

**”Tee dialogi parisi kanssa”: Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille -oppikirjan
keskustelutehtävät kielen oppimisen tukena**

**Kandidaatintutkielma
Noora Nurminen
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
2018**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Noora Nurminen	
Työn nimi – Title ”Tee dialogi parisi kanssa”: Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille -oppikirjan keskustelutehtävät kielen oppimisen tukena	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 25
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkielma käsittelee Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille -oppikirjan keskustelutehtäviä ja niiden roolia suomen kielen oppimisen tukena. Tarkoitus on tutkia, millaisia keskustelun ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia tehtävien kautta tarjoutuu ja millä tavoin keskustelutehtävät tukevat ja mahdollistavat suomen kielen muotojen, merkitysten ja käyttötapojen oppimista. Täysin vastaavaa tutkimusta S2-oppikirjojen keskustelutehtävistä ei ole aiemmin tehty, joten tämä tutkimus täydentää aiempia S2-oppikirjojen dialogeja tarkastelleiden tutkimusten tuloksia. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Millaisia keskustelun ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia keskustelutehtävät tarjoavat?2. Millä tavoin keskustelutehtävät tukevat suomen kielen muotojen, merkitysten ja käyttötapojen oppimista? <p>Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii sosiokulttuurinen kielen oppimisen näkökulma. Analyysimetodinä hyödynnän laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka avulla aineistosta on muodostettu kunkin esille nousseen ilmiön mukaan nimetyt luokat.</p> <p>Tutkimuksen aineistona on Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille -niminen suomen kielen alkeisoppikirja, jonka tavoitteena on toiminnallinen kielitaito eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolla A2. Kirjan lähtökohta kielen oppimiseen on nimetty vuorovaikutteiseksi ja toiminnalliseksi. Analyysin kohteena ovat oppikirjan vuorovaikutteiset keskustelutehtävät.</p> <p>Tutkimuksen tuloksena keskustelutehtävistä nousi esille neljä ilmiötä, joiden avulla S2-oppijoille tarjoutuu mahdollisuus suomen kielen muotojen, merkitysten ja käyttötapojen oppimiseen. Nämä ilmiöt ovat kieliopin oppimisen tuki, sanaston ja fraasien oppimisen tuki, tehtävänannon ohjaus keskustelulle sekä vapaan keskustelun mahdollisuus. Kieliopin oppimisen tuki ilmenee keskustelutehtäviin upotettuina kieliopillisina piirteinä, joita oppijat harjoittelevat keskustelun lomassa. Sanaston ja fraasien oppimisen tukea tarjoavissa tehtävissä oppijat pääsevät käyttämään erilaisten arkisten tilanteiden kannalta olennaisia sanoja ja fraaseja keskustelussa. Tehtävänannon ohjaus keskustelulle nousee esille erityisesti muodollisissa asiointikeskusteluissa, joiden kielellistä rutiinia tehtävänannon ohjaajat keskustelutehtävät pyrkivät vahvistamaan. Vapaan keskustelun mahdollisuutta tarjoavat tehtävät puolestaan antavat oppijoille mahdollisuuden käydä keskenään merkitysneuvotteluja ja keskustella epämuodollisesti ajankohtaisista aiheista ja omista ajatuksistaan. Näin he pääsevät kehittämään myös kielitaidon kannalta tärkeitä vuorovaikutustaitoja.</p>	
Asiasanat – Keywords: suomi toisena kielenä, oppimateriaalit, sosiokulttuurinen kielen oppiminen	
Säilytyspaikka – Depository: Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos; JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	3
2.1 Sosiokulttuurisen teorian tausta	3
2.2 Kieltä vuorovaikutuksessa: sosiokulttuurinen kielen oppimisen näkökulma	4
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	6
3.1 Aineiston keruu ja esittely	6
3.2 Laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi	7
4 ANALYYSI	9
4.1 Kieliopin oppimisen tuki	9
4.2 Sanaston ja fraasien oppimisen tuki	11
4.3 Tehtävänannon ohjaus keskustelulle	14
4.4 Vapaan keskustelun mahdollisuus	17
5 PÄÄTÄNTÖ	21
LÄHTEET	25
Aineistolähde	25

1 JOHDANTO

Oppikirjat lienevät kouluajoilta monille tuttuja työkaluja, jotka tukevat oppimista ja opetuksen rakentumista. Myös Suomeen tuleville maahanmuuttajille oppikirjat näyttävät merkittävässä roolissa. Ne antavat ensikosketuksia suomen kieleen ja uuden kielen opiskeluun ja toimivat samalla malleina Suomessa käytettävästä ja tarvittavasta kielestä (Tanner 2012: 8). Kandidaatintutkimukseni käsittelee erilaisia keskustelutehtäviä ja niiden tarjoamaa suomen kielen oppimisen tukea oppikirjassa *Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille*. Aiheen valinta kumpuaa pitkälti henkilökohtaisesta kiinnostuksesta oppimateriaaleja ja suomi toisena kielenä -opetusta kohtaan. Olen oman koulu-urani ja yliopisto-opintojeni aikana tutustunut oppikirjoihin, jotka korostavat tavoitteissaan toiminnallista kielitaitoa ja kykyä käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa. Kiinnostuin siitä, miten tuota tavoitetta kohti pyritään konkreettisesti oppikirjan tehtävien kautta. Suomea toisena kielenään opiskeleville maahanmuuttajille taito käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa on tärkeä, jotta täysipainoinen kotoutuminen uuteen maahan ja kulttuuriin helpottuu. Oppikirjan rooli oppimisen tuen antajana on merkittävä, ja siksi tutkimuksen kohteeksi valikoitui juuri S2-oppikirjan keskustelutehtävät, joissa oppijat pääsevät käyttämään suomen kieltä vuorovaikutuksessa ja harjoittelevat näin kielellä toimimista erilaisissa tilanteissa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia keskustelun ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia keskustelutehtävät tarjoavat?
2. Millä tavoin keskustelutehtävät tukevat suomen kielen muotojen, merkitysten ja käyttötapojen oppimista?

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisia keskustelun mahdollisuuksia oppijoille tarjoutuu oppikirjan keskustelutehtävien pohjalta ja mille kielen osa-alueille keskustelutehtävät tarjoavat oppimisen tukea vuorovaikutuksen kautta. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten erilaiset keskustelutehtävistä esille nousevat ilmiöt tukevat ja mahdollistavat vuorovaikutusta sekä suomen kielen muotojen, merkitysten ja käyttötapojen oppimista. Ilmiöillä tarkoitan tässä yhteydessä keskustelutehtävissä usein toistuvia samankaltaisia piirteitä, joita on mahdollista ryhmitellä yhtenäisiksi luokiksi. Koska vuorovaikutuksen kautta oppiminen on tutkimuksessa merkittävässä roolissa, tutkimuksen teoriapohjana toimii sosiokulttuurinen kielen oppimisen viitekehys. Sosiokulttuurista kielen oppimista on vuosien saatossa määritelty monella eri tavalla, mutta tiivistetysti sen voi todeta toisen kielen oppimisen näkökulmasta tarkoittavan kielen oppimista vuorovaikutuksessa ja erilaisiin puhetapoihin ja kielenkäyttöympäristöihin sosiaalistumista (Dufva 2006: 45).

Täsmälleen vastaavaa tutkimusta nimenomaan suomi toisena kielenä -oppikirjojen keskustelutehtävistä ei ole aiemmin tehty, mutta verrokkitutkimuksia löytyy oppikirjialoiteista tehtyjen tutkimusten parista. Pertti Pänkäläinen (2004) tarkasteli pro gradu -työssään suomi toisena kielenä -oppimateriaalien dialogeja luontevan kohdekielisen keskustelun malleina. Lähellä oman tutkimukseni aihetta on myös Johanna Tannerin (2012) väitöskirja *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus: pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*, jossa Tanner vertaa S2-oppikirjoissa ja autenttisissa tilanteissa esiintyviä pyyntöjä toisiinsa ja tarkastelee oppikirjialoiteissa muodostuvaa interpersoonaisuutta ja kohteliaisuutta.

Tutkielman luvussa 2 esittelen teoreettisena viitekehyksenä toimivan sosiokulttuurisen teorian taustan ja kielen oppimisen näkökulman. Luku 3 koostuu tutkimuksen aineiston ja tutkimusmenetelmän esittelystä. Luku 4 puolestaan keskittyy aineistosta esille nousseiden ilmiöiden analyysiin, ja tutkielman lopuksi luvussa 5 kootaan yhteen tutkimuksen tulokset sekä niistä heränneet pohdinnat.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Sosiokulttuurisen teorian tausta

Tutkimukseni nojaa pääosin sosiokulttuurisen kielen oppimisen näkökulmaan, jonka oppi-isänä pidetään venäläistä Lev Semjonovits Vygotskya. Vygotsky työryhmineen perehtyi psykologian alan merkittävään tutkimusongelmaan, kielen ja ajattelun suhteeseen sekä kielellisen ajattelun käsitteeseen ja taustoihin (Vygotsky 1982), ja avasi näiden pohjalta näkemyksiään kielen oppimisesta. Sittemmin sosiokulttuurista kielen oppimisen näkökulmaa on käytetty pohjana muun muassa soveltavan kieli-tieteen alan sekä suomi toisena kielenä -alan tutkimuksessa.

Sosiokulttuurisen ajattelun juuret ovat siis psykologian alalla, ja itse sosiokulttuurisen teorian voidaankin ajatella ensisijaisesti olevan mielen teoria (Lantolf & Thorne 2006: 1). Eräs Vygotskyn perusoivalluksista on ajattelun, kulttuurin ja inhimillisen toiminnan välittyminen niin materiaalistien kuin psykologisten työkalujen avulla, ja psykologisista työkaluista merkittävin on kieli (Alanen 2002: 207; Lantolf & Thorne 2006: 1). Vygotsky näki sanojen ja niiden merkitysten olevan keskeinen ajattelua ja puhetta yhdistävä tekijä, sillä yhdessä niistä muodostuu kielen käyttäjälle sekä kognition että kielen yksikkö (Alanen 2002: 209). Kulttuurisesti rakentuneet merkitykset puolestaan tukevat ihmisten mielen toimintaa, ja siksi niillä on merkittävä osa kielen käytön ja kehityksen kentällä (Lantolf & Thorne 2006: 1).

Ajatusten vaihto ihmisten välillä edellyttää kommunikaatiota. Kommunikaatio sekä järjellinen käsittäminen puolestaan vaativat toimiakseen tietynlaisen välinejärjestelmän, jonka prototyypinä on pidetty sosiaalisen kanssakäymisen tarpeesta syntyvää kieltä. Kielen alkuperäisen tarkoituksen katsottiinkin olevan kommunikatiivinen: sen ensisijaisena tehtävänä on toimia sosiaalisen kanssakäymisen, ilmaisun ja ymmärtämisen välineenä. (Vygotsky 1982: 18–19.) Alan tutkimus osoittikin jotakin sosiokulttuurisen näkökulman kehittymisen kannalta olennaista. Kommunikaatio ilman merkityksiä on mahdotonta, ja ihmisen on kyettävä sijoittamaan omat ajatuksensa ja kokemuksensa johonkin merkityksistä muodostuvaan ilmiöryhmään tai luokkaan niiden välittämiseksi muille. (Vygotsky 1982: 19.) Kommunikaation edellytyksenä ovat siis näiden luokkien pohjalta tehtävät yleistyksiset ja sanojen merkitysten kehitys, jotka mahdollistuvat sosiaalisen kanssakäymisen kehittyessä. Yksilön kehitykselle onkin tyypillistä kielen ilmiöiden esiintyminen ensiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja vasta sitten yksilön sisäisellä tasolla. (Vygotsky 1982: 19; Alanen 2002: 219.) Nämä ajatukset heijastuvat vahvasti sosiokulttuurisen kielen oppimisen näkökulman taustalle: kieltä opitaan vuorovaikutuksessa.

Vieraan kielen oppimista Vygotsky vertaa lasten tieteellisten käsitteiden kehitykseen. Tämän näkemyksen mukaan lapsi oppii ensin vieraan käsitteen aikuiselta ja vasta myöhemmin käyttää sitä

itsenäisesti. Samalla tavoin vieraasta kielestä opitaan aluksi aakkosten, kieliopin ja luku- sekä kirjoitustaidon kaltaisia perusasioita ja vasta tämän jälkeen mukaan tulee spontaani puhe ja kielen käyttö. (Alanen 2000: 100–101; Vygotsky 1982: 193.) Tämä ajatus on kuitenkin tuoreemman kielentutkimuksen valossa muovautunut, ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta myös kielen oppiminen vertaisilta ja yhdessä heidän kanssaan on merkittävässä roolissa vieraan kielen kehityksessä (Dufva 2013: 60). Vygotskyn aikakaudelta taustalla on säilynyt looginen ajatus siitä, että kielen oppimisessa itsenäinen, soveltava kielenkäytön vaihe tulee mukaan vasta kielen oppimisen alkuvaiheen jälkeen.

Ensikielen ja myöhemmin opittavien kielten oppiminen yhtäältä eroavat ja toisaalta ovat riippuvaisia toisistaan. Erona näiden välillä on se, että toista tai vierasta kieltä opittaessa oppijalla on jo käytettävissään ensikielensä kielijärjestelmä oppimisen tukena. Toisaalta tämä ensikielen kielijärjestelmä on muiden opittavien kielten kannalta erittäin tärkeä, sillä niiden tietoinen omaksuminen edellyttää tietyn tasoista ensikielen osaamista. Aluksi toista tai vierasta kieltä opitaankin ensikielen merkitysrakenteiden kautta. (Vygotsky 1982: 194; Alanen 2000: 101.)

2.2 Kieltä vuorovaikutuksessa: sosiokulttuurinen kielen oppimisen näkökulma

Sosiokulttuurisesta ja osin myös funktionaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna kieli ei ole pelkästään yksilön sisäistä toimintaa, vaan kielen ja kieltä koskevan tiedon katsotaan olevan läsnä ympäröivässä maailmassa. Ihmiset puhuvat, viittovat ja kirjoittavat kieltä eri tavoin, ja oppija kohtaa erilaisia kielen muotoja ja merkityksiä niin sosiaalisessa kanssakäymisessä, mediassa kuin luokkahuoneessakin. Tällöin puhutaan jaetun kognition käsitteestä, jonka mukaan yksilöllä on mahdollisuus päästä käsiksi ympäröivässä maailmassa ja kanssaihmisissä olevaan kielelliseen ymmärrykseen. Tätä oppijan tulisi käyttää apunaan kieltä oppiessaan. (Sunni 2008: 189; Aalto, Mustonen & Tuki 2009: 411.) Oman tutkimukseni kannalta on olennaista tarkastella, tarjoaako oppimateriaali mahdollisuuksia päästä käsiksi erilaisiin kielen muotoihin, merkityksiin ja käyttötapoihin keskustelutehtävien kautta, vai jääkö tarjonta näiden osalta kapeaksi. Omalta osaltaan jaettua kognitiota tutkimuksessani edustaa myös keskustelutehtävien kautta oppijoiden välille syntyvä vuorovaikutusmahdollisuus. Oppimateriaalin mahdollistamat kokemukset keskustelutilanteista ja kielestä erilaisissa käyttöyhteyksissä voivat olla merkittävä rohkaiseva tekijä, kun siirrytään käyttämään kieltä luokkahuoneympäristöstä autenttisiin tilanteisiin.

Sosiokulttuurisen ajattelun mukaan kieli on myös olennainen välittyneisyyden keino, jonka tehtävänä on niin rakentaa kuin siirtää kulttuuria sukupolvilta toisille. Kieltä voidaankin pitää oppimisen prosessissa sekä oppimisen työkaluna että päämääränä, jota opitaan sekä toisilta ihmisiltä että toisten ihmisten kanssa. (Dufva 2013: 60.) Tästä näkökulmasta tutkimuksessa tarkastelemani eri tyyppiset

keskustelutehtävät ovat keskeisiä, sillä ne voidaan nähdä yhtenä matalan kynnyksen tapana harjoitella ja kehittää kieli- ja vuorovaikutustaitoja yhteistyössä muiden oppijoiden kanssa. Oppijat pääsevät testaamaan omaa kielitaitoaan alkuun tutussa ja turvallisessa ympäristössä ja samalla heille tarjoutuu mahdollisuus poimia erilaisia kielen muotoja, merkityksiä ja käyttötapoja toisiltaan.

Sosiokulttuurinen ajattelutapa pyrkii tarkastelemaan oppimista laajana ja kokonaisvaltaisena ilmiönä. Se ei keskity pelkästään yksilöön ja ulkoiseen vuorovaikutukseen, vaan lähestyy oppimista tapahtumana, johon osallistuvat niin oppijat, vuorovaikutus kuin oppimateriaalien ja median kaltaiset työkalut. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppimista kannustetaan tarkastelemaan myös yksittäistä tehtävää tai luokkahuonetilannetta laajemmissa sosiaalisissa konteksteissa ja kiinnittämään huomiota esimerkiksi oppijan sosiaalisen verkoston ja ympäröivän tekstimaailman luomaan oppimisen tukeen. (Suni 2008: 27; Dufva 2013: 60.) Vaikka oma tutkimukseni keskittyykin spesifisti tietyn oppikirjan keskustelutehtäviin ja -malleihin, niiden tarkastelu osana edellä kuvattua laajaa kokonaisuutta on tärkeää. Keskustelutehtävissä yhdistyvät edellä mainitut oppimistapahtuman osapuolet: oppijat, vuorovaikutus ja oppimisen työkalut. Usein oppikirja on opetuksessa vahvan auktoriteettiasemansa vuoksi tärkeä työkalu, joka tarjoaa kielenoppijalle erilaisia malleja ja mahdollisuuksia omien keskustelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Tämä korostuu varsinkin S2-oppijoiden kohdalla, sillä heidän suomenkieliset kontaktinsa saattavat rajoittua pitkälti suomen kielen kursseille. Siksi onkin keskeistä tutkia, millä tavoin oppikirja tukee keskusteluvuorovaikutusta ja sen rinnalla suomen kielen oppimista. Vuorovaikutus itsessään on keskeinen osa sosiokulttuurista lähestymistapaa, ja oppikirjoissa sen läsnäolo näkyy useimmiten selvimmin juuri keskustelutehtävissä.

Sosiokulttuurisesta lähtökohdasta käsin toisen kielen oppimisen voidaan kattavasti määritellä olevan sosiaalistumista erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, kielenkäyttötapoihin ja -ympäristöihin (Dufva 2006: 45). Tämän tutkimus tarkastelee osaltaan, millaisia mahdollisuuksia oppimateriaali antaa sosiaalistumisprosessille ja millaisiin puhetapoihin oppikirja ohjaa sosiaalistumaan erilaisissa keskustelutilanteissa. Toinen kieli on oppijalleen ennen kaikkea kieli, joka on saatavilla monipuolisesti kaikkialla: toisilla ihmisillä, mediassa, puhutuissa ja kirjoitetuissa teksteissä. Omaksumalla toista kieltä erilaisissa yhteisön tarjoamissa vuorovaikutuksen muodoissa oppijalle tarjoutuu vähitellen mahdollisuus tämän kieliyhteisön täysipainoiseen jäsenyyteen ja aktiiviseen toisella kielellä toimimiseen. (Suni 2008: 193.) Oppitunneilla saadut keskustelukokemukset voivat olla ensimmäinen pieni askel kohti kieliyhteisön jäsenyyttä ja sujuvaa suomen kielellä toimimista erilaisissa tilanteissa.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Aineiston keruu ja esittely

Tutkimuksessani aineiston keruuprosessi koostui erilaisiin suomi toisena kielenä -oppikirjoihin tutustumisesta. Aineiston keruun alkuvaiheessa tutustuin kaikkiaan kolmeen suomi toisena kielenä -oppikirjaan, joita on käytetty esimerkiksi kansalaisopistojen alkeistason suomi toisena kielenä -kursseilla. Tavoitteenani oli löytää nuorille tai aikuisille suunnattu S2-oppikirja, joka on oman tutkimusasetelmani ja tutkimuskysymysteni kannalta relevantti tarkasteltava. Kirjasta tuli siis löytyä perinteisten tekstien, sanaston, rakenteiden ja kieliopin lisäksi myös vuorovaikutteisia keskusteluharjoituksia, joihin halusin tutkimuksessani keskittyä. Lisäksi kirjan tuli olla edelleen käytössä S2-kursseilla.

Alkuvaiheen kolmesta tarkasteltavasta oppikirjasta Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille valikoitui lopulta aineistoksi juuri siksi, että se sisälsi vaihtoehtoisia monipuolisimmin eri tyyppisiä keskusteluharjoituksia ja sitä käytetään edelleen suomi toisena kielenä -opetuksessa. Muut tarkastelemani oppikirjat rajoutuivat pois, sillä etukäteen aineistolle asettamani kriteerit eivät niiden kohdalla täyttyneet: toisen painotus oli suomen kielen kieliopissa ja toisen tämänhetkisestä käytöstä S2-kursseilla en löytänyt varmaa tietoa. Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille -kirjasta ei myöskään ole tehty aiemmin vastaavanlaista tutkimusta, joten se soveltuu tämänkin vuoksi hyvin tutkimuksen aineistoksi.

Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille on aikuisille ja nuorille suunnattu suomen kielen alkeisoppikirja, jonka ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 2008. Oppimateriaalin tavoitteena on toiminnallinen kielitaito eurooppalaisen kielitaidon viitekehyksen tasolla A2. Takakansitekstissä kirjan lähtökohdiksi nimetään arkipäivän kielenkäyttötilanteet ja viestintätaidot, ja sen kerrotaan soveltuvan suomen kielen alkeiden opiskeluun niin ryhmässä kuin itsenäisesti. (Heikkilä & Majakangas 2008.) Oppikirjan lisäksi Hyvin menee! 1 -materiaaleihin kuuluvat äänite, opas sekä sanastot suomi-venäjä-suomi ja suomi-englanti-suomi. Tämän tutkielman puitteissa tutkimuskysymykseni ja analyysini keskittyvät pelkästään oppikirjaan. Analyysin kohteena ovat kirjassa esiintyvät erilaiset keskustelutehtävät.

Etuna omaan kiinnostukseen ja tutkimuskysymykseen pohjautuvassa aineiston keruu- ja analyysiprosessissa on se, että valitusta aineistosta löytyy varmasti riittävästi sopivaa materiaalia tutkimuksen toteuttamiseksi. Aineistolle etukäteen asetetut, tutkimuksen näkökulmasta olennaiset kriteerit ohjaavat valintaa ja auttavat sopivan aineiston löytämisessä. Päädyin tähän aineiston keruun

vaihtoehtoon paitsi edellä mainituista syistä, myös siksi, että tämän tyyppistä aineistoa on haastavaa saada kerätyksi muilla tavoin.

Siinä missä yhteen oppikirjaan keskittyvä aineisto ja sen analyysiprosessi on tutkimuksen etu, sen voi nähdä myös omanlaisenaan rajoituksena ja haasteena tutkimukselle. Tämän tutkielman puitteissa yhteen oppikirjaan rajattu aineisto antaa tutkittavista ilmiöistä melko kapean kuvan, ja tulosten paikkansapitävyyden vahvistamiseksi tarvitaan jatkossa lisää vastaavanlaista tutkimusta. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2002: 98) mainitsevat, tutkimuksen taustalla ei aineistolähtöisessä tutkimuksessa ole ennalta tiedostettuja objektiivisia havaintoja, vaan kerätty aineisto, tutkimusasetelma ja käytetyt menetelmät ovat tutkijan itsensä asettamia. Tämä vaikuttaa omalta osaltaan tutkimuksen tuloksiin, mikä on otettava huomioon tuloksia tulkittaessa.

3.2 Laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimuksen ote on laadullinen, ja analyysimenetelmäksi valitsin laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Laadullisen aineiston analyysille on tyypillistä kolmivaiheisuus: aineiston läpikäynti ja rajaus sekä näiden jälkeen aineiston luokittelu, tyypittely tai teemoittelu (Tuomi & Sarajärvi 2002: 94–95). Sisällönanalyysin tarkoitus on pyrkiä kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä yleisesti ja tiivistetysti, ja aineistolähtöisen analyysisuuntauksen avulla analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimusasetelman ja -kysymysten ohjaamana (Tuomi & Sarajärvi 2002: 97, 105). Itse aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu kolmesta vaiheesta. Ensimmäisessä, aineiston pelkistämisen vaiheessa on tarkoitus poimia aineistosta tutkimuskysymysten ohjaamana ne sisällöt, joihin tutkimuksessa halutaan keskittyä, ja rajata muu materiaali ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi 2002: 111). Tässä vaiheessa kävin oppikirjan läpi kokonaisuudessaan ja poimin siitä mukaan kaikki tehtävät, joissa oli tarkoituksena keskustella tai toimia vuorovaikutuksessa parin kanssa.

Pelkistämisen jälkeen seuraa aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn vaihe, jossa aineisto käydään läpi tarkan lähiluvun avulla ja siitä etsitään samankaltaisuuksia tai eroja kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet on tarkoitus koota yhdeksi luokaksi ja nimetä luokan sisällön mukaan. (Tuomi ja Sarajärvi 2002: 112.) Tässä tutkimuksessa loin keskustelutehtävistä koostuvalle aineistolle alustavan tehtävätyyppiin perustuvan luokittelun, jonka mukaan ryhmittelin samankaltaiset keskustelutehtävät kokonaisuuksiksi. Näitä luokkia on kaikkiaan kolme, joista ensimmäiseen sijoitin jotakin keskustelun tueksi tai pohjaksi tarkoitettua materiaalia tarjoavat tehtävät. Materiaali tarkoitti tässä tapauksessa esimerkiksi ruokalistoja, kuvia tai väittämiä, joista oppijoiden tuli keskustella. Toiseen luokkaan sijoittuivat ne tehtävät, joissa ohjeistettiin oppijoita pelkästään sanallisesti. Tämä luokka jakautui edelleen kahteen alaluokkaan: tehtäviin, joiden ohjeistuksessa on annettu valmiiksi

keskustelun aihe ja tehtäviin, joiden ohjeistuksessa on annettu valmiiksi jokin tilanne, johon keskustelun tulee sijoittua. Kolmas luokka koostui tehtävistä, joissa oli tarkoituksena kirjoittaa dialogi jostakin tilanteesta yhteistyössä parin kanssa. Vaikka kyseessä onkin periaatteessa kirjallinen tehtävätyyppi, poimin sen mukaan aineistoon, koska tehtävä on tarkoitus tehdä pareittain ja oppijoille tarjoutuu näin mahdollisuus myös keskusteluun ja vuorovaikutukseen tehtävän kautta.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmas vaihe on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa erotetaan tutkimukselle olennainen tieto ja muodostetaan tuon tiedon pohjalta teoreettisia käsitteitä. Myös aineiston ryhmittelyvaihe on osa abstrahointia, jossa on tarkoitus edetä alkuperäisen aineiston kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 114.) Tässä tutkimuksen vaiheessa kävin alustaviin tehtävätyyppiluokkiin jaotellun aineiston uudelleen läpi ja tarkastelin, millaisia ilmiöitä eri keskustelutehtävistä oli tunnistettavissa. Koska havaitsemani ilmiöt toistui keskustelutehtävissä tehtävätyypistä riippumatta ja myös limittyivät yksittäisten tehtävien sisällä toisiinsa, päädyin muodostamaan analyysiosion lopulliset pääluokat näihin ilmiöihin perustuen. Aineistosta hahmottui neljä ilmiöiden mukaan nimettyä pääluokkaa: kieliopin oppimisen tuki, sanaston ja fraasien oppimisen tuki, tehtävänannon ohjaus keskustelulle sekä vapaan keskustelun mahdollisuus.

4 ANALYYSI

Tässä osiossa analysoin aineistosta esille nousseita ilmiöitä, jotka tukevat keskusteluvuorovaikutusta ja samalla sen oppimista. Nämä keskustelutehtävissä esiintyvät ilmiöt tarjoavat oppijoille mahdollisuuden päästä käsiksi niin erilaisiin suomen kielen muotoihin, merkityksiin kuin käyttötapoihinkin. Ilmiöt on jaettu neljään kunkin ilmiön mukaan nimettyyn luokkaan. On kuitenkin tärkeää muistaa, että analysoitavat ilmiöt limittyvät toisiinsa yksittäisten tehtävien sisällä: yksi tehtävä tukee usein useampaa kuin vain yhtä analysoitavista osa-alueista. Tämä havainnollistaa, etteivät keskustelu- ja vuorovaikutustilanteet ole selvärajaisia autenttisissakaan tilanteissa, ja suomen kielen oppijoiden on tärkeää ymmärtää se. Siksi myöskään tässä tutkimuksessa ei ole relevanttia tarkastella tehtäviä rajattuina tiukasti vain yhden ilmiön alle. Osa aineistosta poimituista esimerkeistä tulee esille useamman kerran eri ilmiöiden analyysin yhteydessä. Joidenkin esimerkkien kohdalla olen tehnyt ratkaisun esitellä tehtävän sellaisen ilmiön yhteydessä, jonka analyysiin sillä on eniten annettavaa.

4.1 Kieliopin oppimisen tuki

Hyvin menee! 1 -oppikirjan lähestymistapa suomen kielen oppimiseen on nimetty kirjan takakansitekstissä toiminnalliseksi ja vuorovaikutteiseksi. Tälle näkökulmalle on ominaista sisällyttää kielen muotojen ja rakenteiden opetusta kielenkäyttötilanteisiin, kuten tässä tapauksessa keskustelutehtäviin. Tarkoituksena on opettaa muotoja yhdessä merkitysten ja käytön kanssa, eikä pelkästään toisistaan irrallisina osina (Tanner 2012: 31; Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 409.) Tämä näkyy aineistossa vuorovaikutteisiin tehtäviin upotettuina kielioppiharjoituksina, joissa on kommunikoinnin ohella tarkoituksena päästä käyttämään jotakin kieliopillista piirrettä puheessa. Kieliopilla tarkoitan tämän ilmiöluokan yhteydessä erityisesti Kielitoimiston sanakirjan mukaan muoto-oppiin kuuluvia piirteitä, kuten sanojen taivutusta, muodostamista ja johtamista (KS).

Esimerkki 1: Katso kuvaa ja kerro parille tai kirjoita vihkoon, missä eri huonekalut ja tavarat ovat. Käytä sanoja *alla*, *päällä*, *takana*, *edessä* jne. (Heikkilä & Majakangas 2008: 101.)

Esimerkissä (1) tehtävän yhteydessä esitetään oppijoille kuva huoneesta, jossa on runsaasti eri huonekaluja ja tavaroita. Tehtävänanto pyytää huoneesta kerrottaessa suoraan käyttämään tiettyjä sanoja, kuten *takana* ja *alla*. Tehtävän tarkoituksena on siis päästä käyttämään kyseisessä oppikirjan kappaleessa opetettuja postpositioita joko parin kanssa puhuen tai vaihtoehtoisesti vihkoon kirjoittaen. Postpositioiden ohella oppijat tulevat harjoitelleeksi määritteen sijamuotoa genetiiviä, esimerkiksi *pöydän alla*. Tehtävällä on siis sekä kielioppiin että sanastoon kytkeytyvä tavoite: oppijat pääsevät harjoittelemaan sekä genetiivin että postpositioilmausten käyttöä puheessa. Näin ollen

esimerkki (1) sopisi esiteltäväksi myös sanaston ja fraasien oppimisen tukea käsittelevässä alaluvussa 4.2, sillä tarkoituksena on myös muodostaa oppijoille kuva postpositioiden käytöstä kielessä ja varmistaa, etteivät ne jää vain irralliseksi, ulkoa opetelluksi sanajoukoksi.

Verbien aika- ja taivutusmuotojen harjoittelu on piirre, joka nousee esiin keskustelutehtävissä esille useampaan otteeseen läpi kirjan. Imperfektia käsittelevä tehtävä sijoittuu kirjan loppupuolelle.

Esimerkki 2: Hollantilainen Mariette von Aarts on tulkkina Brysselissä. Hän osaa suomea ja nyt hän on ensimmäistä kertaa käymässä Helsingissä. Keskustele parisiksi kanssa Marietten lomaviikosta. Tehkää toisillenne kysymyksiä, esimerkiksi: Milloin Mariette saapui hotelliin?
(Heikkilä & Majakangas 2008: 171.)

Esimerkissä (2) keskustelutehtävän liitteenä on Mariette von Aartsin kalenterin sivu, joka sisältää päiväkirjamaisia merkintöjä hänen päivistään Suomen matkalla. Merkinnät koostuvat perinteisistä lomamatkan kokemuksista: nähtävyyksistä, ruuasta, säästä ja aktiviteeteista. Keskustelussa pari on tarkoitus esittää toisilleen kysymyksiä Marietten lomaviikon kulusta näiden kalenterimerkintöjen pohjalta. Tehtävän taustalla vaikuttavat samassa kirjan kappaleessa opetettu imperfekti ja sen muodostumisen erot eri verbityyppien välillä. Kalenterimerkinnät luovat pohjan keskustelukysymyksille, joiden avulla oppijoiden on tarkoitus päästä itse muodostamaan imperfektejä erilaisista kalenterimerkinnöissä esiintyvistä verbeistä. Näin oppijat pääsevät käyttämään imperfektimuotoja puheen ja keskustelun avulla erilaisissa konteksteissa.

Haastetta esimerkin (2) tehtävässä oppijoille saattaa tuottaa tehtävänannossa näkyvä ristiriita verbien aikamuotojen välillä. Tehtävänanto ilmaisee preesensmuodossa, että *Mariette on Helsingissä*, mutta mallikysymyksessä siirrytäänkin käyttämään imperfektimuotoa: *Milloin Mariette saapui hotelliin?* Taustalla tässä voi olla oletus siitä, että oppijat hallitsevat jo aiemmin opetetun preesensmuodon ja kirjan loppupuolelle sijoittuva tehtävä halutaan taustoittaa oppijoille tutun verbimuodon avulla. Samalla ero preesensin ja imperfektin välillä nousee esille jo tehtävänannossa. Oppijoiden näkökulmasta loogisempaa saattaisi kuitenkin olla johdonmukainen imperfektin käyttö tehtävänannosta alkaen, sillä imperfekti on tehtävän keskeinen harjoiteltava osa-alue, ja sen käyttö toimisi hyvänä orientaationa tehtävään.

Seuraavassa kirjan alkupäähän sijoittuvassa tehtävässä oppijat harjoittelevat verbejä, verbityyppejä ja preesenstaivutusta.

Esimerkki 3: Kiertele kysymässä kurssikavereiltasi, mitä he tekevät tänään.
(Heikkilä & Majakangas 2008: 52.)

Esimerkissä (3) oppijoiden tehtävänä on keskustella toistensa kanssa päivän suunnitelmistaan. Tehtävän aihe on helposti lähestyttävä ja arkipäiväinen. Kieliopin tasolla tehtävään kytkeytyy yksikön ensimmäisen persoonan preesensmuotojen ja niiden muodostamisen harjoittelua eri verbien kohdalla. Näitä aihealueita ja myös kysymysten muodostamista käydään oppikirjassa läpi tehtävää edeltävillä

sivuilla, ja ne yhdistyvät tässä tehtävässä keskustelun ohella harjoiteltaviksi kielen muotopiirteiksi. Yhteistä kaikille kieliopin harjoitteluun tähtääville tehtäville on se, että tehtävänannossa ei erikseen korosteta kulloinkin tehtävässä läsnä olevaa kielioppiasiaa. Niitä ei nimetä tai esitetä tehtävänannossa suoraan, eivätkä tehtävänannot ohjaa millään tavoin käyttämään tiettyjä kieliopillisia piirteitä. Oppijat tulevat siis harjoitteleeksi kielioppia arjen tapahtumista keskustellessaan. Toisaalta haasteeksi saattaa näiden tehtävien kohdalla muodostua se, että oppijat eivät vielä täysin hallitse harjoiteltavaa kielen piirrettä ja kiertävät sen harjoitusta tehdessään käyttämällä esimerkiksi jotakin toista ilmaisua. Tällöin harjoiteltava kielen piirre jää taka-alalle.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna vuorovaikutus ja keskustelu toimivat tämän kaltaisissa tehtävissä kielen muotoseikkojen harjoittelun välineenä. Vuorovaikutuksen kautta opitaan vähitellen käyttämään esimerkeissä (1,2 ja 3) esiintyneiden kielioppiasioiden kaltaisia kielen muotoja omassa puheessa. Kun ensikosketus erilaisiin kielen muotoihin on saatu suomen kielen oppitunneilla vuorovaikutteisten keskustelutehtävien kautta, oppijalla on enemmän valmiuksia ja rohkeutta käyttää harjoiteltuja kielen muotoja myös erilaisissa autenttisissa tilanteissa luokkahuoneen ulkopuolella.

4.2 Sanaston ja fraasien oppimisen tuki

Toinen Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille -oppikirjan keskustelutehtävistä esille noussut ilmiö oli sanaston ja fraasien oppiminen keskustelutehtävien ja niiden yhteydessä annettujen tukimateriaalien avulla. Tehtäviin liittyy jollakin tavalla kunkin tilanteen kannalta olennaisia sanoja tai fraaseja, joita oppijat pääsevät tehtävän yhteydessä harjoittelemaan. Oppikirjan alkupäähän sijoittuva esimerkki (4) tarjoaa oppijoille keskustelun tueksi kielen tasolla melko yksinkertaisen ja helppolukuisen ruokalistan.

Esimerkki 4: Katso oheista ruokalistaa. Tee pariä kanssa keskustelu siitä, mitä haluat syödä (tilata). (Heikkilä & Majakangas 2008: 82.)

Ulkoasultaan ruokalista on sanalistamainen ja sen sisältö koostuu yksittäisistä lyhyistä ruokasanoista ja niille annetuista hinnoista: *Kahvi 1,70€, Pulla 2,30€*. Vierasperäisiä sanoja edustavat erikoiskahvien nimet, kuten *espresso* ja *latte*. Listassa olevat yhdyssanat ovat korkeintaan kaksiosaisia, esimerkiksi *juustosämpylä*. Tehtävän antamat sanat ovat suomen kielen alkeisoppikirjan alkuun sopivaa, jokapäiväisessä arjessa tarvittavaa perussanastoa. Lyhyet ja merkitykseltään läpinäkyvät yhdyssanat sekä vierasperäiset sanat nostavat kuitenkin hieman tehtävän vaativuustasoa ja tarjoavat uutta opittavaa. Erikoiskahvien nimet voivat olla oppijoille entuudestaan tuttuja, mutta esimerkiksi niiden suomalainen ääntämistapa saattaa olla heille vieras. Tällaisen tehtävän kautta oppijat saavat kosketuksen tilanteeseen, jossa ollaan vaikkapa ystävän kanssa kahvilassa, ja pääsevät käyttämään

tehtävän antamaa ruokasanastoa keskustelussa parin kanssa. Kun uutta sanastoa päästään käyttämään keskustellen toisen kanssa, sanojen käyttö erilaisissa muodoissa ja yhteyksissä tulee alusta alkaen tutuksi.

Oppikirjasta löytyy myös toinen ruokalistaa sanaston oppimisen tukena hyödyntävä keskustelutehtävä, joka tarjoaa oppijoille lisää haastetta uuden sanaston oppimiseen ja käyttöön.

Esimerkki 5: Esittää parin kanssa tarjoilija-asiakas -keskustelu ravintolassa. Käyttää apuna Pippurimylyn ruokalistaa (s.179).
(Heikkilä & Majakangas 2008: 182.)

Esimerkissä (5) keskustelutehtävän tueksi annetun Ravintola Pippurimylyn ruokalista on kielellisesti haastavampi kuin edellä esitellyn esimerkin (4) ruokalista. Tehtävän sanaston haastavuutta kasvattavat sanapituudet sekä edeltävään esimerkkiin (4) verrattuna hieman harvemmin käytettävät ja siksi ehkä vieraammalta vaikuttavat sanat. Tämän esimerkin (5) tehtävä sijoittuu aivan oppikirjan loppuun, jolloin sanaston kompleksisuus ja korkeampi vaatimustaso ovat luonnollinen jatkumo oppijoiden kielen kehitykselle. Ulkomuodoltaan ruokalista on tässäkin tehtävässä sanalistamainen, ja se on jaoteltu ruokalajien mukaan neljään osioon. Ruokalistan sanasto koostuu melko pitkistä ja moniosaisista ruokien ja ruokalajien nimistä, kuten *kantarelliporsasta ja vihanneshöystä* sekä *sienitäyteinen kesäkurpitsa*. Esimerkin (5) tehtävässä käytettävän sanaston monipuolisuus ja haastavuus mahdollistavat oppijoille sanavaraston laajentamisen kielen käytön kautta, ja oppijat pääsevät harjoittelemaan pidempien sanojen ääntämistä ja taivutusta keskustelun lomassa. Yhtenä tarkoituksena voi olla myös suomen kielen yhdyssanojen rakentumiseen tutustuminen: esimerkkiin (5) on valittu yhdyssanoja, joiden määriteosa on nominatiivissa, ja yhdyssanat muodostetaan yksinkertaisen periaatteen avulla liimaamalla sanan osat yhteen.

Sanalistamaisen lähestymistavan lisäksi oppijoiden sanaston käyttöä ja oppimista tuetaan keskustelutehtävissä myös kuvien kautta kertomisen avulla. Tämän kaltaisissa tehtävissä oppijoille annetaan tehtävän yhteydessä jokin aiheeseen liittyvä kuva, jonka pohjalta sanastoa päästään kertomaan ja käyttämään keskustellen tai kuvasta parille kertoen, kuten esimerkki (6) havainnollistaa.

Esimerkki 6: Katso kuvaa ja kerro, mitä ostoskorissa on.
(Heikkilä & Majakangas 2008: 80.)

Tehtävän yhteydessä oppijoille esitetään kuva ostoskorista, joka sisältää erilaisia ruoka-aineita. Oppijoiden tehtävänä on kertoa parille, mitä korin ruoka-aineita he tunnistavat ja osaavat nimetä. Tässä tehtävässä taustalla voidaan ajatella olevan sanaston kertaus käytön kautta. Edeltävässä kirjan kappaleessa on opeteltu runsaasti erilaista ruokasanastoa, joka vastaa kuvan selittämisessä vaadittua sanastoa. Näiden sanojen mieleen jäämistä vahvistetaan vuorovaikutteisen tehtävän avulla.

Fraasien oppimista ja käyttöä oppikirjan keskustelutehtävät lähestyvät tuttujen aiheiden kautta. Seuraavissa esimerkeissä (7 ja 8) tehtävän aiheina ovat sää ja perhe, eli kaksi arkipäiväisissä keskustelutilanteissa hyvin tavallista aihetta. Näitä yhdistävät tehtävien läheisyydessä annetut mallit fraaseista ja sanastosta, joita aiheesta keskustellessa voidaan käyttää ja joita oppijat pääsevät tehtävissä käyttämään itsenäisesti.

Esimerkki 7: Keskustele parin kanssa, millainen ilma on teidän kotimaassanne tammikuussa, huhtikuussa, heinäkuussa ja lokakuussa.
(Heikkilä & Majakangas 2008: 30.)

Esimerkki 8: Keskustele parin kanssa sinun perheestäsi.
(Heikkilä & Majakangas 2008: 37.)

Ensimmäisessä esimerkissä (7) oppijoiden tehtävänä on keskustella pareittain oman kotimaansa säästä eri vuodenaikoina. Aihe on suomen kielessä perinteinen keskustelunaihe, jolla on helppo avata keskustelu esimerkiksi tuntemattoman tai puolitutun ihmisen kanssa. Oppikirjassa aivan tehtävän yläpuolella on havainnollistettu eri säätiloja kuvien avulla ja annettu valmiita esimerkkifraaseja säästä kertomiseen ja säätilaan liittyvien kysymysten esittämiseen, kuten *millainen ilma tänään on?* ja *aurinko paistaa*. Ilmaisuja voidaan pohtia myös käyttöön sopivuuden kannalta. Esimerkiksi kysymys *millainen ilma tänään on?* ei välttämättä esiinny sellaisenaan suomenkielisissä sääkeskusteluissa kovin usein, vaan se asia ilmaistaan toisin kysymällä vaikkapa *millainen keli siellä on?* Oppikirjan fraasit eivät siis välttämättä ole sellaisenaan relevantteja autenttisissa keskusteluissa. Toisessa esimerkissä (8) keskustelun aiheena on puolestaan perhe, joka varmasti koskettaa jollakin tavoin kaikkia. Tämän tehtävän kanssa samassa kirjan kappaleessa on käsitelty omasta perheestä ja kodista kertomista, ja sen yhteydessä oppijoille on annettu malliksi valmiita sanoja ja fraaseja keskustelun tueksi. Sanaston osalta esille nostettiin esimerkiksi sanaparit *mies – vaimo* sekä *poika – tytär*. Valmiita fraaseja puolestaan annettiin kysymysmuodossa perheenjäseniin liittyen, esimerkiksi *kuinka vanha/minkä ikäinen joku perheenjäsenistä on*.

Valmiita fraaseja keskustelun aloittamisen tueksi annetaan myös esimerkin (9) tehtävän yhteydessä. Tässä tehtävässä oppijoiden on tarkoitus esittää erilaisia epämuodollisia keskustelutilanteita pareittain.

Esimerkki 9: Esitä parin kanssa keskustelu seuraavissa tilanteissa:

- Bussissa puhut vanhan naisen kanssa.
- Tapaat naapurin hississä.
- Näette vanhan ystävän kanssa kadulla.
- Soitat ystävälle ja kutsut hänet syömään.

(Heikkilä & Majakangas 2008: 123.)

Esimerkin (9) tehtävän kanssa samalla kirjan aukeamalla on käsitelty muun muassa ehdottamista ja sopimista sekä annettu oppijoille tehtävää varten malliksi valmiita esimerkkifraaseja ja -aiheita keskustelun aloittamiseen. Tehtävän edellä annettuja fraaseja ovat esimerkiksi *onpa tänään*

kylmä/lämmin/tuulista ja *sinulla on kaunis pusero/uudet silmälasit/kiva tukka*. Myös kysymyksen muotoon asetelluista fraaseista ja keskustelunavauksista on annettu esimerkkejä, kuten *mitä sinä aiot tehdä viikonloppuna?* ja *osaatko sanoa, missä...?* Esimerkkialoitusten ja -fraasien yhteydessä oppijoita kehoitetaan myös pohtimaan, mitkä niistä sopivat tutun ja mitkä vieraan ihmisen kanssa käytettäviksi. Oppijat pääsevät soveltamaan fraaseja esimerkin (9) tehtävässä, ja samalla he saavat kielen käytön kautta pohtia, mitkä fraasit sopivat vaikkapa vanhan ystävän tai uuden naapurin kanssa käytettäväksi.

Tässä alaluvussa esiteltyjen esimerkkien kaltaisten keskustelutehtävien tarkoitus on osaltaan antaa oppijoille mahdollisuus hyödyntää oppikirjan antamaa sanastoa ja valmiita fraaseja keskusteluissa ja kokeilla, miten ne toimivat erilaisissa käyttöyhteyksissä. Kun oppijat pystyvät lähtemään keskustelussa liikkeelle kirjan antamista fraaseista ja sanoista, ne vakiintuvat vähitellen osaksi heidän suomen kieltään ja niiden käyttö alkaa sujua luontevasti osana autenttisia keskustelutilanteita. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että oppikirja ei tarjoa vinkkejä sanaston tai fraasien etsimiseen esimerkiksi verkkolähteistä tai muista kirjoista oppikirjan ohella. Tämä on ehkä haluttu kirjantekijöiden taholta jättää opettajien tehtäväksi, sillä mahdollisia sanasto- ja fraasilähteitä löytyy runsaasti ja opettajat osaavat ohjata oppijoita kullekin parhaiten sopivan lähteen pariin. Kieliopin oppimisen tukea käsittelevässä luvussa 4.1 todettiin keskustelutehtävien olevan väline kielen muotoseikkojen harjoitteluun, ja tämä pätee myös sanaston ja fraasien oppimisen tuen kohdalla. Sosiokulttuurisesta kielen oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna keskustelutehtävät tarjoavat myös analysoimattomina kokonaisuuksina mahdollisuuden harjoitella suomen kielen sanastoa ja fraaseja vuorovaikutuksen avulla.

4.3 Tehtävänannon ohjaus keskustelulle

Tässä alaluvussa puolestaan keskitytään niihin oppikirjan tehtäviin, joissa tehtävänanto ohjaa oppijoiden keskustelua tiettyyn suuntaan. Tämä ilmiö toistui tehtävissä tasaisesti läpi oppikirjan, ja mukaan poimitut esimerkit sijoittuvat niin kirjan alku- kuin loppupuolellekin.

Esimerkin (10) keskustelutehtävässä oppijoiden on tarkoitus tehdä kaupassa, kioskillä ja lihatiskillä asiointiin tarvittavia keskusteluita pareittain.

Esimerkki 10:

- a) Olet kaupassa. Sinä ostat leipätiskiltä 8 sämpylää ja 5 munkkia. Tee pariisi kanssa siitä dialogi.
 - b) Ostat kioskilta 2 pulloa limsaa ja 3 suklaapatukkaa. Tee dialogi pariisi kanssa.
 - c) Ostat lihatiskiltä puoli kiloa naudan paistia. Tee dialogi pariisi kanssa.
- (Heikkilä & Majakangas 2008: 77.)

Keskustelutehtävässä kuvatut tilanteet ovat arkipäiväisiä, usein toistuvia asiointitilanteita, jotka pyrkivät autenttisuuteen. Tehtävät nojautuvat siihen, että oppijat tietävät entuudestaan, miten tällaisissa tilanteissa toimitaan ja pyrkivät vahvistamaan tavanomaisissa asiointitilanteissa toimimisen rutiinia.

Tehtävien tilanteista käy selkeästi ilmi, että kyseessä on kaupassa tai lihatiskillä asiointi, ja samankaltaisista asiointidialogeista on myös annettu auki kirjoitettuja esimerkkejä oppikirjan kappaleessa. Tällöin tehtävänannot ja aiemmin annetut esimerkit muodostavat itsessään oppijoille jonkinlaisen kuvan siitä, millaista dialogia vastaavissa tilanteissa tavallisesti käytetään: esimerkiksi palvelutiskillä asioitaessa kerrotaan, millaista keskustelun muottia tilanteessa tarvitaan. Asiointitilanne ja tehtävänannot siis ohjaavat oppijoiden keskustelua tilanteeseen sopivaan suuntaan.

Vastaavanlaisia piirteitä löytyy myös seuraavan esimerkin (11) keskustelutehtävästä, jossa tehtävänanto antaa oppijoille valmiiksi viisi erilaista tilannetta, jotka oppijoiden tulee esittää parin kanssa.

Esimerkki 11: Esittäkää parin kanssa seuraavat tilanteet.

- Sinä soitat opettajalle ja kerrot, että et voi tulla kouluun, koska sinun lapsesi on sairas ja teidän täytyy mennä lääkäriin.
 - Olet menossa kotiin, kun huomaat, että unohdit avaimesi aamulla kotiin. Sinä soitat huoltomiehelle ja pyydät, että hän tulee avaamaan oven.
 - Sinä olet sairas ja soitat terveysasemalle ja varaat ajan lääkärille.
 - Sinun hampaasi on tosi kipeä. Soitat hammaslääkäriin ja yrität saada nopeasti ajan.
 - Sinulla ei ole mattopiiskaa. Menet naapuriin ja pyydät mattopiiskaa lainaksi.
- (Heikkilä & Majakangas 2008: 96.)

Tehtävän tilanteet ovat niin ikään arkisia asiointi- ja keskustelutilanteita, joiden hallinnasta on hyötyä jokapäiväisessä elämässä. Samassa oppikirjan kappaleessa on käsitelty näistä tilanteista huoltomiehelle soittamista. Muita tilanteita, kuten lääkäriajan varaamista ja epämuodollisempia keskusteluja on harjoiteltu aiemmissa oppikirjan kappaleissa, jolloin nekin ovat oppijoille jo tuttuja tilanteita. Tehtävän tilanteet ovat selkeästi ja tiiviisti rajattuja. Esimerkin (11) tehtävään pätee sama huomio kuin edeltävään esimerkkiin (10): tehtävänannot ja aiemmin oppijoille esitetyt mallit vastaavien keskusteluiden etenemisestä muodostavat valmiiksi ennakkokäsityksen kuhunkin tilanteeseen sopivasta keskustelusta ja piirteistä, joita tällaisissa tilanteissa käytävä dialogi yleensä sisältää. Esimerkiksi lääkäriä varatessa oppijat varmasti tietävät, että tilanteessa on olennaista kertoa, millaisesta vaivasta kärsii ja kuinka nopeasti lääkärin apua tarvitaan.

Seuraavassa esimerkissä (12) oppijat pääsevät tekemään asiointikeskusteluja erilaisissa ympäristöissä.

Esimerkki 12: Tee parisi kanssa kohteliaita keskusteluja

- postissa
- kaupassa
- kioskillä
- vaatekaupassa
- elokuvateatterissa
- ravintolassa.

(Heikkilä & Majakangas 2008: 129.)

Kuten edeltävissä esimerkeissä (10 ja 11), myös tässä tehtävänannon tilanteet ovat tavanomaisia asiointitilanteita erilaisissa ympäristöissä. Tehtävänannossa mainittu kohteliaisuus kuuluu vahvasti asiointitilanteisiin, ja tehtävä itsessään sijoittuu kirjan loppupuolelle, jolloin kohteliaisuuden merkitys asiointikeskustelussa lienee oppijoille jo tuttu asia. Kohteliaisuuden mainitseminen erikseen tehtävänannossa sekä aiemmin saatu tieto asiointikeskustelujen piirteistä ohjaavat oppijoita tekemään nimenomaan asiointikeskusteluita annetuissa tilanteissa, eikä esimerkiksi keskustelemaan parin kanssa, minkä elokuvan he haluaisivat mennä katsomaan. Tehtävänanto ja annetut tilanteet ohjaavat siis tietyn tyyppiseen asiointikeskusteluun mitä ilmeisimmin myyjän tai palvelijan ja ostajan tai asiakkaan välillä, mutta tilanteet eivät ole yhtä selvästi rajattuja verrattuna vaikkapa edeltävään esimerkkiin (11). Esimerkin (12) tehtävässä oppijoille jätetään asiointikontekstin sisällä valinnanvaraa, sillä esimerkiksi postissa asiointi voi koskea paketin noutoa tai postimerkkien ostamista, jolloin keskustelu rakentuu tilanteesta riippuen eri tavalla ja sen sisältö on kuhunkin tilanteeseen sopivaa. Oppijat pääsevät siis tehtävän puitteissa myös päättämään itse, millä tavoin kohteliaita keskusteluita lähdetään rakentamaan. Tämän vuoksi esimerkki (12) soveltuisi esiteltäväksi myös tämän tutkimuksen luvussa 4.4, joka käsittelee tehtävien pohjalta muodostuvaa vapaan keskustelun mahdollisuutta.

Niin ikään yksi esimerkki tehtävänannon ohjauksesta keskustelulle on luvussa 4.2 sanaston ja fraasien oppimisen tuen yhteydessä esitelty esimerkki (5), jossa oppijoiden tehtävänä on esittää tarjoilija-asiakas -keskustelu ravintolassa Ravintola Pippurimylyyn ruokalistan pohjalta. Tässäkin tehtävänanto mainitsee suoraan tarjoilija-asiakas -keskustelun ja ohjaa näin oppijoita muodollisen asiointitilanteen esittämiseen. Näin ollen myös esimerkin (5) tehtävässä oppijoille muodostuu jo tehtävänannon pohjalta jonkinlainen mielikuva keskustelusta, joka sopii tehtävänannon tilanteeseen. Tarkasteltavien ilmiöiden limittäisyyttä esiintyy yksittäisissä tehtävissä melko paljon, ja jatkossa olisikin kiinnostavaa tutkia, miten oppijat tehtäviin todellisuudessa tarttuvat. Oppitunteja havainnoimalla pystyttäisiin tarkastelemaan, mihin piirteisiin oppijat itse kiinnittävät huomiota tehtävissä, jotka tukevat useamman kielen osa-alueen oppimista.

Sosiokulttuurisesta kielen oppimisen näkökulmasta ajateltuna keskustelua ohjaavat tehtävät varmistavat, että oppijat pääsevät harjoittelemaan suomen kielellä toimimista vuorovaikutuksessa tavanomaisissa asiointi- ja keskustelutilanteissa, joissa kielen hallinta on tärkeää myös autenttisissa tilanteissa. Kielen alkeita opittaessa tällaiset keskustelutehtävät antavat ensikosketuksen asiointitilanteisiin. Vuorovaikutuksessa suoritettavat yksinkertaiset tehtävät antavat myös helposti mieleen jääviä välineitä toimia vastaavissa autenttisissa keskustelutilanteissa. Tällaisia välineitä voivat olla esimerkiksi arkisten asiointitilanteiden toimintamallit, jokapäiväisen elämän kannalta keskeinen sanasto ja fraasit sekä niihin liittyvät kielen rakenteet. Näiden välineiden avulla suomenkieliset asiointi- ja keskustelutilanteet muuttuvat vähitellen luontevaksi osaksi oppijoiden suomen kieltä. Yhteistä tässä

alaluvussa esitellyille tehtäville on se, että ne nojautuvat oppijoiden aiempaan tietoon asiointikeskustelujen rakentumisesta. Ongelmaksi saattaa tällöin muodostua pohjatiedon puuttuminen tai vajavaisuus. Jos oppijoille ei ole entuudestaan selvää, miten vaikkapa palvelutiskillä käytävä keskustelu rakentuu, tehtävien teko saattaa olla haastavaa.

4.4 Vapaan keskustelun mahdollisuus

Vuorovaikutuksessa tapahtuvan kielenoppimisen keskeinen osa-alue ovat myös vuorovaikutustaidot, jotka harjaantuvat luontevasti kielen oppimisen ohella. Vuorovaikutustaitojen kautta oppijoille tarjoutuu parempi mahdollisuus suomenkielisen kieliyhteisön jäsenyyteen. Siksi on tärkeää tarkastella vuorovaikutustaitojen kehittämisen mahdollisuutta myös vapaan keskustelun piirissä, ei pelkästään esimerkiksi asiointitilanteiden yhteydessä. Tässä alaluvussa esitellyt esimerkit ovat keskustelutehtäviä, joiden puitteissa oppijoiden on mahdollista keskustella suomen kielellä annetuista teemoista ja aiheista vapaamuotoisesti omien ajatustensa, mielipiteidensä ja näkemystensä pohjalta ja kehittää näin sekä kieli- että vuorovaikutustaitojaan.

Seuraava kirjan puoliväliin sijoittuva tehtävä käsittelee erilaisia Suomea koskevia väittämiä, joista oppijoiden tulee keskustella keskenään.

Esimerkki 13: Vastaa väittämiin ja keskustele sen jälkeen naapurin kanssa näistä väittämistä ja siitä, miksi ajattelette näin.

1. On hyvä, että bensa on niin kallista.
2. Suomessa on liian vähän puhdasta luontoa.
3. Suomessa on liian vähän ihmisiä.
4. Matkustaminen on kallista.
5. Ihmisillä on aina kiire.
6. Bussinkuljettajat ajavat liian kovaa.
7. Kierrätys vie liian paljon aikaa.
8. Suomessa on likaista.
9. Kirpputori on hyvä ja halpa idea.
10. Omassa lähiympäristössäni on kaikki, mitä tarvitsen.

(Heikkilä & Majakangas 2008: 118.)

Esimerkissä (13) oppijat vastaavat ensin kymmeneen tehtävässä esitettyyn väittämään rastimalla väittämän vieressä olevan *olen samaa mieltä/olen eri mieltä* -ruudun. Tämän jälkeen heidän tulee keskustella väittämistä pareittain ja perustella omat mielipiteensä. Väittämien aiheet ovat keskustelua herättäviä, ja jokaisella löytyy niihin varmasti jotakin sanottavaa. Yksi tehtävän tarkoituksista voisi olla myös oppijoiden haastaminen uusien asioiden selvittämiseen yhdessä. Esimerkiksi tehtävässä esiintyvien käsitteiden (esim. *kirpputori*) merkitysten selvittäminen yhdessä erilaisista lähteistä tarjoaa oivan mahdollisuuden käydä keskustelua suomeksi muiden oppijoiden kanssa. Tehtävä keskittyy oppijoiden omiin mielipiteisiin, niiden perustelemiseen sekä jakamiseen muiden kanssa, jolloin tehtävän pohjalla ovat valmiiden väittämien lisäksi oppijoiden omista näkemyksistä, kokemuksista ja

ajatuksista nousevat aiheet ja teemat. Esimerkin (13) keskustelutehtävä pyrkii simuloimaan autenttista keskustelua ja mielipiteen vaihtoa toisen kanssa hyödyntämällä aiheita, joista kirjoitetaan ja keskustellaan esimerkiksi mediassa usein. Näin tehtävä antaa oppijoille hyvän mahdollisuuden keskustella vapaasti suomen kielellä ajankohtaisista aiheista, joita käsitellään usein vaikkapa suomalaisissa kahvipöytäkeskusteluissa tai ystävien kanssa ajatuksia vaihdettaessa. Oppijat pääsevät tehtävän kautta vapaasti käyttämään omaa kielitaitoaan ja oppimaan esimerkiksi mielipiteen ilmaisuun liittyviä kielellisiä seikkoja toisiltaan sekä kehittämään samalla vapaamuotoisissa keskustelutilanteissa tarvittavia vuorovaikutustaitoja.

Aina keskustelun ja vuorovaikutuksen mahdollistavat tehtävät eivät ole pelkästään suullisia. Myös kirjalliset, yhdessä parin kanssa tuotettavat tehtävät voivat avata mahdollisuuksia vapaaseen keskusteluun, kuten seuraavat esimerkit (14 ja 15) havainnollistavat.

Esimerkki 14: Sinä olet sairas. Soitat terveysasemalle ja varaat ajan. Kirjoitkaa parin kanssa dialogi. (Heikkilä & Majakangas 2008: 69.)

Esimerkki 15: Olet lääkärissä. Kirjoita dialogi parin kanssa. (Heikkilä & Majakangas 2008: 69.)

Ensimmäisen esimerkin (14) tehtävässä oppijoiden tulee kirjoittaa pareittain dialogi tilanteesta, jossa varataan aika terveysasemalle. Toinen esimerkki (15) jatkaa samalla teemalla, ja siinä oppijat kirjoittavat lääkärissä käytävän dialogin. Näiden esimerkkien tilanteet ovat tavallisimpia arkielämän asiointilanteita, ja tehtävissä näkyikin pyrkimys autenttisuuteen ja arkielämässä tarvittavien taitojen harjoittamiseen. Omalla tavallaan keskustelutaitojen harjoittamista on myös tehtävän muoto: tarkoituksena on kirjoittaa juuri dialogi, joka itsessään havainnollistaa keskustelun etenemistä. Mielenkiintoisia näistä tehtävistä tekee se, että niillä on kaksi tasoa: kirjallinen, dialogitekstin tuottamisen taso sekä parityöskentelyn myötä tehtävään muodostuva vapaan keskustelun ja merkitysneuvottelujen taso, jota oppijat tehtävää tehdessään käyvät. Merkitysneuvotteluilla tarkoitetaan tilanteita, joissa keskusteluissa ilmenneitä ymmärtämisen ongelmia on tarpeen selvittää (Suni 2008: 11). Dialogia kirjoittaessaan oppijat todennäköisesti käyvät vapaamuotoista keskustelua siitä, miten dialogia aletaan rakentaa ja mitä asioita siinä tulee ilmaista milläkin tavalla. Oppijat jakavat omaa tietämystään dialogin piirteistä toisilleen ja selvittävät mahdollisia ongelmakohtia yhdessä. Kirjallisesta tehtävästä tulee myös keskustelu- ja vuorovaikutustaitojen harjoitus, jossa oppijat toimivat suomen kielellä yhdessä ja saavat harjoitusta suomenkielisten merkitysneuvotteluiden käymiseen.

Esimerkkien (14 ja 15) kohdalla kirjallinen tehtävätyyppi paljasti siis sosiokulttuurisesta näkökulmasta erinomaisen mahdollisuuden kielen oppimiseen vuorovaikutuksen avulla. Tässä tehtävätyypissä nousi esille myös puhutun ja kirjoitetun kielen yhdistyminen. Oppijat pääsevät tehtävän kautta parhaimmillaan näkemään, kuulemaan ja harjoittelemaan puhutun ja kirjoitetun kielen välisiä eroja,

mikä auttaa uuden kielen erilaisiin variantteihin tutustumisessa ja auttaa oppijoita hahmottamaan eroja näiden varianttien välillä. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole: käytännössä tehtävä saattaa esimerkiksi jäädä lukupuhunnan tasolle, jolloin oppilaat vain lukevat ääneen kirjoittamansa dialogin. Tällöin kielen variantit sekä puhutun ja kirjoitetun kielen väliset erot jäävät taka-alalle. Tehtävän toimivuutta onkin haastavaa analysoida näkemättä sen toteutumista käytännössä.

Vapaan keskustelun mahdollisuuksia löytyy myös joistakin jo aiemmin tässä tutkimuksessa esitellyistä esimerkeistä. Kieliopin oppimisen tukea käsittelevässä luvussa 4.1 esiteltiin esimerkki (3), jossa oppijoiden tehtävänä on kierrellä kysymässä kurssikavereiltaan, mitä he tekevät tänään. Tällainen tehtävä avaa vapaan keskustelun mahdollisuuksia, kun oppijat kertovat toisilleen esimerkiksi harrastuksistaan, töistään tai jostakin muusta heitä itseään kiinnostavasta asiasta, joka kuuluu suunnitelmiin. Omien kokemusten ja mieltymysten jakaminen toisten kanssa herättää usein kiinnostusta, ja kiinnostus johtaa vapaaseen keskusteluun vaikkapa jostakin tietystä harrastuksesta. Tehtävä antaa oppijoille mahdollisuuden rohkaistua keskustelemaan tehtävän ulkopuolella aiheesta, joka on heille mielenkiintoinen, ja samalla suomen kielen taidot saavat harjoitusta vuorovaikutuksessa. Tämä ei kuitenkaan ole itsestänselvyys kaikkien oppijoiden kohdalla, sillä tehtävän tekoon vaikuttavat myös oppijoiden taustat ja luonteenpiirteet. Ekstrovertille oppijalle tehtävä saattaa olla hyvin toimiva, mutta introvertille ja ujolle persoonalle haastava ja jännittävä.

Sanaston ja fraasien oppimisen tukea käsittelevässä luvussa 4.2 puolestaan esiteltiin esimerkki (8), jossa oppijoiden on tarkoitus keskustella pareittain omasta perheestään. Aihepiiri on helposti lähestyttävä ja jokaiselle tuttu. Oppijat saavat tehtävän yhteydessä vapaasti valita, mitä haluavat perheestään kertoa, ja esimerkiksi perhetaustojen yhteneväisyydet saattavat toimia hyvänä ponnahduslautana spontaaniin keskusteluun oppijoiden välillä. Samassa alaluvussa käsiteltiin myös esimerkki (9), jossa oppijoille annetaan neljä epämuodollista tilannetta, joissa tulee esittää keskustelu parin kanssa. Tässä tehtävässä oppijat saavat valita, mihin suuntaan keskustelua lähdetään viemään, vaikka tehtävänanto määrittelee valmiin tilanteen. Esimerkiksi naapurin kanssa hississä keskusteltaessa aiheet voivat vaihdella hyvän päivän toivotuksista taloyhtiön kokoukseen, ja keskustelun sisältö ja aiheet ovat oppijoiden vapaasti valittavissa.

Tässä alaluvussa on tarkasteltu niitä oppikirjan keskustelutehtäviä, joiden kautta oppijoiden on mahdollista keskustella vapaasti keskenään ja kehittää näin suomen kielen ja kielellä toimimisen taitojaan vuorovaikutuksessa. Yhteistä vapaan keskustelun mahdollisuutta tarjoaville tehtäville on niiden pohjautuminen johonkin oppijoille tuttuun tai ajankohtaiseen aihepiiriin, kuten perheeseen tai omiin mielipiteisiin, joista keskustelua on helppoa lähteä rakentamaan. Nämä tehtävien piirteet voidaan nähdä eräänlaisina affordansseina, joilla tarkoitetaan oppijoille tarjottavia oppimisympäristön kielellisiä ja toiminnallisia oppimisen tuen resursseja (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 405). Tällaiset

tehtävät tarjoavat kielen oppimiselle pohjan tavalla, joka vastaa sosiokulttuurisen kielen oppimisen käsitystä. Oppijat pääsevät käyttämään kieltä vuorovaikutuksessa ja oppimaan suomen kielen piirteitä yhdessä toisiltaan. On kuitenkin tärkeää muistaa, että oppikirjatehtävien sisällöt eivät suoraan vastaa edellä mainittuja affordansseja jokaisen oppijan kohdalla, sillä oppijoiden luonteenpiirteet vaikuttavat tehtävien mielekkyyteen ja toteutukseen.

5 PÄÄTÄNTÖ

Tässä kandidaatintutkielmassa olen tarkastellut, millaisia vuorovaikutuksen ja keskustelun mahdollisuuksia Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille -oppikirjan keskustelutehtävän tarjoavat ja millä tavoin keskustelutehtävät tukevat suomen kielen muotojen, merkitysten ja käyttötapojen oppimista. Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on toiminut sosiokulttuurinen kielen oppimisen näkökulma, jonka mukaan kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa: ihmiset oppivat kieltä sekä toisiltaan että yhdessä toistensa kanssa, ja oppimista voidaan pitää sosiaalistumisena erilaisiin kielen käytön tapoihin ja vuorovaikutustilanteisiin (Dufva 2013: 60; Dufva 2006: 45). Analyysimetodinä olen hyödyntänyt laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka avulla tutkimuksen aineistona toimineet oppikirjan keskustelutehtävät ja niistä esille nousseet ilmiöt luokiteltiin. Tutkimuksen tuloksena oppikirjan keskustelutehtävistä nousi esille neljä erilaista ilmiökategoriaa, joiden avulla S2-oppijoille tarjotaan mahdollisuuksia keskusteluun ja vuorovaikutukseen sekä suomen kielen muotojen, merkitysten ja käyttötapojen oppimiseen.

Kieliopin oppimisen tuki on yksi keskustelutehtävien tarjoamista oppimisen tuen muodoista. Näissä tehtävissä vuorovaikutteisiin, keskustellen suoritettaviin tehtäviin on upotettu jokin kielen piirre, jota oppijoiden on tarkoitus harjoitella keskustelun lomassa. Yhteistä tämän kategorian tehtävälle näyttää olevan se, ettei kulloinkin harjoiteltavaa kielen piirrettä yleensä korosteta tehtävänannossa erikseen. Tällöin oppijat eivät vain mekaanisesti suorita keskustelutehtävää tietty kieliopillinen piirre mielessään, vaan tulevat käyttäneeksi kieliopillista piirrettä puheessaan osana tehtävää. Toisaalta tämä ei välttämättä onnistu, jos oppijat eivät vielä täysin hallitse tehtävässä käsiteltävää kieliopillista piirrettä. Oppijat saattavat tehdä tehtävän toisin kuin on ajateltu, ja harjoiteltava kieliopin piirre jää taka-alalle: oppijat eivät esimerkiksi käytäkään genetiiviä yhdessä postpositioiden kanssa, vaan ilmaisevat asian sanomalla 'pöytä päällä'. Tehtävän toimivuutta ja toteutustapaa on haastavaa arvioida pelkän tehtävänannon perusteella näkemättä, miten oppijat siihen käytännössä tarttuvat. Keskustelun ja vuorovaikutuksen voidaan kuitenkin ajatella toimivan tehtävissä kielioppiasioiden harjoittelun välineenä.

Sanaston ja fraasien oppimisen tuki keskustelutehtävissä on luonteva jatkumo kieliopin oppimisen tuelle. Oppikirjassa sanastoon ja fraaseihin painottuvat keskustelutehtävät tarjoavat kullekin tilanteelle ominaisia keskeisiä sanoja ja fraaseja. Vaikka sanojen ja fraasien esitystapa onkin joidenkin kirjan keskustelutehtävien yhteydessä perinteinen sanalista tai valmiiksi annettu kokonainen fraasi (esimerkit 4, 5 ja 7), oppijat pääsevät kielen aineksiin käsiksi käyttämällä niitä keskustelutehtävissä, jolloin ne eivät jää pelkästään ulkoa opeteltaviksi ja kontekstista irrallisiksi osiksi. Näiden tehtävien kohdalla fraasien relevanttiutta autenttisissa keskustelutilanteissa on kuitenkin syytä

tarkastella myös kriittisesti. Vaikkapa säähän liittyvää fraasia *millainen ilma tänään on?* (esimerkin 7 yhteydessä) ei välttämättä käytetä sellaisenaan kovin yleisesti säähän liittyvissä keskusteluissa, vaan saatetaan kysyä esimerkiksi *millainen keli siellä on?* Oppikirjan fraasit saattavat siis olla hieman oppitekoisempia verrattuna siihen, millaista kieltä todellisuudessa käytetään.

Yhteistä kieliopin sekä sanaston ja fraasien oppimisen tukea tarjoaville tehtäville onkin se, että ne lähestyvät kielen muotopiirteitä käytön kautta. Näiden kategorioiden yhteydessä on esitelty tarkoitusta parhaiten palvelevia esimerkkejä keskustelutehtävistä, mutta on hyvä muistaa, että jokainen kirjan keskustelutehtävä on omalla tavallaan harjoitusta myös näille kielen osa-alueille. Sanat, fraasit ja kielioppi ovat jollakin tavalla läsnä kaikissa keskustelutehtävissä, eikä niitä ole tarkoituksenmukaista tarkastella täysin erillään toisistaan. Siksi näiden kategorioiden yhteydessä esille olisi voinut nostaa esiteltyjen esimerkkien lisäksi myös joitakin muita kirjassa esiintyneitä keskustelutehtäviä, mutta tämän tutkielman puitteissa rajasin mukaan poimitut esimerkit kategorioiden ilmiöitä parhaiten havainnollistaviksi.

Tehtävänannon ohjaus keskustelulle on puolestaan ilmiö, joka liittyi aineistossa muodollisia asiointikeskusteluja käsitteleviin tehtäviin. Tämän ilmiökategorian keskustelutehtäville yhteistä on se, että tehtävien tilanteet ja tehtävänannot itsessään ohjaavat oppijoita tietyn tyyppisen keskustelun pariin. Oppijoille on aiemmin opitun pohjalta muodostunut kuva siitä, millaista keskustelua vaikkapa esimerkkien (13 ja 14) asiointitilanteissa tavallisesti käytetään, ja tehtävänantojen tilanteet ja ohjeet ohjaavat oppijat käyttämään tätä aiemmin opittua mallia tehtävässä hyödyksi. Näin oppijoille muodostuu käsitys siitä, miten erilaisissa asiointitilanteissa on sopivaa keskustella ja he saavat käyttöönsä välineitä, joiden avulla vastaavista asiointitilanteista selviytyy myös luokkahuoneen ulkopuolella. Tehtävien toimivuuden haasteena on mahdollinen keskustelumallien puuttuminen tai vajavaisuus. Mikäli oppijoilla ei entuudestaan ole tietoa kaupassa tai palvelutiskillä käytävien keskusteluiden rakentumisesta, tehtävien tekeminen on huomattavasti hankalampaa.

Vapaan keskustelun mahdollisuus on ilmiö, joka nousi esille epämuodollisten keskustelutehtävien ja -tilanteiden yhteydessä. Tämän kategorian keskustelutehtävissä oppijat pääsevät keskustelemaan annetuista teemoista, jotka tukeutuvat jollakin tavoin ajankohtaisiin aiheisiin ja oppijoiden omiin ajatuksiin. Samalla oppijat käyvät keskenään merkitysneuvotteluja, joita tehtävänanto ei merkittävästi rajoita. Keskustelun epämuodollisuus on tehtävissä läsnä joko suoraan tehtävänannossa annetun tilanteen kautta tai muodostuu keskustelijoiden välille tehtävän pohjalta. Kuten esimerkit (14 ja 15) osoittavat, myös kirjalliset tehtävät voivat tarjota mahdollisuuden keskustelun ja merkitysneuvotteluiden käymiseen. Vapaamuotoisten keskustelutehtävien avulla oppijat pääsevät kehittämään vuorovaikutustaitojaan suomen kielellä ja käyttämään kieltä tilanteissa, jotka tähtäävät ajatusten, elämysten ja kokemusten vaihtoon toisten kanssa. Tehtävät eivät kuitenkaan näyttäytyä samanlaisina

kaikille oppijoille, ja esimerkiksi oppijoiden taustat ja luonteenpiirteet vaikuttavat siihen, miten he tehtävän kokevat. Ekstrovertille ja sosiaaliselle oppijalle tämän tyyppiset tehtävät toimivat parhaimmillaan edellä kuvatulla tavalla, mutta introvertille ja ujolle persoonalle ne saattavat olla hyvinkin haastavia ja jännittäviä. Tehtävien tarjoamat oppimisen mahdollisuudet eivät siis sellaisenaan välttämättä ole tasapuolisia kaikille, jolloin myös opettajan rooli keskustelutehtävien suunnittelijana ja ohjeistajana korostuu.

Vapaan keskustelun mahdollisuutta tukevat tehtävät liittyvät aineistossa epämuodollisiin keskustelutilanteisiin, kun taas keskustelua ohjaavat tehtävänannot liittyvät useimmiten muodollisiin asiointikeskustelutilanteisiin. Tämä on tehtävien ja tilanteiden erilaiset luonteet huomioiden luonnollista: muodollisia asiointikeskusteluja on helpompi ohjeistaa yksityiskohtaisemmin, sillä oppikirjoissa ne rakentuvat useimmiten tiettyihin perusasioihin pohjaavan kaavan avulla. Epämuodollisessa keskustelussa käytävään ajatuksenvaihtoon ja merkitysneuvotteluihin tehtävänantojen ohjeet eivät ulotu yhtä tehokkaasti. Myös näiden kategorioiden osalta olen rajannut niiden yhteydessä esiteltyjä esimerkkejä parhaiten ilmiöitä havainnollistaviksi.

Aiemman tutkimuksen osalta lähimpänä tämän tutkielman aihetta on Johanna Tannerin väitöskirja (2012), jossa hän tarkasteli asiointitilanteiden kohteliaisuutta sekä vertaili pyyntöjä S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa. Kuten Tanner (2012: 32) konkreettisen esimerkin avulla havainnollistaa, oppikirjan dialogi ja vastaava autenttinen dialogi rakentuvat eri tavoin ja kirjoitettuina dialogit näyttävät hyvinkin erilaisilta. Tämä seikka on tärkeää huomioida myös oman tutkimuksen näkökulmasta. Autenttiset keskustelut eivät todennäköisesti etene täsmälleen samalla tavoin kuin oppitunneilla parin kanssa kirjan tehtävästä tehdyt keskustelut, vaan niiden tarkoituksena on toimia ensimmäisenä mallina suomen kielellä käytävistä keskusteluista ja antaa oppijoille välineitä, joiden avulla lähteä kehittämään kieli- ja keskustelutaitojaan. On tärkeää, että myös oppijat tiedostavat ja ymmärtävät tämän.

Tästä tutkimuksesta ei käy ilmi, miten oppikirjan keskustelutehtäviä todellisuudessa oppitunneilla tehdään ja millaisia muita materiaaleja keskustelutehtävien teossa hyödynnetään. Kaikkia tässä tutkimuksessa tarkasteltuja ilmiöitä tukevia tehtäviä yhdistää se, että niiden analysointi on haastavaa pelkän tehtävänannon perusteella näkemättä tehtävien käytännön toteutusta. Opettaja voi mukauttaa oppikirjan valmiita keskustelutehtäviä paremmin kulloiseenkin tarkoitukseen sopiviksi, hypätä joidenkin oppikirjan keskustelutehtävien yli tai vaihtoehtoisesti käyttää opetuksen pohjana jotakin muuta materiaalia kuin oppikirjaa. Keskusteluharjoitusten rooli opetuksessa saattaa vaihdella kurssi- ja opettajakohtaisesti, eikä tämän tutkimuksen puitteissa päästä käsiksi siihen, millaista vaihtelu on ja kuinka paljon sitä tapahtuu. Jatkotutkimusta tästä aiheesta olisikin tarpeen tehdä kentällä esimerkiksi S2-kurssien havainnointien avulla. Näin olisi mahdollista tutkia syvemmin, millainen rooli

keskustelulla ja vuorovaikutuksella on S2-opetuksessa ja miten näiden asioiden käytännön harjoitukset toteutetaan.

Tämän tutkimusten tulosten pohjalta voidaan todeta, että Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille - oppikirja pyrkii siis lähestymään suomen kieltä ja sen muotoja ja merkityksiä käytön kautta. Tässä lähestymistavassa on piirteitä funktionaalisen kielen oppimisen näkökulmasta, jonka tarkoituksena on juuri kuvata kielen muotoja merkitysten ja käyttötapojen kautta (Aalto, Mustonen & Tukka 2009: 409). Vuorovaikutus on tälle luonnollinen väline, mutta oppikirjojen vuorovaikutuksen riskinä on yksipuolisuus: tehtävät ovat kyllä kommunikatiivisia, mutta oppijat pohtivat käyttämäänsä kieltä yksin, jolloin vuorovaikutus on läsnä vain tehtävän kehikkona (Aalto, Mustonen & Tukka 2009: 410–411). Vuorovaikutuksen yksipuolisuutta on haastavaa arvioida pelkkien tehtävien pohjalta näkemättä tapoja, joilla tehtäviä todellisuudessa hyödynnetään, mutta tämä riski lienee olemassa myös Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille -oppikirjan keskustelutehtävien osalta. Etenkin tehtävänantojen pitkälle ohjaamat ja rajaamat keskustelutehtävät saattavat helposti muuttua tehtäviksi, joissa oppijat vain suorittavat tehtävän mekaanisesti kertomalla oman osuutensa parilleen.

Funktionaalista näkökulmasta katsottuna oppikirjatehtävissä pidetään tärkeänä pyrkimystä aitoon vuorovaikutukseen, neuvotteluun sekä ongelmanratkaisuun, jotka tarjoavat oppijoille mahdollisuuden jakaa omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja päätelmiään toisille (Aalto, Mustonen & Tukka 2009: 418). Hyvin menee! 1 -oppikirjassa hyvä esimerkki tästä ovat vapaan keskustelun mahdollisuutta tarjoavat tehtävät. Tämän tyyppisten tehtävien avulla oppijat pääsevät lähemmäs aitoja ja autenttisia keskustelutilanteita. Toisaalta keskustelutehtävät ja vuorovaikutteisuus eivät välttämättä näy kaikissa oppikirjoissa selkeästi, kuten totesin aineiston keruun yhteydessä analysoitavaa oppikirjaa valitessani. Siksi S2-oppikirjoja voitaisiin jatkossa kehittää yhä enemmän funktionaaliseen suuntaan huomioiden oppijoiden jokapäiväiset kielen käytön tarpeet ja tarjota heille näin mahdollisuus täysipainoiseen suomenkielisten yhteisöjen jäsenyyksiin.

LÄHTEET

- Aalto, Eija; Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.
- Alanen, Riikka 2000: Vygotski, Van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. – Kalaja, P. & Nieminen, L. (toim.), 2000. *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 30 (58) s. 95–120. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja.
- Alanen, Riikka 2002: Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Dufva, H. & Lähteenmäki M. (toim.): *Kielentutkimuksen klassikoita*. s. 201–234. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, Hannele 2006: Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. – Alanen, R; Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.): *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. s. 37–51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, Hannele 2013: Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. – *AFinLA-E Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (5). s. 57-73. – <https://journal.fi/afinla/article/view/8739> 6.4.2018
- KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy 2017. – <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> 20.4.2018
- Lantolf, James & Thorne, Steven 2006: Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press.
- Pänkäläinen, Pertti 2004: *Suomi toisena kielenä -oppimateriaalien dialogit luontevan kohdekielisen keskustelun malleina*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11878> 11.3.2018
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa – kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto: kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf> 11.4.2018
- Tanner, Johanna 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus – pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto: suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. – <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/32474/rakennet.pdf> 20.1.2018
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vygotsky, Lev Semjonovitš 1982: *Ajattelu ja kieli*. Käännös K. Helkama & A. Koski-Jännes. Helsinki: Weilin+Göös.

Aineistolähde

Heikkilä, Satu & Majakangas, Pirkko 2008: *Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille*. Helsinki: Otava.