



## Kielelliset apuvälineet asiantuntijan kirjallisen viestinnän opetuksessa

Kaisa Alanen, Tiina Männikkö ja Tarja Valkama

*Tässä artikkelissa käsittelemme yliopiston ruotsin kielen kirjallisen taidon opetusta, näkökulmana kielellisten apuvälineiden käyttö kielenoppimisen tukena. Yliopiston viestintä- ja kieliopintojen tavoitteena ovat asiantuntijan akateemiset viestintätaidot, jolloin kirjoittaminen tapahtuu tiedonhankintataitojen avulla apuvälineitä käyttäen. Apuvälineet ovat näin ollen tärkeä osa kirjallisen taidon opetusta, mutta voimassa olevat valtakunnalliset KORU-hankkeessa tehdyt arviointikriteerit vuodelta 2006 suosittelevat apuvälineiden kieltämistä arviointitilanteessa. Arviointi ohjaa vahvasti oppimista, ja lähestymmekin tässä artikkelissa kirjallisen taidon arviointia opetuksen tavoitteiden kautta.*

Yliopistot kouluttavat asiantuntijoita eri alojen tehtäviin, minkä vuoksi myös koulutukseen liittyvien viestintä- ja kieliopintojen tavoitteena on asiantuntijoiden työelämän viestintätaitojen opetus. Suomenkielisiin yliopistotutkintoihin kuuluu ruotsin kielen opinnot, joissa on säädösten mukaan tavoitteena opiskelijan oman alan kannalta tarpeellinen kielitaito. Samalla opinnot tuottavat myös kelpoisuuden kaksikieliseltä viranomaiselta vaadittavasta toisen kotimaisen kielen taidosta, minkä vuoksi arviointi tehdään valtionhallinnon arviointiasteikon mukaan tasolle tyydyttävä ja hyvä taito (Tutkintoasetus). Nämä on linkitetty Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) taitotasoasteikolle siten, että tyydyttävä taito vastaa tasoa B1, ja hyvä taito tasoa B2 ja C1. Viitekehyslinkitys tuo opetukseen vahvasti toiminnallisen näkemyksen, sillä taitotasot kuvaavat sitä, mitä oppija osaa tehdä kielellisesti ja minkälaisissa tilanteissa

hän pystyy toimimaan vieraalla kielellä. Yliopistossa taitotasojen kuvausta on täydennetty asiantuntijaviestinnän näkökulmasta.

## Asiantuntijan viestintä- ja kielitaidon opetus ja tiedonhankintataidot

Yliopiston viestintä- ja kieliopintojen tavoitteet liittyvät kiinteästi asiantuntijana toimimiseen työelämässä. Huhta (2013), joka käsittelee ammattilaisten viestintäosaamista, toteaa ammattilaisen tarvitsevan ammatin harjoittamiseen kuuluvien kielenkäyttötilanteiden hallintaa, yksilöllistä viestintätaitoa ja tietoa viestinnästä sosiaalisena toimintana sekä osana organisaatiota. Viestintä sisältyy siis olennaisena osana yksilön ja koko työyhteisön toimintaan eikä muodosta mitään erillistä, erotettavaa aluetta. Samalla tavalla akateemisen asiantuntijan viestintäosaamista voidaan kuvata akateemisina tekstitaitoina, jotka konkretisoituvat tilannesidonnaisina tekstikäytänteinä (Kiili & Mäkinen 2011: 219). Kieli on viestinnässä resurssi, jota käytetään merkitysten välittämiseen ja tiedon ja ajatusten vaihtoon vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Arvioinnin näkökulmasta tämä muuttaa myös perinteistä kielitaidon käsitettä, joka muuttuu kielen hallinnasta tilanteiden vaatimien merkitysten ilmaisemisen hallinnaksi. Koska kielenoppijalla on käytössään rajalliset kielelliset resurssit, tarvitsee hän sellaisia valmiuksia, joiden avulla hän voi kehittää kielitaitoaan erilaisista asiantuntijatilanteista selviämiseen.

Yksi keskeinen asiantuntijan työelämävalmius on tiedonhankintataito. Siksi tiedonhankintataidot ja kielellisten apuvälineiden (kuten sanakirjojen ja internetin) käyttö ovatkin kiinteä osa myös yliopiston ruotsin kielen opetusta, jossa opiskelijoita ohjataan kielellisten apuvälineiden käyttöön ja tiedonhankintaan jatkuvasti. Erityisen tärkeää tiedonhankinta ja apuvälineet ovat nimenomaan kirjoittamisen yhteydessä, sillä silloin tehdään varsinainen kielenoppimistyö, koska tilanteessa on enemmän aikaa ja mahdollisuuksia kiinnittää huomiota mm. sanastoon ja kielioppiin kuin esimerkiksi puhumisen yhteydessä.

Kun yliopisto-opiskelijoiden kielellisten apuvälineiden käyttöä ruotsin opetuksessa on tutkittu, on käynyt ilmi, että opiskelijoilla ei aina ole tarvittavaa apuvälineiden käyttötaitoa kielellisten ongelmien ratkaisemiseksi, vaikka opettaja tai kielentarkastusohjelma olisi osoittanut opiskelijan tekstistä ongelmakohdat. Tulokset ovat samansuuntaisia riippumatta siitä, onko tutkittu ruotsin pääaineopiskelijoiden tai esimerkiksi taloustieteen tai kasvatustieteen opiskelijoiden taitoja. Tutkimukset

osoittavat myös, että opiskelijoiden motivaatio käyttää apuvälineitä on melko vähäinen. (Männikkö 2011; Pilke 2007.) Toisaalta oppijan motivaatiota voi alentaa myös se, että hän saa itse tuottamansa tekstin palautteena virhemerkintöjä (Bjar 2011: 327). Motivaation ja oppimisen kannalta onkin tehokkaampaa ohjata opiskelijaa sekä tunnistamaan että korjaamaan kielelliset virheet itse apuvälineiden avulla.

Apuvälineiden käytöllä voi karkeasti jaoteltuna olla kahdenlainen vaikutus oppijan tekstiin riippuen siitä, onko oppija kielenoppijastrategialtaan ns. riskinottaja vai riskienvälttjä (Flyman Mattson & Håkansson 2010: 11). Ilman kielellisiä apuvälineitä kirjoittava riskienvälttjä tuottaa näennäisesti virheetöntä, mutta sisällöltään mahdollisesti suppeaa tekstiä, kun taas riskinottaja tuottaa tekstiä sisällön ehdoilla ja pyrkii etsimään ilmaisukeinoja haluamaansa sisältöön. Riskinottaja käyttää monenlaisia strategioita ja testausta, ja tekstiin tulee siitä syystä helposti myös kielellisiä ongelmia, jotka taas vaikuttavat sisällön ymmärtämiseen. Molempia strategioita käyttävät oppijat hyötyvät kielellisten apuvälineiden tehokkaasta käytöstä, mutta hieman eri tavalla. Siinä missä riskienvälttäjät pystyvät laajentamaan sisältöä, pystyvät riskinottajat puolestaan muokkaamaan kieltä paremmin sisältöä välittäväksi. Asiantuntijaviestinnässä sisällöllä onkin erityisen tärkeä merkitys.

## Sanakirja oppimisen tukena

Kielellisten apuvälineiden käyttö voidaan nähdä myös kielenoppimismenetelmänä. Olemmekin tehneet opetuksen ja arvioinnin kehittämishankkeessamme Tampereen yliopiston kielikeskuksessa tutkimuksen, jossa tarkastelimme tärkeän kielellisen apuvälineen, kirjasanakirjan käytön vaikutusta oppimiseen tutkintoon kuuluvalla ruotsin suullisen ja kirjallisen viestinnän kurssilla. Halusimme selvittää, millaisia muutoksia opiskelijat (105 humanististen tieteiden ja yhteiskuntatieteiden opiskelijaa) tekivät ilman apuvälineitä kirjoittamiinsa teksteihin työstäessään niitä kirjasanakirjan avulla sen jälkeen, kun he olivat saaneet ohjausta ja harjoitusta kirjasanakirjan käyttöön.

Opiskelijoiden tietoisuus kielestä näytti lisääntyvän monella tavalla, kun käytettävänä oli sanakirja ja tehtävänä oman tekstin työstäminen. Opiskelijoiden tekemät muutokset koskivat pääosin oikeinkirjoitusta, taivutusmuotoja ja sanavalintoja, mutta muutoksia tehtiin myös esimerkiksi sanajärjestykseen, prepositioihin ja määräisyyssmuotoihin.

Opiskelijoiden tekemät ns. ortografiset muutokset tekivät teksteistä kirjoitusasultaan oikeakielisempiä ja kohdekielisempiä. Opiskelijat olivat joskus jo ensimmäistä versiota kirjoittaessaan pohtineet sanojen kirjoitusasua, mutta koska mahdollisuutta

kirjoitusasun tarkastamiseen ei siinä vaiheessa ollut, he olivat esimerkiksi kirjoittaneet kysymysmerkin arvelemansa kirjoitusasun perään (*kandidatsavhändning?*). Kirjoitusvirheet eivät kuulu asiantuntijan tekstiin, sillä ne vaikuttavat vahvasti siihen, minkä vaikutelman lukija tekstistä saa. Bjarin (2011: 333) mukaan 15-vuotiaan kirjoittama teksti koetaan 5-vuotiaan kirjoittamaksi, mikäli se sisältää paljon kirjoitusvirheitä. Samaa voidaan yleistää asiantuntijakirjoittamiseen: kirjoitusvirheet syövät tekstin uskottavuutta, mikä voi puolestaan vaikuttaa sisällön arviointiin, eikä sitä koeta laadukkaaksi kirjoitusasun ongelmien vuoksi (Bergström 2005, Huhta 2013). Oikeinkirjoitus on asia, joka voi tuottaa ongelmia myös äidinkieliselle (Samuelsson 2011: 391), ja esimerkiksi ruotsalaisessa Tisus-testissä (TISUS), joka sijoittuu taitotasolle C1, sallitaan sanojen tarkistaminen sanakirjasta.

Tutkimuksestamme kävi ilmi, että sanakirjan käyttäminen sai opiskelijat tekemään myös verbin ja substantiivin taivutukseen liittyviä muutoksia. Nämä ovat keskenään hyvinkin erilaisia ja sijoittuvat prosessoitavuusteorian mukaisen kielen oppimisen näkökulmasta usealle eri taitotasolle. Prosessoitavuusteoria (esim. Flyman Mattsson & Håkansson 2011) tarkastelee asiaa universaalien kielellisten kehitysvaiheiden näkökulmasta. Teorian mukaan kielenoppiminen etenee tietyssä pysyvässä järjestyksessä, ja oppija pystyy oppimaan ylemmän tason rakenteita vasta, kun hän pystyy prosessoimaan alemman tason rakenteet. Ylempään tasoon siirtymisen vaihe näkyy usein kielellisenä horjuvuutena, ja on siis merkki kehittymisestä. Liiallinen virheisiin keskittyminen saattaa johtaa varovaisuuteen ja virheiden välttämiseen, mikä puolestaan voi johtaa kielellisen kehityksen pysähtymiseen tai hidastumiseen.

Sanojen taivutuksia koskevat muutokset aineistossamme kertovat siitä, että sanakirja näyttäisi toimivan hyvänä eriyttämisen välineenä. Se ohjaa opiskelijaa harjoittelemaan juuri niitä asioita, jotka ovat hänen taitotasolleen ajankohtaisia, ja tällä tavalla auttaa häntä etenemään seuraavalle tasolle kielenoppimisessaan. Aineistossamme on esimerkkejä muun muassa substantiivin monikon taivutuksen ongelmista, jotka sijoittuvat eri taitotasoille. Alemmilla taitotasoilla substantiiviin ei liitetä lainkaan monikon taivutus päätettä, vaan substantiivi esiintyy perusmuodossa myös monikollisen pronominin jälkeen. Sanakirjan avulla opiskelija on kuitenkin osannut korjata oikean taivutusmuodon (*många kurs > många kurser*). Toisaalta aineistossa on myös esimerkkejä monikoista, jossa on käytetty väärää taivutus päätettä. Yleisesti oppijat aluksi ylikäyttävät monikon päätettä (-or, -ar), ja vasta sanakirjan tuki saa opiskelijan käyttämään oikeaa taivutus päätettä (*teoretiska ämnar > theoretiska ämnen*).

Vastaavia esimerkkejä aineistossamme on myös verbintaivutuksesta. Alemmalla

taitotasolla kielenkäyttäjät jättää verbit taivuttamatta aikamuodoissa, mikä vaikeuttaa viestin ymmärtämistä erittäin paljon. Saatuaan opastusta sanakirjan käyttöön opiskelija osaa taivuttaa oikein myös preesensmuodon siitakin huolimatta, että kirjasanakirjaan ei preesensmuotoa ole yleensä merkitty (*jag lära mig > jag lär mig; i höstas börja jag studera > i höstas började jag studera*). Opiskelijat ovat kuitenkin saaneet ohjausta siihen, miten preesensmuodon voi päätellä sanakirjan antamista muista muodoista. Toisaalta ilman tiettyä peruspohjaa kieliopista ei sanakirjakaan auta. Kehittyneempi kielenkäyttäjät osaa puolestaan taivuttaa verbit preesensissä ja imperfektissä, vaikka ylikäyttääkin usein imperfektin tunnusta -de kirjoittaessaan ilman sanakirjaa (*skrevade > skrev*).

Sanavalintaan liittyvät muutokset kertovat siitä, että opiskelijat ovat pohtineet myös sitä, miten sana toimii kontekstissaan ja miten sitä liitetään toisiin sanoihin. Opiskelija on voinut ilman sanakirjaa kirjoittaessaan käyttää suomenkielistä sanaa tai jättää aukon tarvitsemansa sanan kohdalle, koska on joutunut turvautumaan ainoastaan muistiinsa. Sanakirjan avulla hän on korvannut suomenkielisen sanan tai aukon kohdekielisellä sanalla, jolloin viestinnän tavoite täyttyy. Kirjoitustehtävä, jossa oppija pääsääntöisesti itse valitsee tuottamansa sisällön, on tyypillinen asiantuntijaviestinnän kannalta ja vaikuttaa positiivisesti oppimiseen, koska kirjoittajalla on tarve ilmaista jokin merkitys. Samalla myös sanavarasto karttuu ja opiskelija pystyy ilmaisemaan haluamansa sisällön, mikäli häntä rohkaistaan käyttämään sanakirjaa kirjoitusprosessin aikana.

Tutkimuksemme osoitti selkeästi myös sen, että pelkkä kirjasanakirja ei riitä asiantuntijan kielelliseksi apuvälineeksi. Opiskelijat kommentoivat esimerkiksi oman alan termien ja uudissanojen (esim. *perhesurmat, meemi*) puuttumista sanakirjasta. Kirjasanakirjat ovatkin toki vain yksi kielellinen apuväline, joka tukee opiskelijoiden kirjallisen taidon oppimista.

## Arviointi osana opetusta

Kielellisten apuvälineiden käyttö opetuksessa sekä opetuksen yhteys osaamisen arviointiin on korkeakoulujen ruotsin opetuksen näkökulmasta ajankohtainen asia. Valtakunnallisen arviointia koskevan suosituksen (KORU 2006) mukaan arvioinnin tulisi tapahtua valvotussa testitilanteessa, joissa oppija kirjoittaa tekstejä ilman mitään apuvälineitä. Suositusta voidaan kuitenkin pitää ristiriitaisena opetuksen tavoitteiden kanssa, ja apuvälineiden kieltämisestä arviointitilanteessa täytyykin mielestämme tarkastella kriittisesti sekä pedagogisesta että asiantuntijataitojen kehittymisen näkökulmasta.

KORU-hankkeessa tehdyissä arviointikriteereissä näkyy viestinnällinen lähtökohta, mutta testaamissuositus perustuu ruotsin kielen valtakunnallisten kielitaitotestien, eli valtionhallinnon kielitutkintojen ja yleisten kielitutkintojen, käytäntöihin, jossa sanakirjoja ei saa käyttää. Tämä käytäntö johtuu yhdenvertaisuusperiaatteesta. Yleisiin testeihin voi osallistua eri äidinkieliä kokeilaita, minkä vuoksi ei voida taata, että kaikilla olisi mahdollisuus käyttää samanlaisia apuvälineitä.

Yliopiston opetusta ei voi kuitenkaan suoraan verrata kielitaitotesteihin, vaikka opetuksen tulokset rinnastetaankin em. testien antamaan pätevyYTEEN. Opetuksen tavoitteet ovat kuitenkin laajemmat kuin testeissä, ja ne liittyvät suoraan opiskelijoiden oppialoihin ja akateemisiin kielenkäyttötilanteisiin, minkä vuoksi yleissanakirjan käyttö ei riitä erityisalan kielenkäyttöön. Lisäksi opiskelijat ovat harjoitelleet kurssilla sekä monia kielellisiä tilanteita että sanakirjan ja muiden kielellisten apuvälineiden käyttöä ennen testausta. Opiskelijat ovat myös kielitaustaltaan melko samankaltaisia: yksittäisiä poikkeustapauksia lukuun ottamatta suomenkielisessä yliopistossa suomea äidinkielenään puhuvia, joten heillä on kaikilla tästä näkökulmasta yhdenvertainen mahdollisuus apuvälineisiin ruotsin kielellä.

Asiantuntijan on osattava valita oikeita apuvälineitä, ja se on taito, jota pitää harjoitella. Apuvälineiden, etenkin internetin ja elektronisten sanakirjojen käyttö arviointitilanteessa on asia, jota on myös tutkittava. Internetin käyttö kirjallisen viestinnän tukena täytyy ottaa mukaan opetukseen jo alusta lähtien. Apuvälineiden käyttö vaikuttaa myös kirjallisen viestinnän tehtävänantoihin ja -asetteluihin, koska käyttö antaa opiskelijalle suuremmat mahdollisuudet plagiointiin. Tämä on huomioitava jo opetuksessa ja erityisesti arvioinnissa. Seuraavassa tutkimuksessamme olemmekin laajentaneet apuvälineiden käytön kattamaan myös sähköisiä lähteitä. Aineiston analyysi on tällä hetkellä vielä kesken.

Apuvälineiden käyttö on keskeinen osa asiantuntijan kirjallista työelämäviestintää. Tämä koskee myös kieliasiantuntijoita, kuten kääntäjiä, joiden käännöstaitojen testaamista ilman apuvälineitä ei voida ajatellakaan. Samalla tavalla muidenkin alojen asiantuntijat tarvitsevat apuvälineitä kirjoittaessaan vieraalla kielellä sisällöllisesti merkityksellistä tekstiä.

Pedagogisesta näkökulmasta arvioinnilla on tärkeä asema oppimisprosessin osana. Arvioinnin tehtävänä on opiskelijan motivoiminen ja kannustaminen siten, että hän saa tietoa osaamisestaan, pystyy kehittämään sitä ja saa myös tietoa siitä, mitä taitojen kehittäminen edellyttää. Tämän vuoksi arvioinnin tulisi olla läpinäkyvää ja opiskelijoiden

tiedossa jo opetuksen alusta asti. Arviointi myös suuntaa oppimista tehokkaasti, minkä vuoksi sitä voidaan käyttää tietoisena keinona suunnata opiskelijoiden tavoitteiden asettamista osaamistavoitteiden suuntaisiksi (ks. esim. Jönsson 2010: 6, 104). Arviointi liittyy vahvasti myös oppimaan oppimisen taitoihin ja elinikäiseen oppimiseen.

Arvioinnin täytyy siksi kohdistua tavoitteiden kannalta relevantteihin asioihin. Olemmekin sitä mieltä, että arvioitaessa kirjallista taitoa opiskelijoiden täytyy saada käyttää kielellisiä apuvälineitä kirjoittamisen tukena, koska se samalla motivoi opiskelijoita harjoittelemaan apuvälineiden käyttöä kurssin aikana. Harjoittelemalla näitä taitoja opiskelija hankkii samalla elinikäisiä ja pysyviä valmiuksia kehittää omaa kielitaitoaan omien tarpeidensa ja tasonsa mukaisesti. Kun opetetaan asiantuntijan viestintätaitoja, on myös arvioitava asiantuntijan viestintätaitoja.

*Kirjoittajista Kaisa Alanen ja Tiina Männikkö ovat lehtoreita, ja Tarja Valkama on yliopisto-opettaja Tampereen yliopiston kielikeskuksessa.*

## Lähteet

Bjar, Louise (2011). Att analysera elevtexter. Teoksessa: Det hänger på språket!, 319–348. Toim. Bjar, Louise. Lund: Studentlitteratur.

Samuelsson, Stefan (2011). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. Teoksessa: Det hänger på språket!, 373–400. Toim. Bjar, Louise. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, Marina (2005). Hur klarar sjundeklassister av att skriva argumenterande text på sitt andraspråk – analys och läraråsikter. Teoksessa: Svenskan i Finland 8. Tammerfors universitet.

Flyman Mattson, Anna & Håkansson, Gisela (2010): Bedömning av svenska som andraspråk – En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier. Författarna och Studentlitteratur, Lund.

Huhta, Marjatta (2013). Työelämän odotukset ja kieli- ja viestintätaidon arviointikohteet. Teoksessa: AHOT korkeakouluissa. Kielet ja viestintä. TAMK, s. 8–21.  
<http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/56-AHOT-korkeakouluissa.pdf>

Jönsson, Anders (2010). Lärande bedömning. Gleerups, Malmö.

Kiili, Carita & Mäkinen, Marita (2011). Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa: Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta, 219–241. Toim. Mäkinen, Marita, Vesa Korhonen, Johanna Annala, Pekka Kalli, Päivi Svärd & Veli-Matti Värri. Tampere University Press.

KORU (2006) = Elsinen, Raija & Taina Juurakko-Paavola. Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Männikkö, Tiina (2011). Att välja rätt preposition i svenskan: Språkkänslan och ordböckerna hjälper eller hur? Teoksessa: Svenskan i Finland 12, 195–204. Toim. Niemi, Sinikka & Pirjo Söderholm. University of Eastern Finland, Joensuu.

Pilke, Nina (2007). Ordböcker och automatisk språkkontroll. Teoksessa: Översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet. Publikationer av VAKKI, Nr 34, Vasa 2007, 260–271. Toim. Nina Niemelä & Esa Lehtinen.

TISUS Institutionen för svenska och flerspråkighet. Stockholms universitet.  
<http://www.su.se/svefler/tisus/inf%C3%B6r-provet/exempelprov/skriftlig-f%C3%A4rdighet-tisus-1.30064>. Luettu 9.4.2015.

Tutkintoasetus. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 6 §.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>. Luettu 9.4.2015.