

*MIKAEL ROKKAA!* -VERKKO-OPISKELUMATERIAALI  
– lähtökohtien, tavoitteiden ja toteutuksen esittelyä

Suomen kielen  
pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopistossa  
Joulukuussa 2007  
Elina Nurminen  
Heidi Toivonen

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Nurminen, Elina – Toivonen, Heidi	
Työn nimi – Title <i>Mikael rokkaa!</i> -verkko-opiskelumateriaali – lähtökohtien, tavoitteiden ja toteutuksen esittelyä	
Oppiaine – Subject suomen kieli	Työn laji – Level pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year joulukuu 2007	Sivumäärä – Number of pages 63 sivua + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Työ on Verkko-lehti-hankeeseen liittyvä monimuotogradu. Se koostuu <i>Mikael rokkaa!</i> -verkko-opiskelumoduulista sekä sen analyysistä. <i>Mikael rokkaa!</i> -moduuli on ensisijaisesti suunniteltu suomea vieraana kielenä itsenäisesti opiskelevien käyttöön. Tärkeä osa moduulia ovat laajat kuuntelukokonaisuudet. Moduulissa voi harjoitella kuullunymmärtämistä autenttisia vuorovaikutustilanteita jäljittelevien keskustelujen sekä henkilöhahmojen esittelyiden avulla. Opiskelu etenee vaihteittain ja toiston avulla. Moduulissa on seitsemän kielitieto-osiota harjoituksineen, joissa käsitellään puhekielen ilmiöitä. Osa ilmiöistä ei ole ennen esiintynyt suomi toisena ja vieraana kielenä -oppimateriaaleissa. Moduulissa on mukana myös luetunymmärtämisen harjoituksia.</p> <p>Pro gradu -työn kirjallisessa osassa esitellään moduulin laatimiseen vaikuttaneita kielenoppimis- ja opetuskäsitteitä sekä valotetaan tehtyjen ratkaisujen tutkimuksellista taustaa. Työn tärkeimpiä lähtökohtia ovat affordanssianalyysi sekä konstruktivismi. Konstruktivistisen oppimisympäristön periaatteet on otettu moduulin suunnittelussa mahdollisuuksien mukaan huomioon. Affordanssit ovat oppimisen mahdollisuuksia, joita <i>Mikael rokkaa!</i> -moduuliin on sisällytetty. Affordanssianalyysillä kartoitetaan tämän ja muidenkin oppimateriaalien tarjoamia mahdollisuuksia tavoitteiden, merkityksellisyyden, palautteen ja ohjauksen näkökulmista. Moduulia käyttämällä oppijan toivotaan saavuttavan niin asenteisiin liittyviä, kielellisiä kuin kulttuurisiakin tavoitteita.</p> <p>Kirjallisessa osassa analysoidaan puhekielen roolia suomi toisena ja vieraana kielenä -opetuksessa ja tähän mennessä julkaistuissa oppimateriaaleissa. Myös moduulin ongelmalähtöiseen ja yhteisölliseen oppimiseen liittyviä käyttömahdollisuuksia esitellään. Moduulia tarkastellaan vuorovaikutuksen, erityisesti dialogipartikkeleiden näkökulmasta. Työssä kerrotaan, miten sanaston ja rakenteiden oppimisessa hyödynnetään kontekstia ja erilaisia oppijaa tukevia keinoja (scaffolding-ajatus).</p> <p><i>Mikael rokkaa!</i> -moduulin suunnittelussa on kiinnitetty erityistä huomiota erilaisiin oppimistyyleihin sekä ohjaukseen ja palautteenantoon, jotka korvaavat opettajan antaman tuen. <i>Mikael rokkaa!</i> -moduulin palautteiden kieli-muodossa toistuu juuri opiskeltu ilmiö. Tämän toiston on ajateltu olevan tärkeä osa oppimisprosessia. Tavoitteena on ollut tuottaa uudenlainen, aihepiiriltään mielenkiintoinen puhekieleen keskittyvä materiaalikokonaisuus edistyneille oppijoille (Eurooppalaisen viitekehyksen B2-taitotaso).</p>	
Asiasanat – Keywords verkko-oppimateriaali, itseopiskelu, affordanssi, puhekieli, suomi vieraana kielenä	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

## SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b>	<b>1</b>
1.1. Taustaa	1
1.2. Työn rakenne	2
<b>2. LÄHTÖKOHTIA</b>	<b>3</b>
2.1. Suomi toisena ja vieraana kielenä	3
2.2. Affordanssi	4
2.2.1. Affordanssin taustaa	4
2.2.2. Affordanssi opiskelumateriaalin suunnittelussa	6
2.2.3. Affordanssianalyysi	8
2.3. Konstruktivismi	9
2.4. Opiskelua verkossa	10
2.4. Välitön palaute oppimisen tukena	12
<b>3. MIKAEL ROKKAA! -OPISKELUMODUULI</b>	<b>13</b>
3.1. Yleistä moduulin laadinnasta	13
3.2. Moduulin henkilöhahmot	15
3.3. Tavoitteet	16
3.3.1. Asenteisiin liittyvät tavoitteet	16
3.3.2. Kulttuuriset tavoitteet	18
3.3.3. Kielelliset tavoitteet	20
3.3.3.1. Kielellinen viestintätaito	20
3.3.3.2. Kielen vastaanottamistoiminnot ja -strategiat	21
3.3.3.3. Vuorovaikutteiset toiminnot ja strategiat	23
3.4. Moduulin käyttömahdollisuuksista	24
<b>4. PUHEKIELI</b>	<b>27</b>
4.1. Puhe- ja kirjakielen erot sekä niiden historiallinen tausta	27
4.2. Puhekielen asema S2-opetuksessa	28
4.3. Puhekieli S2-oppimateriaaleissa	30
4.3.1. Taustaa	30
4.3.2. Materiaalin esittely ja anti <i>Mikael rokkaa!</i> -moduulille	31
4.3.2.1. Kato hei	31
4.3.2.2. Elämän suolaa 1–2. Suomen kielen alkeita.	33
4.3.2.3. Puhutaan asiaa	33
4.3.2.4. Oikeeta suomee	34
4.3.2.5. Kiva nähdä	34
4.3.2.6. Totta kai! 2	35
4.4. Puhekieli <i>Mikael rokkaa!</i> -moduulissa	37
<b>5. VUOROVAIKUTUS</b>	<b>41</b>
5.1. Vuorottelujärjestelmä ja sen toteutus <i>Mikael rokkaa!</i> -moduulissa	41
5.2. Dialogipartikkelit	42
5.2.1. Dialogipartikkeleiden asema fennistiikassa	42
5.2.2. Dialogipartikkelit S2-oppimateriaaleissa	43
5.2.3. Dialogipartikkelit <i>Mikael rokkaa!</i> -moduulissa	44
5.3. Merkitysneuvottelut	45
<b>6. SANASTO JA RAKENTEET MIKAEL ROKKAA! -MODUULISSA</b>	<b>47</b>
6.1. Konteksti oppimisen tukena	47

<b>6.2. Scaffolding</b>	<b>49</b>
<b>7. OHJEISTUS JA PALAUTE</b>	<b>51</b>
7.1. Selkokielen ja -selkomateriaalin määrittely	51
7.2. Selkokielen käyttö	52
7.3. Selkokieli S2-materiaaleissa	53
7.4. Selkokieli <i>Mikael rokkaa!</i> -materiaalissa	54
<b>8. PÄÄTÄNTÖ</b>	<b>57</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>60</b>
<b>LIITE 1</b>	
<b>LIITE 2</b>	
<b>LIITE 3, CD-rom</b>	

## 1. JOHDANTO

### 1.1. Taustaa

Opettaessamme suomea kansainvälisille opiskelijoille Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa havaitsimme puhekielen jääneen vieraaksi ulkomailla suomen kieltä opiskelleille. Kielioppi ja kirjakieli ovat monesti ulkomaisten yliopistojen suomen kielen opetuksessa korosteisessa asemassa. Suomen opintojen alussa keskitytään morfologisen tiedon kartuttamiseen. Suomea ulkomailla opettava ei välttämättä ole äidinkielen puhuja tai hän on saattanut asua jo vuosikymmeniä ulkomailla. Tällöin kosketus nykypuhekielen ilmiöihin on saattanut kadota, eikä niitä siksi sisällytetä opetukseen.

Oppija on saattanut opiskella suomea monta vuotta ja osaa kirjakielen hienoudet. Silti hän ei ehkä ymmärrä suomalaisten normaalitempoista arkipuhetta. Havaintojemme mukaan monet ulkomailla suomea opiskelleet vierastavat puhekielen tuottamista ja he pitäytyvät mielellään muodollisessa puhetavassa. Usein suomea ulkomaalaisille opettavat puhuvat korostetun hitaasti ja huolellisesti artikuloiden. Suomeen saapuessaan oppija saattaa hämmentyä ja pettyä, kun ei ymmärräkään kohtaamiensa ihmisten puhetta. Puhekieli ja sen käyttöala kuitenkin selvästi kiinnostaa oppijoita. Puhekieltä oppitunneilla käsiteltäessä oppijoilta satelee seuraavanlaisia kysymyksiä: Missä tilanteessa tällaista muotoa käytetään? Kuka puhuu näin? Miten kannattaa sanoa? Kumpaa muotoa itse käyttäisit? Näihin kysymyksiin olemme halunneet tarjota vastauksia sekä suomea opiskelevien että suomea opettavien hyödynnettäviksi.

Suunnittelimme ja toteutimme *Mikael rokkaa!* -verkko-opiskelumoduulin Jyväskylän yliopiston Kielten laitoksen koordinoimaan Verkkolehtori-hankkeeseen, jota kansainvälisen henkilöväihdon keskus CIMO rahoittaa. Hankkeen tavoitteina on hyödyntää uusinta kielenoppimiseen ja verkko-opetukseen liittyvää pedagogista tietoutta, tukea ulkomailla suomea opettavien työtä, luoda kestäviä ja ajattomia kurssikokonaisuuksia, kehittää autenttisen materiaalin käyttöä verkko-opetuksessa sekä vaikuttaa siihen, että kielenopetus olisi funktionaalista Eurooppalaisen viitekehyksen tavoitteiden mukaisesti. Yhtenä tavoitteena on kehittää suomen kielen verkko-opetusta, erityisesti niiltä osin, joilta opiskelumateriaalia ei ole kovin paljon saatavilla. Aalto peräänkuuluttaa ”temaattisesti yhtenäistä, mielekkään kokonaisuuden muodostavaa oheismateriaalijulkaisua” (1996: 307). Juuri tällaisen puutteen oppimateriaalitarjonnassa *Mikael rokkaa!* -moduuli pyrkii täyttämään. Suunnittelemamme oppimiskokonaisuus on yksi Verkkolehtori-hankkeen puitteissa koostettavista moduuleista ja liittyy omalta osaltaan hankkeen tavoitteisiin. *Mikael rokkaa!* -verkko-opiskelumateriaali on

ilmaiseksi kaikkien saatavilla, jolloin suomen opiskelu ei ainakaan kaadu kalliin opiskelumateriaalin hankintakustannuksiin. Materiaalin käyttö ei vaadi myöskään rekisteröitymistä, joten aloittamiskynnys on matalalla.

## 1.2. Työn rakenne

Tässä työssä esitellään *Mikael rokkaa!* -verkko-opiskelumateriaalin laatimiseen vaikuttaneita kielenoppimis- ja opetuskäsityksiä sekä valotetaan tehtyjen ratkaisujen tutkimuksellista taustaa. Tutkimuksemme on monimuotogradu, ja tuotettu materiaali on nyt nähtävänä oheisella CD-rom-levyllä. Materiaali sekä pro gradu -työn luvut 1–3 ja päätäntö on tehty yhdessä. Luvut 4–6 on kirjoittanut Heidi Toivonen ja Elina Nurminen perehtyi moduulin suunnittelun kannalta keskeiseen affordanssiin sekä kirjoitti luvun 7.

Luvuissa 1–3 kerrotaan työn lähtökohdista ja tavoitteista. Lisäksi materiaalia analysoidaan eri näkökulmista. Luvussa 4 keskitytään puhekielen opettamiseen ja oppimiseen. Puhekielen roolia suomi toisena ja vieraana kielenä -opetuksessa ja tähän mennessä julkaistuissa oppimateriaaleissa esitellään luvuissa 4.2–4.3; luku 4.4. tuo esiin, millaista puhekielen opetus on *Mikael rokkaa!* -itseopiskelumateriaalissa. Luvussa 5 tarkastellaan vuorovaikutuksen asemaa puhekielen tutkimuksessa ja erityisesti dialogipartikkeleiden muuttunutta asemaa fennistiikassa. *Mikael rokkaa!* -moduulissa opetetaan puhekielen lisäksi sanastoa ja rakenteita. Niiden opettamisessa hyödynnetään scaffolding-ajatusta. Näitä asioita käsitellään luvussa 6. Luvussa 7 esitellään selkokielen yleiset periaatteet sekä käsitellään moduulin ohjeistuksissa ja palautteissa käytettyä selkokieltä ja selkokieltä S2-materiaaleissa.

## 2. LÄHTÖKOHTIA

### 2.1. Suomi toisena ja vieraana kielenä

Kun puhutaan suomesta vieraana kielenä, tarkoitetaan suomen opiskelua ulkomailla, ei-suomenkielisessä ympäristössä. Suomea toisena kielenä opiskellaan Suomessa eli kohdekielisessä ympäristössä. Tässä tutkimuksessa käytetään lyhennettä S2 tarkoittaen sillä sekä suomea toisena että vieraana kielenä ja tarvittaessa selvennetään, jos erityisesti tarkoitetaan jompaakumpaa. (Näiden kahden termin tarkempi määrittely ks. Latomaa & Tuomela 1993: 238–245.) Kärjistetysti voidaan sanoa, että suomea toisena kielenä opiskelevat saavat jatkuvasti kielellistä syötöstä myös luokkahuoneen ulkopuolella, he ikään kuin ”kylpevät” suomen kielessä, suomea vieraana kielenä opiskelevat eivät. Toki jokaisen oppijan kohtaamat luonnollisen kielen syötöstilanteet riippuvat hänen lähiympäristöstään. Maahanmuuttajataustainen Suomessa asuva henkilö saattaa eristäytyä samaa äidinkieltä puhuvien seuraan, ulkomailla suomea opiskelevalla voi puolestaan olla laaja suomenkielinen tuttavapiiri.

Suomen kielen opettamisella ulkomaalaisille on jo pitkät perinteet. Ensimmäiset opiskelijat olivat ruotsalaisia virkamiehiä, jotka Ruotsin hallitus 1600-luvun puolivälissä lähetti töihin Suomeen. Suomen kieltä (oppiaineen nimi finska) on opetettu Suomen ruotsinkielisissä kouluissa 1840-luvulta lähtien. Helsingin yliopistossa alkoi 1950-luvulla suomen kielen opetus ulkomaalaisille lehtoreille ja opiskelijoille. Aivan uusi kohderyhmä suomen kielen opetukselle alkoi syntyä 1970-luvun alussa, kun ensimmäiset suuret pakolaisryhmät saapuivat Suomeen. (Nuutinen 1996: 11–12.)

Tänä päivänä suomen kieli ja kulttuuri kiinnostaa maailmalla: sitä opetetaan yli 100 yliopistossa noin 30 maassa (Suomea maailmalla 2007: 1). Suomen kielen opetusta järjestetään ulkomailla myös lukuisissa yksityisissä kielikouluissa sekä nk. Suomi-kouluissa. Näiden oppilaitosten suomen kielen opiskelijoiden määrästä ei ole tarkkaa tietoa. On myös mahdotonta arvioida, kuinka paljon on kieltä täysin itsenäisesti, ilman muodollista opetusta opiskelevia. Materiaalin potentiaalinen kohderyhmä onkin siis paljon laajempi kuin pelkkä ulkomaalaisissa yliopistoissa suomen kieltä opiskelevien tilastoitu määrä.

Monissa yliopistoissa opiskelijoita on kuitenkin vähän ja tarjolla on vain alkeistason opetusta. Alkeiskurssin jälkeen opiskelua voi jatkaa itsenäisesti, ja verkko-opiskelumateriaalia tarvitaankin nimenomaan kieltä itsenäisesti opiskelevien käyttöön. Suomea vieraana kielenä opettaville uusi verkkomateriaali lienee enemmän kuin tervetullutta. Resurssit kirjojen, lehtien ja muun uuden opetusmateriaalin tilaamiseen ulkomaille ovat rajalliset.

Verkkomateriaalin avulla opetusta on myös helppo eriyttää. *Mikael rokkaa!* -moduuli on ensisijaisesti suunniteltu suomi vieraana kielenä -opetuksessa hyödynnettäväksi, mutta sitä voi hyvin käyttää myös suomi toisena kielenä -opetusmateriaalina. Materiaalia voisi kenties hyödyntää myös finskan opetuksessa. Vahvasti ruotsinkielisillä seuduilla ei suomea opiskeleville välttämättä ole tarjolla luontevia puhutun suomen malleja, joten materiaaliin sisältyvät laajat kuuntelut ja puhekielen piirteiden esittelyt voisivat olla avuksi ja tueksi sielläkin.

## 2.2. Affordanssi

### 2.2.1. Affordanssin taustaa

Elina Nurminen tutustui affordanssikysymyksiin ja affordanssianalyysiin Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen järjestämällä Kielenopettamisen ja -oppimisen teknologia -kurssilla keväällä 2007. Kurssin opettaja Peppi Taalas esitteli affordanssianalyysia Kukin (2003) artikkelin pohjalta. *Mikael rokkaa!* -moduulin suunnittelu oli kurssin aikana käynnissä, ja siksi siitä tulikin luonteva valinta affordanssianalyysin kohteeksi.

Affordanssi on alun perin ekologisen havaintopsykologian termi. Ekologisuus on biologian termi, jolla tarkoitetaan organismin ja kaikkien muiden organismien suhteiden ja kontaktien kokonaisuutta. Affordanssi puolestaan selittää havaitsemista sekä havaitun kohteen tarjoamia mahdollisuuksia. (van Lier 2005: 251.) Affordanssi-termin on kehittänyt James J. Gibson, joka kirjoittaa, että ympäristö tarjoaa eläimille ja ihmisille affordansseja, joita nämä voivat käyttää hyödykseen kulkemiseen, syömiseen ja ylipäätään elämiseen. (Gibson 1979: 127.)

Affordanssia on alettu soveltaa myös kielitieteelliseen tutkimukseen, koska se on monella tavalla relevantti käsite kielenoppimisessa (van Lier 2005: 253). Ekologinen kielitiede näkee kielen ajatuksen, toiminnan ja kielitaidon suhteina eikä niinkään objekteina eli sanoina, lauseina ja sääntöinä (van Lier 2005: 251). Ekologisessa kielitieteessä on neljä perusrakennetta (van Lier 2002: 145–146):

1. Kieli syntyy semioottisesta aktiivisuudesta.
2. Kieli ilmenee affordansseina, joihin käyttäjä sitoutuu aktiivisesti ja jotka mahdollistavat toiminnan ja vuorovaikutuksen jatkon.
3. Kielen välittyminen henkilöltä toiselle ei ole monologista tai dialogista vaan kolmitahoista vuorovaikutusta.
4. Kielellistä aktiivisuutta voi tietyissä konteksteissa analysoida laadullisesti.



Semioottinen aktiivisuus on tärkeä tekijä kielen syntymiselle. Ympäristö tarjoaa semioottisen repertuaarin (engl. semiotic budget), jossa aktiivinen oppija kiinnittää huomionsa merkityksellisiin aktiviteetteihin toisten kanssa. Repertuaari ei tarkoita pelkkää syötöstä tai syötöksen määrää vaan kaikkia mahdollisuuksia tarkoituksenmukaiseen toimintaan. (van Lier 2005: 252) Kielenkäyttäjän ja ympäristön välillä on riippuvuussuhde. Kielenoppimisessa tämä tarkoittaa sosiaalista vuorovaikutusta, jossa kielelliset affordanssit ja kielen kulttuuriset kontekstit ovat tarjolla esimerkiksi kieltä oppivalle lapselle. Kielenoppiminen on sosiokognitiivinen prosessi. (van Lier 1996: 36.)

Van Lier esittää myös, että vaikka sosiaalinen vuorovaikutus on olennainen osa kielen oppimista, ei se ole vain monologista tai dialogista vuorovaikutusta. Sen sijaan hän kirjoittaa kolmitahoisesta vuorovaikutuksesta (engl. triadic interaction), jolla hän tarkoittaa sitä, että kieli rakennetaan puhujien välisenä yhteistyönä, jolloin yhteistyöstä tulee kolmas vuorovaikutuksen osa. Hän myös esittää, että kolmitahoista vuorovaikutusta synnyttävät tilanteet, joissa oppijat keskittyvät johonkin objektiin, esimerkiksi tietokoneeseen, joka toimii välittäjänä keskustelussa. (van Lier 2002: 146–148, 160.) Vielä yhtenä tekijänä ekologisen kielitieteen perusrakenteissa van Lier tuo esiin kielen laadullisen analysoinnin. Hän esittää, että kielellisten kokemusten laadullinen arviointi on vaikeasti määriteltävissä, mutta se on hänen mielestään silti mahdollista tietyissä konteksteissa. Koulutuksen standardisoituja tavoitteita voidaan mitata testeillä ja arvosanoilla, kuten tapana on, mutta kokemukset koulutuksesta auttavat laadullisessa arvioinnissa. (van Lier 2002: 148.)

Tämän tutkimuksen kannalta keskeisin asia van Lierin esittämistä ekologisen kielitieteen perusrakenteista on affordanssi. Kieleen sitoutumisen mahdollisuuksien tarjoaminen on ekologinen lähestymistapa; vuorovaikutukselliset kontekstit tarjoavat ja mahdollistavat affordansseja, joita oppija voi havaita ja joiden parissa oppija voi toimia. (van Lier 1996: 53.) Sitoutuminen kieleen tapahtuu, kun oppijan sisäinen tietosysteemi on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tällaisessa tilanteessa syötöskieli tarjoaa oppijalle affordansseja eli oppimismahdollisuuksia. Syötöstä pitää olla tarjolla oppijalle riittävästi. (van Lier 1996: 52–53.)

Dufva ja Alanen ovat artikkelissaan (2001) käyttäneet termiä tarjonta (engl. affordance). Tässä tutkimuksessa puhutaan affordanssista, koska tämä käsite tarkemmin tuo esille sen, että affordanssit tarkoittavat muutakin kuin vain tarjontaa. Kuten van Lier (1996: 52) toteaa, affordanssit ovat oppijan oppimismahdollisuuksia. Affordanssi tarkoittaa myös sitä, mitä kaikkea esimerkiksi jonkin tehtävän avulla on mahdollista tehdä; mitä kaikkea oppijan on mahdollista oppia ja miten hän voi viedä kielitaitoaan eteenpäin sekä toisaalta, mitä kaikkea opettaja voi tavoitella jonkin tehtävän avulla.

### 2.2.2. Affordanssi opiskelumateriaalin suunnittelussa

Ympäristö on täynnä kieltä, joka tarjoaa aktiiviselle, osallistuvalla oppijalle mahdollisuuksia oppia. Kielellinen maailma, johon oppijalla on pääsy ja johon hän on aktiivisesti sitoutunut, on täynnä pyyntöjä ja vaatimuksia, mahdollisuuksia ja rajoituksia, hylkäämisiä ja kutsuja, mahdollisuuksia ja rajoituksia – lyhyesti sanottuna affordansseja. (van Lier 2005: 253) Jos oppija on aktiivinen ja sitoutunut, hän havainnoi kielellisiä affordansseja ja käyttää niitä kielellisiin toimintoihin (van Lier 2005: 252).

Kun oppimateriaalia suunnitellaan, affordanssit tulisi miettiä ja rakentaa siihen mukaan. Jo suunnitteluvaiheessa on tärkeää pohtia ja havainnoida affordansseja, mutta myös valmiin materiaalin affordanssia täytyy analysoida. Affordanssianalyysin perustana on kysymys siitä, minkälaisia affordansseja materiaali tarjoaa. Mihin kaikkeen materiaalia voi käyttää? Miten oppija voi käyttää sitä? Miten opettaja voi käyttää sitä?

Kuk (2003: 2–3) on esitellyt affordanssin käsitettä elektronisten oppimateriaalikonaisuuksien (engl. e-learning hubs) suunnittelun näkökulmasta. Siinä affordanssilla tarkoitetaan toiminnallista suhdetta oppijan ja elektronisten oppimisympäristöjen välillä ja sitä, miten käyttäjä on vuorovaikutuksessa oppimisympäristön tarjoamien toimintojen kanssa. Näitä toimintoja voi tarkastella kahdesta eri näkökulmasta; means-end abstraction hierarchy -teorian ja aktiviteettiteorian kannalta.

Rasmussenin esittämä hierarkia koostuu fyysisistä, yleisistä ja abstrakteista toiminnoista. Verkko-oppimistoimintoihin sovellettuna fyysiset toiminnot tarkoittavat konkreettista, mekaanista oppimisympäristön käyttöä. *Mikael rokkaa!* -moduulissa fyysisiä toimintoja edustavat muun muassa navigointi sivustolla, kuuntelun aloittaminen klikkaamalla sekä yhdistämistehtävät, joissa täytyy esimerkiksi klikata sanaa ja yhdistää se oikeaan kuvaan. Yleiset toiminnot ovat tiedon keräystä, luomista ja jakamista. *Mikael rokkaa!* -moduulissa oppija voi esimerkiksi lukea kielitieto-osuuksia tai kuunnella keskusteluja, joissa hän kerää tietoa eli tekee yleisiä toimintoja. Abstraktit toiminnot ovat tiedon yhdistelyä ja soveltamista. *Mikael rokkaa!* -moduulissa abstraktit toiminnot toteutuvat, kun oppija kuuntelun jälkeen vastaa kysymyksiin tai soveltaa tietoaan reagointitehtävissä. Rasmussenin teorian hierarkisuus syntyy juuri siitä, että yleisiä ja abstrakteja toimintoja ei voi tehdä, jos ei hallitse fyysisiä toimintoja. Näiden kolmen toiminnon välinen riippuvuus olisi hyvä saada läpinäkyväksi ja havaittavaksi myös käyttäjälle. Affordanssia suunnitellessa kaikki nämä kolme toimintoa täytyy ottaa huomioon, mutta on myös varmistettava, että ne tukevat korkean tason abstraktiota. Se tarkoittaa, että oppija saavuttaa kielitaidon tason, jolla hän osaa soveltaa oppimistaan tehokkaasti ja käsittää asioita abstraktillakin tasolla. (Kuk 2003: 2.) *Mikael*

*rokkaa!* -moduulissa selkokiehiset instruktiot eli toimintaohjeet auttavat oppijaa tekemään vaaditut fyysiset toiminnot oikein. Selkokiehiset kielitieto-osuudet helpottavat yleisiä toimintoja. Välitön palaute on tärkein abstraktin tason toimintoja tukeva elementti.

Edellämainitut toiminnot ovat hyvin läheisesti yhteydessä Bærentsenin ja Trettvikin aktiviteettiteoriaan, jota Kuk myös esittelee. Siinä analysoidaan miten, mitä ja miksi jotakin tehdään. Miten-kysymyksellä tarkoitetaan olosuhteita ja rajoituksia, joita elektronisten oppimateriaalien käyttöön liittyy. Mitä tehdään -kysymys liittyy tavoitteisiin ja miksi -kysymys ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon ja motivointiin. Tämän teorian pääajatus on motivaatiossa, koska se vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten valmis oppija on sitoutumaan oppimistehtäviin. Osallistumisen vapaaehtoisuutta tai pakollisuutta säätelemällä vaikutetaan sisäisen ja ulkoisen motivaation määrään. Kuk ehdottaa seuraavia asioita otettaviksi huomioon, kun materiaalia suunnitellaan aktiviteettiteorian pohjalta: Oppimistavoitteiden on oltava selviä, jotta oppija voi päättää, miten paljon hän panostaa tehtäviin. Materiaalin tulisi olla kannustava, jotta oppija omaksuu asioita ja käyttää materiaalia. Aktiviteettien tulisi olla monipuolisia, että ne sopisivat sekä sisäisesti että ulkoisesti motivoituneille. (Kuk 2003: 3.) Nämä asiat liittyvät myös affordanssin suunnitteluun siten, että niiden tarkoituksena on lisätä oppijan aktiivisuutta ja sitoutumista materiaalin käyttöön ja siten myös sitoutumista affordansseihin.

Means-end abstraction hierarchy -teorian avulla oppimiseen tarjoutuu scaffolding-näkökulma ja aktiviteettiteoria korostaa motivaation tärkeyttä. Molemmat näkökulmat ovat kuitenkin tärkeitä oppimisympäristöä suunniteltaessa. Kuk esittääkin, miten nämä eri teoriat voidaan yhdistää yhteen kehykseen, joka ohjaa affordanssin suunnittelua. Elektroniset oppimisympäristöt voidaan nähdä informaatioympäristönä, jossa oppija erilaisten aktiviteettien avulla omaksuu, hyödyntää ja joskus myös tuottaa informaatiota. Ympäristön sisältö ja interaktiivisuus ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja niiden ilmenemismuotojen tarkkailu on tärkeä osa affordanssianalyysia. Sisältöön kuuluvat tiedon lähteet sekä tiedon merkityksellisyys ja relevanssi käyttäjille. Interaktiivisuudessa on tärkeää, että sisältö on oppijan saatavilla. Lisäksi on tärkeää, että materiaali tarjoaa oppijalle vastavuoroisuutta sekä reaaliaikaista palautetta ja ohjausta. (Kuk 2003: 3.) Oikea-aikainen ohjaaminen on hyvin tärkeää. Yksi vaihtoehto ovat ohjaus ja rajoitukset, kun oppijaa opastetaan oikeaan suuntaan ja häntä estetään toimimasta väärällä tavalla. Siinä on kuitenkin se vaara, että oppija ei halua jatkaa lainkaan. Tärkeää olisi antaa oppijalle eneminkin vapaat kädet tutustua oppimisen mahdollisuuksiin. Ohjauksen haasteena onkin säilyttää kontrolloinnin ja motivoinnin tasapaino. (Kuk 2003: 4.)

### 2.2.3. Affordanssianalyysi

Van Lier (1996: 12) on kirjoittanut, että affordanssien viljely ohjaa tai rohkaisee oppijaa kiinnittämän huomiota olennaisiin asioihin. Ei voi olettaa, että oppija pystyy havainnoimaan materiaalin affordansseja. Affordanssit ovat materiaalin tarjoamia mahdollisuuksia ja siten ominaisuuksia, joita materiaalilla on. Opettajalle tai materiaalin suunnittelijalle näiden ominaisuuksien havainnointi pitäisi kuitenkin olla mahdollista, jotta kaikki mahdollisuudet pääsisivät oikeuksiinsa ja materiaali olisi monipuolisemmin käytettävissä. Affordanssikysymysten avulla materiaalin monet mahdollisuudet ja miksei myös heikkoudet tulisivat läpinäkyviksi sen käyttäjille. Affordanssianalyysia on tehtävä materiaalin suunnittelu- ja toteutusvaiheessa, mutta sen merkitys ei vähene, vaikka materiaali olisi jo käytössä.

Materiaalia suunniteltaessa on otettava huomioon monenlaisia asioita. Keskeisimmiksi asioiksi nousevat kuitenkin sisältö sekä oppijan ja sisällön välinen vuorovaikutus (interaktiivisuus). Affordanssianalyysin tekijä voi materiaalia tarkastellessaan pohtia esimerkiksi seuraavia asioita:

1. Mihin materiaalia voi käyttää?
2. Mitkä ovat materiaalin tavoitteet?
3. Miten materiaali on merkityksellinen oppijalle?
4. Miten materiaali ohjaa oppijaa?
5. Millaista palautetta oppija saa materiaalista?

Jokaisen kysymyksen kohdalla voi vielä kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä, joiden avulla affordanssianalyysi on mahdollisimman tarkka ja kattava. Pohdittaessa, mihin materiaalia voi käyttää, voidaan vielä kysyä, miten opettaja voi käyttää materiaalia ja miten oppija voi käyttää itsenäisesti. Samassa yhteydessä voi pohtia myös materiaalin tavoitteita ja sitä, onko materiaalilla vain yksi vai kenties useita tavoitteita. Jos materiaalia laadittaessa sille on asetettu useita tavoitteita, on todennäköistä, että materiaalia voi myös käyttää monilla eri tavoilla sekä oppijan että opettajan tarpeisiin. Tavoitteisiin liittyy myös se, minkä tasoinen materiaali on eli onko materiaalilla selkeästi määritelty, tietyn tasoinen kohderyhmä vai tarjoaako materiaali eritasoisille oppijoille mahdollisuuksia kehittää kielitaitoaan.

Kuten Kuk (2003: 3) esittää, oppimisympäristöjen sisällön merkityksellisyys oppijalle on tärkeää. Autenttisuus on tärkeä osa sitä, mutta se ei ole itseisarvo, joka automaattisesti tekee materiaalista merkityksellisen. Autenttisen materiaalin käyttöä on myös analysoitava ja pohdittava oppijan ja erityisesti oppimisen näkökulmasta. Erittäin olennaista on se, että oppimisympäristö on lähellä oppijan kokemusmaailmaa, jolloin oppija paremmin motivoituu

opiskelemaan ja sitoutuu siihen. Silloin materiaali todennäköisemmin on myös merkityksellinen oppijalle.

Hyvin olennainen asia, joka ehkä eniten vaikuttaa oppijaan ja on näkyvässä hänelle, on ohjaus ja palaute. Kaikissa oppimistehtävissä ohjauksella on tärkeä rooli ja tehtävän suoritettuaan oppija tarvitsee palautetta. Elektronisissa oppimisympäristöissä, erityisesti jos ne ovat itseopiskeluympäristöjä, ohjauksen ja palautteen merkitys korostuu, koska oppija ei yleensä pysty samalla tavalla esimerkiksi tarkentamaan tehtävänantoa kuin luokahuoneopetuksessa. Siksi affordanssianalyyseissä on tärkeää kysyä, miten materiaali ohjaa oppijaa, miten selkeitä ja motivoivia instruktioita ovat, millaista palautetta oppija saa materiaalista ja saako oppija palautetta oikeaan aikaan oppimisprosessin kannalta.

### **2.3. Konstruktivismi**

Oppimiskäsitykset ovat vuosien varrella muuttuneet ja niitä toteutettaessa on voitu alkaa hyödyntää esimerkiksi teknologian kehityksen tuomia uusia mahdollisuuksia. *Mikael rokkaa!*-moduulin laadinnan pedagogisena lähtökohtana on ollut konstruktivismi soveltuvien osien. Osa tehtävistä ja tehtävätyypeistä jäi toteuttamatta, sillä ne olisivat vaatineet opettajan välitöntä ohjausta tai ainakin päivittämistä vaativia linkkejä. Materiaalia suunniteltaessa on kuitenkin myös analysoitu sen monia mahdollisuuksia: millä kaikilla tavoilla materiaalia voi hyödyntää opettajajohtoisessa opetuksessa. Materiaalia hyödyntävien opettajien toivotaan ottavan konstruktivistisen oppimisympäristön tavoitteet ja periaatteet huomioon heidän suunnitellessaan moduuliin liittyviä lisäharjoituksia.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija tai oppijoiden muodostama yhteisö rakentaa itse tietoa tulkitsemalla havaintojaan ja uutta tietoaan jo olemassa olevan tiedon pohjalta (Tynjälä 1999: 37–38). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan rooli oppimisprosessissa on ohjata toimintaa, olla tukena sekä antaa palautetta. Opetustapahtuma on näin ollen vuorovaikutustilanne (Kristiansen 2001: 23–24). Müllerin (1996) mukaan oppimisympäristö tarkoittaa kaikkia niitä tiloja, materiaaleja, välineitä ja henkilöitä, jotka ovat käytettävissä oppimisprosessissa ja joiden kanssa opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa. (Hentunen 2004: 82.) Hentunen (2004: 83) on Müllerin, Siebertin, Wolffin, Richterin, Honebeinin et al. esittämien ajatusten pohjalta tiivistänyt konstruktivistisen oppimisympäristön seuraavasti:

1. Oppimisympäristö on autenttinen eli aito, uskottava ja monipuolinen. Oppimisympäristö vastaa ympäröivän todellisuuden haasteisiin ja näin ollen tarjoaa mahdollisuuden käsitellä todellisia ongelmia.
2. Opiskelija pystyy lähtemään oppimisprosessiin yksilölliseltä tietotasoltaan. Hän voi käyttää oppimaansa konkreettisesti hyödyksi.
3. Oppimisympäristössä yhdistyy tieto ja toiminta.
4. Oppimisympäristö innostaa opiskelijoita tekemään yhteistyötä.
5. Ongelmanratkaisussa painotetaan useita eri näkökulmia, mikä puolestaan lisää tiedon soveltamiskykyä.
6. Medioita käytetään mahdollisuuksien mukaan kognitiivisina työkaluina.

Kompromisseja jouduttiin tekemään, koska kaikkia konstruktivismiin periaatteita oli mahdoton toteuttaa itseopiskelumateriaalissa. Moduuli ei esimerkiksi anna listan kohdassa 4. mainittuja ohjeita yhteistyön tekemiseen muiden opiskelijoiden kanssa, koska materiaali on suunniteltu ennen kaikkea itsenäisesti kieltä opiskelevan tarpeisiin. Vuorovaikutusta edustavat automaattiset, välittömät palautteet.

Aalto (1997: 49) kuvailee oppikirjantekijöiden pikkuhiljaa muuttuneita kielenoppimiskäsityksiä:

Merkityksistä ja kielen käytöstä lähtevässä opetuksessa kielenkäytön monimuotoisuutta ei piiloteta turvautumalla riisuttuun oppikirjarekisteriin, vaan oppikirjakielen annetaan hallitusti kuvata autenttista kielenkäyttöä. Kaikkea oppikirjan ainesta ei ole tarkoitus oppia ja analysoida heti, vaan pikemminkin tavoitteena on totuttaa oppija kielen moninaisuuteen ja ohjata häntä käyttämään kieltä osin analysoimattomina kokonaisuuksina.

Normaalissa, aidossa kielenkäyttötilanteessa kaikkia kielen ilmiöitä ei ole mahdollista analysoida ja ihanteellinen oppimateriaali tarjoaa oppijalle mahdollisuuden tottua siihen, että kaikkea ei tarvitse heti analysoida. *Mikael rokkaa!* -moduulin kuuntelukokonaisuudet ovat hyvin laajoja ja niiden sanasto tarjoaa edistyneellekin oppijalle haasteita, koska kuunteluissa on pyritty säilyttämään autenttisen puhekielen piirteet. Koska oppijalla on mahdollisuus tehdä kuunteluharjoitukset monta kertaa, hänen ei tarvitse ymmärtää kaikkea heti sana sanalta, vaan hän voi rakentaa ymmärtämistään vaiheittain toiston ja harjoittelun myötä. Oppija saa tukea oppimiseen myös kuunteluiden käsikirjoituksista ja sanastotehtävistä. Luvussa 6 esitellään tätä työskentelytapaa tarkemmin.

### **2.3. Opiskelua verkossa**

Beatty (2003: 7) mukaan tietokoneavusteinen kieltenoppiminen (engl. computer assisted language learning, CALL) on mikä tahansa prosessi, jossa oppija käyttää tietokonetta ja sen

seurauksena kehittää kielitaitoaan. Tämä on, kuten Beattykin esittää, hyvin laaja yläkäsite, joka sallii liikkumisen erilaisten pedagogisten ratkaisujen välillä. Tärkeää tässä käsitteiden viidakossa on myös se, puhutaanko opetuksesta, oppimisesta vai opiskelusta. Muiden muassa Beatty kiinnittää huomiota siihen sisältykö eri käsitteisiin ajatus opettaja- tai oppijälähtöisyydestä (2003: 10). Englannin sanasta *learning* käytetään suomennoksena rinnakkain sekä oppimista että opiskelua. Opettaminen ja oppiminen nähdään monesti vastaparina: opettaja opettaa, oppija oppii. Termi opiskelu korostaa oppijan aktiivisuutta tässä opetus–oppimis-prosessissa. Samaan tapaan voidaan eritellä opetus-, oppimis- ja opiskeluympäristö -termeihin liittyvää problematiikkaa. Oppimisympäristö on hyvin yleinen käsite, mutta tässä tapauksessa tarkoituksiin sopii paremmin opiskeluympäristö, josta on pyritty tekemään mahdollisimman mielekäs ja joka mahdollistaa oppijan aktiivisen opiskelun verkossa (Tella 1997: 52). Tästä syystä *Mikael rokkaa!* -moduulista käytetään nimiä verkko-opiskelumateriaali ja opiskelumoduuli.

Teknologian avulla on mahdollista luoda oppimistilanteita, jotka perinteisin keinoin olisivat vaikeita tai mahdottomia toteuttaa. Verkko-opetus pakottaa perinteistä luokkahuonetilannetta aktiivisempaan toimintaan ja se palvelee hyvin toteutettuna myös nykypäivän työyhteisöjen tarpeita valmentamalla opiskelijoita tietoyhteiskunnan jäseniksi. Kielen oppimisen lisäksi opiskelija harjaantuu tiedonhallinnassa sekä tietotekniikan käytössä. Useimmilla opiskelijoilla halu tietotekniikan käyttöön on valmiina, ja verkko-opiskelu koetaan mielenkiintoiseksi vaihtoehdoksi. (Fisher, Evans & Esch 2004: 57.) Kallialan (2002: 30) mukaan verkko-opiskelulla on monia hyviä puolia. Se mahdollistaa opiskeluun osallistumisen kaukaa, monipuolistaa opiskelutarjontaa, mahdollistaa muihin opiskelijoihin tutustumisen sekä tarjoaa opiskelumahdollisuuksia eri elämäntilanteissa oleville. Tärkeää on kuitenkin aina miettiä, miten verkon käyttö edistää oppimista, mitä lisäarvoa se tuo oppimistilanteeseen. Perinteisen oppimateriaalin siirtäminen verkkoon sellaisenaan, muokkaamatta ja esimerkiksi linkkejä ja muita hypertekstin elementtejä lisäämättä, ei palvele mitään tarkoitusta. *Mikael rokkaa!* -moduulista on tarkoituksella jätetty pois erilliset linkkilistat, materiaalin on tarkoitus toimia minimaalisella ylläpidolla mahdollisimman pitkään. Opiskelu tapahtuu moduulin sisällä eikä ulkopuolisilla sivuilla tarvitse käydä. Moduulin sisällä hypertekstimäisyyttä on pyritty kuitenkin hyödyntämään.

## 2.4. Välitön palaute oppimisen tukena

Olennaista *Mikael rokkaa!* -moduulin luonnehdinnassa on, että kyseessä on itseopiskelumateriaali, jossa välitöntä vuorovaikutusta opettajan tai muiden oppijoiden kanssa ei ole. Tällöin ohjauksen ja palautteen rooli korostuu, jotta oppija ei kokisi jäävänsä yksin haasteiden, kysymysten ja ongelmien kanssa. Kuten Kalliala esittää, opettajan rooli on suurimmillaan materiaalia laadittaessa: ohjauksen, testauksen ja palautteen tulee olla toimivaa ja selvää, jota oppijan mielenkiinto ja innostus säilyvät (2002: 27–28). Lähiopetuksessa voi esittää kysymyksiä ja saada niihin vastaukset heti, verkossa kynnyks kysymiseen saattaa olla korkeampi ja vastaukset viipyvät. Materiaalin tulisikin vastata opiskelijoiden kysymyksiin, muuten eteneminen pysähtyy. (Kalliala 2002: 25.) Levy (1997: 100) tuo esiin opettajan roolin materiaalin tuottajana. Jos materiaalista on tehty itsenäinen kokonaisuus, opettajan rooli voi opiskelun aikana olla hyvin pieni tai sitä ei ole ollenkaan. Tällöin tietokone toimii oppijan tutorina, ja oppija on itsenäisesti vuorovaikutuksessa tietokoneen ja opiskelemansa kielen kanssa.

*Mikael rokkaa!* -moduulin instruktiot ja palautteet on laadittu kieliasultaan mahdollisimman helpoiksi ja ymmärrettäviksi. Tehtävien ei missään tapauksessa ole tarkoitus olla harhauttavia tai monitulkintaisia, vaan ymmärtämistä tukevia. Koska pyrkimyksenä on välitön palaute, käytettävissä olevien tehtävätyyppien määrä on rajallinen. Esimerkiksi laajat kirjoitustehtävät eivät ole siksi mahdollisia. Moduulin yleisimmät tehtävätyypit ovat erilaiset yhdistämistehtävät sekä monivalintakysymykset. Monivalintakysymyksiä kohtaan on esitetty paljon kritiikkiä, sillä niiden sanotaan kontrolloivan vain yksityiskohtia, eikä niiden katsota sopivan laajempien kokonaisuuksien opiskeluun. *Mikael rokkaa!* -moduulin monivalintakysymyksissä olennaista on oppijan niistä saama välitön palaute, joka tukee oppimista. Vapaata tuottamista sisältäviä tehtäviä ei ole mukana, kuten ei myöskään puhumisen harjoittelua. Moduulin hyödyntämismahdollisuuksia esitellään luvussa 3.4. sekä liitteessä 1.



### 3. MIKAEL ROKKAA! -OPISKELUMODUULI

#### 3.1. Yleistä moduulin laadinnasta

*Mikael rokkaa!* -opiskelumoduuli kertoo Mikaelista, joka osaa suomea, mutta ei ole asunut Suomessa. Tällainen päähenkilö on oppijan näkökulmasta ihanteellinen: Mikael puhuu toisaalta idiomaattista suomea, mutta hän voi silti luontevasti ihmetellä kuulemaansa uutta puhekielistä sanastoa. Mikael tapaa uusia ihmisiä ystävänsä kotibileissä ja keskustelee heidän kanssaan monenlaisista aiheista. Moduulissa on useita puhekielisiä kuunteluita, jotka perustuvat autenttisiin keskustelutilanteisiin ja jotka on laadittu siten, että ne vastaisivat aitoa vuorovaikutusta bileissä. Tavoitteena on siis autenttisuus, joka on yksi konstruktivistisen oppimisympäristön periaatteista (ks. luku 2.3.). Autenttisella materiaalilla tarkoitetaan luonnollisia, aitoja vuorovaikutus- ja kielenkäyttötilanteita jäljittelevää materiaalia, jonka tulisi saada oppija prosessoimaan kieltä todellisen viestintätilanteen tavoin (SOS 2006: 71). *Mikael rokkaa!* -moduulin kautta oppijalle tarjoutuu uudenlainen mahdollisuus kuunnella puhekieltä ja opiskella suomen puhekielen piirteitä.

*Mikael rokkaa!* -moduulissa on kaikkiaan neljä moduulin hahmojen esittelykuuntelua ja kolme bilekeskusteluiden kuuntelua, joihin kaikkiin liittyy erilaisia tehtäviä. Moduulissa on seitsemän kielitieto-osiota, joissa käsitellään puhekielen kielioppia, -Ari-sanoja, -AtA-verbejä, mielipiteen ilmaisua, on tullut tehtyä -rakennetta, dialogipartikkeleita ja adjektiiveja. Moduulissa on yksi kirje sekä lehtiartikkeli, jotka on kirjoitettu selkokielisiksi. Samoin selkokieltä on käytetty moduulin esittelyssä sekä *Mitä puhekieli on?* -tekstissä, jossa kerrotaan suomen puhekielestä tiiviisti. Selkokielestä kerrotaan enemmän luvussa 7. Oppija voi lukea myös kuunteluiden käsikirjoitukset, joita on yhteensä seitsemän kappaletta. Lisäksi moduulissa on gallup, jossa oppijat voivat äänestää, keneen moduulin hahmoista he tutustuisivat mieluummin. (Ks. liite 3, CD-rom.)

Materiaalin suunnittelun pohjaksi nauhoitettiin tammikuussa 2007 kymmenen 2–10 minuutin mittaista keskustelua, jotka litteroitiin. Keskustelijat olivat 20–30-vuotiaita ja kotoisin eri puolilta Suomea. Litterointeja hyödyntäen käsikirjoitettiin dialogeja, joiden sanastoa oli yksinkertaistettu. Mielipiteitä festareista ja musiikista kerättiin myös sähköpostikyselyn avulla. Kyselyyn saatiin yhteensä 53 vastausta. Yhtenä kysymyksenä oli kuvailla nimettyjä musiikkikappaleita sopivilla adjektiiveilla. Mielipiteitä ja adjektiiveja on hyödynnetty materiaaliin sisältyvien kuunteluiden käsikirjoituksissa sekä kielitieto-osuuksissa.

Materiaalin puhekielen muoto on kompromissien tulos: Tekijöiden kotipaikkakunnat ovat Espoo ja Kauhajoki ja kuunteluiden laatimisen pohjana käytetyissä keskusteluissa puhuvat Lahdesta, Haminasta, Vähästäkyröstä ja Kannonkoskelta kotoisin olevat nuoret miehet ja naiset. Monia sanavalintoja on puntaroitu pitkään, jotta ne olisivat mahdollisimman yleisiä esimerkkejä puhekielestä eivätkä vain alueellisesti esiintyviä sanontatapoja. Nauhoitusten ja keskustelujen lisäksi inspiraationlähteenä on ollut mm. nuorten suosima IRC-Galleria -keskustelusivusto, josta on poimittu esimerkiksi eri henkilöhahmojen motot.

S2-opetuksessa on perinteisesti vähätelty intonaation tärkeyttä, vaikka se etenkin dialogipartikkeleiden ollessa kyseessä on tärkeä osa merkityksen rakentamista. Dialogipartikkeleiden intonaatio viestii mm. puhujan asenteesta (ISK 2005: 1615). Kuunteluosuuksien nauhoituksissa pyrittiin tietoisesti eroon oppimateriaaleille tyypillisestä monotonisesta lukutavasta. Nauhoituksiin osallistuneista osa oli harrastajanäyttelijöitä, jotka ovat olleet tekemässä näytelmiä ja kuunnelmia. Heitä kannustettiin tarpeen tullen lisäämään omia dialogipartikkeleita, taukoja ja epäröintejä puheeseensa silloin, kun se tuntui luontevalta. Toisin kuin aiemmissa S2-kuuntelumateriaaleissa, *Mikael rokkaa!* -moduulin kuunteluharjoituksissa ovat mukana puheelle luonnolliset korjaukset ja epäröinnit.

Materiaali on laadittu yksikieliseksi. Joskus tarjolla on vaikeasti hahmotettavista, läpinäkymättömistä muodoista varmuuden vuoksi myös perusmuoto. Englantia ei ole käytetty apukielenä, mutta joissain tapauksissa on nähty tarpeelliseksi kertoa puhekielisen sanan englannin-, ruotsin- tai saksankielinen originaalimuoto. Koko materiaalin instruktioissa ja palautteissa on käytetty selkokieltä, jotta oppija varmasti ymmärtäisi, mitä hänen pitää tehdä ja miten hän onnistuu tehtävien tekemisessä. Tällä tavalla pyritään tukemaan oppimista ja varmistamaan, ettei oppija lannistuisi jo ennen kuin aloittaakaan varsinaista tehtävää. Luvussa 7 on kerrottu lisää selkokielen käytöstä.

Oppijan on mahdollista kuunnella, lukea kuunteluiden käsikirjoituksia ja halutessaan toistaa kuunteluiden perässä. Kristiansenin (2001: 194) mukaan luettavissa kuuntelukäsikirjoituksissa on syytä selkeästi muotojen, värien, kuvien tai muiden havainnollistamiskeinojen avulla osoittaa eri puhujat. Tämä on erityisen tärkeää, kun puhujia on monta. *Mikael rokkaa!* -moduulissa havainnollistamiskeinona toimivat värit.

Vaikka varsinaista ääntämisharjoittelua moduuliin ei sisällykään, voi oppija halutessaan harjoitella intonaatiota ja painotusta sekä muutenkin omatoimisesti varioida materiaalin käyttöä. Missään tehtävässä vastausaikaa ei ole rajoitettu, joten eritasoiset oppijat voivat hyödyntää materiaalia.

### 3.2. Moduulin henkilöhahmot

Pänkäläisen (2004: 57, 68) mielestä yksi S2-oppimateriaalien suuri epäkohta on yksipuolinen roolitus. Dialogeissa kuullaan vain syntyperäisiä kielenpuhujia, joiden keskustelut rakentuvat ongelmattomasti. Tällainen esitystapa on idealistinen, eikä vastaa todellisia kielenkäyttötilanteita. Täydellinen sujuvuus ei ole luonnollisen kielen piirre, vaan äidinkieliseltä puhujalta ”tekevät virheitä, kommunikoivat puutteellisesti, epäröivät, hakevat sanoja ja ilmauksia sekä tarvitsevat keskustelukumppanin tukea keskustelun sujumisen takaamiseksi”. Myös Aallon (1996: 305) mukaan oppikirjojen ”helmasynti ovat hajuttomat, mauttomat ja elämälle vieraat henkilöhahmot”. Aallon mukaan henkilöiden tyypit saavat olla hyvinkin kärjistäviä. Nämä asiat on pyritty huomioimaan moduulia ja sen henkilöhahmojen kommunikointitapoja ja puhetyylejä suunniteltaessa. Erityyppiset hahmot käyttäytyvät kielellisesti eri tavoin, jolloin oppimateriaaliin saadaan sekä sisällöllisesti että kielellisesti aitoa elämää mukaan.

Moduulin päähenkilö on Mikael Hurttala. Mikaelin vanhemmat ovat suomalaisia, mutta hän ei ole koskaan asunut Suomessa. Siksi hän osaa puhua suomea, mutta puhekielen piirteet ja ilmiöt ovat hänelle vieraita. Mikael ihmettelee muiden käyttämää kieltä ja kysyy sanojen merkityksiä käyttäen erilaisia tarkistusfraaseja. Näitä merkitysneuvotteluja käsitellään tarkemmin luvussa 5.3. Mikael ja suomea vieraana kielenä opiskeleva ovat samanlaisessa tilanteessa ja oppija voi samastua Mikaelin hahmoon. Mikael Hurttala on päähenkilönä myös *Mikaelin päivä* -nimisessä opiskelumoduulissa sekä Pasi Jääskeläisen vuonna 2003 kirjoittamassa laajassa science fiction -tarinassa, jota on mahdollisesti tarkoitus käyttää hyödyksi myöhemminkin.

Mikael ja hänen ystävänsä Juha ovat olleet mukana jo *Mikaelin päivä* -moduulissa. Uusina hahmoina moduulissa esitellään Juhan sisko Janica, Juhan luokkakaverit Joni ja Aino sekä musiikkipiireistä tuttu Ari. He pukeutuvat ja puhuvat kukin edustamaansa tyyliin ja kulttuuriin kuuluvalla tavalla. Kuvituksella pyritään ilmentämään näiden ryhmien eroja huumorin keinoin. Moduulin henkilöt ovat karikatyyreja ja edustavat erilaisia suomalaisia alakulttuureja ja nuorisoryhmiä. Nuorisokulttuurit kuvataan tiettyihin kulutustyyliin suuntautuneina vapaa-ajankulttuureina. Yhteinen maku liittyy nuoret yhteen erilaisiksi ryhmiksi. Nuoruus on vapaa-aikaan orientoitunut vaihe ennen sitoutumista työn ja perheen rutiineihin ja vaatimuksiin. Sosiologian yksi keskeisiä nuoruutta koskevia teesejä on, että musiikki on nuorten sosiaalisen järjestelmän keskus (Frith 1988: 203, 208, 211). Musiikkimaku ja alakulttuurit liittyvät siis kiinteästi yhteen. Ryhmiin kuulumisen sekä niiden mukaisen musiikin kuuntelu ja tietynlainen pukeutumistyyli ovat tärkeitä rakennuspalikoita

nuorten minäkuvalle ja identiteetille (Lähteenmaa 2000: 41). Alakulttuurien määritelmän lähtökohta on, että ”sosiaaliset ryhmät kehittävät toisistaan erottuvia elämäntapoja ja antavat ilmaisullisen muodon sosiaaliselle ja materiaaliselle elämänkokemukselleen”. (Lähteenmaa 1996: 97.)

Moni tyyliisuunta saa alkuunsa ”systeeminvastaisuudesta” ja kapinasta, mutta markkinavoimilla on tarve ja pyrkimys sulauttaa vastakulttuurien aineksia osaksi vallitsevan populaarikulttuurin koneistoa (Mikkonen 2004: 30). Nuorisokulttuuriin kuuluu tietty säilymättömyys: kulttuurissa eletään ”hurjaa nuoruutta”, jonka jälkeen aikuistutaan ja ”eletään normaalia elämää” (Frith 1988: 268). Nuorisokulttuureissa on nähtävissä polarisoitumista. Osa ryhmistä on tiukkoja, suljettuja yhteisöjä, joihin liittyy tarkkoja ajankäyttöä ja ulkonäköä koskevia normeja. Ääritapauksissa ryhmästä eroamisesta seuraa sanktio. Mitä suljetumpi yhteisö, sitä useammin sen toimintaan liittyy myös rikollisuutta. Osa ryhmistä puolestaan on kevyempiä ja vähemmän sitovia. Tällaiset ryhmät sallivat sukuloinnin erilaisten alakulttuurien ja kaveriporukoiden välillä. (Lähteenmaa 2000: 35, 73.) Tyyliperustaisiin alakulttuureihin kuuluminen on myös yksilöllisen itseilmaisun keino (Lähteenmaa 1996: 111). Vaikka moduulin henkilöhahmot edustavat eri ryhmiä ja tyylejä, olennaista on kuitenkin, että kaikki tulevat toimeen keskenään ja ovat suvaitsevaisia ja sosiaalisesti kompetentteja. Alakulttuureja ei moduulissa esitetä sosiaalista, kulttuurista tai mentaalista liikkumatilaa rajoittavina karsinoina, vaan mielenkiintoisina suomalaisen kulttuurin piirteinä. Moduulin hahmot ja näiden tyylit eivät edusta rasistisia tai rikollisia arvoja.

### **3.3. Tavoitteet**

#### **3.3.1. Asenteisiin liittyvät tavoitteet**

Kokemuksemme mukaan joillakin suomea toisena tai vieraana kielenä opiskelevilla on vahvoja ennakkoluuloja puhekieltä kohtaan. Sen opiskelua pidetään ajanhukkana, sillä puhekielen käytön pelätään leimaavan oppijan sosiaalisesti alempaan luokkaan kuuluvaksi. Kirjakielen käytön oletetaan vastaavasti antavan sivistyneen ja älykkään vaikutelman. Tällaisen oppijan motivointi puhekielen opiskeluun on haastavaa. Oppijalla saattaa olla vääristynyt kuva puhekielen asemasta Suomessa oman äidinkielen, opetuksen, kasvatuksen tai itse hankitun virheellisen tiedon vuoksi. Kuparisen tutkimuksen informantit kertoivat suhtautuvansa erittäin positiivisesti suomen kielen opiskeluun yleensä, mutta puhekieltä kohtaan heidän asenteensa oli vähättelevä (Kuparinen 2001: 52). Moduulin laadinnan yhtenä

tavoitteena on ollut hälventää puhekieleen liittyviä ennakkoluuloja ja edelleen muokata asenneilmapiiriä puhekielelle suopeammaksi. Puhekieli ei ole yhtä kuin alatyö, eikä pelkän puherekisterin perusteella voi päätellä puhujan sosiaalista asemaa. Tullakseen ymmärretyksi oppijan ei välttämättä tarvitse osata itse tuottaa puhekieltä. Suomalainen toki ymmärtää kirjakieltä puhuvaa, mutta epätavallisen muodollinen puhetapa arkikeskusteluissa kummastuttanee puhekumppania. Hyvin huoliteltu kieli voidaan tulkita jopa ylemmydentuntoisuudeksi puhekumppania kohtaan (Dufva et al. 1993: 135). Tämä tuskin on oppijan toiveiden mukaista. Suomea opiskelevan on tärkeä ymmärtää, että suomen puhekieli on olennainen osa suomalaista kulttuuria. *Mikael rokkaa!* -moduulissa oppijaa ei kuitenkaan ”pakoteta” tuottamaan puhekieltä, vaan siinä painotetaan reseptiivisiä ja strategisia taitoja.

Asenteisiin liittyvät kiinteästi kielenopiskelun eri motivaatiotyypit. Jokaisella kieltä opiskelevalla on aina jokin syy juuri kyseisen kielen valinnalle ja opiskelun aloittamiselle. Motivaatio antaa alkusysäyksen kielen opiskelulle ja myöhemmässä vaiheessa se saa oppijan jatkamaan pitkää ja usein tylsääkin oppimisprosessia (Dörnyei 2005: 65). Yleensä motivaatiotyyppinä esitetään kaksi: integratiivinen ja instrumentaalinen. Tällainen mustavalkoinen jaottelu staattisiin motivaatiotyyppihin on kuitenkin Dörnyein (2005: 70) mielestä vain yritys yksinkertaistaa kompleksinen psykologinen muuttuja. Dörnyei (2005: 83, 90) korostaakin motivaation dynaamisuutta: se on jatkuvasti vaihteleva ja siihen vaikuttavat lukuisat sisäiset ja ulkoiset tekijät. Motivaatiotyypit eivät siis ole toisiaan poissulkevia, vaan samalla oppijalla voi esiintyä molempia. Oppija ”heilahtelee” motivaatiotyypistä toiseen kielenopiskelun eri vaiheissa ja joskus jopa yhden ja saman oppitunnin aikana.

Integratiivisesti motivoitunut oppija on kiinnostunut vuorovaikutuksesta kyseistä kieltä puhuvien kanssa. Integratiivisuuteen liittyy positiivinen kontakti kohdekieliseen kulttuuriin sekä avoimuus ja kunnioitus kieltä puhuvaa ryhmää kohtaan (Dörnyei 2005: 77, 96–97). Integratiivisessa motivaatiotyypissä keskeistä on halu identifioitua, päästä emotionaalisesti ja psykologisesti sisälle kohdekieliseen kulttuuriin. Integratiivisen motivaation käsitettä on alettu viime vuosina pohtia uudelta kannalta englannin kielen muuttuneen aseman vuoksi. Englannin kielen opiskelussa integratiivinen motivaatio tarkoittaa nykyään halua kulttuurienvälisten ystävyyssuhteiden solmimiseen ja vuorovaikutukseen koko globaalin yhteisön kanssa. (Dörnyei 2005: 95.) Suomen kaltaisen pienen kielen ollessa kyseessä integratiivinen motivaatio tarkoittaa kuitenkin kiinnostusta nimenomaan Suomeen, suomalaisuuteen ja suomalaisiin. Instrumentaalisisessa motivaatiotyypissä kieli näyttäytyy välineenä jonkin halutun tavoitteen saavuttamiseksi. Kielen opiskelulla tavoitellaan konkreettista hyötyä, kuten parempaa palkkaa tai etenemistä uralla.

Suomalaiseen kulttuuriin integroitumiseen kuuluu olennaisena osana puhekielen hallinta. Voidakseen toimia luontevasti suomeksi suomalaisten kanssa oppijan tulisi ymmärtää puhekieltä sekä myös itse tuottaa tilanteeseen sopivaa, ei liian muodollista kieltä. Voidaankin siis ajatella, että integratiivisesti motivoitunut oppija suhtautuu jo valmiiksi myönteisesti puhekieleen ja haluaa oppia sitä. Kaikilla suomenoppijoilla ei kuitenkaan ole tarvetta integroitua suomalaiseen kulttuuriin. Instrumentaalisesti motivoituneella oppijalla ei ehkä ole vähäisintäkään kiinnostusta puhekielen opiskeluun vaan hän ajattelee tulevansa kaikissa tilanteissa toimeen kirjakiellellä. Jos oppija ei ole selvillä puhekielen asemasta Suomessa, ei puhekielinen oppimateriaali tunnu hänestä relevantilta. Moduulin alussa, kohdassa *Mitä puhekieli on?*, on perusteltu puhekielen valintaa moduulin kielimuodoksi. Oppijaa pyritään samalla myös motivoimaan puhekielen opiskeluun.

### 3.3.2. Kulttuuriset tavoitteet

Vilkuna (1982: 187) kuvaa tyypillisen oppimateriaalin kulttuuriin ja maailmankuvaan tutustuttamista seuraavasti: ”vierasmaalainen aviopari saapuu maahan (usein vailla rahahuolia), ostelee ensin postimerkkejä ja ruokatavaraa, käy sitten matkatoimistossa ja kutsuilla ja oppii lopuksi jotakin maan elinkeinoelämästä ja taiteesta”. Perinteisesti oppimateriaaleissa esitellään suomalaisesta kulttuurista kansallisten juhlien viettotapoja (uusivuosi, pääsiäinen, vappu, juhannus, itsenäisyyspäivä, joulukuu) ja niihin liittyviä suomalaisia perinteitä ja uskomuksia. Erityisesti omintakeinen juhannus nostetaan usein esiin. Esiteltäessä suomalaisia tapoja ja juhlia oppijalle tarjoutuu mahdollisuus kartuttaa kulttuuritietouttaan. *Mikael rokkaa!* -verkko-opiskelumateriaaliin on kuitenkin tietoisesti valittu uudenlainen näkökulma: aiheena on suomalainen musiikki- ja nuorisokulttuuri. Moduulin avulla oppija pystyy vertailemaan sitä oman kotimaansa vastaavaan kulttuuriin ja oppii ymmärtämään niiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Lisäksi moduulissa esitellään suomalaisten innostusta heavy- eli metallimusiikkiin, ja erilaisten henkilöhahmojen kautta esitellään suomalaisten nuorten elämää ja mielenkiinnon kohteita. Luonnollisesti jokainen uutta kieltä opiskeleva haluaa oppia keskustelemaan ja lukemaan nimenomaan niistä asioista, joista on itse kiinnostunut. Kaikkien alojen erikoissanastoa ei voi eikä tarvitsekaan opetella. Materiaalissa oppija saa lisää tietoa paitsi kielestä, myös suomalaisesta nuorisokulttuurista ja sen erityispiirteistä.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä esitetään ajatus siitä, että kielelliset taidot voidaan jakaa tuottamis- ja vastaanottamistaitoihin. Näitä taitoja käytetään eri tilanteissa kielelliseen vuorovaikutukseen, joka ei ole enää vain tuottamista ja vastaanottamista, vaan myös viestin

merkityksen välittämistä ja tulkintaa. Kaikki nämä toiminnot jakautuvat erilaisille elämänalueille (engl. domain), joissa kussakin on erilaisia kielenkäytön konteksteja. Kielenopiskelun kannalta olennaisimmiksi voidaan katsoa julkinen ja yksityinen alue, koulutuksen alue sekä ammatillinen alue. (EVK 2003: 34–35.) Näistä elämänalueista oppijan ohjaajan ja opetus- ja testausmateriaalin tuottajan on valittava, missä oppijaa ohjataan toimimaan ja mikä oppijan motivaation kannalta on tärkeä (EVK 2003: 75).

Eri elämänalueisiin liittyy vielä lisäksi erilaisia tilannekategorioita, kielenkäytön aihepiirejä sekä teemoja. Kategorioita ovat esimerkiksi paikat, tapahtumat ja toiminnot. Kielenkäytön aihepiirejä ovat muiden muassa arkielämä, vapaa-aika ja huvitukset, matkustaminen ja ihmissuhteet. (EVK 2003: 80–81, 84.) Threshold Level 1990:ssä tarkennetaan vielä aihepiirien alaryhmiä ja teemoja sekä nimetään yksittäisiä käsitteitä, joita voidaan pitää oppijalle merkityksellisinä. Esimerkiksi aihepiirin 4 (vapaa-aika ja huvitukset) teemassa 4.4 'elokuva, teatteri, konsertti jne.' nimetään tärkeinä käsitteinä mm. instrumenttien nimet. (Ek & Trim 1993: 73–74.) *Mikael rokkaa!* -moduulissa opiskeltavat asiat sijoittuvat ensisijaisesti yksityisen elämänalueen kontekstiin. Keskipisteenä ovat mm. elämä perheen ja ystävien kanssa, harrastukset ja omat mielenkiinnon kohteet (EVK 2003: 75). Paikkana moduulissa toimii ystävän koti, tapahtumana bileet eli vierailut tai kutsut ja toimintona vapaa-ajan toiminnot (EVK 2003: 80–81.) Sanastotehtävissä käsitellään myös Threshold Level 1990:ssä mainittuja instrumenttien nimiä. Viitekehyksessä tuodaan esille, että laadittaessa opetussuunnitelmaa kieltenopiskelua varten on mietittävä oppimistavoitteita myös tavoitetyyppien näkökulmasta. *Mikael rokkaa!* -moduulin tavoitteena onkin tarjota oppijalle mahdollisuus saavuttaa funktionaalinen toimintakyky jollain, tässä tapauksessa yksityisellä, elämänalueella (EVK 2003: 188–189).

Metallimusiikki on Suomessa valtavan suosittua ja suomalaiset metallibändit tunnetaan hyvin myös maailmalla. Monet ulkomaalaiset oppijat alkavat opiskella suomen kieltä innostuttuaan jostakin suomalaisesta yhtyeestä. Jos kerran musiikki on ollut alkusysäys suomen kielen opiskelulle, voisikin olettaa, että musiikkiin liittyvä sanasto ja lisätieto kiinnostavat oppijoita. Materiaalin suunnittelussa oppijoiden kiinnostuksen kohteet on huomioitu. Musiikki valittiin materiaalin teemaksi, koska sen toivotaan palvelevan mahdollisimman suurta joukkoa ulkomailla suomea opiskelevia nuoria. Tarkoituksena on, että oppija innostuu aiheesta ja ottaa mielellään selvää moduulin sisällöstä. Nuutisen (1996: 17) mukaan oppimateriaalien tekstien sisällöillä ja aihevalinnoilla on suuri vaikutus oppimisen hyvään lopputulokseen. Mielenkiintoinen opiskelumateriaali motivoinee oppijaa ylittämään senhetkisen oman kielitaidon tason ja ponnistelemaan ymmärtämisen eteen. Lisäksi materiaali

edistää kielenoppimista, kun oppija pystyy vähitellen keskustelemaan myös itseään kiinnostavista ja kulttuuriaiheista eikä vain itsestään ja välittömästä ympäristöstään.

### 3.3.3. Kielelliset tavoitteet

Vaikka Verkkolehtori-hankkeen tavoitteissa tuotettavan verkko-opiskelumateriaalin ensisijaiseksi kohderyhmäksi määritellään Eurooppalaisen viitekehyksen A2–B1-tasoiset oppijat, lähtökohtana tämän materiaalin suunnittelulle ovat olleet B1- ja B2-tasojen taitotasokuvaukset. Vaikka B1- ja B2-taso kuvaavat itsenäisen kielenkäyttäjän taitoja, niiden keskinäiset erot ovat kuitenkin suuret (EVK 2003: 47). B1-taso kuvataan kynnystasona, jonka kuvaukset on suunnattu vieraaseen maahan matkustavalle. B2-taso puolestaan on osaajan taso, jolla oppija saavuttaa aivan toisenlaisia kielenkäytön taitoja kuin aikaisemmillä tasoilla. Tärkein syy siihen, että *Mikael rokkaa!* -moduulin kielelliset tavoitteet perustuvat myös B2-tason taitotasokuvauksiin on se, että tämän tason kuvaimissa esille tuodaan myös yleispuhekielen käyttö. (EVK 2003: 60–62.) Puhekielen ilmiöiden esittely ja opiskelu ovat keskeisiä *Mikael rokkaa!* -moduulin sisältöjä. Pyrkimys autenttisuuteen tuo materiaaliin kielellistä variaatiota, joka mainitaan vasta B2-tason taitotasokuvauksissa. Ensisijaisesti materiaalia suositellaan B2-tason oppijoille, mutta sitä voi käyttää jo B1-tasolla.

#### 3.3.3.1. Kielellinen viestintätaito

Kaikki kielet kehittyvät jatkuvasti eikä kenenkään kielenkäyttäjän siksi ole mahdollista hallita jonkun yhteisön kieltä täydellisesti. Kieltä on myös vaikea kuvata täydellisesti, vaikka vuosien saatossa sitä on yritetty monin eri tavoin. Kielellisen viestintätaidon luokittelun avuksi on kuitenkin kehitetty asteikkoja, joiden avulla voidaan kuvata kielenoppijan edistymistä. (EVK 2003: 155–156.) Taulukossa 1. on esitetty kielitaidon ja sanaston laajuuteen ja kieliopilliseen virheettömyyteen liittyviä taitotasokuvauksia. Ne kuvaavat *Mikael rokkaa!* -moduulia hyödyntävien oppijoiden kielellisiä viestintätaitoja, jotka heillä tulisi olla heidän aloittaessaan opiskelun tai jotka heidän tulee saavuttaa opiskellessaan moduulin avulla.



Taulukko 1. Kielellisen viestintätaidon taitotasokuvauksia. (EVK 2003: 157,159, 161.)

<b>Kielitaidon laajuus</b>	
B1-taso: Pystyy ilmaisemaan ajatuksia abstrakteista ja kulttuuriin liittyvistä aiheista, kuten esimerkiksi musiikista ja elokuvista.	B2-taso: Hallitsee kieltä niin laaja-alaisesti, että pystyy antamaan selkeän kuvauksen, ilmaisemaan näkökantoja ja kehittämään argumentteja. Joutuu harvoin etsimään sanoja niin, että siihen kiinnittyy huomio. Käyttää myös monimutkaisia lauserakenteita.
<b>Sanastollinen kompetenssi: sanaston laajuus</b>	
B1-taso: Hallitsee jokapäiväistä elämää koskevissa asioissa riittävän sanaston omien ajatustensa ilmaisemiseksi, esimerkiksi perheeseen, harrastuksiin ja mielenkiinnon kohteisiin, sekä työhön, matkustamiseen ja ajankohtaisiin asioihin liittyvää sanastoa.	
<b>Kieliopillinen kompetenssi: kieliopillinen virheettömyys</b>	
B1-taso: Rakenteet ovat jokseenkin virheettömiä tutuissa kielenkäyttötilanteissa. Kielen hallinta on yleensä hyvä, mutta äidinkielen vaikutus on selvästi havaittavissa.	B2-taso: Hallitsee rakenteet suhteellisen hyvin. Virheet eivät aiheuta väärinkäsityksiä.
<b>Kielimuodon vaihtelu: sosiolingvistinen tarkoituksenmukaisuus</b>	
B2-taso: Pystyy hieman ponnistellen seuraamaan ryhmäkeskustelua ja osallistumaan siihen silloinkin, kun kieli on nopeaa puhekieltä.	

Tavoitteena on, että oppija pystyy opiskelumoduulin avulla harjoittamaan ja vahvistamaan kielitaitoaan. Tärkeä tavoite modulissa on myös tarjota oppijalle mahdollisuus kuulla normaalia, nopeatempoista puhekieltä ja harjaantua sen ymmärtämiseen. Modulissa ei suoranaisesti opeteta produktiivisia taitoja, mutta oppija voi esimerkiksi kielitieto-osuuksien sekä sanastoeselitysten ja -tehtävien avulla laajentaa sana- ja fraasivarastoaan. Hän voi esimerkiksi opiskella tapoja ilmaista mielipidettään. Osassa moduuliin liittyvistä tehtävistä oppija kirjoittaa esimerkiksi puhekielen sanoja kuulemansa perusteella tai päättelemällä niiden muodon. Oman tuottamisen kautta oppija harjoittelee juuri opiskelemaansa taitoa.

### 3.3.3.2. Kielen vastaanottamistoiminnot ja -strategiat

Koska *Mikael rokkaa!* -moduuli on itseopiskelumateriaali, oppijan on mahdollista opiskella suomen kieltä itsenäisesti, ilman opettajan välitöntä tukea ja ohjausta. Tästä syystä

materiaalin avulla harjoitetaan reseptiivisiä taitoja, kuuntelemista ja lukemista. Kuunnellessaan ja lukiessaan oppija vastaanottaa ja prosessoi yhden tai useamman ihmisen tuottamaa kieliainesta (EVK 2003: 101, 105). Taulukossa 2 esitellään viitekehyksen mukaisia B1- ja B2-tason taitotasokuvauksia, jotka on nähty kuuntelemisen ja lukemisen harjoittelun kannalta tavoitteellisesti tärkeinä moduulia suunniteltaessa.

Taulukko 2. Kielen vastaanottamistoimintojen ja -strategioiden taitotasokuvauksia. (EVK 2003: 103–104, 106–107.)

<b>Kuunteleminen: syntyperäisten kielenpuhujien välisen keskustelun ymmärtäminen</b>
B2-taso: Pystyy seuraamaan hieman ponnistellen suurta osaa ympärillään käytävästä usean syntyperäisen puhujan välisestä keskustelusta. Aktiivinen keskusteluun osallistuminen voi kuitenkin olla vaikeaa, jos muut puhujat eivät sovita mitenkään sanottavaansa ulkomaalaisen tarpeiden mukaan.
<b>Kuunteleminen: radion ja äänitteiden ymmärtäminen</b>
B2-taso: Ymmärtää useimmat radion välittämät dokumenttiohjelmat ja muut ohjelmat sekä useimmat muunlaiset äänimateriaalit, kun ne esitetään yleispuhekielellä. Pystyy myös tunnistamaan puhujan mielialan, äänensävyyn jne.
<b>Lukeminen: yleiset taitotasot: luetun ymmärtäminen</b>
B2-taso: Pystyy lukemaan kohtalaisen itsenäisesti ja sovittamaan lukutyylinsä ja lukunopeutensa eri tekstien ja tarkoitusten mukaisesti ja käyttämään valikoiden muuta tekstin ymmärtämistä tukevaa lähdeaineistoa. Omaa laajan ja aktiivisen lukemissanaston. Harvoin esiintyvät kyseiselle kielelle ominaiset kiteytyneet ilmaukset voivat kuitenkin tuottaa jonkin verran vaikeuksia.
<b>Lukeminen: kirjeenvaihdon lukeminen ja ymmärtäminen</b>
B2-taso: Pystyy lukemaan omiin mielenkiinnon aiheisiin liittyviä erilaisia viestejä ja ymmärtää helposti niiden keskeisen sisällön.
<b>Lukeminen: lukeminen asiaan tutustumista varten</b>
B1-taso: Pystyy lukemaan silmäillen pitkäköjiä tekstejä ja etsimään niistä tarvittavaa tietoa. Pystyy keräämään tietoa eri teksteistä tai saman tekstin eri osista jotain tiettyä tarkoitusta varten.
<b>Vastaanottamisstrategiat</b>
B2-taso: Osaa käyttää erilaisia ymmärtämistä tukevia strategioita, kuten esimerkiksi puheen pääkohtien poimimista ja ymmärtämisen tarkistamista sisällön vihjeiden avulla.

Keskeisenä opiskeltavana asiana moduulissa on suomen puhekieli. Oppija voi harjoitella syntyperäisten kielenkäyttäjien keskustelun kuuntelemista moduulissa olevien kuunteluiden avulla. Hän voi totutella kuuntelemaan puheen rytmiä ja äänensävyjä, ja

toisaalta sanaston ja puhekielisten ilmaisujen opiskelussa on oma haasteensa. Lisäksi ymmärtämisen tarkistamiseksi oppija voi kuunnella Mikaelin tapoja pyytää lisäselvennystä asiaan. Tällaisten strategioiden opiskelu on tärkeää. Kaikkien kuunteluiden jälkeen on tehtäviä, joilla varmistetaan, että oppija on ymmärtänyt kuulemansa keskustelun. Kristiansen (2001: 164) kritisoi tehtävyyppiä, jossa on tarkoitus harjoitella tai testata puheen ymmärtämistä, mutta jossa kontrollitehtävä on vieraalla kielellä kirjoitettu monivalintatehtävä. Tällainen ratkaisu on kuitenkin tässä tapauksessa ollut ainoa mahdollinen. Moduulia käyttävät oppijat edustavat monia eri äidinkieliä. Selkosuomi tehtävien kielenä on nähty esimerkiksi englannin käyttöä parempana ratkaisuna.

*Mikael rokkaa!* -moduulissa keskitytään kuullunymmärtämisen harjoitteluun, mutta luetunymmärtäminen on myös osana tavoitteita ja tehtäviä. Oppija voi *Kyyhkyslinnan sanomien* hevimusiikkia käsittelevän artikkelin sekä siihen liittyvien ymmärtämiskysymysten avulla harjoitella tiedonhakuja tekstistä. Luonnollisesti myös instruktoiden lukeminen antaa oppijalle mahdollisuuden harjoitella luetunymmärtämistä. Oppija voi myös lukea kuunteluihin liittyviä tekstejä, jotka ovat kuunteluiden käsikirjoituksia, mutta joita on tarkennettu kuunteluiden äänittämisen jälkeen niin, että esimerkiksi dialogipartikkelit ovat mukana teksteissä. Vaikka puhekieli ei ole automaattisesti ymmärrettävää luettuna tai tarkoitettua luettavaksi, kuunteluharjoitusten käsikirjoitukset ovat apuväline, jonka avulla oppija voi varmistaa, mitä on kuullut, ja siten saada lisätukea kuullunymmärtämisen harjoitteluun.

### 3.3.3.3. Vuorovaikutteiset toiminnot ja strategiat

*Mikael rokkaa!* -moduulissa harjoitellaan taitoja, joita oppija voi myöhemmin käyttää vuorovaikutustilanteissa. *Mikael rokkaa!* -moduulia suunniteltaessa on pohdittu paljon myös itseopiskelumateriaalin hyödyntämismahdollisuuksia yhteisöllisessä oppimisessä. Moduulin vuorovaikutteisia tavoitteita on pohdittu myös tätä taustaa vasten. Vuorovaikutustaitojen oppimista edistää se, että kuuntelut ovat keskusteluja eivätkä esimerkiksi yhden ihmisen lukemia tarinoita. Vuorovaikutustaitoja harjoitellaan muun muassa reagoititehtävien avulla. Ne jäljittelevät aitoa vuorovaikutustilannetta. Vuorovaikutustilanteessa kielenkäyttäjä toimii vuorotellen sekä puhujana että kuuntelijana (EVK 2003: 111). Ymmärtääkseen luonnollista puhetta oppijan täytyy kyetä prosessoimaan laajojakin puhutun kielen jaksoja automaattisesti ja erittäin sujuvasti (SOS 2006: 68). Siksi on nähty tarpeelliseksi esittää taulukossa 3. taitotasokuvauksia vuorovaikutteiseen toimintaan liittyen.

Taulukko 3. Vuorovaikutteisten toimintojen ja strategioiden taitotasokuvauksia. (EVK 2003: 113.)

<b>Suullinen vuorovaikutus: syntyperäisen puhekumppanin ymmärtäminen</b>	
B1-taso: Pystyy seuraamaan selkeää puhetta kasvokkain tapahtuvassa arkipäivän keskustelussa. Voi joskus joutua pyytämään joidenkin sanojen ja lauseiden toistamista.	B2-taso: Ymmärtää yksityiskohtaisesti, mitä hänelle sanotaan yleispuhekielellä myös meluisassa ympäristössä.

Moduulin kuunteluissa on haluttu antaa oppijalle malleja luonnollisesta puheesta. Siksi dialogeissa on käytetty dialogipartikkeleita, ja dialogeja suunniteltaessa on kiinnitetty huomiota puhujien keskinäiseen vuorottelujärjestelmään ja heidän käymiinsä merkitysneuvotteluihin. Näitä suullisen, vuorovaikutteisen toiminnan malleja oppija voi kuunteluharjoitusten avulla harjoitella ja hyödyntää pystyäkseen itse ymmärtämään syntyperäisiä suomen kielen puhujia paremmin.

#### **3.4. Moduulin käyttömahdollisuuksista**

*Mikael rokkaa!* -moduuli on suunniteltu kestämään aikaa. Se on itseopiskelumateriaali, jonka ajatellaan olevan opettajien ja oppijoiden käytettävissä mahdollisimman pitkään. Siksi suunnitteluvaiheessa on pyritty jättämään pois ne elementit, joita joutuisi päivittämään ja jotka vanhenisivat vähitellen. Tähän moduuliin on suunniteltu tehtävätyyppejä, joita tehdessä oppija saa mahdollisimman paljon palautetta ja tukea oppimiselleen. Esimerkiksi sanastotehtävissä oppija saa selityksen, mitä sana tarkoittaa ja mistä sana on tullut suomen kieleen. Tällä tavalla pyritään lisäämään oppijan opiskelumotivaatiota ja takaamaan, ettei hän ole aivan yksin tehtäviensä keskellä, vaan että häntä on ajateltu jo ennen kuin hän on aloittanut opiskeluaan.

Oppijat ovat erilaisia, siksi moduulin käyttöäkin on mahdollista varioida. *Mikael rokkaa!* -moduulin laadinnassa erilaiset oppimistyyli on pyritty huomioimaan. Oppimistyyli on oppijan tapa lähestyä oppimistilannetta ja -ympäristöä, hänelle luonnollisin keino suodattaa, prosessoida ja säilyttää uutta tietoa ja taitoja. Oppimistyyli ei ole tietoinen valinta, kun taas oppimisstrategia on. Strategioita voidaan opetella, kehittää ja vaihdella tilanteen ja tehtävän mukaan, mutta oppimistyyli on oppijan henkilökohtainen, suhteellisen pysyvä ominaisuus. (Dörnyei 2005: 121–122.) Oppimistyylien jaottelusta on olemassa lukemattomia

erilaisia malleja. *Mikael rokkaa!* -moduulin laadinnan kannalta olennaisinta oli huomioida perinteinen jaottelu auditiiviseen ja visuaaliseen oppimistyyliin. Tähän jaotteluun sisältyy ajatus siitä, että informaation esitysmuodolla on yhteys oppimisen tehokkuuteen (Felder Vainionpään 2006: 70 mukaan). Auditiivinen oppija oppii parhaiten kuuntelemalla, visuaalinen oppija puolestaan lukemalla. *Mikael rokkaa!* -moduuli tarjoaa valinnanvaraa molemmille oppimistyyliille. Kuten motivaatiotyypit, myös oppimistyyliä ovat pikemminkin jatkumoa kuin ehdottomia kategorioita. Vainionpään (2006: 205) mukaan verkko-opetus ei varsinaisesti voi mukautua oppimistyyliihin, mutta se voi sen sijaan tarjota ”monenlaisia informaationvälityksen ja toteutuksen muotoja, jotta kukin oppija voi opiskella parhaalla mahdollisella tavalla”. Monimuotoisuus verkko-oppimateriaalin laadinnassa on hyvä tavoite, mutta ihmisen ajatteluun mukautumiseen mikään tietotekninen järjestelmä ei ainakaan toistaiseksi pysty (Vainionpää 2006: 205).

Liitteessä 1 on esitelty *Mikael rokkaa!* -moduulin tehtävät, tavoitteet sekä hyödyntämismahdollisuudet opetuksessa. Erilaisia tehtävähdotuksia tärkeämmäksi nousevat kuitenkin kaksi pedagogista lähtökohtaa, ongelmalähtöinen oppiminen ja tietokoneavusteinen yhteisöllinen oppiminen, joiden toteuttamisessa opettaja voi hyödyntää moduulia. Ongelmalähtöisellä oppimisella tarkoitetaan tilannetta, jossa oppijat ratkaisevat monimutkaisia, autenttisia ongelmia tai tehtäviä pienissä ryhmissä, joiden toimintaa opettaja tukee (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2004: 288). Kristiansen (2001: 94–95) korostaa omien kysymysten merkitystä oppimiselle. Tehokkaampaa kuin vastata muiden laatimiin kysymyksiin on tehdä omia ja etsiä niihin vastauksia. Tällaista työskentelyä opettaja voi kokeilla oman ryhmänsä kanssa. Oppimisen kannalta kaikkein tehokkaimpia ovat miksi ja kuinka -kysymykset, joilla pyritään etsimään selityksiä erilaisille asioille. Tällöin ymmärtäminen nousee oppimisen keskeiseksi tavoitteeksi. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2004: 284.)

Tietokoneavusteisen kielenoppimisen tutkimus on perinteisesti keskittynyt siihen, oppivatko opiskelijat paremmin tietokoneen avulla verrattuna opettajajohtoiseen luokkahuonetyöskentelyyn. Enää ei kuitenkaan pohdita sitä, tuleeko tietotekniikkaa ylipäätään hyödyntää opetuksessa, vaan tutkitaan, miten ja mihin tarkoitukseen sitä kannattaa käyttää. (Beatty 2003: 190.) Samoin tutkimuksen painopiste on siirtynyt oppijan ja tietokoneen välisestä vuorovaikutuksesta ihmisten väliseen tietokoneavusteiseen vuorovaikutukseen. Tällainen sosiokognitiivinen näkökulma korostaa kielenoppimisen sosiaalista aspektia. (Fisher, Evans & Esch 2004: 50.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tulosta vuorovaikutuksellisesta toiminnasta (Rauste-von Wright 1997: 17). Kun verkko-opiskeluun liitetään vuorovaikutus, voidaan alkaa puhua tietokoneavusteisesta yhteisöllisestä

oppimisesta. Lipposen (2001: 19) määritelmän mukaan tietokoneavusteinen yhteisöllinen oppiminen (engl. computer supported collaborative learning tai computer support for collaboration and learning, CSCL) keskittyy siihen, miten teknologia voi antaa lisämahdollisuuksia vertaisryhmien vuorovaikutukseen ja ryhmätöiden tekemiseen ja miten sekä yhteistyö että teknologia helpottavat tiedon ja asiantuntijuuden jakamista ryhmän jäsenten kesken.

Alun perin moduulista kaavailtiin kaksiosaista. Toisessa osassa henkilöt olisivat suunnitelleet yhteisen festarireissun, mutta se päätettiin jättää toteuttamatta. Ongelmaksi olisi muodostunut esimerkiksi moduulin ulkopuolisten linkkien päivitys. Alkuperäistä ajatusta opettaja voi kuitenkin hyödyntää omassa opetuksessaan kehittämällä ongelmalähtöisen oppimistehtävän.

*Mikael rokkaa!* -moduulin keskusteluihin liittyen oppijoita voi pyytää selvittämään esimerkiksi internetin avulla, miksi festarit ovat Suomessa suosittuja. Lisäksi oppijat voisivat toteuttaa alkuperäisen ajatuksen ja suunnitella oman festarireissun autenttisten verkkosivujen (festarit, VR, Matkahuolto, autovuokraamot, tiepalvelu, majoituspalvelut, kaupungit, kunnat jne.) avulla. Projektiin voi liittää hyvin erilaisia produktiivisten taitojen harjoituksia, esimerkiksi sähköpostiviestien kirjoittamista, tiedustelun ja puhelinkeskustelujen harjoittelemista tai neuvottelu- ja asiointiharjoituksia.

Ryhmätöiden merkitys verkko-opiskelussa on suuri. Ennalta sovitut ryhmätapaamiset tai -keskustelut rytmittävät tehtävien tekemistä ja ne myös velvoittavat kaikki ryhmän jäsenet osallistumaan. Ryhmän jäsenten riippuvuus toisistaan on voimavara: se synnyttää positiivista painetta ja motivaatiota. Ryhmätyöskentely auttaa oppijaa ajankäytön hallinnassa ja sitouttaa kurssiin. Ryhmä pitää jäsenensä yksinäistä puurtamista paremmin toiminnassa mukana. (Kalliala 2002: 24, 37.) Ryhmän kanssa yhdessä työskenneltäessä syntyy merkitysneuvotteluja, kontakteja ja aitoa vuorovaikutusta. Merkitysneuvotteluita käymällä oppijat laajentavat sanavarastoaan, oppivat uusia taitoja sekä tulevat tietoisemmiksi kielestä. Oppiminen tapahtuu puhumalla oppimateriaalin sisällöstä ja muista ongelmanratkaisuun vaadittavista lähteistä. (Beatty 2003: 100.) Jos materiaalia käytetään esimerkiksi verkkokurssilla, voi siihen liittää keskustelunalueen, joka on yksi ryhmätyöskentelyn muoto. Siellä oppijoita voi pyytää kommentoimaan esimerkiksi erilaisia henkilöitä, kertomaan omasta musiikkimaustaan tms. (Lisää keskustelunalueen hyödyntämisestä verkkokurssilla, ks. esim. Lehtonen 2006.)

## 4. PUHEKIELI

### 4.1. Puhe- ja kirjakielen erot sekä niiden historiallinen tausta

Kaikissa kielissä puhe- ja kirjakieli eroavat rakenteeltaan ja käyttöalaltaan jonkin verran toisistaan. Erot suomen kirja- ja puhekielen välillä ovat kuitenkin moneen muuhun kieleen verrattuna merkittäviä. Esimerkiksi Kuparisen tutkimuksen informantit pitivät suomen puhe- ja kirjakielen eroja selvästi omassa äidinkielessään huomaamiaan ilmiöitä voimakkaampina (Kuparinen 2001: 51). Suomen kirjakielen säännönmukaisuus on keinotekoisesti luotua ja se on ristiriidassa puhekielen variaation kanssa. Suomea toisena kielenä opiskeleva törmää näihin eroihin väistämättä, suomea vieraana kielenä opiskelevan tutustuminen puhekieleeseen on kiinni opettajasta ja oppijan omista kontakteista. Storhammar (1994: 94) huomauttaa aiheellisesti, että puhe- ja kirjakielen välillä on eroja hyvin keskeisissä ja suurtaajuisissa muodoissa, kuten pronomineissa ja verbeissä. Puhekieli ei siis ole mikään pelkkä kuriositeetti, jonka voi kuitata ohimennen mainitsemalla.

Suomen puhe- ja kirjakielen erot johtuvat kielihistoriallisista seikoista. Agricolan 1500-luvulla kehittämän kirjakielen pohjana olivat lounaismurteet. 1700-luvun lopulla Porthan kehotti teoksessaan *De poësi Fennica* keräämään, tutkimaan ja säilyttämään sanoja kaikista eri murteista yhteisen kirjakielen hyväksi ja rikastukseksi. Suomen kirjakieli on nyky muodossaan hyvin nuori, sillä se alkoi toden teolla hahmottua vasta 1840-luvulla. Yhtenäinen suomen kirjakieli on pitkäaikaisen keskustelun ja osin riitelynkin tuloksena luotu kompromissi itä- ja länsimurteiden välillä. Usein tähän kehitykseen viitataan jopa murteiden taisteluna. (Lauerma 2004: 137–139, 163.)

Suomen kirjakieli on koulutuksen kieli, jonka jokainen äidinkielenään suomea puhuva lapsi joutuu opettelemaan kouluun mennessään. Koulussa opiskellaan kirjakieltä erityisesti niiltä osin, joilta se eroaa puhekielestä. Kirjakieli ei siis ole kenenkään ensimmäinen kieli, vaan Suomessa kaikki, ikään, asemaan tai sosiaaliluokkaan katsomatta puhuvat nykyään puhekieltä. Yksinkertaistaen voidaan todeta, että kirjakieltä ei puhuta (ellei sitten lueta paperista, nk. lukupuhenta), sitä kirjoitetaan. Puhekieli puolestaan on puhuttua kieltä, ja kun sitä kirjoitetaan, tehdään aina kompromisseja. *Mikael rokkaa!* -moduulin kuunteluharjoitusten käsikirjoitukset ovat oppijan luettavissa kirjoitettuna puhekielenä. Kompromisseja on tehty myös niitä tekstejä kirjoittaessa, koska niiden tarkoitus on toimia oppijan apuna ja tukena kuunteluharjoituksia tehdessä, ei olla ensisijaisesti vain luettavissa.

Aikaisemmin suhtautuminen puhekieleeseen on ollut hyvinkin jyrkkää. Normatiivisuus on leimannut koko fennististä tutkimusta. Esimerkiksi Ikola toteaa vuonna 1972 seuraavaa:

”Yleiskieli on korkeimman sivistyksen kieli. Laskeuduttaessa niin sanoakseni kulttuurin portaita alaspäin tullaan ensin sivistyneistön puhekieleen ja sitten kansankieleen”. (Ikola 1972: 21.) Suhtautumisessa suomen kieleen on pikkuhiljaa siirrytty tiukan normatiivisesta lähestymistavasta sallivampaan ja deskriptiiviseen, kielen ilmiöitä esittelevään ja kuvailevaan. Yksi tärkeä virstanpylväs tässä kehityksessä oli Ison suomen kieliopin (ISK) ilmestyminen vuonna 2004. ISK esittelee puhekielen piirteitä laajasti ja systemaattisesti, ja myös dialogipartikkeleita käsitellään kattavasti.

Puhekielen tutkimuksen voidaan katsoa alkaneen 1800-luvun lopulla aluemurteiden tutkimuksena. Tuolloin tavoitteena oli yleiskuvan luominen sekä äänne-, muoto- ja lauseopillisten piirteiden tarkastelu. Murteentutkimusmatkojen tuloksena julkaistiin tutkimuksia ja murteista laadittiin kielioppejakin. 1900-luvun lopulle tultaessa pääpaino oli siirtynyt yksittäisten kielenilmiöiden kehityksen tutkimiseen sekä vaihtelun ja variaation tarkasteluun. Maan sisäisen muuttoliikkeen ja nopean kaupungistumisen seurauksena paikallismurteet ovat tasoittuneet. Vanhimmat murteellisuudet ovat hävinneet ja korvautuneet laajalevikkisillä, alun perin yleensä eteläsuomalaisilla puhekielisyyksillä. (Palander 2000: 436–437.) Nykypuhekielen muotojen alkuperä on hyvin usein vanhoissa paikallismurteissa, eikä nykypuhekielen ja murteiden välinen ero ole ollenkaan niin suuri kuin usein kuulee väitettävän. (ks. esim. Mielikäinen 1982.)

Puhutun ja kirjoitetun kielen eroja on alettu tarkastella vasta 1960- ja 1970-luvuilla (Helasvuo 1988: 399). Nykyään puhekielen tutkimus jaetaan yleensä kolmeen pääkategoriaan: murteentutkimukseen eli dialektologiaan, sociolingvistiikkaan sekä keskusteluanalyysiin. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksessa on vuodesta 1999 toiminut erillinen puhutun kielen jaos. Tällä hetkellä on käynnissä asiointitilanteiden vuorovaikutuskäytänteiden tutkimus, suomen murteiden seuruututkimus ja pilottihanke Helsingin puhekielen tutkimiseksi (Puhutun suomen kielen tutkimus).

Puhekielen käyttöala on laajentunut ja normitetun yleiskielen kaventunut. Puhekieli on vallannut alaa kaunokirjallisuuden dialogiosuoksissa Väinö Linnasta alkaen, joskus koko kaunokirjallinen teos saattaa olla kirjoitettu puhekielellä. Puhekielinen dialogisuus on lisääntynyt myös lehtiteksteissä ja uutiskirjeenvaihdossa. (Hakulinen 2002.)

#### **4.2. Puhekielen asema S2-opetuksessa**

Puhekielen ja kirjakielen suhteeseen S2-opetuksessa tuskin on yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua. Aiheesta käytiin tiukkasanaista keskustelua Virittäjä-lehdessä vuosina 1993–1995 (ks.



Silfverberg 1993, Storhammar 1994 & Lauranto 1995). Keskustelua käydään edelleen, ja jokainen suomea toisena tai vieraana kielenä opettava joutuu asiaa omalta kohdaltaan pohtimaan ja puntaroimaan.

Oppijanäkökulmaa puhekieltä vai kirjakieltä -väittelyyn tuo esiin mm. Mátyás (1999: 32–33). Mátyás puolustaa omiin kokemuksiinsa nojautuen puhekielen sisällyttämistä opetukseen ja oppimateriaaleihin jo suomen opintojen alkuvaiheessa. Mátyás ei kokenut lainkaan hyödylliseksi tilannetta, jossa hän vasta kolmen vuoden suomen opintojen jälkeen sai ensikosketuksen puhekieleen. Siinä vaiheessa oppijan oma puhemuoto oli jo suhteellisen vakiintunut, ja puhekielen piirteiden opiskelu oli vaikeaa. Oppija tunsii olevansa uudelleen takaisin kielenoppimisen lähtöruudussa.

Tarnasen pro gradu -työtään varten haastatteleminen informanttien mielestä on tärkeää puhua suomalaisten kanssa tavallista arkipuhekieltä tai jopa slangia (Tarnanen 1993: 75). Puhekieltä halutaan siis Tarnasen tutkielman perusteella paitsi ymmärtää, myös osata itse tuottaa. Kuparisen havaintojen perusteella puhekielen ja yleiskielen välinen variaatio ilmestyy oppijan kieleen vasta melko korkealla kielitaidon tasolla. Kaiken kaikkiaan Kuparisen tutkimustaan varten haastatteleminen oppijoiden kielimuoto oli hyvin yleiskielinen. Puhekielinen muoto siirtyy oppijan kieleen, mikäli se on selkeästi tunnistettava: piirteen tulee olla paljon käytetty ja sillä on oltava helposti havaittava sanahahmo. (Kuparinen 2001: 80–81.)

Ymmärtääkseen suomalaisten puhetta oppijan on tunnettava ja tunnistettava puhekielen piirteitä. Kun oppija oppii rinnakkain sekä puhe- että kirjakieltä, hän saa itse valita, mitä kielimuotoa hän milloinkin haluaa käyttää. Laurannon (1995: 262–263) mukaan opettaja ei omalla toiminnallaan saisi riistää tätä valinnanvapautta oppijalta. Lauranto esittää jopa, että kirjakielen suosiminen puhekielen kustannuksella on ”jonkinlaista etnistä syrjintää”. Kirjakieltä puhuva suomenoppija erottuu ”meistä” niin kielellisesti kuin kulttuurisestikin. Tarnasen informantit vahvistavat osaltaan Laurannon väitteet. Heidän mukaansa kommunikointitilanne tuntuu epäluonnolliselta, kun keskustelukumppaneilla on käytössään toisistaan huomattavasti poikkeavat puheen rekisterit. Siitä, että natiivit puhuvat puhekieltä ja ei-natiivit yleiskieltä, seuraa ulkopuolisuuden tunnetta. Kielimuoto nähdään tärkeäksi yhteisöä yhdistäväksi tekijäksi. (Tarnanen 1993: 94.) Tarnasen haastattelemat informantit kertoivat, että suomalaisia ymmärtää, mikäli he puhuvat hitaasti. Yleiskieltä he kertoivat ymmärtävänsä puhekieltä paremmin, ja vielä lisäksi opettajaa helpommin kuin muita puhujia. (Tarnanen 1993: 70.) Eri rekistereiden hallintaa Tarnasen informantit pitivät kielitaidon mittarina. Termi *rekisteri* viittaa eroihin eri kontekstien kielimuotojen välillä (EVK 2003: 169). Vaihtelevista kielenkäyttötilanteista selviämisen nähtiin lujittavan itsetuntoa. (Tarnanen 1993: 91.)

Kielimuodon vaihtelun tunnistaminen ja ”sosiolingvistinen tarkoituksenmukaisuus” on kirjattu myös Eurooppalaisessa viitekehyksessä yhdeksi kielitaidon osa-alueeksi (EVK 2003: 170). Mitä pidemmälle oppijan kielitaito kehittyy, sitä enemmän hänen puheessaan on systemaattista variaatiota aina kulloisenkin puhetilanteen vaatimusten mukaan. Tässä suhteessa oppijan kieli siis lähenee äidinkielen puhujan kielenkäyttöä. (Ellis 1985: 85.) Tarnasen (1993: 20) mukaan ”puhekieli kuuluu kieliyhteisömme kompetentin kielenkäyttäjän rekisteriin”.

Etenkin maahanmuuttajaopetuksessa suomen kielen ymmärtämisen taidot ovat ensiarvoisen tärkeitä suomalaisen yhteiskuntaan integroitumisen onnistumiseksi. Jos oppija haluaa päästä sisälle suomalaiseen kulttuuriin ja elämänmenoon, on hänen luonnollisesti hyvä ymmärtää kohtaamiensa ihmisten puhumaa suomea. Sunin (1996: 21) mukaan ymmärtämisen taitojen opettamisen kautta pyritään torjumaan ulkopuolisuuden tunnetta ja sen negatiivisia sosiaalisia seurauksia. Suomea toisena kielenä opiskeltaessa ensimmäinen ja tärkein tavoite onkin arkielämässä selviämisen takaava kielitaito. Suomea vieraana kielenä opiskelevilla puolestaan on mitä moninaisimpia syitä kielen valinnalle. Suomen opiskelu ulkomaisessa yliopistossa on monessa maassa erikoinen ja eksoottinen valinta, joka vaatii vahvaa motivaatiota. Joukkoon mahtuu ”eksotiikasta kiinnostuneita lingvistejä, suomalaisen kanssa avioituneita ja kaikkea tältä väliltä” (Vilkuna 1982: 185). Pienen kielen valitsemista saa jatkuvasti selitellä ja perustella ulkopuolisille ihmettelijöille (Komppa, Martin & Siitonen 2002: 30). Opiskelijoilla on erilaisia tarpeita ja ajatuksia siitä, mihin he suomen kieltä haluavat käyttää, eikä puhekieli välttämättä kaikkia kiinnosta. Kuparisen mukaan puhekieltä voi opettaa ja opiskella, mutta sen käyttö vaatii sosiaalisen yhteyden tunnetta äidinkielisten puhujien kanssa (Kuparinen 2001: 82).

### **4.3. Puhekieli S2-oppimateriaaleissa**

#### **4.3.1. Taustaa**

Oppikirjantekijät ovat olleet merkittäviä vaikuttajia S2-alalla. Oppikirjan takana on aina jokin oppimiskäsitys, joka puolestaan heijastuu opetuksen etenemisjärjestykseen, painotuksiin ja opettajien käsityksiin. (Aalto 1997: 46.) *Mikael rokkaa!* -moduulin kielimuodoksi valittiin puhekieli, koska se on oppimateriaalitarjonnassa ollut selvästi aliedustettuna. Lisäksi puhekielen käyttöala on jatkuvasti laajentunut ja kirjakielen puolestaan kaventunut. Näin ollen puhekielen piirteiden esittely S2-oppimateriaaleissa on entistäkin perustellumpaa.

Puhekieleen keskittyvää oppimateriaalia on tarjolla niukasti. *Mikael rokkaa!* -materiaalin laadintavaiheessa tutustuttiin OPH:n kommentoituun luetteloon maahanmuuttajien oppi- ja tukimateriaaleista. Luettelosta poimittiin jo julkaistut puhekieleen keskittyvät nimikkeet ja niitä tarkasteltiin kriittisesti. Eri oppikirjoista löytyi niin kehittämiskohteita kuin hyviä oivalluksiakin, jotka on otettu huomioon *Mikael rokkaa!* -moduulin suunnittelussa ja toteutuksessa. Perinteisesti S2-oppimateriaali on ollut kirjakielistä. Storhammar (1994: 106) arvelee, että tämä on osaltaan voinut vaikuttaa myös opettajien omaan kielenkäyttöön. Materiaali on Storhammarin mukaan ”sitonut opettajan kirjakieliseen koodiin”, sillä opettaja ei ole halunnut hämmentää oppijoita puhumalla eri tavalla kuin kirjassa opetetaan. Lauranto (1995: 262) toteaa myös, että puhekielen normien eksplisiittinen määrittely on vaikeaa. Useinhan puhekielen normeista tullaan tietoisiksi vasta siinä vaiheessa, kun joku puhetilanteessa rikkoo niitä. Puhekielen syntaktinen rakenne voi usein olla jopa kirjakieltä kompleksisempää. Puhekielen morfologiassa yhtenä vaikeutena on vaihtoehtoisten muotojen runsaus. Esimerkiksi -kO-kysymyksistä esiintyy puhekielessä lukuisia versioita. Jos puhekieltä siis haluaisikin opettaa, joutuu vielä miettimään, minkä sen rekistereistä valitsee. Voidaan siis ajatella, että kirjakielen opettaminen on ollut opettajalle helpompi valinta. Kirjakieltä on voinut opettaa normeihin, kielioppeihin ja -oppaisiin nojaten, puhekielen ollessa kyseessä opettaja on joutunut oppimateriaalin ja systemaattisten esitysten puutteessa luottamaan enemmän omaan intuitioonsa ja kielitajuunsa sekä valmistamaan kaiken oppimateriaalin itse. Maahanmuuttajalapsille ja -nuorillekaan ei kenties ole nähty tarpeelliseksi erikseen opettaa puhekieltä, sillä se on kielimuoto, johon heidän oletetaan ikään kuin automaattisesti sosiaalistuvan ja kasvavan sisään koulussa ja harrastuksissa.

#### **4.3.2. S2-oppimateriaalien esittely ja anti *Mikael rokkaa!* -moduulille**

##### **4.3.2.1. Kato hei**

Bergin ja Silfverbergin laatima *Kato hei* -oppikirja ilmestyi vuonna 1997. Kirjaan liittyy myös kuuntelukasetti. *Kato hei* keskittyy tekijöidensä mukaan Helsingin seudun puhekielen piirteisiin. Kirja koostuu 12 kappaleesta. Jokainen kappale sisältää pieniä puhekielisiä dialogeja, niihin liittyvän yksikielisen sanaston sekä kielioppiasiaa. Kirjan lopussa on yhteensä 30 sivua kielitietoa puhekielen fonologisista, morfologisista ja syntaktisista piirteistä, sanastosta sekä dialogipartikkeleista.

Storhammar (1998: 304) kritisoi Virittäjässä ilmestyneessä *Kato hei* -kirjan arvioissaan ns. sidontaviivojen käyttöä. Se on Storhammarin mukaan jo alun perin huono ratkaisu, ja lisäksi sidontaviivojen käyttö ei ole systemaattista. *Mikael rokkaa!* -moduulissa ei ole sidontaviivoja; sanat päädyttiin kirjoittamaan yhteen silloin, kun ne puheessa kuulostavat yhdeltä sanalta. Storhammarin (1998: 303) mukaan osa *Kato hei* -kirjan esittelemistä kielenpiirteistä on yleispuhekieltä, osa taas suppea-alaisia ”eteläsuomalaisuuksia”. Kymmenessä vuodessa kyseiset piirteet (runsas loppuheitto, jälkitavujen iA-, eA ja UA-loppuisten vokaaliyhtymien assimiloituminen, monikon partitiivin *lasei*-tyyppi) voidaan katsoa levinneen myös muualle Suomeen, ja niitä voidaan jo kutsua yleispuhekielisiksi. *Kato hei* on tässä suhteessa entistä käyttökelpoisempi, eikä enää niin Helsinki-keskeinen kuin ilmestyessään. *Mikael rokkaa!* -moduuliin ei ole sisällytetty pelkästään Helsingin puhekielessä esiintyviä ilmiöitä, vaan moduulin kielimuodosta käytetään nimitystä puhekieli, sillä siinä ei ole alueellista painotusta.

*Kato hei* -kirjan kiinnostavuutta vähentävät muutamat seikat. Ulkoasultaan oppikirja on tylsä, väritön ja taulukoineen raskas. Kirjaan ei sisälly lainkaan harjoituksia. Puhekieltä opiskellaan siis kirjaa lukemalla ja kasettia kuuntelemalla. Henkilöhahmoja ei esitellä mitenkään, vaan dialogeissa keskustelevat sattumanvaraisesti nimetyt henkilöt. Dialogeista puuttuu konteksti tai se ilmoitetaan vain otsikossa. Joidenkin yksityiskohtien suhteen materiaali vanhenee nopeasti; kukaan tuskin enää sanoisi kaverilleen uutisena ”mulla on nykyään kännykkä”. Lisäksi kaikki kirjassa käytetyt hinnat ovat markkoissa.

Keskustelunanalyysin tulosten hyödyntämisestä huolimatta *Kato hein* dialogit ovat Storhammarin mielestä liian täydellisiä eivätkä siten vastaa luonnollisia kielenkäyttötilanteita: niissä ei ole keskeytyksiä, toistoa, päällekkäispuhetta, epäröintiä tai korjausta (Storhammar 1998: 304). *Mikael rokkaa!* -moduuliin on pyritty näitä luonnollisen puheen piirteitä sisällyttämään mahdollisimman autenttisen vaikutelman saavuttamiseksi. Ainoastaan päällekkäispuhe on tietoisesti jätetty pois, koska se vain puurouttaa ja tekee keskustelun seuraamisesta oppijalle vaikeaa. Taustahälyäkään ei ole kuuntelutehtäviin sisällytetty samasta syystä, vaikka se autenttiseen ”bilekontekstiin” periaatteessa kuuluisi.

*Mikael rokkaa!* -moduuli sisältää paljon samoja kielenpiirteitä kuin *Kato hei*. Erityisesti *Kato hei* -kirjan laajaa dialogipartikkeliosiota on hyödynnetty moduulissa. Elämänmakuisten henkilöhahmojen, tekstiä tukeva kuvituksen ja etenevän juonen tavoitteena on kuitenkin lisätä opiskeluintoa ja sitouttaa oppijaa materiaalin käyttöön. Nämä *Kato hei* -kirjan puutteet on pyritty huomioimaan *Mikael rokkaa!* -moduulia laadittaessa. *Kato hei* -kirjasta on ilmestynyt korjattu painos vuonna 2004. Äänite on kuitenkin loppuunmyyty. (Kommentoitu luettelo oppi- ja tukimateriaaleista 2006.) Puhekielen opiskelu pelkkiä

kappaleita lukemalla ilman kuuntelumahdollisuutta tuskin on kovinkaan hedelmällistä. *Mikael rokkaa!* -moduulissa pääpaino on nimenomaan kuunteluharjoituksissa.

#### 4.3.2.2. Elämän suolaa 1–2

Laurannon *Elämän suolaa* -materiaalin (2001) yhtenä tavoitteena on arkipuhekielen opettaminen. Kirjan dialogit ovat puhekielisiä, kappaleiden johdannot ja tehtävänannot kirjakielisiä. Dialogeihin sisältyy vain vähän dialogipartikkeleita, eikä niitä käsittelevää kielitieto-osuutta ole. Oppikirjaan sisältyy myös autenttisia lehtitekstejä ja mainoksia sekä niihin tehtäviä. Kirjaan liittyy myös kuuntelukasetti, vaikka kuuntelut onkin luettu nauhalle valitettavan monotonisesti. Numeroista ja pronomineista opetellaan rinnakkain heti aluksi sekä puhe- että kirjakielen versiot. Laurannon perehtyminen konseptuaaliseen semantiikkaan näkyy taivutuksen aiempia oppikirjoja merkityslähtöisempänä käsittelynä. Laurannon (1994: 39, 54) mukaan oppimista edistää, jos oppimateriaalin runkona on etenevä tarina irrallisten tekstipätkien asemesta. Tarinamainen materiaali haastaa oppijan ajattelemaan, muodostamaan kysymyksiä ja vastalauseita. Kiinnostava materiaali herättää Laurannon mukaan itsensä ilmaisemisen tarpeen. Tämä on tavoitteena myös *Mikael rokkaa!* -moduulissa. *Elämän suolaa* -oppikirjoissa tarina etenee juonellisesti ja samojen henkilöiden vaiheita seurataan kappaleesta toiseen. Keskeinen aihe ovat ihmissuhteet. Suomenoppijalle samaistumiskohteen tarjoaa dialogeissa esiintyvä espanjalainen Juan, joka opiskelee suomea. Juan ei tosin ole päähenkilö.

#### 4.3.2.3. Puhutaan asiaa

Eichhornin, Lehtimajan ja Voipion toimittama *Puhutaan asiaa* (2003) perehdyttää oppijan asioimiskeskustelujen konventioihin. Kirjaan liittyy myös kuuntelu-CD. Kirjan avulla opiskellaan asioimista suomalaisissa virastoissa ja laitoksissa (pankki, työvoimatoimisto, verotoimisto, poliisilaitos, Kela, neuvola). Asioimiskeskustelut noudattavat usein samaa kaavaa, joten fraasien opettelu sellaisenaan on perusteltua. Oppijalle muodostuu kappaleiden perusteella käsitys eri asiointitilanteista. Kun oppija sitten kohtaa ”oikeassa elämässä” vastaavan asiointitilanteen, kirjan tarjoama ennakkotieto aktivoi oppijan päässä tietynlaisen skeeman, joka auttaa tulevien tehtävien ymmärtämisessä. Kirja on laadittu autenttisten keskustelutilanteiden pohjalta. Yksi materiaalin laatijoiden tavoitteista onkin tutustuttaa

oppijoita puhe- ja kirjakielen eroihin. Asioimiskeskustelut on nauhoitettu ja litteroitu karkeasti. Sen jälkeen niitä on muokattu ja ne on luettu uudelleen nauhalle. Lauserakenteet on pyritty säilyttämään puhekielisinä. Kirjan laadintaperiaate on siis hyvin samankaltainen kuin *Mikael rokkaa!* -moduulin.

#### 4.3.2.4. Oikeeta suomee

Jarvan ja Nurmen *Oikeeta suomee* (2006) on ensimmäinen puhekielen sanakirja. Sanat ja ilmaukset on selitetty sekä englanniksi että suomeksi ja niiden käytöstä on annettu esimerkkejä. Erityisen hyödyllinen oppijan kannalta on tieto siitä, kuinka vahvoja eri puhekielisyydet ovat (esim. *mild, strong*). Tällainen pragmaattinen tieto auttaa oppijaa valitsemaan kussakin tilanteessa sopivan sanan ja vähentää väärästä sanavalinnasta johtuvia noloja tilanteita.

#### 4.3.2.5. Kiva nähdä

Laurannon, Parviaisen ja Rainõn *Kiva nähdä* (1994) sisältää 20 pääkaupunkiseudun puhekieleen perustuvaa, nuorten aikuisten elämään liittyvää dialogia. Kirjaan liittyy myös äänite. Dialogit muodostavat juonellisen kokonaisuuden. Kuten *Elämän suolaa* -kirjassa, myös *Kiva nähdä* -teoksessa pääteemana ovat ihmissuhteet. Kirja etenee Minnan ja Mikon ensitreffeistä aina vihkimiseen saakka. Kirjan kaikki henkilöahmot ovat natiiveja suomen puhujia. Henkilöitä ei esitellä aluksi mitenkään, vaan tarinaan hypätään suoraan. Jokaiseen dialogiin liittyy kuva, sisältökysymyksiä, sanastotehtäviä sekä keskustelukysymyksiä. Sanastotehtävissä täytyy kirjoittaa arkipuhekielisen tai slangiin kuuluvan sanan viereen yleiskielinen vastine. Samat sanat toistuvat tehtävästä toiseen, esim. sana *safka* neljässä peräkkäisessä kappaleessa täysin identtisisissä tehtävissä.

Keskustelukysymyksiä on paljon ja ne ovat mielenkiintoisia, osa tosin todella vaikeita sekä keskustelun käymiseksi vaadittavan sanaston että aiheidensa puolesta. Kirjan dialogit käsittelevät hyvin henkilökohtaisia teemoja kuten parisuhdetta, ehkäisyä, uskontoa ja kuolemaa. Tällaisista teemoista keskustelu kielen oppitunnilla vaatii vahvaa luottamusta ryhmäläisten ja opettajan välillä. Myös kulttuurierot saattavat vaikuttaa siihen, että jotkut oppijat voivat kokea materiaalin kiusalliseksi. Kirja on saanut rohkeista aiheistaan myös kiitosta, koska kyseisten teemojen käsittelyyn ei ole aikaisemmin ollut tarjolla materiaalia.

Osaan tehtävistä on kirjan lopussa mallivastaukset, joten kirjaa on mahdollista käyttää myös itseopiskelussa. Dialogit ovat luontevia, mutta niissä ei esiinny kovinkaan paljon dialogipartikkeleita. Myöskään dialogipartikkeleihin keskittyvää kielitieto-osiota ei ole. Kirjan lopussa esitellään joitakin puhekielen piirteitä. Esitellyt piirteet ovat persoonapronominit, yleisimmät verbien pikapuhemuodot, -kO-kysymykset, vokaalien loppuheitto, d:n, t:n ja n:n kato, ts-konsonanttiyhtymän vaihtelu sekä -mAAAn-verbimuotojen lyheneminen. Esittelyihin ei sisälly harjoituksia. Paitsi puhekieltä, kirjassa opiskellaan myös esim. matkustamiseen ja vuokra-asuntohakemukseen liittyvää sanastoa sekä virastojen, yritysten ja laitosten lyhenteitä. Lyhenteistä suurin osa on vanhentuneita.

Tekijöiden mukaan *Kiva nähdä* -kirjan tavoitteena on kuullun ymmärtämisen ja keskustelutaitojen harjoittelu sekä suomalaisen tapakulttuuriin tutustuminen. *Kiva nähdä* -kirjalla ja *Mikael rokkaa!* -moduulilla on joitakin yhteisiä piirteitä. Molemmissa dialogitekstit on mahdollista halutessaan lukea myös tekstinä, mutta pääpaino on kuullun ymmärtämisen harjoittelussa. *Kiva nähdä* -kirjassa (1994: 97) tämä todetaankin eksplisiittisesti: ”muista kuitenkin aina kuunnella dialogit moneen kertaan, ennen kuin turvaudut kirjoitettuihin versioihin”. Molemmat materiaalit on myös laadittu yksikielisiksi. Sanastoissa on jonkin verran eroja. *Mikael rokkaa!* -moduuliin ei sisälly esimerkiksi alkoholi- ja ravintolasanastoa. Yksi syy eroihin on se, että *Kiva nähdä* -kirjan henkilöt ovat *Mikael rokkaa!* -moduulin henkilöihahmoja vanhempia. Toisaalta aika on saattanut tehdä tehtävänsä ja johtaa siihen, että sanasto 13 vuotta kirjan julkaisemisen jälkeen vaikuttaa vanhalta. Myös *Kiva nähdä* -kirjassa esitellyt kiro sanat on moduulista jätetty tarkoituksella pois. Kiro sanojen käsittely on kirjassa toteutettu oppijan kannalta hyödyllisesti, sillä kuten *Oikeeta suomee* -sanakirjassakin, huomiota kiinnitetään eri ilmausten vahvuuden eroihin. Tarkoituksena ei siis ole opettaa oppijoita kiroilemaan, vaan tarjota pragmaattista tietoa.

#### 4.3.2.6. Tottakai 2

Karangan ja Paavilaisen *Tottakai 2* (1997) on puhekielinen oppikirja, joka on tarkoitettu yläkoulu- ja lukioikäisille maahanmuuttajille opettajajohtoiseen kouluopiskeluun, ei itseopiskelumateriaaliksi. Käytössä on pääasiassa yleiseteläsuomalainen puhekieli, mutta sen lisäksi kirja sisältää myös muita puhe-suomen muotoja, jopa murteita. (Kommentoitu luettelo oppi- ja tukimateriaaleista 2006.) Tekijät itse luonnehtivat kirjan kielimuotoa ”etelän kaupungeille tyypilliseksi puhekieleksi” (Karanko & Paavilainen 1997: 6). Murteita esiintyy

muutamassa kappaleessa, mutta niitä ei käsitellä mitenkään. Oppijan tulee itse huomata ja etsiä murteen ja yleispuhekielen erot.

Kirja koostuu 20 tekstikappaleesta. Jokaisen kappaleen jälkeen on sekä perinteistä, yleensä taulukkomuodossa esitettyä kirjakielen kielioppia, että puhekielen piirteitä esittelevää kielitietoa. Jokaiseen kappaleeseen liittyy myös kuva, ymmärtämistehtäviä sekä keskustelutehtäviä.

Kirjassa esiintyy kaksi ei-natiivista suomen puhujaa, Hua ja Dave. Hua erottuu selvästi kaikista muista henkilöistä, sillä hän puhuu huoliteltua kirjakieltä (poikkeuksena *mä*-pronomini). Hän ei ymmärrä puhekielistä sanontaa *siisti juttu*, josta seurauksena dialogissa on merkitysneuvottelu. Jostain syystä Hua esiintyy vain ensimmäisessä dialogissa kadoten sitten tarinan myöhemmistä vaiheista. Amerikkalaisella Davella puolestaan on suomalainen äiti, joten hän osaa suomea Suomeen saapuessaan jo valmiiksi melko hyvin. Daven puhekielen hallinta kehittyi kirjassa parin dialogin aikana niin suurin harppauksin, ettei tämäkään henkilö juuri tarjoa oppijalle samastumiskohdetta. Ei-natiiveja hahmoja olisi voinut kehittää edelleen niin, että heillä olisi kirjassa suurempi rooli ja heidän kielellinen käyttäytymisensä tarjoaisi oppijalle samastumiskohteita. Merkitysneuvotteluja ei tarvita. Dialogipartikkeleita kappaleisiin sisältyy vain hyvin vähän eikä niistä kertovaa kielitieto-osiota ole.

Kappaleiden keskustelut ovat pitkiä, kuten *Mikael rokkaa!* -moduulissakin, mutta niihin sisältyvää uutta puhekielen sanastoa hyödynnetään tehtävissä vähän. Tekijöiden mukaan ”harjoitukset rikastuttavat oppilaan sanavarastoa” (Karanko & Paavilainen 1997: 6). Käytännössä näyttäisi kuitenkin olevan niin, että oppijan oletetaan omaksuvan valtava määrä uutta puhekielistä syötöstä ilman niihin liittyviä harjoituksia, selityksiä tai sanastoa. Esimerkiksi *Mikael rokkaa!* -moduulissa oman kielitieto-osion saanut on tullut tehtyä -retrospektiivirakenne esiintyy eräässä dialogissa: ”*on tullu ennenki luotsattuu ihmisii tääl suvises Turuus*” (Karanko & Paavilainen 1997: 61). Sitä ei kuitenkaan esitellä tai selitetä mitenkään.

Keskustelutehtävät liittyvät kappaleiden dialogeihin teeman tasolla, mutta dialogien henkilöihin, tapahtumiin tai sanastoon ei niissä syvennyttä. Usein keskustelutehtävät ovat laajahkoja, projektityyppisiä ja melko paljon toteuttamisaikaa vaativia. Tällaisia sovellusmahdollisuuksia ideoitiin myös *Mikael rokkaa!* -moduuliin. Jos kaikki valmiiksi suunnitellut sovellusmahdollisuudet olisi otettu mukaan varsinaiseen moduuliin, olisi se paisunut turhan suureksi. Tärkeimmäksi nähtiin siis puhekielen sanaston ja piirteiden opiskelu. Mikäli aikaa ja resursseja on, voi moduulin käyttöä laajentaa huomattavasti. Sovellusmahdollisuuksia ja lisätehtäväideoita esitellään tämän työn liitteessä 1.



Sanastotehtävissä tehtävänantona on ”*Tutki sanastoa. Mitä nuoret tarkoittavat seuraavilla ilmauksilla?*” (Karanko & Paavilainen 1997: esim. 16.) Pelkän dialogikontekstin perusteella voi olla mahdotonta keksiä, mitä esimerkiksi lausumat *Huopaa, huopaa!* (Karanko & Paavilainen 1997: 36) tai *Ei se oo temppu eikä mikään* (Karanko & Paavilainen 1997: 25) tarkoittavat. *Mikael rokkaa!* -moduulin sanastotehtävät ovat yleensä tyyppiä ”yhdistä samaa tarkoittavat sanat”. *Tottakai 2* -kirjan sanastoharjoitukset ovat paljon vaativampia, sillä niissä oppijalla ei ole päättelynsä tueksi vihjeitä. *Tottakai 2* -kirjaan sisältyy vain yksi yhdistämistehtävä. Siinä oppijan täytyy yhdistää erilaiset siviilisäädty oikeisiin selityksiin. Samalla sivulla on myös tehtävä, jossa pitää nimetä hääpuvun osat. Tällaisen sanaston produktiivinen harjoittelu ei yläaste- ja lukioikäisille oppijoille ole kovin relevanttia.

#### 4.4. Puhekieli *Mikael rokkaa!* -moduulissa

Opiskelumoduulissa esitellään puhekielen sanastoa sekä sen ekspansiivisia piirteitä kuunteluiden ja niihin liittyvien harjoitusten avulla. Materiaalilla ei pyritä ottamaan kantaa siihen, miten ulkomaalaisia opettavan tulisi puhua tai siihen, pitäisikö opiskelijoita heti alusta lähtien totuttaa puhekieleen. Moduulissa pyritään deskriptiivisyyteen: se ei ole käyttösuositus, vaan puhekielen joidenkin piirteiden ja variaation esittely ja kuvaus, jonka avulla opiskeltuaan oppija toivottavasti ymmärtää suomalaisten puhetta aiempaa paremmin. Moduulin *Mitä puhekieli on?* -osiossa todetaan, että oppijan on hyvä hallita sekä kirjakielen normit että puhekielen piirteet. Tärkeintä on ymmärtää, mitä kielimuotoa milloinkin käytetään, eli oppia toimimaan kielellisesti vaihtelevien tilanteiden vaatimusten ja konventioiden mukaan. Tämä vaatii paitsi rakenteiden ja sanaston, myös pragmatiikan hallintaa. Kieliopin opiskelua perinteiseen oppikirjatyylisiin materiaaliin ei sisälly. Tehtävissä harjoitellaan kuuntelemista, lukemista, puhekielistä sanastoa, sanaston johtamista sekä mielipiteen ilmaisemiseen käytettäviä fraaseja. Puhekielelle ominaisia lauserakenteita ja sanontatapoja opiskellaan ymmärtämisen näkökulmasta, reseptiiviseltä kannalta, niiden tuottamista tai käyttöä ei yleensä harjoitella.

Perinteisesti S2-oppikirja on laadittu siten, että jonkin tietyn uuden harjoiteltavan rakenteen tai kielioppiasian ympärille on rakennettu teksti. *Mikael rokkaa!* -moduulissa metodi on ollut juuri päinvastainen: nauhoitettujen keskustelujen litterointeja tutkittaessa niistä nousi esiin puhekielen piirteitä, rakenteita ja sanastoa, joiden ympärille laadittiin harjoituksia. Yksi esimerkki tällaisesta piirteestä on tuli tehtyä -rakenteen. Tuli tehtyä -rakenteen kuvausta ei löytynyt yhdestäkään aiemmin julkaistusta oppimateriaalista. Kyseessä

on kuitenkin vanha puhekielen piirre, ei mikään uusi muoti-ilmiö. Maria Vilkuna käsittelee rakennetta artikkelissaan Tulipahan kirjoitettua – retrospektiivisesti katsoen (Vilkuna 2006). Artikkelin pohjalta rakennetta pyrittiin kuvaamaan oppijan näkökulmasta mahdollisimman selkeästi. Rakenteessa oleellista on nollapersoonaisuus, omien tekojen arvioiva tarkastelu, retrospektiivisyys (jälkikäteen-näkökulma), vähättely, satunnaisuus, huolettomuus sekä etäännyttäminen. (Vilkuna 2006: 109, 115.)

Yksikön 1. ja 2. persoonapronominin puhekieliset muodot ovat ensimmäinen puhekielen piirre, jonka suomenoppijat havaitsevat ja oppivat tunnistamaan (Kuparinen 2001: 57). Tämä johtunee siitä, että puhekielessä persoonapronomininit ovat hyvin yleisiä, kirjakielissä persoonapronominien sijaan käytetään pelkkää persoonamuotoista verbiä. Sen sijaan verbien pikapuhemuodot jäävät helposti huomiotta, sillä Kuparisen (2001: 74) mukaan suomea ulkomaalaisille opettavat välttelevät pikapuhemuotojen käyttöä opetuspuheessaan. Puhekielen pronominit sekä yleisimpien verbien pikapuhemuodot esitellään systemaattisesti *Mikael rokkaa!* -moduulissa, ja niiden käyttöä myös harjoitellaan.

Oppijan on vaikea hahmottaa ja ottaa omassa puheessaan käyttöön äänteiden katoa sanan lopussa. Suomen opinnoissa korostetaan sanojen lopun tärkeyttä ja eri sijapäätteiden merkitystä erottelevia tehtäviä. (Kuparinen 2001: 81.) Moduulissa loppuheittoa käsitellään lyhyesti. Loppuheiton käytössä on paljon yksilöiden välistä vaihtelua, eikä sen systemaattinen esittely siksi ole järkevää tai edes mahdollista. Oppijan on hyvä tiedostaa, että tällainen sanojen lyhenemiseen liittyvä ilmiö on olemassa, mutta sen poimiminen omaan kielenkäyttöön ei ole olennainen taito.

Puhekieltä on luontevinta oppia kuuntelemalla, ei lukemalla. Kuuntelutehtävät ovat tehokasta ja hyödyllistä harjoittelua kielitaitoa rakennettaessa. Paitsi kieltä ja kielimuotoja, oppija oppii myös diskurssistrategioita ja saa kulttuuritietoa. (Tarnanen 1993: 101.) Usein valitettavasti oletetaan, että puheen ymmärtämisen taidon oppii jotenkin automaattisesti puhumisen oppimisen sivutuotteena (Gibbons 2002: 102).

Puhekielisten keskustelujen kuunteleminen on *Mikael rokkaa!* -moduulin keskeisin harjoittelumuoto. *Mikael rokkaa!* -moduulin keskustelut on kuitenkin mahdollista myös lukea. Mitä monipuolisemmin uutta asiaa on mahdollista harjoitella, sitä paremmin se jää oppijan muistiin. Beatty (2003: 153) mukaan tehokkaan verkko-oppimisympäristön tulee tarjota oppijan käyttöön uuteen kieliainekseen liittyviä erilaisia yhtymäkohtia (engl. interfaces) tai niiden yhdistelmiä vastaamaan eri oppimistyyliä ja kielitaidon osa-alueiden vaatimuksia. Tällainen ajatus sisältyy myös Kristiansenin teoriaan nk. muistiavaimista. Uuden kieliaioksen oppimista edistää, jos se on palautettavissa muistista useita eri reittejä pitkin. (Ks. tarkemmin kappale 6.2.)

Kuuntelukäsikirjoitusten lukemista voi käyttää harjoitusmuotona paitsi muistin, myös ymmärtämisen tueksi. Autenttiseen kuuntelumateriaaliin tottumattomalle keskustelijoiden puhe voi yksinkertaisesti olla niin nopeaa, ettei oppija hahmota esim. sanarajoja lainkaan. Jos puhe nopeutensa ja uuden sanaston runsauden vuoksi kuulostaa oppijan korvissa pelkältä puuroilta, eikä hän vielä useankaan kuuntelukerran jälkeen ymmärrä kuulemastaan juuri mitään, voi tekstin lukeminen auttaa ymmärtämisessä. Lukemalla oppija saa myös varman tiedon siitä, miten uudet sanat kirjoitetaan. Kaikkeen oppijan kohtaamaan uuteen sanastoon ei moduulista välttämättä löydy selitystä. Jos oppija haluaa, hän voi kirjoitusasun perusteella etsiä selityksiä esim. *Oikeeta suomee* -sanakirjasta.

Oppijat ovat erilaisia, siksi moduulin käyttöäkin on mahdollista varioida. *Mikael rokkaa!* -moduulin laadinnassa erilaiset oppimistyyli on pyritty huomioimaan. Oppimistyyli on oppijan tapa lähestyä oppimistilannetta ja -ympäristöä, hänelle luonnollisin keino suodattaa, prosessoida ja säilyttää uutta tietoa ja taitoja. Oppimistyyli ei ole tietoinen valinta, kun taas oppimisstrategia on. Strategioita voidaan opetella, kehittää ja vaihdella tilanteen ja tehtävän mukaan, mutta oppimistyyli on oppijan henkilökohtainen, suhteellisen pysyvä ominaisuus. (Dörnyei 2005: 121–122.) Oppimistyylien jaottelusta on olemassa lukemattomia erilaisia malleja. *Mikael rokkaa!* -moduulin laadinnan kannalta olennaisinta oli huomioida perinteinen jaottelu auditiiviseen ja visuaaliseen oppimistyyliin. Tähän jaotteluun sisältyy ajatus siitä, että informaation esitysmuodolla on yhteys oppimisen tehokkuuteen (Felder Vainionpään 2006: 70 mukaan). Auditiivinen oppija oppii parhaiten kuuntelemalla, visuaalinen oppija puolestaan lukemalla. *Mikael rokkaa!* -moduuli tarjoaa valinnanvaraa molemmille oppimistyylyille. Kuten motivaatiotyypit, myös oppimistyyli ovat pikemminkin jatkumoita kuin ehdottomia kategorioita. Vainionpään (2006: 205) mukaan verkko-opetus ei varsinaisesti voi mukautua oppimistyyliihin, mutta se voi sen sijaan tarjota ”monenlaisia informaationvälityksen ja toteutuksen muotoja, jotta kukin oppija voi opiskella parhaalla mahdollisella tavalla”. Monimuotoisuus verkko-oppimateriaalin laadinnassa on hyvä tavoite, mutta ihmisen ajatteluun mukautumiseen mikään tietotekninen järjestelmä ei ainakaan toistaiseksi pysty (Vainionpää 2006: 205).

Oppijan on myös tärkeä tiedostaa, ettei kaikkea tarvitse ymmärtää, jotta voi ymmärtää jotakin. Moduulin keskustelut ovat hyvin laajoja, eikä niitä ole tarkoitukseen ymmärtää täydellisesti sana sanalta. Asenne vaikuttaa tehtävistä suoriutumiseen: negatiivinen ennakoasenne tai liialliset odotukset pahimmillaan ehkäisevät ymmärtämistä. (Tarnanen 1993: 82, 88.) Tämän vuoksi moduuliin sisältyy heti alkajaisiksi eräänlaista ”hengenluontia”, positiivisen oppimisympäristön luomista ja motivointia *Mitä puhekieli on?* -esittelyssä.

Oppija saa välitöntä palautetta jokaisen tehtävän jälkeen, ja palaute on muotoiltu mahdollisimman kannustavaksi. Asenteista on kerrottu enemmän luvussa 3.3.1.

## 5. VUOROVAIKUTUS

### 5.1. Vuorottelujärjestelmä ja sen toteutus *Mikael rokkaa!* -moduulissa

Keskusteluanalyysi on yksi puhutun kielen tutkimuksen suuntauksista. Yksi keskusteluanalyysin peruskäsitteistä on vuorottelujärjestelmä. Keskustelu on sosiaalisesti järjestäytyntä, yhteistyöhön perustuvaa toimintaa: puhujien vuorottelu ei tapahdu mielivaltaisesti vaan sääntöjen avulla. Vuorovaikutus järjestyy rakenteellisesti, eikä siinä ole mitään merkityksettömiä osia. Keskusteluanalyysiin tutkimussuuntana ei liity normatiivisuutta, vaan lähestymistapa on deskriptiivinen. Keskusteluanalyysissä puheen perusyksikkö on lausuma. (Hakulinen 1998: 32–55.) Keskusteluun osallistuvat käyvät neuvotteluja vuorojen pituudesta ja sisällöstä (Londen 1998: 56).

*Mikael rokkaa!* -moduulissa yksi kuunteluista käsittelee festareita. Osa puhujista esiintyy asiantuntijoina, osa taas ei ole festareilla käynyt. Tällaisessa tilanteessa keskustelijat tuottavat Londenin mukaan yhdessä tiimityönä selostuksen niille, joilla tietoa asiasta ei ole. Tiimityö, asiantuntijuus, jako tietäviin ja tietämättömiin sekä muunlaiset liittoutumat ovat tyypillisiä keskusteluille, joissa on useita osallistujia. Lausumat voivat johtaa toisaalta voimakkaisiin samanmielisyyden osoituksiin, toisaalta ristiriitaan ja argumentointiin. (Londen 1998: 70–73.) *Mikael rokkaa!* -moduulin henkilöhaamot edustavat erilaisia alakulttuureja, joten heidän musiikkimakunsa poikkeavat toisistaan. Tällainen lähtötilanne tarjosi materiaalia laadittaessa luontevan mahdollisuuden ottaa yhdeksi päätavoitteeksi mielipiteen ilmaisun harjoittelu. Henkilöhaamot keskustelevat musiikista, perustelevat omia mieltymyksiään ja ottavat kantaa toisten ilmauksiin käyttäen erilaisia mielipiteen ilmaisun keinoja.

Moduulin kuunteluharjoitusten keskusteluissa on pyritty elävään puhekieleen, mutta keskustelujen rakenteet eivät ole täysin autenttisia. Keskusteluihin osallistuu kuusi henkilöä: oikeassa elämässä kaikki luultavasti puhuisivat yhteen ääneen ja keskustelua olisi mahdotonta litteroida. Yli neljän hengen keskustelut ovat luonteeltaan muuttuvia. Keskustelu voi hajota ja fuusioitua jälleen uudelleen. (Londen 1998: 62.) Moduulin keskustelujen rakentuminen on pidetty korostetun selkeänä, sillä oppijalla ei ole tulkintansa tukena nonverbaalisia vihjeitä, kuten puhujien ilmeitä ja katsekontaktia, vaikka kuvituksella on toki pyritty tukemaan ymmärtämistä. Näin ollen keskustelijat esimerkiksi puhuttelevat toisiaan nimeltä enemmän kuin normaalissa arkikeskustelussa on tapana (esim. ”Mites sä Janica?” pro ”Mites sä?”).

## 5.2. Dialogipartikkelit

### 5.2.1. Dialogipartikkeleiden asema fennistiikassa

Aikaisemmin dialogipartikkeleita pidettiin merkityksettöminä tilkesanoina, ja niitä kutsuttiin milloin milläkin vähättelevällä nimellä. Paavo Ravila nimittää dialogipartikkeleita täytelisäkkeiksi. Hän toteaa, ettei niillä ole puheessa ”mitään varsinaista ajatussisältöä” ja että ne eivät ilmaise mitään tunnetta. Täytelisäkkeet ”ikään kuin vain antavat puhujalle pienen lepoetken, jotta hän voisi paremmin keskittää ajatuksensa sanottavaansa jatkaakseen”. (Ravila 1945: 15.) Jouko Vesikansa puolestaan kommentoi *no* ja *niin* -sanojen käyttöä toteamalla, että ne ovat ”pieniä, mutta pienuudestaan huolimatta turhia - - joutavia puheen lisäkkeitä” (Vesikansa 1963: 412–413).

Dialogipartikkeleiden tutkimus pääsi toden teolla vauhtiin vuonna 1985 käynnistetyn Suomalaisen keskustelun keinoja -tutkimushankkeen myötä. Tässä hankkeessa dialogipartikkelit olivat erityishuomion ja -tarkastelun kohteena. (Hakulinen 1989: 5–7.) Tutkimushankkeeseen liittyvässä julkaisussa Auli Hakulinen (1989: 113) toteaa:

Miten paljon toimintaa ja tapahtumista sisältyy näennäisen triviaaleihin kielen tilkeaineisiin ja miten niiden muodostamat syntagmat ja ylipäänsä sijainti on määrätehtäviin konventionaalistunutta.

Ja edelleen:

Sellaiset lausumat, jotka osoittavat, että niiden käyttäjä on liittänyt vuoronsa edelliseen, eivät ole toissijaisia, vaan tämä on yksi keskeinen kielen käyttämisen tapa.

Dialogipartikkelit ovat siis vuorovaikutuksen ohjailun välineitä. Dialogipartikkeleita tarkasteltaessa viitekehys ei ole lause, vaan vuorottelu. Dialogipartikkeleiden käyttö on pienin kielen keino, jonka avulla voi tavoittaa puhekumppanin ja osoittaa osallistuvansa keskusteluun. Dialogipartikkeleiden avulla osoitetaan, miten puhuja on ymmärtänyt edellä esiintyneen puheen. (ISK 2005: 773, 964.)

Dialogipartikkeleihin liitetään indeksaalisuuden ominaisuus. Indeksaaalisuudella tarkoitetaan tiedon välittämistä sellaisista kontekstipiirteistä kuin puhujan asenteet, reaktiot ja tuntemukset – eli siitä, ”mitä puhujan mielessä on tapahtunut hänen kuultuaan edellisen vuoron”. Koska dialogipartikkeleilla ilmaistaan asennetta, niihin liittyy myös affektiivisuuden käsite. Dialogipartikkelin avulla ilmaistava asenne voi olla esimerkiksi kyllästyneisyys. (ISK 2005: 993, 1367, 1615.)

Dialogipartikkelit voidaan jaotella kahteen ryhmään (ISK 2005: 774):

1. Puhekumppanin lausunnan vastaanottaminen uutena tietona
2. Kuulolla olemisen ja samastumisen ym. osoittaminen

Dialogipartikkeleiden käyttöön liittyviä peruseriaatteita esitellään puolestaan seuraavasti (ISK 2005: 774):

1. Dialogipartikkeleita voidaan käyttää kahdennettuina.
2. Dialogipartikkeleita voi yhdistellä keskenään ketjuiksi.
3. Osaa dialogipartikkeleista voi yhdistellä myös finiittiverbien kanssa.
4. Dialogipartikkeleiden äänneasussa on runsaasti vaihtelua.

Dialogipartikkeli voi muodostaa vuoron yksin, esiintyä vuoron tai lausuman alussa tai vuoron keskellä. Harvinaisempaa, joskin mahdollista, on myös partikkelin esiintyminen vuoron lopussa. Jos vuoro sisältää pelkän dialogipartikkelin, nojautuu se edellisen puhujan vuoroon ja esittää siitä tulkinnan. (ISK 2005: 990, 993.) Prosodisten vaihtoehtojen mahdollisuus on olennaista dialogipartikkeleissa, sillä tulkintaan vaikuttavat ainakin pituus eli kesto, sävelkulku, aloituskorkeus sekä toisto (ISK 2005: 775, 998).

### 5.2.2. Dialogipartikkelit S2-oppimateriaaleissa

Dialogipartikkeleita on perusteltua opiskella jo varhaisessa kielenoppimisen vaiheessa. Pänkäläisen (2004: 20) mukaan dialogipartikkeleilla on suuri rooli, vaikka käytävä keskustelu olisikin sanavarastoltaan vielä hyvin niukkaa. Dialogipartikkeleiden käyttö nimittäin tarjoaa alkeisoppijalle mahdollisuuden osallistua keskusteluun. Dialogipartikkelit vaativat harjoittelua, ja niiden luonteva ja monipuolinen käyttö on haastavaa edistyneellekin oppijalle. Kärjistäen voidaan sanoa, ettei keskustelusta tule mitään ilman dialogipartikkeleita. Siksi onkin hämmästyttävää, kuinka ne on oppimateriaaleissa sivuutettu lähes täysin.

Pänkäläisen (2004: 3) tarkastelemat oppikirjat ovat Aaltion *Finnish for Foreigners* (1969), Nuutisen *Suomea suomeksi 1–2* (1987/1988), Salmelan – Kujansuun *Suomea ole hyvä 1–3* (1995, 2000), Laurannon *Elämän suolaa 1–2* (1996), Bergin – Silfverbergin *Kato hei* (1997), Heikkilän – Majakankaan *Hyvin menee* (2002), Kenttälän *Kieli käyttöön 1–2* (2003) ja Eichornin ym. *Puhutaan asiaa* (2003).

Pänkäläinen (2004: 22) kritisoi oppikirjantekijöitä siitä, etteivät he ole noteeranneet dialogipartikkeleja kielitieto-osuuksissa. Pänkäläisen tarkastelemista oppikirjoista vain *Kato hei* -oppikirjassa dialogipartikkeleita esitellään systemaattisesti. *Kato hei* oli ilmestyessään

todellinen läpimurtoteos, sillä aiemmin dialogipartikkeleita ei ollut huomioitu oppikirjoissa juuri lainkaan. *Kato hei* -kirjan tekijät ovat hyödyntäneet keskusteluanalyysin tuloksia, ja dialogipartikkeleiden esittely onkin kattava. Vaikka moduulin laadinnan tueksi tarkastellut *Elämän suolaa*, *Kiva nähdä* ja *Tottakai 2* ovat nimenomaan puhekieleen keskittyviä oppikirjoja, ei dialogipartikkeleiden merkitystä ja käyttöä opiskella niissä käytännössä lainkaan.

### 5.2.3. Dialogipartikkelit *Mikael rokkaa!* -moduulissa

Pertti Pänkäläisen pro gradu -työ *Suomi toisena kielenä -oppimateriaalien dialogit luontevan kohdekielisen keskustelun malleina* (2004) on ollut yksi tärkeä lähde moduulia laadittaessa. Pänkäläinen tarkastelee työssään useita oppikirjoja niiden dialogien autenttisuuden kannalta sekä esittää kehityskohtia ja toivomuksia tuleville oppimateriaaleille. Pänkäläinen (2004: 23) peräänkuuluttaa materiaalia, joka yhdistäisi autenttiset, elävästi rakentuvat keskustelut dialogipartikkeleita ja niiden käyttöperiaatteita esittelevään kielitieto-osioon. Juuri tämä on ollut tavoitteena *Mikael rokkaa!* -moduulissa. Lisäksi moduuliin sisältyy kielitieto-osioita runsaasti muistakin aiheista.

ISK:n ja *Kato hei* -oppikirjan perusteellisia dialogipartikkeliosioita on hyödynnetty *Mikael rokkaa!* -moduulissa. Kuunneltaviin keskusteluihin dialogipartikkeleita sisältyy runsaasti. Lähes jokainen puheenvuoro alkaa dialogipartikkelilla. Dialogipartikkeleita käsittelevän kielitieto-osuuden aloittaa kuunteluharjoitus, jossa oppijan huomio ohjataan erityisesti dialogipartikkeleihin. Puuttuvat partikkelit kirjoitetaan kuullun perusteella viivoille. ISK:n dialogipartikkeliosiosta on laadittu selkokieline tiivistelmä oppijan käyttöön. Selitysten havainnollistamiseksi keskusteluista kuunnellaan uudelleen valittuja pätkiä, jotka ovat myös luettavissa. Kielitieto-osion loppuun on eri dialogipartikkeleiden merkityksestä laadittu *Kato hei* -oppikirjan esitystä tiiviimpi ja selkokielisempi versio. Dialogipartikkeleiden käsittelyssä tavoitteena on, että oppija tulee tietoiseksi niiden merkittävästä roolista keskusteluissa. Oppija ei harjoittele dialogipartikkeleiden tuottamista, mutta hahmottaa niiden ohjaavan merkityksen syntymistä ja tulkintaa dialogista.



### 5.3. Merkitysneuvottelut

Pänkäläinen (2004: 68) toteaa, että materiaaliin olisi suotavaa sisällyttää ymmärtämisongelmia, neuvotteluja, avunpyyntöjä, epäröintejä, sanahakua, ymmärtämisen tarkistuksia sekä yhteisen ymmärtämisen aktiivista ja tavoitteellista rakentamista. Näin kielenoppija oppii kielen lisäksi myös keskustelun rakentumisen periaatteita. Suni (1996: 127) korostaa Pänkäläisen tavoin keskustelun rakentumisen opettelun tärkeyttä: oppijan tulisi päästä harjoittelemaan ”ongelmakohtien paikantamista, selvennysten pyytämistä ja etsimistä sekä yhteisymmärryksen osoittamista, kiertoilmausten, kuvausten ja esimerkkien muotoilemista”. Ymmärtäminen on Sunin mukaan kiinni ennen kaikkea kontekstin avulla päättelemisestä ja merkitysneuvotteluiden käymisestä.

Tarnasen haastatteleminen informanttien mukaan suomalaisilla on kolme erilaista tapaa reagoida, mikäli ei-natiivi keskustelukumppani ei ymmärrä jotakin puheen jaksoa. He joko selittävät saman asian uudelleen eli toistavat sen, käyttävät toisia tai helpompia sanoja tai vaihtavat englantiin. (Tarnanen 1993: 72.) Englantiin vaihtaminen ei ole informanttien mieleen: he toivoisivat, että suomalaiset keskustelukumppanit jaksaisivat käydä merkitysneuvotteluita nimenomaan suomeksi (Tarnanen 1993: 75). Englannin käyttöä voidaan pitää välttelystrategiana, joka ei tue oppimista. Joskus se saattaa kuitenkin olla tilanteen laukeamisen tai sujuvuuden kannalta välttämätön pakkoratkaisu. *Mikael rokkaa!* -moduulissa keskustelukumppanit reagoivat Mikaelin selvennyspyyntöihin joko toistamalla tai selittämällä saman asian toisin.

On erittäin tärkeää hallita kysymisen mallit, joihin turvautua, mikäli joutuu epäodotuksenmukaiseen kielenkäyttötilanteeseen. Oppijalla saattaa kenties olla opittuna vain yksi malli tilanteesta ja heti jos siitä vähänkin poiketaan, seuraa ymmärtämisongelma. Gibbonsin (2002: 107) mukaan yksi tärkeimpiä opittavia taitoja on selvennyksen kysyminen tilanteessa, jossa ei ymmärrä. Tätä on hyvä harjoitella myös siksi, että joissakin ei-länsimaisissa kulttuureissa keskeyttämistä ja merkityksen kysymistä pidetään äärimmäisen epäkohteliaana. Tällaisesta keskustelukulttuurista lähtöisin oleva oppija tarvitsee selkeitä malleja ja kannustusta kysymiseen.

Suomenoppijoiden puheesta puuttuu usein vielä edistyneelläkin tasolla luontevia fraaseja, joten puheenvuorot ovat tarpeettoman pitkiä. Toisaalta ilmaukset saattavat olla myös turhan lyhyitä ja tyljiä, koska lieventelyn ja vahvistamisen keinot eivät ole oppijan hallinnassa. Nämä seikat eivät aiheuta varsinaisia ymmärtämisongelmia, mutta saattavat oppijan sosiaalisesti heikkoon asemaan. (Aalto, Latomaa & Suni 1997: 544.) Yksi materiaalin

tärkeimmistä tavoitteista on tarjota hyviä, valmiita fraaseja oman mielipiteen ilmaisemiseen. Myös lieventelyn ja vahvistamisen keinot esitellään niihin liittyvine harjoituksineen.

Moduulin dialogeihin sisältyy runsaasti merkitysneuvotteluja. Mikaelilla on suomalaiset vanhemmat ja hän osaa suomea, mutta hän on asunut koko tähänastisen elämänsä Kalaharin autiomaassa. Siksi monet suomalaisen kulttuurin ja kielen ilmiöt ovat hänelle uusia ja outoja. Kun Mikael kyselee keskustelukumppaneiltaan, mitä näiden käyttämät fraasit ja sanat tarkoittavat, hän myös tarjoaa kielenoppijoille mahdollisuuden samastua oppijarooliin. Oppijan on mahdollista poimia näitä merkitysneuvottelujen malleja omaan kielenkäyttöönsä. Joidenkin tehtävien instruktioissa oppijaa kehoitetaan kiinnittämään erityistä huomiota erilaisiin merkityksen kysymisen tapoihin.

## 6. SANASTO JA RAKENTEET *MIKAEL ROKKAA!* -MODUULISSA

### 6.1. Konteksti oppimisen tukena

Sanasto on kieltä koossa pitävä rakenne (Puro 1999: 2). *Saako olla suomea?* -teoksessa esitellään kielitaidon kämmenmalli, jossa sormet edustavat puhumista, puheen ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista. Peukalo puolestaan edustaa rakenteita ja sanastoa: se voi olla yhteydessä kaikkiin muihin sormiin eli kielitaidon osiin. (SOS 2006: 41.) Sanaston opiskeluun kuuluu oleellisena osana myös tietoa yhdyssanojen muodostamisesta sekä sanojen johtamisesta eri johdostyyppien avulla, sillä yhtä opiskelukertaa kohden ei voi oppia kovin suurta määrää uusia sanoja (Puro 1999: 8). Hahmon (1993: 23) mukaan johto-oppi on oppimateriaaleissa laiminlyöty ja hän peräänkuuluttaakin johto-opin näkökulmasta laadittua opetusmateriaalia. Vuonna 1996 tätä puutetta paikkaamaan ilmestyi Lepämaan, Liekon ja Silfverbergin teos *Miten sanoja johdetaan – suomen kielen johto-oppia*.

Puron (1999: 21) mukaan S2-oppimateriaalissa on tärkeä olla myös harvinaisempia, pienitaajuisempia sanoja, jotka laajentavat ja täsmentävät kielenoppijan ilmaisua. Monesti vaarana on yleisimpien sanojen liikkakäyttö. Sanat olisi hyvä ”liittää muihin saman merkityskentän sanoihin ja opettaa erilaisia tapoja ilmaista jotain asiaa”. Sanaston opettamiseen ja esittämiseen on Aallon (1994: 99) mukaan olemassa kolme päälinjaa: sanalistat, äidinkielliset käännösvastineet sekä kontekstin osana esittäminen. Näistä kolmesta kontekstin merkitystä sekä uusien sanojen että rakenteiden opetuksessa korostetaan. Jos esimerkiksi uusia kielioppiasioita harjoitellaan merkityksettöminä ilman kontekstia, saattaa lopputuloksena olla, että opiskelija kyllä tuottaa virheettömiä muotoja drilliharjoituksissa, mutta luonnollisessa viestintätilanteessa näin ei tapahdukaan (Lauranto 1996: 85). Martininkin (1996: 95) mukaan muotoja tulisi opettaa ”puheen ja tekstin osina, lauseissa, asiayhteyksissä”. Myös sanaston opettelu ja harjoittelu pitäisi aina yhdistää kommunikatiivisiin tehtäviin, koska tavoitteena on nimenomaan viestinnän parantaminen, ei sanaston laajentaminen itseisarvona. Hentunen (2004: 67) toteaaakin, että ”sanat saavat merkityksensä kontekstissa – erillisinä ja irrallisina kielelliset ilmiöt kuuluvat vain sanakirjan sivuille”. Myös Kristiansen (2001: 54) toteaa irrallisten sanojen opetteluun olevan tehotonta. Ei liene yllättävää, että parhaiten oppijoiden mieleen jäävät itseen liittyvät ja itsestä mieluisat sanat (Kristiansen 2001: 72).

Sanojen toiminnallinen yhdistäminen ja ryhmittely on pelkkien sanalistojen opiskelua tehokkaampaa, sillä se sisältää elaborointia. Ryhmittelykään ei aina riitä sanojen pitkäaikaisen

muistamisen takaajaksi, vaan lisäharjoituksena olisi hyvä olla omaa, vapaata tuottamista tai sanojen ryhmittelyä edelleen tarkempiin alaryhmiin. (Kristiansen 2001: 56, 82.)

*Mikael rokkaa!* -moduulissa oppijalle esitellään suuri määrä uusia puhekielisiä sanoja. Tavoitteena ei ole opetella käyttämään niitä kaikkia kieliopillisesti ja funktionaalisesti oikein omassa puheessa ja kirjoituksessa, siis oppia sanastoa produktiivisesti. Sen sijaan tarkoituksena on tottua puhekielen variaatioon ja tunnistaa sanojen merkitys kontekstissa, eli kasvattaa reseptiivistä sanavarastoa. Autenttista puhekieltä sisältävissä kuuntelutehtävissä vaarana on, että uutta sanastoa on oppijan kannalta liikaa, eikä kontekstin avulla päättely onnistu. Tällöin viesti jää käsittämättömäksi. Kontekstin merkitys on Tarnasen mukaan erilainen eri kielitaidon tasoilla. Alkeisoppija tunnistaa yksittäisen tutun sanan tuntemattomien joukosta ja yrittää rakentaa merkitystä sen varaan. Edistyneempi oppija puolestaan havaitsee yksittäisen tuntemattoman sanan tuttujen joukosta ja päätelee sen merkityksen ympäröivien sanojen perusteella. Erilaisia ymmärtämisstrategioita käytetään siis taitotason mukaan. (Tarnanen 1993: 84.)

*Mikael rokkaa!* -moduulissa uusi sanasto esitellään aina ensin kontekstin osana. Konteksti voi olla esimerkiksi henkilöiden esittelypuhe tai heidän käymänsä keskustelu. Kuuntelun jälkeen uusia sanoja harjoitellaan siten, että ne pitää yhdistää sopivaan selitykseen. Syvempää elaborointia on esimerkiksi omien lauseiden kirjoittaminen uusia sanoja käyttäen tai uusien sanojen sijoittaminen keskusteluun. Tällaista viestinnällistä harjoittelua sisältyy *Mikael rokkaa!* -moduulissa muistikirjatehtäviin. Näistä tehtävistä oppija ei saa välitöntä palautetta. Elaborointiharjoituksia voi ja kannattaa toteuttaa lisää opettajan johdolla, jotta uudet sanat jäisivät paremmin oppijoiden mieleen.

Pelkkä sanojen selittäminen auttaa ymmärtämään juuri kulloinkin kyseessä olevat sanat, mutta se ei tarjoa strategista apua myöhempiä kielenkäyttötilanteita varten. Niinsanotut -AtA-verbit (verbityyppi 4) sekä -Ari-johtimella muodostetut sanat opetetaan materiaalisissa nimenomaan strategisia taitoja painottaen. *Miten sanoja johdetaan* -teoksen (Lepämaa, Lieko & Silfverberg 1996) antia on hyödynnetty moduulin laadinnassa. Erityisesti adjektiiviosiossa johtamista harjoitellaan paljon partisiippien yhteydessä.

Nummenaho (1993: 39) on omassa opetustyössään Italiassa havainnut, että ”sanon historiallis-semanttinen selitys lisää oppimismotivaatiota ja helpottaa sanon muistamista”. Joidenkin sanojen etymologiaa onkin *Mikael rokkaa!* -moduulissa selitetty ja selityksiin on joskus liitetty englannin, saksan tai ruotsin kielestä oleva lainanantajana. Tämä palvelee erityisesti niitä, jotka opiskelevat suomen lisäksi myös muita kieliä. Kielten välisten sanastosuhteiden hahmottaminen saattaa tarjota oppijoille hauskoja ahaa-elämyksiä. Suomen kielestä puhuttaessa on totuttu korostamaan sen erilaisuutta ja sanaston läpinäkymättömyyttä

oppijan kannalta. Kannustavampaa onkin nostaa esiin lainasanoja ja sitä sanaston kerrostumaa, joka tuo suomen lähemmäksi oppijan osaamia muita kieliä. On myös todettu, että sanan muistamista helpottaa, jos sanan hahmo on samankaltainen jonkin muun kielenoppijan hallitseman kielen vastineen kanssa (Ahonen 1993: 45).

## 6.2. Scaffolding

Scaffolding kielenopettamisen ja -oppimisen ajatuksena perustuu venäläisen psykologin Lev Vygotskyn ajatuksiin lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa eroa sen välillä, mitä osaa tehdä itsenäisesti ja mitä osaa tehdä autettuna. Vygotskyn mukaan oppija osaa huomenna tehdä itsenäisesti sen, minkä tänään autettuna. (Gibbons 2002: 10.) Kirjaimellisesti käännettynä scaffolding tarkoittaa väliaikaista rakennustelinettä, mutta sille ei ole vielä käytössä vakiintunutta suomenkielistä termiä.

Gibbons käyttää tehokkaasta kielenoppimistilanteesta kiikarimetafora. Ensin katsotaan maisemaa paljaalla silmällä kokonaiskuvan saamiseksi, sitten katsotaan tarkemmin yksityiskohtia kiikarin avulla. Välillä kiikarit voi ottaa uudestaan pois silmiltä ja laittaa taas takaisin. Kokonaisuudesta siirrytään osiin, merkityksestä muotoon ja tutusta vieraaseen. (Gibbons 2002: 133.)

Scaffoldingiin liittyy läheisesti myös elaborointiteoria. Elaboroinnilla tarkoitetaan tehokasta kielen opiskelustrategiaa, jota käyttämällä varmistetaan, että opiskeltava asia on tarvittaessa palautettavissa kestonmuistista monia eri teitä. Jos siis yksi muistihakureitti pettää, on oppijan käytössä muita, vaihtoehtoisia reittejä. (Kristiansen 2001: 33–34.) Näitä reittejä Kristiansen nimittää hakuavaimiksi. Hakuavaimia voivat olla esimerkiksi tärkeät sisältösanat, asiaan liittyvä muu tieto sekä miellelyhtymät. (Kristiansen 2001: 173.)

Moduulissa on pyritty tarjoamaan uusille sanoille useita vaihtoehtoisia hakuavaimia:

1. Uusi sana esiintyy lauseen osana kuunteluharjoituksessa.
2. Uusi sana esiintyy lauseen osana kuuntelun käsikirjoituksessa.
3. Uuden sanan käytöstä annetaan esimerkkilauseita.
4. Uusi sana esiintyy lauseen osana harjoitustehtävässä.
5. Uusi sana on selitetty toisin sanoin yleiskielellä sanastotehtävässä.
6. Uusi sana on selitetty toisin sanoin merkitysneuvottelun tuloksena kuuntelussa.
7. Uuden sanan selitykseen on liitetty kuva.
8. Uuden sanan selitykseen on liitetty lainanantajana englannista, ruotsista tai saksasta.

Toisto ja kertaus tukevat oppimista, koska oppijalla on useita mahdollisuuksia kuulla sama asia eri tavoin ilmaistuna. Toistoa sisältyy merkityksen kysymiseen, tiedon vaihtamiseen sekä ongelmien ratkaisuun. (Gibbons 2002: 18). Moduulia käyttävien oppijoiden erilaiset oppimistyyli- ja -strategiat on pyritty ottamaan huomioon tarjoamalla runsas määrä vaihtoehtoisia hakuavaimia sanaston opiskelun tueksi.

Yleensä scaffoldingista puhutaan luokkahuoneopetuksen yhteydessä opettajan tarjoamaa oikea-aikaista verbaalista tukea tarkoitettaessa. Scaffolding on kuitenkin sovellettavissa myös verkkomateriaalin laadintaan. Moduulin avulla kieltä opiskeleva saattaa olla täysin yksin, opettajan apua ei välttämättä ole tarjolla, eikä oppijalla kenties ole edes sanakirjaa käytössään. Liian vaikea materiaali jää helposti kesken. Tuen tarve on pyritty ennakoimaan materiaalin laadintavaiheessa pohtimalla, mitkä sanat ja rakenteet ovat oppijalle uusia ja haasteellisia. Kysymykset ja tehtävät on rakennettu näiden ympärille niin, että oppijalle tarjotaan selitys palautteen osana. Materiaalin on ikään kuin tarkoitus pyörittää itse itsensä, opettajan kommentteja ja apua vastaavat scaffolding-elementit on sisällytetty tehtäviin sekä niistä saataviin palautteisiin.

Uuden kieliaineksen ymmärtäminen rakentuu moduulissa vaiheittain. Pikkuhiljaa kielen tarkastelussa edetään yhä yksityiskohtaisemmalle tasolle. Ensin luodaan kokonaiskäsitys moduulin sisällöstä ja tavoitteista, sitten siirrytään osatehtäviin. Kuuntelutehtävissä kuunnellaan ensin koko keskustelu. Tämän jälkeen seuraa kokonaisidean ymmärtämisen varmistava helpohko sisältökysymys. Oikean vastauksen ja kannustavan, välittömän palautteen jälkeen oppija siirtyy kuuntelemaan samaa keskustelua pienemmissä osissa. Jokaisen osan jälkeen seuraa tarkempia sisältöön liittyviä monivalintakysymyksiä, joiden avulla keskustelun ymmärtäminen tarkentuu. Osa monivalintatehtävistä liittyy uuteen kielelliseen ainekseen, jolloin tehtävien avulla ilmauksia ja niiden käyttöä selitetään ja harjoitellaan. Tämän jälkeen on vuorossa sanastotehtävä, jossa keskustelussa esiintyneet uudet puhekieliset sanat ja ilmaukset täytyy yhdistää yleiskieliseen kuvaukseen ja/tai synonyymeihin. Oppija ei siis saa eteensä valmista sanakirjamaista listaa, vaan hän joutuu itse päättämään ja ratkomaan merkityksiä. Tehtävien tekemisen jälkeen keskustelu on vielä mahdollista kuunnella kokonaan tai osissa. Keskustelu on mahdollista lukea myös kirjoitettuna tekstinä ruudulta tai vaikka printata itselle. Vaikka kielellistä syötöstä tulee paljon ja se on hyvinkin puhekielistä ja näin ollen varmasti haastavaa, oletuksena on, että monipuolisen harjoittelun, tuen ja palautteiden avulla sen voi omaksua. Kuuntelut voi kuunnella yhä uudestaan. Ja mitä useammin kuuntelee, sitä enemmän keskusteluista myös ymmärtää.

## 7. OHJEISTUS JA PALAUTE

### 7.1. Selkokielen ja selkomateriaalin määrittely

Suomen kielen perussanakirja määrittelee selkokielen olevan ”muotorakenteeltaan ja sisällöltään yksinkertainen kieli” (PS s.v. *selkokieli*). Selkokieli on helppo käsittää selkeäksi kielimuodoksi, mutta mikä tekee jostain tekstistä selkotekstin. Mikä erottaa helppolukuisen tekstin vaikeaselkoisesta? Miten kieliasu vaikuttaa tekstin luettavuuteen? Näitä kysymyksiä on pohtinut myös Osmo A. Wiio, joka on tehnyt luettavuus- ja ymmärrettävyydestejiä. Luettavan tekstin ominaisuuksista ei ole helppo antaa yksiselitteistä kuvausta, mutta erilaisia osatekijöitä on kuitenkin mahdollista löytää. (1974: 160–161.) Wiio (1974: 171–172) määrittelee tekstin käsitteellisyyden, samastumismahdollisuudet, kieliasun ja kiinnostavuuden tekijöiksi, jotka vaikuttavat tekstin ymmärrettävyyteen. Tekstin luettavuus puolestaan tarkoittaa kieliasun selkeyttä, jota edesauttaa käytettävien sanojen tutuus sekä konkreettisuus (1974: 173–174).

Wiion luettavuustutkimukset sekä hänen teoksessaan antamat esimerkit tekstien muokkaamisesta ovat olleet lähtökohta suomalaisen selkokielen kehittämiseksi (Sainio 2000: 56). Selkokieltä on kehitetty 1980-luvun alusta lähtien ja sen määritelmiä ja ohjeita on muokattu sen jälkeen useasti. (Lisää selkokielen määritelmistä, ks. Esim. Sainio 2000.) Keskeistä kaikissa eri määritelmässä on kuitenkin se, että selkokieli nähdään yleiskieltä ymmärrettävämpänä, vaikka yleiskielenkin tulisi parhaimmillaan olla mm. virkerakenteeltaan yksinkertaista. Selkokeskus määrittelee selkokielen näin:

Selkokieli on sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi mukautettua kieltä niitä ihmisiä varten, joilla on vaikeuksia lukemisessa tai ymmärtämisessä (tai molemmissa). (Virtanen 2002: 8.)

Selkokielisessä materiaalissa käytetään helppotajuista kieltä, jonka rakenne pyritään pitämään loogisena ja selkeänä. Lauseessa esitetään vain yksi pääajatus. Materiaalissa vältetään mm. teknistä sanastoa ja lyhennyksiä. (Sainio 2000:16.) Selkokielisestä materiaalista voi olla kiinnostunut kuka tahansa, jolla on vaikeuksia lukea tai kirjoittaa. Lukemisvaikeuksien syynä ovat mm. kehitys- tai muu vamma, vähäinen koulutus tai sosiaaliset ongelmat. Myös se voi vaikuttaa, että yhteisön kieli on eri kuin lukijan oma äidinkieli. (Sainio 2000: 17.) Selkosovelluksista voivat hyötyä myös erilaiset oppijat ja vanhukset. Lisäksi selkomateriaalia on käytetty koulujen yleisopetuksessa sekä mielenterveyskuntoutujien ja syrjäytyneiden apuna. Osa näistä edellä mainituista ryhmistä kuuluu selkokielen ensisijaisiin

kohderyhmiin, osa toissijaisiin. Kaikkiaan selkokielen kohderyhmiin arvioidaan kuuluvan n. 4–7 prosenttia suomalaisista. (Virtanen 2002: 13–14.)

Selkokieltä käytetään yleisimmin teksteissä, mutta selkokieliseen materiaaliin kuuluu paljon muutakin. Selkoilmaisua on luokiteltu seuraavasti: kirjoitukseen perustuva, kuvaan perustuva, elävään kuvaan perustuva, puheeseen perustuva sekä tilassa tapahtuvaan ilmaisuun perustuva selkokieli. Selkosovellutukset voivat perustua useaan eri osa-alueeseen; puhetta voidaan hyödyntää yhdessä kuvan, elävän kuvan ja tilassa tapahtuvan ilmaisun kanssa tai kirjoitusta voidaan käyttää yhdessä kuvan kanssa. (Rajala 1990: 44.) Selkouutiset ja ruotsinkielinen LL-bladet ovat ilmestyneet vuodesta 1990 alkaen (Virtanen & Österlund 2006: 155). Vuodesta 1990 lähtien kaunokirjallisuutta on mukautettu selkokieliseksi (Sainio 2006: 131). Vähän myöhemmin, vuonna 1992 Yle Radio Finland alkoi tuottaa selkokielistä radio-ohjelmaa, joka sittemmin kehittyi päivittäiseksi uutislähetykseksi (Seppä 2006: 171–172). Selkokielen asema on vuosien saatossa vahvistunut ja selkosovellutusten määrä lisääntynyt. Selkokielen ohjeet kuitenkin perustuvat kirjoitettuun kieleen (Leskelä 2006: 37). Artikkelissaan Leskelä kuitenkin ottaa ensiaskeleita selkokielisen puheviestinnän ja vuorovaikutuksen ohjeistamiseen.

Internetissä on tarjolla enenevässä määrin selkokielistä materiaalia ja tietoa niiden saatavuudesta. Esimerkiksi Papunet-sivusto ja Selkokeskuksen Internet-sivusto tarjoavat kattavasti tietoa selkokielestä ja kielen mukauttamisesta ja (Ks. lisää tietoa esim. Papunet -sivustosta osoitteessa <http://www.papunet.net>.) Selkokielisestä verkkomateriaalista ja selkokielisestä oppimateriaalista verkossa ei kuitenkaan ole saatavilla vielä kovinkaan paljon tietoa. Verkkopalveluja arvioitaessa tutkitaan selkokielisyyttä enemmän palvelun käytettävyyttä ja saavutettavuutta. (Älli & Kyyhkynen 2006: 188.) Tärkeää on kiinnittää huomiota myös navigaation ja ulkoasun selkeyteen sekä sisältöön linkityksen, otsikoinnin ja tekstien pituuden suhteen.

## **7.2. Selkokielen käyttö**

Selkotekstien kirjoittaminen on mukauttamista; joko niin, että yleiskielinen teksti mukautetaan selkokieliseksi tai selkoteesti mukautetaan suhteessa yleiskieliseen tekstiin. Kun tekstin muotoa ja rakennetta muutetaan, myös merkitykset muuttuvat. Selkotekstien mukauttaminen ei siis ole vain saman asian kirjoittamista toisin sanoin vaan kirjoittajan on myös ajateltava merkityssuhteita ja merkitysten syntymistä. (Kulkki-Nieminen 2002: 39.) Sainio (2000: 99) tuo esiin myös Marjukka Järvisen tutkimuksen (1998), jossa tämä toteaa, että selkokielelle



mukauttamista voidaan kutsua kääntämiseksi. Tällöin valmis yleiskielinen teksti on valmiina ja sen mukauttaminen selkokielelle voidaan nähdä tekstin kääntämisenä toista kulttuuria varten (Sainio 2000:94). Vaikka kääntämisessä ja mukauttamisessa onkin yhtymäkohtia, jälkimmäinen termi on kuitenkin käytännöllisempi ja kuvaa paremmin selkotekstin kirjoitusprosessia.

Selkokielen tuottamisessa on neljä päävaihetta: tekstin tavoitteiden määrittely, jäsentely, kirjoittaminen ja tekstin tarkistaminen. Tavoitteita määriteltäessä on tärkeää huomioida kohderyhmä, mutta on myös mietittävä, mitä tekstillä haluaa sanoa ja miksi. Tavoite on pidettävä mielessä koko prosessin ajan, ei vain alkuvaiheessa. Selvät tavoitteet auttavat myös tekstin jäsentelyssä. Selkotekstin on oltava rakenteeltaan looginen, ja siinä tuodaan esille vain tärkeimmät pääasiat. Tekstin on oltava ytimekäs ja taloudellinen, joten se on todennäköisesti myös lyhyempi kuin yleiskielinen esitys samasta aiheesta. (Sainio & Rajala 2002: 26–30.)

Varsinaisen tekstin kirjoittamisessa on useita tärkeitä asioita, jotka on otettava huomioon koko kirjoitusprosessin ajan.

- Käytä yleisesti tunnettuja sanoja.
- Käytä yksinkertaisia rakenteita.
- Käytä lyhyitä lauseita.
- Käytä johdonmukaista rakennetta.
- Käytä sidoskeinoja.
- Selvitä aika ja paikka.
- Ole konkreettinen.
- Ole myönteinen.
- Vältä tekstinsisäisiä viittauksia.
- Vältä naiiveja ja lapsellisia ilmauksia.

Kun teksti on valmis, se kannattaa käydä vielä huolella läpi, jotta se varmasti olisi sopivalla tavalla mukautettu. Jos mahdollista, tekstin ymmärrettävyys kannattaa testata ennen kuin sen julkaisee laajemmin. (Sainio & Rajala 2002: 27–30.)

### **7.3. Selkokieli S2-materiaaleissa**

S2-opetuksessa selkosovellutusten tarpeet ja käyttö vaihtelevat suuresti, mutta niitä hyödynnetään kuitenkin jonkin verran (Virtanen 2002: 20). Osalla maahanmuuttajista kielitaito saattaa jäädä pysyvästi heikoksi, jolloin selkokiellisen materiaalin tärkeys korostuu, osa voi käyttää materiaalia vain S2-opintojensa alkuvaiheessa (Leskelä & Virtanen 2006: 11.) Selkokiellinen puheviestintä on sen sijaan merkittävässä roolissa kaikkien S2-oppijoiden

opinnoissa ja muussakin kommunikoinnissa ja siksi selkokielen vuorovaikutuksen periaatteet (Leskelä 2006: 57) ovat hyödylliset.

Monet selkokielen kirjoitusohjeet soveltuvat suoraan S2-materiaaleihin, mutta on tärkeää kiinnittää huomiota joihinkin seikkoihin. Martin (1990: 26) on todennut, että ”vierassanoja ja -termejä ei pidä kaihtaa”. Tämä onkin perusteltua, koska vierassanat, jotka ovat suomen kielessä outoja, ovat usein tuttuja oppijalle muista hänen käyttämistään kielistä. Lisäksi riippuu hyvin paljon mm. oppijan omista kiinnostuksenkohteista, kotioloista ja ystäväpiiristä, minkälainen suomen kielen sanasto hänelle on tuttua ja mikä vierasta. Selkotekstin kirjoittajan on siis hyvä varautua selittämään itselleen hyvinkin tuttuja sanoja. Kaikenlainen havainnollistaminen ja visuaalistaminen tulevat tässä hyväksi avuksi. Selkokieleen liittyvät suositukset ja kirjoitusohjeet ovat vain ohjenuora, josta kirjoittajan on toisinaan oltava valmis irrottamaan otteensa. Kuten Sainio ja Rajala (2002: 27) huomauttavat, joskus voi olla parempi käyttää murre sanoja, erityissanastoa tai vierasperäisiä sanoja, koska ne voivat olla pääkohderyhmälle tutumpia kuin vastaava yleiskielinen sana. Tärkeintä on, että harvinaisemmat sanat tulevat selväksi kaikille lukijoille.

Vielä 1990-luvulla annetuissa selko-ohjeissa neuvotaan käyttämään pelkkiä päälauseita. Uudemmissa ohjeissa kirjoittajaa neuvotaan käyttämään sidoskeinoja kuten synonyymejä, viittauksia, konjunktioita ja tekstinosan korvaamista tai poistamista (Virtanen 2002: 29). Tätä suositteli myös Martin (1990: 26) kirjoittaessaan, ettei esim. adverbien tai sivulauseiden vähyys tee tekstistä selvempää vaan se päinvastoin vaikeuttaa asioiden syysuhteiden ymmärtämistä.

#### **7.4. Selkokieli *Mikael rokkaa!* -materiaalissa**

Kun selkokieltä käytetään ja tekstiä mukautetaan selkokieliseksi, on tärkeää miettiä, minkälaista vuorovaikutusta tekstin ja sen lukijan välille tavoitellaan (Kulkki-Nieminen 2002: 39). Erityisesti silloin, kun tekstiä suunnitellaan opetuskäyttöön, on erilaisia havainnollistamis- ja vuorovaikutuskeinoja hyvin paljon. Esitystapa on tärkeä lähtökohta ja sen löytämiseksi voi hyödyntää tekstien viittä perustyyppiä – kertomusta, kuvailua, erittelyä, argumentaatiota ja ohjetta – joita voi soveltaa erilaisten asioiden esittämiseen. Tekstityypistä voi kielen keinoin muokata ilmaisuvoimaisen ja eheän. Myös tekstin ulkoiset keinot ovat tärkeässä roolissa. Eri esitystapoja voi käyttää yhdessä muodostamaan kokonaisuuden, jossa erilaiset osat täydentävät toisiaan. Asian konkretisointi ja havainnollistaminen on tärkeää. (Hiidenmaa 2006: 67, 70.)

*Mikael rokkaa!* -moduuli on itseopiskelumateriaali, joka on suunniteltu yksikieliseksi eli paitsi varsinainen oppimateriaali myös kaikki esittelyt, ohjeet, selitykset ja palautteet ovat suomeksi. Tästä syystä on tärkeää, että eritasoisilla oppijoilla on tasavertainen mahdollisuus ymmärtää tekstejä ja opiskella materiaalin avulla ja että moduulissa käytetty kieli ei ole este opiskelulle ja oppimiselle. Siksi kaikki mahdollinen on pyritty kirjoittamaan selkokielellä. Eniten selkokieltä käytetään ohjeissa eli instruktioissa. Ohjeissa ei yleensä argumentoida, miksi jotain pitää tehdä, mutta niissä kuitenkin oletetaan, että käyttäjä seuraa ohjeita päästäkseen päämääräänsä tai oikeaan lopputulokseen (Hiidenmaa 2006: 70). *Mikael rokkaa!* -moduulin instruktioissa oppijalle kuitenkin selvennetään, miksi jotain asiaa harjoitellaan. Se on perusteltua, koska oppija opiskelee itsenäisesti eikä hänelle välttämättä ole selvää, miksi jotain tehdään jossain tietyssä vaiheessa. Esimerkiksi *Kielitieto: puhekielen piirteitä* -osassa oppija johdatetaan käsiteltävän teeman pariin ennen ensimmäistä varsinaista instruktioita ja ennen seuraavaa vaihetta vielä kommentoidaan, mitä edellisessä vaiheessa tehtiin.

Ehkä olet huomannut, että suomen puhekieli on aika erilaista kuin kirjoitettu kieli! Vain harvat ihmiset puhuvat suomea samalla tavalla kuin he kirjoittavat. Puheesta halutaan tehdä nopeaa ja sujuvaa, ja siksi monet sanat tulevat lyhyiksi (lyhyt) tai muuttuvat. Nyt on aika vähän analysoida, mitä kielelle tapahtuu. --- Kuuntele ja kirjoita tyhjään kohtaan, mitä kuulet! --- Sanat, jotka kirjoitit, ovat yleisiä pronominien ja verbien puhekielen muotoja. Opiskele nyt lisää niistä!

*Mikael rokkaa!* -moduulissa opetetaan puhekieltä ja kerrotaan samalla hiukan suomalaisesta nuorisokulttuurista ja musiikista. Moduulin alussa oppijalle esitellään, minkälaisesta opiskelumateriaalista on kyse ja minkä tasoiselle oppijalle moduuli soveltuu. Lisäksi heti aluksi selvennetään, mitä puhekieli on, miten se eroaa kirjakiielestä ja miksi sen opiskelu on tärkeää.

Mitä puhekieli on?

Tässä materiaalipaketissa on paljon puhekieltä. Miksi? Eikö kirjakieli ole paljon parempi ja tärkeämpi? Vastaus on ei, sillä molempia tarvitaan. Kirjakieltä kirjoitetaan, puhekieltä puhutaan.

Myöhemmin moduulissa on *Kyyhkyslinnan sanomat* -nimisen lehden artikkeli hevimusiikista, joka paitsi antaa oppijalle tietoa ilmiöstä, on myös luetunymmärtämisen harjoitus.

Metallin monet nimet

Metallimusiikista käytetään monia nimiä: hevi, raskas musiikki, hard rock, mättö. Suomen kielessä on sanonta ”Rakkaalla lapsella on monta nimeä”. Se tarkoittaa, että tärkeä ja rakas asia saa usein paljon nimiä. Suomalaisille metallimusiikki on ikäänkuin rakas lapsi. Miksi? Selityksiä on melkein yhtä monta kuin nimiäkin.

Moduulissa oppija kuulee paljon uusia puhekielen ilmiöitä. Näitä ilmiöitä ja erilaisia sanontoja pyritään selittämään oppijalle mahdollisimman paljon. Suurin osa selityksistä yhdistyy tehtävistä saataviin palautteisiin. Esimerkiksi sanan ja selityksen yhdistämistehtävässä oppija saa palautteen oikeasta vastauksestaan. Lisäksi hän saa selityksen sanan tai sanonnan taustoista. Tässä esimerkissä on nähtävissä myös, miten oppijalle tarvittaessa kerrotaan myös originaalisana.

saletisti – ihan varmasti, takuulla;  
Oikein! Saletti (ja myös vastaava adverbi saletisti) tulee amerikansuomesta.  
Sana on muuttunut: saletti ~ soletti ~ solitti, ja originaali on *solid*.

Ensisijaisesti palautteen avulla pyritään tukemaan oppijaa oikea-aikaisesti tehtäviä tehtäessä ja kannustamaan häntä opiskelussa. Kaikissa palautteissa ei siis selitetä tai ohjeisteta. Tässä esimerkkejä *Kielitieto: adjektiivit* -osan palautteista:

Hyvä! Esimerkillinen suoritus! Sitten eteenpäin!

Loistava suoritus!

Hienoa, taitava suoritus!

Hyvä! Onnistunut suoritus!

Hyvä! Adjektiivit oppinut voi puhua monista asioista.

Hyvä! Nämä tehtävät osannut tietää jo paljon partisiipeista!

Tosi hyvin, siis loistavasti eli upeasti meni!

Palautteet eivät irrallisina välttämättä näytä selkokielisiltä, mutta palaute on pyritty aina liittämään juuri opiskellun ilmiön kontekstiin. Opiskeltu ilmiö kertautuu, jolloin palaute tukee oppimista ja muistamista. Vaikka siis muissa moduulin teksteissä on vältetty partisiippirakenteiden käyttöä, tässä ne ovat perusteltuja, koska oppija harjoittelee -vA ja -nUt-adjektiivien muodostamista sekä niiden ja yleisestikin adjektiivien käyttöä. Selkokielen periaatteita on siis pyritty noudattamaan moduulissa, mutta koska palautteet ja instruktiot ovat usein melko lyhyitä, kaikkia selkokielen kirjoittamisohjeita ei ole ollut välttämätöntä huomioida. Esimerkiksi ajan ja paikan selvittäminen tai tekstinsisäisten viittausten välttäminen ei ole ollut tarpeellista, koska niitä ei esiinny. Selkokielen periaatteiden lisäksi *Mikael rokkaa!* -moduulissa ymmärtämistä tuetaan myös selityksillä ja kuvituksellakin.

## 8. PÄÄTÄNTÖ

Pro gradu -tutkielmassamme olemme esitelleet *Mikael rokkaa!* -verkko-opiskelumateriaalin lähtökohtia ja tavoitteita. Lisäksi esitellään moduulissa opiskeltavia ja siinä esiintyviä ilmiöitä: puhekieltä, vuorovaikutusta ja dialogipartikkeleita, moduulin sanastoa ja rakenteita sekä ohjeistusta ja palautetta. Olemme pyrkineet esittelemään ilmiöitä sekä yleisesti että materiaalimme kannalta; miten ne hyödyttävät materiaalia ja näkyvät siinä. Koko materiaali sekä sille ajatellut tavoitteet, eri osien tehtävät ja ajatukset soveltamismahdollisuuksista ovat työn liitteenä.

Mihin kaikkeen materiaalia voi käyttää, miten oppija ja opettaja voivat käyttää sitä? Tähän kysymykseen on monia vastauksia ja *Mikael rokkaa!* -moduulilla on paljon toiminnan mahdollisuuksia eli affordansseja. Moduuli on suunniteltu itseopiskelumateriaaliksi, jota voi käyttää suomi toisena ja vieraana kielenä -opetuksessa. Sen keskeinen teema on puhekieli, jonka ilmiöihin ja kielioppiin oppija pääsee tutustumaan ja joita hän voi opiskella moduulin avulla. Kantavana pedagogisena ajatuksena on ollut konstruktivismi, jonka periaatteita on tässä moduulissa sovellettu itseopiskeluun. Samaan aikaan on kuitenkin pohdittu, miten materiaalia voi käyttää opetuksessa ongelmalähtöisen oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen näkökulmista. Kaikki nämä lähtökohdat ja sovellusmahdollisuudet ovat samalla myös materiaalin affordansseja.

Materiaalin tavoitteita on esitelty luvussa 3.3. *Mikael rokkaa!* -moduulilla on asenteisiin liittyviä, kulttuurillisia ja kielellisiä tavoitteita. Tärkeimpiä ovat kielelliset tavoitteet, jotka on suunniteltu Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) taitotasoasteikoiden avulla. Yksi materiaalin tavoite on, että sen avulla oppija voisi kehittää sellaisia kielitaidon osa-alueita, joihin ei yleensä ole saatavilla materiaalia. Myös oppijoiden erilaiset lähtötasot ja lähtökohdat on pyritty huomioimaan, jotta eritasoiset, melko edistyneet, oppijat voisivat käyttää materiaalia. Tähän on pyritty vaikuttamaan mm. sillä, että tehtävien instruktioit ovat mahdollisimman selkeitä. Selkokielen käyttö on yksi hyvä keino saada ohjeet ymmärrettäväksi, kun selkeästä kielestä ei kuitenkaan ole haittaa edistyneemmillekään opiskelijoille. Ohjeet paitsi kertovat mahdollisimman tarkasti seuraavat työvaiheet myös esittelevät yksittäisen osan ja tehtävien tavoitteet. Itseopiskeluun suunniteltu materiaali ohjaa oppijaa mahdollisimman tarkasti tehtävien tekemisessä, jotta oppija ei kokisi jäävänsä yksin, vaikka opiskelisikin itsenäisesti. Tähän vaikuttaa myös palaute, jota oppija saa tehtävistä. Suunnitteluvaiheessa kiinnitettiin huomiota siihen, että oppija saisi tähänastisia verkko-opiskeluympäristöjä enemmän palautetta. Palautetta annetaan aina joko yhden, yksittäisen tehtävän tai esimerkiksi aukkotehtävässä tehtäväkokonaisuuteen vastaamisen jälkeen. Palaute

pyritään linkittämään juuri opittuun erilaisten puhekielten fraasien kautta, jotta oppijan tunne palautteen ohjaavasta vaikutuksesta ja oikea-aikaisuudesta vahvistuisi. Palautteen kielen liittäminen juuri opiskeltuun kielitietoon ja sanastoon on mielestämme onnistunut, uusi pedagoginen oivallus.

*Mikael rokkaa!* -moduulin kontekstiksi on valittu kotibileet. Siellä henkilöt keskustelevat musiikista ja musiikkimausta sekä kesäfestarit. Tämä konteksti ja tällaiset keskustelunaiheet poikkeavat positiivisella tavalla totutuista oppikirjakonteksteista. Suunniteltu kohderyhmä moduulin käyttäjiksi ovat nuoret ja nuoret aikuiset, joille materiaalin uskotaan olevan merkityksellinen, koska se tulee lähelle heidän omaa kokemusmaailmaansa nuorisokulttuurien ja musiikista keskustelun myötä. Autenttisuus ei suoraan tee oppimisympäristöstä merkityksellistä, ja se tulee hyvällä tavalla esiin myös tässä materiaalissa. Pohjana mm. kuunteluharjoituksille ovat olleet autenttiset, bileissä äänitetyt keskustelut, mutta niitä ei ole sellaisenaan liitetty materiaaliin. Autenttista materiaalia on siis käytetty, mutta sitä on uskallettu myös muokata, jotta sen merkityksellisyys oppijalle lisääntyisi. (Ks. lisää luvusta 4.3.2.)

Kuk (2003: 3) esittää, että sisällön ja vuorovaikutuksen ilmenemismuodot tuovat materiaalin affordanssin oppimisympäristöön, oppijan käyttöön. *Mikael rokkaa!* -moduulin affordanssianalyysi osoittaa, että sen sisällön merkityksellisyyttä oppijalle on pohdittu tarkasti. Lisäksi vuorovaikutusta materiaalin ja oppijan välillä edistää se, että instruktiot ja palautteet on mietitty huolella. Kaikkiaan mahdollisuudet käyttää materiaalia monenlaisissa eri oppimisympäristöissä, itseopiskeluun ja opettajajohtoiseen opettamiseen, takaavat sen, että *Mikael rokkaa!* -moduulilla on useita affordansseja ja siten se tarjoaa oppijalle monipuolisia mahdollisuuksia kielenoppimiseen.

Pro gradu -työn valmistuessa *Mikael rokkaa!* -moduulin verkkototeutus ei valitettavasti vielä ollut nähnyt päivänvaloa. Siksi meidän ei vielä ole mahdollista täydellisesti analysoida materiaalin käytettävyyttä, sen hyviä puolia eikä kehittämiskohteita. Kunhan moduulia on pilotoitu ja siitä on saatu käyttäjäpalautetta, siihen voidaan tehdä myös muutoksia. Moduuliamme on myös mahdollista täydentää myöhemmin. Tulevaisuudessa siihen lisätään kenties tehtäviä. Myös henkilöiden tarinaa saatetaan kehittää eteenpäin.

Moduulille on suunniteltu asenteisiin liittyviä, kulttuurisia ja kielellisiä tavoitteita. Yksi iso, kaiken yhdistävä tavoite on ollut luoda uudenlaista materiaalia, joka olisi temaattisesti yhtenäinen ja mielekäs kokonaisuus. Mielestämme materiaalin vahvuuksia ovat kiinnostavat henkilöhahmot ja laajat, puhekieliset kuuntelukokonaisuudet. Vastaavanlaisia ei juuri ole saatavilla olevissa S2-oppimateriaaleissa. Keskusteluihin ja kuunteluharjoituksiin on pyritty rakentamaan merkitysneuvotteluita. Lisäksi kuunteluharjoitusten autenttisuuteen ja

luonnollisuuteen on kiinnitetty erityistä huomiota, jotta oppija saisi mahdollisimman hyvän käsityksen todellisista puhekielen piirteistä. Hänen oppimistaan tuetaan scaffoldingilla sekä sillä, että keskeisimpiä näistä piirteistä myös opetetaan ja harjoitetaan kielitieto-osioissa. Myös toisenlainen kieli on käytössä materiaalissa. Tekstinymmärtämisharjoituksessa, instruktioissa ja palautteissa käytetään selkokieltä, jotta oppijalle olisi mahdollisimman selvää, mitä häneltä odotetaan ja mitä hänen tulee seuraavaksi tehdä.

Vaikka pro gradu -työmme on monen osan yhdistelmä, toivomme, että siitä tulisi kaiken ollessa valmista jotain suurempaa kuin vain osiensa summa. Kaikki on mahdollista, kun *Mikael rokkaa!*

## LÄHTEET

- AALTO, EIJA 1994: Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. Teoksessa Suni, M. – Aalto, E. (toim.) Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen s. 93–117. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 1996: Oppimateriaali tekijöidensä näkemysten kuvastajana. *Virittäjä* 100 s. 302–307.
- 1997: Oppimateriaalien muuttuvat oppimiskäsitykset. Teoksessa Raanamo, A-M – Tuomikoski, P. (toim.) *Kielisillan rakentajat. Katsaus ulkomaanlehtori- ja kielikurssitoimintaan ja toiminnan arviointi* s. 46–51. Helsinki: Opetusministeriö.
- AALTO, EIJA – LATOMAA, SIRKKU – SUNI, MINNA 1997: Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua. *Virittäjä* 101 s. 530–561.
- AHONEN, LILI 1993: Sanaston asemasta vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa Kalliokoski, J. – Siitonen, K. (toim.) *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta* s. 41–50. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki: Yliopistopaino.
- ALA-LOUKO, RITVA – JOHNSON, ESKO – SCHEININ, MINNA 2004: Kieltenopettajat ammattikorkeakoulun verkko-opetusta rakentamassa. Teoksessa Muikku-Werner, P. – Stotesbury H. (toim.) *Minä ja kielitiede – soveltajan arki* s. 209–225. AFinLA:n vuosikirja 2004. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro. 62. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- BEATTY, KEN 2003: *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning*. Harlow: Longman.
- BERG, MAARIT – SILFVERBERG, LEENA 1997: Kato hei. Puhekielen alkeet. Helsinki: Finn Lectura.
- DUFVA, HANNELE – ALANEN, RIIKKA 2001: Kieliin kasvaminen – kommentteja kielityöläisille. Teoksessa Charles, M. – Hiidenmaa, P. (toim.) *Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta*. AFinLA:n vuosikirja 2001 s. 153–169. Soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 59. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- DUFVA, HANNELE – MUIKKU-WERNER, PIRKKO – AALTO, EIJA 1993: Mämmin ja makkaran maa. Kulttuuritietoa meille ja muille. Kielikeskusmateriaalia 105. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskus.
- DÖRNYEI, ZOLTÁN 2005: *Psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum.
- EICHHORN, MAILA – LEHTIMAJA, INKERI – VOIPIO, SANNA 2003: Puhutaan asiaa. Aitojen asioimiskeskustelujen pohjalta laadittu äänite sekä teksti- ja tehtäväkokoelma suomi toisena kielenä -opetukseen. Jamilahden kansanopisto: Kotkaset OY Kotkan Kirjapaino Ab.
- EK, JAN A. VAN & TRIM, J.L.M. 1993: *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- ELLIS, ROD 1985: *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003. Helsinki: WSOY.
- FISHER, LINDA – EVANS, MICHAEL – ESCH, EDITH 2004: *Computer-Mediated Communication: promoting learner autonomy and intercultural understanding at secondary level*. *Language learning journal* 30 (7) s. 50–58.
- FRITH, SIMON 1988: *Rockin potku. Nuorisokulttuuri ja musiikkiteollisuus*. Suomen etnomusikologinen seura ry:n julkaisuja 1. Tampere: Vastapaino.
- GIBBONS, PAULINE 2002: *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GIBSON, JAMES J. 1986: *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAHMO, SIRKKA-LIISA 1993: Mietteitä sanastonopettamisesta. Teoksessa Kalliokoski J. – Siitonen, K. (toim.) *Suomeksi maailmalla: kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta* s. 13–26. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HAKKARAINEN, KAI – LONKA, KIRSTI – LIPPONEN, LASSE 2004: *Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- HAKULINEN, AULI 1989: *Palauteilmauksista*. Teoksessa Hakulinen, A. (toim.). *Kieli 4. Suomalaisen keskustelun keinoja* 1 s. 98–114. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- 1998: *Vuorottelujäsennys*. Teoksessa Tainio, L. (toim.). *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Vastapaino.
- 2002: *Ovatko puhuttu ja kirjoitettu kieli erkaantuneet toisistaan? Esitelmä Suomen kielen lautakunnan syysseminaarissa Nykysuomi ja sen huolto*. Internet-osoitteessa <<http://www.kotus.fi/index.phtml?s=2069>> [luettu 20.7.2007].
- HELASVUO, MARJA-LIISA 1988: *Mitä puhutusta ja kirjoitetusta kielestä ja niiden eroista on sanottu fennistiikassa?* *Virittäjä* 92 s. 395–401.
- HENTUNEN, ANNA-INKERI 2004: *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille*. Helsinki: WSOY.



- HIIDENMAA, PIRJO 2006: Oppi- ja tietokirjoissa käytettyjä havainnollistamiskeinoja. Teoksessa Leskelä, L. – Virtanen, H. (toim.) Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä s. 61–71. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- IKOLA, OSMO 1972: Kirjakieli ja puhekieli, yleiskieli ja murre. Sananjalka 14 s. 16–26. Suomen kielen seuran vuosikirja. Turku: Suomen kielen seura.
- IRC-Galleria. Internet-osoitteessa <<http://irc-galleria.net>> [luettu 8.2.2007].
- ISK 2005 = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA (toim.): Iso suomen kielioppi. Helsinki: SKS.
- JARVA, VESA – NURMI, TIMO 2006: Oikeeta suomee: suomen puhekielen sanakirja. Helsinki: Gummerus.
- KALLIALA, EIJA 2002: Verkko-opettamisen käsikirja. Helsinki: Finn Lectura.
- KARANKO, MARJATTA – PAAVILAINEN, ULLA 1997. Tottakai 2. Helsinki: Finn lectura.
- Kielikello. Kielenhuollon tiedotuslehti. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Kommentoitu luettelo oppi- ja tukimateriaaleista 2006. Internet-osoitteessa <[http://www.edu.fi/julkaisut/Suomi\\_Oppimateriaalit2006.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/Suomi_Oppimateriaalit2006.pdf)> [luettu 20.7.2007].
- KOMPPA, JOHANNA – MARTIN, MAISA – SIITONEN, KIRSTI (TOIM.) 2002: Elämää suomeksi! Ulkomailla suomea opiskelevien tekstejä. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- KRISTIANSEN, IRENE 2001: Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Helsinki: WSOY.
- KUK, GEORGE 2003: E-Learning Hubs: Affordance, Motivation and Learning Outcomes. Paper presented at the BEST conference: Creativity and innovation in academic practice. 9–11 April 2003, Brighton, England. Internet-osoitteessa <<http://www.business.ltsn.ac.uk/resources/reflect/conf/2003/kuk/kuk.pdf>> [luettu 23.11.2007].
- KULKKI-NIEMINEN, AULI 2002: Selkokielen ja yleiskielen eroista. Teoksessa Virtanen, H. (toim.) Selkopas s. 33–45. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- KUPARINEN, KRISTIINA 2001: Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. Teoksessa Piiparinen-Rantaluoma, P-R (toim.) Kakkoskieli 4. Suomi toisena kielenä ja variaatio. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LATOMAA, SIRKKU – TUOMELA, VELI 1993: Suomi toisena vai vieraana kielenä? Virittäjä 97 s. 238–245.
- LAUERMA, PETRI 2004: Aluemurre vai murteiden yhdistelmä? Teoksessa Huumo, K. – Laitinen, L. – Paloposki, O. (toim.) Yhteistä kieltä etsimässä. Näkökulmia suomen kirjakielen kehitykseen 1800-luvulla s. 136–176 Helsinki: SKS.
- LAURANTO, YRJÖ 1994: Sisä- ja ulkopaikallissijat – onko perinteinen opettamisjärjestys perusteltu? Teoksessa Suni, M. – Aalto, E. (toim.) Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen s. 37–61. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 1995: Normi, rekisteri ja S2-opetus. Virittäjä 99 s. 261–263.
- 1996: Kielioppiko kirošana? Teoksessa Ruuska, H. – Tuomi, S-M. (toim.) Moneja baareja: Tiellä toimivaan kaksikielisyyteen s. 83–90. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1996. Helsinki: ÄOL.
- 2001: Elämän suolaa 1 & 2. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- LAURANTO, YRJÖ – PARVIAINEN, AIRA – RAINÖ, PÄIVI 1994. Kiva nähdä. Puhutun kielen harjoituksia. Helsinki: Finn lectura.
- LEHTONEN, TUIJA 2006: Erialaista kielenoppimista? : suomi vieraana kielenä -verkko-opetuskokeilu. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston kielten laitos / suomen kieli.
- LEPÄSMAA, ANNA-LIISA – LIEKO, ANNELI – SILFVERBERG, LEENA 1996: Miten sanoja johdetaan – suomen kielen johto-oppia. Helsinki: Finn lectura.
- LESKELÄ, LEEALaura 2006: Häiritkö mää täs ny teiän keskusteluu? Teoksessa Leskelä, L. – Virtanen, H. (toim.) Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä s. 37–60. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- LESKELÄ, LEEALaura – VIRTANEN, HANNU 2006: Selkokielen ABC. Teoksessa Leskelä, L. – Virtanen, H. (toim.) Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä s. 7–14. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- LEVY, MICHAEL 1997: Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. Oxford: Clarendon Press.
- LIPPONEN, LASSE 2001: Computer-supported collaborative learning: from promises to reality. Turku: Turun yliopisto.
- LONDEN, ANNE-MARIE 1998: Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. Teoksessa Tainio, L. (toim.). Keskusteluanalyysin perusteet s. 56–74. Tampere: Vastapaino.
- LÄHTEENMAA, JAANA 2000: Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisen ulottuvuuksista. Väitöskirjan yhteenveto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 14. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- MARTIN, MAISA 1990: Ulkomaalaisuusi ja selkokieli. Kielikello 4 s. 26.
- 1996: Ötökät ekosysteemissä eli taivutusmuodot tutkijan kourassa. Teoksessa Ruuska, H. – Tuomi, S-M. (toim.) Moneja baareja: Tiellä toimivaan kaksikielisyyteen s. 91–95. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1996. Helsinki: ÄOL.

- MÁTYÁS, EMESE 1999: Suomi toisena kielenä -alan historiaa ja nykypäivää. Teoksessa Martin M. – Voionmaa K. (toim.) Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä s. 19–37. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- MIELIKÄINEN, AILA 1982: Nykypuhe-suomen alueellista taustaa. Virittäjä 86 s. 277–294.
- MIKKONEN, JANI 2004: Riimi riimistä: suomalaisen hiphopmusiikin nousu ja uho. Keuruu: Otava.
- NUMMENAHO, PIRJO 1993: Suomen kielen sanaston opettamisesta italialaisille. Teoksessa Kalliokoski, J. – Siitonen, K. (toim.) Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta s. 35–40. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki: Yliopistopaino.
- NUUTINEN, OLLI 1996: Kielen oppikurssin laatimisesta. Teoksessa Vehkanen, M. (toim.) Suomi toisena/vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista s. 11–20. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Edita.
- PALANDER, MARJATTA 2000: Puhekielen tutkimuksen uudet haasteet. Virittäjä 104 s. 436–441.
- Papunet – sivusto puhevammaisuudesta ja selkokielestä. Internet-osoitteessa <<http://www.papunet.net>> [luettu 3.11.2007].
- PS = Suomen kielen perussanakirja I–III 1990–1994. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Painatuskeskus.
- Puhutun suomen kielen tutkimus. Internet-osoitteessa <<http://www.kotus.fi/index.phtml?s=125>> [luettu 18.7.2007].
- PURO, TARJA 1999: Sanastollinen tieto ja suomen kielen oppikirjojen sanasto. Virittäjä 103 s. 2–27.
- PÄNKÄLÄINEN, PERTTI 2004: Suomi toisena kielenä -oppimateriaalin dialogit luontevan kohdekielisen keskustelun malleina. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos / suomen kieli.
- RAJALA, PERTTI (toim.) 1990: Selkokirjoittajan opas. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- RAUSTE-VON WRIGHT, MAIJALIISA 1997: Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- RAVILA, PAAVO 1945: Lauseeseen liittyneet irralliset ainekset. Virittäjä 49 s. 1–16.
- SAINIO, ARI (toim.) 2000: Teksti, joka rakastaa lukijaansa. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- SAINIO, ARI & RAJALA, PERTTI 2002: Ohjeita selkokirjoittajille. Teoksessa Virtanen, H. (toim.) Selko-opas s. 23–32. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Selkokeskus. Internet-osoitteessa <<http://www.papunet.net/selkokeskus>> [luettu 3.11.2007].
- SEPPÄ, PERTTI 2006: YLE Radio Finlandin selkouutiset. Teoksessa Leskelä, L. – Virtanen, H. (toim.) Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä s. 168–187. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opikie.
- SILFVERBERG, LEENA 1993: Mitä on suomi vieraana kielenä? Virittäjä 97 s. 245–252.
- SOS 2006 = NISSILÄ, LEENA – MARTIN, MAISA – VAARALA, HEIDI – KUUKKA, ILONA 2006: Saako olla suomea? Helsinki: Opetushallitus.
- STORHAMMAR, MARJA-TERTTU 1994: Puhekielen asema ulkomaalaisopetuksessa. Virittäjä 98 s. 97–109.
- 1998: Puhe-suomea oppimaan. Virittäjä 102 s. 303–305.
- SUNI, MINNA 1996: En mä ymmärtää kaikki hyvin suomen kieli. Kolme näkökulmaa ymmärtämisongelmiin. Teoksessa Ruuska, H. – Tuomi, S-M. (toim.) Moneja baareja: Tiellä toimivaan kaksikielisyyteen s. 121–130. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1996. Helsinki: AOL.
- Suomea maailmalla 2007. Internet-osoitteessa <[http://www.cimo.fi/dman/Document.php/~public/Suomen+kielen+ja+kulttuurin+opinnot/Esitteet+ja+op+paat/suomea\\_maailmalla.pdf](http://www.cimo.fi/dman/Document.php/~public/Suomen+kielen+ja+kulttuurin+opinnot/Esitteet+ja+op+paat/suomea_maailmalla.pdf)> [luettu 24.7.2007].
- TARNANEN, MIRJA 1993: Puhekielen ymmärtäminen. Ei-natiivien suomen kielen oppijoiden yleis- ja arkipuhekielen ymmärtämisen tarkastelua. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- TELLA, SEPPO 1997: Verkostuva viestintä- ja tiedonhallintaympäristö opiskelun tukena. Teoksessa Lehtinen, Erno (toim.) Verkkopedagogiikka s. 41–59. Helsinki: Oy Edita Ab.
- TYNJÄLÄ, PÄIVI 1999: Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- VAINIONPÄÄ, JORMA 2006: Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto / opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampere University Press.
- VAN LIER, LEO 1996: Interaction in the Language Curriculum: awareness, autonomy & authenticity. London: Longman.
- 2002: An ecological-semiotic perspective. Teoksessa Kramsch, C. (toim.) Language Acquisition and Language Socialization s. 140–164. London: Continuum.
- 2005: From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa Lantolf, J. P. (ed.) Sociocultural Theory and Second Language Learning s. 245–259. Oxford: University Press.
- VESIKANSA, JOUKO 1963: Joutavia puheen lisäkkeitä. Virittäjä 67 s. 412–413.
- VILKUNA, MARIA 1982: Yleiskatsaus suomen kielen oppimateriaalilanteeseen. Teoksessa Karlsson, F. (toim.) Suomi vieraana kielenä s.185–195. Helsinki: WSOY.

- 2006: Tulipahan kirjoitettua – retrospektiivisesti katsoen. Teoksessa Nordlund, T. – Onikki-Rantajääskö, T. – Suutari, T. (toim.) Kohtauspaikkana kieli. Näkökulmia persoonaan, muutoksiin ja valintoihin s. 106–127. Helsinki: SKS.
- Virittäjä. Kotikielen Seuran aikakauslehti. Helsinki.
- VIRTANEN, HANNU 2002: Selkokielen määritelmä, tarve ja käyttäjäryhmät. Teoksessa Virtanen, H. (toim.) Selko-opas s. 7–21. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- VIRTANEN, HANNU – ÖSTERLUND, MARIA 2006: Selkokielliset ajankohtaiset. Teoksessa Leskelä, L. – Virtanen, H. (toim.) Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä s. 155–167. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.
- ÄLLI, SAMI – KYYYHKYNEN, KIMMO 2006: Selkokieli ja Internet. Teoksessa Leskelä, L. – Virtanen, H. (toim.) Toisin sanoen: selkokielen teoriaa ja käytäntöä s. 188–202. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.

#### JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

JÄÄSKELÄINEN PASI 2003: Nettilehtori-projektia varten laadittu käsikirjoitus.

Liite 1

## **MIKAEL ROKKAA! -MODUULIN ERI OSIEN TEHTÄVÄT, TAVOITTEET JA SOVELTAMISMAHDOLLISUUDET**

### ***Mikael rokkaa!* -moduulin esittely ja tavoitteet**

Tehtävät:

- selkokielisen esittelytekstin **lukeminen**

Tavoitteet:

- moduulin tekemiseen orientoituminen
- moduulin rakenteeseen ja sisältöön tutustuminen

### **Mikaelin kirje**

Tehtävät:

- selkokielisen kirjeen **lukeminen**

Tavoitteet:

- moduulin tekemiseen orientoituminen (skeeman aktivointi)
- moduulin rakenteeseen ja sisältöön tutustuminen

Soveltamismahdollisuuksia:

- oman kirjeen/vastauksen **kirjoittaminen**

### **Mitä puhekieli on?**

Tehtävät:

- selkokielisen esittelytekstin **lukeminen**

Tavoitteet:

- moduulin tekemiseen orientoituminen
- positiivisen **asenteen** luominen puhekielen opiskelua kohtaan
- suomen puhe- ja kirjakielen sekä niiden suhteisiin tutustuminen

Soveltamismahdollisuuksia:

- omien **asenteiden** pohtiminen sekä **keskustelu** puhe- ja kirjakielistä tunnilla tai verkkoympäristössä
- suomen puhe- ja kirjakielen historiaan perehtyminen
- eri murteiden opiskelu

### **Tutustutaan!**

Tehtävät:

- selkokielisten instruktioiden **lukeminen** ja toimiminen niiden mukaan
- puhekielisten esittelytekstien **kuuntelu**
- puhekielisten esittelytekstien **lukeminen**

- **ymmärtämisen** tarkistus sisältöön liittyvien monivalintatehtävien avulla → välitön palaute
- puhekielisen uuden **sanaston** opiskelu yhdistämistehtävän avulla → välitön palaute + lisätietoa
- gallup → välitön palaute

#### Tavoitteet:

- pääasioiden poimiminen pitkistä puhekielisestä puheenvuorosta
- uusiin hahmoihin ja suomalaisiin nuorisoryhmiin tutustuminen
- uuden sanaston reseptiivinen hallinta

#### Soveltamismahdollisuuksia:

- kuunteleminen, voi kuunnella uudestaan
- puhuminen, voi toistaa perässä
- tiedonhaku, tutustuminen eri alakulttuureihin ja suomalaisen musiikin eri genreihin
- sanaston elaborointi omia lauseita tuottamalla

### **Kielitieto: Puhekieli**

#### Tehtävät:

- selkokielisten instruktioiden **lukeminen** ja toimiminen niiden mukaan
- kuunteleminen ja puhekielisten muotojen kirjoittaminen kuullun perusteella → välitön palaute
- pronomien puhekielisten muotojen opiskelu taulukosta
- puhekielen pronomien kirjoittaminen mallin mukaan → välitön palaute
- puhekielen verbien kirjoittaminen mallin mukaan → välitön palaute
- puhekielisten sanojen luokittelu siirtämällä ne oikeisiin laatikoihin → välitön palaute
- puhekielille tyypillisten piirteiden esittelytekstin lukeminen

#### Tavoitteet:

- puhekielen pronomien ja verbien oppiminen reseptiivisesti
- puhekielen pronomien ja verbien oppiminen produktiivisesti

#### Soveltamismahdollisuuksia:

- puhekielen pronomien ja verbien elaborointi omia lauseita tuottamalla
- puhekielisyyksien poimiminen ja luokittelu moduulin kuunteluiden käsikirjoituksista

### **Kielitieto: -Ari-sanat**

#### Tehtävät:

- selkokielisten instruktioiden **lukeminen** ja toimiminen niiden mukaan
- samaa tarkoittavien sanojen (ja kuvien) yhdistäminen → välitön palaute

#### Tavoitteet:

- -Ari-sanojen muodostusperiaatteiden oppiminen
- uusien puhekielen sanojen oppiminen reseptiivisesti

#### Soveltamismahdollisuuksia:

- sanaston elaborointi omia lauseita tuottamalla
- -Ari-sanojen kerääminen eri lähteistä

- suomen kielen johdostyyppien ja sananmuodostuksen käsittely tarkemmin

### **Kielitieto: -AtA-verbit**

#### Tehtävät:

- selkokielisten instruktioiden **lukeminen** ja toimiminen niiden mukaan
- samaa tarkoittavien sanojen ja kuvien yhdistäminen → välitön palaute
- verbien kirjoittaminen oikeassa muodossa → välitön palaute ja lisätietoa

#### Tavoitteet:

- uusien -AtA-verbien oppiminen sekä reseptiivisesti että produktiivisesti

#### Soveltamismahdollisuuksia:

- sanaston elaborointi omia lauseita tuottamalla
- saman verbityyppin verbien kerääminen ja vastaavanlaisten harjoitusten tekeminen
- dialogien lukeminen, laajentaminen ja jatkaminen

### **Millaista musaa te kuuntelette?**

#### Tehtävät:

- selkokielisten instruktioiden **lukeminen** ja toimiminen niiden mukaan
- puhekielisen keskustelun **kuunteleminen** ensin kokonaan, sitten osissa
- **ymmärtämisen** tarkistus sisältöön ja sanastoon liittyvien monivalintatehtävien avulla  
→ välitön palaute

#### Tavoitteet:

- pääasioiden poimiminen pitkästä puhekielisestä keskustelusta
- puhekielisen sanaston ja fraasien reseptiivinen oppiminen
- Suomen ”hevi-ilmiöön” tutustuminen
- huomion kiinnittäminen erilaisiin tapoihin ilmaista oma mielipide

#### Soveltamismahdollisuuksia:

- kuunteleminen, voi kuunnella uudestaan
- puhuminen, voi toistaa perässä
- keskustelun näytteleminen
- musiikkimausta ja/tai suomalaisesta musiikista keskusteleminen ryhmässä tunnilla tai verkkoympäristössä
- musiikkiaiheiset projektit, bändiesittelyt
- hahmoista keskusteleminen tunnilla tai verkkoympäristössä
- sanaston elaborointi omia lauseita tuottamalla

### **Kielitieto: Mielipiteen ilmaisu**

#### Tehtävät:

- selkokielisten instruktioiden **lukeminen** ja toimiminen niiden mukaan
- puhujan asenteen/mielipiteen **tunnistaminen** fraasin sisältä, fraasien luokittelu
- pehmenettyjen ja vahvennettujen lauseiden yhdistäminen neutraaleihin lauseisiin
- muistikirjaan **kirjoittaminen**

#### Tavoitteet:

- erilaisten mielipidefraasien oppiminen reseptiivisesti (oppia tunnistamaan mielipiteen ilmaisun keinoja ja tyylejä) ja produktiivisesti (poimia mielipiteen ilmaisun keinoja ja tyylejä omaan kielenkäyttöön)
- erilaisten mielipidefraasien oppiminen reseptiivisesti ja produktiivisesti

#### Soveltamismahdollisuuksia:

- väittely/keskustelu tunnilla tai verkkoympäristössä
- mielipidetekstin kirjoittaminen
- televisioväittelyn tai vastaavan havainnointi ja fraasien poimiminen

### Kyyhkyslinnan Sanomat

#### Tehtävät:

- selkokielisten instruktioiden **lukeminen** ja toimiminen niiden mukaan
- selkokielisten lehtitekstin lukeminen
- **ymmärtämisen** tarkistus sisältöön liittyvien monivalintatehtävien avulla → välitön palaute

#### Tavoitteet:

- saada lisää tietoa Suomen ”hevi-ilmioistä”
- lukeminen asiaan tutustumista varten

#### Soveltamismahdollisuuksia:

- hevimusiikista keskusteleminen tunnilla tai verkkoympäristössä

### Meinaatteko mennä festareille?

#### Tehtävät:

- selkokielisten instruktioiden **lukeminen** ja toimiminen niiden mukaan
- puhekielisten keskustelun **kuunteleminen** ensin kokonaan, sitten osissa
- **ymmärtämisen** tarkistus sisältöön liittyvien monivalintatehtävien avulla → välitön palaute

#### Tavoitteet:

- pääasioiden poimiminen pitkästä puhekielistä keskustelusta
- puhekielisten sanaston ja fraasien reseptiivinen oppiminen
- huomion kiinnittäminen erityisesti mielipiteen ilmaisuun
- suomalaisen festarikulttuuriin tutustuminen

#### Soveltamismahdollisuuksia:

- laajempi festivaaliprojekti ongelmallaisen oppimisen näkökulmasta
- autenttisiin verkkosivuihin tutustuminen ja tiedonhaku
- suomalaisista tavoista ja kesänvietosta keskusteleminen tunnilla tai verkkoympäristössä
- keskustelun näytteleminen
- sanaston elaborointi omia lauseita tuottamalla

## **Kielitieto: On tullut tehtyä -rakenne**

Tehtävät:

- selkokielisten instruktioiden **lukeminen** ja toimiminen niiden mukaan
- samaa tarkoittavien lauseiden yhdistäminen
- rakenteen esittelyn lukeminen

Tavoitteet:

- rakenteen reseptiivinen oppiminen

Soveltamismahdollisuuksia:

- rakenteen merkityksen analysoiminen ja vertailu muihin modaalisiin ja aspektuaalisiin rakenteisiin esim. autenttisten tekstien avulla

## **Kielitieto: Dialogipartikkelit**

Tehtävät:

- selkokielisten instruktioiden **lukeminen** ja toimiminen niiden mukaan
- puuttuvien partikkeleiden täydentäminen kuuntelun perusteella
- minidiialogien kuunteleminen ja niissä käytettävien dialogipartikkeleiden havainnointi

Tavoitteet:

- ymmärtää dialogipartikkeleiden merkitys vuorovaikutuksen osana
- tiedostaa intonaation tärkeys merkitykseen vaikuttavana tekijänä
- dialogipartikkeleiden käytön periaatteiden oppiminen

Soveltamismahdollisuuksia:

- dialogipartikkeleiden harjoittelu produktiivisesti erilaisten reagointi- ja keskusteluharjoitusten avulla
- keskustelu suomen dialogipartikkeleiden vastineista muissa kielissä

## **Pidetäänkö levyraati?**

Tehtävät:

- selkokielisten instruktioiden **lukeminen** ja toimiminen niiden mukaan
- puhekielisen keskustelun **kuunteleminen** ensin kokonaan, sitten osissa
- **ymmärtämisen** tarkistus sisältöön liittyvien monivalintatehtävien avulla → välitön palaute

Tavoitteet:

- puhekielisen sanaston ja fraasien reseptiivinen oppiminen
- pääasioiden poimiminen pitkästä puhekielisestä keskustelusta
- huomion kiinnittäminen adjektiiveihin ja mielipiteen ilmaisuun

Soveltamismahdollisuuksia:

- keskustelun näytteleminen
- myspace-sivustoon tutustuminen
- levyraadin järjestäminen, erilaisia toteuttamismahdollisuuksia



## Kielitieto: Adjektiivit

### Tehtävät:

- selkokielisten instruktioiden **lukeminen** ja toimiminen niiden mukaan
- partisiippimuotojen opiskelu, kantasanan tunnistaminen
- partisiippimuotojen opiskelu, adjektiivin johtaminen nomineista ja verbeistä
- partisiippimuotojen opiskelu, temporaalisuuden hahmottaminen
- uusien adjektiivien opiskelu produktiivisesti, elaborointi omia lauseita tuottamalla, muistikirjaan kirjoittaminen

### Tavoitteet:

- partisiippiadjektiivien johtamistapojen oppiminen sekä reseptiivisesti että produktiivisesti
- partisiippityyppien temporaalisten suhteiden hahmottaminen
- sanaston laajentaminen uusilla adjektiiveilla: osa reseptiivisesti, osa produktiivisesti

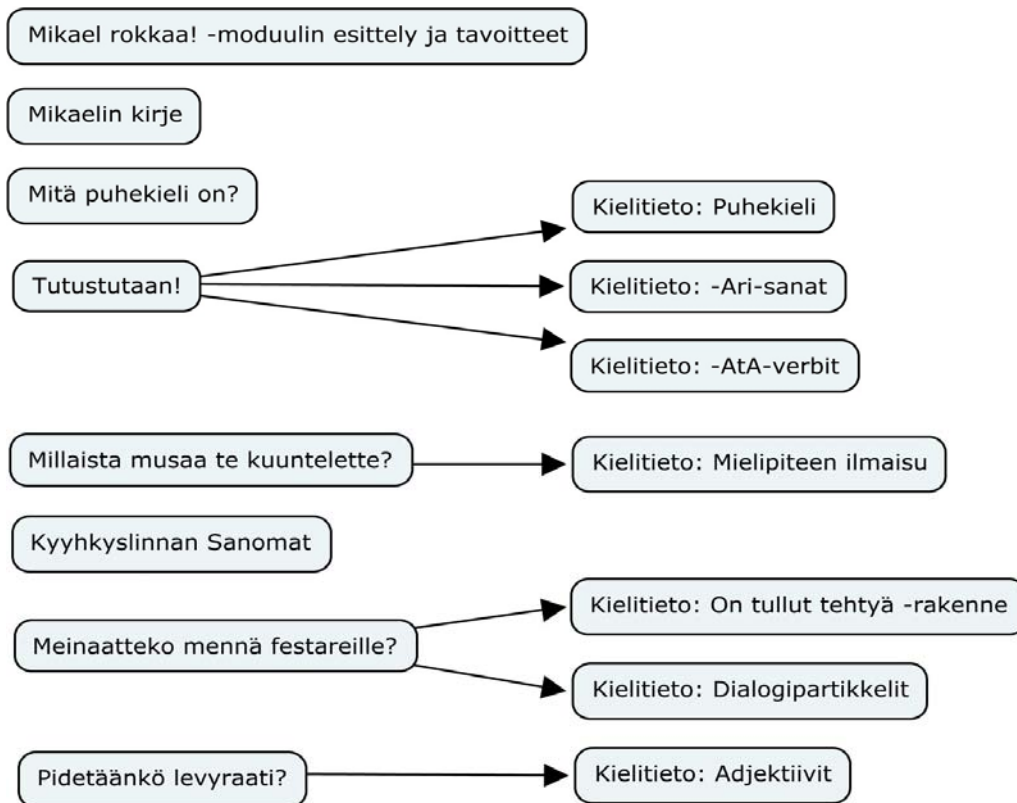
### Soveltamismahdollisuuksia:

- lisää uusia adjektiiveja ja niihin liittyviä luokittelu- ja kirjoitustehtäviä
- erilaisia kuvailuharjoituksia

## **MIKAEL ROKKAA! -MODUULIN SIVUKARTTA**

Tässä sivukartassa on lueteltu tiedostot, jotka kuuluvat *Mikael rokkaa!* -moduulin eri osiin. Alla olevassa kuvassa 1 on nähtävissä moduulin rakenne. Vasemmanpuoleiset osat vievät ohjaavat oppijaa ja vievät tarinaa eteenpäin. Oikeanpuoleiset osat ovat kielitieto-osuuksia, jotka nousevat esiin eri kuunteluissa. Eri osiin kuuluvat teksti-, ääni-, kuva- ja html-tiedostot löytyvät CD-romilta, joka on pro gradu -työn liite 3. Tiedostot on sijoitettu niin, että kuvatiedostot ovat Kuvat-kansiossa jne., mutta tarvittaessa on mainittu alikansio, josta tiedostot löytyvät.

Kuva 1. *Mikael rokkaa!* -moduulin rakenne



### ***Mikael rokkaa!* -moduulin esittely ja tavoitteet**

- mikael\_rokkaa\_moduulin\_esittely\_ja\_tavoitteet.rtf

### **Mikaelin kirje**

- mikaelin\_kirje.rtf

### **Mitä puhekieli on?**

- mita\_puhekieli\_on.rtf
- mikael\_ihmettelee.rtf

### **Tutustutaan!**

- tutustutaan.rtf
- kaverikuva.jpg

- esittely\_janica.mp3
- esittely\_janica.rtf
- Yhdistamistehtavat
  - Yhdista1.html
- esittely\_ari.mp3
- esittely\_ari.rtf
- Yhdistamistehtavat
  - Yhdista2.html
- esittely\_aino.mp3
- esittely\_aino.rtf
- Yhdistamistehtavat
  - Yhdista3.html
- esittely\_joni.mp3
- esittely\_joni.rtf
- Yhdistamistehtavat
  - Yhdista4.html
- kuuntele.jpg
- lue.jpg

### **Kielitieto: Puhekieli**

- kielitieto\_puhekieli.rtf
- puhekieli\_pronominit.mp3
- Siirtamistehtavat
  - raahaus1.html
- kuuntele.jpg
- lue.jpg

### **Kielitieto: -Ari-sanat**

- kielitieto\_ari-sanat.rtf
- Yhdistamistehtavat
  - Yhdista5.html
  - Yhdista6.html
- Ari-harjoitus
- ari-sanat001.jpg – ari-sanat009.jpg
- kirjoita.jpg

### **Kielitieto: -AtA-verbit**

- kielitieto\_ata-sanat.rtf
- ata-sanat001.jpg – ata-sanat009.jpg
- AtA-harjoitus
  - yhdistakuva1.html
- kirjoita.jpg

### **Millaista musaa te kuuntelette?**

- millaista\_musaa\_te\_kuuntelette.rtf
- keskustelu\_musiikki.rtf
- musiikki\_kokonaan.mp3
- musiikki\_osa1.mp3
- musiikki\_osa2.mp3
- musiikki\_osa3.mp3
- musiikki\_osa4.mp3
- musiikki\_osa5.mp3

- bileet.jpg
- juha\_ettii.jpg
- kuuntele.jpg

### **Kielitieto: Mielopiteen ilmaisu**

- kielitieto\_mielipiteen\_ilmaisu.rtf
- Yhdistamistehtavat
  - Yhdista7.html
  - Yhdista8.html
  - Yhdista9.html
- Siirtamistehtavat
  - raahaus2.html
  - raahaus3.html

### **Kyyhkyslinnan Sanomat**

- kyyhkyslinnan\_sanomat.rtf
- rokkibändi.jpg

### **Meinaatteko mennä festareille?**

- meinaatteko\_menna\_festareille.rtf
- keskustelu\_festarit.rtf
- festarit\_kokonaan.mp3
- festarit\_osa1.mp3
- festarit\_osa2.mp3
- festarit\_osa3.mp3
- festarit\_osa4.mp3
- aino\_leiri.jpg
- ari\_bandi.jpg
- janica\_festaritunnelma.jpg
- kuuntele.jpg
- kirjoita.jpg
- Yhdistamistehtavat
  - Yhdista10.html

### **Kielitieto: On tullut tehtyä -rakenne**

- kielitieto\_on\_tullut\_tehtya.rtf

### **Kielitieto: Dialogipartikkelit**

- kielitieto\_dialogipartikkelit.rtf
- dialogipartikkelit\_teht1.mp3
- dialogipartikkelit\_teht2.mp3
- dialogipartikkelit\_teht3.mp3
- dialogipartikkelit\_teht4.mp3
- dialogipartikkelit\_teht5.mp3
- dialogipartikkelit\_teht6.mp3
- muistikalenteri.jpg
- kuuntele.jpg
- kirjoita.jpg

### **Pidetääkö levyraati?**

- pidetaanko\_levyraati.rtf
- keskustelu\_levyraati.rtf

- levyraati\_kokonaan.mp3
- levyraati\_osa1.mp3
- levyraati\_osa2.mp3
- levyraati\_osa3.mp3
- levyraati\_osa4.mp3
- levy\_soimaan.jpg
- vieraat\_lähdössä.jpg
- kuuntele.jpg

### **Kielitieto: Adjektiivit**

- kielitieto\_adjektiivit.rtf
- Siirtamistehtävät
  - raahaus4.html
  - raahaus5.html
- kuva1-1.jpg
- kuva1-2.jpg
- kuva2-1.jpg
- kuva2-21.jpg
- kuva3-1.jpg
- kuva3-2.jpg
- kuva4-1.jpg
- kuva4-2.jpg
- naama001.jpg
- naama002.jpg
- naama003.jpg
- naama004.jpg
- naama005.jpg
- kirjoita.jpg