

Kielikeskusutisia

LANGUAGE CENTRE NEWS

N:o 5 / Toukokuu - MAY 1982

SISÄLTÖ - CONTENTS

RAPORTEJA - REPORTS

Tuija Nikko: Svenskundervisning vid Högskolornas språkcentraler	1
Marjatta Huhta: Itseopiskeluun soveltuvia harjoittelumuotoja	11
Anna Mauranen: Raportti AFinLAn asiantuntijaseminaarista Kirjallisuus kielenopetuksessa	26

TIEDOTUKSIA - INFORMATION

The 6th Finnish Summer School of Linguistics	29
Proceedings of the Concordia Colloquium	32
Korkeakoulujen kielikeskuksen tiedotuksia	33

ENGLISH SUMMARY	34
-----------------	----

"NAKOKOHTIA KÄÄNTÄMISEN TUTKIMUKSESTA" Seminaari Savonlinnassa 16.-17.10.1982	38
--	----

VIRKALÄHETYS JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSTA

Osoite / Address:

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Korkeakoulujen kielikeskus /

Language Centre for Finnish Universities

SF-40100 JYVÄSKYLÄ

FINLAND

ISSN 0358-2027

Postiosoite:
Jyväskylän yliopiston
kielikeskus

KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUS

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Vastaava toimittaja / Managing editor: Liisa Korpimies
Toimituskunta / Editorial staff: Maarit Hakkarainen
Sinikka Koponen
Sirikka Laihiala-Kankainen
Matti Laitinen
Eva May
Tuija Nikko
Eila Pakkanen

Puh. / Tel. 941-292880 Korpimies
292881 Lampinen, Pakkanen
292882 Hakkarainen, Laihiala-Kankainen
292883 Nikko
292884 May, Valtanen
292885 Laitinen, Sikanen
292886 Koponen

EDITORIAL

ERITYISALOJEN KIELENOPETUSTA BRITANNIASSA

Suomalaiselle kielikeskusopetukselle tyypilliset johdonmukaisuus ja suppealaisuus tulevat selvästi näkyviin verrattaessa brittiläistä erityiskielenopetusta suomalaiseen kielikeskusopetukseen. Suomessa kielikeskusten kielenopetusta ohjaavat annetut asetukset, opetus on vielä varsin uutta ja sen kohteena ovat pääsääntöisesti korkeakoulujen opiskelijat. Englannissa erityisaloiden kielenopetuksella on pitemmät perinteet ja tilanne on hajanaisempi: erityisaloiden kielenopetusta antavat useat erityyppiset laitokset sekä korkeakouluopiskelijoille että korkeakoulujen ulkopuolella oleville. Yliopistoissa annettavasta erityisaloiden kielenopetuksesta (LSP) vastaavat, yliopistosta riippuen, erilaiset kielten laitokset (Department of Modern Languages, Department of English Language and Literature), kielitieteen laitokset (Department of Linguistics), kielistudiot (Language Laboratories), kielikeskukset (Language Centres) tai kielenopetuksen keskuksat (Language Teaching Centres). Näiden lisäksi on joihinkin laitoksiin perustettu erityisiä erityisaloiden kielenopetuksesta vastaavia yksiköitä, kuten esim. Language Studies Unit (Aston), Institute for English Language Education (Lancaster), tai Centre for Language and Communication Studies (Dublin).

Tyypillisen kielikeskuksen toimintaan kuuluu huolehtia oman yliopiston opiskelijoiden vieraan kielen opetuksesta. Kielikeskus järjestää kielenopetusta "mittatilauksena" opiskelijoiden kulloistenkin tarpeiden mukaan. Kielenopetus voi olla hyvinkin yksilöllistä; yksikin opiskelija, jolla on tarpeeksi hyvin perusteltu kielenoppimisen tarve voi saada opetusta haluamassaan kielessä - esimerkiksi venäjänkielisen tekstin ymmärtämisharjoitusta väitöskirjaansa varten. Kaikille pakollista kielenopetusta ei ole.

Brittiläisten opiskelijoidensa opettamisen lisäksi kielikeskukset järjestävät englannin kielen kurseja ulkomaalaisille opiskelijoille. Tällaisia ovat esimerkiksi brittiläisiin yliopistoihin opiskelemaan tulleille järjestettävät kurssit, jotka sijoittuvat joko opiskelun alkuun tai sen lomaan. Kurssien tarkoituksena on harjaannuttaa ulkomaalainen opiskelija seuraamaan englantilaista opetusta (Study Skills Courses: English for Academic Purposes). Englannin kielen opetusta organisoidaan myös nuille kuin varsinaisille opiskelijoille: eri maiden hallitukset, liikeyritykset tai muut järjestöt/laitokset haluavat järjestää työntekijöilleen kielikoulutusta jotain tiettyä tarkoitusta varten. Tällaisiin kursseihin kuuluvat esim. Saudi Arabian hallitusvirkailejoille järjestetty kahden vuoden pituinen kielikurssi (Newcastle) tai Hong Kongin poliiseille tehty kuukauden pituinen kurssi (Lancaster), tai tavallisemmat eri

maiden kielenopettajille järjestetyt kurssit. Suurin ero suomalaisiin kieli-keskuksiin verrattaessa onkin brittiläisten kielikeskusten laaja kaupallinen toiminta, jolla yritetään parantaa laitosten kannattavuutta.

Eräissä yliopistoissa on mahdollista saada jatkokoulutusta erityisalojen kielenopetuksessa. Astonin yliopisto Birminghamissa tarjoaa esim. seuraavat mahdollisuudet: Certificate in the teaching of Reading in ESP tai Diploma in the Teaching of ESP. Birminghamin yliopistossa on mahdollisuus suorittaa MA-tutkinto erikoistuen LSP-opetukseen.

Erityisalojen kielenopetukseen erikoistuneiden suurempien yksiköiden toiminta voi olla varsin laajaa. Esim. Lancasterissa IELE:n tarjonta suuntautuu seuraaville neljälle sektorille:

- English language courses for overseas students and for professionals or for technical staff needing language skills for their work or study;
- Full-time or part-time qualificatory and non-qualificatory courses for experienced teachers of English;
- Consultancy in testing and evaluation, curriculum and materials design, the provision of specialist courses in overseas institutions;
- Research and development work in applied linguistics and language teaching.

Kielenopetuskeskusten (Language Teaching Centres) työ eroaa joissakin suhteissa kielikeskuksista. Esimerkiksi Yorkin yliopiston Language Teaching Centre järjestää englannin kielen kursseja ulkomaalaisille opiskelijoille/opettajille sekä vieraiden kielten kursseja brittiläisille opiskelijoille. Näiden lisäksi keskus vastaa varsinaisilta kielenopiskelijoilta vaadittavan kielididaktisen opiskelun järjestämisestä (the modern language method component of the Postgraduate Certificate in Education).

Varsinaisten yliopistojen ohella erityisalojen kielenopetusta annetaan polyteknisissä korkeakouluissa. Myös The Centre for British Teachers, jonka tarkoituksena on edistää englannin kielen opetusta ulkomailla, on perustanut oman osaston ESP-opetusta varten. Sen, kuten kielikeskustenkin, asiakkaat ovat eri maiden hallitusten, liikeyritysten tai muiden laitosten työntekijöitä: Abu Dhabi Marine Areas Operating Company, Mobil Oil Indonesia Inc, British Aircraft Corporation jne.

Edellä mainittujen laitosten lisäksi yksityinen sektori on jo perinteisesti työskennellyt ESP-opetuksen parissa. Kielikoulut, kuten The Lexden Centres (Colchester and Bedford English Study Centres) tai Bell School of English kilpailevat samoista asiakkaista kuin kielikeskuksetkin.

Brittiläisen erityisalojen kielenopetuksen pitkä kokemus ja monipuolisuus sekä kaupallisen markkinoinnin kielenopetukselle asettama tehokkuuden vaatimus ovat asioita, joista myös suomalainen kielikeskusopetus varmasti voi hyötyä. Tästä syystä onkin suunnitteilla eri tasoilla tapahtuvaa yhteistyötä brittiläisten erityisalojen kielenopetusta antavien laitosten ja suomalaisten kielikeskusten välillä.

Liisa Korpimies

RAPORTEJA - REPORTS

Tuija Nikko
Högskolornas språkcentral

SVENSKUNDERVISNING VID HÖGSKOLORNAS SPRÅKCENTRALER

(Svenskundervisning på gymnasial och postgymnasial nivå - informationsseminarium på Hanaholmens kulturcentrum 17-18 april 1982, arrangerat av Nordiska språk- och informationscentret.)

Allmänt om språkcentralundervisningen

I samband med examensreformen på 1970-talet ändrades högskolornas språkfordringar radikalt. De gamla pro exercitio -proven avskaffades och i stället måste varje högskolestuderande enligt de nya examensförordningarna ha godkänt betyg i svenska (el finska) och i ett eller två främmande språk. Mot bakgrunden av dessa reformer och på undervisningsministeriets initiativ fick språkcentralorganisationen sin början: språkcentralerna skulle ta hand om den nya kraftigt expanderade språkundervisningen vid våra högskolor. År 1974 grundades Högskolornas språkcentral, ett riksomfattande organ i anslutning till Jyväskylän universitet. Dess uppgifter blev att bl a planera och utveckla den nya språkundervisningen, fungera som ett koordinerande och konsulterande organ, arrangera utbildningsevenemang för lärare samt utarbeta undervisningsmaterial i samarbete med de lokala språkcentralerna. Sedan 1974 har varje universitet och så gott som alla högskolor fått sin egen språkcentral, för närvarande har vi 11 lokala språkcentraler (Vasa högskola och Lapplands högskola får sina språkcentraler i den närmaste framtiden). Varje språkcentral är en organisatoriskt helt självständig undervisningsenhet med egen direktion, egen direktör (av vilka tyvärr dock ingen har fast anställning) och egen undervisningspersonal.

Språkcentralundervisningens omfattning framgår av tabell 1.¹⁾ Vid jämförande av siffrorna bör högskolans storlek naturligtvis tas i beaktande.

1) Samtliga statistiska uppgifter i denna framställning gäller läsåret 1980-81 och härstammar från en rapport om en delundersökning som gjorts vid Högskolornas språkcentral (Korpimies - Utriainen, Kielikeskusjärjestelmän resurssi- ja organisaatiokartoitus. Kielikeskusopetuksen seurantalutkimus, 1. vaihe. Korkeakoulujen kielikeskusens julkaisuja No 14/81).

TAULUKKO 1. KIELIKESKUSTEN OPETUSTUNTIMÄÄRÄT KIELITTÄIN
(H/LV) LUKUVUONNA 1980-81

	HY KK	TuY KK	TAY KK	JY KK	OY KK	JKK KK	KKK KK
SUOMI	260	616	2175	1914	634	168	25
RUOTSI	2048 ¹⁾	624	3722	2080	2338	588	498
ENGLANTI	5948 ¹⁾	1092	4210	3587	2562	560	1250
SAKSA	1340	324	2173	1807	1318	56	20
RANSKA	800	276	843	206	812	392	90
VENÄJÄ	840	584	896	464	694	210	60
ESPANJA	600	228	336	262	-	-	-
ITALIA	450	168	131	166	240	-	-
MUUT	640 ²⁾	281	-	-	180	-	80 ³⁾
YHT.	12926	4193	14486	10486	8778	1974	2023

1) VARSINKIN RUOTSIN JA ENGLANNIN OPETUKSEEN TULEE HUOMATTAVA LISÄYS 1983 MENNESSÄ.

2) BULGARIA, IIRI, KREIKKA, LATINA, PORTUGALI, ROMANIA, UNKARI.

3) JATKOKOULUTETTAVIEN ENGLANNIN KIELEN TÄYDENNYSKOULUTUSSEMINAARI, JONKA PITÄJÄNÄ SYNTYPERÄINEN ENGLANNIN TUNTIOPETTAJA.

	AA ST ⁴⁾	TKK KK	TTKK KK	LTKK KK
SUOMI	128	482	-	-
RUOTSI	487	162	448	504
ENGLANTI	181	783	1120	1428
SAKSA	268	702	728	560
RANSKA	551	432 ⁵⁾	168	224
VENÄJÄ	421	540	196	588
ESPANJA	208	324	-	252
ITALIA	286	108 ⁶⁾	-	-
MUUT	-	-	-	84 ⁷⁾
YHT.	2530	3533	2660	3640

4) EI SISÄLLÄ OPETUSTA TALOUDELLIS-HALLINNOLLISESSA TIEDEKUNNASSA.

5) RANSKAN VALTIO ON MAKSANUT JA MAKSAA EDELLEENKIN 16-20 TUNTIA RANSKAN OPETUSTA.

6) ITALIAN VALTIO KUSTANTAA 4 VH ITALIAN OPETUSTA.

7) PORTUGALI.

Likaså är det värt att påpeka att den nya språkundervisningen inte hade börjat vid alla fakulteter i äsåret 1980-81, detta gäller speciellt Helsingfors universitet. Undervisning ges alltså i modersmålet, i det andra inhemska språket och i minst fyra, oftast sex främmande språk (i Helsingfors i t o m 13 främmande språk).

När det gäller antalet undervisningstimmar i de olika språken kan det vara av intresse att jämföra situationen i svenska och engelska vid de olika språkcentralerna: man kan lätt konstatera att skillnaderna är stora till engelskans förmån även om antalet studerande och antalet studieveckor är desamma. Jämför man siffrorna med den årliga intagningen (ca 12 000 nya studerande) kan man konstatera att språkcentralerna i hög grad saknar resurser. Denna brist utmärker tyvärr hela språkcentralorganisationen. Vi råkade nämligen vara inne i en ekonomisk högkonjunktur när denna organisation planerades och när den sedan skulle verkställas var vi tyvärr inne i en djup ekonomisk lågkonjunktur. Nu är vi i den situationen att vi har mycket svaga resurser och ändå ställs det rätt höga krav på oss.

De nya kraven på svenskundervisningen

Betraktar man närmare de nya examensföreläsningarna kan man för det första konstatera att svenska alltså nu är ett obligatoriskt ämne för alla högskolestuderande. Vidare kan man konstatera att kraven på undervisningsinnehållet är betydligt mer preciserade när det gäller de inhemska språken än när det gäller de främmande språken. Det krävs av varje högskolestuderande i Finland att "han har sådan kunskap i finska och svenska språken, som motsvarar den språkkunskap, vilken med stöd av lagen angående den språkkunskap, som skall av statstjänsteman fordras (149/22), kräves av sådan inom tvåspråkigt ämbetsdistrikt verksam statstjänsteman som avlagt högskoleexamen". I de nyare föreläsningarna står det ytterligare "... och som är av nöden med hänsyn till studietiden, yrkesutövningen och utvecklingen på yrkesområdet". Studietiden nämns i samband med de humanistiska, de naturvetenskapliga och de samhällsvetenskapliga examina. Lagen (149/22) går ut på att vederbörande tjänsteman för det första förstår svenska i tal och skrift och för det andra kan använda språket muntligt och skriftligt i den mån att han kan utfärda expeditioner och göra avfattningar på svenska. Med utgångspunkt i de nämnda kraven har vi försökt konkretisera det allmänna målet för svenskundervisningen vid språkcentralerna på följande sätt: 'den studerande bör förstå svenska i tal och skrift och kunna diskutera frågor i anslutning till sitt eget område

på en acceptabel svenska. Han bör också kunna göra, med hjälp av vissa hjälpmedel, en skriftlig avfattning som berör hans eget område, utvisar hans insikter i språkets struktur och till sitt innehåll är fullt förståeligt". Den centrala innebörden i kraven är alltså kort och gott: den studerande skall ha nytta av språkstudierna både under studietiden och senare i sitt yrke.

Svenskstudier ur den studerandes synvinkel

Svenskstudiernas omfattning är enligt examensstadgorna 2-3 studieveckor, vilket i praktiken oftast tycks tolkas som ca 50-60 timmar undervisning och därtill räknar man ca 20 timmar hemarbete. Kurserna omfattar i allmänhet en termin med fyra timmar undervisning i veckan. En undervisningsgrupp består genomsnittligen av 17 studerande. Här förekommer det visserligen stora variationer men ett faktum är att undervisningsgrupperna överlag är för stora.

Kursen i svenska avläggs i allmänhet under det första studieåret, samtidigt med de övriga ämnen som ingår i de allmänna studierna. Denna tidiga tidpunkt för språkstudierna har åtminstone den fördelen att studenterna då har skolkunskaperna i färskt minne. Men å andra sidan medför detta en hel del nackdelar. Studenterna har för så kort tid sedan börjat sina ämnesstudier att de har otillräcklig kännedom om sitt eget studieområde. Detta försvårar förstås bedrivandet av yrkesinriktade studier i svenska. Vidare inser studenterna knappast i detta skede vilken stor framtida nytta de kan ha av goda kunskaper i svenska och av språkkunskaper överhuvudtaget. De nya kursbundna studierna är mycket ansträngande och studenterna tycks i allmänhet vara dåligt motiverade för de allmänna studierna. De är ivriga inför studierna i huvudämnet och är förstas besvikna över att de är tvingade till studier som totalt avviker från deras egentliga studieinriktning. Däremot har vi en hel del erfarenheter av att studenterna senare mycket väl förstår nyttan med språkkunskaperna: frivilliga kurser i t ex svenska har alltid varit populära bland de äldre studenterna. En fråga som på senare tid väckt livlig diskussion är hur pass lyckat det är att ha svenska som ett obligatoriskt ämne för alla studerande. Vore det klokare att använda resurserna på ett annat sätt, dvs satsa på att ge goda kunskaper åt dem som faktiskt kommer att behöva svenska i sitt blivande yrke i stället för att ge ytliga kunskaper åt alla. Än så länge måste vi emellertid utgå ifrån att svenska är obligatoriskt för alla högskolestuderande.

Alla studerande deltar dock inte i undervisningen utan en del av dem blir befriade från undervisningen vid inträdesprovet. Tyvärr har det visat

sig att det i praktiken oftast är resurserna som bestämmer hur många som får delta i undervisningen. Antalet kursdeltagare i svenska tycks vara drygt hälften av den årliga intagningen (vid de högskolor där examensreformen genomförts i sin totala utsträckning). Detta antal är klart för litet. Idealet vore att endast de som faktiskt har kunskaper utöver skolkunskaperna kunde bli befriade från undervisningen för det är självklart att skolkunskaperna i svenska inte räcker till att uppfylla de utsatta målen. Det tycks tyvärr vara så att de som har de sämsta kunskaperna i svenska och som i själva verket borde få stödundervisning, går på kurserna och de som bättre behärskar språket och som faktiskt kunde ha nytta av undervisningen, blir befriade från undervisningen. Förutom flera undervisningsgrupper behövs det sålunda nödvändigtvis också stödkurser för dem som har stora brister i sin språkförmåga för att en undervisning med tonvikten på de yrkesinriktade och kommunikativa färdigheterna skall kunna förverkligas. Införandet av stödkurser kunde försvaras t ex med att antalet studieveckor i examensförordningarna berättigar till betydligt mer undervisning än 50-60 timmar.

Det som är beklagligt ur studenternas synvinkel är att ett godkänt slutprov i svenska som avlagts vid språkcentralen inte motsvarar det lilla språkprovet utan studenten måste, ifall han söker en statlig tjänst, dessutom avlägga det lilla språkprovet för språkexamenämnden. Här finns det dock hopp om förbättring i den närmaste framtiden: språkexamenkommittén skall inom kort lämna in sitt förslag till en ny förordning som går ut på att studerande som avlagt sin examen enligt de nya examensförordningarna inte skulle behöva avlägga det lilla språkprovet för språkexamenämnden.

Vi har än så länge inget enhetligt mätningssystem utan varje språkcentral utarbetar sina egna tester. Utvecklandet av ett mätningssystem kommer att utgöra en del av följande stora projekt som skall genomföras gemensamt av Högskolornas språkcentral och de lokala språkcentralerna. Det är viktigt att vi får enhetliga tester och enhetliga värderingskriterier för att språkbetygen skall vara likvärdiga vid alla högskolor. Innan detta är möjligt måste förstås de konkreta, preciserade målen för svenskundervisningen vid språkcentralerna definieras.

Sammanfattningsvis kunde man alltså för studenternas del konstatera att de tyvärr faller offer för den stora resursbrist som belastar språkcentralundervisningen. För att undervisningen skall bli mera ändamålsenlig behövs det flera undervisningsgrupper och dessutom stödkurser. För att höja motivationen vore det bättre att ha kurserna i ett senare skede och slutligen behövs det en del förbättringar vad gäller slutproven i svenska. Naturligtvis

berör det som jag i det följande tar upp när jag betraktar lärarnas situation också de studerande och vice versa. För att det hela inte skall låta så dystert vill jag dock påpeka att majoriteten av studenterna förhåller sig positivt till välmotiverad och ändamålsenlig undervisning. Av de enhäter som gjorts i samband med de nya försöksmaterialen i svenska har det framgått att studenterna är mycket samarbetsvilliga när det gäller de nya undervisningsmaterialen. Ett bra exempel på studenternas positiva inställning utgör det som inträffade i Tammerfors i vår: 10 medicine studerande som inte deltagit i kursen kom till språkcentralen och bad om materialet i svenska för medicine studerande för att kunna förbereda sig för sitt sommarjobb i Sverige.

Svenskundervisning vid språkcentralerna ur lärarens synvinkel

Tabell 2 ger uppgifter om undervisningspersonalens storlek och tjänsteställning vid språkcentralerna. Det visar sig att största delen av undervisningen sköts av deltidsanställda timplärare: 11 språkcentraler delar på 9

LAULUKKO 2. KIELIKESKUSTEN HENKILÖKUNTA KIELITTÄIN JA NIMIKKEITTÄIN YHTEENSÄ LUKUVUONNA 1980-81.

	LEHTORIT	PÄÄTOIMISET TUNTIOPETTAJAT	SIVUTOIMISET TUNTIOPETTAJAT	YHT.
SUOMI	5	5	20	30
RUOTSI	9	15	22	46
ENGLANTI	15	30	18	63
SAKSA	8 1/2	7	21	36 1/2
RANSKA	2 1/2	5	14	21 1/2
VENÄJÄ	3	8	12	23
ESPANJA	3/4	2 1/2	9	15 1/4
ITALIA	2	-	9	11
MUUT	1 (OSITT.)	1/2	12	13 1/2
YHT.	46 3/4	74	137	256 3/4

(OPETUSHENKILÖKUNTAA KAUKKIAAN 257 HENK.)

lektorat i svenska. Detta försvårar förstas ändamålsenlig och långsiktig utveckling och planering av undervisningen för att inte tala om hur tungt det är rent psykiskt för en lärare att aldrig med visshet veta om hon får tillräckligt undervisningstimmar följande termin.

Hur ser då en språkcentrallärarens arbetsbild ut, för det första i rena siffror? En typisk språkcentrallektor har i genomsnitt 448 timmar undervisning om året, dvs 16 timmar i veckan. Hon har i allmänhet 4-5 undervisningsgrupper under en termin. Hon använder genomsnittligen 10-12 timmar i veckan till materialanskaffning, 16 timmar i veckan till korrigeringsarbete (det är i allmänhet en lektor som korrigerar språkproven), studenternas individuella handledning tar ungefär en timme i veckan, likaså deltagande i institutionens planeringsverksamhet och slutligen tar olika sammanträden, kontakter med andra institutioner osv mindre än en timme i veckan. Den totala arbetstiden för en språkcentrallektor stiger sålunda lätt över 45 timmar i veckan. En heltidsanställd timplärare arbetsbild liknar lektorns arbetsbild med den skillnaden att hon har betydligt mer undervisning: i genomsnitt 550 timmar om året, dvs minst 20 timmar i veckan. Däremot har hon mindre korrigeringsarbete och hon deltar sällan i institutionens planeringsverksamhet. Den totala arbetstiden för en heltidsanställd timplärare är minst 43 timmar i veckan. En typisk deltidsanställd timplärare har ungefär 5 timmar undervisning i veckan, hennes totala arbetstid är i genomsnitt 10-12 timmar i veckan.

Förutom fysiskt ansträngande är en språkcentrallärarens arbete också psykiskt krävande. Två centrala begrepp i språkcentralundervisningen är *yrkesinriktad* och *kommunikativ* språkundervisning. Undervisningens konkreta innebörd har däremot inte definierats utan en lärare står själv för undervisningsinnehållet. En språkcentrallärare måste dessutom vara expert på 4-5 olika fackområden för att hon ska kunna diskutera yrkesfrågor med sina blivande ekonomer, etnologer, farmaceuter, fysiker, tekniker, teologer osv, med andra ord, sådana områden som traditionellt är främmande för en språklärare. Detta innebär att hon verkligen måste sätta sig in i dessa områden, vilket i allmänhet sker i form av regelbunden läsning av facklitteratur. Det finns några färdiga undervisningsmaterial i svenska som är "skräddarsydda" för språkcentralundervisningen, men i allmänhet är bristen på färdigt undervisningsmaterial skriande. Detta betyder att läraren själv måste skaffa det material hon använder i sin undervisning. Vid de flesta språkcentraler sköter dessutom en och samma svensklärare undervisningen av alla språkets delkomponenter. Förutom bra språkkunskap kräver detta av läraren att hon är

väl bevandrad i de nyaste inriktningarna inom all modern språkundervisning. Slutligen är det förstås lärarens sak att försöka motarbeta motivationsbristen hos studenterna.

Det finns ingen specialutbildning för språkcentrallärare. För språkcentrallektor gäller samma kompetenskrav som för de övriga universitetslektorerna även om det är helt uppenbart att deras arbetsbilder totalt skiljer sig från varandra. Den ovannämnda rapporten antyder att största delen av språkcentrallärarna har avlagt högre högskoleexamen och att en stor del av dem har auskulterat. En heltidsanställd timplärare har i allmänhet undervisat mindre än en lektor och en deltidsanställd timplärare har, inte oväntat, minst undervisningserfarenhet. En stor del av språkcentrallärarna har tidigare undervisat vid ämnesinstitutioner eller vid språkinstitut. Högskolornas språkcentral har skött om språkcentrallärarnas vidareutbildning genom att anordna utbildningsevenemang minst en gång om året. Dessutom ger åtminstone de större språkcentralerna i viss mån egen vidareutbildning.

Sammanfattningsvis kunde man för lärarnas del konstatera att det alltså fattas fasta tjänster, välpreciserade kompetenskrav och välplanerad utbildning, färdiga undervisningsmaterial och konkreta, välpreciserade mål för undervisningen. Initiativtagaren till förverkligandet av dessa krav är Högskolornas språkcentral. Innan jag övergår till att behandla dess verksamhet vill jag ännu anmärka att även om en språkcentrallärare har ett tungt och ansträngande arbete så är det ju klart att också detta arbete har sina positiva sidor. En språkcentrallärare har t ex, i motsats till en gymnasielärare, möjlighet att fritt pröva ut nya undervisningsmetoder och hon får använda det material som hon själv har valt och som bäst passar hennes sätt att undervisa.

Högskolornas språkcentralers andel i svenskundervisningen

Först några allmänna ord om Högskolornas språkcentral. Denna är ett riksomfattande organ som inte ger undervisning utan utför t ex forskning och planering av språkcentralundervisningen. Den har för närvarande drygt 15 anställda med mer eller mindre fast arbetsförhållande (en av de anställda har fast tjänst). Någon kanske undrar hur det kommer sig att situationen vid språkcentralerna är så diffus och oorganiserad fastän det finns ett organ vars huvudsakliga syfte är att planera denna verksamhet. Jag tror att ingen för det första riktigt uppfattade hur enormt stora antal studerande som egentligen berörs av denna nya undervisning och för det andra hur totalt denna nya undervisning skiljer sig från all tidigare språkundervisning vid våra högskolor.

En nämnvärd faktor är också att Högskolornas språkcentral kom att få mycket mindre resurser än vad som ursprungligen hade planerats. Högskolornas språkcentralers viktigaste uppgift blev från första början materialproduktion. Bristen på material har varit så akut att all forskningsverksamhet hittills varit sekundär. För engelskans del är situationen redan bra, det finns färdiga specialmaterial för de flesta områden. Samma gäller tyvärr inte de övriga språken, bl a svenskan. Av pågående projekt vid Högskolornas språkcentral bör först nämnas det hittills största projektet, som berör all språkcentralundervisning. Det är ett nyligen påbörjat, flerårigt projekt vars syfte är att i samarbete med de lokala språkcentralerna definiera språkcentralundervisningens konkreta innebörd och precisera dess mål. Här är det värt att påpeka att det är av stor vikt att språkcentralundervisningen har gymnasiets språkundervisning som utgångspunkt, det är viktigt att språkcentralundervisningen är en ändamålsenlig fortsättning på skolundervisningen. I det nämnda projektet ingår en del mindre projekt, bl a utvecklandet av ett enhetligt mätningssystem för de olika språken. Vidare pågår vid Högskolornas språkcentral följande projekt: produktion av elementärmaterial i ryska, utarbetande av en engelskspråkig handledning i konferensspråk och produktion av ett material i finska. Högskolornas språkcentral utger tidningen "Kieli-keskusuutisia" som brukar innehålla uppgifter om pågående projekt och annat som berör språkcentralundervisningen. Dessutom utger den från och med denna vår tidskriften "FINLANCE", som innehåller längre artiklar av inhemska och utländska experter i språkinlärning och språkundervisning.

Jag övergår då till att behandla den verksamhet vid Högskolornas språkcentral som angår språkcentralernas svenskundervisning. Vi är för tillfället två personer, vars huvudsakliga uppgift är produktion av nya undervisningsmaterial i svenska. Materialproduktionen består av två slags verksamheter, för det första material som vi utarbetar och lärarna kommenterar, för det andra material som utarbetas av språkcentrallärare och kommenteras av oss. För närvarande finns det färdiga undervisningsmaterial i svenska för juris studerande och medicine studerande. Pågående projekt är svenska för samhällsvetare och svenska för pedagogie studerande. Ett exempel på material som utarbetats av språkcentrallärare och kommenterats av oss är materialet för medicine studerande. Materialet har utarbetats av tre språkcentrallärare vid Tammerfors universitet men vi har varit med ända från planeringskedet. Vi har träffats med jämna mellanrum, gått igenom materialet tillsammans flera gånger och kommit överens om förbättringar. Materialet har utprovats i två olika versioner vid andra språkcentraler. Innan den slutliga

versionen utkommer hålls ett sista möte där författarna och vi samt de lärare som utprövat materialet än en gång går igenom materialet i minsta detalj för att övertyga oss om att det skall bli ett material som alla framtida begagnare kan acceptera och som de också kommer att använda. Dessutom har en del experter konsulterats angående den slutliga versionen, bl a en expert i medicin. Ett exempel på den förstnämnda typen av materialproduktion är materialet i svenska för samhällsvetare. Materialet utarbetas vid Högskolornas språkcentral men vi har en arbetsgrupp som består av 6 språkcentrallärare, som deltagit i planeringen och materialanskaffningen, som utprövar materialet i sin undervisning och vars kommentarer vi beaktar när vi utarbetar följande försöksversion. Vi har i allmänhet två försöksomgångar av ett material innan den slutliga versionen ges ut. Materialet för samhällsvetare består av ett tjugotal teman, ett tema omfattar i genomsnitt fyra timmar undervisning. Det stora antalet teman ger läraren möjlighet att välja en lämplig helhet utgående från gruppens sammansättning, som kan vara rätt varierande just när det gäller samhällsvetare. Materialet är nu korriberat efter den första försöksomgången, den andra omgången inleds i höst. För att råda bot på den stora materialbristen i svenska har vi dessutom börjat utarbeta olika basmaterial avsedda för alla studerande utan hänsyn till studieinriktning. Avsikten är att utarbeta en handledning i läs- och anteckningsteknik, övningar i grammatik och uttal som bara tar upp sådana punkter som är väsentliga från kommunikativ synpunkt, samt övningar i språkliga funktioner. Med dessa avser vi, för det första icke-situationsbundna muntliga färdigheter såsom att ge information, att vägra, att föreslå och för det andra vissa situationsbundna färdigheter som man bör behärska i formella sammanhang, såsom t ex att presentera en föredragshållare eller att hålla tacktal/välkomsttal.

Centrala principer i materialproduktionen när det gäller text- och hörförståelse är att öva upp studenternas förmåga att med hjälp av vissa läs- och anteckningstekniska metoder snappa upp det centrala innehållet i en text eller ett ljudband. Alla texter och ljudband berör studenternas eget område och vi strävar till att välja sådana som är så intressanta att studenternas uppmärksamhet fästs vid själva sakinnehållet och att språkets ytliga struktur blir en sidosak, dvs språkets funktion som informationsmedel betonas samtidigt som undervisning i språkriktighet spelar en underordnad roll. När det gäller muntlig och skriftlig framställning strävar vi till välmotiverade och välplanerade övningar med så mycket bakgrundsinformation som möjlig. Vi producerar såväl ointegrerade som integrerade undervisningsmaterial. T ex de ovannämnda

grammatik- och uttalsövningarna osv är ju inte integrerade utan avsedda för alla studerande. Själva den yrkesinriktade delen av undervisningsmaterialet är helt integrerad: vanliga övningstyper i text- och hörförståelse är muntliga eller skriftliga sammanfattningar, referat osv; texter och ljudband fungerar dessutom ofta som diskussionsunderlag.

När de ovannämnda undervisningsmaterialen är färdiga kommer den överhängande bristen att vara avskaffad och vi får också för svenskans del möjlighet att på allvar koncentrera vår verksamhet på andra viktiga områden. Planeringen och verkställandet av lärarnas vidareutbildning kommer att inta en central position i den framtida verksamheten. Och vi hoppas få möjlighet att också för svenskans del aktivt delta i det tidigare nämnda projektet som gäller språkcentralundervisningens mål och konkreta innebörd. I samråd med lärare och studenter skall vi förhoppningsvis så småningom lyckas förenhetliga svenskundervisningen vid våra språkcentraler på ett sätt som tillfredsställer alla berörda parter. Innan detta mål kan uppnås behöver vi dock förutom tid och god vilja en avsevärd ökning av resurserna.

Marjatta Huhta

Yleisradion ammattiopisto

ITSEOPISKELUUN SOVELTUVIA HARJOITTELUKUNTOJA

Aikuiskoulutuksen tulevaisuuden opiskelumenetelmiin kuului itseopiskelu. Kielten itseopiskelulla saavutetaan hyviä tuloksia erityisesti motivoituneiden aikuisten jatko- ja täydennyskoulutuksessa.

Seuraavassa tarkastellaan kielen itseopiskeluun soveltuvia harjoitusmuotoja kielenopettajan, opinto-ohjaajan ja materiaalin laatijan näkökulmasta.

1. Teoreettisen pohjan valinta

Strukturalistis-behavioristisen kielenoppimisteorian mukaan kieli on joukko tottumuksia, joita harjoitetaan malleilla, kunnes mallit muodostuvat automaatioiksi. (MALLIT, DRILLIT)

Transformationalis-generatiivisen kielenoppimisteorian mukaan pyritään ymmärtämään kuinka kieli toimii. Ohjataan oppilas ymmärtämään kuinka syvärakenteen semanttisesta koodista tietyn systeemin mukaan muodostuu strukturaalisesti kielenmukaisia pintarakenteen ilmauksia. (ANALYYSI, SAANNOT)

Kognitiivinen oppimisajattelu korostaa kielen kokonaisrakenteen hahmottamista ja opittujen asioiden hahmottamista sen osana. (KOKONAISKUVAN HAHMOTTAMINEN, TEHTAVIEN MOTIVOIMINEN KOKONAISTAVOITTEESTA KÄSIN)

Aikuiskoulutuksessa saamani kokemusten perusteella vaikuttaa siltä, että itseopiskelevan aikuisopiskelijan oppimisstrategia on yhdistelmä näistä ja että strategian valinta e.m. teorioihin painottuvaksi on järkevä johtaa oppijaryhmän lähtötasosta. Mitä perusteellisempi teoreettinen koulutustaso, sitä mielekkäämpää on valita transformationalis-generatiiviseen ajatteluun painottuva oppimisstrategia. Mitä puutteellisempi pohjakoulutus, mm. äidinkielen rakenteen heikko tuntemus, sitä mielekkäämmiltä tuntuvat strukturalistis-behavioristiset ja osin kognitiiviset oppimisstrategiat.

2. Kielellisten osataitojen harjoittaminen

Kielenhallinnan osa-alueiden, luetun- ja kuullunymmärtämisen sekä puheen- ja tekstintuottamisen erillistaitojen harjoittamisesta ja testaamisesta on kieltenopettajien kokemusten mukaan syytä siirtyä integratiivisten työmuotojen lisääntyvään käyttöön. Oppiminen näkyy olevan sitä tehokkaampaa mitä useamman aistin kautta se välittyy oppijalle. Tätä periaatetta on nimenomaan itseopiskelussa syytä painottaa syystä, että henkilökohtainen kontakti kielenpuhujan puuttuu. Tällöin saattaa helposti yhden aistin kautta virheellisesti opittu tapa vakiintua.

Parasta on turvata keskeisen sanan hallinta usean aistin välityksellä (oppija kuulee, näkee sanan kirjoitus- ja foneettisen asun, puhuu sen mielekkäissä yhteyksissä, kirjoittaa).

3. Harjoittelumenetelmien valintakriteerit

Muitakin syytä integratiivisten harjoitustyyppien suosimiseen on. Aikuiskopiskelija opiskelee kieltä usein juuri todettuaan kielitaidon puutteensa jollakin alueella. Oppijalla tulee olla se tunne, että tehtävä jota hän suorittaa kohentaa tehokkaasti ja järkevällä tavalla hänen puutteellista kielitaitoaan. Huonoja harjoitustyyppisiä tässä suhteessa ovat esim. kokonaiskieli-

taitoa mittaava cloze-testi tai nimenomaan vieraskieliset monivalintatehtävät, joiden relevanssia oppilaalta puuttuvien taitojen kohentajana on vaikea perustella. Harjoitustyyppin ilmeisvaliditeetin (face validity) tulee siis olla korkea.

Harjoitustyyppin valinnalla on myös takaistusvaikutus. Jos oppija tietää, että oppijaksoon sisältyy reagointaharjoituksia, ja jos vielä reagointaharjoituksia testataan, hän suuntautuu kiinnittämään huomiota näihin. Jos oppijaksoista on tehtävä yhteenveto, oppilas keskittyy huomioimaan ne asiat, jotka ovat keskeisiä yhteenveton kannalta. Mutta jos harjoitustyyppit sattumanvaraisesti vaihtelevat, oppija ei osaa suunnata huomiotaan relevantteihin asioihin.

Etäisopiskeluaineiston laadinnassa onkin tärkeä joka oppijakson alussa motivoida oppija suuntaamaan huomionsa oikein.

Esim. Tässä oppijaksossa perehdymme puhelinkeskustelun kieleen. Tarkkai-
le sanontoja, joita puhelinkeskustelussa käytetään. Tämän oppijakson jälkeen osaat

- vastata puhelimeen
- ottaa vastaan puhelinsanoman
- soittaa itse ja tiedustella henkilöä
- ilmoittaa toisen henkilön aikataulusta.

Tämäntyyppisten ohjeiden avulla oppija osaa suunnata mielenkiintonsa juuri siihen mitä aiotaan opettaa. Oppilaan asiasuuntautuneisuutta ei pidä yllättää esim. prepositioiden käyttöä harjoittavalla aukkotehtävällä, joka taas muussa yhteydessä saattaa hyvinkin olla paikallaan. Aikuiskopiskelijan johdonmukaisuutta tulee kunnioittaa.

4. Harjoittelumenetelmiä

Seuraavassa on käsitelty harjoitustyyppisiä niiltä osin kuin ne täyttävät edellä mainitut aikuisopiskelijan ja itseopiskelijan vaatimukset.

Harjoitustyyppit on luokiteltu niiden pääasiallisen tavoitteen mukaan rakenteiden hallintaa, kuullun ymmärtämistä ja sanaston hallintaa edistäviin harjoittelumuotoihin.

4.1. Tavoitteena rakenteiden hallinta

4.1.1. Virheettömyys

Rakenteiden hallintaa kohentavien harjoitusten osuus oppimateriaalikokonaisuudesta riippuu toisaalta lähtötasosta ja toisaalta virheettömyysvaatimuksen asemasta. On luonnollista, että opintojen alkuvaiheessa perusrakenteiden opiskeluun on käytettävä suhteellisen runsaasti aikaa. Mitä taas tulee

perusrakenteiden jälkeiseen opiskeluun, käsitykseni on, että virheettömyydellä ei aikuiskoulutuksessa tulisi olla niin painotteista sijaa kuin esim. ylioppilastutkintoon valmentavassa opetuksessa.

Aikuisen kielenoppimistarpeen lähtökohta on vieraskielisistä tilanteista selviytyminen. Vieraan kielen vaivaton ymmärtäminen, nopea johtopäätösten tekeminen ja reagointi sekä ilmaisen sujuvuus kulkevat täydellisen oikeakielisyyden edellä. Tämän tavoitteen valossa kielioppidrillit ja muunnostehtävät saavat väistyä kommunikatiivisten, aktiivista tuotosta edistävien harjoitusmuotojen tieltä. Jos nämä samalla kertaavat ja vahvistavat rakenteiden luontevaa käyttöä, vielä parempi.

4.1.2. Menetelmät kouluopetuksessa ja aikuisopetuksessa

Keskikoulussa ja vanhassa lukiossa (joiden kasvatit nyt ovat aikuiskoulutuksessa) käytetyt menetelmät ovat opettaneet varsin tehokkaalla tavalla vieraan kielen oikeakielisyyden tajun: induktiota ja deduktiota hyväksi käyttäen on perehdytty rakennesäännöstöön ja harjoiteltu poikkeuksien ja poikkeusten poikkeusten hallintaan asti. Sellaisella aikuisopiskelijalla, jolla ei tätä vahvaa teoreettista pohjaa ole, on toinen tilanne. Ei ole aikaa eikä ehkä syytäkään pyrkiä kielen rakenteiden hallintaan niin aikaa vaativan menetelmän avulla.

Kielen rakenne voidaan opettaa varsin pitkälle viljelemättä runsaslukuisesti kielioppitermejä. Jonkin verran termejä on käytettävä, mutta on tarpeellista ottaa huomioon teoreettisen taustan erilaisuus antamalla termille äidinkielen vastine ja/tai malliesimerkki sekä vieraasta että äidinkielestä.

Esim.

Tekstissä esiintyy lause He had phoned the airport - Hän oli soittanut lentoasemalle. Liittomuoto oli soittanut on nimitykseltään pluskvamperfekti, joka ilmaisee mitä oli tapahtunut. Ensimmäisenä osana käytämme englannissa muotoa had vastaamassa suomen muotoja olin, olit, oli, olimme, olitte, olivat. Verbiä käytämme sen kolmatta muotoa.

Kertaamme teemat	2.	3.
phone (soittaa)	phoned (soitti)	phoned (soittanut)
say	said	said
hear	heard	heard
contact	contacted	contacted
decide	decided	decided
cancel	cancelled	cancelled

Now tell us what Jack Faulkner had done. You don't know? Well, here is the story.

J.F. 'phones the personnel manager of OK on a Friday and 'says he wants to apply for a job. So they 'make an appointment for an interview. But then J.F. 'hears about a more interesting job at his friend's firm. So he 'contacts them and quickly 'decides to take that job. After that he 'cancels the appointment with OK. And surprise, surprise - they want him too!

WRITE HERE

On Friday J.F. had phoned _____

Harjoitus sisältää vähän termejä. Se antaa vihjeen siihen kokonaisuuteen, joka pitäisi hallita ennen opeteltavan muodon hallintaa (teemat). Se harjaantuttaa oppilasta todelliseen kommunikaatiotoimintoon, kerrontaan. Jälkimmäinen harjoitusmuoto on kommunikatiivinen kieliopin harjoitustehtävä.

Kieliopin yksityiskohtia harjoitettavien tehtävien lisäksi tarvitaan kognitiivista otetta. Aikuisen looginen muisti on ulkomuistia parempi. Siksi aikuisen oppimista helpottaa, jos hän pystyy loogisesti selvittämään itselleen minkä kokonaisuuden osia opiskellaan. Tästä syystä kokoavia yhteenvetoluentoja, joissa annetaan kokonaiskuva esim. rakenteiden järjestelmistä tai asiakokonaisuuksista on syytä sisällyttää kurssiin.

4.1.3. Harjoitustyypit

Harjoitustyypit perustuvat hyvälle ja runsaalle esimerkkivalikoimalle. Rakenteiden harjoittelu voi hyvin olla yksinomaan kirjallistakin. Suullisissa harjoituksissa on pyrittävä kommunikatiivisuuteen. Ellei tähän päästä, suoritettakoon harjoitukset kirjallisina. Joka tapauksessa mekaanisen suullinen kielioppidrilli on huono harjoitteluväline.

Hyviä sen sijaan ovat

- kommunikatiiviset mallidrillit, joihin on 'ujutettu' rakenneharjoittelua
- täydennystehtävät, jotka vaativat valintaa useista vaihtoehdoista
- muunnostehtävät
- osittainen käänös, aukkokohdan alla äidinkielen sana/ ilmaus/ muoto
- ja käänös.

Kussakin oppijaksossa on syytä keskittyä vain muutamaan rakenteelliseen seikkaan. Oppijakson alussa, samalla kun annetaan kokonaiskäsitys siitä mihin oppijaksolla sisällöllisesti tähdätään, on syytä mainita minkätyyppisiin rakenneasioihin oppijakso perehdyttää.

4.2. Tavoitteena kuullun ymmärtäminen

Itseopiskelijalle ei kuullun ymmärtäminen ole helppoa - suunliikkeet, ilmeet, eleet puuttuvat. Vaikutelmaksi saattaa jäädä valtaisan nopea outojen äänteiden tulva. Oppimismotivaatio saattaa jäädä siihen.

4.2.1. Kehitysasteet

Kuullun ymmärtämistä opetettaessa on syytä muistuttaa mieleen kehitysasteet, joiden kautta kuullun ymmärtäminen etenee (Rivers).

- 1 ei-differentioitunut melu
- 2 säännönmukaisuus nousuissa ja laskuissa
- 3 erotetaan foneettiset ja syntaktiset elementit
- 4 opitaan aavistamaan elintärkeät informaatio sanat (nuclei)
- 5 tunnistetaan, muttei pystytä painamaan mieleen (recognition)
- 6 havaitaan myös jaksot, joilla ei ole informaatioarvoa ja osataan kiinnittää huomio olennaiseen (selection level)

Ainakin vaiheet 3-5 ovat osittain sisäkkäisiä, ja tälle vaiheelle on luonteenomaista se, että ei kunnolla hahmoteta mikä tekstin kokonaissisältö on. Kun takerrutaan yksityiskohtiin, ehtii monta rytmijaksoa mennä ohi.

Kuullun ymmärtämistä on strukturoidusti harjoiteltava, koska kyseessä on erillinen kielen osa-alue, jolla on omat erityispiirteensä. Näihin kuuluvat ilmeet, eleet, välimatkan edellyttämä puhetapa, sosiaaliset suhteet puhujan ja kuulijan välillä. Teknisesti ottaen puhe suoritusta ei ole yleensä täydellinen: on ajatuskatkoja, taukoja, täytesanoja, naurua, änkytystä, uudelleen muotoilua, toistoa, ilmauksen 'peruuttamista' ja korvaamista uudella - monenlaista redundanssia. Oppilas, joka kuulee vain tekstien ääneen lukua, ei saa oikeaa harjoitusta.

4.2.2. Harjoittelumuodot

Harjoitusmuotoja, joita 1-3 vaiheissa käytetään ovat mm. seuraavat:

- äänteiden ja fraasien tunnistaminen
- jo opittujen dialogien kuuntelu
- fraasien tai ilmausten tunnistaminen = kirjoittaminen äidinkiellellä tai vieraalla kielellä
- tekstiäänitteen seuraaminen tekstistä ja myöhemmin kuuntelu ilman tekstiä
- opitun dialogin uusien variaatioiden kuuntelu (manus sisältyy avaimeen)
- aikaisemmin opittujen tekstien variaatioiden kuuntelu useita oppijaksoja myöhemmin (manus sisältyy avaimeen)

- opittujen sanojen kuuntelu ja niiden painon merkitseminen

Esim.

'continent - conti'nental - 'context
in'ternal - inter'national - 'integrate

- ja ilmausten nucleuksen merkitseminen.

Esim.

What's the time?

It's a quarter past two.

Did you say a quarter to two?

No, it's a quarter past two.

Harjoitusmuotoja, jotka sopivat 3-5 -vaiheeseen ovat mm. seuraavat:

- oppilaalle annetaan äidinkielineen tukisanaluettelo, joka kertoo etukäteen tekstin pääkohdat. Kuuntelun jälkeen oppilas tuottaa pääkohdat vieraalla kielellä joko suullisesti tai kirjallisesti
- true-false tai äidinkielineen monivalintatehtävä annetaan oppilaalle etukäteen
- täydennystehtävä, jossa oppilas täydentää painollisia nucleus-sanoja, tai vaikeammassa muodossa, oppilas joutuu täydentämään contracted forms - siis apuverbejä, prepositioita, artikkeleita ja pronomineja. Jälkimmäinen harjoitusmuoto edistää rytmin ja keston tajuamista.
- sisältökysymyksiä tekstin keskeisistä kohdista. Harjoitus on helpompi, jos kysymykset annetaan etukäteen.

5-6 -vaiheeseen soveltuvia harjoittelumuotoja ovat mm. seuraavat, joissa jo edellytetään että oppilas muistaa kohtia kuulemastaan:

- kaikki vaiheen 3-5 harjoitustyypit, kuitenkin siinä järjestyksessä, että teksti kuunnellaan ensin ja tehtävät annetaan kuuntelun jälkeen
- kaikki ekstensiivisen luennan kokonaissisältöä korostavat tehtävätyypit (kohta 4.3.3), joiden tuotos voidaan antaa joko kirjallisena tai suullisena nauhalle

Kuullun ymmärtämisessä ei ole tarkoituksenmukaista tähdätä täydelliseen ymmärtämiseen. Ennenhän omalla äidinkiellellämme rekisteröi ja muista kaikkea mitä meille sanotaan. Kuullun ymmärtämisessä on syytä tähdentää, että ymmärtämisen aste on riittävä, jos esitettyihin kysymyksiin pystytään vastaamaan.

4.3. Tavoitteena sanaston hallinta

Sanastoa harjoitetaan kahdesta syystä: 1) jotta oppilas oppisi ymmärtämään tekstejä ja puhetta laajenmalta alueelta ja 2) jotta oppilas pystyisi kommunikoimaan uusien alueiden asioista.

Sanaston hallinta on monitasoinen valmius. Henkilö voi hallita varsin spesifistä rekisteriä (esim. oman tekniikan sektorinsa) - hän saa selville käyttöohjeet, mutta ei ehkä kykene ääntämään sanoja, saatikka kommunikoimaan näistä asioista. Toinen hallitsee keskeistä sanastoa, mutta omaa taidon

johtaa ja analysoida vieraita sanoja, ja pystyy tällöin saamaan selvää uusistakin teksteistä. Kolmas ulottuvuus on aktiivinen sanastonhallinta siinä määrin, että pystytään vaihtamaan mielipiteitä kyseisellä kielellä.

Keskeistä oppimateriaalin laatimisessa sanastonhallinnan osalta onkin se, että pystytään määrittelemään

- miten keskeinen sija annetaan analyyttiselle kielentarkastelulle (sanojen johtamiselle, sääntöjen johtamiselle), joka radikaalisti parantaa uusien sanojen ja tekstien oppimismen nopeutta, mutta samalla vaatii perusteellista pohjakoulutusta
- mitkä kommunikaatio-tilanteet ja -funktiot opiskelijan tulisi hallita
- mitkä ovat ne asiarekisterit, joita opiskelijan tulisi ymmärtää

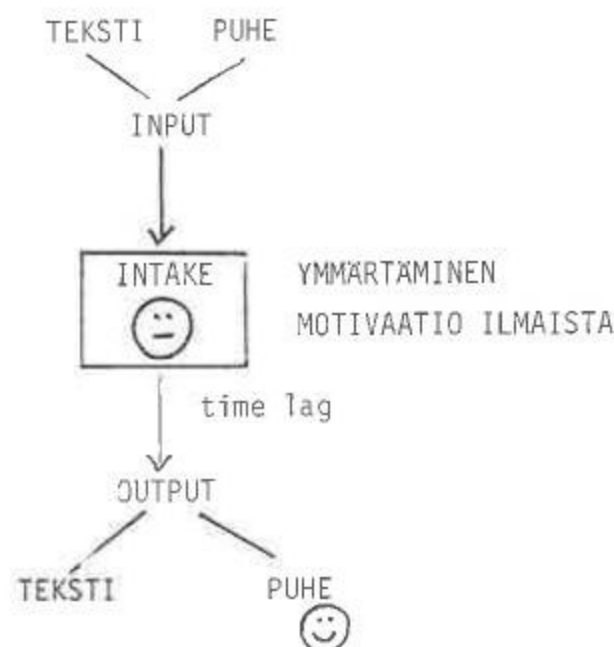
Näitä kolmentyyppisiä taitoja harjoitettavia työtapoja esitellään seuraavissa kohdissa

- intensiivinen tekstinkäsittely
- kommunikaatioharjoittelu
- ekstensiivinen tekstinkäsittely

4.3.1. Intensiivinen tekstinkäsittely

Intensiivisen tekstinkäsittelyn suuntaus on atomistinen: kiinnitetään huomio uusiin ja kertautuviin sanoihin, sanontoihin ja rakenteellisiin piirteisiin. Intensiiviseen tekstinkäsittelyyn luokkatilanteessa ovat kuuluneet kaksiläksyisyys ('käännös ja vanha'), taululle kirjoittaminen, sisältökysymykset, suulliset drillit, alleviivailut jne.

Itseopiskelussa kirjallisen ja äänitemateriaalin tulisi korvata kaikki tämä. Keskeistä intensiivisen käsittelyn ideassa on se, että hahmotetaan erillisen syöttövaihe ja varsinainen osaamisvaihe. Tätä rakennetta on itseopiskelumateriaalinkin syytä seurata. Graafisesti voisi asian esittää seuraavasti:



Oppilas 'ottaa sisään' kuulemastaan ja lukemastaan osan siitä mitä hän ymmärtää, ei kaikkia. Jotta sisäänotettu aines voitaisiin aktiivisesti hyödyntää, tarvitaan rajoitusta, joka varmistaa annettua tietoa ja motivoi ilmaisuun. Vaikka nämäkin johdonmukaisen opetuksen myötä olisi hoidettu, näyttää siltä, että oppilas tarvitsee tietyn sulatusajan ennen kuin hän pystyy ilmaistamaan itseään. Crashton nimittää tätä vaihetta nimellä 'time lag'.

Aikaviive huomioon ottaen voi oppiaineistossa vähin erin siirtyä opetusvaiheesta kyselyvaiheeseen. Oikean vastauksen tulee opetusosassa olla heti käsillä, harjoitustehtävissä jo kauempana.

Intensiivisen sanastoharjoituksen kirjallisina harjoituksina käytetään mm.

- sanaperheiden rakentamisharjoituksia
- vastakohtien tai synonyymien etsintää
- vaikeiden termien selvostusta helpoin lausein
- yksityiskohtaisia sisältökysymyksiä
- täydennystehtäviä, joista sisältösanoja puuttuu.

Ne voidaan antaa äidinkielistä jossakin muodossa, kuten

The _____ told me about the accident. (toimittaja)

tai

The _____ told me about the accident.
toimittaja

Kolmas vaihtoehto on liittää täydennystehtävän loppuun luettelo puuttuvista sanoista joko vieraalla tai äidinkielellä. Jälkimmäisessä tapauksessa ilmeisvaliditeetti on korkeampi.

- matching-tehtäviä

Esim. Muodosta numeroitujen sanojen vastakohtat valitsemalla oikea etuliite.

- | | |
|--------------|---------|
| 1. verbal | A. un- |
| 2. satisfied | B. in- |
| 3. certain | C. dis- |
| 4. credible | D. non- |

tai sisälpainotteisena

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 1. How do you do? | A. Not so well, I'm afraid. |
| 2. Thank you for your help. | B. You're welcome. |
| 3. How's your sister? | C. She's working in a factory. |
| | D. How do you do? |

- funktioiden harjoittelu

- tulkitsemista ja kääntämistä rajoitetussa määrin
Huonomainaisuudesta huolimatta tämä harjoitusmuoto on hyödyllinen, koska se esustaa todellisia ongelmia. Käännöslauseet on syytä valita hyvin tarkkaan. Fraseologiaa ei kannata harjoitella käännöksellä, vaan tilanneharjoituksin.

- sisältökysymysten laatimista. Vastaukset voidaan osoittaa tekstistä tai jättää avoimiksi. Tämä harjaannuttaa kyselytekniikkaa, vaatii perehtymään tekstin sisältöön, varmistaa sanojen merkityksiä ja niiden vaatimia rakenteita ja on lisäksi helppo laatia kommunikatiiviseksi.

4.3.2. Kommunikaatioharjoittelu

Dialogi on hyödyllinen tilannefraseologian harjoitteluväline. Dialogin hyviä puolia ovat, että se

- luo aidon kommunikaatiotilanteen
- antaa luontevan ääntämismallin
- tarjoaa samaistuskohteen

On tärkeää harjoitella ensisijaisesti juuri sitä roolia, johon oppija valmistautuu eikä vastapelurin roolia. Näin säilyy motivaatio ja säästetään aikaa. Erikaisen motivoiva on esim. seuraava dialogi ja sen harjoittelutapa. (Coles & Lord: Colloquial English, äänite jonkin verran liian nopea.)

Telephone Voice: Colourful Paint Company.

Mr Stock: Good morning. May I speak to Mr Parsons?

Telephone Voice: Mr Who?

Mr Stock: Parsons; P-a-r-s-o-n-s.

Telephone Voice: Oh, I see. Mr Parsons. I thought at first you said Marshall. Could you give me your name, please?

Mr Stock: Yes, Stock. S-t-o-c-k.

Telephone Voice: Thank you very much. I'll just see whether Mr Parsons is available. Could you hold the line, please?

Mr Stock: Thank you.

Telephone Voice: I'm sorry. There's no reply from Mr Parsons. Could I take a message?

Mr Stock: Oh dear. Could you ask him to ring me back, please? Tell him it's rather urgent, will you? My number's six-two-nine; one-two-nine-eight; extension three-two-oh.

Telephone Voice: Yes, I've got that. Good-bye.

Mr Stock: Good-bye and thank you.

Vaihe 1: Kuunnellaan äänite tehosteiseen normaalitempoisena.

Vaihe 2: Opetellaan ääntämään samaistuskohteen roolit nucleus-keskeisesti.

Esim. Mr Parsons - to Mr Parsons -
speak to Mr Parsons - May I -
May I speak to Mr Parsons

Hyviä puolia: opitaan äänneet, luonteva intonaatio, contracted forms, high head, sanapaino jne ilman perustietoja vaativaa terminologiaa.

Vaihe 3: Dialogi kokonaisuudessaan hieman pidennetyin tauoin. Oppijaa kehoitetaan puhumaan samaistuskohteen kanssa samanaikaisesti.

Hyviä puolia: nucleus-keskeinen ääntäminen varmistuu, puherytmi on oikea, kestot oikeissa suhteissa.

Vaihe 4: Alkuperäisdialogi ilman samaistuskohteen repliikkejä. Oppijaa pyydetään ottamaan samaistuskohteen rooli.

Tämäntyyppinen rooliharjoittelu sopii tilanteisiin, jotka ovat samanlaisina toistuvia, tyypillisiä fraasikontakteja. Toisaalta on muistettava etukäteen varmistaa, että oppilaat hallitsevat tekstin sisällön. Merkityksettömiä tavuja ei helpolla opita.

Dialogi tarjoaa oivalliset muunteluedellytykset. Dialogista voidaan poimia kohtia, joita voidaan muunnella drilliharjoituksin.

Esim. em. puhelinkeskustelua voitaisiin laajentaa opettamaan pyyntöjä, koska se sisältää niitä runsaasti.

Could I take a message?

May I speak to Mr Parsons?

Could you give me your name please?

Kommunikatiiviset tilannedrillit ovat oivallisia harjoituksia itseopiskeluun. Ne antavat mahdollisuuden puhua, mutta eivät vaadi liian monentasoisia toimintoja (miettiä sanajärjestystä, artikkeleita, fraasin sopivuutta tms.)

Drillin stimulus voidaan antaa äidinkielellä tai vieraalla kielellä, mutta joka tapauksessa kirjallinen muoto pitäisi antaa, ellei itse harjoitusvaiheessa, niin ainakin avaimessa. Aikuisopiskelijaa ei pidä kiusata muisti- ja nokkeluustehtävillä.

Esim. MALLI: Could I speak to Mr Parsons, please?

You want

- to get some brochures
 - Mr Parsons to call you back
 - to get the agenda
 - to meet Mr Parsons on Friday
- tai

Miten kysyisit, kun haluat

- saada esitteitä
- Parsonsin soittavan sinulle
- saada esityslistan
- tavata Parsonsin perjantaina

Jos harjoituksen tarkoitus on pääasiassa harjoittaa suullista sujuvuutta, voidaan hyvin jälkimmäiseen versioon antaa sanat englanniksi

- (brochures)
- (call back)
- (have the agenda)
- (make an appointment)

Em. dialogi voisi myös drillata mm.

- nimen selvennystä (spelling)
- puhelinnumeroita
- puhelimeen vastaamista
- kiitoksia ja anteeksipyyntöjä
- kohteliaita vastauksia

Itseopiskelijan kommunikaatiotaitoa voidaan kohentaa monin tavoin. Ääniaineisto voi tarjota

- toistamismalleja, joiden kirjoitusasu on annettu oppilaalle
- tilannedrillejä, joissa malli annetaan
- reagointiharjoituksia, joissa fraseologia harjaantuu
- funktioharjoituksia, joissa oppilas saa muotoilla valmiiksi annetun sisällön
- rooliharjoituksia, joissa oppilas joutuu sisäistämään roolin ja keksimään itse sanottavansa
- erityyppisiä selostuksia nauhalle. Kirjallinen materiaali voi tarjota valmiin tukisanaluettelon - tehtävä ei silti ole helppo.

Eräitä kommunikaatiotaitojen alueita tulisi merkittävästi enemmän harjoittaa. Viittaan suullisen tuotoksen yleispiirteiden, puherytmin ja intonaation harjoittamiseen. Puutteellisuus näiden alueella on vakavampi puute kuin esim. yksittäisen foneemin ajoittain ja jopa systemaattisesti suoritettu virhetuotos.

Uskon, että kognitiivinen vierasta kieltä ja äidinkieltä vertaileva ote tehoaa aikuisopiskelijaan. Luennolla, mieluiten oppilaitoksessa tai (huonompi vaihtoehto) kasettiluennolla, selostetaan rytmin ja intonaation erilainen rooli esim. englannissa ja suomessa. Puherytmijakson nucleus opetellaan erottamaan painottomista osista. Hahmotetaan rytmijaksot suhteellisesti ottaen samanmittaisiksi. Opetellaan 'litistämään' painottomat tavut ajallisesti yhä lyhyempiin jaksoihin. Tällöin havaitaan vokaalien laadun muuttuminen lähelle schwa-vokaalia. Tajutaan, ettei esim. had-muodon foneettinen muoto ole [hæd], vaan kontekstista riippuen [həd], [hɔi] tai kevyt kielen kosketus hammasvalliin [d]. Näyttää siltä, että vain harva aikuinen pystyy pelkästään nauhuria käyttämällä toistelemaan rytmillisesti ja intonaation kannalta hyvää kieltä tiedostamatta, miksi vieraan kielen tuotos kuulostaa epäselvältä ja miksi hänen tulisi pyrkiä samanlaiseen.

Keskustelussakin on tietty rytmi. Englantilaisen korva odottaa vastapuolen reaktiota tietyn sekunnin murto-osan (=x) kuluttua. Näyttää siltä,

että suomalaisen hyväksymä odotusaika on hieman pitempi (x+n), ja vierasta kieltä opettelevan sitäkin pitempi (x+n+m). Englantilainen ei välttämättä odota vastausta juuri kysymykseensä, vaan jotain reaktiota yleensä. Niinpä rytmiharjoittelua kannattaa ääniaineistoon sijoittaa.

Sen sijaan, että tilanne olisi tämä:

E: Who's that man over there?

S: (x+n+m) It..it..it is..this school's... the head.. of this school.

voidaankin harjoitella informaatiotäytteen etsimistä.

E: Who's that man over there?

S: (x?) The man in green?

E: Yes, hir.

S: (x) Hitting the ball?

E: That's right.

S: (x) Oh, him? Let's see.

E: Pretty good - he is.
(allows time)

S: (x) Yes, he's the principal of this school.

Edellisen esimerkin vastaaja saa lisää miettimisaikaa käyttämällä informaatiotäytettä.

Rytmiä voidaan ryhmässä harjoitella esim. ison pallon avulla. Kun oppilas on sanonut ilmauksen, hän heittää sen seuraavalle (joka tietää pallon tulevan). Reaktion on tultava pallon koskettaessa käsiä tai seurueen puhelias alkaa kertoa toisten j.c moneen kertaan kuulemaa juttua. Tästä voi kehittää kilpailunkin, jos ilmapiiri sen sallii. Virhepiste myöhästymisestä. Joukkuekisa on yksilökilpailua parempi: joku joukkueesta löytää varmasti reppeliikin. Nauhurilla harjoittelu käy hyvin: summeri antaa rytmin.

4.3.3. Ekstensiivinen tekstinkäsittely

Oppiaineiston tulee sisältää ekstensiivisen luennan ohjeet ja idea. (Esim. Spache & Berg: The Art of Efficient Reading.)

Tekstin oppilasohjeet voisivat olla esim. seuraavat:

1. Hahmota tekstikokonaisuus (sivumäärä, aihepiiri, tekstityyppi)
2. Pikalue teksti:
 - lue otsikko, pane merkille kirjoittaja ja lähde
 - lue ensimmäinen kappale kokonaan
 - lue alaotsikot ja kappaleiden ensimmäiset kappaleet

- silmäile ja osin lue muu materiaali etsien seuraavia: kappaleiden pääideoita ja niiden perusteita, avainsanoja kuten nimiä, päivämääriä ja laatua ilmaisevia adjektiiveja, suuntaa ilmaisevia vihtejä (also, moreover, however, yet), luokitteluja
- lue loppukappale kokonaan

Tällaista lukutapaa kontrolloivat tehtävät tulee suunnata holistisesti.

Esim. Näyttääkö kirjoitus perustuvan

- tutkimukseen
- mielipiteeseen

Pikalukuvaiheen jälkeen voidaan oppilasta pyytää lukemaan sama teksti uudelleen ja etsimään sieltä tietyt faktat. Hyviä ovat sellaiset kysymykset, jotka sisällöltään loogisesti liittyvät jonkin alaotsikon alle. Tällöin oppija kokee, että pikaluku kannattaa.

Toinen lukemisohje, joka antaa holistisen suuntauksen on se, että annetaan oppilaalle tekstin valmis rakenne ja pyydetään häntä etsimään sille sisältö. Tätäkin tyyppiä on syytä harjoitella.

Esim. Tunnet rakenteen



- N = Työllisyys on heikkenemässä, koska
 K1 = vientimarkkinat ovat heikot
 K2 = kotimainen kysyntä ei lisääntynyt
 K3 = työllisyystoimet eivät pure

Seuraavassa artikkelissa on sama rakenne. Mitä siinä väitetään ja millä perusteilla?

Muita yksinkertaisia rakenteita ovat esim.



Ekstensiivisen luennan kontrollitapoja ovat

- monivalinta (kaksivalinta) tehtävät, mieluiten äidinkielellä
- oikein-väärin-väittämät (heikko face validity)
- holistissuuntaiset sisältökysymykset
- sisältöväittämien perustelu
- tiivistelmän laatiminen
 - pienimuotoinen, jota kysymykset ohjaavat
 - pienimuotoinen, jota valmiiksi annettu rakenne ohjaa
 - vapaamuotoinen, johon etäisaineisto avaimena antaa rungon
- mielipideartikkelin laadinta tekstin aiheesta.

Kokonaissisältöä korostavia tehtävänäntöjä voisivat olla:

- Mitä $\begin{cases} \text{kirjoitus} \\ \text{teksti} \\ \text{artikkeli} \\ \dots \end{cases}$ $\begin{cases} \text{väittää} \\ \text{esittää} \end{cases}$

- työttömyydestä
- vientimarkkinoista
- kotimaisesta kysynnästä ja
- työllisyystoimista (materiaali antaa valmiit kohdat)

- Mikä käsitys kirjoittajalla on työttömyydestä. Anna raporttisi kasettituotoksena, josta käy ilmi

- artikkelin kirjoittaja
- hänen tarkoituksensa ja
- mielipiteensä.

- Laadi tekstistä tukisanaluettelo, jossa esiintyvät tekstin keskeiset kohdat.

Laadi tukisanaluettelon pohjalta kirjallinen / suullinen selostus.

- Kirjoita joka kappaleelle sopiva väliotsikko. Selosta kirjallisesti / suullisesti, miksi valitsit juuri sen otsikon.

- Tutki yleisönosaston kirjoituksen väitteitä ja niiden perusteita. Argumentoi itse kirjoitusta vastaan.

Työelämässä toimivien aikuisten kielentaitamisen painopisteitä ovat nimenomaan puheen vaivaton ymmärtäminen, keskusteluun osallistuminen ja ammattitekstien nopea vastaanottokyky. Itseopiskelumateriaalin sisältö tulee johtaa näistä tavoitteista ja parhaimmalla tapauksella se muodostaisi aukottoman jatkumon opiskelijan lähtötasosta.

Korkeakoulujen kielikeskusten tämänhetken ongelmia lienevät suuret ja heterogeeniset ryhmät. Kysyisinkin opettajilta: Olisiko mahdollista hyödyntää itseopiskelua laajemmin kielikeskusten opetuksessa? Missä määrin opiskelijoiden motivaatio riittäisi osittaiseen itse-opiskeluun? Jos resurssikysymykset selviäisivät, olisiko opettajilla halukkuutta laatia eri ammattiryhmille soveltuvaa itseopiskelumateriaalia?

Anna Mauranen
Helsingin yliopisto

RAPORTTI AFinLAN ASIANTUNTIJASEMINAARISTA KIRJALLISUUS KIELENOPETUKSESSA

AFinLA järjesti jokavuotiseksi perinteeksi muodostuneen asiantuntijaseminaarin 26.2. Helsingissä aiheena Kirjallisuus kielenopetuksessa. Kysymystä tarkasteltiin sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetuksen näkökulmasta, ja läsnä olleet kolmisenkymmentä asiantuntijaa edustivat koulutuksen eri tasoja peruskoulusta yliopistoon sekä kouluhallintoa.

Vieraiden kielten osalta teeman teki erityisen ajankohtaiseksi se, että ensi syyslukukauden alusta aletaan noudattaa lukion uutta oppimääräsuunnitelmaa, jossa kirjallisuudella on ensi kertaa oma kurssi.

Seminaari alkoi teoreettisella näkökulmalla kirjallisuuden analysoinnista kielitieteen keinoin. Auli Viikari Helsingin yliopistosta esitteli mahdollisuuksia, joita Willy de Peerin kohostusteoria (theory of foregrounding) antaa kaunokirjallisten tekstien kielelliseen analyysiin ja tämän hyödyntämiseen kirjallisuuden opetuksessa. Eräiden tutkimusten nojalla näyttää siltä, että kohostus ohjaa tekstin havaitsemista ja että kirjallisuuskokemus on ihmisille suuremmissa määrin yhteinen kuin aikaisemmin on arveltu. Kirjallisuuden opetukselle näistä huomioista seuraa se, että opetus voi nojata oppilaiden intuitiiviseen kokemukseen tekstistä ja ikäänkuin lähteä sen nimeämisestä, mikä oppilaalle on kokemuksena jo tuttua.

Liisa Lautamatti (Jyväskylän yliopisto) vei samansuuntaista ajatusta pitemmälle opetuksen suuntaan. Kirjallisuuden kielellinen analyysi voi lähteä arkikielen kuvauksesta, keinoista, jotka oppilas jo tuntee. Voimme pohjata oppilaan intuitioon ja vähitellen ankkuroida havainnot itse kieleen. Kielen keinojen avulla päästään lopulliseen tulkintaan itse tekstistä. Tärkeää opetuksessa on myös harjoitella mainittujen kielellisten keinojen tuottamista; tällöin oppilas ymmärtää arvostaa kirjailijan taitavuutta paremmin kuin pelkääntään analysoimalla tekstejä.

Matti Leiwo Jyväskylän yliopistosta totesi alustuksessaan, että lingvistisen erittelyn tavoitteena on auttaa oppilaan analyttävää lukukokemusta. Se käsitteistö, jota analyysin välineenä käytetään, ei välttämättä ole kovin monimutkainen tai abstrakti. Esimerkkinä sisällöllisestä käsitteestä on juoni-

käänne, josta löytyy myös lingvistisiä vihjeitä. Diskurssianalyysiin liittyvä siirron (move) käsite toimii myös hyvin kaunokirjallisen tekstin analyysissä. Tällaiset riittävän yksinkertaiset analyysivälineet soveltuvat myös kouluopetukseen, jossa niitä käyttäen voi synnyttää tasa-arvoista, "löytävää" opetuskeskustelua.

Andrew Chesterman (Helsingin yliopisto) käsitteli niitä ongelmia, joita kohdataan opettaessa vieraan kielen kirjallisuutta suomalaisille yliopistopöskelijoille. Kävi ilmi, että suomalaisessa lukiossa annettu äidinkielen kirjallisuuden opetus on niin vaihtelevaa, että opiskelijoilla on tuskin lainkaan yhteistä pohjaa kaunokirjallisuuden analyttiselle tarkastelulle. Kuitenkin juuri äidinkielen kaunokirjallisuuden analyttinen lukeminen muodostaa pohjan vieraskielisen kirjallisuuden opiskelulle. Vieraskielisen kirjallisuudenopetuksen lähtökohtana tulisi olla kielen normaalien keinojen tuntemus ja erittely, josta edetään kaunokirjallisuudelle ominaiseen epätavalliseen ja poikkeavaan sääntöjen käyttöön. Tässä korostuu opiskelijoiden omakohtainen työ vastakohtana valmiina esiteltävälle analyysille. Ahaa-elämyksen tuottama älyllinen mielihyvä kohottaa niinkään kirjallisuudenopiskelun motivaatiota, joka näyttää usein olevan yllättävän heikko.

Kirjallisuuden asenaa kouluopetuksessa käsiteltiin useassa alustuksessa. Raija Ruusuvoori Turun yliopistosta tarkasteli kirjallisuudenopetuksen kehitystä Suomessa voimassaolevan äidinkielen opetussuunnitelman (v:ltä 1941) hyväksymisestä saakka. Kirjallisuus on aina ollut olennainen osa äidinkielen opetussuunnitelmaa ja on edelleen mukana peruskoulun ala-asteelta lähtien. Koulun äidinkielenopetuksen keskeisimpänä antina oppilaalle voi pitää kirjallisuuden hyödyntämisen halua ja kykyä. Uuden väylän kirjallisuuteen avaa tulevassa opetussuunnitelmassa kielentuntemus sisällyttäessään itseensä nyt myös sanataiteen kielentuntemuksen. "Kielikeskeinen" näkökulma ei siis ole ristiriidassa kirjallisuudenopetuksen kanssa. Kielen ja kirjallisuuden opetuksen integrointia on kehitettävä - opettajankoulutuksesta lähtien.

Anita Schybergson kouluhallituksesta esitteli kirjallisuudenopetusta ruotsinkielisissä kuluissa. Niissä, samoin kuin suomenkielisissä kouluissa luetaan kaunokirjallisuutta pääasiassa äidinkielen oppimäärän puitteissa. Keskeisiä ongelmia ovat oppilaitten motivointi ja heidän kirjallisuusharrastuksensa laajentaminen; uusi opetussuunnitelma tarjoaa mahdollisuuksia näiden ratkaisemiseen opetuksen yksilöllistämällä ja analyysin monipuolistamisella. Tärkeää on myös oppilaiden vapaus itse valita mitä ja miten he lukevat, sekä ottaa kantaa lukemaansa.

Synnöve Nyberg ja Marja Christensen Alppilan lukiosta esittelivät kokemuksia kurssimuotoisen lukion englannin kielen kirjallisuuskurssin toteutta-

TIEDOTUKSIA – INFORMATION

28

misesta. Oppilaan kannalta kirjallisuuskurssin tärkeimmät saavutukset ovat parempi kielitaito ja kohonnut motivaatio; opettajan pyrkimyksenä on välittää anglosaksista kulttuuria. Peruskoulussa aloitettu ekstensiivinen lukeminen ja äidinkielen tunneilla opitut taidot antavat pohjan vieraskielisen kaunokirjallisuuden lukemiselle. Oppilaat ovat olleet innostuneita kirjallisuuskurssista, varsinkin silloin, kun ovat saaneet itse valita romaanin, jonka lukevat. Kirjallisuuskurssin nykyinen sijoitus lukion 3. luokan alkuun tuntuu epäonnistuneelta ratkaisulta, koska abiturienteilta ei enää tahdo riittää aikaa eikä kiinnostusta.

Kirjallisuuden asemaa lukion ruotsinopetuksessa selvitti Raili Heiskanen Tampereelta. Kaunokirjallisuus ei ole ruotsin opetussuunnitelmassa saanut juuri lainkaan sijaa. Oppimateriaalista on myös puutetta; oppilaat haluaisivat kontrollitehtävin varustettua helpohkoa aineistoa.

Hanna Jaakkola (Helsingin II normaalikoulu) kertoi kirjallisuudesta lukion saksan opetuksessa. Lyhyessä kielessä oppilaiden vähäiseksi jäävä kielitaito ei estä tutustumasta kaunokirjallisuuteen. Runot ja laulut ovat käsittelyyn sopivia jo varhaisvaiheessa. Käännöskirjallisuus, teatteri ja romaanien filmiversiot avaavat tien vieraskieliseen kirjalliseen kulttuuriin, vaikkei kielitaito vielä riittäisi kokonaisten romaanien lukemiseen alkukielellä.

Seminaarin loppuksi käydyssä vilkkaassa keskustelussa todettiin tarve edelleen kehittää kirjallisuuden opetuksen menetelmiä vaikkapa seminaarin alkupuolella esitettyjen suuntaviivojen mukaan. Yksimielisiä oltiin myös siitä, että kirjallisuuden opetuksen keskeisin tavoite niin äidinkielellä kuin vieraalla kielelläkin on lukuharrastuksen herättäminen.

LINGVISTIIKAN 6. KESÄSEMINAARI

THE 6TH FINNISH
SUMMER SCHOOL OF LINGUISTICS

Jyväskylän yliopisto
University of Jyväskylä

7. - 11. kesäkuuta 1982
June 7-11, 1982

Seminaaria ovat tukeneet

Sponsored by

Opetusministeriö/Ministry of Education
Jyväskylän yliopisto/University of Jyväskylä
The British Council
Goethe Institut
United States International Communications Agency

LINGVISTIIKAN 6. KESÄSEMINAARI

järjestetään Jyväskylän yliopistossa 7. - 11. kesäkuuta 1982. Seminaari koostuu Villa Rana -rakennuksen (yliopistoalueen kartassa merkitty V:llä) Blomstedtin salissa (ylempi kerros, sisäänkäynti päärakennuksen puoleisesta päästä).

Ilmoittautuminen ennen seminaarin alkua Blomstedtin salissa.

THE 6TH FINNISH SUMMER SCHOOL OF LINGUISTICS

will be organized at the University of Jyväskylä on June 7-11, 1982. The lectures will be held in the Blomstedt Room of the Villa Rana Building (the building is marked with V on the campus map; the entrance is at the main-building end).

Registration before the opening in the Blomstedt Room.

OHJELMA PROGRAMME

MAANANTAI 7.6. MONDAY, JUNE 7

- 10.30 Opening of the summer school
 10.30-12.00 Henning Wode (Kiel): Aspects of language acquisition
 14.15-15.00 Naum Dimitrijevič (Belgrade): Present trends in neurolinguistics
 15.15-16.45 Henning Wode (Kiel): Aspects of language acquisition (continued)
 17.15-18.45 Wilfried M. Vogt (Univ of California, Irvine): Stephen Krashen's Monitor Model.
 19.30 Get-together and wine-and-cheese party in Puheviestinnän studio (located in the basement of Building A). A fee of FIM 25.- is collected for the expenses payable in advance with the bank transfer form adhered. Payments can also be made to the account of Lingvistiikan kesäseminaari, Postisiirtotili TA 1720 47-3.

TIISTAI 8.6. TUESDAY, JUNE 8

- 8.30-10.00 Christopher N. Candlin (Lancaster): Approaches to the analysis of discourse
 10.15-11.45 Wilfried M. Vogt (Univ of California, Irvine): Stephen Krashen's Monitor Model (continued)
 14.15-15.00 Naum Dimitrijevič (Belgrade): Present trends in neurolinguistics (continued)
 15.15-16.45 Jacek Fisiak (Poznań): Recent trends in historical linguistics
 17.15-18.45 Christopher N. Candlin (Lancaster): Applying discourse analysis to the analysis of the L2 classroom as an event

KESKIVIIKKO 9.6. WEDNESDAY, JUNE 9

- 8.30-10.00 Herbert W. Seliger (Queens College, City Univ of New York): Second language acquisition research
 10.15-11.45 Gabriele Kasper (Aarhus): Communicating in a foreign language
 13.15-14.45 Waldemar Marton (Poznań): Cognitive psychology and second language acquisition research
 15.15-16.45 Jacek Fisiak (Poznań): Recent trends in historical linguistics (continued)

TORSTAI 10.6.

THURSDAY, JUNE 10

- 8.30-10.00 Herbert W. Seliger (Queens College, CUNY): Second language acquisition research (continued)
 10.15-11.45 William T. Littlewood (Swansea): Communicative language teaching
 13.15-14.45 Waldemar Marton (Poznań): Cognitive psychology and second language acquisition research (continued)
 15.15-16.45 Jacek Fisiak (Poznań): Recent trends in historical linguistics (continued)
 17.15-18.45 Michael Sharwood Smith (Utrecht): Cross-linguistic aspects of second language acquisition

PERJANTAI 11.6.

FRIDAY, JUNE 11

- 9.15-10.45 Herbert W. Seliger (Queens College, CUNY): Second language acquisition research (continued)
 10.45 Closing of the summer school and closing discussion

EXTRA PROGRAMME FOR FRENCH SCHOLARS IN FRENCH

Seminaire sur l'Acquisition d'une langue seconde/étrangère avec

Mme Anne TREVISE

de l'Université Paris VIII du lundi 7 juin au jeudi 10 juin 15^h15 - 16^h45 (salle P 210).

Lisätietoja More information from

Kari Sajavaara, tel. 941-291620

Department of English, tel. 941-291626

ENNAKKOILMOITTAUTUMINEN ei ole välttämätön niille, jotka ovat alustavasti ilmoittautuneet. Niiden, joilta ei ole alustavaa ilmoittautumista, olisi lähetettävä ilmoittautuminen osoitteella Lingvistiikan kesäseminaari, Englannin kielen laitos, Jyväskylän yliopisto, 40100 Jyväskylä 10, 28.5.1982 mennessä.

TUTUSTUMISILLANVIETTO järjestetään Puheviestinnän studiossa 7.6. kello 19.30. Tarjoilun järjestämiseksi peritään osanottajilta maksu 25 mk, joka pyydetään suorittamaan esim. oheisella postisiirtolomakkeella kesäseminaarin tilille TA 1720 47-3 etukäteen.



Proceedings of the

CONCORDIA COLLOQUIUM ON LANGUAGE LABORATORIES

In response to your expressed interest in the Concordia Colloquium on Language Laboratories, held at Concordia University the 6th through the 8th of July, 1981, we are pleased to announce that the Proceedings of the above gathering will be available in February of 1982.

The Proceedings contain many of the papers delivered during the Colloquium, including discussions of future directions in language laboratory use, development of communicative courseware for the lab, computer-assisted-instruction in the lab, and modular instruction.

We are offering the Proceedings for \$ 15. (Canadian). If you wish to have a copy, please send a cheque or money order for the above amount in the name of Concordia University. Mail your request to:

Language Laboratory SGW
Concordia University
1455 deMaisonneuve West
Montreal, Quebec, CANADA
H3G-1M8

Do NOT mail the cheque to the general University address without specifying for which department it is destined.

Thank you very much.

Sincerely,

Roger Kenner
Colloquium Coordinator

**CONCORDIA
COLLOQUIUM
ON LANGUAGE
LABORATORIES**
JULY 6-8 1981
SIR GEORGE WILLIAMS CAMPUS
1455 DE MAISONNEUVE BLVD. WEST
MONTREAL, QUEBEC H3G 1M8

KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUKSEN JÄRJESTÄMÄ TESTAUSYHDYSHENKILÖIDEN
KOULUTUS JYVÄSKYLÄSSÄ 2.-3.9.1982

ALUSTAVA OHJELMA

Torstai 2.9.

klo 9.00 Seminaarin avaus
klo 9.15-10.00 Raimo Konttinen: Johdatusta testien analyysiin.
KAHVI
klo 10.30-12.30 Raimo Konttinen: Osioanalyysistä OSANA-ohjelmalla
LOUNAS
klo 14.00-15.00 Viljo Kohonen: Impressionistinen arviointi vs tietokone-
analyysi - demonstraatio
KAHVI
klo 15.30 Orientoituminen ryhmätyöskentelyyn
klo 16.00 Ryhmätyöskentelyä
Englannin ryhmien johtajat: Ola Berggren
Pekka Hirvonen
Ruotsin ryhmien johtaja: Anders Nygård

Perjantai 3.9.

klo 9.00- 9.30 Viljo Kohonen: Impressionistinen vs tietokoneanalyysi -
tulosten tarkastelua
KAHVI
klo 10.00 Ryhmätyöskentelyä
klo 15.00-16.00 Loppukeskustelu

Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisusarjassa ovat ilmestyneet seuraavat raportit:

Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja n:o 14
Liisa Korpimies & Ilkka Utriainen

KIELIKESKUSJÄRJESTELMÄN RESURSSI- JA ORGANISAATIOKARTOITUS
KIELIKESKUSOPETUKSEN SEURANTATUTKIMUS, I VAIHE

Raportissa kartoitetaan maamme 11 kielikeskuksen henkilöresurssit, opetuksen organisointi, käytettävä oppimateriaali, opiskelijamäärät ja toimitilat. Lisäksi pyritään selvittämään, kuinka kielikeskusten toimintaa suunnitellaan ja rahoitetaan sekä saamaan selville kielikeskusten suurimmat ongelmat ja tarpeet.

Raportti perustuu kielikeskusten hallintohenkilökunnalle ja opettajille lähetetyn kyselyn tuloksiin.

Tämä kartoitus on laajemman kielikeskusopetuksen seurantatutkimuksen perustava vaihe. Tutkimuksen jatkossa on tarkoitus etsiä vastaus kysymykseen, kuinka hyvin korkeakoulututkintojen kielitaitovaatimuksista annetuissa asetuk- sissa määritetyt kielitaitotavoitteet saavutetaan kielikeskusten antaman ope- tuksen avulla.

Hinta 5 16 mk.

Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja n:o 15
Jaakko Lehtonen & Pirjo Valokorpi & Merja Niemi

YLIOPISTOJEN JA KORKEAKOULUJEN PUHEVIESTINNÄN YLEISOPINNOT
NYKYTILANNE JA OPETUKSEN TAVOITTEET

Raportti perustuu syksyllä 1980 yliopistojen ja korkeakoulujen kirjoitus- ja puheviestinnän opettajille järjestettyyn kyselyyn, jossa tiedusteltiin kurssien pituutta, sisältöä, niiden tavoitteita, opetuksen evaluointia jne. Raportissa käsitellään vain puheviestinnän yleisopintojaksojen kysymyksiä; raportissa ei selvitetä puheviestinnän/puheopin aineopintoja eikä eri koulutusohjelmien aineopintoihin sisältyviä puheviestinnän opintoja.

Yleisopintojen tavoitteet on esitelty analysoimalla peruskoulun ja keskiasteen opetussuunnitelmia, koulutusohjelma-asetuksia ja korkeakoulujen tutkintovaatimuksia. Puheviestinnän opetusta tarkastellaan sekä sisällön kannalta että pienryhmätyöskentelyn erityismuotona. Raportissa käsitellään puheviestinnän opetuksen eriyttämisen ongelmia ja puheviestinnän opettamiseen liittyviä opetustila- ja opetusvälineongelmia sekä annetaan suppea katsaus suomenkieliseen oppikirjallisuuteen. Liitteenä on kirjallisuusluetteloita, suppea puheviestinnän keskeisten termien sanasto sekä kyselylomake.

Hinta 16 mk.

Aikakauskirjasta FINLANCE on ilmestynyt ensimmäinen numero. Ensimmäinen kappale on ilmainen, seuraavien kappaleiden hinta on 20 mk.

Sekä raportteja että FINLANCEa voi tilata osoitteesta:

Jyväskylän yliopisto
Korkeakoulujen kielikeskus
Seminaarinkatu 15
40100 JYVÄSKYLÄ 10
Puh. 941-292 881

ENGLISH SUMMARY

The editorial discusses LSP teaching in Great Britain. In comparison to the relatively new Finnish language centre system there is a great variety of LSP teaching institutions in Britain, many of them with long traditions. In Britain LSP courses

are provided as well for university students as for other student groups funded by governments, companies etc. Some universities also give post-graduate education in LSP teaching.

The editorial suggests that Finnish language centres should take advantage of the British expertise in the future. This would happen through the co-operation that is already being planned.

REPORTS

Tuija Nikko, from the Language Centre for Finnish Universities, reports on the teaching of Swedish in the language centres. She describes the history and general aims of language teaching in the language centres and the status of Swedish in this system.

Swedish is obligatory for all Finnish university students, but both the quantity and quality of teaching suffer from the lack of resources and specified means and aims.

Nikko also reports on teaching material production and other work done in the Language Centre for Finnish Universities.

Marjatta Huhta discusses self-instruction exercises suitable for adult language learners from the point of view of a language teacher, study advisor and producer of teaching material.

Anna Mauranen, from the University of Helsinki, reports on the AFinLA seminar for specialists in literature and language teaching held in Helsinki on February 26th.

The participants represented different levels of expertise ranging from comprehensive school teachers to university teachers.

INFORMATION

ANNOUNCEMENTS FROM THE LANGUAGE CENTRE FOR FINNISH UNIVERSITIES

The Language Centre for Finnish Universities will arrange a seminar on language testing on September 2-3 in Jyväskylä. The seminar will discuss the different methods for analysing the results of language tests. All those who have taken part in the previous phases of the work are welcome to attend.

Partly coinciding with the seminar there will be talks held on the problems of language testing on September the 3rd. The event is meant for the foreign teachers of the language centres and the talks will be given in English.

Further information about these events will be sent to the language centres during the summer.

The following reports have appeared in the Research Report Series of the Language Centre for Finnish Universities:

Reports from The Language Centre for Finnish Universities No 14
Liisa Korpimies & Ilkka Utriainen

A SURVEY OF THE ORGANIZATION AND RESOURCES OF THE LANGUAGE CENTRES:
Phase I of a survey of language centre teaching

This report surveys the staff resources, organization of teaching, teaching materials used, number of students, and teaching and other facilities at the language centres of this country. In addition it endeavours to map out the planning and financing of language centre activities, what the language centres do apart from teaching, and what their main problems and needs are. The findings are based on answers to a questionnaire sent to the administrative and teaching staffs of the language centres.

This survey is the first phase of a larger survey of language centre teaching. In the next phase an attempt will be made to find out how well the teaching offered by the language centres manages to impart the language skills required by statute. (Available in Finnish only.)

Price 16 Fmk/each.

Reports from The Language Centre for Finnish Universities No 15
Jaakko Lehtonen & Pirjo Valokorpi & Merja Niemi

GENERAL STUDIES IN SPEECH COMMUNICATION IN FINNISH UNIVERSITIES.
PRESENT SITUATION AND OBJECTIVES OF TEACHING.

The report is based on the answers to a questionnaire sent to university teachers of written and oral communication in the autumn of 1980. The questionnaire concerned length, contents and objectives of courses, evaluation of teaching etc. In this report only general studies in speech communication are discussed; the report does not deal with subject studies in speech communication/rhetoric,

nor with the speech communication studies included in subject related studies in degree programmes. The objectives of general studies have been collected by analysing the curriculums of primary and secondary schools, statutes on university programme degrees and degree requirements. The teaching of speech communication is examined both as to content and as a form of working in small groups. The problems of differentiation of speech communication teaching are considered and some problems connected with teaching facilities are discussed briefly. In addition a concise survey of textbooks is given. Appendices include bibliographies, a concise dictionary of essential vocabulary and the questionnaire. (Available in Finnish only.)

Price 16 Fmk/each.

First issue of the journal FINLANCE has appeared. The first specimen can be obtained free of charge and additional copies will cost 20 Fmk each.

Both the reports and FINLANCE can be ordered from:

University of Jyväskylä
Language Centre for Finnish Universities
Seminaarinkatu 15
SF-40100 JYVASKYLÄ 10
Tel. 941-292 881

Concerning the edited transcript of the lecture by Michael P. Breen, University of Lancaster, titled:

TEN YEARS OF ESP COURSES AT LANCASTER - WHAT HAVE WE LEARNED?

The editors wish to point out that this edited transcript was published without the prior consent of Michael Breen. It was also edited without his consultation. He wishes it known to our readership that, had he been asked to submit a written version of his talk, he would have preferred to offer an appropriate and fuller article on the subject. The talk was originally intended as an informal review of the Lancaster experience from his own personal point of view for the benefit of the Language Centre staff who attended the talk. It was not originally intended for a wider readership.

"NAKOKOHTIA KÄÄNTÄMISEN TUTKIMUKSESTA" - Seminaari Savonlinnassa 16.-17.10.1982

Joensuun korkeakoulu ja Suomen Akatemia järjestävät yhteistyössä kääntämisen tutkimusta koskevan seminaarin Savonlinnassa 16.-17.10.1982. Seminaari on kotimainen asiantuntijaseminaari, jossa käsitellään kääntämiseen liittyvää tieteellistä tutkimusta.

Seminaari on kaksipäiväinen. Ensimmäisenä päivänä ohjelmassa on kääntämisen tutkimusta, tyylintutkimusta ja tekstilingvivististä tutkimusta koskevia alustuksia. Toisena päivänä seminaarissa pohditaan kontrastiivisen tutkimuksen antia kääntämisen tutkimukselle, erikoisalojen kielen kääntämisen ongelmia, käännetyn suomen kielen ongelmia ja kaunokirjallisuuden kääntämisen ongelmia. Alustajana seminaarissa on suomalaisten asiantuntijoiden lisäksi professori H.J. Vermeer Mainzian yliopistosta.

Seminaariin ilmoittautumisten tulisi olla perillä 20.9.1982 mennessä. Ilmoittautumisen voi tehdä kirjeitse osoitteella

Savonlinnan kääntäjänkoulutuslaitos
PL 48
57101 SAVONLINNA 10

Lähempiä tietoja seminaarista Kielikeskusuutisten elokuun numerossa.

KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUKSEN JOHTOKUNTA 1.1.1982-31.12.1983

Varsinaiset jäsenet

Prof. Kari Sajavaara, pj.
Jyväskylän yliopisto
Rak. P

Apul.prof. Viljo Kohonen, varapj.
Tampereen yliopisto/
Opettajankoulutuslaitos
Pyynekintie 2
33200 TAMPERE 20

Kielikeskuksen johtaja
Liisa Kurki-Suonio
Tampereen yliopiston kielikeskus
PL 607
33101 TAMPERE 10

Apul.prof. Jaakko Lehtonen
Jyväskylän yliopisto
Rak. C

Prof. Lauri Lindgren
Turun yliopisto
Romaanisen filologian laitos
20500 TURKU 50

Apul.prof. Mirja Saari
Helsingin yliopisto
Pohjoismaisen filologian laitos
Porthania
Hallituskatu 11-13
00100 HELSINKI 10

Esittelijä Leena Pirilä
Opetusministeriö
Korkeakoulu- ja tiedeosasto
Rauhankatu 4
00170 HELSINKI 17

Tutk.ass. Eva May
Korkeakoulujen kielikeskus

Liisa Korpimies
Korkeakoulujen kielikeskuksen johtaja

Varajäsenet

Prof. Pekka Hirvonen
Joensuun korkeakoulun kielikeskus
PL 111
80101 JOENSUU 10

Apul.prof. Teuvo Piippo
Jyväskylän yliopisto
OKL

Kielikeskuksen esimies
Marja Renkonen
Teknillinen korkeakoulu
Yleinen osasto/Kielikeskus
Otakaari 1
02150 ESPOO 15

Dos. Matti Leiwo
Jyväskylän yliopisto
Rak. C

Leht. Pirkko Muikku
Joensuun korkeakoulun kielikeskus
PL 111
80101 JOENSUU 10

Leht. Anders Nygård
Åbo Akademi
Institutionen för allmän språk-
vetenskap
20500 ÅBO 50

Esittelijä Leena Luhtanen
Opetusministeriö
Korkeakoulu- ja tiedeosasto
Rauhankatu 4
00170 HELSINKI 17

Tutkija Sirkka Laihiala-Kankainen
Korkeakoulujen kielikeskus

Sihteeri: Eila Pakkanen