteella on ratkaistava päättelytehtäviä ja kuvien pohjalta keskustellaan myös jatkotehtävistä.

Viestintäpainotteisia kuunteluharjoituksia ovat myös kirjan virittämät keskustelut asioista, jotka eivät tapahdu tässä ja nyt –tilanteessa. Myös tällöin aiheet liikkuvat kuitenkin oppilaille tuttujen aihealueiden ympärillä. Aiheiksi tarjotaan esimerkiksi uintiretkiä, uimaan oppimista, satukirjoja, muistoja satujen kuuntelutilanteista, lumileikkeihin liittyviä mielikuvia ja henkilökohtaisia mielipiteistä. Kirjasarjassa on myös runsaasti tehtäviä, joissa tehdään erilaisia haastatteluja. Kirjaan sisältyvät keskustelun aiheet ovat monipuolisia ja edellyttävät sekä kehittävät monenlaisia kuuntelutaitoja.

6.1.2. Kuuntelutaitojen tasot

Aapisten aapisen ja lukukirjan kuuntelumateriaali painottuu kuuntelutaitojen tasojen näkökulmasta tarkastellen neljän alimman tason varaan, eli tehtävien avulla harjoitellaan tunnistavaa, tietoa lisäävää ja vastausta etsivää, päättelevää ja eläytyvää kuuntelemista. Eniten harjoitellaan eläytyvää kuuntelua (yli puolet tehtävistä), mutta lähes yhtä paljon on myös muihin edellä mainittuihin tasoihin liittyviä harjoituksia, vähiten tunnistavaan kuunteluun liittyviä. Monet tehtävistä ovat lisäksi sellaisia, että niissä tarvitaan useampia kuuntelun tasoja.

Tunnistavasta kuuntelusta hyviä esimerkkejä ovat yksittäisten äänneiden kuunteleminen, epäsanojen erottaminen ja leikit, joissa reagoidaan tiettyihin sanoihin määrättyllä tavalla. Tunnistavan tason tehtävät edellyttävät keskittymistä ja tarkkaa kuuntelemista.

Tietoa lisäävää ja vastausta etsivää tasoa edustavat esimerkiksi opetuskeskustelut eri asioista, haastattelut, kyselyt ja ohjeiden kuuntelemiset. Periaatteessa tasoa harjoitellaan jatkuvasti koulussa, ja tason hallitsemista voidaan

pitää tiedollisen oppimisen peruslähtökohtana.

Päättelevän kuuntelun tasolle yltäviä tehtäviä kirjassa on runsaasti. Oppilaat saavat arvailla/päätellä tarinoille alkuja ja loppuja, tai mitä tarinassa tapahtuu seuraavaksi. Päättelyn aiheena voi olla myös jokin toisen oppilaan kuvailema asia, kuten ammatti. Erilaisia tarinoita voidaan myös päätellen vertailla ja tarinoista myös keskustella. Päättelyä edellyttää myös tehtävät, joissa opettaja luettelee sanoja (esim. koira, pöllö, kettu, susi) ja oppilaat ratkaisevat, mikä eläin ei kuulu joukkoon (pöllö)(Harjola ym. 1995, 128). Päättelyä voidaan harjoitella myös yhdistämällä auditiiviset ja visuaaliset vihjeet ja ärsykkeet. Tätä tehtävätyyppiä edustaa esimerkiksi tehtävä, jossa opettaja kuvailee: ”Olen kuvassa ja olen maassa. Olen pyöreä ja minussa on neljä reikää”, ja oppilas päättelee, mitä oppikirjan kuvassa esiintyvää asiaa opettaja kuvaa (nappia)(Harjola ym. 1994, 81). Myös päättelevä kuunteleminen edellyttää keskittymistä ja tarkkaa kuuntelemista, mutta lisäksi nimensä mukaisesti myös päättelyn taitoja, eli asteen verran edellistä tasoa kehittyneempää ajattelua.

Eläytyvän kuuntelun harjoituksia kirjasarjassa on paljon. Oppilaille luetaan jatkuvasti satuja, tarinoita ja taustakertomuksia. Lisäksi monet pienemmät mielikuvaharjoitukset ja runot edellyttävät eläytymistä. Tehtävät ovat sadun- ja leikinomaisia, ja ne ruokkivat lasten mielikuvitusta, joten oppilaiden on helppo eläytyä ja samastua tehtävien sisältöihin.

Kuuntelun tasoista kolmea syvällisintä, arvioivaa, esteettisesti arvioivaa ja luovaa ja oivaltavaa ei aineistossa suoranaisesti esiintynyt, ei ainakaan ensisijaisena tasona. Toki monet tehtävät parhaimmillaan tarjoavat mahdollisuuden edetä myös syvällisille tasoille oppilaan omista edellytyksistä johtuen. Esimerkiksi mielikuvaharjoitusten avulla voidaan saavuttaa luova ja oivaltava kuullun soveltamisen taso, eli tasoista syvällisin.

Tehtävänantojen ja ohjeiden perusteella *Aapis*-sarjan kuuntelutehtävät edustavat tasoja yhdestä neljään. Vähiten huomiota kiinnitetään alimman tason taitojen harjoittamiseen ja eniten eläytyvään kuuntelemiseen. Toisaalta eläytyvän tason harjoitukset kehittävät myös kaikkia alempia tasoja. Yleisvaikutelma *Aapis*-sarjaan sisältyvistä kuuntelutaitojen tasoista on, että käsiteltäviä tasoja harjoitellaan monipuolisesti ja myös säännöllisesti.

6.1.3. Kuuntelustrategiat

Aapisten-sarja operoi jatkuvasti kuuntelutaidoilla, koska kuuntelutaidot ovat alasteen ensimmäisten luokkien aikana vielä kehittymässä olevaa lukutaitoa tehokkaampi tapa hankkia tietoa.

Sarjan luonteesta joutuen kuuntelustrategioita ei opeteta teoreettisista lähtökohdista käsin, vaan strategioiden käsittely hoituu erilaisten tehtävien välityksellä. Ensimmäiseltä luokalta lähtien opetellaan esimerkiksi keskittymisstrategioita, mutta erilaisten strategioiden omaksuminen jää lopulta oppilaan omalle vastuulle, koska kirjassa ei varsinaisesti kerrota ohjeita keskittymiseen, vaan oppilaat saavat itse harjoittelun kautta omaksua itselleen sopivimmat keskittymisstrategiat.

Kuten keskittymisstrategiat myös sosiaaliset strategiat ovat kuuntelemisen tukistrategioita. Sosiaalisista strategioista jatkuvasti esillä *Aapis*-sarjassa on toisen ihmisen kuuntelemisen tärkeys. Strategia perustuu oppilaille muodostettavaan mielikuvaan siitä, miten ikävää on, jos häntä itseään ei kuunnella, silloin kun hän puhuu (esim. Harjola ym. 1994, 65). Käytetty strategia on tavallaan myös affektiivinen kuuntelustrategia, koska strategia pohjautuu tunteisiin.

Muita sarjasta löytyviä kuuntelemisen tukistrategioita on esimerkiksi motivointi ja kiinnostuksen herättäminen kuultavaa asiaa kohtaan. Yleensä kappaleet on rakennettu niin, että asioihin virittäydytään jonkin pienen alustavan tehtävän avulla ja kuuntelutehtävien aiheet liittyvät lisäksi aina kappaleeseen. Kiinnostuksen herättämisestä esimerkiksi sopii muun muassa tehtävä, jossa ennen varsinaisen Uimakoulu-kappaleen kuuntelemista ja lukemista, keskustellaan lasten omista uimakoulu- ja uintikokemuksista (Harjola ym. 1995, 30). Strategia on myös suora kuuntelustrategia, koska asiasta heränneisiin oppilaiden omiin mielikuviin sulauttamalla ja suhteuttamalla uuden tekstin informaatio, saadaan luultavasti syvällisempiä oppimistuloksia kuin pelkän tekstin käsittelyn avulla.

Ennakointi onkin sekä suorana että tukistrategiana eniten esillä *Aapis*-sarjassa. Ennakoinnilla tarkoitetaan siis sekä edelliseen uimakoulu-esimerkkiin liittyvää ennakoasenoitumista ja ominen tietorakenteiden aktivoimasta ennen varsinaista kuuntelua, mutta myös itse tekstin kuuntelemisen aikana tapahtuvaa en-

nakointia. Tällöin ennakointia voidaan pitää ensisijaisesti suorana kuuntelustrategiana. Ennakointia edustavat tehtävät, joissa opettaja lukee tekstiä ääneen välillä pysähtyen, jona aikana oppilaat ennustavat, mitä tekstissä seuraavaksi tapahtuu (esim. Harjola ym. 1995, 48, 56, 84). Opettaja voi myös auttaa oppilaita ennakoinnissa sopivien apukysymysten avulla. Taukopaikoissa opettaja esittää oppilaille kysymyksen, johon oppilaat etsivät seuraavan lukukatkelman aikana vastauksen. Kysymysten avulla opettaja voi ohjata oppilaita kiinnittämään huomion oleellisiin asioihin.

Kysymysten esittäminen voidaankin luokitella yhdeksi kuuntelustrategiatyypiksi. Kysymysten avulla opettaja voi ohjata oppilaita oikeiden hahmotustapojen löytämiseen, mutta myös oppilas voi itse mielessään kysymysten avulla selkeyttää tekstin sisältöjä. Kysymysstrategiaa sarjassa harjoitellaan esimerkiksi juonikaavion laadinnan yhteydessä ja harjoituksessa, jossa oppilaat kysymysten avulla arvaavat, mitä toinen henkilö ajattelee (esim. Harjola ym. 1995, 20, 27, 119).

Muistitoimintoihin liittyviä strategioita *Aapis*-sarjasta löytyy myös jonkin verran. Muististrategiat edustavat lähinnä mielikuviin liittyvää muistamista. Kun oppilaat opetetaan heti muodostamaan mielikuvia kuulemastaan, samalla syvennetään tiedon prosessointia ja autetaan muistin toimintaa, koska mielikuvien avulla asioiden mieleen palauttaminen on helpompaa. Muististrategiat ovat kuuntelemisen perusstrategioista tärkeimpiä, koska kuunteleminen on ajassa etenevää toimintaa, eikä kuunnella ole aikaa turhaan mietiskelyyn.

Mielikuviin ja muistamiseen liittyy myös muistiinpanojen tekemiseen ja tekstin hahmottamiseen liittyvä ajatusverkko-strategia, jonka avulla kerätään mahdollisimman paljon tietoa käsiteltävästä asiasta. Kirjassa tehtävä ei varsinaisesti liity mihinkään kuuntelutehtävään, mutta verkon tekemistä harjoitellaan keskustelun ja koska verkkoa voidaan hyödyntää myös kuuntelutehtävissä sekä suorana hahmotusstrategiana että ennakoivana strategiana, strategiatyypin käsittely katsottiin tässä yhteydessä aiheelliseksi.

6.1.4. Päätelmät

Aapisten-sarjassa kuuntelutaidot ovat jatkuvasti ja monipuolisesti esillä. Koska peruskoulun aloittavat eivät yleensä hallitse lukutaitoa, kuunteleminen on luonnollisesti ainoa kielellisten viestien vastaanottoon liittyvä kanava. Kuuntelutaitoja harjoitellaan kirjasarjassa lähiviestintätilanteissa, joissa kuuntelemisella on välinearvo, sekä aidoissa kuunteluharjoituksissa, joissa pääpaino on kuuntelutaitojen kehittämällä.

Tehtävien lisäksi opettajan materiaalista löytyy myös joitakin kuuntelutaitojen teoriaan liittyviä asioita, kuten äänneiden ja kirjainten ero, toisen ihmisen kuuntelemisen tärkeys ja rauhallisen kuuntelu ympäristön merkitys. Vaikka teoriaa on vähän, keskittyy se oleellisiin asioihin. Lisäksi tieto on sellaisessa muodossa, että lapsen on se helppo ymmärtää. Teoriatietoa löytyy lähinnä sarjan ensimmäisestä osasta.

Kuuntelutehtäviä kirjoissa on runsaasti, ja niitä löytyy jokaisesta kappaleesta. Tehtävistä enemmistö on puhtaita kuuntelutehtäviä, mutta kuuntelemista harjoitellaan jatkuvasti myös erilaisissa lähiviestintätilanteissa. Tehtävät edustavat kuuntelutaitojen tasoja yhdestä neljään. Eniten harjoitellaan eläytyvää kuuntelemista, mutta myös tietoa lisäävän ja päättelevän tason tehtäviä on aineistossa runsaasti. Alimman tason, eli tunnistavan kuuntelun, tehtäviä sarjasta löytyy jonkin verran, ja näistä suurin osa sijoittuu ensimmäisen luokan materiaaliin.

Suorista kuuntelustrategioista harjoitellaan ennakkointia, mielikuviin pohjautuvaa muistamista, hahmottamista ajatusverkon ja kysymysten avulla. Tukistrategioista esillä ovat toisen ihmisen kuunteleminen sosiaalisena strategiana, keskittyminen ja motivointi esimerkiksi ennakkotietojen avulla. Yleensä strategioita ei opeteta teoriatasolla vaan käytännön harjoittelun avulla.

Aapisten-sarjan ensimmäinen osa on julkaistu vuonna 1994, joten sarjan tekovaiheessa on ollut voimassa vuoden 1985 valtakunnallinen opetussuunnitelma. Sarja noudattaakin suunnitelman näkemyksiä kuuntelutaitojen opettamisesta hyvin tarkasti. Kuuntelemista harjoitellaan jatkuvasti, ja painottuneessa asemassa ovat kuuntelemiseen keskittyminen ja eläytyvä kuunteleminen. Myös luokkatoverin kuuntelemista harjoitellaan opetussuunnitelman mukaisesti. Lukemisessa ja kirjoittamisessa tarvittavia kielellisen tietoisuuden tasoja sarjassa harjoit-

tellaan erityisesti ensimmäisen vuoden materiaalissa tarkkaa kuuntelua edellyttävien äänne- ja sanatason kuuntelutehtävien avulla aivan kuten opetussuunnitelma ehdottaa.

Aapisten-sarja noudattaa myös uuden, eli vuoden 1994, opetussuunnitelman näkemyksiä kuuntelutaitojen opettamisesta, joten kirjasarja soveltuu näkemyksiltään myös tämän päivän koulumaailmaan. Sarja yhtyy uuden suunnitelman näkemyksiin kuuntelutaitojen runsaasta harjoittelusta alkuopetuksen aikana sekä tehokkaiden kuuntelustrategioiden harjoittelemisesta ja oppilaiden yksilöllisestä kohtelemisesta. Yksilöllisyyttä kirjan tehtävissä ilmenee esimerkiksi siinä, että tehtävissä pyritään muodostamaan jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisia mielikuvia kuunneltavista asioista ja että oppilaita ohjataan suhtautumaan arvostavasti omiin luokkatovereihinsa. Lisäksi opettajan materiaalissa on kutakin kappaletta kohden runsaasti erilaisia tehtävävaihtoehtoja, joten eriyttämiseen on myös hyvät mahdollisuudet.

Aapisten aapinen ja *Aapisten lukukirja* tarjoavat harjoituksia, joiden avulla kuuntelutaitoja voidaan kehittää monipuolisesti oppilaiden kehitystaso huomioiden. Materiaalin leikinomaisuudesta johtuen kuunteluharjoituksista hohkaa tekemisen ilo. Kuuntelumateriaalit keskittyvät kuuntelemisen perusteiden ja edellytysten ympärille. Oppilaat opetetaan pienestä pitäen tiedostamaan kuuntelemisen erikoisluonne. Kirjan kuuntelumateriaali tarjoaa hyvän lähtökohdan kuuntelutaitojen kehittämiseksi.

6.2. Sanataituri 3-6

6.2.1. Kuuntelutaitojen osuus kirjasarjassa

Sanataituri-kirjasarja sisältää peruskoulun ala-asteen oppimateriaalin luokille kolmesta kuuteen. Opettajan oppaassa korostetaan kirjan rakentuvan siten, että vaikka kussakin jaksossa erityisesti painotetaan jotain kielen osa-aluetta, kuitenkin tehtävissä äidinkielen osa-alueet lomittuvat toisiinsa ja koska tehtävissä vielä käytetään eri työtapoja vaihtelevasti ja monipuolisesti, kaikki perustaidot saavat jatkuvasti harjoitusta (Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P. & Saravesi, S. 1997a, 5).

Tekijät toivovat, että lapsella olisi mahdollisuus kasvaa puhujaksi, lukijaksi ja kuuntelijaksi, joka suhtautuu kieleen uteliaasti (Kyllijoki ym. 1997a, 9). Viestintäkasvatuksen yhteydessä korostetaan oppilaan aktiivista roolia kuuntelijana. Kirjassa todetaan: ”Oppilaan on osattava reagoida kuulemaansa ja näkemäänsä. Hän ei ole vain passiivinen kuluttaja vaan aktiivinen kyselijä ja epäilijä.”(Kyllijoki ym. 1997a, 25.)

Sarjan ensimmäisessä osassa, eli kolmannen ja neljännen luokan materiaalissa, lähestytään kuuntelemista aistitoimintojen näkökulmasta. Kuuloaistin toimintaa havainnollistetaan esimerkin avulla todeten, että kuunteleminen on prosessi, jossa korvan kuullessa jotain ääntä, muisti sanoo vaikka ”musiikkia” (Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P. & Saravesi, S. 1996, 24). Kuunteleminen edellyttää korvan lisäksi siis myös aivojen toimintaa, eli esimerkiksi muistia. Teoreettinen asia selvitetään lapselle helposti ymmärrettävässä muodossa. Asiaa ei kuitenkaan tekstiyhteydessä käsitellä sen enempää, ja kuunteleminen esiintyy kappaleessa lähinnä yhtenä aistiesimerkkinä, joten asian käsittely ei ole kovin syvällistä.

Yksinkertaista kuuntelemisen teoriaa sisältyy myös kirjan kohtiin, joissa käsitellään kielen kahta erillistä muotoa: puhetta ja kirjoitusta. Liikkeelle lähdetään termeistä *kirjain* ja *äänne*. Äänne määritellään kielen pieneksi osaseksi, joka sanotaan ja kuullaan, kun taas kirjain kuuluu kirjoitettuun kieleen (Kyllijoki ym. 1996, 35).

Ilmaisutaitojen yhteydessä kuuntelemista *Sanataituri 3*:ssa lähestytään toteamalla: ”Hyvä keskustelija on hyvä puhuja, mutta myös tarkka kuuntelija. - - - Hyvä keskustelija osaa kuunnella (Kyllijoki ym. 1996, 94).” Myös opettajan materiaali korostaa opettajia painottamaan kuuntelemisen tiedostamista (esim. Kyllijoki ym. 1997a, 25).

Oppilaan kirjassa kuuntelemista harjoitellaan eniten erilaisten keskustelutehtävien ja ilmaisuharjoitusten avulla. Keskustelutehtävät liittyvät yleensä arkipäivän tilanteisiin. Aiheiksi kelpaavat esimerkiksi kesäloman tapahtumat ja kirjallisuus henkilöhahmoineen. Ilmaisuharjoitukset alempien luokkien tapaan suosivat leikin- ja sadunomaisia muotoja, kuten erilaisia sanaleikkejä tai lausuntaesityksiä.

Kolmannen luokan kirjan tehtävät ja teoria pyrkivät molemmat osaltaan korostamaan kuuntelutaitojen tärkeyttä ja sitä, etteivät kuuntelutaidot ole itsestäänselvyys. Lisäksi materiaalissa käsitellään keskittymistä, rentoutumista ja toisen ihmisen kuuntelemisen tärkeyttä. Materiaali korostaa myös taitoja vastaanottaa erilaisia tekstejä. Kuunteluharjoituksissa on siis syytä kiinnittää huomiota tekstien ja aiheiden monipuolisuuteen.

Sanataituri 4:ssä oppilaan materiaali keskittyy erilaisiin kuuntelutehtäviin ja varsinaista uutta teoriaa ei oppilaille tarjota. Opettajan materiaalissakin käsitellään lähinnä harjoituksia. Neljännellä luokalla keskustelun aiheet syvenevät. Keskusteluja käydään runon vertauskuvista, piirustuksista, erilaisista kirjallisuuden liittyvistä termeistä, keskustelun aloituksista... Tarkoituksena on, että oppilaat harjoittavat monipuolisesti keskusteluissa vaadittavia kuuntelutaitoja.

Keskustelujen lisäksi myös erilaisten ilmaisuharjoitusten avulla oppilaat voivat kehittää kuuntelutaitojaan. He lausuvat runoja, esittävät käskyjä äänenpainoja vaihdellen, tekevät ja kuuntelevat kuunnelmia ja satukasetteja. Oppilaille luetaan edelleen paljon ääneen esimerkiksi satuja.

Viidennen luokan materiaali muistuttaa paljon neljättä luokkaa. Edelleen erilaiset keskustelut ovat keskeisessä asemassa. Uutena asiana paljon huomiota saa lisäkysymysten tekeminen tekstistä. Lisäksi huomioidaan esimerkiksi äänitehosteita ja äänensävyjä. Tarkkailemalla ääneen liittyviä kielenulkoisia seikkoja siirrytään ainakin alitajuisesti pelkästään eläytyvästä kuuntelusta analyttisempään suuntaan.

Sanataituri 5:ssä kuuntelutilanteen näkökulmasta pohditaan myös kuunneltavan havainnollistamista esimerkiksi selkein piirroksin ja kaavioin. Visuaalisia havaintovälineitä käyttäen helpotetaan kuunneltavan ymmärtämistä.

Kuudennen luokan materiaalissa kuuntelutaidot käsitetään yhä enemmän äidinkielen työkaluiksi ja kuuntelemisella on lähinnä välinearvo. Oikeastaan ainoat kohdat, joissa kuuntelemista käsitellään puhtaasti itseisarvona, ovat jaksokuvaan liittyvät tehtävät, joissa käydään keskustelua kuvaan liittyvistä äänistä (esim. Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, H. & Saravesi, S. 1998c, 107, 135). Tehtävien avulla herkistytään ajattelemaan ja tiedostamaan äänien merkitys ympäristössämme. Tehtävätyyppi kehittää myös keskittymiskykyä.

Vaikka kuuntelutaitoihin itsessään ei kiinnitetä enää niin paljon huomiota, kuudennella luokalla käsitellään paljon asioita, joissa kuuntelemisella on keskeinen asema. Edelleen käydään monipuolisia keskusteluja myös abstrakteista aiheista. Keskeisiä aihealueita ovat myös väittely ja puheen pitäminen. Näissä tehtävissä erityistä huomiota kiinnitetään toisen mielipiteen kuunteluun ja argumenttien välisten erojen havaitsemiseen.

Kuudennella luokalla näytellään ja seurataan näytelmiä paljon. Näytelmien avulla käsitellään opiskeltavia asioita, kuten sukukieliä (esim. Kyllijoki ym. 1998c, 36, 39). Näytelmiin sisältyy siis myös paljon sanatasoista kuuntelemista. Esimerkiksi sukukielten yhteydessä oppilaat tekevät pieniä esityksiä, joissa dialogissa käytetään sekä suomen- että saamenkielisiä sanoja.

Sanataituri-sarjan jokaisen osan opettajan oppaaseen sisältyy paljon saneluja ja toistokirjoituksia, joita opetuksessa voidaan hyödyntää soveltuvin osin (ks. liite 4). Saneluissa harjoitellaan tarkkaa kuuntelemista ja äänneiden hahmotamista. Sanelun ideana on, että opettaja tai toinen oppilas luettelee yksittäisiä sanoja ja kuuntelija kirjoittaa sanat paperille kuulemansa perusteella. Saneltavat sanat vaikeutuvat luokka-asteittain. Esimerkiksi kolmannella luokalla aineena on Suomen kaupungit ja kasvimaan sanat ja viidennellä puolestaan eurooppalaiset pääkaupungit ja Kreikan ja Rooman jumalat. Alimmilla luokilla suositaan sanoja, joiden äännerakenne on tuttu suomalainen ja myöhemmin harjoitellaan sanoja, jotka sisältävät suomen kielelle vieraita äänneitä, kuten Zeus, Bukarest ja Sofia.

Toistokertomuksissa kuunneltavana on kokonainen teksti, joka voidaan kuunnella joko yhtenä kokonaisuutena tai pienemmissä osissa. Kokonaisuutena kuunneltaessa tehtävä on luonnollisesti vaativampi. Toistoissa oppilas kirjoittaa kuulemansa tarinan uudelleen omin sanoin.

Puhtaissa saneluissa tärkeitä ovat erilaiset bottom-up –prosessit, jolloin vastaanotossa ovat tärkeitä yksittäiset äänneet ja sanat. Toistoissa puolestaan tarvitaan top-down –prosesseja, koska tärkeintä on selvittää tarina yksittäisten sanojen takaa.

6.2.2. Kuuntelutaitojen tasot

Sanataituri 3:ssa harjoitukset edustavat pääasiassa kuuntelutaitojen tasoja yhdestä viiteen. Ensimmäisen tason (tunnistavan kuuntelun) harjoituksina voidaan pitää esimerkiksi tehtävää, jossa oppilaat tunnistavat erilaisia merkkiääniä ja toimivat äänien edellyttämällä tavalla (ks. liite 4). Esimerkiksi vihellyksestä nostetaan kädet ylös ja taputuksesta istutaan alas. Tehtävä edellyttää äänien erottamista ja reagoimista oikealla tavalla. Koska kuunneltavat äänet ovat signaaleja, tehtävä ei edellytä kielellistä toimintaa muuta kuin tehtävänannossa. Muita tunnistavat tason tehtäviä kirjassa on joitakin, kuten opettajan oppaasta löytyvä sanaluokkakilpailu, jossa ryhmän tulee keksiä mahdollisimman monta tietyllä alkukirjaimella alkavaan substantiivilla ja muut luokan oppilaat toimivat tuomareina tarkastaen, että sana alkaa oikealla kirjaimella ja edustaa myös määrättyä sanaluokkaa (Kyllijoki ym. 1997a, 58). Oikean luokan erottaminen edellyttää tosin jo tasojen kaksi ja kolme mukanaoloa. Non-verbaliikkaan keskittyvässä kuunteluharjoituksessa oppilaiden tehtävänä on tunnistaa luokkatoverit äänen perusteella, vaikka nämä ovat yrittäneet muuttaa ääntään mahdollisimman poikkeavaksi (Kyllijoki ym. 1997a, 79), ja parisanelussa kuunnellaan ja kuuntelun perusteella kirjoitetaan paperille yksittäisiä sanoja, jotka sisältävät vieraita ääniteitä, kuten banaani ja klementiini. Vastaava lähinnä tunnistavaa kuuntelua edellyttävä tehtävä on erilaisten pienten kotiin lähetettyjen viestien kirjoittaminen kuuntelun perusteella esimerkiksi reissuvihkoon. (Kyllijoki ym. 1997a, 191-196.)

Toisen tason, eli tietoa lisäävän ja vastausta etsivän kuuntelun harjoituksia löytyy kolmannen luokan kirjasta myös jonkin verran. Monet tehtävät yksinkertaisimmillaan edustavat tätä tasoa. Esimerkiksi oppilas esittää parilleen kirjan kuvasta kolme kysymystä, joihin pari vastaa (Kyllijoki ym. 1996, 8). Oletettavaa on, että kolmasluokkalaisen kysymykset ovat yksinkertaisia ja suorilla, joten sekä kysymykset että vastaukset edustavat tasoa kaksi. Opettajan oppaassa olevat pienet kuuntelutehtävät edustavat myös lähinnä tasoa kaksi. Opettaja lukee oppilaille pienen tarinan ja oppilaat vastaavat kuuntelun jälkeen tarinan sisältöä käsitteleviin kysymyksiin (esim. Kyllijoki ym. 1997a, 197-200). Kysymykset on laadittu niin, että vastaukset löytyvät suoraan kappaleesta, joten oikean vastauksen löytä-

misessä edellytetään lähinnä kykyä muistaa kuullun yksityiskohtia ilman erillisiä päättelyjä. Tehtävätyyppi antaa mahdollisuuden myös eläytyvään kuunteluun, sillä kuunneltavat tarinat ovat sellaisia, että niiden tapahtumiin on helppo samastua, ja oppilaat kuuntelevatkin niitä mielellään eläytyen. On myös mahdollista, että jos saman tyylin tehtäviä tehdään pienen ajan sisällä useita, oppilaat saattavat ehdollistua siten, että valitsevat sellaisen kuuntelustrategian (tässä tapauksessa tasolle kolme sijoittuvan), jonka avulla uskovat selviytyvänsä kuuntelua seuraavasta tehtävästä ja näin kuuntelemiseen ei välttämättä malteta eläytyä.

Kuuntelutehtävät edustavat harvoin vain yhtä kuuntelun tasoa ja lisäksi tehtävät ovat usein avoimia sillä tavalla, että tehtävän tekijästä riippuu, minkä tason taitoja tarvitaan. Esimerkiksi kirjan alkuosassa on tehtävä, jossa oppilaat kertovat toisilleen, mitä tietävät Uppo-Nallesta (Kyllijoki ym. 1996, 12). Tehtävä edellyttää ensisijaisesti tietoa lisäävää ja vastausta etsivää kuuntelua, mutta keronnasta riippuen voidaan joutua myös päättelemään ja esimerkiksi eläytymään. Samoin vitsejä kerrottaessa ja kuunnellessa harjoitellaan kaikkia tasoja kahdesta neljään (Kyllijoki ym. 1996, 33). Vitseihin eläydytään, niitä kuunnellaan tarkkaan ja yleensä niihin sisältyvän komman vuoksi joudutaan myös käyttämään päättelytaitoja.

Päättelevää tasoa, eli tasoa kolme, edustaa esimerkiksi opettajan oppaassa oleva sanelu, jossa harjoitellaan päättövälimerkkejä (Kyllijoki ym. 1997a, 51). Opettaja sanelee erilaisia lauseita, ja oppilaat kirjoittavat lauseet ja lisäävät tarvittavat päättövälimerkit. Päättelyä edellyttävät myös tehtävät, joissa välillä pyyhdytään miettimään, mitä kuunneltavassa tekstissä seuraavaksi tapahtuu (esim. Kyllijoki ym. 1997a, 162-163).

Eläytyvää kuuntelua edellyttää erilaisten tarinoiden ja kaunokirjallisten tekstien, kuten esimerkiksi kirjaesitelmien tekstikatkelmien kuunteleminen. Eläytyvään kuunteluun keskittyvät esimerkiksi kappaleet *Sadun lumo*, jossa kuunnellaan satuja ja runoja käsittelevä kappale sekä ennakointi- ja kuuntelutehtävä *Satu pienestä pojasta* (ks. liite 4). Samoin eläytymistä ja mielikuvien muodostamista edellyttää tehtävä, jossa oppilas kuvailee muille oman lempihuoneensa (Kyllijoki ym. 1996, 83).

Viidennen tason, eli arvioivan kuuntelun, tehtäviä kolmannen luokan kirjassa on niukasti. Taso edustaa parhaimmillaan ainakin tehtävä *Ostakaa ostakaa*, jossa oppilaan tehtävänä on puhuen ja tuotetta kehuen yritettävä saada muut oppilaat ostamaan tuote (Kyllijoki ym. 1996, 83). Myyminen ja markkinoiminen perustuu yleensä manipuloinnille, joten ostotilanteissa ostajan/kuuntelijan on osattava suhtautua kriittisen analyttisesti mainosteksteihin. *Sadun lumo* –kappaleessa vertaillaan oppilaiden kertomuksia ja opettajan lukeman sadun yhtäläisyyksiä ja eroja (Kyllijoki ym. 1997a, 60). Analyysi voi jälleen olla joko esimerkiksi tasolla kaksi tapahtuvaa, mutta eroja voidaan löytää myös esimerkiksi tasolta viisi tai jopa kuusi.

Sanataituri 4:ssa kuuntelutehtävät edustavat lähinnä tasoja kahdesta neljään ja korostuneimmassa asemassa on eläytyvän kuuntelemisen harjoittelu. Tunnistavan kuuntelun harjoituksia oppilaan kirjasta ei löydy yhtään, mutta opettajan oppaan liitteinä olevat parisanelut edustavat edelleen ensimmäisen tason kuunteluharjoituksia (Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P., Ruuska, H. & Saravesi, S. 1997b, 118-192). Sanelut koostuvat esimerkiksi maantieteellisistä nimistä ja sivistyssanoista, jolloin tarkkaa kuuntelua tarvitaan vieraiden äänteiden erottamisessa. Kuunneltavista sanoista esimerkkeinä mainittakoon *Skagerrak*, *Keflavik*, *Kattegat*, *jonglööri* ja *megafoni*. Parisaneluissa harjoitellaan samalla isojen ja pienien alkukirjainten erottamista, ja tältä osin tehtävä edellyttää päättelevää kuuntelua.

Tietoa lisäävän ja vastausta etsivän kuuntelun harjoitukset ovat neljännen luokan materiaalissa hyvin samanlaisia kuin sarjan ensimmäisessä osassa, eli tehtävät ovat erilaisia keskusteluharjoituksia esimerkiksi kesälomakokemuksista ja siitä, mitä joku sana tarkoittaa. Vanhaan tapaan kirjasta löytyy myös itsensä ja koko luokan esittelytehtävä, joka rakentuu valmiisiin kysymyksiin annettujen vastusten ympärille (Kyllijoki ym. 1997b, 27). Vastausta etsivää tarkkaa kuuntelua edellytetään myös tehtävässä, jossa oppilaat piirtävät kuvan opettajan suullisten ohjeiden perusteella (Kyllijoki ym. 1997b, 38). Piirroksista myös keskustellaan jälkeinpäin.

Päättelevän kuuntelun harjoituksia *Sanavalmis 4*:stä löytyy ainakin kaksi. Ilmaisutaitojen yhteydessä oppilaiden tehtävänä on esittää kirjassa olevia

käskyjä, esimerkiksi ”Pääsy kielletty!” tai ” Varokaa heikkoja jäitä!”, erilaisilla äänenpainoilla, kuten mankuen, raakkuen, ystävällisesti ja kuiskaten, ja näin oppilaille havainnollistuu non-verbaliikan vaikutus kielelliseen viestiin (Kyllijoki ym. 1996, 187). He voivat itse päätellä, miten non-verbaaliset keinot vaikuttavat viestin sisältöön. Toisessa päättelevän kuuntelemisen tehtävässä kuunnellaan Helakisan runo *Salapoliisikissa Kyösti Vehviläisen liikennelaulu*, jonka jälkeen keskustellaan runoon sisältyvistä vertauskuvista, joissa liikenteessä tarvittavia ominaisuuksia on verrattu eläinten ominaisuuksiin (Kyllijoki ym. 1997b, 30). Oppilaat saavat itse päätellä, miksi eläimiä on käytetty vertauskuvina. Parhaimmillaan tehtävä voi ylittää kuuntelutaitojen tasolle viisi, mikäli joku oppilas huomaa esimerkiksi eläinten nimen käyttämisen riimisanoina, jolloin kyseessä on jo kielellisten keinojen tarkempi analysointi. Toisaalta tehtävä voidaan käsitellä myös niin, että runo ensin kuunnellaan, jonka jälkeen oppilaat lukevat runon vielä itsekseen ja etsivät vertauskuvat, ja tällöin tehtävä ei välttämättä yllä edes päättelevän kuuntelemisen tasolle.

Taso neljä, eli eläytyvä kuunteleminen, on *Sanataituri* 4:ssä se kuuntelutaitojen osa-alue, jota painotetaan eniten. Eläytyen kuunnellaan erilaisia satuja, runoja ja oppilaiden omia tuotoksia, kuten kertomuksia, kuunnelmia ja näytelmiä. Yleensä tehtävien tekstit edustavat kaunokirjallisuutta, johon eläytyminen on helppoa. Tehtävissä ei käsitellä esimerkiksi omien tuotosten arviointia tai kaunokirjallisten tekstien tai runouden keinojen tarkastelua, joten eläytymistä korkeammille tasoille ei tietoisesti pyritäkään pääsemään.

Sanataituri 5:ssä painotukset ovat edellisen osan kaltaisia. Tunnistavaa kuuntelua edustavat toistokirjoitukset ja tehtävät, joissa oppilaiden tulee erottaa ja kiinnittää huomioita outoihin sanoihin. Tällaisia tehtäviä ovat esimerkiksi näytelmät, joihin tulee sisältyä tiettyjä ennalta määrättyjä sanoja (Kyllijoki, V., Liuskari, H. Rokka, P. & Saravesi, S. 1998b, 82) ja kuuntelutehtävä Väinämöisestä ja hauesta, jossa ensimmäisellä kuuntelukerralla kiinnitetään erityisesti huomiota outoihin sanoihin (Kyllijoki ym. 1998b, 56).

Toista tasoa, eli tietoa lisäävää kuuntelua edustavia tehtäviä viidennen luokan materiaalissa on paljon. Tehtävät ovat esimerkiksi perinteisiä keskusteluja mitä erilaisimmista aiheista, opettajan oppaan toistokertomukset, jatkokertomukset (myös tasot 3 ja 4). Myös piirustukset opettajan antamien ohjeiden mu-

kaan voidaan sijoittaa tällä tasolle, vaikka parhaimmillaan tehtävätyyppi edellyttää myös päättelystä ja eläytyvää kuuntelua ja mielikuvien muodostamista.

Varsinaisesti päättelävän tason tehtäviä ovat esimerkiksi näytelmä, jonka sisällöstä oppilaiden on pääteltävä, mistä on kyse. Samoin päättelytaitoja kehittää *Iso Kiltti ja Verikorsto* –sadun lukeminen (Kyllijoki ym. 1998b, 66-67), sillä tarina sisältää paljon hullunkurisia sanoja, joiden merkitys tulee esille kontekstista ja tekstiyhteydestä. Päättelyä sisältyy myös tehtäviin, joissa oppilaat arvioivat kuullun perusteella. Esimerkiksi oppilaiden tekemiä fiktiivisiä uutistiivistelmiä kuunneltaessa oppilaiden tehtävänä on arvioida, miten tiivistelmä on onnistunut, joten tehtävä edustaa näin vähintään tasoa kolme, mutta oppilaista riippuen myös taso viisi voi tulla kyseeseen.

Eläytyvän kuuntelun harjoituksia viidennen luokan kirjassa on neljäs luokan tapaan runsaasti ja tehtävät ovat hyvin samanlaisia: erilaisia pieniä näytelmiä, kuunnelmia, runoja, kirjoitelmien lukemista, keskustelua omakohtaisista kokemuksista ja kokonaisteosten kuuntelemista. Eläytyen kuunnellaan myös hie- man vaikeampia tekstityyppejä, kuten Kalevalaa (Kyllijoki ym. 1998b, 56), jonka osin vieraaseen sanastoon tutustutaan tosin etukäteen. Eläytyen kuunnellaan hyvin monenlaisia tekstejä, kuten omia tuotoksia, nuorten kirjallisuutta ja esimerkiksi J. Karjalaisen musiikkia ja sanoituksia (Kyllijoki ym. 1998b, 104-106).

Kuudennen eli ala-asteen viimeisen luokan *Sanataituriin* sisältyy edelleen tutut parisanelut, joissa edelleen harjoitellaan tunnistamaan ja kirjoittamaan vieraita äänneitä ja vaikeita konsonanttiihtymiä esimerkiksi sivistyssanojen avulla. Varsinaisesti tunnistavan tason tehtäviä ei kirjasarjan viimeisessä osassa ole muita.

Tasolla kaksi on edelleen erilaisia keskusteluja ja haastatteluja, kuten esimerkiksi vanhempien haastattelu heidän kotimurteensa sanojen kartoittamiseksi (Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P. & Saravesi, S. 1998c, 30).

Päättelävän tason kuuntelua harjoitellaan esimerkiksi näytelmien, joissa on viron – tai saamenkielisiä sanoja, avulla. Oppilaat päättelivät sanojen merkityksen tekstiyhteydestä tai sanojen suomea muistuttavien piirteiden avulla. Oppilaat pitivät myös puheita, ja kuuntelijoiden tehtävänä on puheen perusteella päätellä, kenelle, missä, miksi ja milloin puhe on tarkoitettu pidettäväksi (Kyllijoki

ym. 1998c, 36). Päätteleviä tehtäviä ovat myös vanhojen suomalaisten sanojen (esim. pii, emä) merkitysten arvaaminen ja erilaisten väitteiden paikkansapitävyyden miettiminen (Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P. & Saravesi, S. 1999, 39). Kolmannen tason tehtävistä osa on vielä hyvin leikinomaisia, kuten esimerkiksi löytötavaratoimisto, jossa oppilaat yrittävät tuntomerkkien avulla keksiä, mikä tavara on kyseessä (Kyllijoki ym. 1999, 95). Myös erilaiset päättelyä edellyttävät enigma-arvoitukset voivat olla hyvin leikkimäisiä (Kyllijoki ym. 1999, 96). Toisaalta esimerkiksi oppilaiden pitämien puheiden tarkoituksen päättelyminen ja mielipiteiden kuunteleminen ovat ja osaltaan arkisiin tilanteisiin sidottuja harjoituksia.

Eläytyvää kuuntelua harjoitellaan edellisvuosien tapaa runsaasti. Edelleen opettajaa suositellaan lukemaan oppilaille kokonaisteoksia ääneen. Lisäksi kuunnellaan runoja ja lauluja, kuunnelmia, edellä mainittuja enigmoita, näytelmiä, satuja. Lisäksi tietenkin myös arkielämän puhetilanteissa on paikallaan pystyä eläytymään puhekumppanin näkemyksiin, joten eläytymistä harjoitellaan myös esimerkiksi puheita kuunnelleen ja väittelyitä seuraten ja niihin osallistuen.

Puheet ja väittelyt vaikuttamaan pyrkivinä teksteinä edellyttävät hyvältä kuuntelijalta jo arvioivaa kuuntelutaidon tasoa. Kuultuun pyritään suhtautumaan hiljalleen myös kriittisesti ja puhujan keinoja myös tarkastellaan. Väittelyjen yhteydessä korostetaan, ettei paras väittelijä ole kovaäänisin, vaan se, joka osaa kuunnella vastapuolen sanottavaa ja tarttua sellaisiin asioihin, jotka ontuvat tai ovat huonosti perusteltuja (Kyllijoki ym. 1999, 102-103).

6.2.3. Kuuntelustrategiat

Sanataituri-sarjassa käsitellään oppimisstrategioista suoranaisesti ja tietoisesti vain lukemiseen liittyviä strategioita. Opettajan oppaassa mainitaan:

”Tekijöinä olemme nähneet tärkeäksi käsitellä *Sanataituri*-sarjassamme lukemisprosessiin liittyviä oppimisen menetelmiä, lukustrategioita...(Brownin 1985 mukaan ymmärtämisprosessissa keskeisiä strategisia toimintoja ovat ennustaminen, uuden tekstitiedon tiivistäminen, epäselvien kohtien selkiyttäminen ja lisätiedon kysyminen.)(Kyllijoki ym. 1997a, 11.)

Varsinaisista kuuntelustrategioista sarjassa ei puhuta mitään, mutta koska lukeminen ja kuunteleminen muistuttavat tekstinymmärtämisen taitoina toisiaan, teoria on

osittain sovellettavissa kuuntelemiseen. Tällaista toimintaa on havaittavissa myös *Sanataituri*-sarjassa.

Kolmannen luokan materiaalissa tukistrategioista harjoitellaan rentoutumista, joka voidaan luokitella keskittymisstrategioiden yhdeksi alalajiksi, ja myös itse keskittymistä. Opettajan oppaassa tavoitteiksi kuunneltaessa on asetettu keskittyminen, mielikuvituksen kehittäminen ja aistiherkkyys (Kyllijoki ym. 1997a, 21), mutta mitään tavoitteisiin johtavia toimintatapoja, strategioita, ei asiayhteydessä esitellä.

Ainoa varsinainen perusstrategia, jota suoranaisesti sovelletaan kuuntelemiseen on *ennakointi*. Asiaa käsitellään oppikirjassa lukemisen yhteydessä, mutta strategiaa harjoitellaan myös opettajan oppaaseen sisältyvän kuunteluharjoituksen avulla (esim. Kyllijoki ym. 1997a, 162-163.)

Neljännän luokan materiaalissa, tällä kertaa kirjoittamisen yhteydessä, tutustutaan ajatuskarttastrategiaan. Strategiaa harjoitellaan myös kuuntelemisen yhteydessä siten, että opettaja tai joku oppilaista lukee ääneen luokassa kertomuksen, jonka päähenkilön ominaisuuksista tehdään lukemisen jälkeen ajatuskartta taululle (esim. Kyllijoki ym. 1997b, 62).

Toinen suora strategia, joka neljännellä luokalla opetellaan, on *tarkentavien kysymysten tekeminen*. Asiaa lähestytään kehyskertomuksen avulla. Tarinan päähenkilöllä on tapana puhua niin nopeasti, ettei hidas kuuntelija pysy ajatuksessa mukana. Henkilön ystävä huomaa hyödylliseksi keinoksi kysellä puhujalta tarkentavia kysymyksiä ja näin helpottaa tiedon vastaanottamista (Kyllijoki ym. 1996, 205). Kysellen voidaan tarkentaa epäselviä kohtia, ohjata keskustelun kulkua ja samalla antaa puhujalle lisää aikaa selkiyttää sanottavaansa.

Sanataituri 5:ssä lisäkysymysten tekemistä kuunneltavasta harjoitellaan lisää. Lisäksi opetellaan huomioimaan esimerkiksi non-verbaalista viestintää, kuten äänenpainoja, ja hyödyntämään visuaalista viestintää kuuntelun ohella (Kyllijoki ym. 1998a, 150). Myös näitä seikkoja voidaan pitää suorina kuuntelustrategioina. Tukistrategioista viidennellä luokalla harjoitellaan edelleen keskittymistä.

Kuudennella luokalla kirjallisuuden käsittelyn yhteydessä harjoitellaan ennakoimista aikaisempien tietojen pohjalta. Kaikille luokka-asteille tarkoitettujen sanelu- ja toistotehtävien avulla harjoitellaan myös monia kuuntelustrategioita,

kuten tukistrategioista keskittymistä ja motivointia ja suorista strategioista muistiin, ydinasioiden ymmärtämiseen ja kompensaatioon liittyviä strategioita. Strategioiden käyttämiseen ei anneta kuitenkaan mitään ohjeita, strategioita ei tiedosteta, vaan niiden käyttö ja kehittäminen jää jälleen oppilaiden omien taitojen ja kykyjen varaan.

Jokaisen luokka-asteen kirjassa on käsittelyn kohteeksi nostettu selkeästi yksi oppimis-/kuuntelustrategia. Tämän lisäksi erilaisten tehtävien ja harjoitusten avulla harjoitellaan myös muita strategiatyyppejä, vaikka näitä ei nosteta tietoisesti tarkastelun kohteeksi. Tärkeitä strategioita *Sanataituri*-sarjan tekijöiden mielestä ovat *ennakointi*, *keskittyminen*, *kysely* ja *ajatuskartta*.

6.2.4. Päätelmät

Sanataituri-sarjan tekijät ovat huomioineet kuuntelutaitojen tärkeyden, mikä ilmenee erityisesti opettajan oppaiden sisällöistä. Oppilaan kirjassa kuuntelemisen osuus painottuu lähinnä erilaisiin keskustelu- ja kuuntelutehtäviin. Taitojen oppiminen keskittyy siis selkeästi tekemällä oppimiseen, mikä onkin luonnollista, koska kyseessä on ala-asteen oppikirjasarja.

Teoriatieto oppilaiden materiaalissa on yksinkertaista ja niukkaa. Asioita lähinnä todetaan sen enempää perustelematta tai analysoimatta. Vaikka sarja onkin tarkoitettu ala-asteelle, kirjoissa voisi silti olla teoriaa enemmän, sillä teoreettisen tiedon voi aina suhteuttaa kullekin ikäluokalle sopivaan muotoon (kuten oli monen muun aihealueen yhteydessä tehtykin).

Varsinkin kolmannen luokan opettajan oppaaseen sisältyy paljon tärkeää tietoa kuuntelemisesta ja asioita, joita kuuntelutilanteessa tulisi huomioida. Kirjassa mainitaan esimerkiksi, ettei kuuntelutaitoja saa pitää itsestäänselvyyttenä ja kuuntelemisen tärkeys pitää tiedostaa. Lisäksi puhutaan keskittymisestä ja rentoutumisesta ja toisen ihmisen kuuntelemisen tärkeydestä. Käsiteltävät asiat ovat siis varsin keskeisiä.

Sekä kolmannen luokan oppilaat että opettajan kirjassa kuuntelutaidot ovat varsin monipuolisesti esillä, mutta määrällisesti kuunteluaineistoa on huomattavasti vähemmän mitä ala-asteen alkuopetuksen kirjoissa. Selkeästi tämä

kertoo siitä, ettei kuunteleminen ole enää tässä vaiheessa ainoa tehokas tapa hankkia tietoa, vaan lukutaidon kehittyessä oppilaat voivat omaksua tietoa muutenkin kuin vain keskustelemalla ja kuuloaistin avulla. Toisaalta, koska oppilaiden lukutaito on jo sujuvaa, kirjoissa voisi olla myös luettavaksi tarkoitettua kuuntelun teoriaa entistä enemmän.

Neljänneltä luokalta lähtien kuuntelutaitoja edelleen harjoitellaan jonkin verran ja kirjoista löytyy sekä erilaisia keskustelutehtäviä että puhtaita kuunteluharjoituksia, mutta lukumääräisesti alimpia luokkia huomattavasti vähemmän. Kuitenkin kirjasarja noudattaa kuuntelutaitojen osalta selkeästi nykyistä voimassa olevaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Sarjan tekijöillä onkin ollut aikaa tutustua suunnitelman näkemyksiin, koska *Sanataituri*-sarja kokonaisuudessaan on ilmestynyt vuonna 1999 ja on täten tuorein aineistoon sisältyneistä kirjasarjoista. Kuitenkin myös *Sanataiturin* luurankona toimii selkeästi aikaisempi, vuoden 1985 opetussuunnitelma, jossa tavoitteet on kirjattu selkeästi luokka-asteittain tavoiteoppimisen mallin mukaisesti.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että *Sanataituri*-sarjassa kuuntelutaidot on huomioitu kohtalaisesti, vaikka teorian tietoa ja puhtaita kuunteluharjoituksia voisi olla enemmän. Tehtävät ovat kuitenkin monipuolisia. Eri kuuntelutaitojen tasoja harjoitellaan eniten kolmannella luokalla. Myöhemmin tasot keskittyivät lähinnä tietoa lisäävään ja eläytyvään kuunteluun. Myös päättävän kuuntelemisen tehtäviä on useita. Kolmannella luokalla korostetaan selkeästi monipuolisuutta ja neljännestä eteenpäin kuuntelemisessä tärkeää on jo tietty analyttisyys ja kriittisyys. Eläytyvällä kuuntelemisellä on merkittävä osuus kaikissa sarjan kirjoissa.

Eläytyvän kuuntelemisen avulla harjoitellaan kuuntelemisen perusteita. Jotta eläytyminen olisi mahdollista, kuuntelemisen edellytyksien on oltava kunnossa: ympäristön on oltava suotuisa, oppilaat eivät saa keskustella ja häiritä toisiaan, jotta keskittyminen kuuntelemiseen onnistuisi. Kuunnellessa oppilailla on myös mahdollisuus rentoutua ja kehittää mielikuvitusta ja muodostaa mieluisia ja myönteisiä mielikuvia kuuntelemisesta. Eläytyvän kuuntelemisen avulla voidaan siis luoda pohja monelle muulle kuuntelemisen lajille.

6.3. Kielikuvia 1 ja 2

6.3.1. Kuuntelutaitojen osuus kirjasarjassa

Kielikuvia-sarja muodostuu kahdesta yläasteen oppikirjasta, joista ensimmäinen on tarkoitettu seitsemännelle ja toinen sekä kahdeksannelle että yhdeksännelle luokalle. Vaikka sarjan ensimmäisen osan alussa on eräänlainen johdantodialogi, jossa kaivetaan esiin kaikki äidinkielen opetuksen keskeiset osa-alueet, kuten myös kuunteleminen ja erityisesti kuuntelemisen vaikeus (Kouki, E., Kytömäki, L. Rajavuori, U. & Vilhunen, A. 1994, 9-10), kuuntelutaidot samastetaan sarjassa selkeästi lukutaitoihin. Tekijät hahmottavatkin kaiken vastaanottamisen lukutaidon kautta. Opettajan oppaassa vedotaan Opetussuunnitelman perusteiden kohtaan, jossa oppimisen tavoitteeksi asetetaan erilaisten tekstityyppien lukeminen ja tulkitseminen. Kielikuvia määrittää teksteiksi kauno- ja tietokirjallisuuden lisäksi myös kuvat, merkit ja symbolit (Kouki, E., Kytömäki, L. & Rajavuori, U, 1995a, 17), joten lukeminen määritelläänkin kaiken ympärillä olevan vastaanottamiseksi. Käsitteksen mukaan myös kuunteleminen on lukemista. Sarjassa todetaankin: ”Kuunteleminen on oikeastaan puhutun tekstin lukemista (Kouki, E., Kytömäki, L., Rajavuori, U. & Vilhunen, A. 1995b, 109).”

Vaikka johdantodialogissa kuuntelutaidot esitetään omana aihealueenaan, kuuntelemisen opettaminen on siroteltu kirjan muita aiheita käsitteleviin kappaleisiin, eikä pelkästään kuunteluun keskittyvää kappaletta kirjasta löydy. Myös kuuntelun teoria on sarjassa varsin niukkaa. Kummassakin osassa teoria keskittyy lähinnä kuuntelutaitojen mainintaan äidinkielen perustaitojen käsittelemisen yhteydessä. Samalla tavalla maininnan tasolla liikutaan muissakin kohdissa. Non-verbaliikan sekä puhutun ja kirjoitetun kielen eroja tarkasteltaessa kirjoissa esiintyy lause ”hyvä kertoja saa kuulijat valtaansa,” mutta itse kuuntelemista ei tämän enempää huomioida (Kouki ym. 1995b, 108). Samoin esimerkiksi tiedotusvälineiden käytön yhteydessä todetaan, että suuri osa päivästä kuluu tiedotusvälineiden kuuntelemiseen, mutta kuuntelemista ei tarkastella sen analyyttisemmin (Kouki ym. 1995b, 142).

Kirjan käsitystä kuuntelutaitojen teoriasta kuvaa non-verbaliikan käsitteelyn yhteyteen liitetty sarjakuva viestintätilanteesta, jossa Harald Hirmuinen

puhuu ja ravintolan tarjoilija kuuntelee (Kouki ym. 1995b, 110). Kuvasarja havainnollistaa non-verbaliikan ja visuaalisten viestien osuutta viestintä- ja kuuntelutilanteissa, mutta sarjakuva osoittaa myös sen, että kuuntelutilanteissa tärkeintä on kuitenkin kielellinen viesti, jonka käsittely sarjassa jää lähes kyseisen sarjakuvan tasolle.



Rakenteen puolesta kirjasarjassa painottuvat erilaiset tehtävät ja työskentelypysäkit. Kirjasarjassa korostetaan selkeästi tekemällä oppimista. Myös kuuntelutaitojen opetus painottuu teorian niukkuuden vuoksi erilaisiin tehtäviin ja harjoituksiin.

Suoraa, puhdasta kuuntelua edellyttäviä yksisuuntaisia tehtäviä kirjasarjassa on muutamia. Seitsemännen luokan kuuntelutehtäväksi tarjotaan erilaisia pieniä suullisia kertomuksia ja oppilaiden omien tuotoksien ja ryhmätöiden esittelyä, joissa voidaan ajatella, että muut oppilaat saavat seuratessaan esityksiä aidoissa tilanteissa tapahtuvaa kuunteluharjoitusta (ks. liite 4) Kahdeksannen ja yhdeksännen luokan materiaalissa kuunneltavien tekstien valikoima laajenee. Tällöin kuunneltavana on oppilaiden omien tekstien ja ryhmätöiden lisäksi myös kuunnelmia, tiedotusvälineitä ja erilaisia kertomuksia.

Kielikuvia sarjan kuuntelumateriaalin voidaan katsoa sisältyvän enimmäkseen oikeisiin viestintätilanteisiin. Kuuntelutaidot harjaantuvat aidoissa keskusteluissa. Puheenaiheiksi seitsemännen luokan materiaalissa on asetettu esimerkiksi jo heti johdannossa äidinkielen opiskelun tavoitteet ja osa-alueet, jolloin tarjoutuu opettajasta riippuen mahdollisuus perehtyä myös kuuntelutaidoista keskustelemiseen. Myöhemmin keskustelun aiheena on esimerkiksi nimet ja kirjallisuus. Seitsemännellä luokalla keskustellaan paljon myös kieliopista. Sanaluokkia käsittelevä jakso rakentuu niin, että jokaista sanaluokkaa lähestytään aluksi yhteisen keskustelukysymyksen avulla, kuten esimerkiksi: ”Mistä tunnistaa verbin? Mitkä ovat nominiyhmien tunnistamiskeinot?” (Esim. Kouki ym. 1994, 46, 49, 54, 57.) Kirjan ensimmäisessä osassa on lisäksi joitakin haastattelutehtäviä sekä erilaisia pieniä näytelmiä, joita esitetään luokassa ja joista myöhemmin myös keskustellaan (ks. liite 4).

Yläasteen kahden viimeisen luokan materiaali sisältää myös jonkin verran keskustelutehtäviä. Tehtävät käsittelevät esimerkiksi seuraavia aiheita: ennakkotiedot *Romeo ja Julia* -näytelmästä (Kouki ym. 1995b, 52), valokuvan luotettavuus todistusaineistona (Kouki ym. 1995b, 141), käsitykset eri maiden kirjallisuudesta, erilaiset kaunokirjalliset tekstit, niiden sisältö ja tekstien herättämät ajatukset (esim. Kouki ym. 1995b, 32, 57, 117-119). Lisäksi kuuntelutaitoja harjoitellaan pitämällä kokouksia, puheita, väittelyitä ja erilaisia haastatteluja. Oppilaille on mahdollisuus tehdä myös radiomainoksia ja haastatteluja, joita voidaan kuunnella yhdessä luokassa.

6.3.2. Kuuntelutaitojen tasot

Kielikuvia-sarjan kuuntelutehtävät sijoittuvat kuuntelutaitojen tasoille kahdesta kuuteen. Seitsemännen luokan kirjassa eniten harjoitellaan tasoa kaksi, eli tietoa lisäävää ja vastausta etsivää kuuntelua, ja vähiten tasoja viidestä eteenpäin, eli arvioivaa sekä esteettistä ja arvioivaan kuuntelua.

Seitsemännen luokan kuuntelumateriaali koostuu pääosin erilaisista opetuskeskusteluista, joissa kuuntelutaidot ovat yksi keskusteluissa tarvittava väline. Keskustelujen tärkeimpänä funktiona voidaan pitää tiedon vä-

littymistä ihmiseltä toiselle, joten harjoitukset edustavat ensisijaisesti tietoa lisäävää ja vastausta etsivää kuuntelun tasoa. Koska keskusteluissa ei aina sanota kaikkea suoraan ja välillä ilmaistaan myös mielipiteitä, joita myös perustellaan, kuuntelijan täytyy pystyä päättämään kuullun yksityiskohtia ja arvioimaan kriittisesti viestin lähettäjän tarkoituksia. Näin keskustelutehtävissä voidaan yltää myös tasoille kolme ja viisi.

Keskustelujen aihe luonnollisesti vaikuttaa siihen, miten syvällisiä kuuntelutaitojen tasoja tarvitaan. *Kielikuvia 1*:ssä keskustellaan esimerkiksi äidinkielen opiskelun tavoitteista, romaaneista ja eri sanaluokkien tunto-merkeistä. Syvimmille tasoille päästään, jos keskustelun aiheet ovat sellaisia, ettei niihin löydy yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua, vaan oppilaat joutuvat punnitsemaan erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä. *Kielikuvia 1*:n keskustelun aiheet ovat pääasiassa helppoja, ja niissä operoidaan lähinnä alimmilla kuuntelutaitojen tasoilla.

Keskustelutehtävien karsitumpi versio, erilaiset haastattelutehtävät, edellyttävät tietoa lisäävää ja vastausta etsivää kuuntelua, joten myös haastattelut kehittävät eniten tasoa kaksi. Tehtävissä pääpaino on haastattelujen tekemisen harjoittelulla, joten kysymykset on yleensä suunniteltu valmiiksi ja haastattelujen tarkoitus on vain etsiä vastaukset kysymyksiin. Parhaimmillaan haastattelutilanteessa kuuntelija joutuu myös arviomaan vastauksia kriittisesti tasolla viisi, mutta sarjan haastatteluissa ei näin korkeille tasoille edes pyritä.

Seitsemännen luokan kirjassa on joitakin tehtäviä, joissa näytellään joko pieniä näytelmiä tai yksittäisiä kohtauksia. Tilanteet eivät edusta puhdasta kuuntelemista, koska myös visuaalisilla viesteillä on ratkaiseva merkitys, mutta tehtävät edellyttävät ja kehittävät kuuntelutaitojen tasoja kolmesta viiteen. Tärkeintä esitysten seuraamisessa on eläytyvä kuunteleminen, mutta jotta aiheesta voisi jälkeinpäin keskustella, myös päättelevästä ja arvioivasta kuuntelemisesta on hyötyä. Esimerkiksi näytelmäpysäkillä tehtävänannollakin tähdätään siihen (Kouki ym. 1994, 74), että oppilaat kiinnittäisivät huomiota siihen, miten ilmaisutapa vaikuttaa näytelmän sisältöön, joten parhaimmillaan tehtävällä saavutetaan taso viisi.

Erilaiset suulliset kerrontatehtävät ja tarinointipysäkit edustavat lähinnä tasoja kahdesta neljään. Samoin runopysäkillä (Kouki ym. 1994, 75) tavoitellaan tasoa neljä, eli eläytymistä. Syvällisemmille tasoille voidaan päästä esimerkiksi tarkasteltaessa romaanien aloituksia (Kouki ym. 1994, 26). Oppilaat saavat tehtäväkseen kuuntelun aikana miettiä, mikä kuunneltavista aloituksista on paras ja mikä huonoin. Vastaukset pitää myös perustella. Tehtävää voi yrittää ratkaista vastausta etsivän kuuntelemisen avulla, mutta parhaiten perustelut onnistuvat, jos aloituksia on kuunnellut päätellen, eläytyen ja arvioiden, eli käyttäen kuuntelutaitojen tasoja kolmesta kuuteen.

Kielikuvia 2:n kuuntelumateriaalit eivät tyyliltään juuri poikkea ensimmäisen osan tehtävistä. Eniten edelleen harjoitellaan tietoa lisäävän ja vastausta etsivän tason kuuntelua. Yleisimmässä tehtävätyypissä, eli opetuskeskusteluissa, aiheet ovat kuitenkin monipuolisempia ja syvällisempiä kuin seitsemännen luokan kirjassa. Keskustellen pohditaan muun muassa novellin teemaa, jolloin tarvitaan esimerkiksi perustelemisen taitoja ja arvioivaa otetta kuunteluun. Käytössä ovat tällöin vähintään kuuntelemisen taso kolmesta viiteen. Keskustelua käydään myös televisioväkivallan vaikutuksesta ja nuorten kirjojen tarjoamasta nuoruuskuvasta. Tehtävät edellyttävät jälleen tasoja kolmesta viiteen.

Kielikuvia 2:ta leimaa selvästi kriittisesti ja arvioiden kuuntelutilanteisiin suhtautuva ote. Esimerkiksi oppilaiden tekemiä kuunnelmia ei enää pelkästään kuunnella eläytyen, vaan niihin suhtaudutaan kriittisen arvioivasti (Kouki ym. 1995b, 120-121). Arvioinnissa huomiota kiinnitetään puheen lisäksi musiikkiin ja äänitehosteisiin. Tehtäviin sisältyy myös enemmän perustelemista. Uusi tehtävätyyppi on väittelyt (Kouki ym. 1995b, 122), joissa kuulijan/väittelyyn osallistujan täytyy huomioida vastapuolen käyttämiä keinoja ja tarkoituksia, eli harjoittelun kohteena on myös taso viisi.

Esteettisen ja arvioivan kuuntelun tasoa tavoitellaan esimerkiksi oppilaiden omilla esityksillä, jotka käsittelevät muun muassa Kalevalaa (esim. Kouki ym. 1995b, 277). Samoin kirjassa on myös monologitehtäviä, joilla

voidaan yltää esteettisen ja arvioivan kuuntelun tasolle pelkän eläytyvän kuuntelun sijaan (Kouki ym. 1995b, 228).

Kielikuvia-sarjan tehtävät ovat monipuolisia ja niillä harjoitellaan lähes kaikkia kuuntelutaitojen tasoja. Pelkästään tunnistavaan kuunteluun tähtäviä tehtäviä ei sarjaan sisälly, mutta tietoa lisäävää ja vastausta etsivää, eli tason kaksi, kuuntelua sitäkin enemmän.

6.3.3. Kuuntelustrategiat

Kielikuvia-sarjassa ei suoranaisesti käsitellä kuuntelustrategioita, eikä termiä *strategia* esiinny aineistossa sanana kertaakaan. Kirjoissa painottuu selkeästi tekemällä oppiminen, joten jatkuvan harjoittelun avulla oppilaat luultavasti omaksuvat kuitenkin erilaisia strategioita, vaikka niitä ei tietoisesti kirjoissa käsitelläkään.

Joitakin selkeitä kuuntelustrategioiksi luokiteltavia toimitapoja ja suosituksia kirjoista kuitenkin löytyi. Kaunokirjallisuuden yhteydessä puhutaan tekstin ennakoimisesta apukysymysten avulla. Ennen tekstin lukemista/kuuntelemista oppilaille esitetään kysymyksiä, joiden avulla he pystyvät asennoitumaan tekstin luonteeseen ja hahmottamaan ydinasioita (esim. Kouki ym. 1995a, 27). Kyseessä on siis selkeä tiedon vastaanottoon ja ymmärtämiseen liittyvä perusstrategia.

Toinen löytynyt strategia on myös kuuntelemisen perusstrategia. Oppilaiden pitämien kirjallisuusesitelmien yhteydessä kuuntelijat tekevät muistiinpanoja kuulemastaan, mikä kehittää ja edellyttää esimerkiksi ydinasioiden erottamista ja ymmärtämistä kuullusta (Kouki ym. 1995a, 92). Muistiinpanojen tekemistä voi motivoida tekemällä koekysymyksiä esitelmistä, jolloin on tärkeää, että oppilaat ovat tehneet hyvät muistiinpanot. Strategian harjoittelu on sikäli tehokasta, koska oppilas joutuu tekemään tehtävän useita kymmeniä kertoja, jos luokan jokainen oppilas valmistaa ja pitää oman esitelmän. Muistiinpanojen tekemiseen liittyy kirjan teoriaosassa ohjeet (ks. Kouki ym. 1995b, 374).

6.3.4. Päätelmät

Kielikuvia-sarjassa kuuntelemista ja kuuntelutaitoja käsitellään niukasti ja kuuntelutaitoja pidetään itsestäänselvytenä. Kirjoissa kuunteleminen samastetaan lukemiseen, joka puolestaan määritellään ympärillämme olevan tulkinnaksi. Vaikka lukeminen ja kuunteleminen monilta osin muistuttavatkin tapahtumina toisiaan, on kummallakin prosessilla myös omat tunnuspiirteensä, jotka kuuntelutaitojen osalta *Kielikuvissa* sivuutetaan lähes täydellisesti.

Vaikka *Kielikuvissa* kuuntelutaitoja käsitelläänkin varsin pinnallisesti, sarja noudattaa voimassa olevan valtakunnallisen opetussuunnitelman näkemyksiä. Kirjassa painotetaan oppilaiden omaa aktiivista roolia erilaisissa viestintätilanteissa sekä oppimisessa yleensä. Lisäksi sarjassa on opetussuunnitelman mukaisesti äidinkielen eri osa-alueita integroitu keskenään, mutta tässä vaiheessa kuuntelutaitojen ominaispiirteiden huomioiminen on valitettavasti unohtunut ja kuuntelutaidot on samastettu lukemiseen.

Opetussuunnitelmassa tavoitteiksi asetettujen tehokkaiden ja toimivien kuuntelustrategioiden osalta kirjat kyllä tarjoavat erilaisia kuuntelu- ja keskustelutehtäviä, joissa kukin oppilaille tarjoutuu mahdollisuus harjoitella myös erilaisia kuuntelustrategioita, vaikka tietoisesti niitä ei *Kielikuvissa* käsitelläkään. Kuuntelutaitojen lisäksi myös kuuntelustrategioita pidetään asiana, jota ei tarvitse teoreettista opettamista, vaan asia opitaan käytännössä. Mielenkiintoista on, ettei edes sanaa kuuntelustrategia esiinny kirjoissa kertaakaan.

Kielikuvia-sarjan ohjenuorana on selkeästi ollut vuoden 1994 opetussuunnitelma, mutta joiltakin osin, toisin puutteellisesti, kirjat noudattavat myös vuoden 1985 opetussuunnitelman näkemyksiä. Puutteet liittyivät lähinnä kuuntelemisen teoriaan, kuten kuuntelutottumusten selvittämiseen, tehokkaan kuuntelemisen edellytyksiin ja hyvän kuuntelijan tuntomerkkeihin. Tehtävät vastaavat kuuntelutaitojen osalta vanhan opetussuunnitelman sisältöjä ja ovat kuuntelutaitojen näkökulmasta vaihtelevia, vaikka tehtävät eivät yleensä olleetkaan ensisijaisia kuuntelutehtäviä.

Kuuntelutaitojen opettamisen kannalta ongelmallisinta *Kielikuvia*-sarjassa on oppiainesten integroinnista ja lukemisen laveasta määritelmästä joh-

tuen se, ettei kuuntelutaitojen ominaispiirteitä tarkastella riittävän syvällisesti. Monissa yhteyksissä kyllä käsitellään kuuntelemista, mutta aina vain maininnan tasolla. Vaikka eri osa-alueita integroidaankin keskenään, ei sen tarvitse tarkoittaa sitä, ettei jotain aihetta voi nostaa välillä tarkastelussa etualalle. Näinhän toisaalta tehdään esimerkiksi lukemisen tai non-verbaalisen viestinnän osalta, mutta ei kuuntelutaitojen kohdalla.

Kuuntelemisen kohdalla kirjassa korostetaan usein ei-kiellellisen viestinnän merkitystä kuuntelutilanteessa. Non-verbaliikka nostetaan kielellistä viestintää merkittävämmäksi osa-alueeksi kuuntelutilanteessa, minkä takia varsinainen kielelliseen prosessointiin liittyvät kuuntelemisen erityispiirteet sivuutetaan.

6.4. Sanavalmis 1 – 3

6.4.1. Kuuntelutaitojen osuus kirjasarjassa

Sanavalmis-sarja sisältää oppikirjan ja erillisen opettajan materiaalin jokaiselle yläasteen luokalle. Kunkin kirjan johdannossa tekijät toteavat kirjasarjan olevan muun muassa kuuntelemisen oppikirja (ks. esim. Grönn, K., Löyttyniemi, M., Murto, M. & Nampajärvi, S. 1994a, 3). Tekijöiden mukaan sarja noudattaa kognitiivisen oppimiskäsityksen näkemyksiä oppimisesta oppilaan omana aktiivisena ja päämäärätietoisena toimintana tavoitteiden saavuttamiseksi (Grönn, K., Löyttyniemi, M., Murto, M. & Nampajärvi, S. 1994b, 5-6). Kirjasarjan ensimmäinen osa on ilmestynyt markkinoille vuonna 1994, eli samaan aikaan uuden, parhaillaan voimassa olevan valtakunnallisen opetussuunnitelman kanssa, joten uusi opetussuunnitelma ei ole varsinaisesti ehtinyt vaikuttaa kirjan näkemyksiin oppimisesta ja oppisisällöistä.

Sanavalmis-kokonaisuus on rakennettu siten, että ensimmäisessä osassa eli seitsemännellä luokalla perehdytään monipuolisesti erilaisiin yhteistyö- ja viestintätaitoihin, joita tarvitaan yläasteella ja myöhemmin jatko-opinnoissa. Tässä yhteydessä yhtenä itsenäisenä, opiskeltavana osa-alueena ovat kuuntelutaidot. Myöhemmin kuuntelemista harjoitellaan ja taitoja syvennetään muiden oppiainesten yhteydessä.

Sarjassa on lähestytty kuuntelutaitoja sekä teorian että käytännön kannalta. Määrällisesti eniten kuuntelemista harjoitellaan kahdeksannella ja vähiten yhdeksännellä luokalla. Toisaalta seitsemännen luokan materiaali on sivumäärältään suppein, joten sarjan osat eivät ole tässä suhteessa vertailukelpoisia keskenään. Kuuntelutaitojen osuus painottuu kuitenkin selkeästi kahteen ensimmäiseen osaan.

Sanavalmis-sarjaan sisältyvä kuuntelun teoria on pääasiassa integroitu erilaisten kuuntelutehtävien yhteyteen siten, että tehtävien yhteydessä annetaan selkeät ohjeet, miten kuuntelemista voidaan helpottaa. Esimerkiksi raportin tekijää neuvotaan huomioimaan kuuntelemisen ominaispiirteet suunnitellessaan sekä itse raporttia että sen esittämistä (Grünn ym. 1994a, 15). Ohjeet liittyvät raportin rakenteeseen, sisältöön, esityksen harjoitteluun, havaintovälineiden käyttämiseen, äänenkäyttöön ja katsekontaktiin.

Sarjan ensimmäisessä osan alussa kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppilaat saavat asettaa itselleen henkilökohtaiset tavoitteet esimerkiksi kuuntelijana (Grünn ym. 1994a, 11). Muuten jaksossa lähestytään kuuntelemista osana ihmisten välistä kokonaisilmaisua, jolla tarkoitetaan sitä, että viestintään ja kuuntelemiseen vaikuttaa kielellisen viestin ohella monet kielenulkoiset seikat, jotka on myös huomioitava, sillä viestinnästä kirjan mukaan 90 %:a on sanatonta (Grünn ym. 1994a, 29).

Kuuntelemista tarkastellaan myös omana itsenäisenä aihealueenaan. Sarjan ensimmäisessä osassa on kappale, jossa harjoitellaan pelkästään kuuntelutaitoja ja keskittymistä kuuntelemiseen (Grünn ym. 1994a, 38-41; ks. liite 4). Kappale on rakennettu kognitiivisen näkemyksen mukaan siten, että aluksi herätellään oppilaiden kuuntelemista koskevat tietorakenteet: oppilaat saavat kuunnella luokkaan kuuluvia ääniä ja miettiä, miten paljon valveillaoloajastaan he käyttävät kuuntelemiseen. Pohdittavaksi esitetään myös kuulemisen ja kuuntelemisen välisiä eroja. Kappale on rakennettu siten, että siinä annetaan jonkin verran valmista teoriaa, kuten määritellään tehokkaan kuuntelijan tuntomerkit ja vertaillaan kuuntelemista ja kuulemista keskenään, mutta pääasiassa oppilaat halutaan erilaisten kysymysten ja harjoitusten avulla havahduttaa tajuamaan kuuntelemisen tärkeys, vaikeus ja erityispiirteet.

Kuunneltavien tekstien katoavasta luonteesta johtuen tekstissä korostetaan keskittymisen tärkeyttä kuuntelutilanteessa ja analysoidaan myös sitä, mitä keskittyminen tarkoittaa. Sekä oppilaan että opettajan kirjassa on runsaasti erilaisia keskittymisharjoituksia, joissa esimerkiksi rentoudutaan kuunnellen musiikkia tai erilaisia runoja.

Kuuntelemista lähestytään siitä äänimaailmasta käsin, jossa me kaikki elämme. Oppilaan kirjassa on luettavaksi ja keskustelun aiheeksi tarkoitettu teksti, joka käsittelee melusaastetta ja äänimaisemaa. Tehtävien avulla oppilaat laitetaan miettimään, kuinka paljon he päivässä kuuntelevat eri asioita. Opettajan kirjassa (Grünn ym. 1994b, 65-71) on asiaan liittyvää tutkimustietoa. Lisäksi opettajan kirjassa on aiheeseen liittyen desibelitaulukot erilaisten asioiden aiheuttamasta melusta. Kuuntelemisen yhteydessä on aina hyvä puhua kuulovaurioista ja haitallisesta melusta.

Keskittymisharjoitusten lisäksi kirjassa on kuullun jäsentämisharjoituksia. Kuunneltavista teksteistä tehdään muistiinpanoja, kuten miellekarttoja ja avainsanalistoja. Muistiinpanoja myös vertaillaan.

Opettajan kirjassa on vielä yksi havainnollinen kuuntelutehtävä, Ollin pakina *Hybsolysobi* (ks. liite 4). Pakina luetaan luokassa ääneen siten, että osa oppilaista on luokan ulkopuolella eikä kuule tekstiä. Lukemisen jälkeen käytävästä pyydetään sisään yksi oppilas, jolle tarina kerrotaan omin sanoin. Kuuntelija saa tehtäväkseen kertoa tarinan kuulemansa perusteella seuraavalle käytävästä tulijalle ja hän edelleen seuraavalle jne. Luokassa olijat seuraavat jatkuvasti, miten tarina muuttuu, mitkä asiat unohtuvat ja miksi, miten asiat muuttuvat, mitkä ovat tarinassa pää- ja mitkä sivuasioita. Pääasiat myös listataan avainsanoiksi. Tehtävä havainnollistaa hyvin sitä, miten muisti valikoi tietoa ja samalla sitä, miten esimerkiksi muistiinpanojen tekeminen helpottaa kuullun muistamista. Lisäksi tehtävän avulla harjoitellaan oleellisen erottamista epäoleellisesta. Teksti on tyyliltään vanhahtava ja sisältää paljon vaikeita sanoja, joten pääasioiden erottaminenkin saattaa olla työlästä.

Varsinainen kuuntelun teoria keskittyy *Sanavalmis 1*:ssä lähinnä kuuntelukappaleeseen, mutta lisäksi kirjassa käsitellään kuuntelemisen teoriaan liittyvinä aihealueina esimerkiksi sanattoman viestinnän yhteydessä äänensävyjä

(Grünn ym. 1994a, 28-35), joita muuttamalla viestien sisällötkin muuttuvat, ja kuullun jäsentämistä kysellen (Grünn ym. 1994a, 42-49).

Kuunteluharjoituksia *Sanavalmis 1*:stä löytyy tasaisesti. Puhtaita kuuntelutilanteita edustavat tehtävät, joissa luetaan ääneen runoja ja kuvauksia, kerrotaan vitsejä tai jatketaan kukin vuorollaan jatkokertomusta. Kirjassa ehdotetaan myös, että edelleen yläasteella luettaisiin romaania luokassa ääneen (Grünn ym. 1994a, 20). Viestintätilanteissa tapahtuvaa kuuntelemista edustavat harjoituksen, joissa keskustellaan, haastatellaan tai tehdään ryhmätöitä.

Sanavalmis 2:ssa kuuntelutaitoja harjoitellaan edelleen runsaasti ja monipuolisesti. Pääpaino on selkeästi tekemällä oppimisessa, ja kuuntelun teoriaksi luokiteltava aines on integroitu erilaisiin kuuntelutehtäviin siten, että kognitiivisen näkemyksen mukaisesti kukin oppija rakentaa itse itselleen kuuntelemiseen liittyvän teoreettisen viitekehysten.

Osassa painottuu puhutun kielen merkitys viestintäyhteiskunnassa ja osassa samalla korostetaan myös kuuntelutaitoja. Kirja tarjoaa jatkuvasti erilaisia keskustelunaiheita, joissa kuuntelutaidot kehittyvät sivutuotteina, mutta myös puhtaita kuunteluharjoituksia on kirjassa säännöllisesti. Esimerkiksi keskusteluihin liitetään tarkkailutehtäviä, kuunnellaan vaikuttavia puheita siten, että annetaan palautetta sisällöistä, rakenteesta ja äänenkäytöstä, litteroidaan puhetta, kuunnellaan radio-ohjelmia, tehdään muistiinpanoja kuullusta, arvioidaan väittelyitä.

Sanavalmis 2:ssa kuuntelutaitoja kehitetään aidoissa kuuntelutilanteissa, mutta siten, että kuuntelemisessa pyritään pääsemään entistä parempaan lopputulokseen. Vaikka tehtävät liittyvät pääosin arkipäivän viestintätilanteisiin, materiaali on kuitenkin vaativaa. Tehtävät edellyttävät ja kehittävät erityisesti kriittistä ja analyyttistä suhtautumista kuunneltavaan tekstiin.

Sanavalmis 3:ssa eli yhdeksännen luokan kirjassa kuunteleminen on selkeimmin opiskelutaidon asemassa. Kuuntelutaitoja hiotaan erilaisissa keskusteluissa ja haastatteluissa. Kuuntelemista hyödynnetään kansanrunouden (nykytarinat, sadut, tarinat) opiskelussa sekä havainnoidessa kielen vaihtelua (murteet, puhekieli). Myös puheen litterointitehtävät ovat yleisiä yhdeksännellä luokalla.

Puheviestinnän yhteydessä palataan vielä kerran kuuntelutaitojen tärkeyteen (Grünn, K., Innovaara, M. Murto, M. & Nampajarvi, S. 1996, 242). Kirjassa

esiintyy tuttu lausahdus ”Hyvä puhuja on hyvä kuuntelija.” Samassa yhteydessä vielä kerran erotetaan kuuleminen ja kuunteleminen toisistaan. Kirjassa todetaan ”Monesti kuunteleminen voi olla puhumistakin tärkeämpi viestintätaito.” Kuuntelemista tarkastellaan osana kokonaisvaltaista viestintätilannetta, jossa lopullisen merkityksen muodostumiseen vaikuttavat myös monet kielenulkoiset seikat, kuten äänenkäyttö ja sanaton viestintä.

Viestintätilanteisiin liittyvää kuuntelemista tarkastellaan myös kappaleessa, jossa käsitellään puhelimen ja mikrofoniin käyttämistä ja sitä, miten kyseisten laitteiden kanssa toimijoiden on huomioitava kuuntelemisen erityispiirteet ja se, että esimerkiksi puhelimesta viesti välittyy vain ja ainoastaan äänen välityksellä, joten kuuntelijan huomioiminen on erityisen tärkeää (Grünn ym. 1996, 249).

Sanavalmis-sarjassa kuuntelutaitoja lähestytään viestintä- ja yhteistyötaitojen näkökulmasta. Vaikka kirjoissa äidinkielen oppisisältöjä käsitellään usein integroidusti, kuuntelutaidot nousevat silti kirjasta selkeästi esiin yhtenä keskeisenä viestintätaitona, eikä kuuntelemista samasteta esimerkiksi lukemiseen.

6.4.2. Kuuntelutaitojen tasot

Sanavalmis-sarjan kuuntelumateriaali on kuuntelutaitojen tasoiltaan monipuolista ja vaihtelevaa. Kirjoissa esiintyy kuuntelutaitojen tasot yhdestä kuuteen. Tunnistavan sekä esteettisen ja arvioivan tason tehtäviä on vain muutamia, ja pääasiassa harjoittelun kohteena ovat tasot kahdesta viiteen.

Seitsemännen luokan kirjassa tunnistavia tehtäviä edustaa esimerkiksi kohdat, joissa kuunnellaan ääniä ja näin tiedostutaan kuuloaistin toiminnasta (Grünn ym. 1994a, 38). Toisessa tunnistavan tason tehtävässä tarkkailtavana kohteena on se, löytyykö kuunneltavasta tekstistä muita aikamuotoja kuin imperfektejä (Grünn ym. 1994a, 116). Kielentuntemuksen hierarkiaa ajatellen ensimmäinen kuuntelutehtävä ei edellytä edes kielellisiä kuuloaistimuksia, mutta toinen tehtävä sijoittuu sana- ja lausetasolle.

Kahdeksannen luokan materiaalissa ainoa tunnistavaksikin luokiteltava tehtävä liittyy uutisten seuraamiseen ja poliitikkojen käyttämien mahtisanojen tarkkailuun (Grünn ym., 1995, 126). Poliitikkojen käyttämästä sanastosta ja kielestä johtuen tehtävä voi edellyttää myös korkeampia tasoja.

Yhdeksännellä luokalla tunnistavaa kuuntelua harjoitellaan esimerkiksi litteroimalla omia keskusteluja ja tarkkailemalla määrättyjä piirteitä perheenjäsenten käyttämästä puhekielestä. Tasoja yksi voi edustaa myös murrenäytteiden kuunteleminen, mutta parhaimmillaan murretehtävälläkin saavutetaan korkeampia kuuntelutaitojen tasoja.

Tasoa kaksi edustavat monet yksinkertaiset keskustelu- ja haastattelutehtävät, joissa suoriin kysymyksiin etsitään suoraa vastauksia. Myös erilaiset muistiinpanoharjoitukset edustavat tietoa lisäävää ja vastausta etsivää –tasoa. Tason tehtäviä löytyy tasaisesti kaikista sarjan kirjoista ja taso on yksi eniten esillä olevista.

Päättelevän tason harjoituksia sarjassa on jokseenkin vähän ja ne sijoittuvat lähinnä luokille kahdeksan ja yhdeksän. *Sanavalmis 1*:ssä päätteleviä tehtäviä ovat esimerkiksi jatkokertomus, jota kukin jatkaa vuorollaan ja Hypso-lysofi-pakina, jota kuuntelija joutuu tarvittaessa täydentämään, riippuen tietenkin siitä, millaisen version tarinasta on kuullut.

Kahdeksannella luokalla päättelevää kuuntelua tarvitaan tehtävissä, joissa annetaan esimerkiksi palautetta toiselle kuuntelun perusteella, tai muuten analysoidaan kuunneltua. Yleensä keskusteluissa ja muissa kuunneltavissa teksteissä ei sanota kaikkea ääneen, vaan osa tiedoista on pääteltävä rivien välistä.

Myös yhdeksännen luokan väittelyissä, keskusteluissa ja murrenäytteiden kuuntelemisessa tarvitaan päättelevän tason kuuntelua. Samoin satujen ja tarinoiden käsittelemisessä on apua päättelytaidoista.

Tasoa neljä, eli eläytyvää kuuntelemista, harjoitellaan myös kaikilla yläasteen luokilla. Seitsemännellä kuunnellaan romaania, hauskoja tai outoja tapauksia, runoja ja kuvauksia. Myös toistokertomuksissa ja keskusteluharjoituksissa on hyötyä eläytymisestä.

Kahdeksannella luokalla kuunnellaan kuunnelmaa, luetaan kuvauksia, kertomuksia ja runoja sekä kerrotaan hyviä juttuja. Yhdeksännellä luokalla eläydytään satuihin ja tarinoihin, mutta myös keskusteluihin ja väittelyihin, sillä esimerkiksi väittelyissä on eduksi, jos kykenee eläytymään toisen ihmisen tilanteeseen, hahmottamaan hänen puheidensa kautta, mitkä asiat vaikuttavat henkilön mielipi-

teisiin. Yleensä kuitenkin eläytyvän tasoa kuuntelua kirjasarjassa harjoitellaan erilaisten kaunokirjallisten tekstien välityksellä.

Arvioivaa kuuntelua löytyy lähinnä kahdeksannen, mutta myös yhdeksannen luokan kirjasta. Kriittistä kuuntelua edustaa tehtävät, joissa arvioidaan toisen esityksen sisältöä. *Sanavalmis 2*:een sisältyvien väittelyiden ja vaikuttavien puheiden arvioinnissa on tärkeää, että kuuntelija osaa asennoitua kuultuun kriittisesti. Myös esimerkiksi runouden keinoja analysoitaessa arvioivan kuuntelun taidot kehittyvät.

Tasoa kuusi, eli esteettistä ja arvioivaa kuuntelua edustavat edelleen esimerkiksi runojen tulkintatehtävät ja kuunnelman analysointi esteettiseltä kannalta. Tämän tason tehtäviä on vain muutama, lähinnä *Sanavalmis 2*:ssa. Toisaalta esimerkiksi seitsemannen luokan romaanivalinnalla voidaan vaikuttaa siihen, kuinka syvällisille kuuntelun tasoille romaania kuuntelemalla voi yltää. Toisaalta asiaan vaikuttaa myös kuuntelijan kyvyt.

6.4.3. Kuuntelustrategiat

Sanavalmis-sarjan opettajan materiaalissa todetaan:

”Oppikirjan tulee johdattaa oppilasta johdonmukaisesti tehokkaiden ja käytökelpoisten työskentely- ja tiedonkäsittelynstrategioiden käyttämiseen. Nämä taidot kehittyvät vain riittävän harjoittelun ja kannustavan ohjannan avulla.” (Grünn, K., Löytyniemi, M., Murto, M. & Nampajarvi, S. 1994b, 5.)

Kirjasarjan tekijät lähestyvät kaikkia puheviestintätaitoja kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmasta. Viestintäkompetenssi muodostuu heidän mukaansa neljästä eri osa-alueesta: kielellisistä ja non-verbaalisista taidoista, funktionaalisista taidoista, vastaanotto- ja evaluointitaidoista sekä strategiataidoista. (Grünn ym. 1994b, 42-45).

Opettajan oppaan teoriaosuudessa käsitellään strategioita kirjallisuuden lukemisen yhteydessä, mutta varsinaisista kuuntelemiseen liittyvistä strategioista ei löydy omaa teoriaa. Tekstin avaamisen strategioiksi mainitaan esimerkiksi asioiden listaaminen, miellekartta, kysymysten tekeminen, ennakointi, merkitys-

suhdekaavio ja keksimiskiekko (Grünn ym. 1994b, 37). Strategiat ovat selkeitä perusstrategioita, jotka liittyvät tekstin ydinasioiden hahmottamiseen. Lähes kaikkia edellä mainittuja strategioita voidaan soveltaa myös kuuntelutilanteessa.

Myöskään oppilaan materiaalissa ei varsinaisesti esiinny kertaakaan termiä kuuntelustrategia, mutta itse strategioita kirjoista kyllä löytyy. Jonkin verran esitellään ja suositellaan spesifejä strategiatyyppejä tiettyihin tilanteisiin, mutta paljon on myös tehtäviä, joissa oppilaat itse joutuvat luomaan itselleen parhaan tavan (strategian) toimia tietyn tyyppisessä tilanteessa kognitiivisen näkemyksen mukaisesti.

Kirjasarjan ensimmäisen kappaleen tutustumisharjoituksissa pyritään luomaan positiivinen keskusteluympäristö luokkaan, joten samalla harjoitellaan tiedostamatta myös affektiivisia ja sosiaalisia kuuntelustrategioita (Grünn ym. 1994a, 8-9). Samoin seitsemännen luokan alussa oppilaiden asettaessa itselleen kurssitavoitteen esimerkiksi kuuntelijana, oppilaat samalla harjoittelevat tavoitteiden asettamiseen liittyvää tukistrategiaa (Grünn ym. 1994a, 11). Apuna tavoitteiden määrittämisessä suositellaan käyttämään myönteisiä mielikuvia, joka puolestaan on affektiivinen tukistrategia. Muita selkeitä tukistrategioita kirjasarjassa ovat kuuntelemiseen keskittyminen, jota harjoitellaan erityisesti seitsemännen luokan kuuntelukappaleessa ja tiedostuminen kuunteluaisteista, jota voidaan pitää meta-kognitiivisena tai motivointistrategiana. Käsiteltäessä tehokkaan kuuntelijan tunto-merkkejä, samalla tarkastellaan myös monia kuuntelemisen tukistrategioita. Esimerkiksi myönteinen suhtautuminen puhujaan on sosiaalinen tukistrategia, kuten myös puhujan kannustaminen myönteisillä eleillä ja ilmeillä. Myönteinen asenne kuunneltavaan tekstiin on puolestaan affektiivinen tukistrategia ja liittyy osaltaan motivaatioon. (Esim. Grünn ym. 1994a, 38-41.)

Kuuntelemisen perusstrategioita, joita sarjasta löytyy, ovat esimerkiksi erilaisiin muistiinpanotekniikoihin liittyvät strategiat, kuten miellekartta, avainsanaalista ja muu asioiden listaaminen. Kuultua voidaan myös jäsentää tarkentavien kysymysten avulla. Kuka, mitä, milloin, miten ja miksi –kysymysten avulla useimmat tekstit saavat ymmärrettävän muodon (Grünn ym. 1994a, 42). Myös tehokkaan kuuntelijan tuntomerkkeihin sisältyy selviä kuuntelemisen perusstrategioita, kuten pääasioiden erottaminen kuunneltavasta sekä esimerkiksi tosiasioiden ja

mielipiteiden arvioiminen ja erottaminen toisistaan. Hybsolysobi-tekstissä harjoitellaan aukkopaikkojen täydentämistä ja epäselvyyksien sietämistä. (Grünn ym. 1994a, 38-41; Grünn ym. 1994b, 65-66.)

Selviä kuuntelustrategioita löytyy eniten seitsemännen luokan materiaalista, ja jälkimmäisissä osissa kuuntelustrategioita sovelletaan ja käytetään opiskeluvälineenä. Kahdeksannella luokalla harjoitellaan esimerkiksi muistiinpanojen tekemistä kuullusta siten, että muistiinpanojen perusteella voidaan tehdä referaatti alkuperäisestä tekstistä (Grünn ym. 1995, 65), mutta pääasiassa tehtävät kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla perustuvat siihen, että oppilas itse joutuu keksimään yrityksen ja erehdyksen kautta kuhunkin tilanteeseen parhaiten soveltuvan ja tehokkaimman strategian.

6.4.4. Päätelmät

Sanavalmis-kirjasarjan tekijät ovat huomioineet kuuntelutaidot omana selkeänä aihealueenaan. Perinteinen käsitys äidinkielen neljästä perustaidosta on korvattu viestintää ja toimintaa korostavalla käsityksellä, jossa kaikki perustaidot ovat edelleen esillä, mutta esimerkiksi kuuntelemista lähestytään puheviestintätaitona (jopa puhumistakin tärkeämpänä taitona) eikä kuuntelutaitoja samasteta lukutaitoihin muulloin kuin tekstin avaamisen strategioiden yhteydessä.

Sanavalmiin ilmestymisajankohta rinnakkain nykyisin voimassa olevan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden kanssa toi tarkasteluun oman lisävärinsä. *Sanavalmis* noudattaa uuden opetussuunnitelman tapaan kognitiivisen oppimisenäkemyksen käsityksiä oppimisesta oppijan omana aktiivisena toimintana. Kirjassa pyritään kehittämään oppimaan oppimisen taitoja ja oppimisstrategioita. Kuuntelutaitojen osalta tämä tarkoittaa kirjasarjan alkuosassa perusteellisesti käsiteltyä kuuntelun teoriaa ja peruskuuntelustrategioita ja näiden soveltamista myöhemmin muun oppiaineen opiskelussa. Kirjasarjassa painottuu yksilöllinen tekemällä oppiminen.

Sarja painottaa uuden opetussuunnitelman mukaisesti viestintä- ja vuorovaikutustaitoja ja oppisisältöjen integroimista siten, että kuunteleminen omalla vuorollaan osataan nostaa tarkastelun keskiöön. *Sanavalmis* noudattaa

kuuntelutaitojen osalta kaikin puolin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden näkemyksiä kuuntelutaitojen opettamisesta.

Vaikka näkemykset oppimisesta noudattavatkin uuden opetussuunnitelman käsityksiä, varsinaiset kuuntelutaitojen oppisisällöt myötäilevät varsin tarkoin edellisen, vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden näkemyksiä kuuntelutaitojen opettamisesta. Suunnitelman mukaisesti seitsemännellä luokalla karotetaan tehokkaan kuuntelijan tuntomerkkejä, keskittymistä ja oppilaiden kuuntelutottumuksia, harjoitellaan pääkohtien erottamista, muistiinpanojen tekemistä, referointia ja kysymysten tekemistä kuullusta. Lisäksi pohditaan myös kuuntelemisen merkitystä vuorovaikutustaitona.

Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla korostetussa asemassa on kriittinen suhtautuminen kuunneltavaan ja pääkohtien erottaminen tiedottavasta tekstistä. Edelleen pohditaan opetussuunnitelman mukaisesti keskittymisen ja kuuntelemisen merkitystä vuorovaikutustilanteessa ja harjoitellaan kuuntelemista keskeisenä opiskelumuotona. Lisäksi koko yläasteen ajan oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia myös eläytyvään kuuntelemiseen.

Kuuntelutaidot ovat *Sanavalmis*-sarjassa monipuolisesti esillä jo silläkin perusteella, että kuuntelutehtävät edustavat vaihtelevasti lähes kaikkia kuuntelutaitojen tasoja. Varsinaisesti esillä ovat tasot yhdestä kuuteen, mutta periaatteessa myös syvällisimmälle tasolle on mahdollista yltää. Edelleen mukana on myös tunnistavan tason tehtäviä, mutta enää ei ala-asteen tapaan kuunnella esimerkiksi yksittäisiä ja irrallisia ääniteitä, vaan tunnistava kuuntelu integroidaan luontevasti yläasteen oppisisältöihin. Eniten sarjassa harjoitellaan niitä tasoja, joita myös useimmin tarvitaan arkipäivän oppimis- ja keskustelutilanteissa.

Myös kuuntelustrategiat ovat saaneet oman tilansa kirjasarjassa, vaikka itse termiä kuuntelustrategia ei oppilaan materiaalista löydykään; erilaisia kuuntelustrategioita kirjoista sen sijaan löytyy jonkin verran.

Kirjasarjan tekijät ovat selkeästi tiedostaneet kuuntelutaitojen merkityksen, eikä kuuntelutaitoja samasteta esimerkiksi lukemiseen tai keskittymiseen. Kuuntelutaitoja ei myöskään pidetä itsestäänselvytenä, vaan kuuntelutaitojen opettamiseen on paneuduttu monipuolisesti. Kuuntelumateriaali on sijoitettu sarjaan loogisesti; heti sarjan ensimmäisestä osasta löytyy perusteellinen kuuntele-

misen tietopaketti, joka sisältää niin teoriaa että tehtäviäkin. Jatkossa annettujen perustietojen ja taitojen pohjalta kuuntelemisen opettaminen keskittyy lähinnä tehtäviin, joita myöskin on paljon. Aina tarvittaessa kappaleisiin on sisällytetty myös teorian tietoa kuuntelemisesta.

Sanavalmis on selkeästi kognitiiviseen oppimiskäsitykseen pohjautuva kirjasarja. Kirjoissa korostuu tekemällä oppiminen. Lisäksi sekä tehtävät että teorian tieto on muovattu sellaiseen asuun, joka kiinnostaa yläasteikäisiä. Kirjasarjan sisällöt ovat tuoreissa viitekehyksissä.

Kognitiivisuuden ja konstruktivismiin korostamisessa piilee myös sarjan heikkous. Kirjasarja edellyttää oppilaiden olevan aktiivisia ja vastuussa omasta oppimisestaan. Esimerkiksi kuuntelustrategioiden kohdalla oppilaiden omien edellytysten ja ratkaisujen varaan jää, millaisia kuuntelustrategioita he missäkin tilanteessa käyttävät. Valitettavasti koululuokasta aina löytyy myös niitä oppilaita, joita on hyvin vaikea motivoida tekemään yhtään mitään. Mielenkiintoista olisi tietää, mitä tällaiset tapaukset oppivat esimerkiksi kuuntelustrategioista, joista ei oppikirjassa suoraan puhuta sanaakaan.

7. POHDINTAA

Kuunteleminen ja kuuntelutaidot osoittautuivat hankalaksi mutta myös haasteelliseksi tutkimuskohteeksi. Suurin hankaluuden syy oli se, että kuunteleminen on abstraktisuudessaan vaikeasti lähestyttävä tutkimusalue. Usein sekä tutkimuksissa että äidinkielen oppikirjoissa kuunteleminen samastetaan lukemiseen ja puhtaasti kuuntelemiseen liittyvää teoria- ja tutkimustietoa on vain vähän saatavilla.

Kuunteleminen ja lukeminen ovatkin monilta osin yhteneviä prosesseja, ja yhdistävänä piirteenä toimii tekstinymmärtäminen, mutta prosessien erotkin ovat merkittäviä. Peruserona kuuntelemisen ja lukemisen välillä voidaan pitää viestintäkanavaa ja viestin fyysistä olomuotoa. Kuunneltava teksti on auditiivisessä muodossa, tilanteeseen sidottua ja katoavaa, ja nämä seikat luovat kuuntelemiselle sen ominaislaadun. Kuunteleminen on tiukasti aikaan sidottua, joten kielellisen prosessoinnin on oltava nopeaa ja automaattista. Myös kuuntelemisen ulkoisten edellytysten on oltava kunnossa, jotta viesti pystytään tehokkaasti vas-

taanottamaan. Näiltä osin kuuntelemista ei voida samastaa lukemisen kanssa, vaan on aiheellista lähestyä kuuntelemista puhtaasti ja vain kuuntelutaitona.

Vaikeaa työssä oli myös tutkimusaineiston rajaaminen. Koska tarkoituksena oli hahmottaa kuuntelutaitojen osuus koko peruskoulun osalta, mukaan oli otettava oppikirjoja kaikilta luokka-asteilta. Näin tehden aineisto oli kuitenkin vielä liian suppea esimerkiksi kuuntelutaitojen luokka-asteittaisen osuuden kuvaamiseen, sillä kuten yläasteen kirjasarjojen osalta pystyi toteamaan, saman luokka-asteen eri kirjasarjojen välillä voi olla huomattavia sisällöllisiä eroja. Näin ollen yksittäisten kirjasarjojen perusteella luotettavan kuvan luominen koko luokka-asteesta ei ole mahdollista.

Jos aineisto olisi käsittänyt yhtä luokka-astetta kohden useita eri oppikirjoja, yleiskuva olisi ollut luotettavampi, mutta aineistosta olisi tullut niin laaja, ettei kaikkiin tutkimuskysymyksiin olisi pystynyt kunnolla käytettävissä olevassa ajassa paneutumaan, sillä jo nyt aineiston käsittely tuotti ongelmia. Jatkossa mielenkiintoista olisikin keskittyä tutkimaan esimerkiksi vain yläasteen kirjasarjoja ja vaikka niissä esiintyviä kuuntelustrategioita, jolloin aineisto voisi olla kattavampi, mutta se pysyisi kuitenkin hallittavassa laajuudessa. Lisäksi myös kyseinen tutkimusongelma on selvittämisen arvoinen ja ajankohtainen.

Käytetyllä aineistolla saadut tutkimustulokset eivät olleet yllättäviä: kuuntelutaitojen opetus painottuu ala-asteelle ja sielläkin erityisesti alkuopetukseen, koska tuossa kehitysvaiheessa kuunteleminen on lukemista tehokkaampi tapa hankkia tietoa.

Alkuopetuksen materiaalissa, eli *Aapisten*-sarjassa, kuunteleminen on jatkuvasti esillä. Kuunteleminen on sekä opetuksen väline että oppimisen kohde. Vaikka varsinaista kuuntelemisen teoriaa sarjassa on vähän, esimerkiksi kuuntelustrategioita harjoitellaan sarjassa käytännössä varsin monipuolisesti. Alkuopetuksen kuuntelutehtävillä on monta funktiota: kuunnellen etsitään tietoa, päätellään asioita, tunnistetaan kielen aineksia, pidetään yllä sosiaalisia suhteita ja ennen kaikkea eläydytään ja nautitaan kuuntelemisesta.

Ala-asteen luokilla kolmesta kuuteen *Sanataituri*-sarjan mukaan edelleen korostetaan tekemällä oppimista. Kuuntelemista on määrällisesti eniten kolmannella luokalla ja kuunteleminen on yhä enenevässä määrin väline muita op-

piaineksia opiskeltaessa. Jokaisella luokka-asteella on kuitenkin myös puhtaita kuuntelutehtäviä, kuten esimerkiksi opettajan oppaaseen sisältyvät toisto- ja sanelukirjoitukset. Korostetussa asemassa ala-asteen ylimmillä luokilla on tiedon hankinta ja kriittinen kuuntelu sekä myös edelleen eläytyminen kuuntelutilanteessa. *Sanavalmis* on aineiston sarjoista tuorein, joten vuoden 1985 opetussuunnitelmassa joka luokka-asteella korostuneessa asemassa olleet keskittyminen kuuntelutilanteessa ja kuulemisen ja kuuntelemisen erottaminen eivät enää korostu jokaisen luokka-asteen kirjassa.

Yläasteen sarjat poikkesivat huomattavasti toisistaan. Sarjoista vanhempi, *Kielikuvia*, suhtautuu kuuntelutaitoihin itsestään selvyytenä ja samastaa kuuntelemisen lukemiseen. Sarjan kirjoista löytyy kyllä paljon kuuntelutehtäviä, mutta ne eivät ole ensisijaisia, vaan kuuntelemisella on niissä lähinnä välinearvo. Vaikka *Sanavalmis Kielikuvien* tapaan korostaa viestintä- ja vuorovaikutustaitoja, myös kuuntelutaidot osataan nostaa vuorollaan tarkastelun kohteeksi, ja myös käsittely on monipuolista.

Aineiston perusteella muodostui siis sellainen kuva, että kuuntelutaidot ovat korostuneessa asemassa kahden ensimmäisen vuoden aikana, jonka jälkeen kuuntelemista hyödynnetään opiskelutaitona. Yläasteen osalta tutkimustulokset antoivat ristiriitaista tietoa kuuntelutaitojen osuudesta, joten ilmeni, ettei näin suppea aineisto anna riittävää materiaalia yleiskuvan luomiseen kuuntelutaitojen luokka-asteittaisesta osuudesta.

Opetussuunnitelman perusteet 1994 korostaa äidinkielen taitojen kehittämisen tavoitteeksi muun muassa sen, että oppilas omaksuu toimivia, monipuolisia ja tehokkaita kuuntelustrategioita (OPS 1994, 44-45). Aineiston kirjasarjoissa yhteisenä piirteenä oli, että kuuntelustrategioiden opettaminen tapahtui kuin varkain. Strategioita opeteltiin lähinnä erilaisten harjoitusten avulla. Mielenkiintoista oli, ettei termiä *kuuntelustrategia* esitetty missään kirjasarjassa oppilaalle. Kuitenkin käsite oli tekijöille tuttu, sillä esimerkiksi *Sanataiturin* opettajan oppaassa kuuntelustrategiat ja *Sanavalmiin* opettajan materiaalissa tehokkaat tiedonhankintastrategiat asetettiin oppimisen tavoitteeksi. Ilmeisesti strategia-käsite katsottiin muuten sekä ala- että yläasteella liian abstraktiksi asiaksi ja tyydyttiin harjoitteluun strategioita vain käytännössä. Alkuopetuksen osalta tämä onkin täysin

ymmärrettävää, mutta ala-asteen viimeisillä luokilla ja yläasteella termiin tutustuminen auttaisi varmasti hahmottamaan eri strategioita yhteenkuuluvana kokonaisuutena, joten termin karttamiseen ei liene mitään syytä. Sama karttamisilmiö oli huomattavissa muutenkin kuuntelutaitojen opettamisen yhteydessä; kuunteluun liittyvää teorian tietoa löytyi hyvin vähän ja se jäi yleensä maininnan tasolle. Kuitenkin, kuten *Sanavalmis*-sarja osoittaa, myös teoriaa voidaan käsitellä monipuolisesti ilman, että tieto on raskasta tai vaikeasti ymmärrettävää. Mielenkiintoista olisikin selvittää, koskeeko teorian karttaminen pelkästään kuuntelutaitoja vai onko se yleinen ilmiö myös muiden oppiainesten kohdalla.

Toisaalta yksi selitys *kuuntelustrategia*-termin vähäiseen käyttöön on sen tuoreus opetussuunnitelmissa. Sekä *Sanataituri* että *Sanavalmis* edustavat aineiston uusimpia kirjasarjoja, joten termin ilmestyminen niihin on perusteltua ja strategioiden puuttuminen kirjoista, jotka ovat ilmestyneet rinnan uuden opetussuunnitelman kanssa, on myös loogista. Ilmeistä on, että oppimis- ja kuuntelustrategioita löytyy tutkimustiedon karttuessa yhä enemmän 2000-luvun uusista oppimateriaaleista.

Kirjoista löytyi monipuolisesti erilaisia perusstrategioita sekä makro-, meso- että mikrotasolta. Mielenkiintoista oli se, että kaikilla luokka-asteilla käsiteltiin hyvin samanlaisia strategioita, vaikka tietenkin tehtävien sisältöjen vaativuus oli suhteutettu ikäkautta vastaavaksi. Jokaisessa kirjasarjassa käsiteltiin kuuntelemisen perusstrategioista esimerkiksi ennakoitua, ydinasioiden ymmärtämistä ja kompensatiota. Verrattain vähän sen sijaan harjoiteltiin tiedon sulauttamiseen, suhteuttamiseen ja tarkistamiseen liittyviä strategioita, jotka oleellisesti liittyvät aktiiviseen ja kriittiseen tiedon käsittelyyn kognitiivisen oppimiskäsityksen hengessä ja kuuluisivat näin muun muassa yläasteen oppisisältöihin.

Tukistrategioista koko peruskoulun ajan esillä olivat keskittymiseen ja motivointiin liittyvät strategiat, jotka ovatkin tärkeitä onnistuneelle kuuntelemiselle. Alkuopetuksessa ja yläasteen toisessa sarjassa korostetusti esillä olivat lisäksi erilaiset sosiaaliset ja affektiiviset tukistrategiat, mikä oli myös mielenkiintoinen havainto. Yllättävää oli, ettei aineistosta juuri löytynyt metakognitiivisia strategioita.

Kuten aikaisemmin jo ilmeni, kuuntelustrategioista ei kirjoissa juuri annettu teorian tietoa. Tehtävien osalta tämä tarkoitti joitakin poikkeuksia lukuun

ottamatta, että strategioita ei varsinaisesti opetettu, vaan oppilaat ikään kuin ohjattiin johonkin tilanteeseen, josta heidän oli sitten selviydyttävä käyttämällä jotain itse valitsemaansa tapaa toimia eli jotain strategiaa. Opettajasta tietenkin myös johtuu, miten hyvin hän osaa nostaa suositeltavat ja käytetyt strategiat tietoisuuden tasolle. Tämän takia esimerkiksi opettajien oppaissa voisi olla enemmän strategioihin liittyvää tietoa, kuten ohjeita ja tehtäviä. Tällaisesta tehtävästä hyvä esimerkki on *Sanavalmis 1*:stä löytyvä Hybsolysobi-teksti (ks. liite 4), joka kokeemukseen perustuen on osoittautunut hyväksi ja tehokkaaksi kuuntelustrategiaharjoitukseksi. Oppilaat suorastaan vaatimalla vaativat, että tehtävä tehdään niin monta kertaa, että oikea kuuntelustrategia löytyy ja uutta strategiaa halutaan myös kokeilla muihin vastaaviin teksteihin. Tehtävää voi tietenkin varioida erilaisilla tekstityypeillä ja tarvittavilla strategioilla.

Eri opetussuunnitelmia ja oppikirjasarjoja vertailemalla havahduttavaa oli huomata, miten valtakunnallisten opetussuunnitelmien suositukset ja tavoitteet siirtyvät viiveellä oppikirjoihin. Tässä työssä konkreettisesti tuli esille se seikka, että tällä hetkellä, vuonna 2001, kouluissa käytössä olevat oppikirjat noudattavat ainakin kuuntelutaitojen osalta pääsääntöisesti vuoden 1985 valtakunnallista opetussuunnitelmaa, jonka perusteet on esitetty jo 1970-luvulla. Osasyynä kuitenkin on kirjojen julkaisuajankohta rinnan vuoden 1994 uuden opetussuunnitelman kanssa. Tosin myöskään uusimmat sarjat eivät vielä ole pystyneet suodattamaan uutta suunnitelmaa täysin käytäntöön. Yhtenä osasyynä lienee suunnitelman yleinen luonne verrattuna vanhempaan versioon.

Tutkimuksessa ilmeni, että yläasteen toisessa kirjasarjassa ja paikoin myös ala-asteen luokille kolmesta kuuteen tarkoitettussa kirjasarjassa kuuntelutaitoihin suhtauduttiin itsestäänselvytenä. Kuitenkin, jos tehtäisiin empiirinen tutkimus, jossa kartoitettaisiin peruskoululaisten kuuntelutaitoja, tulokset olisivat luultavasti aika yllättävät. Mielenkiintoista olisi vertailla esimerkiksi koulutulokkaiden ja peruskoulun päättävien kuuntelutaitoja. Samoin hyvä tarkastelun kohde olisi ala- ja yläasteen päättävien oppilaiden kuuntelutaidot.

LÄHTEET

Aineistolähteet:

- Grünn, K., Löyttyniemi, M., Murto, M. & Nampajärvi S. 1994a. Sanavalmis 1. Yläasteen äidinkieli. Helsinki: Kirjayhtymä.
- 1994b. Sanavalmis 1. Yläasteen äidinkieli. Opettajan materiaali. Helsinki: Kirjayhtymä.
- 1994c. Sanavalmis 2. Yläasteen äidinkieli. Opettajan materiaali. Helsinki: Kirjayhtymä.
- 1994d. Sanavalmis 3. Yläasteen äidinkieli. Opettajan materiaali. Helsinki: Kirjayhtymä.
- 1995. Sanavalmis 2. Yläasteen äidinkieli. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Grünn, K., Inovaara, M., Murto M. & Nampajärvi S. 1996. Sanavalmis 3. Yläasteen äidinkieli. 1.-2. painos. Helsinki: Tammi.
- Harjola, T., Julkunen M., Mäkipää P & Olin, A. 1994. Aapisten aapinen. Opettajan kirja. Porvoo: WSOY.
- Harjola, T., Mäkipää, P. & Olin, A. 1995. Aapisten lukukirja 2. Opettajan kirja. Porvoo: WSOY.
- Kouki, E., Kytömäki, L., Rajavuori, U. & Vilhunen, A. 1994. Kielikuvia 1. 1.- 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Kouki, E., Kytömäki, L. & Rajavuori U. 1995. Kielikuvia. Opettajan vihko. 1. painos. Porvoo: WSOY.
- Kouki, E., Kytömäki, L., Rajavuori, U. & Vilhunen, A. 1995. Kielikuvia 2. 1.-5. painos. Porvoo: WSOY.
- Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P. & Saravesi, S. 1996. Sanataituri 3-4. Ala-asteen äidinkieli. 3. painos. Helsinki: Otava.
- 1997a. Sanataituri 3. Ala-asteen äidinkieli. Opettajan opas. 1. painos. Helsinki: Otava.
- 1997b. Sanataituri 4. Ala-asteen äidinkieli. Opettajan opas. 1. painos. Helsinki: Otava.
- Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P., Ruuska, H. & Saravesi, S. 1998a. Sanataituri 5. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. 1.-2. painos. Helsinki: Otava.
- 1998b. Sanataituri 5. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Opettajan opas. 1. painos. Helsinki: Otava.
- 1998c. Sanataituri 6. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. 2. painos. Helsinki: Otava.
- 1999. Sanataituri 6. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Opettajan opas. 1. painos. Helsinki: Otava.

Muut lähteet:

- Biggs, J. B. 1984. Learning Strategies, Student Motivation Patterns, and Subjectively Perceived Success. Teoksessa Kirby, J. R. (toim.) *Cognitive Strategies and Educational Performance*. Orlando: Academic Press. 111-134.
- Block, E. 1986. The Comprehension Strategies of Second Language Readers. –TESOL Quaterly vol. 20:3. s. 463-489. USA.
- Danserau, D. 1985. Learning Strategy Research. Teoksessa Segal, J., Chipman, S. & Glaser R. (toim.) *Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 209-239.
- Hjelmqvist, E., Sjöberg, L. & Montgomery, H. (toim.) *Johdatus kognitiiviseen psykologiaan*. 1992. Helsinki: Gaudeamus.
- Holopainen, E. 1996. Peruskoulun kolmasluokkalaisten kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja ymmärtämisvaikeudet. Research Report n:o 59 Department on Special Education University of Jyväskylä.
- Horowitz, R. & Samuels, S. J. (toim.) 1987. *Comprehending oral and written language*. Academic Press.
- Hyvärinen, I. 1997. Lukion äidinkieleen tulossa uusimuotoinen puheviestinnän päättökoe. Helsingin Sanomat. 25.5. 1997. A8.
- Innola, I. 1972. Kuunteleminen ja viestintä. Teoksessa *Äidinkielen opettajain vuosikirja XIX*. Kangasala. 107-119.
- Jauhiainen, T. 1995. *Kuulo ja viestintä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jenkins, J.J. 1979. Four points to remember: A Tetrahedral model of memory experiments. Teoksessa Cermak, L. S. & Craik F.I. M (toim.) *Levels of processing in human memory*. Hillsdale. Hew Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. 429-446.
- Julkunen, M. 1987. Luetunymmärtämistaidot peruskoulun 6. luokalla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia n:o 18.
- Kauppinen, S. 1986. *Äidinkielen didaktikka*. Helsinki: Otava.
- Kuusinen, J. (toim.) 1995. *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Kintsch, W. 1977. *Comprehending Stories*. Teoksessa M. A. Just & P.A. Carpenter (toim.) *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 33-62.
- Kristiansen, I. 1996. Tehokkaita oppimisstrategioita kognitiivisen psykologian tutkimustuloksiin pohjautuen. Teoksessa M. Vehkanen (toim.) *Suomi toisena/vieraana kielenä. Aja-tuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*. Helsingin yliopiston täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Edita. 92-122.
- Lehtonen, T. 1998. *Lukustrategiat ei-natiivin suomen oppijan lukutilanteessa*. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen laitos. Pro gradu –tutkielma.

- Leinonen, L. 1989. Puhumisen ja kuuntelemisen oppiaines kurssimuotoisen lukion äidinkielen oppikirjoissa. Oulun yliopisto. Suomen ja saamen kielen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Linnakylä, P. 1988. Miten opitaan tekstistä. Ammattiopiskelijoiden tekstistä oppimisen arvioinnin taustaa. Osaraportti 1. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. Tutkimuksia 17. Jyväskylä.
- Linnakylä, P., Takala, S.,(toim.) 1990: Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 61. Jyväskylä.
- Marton, F., Dahlgren, L. O. , Svensson, L. & Säljö, R. 1977. Oppimisen ohjaaminen. Espoo: Weilin+Göös.
- Nöjd, O. 1993. Oppimateriaalit ja opetusvälineet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetus-suunnittelu. Porvoo: WSOY. 153-179.
- Oksanen, S. 1991. Puhumisen ja kuuntelemisen oppiaines peruskoulun yläasteen oppikirjoissa 1970- ja 1980-luvulla. Teoksessa P. Saukkonen (toim.) Äidinkielen oppiaineen arviointia. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 32.
- OPS 1985 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.
- OPS 1994 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.
- Oxford, R. 1991. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House Publishers.
- Pearson, P. D., Barr, R., Kamil, M. L. & Mosenthal, P. (toim.) 1984. Handbook of reading research. New York: Longman.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki.
- Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. 1982. Kouluhallitus. Helsinki.
- Pintrich, P. & De Groot, E.1990. Motivational and Self-Regulated Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology 82. 33-40.
- Salo-Gunst, L. & Vilkkö-Riihelä, A.. 1992. Psykologian opas. Porvoo: WSOY.
- Samuels, S. J. (1987). Factors That Influence Listenig and Reading Comprehension. Teoksessa R. Horowitz & S. J. Samuels (toim.) Comprehending oral and written language. Academic Press. 295-325.
- Saukkonen, P. (toim.) 1991. Äidinkielen oppiaineen arviointia. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 32.
- Sjöberg, L.1982. Johdanto. Teoksessa E. Hjelmquist, L. Sjöberg, H. Montgomery (toim.) Johdatus kognitiiviseen psykologiaan. Helsinki: Gaudeamus. 3 - 8.
- Smith, F. 1971. Understanding Reading. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sticht, T. G. & James, J.H. 1984. Listening and reading. Teoksessa P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (toim.) Handbook of reading research, Vol. II. New York: Longman. 293-315.

- Takala, S.. 1990. Lukeminen prosessinäkökuilmasta. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61. 43-57.
- Tiittula, L. 1992. Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä. Loimaa: Oy FinnLectura Ab.
- Valo, M. 1995. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisu 14. Jyväskylä. 67-78.
- Valo, M. (toim.) 1995. Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisu 14. Jyväskylä.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. 1983, Strategies of Discourse Comprehension. New York. Academic Press.
- Vauras, M., Rauhanummi, T. & Kinnunen, R. 1994. Metakognitiivisen tiedon arviointi. Teoksessa Vauras, M., Poskiparta E. & Niemi P. (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisu 3.
- Vauras, M., Dufva, M., Hämäläinen, S. & Mäki, H. 1994. Kuullun ja luetun ymmärtäminen. Teoksessa Vauras, M., Poskiparta E. & Niemi P. (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisu 3.
- Vauras, M., Poskiparta E. & Niemi P. (toim.) 1994. Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuskeskuksen julkaisu 3.
- Vehkanen, M. (toim.) 1996. Suomi toisena/vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista. Helsingin yliopiston täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Edita.
- Weinstein, C. & Hume, L. 1998. Study Strategies for Lifelong Learning. American Psychological Association. Washington DC.
- Wiio, O. 1994. Johdatus viestintään. 6. uudistettu painos. Helsinki: Weilin+Göös.
- Von Wright, J. 1992. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Vähäpassi, A. 1987: Tekstinymmärtäminen: Tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimuksia 10. Jyväskylä.
- Äidinkielen opettajain vuosikirja. 1972
- Äidinkieli. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineeksi peruskoulussa. 1976. Opetushallitus.
- ÄKKE 1976 = Äidinkieli. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineeksi peruskoulussa.

LIITE 1. Kuuntelutaitojen eri tasot

1. Tunnistava kuuntelu

- kyky erottaa kuullusta tietty äänne tai äänneet, tavu, sana tai repliikki ja reagoida siihen.

2. Tietoa lisäävä, vastausta etsivä kuuntelu

- taito muistaa kuullun yksityiskohtia, tehdä muistiinpanoja, erottaa pääasioita, tehdä kysymyksiä.

3. Päättelevä kuuntelu

- taito tehdä johtopäätöksiä kuultuun sisältyvästä aineksesta.

4. Eläytyvä kuuntelu

- kyky samastua kuullun tekstin tai tilanteen tapahtumiin.

5. Arvioiva kuuntelu

- taito analysoida kuultua kriittisesti, havaita puhujan keinot ja tarkoitus.

6. Esteettinen, arvioiva kuuntelu

- taito analysoida kuullun taiteellisia yksityiskohtia ja taiteellista kokonaisuutta.

7. Luova, oivaltava kuullun soveltaminen

- taito hahmottaa kuullut ajatukset ja väitteet uudella tavoin, kehittää kuultuja ajatuksia oman laajan kokemustaustan varassa.

(Lähde: ÄKKE 1976)

Kuunteleminen 1. luokalla

Keskittyminen kuuntelutilanteessa, keskittymiseen ohjaavat tehtävät.

Eläytyvää kuuntelemista: satuja, kertomuksia, runoja, lastenkirjoja ym. päivittäisinä kertomis- ja lukutuokioina.

Luovaa ilmaisua kuullun pohjalta, esim. piirroksia ja improvisointia.

Tottuminen kuuntelemaan myös luokkatoverien puheenvuoroja: paria, ryhmän muita jäseniä, opetuskeskustelussa käytettäviä puheenvuoroja, muiden oppilaiden esityksiä.

Kuullun ymmärtämiseen tähtäävää harjoittelua, esim. toimiminen lyhyen ohjeen mukaan, vastaaminen kuultua koskevaan helppoon kysymykseen, tehtävän jatkaminen kuullun pohjalta, kuullusta kertominen.

Luku- ja kirjoitustaitoa tukeva tarkka kuunteleminen: äänneitä, tavuja, sanoja.

Kuunteleminen 2. luokalla

Keskittyminen kuuntelutilanteessa, kuulemisen ja kuuntelemisen ero.

Eläytyvää kuuntelemista: satuja, kertomuksia, runoja, lastenkirjoja; kouluradion ohjelmia; oppilaiden omia esityksiä. Päivittäiset kertomis- ja lukutuokiot.

Luovaa ilmaisua kuullun pohjalta, esim. piirroksia, improvisointia.

Tottuminen kuuntelemaan myös luokkatoverien puheenvuoroja.

Kuullun ymmärtämiseen tähtäävää harjoittelua, esim. toimiminen annetun ohjeen mukaan, vastaaminen kuultua koskeviin kysymyksiin, tehtävän jatkaminen kuullun pohjalta, kuullusta kertominen.

Luku- ja kirjoitustaitoa tukeva tarkka kuunteleminen: äänneitä, tavuja, sanoja ja lauseita.

Kuunteleminen 3. luokalla

Keskittyminen kuuntelutilanteessa, kuulemisen ja kuuntelemisen ero.

Tottuminen kuuntelemaan kohteliaasti sekä luokkatovereiden että aikuisten puheenvuoroja.

Eläytyvää kuuntelemista: satuja, kertomuksia, runoja ja lastenkirjoja; kouluradion ohjelmia; oppilaiden omia esityksiä. Aistimusten, tunteiden ja toiminnan havainnointia.

Luovaa ilmaisua kuullun pohjalta, esim. kuva, kuvasarja, kertomuksen jatkaminen, improvisointi.

Kuullun ymmärtämiseen tähtäävää harjoittelua, esim. toimiminen annetun ohjeen mukaan, vastaaminen kuultua kertomusta tai asiatekstiä koskeviin kysymyksiin, kuullusta kertominen.

Luku- ja kirjoitustaitoa tukeva tarkka kuunteleminen; äänneitä, tavuja, sanoja, lauseita.

Kuunteleminen 4. luokalla

2(3)

Keskittyminen kuuntelutilanteessa.

Tottuminen kuuntelemaan kohteliaasti sekä luokatovereiden että aikuisten puheenvuoroja.

Eläytyvää kuuntelemista: satuja, kertomuksia, runoja ja lastenkirjoja; kouluradion ohjelmia; oppilaiden omia esityksiä. Omaa ilmaisua kuullun pohjalta.

Kuullun ymmärtämiseen tähtäävää harjoittelua, esim. toimiminen annetun ohjeen mukaan, vastaaminen kuultua kertomusta tai asiatekstiä koskeviin kysymyksiin, kuullusta kertominen ja kirjoittaminen, kysymysten esittäminen.

Sanojen ja lauseiden havainnointia kuuntelemalla (esim. erilaisten lauseiden sävelkulku; vrt. kielentuntemus).

Kuunteleminen 5. luokalla

Keskittyminen kuuntelutilanteessa.

Tottuminen kuuntelemaan kohteliaasti sekä luokatovereiden että aikuisten puheenvuoroja.

Eläytyvää ja tarkkaa kuuntelemista: kirjallisuutta, kuunnelmia, kouluradion ohjelmia, oppilaiden esityksiä. Kysymyksiä, keskustelua ja ilmaisua (sanallista ja kuvallista) kuullun pohjalta.

Kuullun ymmärtämiseen tähtäävää harjoittelua esim. puhetilanteiden, kertomusten, kuvausten ja asiatekstien pohjalta: vastaaminen kuultua koskeviin kysymyksiin, kuullusta kertominen ja kirjoittaminen, tarkentavien kysymysten esittäminen, olennaisen esittäminen (esim. kertovan lyhyen tekstin juoni).

Huomion kiinnittäminen kuunneltavan ja katseltavan valitsemiseen (esim. radio- ja televisio-ohjelmat).

Eri ihmisryhmien kielenkäytön havainnointia, esim. oman paikkakunnan murre ja sanontatavat, koululaiskieli (vrt. kielentuntemus).

Kuunteleminen 6. luokalla

Keskittyminen kuuntelutilanteessa.

Tottuminen kuuntelemaan kohteliaasti sekä luokatovereiden että aikuisten puheenvuoroja. Tarkkaavaisuus, kysymysten esittäminen kuullusta.

Eläytyvää kuuntelemista: kirjallisuutta, kuunnelmia, kouluradion ohjelmia, oppilaiden esityksiä. Pohdintaa ja keskustelua sekä omaa ilmaisua (sanallista ja kuvallista) kuullun pohjalta.

Kuullun ymmärtämiseen tähtäävää harjoittelua: vastaaminen kuultua koskeviin kysymyksiin, kuullusta kertominen ja kirjoittaminen, tarkentavien kysymysten esittäminen, olennaisen etsiminen asiatekstistä sekä mahdollisten epäjohdonmukaisuuksien havaitseminen, muistiinpanojen alustavaa harjoittelua oppilaiden edellytykset huomioon ottaen.

Huomion kiinnittäminen kuunneltavan ja katseltavan valitsemiseen (esim. radio- ja televisio-ohjelmat).

Erialaisten tekstien vertailua (vrt. kielentuntemus): kuvitteellinen teksti/ asiateksti, runo/proosa. Havainnointia mainosten ja iskelmien kielestä.

Kielen keinojen, mm. puheen sävyn ja elekielen, havainnointia erilaisissa tilanteissa: ehdottaminen, pyytäminen, käskeminen, kieltäminen ym. (vrt. kielentuntemus).

Kuunteleminen 7. luokalla

Keskittymiskyvyn ja kuuntelutottumusten selvittäminen. Tehokkaan kuuntelemisen edellytykset ja esteet, keskittymistä ja kuuntelemista häiritsevät tekijät. Hyvä ja huono kuuntelija.

Pääkohtien erottaminen lyhyestä tiedottavasta esityksestä, muistiinpanot, kuullun selostaminen suullisesti tai kirjallisesti, kysymysten tekeminen kuullusta.

Muiden puheenvuorojen kohtelias ja tarkkaavainen kuunteleminen, kuuntelemisen merkitys vuorovaikutuksen onnistumisessa.

Eläytyvää kuuntelemista mm. kirjallisuuden opiskelun yhteydessä: luentaa, äänitteitä, kuunnelmia ym.

Kuunteleminen 8. luokalla

Aktiivisen ja tarkan kuuntelemisen harjoittelua: pääkohtien erottaminen tiedottavasta esityksestä, päätelmien tekeminen kuullusta sekä kuullun arviointi.

Keskittymisen ja kuuntelemisen merkitys vuorovaikutustilanteen onnistumisessa, arvostava suhtautuminen.

Kuunneltavan ja katseltavan valinta, pohtiva asenne mm. joukkotiedotukseen.

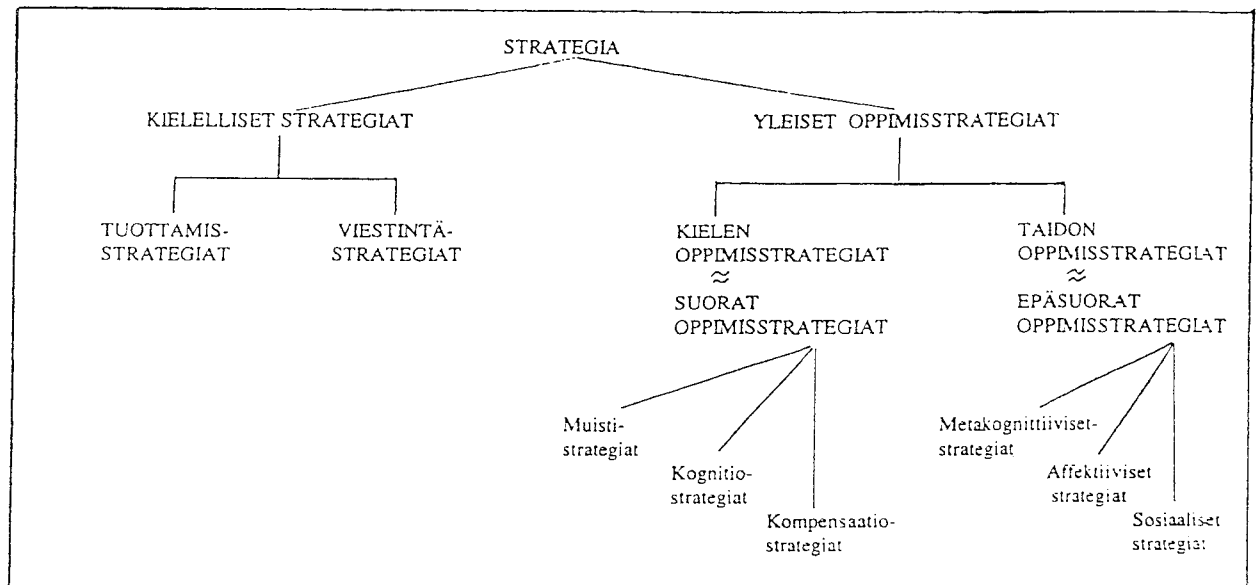
Edelleen tilaisuuksia eläytyvään kuuntelemiseen.

Kuunteleminen 9. luokalla

Kuuntelutaidon syventäminen: laajahkon tekstin hahmottaminen kuulemalta, päättelevä ja arvioiva kuunteleminen, työmuotoina esim. tiivistelmän tai referaatin laatiminen kuullusta asiatekstistä. Kuunteleminen keskeisenä opiskelutaitona.

Edelleen tilaisuuksia eläytyvään kuuntelemiseen ja tietoisia keskittymiskyvyn kehittämisen harjoituksia.

LIITE 3. Ellisin ja Oxfordin strategialuokittelu



(Lähde: Lehtonen, 1998, 20)

Kielenkäyttö- ja ilmaisuharjoituksia

- Kymmenen kysymystä
Keksitään yhdessä kymmenen kysymystä, jotka liittyvät joko aukaamaan kuvan tai kuultuun ja luettuun tekstiin. Esitään kysymykset ja ohjataan oppilaita vastaamaan kokonaisilla lauseilla.

Kannustetaan oppilaita kysymään ja vastaamaan.

- Täydennä kuulemaasi

Opettaja sanoo lauseen alun. Oppilas miettii, miten lausetta voi jatkaa niin, että se sopii aapisen kuvaan.

Oppilas vastaa kokonaisella lauseella.

Esim. Härmaa hiiri...

Lumpeenkukka...

Uimarengas...

- Kuunteluharjoitus

Opettaja kutsuaa ohjeen oppilaalle ja oppilas sanoo sen luokalle. Ohje sanotaan vain kerran.

Esim. Ota kynsi käteen.

Xosta vasen käsi ylös.

- Iloiset pallot

Ilo meillä irti on on.

Pallot kun pomppii pom pom pom ilo meillä irti on on.

Pallot kun pomppii pom pom pom.

Yli koko perheimme he!

Hoetaan loru ja hytään samalla

rytmisellä pallomaisella äänellä. Hei-

sanan kohdalla mennään kyykkyy-

lai istumaan lattialle. Loru voidaan

hokea hitaasti tai nopeasti. Loru so-

pii liikuntasalissa tai pihalla esitettäväksi.

- Loru

Oli kerran itikka,

jell' oli rättisitikka.

Stiikan takapenkillä

kävi kärpäset ilanenkällä.

- I-kovee:*
Sanakokeelma

Keksitään iloisia sanoja.

Kielenkäyttö- ja ilmaisuharjoituksia

- Taputetaan sanoja tavuiksi. Sanotaan ensimmäinen, toinen jne. tavu.
- Opettaja tai oppilas sanoo sanan ensimmäisen tavun. Muut täydentävät sanan valinniksi.

- Seuraa johtajaa

Leikki sopii parhaiten tiivaan paikkaan. Ensimmäinen oppilas keksii liikkeen ja reiin. Muut matkivat häntä. Vaihdetaan johtajaa ja leikkiä jatkuu. Luokassakin tätä voidaan

leikkiä pienimuotoisesti. Silloin kul-

keminen jää pois ja yksi oppilas vuor-

rollaan keksii liikesarjoja, joita voi tehdä omalla paikalla.

- Kapteeni käsksee

Yksi oppilas tulee kapteeniksi luokan eteen. Hän antaa ohjeita muulle

luokalle. Mikäli kapteeni ei käskyn yhteydessä sano "Kapteeni käsksee",

ohjeita ei tarvitse noudattaa.

Kielenkäyttö- ja ilmaisuharjoituksia

- "Paljasta pillosta" -kuunteluleikki
Opettaja sanoo lauseita, joihin on katkettu yksi lauseen sisältöön sopimaton sana. Oppilaat yrittävät hahmottaa sanan. Sanat sanotaan tai voidaan myös kirjoittaa.

Lauseta:

Vesti maistuu talo, kun on kova jano.

Järven pinta on seitsemän jässä.

Isän vene kelluu laulan vedessä.

Auto sokeella vaatteet kastuvat.

Meidän täytyy vaihtaa koulu akvaari-
on vesi.

Kuka haluaa vihreä maalata vesi-
reillä.

- Haastatellaan luokkatovereita. Aiheena voi olla esimerkiksi Missä halukoissa olet käynyt? Missä haluaisit käydä?

- Opettaja kertoo. Oppilaat kuuntelevat. Kuuntelun jälkeen oppilaat piirtävät mielikuvansa kuulemastaan.

Kuuntelutehtävä

Seitsemän karhua/Hiirten apu

Numeroi lauseet kertomuksen mukaisesti.

Karhu tahtoi syödä hiiret.

Hiiret leikkivät karhun ympärillä.

Hiiret lupasivat auttaa karhua.

Karhu jäi metsästäjien ansaan.

Karhu vapautui, sillä köysi oli nakerretty poikki.

Kuunteluharjoituksilla pohjustetaan luetun tekstin ymmärtämistä. Opettaja lukee oppilaille tarinan Muurahainen ja kyyhkynen. Hän pysähtyy vinoivalla merkityssä kohdassa ja kysyy oppilailta: "Mitä tuulet seuraavaksi tahtuvan?" Kun tarina on kuunneltu järjestetään yhdessä lauseet (Montiste 14, s. 61) kertomuksen juonen mukiseen järjestykseen.

Kyyhkynen ja muurahainen

Kyyhkynen näki, kuinka muurahainen putosi puroon. Muurahainen oli vähällä hukkaa. Se huusi apua. Kyyhkynen / pudotti ruohonlehden muurahaisen lähelle. Muurahainen / kiipesi ruohonlehdelle ja purjetti rantaan. Pian tämän jälkeen muurahainen näki pojan, joka lähtäisi kyyhkystä jousipyssyillä. Muurahainen / puri poikaa jalkaan. Poika / parkaisi. Silloin kyyhkynen / huomasi pojan ja lensi turvaan.

Kuuntelutehtävä

Seitsemän karhua/Hiirten apu

Numeroi lauseet kertomuksen mukaisesti.

Karhu tahtoi syödä hiiret.

Hiiret leikkivät karhun ympärillä.

Hiiret lupasivat auttaa karhua.

Karhu jäi metsästäjien ansaan.

Karhu vapautui, sillä köysi oli nakerretty poikki.

Kuunteluharjoituksilla pohjustetaan luetun tekstin ymmärtämistä. Opettaja lukee oppilaille tarinan Muurahainen ja kyyhkynen. Hän pysähtyy vinoivalla merkityssä kohdassa ja kysyy oppilailta: "Mitä tuulet seuraavaksi tahtuvan?" Kun tarina on kuunneltu järjestetään yhdessä lauseet (Montiste 14, s. 61) kertomuksen juonen mukiseen järjestykseen.

Kyyhkynen ja muurahainen

Kyyhkynen näki, kuinka muurahainen putosi puroon. Muurahainen oli vähällä hukkaa. Se huusi apua. Kyyhkynen / pudotti ruohonlehden muurahaisen lähelle. Muurahainen / kiipesi ruohonlehdelle ja purjetti rantaan. Pian tämän jälkeen muurahainen näki pojan, joka lähtäisi kyyhkystä jousipyssyillä. Muurahainen / puri poikaa jalkaan. Poika / parkaisi. Silloin kyyhkynen / huomasi pojan ja lensi turvaan.

Kuunteluharjoituksia kuvasta

Opettaja selostaa kartalta, oppilaat tarkastelevat kuvaa.

"Lähdet Kotlihaakon uimarannalta poikapyörällä Kotlihaakon tieltä pitkin kohti Aapisten taloa. Ylität sillan, vasemmalle puolelle jää koivikko, et käänny oikealle Kottille, vaan jatkat eteenpäin. Teletalo Telekujalla jää vasemmalle. Kilpiti oikealle, jätät eteenpäin. Mäen päällä pysähdyt, ylität varovasti tien ja menet sisään rakennukseen sekä ostat yhden jätelän. Missä olet?"

Tällaisia reitiharjoituksia voivat kuvasta keksiä lisää niin oppilaat kuin opettajakin.

Opettaja sanoo:

"Olet Kyätörillä. Miten pääset Himasille?"

"Olet urheilukentällä. Miten pääset Tiimalaiselle?" jne.

Oppilaat selostavat reitin pareittain toinen toisilleen.

Tekstin lukeminen

Oppilaat ennakoivat tarinoiden otsikoiden perusteella misä tekstissä mahdollista olla kysymys. Molempiin teksteihin soveltuu ennustaminen, tapahtumapaikan, päähenkilöiden ja ongelman kirjaaminen aiemmista lukukappaleista tuttuun tapaan. Kirjataan ehdotukset taululle ja täydennetään kaaviota luetun mukaan.

Hölmöäistarinoiden kieli on helpokkoa ja lauseet lyhyitä. Tekstin voi lukea omassa tahdissa ääneltä tai sopivissa katkelmissa ääneen. Nämä tekstit ovat selkeästi juonellisia, ja ne voidaan kertoa lopuksi omin sanoin esim. ketjukerrontana. Taululle kirjoituksia kuvio tukee muistamista ja kertontaa.

Kansikuva

Keskustelua kuvasta

Tarkastellaan kuvaa yhdessä.

Mitä kuva esittää?

Tunnetko kuvasta jonkin henkilön/hahmon?

Missä maissa eläimet elävät?

Mikä kuvassa on mielenkiintoisinta?

Mikä kuvassa on oudointa?

Mikä kuvassa on tutuinta?

Miksi kirjassa on tällainen kansi?

Mitä kuva voisi kertoa kirjasta?

Muistellaan aapisen kansikuvaa.

(äiti ja isä Aapinen lapsineen, kissoineen ja koirineen istuvat sohvallla).

Mistä aapinen kertoo?

Mitä yhteistä on aapisen ja lukukirjan kannen kuvissa?

Mitä kansikuva useimmiten kertoo kirjasta?

Voiko kirjaa valita kannen kuvan perusteella?

Mitä takakansi kertoo kirjasta?

Miksi kirjain takakannessa on tekstiä?

20

Aapisten lukukirja, s. 88-89

Uppo-Nalle ja tryffelit

Aihepiirin esittely

Kertomus "Uppo-Nalle ja tryffelit" on ote Elina Karjalaisen kirjasta "Uppo-Nalle ja setä Tontton" (WSOY). Kirjassa Uppis ja Lauva Lintukoira seikkailevat Ranskanmaalla, saavat uusia mielenkiintoisia ystäviä ja nauttelevat tapan- sa mukaan huuskoja loruja.

Ennen lukemista

Opettaja lukee otteen kirjasta "Uppo-Nalle ja setä Tontton".

Setä Tontton

Mukaan ranskalainen leikkialle, jota oli niin kauan kuin se jaksot muistaa kutsua Tonttoniksi, istuskeli kalliolla meren rannalla. Sillä oli paasäänä basketilokki, yläään raidallinen merimiespaita ja alhassa punaiset kumisappaat. Puse- ren oli kiinnitetty kellaruskeä nauttam- pala, joka varmaan merkitsi jotain. Mitä se merkisi, et vielä tiedä.

Tontton oli hiukan alakuloinen. Na- valla länsimyrsky oli raivonnut jo kol-

me päivää. Välimeri oli ruudanharmaa. Taitvaskin oli raudanharmaa. Yhdessä Välimeri ja taivas näyttivät kalliolla kat-

sottuina sitä kuin katsojan edessä olisi kohennut raudanharmaa seinä.

— Olala, Tontton mutisi itseksensä. — Tällaisena päivänä Ranskan maa on kuin harmaaseinäinen pesutupa, jossa haisee pyykkiä ja höyryä.

Tonttonilla et oikeastaan ollut marise- minen aihetta. Se oli tutuinta aikaisemmin syönyt erinomaisen aterian: valkosipuliä, simpukoita, suuren hummerin, pu- nertavaa häränpihvin ja kaksi annosta ranskalaisia perunottoja.

Tavallisesti Tontton mielellään muis- teli syötyjä aterioita. Kymmenen vuor- den aikana se oli jopa pitänyt päiväkir- jaa, jossa ei ollut yhtään merkintää sää- tä, ei yhtään sanaa ihmisistä tai eläimis- tä, jota se oli tavannut, eikä viittausta- kaan ajatuksiin, jota se oli ajellut. Jokaisella päiväkirjan sivulla oli sen sijaan merkintöjä aterioista, joita se oli nauttanut. Esimerkiksi tähän tapaan:

Maanantai: basilikkasalatketta, vasi- kan aivoja, pähkinäkakkuja ja miinittu- teita.

Tiistai: pilvi (puolikipsi), upotettu- ja muna, äyräis-salaattia.

Ei kannata luottaa päiväkirjaa pitäm- päin, sillä voidakseen innostua Tonto- nin rakastamista ruokajäljestä täytyisi olla Tontton eikä kukaan muu.

Tontton siis istui tuulen tuiverretta- vana ja odotti. Odottavan aika on pit-

Tekstin lukeminen

Lueaan kertomus yhteisesti ääneen.

Lueaan uudelleen ja edetään niin,

että oppilaat itsenäisesti etsivät vasta-

uksen opettajan esittämien kysymyksiin.

Edetään kysymys kerrallaan.

Miksi Tontton ehdotti sian ostamis-

ta?

Mitä tryffelit olivat Uppo-Nallen tie-

don mukaan?

Mikä Uppo-Nallea ihmettyi?

Miten voi sellistä sikalan omistajan

puhelinnumeroa?

Onnistuiko sian osto?

Millainen Napoleon-sika oli?

Uppo-Nalle oli ahne makealle. Mik-

si se nyt oli innoissaan?

Millaisia metsässä oli?

Miten Napoleon etsi tryffeleitä?

Mitä Napoleonin löytämät tryffelit

oikeasti olivat?

Keskustelua sisällysluettelosta

Mitä tarkoittaa nimiösiivu? Tutkitaan sivua.

Mitä tarkoittaa copyright-sivu? (copyright =

kustannus- ja tekijänoikeus)

Tutkitaan sivulla olevia asioita (toimitus, kuvitus,

taitto, kirjan kopioiminen, kirjan painopaikka).

Tutustutaan esipuheeseen.

Huomataan, että se kertoo takakanta enemmän

kirjan sisällystöstä.

Tutustutaan sisällysluetteloon ja luetaan isolla

kirjaimella painetut jaksojen nimet.

Etsitään jaksoiden alkamiskohtat.

Keskustellaan jaksoiden aihepiireistä. Mikä tuntuu

mielenkiintoiselta?

Keskustellaan tekstien otsikoista. Mitä mielikuvia

ne synnyttävät?

Selaillaan kirjaa ja eläydyttään kuvain.

Aapisten lukukirja, s. 47

Sanelukirjoitus

Ennen sanelua palautetaan mielin oikeinkirjoituksen vaiheet:

1. Sano kirjoitettava sana.

2. Sano sana tavuittain.

3. Toista ensimmäinen tavu, kuuntele, mitä äännetä tavussa on, ja kirjoita ne.

4. Sano toinen tavu. Kuuntele, mitä äännetä siinä on, ja kirjoita ne.

5. Jatka näin, kunnes koko sanan tavut on kirjoitettu.

Opettaja lukee ensin sanetun kertaalleen yhtäjaksoisesti. Sitten hän sanelee sen pari sanaa kerrallaan. Hän mainitsee lauseen päättymisen ja väliimerkin.

Saneltavat lauseet:

Ralli löysi avaimen.

Avain oli ruosteinen.

Se sopi kirjaston oven lukkoon.

kä, sanotaan, ja nyt Tontton uskoi, mitä oli sanottu.

Kaksi kuukautta siihen se oli saanut kirjjeen, ensimmäisen elämänsä aikana. Oli ollut merkittävä heikki, kun kylän postimies kiihytti polkupyörään kelloa Tonttonin kourpottilla. Tontton luuli ja kil- sitti, että teppaan kiehatti vettä ja kil- sitti kättään kantaan. Se tarkisti asian ja kun näin ei ollut, se vilkaisi ulos ik- kunasta ja näki postimiehen.

— Erehdys, oli Tontton ajatellut, mut- ta vähitellen sen ranskalaisten karhun- tavojen oli pakko myöntää ihmeeseen. Oli tullut kirjje, ja kirjje oli vuorovar- maasti tarkoitettu Tonttonille. Vapisevin lassuin se taitavisti portille, otti kirjjeen, kumarsi, lausui takaisin taloon lassu- jen täristessä entistä enemmän, etsi sil- malasinsa, aukaisi kirjekuoren, veti kuo- resta esiin paperin ja luki:

"Rakas ranskalainen ystäväni Ton- ton! Muistatko miten kerran asumme samassa lastenkarnerissa? Minä muis- tan. Mitä sinulle kuuluu? Minulle kuu- luu hyvää. Asun nykyisin Pohjoisessa ja rannoien. Sun osoitit Marie-keittäjä- lä ja hän kertoi, että olet jo eläkkeellä, asut Välimeren rannalla ja syöt runsas- ravitseeva ruokaa. Tulen Ranskan- maahan Usko, Toivo ja Rakkaus-laiva- la perjantaina. Mukanaani on muutamia ystäviä, jotka myös haluavat tavata si- nua. Odota rannalla ja kun näet laivan, jonka suvipiippu nousee seissemän hatteraa, sytä myrskylyhty, nestä se "Uppo-Nalle" ja anna merite merkkejä pikkulipuilla, etemme aja karille toivoa entinen ystäväsi Alfomso, nykyinen Uppo-Nalle."

Opettaja kertoo:

Tontton odotti ja odotti ja viimein sen odotus palkittiin. Uppo-Nallen lausa- pui oikeaan satamaan.

Molemmat nallet kävelivät toisiaan kohti. Ilonkyyneleet kimaltsivat niiden nappisilmissä, kun ne ranskalaisen ta- paan halasivat toisiaan ja moiskautti- vat kaksi lajiahtävää pusua toistensa poskille.

"Eläköön Ranska, entinen kotomaa poikansa rannoilleen mi jälleen saa!" Uppo-Nalle huusi ja Tontton heitti basketinsa ilmaan.

Elina Karjalainen

Oppilaan nimi: _____

KUVAN PIIRTÄMINEN TEKSTISTÄ

Apinataulun arvolitus

Taidemuseosta oli varastettu yöllä kuuluisa apinataulu, jossa kaksi apina istuu vanhan linnan ikkuna-aukossa.

Museonjohtaja Mörttinen oli hyvin huolissaan. Hänen sydämensä pomppasi kurkkuun, kun puhelin aamulla kymmenen aikaan pirahdi hänen toimistossaan.

- Mõ-mõ mörttinen puhelimesta, vastasi museonjohtaja.
- Hyvää huomenta, täällä puhuu Elma Sinkkonen Donitsiniemen rantatieltä. - Onkohan teiltä kadonnut arvokas taulu?
- Kyllä täältä taulu on kadonnut, Mörttinen sanoi. - Ette kai te vain lunnaita kalpaa? Meillä ei missään nimessä ole varaa, nyt kun museon määrärahoja on supistettu niin kovasti.
- Kuulkaahan johtaja! Millaisena ihmisenä te minua oikein pidätte? Elma Sinkkonen vastasi. - Minä en kuuna päivänä ole elämässäni mitään varastanut. Tuohan on suorastaan hävytöntä, pidätte kunniallisia kansalaisia pilkkananne.

- Anteeksi, en minä millään pahalla, johtaja Mörttinen rauhoitteli helppotuneena. - Meille on ennenkin soitettu tällaisessa tapauksessa ja pyydetty rahaa. Minä olen niin tottunut siihen.

- Olkoon menneeksi, serkkuni mukaan te olette kohteliaan miehen maineessa, Sinkkonen sanoi hieman rauhallisempaan. - Haluaisitteko kuulla, missä se teidän taulunne on?

- Ilman muuta, arvon rouva, innostui Mörttinen. - Minä en tällä hetkellä toivo mitään niin paljon, kuin että saisin tuon taulun takaisin itselleni. Tarkoitän siis meidän museollemme.

- Minäpä kerron, sanoi Elma Sinkkonen. - Olin aamulla ulkoiluttamassa dalmatiankoiraani Laikkua museonne edessä merenrannassa. Te tiedätte, että siinä edessä on kamalan ruma, ruosteisen banaanin näköinen veistos. Sellainen kaaren mallinen kamala teräspalkki.

- Oi, te tarkoittatte kuvanveistäjä Höllin teosta Ruostunut kikkua. Mörttinen korjasi. Onhan se hieman moderni, mutta se on sentään viisitoista metriä pitkä. Minusta se on aivan kuin jättiläinen olisi vääntänyt teräspalkin kummastakin päästä kaarelle. Keskeistä se on kiinni tukevassa kivijalustassa.

- Johtaja hyvä, ei se minua häiritse, että veistos on niin pitkä, Elma Sinkkonen puuskahti. - Mutta kun se on päistä niin korkea. Siellä veistoksen toisessa päässä, noin kahden ja puolen metrin korkeudessa oli teidän taulunne. Ja arvatakseni mitä siellä toisessa päässä oli? Varas, sellainen lippalakkipäinen mies, joka kuorsasi niin, että koko Donitsiniemi oli jo varmaan hereillä, vaikkei kello ollut edes kuutta aamulla.

Jatkoi seuraavalla sivulla

117

Oppilaan nimi: _____

ENNAKOINTI- JA KUUNTELUTEHTÄVÄ

SATU PIENESTÄ POJASTA

Oli kerran pieni poika. Eräänä päivänä pieni poika meni ulos näyttöille kävelemään. Äiti huusi hänen jälkeensä.

"Minne menet?"

"Niitylle kävelemään", poika vastasi.

"Tule pian kotiin. Panen juuri vellikattilan tulelle."

"Kyllä tulen", poika vastasi.

Pieni poika kulki kappaleen matkaa. Tulivatpa sakset vastaan.

"Minne menet, pieni poika?" sakset kysyivät.

"Niitylle kävelemään", pieni poika vastasi.

"Ota minut mukaan", sakset sanoivat.

"Voinhan ottaa. Saksista voi aina olla hyötyä", poika tuumi, pani sakset taskuunsa ja jatkoi matkaansa.

Hetken päästä tuli lasiruutu vastaan.

"Minne menet, pieni poika?" kysyi lasiruutu.

"Niitylle kävelemään", pieni poika vastasi.

"Ota minut mukaan", lasiruutu sanoi.

Poika otti lasiruudun mukaansa ja jatkoi matkaansa. Jonkin matkaa kuljettua tuli avaimenreikä vastaan.

MITÄ TAPAHTUU SEURAAVAKSI?

"Minne menet pieni poika?" avaimenreikä kysyi.

"Niitylle kävelemään", pieni poika vastasi.

"Ota minut mukaan." Ja poika otti avaimenreian mukaansa.

Sitten tulitinkin jo niitylle. Pieni poika kulki niitytä ristiin rastiin ja pöimi kauniita kukkia viedäkseen ne äidille.

Niityllä oli myös suuri vanha lehmä. Vanha lehmä oli hyvin uninen ja se haukotteli. Mutta samalla hetkellä, kun suuri vanha lehmä haukotteli, tarttui tuulenpuuska pieneen poikaan ja lennätti pienen pojan suoraan vanhan lehmän avonaiseen suuhun.

MITÄ TAPAHTUU SEURAAVAKSI?

Lehmä säikähti ja nielaisi, ja niin oli pieni poika lehmän vatsassa ennen kuin huomasiakaan.

MITÄ TAPAHTUU SEURAAVAKSI?

Lehmän vatsassa oli hirveän pimeä, arvaahan sen, kun tietää, miten paksua lehmän nahka on. Silloin poika muisti sakset ja leikkasi niillä

162

- Voi ei! huudahti johtaja Mörttinen. - Kellohan on nyt jo kymmenen. Kyllä se varas on varmasti herännyt ja taulun täytyy olla tipotlessaan!

- Älkääpä nyt hyvä mies itkekö, Elma Sinkkonen tuhahti. - Minä olisin tuonut sen taulun kyllä teille, mutta kun en jaksanut. Minä kapusin sinne ylös kiikun toiseen päähän, otin varkaan olkapäälleni ja vein poliisilase-malle. Sitten tulin hakemaan Laikkua, jonka olin sitonut talutushihnasta puuhun. Mutta kun minä olen tällainen 150-senttinen vanhempi naisihminen, niin minä en jaksanut kiivetä taulua hakemaan. Yritin kyllä pari kertaa hypätä ja siepata sen taulun sieltä teräspalkin nokasta. Minun oli pakko mennä kotiin ottamaan nokoset ennen kuin soitin teille, niin väsynyt minä olin.

- Ohhoh, onpas teillä ollut aamu, johtaja Mörttinen sanoi. - Voisin luulla, että koko jutunne on unta, mutta minä satun näkemään taitelijia Höllin teoksen huoneeni ikkunasta. Siellä se taulu edelleen näkyy. Tästä teidän on kyllä pakko saada palkkio. Suurkiitokset, rouva Sinkkonen!

- Eipä kestä, olkaa hyvä vain, vastasi Elma Sinkkonen. - Täytyy kyllä sen verran täsmentää, että olen neiti-ihminen.

* Piirrä kuva, jossa näkyy Elma Sinkkonen, Laikku ja veistos, jonka toisessa päässä on varas ja toisessa päässä taulu. Käytä tekstin tietoja hyväksesi ja yritä piirtää kaikki mahdollisimman tarkasti.

SANATAITURI-SARJA

STOY, 83

Keskusteluharjoitus

Oppilaat saavat yhteisen aiheen. He pohtivat noin viiden minuutin ajan ryhmässä poristen saamalleen aiheelle kolme eri tapaa aloittaa. Tämän jälkeen keksityt aloitukset esitetään ääneen muille.

Jos oppilaiden kirjoittamia aloituksia halutaan käyttää oikeasti kertomusten kirjoittamiseen, ryhmä kirjoittaa aloitukset erillisille lapuille. Aloitukset kootaan kirjekuoreen tai laatikkoon, mistä kukin oppilas poimii sattumanvaraisen aloituksen kertomukseensa.

Sanataituri 4. Opettajan opas, s. 83

Oppilaan nimi: _____

pienen aukon lehmän kylkeen, pani lasiruudun aukkoon, ja niin hänellä oli sievä, pieni ikkuna. Nenällinastaa - se sattui olemaan aivan puhdas ja ruudullinen - hän leikkasi ikkunaverhot, jotka ripusti ikkunaan. Kukat hän asetti ikkunalaudalle, ja nyt hänellä oli oikein kodikasta ja rattoisaa. Lehmä kulki niityllä ja söi, ja poika istui mukavasti lehmän vatsassa ja katseli ulos ikkunasta.

Mutta silloin avaimenreikä kysyi:

"Eikö sinulla ole mitään työtä minulle? Sakset ja lasiruutu ovat tehneet jo tehtävänsä."

MITÄ TAPAHTUU SEURAAVAKSI?

Poika ei ollut neuvoton. Hän leikkasi lehmän toiseen kylkeen oven ja pani avaimenreian oveen tuumien:

"Ovi voi olla hyvään tarpeeseen ja avaimenreikä myös. Jos vain saisin jostakin avaimen niin hätäkös minulla silloin olisi. Avaisin oven ja astuisin ulos."

Pienen pojan äiti oli sillä aikaa keittänyt kotona vellin valmiiksi ja alkoi tähyillä, eikö pientä poikaa jo näkyisi. Ja kun ei näkynyt, hän lähti niitylle etsimään pientä poikaa. Mutta niityllä ei ollut mitään muuta kuin suuri, vanha lehmä, joka unisena käveli siellä ja pureskeli heinää. Äiti oli suuri atkeissa lähteä pois, kun poika sattui ikkunasta kirkistamaan silmiään avonaiseen suuhun.

Poika avasi nopeasti ikkunan ja huusi: "Äiti, joko sinulla on velli valmiina?"

"On jo", äiti vastasi tietämättä, mistä ääni tuli.

"Tuo minulle sitten avaimen, että pääsen kotiin syömään", poika huusi.

MITÄ TAPAHTUU SEURAAVAKSI?

Silloin äiti huomasi, missä hänen pieni poikansa oli. Nopeasti hän juoksi kotiin ja nouti avaimen. Sen hän pani suuren, vanhan lehmän suuhun, ja lehmä nieli sen, ja niin poika sai avaimen. Hän työnsi avaimen avaimenreikään, avasi oven ja astui ulos.

Sitten pieni poika meni äitinsä kanssa kotiin ja söi velliä kokonaista kolme lautasellista.

Jos satut joskus näkemään lehmän, jolla on lasiruutu vatsassa, niin se on juuri se lehmä.

Varsinkin, jos siinä on ruudulliset ikkunaverhot.

Marjatta Kurenniemi

163

SANELUT JA TOISTOT

1. Parisaneluja

- Toimen parin jäsenistä sanelee a-ryhmän sanat parilleen. Tämän jälkeen toinen sanelee vuorostaan b-ryhmän sanat parilleen. Lopuksi tarkistetaan tulokset yhdessä.
- Sanelut voi tietysti opettajakin sanella koko luokalle.
- Saneluharjoituksia oppilaat tekevät mielellään itsekin. Ne voi sitoa jonkin luokassa opiskeltavaan aasaan.
- Väliimerkit sanotaan.

LIITE 46: 3. LUOKKA / PARISANELUJA 1

Hedelmiä

- | | |
|--------------------|----------------|
| A-ryhmä | B-ryhmä |
| 1. banaani | 1. greippi |
| 2. sitruuna | 2. ananas |
| 3. appelsiini | 3. omena |
| 4. päärynä | 4. mandariini |
| 5. klementtiini | 5. vesimeloni |
| 6. papaja | 6. mango |
| 7. hunajameloni | 7. aprikoosi |
| 8. persikka | 8. kirsikka |
| 9. passion | 9. viinirypäle |
| 10. kranaattiomena | 10. kookos |

Oppilaan nimi:

TOISTOKIRJOITUS TAI KUUNTELUTEHTÄVÄ

Leijona ja hiiri

Metsästä kuului hirveätä kiljuntaa, ja hiiri juoksi heti katsomaan, mikä siellä oli hätänä. Jopa nyt jotakin: leijona oli sotkeutunut isoon verkkoon! Silloin hiiri muisti, kuinka se itse oli muutamia päiviä sitten joutunut vahingossa leijonan kápälän alle, ja kuinka leijona oli jalomielisesti nostanut kápäläänsä ja päästänyt hiiren livistämään ehjin nahoin tiheensä. Lähemmin tarkasteltuaan hiiri huomasi, että pinteeseen oli jäänyt juuri sama leijona, ja hiiri ryhtyi heti nakertamaan poikki verkon lankoja. Eikä kestänyt kauan, kun leijona vuorostaan sai kiittävä pikku hiirtä pelastumisestaan.

Aisopos (Aisopoksen satuja)

Kuuntelutehtävät

Merkitse tehtävän numero ja oikean vaihtoehdon kirjain vihkoosi. (Tehtävät voidaan myös monistaa. Oikeat vastausvaihtoehdot rengastetaan.)

- Metsästäjä kiljui metsässä.
 - Leijona kiljui, koska se pelkäsi hiirtä.
 - Leijona kiljui, koska se oli sotkeutunut verkkoon.
- Leijona oli
 - antelias.
 - arvaamaton.
 - jalomielinen.
- Hiiri auttoi leijonaa, koska
 - hiiri auttoi aina metsän eläimiä.
 - leijona oli päästänyt hiiren livistämään aikaisemmin.
 - hiiri pelkäsi leijonaa.
- Leijona kiitti hiirtä.
 - Leijona ei tarvinnut hiiren apua.
 - Leijona lähti kiittämättä.

197

Oppilaan nimi:

PARISANELUJA 2

Vierassanoja

- | | |
|------------------|-----------------|
| A-ryhmä | B-ryhmä |
| 1. abstrakti | 1. abstraktinen |
| 2. dramaattinen | 2. draama |
| 3. bitti | 3. britti |
| 4. romantiikka | 4. romanttinen |
| 5. psykologi | 5. psykiatri |
| 6. integraatio | 6. instrumentti |
| 7. realistinen | 7. realismi |
| 8. tekninen | 8. tekniikka |
| 9. fantasia | 9. fantastinen |
| 10. humoristinen | 10. huumori |

Sanataituri 6:n sanoja

- | | |
|--------------------|---------------------|
| A-ryhmä | B-ryhmä |
| 1. abessiivi | 1. adessiivi |
| 2. aplodit | 2. auditorio |
| 3. bingo | 3. bongailu |
| 4. imperfekti | 4. instruktio |
| 5. junkkari | 5. karjoni |
| 6. karpas | 6. karsta |
| 7. Mannerheimintie | 7. Muumipeikko |
| 8. nominat | 8. nominatiivi |
| 9. perfekti | 9. pluskvamperfekti |
| 10. sonetti | 10. sponsorointi |

9 Keskityn ja kuuntelen

1. Kuljeskelkaa ympäri luokkaa ja kokeilkaa, millaisia ääniä eri paikoista ja eri materiaaleista syntyy. Jokainen pyrkii tuottamaan kolme omaa ääntä. Esitelmää tuotokset toisillemme.

2. Miten kuuleminen ja kuunteleminen eroavat toisistaan? Missä tilanteissa kuulet, missä kuuntelet? Mitkä seikat estävät kuulemisen, mitkä kuuntelemisen?

3. Kuinka paljon valvellaoloajastasi käytät kirjoittamiseen, lukemiseen, puhumiseen ja kuuntelemiseen?



Tehtäviä kuuntelijalle

- * suhtautuu myönteisesti sekä puhujan että asian
- * keskittyy kuuntelemiseen
- * kannustaa puhujaa myönteisillä leleillä ja ilmeillä
- * miettii, mikä on viestin pääsisältö
- * arvostaa esitettäjänsä tosiasioita ja mielipiteitä
- * tekee tarvittaessa muistiinpanoja.

Risut silmät ja kuulet yön hiljaisuutta, sydäntäsi, luntia.

Caj Westerberg, Opponut Venetsia

Avaan ikkunan sateeseen puutarhaan. Juuri silloin kiekkaise kukko. Ja heti minä muistan.

Caj Westerberg, Kirkas nimeton yö

Kuuntelemalla ja lukemalla ihminen ottaa vastaan tietoja ja kokemuksia. Näkö- ja kuuloaistin toiminnot eroavat kuitenkin toisistaan. Näkemällä voimme nopeasti hahmottaa suuria kokonaisuuksia ja luoda yleissilmäyksiä. Lukiessamme kirjan sivut ovat edessämme, ne eivät katoa, ja voimme halutessamme palata tekstiin yhä uudestaan. Voimme itse säädellä vastaanoton nopeutta.



Kuunnellamme otamme vastaan nopeasti katoavia ääniä. Jos niitä ei ole tallennettu nauhoille tai levyille, samojen äänien uudelleen kuuntelu on mahdotonta. Ääniaaltojen välittämät viestit ovat aina peräkkäisiä eivätkä samanaikaisia kuten näköaistin perustuvat viestit. Jotta katoavasta viestistä saisi hankittua tarpeellisen tiedon, kuunteleminen vaatii keskittymistä.

Keskittyminen on huomiokykyyn, energian ja ajatusten suuntaamista tiettyyn kohteeseen. Kuunneltaessa tarpeettomat äänet suljetaan pois tietoisuudesta ja keskitytään halutun äänilähteen viesteihin. Keskittyminen ei aina ole helppoa, mutta harjoittelemalla voi parantaa keskittymiskykyään huomattavasti. Keskittymisestä on

hyötyä kaikkien viestien vastaanotossa. Hyvä asento ja katsekontakti auttavat keskittymään. Myös rentoutuminen edistää ajatusten rauhoittumista ja keskittymistä.

Jos haluaa varmistaa kuullun viestin säilymistä tai helpottaa sen edelleen välittämistä, on muistiinpanojen tekeminen tarpeen. Kuunnellussa ei kuitenkaan ehdi kirjoittaa kaikkea kuulemaansa muistiin. Siksi on hyvä oppia erottamaan pääasiat sivuasioista ja miettii, mikä asioiden kirjaimistapa sopii itselle. Näppäriä muistiinmerkitysmenestapoja ovat esimerkiksi avainsanojen listaus tai miellekartan piirtäminen.

Aiheesta Kesälomamatka voi kuuntelija tehdä esimerkiksi seuraavanlaisen listauksen tai miellekartan:



Keskittymisharjoituksia

4. Missä tilanteissa on vaikea keskittyä, missä helppo? Tutkiskele itseäsi ja listaa viisi kei-

noa, joilla voit rauhoittaa itseäsi ja näin helpottaa keskittymistä.

5. Etsikää musiikkia sekä runoja tai muita tekstejä, joilla on rauhoittava ja rentouttava vaikutus. Harjoitelkaa teksten lukemista ääneen pehmeästi ja rentouttavasti. Järjestäkää pieniä rentoutustuokioita tuntiin alkuaan.

6. Rentoudu jonkin rauhoittavan mielikuvan avulla. Keskity kuuntelemaan ääniä koulun ulkopuolelta, luokan ulkopuolelta, luokan sisältä, itsestä. Mitä kuulet?

7. Keskitä katseesi johonkin kohtaan luokassa. Rentouta itseäsi hengittämällä rauhallisesti muutaman kerran syvään sisään. Käy ajatuksissasi rauhallisesti läpi kouluties kotiovelta koulun portille. Mitä ääniä kuulet matkalla? Kuvalle äänet parilliset. Vertailkaa havaintojanne.

8. Lue lehtiartikkeli Mitä kuuluu? Kiitos huonoa. Pohtikaa yhdessä, miten ympäröivät äänet vaikuttavat ihmiseen. Miten kokemus vaikuttaa äänen koetaan yllättäväksi ja häiritseviksi? Missä tilanteissa ihmisen joutuu kovalle melulle alttiiksi? Miten voi suojautua? Keskustelkaa kauppojen taustamusiikin merkityksestä ja tarpeellisuudesta.

Sanavalmis 1. Oppilaan kirjan kuuntelukappale, s. 38-41

Mitä kuuluu? Kiitos huonoa

Kiersimme yhden päivän Aleksanterinkadulla kuuntelemassa sellaisia äänimaisemia, joihin keskiverto työssäkäyvä päivän mittaan todennäköisesti törmää. Hän on pankissa töissä, käy lounastunnilla radioliikkeessä katsastamassa kaukosäätimiä, ostaa apteekista kissalle matoläkettä ja menee lounaalle kahvilaan. Töiden jälkeen hän käväisee ruokaostoksilla ja illalla elokuvan jälkeen Kappelin juomassa kahvin ja konjakin.

Lääketerieen asiantuntijat ovat yhtä mieltä siitä, että äänimaisema vaikuttaa ihmisen henkiseen hyvinvointiin. Jatkavasti yli 65 desibelin äänenvoimakkuudet aiheuttavat autonomisen hermoston häiriöitä. Melun suurimmaksi sallitusti ohjearvoksi Suomessa on lääkintöhallituksen määrännyt ulkona päiväaikaan 55 desibelia ja sisätiloissa 45 desibelia.

Lääkintöhallituksen suositukset eivät toteutu. Yhdessäään testatessa liiketellassa: ain desibellilukema oli 54 (Apteekki Wilhelms ja Aleks 13) ja korkein lähes 100 (Kappeli). Aleksanterinkadulla — jonka liikennettä on rajoitettu! — des-

sibelit vaihtelivat 56 – 80:n välillä.

Lo-fi-äänistä hi-fi-ympäristöön

Kaupungeille tyypillistä äänen sekaosotua kanadalainen tutkija H. Murray Schafer kutsuu lo-fi-äänimaisemaksi. Hi-fi taas viittaa selkeään ympäristöön, jossa erilliset äänet eivät sekoitu, vaan erotuvat toisistaan.

Schafer, ääninsematutkimuksen pioneeri, haluaa suojella ihmistä melulta ja äänen kaokselta. Hän haluaa, että ihmiset alkaisivat kuunnella niitä äänimaisemia, joissa he päivittäin liikkuvat.

Melu on Schaferin mukaan ääntä, josta olemme totuneet olemaan välittämättä. Siitä huolimatta melusta voi tulla jopa riippuvaiseksi.

Huminahumeen koukussa

Kappelin melko infernaaliseksi luonnehdittava äänimaisema on tungokseen asti täynnä ihmisiä. He ovat "virksäilyssä". "Kyllä tämän melun nyt pari tuntia kestä", yksi vastaa. Melkein kaikki haastatellut valittavat, että me-

luraso on liian kova, mutta silti sitä siedetään.

Helsingissä kasvanut ei valittamatta koe katujen, kauppojen ja kahviloiden ääniä ahdistavana vaan päinvastoin köykkäisiä ja dynaamisina. Sen sijaan jotkut rauhoittavana pidetty "maaseudun" äänet — veden lipplatus veneen laitoja vasten — hermostuttavat.

"Kun joudun ystävän kesämoikkile tai syntymäseurani maalaisympäristöön, ensimmäinen yö on yleensä tuskainen. Uni ei tule millään, koska äänimaisema on häiritsevän hiljainen. Siitä puuttuu turtu ja turttava hiljisyys, jonka leveys on tajuusmattoon aivoni ovat tottuneet."

Näin sanoo dosentti Vesa Kurkela, joka on verryttänyt Tampereen yliopistossa äänimaiseman tutkimusryhmää.

Kurkela sanoo olevansa melun orja, huminahuumeen käyttäjä.

Sellaista "paljon tavaraa -musiikkia"

Ahdistelimme kysymyksillä myös Aleks 13:n ovelta tavaratalosta poistuvia ihmisiä. Aleksissa soi mittavaupivana kova ja melko epatavallinen taustamusiikki, jossa

miesääni laulaa viihdelmällistä rockia säestyksenään muun muassa rummut, basso ja sopraanoaksofoni.

Vastusten hajonta on huomattava: useimpien mielestä tavaratalossa oli ollut musiikkia, vaikkeivät he juurikaan pysähtyneet kuvailemaan minkälaista. Toiset eivät olleet huomanneet mitään musiikkia ja kolmannen, kiinnostavan ryhmän muodostivat ns. tiedostavat vastaajat, jotka ilmeisesti huomaisivat, mitä kysymyksellä ajetaan tarkaa ja vastasivat esimerkiksi "sellaista paljon tavaraa -musiikkia", jota yleensä kauppoissa on".

Koe toistettiin myöhemmin tyypillistä muzak-taustaa käyttävään Annankadun Seston ovelta, jolloin Muakin yliveritainen alennus elämysten antajana tuli todistetuksi: kaikki sanoivat, ettei myymälässä ollut musiikkia.

Kolmen sepän patsaan kahvilan luona yllättävän suuri osa haastatelluista kiirehti kuvailemaan äänimaisemaa katsoittajineen "asaankuuluvaksi", "täysin asiaankuuluvaksi", "ihan mukavaksi" ja "kaupunkiin sopivaksi".

Riitta Pietilä (Helsingin Sanomat 16.8.1992)

Kuullunjäsentämisharjoituksia

9. Kuunnellkaa radiosta jokin lyhyt esitelma. Tee kuunnellesasi avainsanalista tai miellekartta. Valitse pari, jolle kerrot muistiinpanojen pohjalta esitelman keskeisen sisällön. Vertailkaa muistiinpanojanne.

10. Valitaan luokasta viisi oppilasta. Neljä menee luokasta ulos ja yksi jää luokkaan. Hänelle luetaan ääneen Ollin pakina Hypsolysobi. Pyydetään sisään yksi oppilaista, jolle sisällä ollut oppilas kertoo kuulemansa pakinan keskeisen sisällön. Kuuntelemisen jälkeen pyydetään uusi oppilas sisään ja äskeinen kuuntelija kertoo hänelle kuulemansa tarinan. Näin jatketaan, kunnes kaikki oppilaat ovat sisällä. Viimeiseksi sisällä tullut saa kertoa kuulemansa vielä koko luokalle. Luokka seuraa kerjakerontaa ja havainnot seuraavista asioita:

- * Miten tarina muuttuu kerrottaessa henkilöiltä toiselle?
- * Mitkä asiat putoavat tarinasta ensimmäiseksi pois? Miksi?
- * Mitkä asiat muuttuvat? Miten muuttuvat? Miksi muuttuvat?
- * Mitkä ovat tarinan pääasiat, mitkä sivuasioita? Listaa pääasiat avainsanoina.
- * Pakinassa arvostellun usein jotakin yleistä asiaa. Mitä asiaa Olli pakinassaan kritisoit?



11. Etsikää lehdistä kiinnostavia lyhyehkoja tekstejä, joita luette toisillemme. Tehkää kuunnellesanne muistiinpanoja. Kertokaa kuuntelun jälkeen keskeisen sisällön muistiinpanojen pohjalta. Vertailkaa alkuperäistekstiä.

12. Nauhoittakaa televisiosta jonkin elokuvan tai sarjafilmin taustaan. Kuunnellkaa nauhoitusta viisitoista minuuttia. Kirjatkää kuunnellesanne mielikuvianne avainsanoina. Sommitelkaa pareittain äänimielikuvista kertomus. Kertokaa kertomukset koko luokalle. Mitä yhtäläisyyksiä ja mitä eroja äänikertomuksissa on?

9 Keskityn ja kuuntelen

Keskittyminen ja kuunteleminen ovat viestinnän perustaitoja. Muut taidot rakentuvat näiden perustaitojen pohjalta. Siksi erityisesti yläasteen alussa kannattaa käyttää aikaa näiden asioiden käsittelyyn ja perustekniikkojen opetteluun.

Tehtävä 3: Seuraava tilasto on kärkeä yleistys siitä, kuinka paljon eri viestintämuotoihin käytetään aikaa. Joittelun tarkoituksena on havainnollistaa oppilaille, miten suuri osa viestinnästä on kuuntelemisen varassa.

Kirjoittaminen	1,5 t
Lukeminen	2,0 t
Puhuminen	3,5 t
Kuunteleminen	5,0 t

Jos valvellaoloaika on 12,0 t

Tehtävä 9: Tässä yhteydessä kannattaa keskustella melun vaikutuksesta kuuloon. Nuoret ovat tällä hetkellä riskialttein ryhmä korvalappustereoiden ja voimakkaan diskomusiikkikuuntelun takia.

Äänet desibeleinä

0	nuoren kuulokynnys
10 – 30	lehtien havina
30 – 50	tietokone
50 – 70	keskustelu
70 – 85	liikenne
85 – 90	moottoripyöräkilpailu
100 – 120	rockkonsertti, disko
130 – 135	suihkukone
125 →	kipukynnys

Tehtävä 12: Kuullunjäsentämisteksti Ollin *Hypsolysobi*.

Hypsolysobi

Professori Pepsius keksi hypsolysobisäteilyn, jonka avulla viljasadot voitiin kymmenkertaista Keksintö herätti sellaista huomiota, että siitä tuli uutinen sanomalehtiinkin.

Muuta siitä ei sitten pitkään aikaan tullutkaan. Sen hyväksikäyttöä pohtimaan oli nimittäin asetettu useita komissioita.

Talouseliittien komissio totesi, että kysymys ei ollut aivan yksinkertainen. Siihen liittyi mm. liikatuotantoprobleemi. Yleisliittien komissio soikeutui taas keskinäisiin erimielisyyksiin siinä määrin, että se vielä kolmen vuoden kuluttua ei ollut päässyt käsiksi itse asiaan.

Seitsemän vuoden kulluttua komissiot hajosivat määrärahojen puutteessa. Mielenkiinnon herättämiseksi professori Pepsius järjesti näytöksiä, joissa esitti, miten hypsolysobisäteily hentaarin alalla parissa minuutissa sai aikaan ilmiömaisen kasvullisuuden rehoittamisen.

Silloin se tapahtui. Näytöksessä professori hajamielisydessään pani sämäisen kasvullisuuden hehtaarin alalta hävisi silmänräteet toimimaan toisinpäin. Kaikki kasvillisuus tuhottavissa kädenkäänteessä päyksessä jäljettömiin.

Tuntia myöhemmin professori Pepsiukselle määrättiin yleisistä varoista miljardi. Ja keksinnön kehittämiseen kymmenen miljardia.

Siinähän oli äärettömän tehokas sodankäyntitapa! Kokonaisen valtakunnan, jopa koko maailman kasvillisuus tuhottavissa kädenkäänteessä.

(Ollin pakinasta lyhentäen mukailtu)

Kuuntelun apuvälineiksi opetellaan ydinkäsitteiden listaamista sekä miellekarttan tekoa. Koska listaus ja miellekartta ovat käyttökelpoisia myös mitä erilaisimmissa tuoksissa tekstin ideoinnista puheen suunnitteluun, niiden soveltamista kannattaa harjoitella. Ne ovat konkreettisia ajattelun apuvälineitä.

Listaus on kaksivaiheista toimintaa: ensin tuotetaan mieleen tulevat asiat tai kuuntelemalla poimitut asiat paperille, minkä jälkeen asiat järjestellään omaa tuotosta varten johonkin loogiseen järjestykseen, esimerkiksi aikajärjestykseen tai syv-seurausjärjestykseen.

Miellekartta - mielen tähtitaivas

Mari Aulangon mukaan (*Miriä osuutti*, WSOY, 1990.) useimmat ihmiset eivät ajattele pelkkänä sanoina vaan näkyinä. Siksi listaaminen ei sovi kaikille, se saattaa jopa lukkiuttaa ajattelua. Listausta hyödyntää dominoivaa ja rationaalista vasenta aivopuoliskoa, kun taas miellekarttaa tuottaa luova ja intuitiivinen oikea aivopuolisko.

Miellekarttaa varten tarvitaan mieluiten inspiroivan värinen ruuduton paperi, A4-paperi poikittain on kooltaan sopiva, ja hyvä kynä. Ensin paperin keskelle kirjoitetaan ydinkäsite "pilven" sisään ja sitten ympärille aletaan keräillä sanoja ja käsitteitä, jotka ydinkäsite tuo mieleen. Tuottamisessa on hyvä pyrkiä olemaan nopea: kynän ei anneta pysähtyä, ajatusten kontrollia vältetään. Ydinkäsitteen ympärille on kirjoitettu kymmenkunta avainsanaa, lähdefaani niitä vapaassa järjestyksessä tarkentamaan. Näin miellekartta haaroittuu paperin reunoja kohden.

Suullisia kertomuksia

Kielikuvia 1. Tarinointipysäkki, s. 173-174

Ryhmätehtäviä

173

1. Kertomisharjoituksia.

a. Valitse jokin tapahtuma, jonka valmistaudut kertomaan muille ryhmän jäsenille.

Se voi olla kesälomamatka, jokin kummellus, yliluonnollinen kokemus, tarina, jonka olet kuullut. Mikä tahansa kiinnostava tarina kelpaa.

b. Tee tarinasta käsitekartta, jota voit käyttää apunasi kertoessasi.

c. Kertokaa tarinoita 3—5 hengen ryhmissä. Muut kuuntelevat tarkasti.

d. Valitkaa kertomuksista yksi, jonka joku sitten kertoo koko luokalle.

Koko luokan harjoituksia

174

3. Kertokaa tarinoita.

Kertoja saa viisi sanaa, jotka hänen pitää sisällyttää tarinaansa, esimerkiksi sanat *leiri, papukaija, hautautua, petollinen, seitsemän*.

Sanat voidaan kirjoittaa tauluun tai kalvoon. Sanoja saa taivuttaa, ja kertojan pitää pyrkiä mahdollisimman monivaiheiseen kertomukseen.

4. "Varastettuja isoäitejä".

Usein kuvittelemme kertovamme tosijuttuja, vaikka kyseessä ovatkin ns. kaupungin kansantarinat, totena kerrotut jutut, jotka ovat tapahtuneet tuttavalle tai sukulaisen työtoverille. Kun jutun alkuperää jäljitetään, sitä ei löydy mistään.

Kertokaa viime aikoina kuulemianne "tosijuttuja". Aloittakaa muistin virkistämiseksi jollakin seuraavista tarinoista.

Onko kukaan kuullut tarinaa

- pojasta, joka tuli kovalla pakkasella uimahallista mopolla, ajoi ilman pipoa ja jonka aivot jäättyivät?
- perheestä, joka lasten niin vaatiessa toi ulkomailta lemmikiksi pienen koiranpennun, joka myöhemmin osoittautuikin viemärirotaksi!
- yucca-palmusta, jossa asusti tappajahämähäkki?
- alligaattoreista, jotka asuvat New Yorkin viemäreissä?
- naapurin myrkyllisestä lemmikkikäärmeestä, joka tunkeutui wc-pöntöstä perheen kotiin?
- ravintolasta, jossa valmistettiin asiakkaiden lemmikistä päivällinen?
- perheestä, jonka isoäiti kuoli lomamatkalla, ruumis pakattiin auton katolle ja koko auto varastettiin!

KK:1

■ Tehtäviä

1. Valitkaa ja esittäkää jokin seuraavista ongelmatilanteista. Keksikää siihen uskottava ratkaisu. Tässä harjoituksessa on tärkeää myös se, miten asiat sanotaan. Muistakaa, että tauot ovat tehokkaita.
- Kaksi tyttöä tapaa koulun pihalla. Toinen on raivoissaan, koska on juuri saanut muualta kuulla toisen seurustelevan hänen poikaystävänsä kanssa.
 - Rehtori pitää kansliassa kahdelle oppilaille puhuttelua luntaamisesta. Oppilaat kieltävät syytteet ja yrittävät puolustautua, mutta lopuksi myöntävät syyllisyytensä.
 - Tavaratalon ahtaalla parkkipaikalla mies peruuttaa vahingossa naisen auton kylkeen. Syy on miehen.
 - Hieno rouva jää tavaratalossa kiinni näpistyksestä. Kuulusteluissa paljastuu, että hän on korkeaa-arvoisen henkilön vaimo.
 - Käytävään vettä juomaan lähtenyt oppilas saa rinnakkaisluokan tytön/pojan verkseittään kiinni taskuvarkaudesta. Tyttö/poika on hyväkäytöksinen ja menestyvä oppilas.
 - Firman johtaja lainaa ujolta työntekijältä tämän mustekynää, joka on arvokas merkkipäivälahja. Johtaja työntää kynän ajatuksiinsa taskuunsa, ja työntekijä yrittää saada kynänsä takaisin.
 - Kaksi henkilöä kohtaa kadulla. Toinen hyökkää innostuneena toisen luo luullen häntä vanhaksi koulukaveriksi. Toinen yrittää hienovaraisesti ilmaista, ettei ole koskaan tavannutkaan toista.

2. Valitkaa pareittain jokin seuraavista vuoropuheluista eli dialogeista. Kolmen hengen ryhmää varten on dialogi 5. Päätäkää, keitä olette, milloin ja missä tilanteessa. Ajatelkaa huolellisesti, mitä tunteita tilanteeseen liittyy ja miten ihmiset käyttäytyvät. Keskustelkaa myös siitä, mitä on tapahtunut ennen tilannetta ja mihin tilanne päättyy.

Dialogi 1

- A: Tule.
B: Tulen, tulen.
A: Tässä sitä nyt ollaan.
B: Niinpä.
A: Huomasiko ne?
B: Ei.
A: Ryhdytään hommiin.
B: Aha.

Dialogi 2

- A: Kuka hän oli?
B: Mistä minä tiedän.
A: Sanoiko hän joltain Mikosta?
B: Miten niin?
A: No, sanoiko?
B: En minä tiedä.
A: Etpä tietenkään.

Dialogi 3

- A: Päivää.
B: Hei.
A: Oletko jo kauan ollut täällä?
B: Minä en pidä näistä tilaisuuksista.
A: Voinko liittyä seuraan?
B: Tietysti.

Dialogi 4

- A: Smäkö se oot?
B: Emmä sua tunne.
A: Näin monen vuoden jälkeen...
B: Tä?
A: Muistatko mua?
B: Hetkinen.

Dialogi 5

- A: Tämäkö on ihan mahdotonta?
B: No niin on minusta.
C: Miten tämä yleensä voi olla mahdollista?
B: Kysytkö tosissasi?
C: No hyvähän aika. Ajattele nyt. Tällasesta en olisi voinu edes unta nähdä...
A: Minusta tästä ei kannattaisi nyt niin hirveesti haloota pitää.
B: Ai, ei voi kannattaisi? On tuokin nyt aika erikoinen...
C: Niin, tässä tilanteessa. Tosi erikoinen.
A: Mä en kyllä, hei, nyt jaksaa.
C: Aha. Ei olis ensimmäinen kerta.
B: Sut kyllä tietää. Ei olis kannattanut sua ottaa...
A: Nyt, hei, loppu tämä!

3. Nauhoittakaa edellisen tehtävän dialogit.

Kiinnittäkää edelleen huomiota tilanteeseen ja tunnelmaan. Ajatelkaa, mitä sanotte ja miksi. Painottakaa aidosti sanoja ja pitäkää tarvittaessa taukoja. Kiinnittäkää huomiota selkeään äänenkäyttöön.

4. Keksikää itse lisää vuoropuheluja.

Tavoitteena on luoda mahdollisimman uskottavia henkilölahmoja ja tilanteita. Muut luokassa arvaavat, mistä tilanteista ja keista henkilöistä esityksissä on kyse.



Uutispysäkki



Tällä pysäkillä tehdään television säikeuttisiä muistuttava uutislähetyksenä uutiset esitään tavunnaisesta poikkeavasti. Uutislähetyksen viidessä esittää myös videoituna.

Säikeutiset ovat lyhyet uutiset, jotka perustuvat uutistenlukijan puthiseen ja kuvavälilyksiin.

Oudot uutiset

Vaihe 1

Muodostakaa 2-3 hengen ryhmät (kaksi uutistenlukijaa ja yksi säätiedotuksen esittäjä) ja sopikaa, minkälaisen uutislähetyksen toteutatte.

Palauttakaa mieleenne yksityiskohtaisesti television oikeiden säikeutisten tunnelma ja rakenne, uutistenlukijoiden pukeutuminen ja studion lavasteet. Muistakaa alun tervehdys ja loppukomentti ("Tämä uutisista täällä kertaa...")

Päätäkää ryhmässä, miten muuratte uutislähetystä. Voitte muuttaa ympäristöä ja uutisten esitys- tai kuvaustapaa.

a. Uutistenlukija tai säätiedottaja voi

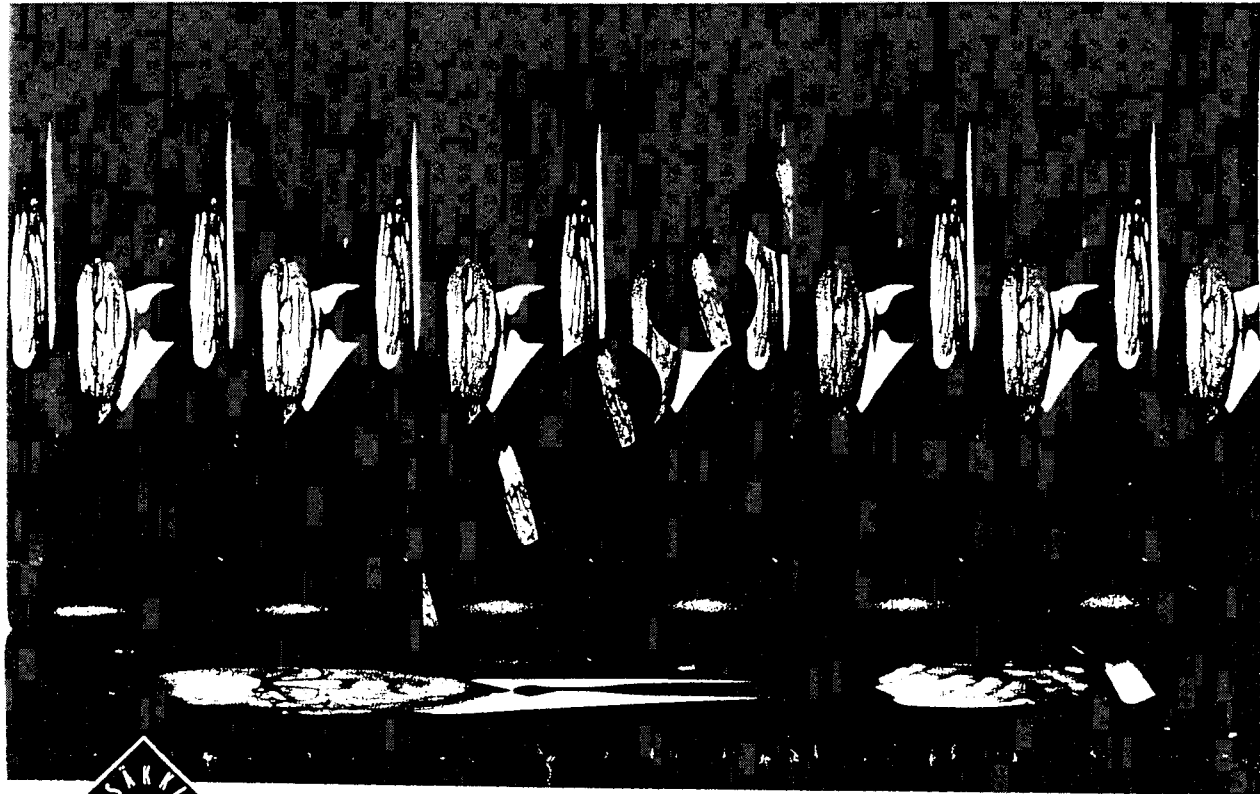
- valita tunnelman, jonka vallassa hän eri uutiset esittää:
 - välipitämättömästi kyllästyneesti uupuneesti
 - rakastuneesti viettelevästi vaivautuneesti
 - hajamielisesti narkastuneesti surullisesti
 - innostuneesti raivostuneesti hauskaasti
- kertoa uutisen
 - kauhutarinana runona
 - iltasatuna lauluna
 - juoruna jännitystarinana
- käyttää murrettä tai slangia.

b. Voitte muuttaa uutistenlukijan pukeutumista, studion lavastusta ja käyttää äänitehosteita poikkeavasti (vaikkapa tulipalouudessa peikastaan paloauton ääntä tai talousuutisissa taustamusiikkina rockia tai valssia).

c. Mikäli teillä on mahdollisuus videoida uutislähetys, voitte kuvata sen tavunnaisesta poiketen, käyttäen

- erikoislähikuvia epäoleennaisista kohteista (uutistenlukijan kasista, solmiosta, pääläestä)
- lintu- tai sammakkoperspektiivistä (ks. s. 121)
- muita epätavallisia kuvakulmia ja -kokoja

51.01.2018



Vaihe 2

Ensimmäisenä tehtävänä on hankkia uutisten aiheita. Niiden pitää olla oikeita, asiallisia ja ajankohtaisia. Uutisia pitäisi olla sekä ulkoista kotimaaisista.

Voitte lukea sanomalehtiä ja poimia sieltä kiinnostavia uutisjuttuja tai kirjoittaa uutisjuttu itse. (Ks. uutisen kirjoittaminen s. 162)

Vaihe 3

Pyrkikää läheyksessänne noin viiden minuutin keston. Muistakaa, että kokonaisuuteen kuuluu myös säätiedotus.

Kun olette saaneet uutisenne järjestykseen ja sopineet työnjaosta, harjoitelkaa uutiset sopimallanne tavalla.

Vaihe 4

Esitäkää valmis uutislähetys tai uutisten videonauhoitus.

Arviointi

Keskustelkaa luokassa jokaisen esityksen jälkeen siitä.

- a. miten onnistuneesti perinteistä uutislähetystä oli muutettu
- b. mikä oli uutisjuttujen sisältö.