

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO**

**OLGA MILOVIDOVA**

**PIETARILAISEN LUKION SUOMEN KIELEN  
OPPILAIKEN  
KOMMUNIKATIIVINEN KOMPETENSSI**

lisensiaatintyö

**SUOMEN KIELEN LAITOS**  
Jyväskylä 2002

## SISÄLLYS

1.	JOHDANTO	6
2.	SUOMI TOISENA JA VIERAANA KIELENÄ	9
2.1	Tausta ja nykytilanne Suomessa	10
2.1.1	Suomea suomenruotsalaisille	10
2.1.2	Suomea ulkomaalaisille	11
2.2	Suomen kieli Venäjällä	13
2.2.1	Elämää suomeksi Karjalassa ja Inkerinmaalla	14
2.2.2	Suomen kieli Pietarissa – vähemmistön kielestä kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kieleksi	16
2.3	Suomen kielen opetus pietarilaisessa koulussa	19
2.3.1	Tausta ja yhteistyötä suomalaisten kanssa	20
2.3.2	Suomen kielen opetuksen ongelmia	23
3.	KIELITAITO KIELENOPETUKSEN TAVOITTEENA	26
3.1	Kieltenopetuksen traditiosta: formaalinen ja funktionaalinen lähestymistapa	26
3.2	Toiminnallinen lähestymistapa kielten opetukseen ja oppimiseen	30
3.3	Kielitaidon rakennemallien historiaa – kommunikatiivinen lähestymistapa	33
3.4	Canalen ja Swainin kommunikatiivisen kompetenssin malli	37
3.4.1	Mallin peruskäsitteitä	37
3.4.2	Kommunikatiivisen kompetenssin komponentit	37
3.4.3	Kommunikatiivisen kompetenssin mallin arviointia	47
4.	TUTKIMUSONGELMAT, AINEISTO JA MENETELMÄT	50
4.1	Tutkimusongelmat	50
4.2	Yleiset Kielitutkinnot kielitaidon mittarina	51
4.2.1	YKI:n kuvaus	52

4.2.2	YKI:n testien soveltaminen pietarilaiseen kouluun	53
4.3	Tutkimusaineisto ja menetelmät	54
4.3.1	Aineiston keruu ja testauksen suorittaminen pietarilaisessa koulussa	54
4.3.2	YKI:n keskitason kirjallisten osakokeiden kuvaus	56
4.3.3	Tutkimusmenetelmät	57
5.	TESTISUORITUSTEN ANALYSOINTIA	59
5.1	Sanasto ja rakenteet –osakokeen tulokset	59
5.1.1	Sanastotehtävä 1	59
5.1.2	Sanastotehtävä 2	71
5.1.3	Sanasto- ja rakennetehtävä 3	77
5.1.4	Rakennetehtävä 4	88
5.1.5	Rakennetehtävä 5	92
5.1.6	Rakennetehtävä 6	96
5.2	Tekstin ymmärtäminen	103
5.2.1	Avointen kysymysten ja niiden vastausten analyysia	104
5.2.2	Monivalintakysymysten ja niiden vastausten analyysia	113
5.3	Kirjoittaminen	123
5.3.1	Kirjoittaminen kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmasta	123
5.3.2	YKI:n keskitason kirjoittamisen tehtävien kuvaus	127
5.3.3	Tehtäväsuoritusten analyysi: muodollinen teksti	131
5.3.3.1	Henkilökohtainen kirjallinen viesti	131
5.3.3.2	Virallinen kirjallinen viesti	147
5.3.4	Tehtäväsuoritusten analyysi: vapaa kirjoitelma ja mielipidekirjoitus	156
6	DISKUSSIO	165
6.1	Oppilaiden kieliopillinen kompetenssi	167
6.2	Oppilaiden sosiolingvistinen kompetenssi	172
6.3	Oppilaiden diskurssikompetenssi	173
6.4	Tulosten hyödyntäminen	175

LÄHTEET

176

LITTEET

180

## KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO

KUVIO 1	Vuoden 1998 testin sanasto- ja rakennetehtävän 3 oikeiden vastausten määrät	79
KUVIO 2	Vuoden 1999 testin sanasto- ja rakennetehtävän 3 sananmuodon valinnat	81
KUVIO 3	Vuoden 1998 testin rakennetehtävän 4 tuloksia osioiden sisäisten indeksien mukaan	88
KUVIO 4	Vuoden 1999 testin rakennetehtävän 4 tuloksia osion sisäisten indeksien mukaan	88
KUVIO 5	Vuoden 1999 testin rakennetehtävän 5 oppilaiden sanavalinnat	92
KUVIO 6	Vuoden 1998 testin rakennetehtävän 6 miellekartta	96
KUVIO 7	Vastaukseen vievä ymmärtämisreitti	99
TAULUKKO 1	Suomen kielen oppilaitten ja opettajien lukumäärä (Pietarin kaupungin suomen kielen opetusta käsittelevä konferenssi, kevät 2000).	18
TAULUKKO 2	Kielenoppimisen ja -opetuksen suuntaukset ja niiden keskeiset ominaispiirteet	48
TAULUKKO 3	Kolmen testauksen osoittamat kielitaidon keskiarvot	57
TAULUKKO 4	Vuoden 1998 YKI-testin keskitason sanastotehtävä 1 ja oppilaiden suoritukset	61
TAULUKKO 5	Vuoden 1999 YKI-testin keskitason sanastotehtävä 1 ja oppilaiden suoritukset	67
TAULUKKO 6	Vuoden 1998 sanasto- ja rakennetehtävän 3 oppilaiden sanamuodon valinnat.	79
TAULUKKO 7	Vuoden 1999 testin sanasto- ja rakennetehtävän 3 oppilaiden sanavalinnat	82
TAULUKKO 8	Rakennetehtävän 4 tulokset	90
TAULUKKO 9	Vuosien 1996 ja 1998 YKI- testien keskitasontekstin ymmärtämisen tasoarviot	104
TAULUKKO 10	Vuoden 1998 YKI:n keskitason AK-tehtävän kysymysten ja vastausten suhteet	107
TAULUKKO 11	Vuoden 1998 testin tekstin ymmärtämisen AK-tehtävien tulokset kysymys-vastauspareittain	110
TAULUKKO 12	Vuoden 1998 YKI:n keskitason monivalintatehtävän alkuväitteen ja monivalintavastausten väliset suhteet	118

TAULUKKO 13	Vuoden 1998 YKI:n keskitason monivalintatehtävän suoritukset	120
TAULUKKO 14	YKI:n keskitason kirjoittamisen osakokeen tulokset	127
TAULUKKO 15	Oppilaiden vuoden 1996 onnittelukortissa käyttämät onnittelun ilmaukset	132
TAULUKKO 16	Oppilaiden vuoden 1998 onnittelukirjeessä käyttämät onnittelun ilmaukset	133

## 1. JOHDANTO

Vappuna 1999 Pietarin koulussani pidettiin viimeksi Yleisten kielitutkintojen testaus. Odotin sitä hyvin jännittyneenä - en ainoastaan koulun suomen kielen opetussuunnitelman kehittämistä vastaavana vararehtorina ja suomen kielen opettajana, vaan myös tehtävänsä aloittavan tutkijan levottomuudella, sillä vasta sen jälkeen pääsin tutkimaan pietarilaisten suomen kielen oppijoiden kielitaitoa. Mahdollisuus tutkia suomen kielen opetusta ja oppimista koskevia ongelmia tuli vasta, kun Pietarin suomen kielen opetukseen erikoistunut koulu 204 oli liittynyt Suomen Akatemian tukemaan ja Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen koordinoimaan suomalais-venäläiseen tutkimusohjelmaan *Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa* (Laihiala-Kankainen 1997, 1999). Vuodesta 1996 olen osallistunut Jyväskylän yliopiston jatko-opiskelijana ja tutkijana tähän ohjelmaan ja aloin kerätä aineistoa tähän tutkimukseen.

Suomen kielen opetus pietarilaisessa koulussa aloitettiin jo vuonna 1989. Siitä lähtien suomen kielen opetuksessa on tapahtunut paljon muutoksia. Ihastuminen suomenruotsalaisten suomen kielen opetussuunnitelmiin ja oppimateriaaleihin on vaihtunut tietoisuuteen suomi vieraana kielenä –opetuksen merkityksestä, jossa korostetaan kielen sosiokulttuurallisia puolia unohtamatta tietenkään kieliopin harjoittelua. Suomen kielen opetussuunnitelman kulttuuripainotteisuus on osoitus koulun suomen kielen opettajien aktiivisesta yhteistyöstä suomalaisten kollegojen kanssa. Koulun ja Turun kaupungin välisen yhteistoiminnan pohjalta vuonna 1995 kouluun perustettiin *Venäläis-suomalainen lyseo*, joka on toiminut kansainvälisenä oppiyksikkönä käyttäen suomalaisen kurssimuotoisen ja luokattoman lukion toiminnan mallia. Suomalaiset lukiolaiset saivat mahdollisuudet opiskella Pietarissa Venäläis-suomalaisessa lyseossa ja pietarilaiset ylioppilaat pääsivät Turkuun opiskelemaan *Puolalanmäen lukioon*.

Laaja kansainvälinen yhteistyö, jota harjoitetaan koulussani, on asettanut vieraan kielen opetuksen päätavoitteeksi opettaa suomen kieltä niin, ettei kieli jää vain ulkokohtaisesti hallituksi ilmiöksi vaan siihen kytkeytyy myös henkilökohtaisia kokemuksia. Toisin sanoen tähtäimessä oli kommunikatiivisen kompetenssin saavuttaminen suomen kielessä. Voiko venäjänkielinen oppilas oppia suomea vieraana kielenä ja käyttää sitä yhdessä kohdekielisen puheyhteisön edustajien kanssa tilanteenmukaisesti ja määrätietoisesti? Vastaaminen tähän kysymykseen ei voi olla yksiselitteinen, koska vieraan kielen oppiminen riippuu hyvin monista tekijöistä, joista tärkeimpiä ovat kielen opetus ja oppimisolot.

Tämän tutkimuksen aihe on siis ajankohtainen ja tulokset voisivat auttaa suomen kielen opetuksen järjestäjiä, opetussuunnitelman laatijoita ja opettajia ymmärtämään, mihin suuntaan pitää kehittää suomen kielen opetusta Pietarissa.

Nykyään suomen kielen oppijoilla on mahdollisuus tarkistaa omaa kielitaitoaan *Yleisten kielitutkintojen* avulla. Suomen kielen yleitestillä saadaan esille oppijan tasoarvioja kielitaidon osaamisalueilla – puhumisessa, kuullun ymmärtämisessä, kirjoittamisessa, tekstinymmärtämisessä ja rakenteiden ja sanaston hallinnassa. Henkilökohtainen testaus on erittäin tärkeä vaihe yksilön kielen oppimisessa. Pietarilaisten oppilaiden suomen kielitaidon testaamiseksi päätin suorittaa heille YKI:n keskitason kirjallisia testejä. Keskitason testin menestyksellinen suorittaminen on osoitus hyvästä kielitaidosta, joka edellyttää kielen käyttämistä kohdekielisessä ympäristössä. Nimenomaan tämä seikka oli erittäin tärkeä ottaen huomioon suomen kielen opetussuunnitelman tavoitteet.

Kaikki testin suorittaneet oppilaat saivat henkilökohtaisen todistuksen, mikä oli itse asiassa jo sinänsä erittäin myönteinen osoitus oppilaiden kielitaidosta. Opetuksen kehittämisen kannalta pelkkä tieto hyvästä tai heikosta kielitaidosta ei ole riittävän. Jokainen opettaja pyrkii ymmärtämään, mitkä opetuksen kohdat vaikuttavat oppijan parempaan kielen oppimiseen ja mitkä kielen opetukseen liittyvät faktat estävät oppilaiden kielitaitojen kehittymistä. Juuri tästä näkökulmasta yritin tutkia oppilaiden kielitaitoa.

Olen valinnut teoreettiseksi viitekehikseksi M. Canalen ja M. Swainin (1980) ja M. Canalen (1983) kehittämän kommunikatiivisen kielitaidon rakennemallin, jonka he rakensivat Hymesin kommunikatiivisen kompetenssin teorian pohjalta kommunikatiivisen kielenopetuksen ja testauksen tarpeisiin. Pidän tätä rakennemallia soveltuvana vieraan kielen oppimiseen ja opetukseen. Tämä rakennemalli käsittelee yksilöä ja viestintätilannetta vuorovaikutuksessa, korostaen kielitietojen ja kohdekielisen kulttuurin tuntemuksen tärkeyttä. Nimenomaan mallin pääkäsitteiden dialogisuus on vaikuttanut valintaani kokeilla mallia tutkimusongelmien ratkaisussa.

Oppilaiden kielitaidon osaamisaluekohtaiset epätasaiset tulokset aiheuttivat seuraavan ongelman pohtimista - Minkälaisessa vuorovaikutuksessa ovat oppilaiden kommunikatiivisen kompetenssin komponentit keskenään? Näin yritin saada kieliopillisen, sosiolingvistisen ja diskurssikompetenssin erillisinä näkyviin. On tietenkin mahdotonta eristää nämä kompetenssit toisistaan puhtaasti, sillä ne ovat tiiviissä yhteydessä ja vaikuttavat toisiinsa hyvin oleellisesti.



Kuitenkin vieraan kielen kommunikatiivisen opetuksen ja oppimisen kannalta kieliopillisen ja sosiolingvistisen kompetenssin erot ovat paljon selkeämmät kuin toisen kielen tapauksessa, jolloin on vaikea määritellä kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät. Diskurssikompetenssi taas riippuu äidinkielen taidoista ja oppilaiden verbaalisista kyvyistä, mikä edellyttää tämänkin kompetenssikomponentin eristämistä muista komponenteista.

Tutkimustulokseni perusteella teen johtopäätöksen, että suomen kielen taidon yltäminen YKI:n keskitasoon riippuu siitä, kuinka sosiolingvistisesti kompetentti on suomen oppija. Kieliopillinen ja diskurssikompetenssi ovat myös erittäin oleellisia vaikuttajia, mutta niiden häiriöt eivät estä kommunikation kulkua kuten sosiolingvistisen kompetenssin puute.

Pietarilaisten oppilaiden kielitaidon melko vähäinen, mutta kuitenkin positiivinen kehitys on osoitus koulun oikeasta valinnasta opettaa suomea kulttuuripainotteisen opetussuunnitelman mukaan. Näin kielen ja kulttuurin vuorovaikutuksessa suomea opiskelevat ja opettavat pietarilaiset voisivat parhaiten käyttää hyväkseen soveltavan fennistiikan saavutuksia.

## 2 SUOMI TOISENA JA VIERAANA KIELENÄ

Vieras kieli on suhteellinen käsite. Jokainen luonnollinen ihmiskieli voi esiintyä kolmessa eri muodossa – äidinkielenä, toisena kielenä ja vieraana kielenä. Nämä käsitteet eroavat toisistaan ennen kaikkea siinä, milloin (missä iässä) ja millaisissa sosiaalisissa oloissa yksilö on joutunut vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Vygotsky toteaa: ”Voi sanoa, että vieraan kielen omaksuminen tapahtuu toisin kuin äidinkielen kehittyminen. Lapsi ei koskaan aloita ensikielen omaksumista aakkosten oppimisesta, lukemisesta ja kirjoittamisesta, tietoisesta ja tarkoituksellisesta fraasin rakentamisesta, sanan merkityksen sanallisesta määrittelemisestä ja kieliopin oppimisesta, mutta kaikki tämä on tavallisesti ominaista vieraan kielen omaksumiselle alkuvaiheessa. Senpä vuoksi voi sanoa, että äidinkielen kehitys tapahtuu alhaalta ylöspäin kun taas vieraan kielen kehittyminen tapahtuu ylhäältä alaspäin.” (Leontjev 1999, 224.) – suomennos O.M.

**Äidinkieli** on yksilön ensikieli, ei välttämättä hänen oman äitinsä kieli. Valtaosalla ihmisiä on yksi äidinkieli (monolingva eli yksikielisyys). Nykyään on myös paljon kaksikielisiä ja jopa monikielisiä ihmisiä, jotka ovat omaksuneet rinnakkain kaksi tai useampia kieliä. **Toisen kielen** omaksumista kutsutaan myös bilingvismiksi eli kaksikielisyudeksi (Galskova 2000, 7). Toinen kieli seuraa aina ensikielen omaksumista: kielen omaksuminen toisena kielenä voi tapahtua sen jälkeen, kun lapsi on alkanut käyttää omaa ensikieltään kohdekielen sosiokulttuurisessa ympäristössä. Sajavaaran (1999, 74) mukaan kielen oppiminen edellyttää ihmisen osallistumista ympäristön sosiaalisiin käytänteisiin, jotka vuorostaan vaikuttavat kielen oppimisen rajoihin. Myös **vierasta kieltä** yksilö voi oppia vasta äidinkielen omaksumisen jälkeen.

Rajat toisen ja vieraan kielen välillä ovat suhteellisia. Jotkut tutkijat eivät erottele lainkaan näitä käsitteitä, vaan pitävät toisena kielenä kaikkia niitä kieliä, jotka on opittu ensikielen jälkeen riippumatta kielenoppimisen ympäristöstä (Sajavaara 1999, 75). Venäläinen tutkimustraditio ei tee eroa toisen ja vieraan kielen välillä (Kynkäänniemi 1999, 92-93). Termiä ”venäjä vieraana kielenä” (*russkij jazyk kak inostrannyj*) käytetään sekä omassa maassa että ulkomailla annettavasta venäjän opetuksesta. ”Venäjä vieraana kielenä kieliympäristössä” (*russkij jazyk kak inostrannyj v jazykovoju sredju*) vastaa käsitettä ”venäjä toisena kielenä”, kun taas ”venäjä vieraana kielenä kieliympäristön ulkopuolella” (*russkij jazyk kak inostrannyj v nejazykovoju sredju*) viittaa puhtaasti vieraan kielen opetukseen ja käyttöön.

Tässä työssä erotan nämä käsitteet toisistaan: vieraaksi kieleksi kutsun sitä kieltä, jonka luonnollinen käyttöympäristö on oppijan normaalin puheyhteisön ulkopuolella.

## **2.1 Tausta ja nykytilanne Suomessa**

Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan kehitys juontaa juurensa suomalaisesta kielentutkimuksesta ja -opetuksesta. Sen historia on kaksijakoinen: suomea on opetettu sekä suomenruotsalaisille että maassa asuville erikielisille ulkomaalaisille. Seuraavassa käsittelem aluksi ruotsin kielen asemaa Suomessa sekä suomen kielen opetusta ruotsinkieliselle väestönosalle. Sen jälkeen tarkastelen lyhyesti suomen kielen opetusta ulkomaalaisille.

### **2.1.1 Suomea suomenruotsalaisille**

Suomenruotsalaisille suomea alettiin opettaa toisena kielenä 1840-luvulla. Ensimmäinen painettu suomen kielen opetuksen apuneuvo, Eskil Petraeuksen kielioppi *Linguae Finnicae Brevis Institutio*, ilmestyi jo vuonna 1649 (Vihonen 1978, 29-30). Suomen kirjakielen kehityksessä alkoi tärkeä vaihe 1800-luvulla, jolloin Suomi siirtyi Ruotsin alaisuudesta Venäjän keisarikunnan autonomiseksi suuriruhtinaskunnaksi. Venäjän tsaarin edun mukaista ei ollut tukea ruotsin kieltä. Suomalaiset saivat mahdollisuuden etsiä omaa identiteettiään suomen kielen kautta. Ilman omaa kirjakieltä kansakunnan kasvu on mahdotonta. Tuohon aikaan kahdesta miljoonasta Suomen asukkaasta noin 30 000 oli säätyläisiä, jotka puhuivat vain ruotsin kieltä. Ruotsin kieltä käytettiin säätyläisten, hallinnon ja lainsäädännön kielenä. Suomea puhui tavallinen kansa. Kun suomenkielisen sivistyneistön äidinkielen asema tuli viralliseksi eli suomea alettiin opettaa kansakouluissa, syntyi tarve kehittää suomenkielistä tietokirjallisuutta. Ensimmäinen suomenkielinen oppikoulu perustettiin Jyväskylään vuonna 1858 poikia ja vuonna 1864 tyttöjä varten. Kahden vuoden kuluttua, vuonna 1866, perustettiin ensimmäiset suomenkieliset kansakoulut myös maaseudulle. Näin Suomessa vakiintui kaksikielisyys: enemmistön kielestä tuli ruotsinkieliselle vähemmistölle toinen kieli, kun taas sivistyneiden suomalaisten oli pakko opiskella ruotsia toisena kielenä yleissivistävästä koulusta asti.

Ensimmäiset didaktiset suomi toisena kielenä -alan oppikirjat, joihin kuului teksti-, kielioppi- ja harjoitusosa, laadittiin 1870-luvulla. Tekijöinä olivat Helsingin ruotsalaisen normaalilyseon opettajat. Suomen opetus ruotsinkielisille säilyi lähes vuosisadan ajan ainoana suuntauksena

*finska*. Ennen 1990-lukua suomenruotsalaisten *finskan* opetusta ja oppimista ei ole paljon tutkittu, mutta opetuksen pitkä perinne ja didaktiset kieliopit edustavat alan puolitoistasatavuotista historiaa ja kehitystä (Geber 1982, 115). *Finskan* opetusta on ollut Suomen kaikissa ruotsinkielisissä peruskouluissa ja lukioissa, vastaavasti ruotsin kieli kuuluu kaikkien suomenkielisten oppilaitosten opetussuunnitelmiin. Suomen kieli on ollut ruotsinkielisille erillinen oppiaine, mikä on vaikuttanut didaktiseen lähestymistapaan siten, että *finskan* opetukselle on ollut ominaista kielioppipainotteisuus ja formaalisen kielenopetuksen periaatteita on noudatettu erittäin tarkasti.

### 2.1.2 Suomea ulkomaalaisille

Vasta 1950-luvulla suomea toisena kielenä alettiin opettaa Helsingin yliopistossa ulkomaalaisille lehtoreille ja pienelle määrälle opiskelijoita, joiden äidinkielenä oli muu kuin ruotsi, esimerkiksi englanti. 1960-luvun lopulla ulkomaalaisten opiskelijoiden määrä Suomessa alkoi kasvaa. Heidän opetukseensa tarvittiin uudenlaisia suomea toisena kielenä käsitteleviä oppikirjoja. Vuonna 1963 ilmestyi Maija-Hellikki Aaltion *Finnish for foreigners*, josta tuli vuosikymmeniksi keskeinen suomen kielen ulkomaalaisopetuksen oppikirja. 1970-luku toi jälleen uusia haasteita suomen kielen opetukselle toisena kielenä, kun Suomeen alkoi tulla siirtolaisia ja maahanmuuttajia eri maista ja kulttuureista. Ensimmäiset vakinaiset suomen kielen ulkomaalaisopetuksen lehtoraatit perustettiin Helsingin yliopistoon. Ensimmäistä kertaa tarvittiin tehokkaita opetusmenetelmiä suomi vieraana kielenä -opetukseen.

Uusi vaihe suomen opetuksessa toisena ja vieraana kielenä alkoi 1990-luvun alussa, jolloin maahanmuuttajien määrä lisääntyi huomaattavasti. Venäjänkieliset, entisen Neuvostoliiton alueelta Suomeen tulleet ihmiset muodostavat suurimman maahanmuuttajaryhmän (ks. esim. Kyntäjä 1997). Tällä hetkellä pakolaisia ja maahanmuuttajia on noin 2% Suomen väestöstä. He ovat vaikuttaneet merkittävästi Suomessa käytettävien kielten kirjavuuteen: Suomessa puhutaan yli sataa kieltä.

Suomen kielen opettamisen ja oppimisen ongelmista toisena ja vieraana kielenä on kirjoitettu viime vuosina hyvin paljon, sillä alan kehitys on herättänyt monien tutkijoiden huomion sekä Suomessa että maan rajojen ulkopuolella. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus on kustantanut vuonna 1996 suomi toisena ja vieraana kielenä –alan bibliografian *Kolmen vuosikymmenen satoa*. Siihen on koottu kaikki vuosina 1967-1996 ilmestyneet suomen kielen

oppimiseen ja opettamiseen liittyvät julkaisut ja oppimateriaalit. Bibliografia kattaa myös kaksikielisyyttä ja maahanmuuttajien tilannetta käsittelevät julkaisut.

Suomen kielen opetuksessa toisena kielenä näkyy selkeä ero formaalisen ja funktionaalisen lähestymistavan kannattajien välillä, mitä käsittelen tarkemmin luvussa 3.1.2. Formalistisen lähestymistavan edustajat jatkavat perinteisen kielenopetuksen traditiota, jolle on ominaista kielioppipainotteisuus. 1800-luvulta nykypäivään saakka suomen kielen morfologialla on ollut merkittävä asema suomen opetuksessa toisena ja vieraana kielenä. Morfologian opetuksen laiminlyöminen on ollut suuri ”synti” kielididaktikkojen silmissä. Suomen opetuksen tavoitteena on ollut virheettömien muotojen tuottaminen, tarkkuus ja kielioppisääntöjen tiukka seuraaminen. On merkittävää, että esimerkiksi Eila Hämäläinen asettaa puhumistaidon kieliopillisen hallinnan vastapainoksi. Hänen mielestään kieliopillisten teemojen opettaminen pitäisi järjestää sen mukaan ”mitä halutaan painottaa, kieliopillisen systeemin tuntemista vai puhumista” (Hämäläinen 1982). Myös Leena Silfverberg painottaa kieliopin opetusta nimenomaan suomen kielen kohdalla. Hänen näkemyksensä mukaan suomen kieli muistuttaa pyramidia: opiskelun alkuvaiheessa kieliopillisen aineksen runsaus vaikeuttaa kielen oppimista, mutta opiskelun edetessä oppiminen sujuu jo helpommin (Silfverberg, 1996).

Toista kantaa eli kommunikatiivis-funktionaalista lähestymistapaa edustavat ne tutkijat ja opettajat, joilla on ollut enemmän kokemusta suomen opetuksesta maan rajojen ulkopuolella, siis vieraana kielenä. Olli Nuutisen laajasti tunnetussa *Suomea suomeksi* –sarjassa pidetään oppijan ilmaisutarpeita kielen oppimisessa ensisijaisina. Ulkomaisten oppijoiden tarpeet ovat osoittaneet, mitkä ovat tärkeimmät ongelmat suomen opetuksessa vieraana kielenä. Kielen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen huomioon ottaminen voisi auttaa opetuksen monien ongelmien ratkaisemisessa.

Suurin osa suomen opiskelijoista opiskelee kieltä käytännön tarpeisiin (Martin 1999, 175). Suomessa asuvat ulkomaalaiset, Suomi-koulujen oppilaat ja opiskelijat ovat kirjava joukko iän, kansallisuuden ja taustakulttuurinsa suhteen, mutta heitä yhdistää sama päätavoite – suomen kielen omaksuminen. Martinin mukaan mahdollisimman hyvän kielitaidon saavuttamiseksi kieltä pitää opettaa autenttisesti. Tämä on erittäin tärkeä ja ajankohtainen asia erityisesti nykyisin, kun autenttista suomenkielistä oppimateriaalia on hyvin paljon tarjolla Internetissä. Tässä mielessä oppikirjan merkitys on laskemassa. Tämä suuntaus näkyy jopa uusissa oppimateriaaleissa. Yrjö Laurannon *Elämän suola* –oppikirjan (1995) tavoitteena on kaikkien suomea vieraana kielenä opiskelevien käytännön puhetaito. Puhekielen esittäminen oppikirjan sivuilla on osoitus siitä, että

olemme siirtymässä kirjasta kirjallisine kielimuotoineen erilaisiin sähköisiin verkostoihin, joissa on tarjolla puhuttua kieltä.

Tästä huolimatta Suomessa jatkuu edelleen kahden koulukunnan välinen kiista siitä, mikä on kielenopetuksessa ensisijaista: kirjakielen hallinta vai puhekielen omaksuminen. Näkemykseni mukaan tämän kiistan taustalla on koko suomi toisena ja vieraana kielenä -alan historia. Suomenruotsalaisten ja ulkomaalaisten suomen opetuksen erilaiset tavoitteet ja periaatteet ovat vaikuttaneet nykyajan tutkijoiden ja opettajien kannanottoihin siten, että formaalisen tradition kannattajat korostavat yhä voimakkaammin kirjakielen hallinnan ensisijaisuutta (Helsingin ja Turun yliopistojen suomen kielen laitokset), kun taas soveltavan kielentutkimuksen edustajat keskittyvät enemmän kieleen vuorovaikutuksen välineenä (Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen suomen kielen laitokset). Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan tulevaisuus riippuu paljolti siitä, pystytäänkö tieteellinen kiista muuttamaan hedelmälliseksi dialogiksi.

On hyvin merkittävää, että tämä keskustelu on ylittänyt Suomen rajat ja siirtynyt myös niihin maihin, joissa suomea opetetaan ”ulkomaan” kielenä. Tässä työssä ei kuitenkaan käsitellä Pohjois- ja Keski-Euroopan tai USA:n ja Kanadan suomen opetuksen kehittämistä. Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan tutkijat ja opettajat sekä ulkomaisten yliopistojen suomen kielen lehtorit (esimerkiksi Olli Nuutinen, Eric Geber, Leila White, Taimi Mäntylä, Maisa Martin, Bengte Immerslund, Leena Niiranen, Alessandro Holm, Emese Matyas, Lenka Farova, Annekatrin Kaivapalu) ovat kertoneet omista kokemuksistaan sekä suomen kielen opetuksen ja oppimisen vaikeuksista raporteissaan, artikkeleissaan ja tutkimuksissaan sekä esittäneet oppikirjoissa omia näkemyksiään suomen opettamisesta vieraana kielenä ulkomailla. Seuraavaksi katsemme kääntyy Suomen itänaapuriin.

## **2.2 Suomen kieli Venäjällä**

Venäjällä on aina puhuttu suomea, vaikka suomen kieltä ja suomea puhuvia on historian ankarina vuosina syrjitty. Venäjän kiinnostus suomen kieleen perustuu toisaalta alueellisiin ja kulttuurisiin, toisaalta poliittisiin ja taloudellisiin syihin. Perinteisesti suomea on puhuttu niillä Venäjän alueilla, joissa asui suomalaista ja suomea äidinkielenään puhuvaa väestöä eli Karjalassa ja Inkerinmaalla. Sen lisäksi myös Pietarissa suomen kielen asema on ollut merkittävää kaupungin perustamisesta lähtien. Seuraavassa kuvailen aluksi suomen kielen asemaa Karjalassa ja Inkerinmaalla ja sen jälkeen Pietarissa.

## 2.2.1 Elämää suomeksi Karjalassa ja Inkerinmaalla

Vielä 1990-luvun alussa Neuvostoliitossa suomea puhui noin 70 000 ihmistä, joista 20 000 asui Neuvosto-Karjalassa, muut olivat inkeriläisiä (Kauppinen ym. 1992, 67). Suomea puhuvan väestön juuret ovat Suomen historiassa ja kulttuurissa, mutta Venäjän poliittinen ja taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö on vaikuttanut paljolti siihen, että Karjalassa ja Inkerinmaalla puhuttu suomi eroaa Suomen suomesta. Kirjallisessa tekstissä ei välttämättä heti huomaa suuria eroja, vaikka sekä Karjalassa että Inkerinmaalla on eri aikoina ilmestynyt suomenkielisiä sanomalehtiä ja muita tekstejä, joissa vain tarkka silmä näkee Suomen suomesta poikkeavia ominaispiirteitä, ennen kaikkea sanastossa ja syntaktisissa rakenteissa. Periaatteessahan Karjalassa ja Inkerinmaalla kirjoitetaan suomen kirjakielen mallin mukaan. Puhuttu kieli eroaa enemmän Suomessa puhutusta kielestä. Foneettisesti, sosiolingvivistisesti ja pragmaattisesti kieleen vaikuttaa sen kielellisesti ja kansallisesti kirjava ympäristö.

Karjalan suomea puhuvan väestön määrä (1% koko väestöstä) on huomattavasti pienempi kuin karjalaa puhuvien määrä (9% väestöstä). Tästä huolimatta suomen kielen asema on paljon korkeampi kuin karjalan kielen. Sekä neuvostoaikoina että nykyisin suomi on ollut Karjalan tasavallan virallinen kirjakieli. 1920-luvulla yksi tärkeimmistä asioista Neuvosto-Karjalassa oli kielikysymys. Neuvostoideologian myötävaikutuksella suomesta tuli venäjän ohella toinen virallinen ja kouluopetuksen kieli. Suomalaisten lukumäärä oli tuolloin noin 2500 henkeä. Karjalan kielen syrjäyttämistä perusteltiin Karjalan Työkansan kommuunin ensimmäisen yleiskarjalaisen edustajakokouksessa vuonna 1921 seuraavasti: ”Karjalan kirjakielen puuttuessa ja murteiden paljouden takia on mahdotonta luoda jokin erikoinen karjalan kirjakieli. Siksi valistustyötä karjalaisten keskuudessa on suoritettava vain venäjän ja suomen kielillä, riippuen siitä, kumpaa kansalaiset haluavat ja minkä tradition kukin valitsee” (Virtaranta 1995). 1930-luvun loppupuolella Neuvostoliiton ja Suomen suhteiden heiketessä ja Stalinin kansallisuuspolitiikan seurauksena suomen kielen opetus kouluissa lopetettiin ja sen tilalle tuli venäjän kieli. Talvisodan jälkeen muodostettiin Karjalais-suomalainen Sosialistinen Neuvostotasavalta, jossa suomen kieli nostettiin uudelleen ”kansalliseksi kieleksi” venäjän rinnalle ja suomen kielen opiskelu saattoi jatkua.

1950-luvulla suomen kielen asema jälleen heikentyi suurvallan poliittisten ja ideologisten syiden johdosta. Ja vasta 1960-luvulla suomea sallittiin opettaa vieraana kielenä ja silloinkin vain muutamassa venäjänkielisessä koulussa. Fennougristiikan oppituoli (nykyinen Itämerensuomalaisten kielten ja kulttuurien tiedekunta), joka oli perustettu Petroskoin yliopistoon

jo vuonna 1947 ja sittemmin väliaikaisesti suljettu, aloitti uudelleen toimintansa vuonna 1963. Nykyään tiedekunnassa opiskelee noin 250 opiskelijaa, jotka opiskelevat suomen rinnalla karjalan ja vepsän kieltä. Noin 70 uutta opiskelijaa aloittaa vuosittain suomen opintonsa Petroskoin valtionyliopistossa ja pedagogisessa yliopistossa. Suomen kielen opettajia on yhteensä toistakymmentä. Vuodesta 1980 lähtien Suomesta Petroskoihin on lähetetty ulkomaanlehtoreita (Virtaranta 1995; Pihlaja 1997). Suomea voi opiskella Karjalassa yliopistoissa, kouluissa ja päiväkodeissakin. Suomen opetusta on nykyään lähes sadassa koulussa, kun esimerkiksi karjalan opetusta annetaan vain noin viidessäkymmenessä peruskoulussa, joista neljä sijaitsee tasavallan pääkaupungissa (Pihlaja 1997).

Suomen kieltä ja kirjallisuutta sekä kansatiedettä tutkitaan Karjalan Kielen, kirjallisuuden ja historian instituutissa. Suomalais-venäläisiä ja venäläis-suomalaisia sanakirjoja painetaan ja uusitaan jatkuvasti. Niiden kysyntä on kasvamassa Karjalan ulkopuolellakin. Kirjallisuuden tutkijoista tunnetuin on Eino Karhu, jonka monografia suomalaisesta kirjallisuudesta on suomea opiskelevien käsikirja. Erittäin merkityksellistä on Karjalan suomen kääntäjien ja tulkkien toiminta. Viimeisistä käänöksistä mainittakoon inkeriläisten folkloren kerääjän, Eino Kiurun ja kääntäjä Armas Mishinin Kalevalan uusin käänös venäjäksi (1999). Suomenkielistä kustannustoimintaa harjoitetaan Karjalassa hyvin laajasti. Petroskoissa julkaistaan suomeksi useampia lehtiä: *Karjalan sanomat* (entinen *Neuvosto-Karjala*), lastenlehti *Kipinä* (nimi on säilynyt, mutta sen merkitys ei ole enää leniniläinen) sekä aikakauslehti *Carelia*. Suomea voi kuulla myös radiossa ja televisiossa suomenkielisellä ohjelma-ajalla. Hyvin tunnettu on myös suomenkielinen draamateatteri, jossa voi paremmin kuin muualla Karjalassa kuulla ”oikeaa” suomen kieltä.

Kun Karjalan tasavallassa noin 90 prosenttia väestöstä puhuu vain venäjää, jäljelle jääneeltä 10 prosentilta on turha odottaa suomen kielen puhtauden säilyttämistä. Rusismit ja karelianismit vaikuttavat hyvin paljon Karjalan suomeen, mikä näkyy myös suomen kielen oppimateriaaleissa. Suomen kielen opetusperinteelle Karjalassa on ominaista kirjakielen roolin korostaminen sekä kielioppipainotteinen lähestymistapa. Oppimateriaalit on usein laadittu yhteistyössä suomalaisten asiantuntijoiden kanssa.

Hyvin toisenlaiselta näyttää suomen kielen kohtalo Inkerinmaalla. Neva ja Ohta -jokien rannoille saapui 1600-luvulla Ruotsi-Suomesta yli viisi tuhatta suomalaista, jotka ovat hyödyntäneet rauhanomaisesti ortodoksisen itämerensuomalaisen väestön kanssa laajaa aluetta Karjalan kannaksella ja nykyisen Pietarin kaupungin ympärillä. Valtaosa Inkeriin muuttaneista



suomalaisista oli kotoisin Länsi-Kannakselta ja ns. Viipurin Karjalasta sekä Kaakkois-Suomesta ja Savosta (Leskinen 1995, 163-173). Inkerinmaan kovasta kohtalosta on julkaistu useita tutkimuksia (esim. Inkerin suomalaisten historia 1969; Suni 1995). Kielen ja uskonnon sitein Suomeen liittyneille inkeriläisille kohtalokas naapuruus on tuonut tullessaan sekä iloa että surua.

Uskonnon merkitys on ollut huomattava inkerinsuomalaisten sivistyksen ja koulutuksen kehityksessä. Luterilaisen seurakunnan yhteyteen perustettiin suomenkielisiä kouluja. Jo 1800-luvun alussa Inkerin luterilaisen kirkon järjestämässä rippikouluissa, lukukinkereillä ja kiertokouluissa opetettiin useimmat luterilaiset inkeriläiset lukemaan (Jokipii 1995, 177-183). Laajaa kansansivistystoimintaa harjoitettiin Inkerinmaalla suomeksi: Kolppanan kansakoulunopettajaseminaarista (1863-1917) valmistui lähes 200 inkeriläistä kansakoulunopettajaa, suomenkielistä sanomalehdistöä levitettiin ja suomenkielisiä lainakirjastoja kehitettiin. Historiotsija Max Engmanin (1994) tietojen mukaan suomi oli venäjän jälkeen toiseksi puhutuin kieli Pietarin alueella. Kuitenkin Inkerin koululaitos joutui vuonna 1891 Venäjän kansanvalistusministeriön valvontaan, minkä seurauksena oli ”suomalaisten” kansakoulujen lopettaminen venäläisten hyväksi. 1900-luvun alussa noin 300:sta Inkerissä toiminneesta opettajasta vain puolet oli inkerinsuomalaisia. ”Kielisorto alkoi siis jo keisariaikana”, kirjoittaa Mauno Jokipii (1995, 182).

Neuvostoaikana inkerinsuomalaisten kohtalo ei eronnut paljon suurvallon muiden kansallisten vähemmistöjen kohtalosta. Leninin kansallispolitiikan tukemasta vähemmistön kielen ja kulttuurin kehittämisestä päädyttiin Stalinin kansallisuuspolitiikan aiheuttamaan kansan sortoon ja tuhoon. Vasta uuden ajan Venäjällä on ollut mahdollista puhua suomen kielen ja kulttuurin elvyttämisestä Inkerinmaalla. Viime vuosina ovat ilmestyneet uudet tutkimukset Inkerin kansan historiasta ja kohtalosta (ks. esim. Flink 2000).

### **2.2.2 Suomen kieli Pietarissa – vähemmistön kielestä kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kieleksi**

Samalla tavalla kuin Murmanskissa on aina opiskeltu norjaa ja Nahodkassa japania, Pietarissa on suomen kieleen suhtauduttu naapurin silmin. Suomen ja Venäjän historiassa on ollut sekä edistyksellisiä että taantumuksellisia vaihteita, jotka ovat vaikuttaneet suomen kielen asemaan Venäjällä. Venäjänkielisessä ympäristössä suomen kielen asema on aina riippunut naapuruuden taloudellisesta ja poliittisesta kehityksestä. Suomen autonomian aikoina Aleksanteri II:n vuonna 1863 antaman käskykirjeen ansiosta suomi nostettiin tasavertaiseksi virkakieleksi ruotsin rinnalle

Suomen suuriruhtinaskunnassa. Tämä seikka on vaikuttanut ehdottomasti suomen kielen käyttöön myös Pietarissa ja Leningradin alueella, jossa asui paljon suomea puhuvia inkeriläisiä.

Esitän tässä oman näkemykseni suomen kielen asemasta Pietarin alueellisen kielipolitiikan osana. Suomen kielen asema on vaihdellut Venäjällä eri aikoina: tsaarinvallan ajan vähemmistön kielestä veljestasavallan (Karjalan) viralliseksi kieleksi, vihollisen kielestä ystävyuden kieleksi ja kaupan kielestä kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kieleksi.

Voidaan sanoa, että suomi oli **vähemmistökielen** asemassa Venäjällä 1800-luvun puolivälistä 1930-luvulle saakka. Aleksanteri II:n aika oli suomen kielen kukoistuskautta Pietarissa. Suomenkielinen Pyhän Marian kirkkokoulu oli saksankielisen *Peter Schulen* ohella koko keisarikunnan parhaita kouluja (Duke 2000, 106). Venäjän tsaarinaikainen kielipolitiikka vaikutti myönteisesti suomen kielen asemaan Venäjällä. Vuodesta 1917 vallankumouksen jälkeen suomen kielen arvo säilyi leniniläisen kielten tasa-arvoisuuden periaatteen ansiosta. Suomenkieliset kansakoulut jatkoivat toimintansa. Vuonna 1937 Leningradissa ja Leningradin alueella toimi yli 300 suomenkielistä alkeis- ja peruskoulua, joissa opiskeli 18 640 oppilasta. Suomenkielistä kulttuuritoimintaa harjoitettiin monissa kulttuuri-instituutioissa (korkeakoulut, teatteri, radio, kirjastot, lehdet, kulttuuri- ja valistustalot ym). Kaikki nämä sivistys- ja koulutuslaitokset olivat suomenkieliselle väestölle tarkoitettuja. Niillä 128 000 suomalaisella, jotka vuoden 1926 väestönlaskennan mukaan asuivat Leningradissa ja Leningradin alueella, oli erittäin hyvät mahdollisuudet toteuttaa oikeuttaan käyttää omaa äidinkieltään vapaasti (ks. Milovidova 1997, 65-67; 1999, 61-62).

1930-luku edustaa taantumuksellista vaihetta Venäjän historiassa. Stalinin kielipolitiikka merkitsi todellisuudessa kansojen sortoa ja karkotusta. Vuosina 1937-1939 lopetettiin kokonaan suomen kielen opetus ja suomenkielinen kulttuuritoiminta. Sotavuosien aikana syntyneitä kieli- ja kulttuuriesteitä on pystytty ylittämään vasta viime vuosikymmeninä.

Itse asiassa jo 1960-70-luvulla, YYA-sopimuksen kukoistuskautena, suomen kieli alkoi palata kansan keskuuteen ja Leningradin kaupungin kulttuuriin. Suomea alettiin opiskella ja opettaa **naapurimaan kielenä**. Neuvostoliiton ja Suomen välisten hyvien naapuruussuhteiden ansiosta Moskovan yliopistossa ja neuvostoeliitin suosimassa Moskovan kansainvälisten suhteiden korkeakoulussa aloitettiin suomen kielen opetus. Neuvostoliiton korkeakoulujen ja yliopistojen suomen kielen laitosten ja osastojen kasvatit toimivat harvinaisina ja arvokkaina tulkkeina ja asiantuntijoina silloin koko ajan laajenevassa Neuvostoliiton ja Suomen yhteistyössä.

Suomen erityisasema Neuvostoliiton naapurina avasi suomalaisille oman ikkunan Neuvostoliittoon. Lukuisat turistit eri puolilta Suomea valloittivat Leningradin hotellit ja nähtävyyspaikat. Uuden ajan ”Veikkoja”<sup>1</sup> nähtiin Leningradissa Euroopan ja läntisen maailman lähettiläinä. 1980-luvulla Leningradissa suomea kuultiin ehkä yhtä paljon kuin sata vuotta aikaisemmin. Kansalaisopistoissa tuli muotiin kielten opiskeleminen. Ranska ja saksa menettivät valta-asemansa, niiden tilalle tulivat englantia, espanja ja suomi. Leningradin monissa suurissa ja pienissä kulttuuritaloissa aloitettiin suomen intensiivikursseja (yleensä kaksivuotisia). Ensimmäisinä suomen opettajina toimivat yliopiston opiskelijat, Inturistin suomea puhuvat inkeriläisopettajat sekä myöhemmin suomalaiset opiskelijat.

Tuohon aikaan ei vielä ollut suomea koskevaa kielipolitiikkaa. 1980-luvun Leningradissa suomen kielen opettaminen oli spontaania, yksittäisten ihmisten ja ryhmien aloitteesta lähtevää. Akateeminen suomen kielen opetus oli hyvin kaukana tavallisen kansan kielitaidon tarpeista. Jo vuonna 1925 perustetussa Leningradin suomalais-ugrilaisten kielten laitoksessa opetettiin suomen kieltä Setälän kieliopin ja suomalaisten klassikkojen teosten mukaan. Samanaikaisesti suomen kieli eli omaa elämäänsä Leningradin kaduilla. Leningradin venäjän kaupunkislangissa voi kuulla mielenkiintoisia suomen kielen vaikutuksesta syntyneitä neologismeja, kuten esimerkiksi *vaihtovat* (vaihtaa valuuttaa), *markovka* (suomen marka), *paitotshka* (pieni paita). Eloon heräsivät myös vanhat suomalaisten kutsumanimet, joiden semanttinen sävy oli ystävällisen tuttavallinen *tshuhontsy* ja *turmalaitsy* sekä myöhemmin *finniki*.

1980-luvun Leningradissa pidettiin paljon suomen kielen kursseja, joiden opiskelijoina oli erikikäisiä ja kielitaidoltaan eritasoisia aikuisia. Kurssit olivat tuolloin suhteellisen kalliita – 80 ruplaa kuussa, keskimääräinen palkka oli 120 ruplaa. Suuri osa ensimmäisistä kurssilaisista oli inkeriläisiä, joista monet ovat myöhemmin liittyneet Suomen paluumuuttajien joukkoon. Osalle kurssilaisista suomen kielestä tuli ammattikieli, sillä monet ovat olleet työssä venäläis-suomalaisissa yhteisyrityksissä. Jo tuolloin monet yrittäjyyttä harjoitelleet venäläiset näkivät suomen kielen taidossa valttikortin hyvinvointiin ja ammatilliseen kasvuun.

Ainoa järjestö, joka pyrki koordinoimaan sekä virallista että spontaania toimintaa Suomen kielen ja kulttuurin tunnetuksi tekemiseksi ja laajentamiseksi Neuvostoliitossa ja yhdistämään yhteiskunnan eri ryhmien edustajia oli ystävyysseura. Vuonna 1958 perustettu Neuvostoliitto-

---

<sup>1</sup> ”Veikoiksi” kutsuttiin tsaarin Pietarissa suomalaisia ajureita, jotka järjestivät erityisesti laskiaisena rekiretkiä Nevan jäällä ja rannoilla (ks. Nironen 2000: )

Suomi-seura oli yksi vajaasta puolesta sadasta Neuvostoliiton ystävyysseurasta. Seuralla oli ystävyiden monopoli, sillä kansalaisryhmien yhteistoiminta kulki silloisessa Neuvostomaassa ainoastaan tämän kanavan kautta. Seura pyrki mm. löytämään keinoja kansojen yhteisymmärryksen saavuttamiseksi ja ystävyiden kehittämiseksi ihmisten välillä. Yksi tärkeimmistä keinoista oli naapurimaan kielen oppiminen. Suomessa toiminut arvovaltainen Suomi-Neuvostoliitto-seura vaikutti vuorostaan venäjän kielen opetuksen laajentamiseen Suomessa aina yliopistoista kansanopistoihin. Suomalais-venäläinen koulu Helsingissä on toiminut paljolti seuran tuella. Perestroikan vuosina 1986-1989 Suomesta Leningradiin alkoi tulla satoja oppilaita SNS:n Naapuri tutuksi –projektin puitteissa. Suomalaiset ja venäläiset lapset eivät paljon pystyneet kommunikoimaan – kieliä osattiin erittäin huonosti. Nimenomaan Neuvostoliitto-Suomi-seuran aloitteesta Leningradin keskikouluissa alettiin opettaa suomea vuonna 1989.

Perestroikan vuosina monet Neuvostoliiton vähemmistöt alkoivat toimia aktiivisesti oman kulttuurinsa ja kielensä aseman palauttamiseksi. Leningradissa perustettiin mm. Inkerin Liitto vuonna 1991. Näin suomen kieli on tehnyt kierroksensa venäjänkielisessä ympäristössä – vähemmistön virallisesta kielestä kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kieleksi.

### **2.3 Suomen kielen opetus pietarilaisessa koulussa**

Seuraavassa käsittelen suomen kielen opetuksen ongelmia ja kehitystä suomen kielen opetukseen erikoistuneissa pietarilaisissa kouluissa. Aikaisemmissa kirjoituksissani olen jo käsitellyt tätä aihetta eri näkökulmista (Milovidova 1997, 1999 a-b). Mitä ja millaista suomea opetetaan Pietarissa? Valitettavasti kukaan ei vielä ole tehnyt suomen kielen opetustilanteen ja –sisältöjen perusteellista kartoitusta eikä analysoinut alan historiaa ja nykypäivää.

Asian yksityiskohtainen käsitteleminen vaatii suomen kielen opetussuunnitelmien analysointia, mutta se ei riitä. Monissa oppilaitoksissa, kielikerhoista yliopistoon, opetuskäytäntö ei vastaa kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Hyvän opetussuunnitelman laatiminen on erittäin haastava tehtävä, joka vaatii muutakin ammattitaitoa kuin suomen opettamiskokemusta, sillä siinä kohtaavat fennistiikka, kielididaktiikka ja kielen oppimista analysoiva lingvistiikka. Sen lisäksi Pietarissa ja ehkä tällä hetkellä koko maassa puuttuu selkeä näkemys kielipolitiikan suuntaviivoista. Kielikoulutuksen suunnittelu riippuu ratkaisevasti niin monista tekijöistä, että

kielikoulutuksesta vastaavat hallintoviranomaiset eivät voi vaikuttaa tilanteen muuttamiseen, jos ammatilliset tai asiantuntijaelimet (täydennyskoulutusverkosto, opettajien yhdistykset ja äänenkannattajat, ym.) ovat puutteellisia tai eivät ole tarpeeksi koulutettuja ja päteviä (ks. Takala ja Sajavaara 2000, 251-252).

Kuitenkin on erittäin tärkeää yrittää ymmärtää, mitä suomea olemme opettaneet ja tulemme opettamaan omassa kaupungissamme varsinkin lapsille ja nuorille. Tällä hetkellä Pietarissa elää yli 3000 venäjänkielistä nuorta, jotka ovat tutustuneet suomen kieleen oppikirjan kautta. Jo tämä yksin osoittaa, että kymmenvuotinen kokemus suomen kielen opetuksesta pietarilaisissa kouluissa on tutkimuksen arvoinen.

### 2.3.1 Tausta ja yhteistyötä

Suomen kielen opettaminen Pietarin keskikouluissa aloitettiin vuonna 1989. Silloisen Leningradin Koulutushallinnon päätös suomen kielen opetuksesta Keskustan piirin koulussa 204 teki tästä koulusta ensimmäisen suomen kielen opetukseen erikoistuneen venäjänkielisen koulun. Samaan aikaan kaupungin kahdessa kauempana sijaitsevassa piirissä, Nevan oikealla rannalla ja lounaisosassa, suomen opetuksen aloitti kaksi koulua, koulu 23 (Nevskin piiri) ja koulu 200 (Krasnoselskin piiri). Seuraavana vuonna Suomenlahden rannalla Primorskin piirin uudella asuinalueella rakennettiin uusia kouluja, jotka ovat liittyneet edelläkävijöitten joukkoon. Siellä ovat koulu 582, jossa opetetaan suomea syventävänä oppiaineena ja kymnaasi 49, joka nykyään jatkaa suomen opetusta soveltavana aineena.

Taulukko 1. Suomen kielen oppilaitten ja opettajien lukumäärä (Pietarin kaupungin suomen kielen opetusta käsittelevä konferenssi, kevät 2000).

Koulu	Oppilaita yhteensä	Suomen kielen oppilaita	Suomen kielen opettajia	Suomea opiskelleita ylioppilaita
Koulu 23 Nevskin piiri	890	443	8	94
Koulu 200 Krasnoselskin piiri	790	630	11	ei tietoa
Koulu 204 Keskustan piiri	927	927	13	116
Koulu 582 Primorskin piiri	1400	774	9	39

**Suomen valtio ja kansalaisryhmät** ovat osoittaneet suurta myönteistä kiinnostusta suomen kielen opetukseen Pietarin keskikouluissa alkuvuosista asti. Vuosina 1989-1993 Suomen Opetusministeriö ja Opetushallitus järjestivät sekä Pietarissa että Suomessa vuosittaista suomen kielen opettajien täydennyskoulutusta. Tunnetut suomen kielen tutkijat ja asiantuntijat Suomen johtavista yliopistoista (mm. Leena Silfverberg ja Eila Hämäläinen Helsingin yliopistosta, Maisa Martin Jyväskylän yliopistosta, Pirkko Muikku-Werner Joensuun yliopistosta) pitivät luentoja ja seminaareja Pietarin suomen kielen opettajille. Koordinoivaa toimintaa hoiti opetusneuvos Erik Geber.

Suomalaisten apu on suuntautunut ennen kaikkea oppimateriaalien hankkimiseen ja opettajien täydennyskurssien järjestämiseen. Suomen Pietarin pääkonsulivirasto on omalta osaltaan tukenut suomen kielen opetusta hyvin monipuolisesti. Suomalaiset diplomaatit ovat osallistuneet melkein kaikkiin suomen kielen opetusta koskeviin virallisiin ja epävirallisiin tilaisuuksiin, kuten seminaareihin, koululaisten juhlatapahtumiin, koulun lukukauden avajaisiin ja päättäjäisiin. Monet suomalaiset päättäjät (mm. Martti Ahtisaari vuonna 1993 ja Tarja Halonen vuonna 1996) ovat vierailleet Pietarin koulussa 204. Opetusministeriön ja muidenkin tahojen kouluihin lähettämät oppimateriaalit on toimitettu Pietariin diplomaattipostina. Tällaista Suomen valtion huomiota ja konkreettista apua on vaikeaa yliarvioida. Uutta demokratiaa harjoittelevan Venäjän oloissa suomen kielen opetuksen aloittaminen nähtiin lupaavana yhteistyön kehityshankkeena ja Suomen valtion tuki on kannustanut myös pietarilaisia viranomaisia edistämään tätä suuntausta niin, että kahdessa vuodessa perustettiin viisi suomen kielen opetukseen erikoistunutta koulua. Pietarin koulutuskomitea oli alussa aktiivisesti mukana tässä yhteistyössä.

Suomen valtion lisäksi erittäin tärkeitä yhteistyökumppaneita suomen kielen kouluille ovat olleet monet **suomalaiset kaupungit**. Esittelen seuraavassa lähemmin **Turun kaupungin** ja koulun 204 välistä yhteistyötä, koska sillä on ollut merkittävä rooli kahden ystävyyskaupungin, Pietarin ja Turun, välisten suhteiden kehityksessä.

Turun kaupungin edustajat ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että Pietarin koulutusviranomaiset hyväksyivät suomen kielen oppiaineeksi koulussa 204. Suomen kielen opetuksen aloittamista edeltäneenä vuonna 1988 Turun kaupungin valtuuskunta kävi vierailulla Leningradin keskikoulussa 204, jonka ilmapiiriä ja opettajien asiantuntemusta he pitivät erittäin positiivisina. Kun Koulutuskomitea vuonna 1989 valmisteli päätöstä suomen kielen opetuksen aloittamisesta, päätettiin ensimmäinen suomen kielen opetuspaikka perustaa sinne, mistä oli kuultu hyvät

arvostelut nimenomaan suomalaisilta. Kahden vuoden päästä (1991) Turun kaupunki valitsi koulun 204 kummikoulukseen, ja siitä lähtien turkulaiset ovat osallistuneet säännölliseen suomen kielen opetuksen kehitystä edesauttavaan ja erittäin monipuoliseen yhteistyöhön: oppilaiden ja opettajien vaihto-ohjelmat, oppi- ja opetusmateriaalien lähettäminen ja koulun 204 opettajien laatimien oppimateriaalinen kustantaminen, venäläis-suomalaisten opettajakonferenssien ja seminaarien järjestäminen sekä täydennyskoulutusohjelmien ylläpitäminen (myös muille kuin suomen kielen opettajille). Opetuksen kehittämisen lisäksi koulumme ja Turun kaupungin koulut ovat järjestäneet laajoja kulttuuritapahtumia ja Pietarin lasten ja nuorten ”salonkeja” Turun Pietarin päivien merkeissä. Koko Turun kaupungin puolelta yhteistyötä on koordinoanut Turun koulutoimintakeskuksen ja Turun kaupungin koulujen ja lukioden työryhmä Puolalanmäen koulun ja lukion venäjän kielen lehtorin Marja Soinin johdolla. Kymmenen vuoden aikana tähän toimintaan on osallistunut yli 700 opiskelijaa ja opettajaa kummastakin kaupungista.

Yhteistyön kukoistuskaudeksi voi nimetä vuodet 1995-1999, jolloin Pietariin perustettiin **Venäläis-suomalainen lukio** – kahden opetusjärjestelmän pohjalta integroitu malli. Lukio toimi kurssimuotoisena, osittain luokattomana opetusyksikkönä koulun 204 yhteydessä, ja siellä opiskeli kaikkiaan yli 20 suomalaista lukiolaista eri puolelta Suomea. Samaan aikaan yhteensä noin 40 opiskelijaa Suomen eri yliopistoista osallistui suomen kielen opetusharjoitteluun venäläis-suomalaisessa lukiossa sekä Pietarin muissa suomen kielen kouluissa. Tällainen yhteistyö on luonut edellytyksiä erilaisten pedagogisten kulttuurien vuorovaikutukselle ja osoittanut, että kulttuurienvälisen dialogin kehittämiseksi tarvitaan sekä asiantuntemusta että hyvää tahtoa.

Suomen kielen oppiminen on avannut monille pietarilaisille nuorille näköaloja toisen maan elämään ja kulttuuriin. Venäläiset oppilaat ovat osallistuneet Suomessa pidettyihin leirikouluihin ja vaihto-oppilastoimintaan. Vuodesta 1997 Pietarissa on pidetty suomen kielen oppilaiden olympialaiset, joka on Venäjän koulujen perinteinen ja oppiainekohtainen kilpailu. Parhaat suomen oppijat ovat voittaneet palkintomatkan Suomeen ja muita palkintoja. Palkintoja on saatu myös Suomesta, yksityisiltä ja julkisilta yhteisöiltä, firmoilta ja henkilöiltä.

Suomen kielen opetuksen kehittämisessä merkittävä rooli on ollut Suomen Pietarin instituutilla, joka perustettiin vuonna 1996. Joka toinen vuosi Pietarissa pidetään Suomen instituutin ja Pohjoismaiden Ministerineuvoston aloitteesta ja tuella sekä yhteistyössä Pietarin Suomen pääkonsuliviraston kanssa Suomen kielen ja kulttuurin päivät, joihin kutsutaan asiasta kiinnostuneita asiantuntijoita ja harrastajia Pietarista ja Venäjän luoteisosista sekä suomalaisia

kielen ja kirjallisuuden tutkijoita ja taiteilijoita. Suomen Pietarin instituutti järjestää muutenkin paljon tilaisuuksia, joihin suomen kielen opettajat ja opiskelijat voivat osallistua.

Opetushallinnon ulkopuolisena kansalaisjärjestönä Suomen Pietarin instituutti ei pysty vaikuttamaan varsinaiseen suomen kielen opetuksen sisältöön ja suomen kielen opettajien täydennyskoulutuksen kehittämiseen. Tätä tehtävää on hoitanut Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuskeskus yhteistyössä Inkerinliiton kanssa. Vuonna 1997 Pietarissa käynnistettiin suomalaisten rahoittama ja Pietarin Inkerinliiton tiloissa järjestetty suomen kielen opettajien täydennyskoulutusohjelma, johon on osallistunut sekä viiden suomen kielen opetukseen erikoistuneen koulun opettajia että Inkerinliiton suomen kielen kurssien ja päiväkotien opettajia. Tämä kurssi pyrkii kehittämään suomen kielen opettajien kielitietoa, mikä onkin erittäin kiitettävä tavoite, sillä opettajien joukko on hyvin kirjava.

### **2.3.2 Suomen kielen opetuksen ongelmia**

Suomen kieli on erilaisessa asemassa kuin muut vieraat kielet Pietarin koulun opetusohjelmassa. Venäjän keskikoulun vieraisiin kieliin kuuluvat vain englanti, saksa, ranska ja espanja. Tästä syystä on ymmärrettävää, että suomen kielen opetuksen kehittämiseksi tarvitaan myös kohdekielen maan tukea ja apua, sillä Pietarin opetuslaitoksen resurssit ovat hyvin rajalliset. Kääntyminen Suomen puoleen on ollut välttämätöntä, eikä siinä ole kysymys ainoastaan rahasta. Kun suomen kielen opetuksen suunnittelu aloitettiin, ei löytynyt minkäänlaista tämän alan didaktista kirjallisuutta, eikä esimerkiksi Leningradin yliopiston suomen kielen osaston puhtaasti filologinen suuntaus ollut riittävä pohja kielen opettamisen käynnistämiseksi kouluissa. Filologisia intressejä tärkeämpänä syynä suomen kielen opetuksen aloittamiseen Pietarin kouluissa on ollut naapurimaan kielen käytön pragmaattiset tarpeet. Näin ollen haluttiin alusta lähtien olla yhteistyössä suomalaisten asiantuntijoiden kanssa.

Vastustin esimerkiksi itse hyvin jyrkästi Pietarissa toimivien suomen kielen opetukseen erikoistuneiden koulujen määrän laajentamista. Pääargumenttina oli koulujen riittämätön tieto alan erityisluonteesta, jatkuva pätevien opettajien ja sopivien oppimateriaalien puute, vähäiset tiedot suomen kielen opetuksen tavoitteista ja tavoista jne. Suomen kielen ammattilaisena näin, että pelkkä halu opettaa suomea ei ole riittävä perusta suomen opetuksen laajentamiselle. Alkuvaiheessa olisi varmasti riittänyt opetuskokeilun aloittaminen yhdessä, korkeintaan kahdessa koulussa. Mutta maassamme kaikki vallankumoukset tehdään nurinpäin: ensin toimitaan, sitten mietitään, tuliko tehtyä oikein. Siksi kaikki koulut joutuivat heti aluksi tähän omin käsin tehtyyn



ansaan. Suomen kielen opettajien rekrytointi ei pysynyt kasvavien oppilasmäärien tahdissa. Suomen kielen opetuksen alkaessa vuonna 1989 ensimmäiseltä luokka-asteelta suomea opiskelevien määrä oli noin 150 oppilasta. Sen jälkeen tuli vuosittain lisää vähintään 30 – 120 oppilasta. Venäläisen vieraan kielen opetukseen erikoistuneen koulun opetussuunnitelman mukaan kaikki luokat (keskimäärin 25-30 oppilasta) pitää jakaa kolmeen kieliryhmään, mikä tarkoittaa, että kolmeen osaan jaetussa luokassa tekee työtä samanaikaisesti kolme opettajaa. Kielenopettajan viikkotuntimäärä on 18 tuntia. Oppilaalla on syventävän kieliopetuksen oppimäärän mukaan 4-5 viikkotuntia. Toisin sanoen kolme opettajaa voisi opettaa suomea neljällä tai viidellä luokalla. Tällaista tilannetta meillä ei kuitenkaan koskaan ole ollut, sillä vieraan kielen opetukseen erikoistuneen koulun statuksen saamiseksi tarvitaan kaikkiaan seitsemän luokkaa, joille annetaan syventävää opetusta. Tästä voi helposti laskea kuinka suureksi opettajien tarve on kasvanut.

Suomen kielen opettajien puute on pakottanut koulut hyväksymään suomen kielen opettajiksi melkein kaikki vapaaehtoiset, suomea joskus huonostikin puhuvat aikuiset. Paradoksaalista oli myös se, että samaan aikaan kun vieraiden kielten opettajien määrä oli taloudellisista syistä laskenut jyrkästi 1990-luvun alussa, Pietarin koulutuskomitean täydennyskoulutuskeskus järjesti heti kaikille potentiaalisille vieraan kielen (englannin, saksan, ranskan ja espanjan) opettajille täydennyskoulutuskursseja, joihin kuului kielioppiohjelman lisäksi pedagogista tietoa ja vieraan kielen opetusmetodiikkaa. Suomen kielen kohdalla tällaisen kurssin järjestämistä pidettiin tarpeettomana tai mahdottomana, sillä täydennyskoulutuskeskuksessa ei ollut omaa suomen kielen didaktikkaa, jonka tehtäviin olisi kuulunut täydennyskoulutuksen järjestäminen suomen kielen opettajille. Apua suomen kielen opetukseen erikoistuneet koulut ovat saaneet ensin vain Suomen opetushallitukselta, ja vuoden 1993 jälkeen omilta yhteistyökumppaneiltaan. Vaikka koulut yrittivät tukea omien opettajien täydennyskoulutusta, monet ponnistukset ”valuivat hiekkaan”, sillä saatuaan lisää koulutusta monet suomen kielen opettajat ovat lähteneet koulustaan etsimään parempaa työtä. Niistä alkuperäisistä opettajista, jotka ovat olleet ”toivolla ja todella” suomen kielen opetuksen asialla, on kouluihin jäänyt vain muutama henkilö. Tämä näkökohta on mielestäni hyvin tärkeä, sillä nuori suomen kielen opettaja joutuu muiden vieraiden kielten opettajiin verrattuna epämiellyttävään tilanteeseen – häneltä puuttuvat perustiedot suomi vieraana kielenä -didaktikasta ja silloin kun hän pyrki saamaan tätä tietoa, hän ei voi kääntyä minkään instituution puoleen.

Vasta nyt Pietarissa yritetään parantaa tätä tilannetta. Vuoden 2001 syyskuusta Herzenin pedagogisen yliopiston filologisessa tiedekunnassa on aloitettu säännöllinen suomen kielen

opettajien koulutus. Kulttuurienvälisen kommunikaation laitoksen yhteyteen on perustettu uusi Suomi vieraana kielenä –koulutusohjelma, jossa opiskelee 12 opiskelijaa. Koulutusohjelma on vasta alkamassa eikä se pysty ratkaisevasti lisäämään koulujen opettajien pätevyyttä vielä muutamaa vuoteen, joten suomen kielen opetuksen kannalta Pietarin koulujen tilannetta ei voida nähdä myönteisenä.

Vuoden 2000 huhtikuussa Pietarissa pidettiin suomen kielen opetuksen ongelmia käsittelevä konferenssi, johon osallistuivat neljän koulun suomen kielen opetuksesta vastaavat vararehtorit, Pietarin kaupungin koulutuskomitean ja Pietarin kaupungin opettajien täydennyskoulutuskeskuksen (Pedagogisen Mestaruuden Yliopiston) edustajat. Konferenssissa kävi ilmi, että kaikilla kouluilla oli kokemuksia samoista ongelmista: opettajien pätevyys, oppimateriaalien puute, kasvava ”hallinnollinen sorto” muihin vieraisiin kieliin, varsinkin Englantiin verrattuna.

### 3. KIELITAITO KIELENOPETUKSEN TAVOITTEENA

Kun kielenopetuksen päätavoitteena on kielitaidon kehitys, on tärkeätä pohtia, miten kielen oppiminen muuttuu kielitaidoksi. Kielitieteessä on eri aikoina tutkittu kielen oppimista ja kielen opetusta erillisinä ilmiöinä. Opettajan näkemykset ja asenteet kielen opetuksesta eivät ole aina vastanneet oppijan kykyjä ja intressejä kielen oppimisessa. Kielen ymmärtäminen viestinnän välineeksi on luonut edellytyksiä kielitaidon käsittelemiseksi kommunikatiivisesta (länsimaissa) ja toiminnallisesta (Venäjällä) näkökulmasta. Seuraavassa esittelen tämän tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia, jotka perustuvat pääasiassa puhetoiminnan teoriaan ja teoreettisiin käsityksiin kommunikatiivisesta kompetenssista.

#### 3.1 Kieltenopetuksen traditiosta: formaalinen ja funktionaalinen lähestymistapa

Kielenopetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät ovat sidoksissa kunkin maan kulttuurisiin ja historiallisiin olosuhteisiin. Tästä syystä käsittelen seuraavassa erikseen länsimaista ja venäläistä kielenopetuksen traditiota.

Länsimaisessa perinteessä on käyty jatkuvaa keskustelua siitä, mikä on ensisijaista kielen opetuksessa: kielikoodin välittäminen vai kielen käyttö viestinnän välineenä. Kielen tutkijat ja opettajat ovat eri aikoina korostaneet formaalisen, kielen muotoon kohdistuvan, tai funktionaalisen, kielen käyttöä painottavan, opetustradition merkitystä (Laihiala-Kankainen 1993; Jaakkola 1997). Antiikista alkaen länsimaisessa vieraan kielen opetuksessa on yritetty vastata kysymyksiin *Mitä?* ja *Miten?*. Venäjällä sen sijaan vieraan kielen opetuksen pääkysymyksenä on ollut *Miksi?*.

Kieltenopetuksen tavoitteenasettelu on vaikuttanut myös menetelmien valintaan. Länsimaisessa kulttuurissa vieraiden kielten opetusta on pidetty tärkeänä ennen kaikkea yhteiskunnallisen ja taloudellisen kehityksen kannalta. Monissa Euroopan maissa, Yhdysvalloissa ja Kanadassa kysymys vieraan/toisen kielen opetuksesta ei ole ollut yhtä keskeinen kuin kysymys äidinkielen asemasta ja sen opetuksen merkityksestä yhteiskunnallisessa kehityksessä. Venäjällä ja entisessä Neuvostoliitossa tilanne on ollut tässä suhteessa toisenlainen. Äidinkielen roolia on aina korostettu merkittävänä tekijänä sekä kulttuurin kehityksessä että kasvatuksessa ja koulutuksessa. Vieraisiin kieliin on suhtauduttu eri aikoina eri tavalla valtion ideologisesta ja ulkopoliittisesta linjasta riippuen.

Neuvostoliitossa kiinnitettiin erityistä huomiota venäjän opetukseen paitsi äidinkielenä myös vieraana kielenä. Jo 1950-luvulla Neuvostoliiton yliopistoihin alettiin perustaa ulkomaalaisille opiskelijoille tarkoitettuja valmistavia tiedekuntia, joissa opetettiin venäjää vieraana kielenä. 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa perustettiin johtavat venäjä vieraana kielenä –alan opetus- ja tutkimuslaitokset (ks. Kynkäänniemi 1999, 92-93). Tämän alan kehitys on vaikuttanut muidenkin vieraiden kielten didaktiikkaan ja käytännön opetukseen sekä neuvostoaikana että myös nykyään Venäjällä.

Kysymykset muodosta ja sisällöstä, muodosta ja merkityksestä sekä kielen koodijärjestelmästä ja sosiokulttuurisesta olemuksesta ovat jakaneet tutkijat ja opettajat kahteen suureen ryhmään – ”formalisteihin” ja ”aktivisteihin” (Laihiala-Kankainen 1993). Kielen kaksijakoinen olemus on vaikuttanut opetusmenetelmiin. Riippuen siitä, mitä kielen ominaisuutta on pidetty tärkeimpänä, voi päätellä, miten vieraita kieliä on opetettu eri aikoina. Antiikin ja renessanssin aikana kielissä nähtiin etupäässä käytännöllistä merkitystä; tästä lähtee liikkeelle funktionaalinen opetustraditio. Keskiajalla ja valistuksen aikakaudella kieltä tarkasteltiin koodijärjestelmänä ja kielenopetuksen päätavoitteeksi tuli oppilaan analyttisten taitojen kehittäminen (Laihiala-Kankainen 1993; Jaakkola 1997).

Kielentutkimuksen kaksijakoisuus näkyy kielenopetuksen kehityksessä (ks. Rivers 1981, 25-26; Laihiala-Kankainen 1993, 12-13). Laihiala-Kankaisen perustelujen mukaan formalistinen lähestymistapa kieleen ja kielenopetukseen korostaa seuraavia asioita:

- kieli on koodijärjestelmä, jonka sääntöjen ja muotojen analysointi on kielenopetuksen päätavoite;
- kieliä on opetettava deduktiivisesti, sääntö on opetuksen tärkein yksikkö;
- kielitaito on kieliopin ja sääntöjen hallintaa ja virheetön kielenkäyttöä;
- kielenopetuksen kaksi tärkeintä elementtiä ovat opettaja ja oppimisen olosuhteet;
- opetuksen tavoitteena on kirjoitettu kieli; lukeminen, kirjoittaminen ja kääntäminen vieraasta kielestä äidinkieleen ovat tärkeimpiä kielitaidon osa-alueita.

Funktionalisessa lähestymistavassa sen sijaan painottuvat toisenlaiset periaatteet:

- kieli on viestinnän väline, kielen käyttötavat ovat opetuksen päätavoite;
- induktion periaatetta noudatettaessa säännöt ja yleistyksen muodostetaan laajan esimerkkiaineiston pohjalta;
- kielioppivirheiden tekeminen ei ole välttämättä osoitus huonosta kielitaidosta, tärkeänä pidetään kommunikoinnin kannalta keskeisten kieliopillisten rakenteiden opiskelua;
- oppija ja hänen aktiivisuutensa ovat tärkeimmät elementit kielenopetuksessa;
- puhuttu kieli on opetuksen päätavoite, puhumisen ja kuullun ymmärtämisen taidot ovat ensisijaisia vieraan kielen opetuksessa.

Vaikka nämä lähestymistavat teoreettisesti eroavatkin toisistaan hyvin paljon, käytännön kielenopetuksessa on aina ollut tilaa sekä formaaliselle että funktionaaliselle näkemykselle. Periaatteessa kieltenopetus perustuu aina joihinkin metodisiin näkemyksiin, jotka perustuvat pedagogiseen ja lingvistiseen tutkimukseen. Kieltenopetuksen metodiikka soveltaa eri tieteenalojen yleisiä teoreettisia asettamuksia konkreettisiin opetustilanteisiin. Metodiikan peruskäsitteitä ovat prosessi, tavoitteet, sisältö, periaatteet, menetelmät, opetustavat, välineet ja opetuksen organisaatiomuodot (Lysakova 2000, 10). Lysakovan mukaan opintoprosessi on keskeinen käsite vieraan kielen didaktiikassa. Se muodostuu kahdesta yhteenliittyvästä prosessista – opetuksesta ja oppimisesta. Prosessin tarkoituksena on opetus- ja oppimistavoitteiden saavuttaminen. Nämä tavoitteet vuorostaan riippuvat sosiaalisesti ja henkilökohtaisesti merkitsevistä opintomotiiveista. Rakenteellisesti prosessi koostuu eri toimista ja operaatioista.

Vieraan kielen opetuksen keskeisimpiä kysymyksiä on se, missä määrin opetuksessa saa käyttää äidinkieltä. Onko äidinkielen käytöstä apua vai haittaa vieraan kielen omaksumisessa? ”Suora menetelmä” ja kielioppi-käännösmenetelmä ovat kaksi äärimmäistä tapaa vastata tähän kysymykseen. Antiikin aikakaudella syntynyt funktionaalinen opetustraditio jatkui 1900-luvun alkuun, jolloin fonetiikka eriytyi omaksi tieteenalaksi. ”Suorissa menetelmissä” kielenoppimisen ajateltiin tapahtuvan samantapaisen prosessin mukaan kuin äidinkielen oppiminenkin – kuuntelemalla ja jäljittelemällä. Kuitenkin kieliopin täydellinen laiminlyöminen vaikutti negatiivisesti tämän metodin leviämiseen. Vierasta kieltä on mahdotonta omaksua tutustumatta sen rakenteeseen, sanastoon, kielioppiin ja fonetiikkaan.

Kielioppipainotteinen vieraan kielen opetus alkoi 1930-luvulla ja vielä nykyäänkin formalistit korostavat kielioppi-käännösmenetelmän parhaita puolia. Näin ollen kielen tutkimuksessa ja opetuksessa formaalinen lähestymistapa on ollut historiallisesti johtavassa asemassa. Sekä lännessä että idässä kielentutkijoiden ja kieltenopettajien tunnuslauseiksi tulivat deduktio, analyysi ja kielen tarkkuus. Neuvostoliiton vieraan kielen opetuksessa kielioppi-käännösmenetelmä on ollut periaatteessa hallitsevana 1980-luvulle asti. Rahmanov (1972) korostaa, että 1940- ja 50-luvuilla kääntämistä pidettiin ainoana vieraan kielen opetusmenetelmänä.

Euroopassa ja Yhdysvalloissa levisi 1950-luvulla behavioristisen psykologian ja strukturaalisen kielitieteen pohjalta rakennettu audiolingvaalinen menetelmä. Tälle menetelmälle oli tyypillistä kielistudiossa nauhoitetun puheen ulkoa opettelu ja drilliharjoitukset. Kielen oppiminen nähtiin mekaanisena toimintana, jossa oikeat puhettavat yritettiin juurruttaa oppilaaseen (Jaakkola 1997,

55). 1960-luvulta lähtien funktionaalinen lähestymistapa alkoi saada kannatusta länsimaiden kieltenopetuksessa. Kielentutkimuksen kohteeksi tuli kielijärjestelmän käyttö konkreettisissa kommunikaatiotilanteissa. Ensimmäistä kertaa tehtiin selkeä ero kielellisen kompetenssin ja kielen käyttämisen välillä. Kielenopetuksessa alettiin kiinnittää huomiota kielellisten keinojen ja sääntöjen automatisoitumiseen puheessa ja kommunikaatiossa (Galskova 2000, 42).

1970-luvun alkupuolella strukturalismin sijaan alettiin painottaa pragmatiikan merkitystä kielten tutkimuksessa ja opetuksessa. Kieltä ei enää erotettu sen käyttäjästä ja kielenkäyttöä käsiteltiin konkreettisissa tilanteissa. Tärkeimmäksi kielenopetuksen tavoitteeksi tuli kielen tarkoituksenmukainen käyttö, ei sen rakenteen hallinta. Kielenopetuksessa alettiin puhua kommunikatiivisesta lähestymistavasta ja metodista. Kommunikatiivisen kielenopetuksen pääpaino on viestintätilanteissa. Vieraan kielen opetuksen päätavoitteeksi on tullut oppijan kielellisen kommunikatiivisen kompetenssin saavuttaminen. Suullinen kielitaito on saanut erityisaseman kielenopetuksessa: puhuminen, puheviestintä, keskustelu, dialogi, kommunikatiivinen vuorovaikutus ja haastattelu ovat kommunikatiivisen opetuksen keskeisiä käsitteitä. Opettajasta on tullut keskustelukumppani tai alemmilla asteilla, jopa leikkitoveri. Länsimaissa vieraan kielen opetuksen ohella on alettu hyvin aktiivisesti kehittää vieraskielistä opetusta. Kielikylpymenetelmät ja vieraskieliset luokat ovat konkreettisia kommunikatiivisen lähestymistavan sovelluksia.

Funktionaalinen käsitys kielestä on vaikuttanut siihen, että myös kielioppia on alettu opettaa funktionaalisesta näkökulmasta. Littlewood (1994) toteaa, että kommunikatiivisessa opetuksessa voidaan yhdistää funktionaalinen ja strukturaalinen näkökulma. Tässä mielessä kommunikatiivinen lähestymistapa avaa laajemmat näkymät kielen oppimiselle. Sen mukaan kielen omaksumiseen tarvitaan paljon muutakin kuin kieliopillista tietoisuutta ja tarkkuutta. Oppijoiden pitää osata strategisesti käyttää reaalitilanteessa ja -ajassa kieliopin rakenteita niiden kommunikatiivisten merkitysten mukaan.

Esitän seuraavassa Riversin (1981) mallia mukailien lyhyen yhteenvedon kommunikatiivisen lähestymistavan yleisistä periaatteista:

- kieli on sosiokulttuurinen prosessi ja kielenopetuksen päätavoite on kommunikatiivisen kompetenssin saavuttaminen;
- opetus on kommunikatiivista, kontekstuaalisuus ja tilanteenmukaisuus ovat sen pääperiaatteita;
- viestinnän merkitys on kielen tarkkuutta ja sujuvuutta tärkeämpi;
- opetus on oppijakeskeistä, oppijan motiivi ja henkilökohtainen intressi vaikuttavat opetuksen sisältöön;

- ensisijaisia kielitaidon osa-alueita puhumisen ohella ovat reseptiiviset taidot –kuullun ymmärtäminen ja tekstin ymmärtäminen; kirjoittamisen osaamistaidot ovat tärkeitä varsinkin nykyaikana sähköpostiviestinnän kannalta.

Kommunikatiivisen kielenopetuksen ominaisuutena voidaan pitää dialogisuutta, opettajan ja oppijan jatkuvaa vuorovaikutusta. Tässä mielessä kommunikatiivinen opetus ja oppiminen ovat lähellä toiminnallista lähestymistapaa, joka perustuu venäläisen psykolingvistisen koulukunnan kehittämään teoriaan puhetoiminnasta. Seuraavassa kappaleessa esittelen lyhyesti tämän teorian keskeisiä periaatteita.

### 3.2 Toiminnallinen lähestymistapa kielten opetukseen ja oppimiseen

Monissa kielenoppimista käsittelevissä tutkimuksissa ei tehdä selkeää eroa kielen oppimisen ja omaksumisen välillä. Pidän, kuitenkin tärkeänä näiden käsitteiden yksityiskohtaisempaa määrittelyä. Termi ”omaksuminen” (*acquisition*) viittaa yksilön ensi- ja toisen kielen kielitaitoon. Pidän mielenkiintoisena Edmondsonin ja House:n mielipidettä, johon viittaa Galskova (2000, 6). He korostavat, että toisen kielen omaksuminen tapahtuu samalla tavalla kuin äidinkielen omaksuminen. Tälle prosessille on ominaista tiedostamaton, intuitiivinen, implisiittinen kielen omaksuminen, joka toteutuu lapsen sosiaalistumisessa. Hyvin toisella tavalla tapahtuu kielen ”oppiminen” (*learning*). Kielen oppimiselle on ominaista tietoinen, eksplisiittisesti tapahtuva kielellisten elementtien ja sääntöjen käyttäminen ja omaksuminen. Tämän vuoksi kielen oppiminen on laajempi käsite kuin kielen omaksuminen. Periaatteessa voidaan puhua myös äidinkielen ja toisen kielen oppimisesta, jolloin kieliä opitaan ennen kaikkea muodollisen koulutuksen osana (Leontjev 1999, 218). Vieraan kielen omaksumista voidaan pitää vieraan kielen oppimisen päätavoitteena. Vieraan kielen omaksumista ei voi tapahtua ilman oppimista, se edellyttää sekä eksplisiittistä että implisiittistä kielitaidon kehittymistä. Kielitaitoa oppimisprosessin tavoitteena ei voi käsitellä erillään kielen opetuksesta. Opetusprosessi ja sen osatekijät, kuten esimerkiksi opetussuunnitelma, opetusmenetelmät, oppikirjat sekä opettajan ammattitaito ja kokemus, vaikuttavat vieraan kielen oppijan kielitaidon kehitykseen.

Toiminnallisessa lähestymistavassa omaksumisen ja oppimisen välinen ero on selvästi havaittavissa. Tämä tulee hyvin esiin venäläisten psykolingvistien kehittämässä **puhetoiminnan teoriassa** (*teorija rechevoj dejatel'nosti*), joka perustuu venäläisten psykologien (L.S. Vygotski, A.N.Leontjev) 1930-luvulla luomaan toiminnan teoriaan. Toiminnallinen lähestymistapa opetukseen ja oppimiseen oli kommunistisen puolueen hyväksymä virallinen

koulutusperiaate Neuvostoliitossa, mikä epäilemättä edesauttoi tämän lähestymistavan kehittämistä ja koulukunnan ajatusten leviämistä länsimaihin. On kuitenkin huomattava, että vasta nyt, kun Venäjä on avautunut muuhun maailmaan, toiminnallinen lähestymistapa vieraan kielen opetuksessa voi toteutua täydessä mitassa, sillä suljetussa yhteiskunnassa toiminnallisuuden olennaisin puoli - sosiokulttuurinen vuorovaikutus – jäi vajavaiseksi. Vasta nyt kielitieteen ja muiden tieteenalojen - psykologian, sosiologian ja kulttuurologian - tutkimustulosten integrointi on tehnyt mahdolliseksi uuden lingvakulttuurisen näkemyksen kielenopetukseen. Tämän näkemyksen myötä Venäjällä ollaan siirtymässä vieraan kielen opetuksesta vieraskielelliseen koulutukseen (Passov 2000). Näin ollen kielen opetuksen kolme peruselementtiä – muoto, merkitys ja toiminta – muodostavat uudenlaisen kokonaisuuden.

Seuraavassa esittelen lyhyesti puhetoiminnan teorian keskeisiä periaatteita, jolla on Venäjällä ja nykyään myös länsimaissa tunnustettu asema kielitieteessä. Jo vuonna 1969 Zimnjaja ja Leontiev totesivat, että vieraan kielen oppiminen ei ole mitään muuta kuin puhetoiminnan oppimista vieraan kielen avulla (Leontiev 1999, 220). Käsite ”puhetoiminta” (*rechevaja dejatel'nost'*) olisi ehkä parasta kääntää ”kielelliseksi toiminnaksi”, sillä suomen kielessä ”kieli” viittaa sekä *langue* että *parole* -käsitteisiin. Venäjän kielessä näiden käsitteiden ero on selkeämpi: puhutaan kielen keinoista mutta puheen tavoista. Esitellessäni puhetoiminnan teoriaa, käytän varmuuden vuoksi kahta termiä – ”kieli” (*jazyk, language*) ja ”puhe” (*rech, speech*).

Puhetoiminnan teorian keskeisiä ajatuksia on käsitys siitä, että puhetoiminta on psykologisesti ”rakennettu” samalla tavalla kuin mikä tahansa muu inhimillinen toiminta. Puhetoimintaan kuuluvat kaikki kielitaidon osa-alueet: kuullun ymmärtäminen, lukeminen, puhuminen ja kirjoittaminen sekä niiden johdannaiset: referoiminen, kääntäminen, ulkoa esittäminen, muistiinpanojen tekeminen sekä kuullusta muokkaaminen (Lysakova 2000, 49).

Puhetoiminnan rakenne on kolmitasoinen. Ensimmäisellä tasolla ovat **tavoitteet ja motiivit**, jotka toimivat puhetoiminnan käynnistäjinä. Motiivi voi olla sisäinen, jostakin tarpeesta lähtevä (vastaus, pyyntö, käsky, tervehtiminen, jne) tai ulkoinen (toisen ihmisen kysymys, pyyntö, käsky, kiittäminen, jne). Tällä tasolla puhe on motiivin ilmentymä, kielitaidosta riippuen puheen voi korvata myös nonverbaalisesti. Ensimmäisellä puhetoiminnan tasolla tapahtuu myös puheen tarpeen tajuaminen. Toisella tasolla tapahtuu **puheaktin** (*rechevoe dejstvje*) **suunnittelu, ohjelmointi ja puhetoiminnan sisäinen rakentaminen**. Yksilö valitsee tarvittavat tilanteen mukaiset kielelliset keinot, jotka palvelevat hänen motiivejaan ja tarpeitaan. Tämä taso on periaatteessa ainoa vaihe, jossa vieraan kielen opetus voi vaikuttaa puhetoiminnan prosessiin ja



seuraavan, viimeisen puhetoiminnan tason tuotokseen eli **puheaktin toteutumiseen**. Näin ollen puheakti voi olla joko ulkoinen (puhuminen ja kirjoittaminen) tai sisäinen (kuullun ymmärtäminen ja lukeminen).

Erikielinen puhetoiminta on rakenteellisesti samanlaista. Mikä sitten erottaa äidinkielen toisesta ja vieraasta kielestä? Leontievin (1999, 220) mukaan ero näkyy kielen käyttäjän ”suunnistamisessa” kielessä: eri kielten puhujat analysoivat eri tavalla tilanteita, tavoitteita, viestinnällisiä olosuhteita, jotka auttavat heitä tuottamaan kieltä. Eri kielten puhujien maailmankuva on erilainen. Äidinkielen ja toisen/vieraan kielen merkittävin ero näkyy kielten operationaalisessa rakenteessa, toisin sanoen kielellisten keinojen eli puheoperaatioiden erilaisuudessa. Kaikissa kielissä voi puhua sisällöllisesti samoista asioista mutta eri tavalla.

Vieraan kielen oppimisen tavoite on nimenomaan kohdekielen puheoperaatioiden (*rechevaja operacija*) omaksuminen. Se voi tapahtua kahdella eri tavalla: matkimalla, jolloin oppija ”sovittaa” kieltään puhetoiminnan olosuhteiden ja tarkoituksen mukaan tai oppijan tietoisten, kognitiivisten operaatioiden kautta, jotka myöhemmin automatisoituvat. Periaatteessa vieraan kielen puheoperaatiot omaksutaan käyttämällä molempia tapoja. Vieraan kielen oppimisen tavoitteena on vieraan kielen taito. Puhetoiminnan teorian termein voidaan puhua ”puhetaidosta” (*rechevoe umenie*), johon kuuluu puhumisen, lukemisen, kuullunymmärtämisen ja kirjoittamisen taitoja. Nämä taidot puolestaan jakautuvat mikrotaitoihin. Esimerkiksi, puhumisen mikrotaitoja ovat tervehtiminen, anteeksipyyttäminen ja tiedustelu. Puhetaito tarkoittaa kykyä suorittaa puhetoimintaa.

Viestinnällisessä toiminnassa, esimerkiksi keskustelussa, kielen käyttäjä pyrkii ohjaamaan ajatuksensa sisältöä eikä puheen operationaalista puolta. Kuitenkin vieraan kielen oppijan pitää oppia tuottamaan vapaasti kommunikatiivista toimintaa, jossa puheoperaatiot automatisoituvat ”puhetottumuksiksi” (*rechevoj navyk*). Puhetottumus on automatisoitunut puheoperaatio. Leontiev määrittelee puhetottumuksen käsitteen kyvyksi suorittaa puheoperaatioita optimaalisella tavalla (Lysakova 2000, 24). Myös Passov (2000) käsittää puhetottumuksen kykynä. Jos puhetottumus on puhetaidon komponentti, niin on loogisempaa ymmärtää se kyvyksi suorittaa automatisoituja operaatioita eikä vain operaatioksi. Kuitenkin nykyään korostetaan, että puhetoiminta on paljon enemmän kuin pelkästään automatisoitujen puhetottumusten omaksuminen.

On erittäin mielenkiintoista, että kielitaito ja puhetaito tarkoittavat periaatteessa samaa asiaa, kommunikatiivista kompetenssia eli kykyä suorittaa puhetoimintaa. Mielestäni tässä määritelmässä yhdistyy kaksi kielitaitoa selittävää lähestymistapaa – toiminnallinen eli Leontjevin kehittänyt puhetoiminnan teorian malli ja kommunikatiivinen eli Canale ja Swainin kommunikatiivisen kielellisen kompetenssin teorian malli, jota käsittelen myöhemmin. Näiden kahden lähestymistavan yhdistäminen auttaa ymmärtämään, että kielitaito ei ole luonteeltaan staattinen vaan jatkuvasti muuttuva.

### **3.3 Kielitaidon rakennemallien historiaa – kommunikatiivinen lähestymistapa**

Kielitaito kuuluu ihmisen paradoksaalisiin taitoihin. Toisaalta on todisteita siitä, että kieli omaksutaan tiedostamatta sen prosessointia, toisaalta taas monet tutkijat ovat sitä mieltä, että tie kielitaitoon kulkee kielellisen tietoisuuden kautta. Onko kielitaito absoluuttinen ilmiö vai onko siinä erilaisia välivaiheita, joiden saavuttaminen riippuu monista objektiivisista ja henkilökohtaisista tekijöistä? Venäjänkielisten suomen oppijoiden kielitaitoa käsiteltäessä olen seurannut monien kansainvälisesti ja kansallisesti tunnettujen tutkijoiden näkökantoja kielitaidosta ja sen mittaamisesta.

Kielitaidon käsitettä voi lähestyä sekä lingvistikseen että didaktiseen. Kielentutkijaa kiinnostaa ensisijassa kielitaidon rakenne, hän tutkii, mistä osista ja komponenteista kieli koostuu. Voidaan sanoa, että kielentutkija on kiinnostunut pääasiassa yksilön kielenomaksumisen tuloksesta jonakin konkreettisena hetkenä. Didaktiset lähestymistavat perustuvat laajemmin kielitieteen käsitteisiin. Didaktinen näkökulma on suuntautunut kielitaitoon prosessina. Soveltavan kielentutkimuksen tekijä lähestyy kielitaitoa kielen käyttötarkoitusten kannalta.

Kielentutkijat, sociolinguistit, psykolinquistit, didaktit ja kielitaidon arvioijat ovat monen vuoden ajan yrittäneet vastata samaan kysymykseen: Mitä on kielitaito? Haluaisin tässä teoriaa käsittelevässä kappaleessa esitellä tunnetuimpien tutkijoiden näkemyksiä tästä kysymyksestä.

Kielitaitoa alettiin tutkia perusteellisemmin 1950-luvulla. Carrollin esittämät kaksi kielitaidon rakennemallia saivat aikaan vilkkaan teoreettisen ja käytännöllisen keskustelun kielitaidosta ja sen omaksumisesta. Carrollin näkemykset ovat vaikuttaneet merkittävästi kielitaidon arvioinnin teoriaan ja käytäntöön (Huhta 1993). Ensimmäisessä vaiheessa hän oli sitä mieltä, että kielitaitoa testattaessa olisi käsiteltävä kielen osa-alueita erikseen, jotta ne eivät pääsisi testitilanteessa vaikuttamaan toisiinsa. Tuohon aikaan kielen prosessointia tarkasteltiin ainoastaan ulkoisten

faktorien kannalta, joita oli mahdollista mekaanisesti testata (nopeus ja sujuvuus), mutta ei vielä puhuttu kielen merkityksestä ja funktioista. Carrollin yritys erottaa kielen osa-alueet toisistaan perustuu tieteen ja tutkimuksen logiikkaan, pyrkimykseen analysoida, mistä komponenteista jokin ilmiö koostuu.

Carrollin toinen kielitaidon rakennemalli liittyy kielellisen lahjakkuuden kuvaamiseen. Juuri tässä ovat havaittavissa ne tekijät, jotka vaikuttavat kielen oppimiseen ja sitä kautta sen omaksumiseen. Carrollin mukaan kielellinen lahjakkuus koostuu neljästä osatekijästä: äänteiden luokittelukyvyistä, kieliopin tajusta, ulkomuistista ja induktiivisesta kielenoppimiskyvystä. Epäilemättä ajatus kielellisestä lahjakkuudesta on valloittanut tutkijat muiden tieteenalojen, ennen kaikkea psykologian vaikutuksesta. Psykologian tutkimukset suuntautuivat 1950-luvulta lähtien erilaisten taitojen (mm. älykkyyden) rakenteen selvittämiseen faktorianalyyseiden avulla. Samaan aikaan myös kielitaidon osa-alueita alettiin tutkia empiirisesti. Kun vielä Noam Chomsky esitti monin tavoin vallankumouksellisen näkemyksensä kielestä synnynnäisenä kielikykyinä, alkoi laaja keskustelu kielitaidosta tietona ja kykyinä. Noam Chomskyn ja Dell Hymesin välisen tieteellisen polemiikin seurauksena tutkimuksen kohteiksi tulivat kompetenssin ja performanssin käsitteet.

Jaakkolan (1997) mukaan John Ollerin kehittelemä näkemys kielitaidosta yhtenäisenä taitona synnytti uuden keskustelun tutkijoiden välillä. Ollerin esittämää yleiskielitaidon käsitettä voidaan pitää "pragmaattisena ennakointikielioppina", jonka avulla kielen puhuja pystyy käyttämään hyväkseen kielessä olevaa redundanssia ja yleensä tietoa maailmasta ymmärtääkseen ja tuottaakseen kieltä. Keskeiseksi ideaksi tällöin tulee kielenkäyttäjän kyky ennakoida suurta osaa vastaanottamastaan tekstistä tai puheesta. Ollerin näkemys on aiheuttanut paljon vastustusta, ennen kaikkea kielenopettajien keskuudessa. Se on ymmärrettävää, sillä kaikki opettajat tietävät, että oppilaat osaavat tietyt kielen osa-alueet selvästi paremmin kuin toiset. Näin ollen opetuksen vaikutus sekä tietoisuus kiistattomasta äidinkielen vaikutuksesta vieraan kielen käyttäjään ovat johtaneet vastakkaiseen näkemykseen, jonka mukaan kielitaito ei ole yksi yhtenäinen kokonaisuus.

1980-luvulla vahvistui käsitys, jonka mukaan kielitaito voi koostua useammasta komponentista. Myös Oller on myöntänyt tämän (Huhta 1993, 81). Vuonna 1983 ilmestyneessä teoksessaan Carroll puhuu suullisista (puhuminen ja kuuntelu) ja kirjallisista (lukeminen ja kirjoittaminen) kielitaitokomponenteista. Lisäksi hän erottaa yleisen kielifaktorin, jota voi verrata Ollerin yleiskielitaitokomponenttiin. Periaatteessa on kyse kielenkäyttäjän älykkyydestä tai erityisestä

kielen osa-alueiden integroidusta käytöstä. Tässä mielessä mielenkiintoiselta näyttää Milanovicin malli, jossa kielitaidon rakenne muuttuu kielenoppimisen myötä (Shohamy 1996). Kielenoppimisen alkuvaiheessa erot kielitaidon osa-alueiden hallinnassa ovat helposti havaittavissa, mutta oppimisen edetessä kielitaito muuttuu yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Bachman ja Palmer (1984, 1996) ovat kritisoineet monia kielitaidon rakennemalleja siitä, että niissä ei ole selvitetty, kuinka kielitaidon osa-alueet (kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen) ja kielitietoa koskevat komponentit (kielioppi, sanasto, ääntäminen ja oikeinkirjoitus) liittyvät toisiinsa, eikä kielenkäytön kontekstia ole otettu ollenkaan huomioon.

Todettakoon vielä, että Chomskyn epäonnistuneet yritykset formalisoida lingvistisen analyysin käsitteet ovat rikkoneet paradoksaalisesti strukturalistisen kielitieteen maailmankuvan kehykset (Leiwo 2002, 87) ja näin Chomskyn vastustukseksi on syntynyt suuri joukko erilaisia, eri tieteenalojen rajoilla olevia käsityksiä ihmisen sosiaalisesta, kulttuurisesta ja psykologisesta kielenkäytöstä. Kielentutkijoiden tavoitteena ei enää ollut hyvin rakennettu chomskylaisittain irrallinen, vaan kontekstiinsa sidottu lause (Shohamy 1996, 142). Siten ei ole sattuma, että kommunikatiivisen kompetenssin käsite tuli kielentutkimukseen 1960-luvun lopulla nimenomaan Hymesilta, tunnetulta etnografiaa tutkineelta sosiolingvistiltä.

1970-luvulla kielen funktioiden ja diskurssin sekä sosiolingvististen tutkimusten myötä kielitaidon rakennetta käsittelevien tutkimuksen rinnalle syntyi suuntaus, jossa kieltä tarkasteltiin laajempaan kommunikaatioon kuuluvana ilmiönä. Kieli jaettiin edelleenkin taitoihin ja komponentteihin, mutta uutta oli huomion kiinnittäminen kielen käyttöön kommunikaation välineenä, mikä merkitsi kielen käyttötarkoituksen ja kontekstin merkityksen korostumista.

Chomskyn ja Hymesin tutkimukset ovat rikastuttaneet toisiaan. Chomsky näki kielessä ennen kaikkea kieliopillisen kompetenssin. Hänen näkemyksensä mukaan kompetenssi kattaa tiedon abstrakteista sääntöjärjestelmistä, kieliopillisen kompetenssin eli abstraktin kielitiedon mallin ja performanssin eli pragmativisen kompetenssin ja kielellisen suorituksen. Chomskyn teoria antoi Hymesille mahdollisuuden kehittää kommunikatiivisen kompetenssin käsitettä, jonka tarkoituksena ei ole keskittyminen hyvin rakennettuun lauseeseen vaan sen korrektiin käyttöön reaalitytilanteessa (Shohamy 1996, 142).

Hymesin mukaan kommunikatiiviseen kompetenssiin kuuluu tieto ja kyky tehdä jotakin, käyttää kieltä. Kommunikatiivinen kompetenssi on kielellistä tietoa (kielitiedon sosiolingvistinen malli)

ja kielellistä suoritusta (kielellisen suorituksen psykologinen malli). Kielen sosiaalisen puolen lisäksi uusi näkemys korosti kielen integraatiivisuutta ja redundanssia. Tämä tarkoittaa, että kielentaidon osa-alueet eivät ole erillään toisistaan vaan vuorovaikutuksessa keskenään. Keskustelu edellyttää sekä puhumisen että kuullun ymmärtämisen taitoja, sillä kielen komponentit toimivat vuorovaikutuksessa keskustelutilanteissa. Kielen redundanssilla tarkoitetaan toistoa, ylimääräistä kielellistä ainesta, joka helpottaa ymmärtämistä. Tätä näkemystä voi verrata Ollerin teoriaan redundanssin hyväksikäytölle perustuvasta ennakoitikieliopista.

Kielitaidon käsitettä rikastuttavana näkemyksenä voidaan pitää myös edellä kuvattua venäläisten tutkijoiden kehittämää puhetoiminnan teoriaa, jonka keskeisenä tutkimuskohteena on kielen välityksellä tapahtuva yksilön ja yhteisön välinen vuorovaikutus, erityisesti ajattelun organisoitumisessa ulkoisesta sisäiseksi kehittyvään puheeseen (Alanen 2002, 211). Käsitteeni mukaan toiminnallinen lähestymistapa kielitaidon kuvaamiseen on löytänyt oman paikkansa kielentutkimuksessa muiden kommunikatiivisten mallien rinnalla, jotka ovat tulleet monia vuosia kielentutkimuksessa ja filosofiassa hallinneen behavioristisen lähestymistavan vastapainoksi. Tähän ovat epäilemättä vaikuttaneet monien nykypäivän pragmaattisten tieteenalojen havainnot. Esimerkiksi sosiolingvistiikassa, psykolingvistiikassa ja lingvakulturologiassa on tutkittu kieltä sen käyttäjän näkökulmasta. Kieli toteutuu reaalitilanteessa puhujan ja kuuntelijan, kirjoittajan ja lukijan kontekstissa. Näin ollen kielitaitoa voidaan kuvata tutkimalla niitä käyttötarkoituksia, joihin kieltä tarvitaan.

Kielentutkimuksen saavutuksena voi pitää sitä käsitystä, että puheviestinnän tuloksellisuus riippuu viestijän kyvyistä vaikuttaa viestinnän tavoitteiden mukaan ja käyttää kieltä tarkoituksenmukaisesti. Kysymys on ihmisen kyvystä rakentaa omaa verbaalista ja nonverbaalista käytöstään. Tällaista kykyä on tapana nimittää kommunikatiiviseksi kompetenssiksi. Nimenomaan tällaisen kompetenssin saavuttaminen on vieraan kielen oppimisen ja opettamisen kommunikatiivisten lähestymistapojen ensisijainen tavoite.

1980-lukua kutsutaan kommunikaation aikakaudeksi. Vuosikymmenen alkaessa kanadalaiset tutkijat Michael Canale ja Merrill Swain esittivät oman teoreettisen näkemyksensä kommunikatiivisesta kompetenssista. Tämä kielitaitomalli syntyi Chomskyn ja Hymesin näkemysten herättämien kiistojen seurauksena. Käsittelen Canalen ja Swainin mallia yksityiskohtaisemmin seuraavassa luvussa. Samalla yritän selvittää, miksi kaikista mahdollisista kielitaidon malleista olen valinnut juuri kanadalaisten opettajien teoreettisen viitekehyksen ja miten se on vaikuttanut omaan työhöni.

### 3.4 Canalen ja Swainin kommunikatiivisen kompetenssin malli

Canalen ja Swainin mallissa on yhdistetty käsitys kielitiedosta ja niistä osataidoista, jotka ovat välttämättömiä kommunikaatiota varten. Kielitiedolla tarkoitetaan sitä, mitä kielenkäyttäjät tietää (implisiittisesti tai eksplisiittisesti) kielestä itsestään sekä muista kommunikatiivisen kielenkäytön aspekteista. Kielitaidolla tarkoitetaan sitä, miten hyvin kielenkäyttäjät soveltaa kielitietoaan todellisessa kommunikaatiotilanteessa (*actual communication*). Kompetenssi ja kommunikaatio ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tästä syystä on erotettava toisistaan kielen kompetenssi ja kommunikaatiotilanteeseen liittyvät tekijät. Canale ja Swain eivät käsittele lainkaan kielenkäyttökykyä (Hymesin *ability for use*) kommunikatiivisen kompetenssin osana vaan liittävät sen kommunikatiivisen performanssin alueeseen korostaen, että kommunikatiivinen performanssi toteutuu osataitojen vuorovaikutuksessa todellisessa kommunikaatiotilanteessa. Näin ollen kommunikatiivinen performanssi on kielitiedon esittämistä todellisessa kommunikaatiossa.

Myöhemmin Canale (1983) on korostanut, että kommunikatiivisen performanssin sijaan on puhuttava varsinaisesta kommunikaatiosta (*actual communication*), sillä kiistat termien käytössä ovat aiheuttaneet sekaannusta. Toisin sanoen Canale korostaa, että kommunikatiivinen kompetenssi on kommunikaation olennainen osa, joka toteutuu vain epäsuorasti (*indirectly*) ja joskus jopa epätäydellisesti (*imperfectly*). Kompetenssin suoritukseen vaikuttavat sekä psykologiset tekijät että ympäristön olosuhteet, kuten esimerkiksi muisti ja keskittymishäiriöt, ulkopuoliset vaikuttajat (melu tai tekninen ääni) ja muut affektiiviset tekijät.

Ennen kuin ryhdyn käsittelemään yksityiskohtaisemmin kommunikatiivisen kompetenssin mallin komponentteja, kuvaan seuraavassa Canalen ja Swainin näkemystä kielitaidon olemuksesta.

#### 3.4.1 Mallin peruskäsitteitä

Canalen ja Swainin mallia on kehitelty edelleen monien tutkijoiden teoksissa. Voidaan sanoa, että malli on antanut virikkeitä sekä vieraan kielen opetukseen että kielitaidon arvioinnin kehittämiseen. Heidän kommunikatiivinen lähestymistapansa kielitaidon kuvaamiseen on luonut pohjaa sekä testin laatijoille että kielen opetuksen suunnittelijoille (Savignon 1983, 35). Malli avaa uusia näköaloja myös oppijan kielitaidon kehittämiseksi, sillä sen mukaan oppijan tuotosta ei voi käsitellä absoluuttisena todisteena kielitaidosta.

Canalen ja Swainin, ja sittemmin Canalen, kehittämän kommunikatiivisen kompetenssin malli käsittää sen tietojen ja taitojen järjestelmän, joka on tarpeellinen yksilölle kommunikaatiota varten (Canale 1983, 5). Periaatteessa se tarkoittaa, että jos ihminen haluaa tai hänen täytyy osallistua johonkin viestinnälliseen vuorovaikutukseen, hänen on osattava kieltä.

Kommunikatiivinen kompetenssi koostuu seuraavista käsitteistä: kommunikaatio (*actual communication*), tiedot (*knowledge*) ja taidot (*skills*). Tarkoituksenmukainen **kommunikaatio** on paljon muutakin kuin performanssia (*performance*). Performanssihan voi olla pelkkä produkti, output, tuotos, teksti, puhe tai näyte. Kommunikaatiossa sen sijaan prosessin vaikuttavin tekijä on kommunikoija, osanottaja, puhuja, kuulija, lukija tai kirjoittaja. Se mihin kiinnitetään huomiota, reaalikommunikaatioon vai kielen performanssiin, jakaa tutkijat kahteen leiriin: formalisteiksi (analysoivat erilaisia komponentteja, jotka ovat johtaneet johonkin konkreettiseen performanssiin) ja prosessin käsittelijöiksi (analysoivat syitä, jotka ovat johtaneet kielellisen kommunikaation tuloksiin ja seurauksiin). Toisin sanoen, kommunikaation ominaisuudet ja sisältö ovat hyvin olennaisia käsitteitä yksilön kielitaidon määrittämisessä.

Toisen keskeisen käsitteen Canalen ja Swainin mallissa muodostavat **tiedot**: mitä yksilö tietää kielestä ja siitä, miten kieltä ja muita keinoja voi käyttää kommunikaatiossa. Tässä mielessä kielenkäyttäjän tiedot maailmasta ja kohdekielen kulttuurista voivat olla ristiriidassa kohdekielen rakenteita ja käyttötapoja koskevan tiedon kanssa. Tällainen ristiriita voi johtaa kommunikaation epäonnistumiseen ymmärtämisvaikeuksien takia. Yksilön persoonalliset ominaisuudet ovat usein pohjana olemassa olevalle tiedolle kielestä ja maailmasta laajemmin kuin kielen tutkijat olettavat. Monet kognitiiviset prosessit vaikuttavat tiedon hankkimiseen. Kielitaidosta puhuttaessa on otettava huomioon sellaiset tekijät kuin kommunikaation aihe, yksilöiden sosiaalinen status, kommunikatiivisen aktin tarkoitus, syy ja mahdollinen seuraus, sekä epäilemättä tärkeimpiin kielellisen tiedon tekijöihin kuuluvat kohdekielen opetus- ja oppimisprosessi. Kielitietoa voidaan tarkastella ainakin kolmesta näkökulmasta riippuen siitä, onko kysymys äidinkielestä, toisesta kielestä vai vieraasta kielestä.

Mallin kolmantena käsitteenä ovat **taidot**. Juuri tämä aspekti yksilön kielitaidon kuvaamisessa on aina aiheuttanut paljon kiistoja. Canalen mukaan taidoilla tarkoitetaan sitä, miten yksilö pystyy soveltamaan omia tietojaan reaalikommunikaatiossa. Taitoja ei saa tässä mielessä tulkita performanssina. Canale varoittaa käyttämästä käsitystä yksilön taidoista, jotka tarvitaan kommunikaatiota varten, kommunikointiteorian osana (Canale 1983, 6). Taidot liittyvät

tietoihin ja uuden tiedon hankkiminen riippuu saadusta kielitaidosta. Kielen omaksuminen tapahtuu eri tavoin äidinkielenä, toisena tai vieraana kielenä. Kolme taitavaa suomen puhujaa voi erota toisistaan pelkästään ääntämistapojensa mukaan: suomalaisen, suomenruotsalaisen ja suomea puhuvan venäläisen puheesta voi päätellä, kuka heistä puhuu suomea äidinkielenään, kuka on oppinut suomea toisena kielenä ja kuka on opiskellut suomea ulkomailla. Taidot jakautuvat osataitoihin tai kielitaidon osa-alueisiin: puhuminen, kuullun ymmärtäminen, tekstin ymmärtäminen (lukeminen) ja kirjoittaminen.

Canalen ja Swainin mallissa ei suoraan puhuta kielenkäyttäjistä, mutta **yksilön** (oppilas, opiskelija, kielenoppija, opettaja) olemassaolon voi lukea ”rivien välistä”. Yksilön sosiaalinen rooli eroaa hänen kommunikatiivisesta roolistaan. Suomen kielen professori voi toimia kommunikaatiossa puhujana, kirjoittajana, kuulijana tai lukijana, mikä ei tarkoita, että hän kommunikoi opiskelijan kanssa samalla tavalla kuin oman kollegansa, esimerkiksi englannin kielen professorin kanssa. Yksilön taustalla on suuri merkitys kommunikatiivisessa kompetenssissa. Jos kielitietoa analysoitaessa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä oppija on oppinut ja mitä hänelle on opetettu, niin yksilön osalta on otettava huomioon, miten tai missä oloissa hän on oppinut kohdekieltä.

Toisaalta Skehanin mukaan pitää kiinnittää huomiota yksilön performanssiin (Luoma 2001, 112). Vasta yksilön performanssin kuvauksessa voi ottaa huomioon kaikki yleiset ja erityiset tekijät, joita testien kehittäjät yrittävät etsiä kielitaidosta. Vaikka olisi toivottavaa, että kielitaito kehittyisi ajan mittaan mahdollisimman täydelliseksi hankittujen tietojen ja saatujen taitojen tuloksena, on todettava, että reaalikommunikaatio ja yksilön performanssi voivat vaikuttaa kielitaitoon niin paljon, ettei mikään testi pysty sitä relevantisti arvioimaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kielitaidon kehittäminen olisi mahdotonta. Päinvastoin, käsitykseni mukaan ainoastaan kommunikatiivinen lähestymistapa voi vaikuttaa kielen opetuksen ja oppimisen kautta tulevaan kielitaitoon eli yksilön kommunikatiiviseen kompetenssiin.

### **3.4.2 Kommunikatiivisen kompetenssin komponentit**

Kommunikatiivisen kompetenssin mallin ytimenä ovat neljä komponenttia, jotka kattavat tiedon ja taidon alueet, sillä nimenomaan tiedon kautta kielitaito toteutuu reaalikommunikaatiossa yksilön kielellisen käytöksen mukaan. Canalen ja Swainin mukaan kommunikatiivinen kompetenssi koostuu seuraavista osista (ks. esim. Huhta ja Takala 1999):



1. Kieliopillinen kompetenssi eli kielikoodin hallinta (esim. sanat ja sananmuodostussäännöt, lauseiden muodostus, sananmukainen merkitys, ääntäminen ja oikeinkirjoitus);
2. Sosiolingvistinen kompetenssi eli kyky käyttää ja ymmärtää tilanteeseen sopivaa kieltä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa; pääpaino on merkityksen ja muodon sopivuudella;
3. Diskurssikompetenssi: kyky yhdistellä ja tulkita kielen muotoja ja merkityksiä niin, että niistä muodostuu yhtenäisiä, järkeviä kokonaisuuksia ('tekstejä');
4. Strateginen kompetenssi: kyky käyttää kielellisiä ja ei-kielellisiä strategioita korvaamaan puuttuvaa kykyä muissa kompetensseissa ja lisäämään sanottavan retorista vaikutusta kommunikaation katkon estämiseksi.

Jos puhumme vieraan kielen omaksumisesta, niin näitä komponentteja on lähestyttävä oppijan ja opettajan kannalta eli oppimis- ja opetusprosessien kautta. Kommunikatiivisen kompetenssin komponentit (kieliopillinen, sosiolingvistinen, diskurssikompetenssi ja strateginen kompetenssi) eivät ole toisistaan irrallisia. Periaatteessa jokaisessa reaalikommunikaatiossa tarvitaan kaikkia näitä komponentteja.

### **Kieliopillinen kompetenssi**

Kieliopillisen kompetenssin sisältö ei paljoa eroa niistä elementeistä, jotka kuuluvat kielioppiin. Sanaston hallinta johtaa leksikaaliseen kompetenssiin, morfologian ja lauseopin sääntöjen ja rakenteiden korrekti käyttäminen kertoo kielenkäyttäjän hyvästä kielitajusta tai hyvin eksplisiittisesti opitusta kielestä. Sama koskee ääntämistä ja oikeinkirjoitusta. Kaikissa taidoissa on esillä yksilön tieto ja kyky käyttää kohdekieltä eri tilanteissa. Myös yksilön kokemus on otettava huomioon. Tästä seuraa, että kieliopillinen kompetenssi hyvin usein korvataan kielellisellä kompetenssilla, joka on paljon laajempi käsitys oppijan tai kielenkäyttäjän kielitaidosta (Savignon 1983, 36). Ensimmäistä kertaa Suomeen tullut henkilö voi helposti tulla toimeen jossakin kommunikaatitilanteessa (ravintolassa, hotellissa, bussipysäkillä), vaikka hänen kieliopillisen kompetenssinsa taso olisi nollan arvoinen. Sen sijaan on paljon tilanteita, joissa kielikoodia hallitsevan kielenkäyttäjän eteen nousee ”kieliaita”, jonka ylittämiseen ei riitä tieto konsonanttivaihtelusta tai genetiivin käytöstä. Kuitenkin usein ajatellaan, että nimenomaan kieliopillinen kompetenssi on osoitus kielitaidosta. Sen rooli on kyllä hyvin tärkeä, erityisesti silloin kun kyseessä on vieraan kielen oppiminen. Kieliopillinen kompetenssi on verrattavissa tiilitaloon, jota voi rakentaa vähitellen peruskivistä kattoon asti, mutta joka saattaa romahtaa helposti, jos sitä ei tehdä kunnolla. Kieliopillinen kompetenssi koostuu isommista ja pienemmistä komponenteista tai osioista.

Kielen kuvaaminen kieliopillisena järjestelmänä pakottaa opettajia käyttämään perinteisiä hierarkkisia tapoja käsitellä kieltä ja sen opettamista. Kielioppimalli, joka sopii kielen

opetukseen äidinkielenä, ei juuri koskaan sovi toisen tai vieraan kielen opetukseen. Kieliopin terminologiset merkitykset ovat hyvin moninaisia. Kielioppi tarkoittaa kielen sisäistä sääntöjärjestelmää, joka on riippumaton kaikista kuvauksista ja käyttötavoista. Chomskylainen universaalikielioppioteoria perustuu nimenomaan tähän käsitykseen kieliopin olemuksesta. Sen mukaan ”lapsi omaksuu ensikielensä implisiittisesti, opettamatta, pelkästä positiivisesta evidenssistä eli siitä, mikä kielessä on mahdollista, tarvitsematta negatiivista todisteaineistoa eli korjaavaa tietoa siitä, mikä kielessä ei ole mahdollista. Tämä onnistuu vain synnynnäisen kielikyvyn ansiosta” (Jaakkola 1997, 38). Toinen näkemys kieliopin merkityksestä koskee kielenkäyttäjän sisäistämää sääntöjärjestelmää. Tässä merkityksessä kieliopin ja kielen välinen ero on hyvin formaalinen. Nimenomaan yksilökohtaisen kieliopin hallinnan mukaan voidaan puhua, osaako yksilö kieltä vai ei. Yksilökohtaista kielioppia kutsutaan mentaalikieliopiksi. Periaatteessa yksilön sisäistämän sääntöjärjestelmän voi havaita vain psykologisten tai lingvististen koejärjestelyjen avulla (Jaakkola 1997, 22).

Kielioppi voi esiintyä myös kielen kuvauksena. Tässä merkityksessä se tarkoittaa teoreettista näkemystä kielen sääntöjärjestelmästä. Maailmassa on eri aikoina tehtyjä satoja, ehkä tuhansia erilaisia kuvauksia kielestä. Deskriptiiviset kieliopit ovat luonteeltaan strukturalistisia. Voi sanoa, että puhdas deskriptiivinen kielioppi käsittelee vain kielen järjestelmän rakenteellisia komponentteja oikeinkirjoituksesta tyylioppiin. Deskriptiivistä kielioppia ei voi sellaisenaan käyttää toisen tai vieraan kielen opetuksessa. Opetuksen tarpeita palvelee pedagoginen kielioppi, jota voi lähestyä kommunikatiivisesta, pragmaattisesta tai systeemis-funktionaalista näkökulmasta. Pragmaattiset tiedot eivät ole itsenäisiä tietoja, vaan ne ovat vuorovaikutuksessa kieliopillisten tietojen ja tätä kautta taitojen kanssa.

Nimenomaan tältä kannalta pitää lähestyä myös Canalen käsitettä ”kieliopillinen kompetenssi”. Sillä kuten Canale itse toteaa: ”*Such competence focusses on the knowledge and skill required to understand and express accurately the literal meaning of utterances*” (Canale 1983, 7). Edelleen hän korostaa, että juuri tällaisena kieliopillisesta kompetenssista tulee hyvin tärkeä tekijä toisen kielen opetusohjelmassa. Omasta puolestani lisäisin tähän, että vieraankin kielen opetuksessa kieliopillista kompetenssia saisi käsitellä samasta näkökulmasta.

Kieliopillinen kompetenssi on aina yksilökohtainen. Se voi riippua myös kommunikointitilanteesta, jonka aihe ja sosiokulttuurinen konteksti voivat vaikuttaa kielenkäyttäjän kykyyn soveltaa omaksuttua kielikoodia. Käsitykseni mukaan kielikoodin korrekti tilanteenmukainen käyttö ei riipu ainoastaan siitä, kuinka ahkerasti vieraan kielen oppija on

opetellut kielen rakenteen käyttösääntöjä. Tiedon ja taidon hyvä muodollinen hallinta ei riitä, jos yksilön semanttiset tulkinnat eivät ole tilanteenmukaisia. Nimenomaan tästä syystä voi siirtyä käsittelemään sosiolingvistisestä kompetenssista.

### **Sosiolingvistinen kompetenssi**

Sosiolingvistisen kompetenssin vaikutuksesta kielen rakenne muuttuu puheeksi eli puhunnan suoritukseksi. Ikuinen kiista kielen ja puheen välillä (*langue* ja *parole*) realisoituu käytännössä sosiolingvistisen kompetenssin kautta. Canale ja Swain (1980) yhdistivät sosiolingvistiseen kompetenssiin aluksi sekä sosiokulttuurisia sääntöjä että diskurssin sääntöjä. Myöhemmässä teoksessaan Canale (1983) tarkoittaa sosiolingvistisellä kompetenssilla ainoastaan ihmisen kykyä tuottaa ja ymmärtää tilanteeseen sopivaa kieltä erilaisissa sosiolingvistisissä konteksteissa. Tällainen kielellinen sopivuus riippuu kontekstuaalisista tekijöistä, kuten osanottajien statuksesta, interaktion tarkoituksesta ja interaktion normeista (konventioista).

Canalen sosiolingvistisen kompetenssin käsite on kahtalainen: toisaalta se tarkoittaa semanttista sopivuutta (kommunikatiiviset funktiot, suhteet ja asenteet), toisaalta muodon sopivuutta. Semanttinen sopivuus kohdistuu sosiaaliseen puoleen. Kyseessä on kielenkäyttäjä, hänen tietoisuutensa ja kykynsä soveltaa omaa kielellistä intensiotaan tilanteen mukaisesti. Tämä aspekti riippuu kielenkäyttäjän yksilöllisestä ja sosiaalisesta kokemuksesta. Esimerkiksi ”kulttuurishokki” on osoitus heikosta sosiolingvistisestä kompetenssista, jolloin kielenoppija joutuu ongelmiin kohdekielen kulttuurissa. Voidaan sanoa, että ihmisen kielellinen sosiaalistuminen toteutuu sosiolingvistisen kompetenssin avulla.

Hyvin usein kommunikatiivista kompetenssia käsitellään pelkästään sosiolingvistisen komponentin näkökulmasta. Esimerkiksi Richard Duran (1984, 49) lähestyy kommunikatiivisen kompetenssin tutkimusta puhunnan funktionaalisuuden kannalta. Hän kannattaa Gleasonin ja Weintrauben näkemystä, jonka mukaan kommunikatiivinen kompetenssi tarkoittaa yksilön tietoisuutta niistä kielen funktioista, joita tarvitaan jokapäiväisessä sosiokulttuurisessa kontekstissa.

Funktioita on kolme: viittaava (*referential*), sosiaalinen (*social*) ja johtava (*directive*). On mielenkiintoista, että Duran (1984) puhuu puheen eikä kielen funktioista, mikä osoittaa hänen olevan lähellä puhetoiminnan teoriaa. Viittaavaa funktiota suoritetaan, kun puheakteissa siirretään puheessa koodattua merkityksellistä informaatiota puhujalta kuulijalle. Puheen

sosiaalisen funktion kautta puheakteissa vaihdetaan informaatiota sosiaalisista rooleista, suhteista ja identiteetistä. Johtava funktio saa kielenkäyttäjän ryhtymään todelliseen toimintaan, kun hän kuulee verbaalisia käskyä, pyyntöjä tai muita toimintaan johtavia kielikäytänteitä. Tällainen funktionaalinen lähestymistapa kommunikatiiviseen kompetenssiin voi auttaa ymmärtämään, että nimenomaan kommunikatiivisen kompetenssin sosiolingvistinen komponentti määrittää ihmisen ja hänen käyttämänsä kielen välisiä suhteita. Dialogin sujuvuus, varsinkin vieraan kielen käyttäjän kannalta, riippuu usein keskustelukumppaneiden sosiokulttuuristen tietojen ja kielellisten taitojen välisestä suhteesta.

Sosiolingvistisen kompetenssin toinen puoli kohdistuu pääosin kielelliseen aspektiin eli muotoon. Muodon sopivuus tarkoittaa Canalen mukaan kielenkäyttäjän kykyä esittää yllä mainittuja tilanteenmukaisia merkityksiä verbaalisesti tai nonverbaalisesti. Sosiolingvistisen kompetenssin kahtalainen rakenne vaikeuttaa sen ymmärtämistä itsenäisenä yhtenäisenä kommunikatiivisen kompetenssin komponenttina. Jos kieliopillisen kompetenssin pääkysymys on *Mitä?* tai *Mikä?* niin sosiolingvistisen kompetenssin kysymyssana on yleensä *Miten?* (Savignon 1983, 37).

Canalen ja Swainin käsitykset kielellisestä tietoisuudesta koskevat yhtä paljon kaikkia kompetenssin komponentteja. Vaikka kielitaito, kuten muutkin taitojen alat, näyttää kuuluvan enemmän *Miten?*- alueeseen, niin kuitenkin *Mitä?*- kysymys on primäärinen. Pitää ainoastaan pohtia, mitkä asiat voivat olla eksplisiittisesti opittuja eli mistä kielellinen tietoisuus syntyy. Onko se ainoastaan kielioppia vai pitääkö siihen liittää myös sosiokulttuurista opetusta? Epäilemättä on mahdotonta opettaa ja vastaavasti oppia kaikkia sosiokulttuurisia sääntöjä, mutta kieltä opiskeltaessa on hyvin tärkeää ottaa huomioon sopivasti kielellisiä ja kulttuurisia tietoja. Sosiolingvistisen kompetenssin *Miten?* - kysymystä osoittaa kielellinen muoto, jonka yksilö valitsee todellisen kommunikaatiotilanteen mukaan.

Vieraan kielen oppijan kielitaidon kehityksessä voi erottaa sosiolingvistisen kompetenssin tasoja. Tässä mielessä se vastaa kieliopillisen kompetenssin kehittymistä. Kompetenssien kehittymiseen vaikuttavat kvantitatiiviset tekijät: aika, oppimäärä, harjoittelu ja kokemus. Eri aikakausina kielten opettajat ovat uskoneet vilpittömästi periaatteeseen ”oppia kielioppi kaikki”. Vasta parikymmentä vuotta sitten vieraiden kielten opetuksessa on siirrytty kielioppipainotteisesta opetuksesta sosiolingvistiseen - eli kuten yleisemmin sanotaan, kommunikatiivisiin opetusmenetelmiin. Canale (1983, 8) korosti sosiolingvistisen kompetenssin tärkeyttä. Vielä 1980-luvulla oli hyvin paljon vieraan kielen opetusohjelmia, jotka perustuivat pääasiassa kieliopilliseen sopivuuteen. Canale varoitti, että tällainen kielioppipainotteinen vieraan kielen

opetus laiminlyö sosiolingvistisen kompetenssin, joka on ratkaisevassa asemassa sosiaalisen merkityksen vastaanottamisessa, esimerkiksi silloin, kun kyseessä on kommunikatiivinen tavoite. Ilman sosiolingvististä pohjaa kieliopillisesti korrektit faktat jäävät pelkiksi äänteiksi vailla sisältöä ja henkilökohtaista merkitystä.

Kommunikatiiviseen kompetenssiin pyrittäessä on otettava huomioon sosiolingvistisen komponentin tärkeys, varsinkin vieraan kielen opetuksessa. Kielellisessä ympäristössä monet sosiolingvistisesti vaikuttavat tekijät ovat kielenoppijan palveluksessa. Kielenoppija voi ”imeä” kohdemaan kulttuuria suoraan ilmasta, maasta ja ihmisten puheesta. Tässä tapauksessa kielen oppiminen saattaa sujua hyvin tehokkaasti ja joskus sosiolingvistinen kompetenssi kehittyy nopeammin kuin kieliopin omaksuminen (maahanmuuttajien ja pakolaisten kokemus).

Haluaisin korostaa, että sosiolingvistisen komponentin huomiotta jättäminen kielten opetuksessa voi johtaa kohdekielen kontekstin vääristymiseen. Vieraan kielen opetuksessa oppimateriaalin roolia ei tule aliarvioida. Esimerkiksi Pietarin venäjänkielisten suomea opiskelevien koululaisten opetukseen eivät sovi *finskan* oppimateriaalit. Englannin kielitaito vieraana kielenä riippuu paljon siitä, kumpaa englanninkielistä maailmankuvaa on esitetty oppikirjoissa ja varsinaisesti opetuksessa – amerikkalaista vai brittiläistä. Vieraan kielen opetusta luokkatilanteessa on mahdotonta verrata autenttiseen kielen oppimiseen. Kuitenkin sosiolingvistisen kompetenssin kehittäminen opetusmenetelmien ja -välineiden avulla voi edistää kielenopetuksen päätavoitteen saavuttamista. Vieraan kielen opetuksessa kohdekielisen ympäristön ulkopuolella tulee mielestäni korostaa sosiokulttuurisen opetuksen roolia.

### **Diskurssikompetenssi**

Canale ja Swain pitivät diskurssikompetenssia aluksi sosiolingvistisen kompetenssin osana. Vasta myöhemmin Canale (1983) erotti kommunikatiivisen kompetenssin kolmannen komponentin itsenäiseksi diskurssikompetenssiksi, joka tarkoittaa yksilön kykyä yhdistää kieliopillisia muotoja ja merkityksiä kokonaiseen suulliseen tai kirjalliseen tekstiin eri genreissä (Canale 1983, 9). Genreiksi nimitetään sekä suullisessa että kirjallisessa muodossa olevia erilaisia tekstityyppejä: kertomuksia, raportteja, kirjeitä, ohjeita. Yksittäiset lauseet yhdistyvät tekstiin koheesion (muoto) ja koherenssin (merkitys) kautta. Tämän vuoksi diskurssikompetenssia voi lähestyä sekä muodon että merkityksen näkökulmasta.

Muodon näkökulmasta diskurssikompetenssi lähestyy kieliopillista kompetenssia. Kompetenssit liittyvät toisiinsa samalla periaatteella kuin äänne, sana ja lause suhtautuvat tekstiin. Näin ollen voidaan puhua tekstilingvistisestä kompetenssista eli siitä kielitaidon osasta, joka toteutuu yksilön kyvyssä muodostaa kielellisesti tekstejä, sekä suullisia (monologiset puheet, kertomukset, urheiluselostus jne.) että kirjallisia (henkilökohtaiset ja viralliset kirjoitelmat, kirjeet, onnittelukortit, esseet, raportit, artikkelit, kirjat jne.). Merkityksen näkökulmasta diskurssikompetenssi liittyy kiinteästi yksilön sosiolingvistiseen kompetenssiin. Canalen määritelmässä on vaikea erottaa sosiolingvististä merkitystä diskurssimerkityksestä. Sosiolingvististä kompetenssia tarkastellessaan hän puhuu semanttisesta sopivuudesta, joka koskee kommunikatiivisia funktioita, suhteita ja asenteita, jotka toteutuvat tilanteen mukaisesti (Canale 1983, 7). Diskurssikompetenssia kuvaavassa kappaleessa Canale taas viittaa koherenssiin, joka tarkoittaa erilaisten merkitysten välisiä suhteita tekstissä, jossa nämä merkitykset esiintyvät sananmukaisina merkityksinä, kommunikatiivisina funktioina ja suhteina (Canale 1983, 9).

Diskurssikompetenssin ymmärtämistä yhtenäisenä komponenttina vaikeuttaa paljon se seikka, että vieraan kielen oppijan kielitaidon eri vaiheissa vieraskielisen tekstin tuottamiskyky riippuu hyvin paljon kieliopillisen kompetenssin ja oman ensikielen diskurssikompetenssin kehityksestä. Missä vaiheessa oppija voi alkaa hallita diskurssikompetenssia vieraalla kielellä? Voiko diskurssikompetenssia pitää synnynnäisenä kyynä vai onko sitä eksplisiittisesti kehitettävä? Nämä kysymykset ovat saaneet Elana Shohamyn (1996, 143) ajattelemaan niin, että koherenssi todennäköisesti ei olisikaan tietoisuudesta riippuvana tekijänä.

Kommunikatiivisen kompetenssin kolme komponenttia ovat epäilemättä kielisidonnaisia. Ne ovat myös vuorovaikutuksessa keskenään. Ensikielen käyttäjällä kaikki kompetenssityypit esiintyvät rinnakkain ja niiden väliset hierarkkiset suhteet ovat paljolti riippuvaisia yksilön persoonallisista ominaisuuksista ja kulttuurisesta taustasta. Vieraan kielen oppijan kielitaito kehittyy asteittain – joskus siirtyminen seuraavalle tasolle kestää vuosia. Ottaen huomioon perustavanlaatuisen eron äidinkielen ja vieraan kielen oppijan oppimisstrategioissa oletan vieraan kielen oppijan lähestyvän kohdekieltä aluksi kieliopin kautta tavallisesti koulukontekstissa. Nimenomaan tässä hän eroaa henkilöstä, joka opiskelee kieltä sen omassa kieliympäristössä toisena kielenä.

Myös sosiolingvistinen kompetenssi liittyy toisen ja vieraan kielen oppijan kielitaitoon eri vaiheissa. Vieraan kielen oppijan sosiolingvistinen kompetenssi alkaa kehittyä silloin, kun hän joutuu ensimmäistä kertaa todelliseen kommunikaatioon natiivin kanssa. Hänen saamastaan

sosiokulttuurisesta opetuksesta riippuu, kuinka menestyksellisesti tämä ensimmäinen kommunikatiivinen interaktio sujuu. Oppijan kommunikatiivinen kompetenssi alkaa kehittyä vasta siinä vaiheessa, kun kielipillinen ja sociolingvistinen kompetenssi kohtaavat. Diskurssikompetenssi tulee mukaan sitten, kun yksilö on ylittänyt kielitaidon ensimmäisen kynnyksen. Vieraan kielen oppijan kohdalla se tarkoittaa enemmän kirjallisen kuin suullisen tekstin tuottamiskykyä. Diskurssianalyttikot pitävät tekstinä kaikkia monologisia ja dialogisia kielikäytänteitä. Tässä tutkimuksessa pidetään vieraan kielen oppijan tekstinä ainoastaan loogisesti rakennettua suullista ja kirjallista ajatuskulkua vieraalla kielellä. Ennen kuin vieraan kielen oppija pystyy tähän, on vielä liian aikaista puhua hänen diskurssikompetenssistaan.

Kolmesta edellä kuvatusista kompetenssikomponentista diskurssikompetenssi aiheuttaa eniten erimielisyyksiä kielitaidon testaajien keskuudessa. Millaisin kriteerein tulee lähestyä vieraan kielen oppijan tuottamaa tekstiä? Pitäisikö sitä arvioida holistisesti vai pitäisikö siltä vaatia kaikkia kohdekielen tekstilingvistiikan sääntöjen ja normien hallintaa? Kuinka paljon vieraan kielen teksti saa olla henkilösidonainen? Näitä kysymyksiä, kuten monia muitakin kommunikatiivista kompetenssia koskevia ilmiötä, voi pohtia kahdesta näkökulmasta: tekstuaalisesta ja kognitiivisesta. Tekstuaalinen lähestymistapa painottaa kielitaidossa ennen kaikkea muodollisia tuotoksia, kun taas kognitiivinen tulkinta koskee syy- ja vaikutussuhteita eli yksilön laajaa kielellistä semanttista ilmaisua. Nimenomaan kognitiivinen näkökulma yksilön kielitaitoon auttaa ymmärtämään, mitä Canalen esittämä neljäs kompetenssikomponentti eli strateginen kompetenssi tarkoittaa.

### **Strateginen kompetenssi**

Strategista kompetenssia voidaan tarkastella yksilön kompensatorisena kykynä jatkaa ”hiipuvaa” kommunikatiivista interaktiota. Canalen mukaan strateginen kompetenssi tarkoittaa kykyä käyttää kielellisiä ja ei-kielellisiä strategioita korvaamaan puuttuvaa kykyä muissa kompetensseissa ja lisäämään sanottavan retorista vaikutusta (Huhta 1993). Strategisesta kompetenssista voidaan puhua jopa silloinkin, kun kielellisiä tietoja ja taitoja ei ole vielä riittävästi omaksuttu. Yhdyn Savignonin (1983, 40) ajatukseen kommunikatiivisen kompetenssin suhteellisesta luonteesta. Tämä ominaisuus pakottaa kommunikoivat yksilöt käyttämään erilaisia strategioita, jotka auttavat ylläpitämään kommunikaatiota sillä tasolla, johon heidän hallitsemansa kielellisen kompetenssin taso ulottuu. Strateginen kompetenssi voi olla myös synnynnäistä. Tässä tapauksessa puhutaan seurallisesta eli kommunikatiivisesti lahjakkaasta ihmisestä.

Monet tutkijat ovat korostaneet strategisen kompetenssin ainutlaatuisuutta muihin kompetenssikomponentteihin verrattuna. Bachmanin ja Palmerin (1990) mukaan strateginen kompetenssi on yhtenäinen ja itsenäinen komponentti, joka tarkoittaa jotakin laajempaa kuin kielellistä kykyä (Huhta 1993). Tässäkin teoreettinen ja didaktinen näkökanta eroavat toisistaan. Kehittäessään kielitaidon mallia testaustarpeisiin Bachman ja Palmer eivät havainneet minkäänlaista evidenssiä yksilön strategisesta kompetenssista ja siksi he käsittelevät sitä kielellisen kompetenssin ulkopuolella. Canalen näkökulma yksilön kielitaitoon on didaktinen. Strategisen kompetenssin rooli on erittäin tärkeä kommunikatiivisen kompetenssin kehittämisessä. Vieraan kielen oppijan persoonalliset ominaispiirteet ovat kiistämättä hyvin tärkeitä tekijöitä kompetenssien kehityksen kannalta, mutta koska opettaja pyrkii aina puuttumaan oppimisprosessiin, voidaan sanoa, että opettajasta riippuu oppijan kyky käyttää kompensatorisia strategioita.

### **3.4.3 Kommunikatiivisen kompetenssin mallin arviointia**

Canalen ja Swainin mallia on paljon kritisoitu mm. siitä syystä, että se on melko abstrakti. Esimerkiksi Cziko (1984) kutsuu sitä kuvailevaksi malliksi, joka esittää kielitaidon osa-alueet, mutta ei kerro, miten ne liittyvät toisiinsa tai mitä kieltä prosessoitaessa tapahtuu. Canalen ja Swainin puolustukseksi on todettava, että sen pohtiminen, miten kompetenssit vaikuttavat toisiinsa tai muihin varsinaiseen kommunikaatioon kuuluviin tekijöihin, ei ollut tämän teoreettisen viitekehyksen tavoitteena (Canale 1983). Kielitaitomalli ei ole kommunikatiivisen kompetenssin malli, jossa olisi pakko esittää, missä muodossa ja järjestyksessä komponentit ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Myös Huhdan (1993, 86) mukaan malli on melko abstrakti. Se toimii jonkinlaisena ohjaavana kaaviona, kun suunnitellaan laajaa ja monipuolista kielikoetta.

Kymmenen vuotta Canalen ja Swainin mallin esittämisen jälkeen monet tutkijat ovat yrittäneet saada kieliopillisen, sosiolingvistisen ja diskurssikompetenssin erillisinä näkyviin, mutta he eivät ole siinä onnistuneet (Allen, Cummins, Harley ja Swain 1990). Siitä huolimatta tässä tutkimuksessa Canalen ja Swainin kielitaidon rakennemalli on otettu lähtökohdaksi pohdittaessa vieraan kielen oppijan kielitaitoa. Näiden kanadalaisten opettajien ja tutkijoiden malli on edelleenkin käyttökelpoinen ja sen avulla voidaan kehittää vieraan kielen opetusta. Oman näkemykseni mukaan mallia on mahdollista soveltaa sekä kielitaidon arviointiin että kielen opetukseen.



Epäilemättä Canalen ja Swainin kielitaidon malli on joka tapauksessa vaikuttanut kielen testausteorioiden kehitykseen. Kielioppipainotteisten testien sijalle ovat tulleet kommunikatiiviset testit. Uuden aikakauden keskeisiä vaikuttajina ovat olleet 1990-luvun alusta lähtien Lyle Bachman ja Adrian Palmer. Bachman ja Palmer (1984, 1996) ovat pyrkineet luonnehtimaan myös eri komponenttien keskinäistä vuorovaikutusta sekä myös suhteessa kontekstiin. 'Kompetenssi' -termin sijaan Bachman puhuu kommunikatiivisesta kielikyvyvystä (*communicative language ability*). Kompetenssi ja tieto (*knowledge*) merkitsevät hänelle samaa, kun hän viittaa kielenkäyttäjän mielen sisältöön. Termi 'kyky' sisältää sekä tiedon että kyvyn toteuttaa kompetenssia kielen käytössä, "kyvyn tehdä X" (Bachman 1990, 81). Myöhemmin Bachman (Bachman 1991, 683) on luopunut 'kompetenssi' -termistä kokonaan ja käyttää vain termiä 'tieto'. Huhta (1993, 87) pitää Bachmanin mallia erittäin hyvänä. Hänen näkemyksensä mukaan se on yksityiskohtaisempi ja monipuolisempi kuin Canalen ja Swainin malli. Bachmanin malli selittää paitsi kielen rakennetta myös sitä, miten kielellinen kompetenssi toteutuu kielen käyttönä, performanssina.

Bachmanin mallissa kielellinen kompetenssi jakautuu organisatoriseen ja pragmaattiseen kompetenssiin. Organisatorisen kompetenssin aloja ovat kieliopillinen ja tekstuaalinen kompetenssi. Pragmaattisella puolella ovat illokutiivinen eli kielen funktioiden hallinnasta riippuva kompetenssi ja sosiolingvistinen kompetenssi. Bachmanin malli kattaa itse asiassa enemmän kuin pelkästään kielellisen kompetenssin rakenteen. Bachman näkee kielitaidossa paitsi tietoa maailmasta ja kielestä myös metalingvistisiä komponentteja, jotka ovat hyvin olennaisia kielitaidon aktualisaatiossa eli kielellisessä performanssissa. Näihin tekijöihin kuuluvat strateginen kompetenssi, psykofysiologiset mekanismit ja tilannekonteksti.

Kysymys vieraan kielen oppijan kielitaidosta kiinnostaa tutkijoita sekä arvioinnin että opetuksen näkökulmasta. Formaalista näkemystä edustavat kielentutkijat ovat etupäässä kiinnostuneita kielen muodoista. Kielitaidon testaajat eivät voi jättää huomiotta kielellistä muotoa, sillä se on "testaajan leipää". He lähestyvät testattavan kielellistä kompetenssia tästä näkökulmasta. Senpä vuoksi Bachmanin ja Palmerin kielitaidon malli näyttää hyvin sopivalta kielitaidon testauksen tarpeisiin. Huhta ja Takala (1999, 186) korostavat, että tämän mallin avulla voi selittää sekä kielen rakennetta että kielellisen kompetenssin toteutumista kielen käyttönä eli performanssina. Mallin pohjalta voidaan hyvin luokitella erilaisia testejä niiden kommunikatiivisuuden mukaan.

Pyrkimys mitata ja arvioida kielitaitoa on johtanut yksityiskohtaiseen kielitaidon osa-alueiden käsittelemiseen mallin puitteissa. Bachman ja Palmer (1984, 34-43) erottavat kielitaidon eri osa-

alueet ja kuvaavat kielen käyttöä eri tekijöiden (mentaaliset, modaaliset ja metodiset) kautta. He eivät käsittele kommunikatiivista kielellistä kompetenssia yhtenäisenä ilmiönä, vaan erottavat toisistaan kielellisen kompetenssin, kommunikatiivisen kompetenssin, kielitaidon (*language skills*), kielellisen performanssin, kommunikatiivisen performanssin sekä kielellisen ja kommunikatiivisen performanssin. Varsinaisen kielellisen kompetenssin tekijät - lingvistinen, diskurssi- ja interaktiivinen tekijä - ovat mentaalisen faktorin osia. Kommunikatiiviset tekijät ovat näin ollen metodisten faktoreiden alaisia.

Kielitaidon arvioinnin kannalta on hyvä eristää kielitaitoa kuvaavat tekijät ja mitata jokaista erikseen pyrkien säilyttämään ne mahdollisimman puhtaina. En kuitenkaan usko, että kuuleminen olisi ainoastaan fysiologinen kielitaidon komponentti, kuten Bachman ja Palmer (1984, 38) esittävät. Vieraan kielen oppija ei pysty ymmärtämään kuulemaansa, jos hän ei sitä erityisesti kuuntele. Kuunteleminen ei ole ainoastaan fysiologinen prosessi, vaan siihen vaikuttavat – Bachmanin ja Palmerin terminologiaa käyttäen - ainakin mentaalinen (interaktiivinen) ja metodinen (kommunikatiivinen) tekijä.

Yhteenvedona kaikista tässä luvussa esitellyistä teoreettisista lähestymistavoista esitän taulukon (ks. taulukko 2), jossa vertailen lähestymistapojen keskeisiä ominaispiirteitä opetuksen ja oppimisen näkökulmasta.

Taulukko 2. Kielenoppimisen ja -opetuksen suuntaukset ja niiden keskeiset ominaispiirteet .

Lähestymistapa	Formaalinen	Funktionaalinen	Kommunikatiivinen	Toiminnallinen (Kognitiivinen)
Kielen ominaisuus	Koodijärjestelmä	Väline, keino	Prosessi	Toiminta
Opetuksen periaate	Deduktiivinen	Induktiivinen	Kommunikatiivinen	Kognitiivinen
Opetuksen päätavoite	Tarkkuus	Sujuvuus	Viestivyyys	Vuorovaikutus
Opetuksen ja oppimisprosessin subjekti	Opettaja	Oppija	Oppija	Opettaja ja oppija
Kielitaidon osa-alueet	Kirjoitettu kieli	Puhuttu kieli	Ymmärtämisen taidot	Suullinen ja kirjallinen puhetoiminta

Näiden teoreettisten lähtökohtien pohjalta pyrin vastaamaan seuraavassa luvussa esitettäviin tutkimusongelmiin.

## 4 TUTKIMUSONGELMAT, AINEISTO JA MENETELMÄT

Kun suomea vuonna 1989 alettiin opettaa vieraana kielenä pietarilaisessa koulussa, olennaisin kysymys oli, millaista suomea ja miten sitä on opetettava. Aluksi keskityttiin käytännön opetustyöhön kokemuksen kartuttamiseksi. Tämä on ollut välttämätön edellytys opetussuunnitelman kehittämisen kannalta. Samalla ymmärrettiin, että suomi vieraana kielenä -opetus vaatii opettajilta tietoa suomen kielen didaktiikasta ja viitekehyksistä. Nämä lähtökohdat ovat vaikuttaneet tämän tutkimuksen käynnistämiseen, jonka perustavoitteena on suomen kielen opetuksen kehittäminen vieraana kielenä Venäjällä.

### 4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmien pohdiskelun aloin jo vuonna 1996, jolloin käynnistettiin Suomen Akatemian tukema suomalais-venäläinen tutkimusohjelma "Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa" (Laihiala-Kankainen 1997). Tämän tutkimushankkeen eri vaiheissa olen käsitellyt suomen opetuksen ajankohtaisia kehitystarpeita ja ongelmia pietarilaisessa koulussa eri näkökulmista. Tutkimustyön edetessä olen yrittänyt vastata kahteen tärkeään kysymykseen: Mitä suomea opetetaan Pietarissa? ja Voiko suomea oppia Pietarissa?

Hyvin nopeasti ymmärsin, että pelkästään nykytilanteen kuvaus suomen kielen opetuksen sisällöistä, opetustavoista sekä opettajien taustasta ja koulutuksesta jäisi vain historialliseksi katsaukseksi. Sen sijaan olisi asetettava toisenlainen kysymys: Mitä suomea pitäisi opettaa Pietarissa? Tähän kysymykseen vastaaminen edellyttää tietoa suomen kielen oppimisesta eli siitä, kuinka venäläinen kielenoppija omaksuu suomea luokkahuoneopetuksessa. Ajankohtaiseksi tuli myös kysymys pietarilaisten oppilaiden suomen kielen taidon tasosta.

Venäjällä fennistiikan johtavia akateemisia oppilaitoksia ovat Petroskoin ja Pietarin yliopistot. Näiden yliopistojen suomalais-ugrialaisten kielten laitoksilla on perinteisesti tutkittu suomen kielen ominaispiirteitä ja suomen kieltä on kuvattu yleisen kielitieteen näkökulmasta (Suhonen 1998, 621-623; Gerd 2000, 23-32). Tähän mennessä Venäjällä ei ole ollut lainkaan soveltavaa suomen kielen tutkimusta; myös muissa maissa tämän alan tutkimustyön historia ei ole hyvin pitkä.

Soveltavan kielentutkimuksen eräänä olennaisena osa-alueena on kielitaidon arviointi. Monissa maissa on kehitetty kansallisia kielitestejä, kuten esimerkiksi kansainvälinen englannin kielen

testi TOEFL (*Test of English as Foreign Language*), venäjän kielen testi TRKI (*Test Russkogo kak inostrannogo*), Suomessa Yleiset kielitutkinnot.

Suomen kielen osalta Yleisiä kielitutkintoja (YKI) on käytetty pääasiassa suomi toisena kielenä – arviointiin ja vasta viime vuosina näitä testejä on alettu soveltaa myös suomi vieraana kielenä -arviointiin. YKI:n arviointi on periaatteessa yksilökohtainen. Testitulosten vertailusta voi päätellä ainoastaan sen, vastaako tietyn henkilön kielitaito perus-, keski- tai ylintä tasoa ja mitkä kielitaidon osa-alueet ovat kehittyneet paremmin kuin toiset. Mielestäni on tärkeää analysoida myös suomen kielen oppijoiden testisuorituksia yhteisötasolla, koska näin saadaan tietoa myös opetuksen tasosta, mikä puolestaan on erittäin olennaista opetussuunnitelman kehittämisessä.

Näiden taustakysymysten ja –pohdiskelujen pohjalta esitän seuraavassa tämän tutkimuksen keskeiset ongelmat. Ne jakautuvat kahteen ryhmään.

I Pietarilaisten oppilaiden suomen kielen taitoa käsittelevät tutkimuksen tavoitteet:

- Millainen on pietarilaisen koulun suomen kielen oppijoiden kommunikatiivinen kompetenssi?
- Miten kommunikatiivisen kompetenssin komponentit ilmenevät oppijoiden testisuorituksissa?
- Miten oppijoiden kielitaito on kehittynyt YKI:n kirjallisten osakokeiden suoritusten analyysin mukaan?

II Yleiset kielitutkinnot –kielitaitotestiä käsittelevät tutkimuksen tavoitteet:

- Soveltuuko YKI:n testi pietarilaisten suomen kielen oppijoiden kielitaidon arvioimiseen ja voiko sitä käyttää opetussuunnitelman ja opettajien täydennyskoulutuksen kehittämisessä?
- Voiko erottaa kommunikatiivisen kompetenssin komponentit YKI-testauksen avulla?

#### **4.2 Yleiset kielitutkinnot kielitaidon mittarina**

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu Yleisten kielitutkintojen keskitason kirjallisten osakokeiden testisuorituksista, joiden avulla arvioitiin Pietarin venäläis-suomalaisen lukion suomen kielen oppilaitten kielitaitoa. Seuraavassa kuvailen lyhyesti Yleisten Kielitutkintojen perustavoitteita, rakenteita ja sisältöä sekä arvioin sen soveltuvuutta pietarilaisen koulun suomen oppijoiden testaukseen.

#### 4.2.1 YKI:n kuvaus

Yleiset kielitutkinnot (YKI) ovat kriteeriviitteinen ja toiminnallinen kielitaitotesti, joka pohjautuu funktionaaliselle näkemykselle kielitaidosta (Salmela & Tarnanen 1997, 19). Yleisten kielitutkintojen kehittämistyö aloitettiin vuonna 1992 Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen ja Suomen opetushallituksen yhteistyönä. Testejä on pidetty kymmenessä kielessä vuodesta 1994 lähtien. Rakenteellisesti 9-portainen testi koostuu kolmesta tasosta: perustaso (tasoarviot 1-3), keskitaso (tasoarviot 3-5) ja ylin taso (tasoarviot 5-9). Kaikki testit sisältävät viisi osakoetta: puhuminen, puheen ymmärtäminen, kirjoittaminen, tekstin ymmärtäminen sekä rakenteet ja sanasto. Testattavien suorituksia verrataan osakoekohtaisiin taitotasokuvauksiin ja kaikille kielille yhteisiin arviointikriteereihin (Salmela & Tarnanen 1997, 11), minkä perusteella osallistuja saa tutkinnosta todistuksen. Osallistujien suorituksia ei verrata toisiinsa ja arvioinnin luotettavuuden varmistamiseksi kaksi arviojaa arvioi erikseen testisuorituksia. Opetushallituksen toimittamassa Yleisten kielitutkintojen perusteissa (1995) selitetään yksityiskohtaisesti testin suorittamisperiaatteet ja sisältö.

YKI-testissä mitataan kielitaitoa sellaisissa käytännön tilanteissa, joihin osallistuja todellisuudessakin joutuu. Sanaston hallinnan vaatimukset ovat perustasolla 2000, keskitasolla noin 5000 ja ylimmällä tasolla runsaat 10 000 sanaa ja niiden keskeiset johdokset. Sanaston hallinta ilmenee siinä, kuinka testattava pystyy käsittelemään eri aihealueita. Testin aihepiirit vastaavat kansainvälisiä kommunikatiivista kielitaitoa testaavia tutkintoja, joiden perusaihealueisiin kuuluvat seuraavat:

- Minä ja taustani
- Koti ja asuminen
- Työ
- Yhteiskunta
- Ympäristö ja maantuntemus
- Ihmissuhteet
- Jokapäiväinen elämä
- Matkustaminen
- Terveys ja hyvinvointi

Edellä mainittujen aihealueiden lisäksi testissä kuvataan kielenkäyttötilanteita kielenkäyttötarkoitusten eli funktioiden avulla. Funktiot ovat kaikilla testitasoilla suurin piirtein samoja. Keskeisimmät funktiot ovat:

- Asiatietojen antaminen ja kysyminen
- Oman suhtautumisen ilmaiseminen
- Tunteiden ja asenteiden ilmaiseminen ja kysyminen
- Asioiden hoitaminen (kuten pyytäminen, ehdottaminen, varoittaminen)
- Sosiaalisten käytänteiden ja normien mukaan toimiminen (esim. tervehtiminen)
- Viestinnän säätely (kuten tarkennuskysymykset, ymmärtämisen viestiminen)

Yleisten kielitutkintojen testitehtävien luotettavuudesta sekä arviointikriteereistä on tehty useita tutkimuksia, joissa on perehdytty YKI:n testisuoritusten ongelmiin. Niistä tärkeimpiä ovat tasoarvioiden laadun riippuvuus testitehtävien onnistuneesta valinnasta (Huhta 1997, 41). Kun testitehtävät eivät ole sisällöllisesti koskaan samoja, on aina vaara, että testinlaatijoiden käsitykset tehtävien mahdollisuudesta mitata testattavan kielitaitoa voivat olla virheellisiä. Korrelaatiot osoittavat, onko testi ylipäättään luotettava, vaikka testin monipuolinen tehtävien ja osakokeitten valikoima toimiikin jonkinlaisena takuuna sen validiteetista.

#### **4.2.2 YKI:n testien soveltaminen pietarilaiseen kouluun**

Tämän tutkimuksen alkaessa (syksyllä 1996) YKI-testiin osallistuneet suomen oppijat olivat juuri aloittaneet opintonsa venäläis-suomalaisessa lukiossa Pietarissa. Heidän suomen kielen opiskelunsa perustui venäläisten suomen kielen opettajien laatimiin oppikursseihin ja oppimateriaaleihin. Tuohon aikaan Venäjällä ja varsinkin Pietarissa korostettiin suomen kielen opettamisen ja oppimisen tärkeyttä ja ajankohtaisuutta. Tutustuminen Yleisiin kielitutkintoihin antoi virikkeitä venäläis-suomalaisen lukion kurssimuotoisen opetussuunnitelman kehittämiseen. Tämän seurauksena suomen kielen opetussuunnitelman perustavoitteet muuttuivat radikaalisti – kielikoodin hallinnan sijaan tavoitteeksi tuli kommunikatiivinen kielitaito.

Vaikka Yleiset kielitutkinnot on tarkoitettu lähinnä aikuisten kielitaidon arviointiin (Salmela & Tarnanen 1997, 9) päätin käyttää kielitaitotestejä venäjänkielisten lukiolaisten suomen kielen taitoa kuvaavana mittarina. YKI-testiä on sovellettu myös eri-ikäisten maahanmuuttajien suomen kielen taidon arviointiin (Suni 1993, 107-133) sekä pitkää venäjää lukeneiden Pietarin venäläis-suomalaisen lukion suomalaisten vaihto-oppilaiden kielitaidon arviointiin (Pöyhönen 2001).

Ei ollut helppoa päättää, minkä YKI:n taitotason avulla oppilaiden suomen kielen taitoa tulisi arvioida. Peruskoulusta valmistuneille oppilaille pidettiin soveltuvin osin YKI:n perustasoa vastaava testaus, jonka tulokset olivat erittäin positiivisia. Tämän perusteella päätettiin, että YKI:n keskitason testaus sopisi parhaiten venäläis-suomalaisen lukion suomen kielen oppijoiden

YKI:n keskitason testaus sopisi parhaiten venäläis-suomalaisen lukion suomen kielen oppijoiden kielitaidon arviointiin. Tämän taitotason yläraja, tasoarvio 5, vastaa lukion suomen opetuksen päätavoitetta – sellaisen kielitaidon saavuttamista, jonka turvin on mahdollista jatkaa opintoja kohdekielen ympäristössä.

YKI:n 9-portaisen taitotasoasteikon keskitasolla (tasoarviot 3-5) oppijan kielitaito määritellään seuraavasti (Yleisten Kielitutkintojen perusteet 1997, 7):

- 3 *Kielitaito riittää tavallisimmissa suullisissa ja kirjallisissa käytännön tilanteissa selviämiseen, mutta uudet tilanteet aiheuttavat vaikeuksia. Ymmärtää vaivatta hidasta ja selkeää puhetta ja saa yleensä selvää helpon tekstin, esimerkiksi lyhyen lehti uutisen pääasioista.*
- 4 *Selviytyy tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa kohtalaisen hyvin sekä työssä että vapaa-aikana. Muiden kielten vaikutus kielenkäyttöön voi olla tuntuva. Sujuvuus ja sanaston ja kieliopin hallinta ovat jo suhteellisen hyviä, mutta mahdollisesti keskenään eri tasoisia. Ymmärtääkseen esimerkiksi lehtiartikkelin tai muun tavallisen tekstin pääasiat tarvitsee vain joskus sanakirjaa.*
- 5 *Selviytyy tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa melko luontevasti ja vaivattomasti sekä työssä että vapaa-aikana. Hallitsee kielen perusrakenteet ja keskeisen sanaston, ja joutuu vain harvoin turvautumaan toistopyyntöön tai sanakirjaan. Muiden kielten vaikutus ja muu ilmaisun epätarkkuus rajoittavat viestintää vain joskus.*

Kuten edellä on todettu, YKI-testi on alun perin laadittu aikuisten kielitaidon arviointiin. Tästä syystä tasoarvioissa kuvatut kielenkäyttötilanteet liittyvät aikuisten työelämään ja työoloihin. Lukiolaisten ja yleensä opiskelijoiden kohdalla työoloja vastaavat opiskelun tai jatko-opiskelun tilanteet.

### 4.3 Tutkimusaineisto ja menetelmät

#### 4.3.1 Aineiston keruu ja testausten suorittaminen pietarilaisessa koulussa

Seuraavassa kuvailen testien suorittamista Pietarin venäläis-suomalaisessa lukiossa ja perustelen samalla valitsemani tutkimusaineiston merkitystä tutkimusongelmien kannalta.

Ensimmäinen testaus pidettiin **lokakuussa 1996**, jolloin venäläiset suomenoppijat olivat juuri aloittaneet venäläis-suomalaisen lukion eli 10. luokan. Opetuksen kehittämisen kannalta oli tärkeää määritellä suomen oppijoiden kielitaito peruskoulun ja lukion rajalla. Siksi ensimmäiseen testaukseen valittiin **22 lukion oppilasta** ja **8 peruskoulun 9. luokan oppilasta** eli yhteensä **30 oppilasta**. Venäläis-suomalaisen lukion pitkän suomen valinneille oppilaille testi oli pakollinen. Peruskoululaiset valittiin vapaaehtoisuuden perusteella. Testiin osallistuneet lukiolaiset ja 9. luokan oppilaat olivat aloittaneet suomen kielen opiskelun yhtä aikaa, vuonna 1989.

Seuraava testaus pidettiin kahden vuoden kuluttua **keväällä 1998**, kun samat oppilat olivat lukion päättövaiheessa, vanhemmat 11. luokalla ja nuoremmat 10. luokalla. Sama **30 oppilaan** ryhmä testattiin uudelleen.

Venäläisten suomea opiskelevien lukiolaisten kielitaidon tasosta saatuja havaintoja päätettiin varmistaa vielä kolmannen testauksen avulla, joka tehtiin **keväällä 1999**. Tähän testaukseen osallistui **25** venäläis-suomalaisen lukion 11. luokan **oppilasta**. Heistä 8 oli aikaisemmin ollut mukana kahdessa edellisessä testauksessa.

Kaikki kolme testausta pidettiin **Pietarissa koulun 204 tiloissa**. Testaukset suoritettiin **kahtena päivänä**. Kirjallisessa osakokeessa kaikki osallistujat istuivat omissa pulpeteissaan. Suullinen puhumisen osakoe suoritettiin yksilöllisenä haastatteluna, joka nauhoitettiin. Kuullun ymmärtämisen osakoe suoritettiin samanaikaisesti kaikille. Tämän osakokeen tuloksia ei voida pitää aivan luotettavina, sillä käytetyn nauhurin teknillinen taso ei vastannut kokeen vaatimuksia. Tästä huolimatta kaikki testisuoritukset on arvioitu tavanomaisten arviointikriteerien mukaan.

Pietarilaisten oppilaiden suomen kielen testisuoritukset arvioitiin YKI:n keskitason arviointikriteerien mukaan. Testisuorituksia saa arvioida ainoastaan koulutettu testaaaja. Pietarilaisten suomen kielen oppijoiden kielitaidon testajina oli kaksi Jyväskylän yliopiston



tutkijaa – Mirja Tarnanen ja Eija Aalto, jotka myös arvioivat kirjalliset ja suulliset testisuoritukset. Testauksen valvojina toimivat Sirkka Laihiala-Kankainen ja koulun 204 suomen kielen opettajat.

Tätä tutkimusta varten en ole käyttänyt kaikkea testauksessa keräämäni aineistoa. Päätin rajoittua vain tietyn oppilasryhmän testisuorituksiin. Saatuaani oppilaiden henkilökohtaiset tasoarviot ajattelin, että monien oppilaiden huonot suoritukset alle tasoarvion 2 eivät osoita tutkimuksen keskeisimpien ongelmien kannalta kiinnostavaa aineistoa. Tästä johtuen päätin käsitellä vain niiden oppilaiden suorituksia, jotka ovat osoittaneet YKI:n keskitasoa vastaavaa kielitaitoa. Vuoden 1996 testaus oli epäilemättä kaikille oppilaille erittäin vaikea haaste. Sen vuoksi oli pakko odottaa vuoden 1998 testausta, jonka tulokset osoittaisivat oppilaiden kielitaidon kehitystä kahdessa vuodessa. Tutkimuskohtaiseen joukkoon ovat päässeet oppilaat, joiden kielitaidon kehityksen dynamiikka näytti myönteiseltä tai ainakin pysyvältä. Viimeinen testaus vuonna 1999 lisäsi enemmän kysymyksiä ei ainoastaan samojen oppilaiden kielitaidon kehityksestä vaan myös yleensä koko koulun suomen kielen opetuksen tehokkuudesta sekä sen vaikutuksesta suomea lukevien oppilaiden kielitaitoon.

Näiden pohdiskelujen perusteella olen valinnut tutkimukseni kohteiksi 11 oppilaan suorituksia vuosilta 1996 ja 1998 sekä yhdeksän oppilaan vuoden 1999 kirjallisia testisuorituksia. Korostaisin samalla, että valitsin tahallaan kaikkiin testauksiin osallistuneiden viiden oppilaan suoritukset. Kiinnitän tutkimuksessani huomiota siihen, että oppilaiden erilainen tausta suomen kielen oppimisen kannalta voi lisätä tietoa oppimisen tuloksellisuudesta ja kielitaidon kehityksestä.

#### **4.3.2 YKI:n keskitason kirjallisten tehtävien kuvaus**

Tätä tutkimusta varten olen valinnut venäläis-suomalaisen lukion suomen kielen oppilaiden YKI:n keskitason kirjalliset osakokeet: tekstin ymmärtämisen, kirjoittamisen sekä rakenteiden ja sanaston osakokeen. Tätä ratkaisua perustelen sillä, että pietarilaisten suomen kielen oppilaiden kielitaidon osa-alueiden arvioinnissa kirjallisia osakokeita voidaan pitää luotettavampina kuin suullisia. Suullisen kielitaidon arvioimiseksi tarvitaan kielistudio, mikä puuttuu Pietarin koulusta kokonaan. Kuullun ymmärtämisen ryhmäkokeessa oli monia tekijöitä, jotka vaikuttivat oppilaiden testisuorituksiin negatiivisesti, erityisesti oppilaiden keskittymisen kannalta. Puhumisen taitoa arvioitiin arvioijan ja oppilaan välisestä haastattelusta, joka nauhoitettiin äänikasetille. Vaikka haastattelupaikaksi valittiin eristetty koulutila, oli kuitenkin paljon teknisiä ja järjestyksellisiä

häiriöitä. Toisaalta tällainen ”luonnollinen” keskustelu on ollut varmasti helpompi tehtävä, kuin studiossa puhuminen olisi ollut.

Esitän seuraavassa kirjallisten osakokeiden tehtävärungot ja ominaisuudet.

#### Tekstin ymmärtämisen osakoe

Osakokeen tekstityyppejä ovat mm. kirje, viesti, ilmoitus, mainos, uutinen, asiateksti ja kertomus. Testattavan odotetaan vastaavan sisältökysymyksiin. Keskitason testissä tekstit ovat n. 300-500 sanan pituisia. Tekstit ovat pääosin autenttisia. Testitehtävään kuuluvat kysymykset on laadittu siten, että tekstin sisällön ymmärtämiseksi ei riitä ydinsanojen tunnistaminen, vaan sen lisäksi täytyy ymmärtää tekstin sisäisiä kokonaisuuksia ja syntaktisia rakenteita.

#### Kirjoittamisen osakoe

Keskitason kirjoittamisen osakoe on ohjattu ja sisältää usein myös oheismateriaalia, johon testattava voi tukeutua. Testisuoritusta arvioitaessa huomiota kiinnitetään viestin ymmärrettävyyteen ja luontevuuteen. Testattavan tehtävänä on erilaisten tekstityyppien kirjallinen tuottaminen – lyhyestä kutsukortista vapaaseen kirjoitelmaan. Ymmärtämisen ja kielen tuottamisen testitehtävät eroavat keskenään siinä, että ymmärtämisen tehtävien laadinta vaatii enemmän tuntemusta testattavan taitotasosta ja kielenkäyttötarpeista. Tästä johtuu se, että ymmärtämisen erilaisia konteksteja yritetään kattaa monipuolisesti, jotta testisuorituksen arviointi ei perustuisi ainoastaan suppean näytteen varaan (Huhta 1997, 25).

#### Rakenteiden ja sanaston osakoe

Rakenteiden ja sanaston hallintaa testataan 4 - 6 tehtävästä koostuvan osakokeen avulla. Tehtävät ovat luonteeltaan monivalinta- ja aukkotäydennystehtäviä. Rakenteiden ja sanaston hallinnan tasoa voi päätellä myös testattavan muiden kirjallisen ja suullisten osakokeitten näytteistä, mutta keskitetty rakenteiden ja sanaston hallintaa kuvaileva tehtäväkokonaisuus auttaa arvioimaan osallistujan kielikoodiin perehtymistä ja osaamista.

### **4.3.3 Tutkimusmenetelmät**

Vaikka YKI mittaa kielitaitoa kvalitatiivisesti ja tasoarviot kuvaavat yksilön kielitaitoa tietyinä ajankohtana, on vaikeaa päätellä, millainen kielellinen kommunikatiivinen kompetenssi on oppilailla, joiden kielitaito vastaa YKI:n keskitasoa (tasoarviot 3, 4 ja 5). Tasoarvio on kielitaidon numeerinen osoitin, sen avulla ei voida kuvailla kielitaidon kehittymistä tai muutosprosessia. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut nimenomaan oppilaiden kielitaidon kehitykseen vaikuttavista tekijöistä ja siksi käytän aineiston analyysissä laadullisia menetelmiä, pääasiassa kuvailua ja vertailua.

Analysoin YKI:n osakokeiden tehtäviä sisällöllisesti ja esitän myös omat tulkintani tehtävien mahdollisesti oikeista suorituksista. Tehtäväkohtaisessa analyysissä pyrin tunkeutumaan testitehtävän syvärakenteeseen ja tuomaan esiin sellaisia tekijöitä, jotka mahdollisesti vievät testin suorittajan harhaan. Pietarilaisten venäjänkielisten suomen kielen oppilaiden testisuorituksia analysoidessani kiinnitän erityistä huomiota oppilaiden kielitaitoon sosiolingvivistisestä ja etnokulttuurisesta näkökulmasta. Tämän analyysin tavoitteena on YKI:n keskitason osakokeiden ja tehtävien sisäisten yhteyksien merkityksen osoittaminen kielitaidon kuvaamisessa.

## 5. TESTISUORITUSTEN ANALYSOINTIA

Seuraavassa taulukossa verrataan testaukseen osallistuneen oppilasryhmän suomen kielen taidon tasoa ja kielitaidon dynaamista kehitystä. Taulukossa on esitetty myös kirjallisten osakokeitten mukaiset ryhmäkeskiarvot.

Taulukko 3. Kolmen testauksen osoittamat kielitaidon keskiarvot

Testausvuosi	Osallistujien määrä	Keskiarvo	Tekstin ymmärtämisen keskiarvo	Kirjoittamisen keskiarvo	Rakenteiden ja sanaston hallinnan keskiarvo
1996	30	1,5	1,3	2	1,3
1998	30	2,29	2,85	2,55	1,48
1999	25	2,84	3,16	2,96	2,68

Taulukosta 3 näkyy, että oppilaiden kielitaito on kehittynyt aikaväliltä 1996-1999 myönteisempään suuntaan kaikissa osakokeissa.

Ryhmän keskiarvoista voi päätellä, että oppilaiden kielitaidon taso ei vastaa YKI:n keskitasoa, ainoastaan vuoden 1999 tekstin ymmärtämisen testisuoritukset ylittävät perus- ja keskitason välisen rajan. Mitä on näiden numeroiden takana? Mitkä tekijät vaikuttavat vähäiseen mutta positiiviseen kielitaidon kehityksen dynamiikkaan?

### 5.1 Sanasto ja rakenteet –osakokeen tulokset

YKI:n sanasto- ja rakenneosakokeessa on tavallisesti kaksi sanastotehtävää, kaksi rakennetehtävää ja yksi tehtävä, jossa mitataan sekä sanaston että rakenteiden hallintaa. Ainoa poikkeus on vuoden 1999 testi, jolloin osakokeessa oli kolme rakennetehtävää. Tarkastelen seuraavassa sanastotehtävien suorituksia.

#### 5.1.1 Sanastotehtävä 1

Tämän sanastotehtävän analyysi perustuu ainoastaan vuosien 1998 ja 1999 testiaineistoon, sillä vuonna 1996 oppilaat eivät kyenneet suorittamaan annettua sanastotehtävää. Tehtävässä pyydetään yhdistämään selitys ja siihen liittyvä sana. Vuosien 1996 ja 1998 testien sanastotehtävissä 1 jokaisessa tehtäväosiossa on kolme selitystä ja kuusi sanaa. Tehtävä ei ole yksinkertainen, koska testattavan pitää selata kuusi sanaa yhtä sanaselitystä kohden. Viimeisessä vuoden 1999 testissä taas pitää valita oikea sana vain kolmen vaihtoehdon joukosta. Jokaista sanaselitystä kohden on siis kolme eikä kuusi mahdollista vaihtoehtoa.

Seuraavassa on esimerkit näistä tehtävätyypeistä.

Vuosien 1996 ja 1998 testeissä sanastotehtävän 1 sisältö on sama:

<i>1 käytetään pullossa</i>	<i>A purkki</i>	<i>D asukas</i>
<i>2 on suussa</i>	<i>B hammas</i>	<i>E korkki</i>
<i>3 päivä alkaa sillä</i>	<i>C aamu</i>	<i>F kuutamo</i>

Vuoden 1999 testin sanastotehtävä 1:

<i>1 käytetään pullossa</i>	<i>A korkki</i>	<i>B purkki</i>	<i>C karkki</i>
-----------------------------	-----------------	-----------------	-----------------

Ensimmäisessä tapauksessa oppijan on otettava huomioon monia asioita: on tarkistettava semanttisesti yhteenkuuluvat sanat: 'pullo' ja 'suu' kuuluvat samaan semanttiseen kenttään kuin 'purkki', 'hammas' ja 'korkki' ruoka- aiheen kautta; 'päivä', 'aamu' ja 'kuutamo' kuuluvat samaan aika ja vuorokausi -aiheeseen. Sanaluetteloon kuuluvien sanojen samantyyppinen alku- ja loppusointu, tavuluku sekä samoja äänneitä johtavat foneettiseen yhtäläisyyteen, joka aiheuttaa myös assosiaatioita: pullo-purkki; purkki-korkki; aamu-hammas-asukas. Sanojen morfologinen yhtäläisyys riippuu siitä, onko sanoilla samoja päätteitä, johtimia ja suffikseja. Morfologinen yhtäläisyys voi myös johtaa oppijaa harhaan. Esimerkiksi 'asukas – hammas' –tapauksessa 'asukas'-sanan tunteva oppija voi päätellä johtimesta, että myös 'hammas' viittaa ihmiseen. Vuoden 1999 testissä oppijan tehtävä on yksinkertaisempi. Hänen tarvitsee valita oikea vaihtoehto vain kolmen sanan joukosta. Tässäkin tehtävässä vaihtoehtojen välillä on erilaisia semanttisia, fonologisia ja morfologisia suhteita.

Oletan, että ensimmäinen tehtävätyyppi on oppijoille vaikeampi, koska suurempi harhauttamäärä edellyttää enemmän sanastollista tietoa ja koska sanan ja selityksen yhteensovittamisprosessi on ajallisesti ja kognitiivisesti vaativampi. Seuraavassa käsittelen tehtävissä esiintyviä fonologisia, morfologisia ja semanttisia suhteita löytääkseni selitystä siihen tapaan, jolla ne vaikuttavat oppijan sanastollisen kompetenssin analysointiin. Miksi oppijat

tekivät sellaiset valinnat kuin tekivät? Analyysi perustuu ainoastaan oppilaiden testisuorituksiin. En ole tehnyt kirjallista kyselyä tai haastattelua, joissa oppilaat olisivat voineet selittää, oliko tietty sananvalinta sattumanvarainen vai oliko oppilaalla käsitys tai varmuus oikeasta ratkaisusta.

Seuraavassa käsittelen YKI:n sanastotehtävän rakenteita sekä sanaselitysten ja sanaluettelon välisiä vaikutustekijöitä. Oletan, että tehtävän sisäisten yhteyksien ymmärtäminen ja kyky sulkea pois epäolennaiset yhteydet vaikuttavat sanastollisesti kompetentin oppilaan onnistumiseen.

### **Sanaluettelon sisäiset vaikutustekijät**

**Fonologiset tekijät**, jotka vaikuttavat sanan valintaan, voivat johtua sanojen samantapaisesta fonologisesta rakenteesta (*taakka – takka; korkki – karkki – purkki; laihduttaa – laittaa*). Testin laatija käyttää hyväkseen suomen kielen sanojen sattumanvaraista samannäköisyyttä harhauttaakseen oppijaa. Joskus fonologinen samanlaisuus syntyy oppijan mielessä, esimerkiksi sanan *siisti* synonyymiksi eräs oppilas on valinnut sanan *ahdas* (vrt. 'puhdas').

**Morfologiset tekijät** vaikuttavat sanan valintaan, kun sanoissa on samantapainen johdinaines, joka voi olla läpinäkyvä johdin (*neuvoja – leipoja; varasto – virasto – väestö*) tai läpinäkymätön johdin, joka osoittaa vain sanaluokan yhtäläisyyttä (*syöpä – leipä; tuote – kate – jäte*).

**Semanttista vaikutusta** voidaan havaita niissä sanaryhmissä, joissa sanat kuuluvat samaan tai läheiseen semanttiseen kenttään (*leipoja – jauho; raitis – humalainen; vesistö – lampi*), sanat tai niihin sisältyvät johdinainekset ovat semanttisesti antonyymisiä tai synonyymisiä (*raitis – humalainen; maksuton – hinnakas; voimakas – voimaton; -ton/-tön – epä-*). Sanat voivat sekaantua semanttisesti, koska ne muistuttavat toisiaan oppijan äidinkieleessä (*huolehtia – vaivata*: vrt. venäjäksi *'bespokoit'sja – bespokoit'*)

### **Sanaselityksen ja sanaluettelon väliset vaikutustekijät**

Sanaselityksen muodollinen ja semanttinen rakenne on erittäin tärkeä sananvalinnan onnistumisen kannalta. Vaihtoehtosanojen tunnistaminen ei auta, jollei oppija ymmärrä selitystä. Ongelman ratkaisemiseksi oppija pyrkii etsimään vihjeitä sekä selityksestä että sanaluettelosta. Nämä vihjeet voivat olla fonologisia, morfologisia, semanttisia ja syntaktisia. Tehtävät on kuitenkin usein rakennettu niin, että nämä vihjeet toimivat harhauttajina.

**Fonologiset yhtäläisyydet** johtavat useimmiten harhaan (*kalustaa huone – kallistaa; neste iholla... – saaste; sairaus – ruis*).

**Morfologiset vihjeet** voivat johtaa myös harhaan, kun selityksessä käytetystä sanasta tai sen osasta on muodostettu sanaluettelossa esitetty sana, joka ei ole oikea vastaus (*vähentää painoa – painottaa; yksityiskohtainen ihminen – kohtelias; vaalea aine, jota on mm. leivässä – leipoja; panna paikalleen – panostaa; paha uni – unelma; älykäs – tyylikäs*).

**Semanttiset vihjeet** voivat liittyä selityksessä käytetyn ja sanaluettelossa esitetyn sanan yhteiseen semanttiseen kenttään. Selityksen yksittäisen sanan ymmärtäminen voi johtaa sekä oikeaan että väärään vastaukseen. (... *alkoholia – humalainen/raitis; ...energiaa – voimakas/voimaton; ...pullosta – korkki/ purkki; ...laitos – varasto/virasto; ...vesialue – vesistö/lampi; ...laaja – avoin/avara; ...halpa – maksuton/hinnakas/puoli-ilmainen; ...heti – kohta/välittömästi*). Selityksessä esiintyvä johdin voi vaikuttaa valintaan (... *epäonnistua – pudota* < ”assosiatiivisesti laskeminen”). Assosiaatiot voivat olla myös hyvin väljiä (... *kasvojen osa – kynsi* < ”vartalo ’kasvoj-’ liittyy foneettisesti ’kasvamiseen’; ’kynsi’ taas voi virheellisesti muuttua sanaan ’kasvi’”; *laaja – ahdas* < ovat vastakohtia).

Selityksen **lauseopillinen rakenne** voi toimia vihjeenä. Juuri tätä taitoa oppijalta odotetaan ongelman ratkaisemiseksi. Rakenteen väärä ymmärtäminen voi kuitenkin johtaa harhaan (*ottaa jotakin ilman lupaa – varastaa/vierastaa* < ”negatiivinen merkitys”; *ei ole missään kiinni – arvoitus* < ”vaikea saada kiinni”; *ei jaksa, ei ole energiaa – voimaton/epäkohtelias* < ”jotain kielletään”; *ihminen, joka osaa hyvin työnsä – innokas/laillinen* ”asian positiivisuus”; *se, mitä haluaa, että toinen tekee – velka* < ”toinen antaa”).

Esitän hypoteesina seuraavan väitteen: leksikaalisen kompetenssin kehittyessä väärään sananvalintaan kohdistuva vastaus osuu useimmiten sanaselityksen ja sanaluettelon välisten vaikutustekijöiden puolelle, toisin sanoen alhaiselle leksikaaliselle kompetenssille on ominaista riippuvuus sanaluettelon sisäisistä vaikutustekijöistä. Tämä tarkoittaa, että fonologiset ja morfologiset eli muodolliset tekijät aiheuttavat leksikaalisen kompetenssin varhaisvaiheessa enemmän vaikeuksia oikean vastauksen valitsemisessa.

Kuten edellä on todettu, vuoden 1996 testin sanastotehtävä jäi kaikilta testaukseen osallistuvilta oppilaalta suorittamatta. Kaksi vuotta myöhemmin tilanne oli paljon parempi: vain yksi analyysiini valitusta yhdestätoista oppilaasta ei lainkaan yrittänyt suorittaa tätä tehtävää.

Seuraavaksi pohdin, miten oppilaiden suoritukset korreloivat sanaluettelon sisäisten ja sanaselityksen ja sanaluettelon välisten vaikutustekijöiden kanssa. Tätä varten esitän taulukossa 4 kaikki vuoden 1998 testin sanaselitykset ja niiden kohdalle sanat sekä suluissa kunkin sanan saaman vastausmäärän. Analyysin kohteena ovat kymmenen oppilaan tehtäväsuoritukset, koska

yksi oppilas ei ole lainkaan suorittanut sanastotehtävää 1. Jotkut oppilaat eivät kuitenkaan ole suorittaneet kaikkia sanavalintoja. Tästä johtuu, että yhteen laskettu sanavalintojen määrä voi olla vähemmän kuin kymmenen.

Taulukko 4. Vuoden 1998 YKI-testin keskitason sanastotehtäväl ja oppilaiden suoritukset

Osio	Sanaselitys	Sanaluettelo	Oikea valinta	Väärät valinnat
I	hänen puolisonsa on kuollut sillä näkee kauas monta asiaa peräkkäin	lakki kitara kiikari lista leski lippu	leski (4) kiikari (2) lista (3)	kiikari (5) leski (3), lakki (2), lippu (2) leski (1), lippu (1), lakki (2), kitara (1)
II	sairaus viljalaji autojen törmäys	leipä kolari syöpä varvas ruis puskuri	syöpä (2) ruis (2) kolari (4)	kolari (3), puskuri (2) leipä (1), syöpä (1), puskuri (3), kolari (2) ruis (3), varvas (2)
III	ei ole likainen sellaisessa on mukava olla ei käytä alkoholia	raitis ahdas humalainen viihtyisä vihainen siisti	siisti (6) viihtyisä (2) raitis (2)	ahdas (3) vihainen (3), humalainen (3), raitis (2) viihtyisä (4), humalainen (1), ahdas (2)
IV	hyvä haju soitin, johon puhalletaan siellä pidetään tavaroita	komero taito huilu huume kuulo tuoksu	tuoksu (4) huilu (3) komero (5)	taito (3), komero (2), huume (1) kuulo (1), taito (3), tuoksu (2) tuoksu (2)
V	kuolla tukehtumalla veteen häiritä tai aiheuttaa lisätyötä jollekin vähentää painoa	huolehtia laittaa vaivata hukkaa laihduuttaa mitata	hukkua (5) vaivata (1) laihduuttaa (3)	huolehtia (2) mitata (3), huolehtia (2), hukkaa (2) laittaa (2), vaivata (3)
VI	vaalea aine, jota on mm. leivässä antaa ohjeita ja apua ei asu kaupungissa	maalainen jauho leipoja neuvoja maalainen varas	jauho (7) neuvoja (8) maalainen (7)	leipoja (3) leipoja (1) maalainen (2)
VII	raskas kantaa tai vaikea ongelma neste iholla, jota tulee kun esim. urheilee katsotaan, onko kaikki hyvin tai kunnossa	taakka takka hiki happi saaste tarkastus	taakka (2) hiki (1) tarkastus (3)	tarkastus (4), takka (1), happi (2) happi (4), saaste (1), takka (3) taakka (1), saaste (2), takka (2)
VIII	on hyvä muille ihmisille ei jaksa, ei ole enää energiaa ei ole fiksu eikä älykäs	tyhmä voimakas tyylikäs voimaton sydämellinen epäkohtelias	sydämellinen (7) voimaton (9) tyhmä (2)	tyylikäs (1), voimakas (1) tyhmä (1) epäkohtelias (4), tyylikäs (2)



Seuraavaksi esitän tulkintani oppilaiden valinnoista. Esimerkiksi voidaan verrata osioita I ja VI. Vastauksista näkyy hyvin, että sanojen fonologinen samankaltaisuus on aiheuttanut oppilaille paljon vaikeuksia. He ovat sekoittaneet keskenään kaikki sanat. Monille vastausvalinnoille on vaikea löytää yhtään järkevää selitystä. Millaisen ajatusprosessin tuloksena esimerkiksi sana *kiikari* on yhdistetty sanaselitykseen *hänen puolisonsa on kuollut?* Tai miksi sana *kitara* on yhdistetty selitykseen *monta asiaa peräkkäin?* Jos oppilas ei ole ymmärtänyt selitystä, hän ei myöskään tunnista sanoja, vaikka siis tuntisikin sanat. Esimerkiksi *lippu*, *lakki*, *kitara* ja *lista* ovat epäilemättä oppilaille tuttuja sanoja, mutta niiden tunnistaminen on vaikeaa, jos sanaan liittyvää selitystä ei ymmärretä (sanojen *puolionsa*, *peräkkäin* tai *sillä näkee kauas* -rakenteen tuntemattomuuden vuoksi) tai jos sanaluettelossa esitetyt sanat ovat muodollisesti samankaltaisia joko fonologisista tai morfologisista syistä. Tällöin sanat ketjuuntuvat oppijan mielessä eivätkä jakaudu helposti semanttisiin yksikköihin: ”lakkikiikarileskikitaralistalippu”, jossa *-kki-*, *-li-*, *-kii-* -foneemijonot dominoivat. Tästä johtuu väärin vastausten suuri määrä oikeisiin verrattuna: 9 oikeaa ja 17 väärä vastausta osiossa I.

Tilanne on toinen osiossa VI. Sanaluettelon sisäiset vaikutustekijät ovat erityyppisiä kuin ensimmäisessä osiossa. Sanat eivät sekoitu keskenään vaan muodostavat pareja, joissa fonologisen ja morfologisen samankaltaisuuden lisäksi vaikuttaa semanttinen yhteys: *maanalainen – maalainen; leipoja – neuvoja; leipoja – jauho*. Sanaselityksissä ainoa vaikeuksia aiheuttava kohta on *antaa ohjeita* .... Muiden selitysten pääsanat auttavat oikean vastauksen löytämistä: *vaalea aine, jota on mm. leivässä, ei asu kaupungissa, antaa ...apua*. Selityksen semanttinen vaikutus näkyy nimenomaan väärissä vastauksissa: *...on mm. leivässä* –selitykseen on löytynyt 3 vastausta *leipoja*; *antaa ohjeita tai apua* –selitykseen oli vain 1 vastaus *leipoja*, jota voidaan pitää sopivana kieliopilliselta kannalta ja *ei asu kaupungissa* –selitykseen tuli 2 vastausta *maanalainen*. Oikeaan sanavalintaan vaikuttaa siis sanaluettelon sisäisten sekä sanaselityksen ja sanaluettelon välisten vaikutustekijöiden yhteispeli. Jos selityksessä ja sanaluettelossa on yhteisiä semanttisia tekijöitä, voi olettaa, että sananvalinta enimmäkseen osuu oikeaan. Siinä mielessä voi päätellä, että sanastotehtävän laatu voi vaikuttaa oppilaan ratkaisuun joko kannustamalla hänen abduktiivisia kykyjään tai viemällä hänet harhaan.

Näiden johtopäätösten tarkistamiseksi käsittelen vielä osioita VII ja VIII. Osiossa VII oikeiden vastausten määrä on hyvin pieni, kun taas osiossa VIII on saatu oikeita vastauksia suhteellisen paljon. VII osion selitysten avulla on löytynyt hyvin harvoja oikeita vastauksia. Siinä kaikki vaihtoehdot olivat fonologisesti yhtäläisiä. Ne muodostavat selkeämmät parit: *taakka-takka; hiki-happi; saaste-tarkastus*. Ainoastaan kolme sanaa muodostaa sanaketjun foneemiensa yhtäläisyyden takia: ’taakkatakkatarkastus’, mutta se ei auta oppilasta. *Raskas kantaa tai vaikea*

*ongelma* – selitykseen tulee vain yksi tässä mielessä relevantti vastaus *takka*, muut väärät vaihtoehdot (*tarkastus* ja *happi*) osoittavat täydellistä ymmärtämisen puutetta. Tässä osiossa on havaittavissa myös sanaselityksen aiheuttama fonologinen vaikutustekijä, joka liittyy sanojen *neste* ja *saaste* väliseen samankaltaisuuteen. *Neste iholla, jota tulee kun esim. urheilee* – selitykseen löytyy 1 *saaste*, muut vastaukset liittyvät sanaan *hiki* ja sanaluettelon muihin fonologisesti samantyyppisiin sanoihin: *happi* – 4 kertaa ja *takka* – 3 kertaa. Oletan, että sanan *takka* osuminen '*hiki - happi*'- sanojen joukkoon on todistus sanaryhmän dominoivien foneemien vaikutuksesta oppilaiden valintaan. '*Ha-kka-ta-hi-pi*' -foneemijonojen vaikutus on hyvin tuntuva. Kolmaskin sanaselitys *katsotaan, onko kaikki hyvin ja kunnossa* aiheuttaa samanlaisia vaikeuksia: *tarkastus* - 3 vastausta, *takka* - 2, *taakka* - 1 ja *saaste* - 2.

VIII osion sanaluettelon sanat herättävät semanttisia assosiaatioita: *tyylikäs – sydämellinen, voimakas – voimaton* ja *epäkohtelias – voimaton* (alleviivattujen morfeemien negatiivisen merkityksen vuoksi). On havaittavissa myös muodollisia yhteyksiä: *tyhmä – tyylikäs* (fonologinen sanan alkuosan vaikutus); *tyylikäs – epäkohtelias – voimakas* '(-kas/-käs -johtimen morfologinen vaikutus). Sanaselitysten ja sanojen väliset vaikutustekijät puolestaan ovat vain semanttisia. *On hyvä muille ihmisille* selitykseen tulee vain kaksi väärää vastausta, kummatkin liittyvät positiivisuuteen: *tyylikäs* ja *voimakas*. *Ei jaksa, ei ole enää energiaa* vaikuttaa erittäin tuloksellisesti oppilaiden valintoihin: 9 oikeaa vastausta *voimaton* versus 1 *tyhmä*, voitaisiin leikillisesti toistaa, *tyhmä* vastaus. Ainoastaan selitystapauksesta *Ei ole fiksu eikä älykäs* näkee, että selvintä on ollut muodollinen eli -kas/-käs-johtimen vaikutus: 4 *epäkohtelias* - ja 2 *tyylikäs* - vastausta. On vielä todettava, että sanaluettelon sisäisten ja sanaselityksen ja sanaluettelon välisten vaikutustekijöiden samojen tyyppien osuminen yhteen voi auttaa oppilasta oikean vastauksen poimimisessa.

Suomea opiskelevien oppilaiden sanastollisen kompetenssin kehitystä voidaan hyvin havainnollisesti seurata vuoden 1999 testisuorituksista. Oppilaat ovat onnistuneet tässä testissä paljon paremmin kuin edellisenä vuonna. Mikä on vaikuttanut tilanteen muuttumiseen positiiviseen suuntaan? Kuinka testin laatu on vaikuttanut oppilaiden onnistumiseen? Esitän vuoden 1999 testin sanastotehtävän rakenteelliset ominaisuudet eli sanaluettelon ja sanaselityksen sisäiset ja keskinäiset vaikutustekijät.

**Sanaluettelon sisäiset vaikutustekijät** jakautuvat fonologisiin, morfologisiin ja semanttisiin.

**Fonologisia tekijöitä** on neljää eri tyyppiä: sanan alku- ja loppuosan sekä osion sanojen välisen täydellisen ja osittaisen (audio)visuaalisen yhtäläisyyden mukaan.

1. Sanan alkuosan yhtäläisyys:

*lippu, liina, lista* – kaikki ovat li-alkuisia.

*pelastaa, purnata, puhdistaa* – kaikki alkavat p-llä, sen lisäksi *puhdistaa* ja *puhdistaa* ovat pu-alkuisia ja *pelastaa* ja *puhdistaa* päättyvät -staa -päätteeseen;

*avoin, avara, ahdas* – kaikki alkavat av/a -lla.

*varastaa, vierastaa, vähentää* – sanojen *varastaa* ja *vierastaa* välinen ero on fonologisesti paljon pienempi kuin ero niiden ja sanan *vähentää* välillä. Vaikuttava tekijä on kuitenkin sama alku ja audiovisuaalinen samankaltaisuus saman tavumäärän johdosta.

2. Sanan loppuosan yhtäläisyys:

*tuote, kate, jäte* – kaikki ovat te-loppuisia.

3. Sanojen audiovisuaalinen yhtäläisyys, joka koskee osion kaikkia kolmea sanaa:

*liukas, laiska, loiva* – kaikki ovat l-alkuisia, sama tavumäärä ja ensimmäisen tavun diftongi vaikuttaa sanojen samankaltaisiksi hahmottamiseen.

*lasku, leski, lakki* – kaikki ovat la/le-alkuisia ja ki/ku -loppuisia, sama tavumäärä ja sk/kk -äänteet vaikuttavat audiovisuaaliseen yhtäläisyyteen.

*korkki, purkki, karkki* – fonologiset vaikutustekijät yhteisiä kaikille sanoille.

*varasto, virasto, väestö* – kaikki fonologiset vaikutustekijät yhteisiä.

4. Osittainen fonologinen vaikutus koskee niitä sanaryhmiä, joissa yksi komponenteista eroaa huomattavasti muista keskenään yhtäläisistä komponenteista:

*erotus, arvoitus, irrallinen* – vain *erotus* ja *arvoitus* kuuluvat samaan vaikutustekijäryhmään sanojen tus- loppuosan yhtäläisyyden perusteella. Sana *irrallinen* poikkeaa fonologisesti ryhmän muista sanoista.

*kannattaa, kiinnittää, panostaa* - *kannattaa* ja *kiinnittää* kuuluvat samaan tyyppiin kaikkien fonologisten vaikutustekijöiden johdosta. *Panostaa* kuuluu joukkoon fonologiselta kannalta mustana lampaana.

*poski, kynsi, polvi* – sanaryhmässä vain *poski* ja *polvi* ovat po-alkuisia, i-pääte sanojen lopussa ei kuitenkaan ole voimakas fonologinen yhdistäjä.

On sanottava, että valtaosa sanaluetteloista on laadittu **morfologisen vaikuttavuusperiaatteen** mukaan. Kaikki verbit tunnistaa helposti perusmuodon päätteiden mukaan: *kallistaa, perustaa, sisustaa*; adjektiivit omien johdintensa mukaisesti: *innokas, laillinen, pätevä* jne. Tällainen morfologisen yhtäläisyyden noudattaminen on tärkeä periaate testin laatijan tavoitteissa. Kyseessä on sanaston hallinnan arviointi eikä sanaluokkien erottelukyvyn muodollinen mittaaminen ainakin YKI-tutkintojen keskitason perustavoitteiden mukaan. Voidaan erottaa vain muutama sanaryhmä,

jossa näkyy saman morfeemin aiheuttama semanttinen yhtäläisyys (*tuote-kate-jäte; varasto-virasto-väestö; kallistaa-perustaa-sisustaa, erotus-arvoitus*). On merkittävää, että vuoden 1999 sanastotehtävässä ei ole lainkaan sanaryhmiä, joissa olisi semanttisesti vastakohtaisia tai synonyymisiä morfeemeja.

Vuoden 1999 testin sanastotehtävässä on hyvin paljon sanaluetteloa, joihin testinlaatijat ovat liittäneet **semanttisten tekijöiden** vaikutukselle alttiita sanoja ja niiden harhauttajia. Esimerkiksi, *pelto, vesistö, lampi* –sanaryhmä edustaa maantieteellistä sanastoa, sanojen *maksuton, hinnakas, puoli-ilmainen* merkitys liittyy esineen arvomittaan ja *poski, kynsi, polvi* – sanaryhmässä on ihmisen ruumiinosia merkitseviä sanoja. Sanaluettelossa voi olla lähi- tai vastakkaismerkityksellisiä sanoja, jotka ovat fonomorfologisesti samankaltaisia, esimerkiksi *avoin – avara; varastaa – vierastaa; varasto – virasto, taide – tieto, etu – este, jne.*

**Sanaluettelon ja sanaselityksen keskinäiset vaikutustekijät** ovat myös morfofonologisia, semanttisia ja syntaktisia. Tämän kappaleen alussa olen esittänyt esimerkkejä näistä yhteyksistä. Korostan tässä kuitenkin, että vuoden 1999 testissä on esitetty enemmän kuin vuoden 1998 sanastotehtävässä osioita, joissa sanaselityksessä käytetään harhauttajana sanaluettelossa esitettyä sanaa tai sanavartaloa, esimerkiksi: *paha uni - aave, unelma, painajainen; pienempi vesialue kuin järvi – pelto, vesistö, lampi; yksityiskohtainen ihminen – jyrkkä, kohtelias, pikkutarkka; vähentää painoa – laihduttaa, painottaa, mitata; panna paikalleen – kannattaa, kiinnittää, panostaa.*

Voi olettaa, että leksikaalisesti kehittyneempi oppilas, joka ei ole varma oikeasta valinnasta (*vähentää painoa – laihduttaa*), valitsee sanan *painottaa* eikä *mitata*. Jos tällaisen valinnan suorittaa useampi oppilas, voidaan päätellä, että oppilasryhmän sanastollisen kompetenssin dynamiikka on positiivinen. Vaikka vastaus on väärä, harhauttajan tunnistaminen osoittaa, että oppilas yrittää löytää yhteyksiä sanaselityksen ja sanaluettelon välillä, eikä tee sattumanvaraisia ja järjettömiä valintoja. Nimenomaan näiden osioiden perusteella voi päätellä, missä vaiheessa on vieraan kielen oppijan sanastollisen kompetenssin kehitys. Esimerkiksi, *pienempi vesialue kuin järvi* –selityksen luettuaan sanastollisesti kompetentti oppilas valitsee *lampi* –sanan. Se oppilas, joka valitsee sanan *pelto*, ei ole selvästi ymmärtänyt selitystä ja hänen valintaansa ei voi pitää missään nimessä relevanttina. Mutta oppilas, joka valitsee *vesistön*, voisi saada paremman arvosanan edelliseen verrattuna. Kuitenkin sanastotehtävän arviointikriteerien mukaan on vain yksi oikea ja kaksi väärää valintaa.

Esittelen taulukossa 5 vuoden 1999 testin sanastotehtävän 1 tulokset. Suluissa oleva numero osoittaa sananvalintojen määrän eli sen, kuinka moni oppilas on valinnut tietyn sanan. Esitän

samalla myös väärät vastaukset. Lihavoin ne väärät valinnat, jotka olivat oppilaiden enemmistön valitsemia. Analyysini kohteena olivat yhdeksän oppilaan suoritukset.

Taulukko 5. Vuoden 1999 YKI-testin keskitason sanastotehtävä 1 ja oppilaiden suoritukset

osio	sanaselitys	sanaluettelo	oikea valinta	väärät valinnat
I	siivota	pelastaa purnata puhdistaa	puhdistaa (8)	pelastaa (1) purnata (0)
II	käytetään pullossa	korkki purkki karkki	korkki (5)	purkki (4) karkki (0)
III	ei enää käytetä	tuote kate jäte	jäte (7)	kate (2) tuote (0)
IV	hyvä puoli	etu haitta este	etu (6)	haitta (1) este (1)
V	laitos	varasto virasto väestö	virasto (3)	varasto (2) väestö (4)
VI	ottaa jotakin ilman lupaa	varastaa vierastaa vähentää	varastaa (7)	vähentää (2) vierastaa (0)
VII	Pienempi vesialue kuin järvi	pelto vesistö lampi	lampi (3)	<b>vesistö (5)</b> pelto (1)
VIII	kalustaa huone	kallistaa perustaa sisustaa	sisustaa (6)	kallistaa (2) perustaa (1)
IX	yksityiskohtainen ihminen	jyrkkä kohtelias pikkutarkka	pikkutarkka (2)	jyrkkä (2) <b>kohtelias (5)</b>
X	vähentää painoa	laihduuttaa painottaa mitata	laihduuttaa (7)	painottaa (2) mitata (0)
XI	hänen puolisonsa on kuollut	lasku leski lakki	leski (6)	lasku (3) lakki (0)
XII	monta asiaa peräkkäin	lippu liina lista	lista (9)	lippu (0) liina (0)
XIII	panna paikalleen	kannattaa kiinnittää panostaa	kiinnittää (1)	kannattaa (1) <b>panostaa (7)</b>
XIV	kasvojen osa	poski kynsi polvi	poski (6)	kynsi (1) polvi (2)
XV	ei halua tehdä mitään	liukas laiska loiva	laiska (7)	liukas (1) loiva (1)

osio	sanaselitys	sanaluettelo	oikea valinta	väärät valinnat
XVI	laaja	avoin avara ahdas	avara (6)	ahdas (3) avoin (0)
XVII	ei ole missään kiinni	erotus arvoitus irallinen	irallinen (6)	erotus (1) arvoitus (2)
XVIII	paha uni	aave unelma painajainen	painajainen (2)	<b>aave (6)</b> unelma (1)
XIX	tylsä, ikävä	ihmeellinen iljettävä pitkäveteinen	pitkäveteinen (3)	ihmeellinen (1) <b>iljettävä (5)</b>
XX	hyvin halpa	maksuton hinnakas puoli-ilmainen	puoli-ilmainen (7)	hinnakas (2) maksuton (0)
XXI	ihminen, joka osaa hyvin työnsä	innokas laillinen pätevä	pätevä (1)	<b>innokas (7)</b> laillinen (1)
XXII	esimerkiksi ilo tai suru	taide tunne tieto	tunne (9)	taide (0) tieto (0)
XXIII	epäonnistua	pudota selvitä mennä pieleen	mennä pieleen (5)	pudota (3) selvitä (1)
XXIV	heti	äsken kohta välittömästi	välittömästi (2)	äsken (2) <b>kohta (5)</b>

Tuloksista näkyy, että muutamassa osiossa useampi oppilas on valinnut väärin jonkin tietyn sanan. Seuraavassa yritän selvittää, mikä on tähän vääriin valintaan vaikuttanut. Osioissa VII, IX ja XIII näkyy, että ne oppilaat, jotka eivät ole tienneet sanaselitystä vastaavaa sanaa, ovat valinneet etupäässä yhden tietyn sanan. Selityksessä *pienempi vesialue, kuin järvi* sana *vesialue* on ollut harhauttajana, sillä viisi oppilasta on reagoinut siihen: sanaluettelosta löytyi sana *vesistö*, joka näiden oppilaiden mielestä oli oikea vastaus. Vain yksi oppilas ei ole ollenkaan ymmärtänyt sanaselitystä, sillä hän on valinnut täysin väärän sanan *pelto*. Tällä perusteella sanaluettelon sanat voi panna seuraavaan järjestykseen: 1) oikea sana – *lampi*, jonka valitseminen osoittaa oppilaan hyvää sanastollista kompetenssia; 2) semanttisesti sopiva, mutta väärä sana – *vesistö*, jonka valitseminen osoittaa, että oppilas on yrittänyt löytää sanaselityksen ja sanaluettelon välisiä yhteyksiä, mutta hänen sanastollinen kompetenssinsa ei vielä vastaa YKI:n keskitasoa; 3) väärä sana *pelto*, jonka valitseminen viittaa oppilaan huonoon sanastolliseen kompetenssiin, koska oppilas ei ole ymmärtänyt lainkaan sanaselitystä, mikä on vaikuttanut hänen valintaansa.

Osiossa IX viisi oppilasta on valinnut sanan *kohtelias* vastaukseksi *yksityiskohtainen ihminen* – selitykseen. Tässäkin näkyy, että sanaselityksessä käytetään samaa sanavartaloa kuin sanaluettelon yhdessä sanassa. Tämä seikka on todennäköisesti vaikuttanut voimakkaasti, sillä *jyrkkä* ja *pikkutarkka* ovat jääneet monelta oppilaalta huomaamatta. Samantapainen osion XIII

*panna paikalleen* -sanaselityksen vaikutus näkyy oppilaiden sanavalinnoissa: 7 oppilasta on valinnut sanan *panostaa* ja vain kaksi oppilasta on jakanut keskenään toiset valinnat eli oikean valinnan *kiinnittää* ja väärän *kannattaa*. Sanaselityksen ja sanaluettelossa olevan yhden sanan morfologinen yhtäläisyys voi harhauttaa sanastollisesti kehittyvää oppilasta.

Oppilaiden suorituksista voi havaita, että yhdessä osiossa ( XVIII) edellä esitetty periaate ei toimi. Kuusi oppilasta on valinnut *paha uni* –sanaselityksen vastikkeeksi sanan *aave*. Vain kaksi oppilasta on valinnut sanan *unelma*. Oikea vaihtoehto *painajainen* on saanut vain yhden puolustajan. Käsitykseni mukaan oppilaat ovat ymmärtäneet sanaselitykseen kätkeytyvän kysymyksen omalla tavallaan: ei 'Mikä on paha uni?' vaan 'Mikä uni on paha?'. Seurauksena on sanavalinta *aave*, joka voi todella esiintyä pahassa unessa.

Kummassakin tapauksessa sanavalintaan vaikuttava tekijä ei ole ollut täysin fonologisista yhtäläisyyksistä riippuvainen. Jos näin olisi, oppilaat sattaisivat antaa etusijan sanalle *karkki purkin* sijasta ja sanalle *varasto* sanan *väestö* asemasta. Tämä seikka on hyvin olennainen koko analyysin kannalta.

Tarkastelen seuraavassa, kuinka paljon erilaiset sanaluettelon sisäiset sekä sanaselityksen ja sanaluettelon väliset vaikutustekijät aiheuttavat vaikeuksia tai päinvastoin auttavat oikean vastauksen valitsemiseen. Yhdeksästä analysoidusta testisuorituksesta näkee, että valtaosa oppilaista on päässyt tehtävän esteiden yli suuremmista vaikeuksista, sillä 56 % annetuista vastauksista on oikeita.

Osio XII on kiinnostava tapaus. Palautan mieleen siihen kuuluvat sanat *lippu, liina, lista*. Näistä sanoista on valittava sanaselitykseen *monta asiaa peräkkäin* sopiva vastaus. Kaikki oppilaat ovat vastanneet oikein. Valitsin tämän tapauksen esimerkiksi, koska vuoden 1998 testissä yhdestätoista oppilaasta vain kolme yhdisti saman sanaselityksen ja siihen liittyvän sanan *lista* oikein. Samaan sanastotehtävään kuului myös sana *lippu* ja se harhautti yhden oppilaan. Muut valitsivat sanat *leski, lakki, kitara*.

Miksi vuoden 1999 testissä sanat *liina* tai *lippu* eivät ole haitanneet oppilaiden valintoja? Sanaluettelon sisäiset fonologiset vaikutustekijät olivat samat. Tähän voi löytää erilaisia tulkintoja. Yhtä selitystä kohti vuoden 1999 testissä piti valita sana vain kolmen vaihtoehdon joukosta, kun taas vuoden 1998 testissä tehtävä oli vaikeampi: selitykseen sopiva sana oli valittava kuudesta vaihtoehdosta. Vuoden 1999 testissä oikean vastauksen todennäköisyys on 1/3 ja edellisessä testissä se on 1/6. Vuoden 1999 testin sanojen frekvenssi on suurempi: *lippu, lista, liina* ovat useammin käytettyjä kuin *leski* ja *kiikari* ainakin oppilaiden kokemuspöydissä.

## 5.1.2 Sanastotehtävä 2

Sanastotehtävä 2 pyrkii mittaamaan oppijoiden sanavarastoa. Testattavan piti kirjoittaa annetusta ilmauksesta puuttuva sana. Tarkastelen tässä vuoden 1998 testin kymmenen ja vuoden 1999 testin kahdeksan suomen kielelle tyypillisen ilmauksen tuntemusta. Seitsemän ilmausta toistuu kummassakin testissä. Neljä ilmausta esiintyy vain kerran.

Analysoidessani näitä ilmauksia ja oppilaiden vastauksia olen ajatellut, että niitä on tulkittava laajemmin kuin pelkkänä sanastotehtävänä. Puuttuvan sanan kieliopillinen ja sosiolingvistinen ympäristö vaikuttavat testattavan ratkaisuun eli sanan valintaan. Seuraavassa tarkastelen, miten ilmauksen tyyppi vaikuttaa oppilaan oikeaan tai väärään vastaukseen. Sisällöllisesti näiden kahden testin sanastotehtävät eivät paljon eroa toisistaan, joten käsittelen eri vuosien testisuoritukset ja tehtävät yhtenä pakeettina. On tietenkin muistettava, että eri testeihin osallistui eri oppilasryhmät, joista vain viisi henkeä osallistui kaikkiin testauksiin.

Ryhmittelen tehtävät sen mukaan, minkälaista tietoa ja taitoa kohdekielestä tarvitaan tehtävästä selviytymiseen. Näkemykseni mukaan oppijan täytyy osoittaa sekä kieliopillista että sosiolingvististä kompetenssia kaikissa tehtävissä, mutta ne painottuvat eri tehtävissä eri tavoin. Jaan analyysini kahteen osaan kieliopillisten ja sosiolingvististen tekijöiden mukaisesti. Testitehtävän odotuksenmukaisten vastausten analysoinnin perusteella voi todeta, että oppilaiden vastauksissa näkyy, kumpi - kieliopillinen vai sosiolingvistinen - tekijä vaikuttaa oppilaan valintaan. Mikä kielikompetenssin taso vaikuttaa oppilaan valintaan? Kumpi voittaa: muoto vai sisältö? Missä suhteessa ne ovat keskenään?

Esittelen ilmaukset antamalla sulkujen sisällä oikean tai tilanteeseen sopivan vastauksen.

### **Kieliopilliset tekijät**

Olen liittänyt tähän ryhmään ne ilmaukset, joissa puuttuvan sanan yhteydet vieressä olevaan sanalliseen ympäristöön ovat hyvin kiinteät. Morfologisen ympäristön vaikutus puuttuvan sanan valintaan on suurempi kuin koko ilmauksen kontekstin vaikutus. Ärsykkeinä toimivat virkkeen tietyt sanat ja sananparret, jotka sijaitsevat puuttuvan sanan lähiympäristössä. Tällaiset ärsykkeet voi nimetä proposition predikaatiksi (Kintsch & van Dijk 1978). Ajattelun yksiköt (Kauppinen, Laurinen 1984, 30) rekonstruoidaan kieliopilliseen kompetenssiin nojautuen. Tekstin (tässä ilmauksen) yleismerkitys ei kärsi paljon, vaikka sosiolingvistinen ja diskurssikompetenssi eivät ole hyvin kehittyneitä. Jaan kieliopilliset tekijät kahteen ryhmään.

1. Ympäröivien sanojen muoto, rektio ja kongruenssi vaikuttavat tavoitesanan valintaan.



- *Menen jo nukkumaan.*
- *Hyvää yötä ja (kauniita/hyviä) unia.*
- *Voimme hyvin tavata huomenna, sillä minulle (käy/sopii) mikä aika tahansa.*
- *En tiedä, miten saan rahani riittämään, sillä vuokrani (kasvaa/nousee) ensi kuussa 150 markkaa.*

Näistä esimerkeistä näkyy, että puuttuvan sanan valintaan vaikuttavat nimenomaan sen lähiympäristö ja oppilaan käsitykset kieliopillisista ja semanttisista suhteista. Millaisia unia voi toivottaa hyväksi yöksi? Kauniita, hyviä, ihania ja makeita. Semanttisen yhteyden *mikä aika tahansa* ja puhujan välillä voi määritellä vain predikaattina olevalla verbillä, joka muodostaa oman propositionsa kongruenssisääntöjen mukaan. 'Minulle' -muodon vaikutus predikaatin valintaan on isompi kuin *mikä aika tahansa* -ilmauksen morfologiseen kongruenssiin suuntautuvan oppijan näkökulmasta. Viimeinen tapaus on samaa tyyppiä. *Vuokrani* ja sen arvon loogiset suhteet muodostetaan myös predikaattiverbin avulla. Kieliopillisesti kompetentti oppija voi helposti esittää vastaukseksi joko 'on' tai 'maksaa'.

Oppilaiden suorituksista näemme, että toivotetut unet ovat hyvin monenlaisia: '*kauniita*', '*hyviä*', '*rauhallisia*', '*iloisia*' (11 vastausta) ja '*hyvää*', '*onnellista*', '*rauhallista*', '*ihanaa*', '*kaunista*', '*kivaa*' (8 vastausta). Kaikki (paitsi 1 oppilas: '*hauska*') muistavat, että adjektiivin ja substantiivin kongruenssi sijamuodossa ja luvussa ovat suomen kielen ominaisuuksia. Adjektiivin yksikön partitiivin muoto on todiste muutaman oppilaan hajamielisyydestä. Saattaa myös olla, että he ovat unohtaneet sanan 'uni' yksikön ja monikon taipumusmuodot partitiivissa ja *unia* -muoto sekoitettiin 'unta' -muotoon. Se on johtanut adjektiivin yksikön partitiivin muodon valintaan.

Toisessa ilmauksessa puuttuvan sanan valinta oli vaikeampi tehtävä. On vain 4 oikeaa vastausta ('*sopii*') sekä semanttisesti läheinen yksi vastaus '*on ihan sama*'. Muiden valintojen tulkinnasta voin olettaa, että *minulle*-muoto on häirinnyt oppilaiden koko tilanteen ymmärtämistä. '*Tietää ja täytyy tiedä*' (3 vastausta), *sano, sanot, sanoo ja soittaa* (4 vastausta) sekä '*on*' (1 vastaus) -valinnat liittyvät tässä tapauksessa yhteiseen semanttiseen kenttään: 'minulle pitää sanoa tai soittaa, minun pitää tietää', mikä edellyttää kuulijan ilmoittavan puhujalle tapaamisen ajan. '*Minulle*' -sanon asema sivulauseen alussa korostaa mahdollisen tai kuulijalta odotettavan toiminnan suorittamista puhujan intressien mukaan. Jos '*mikä aika tahansa*' -subjektilauseke olisi ollut lauseen alussa ja '*minulle*'-adverbiaali lauseen lopussa, mikä on suomessa kanoninen sanajärjestys, tulokset voisivat olla toisenlaisia.

verbeillä. Mahdollinen dynaaminen suhde vuokran ja sen arvon välillä on vastauksessa *'saan'*, vaikka se onkin odotuksenvastainen. Vuokran kasvamista ei kukaan ajatellut. Tämän havaitsemiseksi olisi tarvittu sosiokulttuurista tietoa, että 150 markkaa ei voi olla koko vuokra Suomessa.

2. Ärsykesanan propositio vaikuttaa sanan valintaan:

- *Juotko kahvin (mustana/ilman maitoa) vai maidon kanssa.*
- *Maidon kanssa, jos sinulla on.*

Näkemykseni mukaan vastaukseksi odotetaan vastakohtaa. Tässä tapauksessa puuttuvan sanan valintaan vaikuttavat virkkeen propositiot eivät liity kiinteästi predikaattiin. *'Vai maidon kanssa'* -määrite (millainen kahvi?) vaikuttaa puuttuvan sanan kieliopillisen muodon valintaan. Semanttiset yhteydet rakentuvat *'kanssa'* -postposition ympärille: *'sokerin'/'sitruunan'/'kerman' vai maidon kanssa'*. Vaihtoehdot *'mustana'* ja *'maidon kanssa'* tarjoavat oppijalle mahdollisuuden ilmaista toisen tason semanttista suhdetta. Siinä mielessä kieliopillisesti oikein valittu sana, esimerkiksi *'sokerin'*, voi rikkoa ilmauksen loogisuuden, minkä voi tulkita vääräksi valinnaksi. *'Vai'* -sana rajaa vaihtoehdot kahteen, joiden on oltava loogisesti vastakohtia.

Oppilaiden suorituksissa on kaksi yritystä tarjota kahvia *mustana*: *maidoton (1)* ja *ilman maitoa (1)*. Epäonnistuneeksi mutta oikeaan suuntaan meneväksi yritykseksi voi tulkita *ilman (1)* -vastauksen. Muut vastaukset olivat kieliopillisesti oikeita mutta eivät yltäneet toisen tason semanttiseen suhteeseen. Maidon vaihtoehdoiksi tarjottiin kahvia *kerman (10)* ja *sokerin (6)* kanssa.

### Sosiolingvistiset tekijät

Sosiolingvistiseksi tekijäksi määrittelen tässä kiinteän ilmauksen tai idiomien käyttämistäidon. Periaatteessa näissä ilmauksissa ei voi käyttää muuta sanaa paitsi ainoaa mahdollista, muuten ilmauksen ymmärrettävyys voi kärsiä. Kiinteät ilmaukset opitaan ja niitä käytetään kokonaisuuksina (Huttunen ja Huttunen 1998, 72).

1. Puuttuva sana on idiomien osa.

- *En opi koskaan käyttämään tietokonetta.*
- *Sinun on pakko oppia **ennemmin** tai (myöhemmin).*
- *Onko meillä suklaata, **minun tekee** (mieli) sitä.*
- *On, ellet ole jo syönyt kaikkea.*

- Mikä elämässä on tärkeää?
- Monien mielestä on tärkeää elää **tässä ja (nyt)** eikä tulevaisuudessa tai menneisyydessä.

Oppilaat ovat osoittaneet hyvin heikkoa sosiolingvististä kompetenssia ainakin edellä mainittujen idiomien tunnistamisen kannalta. Kaikista vastauksista löytyy vain yksi **'myöhemmin'** ('*ennemmin tai myöhemmin*'), kolme **'mieli'** ('*minun tekee mieli sitä*'), joista kaksi on saman oppilaan suorituksia eri vuosina sekä **'nyt'**, jonka semanttisesti relevanteiksi vaihtoehtoiksi voi hyväksyä **'nykyajoissa'** (1) ja **'tällä hetkellä'** (1) – vastaukset. Idiomien ja yleisemmin kiteytyneiden ilmausten omaksuminen on vieraan kielen oppimisen vaikeimpia kohteita. «Näillä ilmauksilla, jotka toisaalta liittyvät yleisiin asenteisiin ja toisaalta myös vahvistavat niitä, on huomattava vaikutus populaarikulttuuriin» (Huttunen ja Huttunen 1998, 80). Voi sanoa, että sosiolingvistisesti kompetentti vieraan kielen puhuja on useimmiten taitava kiteytyneiden ilmausten käyttäjä. Ei-kohdekielisessä ympäristössä on tietenkin vaikeaa oppia monia populaarikulttuurin ilmauksia. On oltava kieliyhteisön sisällä, jotta idiomien, sananlaskujen ja muiden kliseiden käyttäminen ei aiheuttaisi mitään vaikeuksia ja olisi yhtä luontevaa kuin muiden kielen rakenteiden käyttäminen. Siksi on erittäin mielenkiintoista tutkia oppilaiden esittämiä puuttuvien sanojen vaihtoehtoja.

'*Ennemmin tai myöhemmin*'-ilmaus sekoitettiin valtaosassa vastauksista **'paremmin tai huonommin'** ja **'enemmän tai vähemmän'** – ilmauksiin. Oppilaat ovat kirjoittaneet **paremmin** (5) ja **parempi** (1), **vähemmin** (2). Muissa valinnoissa on oikeaa vain sanaluokka: **sitten** (1), **nyt** (1) ja **koskaan** (1). 'Sitten'-vastausta voi pitää oikeana semanttisen läheisyyden kannalta. Loput versiot, kuten **'ei käytä tietokonetta'** (1), **'olet tyhmä!'** (1), **'mennä kursiin'** (1), **'voi apua sinulle'** (1) osoittavat, että oppilaat ovat ymmärtäneet tekstin, mutta eivät tunne kyseistä idiomia. Epämääräiset aavistukset puuttuvan sanan merkityksestä koko ilmauksen kannalta eivät auta heitä osoittamaan hyvää kompetenssitason.

Toisen ilmauksen puuttuvan sanan kohdalle tarjotaan monia, mutta virheellisiä vaihtoehtoja. Kolmea oikeaa lukuun ottamatta muut vastausta todistavat vain oppilaiden yleiskäsityksestä siitä, että kyseessä on syömistä tai ruokalajia koskeva halu: **syödä** (5), **onnellista syödä** (1), **jälkiruokaa** (1), **jäätelöä (puroa)** (1), **kakku** (1), **piirakkaa** (1). Olen havainnut viisi yritystä rakentaa omaa idiomia, joka merkitsisi puhujan toivomusta joko syödä suklaata: **paljon** (1), **mukaan** (1), **puoli** (1), **vähän**(1) tai tarjota sitä kumppanilleen: **teille** (1).

Viimeinen ilmaus ei poikkeaa yllä mainituista tapauksista. Taas on kyseessä tietämättömyys idiomista ja sen komponenteista. Puuttuvaa sanaa korvataan monilla varianteilla, jotka todistavat,

Viimeinen ilmaus ei poikkeaa yllä mainituista tapauksista. Taas on kyseessä tietämättömyys idiomista ja sen komponenteista. Puuttuvaa sanaa korvataan monilla varianteilla, jotka todistavat, etteivät oppilaat ole ymmärtäneet koko kontekstia. Valtaosa on vastannut tehtävän kysymykseen: *'Mikä elämässä on tärkeää?'* Oppilaat ovat ymmärtäneet kysymyksen mutta eivät ole tunnistaneeet vastaukseen sisältyvää idiomia. *Nykyajoissa (1)* ja *tällä hetkellä (1)* – valintoja lukuun ottamatta emme voi löytää muuta kontekstissa relevanttia vaihtoehtoa: *ajatella (1), ei ajatella (1), olla (1), me voimme (1), rakastaa (1), työ (1), opeskella (1)*. Hyvin epäselväksi jää *'varmasti'*-valinta (1). Onko sekin yritys rakentaa omaa idiomia, kuten *'nykyajoissa'* tai *'tällä hetkellä'*, vai todistaako se oppilaan muunlaisesta assosiatiiivisesta ajattelusta?

2. Ilmauksen laajempi konteksti vaikuttaa puuttuvan sanan valintaan.

- *Anteeksi, että (loukkasin/olen loukannut) sinua. En tarkoittanut sitä mitä sanoin.*
- *Ei se mitään.*
- *Miten voit?*
- *Kiitos kysymästä, ihan (hyvin/mukavasti).*
- *Tervetuloa, ole kuin (kotonasi).*
- *Kiitos, teille on aina kiva tulla.*
- *Täällä on ihan kauhea meteli, olkaa (hiljaa/vaiti)!*

Ensimmäisen ilmauksen puuttuvan sanan morfologinen lähiympäristö antaa vain sen vihjeen, että lauseesta puuttuu verbi ja subjekti. *'Anteeksi, että \_\_\_\_\_ sinua'* luo laajan spektrin vaihtoehtoja: 'en ole odottanut', 'en ole tavannut' jne. Ilmausta ympäröivät argumentit (Kintsch ja van Dijk 1978) *'Anteeksi'* ja *'En tarkoittanut sitä mitä sanoin'* antavat tarvittavan tiedon, jonka mukaan puhuja on sanallisesti suorittanut jonkin negatiivisen teon kuulijaa kohtaan. Tämän vuoksi puuttuvan sanan semanttinen kenttä supistuu ja vastaajan täytyy etsiä verbiä, joka vastaisi tilanteen vaatimuksia. Vaihtoehdoksi voi sopia esimerkiksi 'loukata'.

Oppilaiden suorituksista näkyy, että ensimmäisessä ilmauksessa vain kolme oppilasta on valinnut 'loukata'-verbin: *loukatanut (1), olen loukannut (2)*. Suosituimmaksi versioksi tulivat 'häiritä'-verbin oikeat ja väärät muodot: *hairiin (1), häiritäin (1), häiritän (1), häiritsen (3), häiritsin (2)*. Jotkin valinnat liittyvät siihen, että oppilaat ajattelivat kyseessä olevan auditiivisen häiriön: *en kuului (1), en kuulunut (1), ei kuullut (1)*. Kolme tapausta voi tulkita oppilaiden liiallisen mielikuvituksen tuloksiksi: *soitin (1), en vastanut (1), kysyin (1)*, samoin ruotsiksi esitetty vastaus – *besvara (1)*. Valtaosa vastauksista osoittaa, että oppilaat tunnistavat puuttuvan sanan negatiivisen sävyn. *'Anteeksi'*-argumentti, sekä *'ei se mitään'* – vastausreplikki johtavat oppilaan etsimään logiikkaa niiden välisissä suhteissa. Murhasta, varkaudesta tai petoksesta ei pyydetä

osoittaneet tietoisuutta rekisterien eroista. Tässä voi kuitenkin havaita, että '*anteeksi*' ja '*ei se mitään*' – argumentit ovat vahvempia vaikuttajia, kuin '*en tarkoittanut sitä mitä sanoin*'.

Toisessa ilmauksessa on mahdollista vastata '*Miten voit?*' -kysymykseen negatiivisesti, esimerkiksi 'huonosti', mutta lauseen alku '*Kiitos kysymästä...*' edellyttää myönteistä vastausta paitsi jos asiat ovat ilmiselvästi huonosti. Tietenkin sosiolingvistisen taidon vaikutus voi vuorostaan johtaa propositioiden morfologisten yhteyksien sivuttamiseen. Jos '*Miten voit?*' kysymykseen saadaan 'hyvää' –vastaus, kyseessä on kieliopillinen virhe, eli vastaajan kielellisestä kompetenssista voi sanoa, että kieliopillisesti hän on heikompi kuin sosiolingvistisesti.

Tässä ilmauksessa vaikeus ei koskenut oppilaiden oikeaa kontekstin ymmärtämistä: vastaukset *hyvin (11)* ja kieliopillisesti väärät sananmuodot *hyvää (3) ja hyvä (1)* osoittavat, että oppilaiden sosiolingvistinen kompetenssi riittää tällaisessa arkipäivän tilanteessa. Tässäkin on muutama poikkeuksellinen valinta: *totta (1), yksikertaisesti (1), katsomaan (1)*. Näitä valintoja on hyvin vaikeaa selittää. Kieliopilliselta kannalta näistä tapauksista vain *yksikertaisesti* sopii kontekstiin.

Kolmas ilmaus '*Tervetuloa, ole kuin \_\_\_\_\_*. –*Kiitos, teille on aina kiva tulla*' – on erittäin mielenkiintoinen. Ne oppilaat jotka täydentävät ilmauksen sanalla 'kotona', osoittavat sosiokulttuurista tietoa (Canale 1983, 7). Pelkkä kieliopillinen kompetenssi ei voi auttaa tässä tapauksessa, sillä fraasin '*ole kuin \_\_\_\_\_*' täydentäminen ei ole vaikea kieliopillinen tehtävä: 'Ole kuin minä /meidän opettaja/ Hercules /jne.' 'Kotona' - sanan valinta on todiste sosiokulttuurisesta kielitaidosta.

Kolmas ilmaus ei aiheuttanut oppilaille sosiolingvistisiä vaikeuksia. *Kotona (7) ja kotossa (1)* – valinnat osoittavat, että oppilaat ovat ymmärtäneet tilanteen täydellisesti. Samaan semanttiseen ryhmään voi liittää '*tavallisesti*' (1) – vastauksen. Ainoastaan kaksi vastausta – '*meille*' (1) ja '*sina*' (1) – voivat olla esimerkkejä heikommasta sosiolingvistisestä kompetenssista.

Neljännessä ilmauksessa käsky tai tiukka pyyntö vaikenemisesta liittyy puhujan huomautukseen kauheasta metelistä. Puhujan roolissa näkyy joku aikuinen, esimerkiksi opettaja, joka voi epäilemättä kärkeä oletettuja oppilaita vaikenemaan. '*Olkaa*' –argumentti ei kuitenkaan rakenna loogista kontekstiin liittyvää propositiota. Sen sijainti virkkeen lopussa voi jopa aiheuttaa vaikeuksia oikean sanan valitsemisessa. '*Olkaa \_\_\_\_\_*' luo assosiation kohteliaisuuteen liittyvän konventionaalisen ilmauksen käyttöön: 'olkaa hyvä'. Sen vaikutus oppilaiden kontekstin ymmärtämiseen tekee kieliopillisesti aika helpon tehtävän ongelmalliseksi.

Puuttuvan sanan valinnoista voi hyväksyä ainoastaan kaksi: *hilja (1)* ja *varovaisia (1)*.

Kummatkin ovat virheellisiä, mutta ne ovat semanttisesti relevantteja. Muissa tapauksissa taas on osoitettu kiinteää riippuvuutta hyvin tutusta ilmauksesta, joka muodollisesti osoittaa oppilaiden kieliopillista kompetenssia, mutta sisällöllisesti hyvin matalaa sosiolingvistisen kompetenssin tasoa: *hyvää (5)*, *hyvä (1)*.

Kaksi vastausta on mielenkiintoisia. Toisen oppilaan vastaus on osoitus tämän luovasta ja mielikuvituksellisesta tilanteen tulkinnasta: *'hyvä kiinni ikkuna!'*. Toinen oppilas on tulkinnut väärin ilmauksen rekisterin. Käskyn asemesta hän moittii metelin aiheuttajia *'katsokaa'*-valituksella. Oppilaan lähtökohta on ymmärrettävä, mutta *'olkaa'*-sana sekoittaa tämän periaatteessa oikean kontekstin tulkinnan ja muuttaa vastauksen vääräksi sekä kieliopillisesti että sosiolingvistisesti.

### 5.1.3 Sanasto- ja rakennetehtävä 3

Sanasto- ja rakennetehtävä 3 on monivalintatehtävä. Tekstistä puuttuvat sanat voi valita vaihtoehtojen luettelosta. Vuosien 1998 ja 1999 testeissä suorittajan on valittava yksi sana kolmesta mahdollisesta. Vuoden 1996 testissä tehtävän 3 rakenne on erilainen: siinä pyydetään valitsemaan 8 sanaa 13 sanan luettelosta. Käsittelen seuraavassa kahden jälkimmäisen testin suorituksia. Niiden perusteella voidaan hyvin tulkita oppilaiden kielitaitoa ainakin sanaston ja rakenteiden hallinnassa.

Tekstien aihepiiri koskee suomalaista nykykulttuuria. Tekstin laatijan kannalta siinä on kaikille suomalaisille tuttua yleistietoa. Vuoden 1998 testin *Elämän arvoinen lahja* ja vuoden 1999 testin *Suomalaiset ja raha* ovat kertovia tekstejä. Tekstien kielikoodi on hyvin asiallinen, niistä puuttuu tekijän persoonallisuus. Tällaisen tekstin ymmärtämiseksi tarvitaan hyvää sosiokulttuurista kompetenssia. Kuitenkin sanaston ja rakenteiden hallinnan arviointia voi vaikeuttaa nimenomaan tekstin sosiokulttuurinen painotteisuus. Tutkimuksen tarpeiden kannalta olennaiseksi tulee kysymys: mitä kompetenssia voi testata tällaisen tehtävän avulla?

Esitän seuraavassa tekstit. Tekstiaukon kohdalla suluissa on tehtävässä annettu sanaluettelo.

Vuoden 1998 sanasto- ja rakennetehtävän 3 rekonstruoitu teksti:

Elämän arvoinen lahja

Yli 200 000 suomalaista luovuttaa joka vuosi verta Suomen Punaisen Ristin Veripalvelussa. Verenluovuttajan on oltava terve 18-65-vuotias ja vähintään 50 kiloa (kestää, painaa, pudota) nainen tai mies. Naisilla veren hemoglobiiniarvon on oltava vähintään 125 ja miehillä 135 g/l. Vakavat sairaudet ja niiden lääkehoito estää,

ennakoida, epäröidä) verenluovutuksen. Myöskään flunssaisena ei voi mennä verenluovutukseen. Naiset voivat luovuttaa verta 1-3 ja miehet 3-4 (kerta, vuoro, käyttö) vuodessa. Veripalvelulla on nykyisin 21 toimipistettä eri (puoli, paikka, kaupunki) Suomea. Lisäksi (ehdottaa, järjestää, tilata) verenluovutustilaisuuksia eri paikkakunnilla. Luovutettua verta tarvitaan isojen (kärsimys, rohkeus, leikkaus) ja onnettomuuksien yhteydessä sekä erilaisten sairauksien hoidossa ja ennaltaehkäisyssä. Verenluovuttajia tarvitaan kaikista veriryhmistä. (useimmat, harvimmat, suosituimmat) suomalaisten veriryhmä on A Rh+. Yleisesti luullaan, että harvinaisista veriryhmistä on Veripalvelussa eniten (pula, liika, pois). Lisää tarvittaisiin kuitenkin tavallisimpien veriryhmien verta, sillä (ehkä, vaikka, melkein) niitä luovutetaan eniten, niitä myös tarvitaan eniten.

### Vuoden 1999 sanasto- ja rakennetehtävän 3 testi:

#### Suomalaiset ja raha

Monet sanovat, että suomalaiset ovat tarkkoja rahankäyttäjiä, (mutta, joka, kumpi) mieltävät kauan ennen kuin ostavat jotakin. Tilastojen mukaan suomalaiset käyttävät rahaa asuntoon, kodinkoneisiin ja kesämökkiin. Esimerkiksi matkapuhelimia suomalaisilla on eniten (metsä, ilma, maailma). Vaatteita, kenkiä ja koruja taas ei osteta paljon. Ulkomaanmatkat tehdään (halpa, heikko, hidas) rantalomakohteisiin, esimerkiksi Kanariansaarille ja Kreikkaan, ja lomalla (tulla, syödä, pestä) pikaruokaa. Tutkija sanoo, että suomalainen ei ole (tottua, tuntea, tavata) käyttämään rahaa vapaa-aikaan ja matkailuun. Raha on myös tabusia, josta ei puhuta: ei ole (kirjava, kohtelias, kivinen) kysyä suoraan, paljonko jokin toisen ostama tavara on maksanut tai paljonko hän saa (kulut, palkka, kuitti) kuukaudessa. Rahan käyttö on siis kulttuurinen asia, joka on (erilainen, suomalainen, samanlainen) eri maissa.

Vuoden 1998 testin tehtävässä 3 on 9 sanaluetteloa, yhteensä 27 sanaa. Vuoden 1999 testissä samantyyppinen tehtävä on vähän suppeampi, yhteensä 24 sanaa. Luettelot koostuvat samaan sanaluokkaan kuuluvista sanoista – verbeistä, substantiiveista, partikkeleista ja adjektiiveista. Eri sanaluokkia on sekaisin vain luettelossa '*pula, liika, pois*' (vuoden 1998 testissä) ja luettelossa '*mutta, joka, kumpi*' (vuoden 1999 testissä).

Oppilaan tehtävänä on paitsi oikean, sopivan sanan valitseminen, sen luettelossa annetun perusmuodon muuttaminen rektion, kongruenssin tai idiomin vaatimaan muotoon. Kovin monia kieliopillisia muotoja ei tarvita. Nominien kohdalla pitää osata yksikön partitiivi ja monikon genetiivi, paikallissijoista adessiivi, inessiivi ja illatiivi. Pronomineista tarvitaan monikon nominatiivi. Verbeistä pitää muodostaa indikatiivin persoonamuoto, aktiivin partisiippi I ja II sekä passiivin preesens. Partikkelit voi liittää tekstiin muuttamatta. Tällainen kaksinkertainen tehtävä pakottaa tutkijan sekä testin arvioijan käsittelemään oppilaiden suorituksia kahdesta näkökulmasta: valittujen sanamuotojen kieliopilliselta taholta ja kontekstin mukaan.

On hyvin tavallista, että **kieliopillisesti** kompetentti vieraan kielen oppija osaa muodostaa kaikki mahdolliset sanamuodot suomen kielen kielioppisääntöjen mukaan, joskus tietämättä sanojen

merkitystä. Hyvä kieliopillinen tietoisuus auttaa varmaankin siinä, missä tarvitaan kielellistä päättelyä, kun viesti sisältää tuntemattomia sanoja tai rakenteita (Laurinen 1990, 41).

Sosiolingvistisen kompetenssin, etenkin pragmatiikan, kannalta oikein valittu semanttinen yksikkö riittää katkeamattomaan viestintään. On tietenkin tapauksia, joissa oikein valitun sanan merkitys johtuu kieliopillisesta virheestä, esimerkiksi 'Nainen pitää miehestään' ja 'Nainen pitää miestään'. Puhuja ja kuulija ymmärtävät, että kyseessä on suhde naisen ja miehen välillä. Mutta kieliopillinen virhe toisessa virkkeessä vääristää kuulijan käsityksen naisen roolista tässä suhteessa. Ainoastaan konteksti voi oikaista väärän ajattelun kulun.

Nämä erilliset kysymykset ja tilastollisesti lasketut oikeat ja väärät suoritusvastaukset eivät kuitenkaan selitä, miksi oppilaat ovat valinneet juuri nämä sanat ja rakenteet. Mikä on aiheuttanut heidän ratkaisunsa? Missä suhteessa ovat sana, rakenne ja teksti keskenään?

Esittelen seuraavaksi oppilaiden sanavalinnat. Oikea vastaus on lihavoitu ja suluissa on vaihtoehdon valinneiden oppilaiden määrä.

Vuoden 1998 testi (11 oppilasta):

1. *kestää* (1), ***painaa*** (9), *puodota* (1);
2. ***estää*** (5), *ennakoida* (1), *epäröidä* (4), # (1);
3. ***kerta*** (9), *vuoro* (2), *käyttö* (0);
4. ***puoli*** (3), *paikka* (4), *kaupunki* (4);
5. *ehdottaa* (3), ***järjestää*** (4), *tilata* (2), # (2);
6. *kärsimys* (6), *rohkeus* (3), ***leikkaus*** (0), # (2);
7. ***useimmat*** (6), *harvimmat* (2), *suosituimmat* (2), # (1);
8. ***pula*** (0), *liika* (3), *pois* (5), # (3);
9. *ehkä* (2), ***vaikka*** (5), *melkein* (1), # (3).

Vuoden 1999 testi (9 oppilasta):

1. *mutta* (6), ***joka*** (2), *kumpi* (0), # (1);
2. *metsä* (0), *ilma* (0), ***maailma*** (9);
3. ***halpa*** (5), *heikko* (1), *hidas* (1), # (2);
4. *tulla* (0), ***syödä*** (9), *pestä* (0);
5. ***tottua*** (7), *tuntea* (2), *tavata* (0);
6. *kirjava* (0), ***kohtelias*** (8), *kivinen* (0), # (1);
7. *kulut* (0), ***palkka*** (9), *kuitti* (0);
8. ***erilainen*** (8), *suomalainen* (0), *samanlainen* (1).

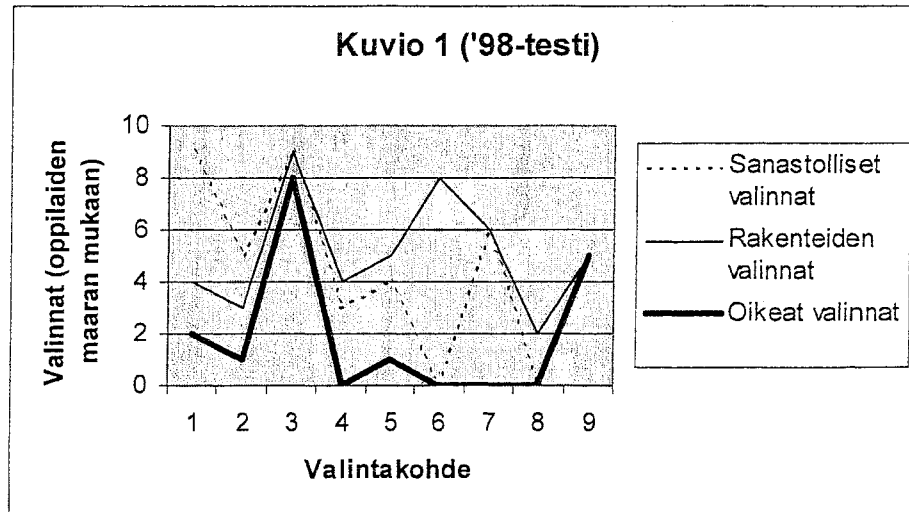


Näistä tiedoista näkyy, että vuoden 1999 testin tulokset ovat paremmat ainakin sanaston hallitsemisen kannalta. Sanojen valitseminen ei ole ollut oppilaille vaikea tehtävä.

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan rakenteiden osaamista vuosien 1998 ja 1999 testeissä. Oheisessa taulukossa on esitetty oikeat ja väärät oppilaiden valitsemat sanamuodot. Taulukossa on erotettu sanan ja rakenteiden valinnat. Suluissa on vaihtoehdon valinneiden oppilaiden määrä.

Taulukko 6. Vuoden 1998 sanasto- ja rakennetehtävän 3 oppilaiden sanamuodon valinnat.

Oikea sana, oikea muoto	Oikea sana, väärä muoto	Väärä sana, oikea muoto	Väärä sana, Väärä muoto
painava (2)	painavat (2) painaa (5)		kestää (1) pudottaa (1)
estävät (1)	estää (4)	epäröivät (2)	epäröidä (2) ennakoidasta (1)
kertaa (8)	kerta (1)	vuorta (1)	vuorot (1)
puolella (0)	puolia (1) puoli (2)	paikalla (1) paikoissa (1) kaupungissa (1) kaupungeissa (1)	paikkaa (2) kaupungin (1) kaupunkia (1)
järjestetään (1)	järjestävät (1) järjestään (1) järjestetty (1)	tilataan (1)	on tilaisin (1) ehdottaa (1) ehdotaan (1) on ehdottanut (1)
leikkauksien (0)		kärsimyksien (3) kärsimyksen (2) rohkeuksien (2)	kärsimyksin (1) rohkeus (1)
useimpien (0)	useimmin (3) useimmiään (1) useimmat (2)		harvimmat (2) suosituimman (1) suosituimmin (1)
pulaa (0)		poissa (2)	liika (3) pois (3)
vaikka (5)		ehkä (2) melkein (1)	



Kuvio 1. Vuoden 1998 testin sanasto- ja rakennetehtävän 3 oikeiden vastausten määrät

Oppilaiden valinnoista näkyy, että kieliopillinen kompetenssi on hyvin alhainen. Ensimmäkin tästä puhuu hyvin pieni määrä oikeita sanamuotoja. Ainoastaan *kertaa*-sanankin yksikön partitiivi ei ole aiheuttanut mitään vaikeuksia. Kuitenkin oppilaiden tuottamat sanamuodot osoittavat heidän kieliopillista päättelykykyään. Kaikissa suorituksissa on tehty yrityksiä esittää kieliopillisesti kontekstiin sopiva sanamuoto. Esimerkiksi *leikkaus*-sana on jäänyt tunnistamatta kokonaan, mutta monikon genetiivin ja muutamassa tapauksessa yksikön genetiivin muoto on huomattu tarpeelliseksi. Hyvänä esimerkkinä ovat *puoli*, *paikka*, *kaupunki* -sanaluettelon valinnat. Tekstissä lukee: "...Veripalvelulla on nykyisin 21 toimipistettä eri \_\_\_\_\_ Suomea...". *Puoli* -sanankin tunnisti kolme oppilasta, kun taas puuttuvan sanan lokalisaatiota tarkoittavan sijan on onnistunut päättämään neljä oppilasta.

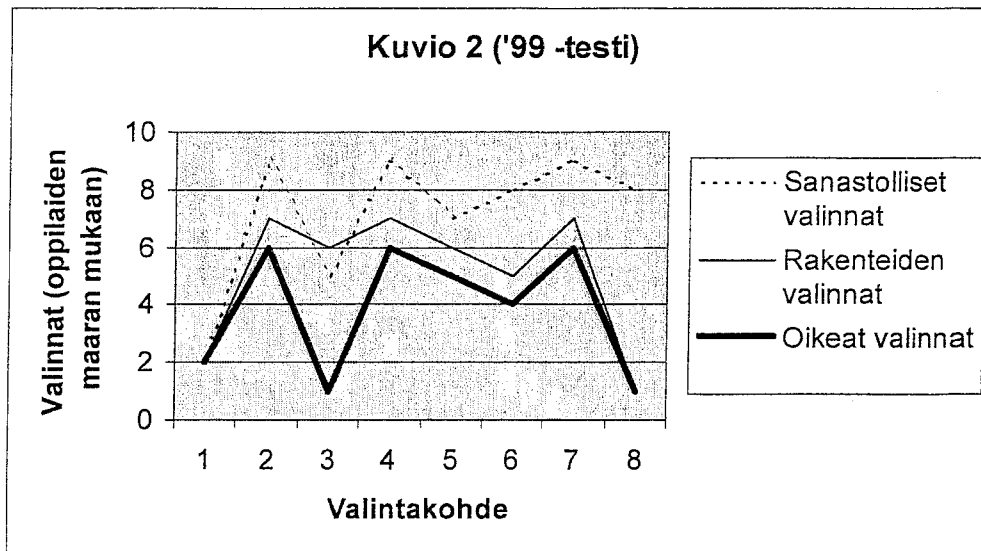
Karkeasti ottaen rakenteiden tunnistaminen on onnistunut paremmin kuin sanojen valitseminen. Seuraavasta kuviosta näkyy, että kumpikaan käyrä ei ole tasainen. Niiden harvat huiput ja monet kuopat todistavat oppilaiden heikohkosta leksikaalisesta ja kieliopillisesta kompetenssista.

Vuoden 1999 testissä tilanne on muuttunut. Seuraavaan taulukkoon on koottu oppilaiden suoritukset sanan ja rakenteiden päättelmissä.

Taulukko 7. Vuoden 1999 testin sanasto- ja rakennetehtävän 3 oppilaiden sanavalinnat.

oikea sana, oikea muoto	oikean sana, väärä muoto	väärä sana, oikea muoto	väärä sana, väärä muoto
jotka (2)		mutta (6)	
maailmassa (7)	maailmasta (1) maailma (1)		
halpuihin (1)	halpaan (2) halvemmaksiiin (1) halvempaan (1)	heikkoihin (1)	hitaan (1)
syödään (6)	syötaan (1) syövät (2)		
tottunut (5)	tottuneet (1) tottua (1)		tunte (1) tunetea (1)
kohteliasta (4)	kohteliatta (1) kohteliaalta (1) kohteliaksi (1) kohteliana (1)		
palkkaa (6)	palkaa (1) palkaan (1) palkkaaksi (1)		
erilaista (1)	erilainen (6) erilaisissa (1)		samanlainen (1)

Valtaosa oppilaista on tunnistanut oikein sanamuodot. Sanaluettelossa *halpa*, *heikko*, *hidas* vain yksi oppilas on kirjoittanut täysin oikein *halpa* -sanana monikon illatiivin. Viidellä oppilaalla oli selkeä yritys päätellä kieliopillisesti korrekti sanamuoto, vaikka heidän tuloksensa olivatkin vääriä. Erittäin mielenkiintoisia ovat sanaluettelot *mutta*, *joka*, *kumpi* ja *erilainen*, *suomalainen*, *samanlainen*, joissa on vähiten oikeita ratkaisuja.



Kuvio 2. Vuoden 1999 testin sanasto- ja rakennetehtävän 3 sananmuodon valinnat.

Miksi valtaosa oppilaista on yksimielisesti valinnut muun kuin oikean vaihtoehdon? Tässä lähestytään kielellisen kompetenssin mittaamisen kriittistä pistettä. Vaikuttaako jokin kompetenssin elementeistä vahvemmin vieraan kielen oppijan kielitaitoon, hänen performanssiinsa? Ja millaista kielitaitoa tällainen sanasto- ja rakennetehtävä mittaa?

Kuvioita 1 ja 2 verratessa näkyy, että oppilaat hallitsevat sanastoa paremmin kuin rakenteita vuoden 1999 testissä, kun taas edellisen vuoden testisuorituksissa tilanne on päinvastainen. Testaajan kannalta tavoitteena on arvioida sekä sanaston että rakenteen hallintaa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että sanasto- ja rakennekäyrät eroavat toisistaan huomattavasti. Vuoden 1998 testissä suhteellisen korkea kieliopillinen tai rakenteellinen hallinta ei auttanut lainkaan oppilaita valitsemaan oikeita sanavaihtoehtoja kun taas seuraavan vuoden testi osoitti suhteellisen hyvää tasapainoa sanaston ja rakenteiden hallinnassa.

Nämä faktat nostavat esiin joukon kysymyksiä. Vaikuttaako sanaston hallinta eli leksikaalinen kompetenssi kielitaitoon enemmän kuin kieliopillinen kompetenssi? Miten konteksti vaikuttaa sanastolliseen ja kieliopilliseen performanssiin? Näihin kysymyksiin vastaamiseksi testitehtäviä on analysoitava tarkemmin.

**Kontekstuaalisesta näkökulmasta** sanasto- ja rakennetehtävän 3 sanaluettelot voi jakaa seuraaviin ryhmiin.

1. Sanaluettelo, jossa ainakin kaksi sanaa ovat semanttisia vastakohtia tai antonyymeja (lihavoituna): *pula – liika - pois; erilainen – suomalainen - samanlainen; useimmat – harvimmat - suosituimmat*;
2. Sanaluettelo, jossa sanat kuuluvat samaan semanttiseen kenttään tai aiheeseen (lihavoituna): *puoli – paikka - kaupunki; metsä – ilma - maailma; kulut – palkka - kuitti; kerta – vuoro - käyttö*;
3. Sanaluettelo, jossa sanat ovat morfofonologisesti samantyyppisiä, mutta semanttinen kenttä ei ole sama: *kärsimys – rohkeus - leikkaus* (yhteinen johdin); *kirjava – kohtelias - kivinen* (adjektiivieja, samanpituisia); *halpa – heikko - hidas* (adjektiivieja, samanpituisia); *tottua – tuntea - tavata* (verbejä, kolmetavuisia); *estää – ennakoida - epäröidä* (verbejä);
4. Oman ryhmänsä muodostavat sanaluettelot, joiden sanoilla ei ole mitään havaittavaa semanttista tai morfologista yhtäläisyyttä, mutta joissa kaikki ovat toiminnallisia verbejä: *kestää – painaa - pudota; ehdottaa – järjestää - tilata; tulla – syödä - pestä*;
5. Pronominit ja konjunktiot, jotka vieraan kielen oppijan näkökulmasta muodostavat sekalaisen ryhmän: *ehkä – vaikka - melkein; mutta – joka - kumpi*.

Seuraavaksi analysoin testitehtävissä käytettyjä **tekstejä**. Käsittelen tekstejä merkityssuhteiden kannalta. Juuri merkityssuhteiden ymmärtäminen vaikuttaa koko tekstin ymmärtämiseen, mikä vuorostaan käynnistää oppilaiden sanastollisen ja kieliopillisen muistin toiminnan. Jokainen tekstin väite kuvaa ja määrittelee käsitteitä. Väitteen ymmärtääkseen lukijan pitää liittää mielessään yhteen se käsite, josta on puhe, siihen mitä siitä sanotaan (Kauppinen & Laurinen 1987, 10). Tämän lisäksi koko tekstin ymmärtäminen vaatii lauseiden välisten yhteyksien tajuamista eli sitä tietoa, miten lauseet liittyvät yhteen.

Aukkotekstin ymmärtäminen on vaikeampaa kuin tavallisen tekstin, sillä puuttuvan sanan paikasta kilpailee kolme ehdokasta. Oikean vaihtoehdon löytäminen on kolminkertainen tehtävä. Jos kuviteltaisiin päättelemisprosessia, se muistuttaisi liikumista edestakaisin: joka toinen kerta pitää palata samaan paikkaan, ennen kuin uskaltaa astua askelen eteenpäin. Oikean sanan valitseminen perustuu koko tekstin ja sen rakenteiden merkityssuhteiden ymmärtämiseen. Tältä kannalta sanaston hallinta on ensisijainen rakenteiden hallintaan nähden. Esimerkiksi lauseessa *'Luovutettua verta tarvitaan isojen \_\_\_\_\_ ja onnettomuuksien yhteydessä...'* puuttuva sana pitää valita sanaluettelosta *kärsimys – rohkeus - leikkaus*. *Leikkaus* –sanan vääräkään muoto ei aiheuta vaikeuksia koko kontekstin ymmärtämisessä kun taas *kärsimys* tai *rohkeus* – sanojen oikeakaan monikon genetiivin muoto ei auta ymmärtämään tekstiä.

Käsiteltävien testien sanasto- ja rakennetehtävän teksteissä puuttuvan sanan päättelemine riippuu kontekstin ymmärtämisestä. Siihen vuorostaan vaikuttavat tekstin sisäiset merkityssuhteet. Tarkastelen seuraavassa vuosien 1998 ja 1999 testien sanasto- ja rakennetehtävän 3 tekstejä lauseittain esittämällä niiden mahdollisia syntaktisiä vaikutuksia oppilaiden sananvalintoihin. Ryhmittelen seuraavassa aukkotekstin ymmärtämiseen johtavat vaikutustekijät.

### **Aukkotekstin ymmärtämiseen johtavat vaikutustekijät:**

1. Koko tekstin tai laajemman tekstikatkelman vaikutus tekstin ymmärtämiseen.

a. *'Rahan käyttö on siis kulttuurinen asia, joka on \_\_\_\_\_ eri maissa.'*  
(erilainen, suomalainen, samanlainen) (8);

b. *'\_\_\_\_\_ suomalaisten veriryhmä on A Rh+.'* (useimmat, harvimmat, suosituimmat)(6).

Jälkimmäisessä lauseessa puuttuvan sanan korvaisivat yhtä hyvin sanamuodot *'useimpien'* tai *'harvimpien'*. Virkkeen sisäiset merkityssuhteet säilyisivät joka tapauksessa muuttumattomina. Oikean valinnan kannalta pitää joko tietää asia (lääketieteilijä vastaisi varmasti oikein mitään muuta tekstiä lukematta) tai lukea ja ymmärtää virkkeen laajempi konteksti. *'Useimpien'* – sanavalinnan suomen kielen oppija pystyy tekemään vasta koko jatkotekstin luettuaan: *'Yleisesti luullaan, että harvinaisista veriryhmistä on Veripalvelussa eniten pulaa. Lisää tarvittaisiin kuitenkin tavallisimpien veriryhmien verta, sillä vaikka niitä luovutetaan eniten, niitä myös tarvitaan eniten'*.

Epäilemättä tämä jatkoteksti on jonkinlainen harhauttaja, sillä siitä ei ole helppoa päätellä, mikä veriryhmä on Suomessa yleisin. Tekstin monikertainen lukeminen ja asioiden vertaileminen kuitenkin auttaa oppijaa tekemään oikean ratkaisun. *'Yleisesti luullaan, ...'* – virkkeen alku on tekstin koheesion murtaja. Jos se aloitettaisiin sanoilla *'Siitä huolimatta'* tai *'Kuitenkin'*, tekstin sisäisten merkityssuhteiden koheesio olisi sopusoinnussa tekstin koherenttiseen hahmoon kanssa. Koherentiksi voi kutsua vain sellaista tekstin katkelmaa, joka pohjautuu merkitykselliseen johdonmukaisuuteen (Gorelov, Sedov 1998, 41 ja Kauppinen, Laurinen 1984, 203).

2. Tekstikontekstista riippumattoman maailmantiedon vaikutus tekstin ymmärtämiseen.

Tähän ryhmään kuuluvien virkkeiden ero yllä mainittuihin virketyyppeihin nähden on siinä, että sisäisten merkityssuhteiden ymmärtämiseksi ei tarvita laajempaa kontekstia. Sanaluettelon sanat toimivat tässä ajatteluyksikköinä eli propositioina, jotka itsenäisesti vaikuttavat päättelyprosessiin.

- a. 'Esimerkiksi matkapuhelimia suomalaisilla on eniten \_\_\_\_\_'. (metsä, ilma, maailma) (9). Tässä tapauksessa oppijan on valittava kontekstiin järkevästi sopiva sana. Oppijan maailmankuva ja käsitevarasto näyttelevät tässä hyvin olennaista roolia. Voi sanoa kieliopillisesti oikein esimerkiksi 'metsässä' tai 'ilmassa', mutta lopputulos on järjetön.
- b. 'Yleisesti luullaan, että harvinaisista veriryhmistä on Veripalvelussa eniten \_\_\_\_\_'. (pula, liika, pois) (0 eli ei kukaan oppialista ole vastannut oikein).

3. Lauseopillisten merkityssuhteiden vaikutus tekstin ymmärtämiseen.

Tähän ryhmään kuuluu vain kaksi virkettä, joista puuttuvat sanat ovat lauseopillisten suhteiden ilmaisimia. Oikea sanavalinta riippuu tässä oppilaan lauseopillisesta eikä morfologisesta kielitiedosta.

- a. 'Lisää tarvittaisiin kuitenkin tavallisimpien veriryhmien verta, sillä \_\_\_\_\_ niitä luovutetaan eniten, niitä myös tarvitaan eniten'. (ehkä, vaikka, melkein) (5);
- b. 'Monet sanovat, että suomalaiset ovat tarkkoja rahankäyttäjiä, \_\_\_\_\_ miettivät kauan ennen kuin ostavat jotakin'. (mutta, joka, kumpi) (2).

4. Kiinteän ilmauksen vaikutus tekstin ymmärtämiseen.

Teksteistä löytyy vain yksi tämäntyyppinen virke. Puuttuvan sanan valinta sanaluettelosta riippuu kokonaan kiinteän ilmauksen tunnistamisesta. On mielenkiintoista, että tässä nimenomaisessa tapauksessa useimmat oppilaat turvautuivat kieliopilliseen päättämiseen sanastollisen sijasta. Tätä virketyyppeä en voi analysoida laajemmin, koska siitä on vain yksi esimerkki.

'Veripalvelulla on nykyisin 21 toimipistettä eri \_\_\_\_\_ Suomea.' (puoli, paikka, kaupunki)(3).

5. Lauseen sisäisen sanasemantiikan ja rakennetuntemuksen vaikutus tekstin ymmärtämiseen.

- a. '...50 kiloa \_\_\_\_\_ nainen tai mies' (kestää, painaa, pudota)(9);
- b. '...sairaudet ja lääkehoito \_\_\_\_\_ verenluovutuksen' (estää, ennakoida, epäröidä)(5);
- c. '...3-4 \_\_\_\_\_ vuodessa' (kerta, vuoro, käyttö)(9);
- d. 'Lisäksi \_\_\_\_\_ verenluovutustilaisuuksia' (ehdottaa, järjestää, tilata)(4);
- e. '...isojen \_\_\_\_\_ ja onnettomuuksien yhteydessä' (kärsimys, rohkeus, leikkaus);
- f. '...ulkomaanmatkat tehdään \_\_\_\_\_ rantalomakohteisiin' (halpa, heikko, hidas)(5);
- g. '...lomalla \_\_\_\_\_ pikaruokaa' (tulla, syödä, pestä)(9);
- h. '...suomalainen ei ole \_\_\_\_\_ käyttämään rahaa' (tottua, tuntea, tavata)(7);

- i. '...ei ole \_\_\_\_\_ kysyä suoraan' (kirjava, kohtelias, kivinen)(8);  
j. '...paljonko hän saa \_\_\_\_\_ kuukaudessa' (kulut, palkka, kuitti)(9).

Tämä ryhmä on suurempi kuin edelliset. Olen samaa mieltä Kauppinen ja Laurisen (1988) kanssa siitä, että lauseenjäsennyksen oppiminen on kielioppipainotteisen opetuksen tavoitteita. Sen yhteys kielenkäyttötaitoihin ei kuitenkaan ole selvä. Lauseenjäsennykseen suuntautuva oppija ei aina tiedä, «milloin hänen tulee keskittyä pelkästään kielen muotojen tarkasteluun ja milloin päätöksenteon pohjana on lauseen sisältö. Merkityssuhteiden etsimisessä ei tätä epävarmuutta ole, sillä siinä keskitytään pelkästään sisältöön» (Kauppinen ja Laurinen 1988, 35). Pietarilaisten suomen oppijoiden suorituksissa, erityisesti vuoden 1998 testissä, lauseenjäsennystaito näkyy selkeästi silloinkin, kun sanoja ei ole ymmärretty.

Seuraavissa tapauksissa lauseenjäsennyksen hallinta on voinut vaikuttaa oikean ratkaisun tekemiseen. Esimerkiksi '*Verenluovuttajan on oltava terve 18-65-vuotias ja vähintään 50 kiloa \_\_\_\_\_ nainen tai mies*' – virkkeen puuttuva sana pitää poimia seuraavasta sanaluettelosta ('*kestää, painaa, pudota*'). Lukijan ymmärtämisstrategian kannalta hänen tehtävänsä supistuu vain '*50 kiloa \_\_\_\_\_ nainen tai mies*' – fraasin ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen. Kyseessä on propositioiden käsitteleminen. '*Nainen tai mies*' ja '*50 kiloa*' ovat kiinteässä merkityssuhteessa, joka pakottaa lukijaa valitsemaan ainoan loogisesti oikean vaihtoehdon – '*painaa*'. Leksikaalinen kompetenssi auttaa oppijaa karsimaan pois muut vaihtoehdot. Näin ollen merkityssuhdeanalyysi on tärkeä elementti '*painaa*' –verbin valitsemisessa leksikaalisesti kompetentin oppijan kannalta. Hän saa kieliopilliset puutteensa anteeksi testin laatijalta. Lauseenjäsennyksen hallitseva kiinnittää huomiota ensisijaisesti puuttuvan sanan muotoon. Kieliopillisesti kompetentti oppija tajuaa, että verbi muuttuu partisiipiksi, koska se on attribuutin asemassa. '*50 kiloa kestävä nainen tai mies*' on suomeksi mahdiollinen lause, vaikka sillä on eri merkitys kuin kontekstissa tarkoitetaan. Siten hyvä analyysitaito ei takaa merkityssuhdeongelmien ratkaisua (vrt. Kauppinen ja Laurinen 1988, 35-36).

Kommunikatiivisen kielitaidon näkökulmasta oppijan sanavalintaa, joka perustuu tekstin tai lauseen sisäisten merkityssuhteiden ymmärtämiseen, voi pitää oikeampana ja testisuorituksen kannalta relevanttimpana kuin kieliopillisesti painottunutta vaihtoehtoa, joka rajoittuu ainoastaan analyysitaitoon ja kieliopillisen tiedon performanssiin.



#### 5.1.4 Rakennetehtävä 4

Rakennetehtävä 4 koostuu aukkotekstistä (dialogista), jonka täydentäminen tapahtuu monivalintatehtävän periaatteiden mukaan: puuttuva sana pitää valita sanaluettelosta. Kaikissa osioissa on kolme valmista sanamuotoa, joista pitää valita vain yksi sopiva.

Käsittelen seuraavassa oppijoiden testisuorituksia ja pyrin analysoimaan niiden virheitä. Valitun sanamuodon osoittaminen oikeaksi tai vääräksi ei mielestäni paljoa selitä oppilaiden kielellistä kompetenssia. Mitä voidaan päätellä siitä, että jotkut oppilaat osaavat oikein ilmauksen *'olet oikeassa'* ja toiset eivät osaa? Siksi olen yrittänyt seurata oppilaiden kielellisen päättelämisen logiikkaa tai sitä, miten he ovat karsineet sanaluettelosta ylimääräiset vaihtoehdot. Ovatko he käyttäneet jotakin strategiaa vai ovatko valinnat hajanaisia niin, että ei voi tehdä mitään yleisempiä johtopäätöksiä?

Holistisesti katsottuna vuoden 1999 testin tulokset ovat paremmat kuin edellisen vuoden testissä. Tämä on havaittavissa helposti, koska rakennetehtävä 4 kummassakin testissä on sama. Vuoden 1998 testin suoritti kymmenen oppilasta yhdestätoista, kun taas vuonna 1999 suorittajia oli yhdeksän henkilöä. Jos oletettaisiin, että tehtävän kaikki kymmenen sanavalintaa olisivat oikeita, niin saataisiin 100 oikeaa vastausta '98-testissä ja 90 vastausta '99 –testissä. Oppilaiden suoritusten mukaiset laskelmat näyttävät seuraavat luvut: '98 –testissä 40 oikeaa sanamuotovalintaa eli 40 % ja vastaavasti '99 –testissä 59 oikeaa vastausta eli 65,6 %.

Testin laatijat eivät ole valinneet tehtävän sanamuotoja sattumanvaraisesti. Esimerkiksi *'huomannut, ole huomannut, ollut huomannut'* – sanaluettelo koostuu saman verbin kolmesta muodosta, joiden ero on täysin selkeä natiiville ja kieliopillisesti kompetentille kielen käyttäjälle. Ainakin heti selviää, että kyseessä on *'huomata'* – verbin eri menneen ajan kielteinen muoto. Kaikki sanamuodot ovat kieliopillisesti korrekteja. Tehtävän laatijan tarkoituksena on tarkistaa, osaako testattava suomen aikamuotoja ja niiden käyttöä.

Samaan osioon kuuluvista sanamuodoista näkyy, että niiden väliset yhteydet ovat joko saman kieliopillisen kategorian sisäisiä (esimerkiksi edellinen tapaus tai *harrastus, harrastusta, harrastuksen* – objektin mahdolliset sijamuodot) tai kahden kieliopillisen kategorian välisiä (esimerkiksi *vaikeaa, vaikea, vaikeasti* – *vaikea* -predikatiivin muodon oikeaa valintaa harhauttaa samankantainen adverbi, joka ei koskaan esiinny predikatiivin roolissa suomen syntaksin sääntöjen mukaan). Sanamuodot voidaan asettaa hierarkkiseen järjestykseen. Viimeksi mainitussa luettelossa on yksi oikea sanamuoto - *vaikeaa*, todennäköisesti seuraavalle sijalle tulee *vaikea* ja vasta kolmas järjestyksessä on *vaikeasti*. Jos annetaan näille muodoille indeksinumerot eli

ehdolliset tunnukset, saadaan: *vaikeaa* – 1; *vaikea* – 2 ja *vaikeasti* – 3. Indeksi riippuu ko. väitteen ja sanojen merkitysten vuorovaikutuksesta. Indeksi 1 edustaa oikeaa vastausta, indeksi 2 kieliopin tai semantiikan puolesta jossain mielessä mahdollista vastausta ja indeksi 3 huonointa vastausvaihtoehtoa. Esimerkiksi *Olitko eilen \_\_\_\_\_ jalkapalloa* – väitteen täydentämiseksi valitaan sopiva sanamuoto seuraavasta sanaluettelosta: *pelatessa, pelaamassa, pelaajassa*. Sääntöjen ja normien kannalta *pelaamassa* saa ensimmäisen sijan tai 1. indeksin (ainoastaan kolmannen infinitiivin muotoa voi käyttää tässä kontekstissa). Toiseksi jää *pelatessa* – tämäkin on saman verbin infinitiivin (toisen infinitiivin) muoto, joka semanttisesti sopii kontekstin merkitykseen, mutta on täysin mahdoton kieliopilliselta kannalta (toisen infinitiivin muotoja ei käytetä olla -verbin kanssa liittomuodoissa) (Konttinen 1978, 299). Kolmanneksi tietenkin jää *pelaajassa* joka kuuluu eri sanaluokkaan (substantiivi), eikä sen inessiivin muotokaan voi viedä kieliopillisesti kompetenttia kielenkäyttäjää harhaan. Tässä näkyy, että lauseen syntaktinen rakenne rajoittaa valintoja, vaikka semanttisesti toisetkin vaihtoehdot ovat mahdollisia.

Tehtävän osioista vain yhdessä väitteen ja sanaluettelon merkityssuhteet riippuvat laajemmasta kontekstista eli väitteen lauseopillinen rakenne ei anna tarpeeksi vihjeitä puuttuvan sanan valitsemiselle. Sanaluettelosta *tehtävä, tehdään, tehty* kaksi sanamuotoa – *tehtävä* ja *tehty* – ovat täydellisesti sopivia väitteeseen: *Joo, niin kai se on \_\_\_\_\_*. Oikean valinnan tekemiseksi pitää ymmärtää koko teksti. Tekstin teema auttaa reeman arvaamista: Keskustelun edellinen repliikki: *Mutta älä nyt vielä tee lopullista päätöstä. Jutellaan (asiasta) ensi viikolla* auttaa lukijaa arvaamaan vastausrepliikin tulevaisuuteen suuntautuvuutta: *Joo, niin kai se on tehtävä*. Tämän perusteen mukaan *tehtävä* saa indeksin 1, *tehty* – indeksin 2 ja *tehdään* – indeksin 3. Kuitenkin on selvä, että kahden ensimmäisen sanan välinen valinta on riippuvainen oppijan diskurssikompetenssista, kun *tehdään* – sanamuodon valitseminen viittaisi oppijan kieliopillisen kompetenssin puutteeseen.

Tässä monivalintatehtävässä on siis kahdenlaisia harhauttajia: 1) lauseopillista kompetenssia vaativia harhauttajia, kuten predikatiivin sijamuodon valitseminen (*vaikeaa, vaikea, vaikeasti* ja *ongelmaksi, ongelmallista, ongelman*) ja 2) diskurssikompetenssia vaativia harhauttajia, kuten kontekstin ymmärtäminen (*tehtävä, tehdään, tehty*).

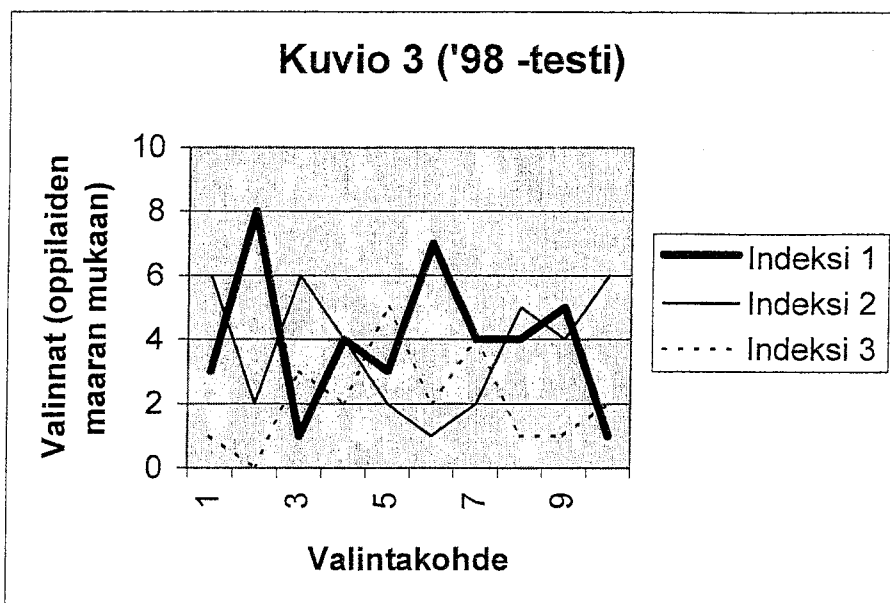
Seuraavassa esittelen kaikkien osioiden sanamuodot indekseineen sekä oppilaiden valinnat. Kuvioista näkyy oppilaiden taito muodostaa muoto-opillisia ja lauseopillisiä kokonaisuuksia. Esitän osion sanamuodot indeksien mukaan, sarakkeissa on oppilaiden valintojen määrä jokaisen sanamuodon kohdalla.

Taulukko 8. Rakennetehtävän 4 tulokset.

Sanamuodot ja niiden indeksi	'98-testin suoritukset (10 oppilasta)	'99-testin suoritukset (9 oppilasta)
1. ole huomannut	3	4
2. huomannut	6	3
3. ollut huomannut	1	2
1. pelaamassa	8	9
2. pelatessa	2	0
3. pelaajassa	0	0
1. vaikeaa	1	4
2. vaikea	6	5
3. vaikeasti	3	0
1. mistään	4	8
2. miltään	4	0
3. millekään	2	1
1. harrastuksen	3	6
2. harrastusta	2	1
3. harrastus	5	2
1. minusta	7	8
2. minulta	1	1
3. meiltä	2	0
1. oikeassa	4	7
2. oikealla	2	1
3. oikeasti	4	1
1. ongelmallista	4	4
2. ongelmaksi	5	3
3. ongelman	1	2
1. asiasta	5	7
2. asiaa	4	2
3. asiana	1	0
1. tehtävä	1	2
2. tehty	6	7
3. tehdään	2	0

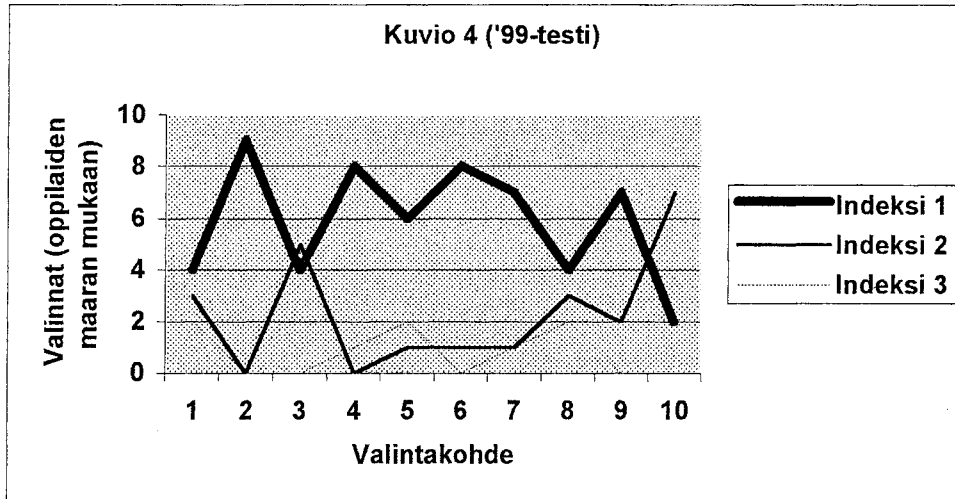
Taulukosta näkyy, että useimmissa tapauksissa oppilaiden valinnat vastaavat indeksijärjestystä. Esimerkiksi '*asiasta, asiaa, asiana*' tai '*pelaamassa, pelatessa, pelaajassa*'. Näkyy hyvin, että vuoden 1999 testin tulokset ovat odotuksenmukaisempia tältä kannalta: ei ole yhtään tapausta, jossa kolmannen indeksin sanamuoto saisi enemmän valintoja kuin toisen indeksin sanavalinta.

Indeksien mukaiset valinnat voi parhaiten nähdä kuvioista 3 ja 4. Niissä käyrien huiput ja kuopat auttavat ymmärtämään, mitkä kohdat ovat muita ongelmallisempia.



Kuvio 3. Vuoden 1998 testin rakennetehtävän 4 tuloksia osioiden sisäisten indeksien mukaan.

Tämä kuvio havainnollistaa valintojen hajontaa. Oikean (indeksi 1) valinnan käyrällä vain kolme huippua (yli 50 % oikeita vastauksia) on muiden indeksikäyrien yläpuolella. Toisen ja kolmannen indeksin valinnat kilpailevat vähän keskenään, mutta toisen indeksin käyrän huiput nousevat kuitenkin kolmannen indeksin käyrän huippuja ylemmäksi. Tietenkin vain oikean valinnan käyrä osoittaa oppilaiden kieliopillista kompetenssia, mutta muiden käyrien avulla voi nähdä, että oppilaiden valinnat eivät ole täysin sattumanvaraisia. Indeksillä 2 varustetun valinnan tekeminen voi olla todisteena osittaisesta osaamisesta ja ennakoida kompetenssin kehitystä. Tämä näkyy selvästi seuraavasta kuviosta.



Kuvio 4. Vuoden 1999 testin rakennetehtävän 4 tuloksia osion sisäisten indeksien mukaan.

Kuviosta 4 näemme, että oppilaiden kielitaito on kehittynyt. Ensimmäisen indeksin käyrä kulkee pääasiassa Y-akselin yläosassa. Kahden muun käyrän harvat huiput ja tasainen linja voivat myös osoittaa samaa. On tietenkin kriittisiä pisteitä (kohdat 3, 10 ja osittain kohta 8) jotka osoittavat oppilaiden epävarmaa kielitietoa, mikä näkyy heidän valinnoissaan.

Opetuksen kehittämisen kannalta olisi hyvä verrata kuvioita keskenään. Opettaja voi tämältyypisen analyysin avulla tarkistaa, toistuvatko oppilaiden kielenkäytössä samat kriittiset virheet ja missä määrin. Jos ryhmän kielellinen taito on kasvanut, se näkyy varmasti kuviossa muutoksena. Jos sitä ei tapahdu, pitää katsoa, millaisia kieliopillisissa rakenteita ja sääntöjä oppilaat eivät hallitse.

### 5.1.5 Rakennetehtävä 5

Vuoden 1999 testissä oli ylimääräinen rakennetehtävä, joka ei esiinny muissa testeissä. Tämä rakennetehtävä 5 on monivalintatehtävä, joka koostuu irrallisista väitteistä, mutta perustuu muuten samaan periaatteeseen. Oppilaalta odotetaan oikeaa sanamuotovalintaa annetusta sanaluettelosta, jossa on neljä vaihtoehtoa. Laskennallisesti neljäs harhauttaja aiheuttaa enemmän vaikeuksia oppilaille. Sanaluettelon kaikki sanamuodot muodostavat keskenään erilaisia suhteita. Esimerkiksi *talon, taloa, talo, talot* –ryhmässä voi erottaa kolme erilaista kieliopillista suhdetyyppiä: *talo – talot* (nominatiivin yksikkö ja monikko); *talon – taloa* (yksikön genetiivi ja

partitiivi) ja *talon - taloa - talo* (objektin sijamuodot yksikössä). Myös *talot* voi olla akkusatiivin monikkomuoto. Toisin sanoen oppilas joutuu kolmen eri harhauttajan käsiin. Toisaalta hänen valintaansa vaikuttaa sanamuodon morfologinen asu, toisaalta lauseopillinen merkitys on myös erittäin tärkeä vaikuttaja. Tarkastelen seuraavassa, miten oppijan kieliopillisen päättelyn logiikka toimii.

\_\_\_\_\_ *oltiin juuri rakentamassa, kun rahat loppuivat.* – väitteen ymmärtämiseksi pitää ensin tajuta pääverbin merkitys, johon tietenkin liittyy sen morfologisen rakenteen tunteminen. *Oltiin rakentamassa* –verbiryhmän passiivin muoto voi heti aiheuttaa assosiaatioita opittuihin objektisääntöihin. Yleensä akkusatiiviobjektia käytetään silloin, kun lauseen verbi on passiivissa: *Talo rakennettiin viime vuonna* (White 1993, 261). Kielioppisäännön mukaan oppilas karsii pois sanamuodot *talon - taloa* – sanaryhmästä, sillä ne eivät ole oppilaille ensin mieleen tulevan säännön mukaan passiivilauseen akkusatiivin muotoja. Kieliopillisen päättelyn logiikka pakottaa tällöin oppilaan valitsemaan sanaryhmästä *talo - talot*. Molemmat sanamuodot näyttävät silloin yhtä sopivilta, mikä on vastoin tehtävän ohjeita. Silloin oppilas siirtyy takaisin tarkastelemaan koko sanaryhmää: *talon, taloa, talo, talot*, joka sisältää *talo* -sanana kaikki mahdolliset objektimuodot. Noidankehä sulkeutuu.

Pitää vielä kerran lukea väite. Vasta sitten huomaa, että *juuri* adverbiaali ja kolmannen infinitiivin muoto *rakentamassa* auttavat arvaamaan oikean vaihtoehdon. Tekeminen ei ole loppuun suoritettu. *Jotain oltiin juuri rakentamassa*. Väitteen kokonaissisällön ymmärtäminen vie oppilaan päättelyä oikeaan suuntaan – partitiiviobjektiin. Näin hän valitsee *taltoa*. Tarkistetaan: «*Taltoa oltiin juuri rakentamassa, kun rahat loppuivat*». Tietenkään oppilas ei päätele omaa ratkaisuaan näin hitaasti, tietoisesti ja deduktiivisesti. Hänen abduktiivinen ratkaisunsa riippuu hänen kielitaitotasostaan. Kuitenkin ajattelen, että tällainen oppilaiden virheiden analysointi voi auttaa ymmärtämään, miten pitäisi kehittää opetusta sekä ryhmäopetuksessa että henkilökohtaisella tasolla.

Esittelen seuraavassa rakennetehtävän 5 kaikkien sanaluetteloiden sisältämät sanamuotojen väliset suhteet kieliopillisen päättelyn logiikan kannalta. Sen perusteella laitan jokaiselle sanamuodolle oman indeksin niin, että oikea sanamuoto saa indeksin 1. Jokaisen osion sanat on ensin esitetty niin, että viivan avulla ilmaistaan sanojen välillä oleva morfologinen tai syntaktinen suhde. Kauttaviiva erottaa sanaluettelon sisäiset suhteet. Kaksi kauttaviivaa erottaa morfologiset ja syntaktiset suhdeparit toisistaan. Yhtäläisyysmerkin (=) oikealla puolella on ilmaistu sanamuotojen järjestys indeksien mukaan. Sulkujen sisällä on oppilaiden valintojen määrät ja lihavoituna oikea vaihtoehto.

1. *talon - taloa - talo / talot // talon - taloa - talo - talot* = 1. **taloa** (2), 2. *talo* (4), 3. *talon* (2),  
4. *talot* (1)

*Taloa oltiin juuri rakentamassa, kun rahat loppuivat.*

2. *insinööriä - insinööri / insinööriksi - insinöörinä // syntaktisia vaikutuksia ei havaita, koska valmistua -verbin rektio tilanteen tai aseman muuttamista ilmaisevassa merkityksessä vaatii aina translatiivin käyttöä* = 1. **insinööriksi** (7), 2. *insinöörinä* (2), 3. *insinööriä* (0), 4. *insinööri* (0);

*Serkkuni valmistui viime vuonna insinööriksi.*

3. *kaapissahan - kaapissapa - kaapissakin // kaapissakin - kaapissakaan* = 1. **kaapissakaan** (5),  
2. *kaapissakin* (2), 3. *kaapissahan* (1), 4. *kaapissapa* (1);

*Missä avaimeni oikein on? Ei se ole täällä kaapissakaan.*

4. *on lähtenyt - oli lähtenyt / oli lähtenyt - olisi lähtenyt // on lähtenyt - oli lähtenyt / lähtee* = 1.  
**oli lähtenyt** (8), 2. *on lähtenyt* (1), 3. *olisi lähtenyt* (0), 4. *lähtee* (0);

*Kun pojat tulivat satamaan, laiva oli lähtenyt jo.*

5. *kauniimmat - kauniimpia / kauniimpia - kauneimpia // kauniita - kauniimpia - kauneimpia* =  
1. **kaniimpia** (3), 2. *kauneimpia* (4), 3. *kauniita* (2), 4. *kauniimmat* (0);

*Ruusuja kauniimpia kukkia ei ole olemassakaan!*

6. *laboratoriokokeessa - laboratoriokokeen / laboratoriokokeiden - laboratoriokokeita //*  
*laboratoriokokeen - laboratoriokokeita / laboratoriokokeessa* = 1. **laboratoriokokeita** (2), 2.  
*laboratoriokokeen* (4), 3. *laboratoriokokeessa* (3), 4. *laboratoriokokeiden* (0);

*Potilaalta otettiin laboratoriokokeita, ennen kuin lääkäri lähetti hänet sairaalaan.*

7. *häntä - hänet / hänestä / hän // häntä - hänet* = 1. **hänet** (7), 2. *häntä* (0), 3. *hänestä* (1),  
4. *hän* (1);

*Potilaalta otettiin laboratoriokokeita, ennen kuin lääkäri lähetti hänet sairaalaan*

8. *joko - ja - sekä - ja / myös - että - sekä - että // sekä - ja - sekä - että // Syntaktisiä*  
*vaikutuksia ei ole, sillä tässä osiossa on esitetty vain yksi oikea sanamuoto, muita*  
*konjunktioita paitsi sekä - että ei käytetä suomen kielessä.* = 1. **sekä - että** (7), 2. *sekä - ja*

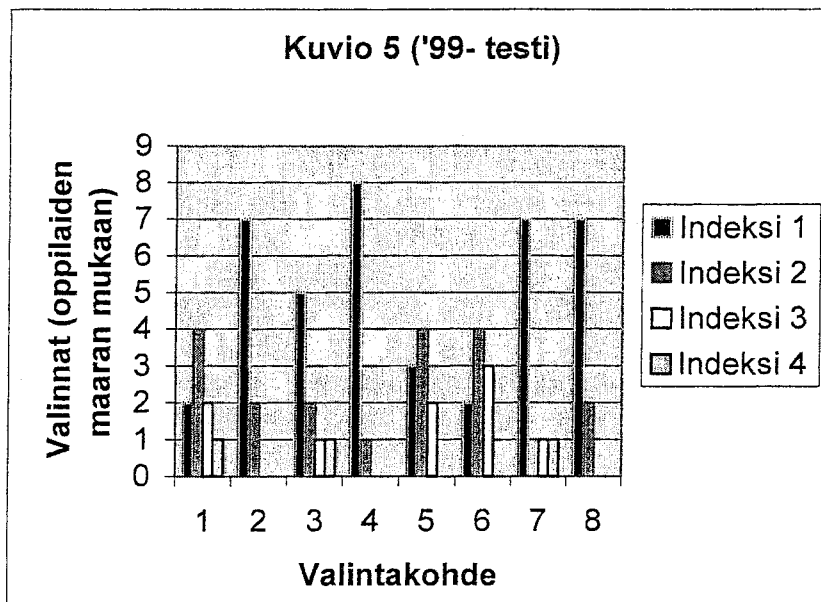
(2), 3. *myös - että* (0), 4. *joko – ja* (0) .

*Uudistuksesta on sekä hyötyä että haittaa.*

Tällaisista monimutkaisista asetelmista voi tehdä johtopäätöksen: jos kohdesanamuoto on osallisena sekä morfologisessa että syntaktisessa suhdetyypissä, sanaluettelon sisäiset harhauttajat vaikuttavat enemmän oppilaiden valintaan. Kun *taloa* esiintyy morfologisessa ja syntaktisessä ketjussa *talo - talon – taloa* kielellisesti heikompi oppija saattaa tehdä väärän valinnan. Ainoa tästä selityksestä poikkeava on kuudes osio. Keskenään kilpailevat *laboratoriokokeen* (4) ja *laboratoriokokeessa* (3) –sanamuodot, kun taas oikea sanamuoto *laboratoriokokeita* on saanut vain kaksi puolustajaa. Oletan, että tehtäväsanaa *laboratoriokoe* käsitellessä monet oppilaat ovat joutuneet *laboratorio* - sananosan valtaan, joka siinä kontekstissa osoittaisi paikkaa, jossa otetaan kokeita. Se, että kolme oppilasta on valinnut sanamuodon *laboratoriokokeessa*, osoittaa siihen, että monelta jäi lauseopillinen olemus tajuamatta.

Lopuksi esitän rakennetehtävän 5 suoritukset vielä kuvion muodossa. Kuviosta 5 näkyy selvästi, että oikean valinnan (indeksi 1) pylväät ovat matalimpia nimenomaan niissä kohdissa, joissa juuri sanan valintaa harhauttavat sen ja muiden sanojen välisten merkityssuhteiden keskinäiset riippuvuudet.





Kuvio 5. Vuoden 1999 testin rakennetehtävän 5 oppilaiden sanavalinnat

### 5.1.6 Rakennetehtävä 6

Rakennetehtävä 6 esiintyy vain vuosien 1998 ja 1999 tehtäväsarjoissa. Tehtävän suorittajaa pyydetään kirjoittamaan yksi tai kaksi lausetta, jotka vastaavat annettuun kysymykseen. Lauseessa on käytettävä kahta annettua sanaa, jotka on pantava lauseeseen sopivaan muotoon. Tehtävästä pitää syntyä kokonainen pieni tarina.

Toisin sanoen oppilaan suoritettavana on moniosainen tehtävä, jossa hänen täytyy:

- ymmärtää kysymys;
- ymmärtää annetut sanat;
- keksiä näiden sanojen ja kysymyksen semanttiseen yhteyteen perustuva vastaus;
- kirjoittaa vastaus tarkistaen sen oikeinkirjoitus kieliopilliselta kannalta;
- tarkkailla, että lauseista muodostuu teksti.

Tehtävä on asetettu siten, että kysymykset näyttävät toisistaan irrallisilta. Testin laatijalla on kyllä ollut mielessä tarina, joka kysymysten avulla voi muodostua. Jokainen kysymys sisältää kätketyn vastauksen. Mutta oppija voi ajatella hyvin toisella tavalla kuin testaja.

Vaihtoehtokysymykseen on aina kaksi mahdollista vastausta – negatiivinen ja positiivinen. Minkä vastauksen oppija valitsee, riippuu hänen sosiokulttuurisesta kokemuksestaan ja asian

tuntemuksestaan. Jos vastaus on toinen kuin testin laatija olettaa, vastaaja voi päätyä tarinan rakentamisessa umpikujaan.

Kummankin testin tehtävissä on kuusi kysymystä. Vuoden 1998 testin tehtävässä on 5 sisältökysymystä, joissa kysytään *Missä? Mistä? Mitä? Millaisista?* ja *Miksi?* sekä yksi vaihtoehtokysymys – *Oliko?*. Vuoden 1999 testissä on 4 vaihtoehtokysymystä – *Kävitkö? Otitko? Jaksoitko? Luuletko?* sekä kaksi sisältökysymystä – *Miksi?* ja *Mitä teit?*

Kun tehtävässä kysytään *Missä olit?* niin varmaankin oppijan on helppo vastata tähän kysymykseen, koska annetuista sanoista löytyy 'elokuva'. Se tarkoittaa, että oppija on ymmärtänyt oikein testin laatijan ajatusten kulun.

Toinen kysymys *Mistä elokuva kertoi?* varmistaa edellisen vastauksen oikeellisuuden. Annettujen sanojen ja kysymyksen välinen suhde johtaa tässä ymmärtämiseen ja katkottomaan viestintään. *Rikas* ja *onneton* voi olla henkilö tai pariskunta, josta elokuva kertoi.

Näiden kysymysten jälkeen vaihtoehtokysymys *Oliko siellä paljon katsojia?* mahdollistaa kaksi vastausta: *Oli* tai *Ei ollut*. Annetut sanat *kuin – vaikka* eivät kuitenkaan paljon auta oletetun vastauksen keksimistä. Esimerkiksi *Oli niin kuin tavallisesti, vaikka huomasin, että salissa oli muutama vapaa paikka* tai *Ei ollut, niin kuin tavallisesti, vaikka kuulin, että elokuva oli saanut kiitettävät arvostelut* tai *Vähemmän kuin tavallisesti, vaikka elokuva oli hyvä*.

Haluan nostaa esille kysymyksen, joka on mielestäni erittäin olennainen. Mitä tällainen rakennekokeen tehtävä mittaa tai arvioi? Tehtävästä selviytymiseen tarvitaan ymmärtämiskykyä, kielellistä kompetenssia eli kielikoodin ja sosiokulttuuristen sääntöjen hallintaa sekä kykyä yhdistää kieliopilliset muodot ja merkitykset sidosteiseksi puhutuksi tai kirjoitetuksi tekstiksi. Tai halutaanko tarkistaa "kykyä käyttää kompensatiostrategioita tehostamaan viestintää varsinkin kommunikaatiokatkojen uhatessa" (Jaakkola 1997, 17)? Tehtävän sijainti rakennetehtävien joukossa pakottaa kuitenkin arvioijan kiinnittämään päähuomion oppijan rakenteelliseen kielikoodin hallintaan.

Tällainen tehtävä luo erittäin hyvät mahdollisuudet analyysiin, joka lähtee psykolingvivistisestä näkemyksestä puheasuoritukseen. Vygotski kirjoitti, että siirtyminen ajatuksesta sanaan tarkoittaa henkilökohtaisen käsityksen muuttamista yleisesti ymmärrettäväksi merkitykseksi (Gorelov, Sedov 1998, 61). Psykolingvivistisessä tutkimuksessa yleensä on todettu, että ennen varsinaista puheasuoritustaan ihminen laatii mielessään suunnitelman lauseesta, jonka hän aikoo sanoa (Dufva 1999, 21).

Voiko puhe-suoritusteoriaa hyödyntää vieraan kielen oppijan tämäntyyppisen tehtävän suorituksen analyysiin? Katsotaan, millaisia kielen aineksia oppija käyttää ja mitkä tekijät vaikuttavat tähän prosessointiin. Tarkastelen rakennetehtävää 6 analysoimalla oppijoiden verbalisaatioprosessia.

1. Motiivi eli ennakkosuunnitelma stimuloi puhe-suoritusta. Tässä tapauksessa tällaisena kannustimena toimii tehtävän kysymys. Ennakkosuunnitelman perustana on puhujan käsitys siitä, mitä varten hän osallistuu puhumiseen. Testinsuorittajan kannalta motiivi kyseisellä hetkellä on selkeä – kysymykseen täytyy vastata. Juuri tässä vaiheessa ennakkosuunnitelma liittyy kiinteästi tilanteen ymmärtämiseen. Jos ymmärtää mitä kysytään, puhe-suorituksen motiivi voi olla selkeä – joko vastata tai ei. Monet vieraan kielen oppijat valitsevat usein toisen vaihtoehdon. Jos he eivät ymmärrä kuulemaansa kysymystä, puhe-suorituksen motiivi voi olla epäselvä.

Bachtinin käsitys kielestä dialogina on hyvin näkyvissä vuoropuhelun suorituksessa. Jokainen ihminen valitsee oman strategiansa vuoropuhelun jatkamiseksi tai lopettamiseksi. Kun kumppanin sanomaa ei ymmärretä, ei tiedetä, mitä pitää sanoa omalla vuorolla. Silloin puhe-suorituksen motiivina eli ennakkosuunnitelmaa ei synny. Mitä voimme sanoa oppilaan suorituksesta, jos kysymykseen ei ole kirjoitettu minkäänlaista vastausta? Uskallan olettaa, että oppija ei suunnitellut lainkaan puhe-suoritusta, koska hän ei ole ymmärtänyt vuoropuheluun johtavaa ärsykelausetta.

Vuoden 1999 testin rakennetehtävässä 6 yhdeksästä oppijasta kahdeksalla on näkyvissä puhe-suorituksen ennakkosuunnitelma. Ainoastaan yhden oppijan motiivi oli hyvin heikko. Hänen suorituksessaan näkyy vain muutama kirjallinen yritys: ”*En*” (osio 20) tai ”*Minä*” (osio 21) ja ”*Kyllä*” (22. kysymys). Tällaisia arkoja suorituksia ei voi arvioida millään rakenteellisen kompetenssin arviointikriteerillä, sillä oikeastaan ei ole mitään arvioitavaa.

2. Toiseksi puhe-suorituksen toteuttamisvaiheeksi katsotaan tulevan lauseen sisällöllisen käsityksen muodostaminen. Testitehtävässä valmiiksi annetut sanat (aina kaksi sanaa) rajoittavat oppijan puhe-suorituksen sisällöllistä asteikkoa. Kuten olen jo aikaisemmin maininnut, vaihtoehtokysymyksen provosoiva luonne antaa mahdollisuuden kahden täysin vastakkaisen vastauksen tuottamiseen. Annetut sanat toimivat tavallaan ymmärtämisprosessin harhauttajina. Seuraava esimerkki oppijan suorituksesta osoittaa tämän seikan hyvin:

Osiossa kysytään: *Kävitkö lääkärissä? - yllättyä – jonottaa.* Oppija kirjoittaa: ”*En ymmärrä mitä tarkoittaa ”yllättyä” ja ”jonottaa”, mutta ajattelen että mies tai nainen kävi lääkärissä.*”

Kysymys on aiheuttanut puhe-suorituksen motiivin (’vastaan myönteisesti, sillä koko viikon sairaana oleminen ilmeisesti pakottaa käymään lääkärissä’). Jospa oppija voisi vastata tähän

kysymykseen oman käsityksensä mukaan, kuvittelisin, että oppijan suoritus palkittaisiin paremmalla pistemäärällä. Mutta oman käsityksen hahmottamista estää kaksi annettua sanaa: *yllättyä* ja *jonottaa*. Oppija ei pysty rakentamaan virkettä käyttämällä näiden sanojen semanttista kenttää. Hän ei tunnista niitä, vaikka *yllätys* ja *jono* –sanojen frekvenssi on hyvin korkea. Testaajan logiikka joutuu ristiriitaan oppijan motiivin kanssa. Testaaja olisi tyytyväinen, jos oppija vastaisi kielteisesti ja selittäisi syyn, miksi hän ei voinut päästä lääkäriin: *hän yllättyi, että siellä oli paljon potilaita ja pitkä jonottaminen oli liian väsyttävää*. Mutta oppija ei voi päästä omasta alkuperäisestä logiikastaan tai ennakkosuunnitelmastaan irti. Hänestä tuntuu, että jotakin on vinossa. Senpä vuoksi hän esittää oman vastauksen: ”...*ajattelen että mies tai nainen kävi lääkärissä*”. Hän ei voi edes samastua puhuteltavaan.

3. Jos kysymyksen aiheuttama motiivi ja sanojen muodostama semanttinen käsitys ovat yhteensopivia voi odottaa, että oppija muodostaa sisällöllisesti sopivan lauseen, jossa hän käyttää kumpaakin sanaa. Oppija muodostaa syntaktisen skeeman. Esimerkiksi: - *Entä otitko jotain lääkettä? vaarallinen – pelätä* – fraasin ja sanojen kirvoittama vastaus voi olla seuraava: ”- *En ottanut. Äitini sanoi, että tabletit ovat vaarallisia ja minä pelkäsin ottaa niitä.*” Oppijan skeema oli seuraava: ”ei >vaaralliset tabletit (äiti sanoi)> sen vuoksi pelkään ottaa”. Toisen oppijan suorituksesta voi myös rakentaa syntaktisen skeeman: ”pelkään ottaa >koska se on vaarallista”: ”- *Pelkään ottaa sita, koska puhutaan tämä on vaaralliseton*”. Jälkimmäisestä näkyy, että oppija ei tunnistanut sanaa *vaarallinen*. Hän sekoitti sen vastakohtiinsa *'terveellinen'* ja *'turvallinen'*: ”*vaaralliseton*” – keksintö osoittaa, että *'ton'* -johtimen negatiivinen merkitys on sopinut hyvin oppijan alkuperäisen motiivin aiheuttamaan skeemaan, mutta *vaarallinen – pelätä* –pari johtaa häntä harhaan.

4. Vasta tästä vaiheesta voimme vihdoinkin aloittaa oppijan kielellisen kompetenssin arvioinnin. On mielenkiintoista, että edellisen oppijan kekseliäs suoritus *'vaaralliseton'* pitää arvioida negatiivisesti, vaikka puhe-suoritusprosessin kannalta skeema oli oikea. Rakenteellisesti ja kieliopillisesti osittain oikea suoritus ei tuota paljon pisteitä, koska oppija ei pystynyt rakentamaan motiivin ja annettujen sanojen rajoittaman käsityksen pohjalta skeemaa. Samaan kysymyksen lääkkeiden ottamisesta yksi oppijoista kirjoitti: ”*Mitä on "vaarallinen" en ymmärtä myös, mutta ajattelen, että hän peläsi jotakin*”.

5. Viidenneksi on muistettava, että puhuminen tai kirjoittaminen toteutuu ajassa ja tilassa. Vastauksen kielellinen asu, performanssi, on se konkreettinen fakta, jota arvioidaan.

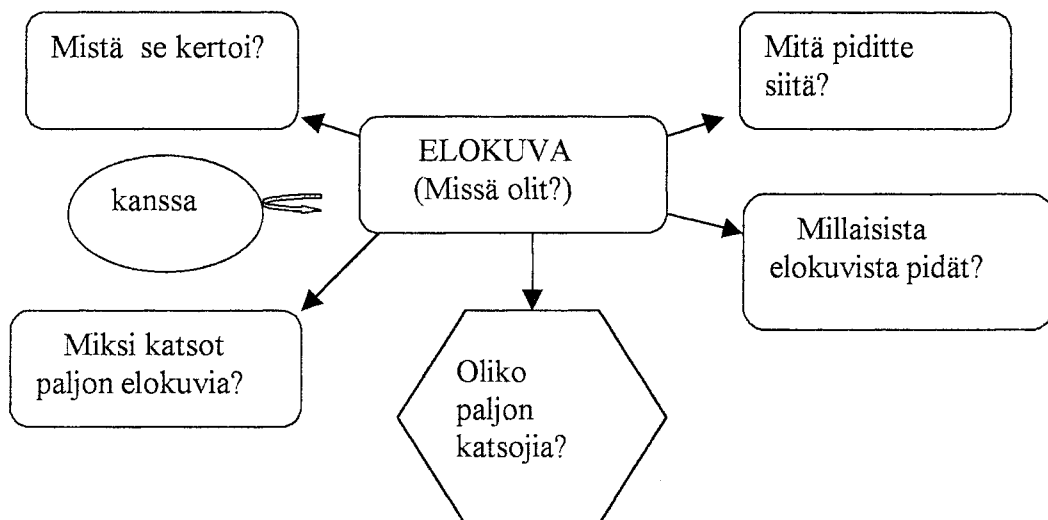
Näiden esimerkkitapausten jälkeen analysoin oppijoiden suorituksia puhe-suoritusteorian kannalta. Esittelen samalla niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppijan lopulliseen ja tietysti ainoaan

testaajan näkemään suoritusversioon. Tällaisen analysoinnin taustaksi konstruoin tehtävän skeeman eli tarinan.

Ensimmäinen vuoden 1998 testitehtävän tarina on seuraava. Tarinan pääaihe koskee elokuvan katsomista. Haastattelijan kysymykset ovat:

1. *Soitin sinulle eilen, muttet ollut kotona. Missä olit? / elokuva - kanssa*
2. *Mistä elokuva kertoi? / rikas - onneton*
3. *Mitä te piditte elokuvasta?/ yllättyä - näytellä*
4. *Oliko siellä paljon katsojia? / kuin - vaikka*
5. *Millaisista elokuvista sinä yleensä pidät? / kaunis - mielenkiintoinen*
6. *Miksi katsot niin paljon elokuvia? / tuntua - työstressi*

Näistä kysymyksistä voi rakentaa miellekartan.



Kuvio 6. Vuoden 1998 testin rakennetehtävän 6 miellekartta

Tarinan juontaja on kiinnostunut konkreettisista asioista. Hän asettaa sisältökysymyksiä, joihin pitää antaa sopiva, mutta annettujen sanojen semantiikan rajoittama vastaus. Kuinka laaja on vastausten valikoima? Esimerkkinä annan yhden oppijan vastaukset. Kiinnitän huomiota siihen, miten annetut sanat kytkeytyvät kysymyksen teemaan. Kysymyksen ja sanan välinen suhde voi olla joko suora tai välillinen. Välittäjänä tässä toimii vastaajan oma käsitys asiasta. Voisi puhua kysymyksen ja annettujen sanojen valenssista. On myös tapauksia, joissa kumpikaan sana ei

semanttisesti mitenkään liity kysymyksen teemaan, vaan ne toimivat rakenteellisina elementteinä tulevassa lauseessa.

Voi myös erottaa kysymyksen ja vastauksen välisen suoran tai epäsuoran vuorovaikutuksen. Suoritusten analysoinnin tarpeiksi koodaan sanojen ja kysymysten suorat ja epäsuorat vuorovaikutussuhteet *s* - ja *e* - kirjaimilla. Jos kysymyksen teema ja annettu sana eivät ole semanttisesti sidoksissa, vaan annetut sanat määrittelevät pelkästään lauseen rakennetta, laitan sanalle *r* (rakenteellinen vuorovaikutus) -kirjaimen. Esimerkkinä esittelen yhden oppijan vastaukset.

1. *Missä olit? – elokuva (s)–kanssa (r): ”Olin elokuvassa Annan kanssa.”*
2. *Mistä se kertoi? – rikas(s) – onneton(s): ”Se kertoi naisesta, joka oli todella rikas, mutta ihan onneton”.* Tässä kummatkin sanat vastaavat periaatteessa asetettuun kysymykseen.
3. *Mitä piditte elokuvasta? – yllättyä(e) – näytellä(s): ”Yllätyimme, miten hyvin elokuvassa näytettiin elämää”.* Tässä tapauksessa vain *näytellä* – verbi liittyy kysymyksen teemaan. Mutta *yllättyä* –verbi ei ole suora vastaus kysymykseen, se osoittaa vastauksen modaalisuutta eli vastaajan henkilökohtaista suhtautumista asiaan, esimerkiksi näyttelijöiden hyvä esitys oli suuri yllätys.
4. *Oliko paljon katsojia? – kuin (r) - vaikka (r): ”Oli niin paljon katsojia, kuin aina, vaikka minun mielestäni piti tulla vielä enemmän ihmisiä”.*
5. *Millaisista elokuvista pidät? – kaunis(s) – mielenkiintoinen(s): ”Pidän mielenkiintoisista elokuvista, joissa on kauniit näyttelijät”.*
6. *Miksi katsot niin paljon elokuvia? – tuntua(e) – työstressi (s): ”Koska ne auttavat unohtaa työstressistä, ja niiden jälkeen tunnun hyvältä”.*

Oppijoiden töistä näkyy, että puhe-suorituksen prosessointi on helposti sujunut niissä tapauksissa, joissa kysymyksen teeman ja sanojen väliset vuorovaikutukset olivat suoria. Annetut rakenteelliset komponentitkaan eivät aiheuttaneet paljon vaikeuksia. Neljännen kysymyksen aiheuttama motiivi on tuottanut sekä negatiivisia että positiivisia vastauksia. Oppijat osasivat aika hyvin käyttää kumpaakin sanaa omassa vastauksessaan.

Vaikeimmat tapaukset koskevat sanan ja kysymyksen epäsuoran vuorovaikutuksen tunnistamista. Muutamat oppijat ovat ajatelleet, että esimerkiksi *yllättyä* – verbi sinänsä voi olla suora vastaus kysymykseen *Mitä piditte elokuvasta?*:

*”Me pidimme yllättymisestä ja näytelemisestä” (kaksi kertaa) , tai ”Pidimme yllättyä ja näytellä”, tai ”Me pidimme yllättymätön ja näyttelyn”.*

Näiden virheellisten tapausten avulla voi parhaiten nähdä, että käsityksen hahmottamisen tasolla verbalisoinnissa pyritään symmetrisyyteen. Motiivi ja merkityksellinen sisältö pakottavat oppijan valitsemaan aktiivisen strategian, joka tuottaa varsinaisen puhe-suorituksen. Tässä tuntemattoman sanan merkitys korvataan omalla ”kvasimerkityksellä”, joka sopii yhteen tutun 'näytellä' –san kanssa. Siihen viittaa yritys muodostaa molemmista verbeistä substantiivit.

## 5.2 TEKSTIN YMMÄRTÄMINEN

Vieraskielisen tekstin ymmärtäminen perustuu kahteen kielitaitoaspektiin: kykyyn hahmottaa rakenteellisia kokonaisuuksia eli kieliopilliseen kompetenssiin ja tekstin sisältämän merkityksellisen kokonaisuuden tajuamiseen eli diskurssikompetenssiin. Sosiokulttuurinen kompetenssi vaikuttaa tekstin aihepiirin ymmärtämiseen.

Yleisten kielitutkintojen tekstin ymmärtämisen kolmen testausvuoden 1996, 1998 ja 1999 osakokeet eivät rakenteeltaan eroa toisistaan kovinkaan paljon. Tyypillisiä tehtävämuotoja ovat tekstiä edeltävät kysymykset ja monivalintatehtävät. Monivalintatehtävät jakautuvat vuorostaan kahteen ryhmään. Toinen tehtävätyyppi koostuu alkuväitteestä ja neljästä vaihtoehtoisesta vastauksesta tai virkkeen täydennyksestä. Toisessa on esitetty väite, joka on oikea tai väärä. Tällaisten tehtävien pohjalta arvioidaan oppijan tekstin ymmärtämistä.

Oppilaiden suorituksissa on selkeä ero kahden ensimmäisen testauksen välillä. Vuonna 1998 samat tätä tutkimusta varten valitut 11 oppilasta suoriutuivat tekstin ymmärtämisen osakokeesta huomattavasti paremmin kuin ensimmäisessä testauksessa. Vuonna 1999 testaukseen osallistuneet oppilaat saivat melkein samat tasoarviot kuin edellisenä vuonna. Suomen kielen oppijoiden kielellisen kommunikatiivisen kompetenssin määrittelyn kannalta on tärkeätä pohtia, mitkä tekijät vaikuttavat oppijan kielitaidon kehittymiseen. Vuoden 1996 tekstin ymmärtämisen osakokeen heikko suoritus ei anna riittävästi aineistoa analyysia varten. Vuoden 1998 testisuoritukset, jotka vastaavat YKI:n keskitasoa sen sijaan tarjoavat enemmän tutkimuksellista aineistoa oppilaiden kielitaidon kuvailemiseksi. Tästä syystä analysoin seuraavassa nimenomaan vuoden 1998 tekstin ymmärtämisen osakokeen suorituksia.



Taulukko 9. Vuosien 1996 ja 1998 YKI- testien keskitason tekstin ymmärtämisen tasoarviot

Oppilas	vuoden 1996 TY-tasoarvio	vuoden 1998 TY-tasoarvio
1. AT	0	3
2. Aso	2	3
3. DK	1	3
4. PP	1	4
5. AP	3	3
6. JS	1	3
7. KK	0	5
8. EG	2	3
9. Ast	3	4
10. NA	3	3
11. ND	2	3

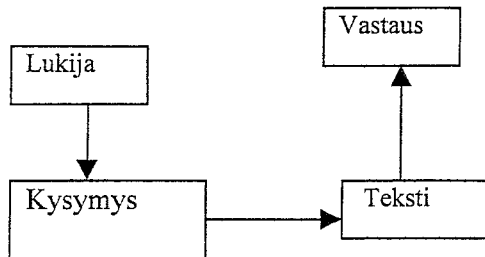
Seuraavassa käsittelen tarkemmin tekstin ymmärtämisen osakokeen kahta keskeistä tehtävätyyppiä. Vuoden 1998 YKI:n keskitason tekstin ymmärtämisen tehtävät jakautuvat teksteihin, joiden ymmärtämistä arvioidaan vastauksilla **avoimiin kysymyksiin** (AK-tekstit: kaksi lyhyttä uutista ja kirje, yhteensä 9 kysymystä) ja teksteihin, joiden ymmärtämistä arvioidaan vastauksilla **monivalintakysymyksiin** (MK-tekstit: kaksi artikkelia, yhteensä 10 monivalintakysymystä, joista kukin sisältää 4 vastausvaihtoehtoa).

### 5.2.1 Avointen kysymysten ja niiden vastausten analyysia

Avointen kysymysten tehtävän suorittamista helpottaa se, että oppijalta ei odoteta koko tekstin ymmärtämistä, vaan hänen pitää ymmärtää esitetyt kysymykset ja kyetä poimimaan tekstistä oikea vastaus tai muokkaamaan vastaus tietystä tekstin kohdasta. Joka tapauksessa oppijan on osattava yhdistää ymmärtämisen pohjaksi kysymyksen ja tekstistä poimitun vastauksen yhteiset propositiot. Jos kysymyksen ja vastauksen propositioiden suhde perustuu tekstin rakenteeseen eli propositioiden suhde on niin sanottua kieliopillista tasoa, oppijan tehtävä on yksinkertaisempi. Vaikeampaan tilanteeseen oppija joutuu silloin kun häneltä vaaditaan kykyä

mieltää asioiden välisiä yhteyksiä eli kun kysymyksen ja vastauksen propositiot löytyvät vain syvemmältä tasolta - tekstin koherenssin avulla. Tekstin koherenssin tajuaminen osoittaa lukijan diskurssikompetenssia eli kykyä ymmärtää tekstin sisäisiä yhteyksiä ja löytää näistä yhteyksistä annetun kysymyksen sisältämä oheisteksti. Oppijan pitää siis osata päätellä se, mitä tekstissä ei ole suoraan sanottu.

Seuraavassa (kuvio 7) kuvaan graafisesti vastauksen vievää reittiä.



Kuvio 7. Vastauksen vievä ymmärtämisreitti

Kuviosta 7 näkyy, että kysymys on avainasemassa tekstin mukaisen vastauksen saamisessa. Siksi on tärkeä analysoida YKI:n tekstin ymmärtämisen tehtävien kysymystyypppejä. Olen jakanut ne kahteen isoon ryhmään: suorat (S) ja epäsuorat (E) kysymykset. Suoralla kysymyksellä tarkoitetaan kysymystä, jonka teema liittyy suoraan tekstin esittämään asiaan.

Esim. *Millöin asukasluku oli 5 147 349?*

*Kuinka paljon ulkomaalaisia tuli lisää viime vuonna?*

Epäsuoralla kysymyksellä pääsee tekstin syvempään rakenteeseen eli piiloteekstiin. Epäsuoran kysymyksen teemaa ei suoraan mainita tekstin rakenteen tasolla. Epäsuora kysymys voi olla myös provokatorinen, jolloin se pyrkii tekstin tai asian modaalisuuden paljastamiseen.

Esim. *Millä tavalla sää on ollut buono?*

*Miksi Tertun ja Heikin kesämökki ei ole hyvässä kunnossa?*

Tällaisen jaottelun mukaan analysoin seuraavassa vuoden 1998 testin tekstin ymmärtämisen AK-tehtäviä, joihin kuuluu 6 suoraa ja 3 epäsuoraa kysymystä.

**Suorat kysymykset** (numeroitu testin tehtävissä olevien numeroiden mukaan):

1. Milloin asukasluku oli 5 147 349?
2. Kuinka paljon ulkomaalaisia tuli lisää viime vuonna?
3. Kuinka monta erilaista Diana-postimerkkiä on?
4. Mitä Dianan muistorahasto tekee?
8. Mitä rasvalle tehdään kastikkeen valmistuksessa?
9. Mitä Terttu pyytää Marttia tekemään?

**Epäsuorat kysymykset** (numeroitu testin tehtävissä olevien numeroiden mukaan):

5. Millä tavalla sää on ollut huono?
6. Mitä mieltä Terttu on seinämaalauksista? (2 asiaa)
7. Miksi Tertun ja Heikin kesämökki ei ole hyvässä kunnossa?

Kysymysluettelosta näkyy, että suora kysymys ei eroa rakenteellisesti epäsuorasta kysymyksestä. Niiden välinen ero näkyy siinä, vastaako oppija kysymyksiin testin laatijan odotusten mukaan. Mitä oikeastaan halutaan oppijan ymmärtävän tai vastaavan? Kaikki suorat kysymykset paitsi kysymys 8 viittaavat johonkin konkreettiseen tekstin kohtaan. Oppija joutuu hyvin tuttuun tilanteeseen: on etsittävä tekstistä avainsana tai sanaryhmä, joka on samalla vastaus annettuun kysymykseen. Kieliopillisen kompetenssin taidot riittävät tehtävän suorittamiseen.

Millainen oppijan päättelyprosessi tarvitaan oikean vastauksen löytämiseen? Esimerkiksi ensimmäisessä kysymyksessä *Milloin asukasluku oli 5 147 349?* vastaukseksi täytyy löytää sana tai sanonta, joka lauseopin mukaan on adverbiaali. Apupropositiona tässä toimii luku *5 147 349*. Tällainen apuväline, eräänlainen maamerkki, on tärkeä vieraan kielen oppijan ymmärtämistavoitteen saavuttamisessa. Nojautuen apupropositioon oppija pystyy poimimaan tekstistä oikean kohdan: *Asukasluku oli vuoden vaihteessa 5 147 349 henkilöä*. Seuraava askel on lauseopillisen tiedon hyödyntäminen vastausprosessissa. *Milloin*-kysymykseen vastaa sanaryhmä *vuoden vaihteessa*. Oppijan kielitaidon kieliopillisen kompetenssin tasosta riippuu minkämuotoisen vastauksen oppija valitsee. *Vuoden vaihteessa* kelpaa hyvin, mutta korkeampaa kompetenssia osoittaisi vastaus *Viime vuoden lopussa* tai *tämän vuoden alussa*, tai *viime vuonna 1997*, kun muistetaan, että testi suoritetaan vuonna 1998

tietäen, että artikkeli on tuore, vaikka ohjeissa ei pyydetä erikseen vastauksen esittämistä omin sanoin

Tällaisen analyysin perusteella erottelen mahdolliset vastaustyypit seuraavasti: tekstistä poimittu (T), tekstin muokkaamista vaativa (TM) ja oman mielipiteen esittämistä vaativa (OM).

Kysymys- ja vastaustyypit on kuvattu taulukossa 10.

Taulukko 10. Vuoden 1998 YKI:n keskitason AK-tehtävän kysymysten ja vastausten suhteet.

Kysymys	Kysymystyyppi	Vastaustyyppi
1	S	TM
2	S	T
3	S	T
4	S	T
5	E	OM
6	E	TM
7	E	OM
8	S	T
9	S	TM

Tarkastelen seuraavassa lähemmin taulukossa esitettyjä neljää kysymys-vastausparia.

1. Yleisin parisuhde on S - T eli suoraan kysymykseen annetaan tekstistä poimittu valmis vastaus. Esimerkiksi (K.4):

***Mitä Dianan muistorahasto tekee?***

*Diana-postimerkkien odotetaan tuottavan 60 miljoonaa markkaa Dianan kuoleman jälkeen perustetulle Prinsessa Dianan muistorahastolle, joka auttaa mm. aidsin ja henkilömiinojen uhreja ja kodittomia.*

Kysymys 8 poikkeaa muista suorista kysymyksistä siinä, että kysymyksen ydinsana vaikuttaa ymmärtämiseen huomattavasti enemmän, kuin kysymyksen lauseopillinen rakenne.

***Mitä rasvalle tehdään kastikkeen valmistuksessa?***

*Se vähitellen lisätään* (Lisää öljy vähitellen).

Tämän S-T-tyyppisen parin poikkeavuus johtuu *rasva*-sanasta. Vieraan kielen oppijan odotetaan tietävän öljyn, voin ja muunkin rasvaa sisältävän elintarvikkeen suomenkielinen yläkäsitenumitys. Tämä on ainoa kohta näissä pareissa, joka viittaa kielitaidon sosiolingvistiseen kompetenssiin.

2. S – TM eli suoraan kysymykseen annetaan vastaus tekstiä muokkaamalla. Esimerkiksi (K.9):

***Mitä Terttu pyytää Marttia tekemään?***

*Muistelen, että unohdin soittaa Mattilalle siitä kokouksesta, joka pidetään meidän toimistossamme kuun lopulla. Voisitko tehdä sen puolestani? Vastauksen voi tekstin perusteella muokata esimerkiksi seuraavasti: ***Terttu pyytää Marttia soittamaan Mattilalle siitä kokouksesta, joka pidetään heidän toimistossaan kuun lopulla.****

3. E – TM eli epäsuoraan kysymykseen annetaan vastaus tekstiä muokkaamalla. Esimerkiksi (K.6):

***Mitä mieltä Terttu on seinämaalauksesta? (2 asiaa)***

*Meidän hotellimme on ihana vanha huvila, joka on rakennettu joskus kaksi sataa vuotta sitten. Seinissä ja katoissa on vielä jäljellä maalauksia, jotka ovat todella mielenkiintoisia. Eilen yksi hotellin työntekijöistä kertoi, mitä ne kuvaavat. Monissa maalauksissa esiintyy henkilöitä, jotka ovat kuuluneet talon historiaan. On jännittävää kuvitella maalausten avulla, millaista heidän elämänsä on ollut. Tekstin perusteella voi vastata esimerkiksi: ***Tertun mielestä seinämaalaukset ovat mielenkiintoisia ja niiden avulla on jännittävää kuvitella millaista maalauksissa esiintyneiden henkilöiden elämä on ollut.****

4. E – OM eli epäsuora kysymys edellyttää oman mielipiteen esittämistä, joka perustuu tekstin kohdan täydelliseen ymmärtämiseen. Esimerkiksi (K.5):

***Millä tavalla sää on ollut huono?***

*Sää on ollut melkein koko loman ajan loistava. Ainoastaan toissapäivänä satoi vettä ja tuuli, mutta sitä ei kestänyt kuin yhden päivän. Tänään mittari näyttää + 24 astetta, joten uimapuvussakaan ei ole kylmä. Minulta paloi ensimmäisenä päivänä nenä ja Heikiltä koko selkä. Tyhmiä kun olimme, emme tajuneet käyttää aurinkovoitea ennen kuin se oli liian myöhäistä.* Vastaaminen edellyttää sekä tekstin että kysymyksen täydellistä ymmärtämistä, mutta siitä huolimatta se voidaan tulkita eri tavoin. Mahdollisia vastauksia ovat esimerkiksi:

- a. ***Terttu ja Heikki unohtivat ensimmäisenä päivänä aurinkovoiteen, minkä seurauksena Tertulta paloi nenä ja Heikiltä koko selkä.***
- b. ***Sää on ollut huono siinä mielessä, että yhtenä päivänä satoi vettä ja tuuli.***

On mielenkiintoista nähdä, miten oppijoiden tekstin ymmärtämisen tulokset sopivat yllä esitettyyn analyysimalliin? Miten tulokset osoittavat kielellisen kompetenssin kehittymistä? Valitsin analyysiin 11 oppilaan testisuoritukset. Nämä oppilaat ovat valtaosin parantaneet tuloksiaan vuodesta 1996.

Seuraavassa taulukossa on esitetty oppilaiden vastaukset kysymyksiin. Oikeat vastaukset on merkitty plussalla, väärät tai puuttuvat vastaukset miinuksella. Plus-merkki suluissa tarkoittaa sitä, että oppilas on yrittänyt vastata kysymykseen, mutta vastausta ei ole hyväksytty oikeaksi. Merkintä + (1) (kohta K-6) tarkoittaa sitä, että oppilas on maininnut vain toisen kahdesta vaaditusta asiasta.

Taulukko 11. Vuoden 1998 testin tekstin ymmärtämisen AK-tehtävien tulokset kysymys-  
vastauspareittain.

	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9
	S-TM	S-T	S-T	S-T	E-OM	E-TM	E-OM	S-T	S-TM
AT	+	+	+	-	-	+(1)	-	-	+
Aso	+	+	+	+	-	+	-	-	+
DK	+	+	+	+	-	+(1)	-	-	+
PP	+	+	+	+	-	+	-	-	+
AP	+	+	+	+	-	+(1)	-	+	-
JS	+	+	-	+	-	-	+	-	(+)
KK	+	+	+	+	-	+	+	-	+
EG	+	+	+	+	-	+(1)	+	-	+
Ast	+	+	+	+	-	-	-	-	+
NA	+	+	+	+	-	+(1)	-	(+)	+
ND	+	+	+	+	-	-	(+)	(+)	+
Oikeat// Väärät vastaukset	11 // 0	11 // 0	10 // 1	10 // 1	0 // 11	3 // 5 / 3	3 // 1 / 7	1 // 2 / 8	9 // 1 / 1

Taulukosta näkyy, että oppijoiden kielitaito riittää S-T ja S-TM-parien tasolle (poikkeuksena on vain edellä mainittu K-8), kun taas E-OM sekä E-TM-parien tyypit aiheuttivat runsaasti vaikeuksia. Esittelen seuraavassa oppilaiden suorituksia ongelmatapauksissa:

Kysymys 5 *Millä tavalla sää on ollut huono?* oli epäilemättä vaikein. Kukaan oppilaista ei vastannut oikein tähän kysymykseen. Oppilaiden vastauksista voidaan päätellä, että he ovat ymmärtäneet kysymyksen kohdistuvan *huonoon säähän*: ***'ainoastaan toissapäivänä satoi vettä ja tuuli; 'sää on ollut huono koska satoi vettä ja tuuli'; toissapäivänä satoi vettä ja tuuli'***.

Rakenteellisesti kysymys ei ole vaikea, sitä voi verrata mm. kysymykseen: *Missä maanosassa sää on ollut huono? Milloin sää oli huono? Miksi sää on ollut huono? Mikä sitten oppijoiden vastauksissa oli vikana?* Luulen, että ongelma on kysymyksen teemassa tai pääkäsitteessä.

Viimeksi esitetyissä kysymyslauseissa teemana on sää. Kysymyssana kohdistuu teemaan eli pääkäsitteeseen liittyvään proposition. Peruskäsitteen tunnistaminen on avainasemassa koko virkkeen ymmärtämisessä ja siitä johtuen kysymys-teksti-vastaus -ketjun rakentamisessa.

Oppijan tekstin ymmärtämisen skeema on seuraava. *Huono sää* on metakäsite joka konkretisoituu suomalaisille esimerkiksi sanoissa *sataa, tuulee, on pakkasta*, jne. eli tässä on selkeä etnokulttuurinen käsitys säästä. Aivan erilainen käsitys huonosta säästä on erämaan beduiinilla; tuskinpa *sataa vettä* herättää hänessä negatiivisia assotiaatioita. Siispä pitää löytää tekstikappale, jossa kerrotaan *huonosta säästä*. Tekstistä löytyy metakäsitettä vastaava kohta: *Ainoastaan toissapäivänä satoi vettä ja tuuli, mutta sitä ei kestänyt kuin yhden päivän*. Tällaisen kohdan löytäminen on oppijalle suuren ilon hetki: hän varmistuu siitä, että hän on oikeassa, hän ymmärsi kaiken oikein. Varmuus johtaa vastauksen valintaan, mutta samalla oppija unohtaa, että kysymys kohdistuu siihen, *millä tavalla sää on ollut huono*. Metakäsitteen nopea löytäminen voi siis viedä umpikujaan. - Metakäsitteen *Huono sää* tunnistaminen on niin vahva, että asian käsittely päättyy siihen. Toisin sanoen oppijan rakenteellinen kompetenssi on riittävä kysymyksen rakenteen ymmärtämiseen ja sitä vastaavan tekstikohdan havaitsemiseen. Hänen sosiolingvistinen kompetenssinsa on riittävä virkkeen pääkäsitteen tunnistamiseen. Kuitenkaan nämä kompetenssit eivät riitä asian täydelliseen ymmärtämiseen, sillä oppijalta puuttui diskurssikompetenssia. Hän ei huomaa tai ei tiedä, että kysymys viittaa tekstin lauseiden keskinäisiin suhteisiin. Kysymyksen ymmärtämiseksi tarvitaan muuta kielitietoa kuin *huono sää* -käsitteen ymmärtämiseen. *Millä tavalla sää on huono?* -kysymyksellä haetaan oppijan kompetenssia ymmärtää asioiden esittämisjärjestystä, sanajärjestystä, oikeita kytkeä- ja sidoskeinoja sekä sanastoa.

Kysymykseen 7 *Miksi Tertun ja Heikin kesämökki ei ole hyvässä kunnossa?* tuli vain kolme jossain määrin sopivaa vastausta. Valtaenemmistö oppijoista ei pystynyt vastaamaan siihen oikein. Kysymyksen pääkäsitteen *kesämökki ei kunnossa* tunnistaminen muodostaa metakäsitteen *epäkunnossa oleva mökki*, joka vaikuttaa oppijan ratkaisuun: *Noh, onhan meillä päälle kaatuva mökki Isojärven rannalla ja rikkaruohoa kasvava perunamaa saunan takana..!* Metakäsitteen vahva rooli oppijan ymmärtämisprosessissa näkyy hyvin oppilaiden vastauksista: *'kesämökki kaatui ja rikkaruohoa kasvoi perunamaa saunan takana'; 'koska mökki on rannalla, ja rikkaruohoa kasvava, perunamaa saunan takana. Se on kuin parutiisi -jos rakastaa*



*työntekoa viikonloppuisin` ; 'kesämökki ei ole hyvässä kunnossa, koska se on kaatuva ja monta rikkaruohoa kasvaa perunamaa saunan takana. (täytyy työtä siellä) '*

Ensimmäisessä vastauksessa oppilas on löytänyt oikean tekstin kohdan, vaikka sen muokkaaminen on johtanut hiukan harhaan. Toinen vastaus sisältää käsityksen työnteosta pitämisestä. Tällöin voisi ajatella, että mökki on hyvässä kunnossa. Kuitenkin vastauksen alkuosa heikentää oppijan ymmärtämistaidon positiivista arviointia. Viimeisessä vastauksessa suluisissa oleva käsitys työn tarpeesta mökin kunnossa pitämiseksi korvaa vastauksen väärän alun. Silti oppijan vastausta ei voi täysin hyväksyä. Hänen vastauksensa sisältää epävarmuuden, mikä heikentää ymmärtämistaidon positiivista arviointia.

Monet oppijat ovat keskittyneet metakäsitteeseen *epäkunnossa oleva mökki* niin tiukasti, että se häiritsee koko asian ymmärtämistä. He ovat löytäneet oikean kohdan tekstistä, mutta sekoittaneet kaksi eri asiaa: hotellina olevan huvilan ja Tertun ja Heikin kesämökin. Se, että huvila on *vanha* ja huvilan omistaja *joku ruhtinas*, joka asui siellä *vain kesäisin* ymmärrettiin tavallaan metakäsitteen projektioiksi: *Jos asutaan vanhassa huvilassa vain kesäisin → ei tehdä säännöllisesti työtä → kesämökki on epäkunnossa*. Tällainen projisointi näkyy oppilaiden vastauksissa: *'se on vanha, se on rakennettu kaksi sataa vuotta sitten'; 'ehkä, koska sen omistaja on asunut siellä vain kesäisin'; 'se ei ole hyvässä kunnossa koska ennen tämän paikan on omistanut joku ruhtinas, joka on asunut tällä kesäisin'*.

Vain seuraavissa kolmessa vastauksessa oppijoiden diskurssikompetenssin taso on lähes riittänyt asian ymmärtämiseen. Oppilaat eivät pystyneet muokkaamaan intuitiivisesti löydettyä oikeaa tekstin kohtaa omaksi mielipiteeksi: *'Heikkihän on kaikkein mieluiten vaakatasossa sohvalla kuten tiedät'; 'koska Heikki on kaikkein mieluiten vaakatasossa sohvalla'*. Ainoa omaan mielipiteeseen perustuva vastaus on seuraava: *'Tertun ja Heikin kesämökki ei ole hyvässä kunnossa, koska (voi olla) he eivät pit pitä teke työtä viikonloppuisin'*. Analyysi osoittaa, että myönteisistä poikkeuksista huolimatta oppilaiden diskurssikompetenssi ei ole riittänyt tekstin koherenssin tunnistamista arvioivan kysymyksen ymmärtämiseen.

Kysymykseen 6 *Mitä mieltä Terttu on seinämaalauksista? (kaksi asiaa)* vastaukseksi riittää tekstin muokkaaminen. Tällainen taito perustuu oppijan rakenteelliseen ja sosiolingvistiseen kompetenssiin. Kysymyslauseen teeman ja reeman suhteen

ymmärtäminen vaatii oppijalta hyvää rakenteellista ja sosiolingvistista kompetenssia. Itse asiassa kysymyksestä puuttuu tekstin ymmärtämiseen johtavan metakäsitteen muodostamisen tarveaineet. Kysymyksen epäsuora luonne vaatii oppijalta huolellisempaa tekstin lukemista kuin suora kysymys (vrt. *Minkätyyppisiä seinämaalaukset ovat?* tai *Mitä seinämaalaukset kuvaavat?* jne). Oppijan ymmärtämistaidon skeema kuvaa seuraavaa ajattelukulkua: *seinämaalaukset* → tekstin kohdan etsiminen → *mitä Terttu ajattelee seinämaalauksista* → tekstissä olevien asioiden karsiminen → ratkaisun teko → vastaus. Kysymyksen sisältämän modaalisuuden tunnistaminen on sosiolingvistisen kompetenssin ominaisuuksia. Juuri sosiolingvistisen kompetenssin rajallisuus on vaikeuttanut puolella oppijoista kysymyksen edellyttämän kahden asian tunnistamista. Kompetenssi on riittänyt monilla vain selkeämpään viittaukseen Tertun mielipiteeseen: *'...jotka ovat todella mielenkiintoisia'*. Vain kolme oppijaa luki kappaleen riittävän tarkasti ymmärtääkseen, että virkkeeseen *'On jännittävää kuvitella maalausten avulla, millaista heidän elämänsä on ollut'* sisältyy Tertun toinen mielipide seinämaalauksista: *'ne ovat jännittäviä'*.

Edellä esitetty analyysi osoittaa, että pietarilaiset suomen kielen oppijat osoittivat YKI:n keskitason tekstin ymmärtämisen avoin kysymys -tehtävissä hyvää rakenteellista kompetenssia, kohtuullista sosiolingvistista kompetenssia ja heikkoa diskurssikompetenssia.

## 5.2.2 Monivalintakysymysten ja niiden vastausten analyysia

Monivalintakysymysten avulla voidaan arvioida toisentyypistä tekstin ymmärtämisen taitoa. Avoimen kysymyksen ymmärtäminen edellyttää oikean tekstin kohdan valintaa vastausta varten. Monivalintatehtävä pyrkii paljastamaan oppijan taitoa karsia ylimääräinen. Kaikki lapset ovat joutuneet ratkaisemaan tämäntyyppisiä tehtäviä pienestä pitäen - äidin kanssa leikkiessään tai päiväkodin ja sittemmin koulun oppitunneilla tai itseoppimiseen tähtäävien puuhakirjojen parissa. Esimerkiksi: Mikä sana on ylimääräinen: marja, kirja, puu, pensas? tai Milloin Pietari perustettiin: vuonna 1148; vuonna 1703; vuonna 1756; vuonna 1227? Kysyttävältä vaaditaan taitoa karsia pois väärä vaihtoehto. Taito karsia kehittyy ajattelumaailmassa ja se riippuu ihmisen koulutuksesta ja kokemuksista.

Vieraan kielen oppijan kannalta tehtävän suorittamista vaikeuttaa monivalintakysymyksen ja kohdetekstin kielellinen asu. Avoin kysymys -tehtävään verrattuna, jossa tarvitaan tekstin koherenssin tunnistamista eli diskurssikompetenssia, monivalintakysymyksen ymmärtäminen ei ole avainasemassa koko tekstin ymmärtämiseksi. Monivalintakysymys käynnistää karsintamekanismin ymmärtämisprosessissa.

Seuraavassa käsittelen vuoden 1998 YKI:n keskitason tekstin ymmärtämisen monivalintatehtäviä, jotka toimivat signaaliväitteinä. Tehtävät voidaan jakaa kolmeen tyyppiin:

1. Kysymystehtävän kaikkiin vaihtoehtoihin liittyvä signaalivirke (väitteen alku) muodostaa täydellisen merkityskokonaisuuden. Sen ymmärtäminen vaikuttaa ratkaisevasti tehtävän suorittamiseen. Virkkeen teema on annettu valmiina, oppijalta edellytetään reeman valinta. Nimeän tällaisen tehtävätyypin teema-väitteeksi (T).

Esimerkiksi: *Talous on kasvanut nopeasti...*

2. Kysymystehtävän alkuosa sisältää väitteen teeman, mutta sen täydellistä ymmärtämistä haittaa teeman kiinteä riippuvuus väitteen reemasta. Tähän viittaa teema-väitteen adverbien johtava asema teeman ja reeman välissä. Nimeän tällaisen tehtävätyypin teema-reema-väitteeksi (TR).

Esimerkiksi: *Kotieläimeksi halutaan mieluiten...*

3. Kolmannen tehtävätyypin alkuosa on kokonaan väitteen reemasta riippuvainen. Alkuosa muodostaa joko sananparren tai sanaryhmän, jonka ymmärtäminen on mahdoton ilman vaihtoehtojen eli reeman ymmärtämistä. Sen vuoksi nimeän tämän tehtävätyypin reema-väitteeksi (R).

Esimerkiksi: *Talous kasvoi viime vuonna ...\_\_\_\_\_.*

Tähän jakoon perustuen esitän seuraavassa kaikki vuoden 1998 testin monivalintakysymystehtävien väitteiden alkuosat (numerointi TY-tehtävien mukaan):

### Teema-väitteet

- 11. Talous on kasvanut nopeasti...
- 19. "Missään ei ole ystävyysseuroja niin kuin Suomessa", tarkoittaa että. . .

### Teema-reema-väitteet

- 14. Kotieläimeksi halutaan mieluiten...
- 15. Ihmiset ajattelivat ensin että...
- 18. Ystävyysseurojen suomalaisia ystäviä on eniten...

### Reema-väitteet

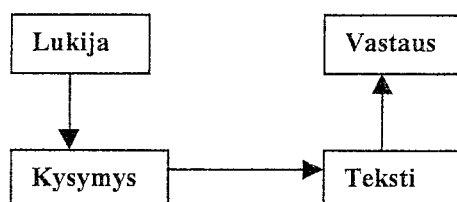
- 10. Talous kasvoi viime vuonna...
- 12. Viime vuoden aikana työttömien määrä...
- 13. Vuonna 1990...
- 16. Ystävien löytäminen on...
- 17. Ihmisystävän valintaan vaikuttaa. . .

Millaista valintastrategiaa TY-tehtävää suorittavalta oppijalta edellytetään? Vieraan kielen oppijalla on kaksi mahdollista strategiaperiaatetta: arvaaminen tai ymmärtäminen.

Ensimmäinen ratkaisumalli perustuu satunnaiseen valintaan ja joskus oppijan intuitioon eli tiedostamattomaan valintaan. Ymmärtämisen strategia edellyttää monivalintatehtävää suorittavalta hyvin korkeaa diskurssikompetenssia ja samalla aiheeseen liittyvää sosiolingvistista kompetenssia. Hänen täytyy ymmärtää teksti samalla tavalla kuin testin laatijan. Oppijan täytyy projisoida omaa skeemaansa testin laatijan ajattelumalliin ja vasta varmistuttuaan muiden vaihtoehtojen virheellisyydestä oppija voi valita oikean vaihtoehdon.

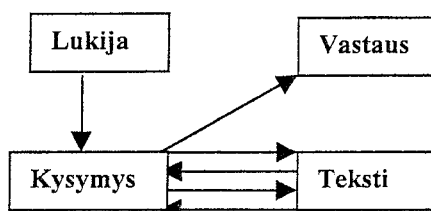
Oppijan ajattelu voi edetä seuraavien mallien mukaan:

1. Kysymystehtävän ja tekstin luettuaan oppija tunnistaa oikean vaihtoehdon:

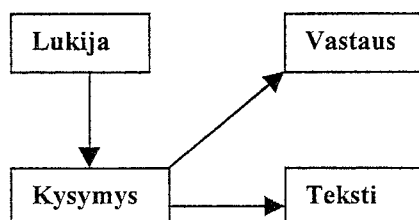


2. Kysymystehtävän ja tekstin luettuaan oppija karsii mielestään väärät vaihtoehdot. Oikean ratkaisun valinta vaatii monikertaista palaamista tekstiin: hän käy läpi jokaisen

vaihtoehdon ja varmistuttuaan siitä, että se ei sovi tekstin mukaiseen väitteeseen, hän karsii sen ja siirtyy uuteen vaihtoehtoon.



3. Jos oppija ei ole lainkaan ymmärtänyt tekstiä tai sen osaa, hän joutuu arvaamaan mistä tekstissä on kyse.



Avoin kysymys – tehtäviin verrattuna monivalintakysymystehtävän ymmärtämiseen vaikuttaa vielä tekstin aihe. Vieraan kielen opetuksessa aihepiirejä on ollut tapana lähestyä vaikeustasoittain. Oppija tutustuu ensin alkeistason, keskitason ja sitten ylimmän tason aiheisiin. Nämä aihepiirit jakautuvat tavallisesti konkreettisuus – abstraktisuus – järjestyksessä. Oppikirjoissa esitetään ensin oppilaan kotipiiriä, koulua, seuraavalla asteella tutustutaan omaan kaupunkiin ja omaan maahan ja vasta sitten muihin maihin. Tällainen lähestymistapa on ollut vallitsevana oppikirjan valtakaudella, jolloin opetustekstin päätarkoituksena on ollut oppijan tutustuttaminen kohdekielen kielioppiin.

Testisuorituksista näkyy, että monet YKI:n keskitason tekstien aihepiirit ovat pietarilaisille suomen kielen oppilaille vieraita, koska niitä ei ole käsitelty koulun suomen kielen opetuksessa. Tekstin ymmärtämisen osakokeen teksteistä vaikeimpana voi pitää artikkelia, joka käsittelee Suomen talouskasvuun liittyviä kysymyksiä (kansantalous, työttömyys, kansantuote, ennustaa, ylittää, kiihtyä, ennakkotiedot) kun taas helpoimpiin kuuluu artikkeli, jossa kerrotaan suomalaisten kyvystä hankkia ystäviä (lemmikit, ihmisystävät, vanhempi väki, kokemukset, solmia tuttavuuksia, ystävyysseurat).

Kaikki monivalintakysymystehtävien vastausvaihtoehdot perustuvat tekstin muokkaamisen taitoon. Testin laatija on muokannut tekstin kohdan valmiiksi vaihtoehdoksi ja pannut sen muiden vaihtoehtojen joukkoon. Oppijalta odotetaan, että hän pystyy ymmärtämään, miten testin laatija on muokannut tekstin kohdan ja karsittuaan väärät vastaukset valitsisi oikean vaihtoehdon. Tarkastelen seuraavaksi, minkä tyyppisiä vaihtoehtoja testin laatija on esittänyt ja millä perusteella testin laatija on valinnut vaihtoehtovastaukset eli väitteen loppuosan. Ovatko vaihtoehdot jossakin suhteessa keskenään?

Seuraava analyysi perustuu tekstin ymmärtämisen karsimisstrategiaan, jota käytetään psykolingvistiksessä tutkimuksessa: ristiriitainen väite merkityskenttään liittyvä väite oikea väite. Esimerkiksi tehtävän osio *Talous kasvoi viime vuonna... (a. odotettavan paljon; b. erittäin vähän; c. yllättävän paljon; d. ei juuri ollenkaan)* liittyy seuraavaan tekstin osaan: *'Suomen talouskasvu ylitti viime vuonna talousenmustajien toiveikkaimmatkin odotukset'*. Tarkastelen missä keskinäissuhteissa signaaliväitteeseen liittyvät vastausvaihtoehdot ovat. Karsin ensin pois väärät eli ristiriitaiset merkitykset. *'Erittäin vähän'* ja *'ei juuri ollenkaan'* poistetaan ensimmäisinä, sillä ne ovat ristiriidassa tekstin kanssa. Jäljelle jäävät vaihtoehdot *'odotettavan paljon'* ja *'yllättävän paljon'*, jotka ovat samassa merkityskentässä *'paljon'*-sanon kautta. Seuraavaksi on pohdittava väärin vaihtoehtojen poistamista merkityskentän sisäpuolelta. Tämä on erittäin vaikea tehtävä, ei ainoastaan vieras kielen oppijalle vaan myös natiiville. Myönteiseen tulokseen päästään tekstin koherenssin tunnistamistaidolla. On huomattava, että virkkeen pääajatus - *'talouskasvu ylitti odotukset'* tarkoittaa samaa kuin tekstiä muokkaamalla aikaan saatu uusi väite: *'talous kasvoi yllättävän paljon'*. Toisin sanoen harhauttavavaihtoehto *'odotettavan paljon'* karsiutuu tällä perusteella.

Vastausvaihtoehtojen ja signaaliväitteen välisiä suhteita kuvataan indeksinumeroilla: selvästi väärä (-1), mahdollisesti oikea, "harhauttava" (0) ja oikea (+1) vastaus. Edellä käsitellyn monivalintatehtävän vastausvaihtoehdot voi asettaa seuraavaan karsimisjärjestykseen:

- (-1): 'erittäin vähän';
- (-1): 'ei juuri ollenkaan'
- (0): 'odotettavan paljon'
- (+1): 'yllättävän paljon'.

Monivalintatehtävien vastausvaihtoehdot sekä signaaliväitteiden ja vastausten väliset suhteet on esitetty seuraavassa taulukossa. Suhteiden indeksit on kuvattu numeroilla, kuten esimerkiksi +1/0/-1<sub>2</sub>.

Taulukko 12. Vuoden 1998 YKI:n keskitason monivalintatehtävän alkuväitteen ja monivalintavastausten väliset suhteet.

MV-tehtävän numero	Signaaliväitteen tyyppi	Signaaliväitteen ja vaihtoehtovastauksen välisten suhteiden indeksit
10	R	+1 /0/-1 <sub>2</sub>
11	T	+1 /0/-1 <sub>2</sub>
12	R	+1 / 0 / -1 <sub>2</sub>
13	R	+1 / 0 / -1 <sub>2</sub>
14	TR	+1 / -1 <sub>3</sub>
15	TR	+1 / -1 <sub>3</sub>
16	R	+1 / -1 <sub>3</sub>
17	R	+1 / -1 <sub>3</sub>
18	TR	+1 /0 <sub>2</sub> /-1
19	T	+1 / -1 <sub>3</sub>

Taulukosta näkyy, että yleisin suhdetyyppi on R - +1/0/-1<sup>2</sup> (3 kertaa), josta on esimerkkinä edellä kuvattu tehtävän osio. Tähän suhdetyyppiin kuuluvan tekstin ymmärtämisen vaikeus liittyy reeman tunnistamiseen. Oppijan kannalta vaikein kohta on 0-indeksillä merkitty vastausvaihtoehto, joka toimi harhauttajana.

Toiseksi yleisimmät suhdetyypit ovat TR - +1/-1<sub>3</sub> (2 kertaa) ja R - +1/-1<sub>3</sub> (2 kertaa). TR - +1/-1<sub>3</sub> - tapauksessa teema-reema -signaaliväite viittaa kolmeen tekstin merkityksen kanssa ristiriidassa olevaan vastaukseen ja yhteen oikeaan varianttiin.

Esimerkiksi: *'Ihmiset ajattelivat ensin, että... ( a. vesikilpikonna tarvitsee paljon hoitoa; b. vesikilpikonnat ovat liian kalliita; c. vesikilpikonna pitää ihmisistä; d. vesikilpikonnan kanssa on helppoa) liittyy seuraavaan tekstin kappaleeseen: 'Eläinmuoditkin vaihtelevat. Esimerkiksi vesikilpikonna kiinnosti, kun ihmiset luulivat, että siinäpä on helppohoitoinen veikko. Kun luulo osoittautui vääräksi, konnat katosivat...'* Tekstistä löytyy vain yksi mahdollinen vastausvaihtoehto, mikään muu vastausvaihtoehto ei kuulu oikean

vastauksen semanttiseen kenttään. Väärä valinta osoittaa oppijan rakenteellisen kompetenssin puuttumista. Reema-väitteen vastausvaihtoehdot eivät paljon eroa edellä esitetystä tapauksesta. Signaaliväitteen tyyppi ei vaikuta vaihtoehtojen karsimiseen tässä suhdetyypissä. Se, että semanttinen kenttä rajoittuu vain yhteen vastausvaihtoehtoon, helpottaa huomattavasti tehtävän ymmärtämistä.

Seuraavaksi käsittelen suhdetyyppejä  $T - +1/0/-1^2$  ja  $T - +1/-1^3$ , joissa keskeisin merkitys on teema-väitteen puolella. Se viittaa suoraan tekstiin ja kattaa suurelta osin vastausvaihtoehtojen aiheuttamat mahdolliset ymmärtämisvaikeudet. Esimerkiksi: *'Talous on kasvanut nopeasti... (a. vain viime vuoden aikana; b. vuodesta 1979; c. oikeastaan vain vuosina 1989 ja 1990; d. viimeisen neljän vuoden aikana)* liittyy seuraavaan tekstin kappaleeseen: *'Kasvu kiihtyi selvästi vuoden 1996 3,6 prosentin luvusta. Viime vuosi oli jo neljäs peräkkäinen nopean nousun vuosi.'*

Signaaliväitteen yhdistäminen tekstiin on ratkaiseva tekijä koko asian ymmärtämisen kannalta. Vasta seuraavassa vaiheessa on vaihtoehdon *'viimeisen neljän vuoden aikana'* liittäminen ilmaisuun *'viime vuosi oli jo neljäs peräkkäinen...'*. Vaikka tässä tapauksessa samaan semanttiseen kenttään kuuluu vielä yksi vaihtoehto *'vain viime vuoden aikana'*, jonka karsiminen ei ole vaikeaa, koska se vaatii ainoastaan huolellisuutta.

Seuraavaksi esitän yhdentoista oppilaan tekstin ymmärtämisen monivalintatehtävien suoritukset taulukon muodossa. Plussat ja miinukset vastaavat oppijoiden varsinaista tehtävän suoritusta oikein ja väärin. Kuitenkin olen liittänyt samaan taulukkoon oman analyysini tulkinnat eli suluissa on oppilaan valitseman vastausvaihtoehdon indeksi (0 tai -1), mikäli vastaus on väärä.



Taulukko 13. Vuoden 1998 YKI:n keskitason monivalintatehtävän suoritukset.

Oppilas	K-10	K-11	K-12	K-13	K-14	K-15	K-16	K-17	K-18	K-19
<b>AT</b>	- (0)	- (-1)	+ (1/0)	- (0)	+	+	+	+	-(0)	+
<b>Aso</b>	- (0)	- (0)	- (-1)	- (-1)	+	- (-1)	- (-1)	- (-1)	- (0)	+
<b>DK</b>	- (0)	+	- (-1)	- (0)	+	+	+	- (-1)	- (0)	+
<b>PP</b>	- (0)	+	- (-1)	- (0)	- (-1)	+	+	- (-1)	+	+
<b>AP</b>	+	+	- (-1)	- (0)	- (-1)	+	+	- (-1)	+	+
<b>JS</b>	+	+	- (0)	+	+	+	+	+	+	+
<b>KK</b>	- (0)	+	+	- (0)	+	+	+	+	+	+
<b>EG</b>	- (0)	+	- (0)	- (0)	- (-1)	+	+	+	- (0)	+
<b>Ast</b>	+	+	+	- (0)	+	+	+	- (-1)	- (0)	+
<b>NA</b>	- (0)	+	- (0)	- (0)	+	+	+	+	- (0)	+
<b>ND</b>	- (0)	+	- (-1)	- (0)	- (-1)	- (-1)	+	+	- (0)	+
Oikeat vastaukset	<b>3 (1)</b>	<b>9 (1)</b>	<b>2 (1)</b> <b>1 (+/0)</b>	<b>1 (1)</b>	<b>7 (1)</b>	<b>9 (1)</b>	<b>10 (1)</b>	<b>6 (1)</b>	<b>4 (1)</b>	<b>11 (1)</b>
Väärät vastaukset	<b>8 (0)</b>	<b>1 (0)</b> <b>1 (-1)</b>	<b>3 (0)</b> <b>5 (-1)</b>	<b>9 (0)</b> <b>1 (-1)</b>	<b>4 (-1)</b>	<b>2 (-1)</b>	<b>1 (-1)</b>	<b>3 (0)</b> <b>2 (-1)</b>	<b>7 (0)</b>	

On muistutettava, että monivalintatehtävään kuuluu kaksi artikkelia. Kysymystehtävät jakautuvat epätasaisesti: ensimmäiseen artikkeliin kuuluu neljä kysymystä ja toiseen kuusi. Taulukosta näkyy, että artikkelien tekstin ymmärtämisen raja kulkee K-13 ja K-14 välissä. Neljä ensimmäistä kysymystä koskee Suomen talouskasvua. Siksi nimenomaan taulukon neljässä ensimmäisessä sarakkeessa (K-10 - K-13) on enemmän miinusmerkkejä, kun taas taulukon oikea puoli näyttää hyvin myönteiseltä. Analysoin seuraavassa oppijoiden suorituksia. Mistä johtuu noin selkeä ero keskitason kahden artikkelin ymmärtämisessä? Tarkastelen kysymystä sekä tekstin aihepiiriin että tehtäviin liittyvien erityispiirteiden näkökulmasta.

Epäilemättä Suomen talouskasvua käsittelevä artikkeli tuottaa enemmän vaikeuksia 15-vuotiaille pietarilaisille oppilaille kuin ystävien hankkimisesta kertova teksti. Nämä aihepiirit ovat eritasoisia lukijan kannalta: taloutta käsittelevä artikkeli on Taloussanomien lukijoiden teema, ystävydestä kertoo Helsingin Sanomat, jonka lukijakunta on paljon laajempi.

Edellisestä taulukosta näkyy, että ensimmäisen artikkelin kysymystehtävien alkuväitteet ovat reema-väitteitä. Signaaliväite ei sisällä tekstin ymmärtämiseen johtavaa perusajatusta eikä anna viitteitä tekstin sisällöstä. Tämä näkyy hyvin oppijoiden suorituksissa. Ainoa teema-väite (K-11) vaikutti parantavasti oppijoiden vastauksiin ja valtaosa heistä pystyi valitsemaan oikean vaihtoehdon (tämän osion analyysi on esitetty sivulla 110). Toisen artikkelin signaaliväitteet ovat enimmäkseen teema-reema-tyyppisiä. Ne antavat oppijalle tietyt suuntautumislinjat. Aiheen kohtuullinen vaikeus ei ole esteenä reema-väitteen kohdalla. Haluaisin kuitenkin korostaa, että signaaliväitteiden typologia on tärkeä mutta ei “kohtalokas” tekijä tekstin ymmärtämisessä.

Tärkeämmässä roolissa ovat vaihtohtovastausten keskinäisiin suhteisiin liittyvät erityispiirteet. Kaikki Talous kiihtyi huippuvauhtiin -artikkelin monivalintatehtävien vastausvaihtoehdot ovat suhdetyyppiä:  $+1 / 0 / -1^2$ . Se tarkoittaa, että oppijan pitää osata karsia vaihtohtosarjasta sekä tekstin sisällöstä johtuvat ristiriitaiset vastausvaihtoehdot, että valita oikea vastaus kahdesta samaan semanttiseen kenttään kuuluvasta vaihtoehdosta. Mitä suppeampi semanttinen kenttä, sitä helpommin voi joutua harhaan. Vieraan kielen oppijan tehtävän ratkaisua voi vaikeuttaa se, että samaan kenttään kuuluu joskus merkitykseltään erilaisia vaihtoehtoja, jotka kielelliseltä asultaan muistuttavat toisiaan. Tämä voi haitata tekstin ymmärtämistä erittäin paljon. Esimerkiksi seuraavat talousaiheisen artikkelin tehtävävaihtoehdot kuuluvat samaan semanttiseen kenttään vieraan kielen oppijan kannalta:

K-10: *'odotettavan paljon'* ja *'yllättävän paljon'*;

K-11: *'vain viime vuoden aikana'* ja *'viimeisen neljän vuoden aikana'* ;

K-12: *'väheni melkein puolella'* ja *'väheni puolella'* ;

K-13: *'oli jo lama-aika'* ja *'ei ollut vielä lama-aika'* .

Ystävyyssaiheisen artikkelin tehtävien vastausvaihtoehdot yhtä lukuun ottamatta edustavat aivan toisenlaista suhdetyyppiä:  $+1 / -1^3$ . Se tarkoittaa, että oppijalla on pienempi riski edellisiin tapauksiin verrattuna tehdä virheitä. Hän huomaa heti, että tehtävässä on annettu kolme tekstin sisällön ulkopuolelle jäävää sanaa tai asiaa, joiden karsiminen helpottaa tekstin ymmärtämistä. Mielestäni oppilaat suoriutuivat erittäin hyvin tehtävän vaikeimmasta kohdasta. Esimerkiksi kysymys 16 sisältää reema-tyyppisen väitteen ja vastausvaihtoehdotukset perustuvat testin laatijan näkemykseen eivätkä edellytä tekstin

muokkausta. *'Ystävien löytäminen on... (a. vaikea suomalaisille; b. vaikea varsinkin miehille; c. erilaista eri-ikäisillä; d. mahdotonta suomalaisille)* liittyy seuraavaan tekstin kappaleeseen: *'Ihmisyystävän vanhempi suomalainen hankkii vähän salaa, sillä salattujen intohimojen tunnistaminen on hänelle vaikeaa. Nuoriso sen sijaan surffailee internetin sinkkusivuilla ja solmii uusia tuttavuuksia sähköä nopeudella.'*

Kymmenen oppilasta yhdestätoista suoritti tämän tehtävän oikein. Heidän valintansa oli (c) eli *'erilaista eri-ikäisillä'*. Kuitenkin on todettava, että tekstin ja vastausvaihtoehdon liittäminen toisiinsa edellyttää suhteellisen korkeaa diskurssikompetenssia. Miten on mahdollista, että useimmissa tapauksissa heikkoa diskurssikompetenssia osoittaneet oppilaat suorittivat hyvin vaikean tehtäväkohdan? Oletan, että heillä ei ollut muuta mahdollisuutta kuin valita vain (c)-vastaus, koska muut vaihtoehdot olivat liian kaukana tekstin sisällöstä eli selvästi vääriä. Voi hyvin kuvitella, millaiseen tilanteeseen oppijat olisivat joutuneet, jos heiltä olisi kysytty toisella tavalla, esimerkiksi *"Millaista on ystävien löytäminen suomalaisille?"* En usko, että oppijoiden diskurssikompetenssi olisi riittävä tällaisen kysymyksen vastaamiseen.

Analyysin perusteella voi päätellä, että monivalintatehtävän suorittamisessa tekstin aihepiiri on ratkaisevassa asemassa tekstin ymmärtämiseksi. Tämä vaatii oppijalta sosiolingvistista kompetenssia ja syvempää tutustumista eri alojen aihepiireihin. Pietarilaisten koululaisten suomen kielen opinto-ohjelmien aihepiirit eivät vastaa YKI:n keskitason tehtävissä esitettyjä aiheita, mikä vaikuttaa testisuoritusten tuloksiin. Kuitenkaan monivalintakysymystehtävä ei tuo selvästi esiin oppijan kieliopillisen kompetenssin tasoa. Oppilaat pystyvät tunnistamaan kysymyksen ja löytämään siihen liittyvän kohdan tekstistä, mutta heidän suorituksistaan ei näy, pystyvätkö he muokkaamaan tekstiä tai ilmaisemaan omia mielipiteitään.

## 5.3 KIRJOITTAMINEN

### 5.3.1 Kirjoittaminen kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmasta

Kirjoittaminen on produktiivinen ja visuaalinen kielen osaamistaito, joka liittyy kaikkien kompetenssityyppien käyttöön. Perinteisesti kaikkia kielen osaamistaitoja – puhumista, kuullun ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista – arvioidaan erikseen. Tähän on olemassa hyvin perusteltuja syitä. Äidinkielen omaksuminen tapahtuu yleensä seuraavassa järjestyksessä: kuullun ymmärtäminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Tällainen osaamistaitojen järjestys perustuu ihmisen yksilölliseen kehitykseen, ontogeneesiin. Vieraan kielen opetuksessa on usein sovellettu toisenlaista järjestystä: lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuullun ymmärtäminen. Vasta 1960-luvulla audiolingvistiset menetelmät muuttivat jyrkästi kielen osa-alueiden opettamisen järjestystä: puhuminen ja kuullun ymmärtäminen tulivat kielen omaksumisen kannalta tärkeimmiksi taidoiksi (Savignon 1983, 17-24).

1960-luvulta lähtien vieraan kielen opetusmenetelmät ovat käsitelleet pääasiassa puhumisen ja kuullun ymmärtämisen taitojen kehittämistä. Toisaalta on vielä hyvin paljon kielioppipainotteisia oppimateriaaleja, joissa lukemiseen tai tekstin ymmärtämiseen käytetään runsaasti sekä opettajan että oppilaan aikaa. Entä sitten kirjoittaminen? Kuuluuko tämän taidon opettaminen ja oppiminen vieraan kielen, tässä tapauksessa suomen kielen opetusohjelmaan? Tuskinpa, koska harvoin löytyy sellaisia suomen kielen oppikirjoja, joissa edes yhden kappaleen tarkoituksena olisi jonkun muun tekstilajin kuin kirjeen opettaminen. Ja tämä on hyvin ymmärrettävää, sillä suomen oppijat opiskelevat kohdekieltä omassa äidinkielen ympäristössään ja heidän oppimistavoitteensa koskevat etupäässä puhumistaitojen ja ymmärtämistaitojen kehittämistä.

Näin ollen venäläiset suomen kielen opettajat eivät ole riittävästi kiinnittäneet huomiota kirjoittamisen osaamistaitojen kehittämiseen. Kaikki oppilaat osaavat tietenkin kirjoittaa mekaanisesti vieraalla kielellä. Suomen alkeisopinnot aloitetaan opettamalla samanaikaisesti lukemista ja kirjoittamista, koska suomen kielen audiovisuaalinen hahmo rakentuu näin parhaiten vieraassa kieliympäristössä (Milovidova 1997). Mutta tällainen

tyyppikirjoittaminen on mekaanisten ja motoristen taitojen kehittämistä, siinä ei aseteta tehtäväksi opettaa kirjoittamisen eri tyylejä ja rekistereitä.

Kirjoittaminen osaamistaitona voidaan jakaa kahteen osaan: kirjoittaminen sanelun mukaan ja oman tekstin kirjoittaminen. Saneluun perustuvaa kirjoitustaitoa kehitettäessä mukaan voi liittää myös sekä puhutun että kirjoitetun tekstin muokkausta tai referointia. Oman tekstin kirjoittaminen jakautuu myös kahteen alaryhmään: muodollisesti organisoituihin teksteihin (valitukset, tiedustelut, onnittelukirjeet) ja vapaamuotoisiin kirjoitelmiin (esseet, artikkelit, novellit, romaanit).

Suomen kielen opetuksessa kiinnitetään yleensä huomiota ainoastaan kirjeiden kirjoittamistaitoon. Kokemukseni mukaan niillä oppilailla, jotka ovat jatkuvassa kirjeenvaihdossa, on huomattavasti parempi kirjoittamistaito kuin niillä, jotka ovat harvoin kirjoittaneet suomeksi. Oppilaiden kirjoittamistaitoa vieraalla kielellä voitaisiin kehittää muillakin kirjoittamisen alueilla. Kirjoittamisen opetuksessa kannattaisi käyttää hyväksi mm. sähköisen viestinnän mahdollisuuksia. Esimerkiksi sähköpostin avulla voidaan opettaa kirjoittamaan lyhyttä mutta hyvin informatiivista tekstiä.

Muodollisen tekstin kirjoittamistaitoja vieraalla kielellä voidaan tehokkaasti opettaa, vapaan tekstin kirjoittamistaidot sen sijaan riippuvat enemmän yksilön yleisverbaalisista taidoista eli siitä, miten hän osaa kirjoittaa omalla äidinkielellään, ja hänen yleisestä lahjakkuudestaan. Vapaan tekstin kirjoittaminen on enemmän kuin taitoa, se on taidetta.

Kuvaan seuraavassa kirjoittamistaitoa kieliopillisen, sosiolingvistisen ja diskurssikompetenssin näkökulmasta.

Ei ole olemassa yhtään tekstiä, jonka kirjoittamiseen ei tarvittaisi **kieliopillista kompetenssia**. Kirjoittaminen edellyttää aina jonkin verran tietoa kohdekielestä ja sen ominaisuuksista. Kieliopillinen kompetenssi ja kirjoitettu teksti liittyvät siten toisiinsa hyvin kiinteästi. Vieraan kielen opetuksessa kirjoitettu teksti on yleensä formalisoitu puheen tuotos. Sen tuottaminen vaatii enemmän huolellisuutta kuin suullinen puhe. Esimerkiksi kutsun esittäminen puhelimitse ja kirjallisesti vaatii erilaista tilanteeseen valmistautumista ja kielitaitoa. Kirjallisessa kutsussa teksti laaditaan etukäteen tiettyyn muotoon, joka on tuttu kaikille kokeneille kutsujen kirjoittajille. Tällainen teksti voi olla

hyvin virallinen ja sen muotoilussa pyritään välttämään virheitä. Kutsusta voi tulla pieni museoesine.

Mistä tahansa tekstistä voi päätellä melko paljon kirjoittajan kieliopillisesta kompetenssista: missä oppimisvaiheessa tekstin kirjoittaja on, hallitseeko hän riittävästi vieraan kielen sanastoa ja rakenteita niin, että teksti on ymmärrettävä. Voidaan sanoa, että vieraan kielen varhaisessa oppimisen vaiheessa oppilaan kirjoittamissa teksteissä voi havaita ainoastaan kieliopillista kompetenssia.

**Sosiolingvistinen kompetenssi** kuvaa vieraan kielen oppijan kykyä ilmentää kohdekielellä omaa persoonallisuuttaan ja vastaavasti ymmärtää viestintäkumppanin persoonallisia ominaisuuksia. Vasta silloin kun kieliopillinen kompetenssi on kehittynyt niin pitkälle, että oppija osaa esittää vieraalla kielellä omia ajatuksiaan, hän alkaa tiedostaa jopa kielitaidottomanakin äidinkielen taidon pohjalta, millaisissa rooleissa hän ja hänen viestintäkumppaninsa esiintyvät, ja tiedostaa, mikä on keskustelun tai kirjallisen viestinnän tarkoitus, mutta ei ehkä tunnista eri tekstityyppejä tms. variaatioita ko. kielellä. Sosiolingvistinen kompetenssi muuttaa tekstin persoonalliseksi. Sosiolingvistisen kompetenssin kehittyminen on dynaaminen prosessi, joka muotoutuu vähitellen oppimisen edetessä. Kokemukset, kielitaju ja asiaan keskittyminen vaikuttavat omalta osaltaan kompetenssin kehittymiseen.

Vieraan kielen opetuksessa ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota sosiolingvistisen kompetenssin kehittämisstrategioihin. Kaikissa opetussuunnitelmissa tavoitteeksi on asetettu oppilaan omien mielipiteiden esittäminen vieraalla kielellä. Mutta miten sitä on opetettava? Mielestäni nimenomaan kirjoittamisen osaamistaitoja opettaessa voisi vaikuttaa oppilaan sosiolingvistisen kompetenssin kehittymiseen, esimerkiksi opettamalla erilaisten tekstityyppien kirjoittamista: onnittelukirjeitä, valituksia, tiedusteluja. Lisäksi sosiolingvistinen kompetenssi auttaisi vastaavien tekstien ymmärtämistä. Pragmaattinen tieto liittyy hyvin kiinteästi kieliopillisen kompetenssin kehittämiseen. Sen tähden on joskus vaikeaa ymmärtää toisella ja vieraalla kielellä kirjoitettua tekstiä, joka vielä kärsii laatijansa heikosta kieliopillisesta kompetenssista. Vaikka teksti olisi erittäin persoonallinen ja emotionaalinen, syntyperäinen kielenkäyttäjä voi ymmärtää sen sävyn, mutta jos siinä on hyvin paljon kieliopillisia virheitä, ymmärrettävyys ja viestivyyt hämärtyvät.

**Diskurssikompetenssista** on mahdollista puhua vain silloin kun oppijan kieliopillinen ja sosiolingvistinen kompetenssi näkyy kirjallisessa tuotoksessa. Vaikka oppija osaisi kirjoittaa onnittelukortin, henkilökohtaisen kirjeen tai jopa valituskirjeen, emme voi vielä päätellä mitään hänen diskurssikompetenssistaan. Kokenut kirjeiden kirjoittaja tietää, miten kirje aloitetaan ja lopetetaan. Hän osaa esittää kirjeen asiat loogisessa järjestyksessä, esimerkiksi, tervehdys > mitä kuuluu > meillä kaikki kunnossa > olin lomalla > siellä oli ihanaa > milloin teillä loma > hyvästeleminen. Tällainen kirje on siten hyvin määrämuotoinen kirjoittamisen laji, jonka osaamiseen ei tarvita muuta kuin kieliopillista ja sosiolingvistista kompetenssia.

Olemme koulussa tottuneet kirjoittamaan vapaamuotoisia tekstejä äidinkielellä. Tuhansia oppilaiden kirjoittamia aineita kerätään vuosittain ylioppilastutkinnoissa tarkastettaviksi. Monet oppilaat osaavat kirjoittaa esseitä, artikkeleita, novelleja, runoja ja muuta luovaa tekstiä. Oppijan diskurssikompetenssin taso voidaan päätellä tekstin viestivyydestä ja tilanteeseen sopivuudesta. Jos oppija pystyy esittämään vapaan mielipiteen kirjoitelmassaan hyvin abstraktia ajattelutapaa persoonallisesti ja ymmärrettävästi ja jos teksti muodostaa koherentin juonellisen kokonaisuuden, hänen diskurssikompetenssinsa on nähtävissä, vaikka tekstin kieliopillinen asu ei olisikaan täysin korrekti. Vapaan mielipiteen kirjoitelman diskursiivinen köyhyys ja abstraktisuuden puute sekä tekstin juonen yksinkertaisuus voivat johtaa arvioijan ankarampaan suhtautumiseen oppijan kompetenssitaitoihin. Jos diskurssikompetenssin taso on kovin alhainen, kieliopillisesti ja sosiolingvistisestikin korrekti teksti ei näytä hyvältä natiivin lukijan silmissä.

**Strateginen kompetenssi** ei ole erillinen kompetenssitaito, vaan se kuuluu kaikkien kompetenssien rakenteelliseen ytimeen. Kirjoittamisen taitoja käsiteltäessä strateginen kompetenssi kuitenkin erottuu selkeämmin omaksi kokonaisuudekseen kuin muissa osaamistaidoissa. Jos kirjoittamisessa on päästy alkuun, voidaan päätellä, että oppija on valinnut yhden strategian – kirjoittaa. Kirjoittamistaitoja analysoidessaan tutkija, opettaja tai lukija ei yleensä esitä kysymystä Miksi? Häntä kiinnostaa ennen kaikkea se, mitä ja miten on kirjoitettu. Jos kirjoituksen tarkoitus on epäselvä, voidaan kysyä, mihin tarkoitukseen teksti on kirjoitettu? Kirjallinen teksti on aina tarkoituksenmukainen: tarkoitukset voivat olla enemmän tai vähemmän järkeviä, mutta se on jo toinen kysymys.

### 5.3.2 YKI:n keskitason kirjoittamisen tehtävien kuvaus

YKI:n keskitason kirjoittamisen osakokeen tehtävät kattavat kolme tehtävätyyppiä: kortin, kirjeen ja vapaan kirjoitelman kirjoittamisen. Vuosien 1996, 1998 ja 1999 YKI-testeissä kaikki kirjoittamisen tehtävät olivat erilaisia, vaikka tehtävien aihepiirit olivatkin hyvin samantapaisia.

Kirjoittamisen testisuoritusten analysointi aiheutti enemmän vaikeuksia kuin muut kirjalliset osakokeet. Kirjoittamisen taidon arvioinnissa kiinnitetään huomiota yleiskuvaukseen, viestivyyteen, sanastoon ja rakenteisiin. Yleiskuvaus on osittain eräänlainen yhteenveto, osittain siinä kuvataan kirjoittamista yleisemmästä, holistisesta näkökulmasta (Huhta 1997, 37). Kaikkia tekstejä voidaan katsoa yleiskuvauksen kannalta. Tällainen näkökulma jakaa tekstit sopiviin ja sopimattomiin, hyviin ja huonoihin, mielenkiintoisiin ja ikäviin. Toisin sanoen yleiskuvaus auttaa lukijaa, opettajaa tai arvostelijaa jatkamaan tekstin lukemista, tulkitsemista tai tutkimista. Vasta sen jälkeen tärkeäksi arviointikriteeriksi tulee tekstin viestivyyttä. Arvostelija päättää, kuinka isoja ovat tekstin ymmärrettävyysongelmat. Esimerkiksi keskitason ylimpään tasoarvioon edellytetään tekstin olevan kokonaisuudessaan ymmärrettävä ja muodoltaan tekstimäinen (Huhta 1997, 38). Kirjoittamisen osakokeessa sanaston ja rakenteiden hallintaa ei arvioida kovin tarkasti. Päähuomio kiinnitetään siihen, miten sanasto ja rakenteiden hallinta riittävät kulloisestakin tehtävästä selviytymiseen. Virheellisyyksiä sallitaan keskitason viidennelläkin asteella.

Käsittelen seuraavaksi pietarilaisten oppilaiden kirjallisia suorituksia. Suomen kielen oppijoiden kirjoittamistaidot ovat kehittyneet ensimmäisestä testauksesta sekä yksilöllisesti että ryhmän tasolla.

Taulukko 14. YKI:n keskitason kirjoittamisen osakokeen tulokset.

Tasoarvio	'96 –testi	'98-testi	'99-testi
1	17	3	1
2	11	10	8
3	2	10	11
4		3	7
5		1	



Ensimmäisessä testauksessa (1996) kirjoittamisen osakokeessa keskitason alarajalle (tasoarvio 3) pääsi vain 2 oppilasta, kun kahden vuoden kuluttua YKI:n keskitasolle ylsi jo 14 oppilasta, joista yksi saavutti keskitason ylärajan (tasoarvio 5). Vuonna 1999 kirjoittamisen osakoe meni valtaosalla oppilaista vielä paremmin: 18 oppilasta ylsi keskitasolle ja vain 9 oppilaan testisuoritus jäi sen alapuolelle (tasoarviot 1 ja 2). Parhaat suoritukset vastasivat tasoarviota 4. Voidaan siis olettaa, että oppilaat pystyvät kirjoittamaan ymmärrettäviä suppeita ohjeita, yksityiskirjeitä ja puolivirallisia tekstejä. He pystyvät myös välittämään haluamansa viestin, vaikkakin kielellisesti hieman epäyhtenäisesti. Viesti voi myös sisältää ilmauksia, jotka eivät ole tyypillisiä kohdekielelle. Ne selvästi katkaisevat lukurytmin, mutta lukija voi ymmärtää viestin pysähtytyään hetkeksi. Kyseessä on kuitenkin ensi sijassa tekstin ymmärrettävyys.

YKI:n perustason kirjoittamisen osakokeen kuvauksista näkyy, että vasta perus- ja keskitason välisellä kolmannella tasoarviolla voidaan puhua erilaisista tekstityypeistä. Tällä tasolla oppilaalta odotetaan, että hän pystyy kirjoittamaan erityyppisiä lyhyitä tekstejä, esimerkiksi asialistoja ja henkilökohtaisia kirjeitä. Alkeistason oppija ei vielä osaa esittää kohdekielen keinoin omaa suhtautumistaan asiaan, josta hän kirjoittaa. Sen vuoksi tekstit opetuksen alkuvaiheessa ovat hyvin suuressa määrin impersonaalisia. Oppija osaa käyttää kieliopillista koodia, mutta sosiokulttuurinen (nimittäin sosiolingvistinen) aspekti puuttuu.

Kuten olen jo edellä maininnut, teen selkeän eron muodollisen ja vapaan kirjoitelman kirjoittamistaitojen välille. Muodollisesti organisoidulta kirjoitelmalta odotetaan jo etukäteen tiettyä sekä sisällöllisesti että tyylillisesti rajattua tekstiä. On olemassa hyväksytyjä muodollisen kirjoitelman normeja, jotka ovat sosiokulttuurisesti painottuneita. Myös kieliopin osalta muodollisesti organisoidun tekstin voidaan olettaa sisältävän tiettyjä asioita. Esimerkiksi kutsukortin aikamuoto ei voi olla muu kuin futuuri tai presens, kun taas lomasta kertovassa kirjeessä oletetaan tekstin painottuvan menneiden tapahtumien kuvaukseen. Valituskirjeen tekstille ovat tyypillisiä imperatiivimuodot tai kyselevä ihmettely. Vapaa kirjoitelma sen sijaan antaa hyvin paljon vapautta kirjoittajalle tyylin ja muodon valinnassa. Tehtävän aihe on ainoa mielikuvitusta rajoittava tekijä.

Henkilökohtaisiin kirjallisiin viesteihin tutkimusaineistossa kuuluvat onnittelukortti, kutsukortti, onnittelukirje ja kirje lomalta. Virallisia kirjallisia tekstejä on vain kaksi: tiedustelu ja valituskirje. Kirjoitelmat eivät voi olla pitkiä, sillä testilomakkeessa niille on annettu rajallinen tila. Kunkin tehtävän ohjeissa selitetään, mitä kirjoittajan odotetaan tekevän. Esittelen seuraavassa henkilökohtaisten kirjallisten viestien tehtäväohjeet:

1. Onnittelukortti ('96): *'Haluat onnitella ystävääsi jostakin, mitä hänelle on juuri tapahtunut. Päätä itse, mistä onnittelet häntä. Kerro myös, mitä sinulle kuuluu. Kerro ainakin kahdesta asiasta.'*
2. Onnittelukirje ('98): *'Vanha ystäväsi on mennyt naimisiin. Hän piti vain pienet häät ja ette ole pitkään aikaan tavanneet, joten sinua ei kutsuttu häihin. Haluat kuitenkin kirjoittaa ystävällesi onnittelukirjeen ja samalla kertoa lyhyesti, mitä sinulle kuuluu ja miten toivot teidän pitävän yhteyttä. Muista kirjeen aloitus ja lopetus.'*
3. Kutsukortti ('99): *'Aiot järjestää juhlat. Lähetät ystävällesi kutsukortit. Kirjoita kutsukorttiin:*
  - *Minkä juhlan järjestät?*
  - *Milloin juhlat ovat?*
  - *Missä ne ovat?*
  - *Jokin muu asia?'*
4. Kirje lomalta ('99): *'Olet lomamatkalla ja kirjoitat sieltä kirjeen ystävällesi. Lähetät kirjeen mukana myös alla olevan valokuvan. Kerro ystävällesi kirjeessä:*
  - *Millainen lomasi on ollut?*
  - *Mitä olet tehnyt?*
  - *Mistä kuva on ja miksi lähetät sen?**Muista kirjeen aloitus ja lopetus!'*

Analysoin oppilaiden kirjoittamisen testisuorituksia kahdesta näkökulmasta: tekstuaalisesta, joka kohdistuu tekstin muotoon, ja kognitiivisesta, joka käsittelee oppilaan ajatteluprosessia.

Kaikkia tekstejä voidaan kuvata **tekstuaalisesti** eli analysoimalla lauseiden ja virkkeiden muodostamaa tekstiä. Tekstuaalisen analyysin peruskysymyksiä ovat Mikä?, Mistä? tai Millaisista lauseista teksti on muodostettu? (Luukka 2000, 146). Toisin sanoen kielen funktio vaikuttaa kielimuodon käyttämiseen. Esimerkiksi ystävän onnittelemiseksi vieraalla kielellä pitää osata käyttää tiettyjä kohdekielen sanoja ja rakenteita, jotka ilmentävät

vieraan kielen kieliopillista kompetenssia. Onnitteleminen edellyttää suomen kielessä partitiivin käyttöä, venäjän kielessä taas prepositio ja instrumentaali -rakennetta. Onnitelun sisältämä viesti saattaa jäädä ymmärtämättä, jos se poikkeaa hyvin paljon kohdekielen normatiivisesta kielenkäytöstä. Vieraan kielen oppijan täytyy siis oppia kielifraaseja ja kliseitä, jotka varmistavat onnitelutekstin perillemenon.

Periaatteessa YKI:n kirjoittamisen testisuorituksia arvioidaan tekstuaalisesta näkökulmasta. Testattavalta odotetaan normatiivista tekstin tuottamista, jossa kielenoppija käyttää kohdekielen kieliopin sääntöjä. Tehtävien ohjeista näkyy, että oppijaa kannustetaan kirjoittamaan myönteistä, duurisävyistä kirjoitelmaa. Ohjeiden mukaan kortti tai kirje pitää lähettää 'ystävälle', mikä vaikuttaa tulevan kirjoitelman sanaston valintaan (leksikaalinen ja semanttinen kompetenssi).

Henkilökohtaisen kirjoitelman ytimenä on kirjoituksen tarkoitus, mikä ilmaistaan heti kirjoituksen alussa asiaan sopivalla verbillä. Onnitelukortissa ja onnitelukirjeessä avainsanana on 'onnitella' -verbi, kutsukortissa 'kutsuminen juhliin'. Kirje lomalta vaatii keskittymään lomasta kertomiseen. Nämä avainsanat vaikuttavat myös aiheeseen sopivan sanaston valintaan. Onnitelukortti -tehtävässä sanaston käyttö riippuu oppijan valitsemasta tapahtumasta. Sen vuoksi on odotettavissa, että sanastossa esiintyy sellaisia aiheita kuin syntymäpäivä, häät, lapsen syntymä, menestyminen opinnoissa tai työelämässä. Onnitteleminen kuuluu sosiokulttuuriseen alueeseen, jonka tunteminen ja siitä johtuva sosiolingvistinen kompetenssi riippuu paljon oppijan henkilökohtaisista kokemuksista.

Oppijoiden tekstien analysoinnissa on otettava huomioon myös **kognitiivinen näkökulma** eli heidän ajatteluprosessinsa. Vieraan kielen oppijalla on kaksi tapaa tuottaa kohdekieltä: omasta äidinkielestään kääntämällä tai kohdekielen ilmaisuja omaksumalla. Kumpikin perustuu kognitiivisiin prosesseihin, joiden tuloksena teksti syntyy. Kognitiivinen näkökulma vastaa kysymykseen: Miten? eli miten tekstejä tuotetaan, rakennetaan ja ymmärretään? Seuraavassa esitän oppijoiden testisuorituksia sekä tekstuaalisesta että kognitiivisesta näkökulmasta.

### 5.3.3 Tehtäväsuoritusten analyysi: muodollinen teksti

#### 5.3.3.1 Henkilökohtainen kirjallinen viesti

##### Onnittelukortti ja –kirje

Aloitan tehtäväsuoritusten analyysin onnittelukortin ja –kirjeen käsittelystä. Yhdistän kirjoittamistehtävät typologisesti riippumatta siitä, minä vuonna testitehtävä on suoritettu. Lihavoin tehtävöohjeista ne osat, joihin kiinnitän erityisestä huomiota oppilaiden suorituksissa. Tehtävien analysoinnin jälkeen esitän oman tulkintani oppilaiden kirjoittamisen suorituksista ja siitä, miten heidän kommunikatiivinen kompetenssinsa ilmenee kirjoitelmissa.

Vuoden 1996 onnittelukortti-tehtävän ohjeessa sanotaan: *'Haluat onnitella ystäväsi jostakin, mitä hänelle on juuri tapahtunut. Päätä itse, mistä onnittelet häntä. Kerro myös, mitä sinulle kuuluu. Kerro ainakin kahdesta asiasta.'* Onnittelukirjeen (vuosi 1998) tehtävässä oppilasta ohjataan seuraavasti: *'Vanha ystäväsi on mennyt naimisiin. Hän piti vain pienet häät ja ette ole pitkään aikaan tavanneet, joten sinua ei kutsuttu häihin. Haluat kuitenkin kirjoittaa ystäväillesi onnittelukirjeen ja samalla kertoa lyhyesti, mitä sinulle kuuluu ja miten toivot teidän pitävän yhteyttä. Muista kirjeen aloitus ja lopetus.'*

Seuraavassa käsittelen ohjeita yksityiskohtaisesti.

##### 1. *'Haluat onnitella ystäväsi jostakin, mitä hänelle on juuri tapahtunut'*

Tämän tehtävän suorittamiseksi pitää osata kaksi eri rakennemallia, joiden käyttäminen riippuu onnitelun aiheesta: ”Onnitella jotakuta syntymäpäivän johdosta” ja ”Toivottaa jollekulle hyvää joulua”.

Kieliopillisesti korrekti onnitelu on vain neljän oppilaan tehtäväsuorituksessa. Kaksi oppilasta on onnitellut ystäviään syntymäpäivän johdosta: *”Haluan onnitella sinua syntymäpäivän johdosta”* ja *”Minä onnittelen sinua syntymäpäivän johdosta”* ja kaksi oppilasta on kirjoittanut uuden vuoden toivotuksen: *”Toivottan hyvää uutta vuotta”* ja *”Hyvää Uutta vuotta”*. Funktionaalisesti nämä rakenteet ovat synonyymisiä. Semanttisesti ne vastaavat mallia: toivottaa onnea > toiselle ihmiselle > hänelle tärkeän asian johdosta.

Kieliopillisesti nämä rakenteet eivät ole suomen oppijalle helppoja. ”Toivottaa onnea” voi tarkoittaa samaa kuin ”onnitella” ja kohdistuu henkilöön. Sen sijaan pelkkä ”toivottaa” kohdistuu asiaan. Kummassakin on partitiiviobjekti, mutta eri rooleissa. Venäjänkielisen suomen oppijan onnittelutavan valintaa vaikeuttaa se, että venäjän kielessä verbin valinta ei riipu onnitelun aiheesta. Venäjäksi voi onnitella sekä syntymäpäivän että hyvän joulun johdosta. Onnitelua seuraa yleensä jonkun hyvän asian toivottaminen: ”Onnittelen sinua syntymäpäivän johdosta ja toivotan terveyttä, menestystä työssä/opiskelussa ja onnea henkilökohtaisessa elämässä”. Tämä fraasi on tullut monien sukupolvien kliseemäiseksi onnitelutavaksi.

Tarkastelen seuraavassa miten venäjänkieliset suomen oppijat ovat onnitelleet ystäviään.

Taulukko 15. Oppilaiden vuoden 1996 onnitelukortissa käyttämät onnitelun ilmaukset.

Onnitella	Ketä?	Mistä?
1. <b>Onnitelen</b>	Sinua	Hauskaa Uutta vuotta
2. <b>Onnitelen</b>	Sinua	Syntymäpäivän
3. <b>Onnittelen</b>	Sinua	Syntymäpäivänään
4. Minä <b>onnittelen</b>	Sinua	Syntymäpäivästä
5. Haluan <b>onnitella</b>	Sinua	Syntymäpäiväsi
6. <b>Onnitelen</b>	Sinua	Syntymäpäiväsi
7. <b>Onnittelen</b>	Sinun	Syntymäpäivää

Ensimmäisessä tapauksessa oppija on selvästi sekoittanut verbit ”onnitella” ja ”toivottaa”. Muissa tapauksissa näyttää siltä, että oppilaat eivät ole täysin omaksuneet ko. rakennetta, vaan yrittäneet onnitella ystävänsä suomenkielisen logiikan mukaan. Oppilaiden ajatteluprosessia kuvaa ”syntymäpäivä”-sanon päätteiden valikoima.

2. *Ystäväsi piti vain pienet häät, sinua ei kutsuttu häihin. Haluat kuitenkin kirjoittaa ystäväillesi onnitelukirjeen.*

Tällaiseen ohjeeseen voi eri kulttuureissa suhtautua eri tavoin. Venäläisessä kulttuurissa pidetään loukkaavana, jos ystävää ei ole kutsuttu häihin. Tavallisesti hääonnittelukorttiin kuuluu kutsusta kiittäminen. Tehtävän vaikeus on myös siinä, että onnitelu koskee useimmiten tulevaa tapahtumaa, kun taas juuri tapahtuneen asian johdosta ei yleensä onnitella, vaan kysytään, menivätkö asiat hyvin. Tämä tarkoittaa, että venäläisille oppilaille tehtävä oli vaikea sekä kulttuurisesti eikä kielellisesti.

Ohjeen semanttinen konsepti on ilmeisesti seuraava: tiedän (kuulin, kerrottiin) häistä > sääli, ettei ole kutsuttu > kuitenkin onnitelut > ja toivotukset. Sosiokulttuurisen aspektin

näkökulmasta on ymmärrettävää, että jotkut venäläiset oppilaat pahoittelevat sitä, ettei heitä ole kutsuttu. Olen koonnut oppilaiden käyttämät rakenteet seuraavaan taulukkoon.

Taulukko 16. Oppilaiden vuoden 1998 onnittelekirjeessä käyttämät onnittelemuksen ilmaukset.

Tieto häistä	Suhtautuminen uutiseen	Onnittelemukset	Toivotukset
1. Minä olin ilostunut paljon sinun kirjestasi.	Olen onnellinen että sinulla on häät ja että sinä kutsut minua.		
2.	Olen oikein iloinen	Otta minun onnittelemusta, että on mennyt naimisiin.	Toivaan sinulle pitkää ja onnellista elämää ja kaikki, mitä sinä haluaisit itsestään!
3.		Paljon onnea sinulle, rakkautta ja terveyttä!	Toivon, että häät kasi meni hyvin ja olet ihan iloinen ja onnellinen Jorin kanssa.
4.		Haluan onnitella sinua! Onnitelen sinua	Ja toivotan onnea, terveyttä ja juhlatunnelmaa!
5	Sääli, että minä en ollut häissä.	Mutta minä haluan onnitella sinua häinsä johdosta. Onnea sinulle!	Minun mielestäni, että sinulla kaikki on hyvin. Asu hyvin!
6. Mä kuulin, että olet mennyt naimisiin.		No, silloin onnitelen sinua ja sun vaimoa	Ja toivon paljon onnea vain teille.
7. Tiedän että sinulla on häät.	Minä hyväksyn sun valinta, koska olen tutustunut sun valitun kanssa jo pitkä aika.		Haluan toivottaa sinulle onnea, terveyttä, rakkautta ja myöntymystä!
8.	Minä olen iloinen, että sinä onnekas.	Minä haluan onnitella sinun häitä.	Toivon teille sopua ja onnea. Vielä kerran toivotan onnea.
9. Kuulin, että sä oot mennyt naimisiin!	Miksi et kutsui minua häihin? Voin loukautua!	Onnitelen,	Ja toivon sulle terveisiä, kaikkea hyvää ja paljon, paljon lapsia!
10. Kuulin, että sinun vaimosi on oikein kaunis ja hänellä on rauhallinen luonne.	Minä säästän, että sinä ei kutsuttu minua. Mutta minä olen hyvin iloinen sinusta...	Onnitteleen häidän johdosta!	Tahdon olla nuoria ja hauskaa!
11. Tiedän, että sinä vietät häitä nopeasti,		Ja haluan onnitella sinua.	Toivotan teille menestystä!

YKI:n arviointikriteerien mukaan taulukossa esitetty kolmas onnittelemuksen versio on saanut parhaan tasoarvion 5. Tämä osoittaa, että kirjoittajalta odotetaan kieliopillisesti korrektiä partitiivin käyttöä, sekä sopivaa sosiokulttuurista tietoa. Häätömainitseminen on ollut venäläisen oppilaan kannalta erinomainen ratkaisu ohittaa vaikea kohta, menneestä tapahtumasta onnittelemus. Muista varianteista näkyy, että lukion viimeisellä luokalla, eli kahden vuoden kuluttua ensimmäisestä testauksesta, valtaosa oppijoista pystyi erottamaan kieliopillisesti verbien ”onnitella” ja ”toivottaa” objektin rektiot, vaikka monissa

tapauksissa ”aikuisten” sanaston hallinta (häät ym. siihen viittaavat sanat eivät liity lukiolaisen suomen oppijan perussanastoon ) ei ole täydellinen.

Testitehtävän semanttinen konsepti jakautuu venäläisen oppilaan kannalta kahteen osaan: sosiaalisesti negatiiviseen (minä ja ystävän häät, joihin en ole saanut kutsua) ja sosiaalisesti positiiviseen (onnittelen ystävää, joka on mennyt naimisiin). Olen jo aikaisemmin esittänyt näkemykseni siitä, että vieraan kielen oppijan luokkaympäristössä käsitellään pääasiassa positiivisia tilanteita. Siitä johtuu, että sosiaalisesti positiiviset kielenkäyttötavat opitaan paremmin kuin negatiiviset. Ehkä tästä syystä melkein kaikkien oppilaiden suoritukset ovat kieliopillisesti parempia konseptin positiivisella puolella (taulukon kaksi viimeistä saraketta) kun taas negatiivisella puolella (taulukon kaksi ensimmäistä saraketta) suoritukset ovat kieliopillisestikin heikompia, mikä on varmasti vaikuttanut myös kokonaisarviointiin.

### 3. *Mitä sinulle kuuluu?*

Seuraava mielenkiintoinen analyysin kohde ovat oppilaiden kertomukset siitä, mitä heille kuuluu. Onnittelukortin aihe on oppijan valitsema, kun taas onnittelukirjeen teema on annettu etukäteen (ystävän häät).

Esittelen kolmen oppilaan kirjoitukset vuosilta 1996 ja 1998. Ensimmäisen oppilaan (NA) kirjoittamisen tehtävän tasoarvio on parantunut vuoden 1996 kakkosesta vuoden 1998 neloseen. Toisella oppilaalla (JS) kummankin vuoden suoritukset saivat testin arvioijalta nelosen. Kolmas oppilas (KK) on parantanut suoritustaan huomattavasti, kolmosesta viitoseen. Suorituksissa näkyy yleinen muutos oppilaiden kielitaidossa perustasosta keskitasoon.

Vuonna 1996 NA kirjoitti: ***”Terve! Onnitelen sinua syntymäpäiväsi. Minä toivotan sinulle onnea. Minulla on kaikki hyvää, että sunulle? Piakkoin minä tulen sinulle. Minä ikävöin sinua. Näkemiin!”*** Tällaisesta postikortista NA sai kakkosen. Kahden vuoden päästä sama oppilas kirjoitti seuraavan onnittelukirjeen: ***”Pietarissa 06.05.1998 Terve Jussi. Minä olin ilostunut paljon sinun kirjestasi. Olen onnellinen että sinulla on häät ja että sinä kutsut minua. Minulla on kaikki hyvin. Nyt minä olen työssä kuuluisassa firmassa. Olen työssä siellä jo 6 kuukautta. Minulla on jo kolmio. Ostin sitä 2 vikkoa sitten. Myös ostin uutta autoa. Haluan nähdä sinua. Minä ikävöin sinua ilman. Aurinkoisin terveisin Nadja”***

Tämä kirjoitelma sai arvioijalta nelosen.

Kirjoitelmat eivät kieliopillisesti eroa toisistaan kovin paljon. Kirjoittamisen arviointikriteerien mukaan kummassakin on paljon oikeinkirjoitusvirheitä, myös kieliopillisten virheiden määrä on aika suuri. Perusrakenteiden ja aiheen mukaisen sanaston hallinta sekä tehtävästä selviytyminen jälkimmäisessä tuotoksessa osoittavat oppilaan kieliopillisen kompetenssin kehittyneen. Mutta mikä on näiden kahden tuotoksen perusero? Mikä tekee jälkimmäisestä tuotoksesta YKI:n arviointikriteerien mukaan ymmärrettävän ja tekstimäisen kirjoitelman kun taas vuoden 1996 kirjoitusta tuskin voi kutsua tekstimäiseksi, vaikka oppija hallitseekin joitakin yksinkertaisimpia rakenteita ja tavallisimpia fraaseja?

Pirjo Hiidenmaa (2000, 165) toteaa artikkelissaan: ”Tekstillä on hahmo ja olomuoto; se on sidoksissa aikaan, paikkaan, tilanteeseen, henkilöihin”. NA:n tuotos vuodelta 1996 ei vastaa yhtään yllämainittua tekstin kriteeriä, vaikka sen käsittelyä voi lähestyä tietynä määrämuotoisena kielenkäyttötapana. Vuoden 1998 kirjoitelma näyttää tekstiltä, koska se perustuu tekstin laatijan eli testin suorittajan skeemaan.

Mikä on ollut oppijan skeema? Onnittelukirjeen ohjeet ovat toimineet tietynlaisena ärsykkeenä: ystävällä on ollut häät, pitää onnitella ja kertoa itsestä. Muut asiat – kuten ’Hän piti vain pienet häät’ ja ’ette ole pitkään aikaan tavanneet, joten sinua ei kutsuttu häihin’ – jäävät skeeman ulkopuolelle, mikä näkyy oppilaan tekstistä: ”*olen onnellinen että sinulla on häät ja että sinä kutsut minua*”. Ystävän häät -propositio käynnistää oppijan mielikuvituksen: hän kiittää ystäväänsä kutsusta häihin ja kertoo preesensissä tulevasta elämästään, joka varmasti kuuluu tähän skeemaan: työ kuuluisassa firmassa >iso asunto (käyttää sanaa ”kolmio ” väärässä merkityksessä yksiön ja kaksion sanatyypin mukaan) >uusi auto. Nämä tiedot kertovat paljon kirjoittajasta. Tekstin perusteella voi muodostaa oppilaan sosiaalisen muotokuvan. Onnittelukirjeen aihe – ystävän häät – antavat oppilaalle mahdollisuuden haaveilla suomeksi aikuisten elämästä.

Vasta tällaisessa persoonallisessa tekstissä on mahdollisuus käsitellä oppijan diskurssikompetenssia. Vuonna 1996 saman oppijan kirjoituksesta oli mahdotonta kuvata kirjoittajaa ja rakentaa hänen ajatteluskeemaansa. Silloin tuotos oli vielä persoonaton tai hahmoton, se ei ollut sidoksissa aikaan, paikkaan, tilanteeseen tai henkilöihin. Vuoden



1996 kirjoituksessa jopa oppijan tervehtiminen oli persoonatonta kun taas kahden vuoden kuluttua hän on osoittanut onnittelukirjeensä Jussille.

Toinen valitsemani esimerkki on JS:n kirjoitelmat. Vuonna 1996 JS kirjoitti seuraavan onnittelukortin: *"Hei Kaisi! Haluan onnitella sinua syntymäpäiväsi. Toivon paljon onnea. Mitä sinulle kuuluu? Minulle kuuluu hyvää. Opiskelen koulu-lyseossa ja nyt kirjoitan Jyväskylä-opiston testi. Minä aloin opiskella ruotsin kieltä. Minä opiskelen suomea, englannia, opiskelen saksan, ja nyt opiskelen ruotsia. Onko se kivaa? Luulen, että se on kivaa. No, minulla on vielä uutinen: äiti osti minulle kissan. Se on hyvin pieni, se on 2 viikkoa vanha. Sen nimi on Riita, ja se on valkoinen. Odotan vastauksesi! Hei! Hei!"* Tämä tuotos sai arvioijalta korkean arvosanan, nelosen. (Vuonna 1996 kolmenkymmenen oppilaan joukosta vain kaksi sai tasoarvion 4.) Kahden vuoden kuluttua JS kirjoitti seuraavan onnittelukirjeen: *"06.05.98 Pietari Hei! Mitä kuuluu? Minulle kuuluu hyvää. Kuulin, että sä oot mennyt naimisiin! Onnittelen, ja toivoon sulle terveisiä, kaikeja hyvää ja paljon, paljon lapsia! No, mulla kaikeja on samoin: asun Pietarissa, olen naimaton (ja en halua mennä naimisiin). Miksi et kutsui minua häihin? Voin loukautua! No, kirjoita kirjeja mulle! Hei! Hei! ♥:lla Jenni S. P.S. Älä unohda minua!"*

Tämäkin suoritus arviotiin neloseksi. Kieliopillisesti kirjoitelmat ovat melko samantasoisia: kieliopillisia virheitä ja oikeinkirjoitusvirheitä on runsaasti kummassakin tekstissä. Mutta mikä tärkeintä, kumpikin tuotos näyttää tekstiltä, jonka takana on oppijan ajatteluskeema. Oppija pystyy kertomaan suomeksi iloisista ja hänelle tärkeistä uutisista (kielten opiskeleminen, äidin ostama kissa) jotka ovat hyvin persoonallisia asioita (1996) sekä esittämään oman suhtautumisensa ystävän häihin (1998). Koko onnittelukirjeen tekstissä huokuu katkeruus ja loukkaantuminen siitä, että hän (JS) ei saanut hääkutsua. JS suhtautuu hyvin negatiivisesti avioliittoon kirjoittamalla tästä hyvin suoraan: *"olen naimaton (ja en halua mennä naimisiin)"*.

Kolmas valitsemani oppilas (KK) kirjoitti vuonna 1996 onnittelukortissaan: *"Hei, Olga! Onnitelen sinua syntymäpäivän! Toivon onnea ja rakkausta! Missä olit kesällä? Minä olin Turkkissa, Antaljassa. Siellä on lämmin meri ja kaunis uimaranta. Nyt on syksy. Minä menen kouluun joka päivä. Sunnuntai on minun ainoa vapaa päivä. Syntymäpäiväni on seuraavana viikona. Minä odotan sinua. Kirjoita minulle! Katja!"* Tasoarvio 3 kertoo paljon oppijan ahkeruudesta, tarkkuudesta ja varovaisuudesta. Tämä

oppilas on selvästi pelännyt virheiden tekemistä ja kirjoittanut vain sen, minkä hän varmasti osaa: *lämmin meri ja kaunis uimaranta, sunnuntai on minun ainoa vapaa päivä, syntymäpäiväni on seuraavana viikona* ovat sanontoja, joita oppilas osaa käyttää erittäin taitavasti tällaisessa persoonattomassa kirjoitelmassa. Tämä on osoitus ajatteluskeeman kehittymättömyydestä mutta hyvästä taidosta kirjoittaa muodollisia tekstejä.

Kahden vuoden kuluttua sama oppilas kirjoitti koko tutkimusaineiston parhaan tekstin, josta hän sai keskitason korkeimman tasoarvion 5. *"Pietarissa 6.05.1998 Hei, Anna, Paljon onnea sinulle, rakkautta ja terveyttä! Toivon, että häämatkasi meni hyvin ja olet ihan iloinen ja onnellinen Jorin kanssa. Minulle kuuluu hyvää, olen matkustanut kauhean paljon. Espanjassa olen tavannut paljon hauskoja ihmisiä, nyt he ovat minun ystäviä. Mutta en aiko mennä naimisiin vielä. Toivon, että tulet Jorin kanssa minun luoksi kuukaudena, jos se sopii sinulle. Soita tai kirjoita minulle. Odotan vastausta. Terveisin Katja"*.

Positiivinen suhtautuminen ystävän häihin muodostaa skeeman, jonka tuloksena on hyvin järkevä ja asiallinen onnittelukirje. Se on kirjoitettu tehtävän ohjeiden mukaan erittäin taitavasti, kaikki asiat ovat esillä (onnitteleminen, lyhyt kertominen itsestään, toivominen tulevasta tapaamisesta tai yhteyden pitämisestä, kirjeen aloitus ja lopetus). Mielikuvitusta riittää ystävien nimien keksimiseen sekä omaan lähitulevaisuuteen: *"en aiko mennä naimisiin vielä"*. On mielenkiintoista, että KK mainitsee kummassakin kirjoitelmassaan matkoistaan ulkomaille. Vuonna 1996 hänen vaikutelmansa Turkista rajoittuivat mainoksen esittämään kuvaukseen *"lämmin meri ja kaunis uimaranta"*, kun taas vuonna 1998 hän kirjoitti Espanjasta persoonallisemmin *"Espanjassa olen tavannut paljon hauskoja ihmisiä, nyt he ovat minun ystäviä"*.

### **Kutsukortti**

Seuraavaksi käsittelyn kohteeksi tulevat kutsukortin kirjoittamisen suoritukset. Kutsukortin kirjoittaminen oli testitehtävänä vuonna 1999. Olen valinnut analyysiin 9 oppilaan kirjoitukset.

Vuoden 1999 kutsukorttitehtävän ohjeissa sanotaan:

**'Aiot järjestää juhlat. Lähetät ystävällesi kutsukortit. Kirjoita kutsukorttiin: Minkä juhlan järjestät? Milloin juhlat ovat? Missä ne ovat? Jokin muu asia?'**

Yhdeksästä oppilaasta vain kaksi kirjoitti kutsun johonkin muuhun kuin syntymäpäiväjuhlaan. Näyttää siltä, että oppilaiden käsitys juhlasta on hyvin henkilökohtainen, sillä syntymäpäivät ovat läheisimpiä juhlatapahtumia nuorten elämässä. Kahta tästä aiheesta poikkeavaa kutsukirjoitusta ei voi nimetä puhtaaksi kutsuksi, koska niihin sisältyy myös kertomista juhlista: toisessa vapusta ja toisessa yleensä tärkeimmistä juhlista Venäjällä. Tässä mielessä nämä kirjoitelmat eivät vastaa tehtävän tarkoitusta: joko oppilaat eivät ole ymmärtäneet tehtävää tai heidän juhla-käsitteeseensä ei kuulu syntymäpäivä tai muu henkilökohtainen juhlatapahtuma, mikä mielestäni on hyvin mahdollinen selitys. Venäjäksi syntymäpäivää voi tietenkin sanoa juhlaaksi. Myös semanttisesti syntymäpäivä kuuluu juhlan käsitteeseen. Kuitenkin arkikielessä juhla on usein jotain syntymäpäivää virallisempaa, toisaalta sen voidaan katsoa kuuluvan vain lasten maailmaan. Mutta saattaa olla, että nämä poikkeukselliset kirjoitelmat todistavat siitä, että tehtävän ohjeet ymmärrettiin väärin.

Kutsukortin semanttisen konseptin keskipiste on "jonkun kutsuminen juhlatilaisuuteen". Kieliopillisesti se edellyttää ainakin suomen kielessä objektin sijan ja illatiivin käyttämistä. Sen lisäksi on kerrottava tulevasta juhlasta: mikä juhla, milloin ja missä pidetään. Tämä vaatii vuorostaan ajan ja paikan adverbiaalinen sijojen käyttämistä. Oppilaat ovat käyttäneet erilaisia kutsumisen malleja:

1. Suora kutsu, jossa samaan virkkeeseen sisältyvät kaikki aiheen elementit: kutsua - jotakuta - juhlaan ("**Minä haluan kutsua sinua syntymäpäivälleni**"; "**Haluaisin kutsua sinua juhlaan**"; "**Haluan kutsua sinua minun syntymäpäivänä**"; "**Haluaisin kutsua sinua syntymäpäiväksini**"). Näistä esimerkeistä näkee, että adverbiaalinen käyttö on aiheuttanut oppilaille vaikeuksia.
2. Epäsuora kutsu, joka koostuu muutamasta virkkeestä. Kutsua juhlaan -konsepti on jaettu segmentteihin: "minulla on pian juhla", "haluan kutsua sinua" ("**Minulla on syntymäpäivä ensi viikolla, muistatko? Aion järjestää juhlan ja haluaisin nähdä sinut**"; "**Jos sinä muistat, minulla on juhla... Se on minun syntymäpäiväni. Haluaisin kutsua sinua**"). Näissä malleissa oppilaat ovat onnistuneet paremmin, sillä he eivät ole käyttäneet *kutsua* verbin yhteydessä adverbiaalia.

Tehtävään liittyvät kysymykset panevat oppilaat pohtimaan kutsumisen muotoa: Millä tavalla ystävä on kutsuttava juhlaan? Kuten edellä on todettu kirjallisen onnittelemisen

kohdalla ei ollut suuria eroja onnittelumuodossa, vaan oppilaat onnittelivat ystäviään useimmiten samalla tavalla. Onnittelemisen skeema oli siis kaikilla samanlainen. Kutsukortti sen sijaan ei ole tuttu kirjoitelman laji, ainakaan nuorille lukiolaisille. Venäjällä kirjallinen kutsu liittyy useimmiten johonkin viralliseen tilaisuuteen. Se voi olla myös ilmoitus, joka ei eroa tyylliltään esimerkiksi teatterin ilmoituksesta, jolloin sen olennainen ominaisuus on kutsuttavien impersonaalisuus: kutsutaan 'hyviä ihmisiä', 'vieraita', 'kuulijoita' jne. Henkilökohtaisen kutsukortin teksti on yleensä virallinen ja kirjallinen kutsukortti lähetetäänkin viranhaltijoille tai kunniavieraille.

Ystävä kutsutaan juhlatilaisuuteen joko puhelimitse tai tapaamisten yhteydessä. Kutsuminen on vapaasti muodostettu suullinen viesti, jossa heti sovitaan monista juhlaan liittyvistä asioista: ketkä muut ovat tulossa, minkälaisia lahjatoivomuksia päivänsankarilla on, mikä pukeutumistyyli on sopiva jne. Tästä syystä on ymmärrettävää, että oppilaat ovat suorittaneet kutsumisen tehtävän hyvin monilla tavoilla. Asian havainnollistamiseksi esitän seuraavassa muutamia tyyppikirjoitelmia. Olen valinnut yhdeksästä kutsukortista kolme tyyppillisintä, joista näkyy, että oppilaat ovat käyttäneet eri kirjoitustapoja osoittaakseen omaa näkemystään ja kokemustaan kutsukortin kirjoittamisessa suomeksi. Oppilaiden kutsukortit vaihtelevat ystäväille kirjoitetusta kirjeestä viralliseen ilmoitukseen.

Kutsukirjeessä on käytetty paljon erilaisia verbejä. Teksti on tyyplitään deskriptiivinen: kuvataan paikka, selitetään, miksi juhlat järjestetään juuri silloin, jne. Kaikki kutsukirjeet alkaavat "Mitä kuuluu?"-kysymyksellä.

DK kirjoittaa *"Hei Sasha! Mitä kuuluu? Minä haluan kutsua sinua minun syntymäpäivälleni. Minun syntymäpäivä on 3 heinäkuussa mutta minä luulen, että meidän täytyy järjestää sen 5 heinäkuussa, koska se on sunnuntai ja myös meidän ystävän Irin nimipäivät. Minä kutsun Iran myös. Haluan järjestää sen minun kesämökillä, koska se on hyvin kaunis paikka. Sinä tiedät. Näkemiin. Darja. P.S. Unohdin pyyntöön. Minulla on sinun sanakirja, sinä unohdin sen koulussa koessa. Minä haluan palautta velka."* (tasoarvio 3). Tällaisessa kutsukirjeessä on hyvin paljon selityksiä. Kutsuja yrittää vaikuttaa mahdollisimman tehokkaasti ystävänsä päätökseen noudattaa kutsua. Kutsuja selittää, miksi syntymäpäivä pidetään 5. heinäkuuta: *"... koska se on sunnuntai ja myös meidän ystävän Irin nimipäivät"*. Hän kehuu juhlan pitopaikkaa, kesämökkiään: *"... koska se on hyvin kaunis paikka. Sinä tiedät"*. Testitehtävään

kuuluva ”muu asia” liittyy hyvin kiinteästi kutsujan ja hänen ystävänsä suhteisiin (sanakirjan palauttaminen). Sen lisääminen kutsun loppuun (P.S.) on myös kirjeen tyyliin kuuluva. Kutsukirjeen teksti on orientoitunut hyvin kutsujan ystävän intresseihin ja toiveisiin. Tällainen kutsu kertoo paljon kutsujasta ja hänen ystävästään, mutta siinä on vähän tietoa tulevasta juhlatapahtumasta. Saatuaan tällaisen kutsukirjeen kutsuttava ilmeisesti ottaa kutsujaan yhteyttä ja täsmentää monia juhlatapahtumaan liittyviä seikkoja (esim. mihin aikaan on tulossa, kuinka kesämökille pääsee jne.).

Seuraava kutsuilmoitus on saanut keskitason korkeimman tasoarvion 5: JP kirjoittaa:

***”Juulian synttärät kesämökillä ’99. Olet kutsuttu Toksovaan 05-05-99 (KE) juhlimaan sinun ystäväsi syntymäpäivää. Tuo mukaan myös vanhemmat. Juhlassa on myös: lettuja, makkaraa, 1 mutta suuri kermatorrtu ja tansseja. Juhlien loppumisen jälkeen kaikkia viedään kotiin asti. Olette tervetulleita! Julia”.***

On ilmeistä, että kutsuja on kirjoittanut aikaisemminkin samantyyppisiä kutsukirjoituksia tai on itse saanut sellaisia. Hän ilmoittaa kirjoitelmassaan hyvin lyhyesti mutta täydellisesti kaikki testitehtävän vaatimat asiat. Hän on kirjoittanut huumorintajuisen mutta informatiivisen kutsuilmoituksen. Toisin kuin edellisessä kutsukirjeessä siinä on imperatiivi- ja passiivilauseita: ”...Tuo mukaan...” ja ”...kaikkia viedään ...”. Tekstistä puuttuu kokonaan 1. persoona. ”Minä” on korvattu sanoilla ***”sinun ystäväsi”***, mikä korostaa tekstin impersonaalisuutta. On kerrottu myös juhlasta – nominaalisesti. Kutsuja ei kirjoita kenellekään henkilökohtaisesti. Teksti voi olla monistettu ja lähetetty kaikille kutsuvieraille, jotka ovat tervetulleita ***”juhlimaan sinun ystäväsi syntymäpäivää”***.

Kolmas kutsukirjoitustyyppi on kutsuviesti (neljä kirjoitelmaa). Viestissä on käytetty kutsuttavan nimeä. Tekstissä on sekä deskriptiivisiä että informatiivis-imperatiivisia lauseita. Se näyttää lyhyeltä muistilistalta, joka lähetetään ystävälle muistuttamaan vielä kerran, että hänet on kutsuttu vieraaksi. Seuraavassa on KK:n teksti, joka on myös saanut korkeimman tasoarvion 5: ***”Hei Anna! Minulla on syntymäpäivä ensi viikolla, muistatko? Aion järjestää juhlan ja haluaisin nähdä sinut. Älä suunnittele mitään muuta. Juhla on tiistaina, kello 18.00. Tavataan minun asunnolla ja mennään sitten kahville. En ole päättänyt vielä mille kahville, mutta ei se nyt tärkeä ole. Muista ottaa passin mukaan, jos mennään yökerholle. Voit tietysti kutsua sinun poikaystävän Diman. Nähdään pian. Katja”.***

Kutsuviestissä on kaksi tärkeää kohtaa. Toisaalta kutsuja kirjoittaa hyvin vapaasti tulevasta tapahtumasta muistuttamalla siitä (kuten KK edellä) tai käyttämällä konditionaalilauseetta *"haluaisin kutsua"* (kuten muut oppilaat kirjoittavat) ja toisaalta hän ilmoittaa hyvin tarkasti, milloin ja missä juhla pidetään: *"juhla on tiistaina, kello 18.00"*(KK) tai *"juhlat ovat kesäkuun 15 klo 17.00"*(KV) ja *"aion järjestää sitä 22.01 klo 5 maanantaina"*(AS).

Oppilaiden käyttämä hieman sekava kirjoittamistyyli johtaa loogiseen ristiriitaan: jos on jo päätetty, missä ja milloin juhla pidetään, miksi monet muut asiat ovat vielä epäselviä? Esimerkiksi KK kirjoittaa: *"En ole päättänyt vielä mille kahville, mutta ei se nyt tärkeä ole"*. AS ilmoittaa ystävälleen hyvin tarkan päivämäärän ja juhlan kellonajan, mutta toteaa samalla: *"Ajattelen, että siellä ei ole paljon ihmisiä, mutta ei ole varma"*, mistä voi päätellä, että juhlan pitopaikka on epäselvä. PP kirjoittaa myös epäloogisesti: *"Luulen, että voisit tulla luokseni silloin. Järjestän sitä (syntymäpäivää - OM.) kotona, kuten ainakin. Mutta älä myöhästy..."*

Valitsemistani oppilaiden suorituksista löytyy vain kaksi muista poikkeavaa kutsukorttia. Niissä ei kutsuta juhlatapahtumaan, vaan kerrotaan eri juhlista. Nämäkin kirjoitelmat arvioitiin YKI-testissä positiivisesti, kumpikin sai tasoarvion 3. Tällainen menettely ei mielestäni ole perusteltua, sillä ainoastaan oikein ymmärretyn tehtävän suoritus, vaikka se sisältäisikin monenlaisia kieliopillisia virheitä, on arvioinnin kohteena.

Esitän seuraavassa kaksi suoritusta, joista ensimmäistä voi sanoa kutsukirjoitelmaksi, toinen liittyy testitehtävään ainoastaan aiheeltaan – siinä kerrotaan juhlista. Molemmat suoritukset ovat saaneet tasoarvion 3.

AS kirjoittaa: *"Hei Katja. Haluan kutsua sinua minun syntymäpäivänä. Aion järjestää sitä 22.01 klo 5 maanantaina. Jos haluat tulla poikaystäväniin kanssa. Odotan sinua tai teitä minun asunnossa oikea paljon. Ajattelen, että siellä ei ole paljon ihmisiä, mutta ei ole varma. Terve, Anja."*

EL kirjoittaa: *"Minusta tärkemmät juhlat Venäjällä ovat Joulu, Uusi Vuosi, Pääsiäinen, Maaliskuu 8 ja muut. Ensimmäinen on Joulu. Venäjällä se on 7 p-nä tammikuuta, tämä on työmätön. Mutta mahdollisesti, juhla sen 25 p-nä joulukuuta. Tämä on katolinen joulu ja Venäjällä me voimme juhlitaan myös. Vanhat mummat ja muut ihmiset menevät kirkkoon ja ilolla (illalla – O.M.) on juhlaillallinen. Toinen juhla on Uusi Vuosi....."* jne.

Jälkimmäinen teksti ei vastaa testitehtävän instruktiota ja sen arviointi on ristiriidassa YKI:n kommunikatiivisen kielitaidon konseption kanssa. Oppilaan kirjoittamisen taito vastaa tasoarviota 3, mutta kuinka hyvin se osoittaa hänen ymmärtämistaitoaan ja mikä tärkeintä - kutsukortin kirjoittamistaitoa?

Yhteenvetona venäjänkielisten lukiolaisten kutsukortin kirjoittamisesta voidaan sanoa, että sosiokulttuurisesti kokeneemmat oppilaat pystyvät suorittamaan tehtävän paremmin ja natiivin kannalta ymmärrettävämmin kuin oppilaat, joilla ei ole ollut paljon kirjallista kokemusta. Oppilailla (JP ja KK) on ollut enemmän suullisia ja kirjallisia kontakteja suomalaisten kanssa kuin muilla, sillä toinen on viettänyt paljon aikaa suomenkielisessä ympäristössä vanhempien työn takia ja toinen on opiskellut puolitoista vuotta suomalaisessa lukiossa Turussa. On kuitenkin todettava, että YKI:n keskitason arviointikriteerien mukaan kaikkia kutsukortin kirjallisia suorituksia voidaan pitää yleiskuvallisesti ”ymmärrettävinä teksteinä”. Sanaston ja rakenteiden hallinnan kannalta kaikki analysoidut tekstit osoittavat, että oppilaat osaavat käyttää sanastoa ja rakentavat tekstin aika luontevasti. Korostaisin samalla, että epäselväksi jää testiajien positiivisesti arvioima testisuoritus, joka osoittaa kaikkea muuta paitsi tehtävästä selviytymistä (EL:n teksti Venäjän juhlista).

### **Kirje lomalta**

Lomamatkasta kirjoittaminen ei ole aiheuttanut oppilaille suuria vaikeuksia. Kaikki analysoidut suoritukset ovat päässeet YKI:n keskitasolle ja saaneet tasoarviot 3-5. Tehtävöohjeessa sanotaan: *'Olet lomamatkalla ja kirjoitat sieltä kirjeen ystävällesi. Lähetät kirjeen mukana myös alla olevan valokuvan. Kerro ystävällesi kirjeessä: Millainen lomasi on ollut? Mitä olet tehnyt? Mistä kuva on ja miksi lähetät sen? Muista kirjeen aloitus ja lopetus!'* Oppilaiden mielikuvitusta tai reaalikokemusta rajoittaa tehtävän ohjeissa annettu valokuva lomapaikasta, joka muistuttaa tyypillistä Alppimaisemaa.

Suullinen tai kirjallinen kertominen lomasta on yleisimpiä opetusaiheita sekä äidinkielen että vieraan kielen opetussuunnitelmissa. Oppilaiden puhetaitoihin kuuluu selkeä ja mielenkiintoinen kertomus lomapaikasta, säästä ja tärkeimmistä tapahtumista. Venäjän kouluissa lomasta kirjoitetaan aineita heti lomakauden jälkeen. Perinteinen otsikko on ”Miten olen viettänyt lomaani?”. Tällainen rutiininomaiseksi tullut kertominen lomasta on

johtanut erityisen loma-skeeman muodostumiseen, johon sisältyy suppeampia ala-skeemoja (Kristiansen 1999, 27), esimerkiksi säästä, lomatoimista ja tapahtumasarjoista.

Vieraan kielen taidon kannalta olisi mielenkiintoista havainnoida natiivin ja ei-natiivin loma-skeemojen eroja. Toisin sanoen, miten suomalainen olisi kirjoittanut lomasta ystävälleen ja kuinka venäläisten oppilaiden kirjoitelmat eroavat tyypillisestä suomalaisesta lomakirjeestä.

Venäläisten oppilaiden kirjoitelmien analysointi osoittaa, että kaikki ovat noudattaneet kirjeissään erilaisia loma-skeemoja. Kirjeet voidaan kuitenkin jakaa kolmeen pääryhmään. Tärkeimpänä jakoperusteena on ollut tehtävään liittyvän kuvan ja ohjeiden suhde. Suurimmalla osalla oppilaista ohjeet ja kuva ovat tasapainossa, kuva käynnistää oppilaiden skriptin eli skeeman. Tähän ryhmään kuuluu neljä kirjoitelmaa, jotka ovat saaneet tasoarvion 4-5. Toisen ryhmän muodostavat oppilaat, jotka eivät ole lainkaan huomioineet tehtävään kuuluvaa kuvaa. Tehtävöohjeet ovat aktivoineet skeeman, johon tällainen kuva ei kuulu. Tässä ryhmässä on myös neljä kirjoitelmaa, jotka ovat saaneet tasoarvion 3. Kolmannessa ryhmässä kuva on vallannut oppilaan huomion ja ohjeet ovat vaikuttaneet tekstituotokseen vain välillisesti. Tähän ryhmään kuuluu yksi kirjoitelma, joka sai myös tasoarvion 3. Teksti antaa vastauksen vain yhteen kysymykseen: ”Mistä kuva on ja miksi lähetät sen?”, kun taas toisen ryhmän kirjoitelmissa tämä kysymys on laiminlyöty lähes kokonaan tai sitä on käsitelty hyvin vähän kahteen ensimmäiseen kysymykseen verrattuna: Millainen lomasi on ollut? ja Mitä olet tehnyt? Ohjeiden ja kuvan välisen suhteen havaitseminen on merkki oppilaiden diskurssikompetenssista. Ne oppilaat, joilla on hyvä diskurssiompetenssi, näkevät ohjeiden ja kuvan välisen suhteen tasapainossa. Tämä näkyy heidän käyttämästään skeemasta.

Seuraavassa esittelen oppilaiden suorituksia edellä esitellyn ryhmäjaon mukaan. Samalla kuvaan oppilaiden tekstistä muodostettuja skeemoja. Ensimmäinen skeema saattaa edetä seuraavasti: tervehdys → olen ulkomailla (maan nimi, hotelli) → ilma on ihana → olen nähnyt paljon, käynyt monissa paikoissa → lähetän kuvan yhdestä paikasta → pidän kuvasta, ajatuksia kuvassa olevasta paikasta → kirjeen lopetus (joskus selitys kirjeen lopettamiseksi). Neljän oppilaan lomakirje on kirjoitettu tällaisen skeeman mukaan. Juuri nämä oppilaat ovat saaneet parhaimmat tasoarviot (kolme nelosta ja yksi viitonen). Esittelen seuraavaksi kaksi kirjoitelmaa. Toinen (KK) on saanut tasoarvion 5, mikä osoittaa tämän oppilaan hyvää kirjallista kielitaitoa (myös ensimmäisestä tehtävästä, kutsukortin



kirjoittamisesta, hän on saanut saman arvion). Toisen oppilaan (DK) kirjoitelma (tasoarvio 4) on kieliopillisesti paljon heikompi, mutta oppilas kirjoittaa edellä esitetyn skeeman mukaan ja korvaa sillä heikompa kieliopillista kompetenssiaan. Nähtävästi tämä tyydyttää natiivin testaajan odotuksia. Toisin sanoen diskurssikompetenssi on tärkeämpi saavutus, kuin kieliopillisesti korrekti teksti.

KK kirjoittaa: *"Hei Roma! Kirjoitan sinulle Sveitsiltä, jossa olen ollut lomalla jo viisi päivää. Ilma on ihana, aurinko paistaa joka päivä. Aamulta iltaan meillä on retkejä, mutta ehdimme kävellä ilman ryhmää. Olemme jo käyneet erilaisissa museoissa, näytelmiöissä, mutta kerron niistä kotona. Olin myös hiihtokeskuksella. Se oli loistava aika. Lähetän sinulle valokuvan (teema 1). Se on näky meidän ikkunalta hotellissa. (teema 2) Asumme yhdeksänneellä kerroksella. En ehtinyt vielä käydä valokuvassa olevassa linnassa, mutta aion tehdä se myöhemmin. Minulla on vielä kolme päivää. No niin, nyt äitini kutsuu syömään. Yritän lähetä kirjeen tänään. Moi, moi. Katja."*

DK kirjoittaa: *"Hei Sasha! Minä olen hotellissa nyt. Tiedät, että olen lomakematkalla Englantissa. Minä näin monia kauniista paikkoja. Minä lähettän sen postikortti (teema 1). Kaunis vanha linna on kortilla (teema 2) Minä pidän linnaa hyvin ja haluan, että sinä piirrät sen kortista. Minä leväsin hyvin jo mutta haluan jatkaa matkaani. Minä otin kuvia, minä menin tutustumistekniin, piirsin, se on mainio loma. Minä lukin sinun kirjan. Kiitos, se oli mielenkiintoinen. Minä puhun englantia tässä, luulen, että minulla on suuri harjoittelu. Nyt minun täytyy mennä, minulla on päivällinen. Kirjoitan sitten. Näkemiin. Darja."*

Olen alleviivannut kummastakin kirjeestä kohdan, jossa mainitaan syy kuvan lähettämiseen. Kuvan maininta tekstissä osoittaa hyvin loogista assosiaatiota kauniiseen lomapaikkaan tai hyvin vietettyyn loma-aikaan (teema 1). Kuva ei ole keinotekoinen tai ylimääräinen lisä tekstissä, vaan se auttaa oppilasta jatkamaan kertomista lomasta (teema 2). Näistä kirjoituksista näkyy, että kuva on saanut oman paikkansa oppilaiden skeemoissa. Samaa ei voi sanoa muiden oppilaiden kirjoituksista.

Toisenlainen skeema liittyy neljän oppilaan henkilökohtaisiin kokemuksiin loman vietosta. Oppilaat eivät kerro lainkaan kuvan esittämästä paikasta, vaan kirjoittavat lomamatkasta, jonka he ovat tehneet todellisuudessa tai mielikuvituksessaan: *"se oli seuratkatka*

*Savonlinnaan*”, tai *”olin jo Kiinassa, Syyriassa, Suomessa ja Englannissa*”, tai *”Minä olin Skotlandissa!!!*”. Kaksi kirjettä alkaa *”Mitä kuuluu?”* – kysymyksellä.

Seuraavassa kirjeessä (EV) on vastauksia kaikkiin tehtäväohjeissa annettuihin kysymyksiin, mutta teksti on ristiriidassa kuvan kanssa. Kirjoitelma on saanut tasoarvion 3. EV kirjoittaa: *”Kirjoitan sinulle Ruotsista. Minulla oli lomamatka viime viikkona. Se oli seuramatka Savonlinnaan*”, jne. Monipuolinen kertomus Savonlinnasta ei täytä tehtävän tavoitetta. Kirjoitelmasta ei voi päätellä oppilaan diskurssikompetenssia, sillä teksti ei ole koherentti. On hyvin vaikea kuvitella, että sosiolingvivistisesti (*”Minusta näytelmä joka olen katsellut siellä oli todella hyvää*”) ja kieliopillisesti (*”Olen nähnyt koko kaupungin Olavinlinnan tornista*”) kompetentti oppilas ei pystyisi esittämään tekstissään mitään kuvassa olevasta lomapaikasta. Hän mainitsee kuvan vain ohimennen: *”Lähetän valokuvan. Sen torni ei ole Olavinlinnan torni, mutta minulla ei ole valokuvaa Savonlinnasta*”.

Toinen lomasta yleisellä tasolla kirjoittava oppilas (ND, tasoarvio 3) ei vastaa lainkaan tehtävän kysymyksiin. Hän kirjoittaa ystävälleen niistä paikoista, joissa hän on ollut hyvin yleisesti. Kuva luo assosiaatioita, esimerkiksi *”Ranskan pohjoiseen*”, mutta tästä lomapaikasta, missä *”nyt minä olen*” kerrotaan hyvin suppeasti: *”Se on oikein kaunis paikka! Minulla on muutama valokuvia ja lähetän sinulle yksin.*” ND kirjoittaa kaikesta muusta paitsi kuvan esittämästä lomapaikasta. Hänen diskurssikompetenssinsa ei ole tyydyttävä. Hän hyppii tekstissään nykyhetkestä menneisyyteen, esimerkiksi: *”Minä olen nyt lomamatkalla. Olin jo Kiinassa, Syyriassa, Suomessa ja Englannissa. Nyt minä olen Ranskan pohjoisessa...”*

Kolmas oppilas (EL, tasoarvio 3), joka on valinnut ’yleisen tason’ kertoo kesälomastaan: *”Minä haluaisin kertoa sinulle kesälomasta*”, ja tarkentaa: *”Mutta tänä kesänä minä olin Suomessa*”. Hän kirjoittaa vaikutelmistaan (*”se oli ihanaa*”, *”olin kuin sadussa*”) ja tapahtumista (*”olin vesipuistossa päivän*”, *”olin keskustassa, näin nähtävyyksiä ja muistomerkkiä*”). EL jättää kokonaan mainitsematta kuvan, joka ohjeiden mukaan pitäisi lähettää ystävälle. On mielenkiintoista, että hän on lähes täysin unohtanut tehtävän tavoitteen – *”kirjoitat kirjeen*”. Häneltä puuttuu kokonaan kirjeen aloitus. Tekstistä käy ilmi, että hän kertoo lomastaan toiselle ihmiselle (*”haluaisin kertoa sinulle*” ja *”odotan kirjettä sinusta*”), mutta kirjeen vastaanottaja jää anonyymiksi. Kirjoitelmasta puuttuu kirjeelle ominainen dialogisuus, joka erottaa kirjeen kirjoittamisen kirjallisesta lomamatkasta kertomisesta.

Seuraava analyysin kohde on JS:n kirjoitelma, joka on saanut tasoarvion 3. Kirjeen alku on hyvin vaikuttava ( *"Hei! Mitä olet tehnyt lomallasi? Minä olin Skotlandissa!!! Se oli tosi kivaa! Tämä matkaa ja lepo olivat niin mainioita ja erinomaisia"* ), mutta sen jälkeen ajattelukulussa tapahtuu jokin assosiatiivinen käänne. Oppilas keskittyy yhteen aiheeseen, jolla on vähän yhteyttä tehtävöohjeessa mainittuun kuvaan. "Ritareiden sali"- aihe on valloittanut oppilaan mielikuvituksen kokonaan: *"Siellä oli suuret keskiajan linnat ja niissä monta asesallija. Minä koko ajan olin olemassa ritarisalleissa. Ritarisallein ulkopuolella minä en jaksoi elää. Mutta Skotlandissa on myös niin kaunis luonto. Siellä on monta vuoria ja mäkiä ja myös kaunis metsä. Minun loma oli todellisesti mielenkiintoinen. Toivotan, että sinulla on myös! Hei! Hei! Jenni! P.S. Lähetän sinulle valokuvan vain ulkonäköllä, koska en sai tehdä valokuvia sulle"*.

Vielä yhteen skeemaan kuuluu yksi kirjoitelma, joka on saanut tasoarvion 3. Kuvalla on ollut suuri osuus AS:n kirjoittamisstrategian valinnassa. AS kirjoittaa: *"Hei Katja! Olen lomailla. Pidän tästä oikein paljon. Lähetän valokuvan sinulle. Näetkö tämän rakennuksen? Onko se kaunis? Ajattelen, että on. Minä asun tässä rakennuksessa kolmella kerroksella. Se on hotelli "Metsän vieressä". Joka päivä käyn metsässä. Se on niin mukava. Metsässä voidaan nähdä eläimiä. Minä näin jo jänistä ja oravia monta kertaa. Haluan, että sinä olisi minun kanssa. Minun kerroksella asuvat kaksi saksalaisia ja neljä suomalaisia. Minun asunnossa asuu myös minun kanssa valtaväenäinen tyttö. Me asumme oikein ystävällisesti. Mutta haluan nähdä sinua oikein paljon. Sinun ystäväsi. Anja"*

Kertominen kuvasta on kokonaan syrjäyttänyt lomaskeeman. Paikka on valloittanut oppilaan ajattelun. Hän ei kirjoita lainkaan esimerkiksi säästä. Hotellin nimi, "Metsän vieressä", auttaa kuitenkin oppilasta palaamaan lomaskeemaan. Hän jatkaa kertomista siitä, mitä hän on tehnyt lomalla ja kenen kanssa hän on ystäväystynyt. Tämä luo tekstiin eheyttä, mikä näkyy myös tasoarviossa.

Seuraavassa siirryn käsittelemään muita muodollisia kirjoitelmia. Valituskirje ja tiedustelu ovat virallisen kirjallisen tekstilajin tyyppejä.

### 5.3.3.2 Virallinen kirjallinen viesti

Kolmesta YKI-testistä kirjoittamisen osa-alueella löytyy vain kaksi tehtävätyyppiä, joiden suorittaminen vaatii virallisen tekstin kirjoittamisen tietoa ja taitoa. Toinen testitehtävä on vuodelta 1996 (valituskirje) ja toinen on vuodelta 1998 (tiedustelu). YKI:n keskitason kirjoittamisen osakokeessa virallisen tekstin kirjoittamisen tehtävä puuttuu kokonaan vuoden 1999 testistä. Ennen kirjoitelmien analysointia luonnehdin käsitystäni virallisesta kirjallisesta tekstistä yleensä. Kiinnostukseni kohteena ovat erityisesti seuraavat kysymykset: Miten virallinen teksti eroaa henkilökohtaisesta diskurssista? Pystyykö vieraan kielen oppija erottamaan nämä tekstilajit toisistaan? Ja missä määrin virallinen teksti paljastaa puutteita oppijan kielitaidossa erityisesti kielellisen kompetenssin osalta? Tarkoitukseni ei ole esitellä tekstityyppiä, joita monet tekstilingvistiikan tutkijat ovat kuvanneet omissa tutkimuksissaan (esim. Kauppinen & Laurinen 1984, 1987). Tarkastelen asiaa vieraan kielen opettajan näkökulmasta: millaisia ongelmia suomen kielen oppijoilla on virallisen tekstin tuottamisessa.

Virallinen teksti kirjoitetaan joko viralliselle toimihenkilölle (työnantajalle, hallintovirkamiehelle, presidentille jne) tai järjestölle, joka edustaa tiettyä työntekijöiden ryhmää ("Hyvät toimittajat!", "Hyvät ystävät!"). Liikekielestä on tullut erityinen kielenopetuksen alue, jonka hallinta on haaste monille työntekijöille. Suomalaiset tutkijat ja liikesuomen opettajat ovat korostaneet, että kieleltään suomalainen liikeviesti on fragmentaarista ja monotonista, liikekielessä käytetyt virkkeet ovat vaillinaisia tai lyhyitä päälauseita (esim. Yli-Jokipii 1996, 75).

Seuraavassa käsittelen pietarilaisten lukiolaisten kirjoittamia virallisia viestejä, aluksi valituskirjettä ja sitten tiedustelua.

#### **Valituskirje**

Olen jo aikaisemmin maininnut, että suomen kielen ja vieraiden kielten luokkaopetukseen Venäjällä ei yleensä kuulu valitusaiheita. Venäjän kielen opetuksessa äidinkielenä ei myöskään kiinnitetä huomiota erilaisiin kirjoitustyyliin. Päähuomio kohdistuu luovan kirjoitelman opettamiseen, mikä heijastuu oppilaiden kirjalliseen kielenkäyttöön. Toisin sanoen, oppilailta puuttuu valituskirjeen skeema. Uskon, että kaikki oppilaat ymmärtävät, että valittaminen on negatiivisen mielipiteen ilmaisemista jostakin tai jotakin kohtaan.

Valittaminen on kuitenkin hyvin kulttuurisidonnaista: eri kulttuureissa valitetaan eri tavalla, kuten myös hyväksymistä ilmaistaan eri tavoin. Valituksen tai hyväksymisen kohde voi olla sama, mutta siihen liittyvät emootiot ovat hyvin erilaisia. Tämän asian huomioon ottaminen on mielestäni hyvin tärkeää, sillä tunteiden välittäminen vieraalla kielellä on vaativa tehtävä: toisaalta pitää osoittaa omia tunteita ja toisaalta pitää tehdä se toisen kulttuurin normien mukaisesti. Yli-Jokipii (1996, 76) viittaa suomalaisen liikeviestinnän sallivuuteen. Uhkaavissa tilanteissa, joita pyynnöt ja valitukset ovat, suomalaiset karttavat aggressiivisia ilmaisuja. ”Negatiivinen kohteliaisuus” on sellainen viestintätapa, jossa vastaanottajalla on mahdollisuus tulkita viesti haluamallaan tavalla.

Suullisen ja kirjallisen valittamisen välillä on suuri ero: suulliset valitukset ovat yleensä hyvin emotionaalisia. Venäjällä valituksia kuulee usein julkisissa tiloissa – liikennevälineissä, kaupoissa jne. Kaupoissa on jopa valitus- ja ehdotuskirjoja, joihin kuluttajat voivat kirjoittaa omia negatiivisia tai positiivisia mielipiteitään tavaroista ja palvelun tasosta. Vaikka valituksia näihin kirjoihin kirjoitetaan, niiden koodi on puhekielenomaista ja kirjoitustyyli on hyvin vapaata. Työpaikalla valitukset koskevat hyvin usein johtajan päätöksiä ja työntekijät valittavat niistä toisilleen. Jos jostakin valitetaan suoraan johtajalle, joka on asiasta toista mieltä, voi valitus johtaa riitaan ja seurauksena on valittajan irtisanominen.

Myös Suomessa valittaminen voi olla hyvin emotionaalinen prosessi, mutta harvoin näkee tai kuulee jostakin valitettavan julkisissa tilanteissa. Siinä missä venäläinen valittaa jostakin avoimesti, suomalainen ehkä mieluummin ilmaisee toivomuksensa asiantilan muuttamisesta tai korjaamisesta. Suomalaisissa kahviloissa ja kaupoissa ei ole valituskirjoja, mutta asiakkaiden palautteet palvelun tasosta ja tavaroiden laadusta ovat toivottavia. Venäläinen valittaa purkaakseen tunteitaan eikä odota asiantilan välitöntä muuttumista. Suomessa valittamisen käytäntö on rationaalisempaa: kannattaa valittaa, jos vastaus tai asiantilan korjaaminen on periaatteessa mahdollista. Jos asialle ei voi mitään, myös valittaminen on turhaa.

Valittaminen kirjeen muodossa on tyyliään toisenlaista. Korrektius ja muodollinen kohteliaisuus ovat valituskirjeen tavoitteita sekä venäjän että suomen kielessä. Jos valituskirjeestä kuultaa uhkaus, kirjeen lukija tuskin ryhtyy asiantilan positiiviseen korjaamiseen. Liian emotionaalinen kirjallinen valitus näyttää ”hysteriseltä” eikä siihen vastaamista pidetä tarpeellisena.

Tarkastelen seuraavassa venäläisten oppilaiden kirjoittamia valituskirjeitä vieraan kielen omaksumisen kannalta. Testauksen tuloksista näkyy, että valituskirjeen kirjoittaminen ei sujunut kovin hyvin: yhdestätoista oppilaasta vain yksi suoritti tehtävän tyydyttävästi (tasoarvio 4), yksi oppilas ei kirjoittanut tehtävää lainkaan. Tasoarvion 2 sai kolme oppilasta ja arvion 3 kuusi oppilasta.

YKI:n testin valituskirjeen tehtävöohjeet ovat seuraavat:

*Olet tilannut suomalaisen KIVAA!-nimisen nuortenlehden vuodeksi. Uusille tilaajille luvataan ilmaiseksi T-paita, joka lähetetään ensimmäisen lehden mukana. Saat ensimmäisen lehden ja laskun vuoden lehdistä, mutta et T-paitaa. Kirjoitat valituskirjeen KIVAA!-lehden toimitukseen ja haluat samalla kertoa mielipiteesi lehdestä. Kerro kirjeessä*

- kuka olet
- mitä on tapahtunut
- miten haluat, että asia hoidetaan
- mitä hyviä ja huonoja puolia lehdessä on

*Muista kirjeen aloitus ja lopetus.*

Analysoin oppilaiden testisuorituksia ohjeiden mukaisen kysymyslistan mukaan.

#### 1. Kuka olet ja mitä on tapahtunut?

Testitehtävän ohjeet aktivoivat valituskirjeen skeeman. Ensimmäiset kysymykset eivät aiheuta suuria vaikeuksia varsinkaan kieliopillisesti kompetentille oppilaalle. Periaatteessa olisi strategisesti järkevää muuttaa tehtävän tilanne omaksi kertomukseksi – kielellisesti se tarkoittaisi verbin persoonan muuttamista. Näin teki vain yksi oppilas (KD), jonka tuotos on saanut tasoarvion 4.

KD kirjoittaa: ***"Päivää! Minä olen koulun oppilas. Minä opiskelen yhdeksänellä luokalla. Minä olen tilannut KIVAA!-nimisen nuortenlehden vuodeksi, niin minä olen uusi tilaja. Mutta minä luin, että uusille tilaajille luvataan ilmaiseksi T-paita, joka lähettään ensimmäisen lehden mukana. Minä sain ensimmäisen lehden ja laskun vuoden lehdistä, mutta en T-paita..."***

Jos verrataan ohjeita ja oppilaan tekstiä, niin havaitaan, että KD on taitava tekstin käsittelijä. Hän on ymmärtänyt ja muuttanut oikein tarpeelliset sanamuodot säilyttäen kirjeen tyylin: kirjeen alku ja erityisesti 'mutta'-konjunktio, joka osoittaa oppilaan kykyä rakentaa omaa tekstiä annetun mallin mukaan. Miksi muut oppilaat eivät ole tehneet samalla tavalla?

Oppilas PP (tasoarvio on 3) on joko kiirehtinyt tai ollut väsynyt koko testin suorittamiseen. Hän on kirjoittanut hyvin suppeasti ja huolimattomasti, mutta yrittänyt muuttaa ohjeissa annetut ilmaisut ja sanamuodot. Hän ei ole kuitenkaan onnistunut tässä yrityksessä yhtä hyvin kuin KD. Esitän tässä katkelmia PP:n kirjoittamasta tekstistä. Olen alleviivannut ne sanat ja ilmaisut, jotka hän on lainannut muokkaamatta ohjeiden tekstistä.

PP kirjoittaa: ” *Terve KIVAAn toimittaminen*”, vaikka ’toimitus’-sana on annettu tehtäväohjeissa. ”*Sain teidän nuortenlehden. Olen uusi tilaaja. Sanoitte, että voin saada T-paitan ilmaiseksi. Mutta en saanut sen, vain ensimmäisen lehden ja laskun vuoden lehdistä.*” Mitä on tapahtunut? –kysymykseen on vastattu ehkä liian suorasanaisesti. *Kuka olet?* –kysymykseen PP ei vastaa lainkaan: ’*Olen uusi tilaaja*’ ei tässä yhteydessä paljon auta.

Kieliopillisen kompetenssin eroista oppilaiden välillä kertoo NA:n kirjoitelma, joka on saanut tasoarvion 2. NA on epäilemättä ymmärtänyt ohjeet, mutta jostakin syystä halunnut selittää koko asian omin sanoin. Miten hän on tässä onnistunut, nähdään seuraavassa kappaleessa.

NA kirjoittaa: ”*Hyvä toimittaja, minun nimeni on Arkhipova Nadja. Minä tilain teidän lehden ensimmäisessä kerrassa. Minä pidän teidän lehden, mutta te luvaitte, että joka tilaaja saa T-paita. Minä en sai T-paita...*”.

Oppilas on päässyt alkuun erittäin hyvin, mutta hänen kieliopillinen kompetenssinsa ei ole riittävän kehittynyt. Hän kääntää suoraan venäjältä ja tekee sen kielellisesti ja asiallisesti väärin. Hyvin kummalliselta näyttää hänen virkkeensä: ’*Minä pidän teidän lehden, mutta te luvaitte...*’ verrattuna KD:n versioon: ’*Mutta minä luin että uusille tilaajille luvataan...*’.

## 2. Miten haluat, että asia hoidetaan?

Tähän kysymykseen vastaaminen on valituskirjeen keskeinen sisältö. Ainakin testin laatijat ovat näin ajatelleet. Nimenomaan tässä näkee parhaiten oppilaiden kielenkäytön puutteet, sillä tämä testitehtävän kohta on oppilaiden kielellisen kompetenssin kriittinen piste, jossa ei tarvita pelkästään kieliopillista tietoa, vaan myös sosiokulttuurisen taustan tuntemusta.

Asioita voi hoitaa eri tavoin. Myös asian modaalisuus (*miten haluat*) on erittäin vaikeaa – valituksen tekeminen vieraalla kielellä lehden toimittajalle ei ole helppo tehtävä.

Oppilaat ovat ilmaisseet juuri tässä kohdassa omia luonteenpiirteitään. Olen jakanut ”valitukset” viiteen ryhmään. Suluissa on annettu oppilaan saama tasoarvio.

1. Kohtelias pyyntö tai pelkkä kysymys, mistä paitaa voi saada:
  - a) *”Ole hyvää, vastaa minulle ja kertaa missä minä voin saada T-paita”* (4)
  - b) *”Sanokaa ole hyvä, missä minä voin saada sen?”* (3)
  
2. Kohtelias pyyntö saada selitys tai toivomus saada paita toisen lehden mukana:
  - a) *”Haluaisin että te voitte selittää minulle mitä on tapahtunut”.* (3)
  - b) *”Minä haluan saada se toinen lehden mukana. Odotan T-paitan!”* (3)
  - c) *”Jos se on mahdollista, haluaisin saada T-paitaa seuraavan lehden kanssa”.* (3)
  
3. Kategorisempi kysymys ja päättäväinen toivomus saada selitys:
  - a) *”Ja minä haluan selvittää mitä tapahtui. Missä minun T-paita on?”* (2)
  
4. Suora käsky (joskus kohteliaan pyynnön avulla), johon sisältyy voimakas protesti tai varoitus:
  - a) *”Minä kehotan teille tai lähettää takaisin minun rahat tilausta tai lähettää minulle T-paita”* (3). (Oppilas on käyttänyt ’kehottaa’ –verbiä ’valittaa’ –verbin merkityksessä, siitä kertoo epäsuoran objektin sijamuoto ’teille’ ja seuraava ’tai’-konjunktio, mikä on hyvin yleinen valitusilmaisu venäjäksi.)
  - b) *”Olkaa hyvä, lähettä sen minulle”.*(2)
  - c) *”Jos teidän toimitus ei lähetä minulle T-paita, minä ei maksa laskua”.* (3)
  
5. Suora uhkaus. Tällainen valitus asiantilan korjaamiseksi on vain yhdellä oppilaalla. Siihen liittyy voimakas emotionaalinen lataus:
  - a) *”Haluan, että T-paita lähetään, moraalinen vahinko maksataan ja koko vuosi teidän pitää lähettää minulle lehden maksun ilman. Jos ette halua tehdä sitä, min un pitää kääntyä kaikeeninformaationvaroiseen (joukkotiedotusvälineet – OM)”.* (2)

Testitehtävän arvioiden perusteella voi todeta, että kategorisempi kielenkäyttö, käskeminen tai uhkaukset eivät ole lisänneet oppilaiden pistemääriä. Kuitenkin on positiivista, että



jotkut oppilaat ovat pystyneet paljastamaan ymmärrettävästi suomeksi omia negatiivisia tunteitaan.

Tässä mielessä esitän rinnakkain kahden oppilaan valituskirjeet, joista näkyy selvästi, mikä kohta (alleviivattuna) on vienyt toiselta oppilaalta yhden tärkeän pisteen. Tasoarvio 3 on YKI:n keskitason alaraja, kun taas tasoarvio 2 jää perustason puolelle.

NS, jonka tasoarvio on 2, kirjoittaa näin: ***”Hyvä päivää. Minä olen Nastja. Olen tilannet suomalaisen KIVAA-nimisen nuorten lehden vuodeksi ja lukein, että uusille tilaajille luvataan ilmaiseksi T-paita, joka lähetetään ensimmäisen lehden mukana. Mutta eilen minä sattuin (sain – OM) ensimmäinen lehti ja lasku, T-paitan ilman.***

***Ja minä haluan selvittää mitä tapahtui. Missä minun T-paita on?...”***

PP, jonka tasoarvio on 3, kirjoittaa: ***”Terve KIVAA:n toimittaminen. Sain teidän nuortenlehden. Olen uusi tilaaja. Sanoitte, että voin saada T-paitan ilmaiseksi. Mutta en saanut sen, vain 1-sen lehden ja laskun vuoden lehdistä. Haluaisin että te voitte selittää minulle mitä on tapahtunut...”***

Kieliopillisesti molemmat tekstit ovat samantasoisia: tekstinymmärtämisen pohjalta oppilaat osaavat käyttää hyväkseen ohjeissa annettuja sanoja ja ilmaisuja. Tekstin kokonaisuus vastaa keskitason viestivyyden ja yleiskuvauksen kriteerejä (ainakin tasoarviota 3). Kuitenkin toinen oppilaista on saanut kakkosen. Kriittiseksi kohdaksi tulee nimenomaan oppilaan valittaminen. Hänen käsityksensä siitä, miten asiaa voi hoitaa, on ristiriidassa viestin alun positiivisen tai normatiivisen sävyn kanssa. Kategorisemmat ja voimakkaat ilmaisut osoittavat, että oppilaalla on vähän kokemusta kirjallisena valittajana. Tässä kohdassa kirjallinen ja suullinen rekisteri kohtaavat, mikä vaikuttaa lukijan reaktioon. Testin arvioija suhtautuu myönteisemmin kohteliaaseen valitukseen tai toivomukseen kuin suorasanaiseen, negatiivisesti emotionaaliseen ilmaisuun.

### *3. Mitä hyviä ja huonoja puolia lehdessä on?*

Tähän kysymykseen vastaaminen vaatii periaatteessa tietoa siitä, millainen KIVAA! – tai jokin muu nuortenlehti on. Lehtikieli on erityinen teema vieraan kielen opetussuunnitelmassa. Oppilaita opetetaan lukemaan sanoma- ja aikakauslehtiä suomeksi. On kuitenkin todettava, että vuonna 1996, kun oppilaat olivat peruskoulun 9. luokalla, heidän suomen kielen opetussuunnitelmassaan ei ollut lehtikielen opetusta. Siksi on

ymmärrettävää, että yhdestätoista ainoastaan kuusi oppilasta yritti vastata tähän kysymykseen.

On mielenkiintoista, että oppilaiden kirjoitelmissa ohjeissa annettu kysymys *Mitä hyviä ja huonoja puolia lehdessä on?* on muuttunut kysymykseksi *Pidätkö lehdestämme?* Oppilaat ovat vastanneet tähän kysymykseen seuraavasti. Suluissa oleva numero on oppilaan arvosana:

1. *"Minä pidän kaikki teidän lehdessä"* (3)
2. *"Minä pidän sen, mutta siinä on virhe ja kuvat"* (3)
3. *"Minä luulen, että tämä lehti on mielenkiintoinen. Pidän lukea kaskut ja hauskat kertomukset"* (3)
4. *"Ja vielä minä haluan sanoa että minä pidän KIVAA!- lehti. Minä luulen, että sen lehti on kiva ja iloinen"* (4)
5. *"Minä en pitä että teillä lehdellä on vähän tiedotusta laulajasta näyttelijästä ja musikista. Ja te voitte antaa rubkan (ruoan – OM.) valmistusohjet ja TV-ohjelman"* (3)
6. *"Minä pidän teidän lehden, mutta te luvaitte..."* (2)

Tekstuaalisesta näkökulmasta kaikki virkkeet osoittavat oppilaiden puutteellista kieliopillista kompetenssia – 'pitää' -verbin rektion osaaminen kuuluu suomen kielen perusopintoihin. Olen havainnut muistakin vuoden 1996 oppilaiden kirjoitussuorituksista, että suomen verbien rektion oppiminen aiheuttaa paljon vaikeuksia ja vaatii aikaa.

Periaatteessa oppilaat eivät ole esittäneet minkäänlaisia lehden hyviä tai huonoja puolia. Heidän sanastonsa aihepiiristä on hyvin suppea. Vain pari oppilasta on konkretisoinut, mistä hän erikoisesti pitää tai ei pidä KIVAA!-lehdessä: *"pidän lukea kaskut ja hauskat kertomukset"*; *"en pidä että teillä lehdellä on vähän tiedotusta laulajasta näyttelijästä ja musikista"*.

### Tiedustelu

Toinen analysoimani virallisen kirjoituksen tyyppi – tiedustelu on esitetty vuoden 1998 YKI:n keskitason testissä. Tehtävään liittyvät seuraavat ohjeet:

*Näet lehdessä seuraavan kurssi-ilmoituksen:*

*Edistä omaa ja läheistesi turvallisuutta!*

**KÄY PUNAISEN RISTIN ENSIAPUKURSSI!**

*Vielä tilaa seuraavilla kevään kursseilla:*

**ENSIAPU 1 PERUSKURSSI**

*11.-12.5.1998, 27.-28.5.1998*

**ENSIAPU 2 JATKOKURSSI**

*27.-28.4.1998, 4-5.5.1998*

*Tiedustelut ja ilmoittautumiset sähköpostitse osoitteeseen [spr@totto.fi](mailto:spr@totto.fi)*

*Puhelimitse piiritoimistoon p.040-555222*

*Olet kiinnostunut kurssista. Kysyt sähköpostitse tarkempia tietoja ja ilmoittaudut kurssille. Kysy ainakin kolme asiaa!*

Tiedustelu kuuluu viralliseen kirjalliseen tekstityyppiin. Kuten edellisessä tapauksessa (valituskirje), tiedustella voi joko suullisesti tai kirjallisesti. Suullinen tiedustelu on lähellä haastatteleamista, joka on tuttu opetusmenetelmänä: kysymysten tekoon oppilaat tutustuvat perusopintojensa alusta asti. Kirjallinen tiedustelu poikkeaa suullisesta siten, että se vaatii sosiokulttuurista tietoa tällaisen kirjoitelman kirjoittamissäännöistä. Kaikkea ei voi tiedustella kirjallisesti. Mutta jos kirjallinen tiedustelu on tarpeellinen, pitää tietää, miten ja mistä kannattaa kysyä. Jos kysymykset muuttuvat emotionaaliselta sävyltään vaatimuksiksi, tiedustelu on loukkaavaa eikä siihen tule vastausta.

Toisaalta on korostettava, että tämä testitehtävä edellyttää oppilaalta jonkinlaista tietoa tai kokemusta sähköpostikirjoitusten erityispiirteistä. Sähköpostiviestintä on suullisen ja kirjallisen koodin sommittelua. Sen hallinta kuuluu nykyaikaan, ja todennäköisesti tänä päivänä kaikki oppilaat suorittaisivat tämän tehtävän paljon paremmin kuin vuonna 1998. Tuolloin hyvin harvoilla oli mahdollisuuksia käyttää tietokonetta viestintävälineenä. Edistyneimmät oppilaat, ainakin ne, joilla on kokemusta kirjeenvaihdosta, ovat suorittaneet tämän tehtävän aika hyvin (tasoarviot 4 ja 5). Muiden tehtäväsuorituksista puutteelliset tiedot ja kokemus käyvät havainnollisesti ilmi. Kaikki oppilaat suorittivat tämän tehtävän. Tulokset eivät ole huonot: kuusi oppilasta on saanut tasoarvion 3, kolme oppilasta tasoarvion 4, yhdellä on tasoarvio 5 ja yksi on epäonnistunut ja saanut tasoarvion 2.

Seuraavana esittelen kahden oppilaan tuotokset (tasoarviot 5 ja 2). Niiden käsitteleminen auttaa ymmärtämään, millä tasolla oppilaat ovat ja minkälaisia puutteita venäjänkielisten suomen oppijoiden kielitaidossa saattaa olla.

KK, jonka tasoarvio on kaikista korkein (5), on opiskellut Turun lukiossa puolitoista vuotta. Hän on käyttänyt siellä sähköpostia aika paljon. Hän kirjoittaa: ”*Hei. Nimeni on*

*Katja. Olen kiinnostunut punaisen ristin ensiapukurssista, mutta minulla on ilmestynyt kolme kysymyksiä. Kuinka paljon maksaa peruskurssi? Entä jatkokurssi? Saanko jonkilaisen diplomin? Jos en, niin mitä saan? Liittävätkö kurssit praktiikkaa? Haluaisin ilmoittautua seuraavalle kevään kurssille ja toivon, että varaatte minulle tila. Paljon kiitoksia. Katja Kisiliak”.*

Olen alleviivannut ne kirjoitelman kohdat, jotka osoittavat oppilaan taitoa käyttää puhetyyliä kirjallisesti, mikä on hyvin tärkeää sähköisessä viestinnässä.

JS, joka on suorittanut tämän tehtävän huonosti (tasoarvio 2) kirjoittaa näin:

***”1. Onko teillä asiakirja, joka voi vahvistaa todeksi, että teidän kurssit ovat merkittävät. 2. Onko minulla dokument kun kurssit loppuivat. 3. Voisitteko lähettä mun komputeriin paljompia informaatiota?”***

Valtaosa oppilaista, joiden tuotokset arvioitiin tasoarviolla 3, ovat esittäneet - kuten JS - kolme tai neljä eri kysymystä. Kaikki kysymykset ovat asianmukaisia, eikä suuria kieliopillisia häiriötä esiinny. Kolme oppilasta sai korkeamman tasoarvion 4. Tähän ei niinkään vaikuttanut kysymysten asiallinen sisältö tai parempi kieliopillinen muoto, vaan se, että oppilaat ovat kirjoittaneet tiedusteluviestin kaikkine posti- tai sähkökirjeen attribuutteineen: kirjeen aloitus ja lopetus, kohtelias sävy, lyhyt selostus mistä ensiapukurssista on tietoa saatu jne. Tämä vastaa YKI:n keskitason arviointikriteerejä: *pystyy kirjoittamaan sekä yksityisiä että puolivirallisia kirjeitä ja saa yleensä viestittyä ehjän kielellisen ja sisällöllisen kokonaisuuden. Tekee kirjoituksessaan eron muodollisen ja epämuodollisen kielenkäytön välillä.*

Analyysin perusteella voidaan päätellä, että virallinen kirjallinen tyyli on tuntematon genre venäjänkielisille suomen oppijoille. Tässä mielessä testi ei ole validi pietarilaisten oppilaiden kielitaidon mittari. Virallisen kirjeen kirjoittaminen edellyttää oppijalta hyvää sosiokulttuurista tietoa. Se on vaikeaa oppilaille, jotka eivät ole käsitelleet virallisen kirjeen, varsinkaan valituskirjeen kirjoittamista. On otettava huomioon myös lukijan reaktiot. Ne voivat olla vastakkaisia kirjoittajan alkuperäisiin odotuksiin nähden. Oppilaat eivät pysty erottamaan valittamisen ja tiedustelun suullista ja kirjallista koodia. Suullinen valittaminen eroaa valituskirjeestä etupäässä emotionaalisen sävyn suhteen. Kirjallinen tiedustelu sähköpostitse voisi vastata enemmän suullista koodia. Oppilaiden kieliopilliset häiriöt arvioidaan virallisessa kirjeessä (valituskirje) ankarammin kuin henkilökohtaisessa

kirjallisessa viestinnässä. Tiedustelu-tehtävässä kieliopillisesti kompetentit oppilaat eivät ole pystyneet saamaan positiivista arviota diskurssi- ja sosiokulttuurisen kompetenssin puutteiden takia.

YKI:n keskitason kirjoittamistehtävistä viimeiseksi jää vapaan kirjoitelman ja mielipidekirjoituksen analysoiminen.

#### **5.3.4 Tehtäväsuoritusten analyysi: vapaa kirjoitelma ja mielipidekirjoitus**

En voi olla yhtymättä Kaija Perhon (1993, 99) ajatukseen, että kirjoittamista on vaikea arvioida objektiivisesti, koska kyse on kompleksisesta taidosta. Holistisesti katsottuna kaikkea kirjoittamista voi arvioida kirjoittamiskompetenssin näkökulmasta. Sauli Takala (1985, 45) viittaa Vähäpässin määritelmään, jonka mukaan kirjoittamiskompetenssi on oppilaan kykyä tuottaa kirjallisia tuotoksia, jotka kattavat koulukirjoittamisen alueen keskeiset osat.

Takala kehittää edelleen kirjoittamiskompetenssin käsitettä. Hänen näkemyksensä mukaan se koostuu kahdesta osatekijästä: tekstinrakentamisen ja tekstintuottamisen kompetenssista. Tekstinrakentamisen kompetenssi tarkoittaa kognitiivista kykyä koodata merkityksiä ja aikomuksia tehokkaasti ja tuottaa ajatus- ja kieliyksiköitä, jotka on järjestetty niin, että syntyy asianmukainen merkitysrakenne. Tekstinrakentamisen kompetenssi auttaa oppilasta tuottamaan ajatuksia tekstissä. Äidinkielen opetuksessa arvioidaan nimenomaan tätä kirjoittamiskompetenssin osa-alueita. Äidinkielen opettaja on kiinnostunut ennen kaikkea siitä, kuinka selkeä ja koherentti teksti on. Tekstinrakentamisen kompetenssi edellyttää, että oppilaalla on myös ajatusten tuottamiskompetenssia, joka vuorostaan jakautuu kielelliseen (kyky noudattaa oikeakielisyyden ja oikeinkirjoituksen sääntöjä) ja motoriseen kompetenssiin (käsiä ja kirjoitetun tekstin siisteys). Äidinkielen opetuksessa oppilaiden pitää omaksua kaikki kirjoittamiskompetenssin osa-alueet. Hyvän kirjoittamiskompetenssin saavuttaminen on osoitus yläluokkalaisen tai lukiolaisen akateemisesta kypsyystasosta, joka on edellytys korkeakouluun pyrkimiseen.

Vieraan kielen kirjoittamisen opetus varsinkin luokkaopetuksessa on kehittynyt aika yksipuolisesti. Tekstintuottamisella on aina ollut suurempi merkitys vieraan kielen opetuksessa kuin tekstinrakentamisella. Tällainen yksipuolinen kirjoittamiskompetenssin kehittäminen vaikuttaa luonnollisesti siihen, että oppilaan diskurssikompetenssi joko pysyy

samantasoisena tai siihen vaikuttavat oppilaan kognitiiviset kyvyt - etupäässä äidinkielen taidossa havaitut tai äidinkielen opetuksessa kehitetyt. Sen tähden on luonnollista, että ne oppilaat, jotka ovat edistyneitä äidinkielessään, varsinkin äidinkielen kirjoittamisessa, osoittavat parempaa diskurssikompetenssia ja näin ollen myös tekstinrakentamisen kompetenssia kuin sellaiset oppilaat, joiden kognitiiviset kyvyt tuottaa ajatus- ja kieliyksiköitä asianmukaiseen merkitysrakenteeseen ovat vajavaisia.

Vieraan kielen kirjoittamisen arviointi on kehittynyt enemmän kielellisen koodin arvioinnin puolella. On aina kiinnitetty huomiota niihin kielellisiin seikkoihin, joiden mittaamista tai vertailua voitaisiin arvioida objektiivisimmin. Tällaista arviointia kutsutaan Lloyd-Jonesin mukaan atomistiseksi arvioinniksi (Perho 1993, 100). Arviointia vaikeuttaa myös se, että kielellisen kompetenssin häiriöt peittävät usein oppilaan tekstinrakentamisen taidot, mikä aiheuttaa ristiriitaista suhtautumista tuotokseen.

YKI:n tehtävätyyppinä vapaa kirjoitelma tai mielipidekirjoitus on vaatinut testin laatijoilta paljon huomiota, sillä sen rakenne on muuttunut ainakin kolmessa käsittelemässäni testissä vuosina 1996 - 1999. Vuoden 1996 kirjoitustehtävä on laadittu yleisen vapaan kirjoitelman periaatteiden mukaan. Kirjoittajalle ei anneta mitään ohjeita, vaan annetusta teemasta pitää kirjoittaa todella vapaasti, ilman mitään rajoituksia (jopa kolme sivua tehtävälomakkeen loppuosassa). Vuosien 1998 ja 1999 testeissä vapaa kirjoitelma muuttuu mielipidekirjoitukseksi hyvin **tiukkojen ohjeiden mukaan**. Tämä on hyvin olennainen muutos, sillä tekstin tuottaminen on täysin riippuvaista tehtävän ymmärtämisestä. Ei voi esittää mielipidettä asiasta, jos tilannetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä ei ole ymmärretty ohjeissa olevan tekstin mukaisesti.

Seuraavassa tarkastelen, miten venäjänkieliset suomen oppijat ovat suorittaneet vapaan kirjoitelman tai mielipidekirjoituksen tehtävät. Voidaan sanoa, että kaikki oppilaat ovat päässeet YKI:n keskitason kynnyksen yli. Arviointikriteerien mukaan oppilaiden kirjoitustuotokset ovat ymmärrettäviä, suppeita tekstejä. Melkein kaikissa viesteissä on eikohdekielenomaisia ilmauksia, jotka natiivi lukija kyllä ymmärtää pysähdytyään hetkeksi, mutta jotka selvästi katkaisevat lukurytmin. On myös selvä, että sanavaraston suppeus voi vaikeuttaa testitehtävistä selviytymistä ja tavallisten lauserakenteiden hallinnassa on puutteita. Myös nämä hidastavat lukurytmiä, ja tuotos vaikuttaa katkonaiselta.

Tässä tehtävätyypissä kukaan oppilaista ei ole saanut YKI:n keskitason ylintä tasoarviota (5). On kuitenkin selvää, että vuodesta 1996 vuoteen 1999 suomen oppijoiden suomen

kielen taito on kehittynyt. Tällainen johtopäätös voidaan tehdä ainakin kahden ensimmäisen testauksen arviointilukujen vertailusta, sillä testeihin osallistui samat oppilaat. Vuonna 1996 vapaa kirjoitelma onnistui kohtuullisesti vain neljällä yhdestätoista oppilaasta (he saivat tasoarvion 3), kun taas vuonna 1998 kaikki oppilaat pääsivät keskitason puolelle (kahdeksan oppilasta sai tasoarvion 3 ja kolme oppilasta tasoarvion 4). Periaatteessa samanlainen on vuoden 1999 tulos. Viidestä oppilaasta, jotka ovat osallistuneet kaikkiin kolmeen testaukseen, kaksi sai tasoarvion 4, kolme joutui tyytymään tasoarvioon 3. Muista analyysiin valituista oppilaista kolmella oli tasoarvio 4 ja yhdellä tasoarvio 3.

Millaista kielitaitoa venäjänkieliset suomen oppijat ovat esittäneet omissa vapaissa kirjoitelmissaan? Millaiset vieraan kielen oppijan kielelliset häiriöt vaikuttavat natiivin testintarkastajan arviointiin? Kuten aikaisemmin on todettu, kirjoittamisen opettaminen ei ole venäläisessä koulussa kuulunut tärkeimpien vieraan kielen opetusalueiden joukkoon. Kirjallisista osataidoista lukemiseen on aina kiinnitetty enemmän huomiota kuin kirjoittamiseen. Äidinkielen opetuksessa sen sijaan kirjoittamiskompetenssin saavuttamista on pidetty opetuksen tärkeimpänä tehtävänä. Mutta mikä kirjoittamiskompetenssin aspekti on vapaassa kirjoitelmassa olennaista? Onko parempi kirjoittaa omia ajatuksia ja perustella omia mielipiteitä kielellisistä puutteista huolimatta (tekstinrakentamisen kompetenssi) vai tavoitella oikeakielisyyttä ja noudattaa oikeinkirjoitussääntöjä kirjoittamalla tarkoituksellisesti suppeampaa ja sisällöllisesti köyhää tekstiä? Tässä mielessä vieraalla kielellä kirjoittajat voi jakaa kahteen perusr ryhmään: introvertteihin, jotka pelkäävät kirjoittaa omia ajatuksiaan ja mielipiteitään kielellisesti väärin ja joille oikeinkirjoitus on tärkeämpää kuin oman mielipiteen selvittäminen, ja ekstrovertteihin, jotka päinvastoin yrittävät ja osaavat ilmaista verbaalisesti omia mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä rakentaa niistä ehjiä kokonaisuuksia kiinnittämättä huomiota siihen, miten se tapahtuu ja millaisia kielellisiä häiriöitä ajatusten virta synnyttää. Ensimmäistä ryhmää edustavat ne oppijat, jotka ovat suuntautuneet oppimisessaan tekstintuottamisen tavoitteeseen: parempi vähemmän mutta siistimmin. Toiseen ryhmään kuuluvat tekstinrakentamisen ystävät, jotka ottavat huomioon kirjoitelman rakenteen, noudattavat tekstin sisäistä logiikkaa eivätkä paljon välitä tekstin kielellisestä koodista. Voisi olettaa, että oppijoiden joukosta löytyy myös niitä, jotka eivät kuulu kumpaankaan ryhmään. Analysoimastani oppilasryhmästä vain kolme oppilasta ei tuottanut lainkaan tekstiä vapaan kirjoitelman ohjeen mukaan. Kommunikatiivisesti ja kielellisesti lahjakkaat oppilaat voivat osoittaa sekä hyvää tekstintuottamisen että tekstinrakentamisen kompetenssia.

Vapaan kirjoitelman ja mielipidekirjoituksen tehtäväohjeet eri vuosina olivat seuraavat:

1. Vuoden 1996 tehtävä 6: Vapaa kirjoitelma

*Kirjoita joko otsikosta 1 tai 2.*

*Otsikko 1: Mitä odotan tulevaisuudelta?*

*Otsikko 2: Televisio ystävänä*

*Kirjoita tähän:*

2. Vuoden 1998 tehtävä 6: Mielipide

*Luet lehdestä alla olevan ilmoituksen. Vastaa siihen. Perustele mielipiteesi eli selitä, miksi olet jotakin mieltä asiasta.*

*Etsimme eri TV-ohjelmien faneja. Seuraatko innokkaasti esimerkiksi Urheiluruutua, Napakymppiä, Poliisi-TV:tä, Kauniita ja rohkeita tai visailuohjelmia? Katsotko videolta yhä uudelleen Salaisia kansioita, saksalaisia poliisisarjoja tai muumeja? Kirjoita meille ja kerro,*

- mikä TV-ohjelma on valloittanut sinut?*
- Miksi juuri se ohjelma on suosikkisi?*
- Kuinka kauan olet katsonut sitä?*
- Mitä teet, jos et joskus voikaan katsoa sitä?*

*Kirjoitamme erilaisista TVn katsojista jutun lehteen.*

*Media Oy/Pirjo Pauku*

*PL 75*

*00000 Helsinki*

3. Vuoden 1999 tehtävä 7: Mielipidekirjoitus

*Näet alla kolme mielipidekirjoituksen aihetta. Valitse niistä yksi ja kirjoita siitä mielipiteesi sanomalehden mielipideosastoon. Kerro kirjoituksessasi:*

- Mistä asiasta kirjoitat?*
- Mitä mieltä olet siitä? Miksi?*
- Millä tavalla asiaa pitäisi muuttaa?*



*Kirjoita tekstille myös otsikko!*

*Valitse YKSI aihe:*

*1. TV-OHJELMAT tai 2. PALVELUN TASO tai 3. RUOKA JA TERVEYS*

Esitän seuraavassa kolmen oppilaan kirjoitelmat eri vuosilta. Olen valinnut nämä tuotokset siksi, että niistä näkee hyvin oppilaan kirjoittamistyyppin (tekstinrakentamiseen tai tekstintuottamiseen keskittyvä kirjoittaja). Kolmas esimerkki on valittu nimenomaan sen vuoksi, että oppilaan tuotoksessa on kummankin kompetenssin osaamista, johon epäilemättä on vaikuttanut vajaa vuoden pituinen opiskelu Suomessa. Esittelen jokaisen oppilaan kirjoitelmat kolmelta eri testauskerralta.

### **Tekstintuottamisen kirjoittajatyypit – oppilas PP**

1. Vuonna 1996 PP sai tasoarvion 0. On huomattava, että toinen oppilas, jonka teksti ei paljon eronnut PP:n kirjoitelmasta on saanut tasoarvion 1. Saattaa olla, että nollla-arvio oli testin arvioijan luonnollinen reaktio siihen, että sama oppilas suoritti kirjoittamisen tehtävät hyvin epätasaisesti, koska toisesta tehtävän suorituksesta hän sai tasoarvion 4.

PP kirjoittaa: ”*Odotan tulevaisuudelta vain hyvää, koska olen optimisti*”.

2. Vuonna 1998 PP sai tasoarvion 3 seuraavasta kirjoitelmasta: ”*Hei. Minä olen 16 vuotta vanha. Minä katson TV:tä liian harvoin esimerkiksi joskus urheilu-uutiset. Ajattelen, että TV:n katselu on oikein jännittävä ja mielenkiintoinen, mutta se tekee myös negatiivisen tehon, koska jos sä katsot sitä aika paljon sä voit huonontaa sun näkön ja myös saada paljon säteilyä. Minun vapaa-aikani käytän näin: Mä kävelen ulkona koiran kanssa, voimistelen, kuuntelen musiikkia ja paljon muuta*”.

3. PP:n vuoden 1999 suoritus arvioitiin myös tasoarviolla 3: ”*Ruoka ja terveys Ruoka on aika tärkeä asia meidän elämässä. Ja me syömme tietysti joka päivää. Niin ruoka vaikuttaa neidän terveykseen. Jos se on raikas ja hyvä, me olemme terveitä ja voimakkaita. Esimerkiksi minä harrastan urheilua ja voimistelen paljon ja usein. Joka kerta voimistelun jälkeen olen tyytyväinen, mutta oikein väsynyt ja nälkä. Silloin minun täytyy syödä paljon, koska ruoka antaa minulle energiaa. Minä syön paljon lihaa ja kalaa. Mielestäni se on hyvin terve ruoka. Minulla ei ole aikaa kirjoittaa enemmän, mutta jos te syötte hyvää ruokaa ja voimistelte usein, teillä on ehkä kova terveys*”.

Nämä kirjoitelmat ovat hyvin ”varovaisia” kielenkäytön kannalta. Oppilas ei uskalla paljastaa mielipiteitään avoimesti tai emotionaalisesti. Hän yrittää varmistaa, että kaikki on kielellisesti kirjoitettu oikein. Oppilaan mielipide ei näytä kovin mielenkiintoiselta eikä jätä mitään tilaa vuoropuheluun. Tällainen kieliopillinen tarkkuus heikentää vaikutelmaa oppilaan kielellisestä kompetenssista yleensä ja vähentää hänen pistemääräänsä ainakin tekstin yleiskuvauksen ja viestivyyden kannalta. Sama oppilas on saanut tasoarvion 4 sekä vuoden 1996 postikortin kirjoittamisesta että edellisen testauksen muodollisesta henkilökohtaisesta tekstitehtävästä (kutsukortti ja kirje lomalta), mikä on aika hyvä tulos muihin oppilaihin verrattuna.

Vuoden 1999 testauksessa vain kolme oppilasta kirjoitti Ruoka ja terveys –aiheesta. Sen vuoksi on mielenkiintoista vertailla yllä mainitun oppilaan ja erään toisen (EV) oppilaan tuotoksia. EV kuuluu selvästi toiseen kirjoittajatyyppiin. Hänen mielipidekirjoituksensa sai tasoarvion 4. Hän kirjoittaa: *”Haluaisin kirjoittaa ruosta ja meidän terveydestämme. Ensiksi haluaisin huomata että ruoka vaikuttaa sauroa terveyteen. Siis meidän täytyy syödä hyvää ruokaa mutta onko se mahdollista? Onko se mahdollista jos monella ihmisillä ei paljon rahaa? Sitten ymmärrämme että pääasia on rahassa. Tietysti moneilla on työ, mutta maalla (maassa – OM) onkin ihmisiä joilla ei ole työtä eikä kotia, myös lapsia. Nykyään on monta koditonta lasta. Joskus näillä lapsilla ei ole mitään ruokaa. Siis heidän täytyy syödä ruokaa jota ei ole hyvä. (jos heillä on hyvätöntä ruokaa). Me voimme nähdä sitten että pääongelmia on valtiomiehissa. Jos me olisimme hyvässä rahakunnossa luulen että ruokamme olisi hyvää ja turvallista. Luulenkin että presidentin täytyy muuttaa jokin. En tiedä mitä hän voi tehdä maamme varten mutta minulla on muutamia ideoita. Mutta siitä asiasta en voi kirjoita tässä. Terveyttä varten myöskin täytyy urheilua siis presidentti voi avata monta leirintäaluetta ja uima-allasta. Kiitos huoniosta.”*

Tämä teksti on PP:n tekstiin verrattuna hyvin monipuolinen, siinä on oppilaan selkeä huoli maan tilanteesta. Ajatukset ja mielipiteet kannustavat sanaston ja sanamuotojen tuottamista: ’hyvätön’; ’hyvässä rahakunnossa’. Oppilaan tunteet tulevat esille tekstin rivien välistä. Voi uskoa, että hänellä todella on ideoita maan tilanteen parantamiseksi.

## Tekstinrakentamisen kirjoittajatyypit – oppilas KD

1. Vuonna 1996 KD sai tuotoksestaan tasoarvion 3. Hän kirjoittaa: ”*Mitä odotan tulevaisuudelta? Minä luulen, että joka tekee itse tulevaisuudesta. Minä haluan lopettaa koulu ja mennä korkeakouluun. Minä luulen että minä voi tehdä sen. Minä oppin hyvä ja minä luulen että minä voin tehdä sen korkeakoulussa myös. Niin minä odotan vain hyvä tapahtumat tulevaisuudesta, minä luulen että kun odotat tulevaisuudesta huono tapahtumat, se ehdottomasti tapahtuvat, koska minä uskon hyvin*”.
2. Vuonna 1998 KD:n kirjoitelma arvioitiin samalla tasoarviolla 3: ”*Minä katson TV:tä, mutta harvoin. Vapaa aikana minä pidän lukea. Minulla on monta kirjoja ja lukeminen on minun mielipuuha. Jos minä katson TV:tä minä katson uutuusta usein, joskus pitkää elokuvia. Minä pidän myös historian ohjelmia ja ohjelmia eläistä. Minä en katso säännöllisistä ohjelmia. Viime aikoina minulla ei ole aika, sen vuoksi minä en katsonut TV:tä melkein. Minä luulen, että minulla on monta kiva puuhaa TV:n lisäksi. Minulla on huono näkökyky myös.*”
3. Vuoden 1999 mielipidekirjoitus oli parempi, sillä KD sai tasoarvion 4: ”*Minä haluan kirjoita TV-ohjelmat. Monta ihmisiä katsovat TV jokana päivänä, ja minä luulen, että he haluavat tietää jotakin, mitä on uusi ja mielenkiintoinen. Mutta meidän televisiossa on hyvin paljon tyhmiä ohjelmia esimerkiksi me voimme katsoa leikkiohjelmia (TV-pelejä – OM), joissa ihmiset kilpailuvat, jokana päivänä, ne ovat hyvin mielenkiintoiset joskus, mutta tavallisesti ne ovat yksitoikkoset ja eivät anna ihmisille jotakin. Luulen, että television täytyy luoda erilaisia ohjelmia, jotka kertovat uudesta asiasta, esimerkiksi sivistykset ohjelmat, kielen opiskeluohjelmat. Luulen, että televisiolla on hyvin voimakas vaikutus ihmisiin, sen vuoksi sen täytyy yrittää opettaa ihmisiä uuden jotain, sen täytyy olla hyödylliseksi ja mielenkiintoiseksi. Ja meidän täytyy luulla sen asiasta.*”

Tämän oppilaan kyky rakentaa omia ajatuksiaan yhdeksi kokonaisuudeksi osoittaa hyvää diskurssikompetenssia, mikä vaikuttaa tietenkin hyvään tekstinrakentamisen kompetenssiin. Oppilas on kiinnostunut enemmän siitä, mitä hän haluaa sanoa tai kirjoittaa, kuin siitä, millä tavalla, millä kielikoodilla hän tekee sen. Oppilaan kieliopillinen kompetenssi on hyvin alhainen, tekstissä on paljon kielivirheitä ja rakenteellisia puutteita,

mutta ne eivät kuitenkaan riko sen kokonaisuutta; tekstin koherenssi säilyy. Asian perusteleminen antaa vihjeitä jatkokeskusteluun ja oppilaan maailmankuva on myös esillä.

Kolmas oppilas (KK) edustaa molempia kirjoittajatyyppejä. KK on opiskellut Turun lukiossa, mikä varmasti vaikuttaa hänen kirjoittamiskompetenssiinsä. Hän on oppilaista ainoa, jonka tekstissä on havaittavissa sosiolingvististä kompetenssia. Tekstinrakentamisen kompetenssi edellyttää, että oppilaalla on sekä ajatusten tuottamiskompetenssia että ajatusten organisointikompetenssia. Kirjoittajan on oltava perillä myös normeista ja sopivasta sävystä sekä tyylistä, eli hänellä on oltava sosiolingvististä kompetenssia (Perho 1993, 80-81).

KK on kaikissa kolmessa testauksessa kirjoittanut television katseluun liittyvistä ongelmista.

1. Vuonna 1996 hän sai kirjoitelmastaan tasoarvion 3: *”Televisio ystävänä. Minä pidän katsoa televisiota ja voin sanoa, että televisio on ystäväni. Se auttaa tuntea uudet mielenkiintoiset esinet. Se voit naurattaa. Pidän levätä television kanssa. Minä luulen, että elämä on ikävä, kun ei saa katsoa televisiota”.*
2. Kahden vuoden kuluttua vuonna 1998 hänen suorituksensa arvioitiin tasoarviolla 4: *”Minä pidän musiikista, ja siksi katson kauhean paljon musiikkiohjelmaa. Suosikkini ohjelma on ”Radio-Taxi”. Olen katsonut sitä jo kaksi vuotta ja aijon katsoa enää (vielä – OM), koska se ohjelma näyttää paljon videoita ja kerro paljon mielenkiintoisia uutisia. Jos en joskus voikaan katsoa sitä, katson ensin päivällä uusinnoa. Jos en ehdi katsoa sitä yhtään koko viikon aikana, se ei ole mitään. TV ei ole tärkein asia elämässäni. Suosikkini suomalaiset ovat ”Jurki” ja ”Lista”. Suosikkini saksalainen televisio – kanava on ”\*\*\*\*\*”.*
3. Viimeisen testivuoden 1999 mielipidekirjoitus arvioitiin samalla tasoarviolla 4: *”TV-ohjelman vikoita. Nimeni on Katja. Pidän kovin paljon teidän sanomalehdistä, mutta en ole tyytyväinen TV-ohjelman. Ensiksi, ette julkaista kapeeli-television ohjelman, kun monet muut lehdet julkaistavat. Toiseksi, ette kerto ohjelmassa olevista elokuvista ja lähetyksistä. Olisi, minun mielestäni, paljon parempi, jos voisitte lisätä ohjelmaan naista tietoja. Kirjoitakaa myös kaikkea paltsaan, ei riviin. Toivon kaikea hyvää. Katja”*

KK:n sosiolingvistinen kompetenssi (tai sosiaalinen kompetenssi, **kuten Takala nimeää tämän kirjoittamiskompetenssin aspektin**) auttaa tekstin rakentamisessa. Tuntuu, että hän tietää hyvin mistä kirjoittaa. Hän osaa kirjoittaa taitavasti tehtävän ohjeessa olevan kontekstin mukaan sekä käyttää ohjeen sanastoa ja rakenteita hyväkseen (*'suosikki'*, *'en joskus voikaan katsoa'* ym.). Hän noudattaa ohjeiden rakennetta hyvin tarkasti.

Esimerkiksi kun mielipidekirjoituksen ohjeissa on annettu kolme peruskysymystä, KK on vastannut kaikkiin kysymyksiin erittäin asiallisesti, vaikka tekstin sisältö on paljon suppeampi kuin esimerkiksi Ruoka ja terveys

–aiheesta kirjoittaneella EV:llä. Kieliopilliset häiriöt eivät paljoa vaikuta KK:n kirjoitelman viestivyyteen ja loogiseen kokonaisuuteen.

Oppilaiden tekstitehtävien esittelyn ja holistisen analyysin perusteella voidaan päätellä, että vapaan kirjoitelman ja mielipidekirjoituksen tuottamiseen vieraalla kielellä vaikuttaa mm. se, millainen oppilas on kirjoittajana: introvertti vai ekstrovertti. Introverttityyppi on suuntautunut kielellisen koodin hallintaan eli tekstintuottamiseen (kielellinen ja motorinen kompetenssi), kun taas ekstroverttityyppi on orientoitunut enimmäkseen tekstinrakentamiseen (ajatusten tuottaminen ja organisoiminen). Introverttityypin kirjoitelman perusteella on vaikeata tehdä päätelmiä oppilaan diskurssikompetenssista. Liiallinen kieliopillinen tarkkuus pakottaa oppilaan hillitsemään tekstinrakentamisen taitojaan – teksti jää lyhyeksi, sanaston ja rakenteiden valintaan vaikuttaa kieliopillisen kompetenssin taso. Ekstroverttityypin korkea diskurssikompetenssi peittää kieliopillisen kompetenssin häiriöt. Tekstin sisältö valloittaa kirjoittajan, hän ajattelee sitä, mitä haluaa kirjoittaa eikä niinkään sitä, millä tavalla ja minkä kielellisen koodin mukaan. Sosiolingvistinen kompetenssi edesauttaa diskurssikompetenssin osoittamista. Tietoisuus kohdekielen normeista, tyylistä ja sävystä auttavat vieraan kielen oppijaa saavuttamaan hyvän tuloksen.

YKI:n keskitason kirjoittamisen arvioinnin mukaan venäjänkielisten suomen oppijoiden parhaat tuotokset osoittavat, että näillä oppilailla on tekstinrakentamisen kompetenssia. Kielellisesti hyvät tuotokset eivät ole saaneet tasoarviota 3 korkeampaa tulosta, kun taas kieliopillisesti puutteelliset, mutta tekstinrakentamisen kannalta hyvät tuotokset ovat saaneet tasoarvion 4, mikä on hyvä tulos, kun otetaan huomioon venäläisen koulun ongelmat ja traditiot vieraan kielen kirjoittamisen opetuksessa.

## 6 DISKUSSIO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää pietarilaisten lukiolaisten suomen kielen taitoa kielellisen kommunikatiivisen kompetenssin teorian pohjalta. Kielitaidolla tavallisesti ymmärretään viestintätaitoa, johon liittyy kielitietoa ja kulttuurin tuntemusta. Vieraan kielen oppimisen kannalta kielitaidon kehitys riippuu toisaalta kielen opetuksen laadusta ja toisaalta yksilön omasta oppimisprosessista, johon kuuluu tiedonhankinnan ohella kulttuurienvälinen vuorovaikutus, luova kielellinen toiminta sekä äidinkielessä että kohdekielessä ja maailmankuvan laajentaminen.

Arvioin pietarilaisten oppijoiden suomen kielen taitoa Yleisten kielitutkintojen keskitason suomen kielen testien perusteella. Kielitaidon arviointi YKI:n kriteerien mukaan sisältää oppijan kielitaidon yleisen tason ja eri osa-alueiden tason. Testisuoritusten analyysi kommunikatiivisen kompetenssin teorian mallin mukaan puolestaan osoittaa, missä kehitysvaiheessa oppijan kielitaito on ja mitä hänen kielitaitonsa kehittämiseksi voitaisiin tehdä.

Kaikki opettajat ovat tottuneet käsittelemään oppilaiden kokeita ja muita kirjallisia tuotoksia. Opettajan huomio keskittyy etupäässä oppilaan virheisiin. Opettaja näyttää metsästäjältä, joka tietää mitä etsii. Vaikka suullisen viestinnän virheiden esille nostaminen voi haitata kielen sujuvuutta taikka aiheuttaa oppilaissa voimakkaita kielteisiä reaktiota (Sajavaara 1999, 119), kirjallisten virheiden korjaamiseen suhtaudutaan myönteisemmin. Voi tosin epäillä, tuleeko kirjallisesta virheiden korjaamisesta hyötyä oppilaalle ja kielen opetukselle. Voiko opettaja olla varma siitä, että oppilaat kiinnittävät riittävästi huomiota hänen korjaamiinsa virheisiin? Virheiden kirjallisesta korjaamisesta on hyötyä vasta, jos korjauksia käsitellään uudelleen yhdessä oppilaan kanssa tai harjoitellaan monipuolisesti sellaisia rakenteita, joiden hallinnassa on havaittu vaikeuksia.

Oppijan kielitaitoa arvioidessaan opettaja tai muu arvioija joutuu kompastumaan oppijan virheeseen. Tällainen kompastuminen voi olla tuntuva, jos oppijan tekemät kielelliset virheet poikkeavat huomattavasti kohdekielen järjestelmän normeista. Virheanalyytikot erottavat kolmenlaisia virheitä: äidinkielen aiheuttamat interlingvaaliset virheet, kohdekielen oman systeemin aiheuttamat intralingvaaliset virheet, joista monet ovat samanlaisia kuin äidinkielisten kielenoppijoiden tekemät, ja opetuksen aiheuttamat virheet (Sajavaara 1999, 116). Virheanalyysissä virheen tekoon johtavan syyn ymmärtäminen on

tärkeä tavoite. Jos kaikki vieraan kielen oppijat tekisivät samoja interlingvaalisia tai intralingvaalisia virheitä, tutkijan tehtävä olisi paljon helpompi. Kuitenkin virheet ovat useimmiten henkilökohtaisia. Virheiden kartoitus voi parhaiten näyttää, missä kielen oppimisen vaiheessa joku oppija on. Mutta se ei näytä, kuinka pysyviä ovat oppijan virheet. Voidaanko vielä puhua oppijan kielen välivaiheesta vai onko oppijan kirjallinen tuotos fossiilistumisen eli kielen kehityksen pysähtymisen tulos?

Tämä kysymys on mielestäni erittäin tärkeä sekä oppijan kielellisen kompetenssin määrittelemisen että kielen opetuksen kehittämisen kannalta. Jos oppijoiden ryhmästä valtaosalla on jokin jatkuvasti toistuva virhe, se epäilemättä on opetuksen aiheuttama. Tästä näkökulmasta voi selittää esimerkiksi samaa äidinkieltä puhuvien vieraan kielen oppijoiden toistuvia virheitä. Venäjänkieliset oppilaat tekevät paljon virheitä suomen kielen objektin sijoissa sekä mennyttä aikaa ilmaisevissa sanamuodoissa. Sen voi helposti selittää äidinkielen ja kohdekielen globaalista järjestelmällisestä erosta. Suomen kielen objektin muoto viittaa tekemisen perfektiivisyyteen tai imperfektiivisyyteen, mitä venäjäksi ilmaistaan verbin aspektimuodon avulla. Mennyttä aikaa ilmaistessaan venäläisen suomen oppijan pitää ratkaista kolmen vaihtoehdon välillä – imperfekti, perfekti vai pluskvamperfekti? Venäjäksi kaikkea mennyttä aikaa ilmaistaan yhden ainoan muodon avulla. Tarkka ja ahkera suomen oppija hallitsee nämä asiat kieliopillisia sääntöjä noudattamalla. Kuitenkin puheviestinnän tahattomat tai kieliopillisen testin tahalliset harhauttajat voivat aiheuttaa kielen käyttäjälle aika paljon vaikeuksia.

Tässä luvussa esitän tutkimukseni tulokset. Pietarilaisen koulun suomen kielen oppijoiden kommunikatiivisen kompetenssin määrittelemisen perustuu oppilaiden kirjallisten testisuoritusten yksityiskohtaiseen analyysiin. YKI:n keskitason rakenteet ja sanasto-osaakokeen sekä tekstinymmärtämisen ja kirjoittamisen suorituksista voi päätellä aika paljon oppilaiden kieliopillisesta, sosiolingvistisesta ja diskurssikompetenssista. Strategisen kompetenssin määritelmän mukaan (ks. s. 46) tämän komponentin piirteitä on vaikea löytää oppilaiden kirjallisista suorituksista.

Testausten arviot on esitetty liitteessä. Arvioista näkyy, että oppilaiden kielitaito kirjallisissa osakokeissa on parantunut vuodesta 1996 vuoteen 1999. Mutta mikä siihen on vaikuttanut? Mistä syystä jotkut opitut asiat unohtuvat ja jotkut vaikeat tehtävät taas suoritetaan menestyksellisesti? Juuri näihin kysymyksiin yritin vastata tutkimuksessani.

Seuraavassa pohdin tutkimukseni tuloksia kommunikatiivisen kompetenssin komponenttien näkökulmasta.

## 6.1. Oppilaiden kieliopillinen kompetenssi

YKI:n **Rakenteet ja sanasto –osakokeen tehtävät** tähtäävät oppijan sanaston ja rakenteiden hallinnan arviointiin. Tutkimustulokset osoittavat, että vuoden 1998 testin suorittaneet oppilaat hallitsivat paremmin rakenteita kuin sanastoa. Kulttuuripainotteinen teksti vaikeutti osaltaan oppijan tilannetta. Oppijoiden sanastollinen ja kieliopillinen kompetenssi oli epätasainen. Vuoden 1999 testissä tilanne oli päinvastainen – oppilaat hallitsivat sanastoa paremmin kuin rakenteita.

Oikean sanamuodon valintaan vaikuttaa sanastohallinta, mikä on osoitus oppijan sosiolingvivistisesta kompetenssista. Toisaalta siihen vaikuttaa myös rakenteiden hallinta, joka viittaa myös oppijan diskurssikompetenssiin kontekstin rakenteiden ymmärtämisen kautta. Kommunikatiivisen kielitaidon kannalta sanastollisesti kompetentti oppija suorittaa YKI:n keskitason tehtävän tuloksellisemmin kuin kieliopillisesti kompetentti oppija, joka käyttää oikeita muotoja väärissä sanoissa.

Rakenteet ja sanasto –tehtäväsuoritusten analyysi osoittaa, ovatko oppijat kielellisesti kompetentteja ja missä suhteessa kompetenssin eri komponentit ovat keskenään. Tällaisen johtopäätöksen perustelen tehtävätyyppien ja niiden sisäisten rakenteiden analyysillä. Seuraavassa esitän kaikki tutkimuksessani saadut johtopäätökset pietarilaisten oppilaiden kieliopillisesta kompetenssista Rakenteet ja sanasto –osan kohdalla.

**Sanastotehtävän** suorittaminen edellyttää oppilaalta kykyä yhdistää sanaselitys muutaman sanan luettelossa olevaan sanaan. Tähän kykyyn vaikuttavat sanaselityksen ja sanaluettelon sisäiset ja niiden väliset tekijät.

1. Fonologiset ja morfologiset vaikutustekijät aiheuttavat sanastollisesti heikon kompetenssin omaavalle oppilaalle vaikeuksia oikean vastauksen valinnassa: *'kalustaa huone - kallistaa, perustaa, sisustaa'*.
2. Sanaselityksen ja sanaluettelon semanttinen yhtäläisyys auttaa oikeassa sanavalinnassa, jos oppilaan sanastollinen kompetenssi on korkeampi (alleviivatut sanat) kuin kieliopillinen, lähinnä morfologinen (lihavoidut sanat): *'paha uni - aave, unelma, painajainen'*; *'pienempi vesialue kuin järvi – pelto, vesistö, lampi'*.



3. Sanaluettelon sisäiset vaikutustekijät voivat aiheuttaa vaikeuksia oikean sanan valinnassa, jos oppilas ei ole sanastollisesti kompetentti: *'käytetään pullossa – korkki, purkki, karkki'*; *'ei asu kaupungissa – maanalainen, maalainen...'*

**Rakenteet ja sanasto -tehtävien** suoritukset osoittavat oppilaan kielitaidon kriittisen pisteen eli sen, kuinka kieliopillinen ja sosiolingvistinen kompetenssi vastaavat toisiaan. Kieliopillisesti oikein valittu sanamuoto voi rikkoa ilmauksen sosiolingvistiset yhteydet, mikä YKI:n arviointikriteerien mukaan tulkitaan vääräksi valinnaksi. Rakenteet ja sanasto -tehtävän kulttuuripainotteinen sisältö vaikuttaa huomattavasti sanan valintaan. Oppilaiden valinnoissa voi havaita heidän vahvuutensa joko kieliopillisessa tai sosiolingvistisessä puolessa: vrt. *'Luovutettua verta tarvitaan isojen ('kärsimys, rohkeus, leikkaus') rohkeuksien ja onnettomuuksien yhteydessä sekä erilaisten sairauksien hoidossa ja ennaltaehkäisyssä'* (vuoden 1998 testi). Korostan tässä, ettei kukaan oppilaista valinnut tässä tapauksessa sanaa *'leikkaus'*. Ja vielä: *'Ulkomaanmatkat tehdään ('halpa, heikko, hidas') halpaan rantalomakohteisiin, esimerkiksi Kanariansaarille ja Kreikkaan, ja lomalla ('tulla, syödä, pestä') syötaan pikaruokaa'* (vuoden 1999 testi). Näistä esimerkeistä näkyy, että kieliopillinen kompetenssi ei pysty korvamaan sosiolingvistisen kompetenssin puutetta ja sanastollisesti kompetentti oppilas saa valinnoistaan paremman arvion (1) kuin edellinen oppija (0).

YKI:n keskitason kaksi **rakennetehtävää** on laadittu monivalintatehtävän periaatteen mukaan. Niissä arvioidaan, kuinka hyvin kielenoppija osaa käyttää kohdekielen rakenteita. On kuitenkin huomattava, että tehtävän konteksti vaikuttaa oppilaan valintaan. Toisessa tehtävässä on kysymys keskustelusta, toinen taas koostuu irrallisista lauseista. Tutkimuksessani olen kiinnittänyt erityistä huomiota vielä yhteen rakennetehtävään, jossa oppilailta tarvitaan kykyä muodostaa annetuista sanoista lauseita niin, että niistä syntyisi pieni tarina. Näiden kolmen tyypin rakennetehtävän suorittamiseksi oppilailta vaaditaan kieliopillista, sosiolingvististä ja diskurssikompetenssia.

Monivalintatehtävän avulla voi määrittää oppilaan lauseopillista ja sosiolingvististä kompetenssia. Sanamuodon valitseminen sanaluettelosta vaatii joko pelkkää tietoa rakenteen muodosta ja käytöstä: *'Olitko eilen pelaamassa ('pelatessa, pelaamassa, pelaajassa') jalkapalloa?'* tai taitoa käyttää oikeaa sanamuotoa kontekstissa: *'Mika: Jari, moi! Jari: Ai, moi, en heti huomannut ('huomannut, ole huomannut, ollut huomannut') sinua.'* Tehtäväsuorituksista näkyy, että oppilaiden tieto kyseessä olevien rakenteiden

muodoista ja käytöstä eli kieliopillinen kompetenssi on parempi kuin heidän sosiolingvistiset taitonsa. Jos valittu sanamuoto vaikuttaa lauseen ja ehkä koko tekstin sisältöön, voi puhua oppilaan diskurssikompetenssista. Keskustelun (vuoden 1999 testin rakennetehtävä 4) viimeisen osion *'Joo, niin kai se on \_\_\_\_\_'* (*'tehtävä, tehdään, tehty'*) täydentämiseen tarvitaan nimenomaan diskurssikompetenssia, sillä pelkästään kieliopillisen kompetenssin oppija karsii pois sanamuodon *'tehdään'* ja joutuu päättämään, kumpi kieliopillisesti mahdollisista sanamuodoista *'tehtävä'* tai *'tehty'* sopii lauseeseen. Oikean valinnan tekemiseksi pitää ymmärtää koko teksti, koska viimeisen lauseen intonaatio (*'joo', 'kai'*) osoittaa, että puhuja yhtyy keskustelukumppanin mielipiteeseen. Siksi *'tehtävä'* on ainoa mahdollinen variantti.

Rakenteet ja sanasto –osakokeiden hankalin tehtävä on tarinan muodostaminen, erityisesti kun oppijan mielikuvitusta rajoitetaan tietyillä säännöillä. Siinä mielessä se kohdistuu enemmän oppijan kirjoittamisen taitoihin kuin rakenteiden hallintaan. Tämä tehtävätyyppi aiheutti oppilaille enemmän vaikeuksia kuin muut rakenteet ja sanasto –osakokeen tehtävät. Tämän tehtävän suorituksissa näkyvät kielellisen kommunikatiivisen kompetenssin kaikki komponentit. Kieliopillisesti kompetentti oppilas ei välttämättä tee irrallisista lauseista tarinaa, eikä ymmärrä annettujen kysymysten perusteella tämän tarinan sisäistä logiikkaa. Omaan kognitiiviseen skeemaansa nojautuen oppilaat pystyvät luomaan hyvin erilaisia tarinoita, jotka joutuvat ristiriitaan testiaan skeeman kanssa. Tehtävän arvioinnissa on otettu huomioon nimenomaan oppilaan kyky laatia tarina eikä annettujen sanojen kieliopillisesti korrekti käyttö. Seuraavat esimerkit todistavat tämän väitteen. Tasoarvion 1 ansaitsee seuraava osion suorittaminen: *'-Entä otitko jotain lääkettä? –vaarallinen-pelätä'*. *'Pelkään ottaa sita, koska puhutaan tämä on vaaralliseton.'*, kun taas toisen oppilaan suoritus: *'Mitä on 'vaarallinen' en ymmärrä myös, mutta ajattelen, että hän peläsi jotakin'* – saa tasoarvion 0. Tällaisen tehtävän menestyksellinen suoritus viittaa enemmän oppilaan taitoihin käyttää annettuja sanoja loogisessa järjestyksessä siten, että niistä syntyy tarina eli vuoropuhelu (annetut kysymykset – oppijan tekemät vastaukset) kuin hänen tietoonsa kieliopillisista kategorioista.

**Tekstinymmärtämisen** taidot riippuvat myös oppilaan kommunikatiivisesta kompetenssista. YKI:n tekstinymmärtämisen tehtävät koostuvat avoimista kysymyksistä ja monivalintakysymyksistä. Pietarilaiset suomen kielen oppijat osoittivat hyvää kieliopillista kompetenssia vastatessaan avoimiin kysymyksiin. Tällainen tehtävä vaatii oppilaalta kykyä joko poimia tekstistä valmis kohta muokkaamalla sitä kysymyksen vaatimalla tavalla tai

esittää oma mielipide koko tekstin tai sen osan sisällön perusteella. Tekstiä voi pitää vasta silloin ymmärrettynä, kun oppija vastaa oikein kaikkiin kysymyksiin. Avointen kysymysten tehtäväsuoritusten perusteella voi todeta, että jo vuoden 1996 testin suorittajilla oli suhteellisen hyvä kieliopillinen kompetenssi. Sen kriteerinä voi olla sellainen kysymys, johon vastaaminen edellyttää siihen liittyvän kohdan poimimista tekstistä. Vuoden 1998 testissä kysymys *'Milloin asukasluku oli 5 147 349?'* liittyy epäilemättä seuraavaan tekstin kohtaan: *'Asukasluku oli vuoden vaihteessa 5 147 349 henkilöä.'* Oppilaan mahdollinen vastaus **'vuoden vaihteessa'** on osoitus pelkästä kieliopillisesta kompetenssista, lauseen adverbiaalinen tunnistamisesta. Se ei kuitenkaan merkitse, että oppilas olisi ymmärtänyt tämän tekstin kohdan ja siihen liittyvän kysymyksen. Kaikki muut vastausvariantit (**'viime vuonna'**, **'viime vuoden lopussa'** jne) osoittavat oppilaiden taitoa käyttää kieltä tilanteenmukaisesti.

Monivalintakysymystehtävien suorituksista on mahdotonta päätellä oppilaan kieliopillista kompetenssia. Tämä tehtävätyyppi ei edellytä kieliopillista kompetenssia. Tieto yksittäisistä rakenteista ei vielä takaa hyvää tehtävän suoritusta, sillä tekstin aihe ja sisäinen rakenne voivat aiheuttaa vaikeuksia sen ymmärtämiseksi. Pietarilaiset oppilaat pystyivät liittämään tehtävän kysymykset vastaviin tekstin kohtiin, mutta heidän suorituksistaan ei näy, miten he hallitsevat erilaisia rakenteita ja osaavatko he muokata tekstiä tai ilmaista oman mielipiteen toisin sanoin.

YKI:n keskitason testien tekstinymmärtämistä harhauttavat monivalintakysymystehtävien signaaliväitteiden tyypit. Olen käsitellyt hyvin tarkasti sekä tehtävien rakenteita että oppilaiden tehtäväsuorituksia ja voin päätellä, että oppilaiden tekstinymmärtämistä edesauttavat sellaiset signaaliväitteet, joissa käytetään teema- tai teema-reema -tyyppisiä virkkeitä: *'Talous on kasvanut nopeasti...'* (teema-virke, joka muodostaa täydellisen merkityskokonaisuuden) ja *'Kotieläimeksi halutaan mieluiten ...'* (teema-reema -virke, jossa adverbien asema teeman ja reeman välissä edesauttaa tekstinymmärtämistä ja virkkeen täydentämistä). Sellaisten tehtävien suorittaminen, joissa osion signaaliväitteenä oli reemavirke, oli vaikea pietarilaisille oppilaille (*'Talous kasvoi....'*: virkkeen alkuosan sanaparren tai sanaryhmän ymmärtäminen on mahdotonta ilman vaihtoehtovarianttien eli reeman ymmärtämistä). Tässä mielessä voi todeta, että oppilaat hallitsevat suomen lauseopin perusteet ja ovat syntaktisesti kompetentteja suomen oppijoita.

**Kirjoittamisen** taidot ovat epäilemättä vieraan kielen opetuksen vaikeimpia

tavoitteita. Olen havainnut, että oppilaiden kirjoittamisen tehtävän tuottamiseen vaikuttaa suoritettavan kirjoitelman tyyppi: muodollinen teksti tai vapaa kirjoitelma. Muodollinen kirjoitelma jakautuu myös kahteen osaan - henkilökohtaiseen ja viralliseen kirjoitelmaan.

Vaikka oppilaat ovat epäilemättä parantaneet suomenkielisen kirjoittamisen taitojaan vuodesta 1996 (ensimmäinen testaus) vuoteen 1999 (viimeinen testaus), on korostettava, että oppilaiden kielellisen kommunikatiivisen kompetenssin häiriöt näkyvät parhaiten nimenomaan oppilaiden kirjoittamisen osakokeen suorituksissa.

Tekstuaalisesta näkökulmasta pietarilaiset lukiolaiset eivät pysty virheettömästi onnittelemaan jonkun juhlan johdosta (esim. *'onnittelen sinun syntymäpäivää'*), mutta hallitsevat kutsumisen perusrakenteet (esim. *'haluaisin kutsua sinua juhlaan'*) ja osaavat kirjoittaa lomastaan suomeksi (esim. *'kirjoitan sinulle Sveitsiltä, jossa olen ollut jo viisi päivää.'*). Kirjoitelman aihe ja tyyli vaikuttavat hyvin oleellisesti oppilaiden kykyyn esittää tarvittavia kielellisiä funktioita oikein kirjallisessa muodossa.

Analyysini perusteella voin todeta, että oppilaiden kieliopilliset ongelmat arvioidaan virallisissa teksteissä ankarammin kuin henkilökohtaisessa kirjallisessa viestinnässä. Kuitenkaan tiedustelutehtävässä kieliopillisesti kompetentti oppilas ei saanut positiivista arviota diskurssi- ja sosiolingvistisen kompetenssin puutteiden takia.

Vapaan kirjoitelman ja mielipidekirjoituksen tekemiseen vaikuttaa oppilaan tyyppi kirjoittajana eli se, onko hän tekstintuottaja (kielellisen koodin hallinta) tai ajatustentuottaja (tekstinrakentamisen kompetenssin osoitus). Tekstintuottajan liiallinen kieliopillinen tarkkuus pakottaa häntä hillitsemään tekstinrakentamisen taitojaan – teksti ei ole pitkä, sanastollinen ja rakenteellinen valikoima riippuu oppilaan kieliopillisen kompetenssin tasosta. Kun taas tekstinrakentajan eli ajatustentuottajan kieliopilliset puutteet eivät kuitenkaan estä oppilasta tai lukijaa ymmärtämästä tekstin omaperäistä sisältöä, mikä on todistus oppilaan diskurssikompetenssista.

YKI:n keskitason kirjoittamisen arvioinnin perusteella kielellisesti paremmat kirjoitelmat eivät yltäneet tasoarviota 3 korkeammalle, kun taas kieliopillisesti puutteelliset mutta tekstinrakentamisen kannalta paremmat tuotokset saivat jopa tasoarvion 4, mikä on hyvä tulos, jos otetaan huomioon ongelmat vieraan kielen kirjoittamisen opetuksessa.

## 6.2. Oppilaiden sosiolingvistinen kompetenssi

Sosiolingvistisen kompetenssin määritelmän mukaan oppilaalta odotetaan sosiokulttuuristen sääntöjen hallintaa (Jaakkola 1997, 17). Tässä mielessä YKI:n keskitason testien tehtävien avulla oppilaat voivat osoittaa sosiolingvististä kompetenssiaan esittämällä sosiokulttuurista tietoa suomen kielen käytöstä.

Pidän sosiolingvististä kompetenssia tärkeänä osoittimena oppilaan kommunikatiivisen kielitaidon kehityksestä. Seuraavassa esitän tulokset oppilaiden testisuorituksista.

**Rakenteet ja sanasto** –osakokeen tehtävät ovat sisällöllisesti kulttuuripainotteisia ja edellyttävät oppilailta hyvää sosiolingvististä kompetenssia. Kuten olen jo aiemmin korostanut, oppilaiden kieliopillinen ja sosiolingvistinen kompetenssit eivät vastaa toisiaan. Oppilaiden tiedot sanojen taivutusmuodoista eivät takaa ilmauksen sisäisten sosiolingvististen yhteyksien ymmärtämistä, mikä johtaa väärään sananvalintaan. Vieraan kielen oppijan kielitaidon sosiolingvistisenä komponenttina voi pitää myös kohdekielen idiomien hallintaa. Pietarilaiset oppilaat ovat osoittaneet testauksissa heikkoa tietoa tällä alalla.

Oppilaiden sosiolingvististä kompetenssia on parasta seurata **tekstinymmärtämisen** tehtävien suorituksista. Autenttisen suomenkielisen tekstin ymmärtäminen on osoitus oppilaan hyvistä sosiokulttuurisista tiedoista. Tekstin sisältämät lyhenteet (esim. *la, su, vrk, puh.*), puhekielen sanasto (*kirppis, fiilis, makasiini*) ja tietysti tekstin aiheeseen liittyvä venäjänkielisen nuoren kannalta ”vaikea” sanasto (*‘Talouskasvu kiihtyi huippuvauhtiin’* tai *‘Miksi hääparin päälle heitetään juuri riisiä?’*) ovat sosiolingvistisiä elementtejä.

Tekstinymmärtämisen tehtävät jakautuivat kahteen tehtävätyyppiin: avoimiin kysymyksiin ja monivalintakysymyksiin. Avoin kysymys –tehtävissä oppilaiden vastaukset suoriin kysymyksiin osoittavat heidän sosiolingvististä kompetenssiaan, sillä he pystyvät poimimaan valmiin vastauksen tekstistä tai muokkaamaan tekstiä tilanteen mukaisesti. Kuitenkin suoran kysymyksen sisältämä korkeatasoinen sosiolingvistinen aspekti (fraasi, sanan paikallinen merkitys, jokin oppilaille tuntematon sanonta) toimii tekstinymmärtämisen harhauttajana. Monivalintakysymystehtävissä tekstin aihe on ymmärtämisen kannalta ratkaisevassa asemassa. Testisuoritusten analyysin perusteella voi todeta, että venäjänkielisten oppilaiden sosiolingvistinen kompetenssi on kohtuullisen hyvä ja se on selvästi kehittynyt vuodesta 1996 vuoteen 1999.

**Kirjoittamisessa** oppilaiden sosiolingvistinen kompetenssi näkyy siinä, kuinka ymmärrettävää heidän tekstituotoksensa on natiivin lukijan kannalta. Pietarilaiset oppilaat ovat kirjoittaneet suomeksi venäläisen kirjoitusmallin mukaan, sillä heidän sosiokulttuuriset kokemuksensa (skeemat) henkilökohtaisten kirjoitelmien tyylistä ja sisällöstä perustuvat enemmän venäläiseen kuin suomalaiseen kulttuuriin. Myös virallisen kirjeen kirjoittaminen vaatii oppilaalta hyvää sosiokulttuurista tietoa. Tämä oli erityisen vaikea tehtävä pietarilaisille oppilaille heidän ikänsä ja oppimisolosuhteiden vuoksi, sillä pietarilaisissa kouluissa ei opeteta virallisen varsinkaan valituskirjeen kirjoittamista.

Vapaan kirjoitelman tai mielipidekirjoituksen tehtävien suoritukset osoittavat, että oppilaiden kirjoittamisen taidot ovat huomattavasti kehittyneet vuodesta 1996. Näissä suorituksissa on vaikeaa havaita oppilaiden varsinaista sosiolingvististä kompetenssia. Kuitenkin oppilaiden kasvaneen suomenkielisen repertuaarin avulla voi hahmottaa venäjänkielisen suomea opiskelevan lukiolaisen kollektiivista muotokuvaa eli identiteettiä.

### 6.3. Oppilaiden diskurssikompetenssi

Oppilaiden kyky yhdistää kieliopilliset muodot ja merkitykset sidosteiseksi puhutuksi tai kirjoitetuksi tekstiksi on osoitus heidän diskurssikompetenssistaan. Tämän määritelmän mukaan voi olettaa, että diskurssikompetenssi toteutuu vain tekstin tuotoksessa. Ajattelen, että diskurssikompetenssi kattaa myös tekstinymmärtämisen alueen. Kyky ymmärtää sidosteista tekstiä on oleellinen osa vieraan kielen oppijan kielitaitoa.

Tekstuaalisesta näkökulmasta voi analysoida myös oppilaiden **rakenteet ja sanasto** – osakokeiden suorituksia. YKI:n rakenne- ja sanastotehtävät muodostavat pääasiassa sidosteisia tekstejä, irrallisten lauseiden täydentämistä esiintyy harvoin. Sanasto- ja rakennetehtävien suorituksissa oppilaiden diskurssikompetenssi oli heikko, sillä oppilaiden sanavalinnat perustuivat tekstin ja lauseen sisäisten merkityssuhteiden ymmärtämiseen. Suoritusten tulokset eivät anna tilaa optimistisille tulkinnoille.

Rakennetehtävien avulla voi tarkastella oppilaiden lauseopillista, lähinnä diskurssikompetenssia, jos testitehtävä perustuu loogisesti organisoidun tekstin täydentämiseen. Tarinan muodostaminen on myös rakenteet ja sanasto –osakokeen tehtävä, jota pidän erittäin haastavana oppilaan kielitaidon määrittelyn kannalta. Tämä

tehtävätyyppi osoittaa oppilaiden kieliopillisen, sosiolingvistisen ja diskurssi- kompetenssin heikot kohdat.

Kielellisen kommunikatiivisen kompetenssin komponenteista diskurssikompetenssi ilmenee parhaiten tekstituotoksissa. Reseptiivisissä taidoissa diskurssikompetenssi tulee esiin silloin, kun tehtävän suoritus riippuu koko tekstin ymmärtämisestä. Silloin voi puhua oppijan passiivisesta kielitaidosta. YKI:n testien **tekstinymmärtämisen** tehtävissä on osioita, joiden suoritus riippuu nimenomaan oppilaan diskurssikompetenssista. Tarkoitan kysymys – vastaus –osioita, jolloin epäsuoraan kysymykseen tarvitaan omaa mielipidettä esittävä vastaus. Pietarilaiset oppilaat ovat kyllä ymmärtäneet kysymyksen aiheen, sekä vastaavasti löytäneet tekstistä oikean kohdan, mutta *'Miksi?'* ja *'Millä tavalla?'* – kysymykset vaativat oppilaalta pienen mielipidekirjoituksen tekemistä, jossa syy- ja seuraussuhteet eivät riipu vain oppilaan kieliopillisesta kompetenssista. On korostettava, että kaikista tekstinymmärtämisen tehtävän kysymyksistä oppilaille vaikeimpia olivat nimenomaan yllä mainitut kysymykset. Oppilaiden heikko diskurssikompetenssi näkyy sekä avointen kysymysten että monivalintakysymysten vastauksissa.

Monivalintakysymystehtävien osioista haastavimpia olivat sellaiset, joissa vaihtoehtovastauksen keskinäisten suhteiden typologiset erot olivat hyvin pieniä, koska vaihtoehtovastaukset kuuluivat samaan semanttiseen kenttään. Vaihtoehtovastauksien yhtäläisyys voi olla harhauttajana tekstinymmärtämisessä, jos oppilaan diskurssikompetenssi on heikko.

Kirjallisen kielitaidon osalta diskurssikompetenssi ilmenee parhaiten **kirjoittamisessa**, sillä tekstin tuottaminen on mahdotonta ilman tietoa kieliopillisista muodoista ja merkityksistä ja taitoa käyttää niitä sidosteisesti. Vieraskielinen diskurssikompetenssi perustuu hyvään diskurssikompetenssiin omassa äidinkielessä. Verbaalisesti lahjakas oppilas pystyy tuottamaan ajatuksiaan tekstissä paremmin kuin sellainen tekstin tuottaja, joka hallitsee vain kielikoodia. Oppilaan diskurssikompetenssia on vaikea päätellä tekstintuottajan kirjoitelman perusteella, kun taas tekstinrakentajan korkea diskurssikompetenssi korvaa oppilaan kieliopillisen kompetenssin ongelmat. Diskurssikompetenssin käynnistämistä auttaa oppilaan korkea sosiolingvistinen kompetenssi. Tietoisuus kohdekielen normeista, sosiokulttuurisista säännöistä, tyylistä ja kirjoituksen sävystä auttavat vieraan kielen oppijaa saavuttamaan hyvän tuloksen.

Pietarilaisista suomen kielen oppilaista kaikki tekstinrakentajat eli diskurssikompetentit oppilaat ovat verbaalisesti lahjakkaita oppilaita myös äidinkielessä. Vapaan kirjoittelun kirjoittaminen ei tuottanut heille suuria vaikeuksia ja kieliopilliset ongelmat heidän tekstissään eivät vaikuttaneet paljoakaan arvioijan positiiviseen suhtautumiseen omaperäiseen tekstiin.

#### **6.4 Tulosten hyödyntäminen**

Pietarilaiset oppilaat, jotka osallistuivat YKI:n testauksiin vuosina 1996, 1998 ja 1999, eivät enää opiskele koulussa. Heidän nykyinen elämänsä ei välttämättä riipu siitä, kuinka hyvin tai huonosti he ovat suorittaneet nämä testit. En usko, että heistä moni edes tietää, että heidän testisuorituksensa ovat olleet tämän tutkimuksen pohjana. Kuitenkin ajattelen, että oppilaiden YKI:n keskitason testisuoritusten pohjalta tehdyt johtopäätökset venäjänkielisten suomea opiskelleiden lukiolaisten kommunikatiivisesta kielitaidosta voivat auttaa ymmärtämään, mihin suuntaan on kehitettävä suomen kielen opetusta vieraana kielenä erityisesti Pietarissa, mutta myös laajemmin venäjänkielisessä ympäristössä. Oppilaiden suorituksiin vaikuttavat henkilökohtainen motivaatio ja suomen kielen käyttökokemus. Ne oppilaat, joilla oli enemmän harjoittelukokemuksia suomen kielessä, ovat huomattavasti parantaneet omia tuloksiaan vuosien mittaan. Heidän saamansa korkeat tasoarviot vaikuttavat myönteisesti koko ryhmän yleistulokseen ja osoittavat konkreettisesti, kuinka tärkeää on sosiolingvistinen kompetenssi eli sosiokulttuuristen sääntöjen hallinta kommunikatiivisen kielitaidon saavuttamisessa.

Nykyisellä Venäjällä tuntuu tarpeelliselta suomen kieltä osaavien asiantuntijoiden valmistaminen. Suomen kielen opetukseen erikoistuneista kouluista valmistuneet ylioppilaat ovat pyrkineet moniin korkeakouluihin, humanistisiin ja teknillisiin, joissa on myös aloitettu suomen kielen opetus. Korkeakoulujen nykyinen suuntaus opettaa sidosteisesti suomen kieltä ja Suomen kulttuuria on osoitus kommunikatiivisesti, oikeastaan sosiolingvistisesti kompetenttien asiantuntijoiden lisäämisen tarpeesta.

Toisaalta tutkimukseni aikana saadut tulokset voivat olla hyödyllisiä myös Yleisten kielitutkintojen laatijoille ja arvioijille. YKI on kehitetty pääasiassa suomea toisena kielenä oppineille Suomessa asuville aikuisille. Suomen kielen opetuksen alueellinen laajentaminen Suomen ulkopuolelle osoittaa kuitenkin, että on kasvamassa uusia oppilaiden ja opiskelijoiden sukupolvia, jotka lukevat suomea vieraana kielenä. Niiden joukosta löytyy



epäilemättä sellaisia oppijoita, jotka haluaisivat suorittaa Yleisten kielitutkintojen testejä. YKI:n laatijoiden tulisi ottaa huomioon myös näiden oppijoiden intressit ja taustat.

Oppilaiden suoritusten analyysin perusteella totean, että Pietarin suomen kielen lukiolaisten kieliopillinen kielitaito vastaa YKI:n keskitason kriteerejä. Tutkimuksen aineisto ei anna suoraa vastausta siihen, vaikuttaako tähän tulokseen koulun opetussuunnitelman kehitys. Kuitenkin oppilaiden arvioinnit tutkimuksen alkuvaiheessa vuonna 1996 ja lopussa vuonna 1998 sekä vuonna 1999 osoittavat, että oppilaiden kielitaito on kehittynyt myönteisesti. Koulun suomen kielen opetussuunnitelman tavoitteet oppilaiden kommunikatiivisen kielitaidon saavuttamiseksi ja Venäläis-suomalaisen lukion opetussuunnitelman perusteet (Raschetina & Milovidova 1997, 97) tukevat näkemystä opetussuunnitelman vaikutuksesta oppilaiden kielitaitoon. Pietarin suomen kielen opetukseen erikoistuneissa kouluissa pidetään vuosittain suomen kielen tutkinto. En näkisi aivan mahdottomana laatia koulukohtaisen tutkinnon vaihtoehdoksi YKI:n kriteerejä vastaava pietarilainen suomen kielen päättötutkinto. Sen sisällöllinen ja rakenteellinen ainutlaatuisuus osoittaisi koulujen ja muiden asiasta kiinnostuneiden oppilaitosten pyrkimystä opettaa tehokkaasti suomen kieltä venäjänkielisessä ympäristössä.

## LÄHTEET

- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva ja M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä, 201-234.
- Bachman, L. & Palmer, A. 1982. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly* 16 (4), 449-465.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. 1991. What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly* 25 (4), 671-704.
- Bachman, L. & Palmer, A. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Teoksessa J.C. Richards & R.W. Schmidt (toim.) *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1-47.
- Cziko, G. 1984. Some Problems with Empirically-based Models of Communicative Competence. *Applied Linguistics* 5 (1), 23-38.
- Dufva, H. 1999. Kieli, mieli ja konteksti: Psykolingvistikista tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. Teoksessa K. Sajavaara ja A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopiston Soveltavan Kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 11-44.
- Flink, T. 2000. Maaorjuuden ja vallankumouksen puristuksessa: Inkerin ja Pietarin suomalaisen sivistys-, kulttuuri- ja itsetuntopyrkimyksiä vuosina 1861-1917. Turku: Turun yliopisto.
- Galskova, N.D. 2000. *Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam*. Moskva: Arkti-Glossa.
- Geber, E. 1982. Suomenruotsalaisten koulujen suomen kielen ("finskan") opetuksen ongelmia. Teoksessa F. Karlsson (toim.) *Suomi vieraana kielenä*. Werner Söderström. Porvoo-Helsinki-Juva, 115-138.
- Gerd, A.S. (toim.) 2000. Professor Zinaida Mihailovna Dubrovina. Pietarin yliopisto Kustannus, 23-32.
- Harley, B., Cummins, I., Swain, M. & Allen, P. 1990. The Nature of Language Proficiency. Teoksessa B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (toim.) *The Development of Second Language Proficiency*. New York: Cambridge University Press, 7-25.
- Hiidenmaa, P. 2000. Lingvistinen tekstintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara ja A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylän yliopiston Soveltavan Kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 161-190.
- Huhta, A. 1993. Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle? Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 77-142.
- Huhta, A. 1997. *Yleiset kielitutkinnot ja kieltenopetus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara ja A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopiston Soveltavan Kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 179-228.
- Huttunen, I. & Huttunen, J. 1998. Vieraat kielet: oppiminen, opettaminen, arviointi. *Yleiseurooppalainen viitekehys*. Luonnos 2 ehdotuksesta viitekehukseksi.
- Hämäläinen, E. 1982. *Suomen opettaminen vieraana kielenä: kokemuksia ja*

- ongelmia. Teoksessa F.Karlsson (toim.) Suomi vieraana kielenä. Werner Söderström. Porvoo-Helsinki-Juva, 147-161.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaoton pyrittäessä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 128. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Inkerin suomalaisten historia. 1969. Helsinki: Inkeriläisten sivistyssäätiö.
- Jokipii, M. 1995. Inkeriläisten kukoistuskauti. Teoksessa M.Jokipii (toim.) *Itämerensuomalaiset. Heimokansojen historiaa ja kohtaloita*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 175-183.
- Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1984. Tekstejä teksteistä: muisti- ja tekstilingvistiikan sovelluksia asiatekstien referoinnin problematiikkaan. Helsinki: SKS.
- Kauppinen, A. & Laurinen, L. (toim.) 1988. Kielen käyttämisen ja ymmärtämisen ongelmia. *AfinLA:n vuosikirja*. Helsinki-Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen yhdistys, Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, A., Mikkola, A.-M. & Valkonen, K. 1992. Äidinkieli. Porvoo: WSOY. 62.
- Kintsh, W. & van Dijk, T. 1978. Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychoanalytic Review* 85, 363-394.
- Kynkäänniemi, M. 1999. Kulttuuri venäjän kielen opetuksessa: katsaus venäläiseen tutkimustraditioon. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, I.P.Lysakova ja S.A.Rascetina (toim.) *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus*. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 92-93.
- Kyntäjä, E. 1997. Ethnic remigration from the former Soviet Union to Finland – patterns of Ethnic identity and acculturation among the Ingrian Finns. *Yearbook of population research in Finland*, XXXIV. 102-113.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 99.
- Laihiala-Kankainen, S. 1997. Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen ja S.A.Rascetina (toim.) *Kielikontakteja*. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 7-23.
- Laihiala-Kankainen, S. 1999. Suomalais-venäläisestä tutkimusyhteistyöstä. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, I.P.Lysakova ja S.A.Rascetina (toim.) *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus*. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 9-15.
- Lauranto, Y. 1995. Elämän suola: suomen kielen alkeita. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Leiwo, M. 2002. Kuka ja mikä [oli ja on]kaan Chomsky? Teoksessa H.Dufva ja M.Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä, 67-88.
- Luoma, S. 2001. What does your test measure? Construct definition in language test development and validation. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Leontjev, A.A. 1999. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: ”Smysl”.
- Leskinen, H. 1995. Inkerin asutus ja väestöryhmät. Teoksessa M.Jokipii (toim.) *Itämerensuomalaiset. Heimokansojen historiaa ja kohtaloita*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 163-173.
- Littlewood, W. 1994. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luukka, M.-R. 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K.Sajavara ja A.Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylän yliopiston Soveltavan Kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 133-160.
- Lysakova, I.P. (toim.) 2000. *Metodika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu*. Sankt-Peterburg
- Martin, M. 1999. Suomi toisena ja vieraana kielenä. Teoksessa K.Sajavaara ja

- A.Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopiston Soveltavan Kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 157-178.
- Milovidova, O. 1997. Suomen kieli vieraana kielenä venäjänkielisessä koulussa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen ja S.A.Rascetina (toim.) Kielikontakteja. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 65-67.
- Milovidova, O. 1999. Kulttuurienvälinen lähestymistapa koulun opetussuunnitelman laatimiseen. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, I.P.Lysakova ja S.A.Rascetina (toim.) Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 269-292.
- Milovidova, O. 1999. Mitä suomea opetetaan Pietarissa? Teoksessa M. Martin ja K.Voionmaa (toim.) Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 40. Jyväskylän yliopisto, 61-79.
- Nironen, J. 2000. Suomalainen Pietari. Vantaa: Novomedia.
- Passov, E.I. 2000. Programma-kontseptsija kommunikativnogo inozazychnogo obrazovanija. Moskva: Prosveshchenije.
- Perho, K. 1993. Miten kirjoittaa venäjän aine: ylioppilaskokelaiden venäjän kielen taidot ja kirjoitelmien taso. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pihlaja, L. 1997. Suomen kieli Karjalassa. Teoksessa Teoksessa S. Laihiala-Kankainen ja S.A.Rascetina (toim.) Kielikontakteja. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 69-73.
- Pöyhönen, S. 2001. Suomalainen vaihto-oppilas venäläisessä koulussa: kokemuksia Pietarista. Teoksessa K.Perho (toim.) Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82. Joensuu: Joensuun yliopisto. 102-125.
- Rachmanov, I.I. 1972. Osnovnyje napravlenija v metodike prepodavanija inostrannyh jazykov v 19-20 vv. Moskva: Pedagogika.
- Raschetina, S. & Milovidova, O. 1997. Pietarin kansainvälisen venäläis-suomalaisen koulu-lyseon opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen ja S.A.Rascetina (toim.) Kielikontakteja. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 95-104.
- Rivers, W. 1981. Teaching Foreign Language Skills. Second Edition. Chicago: Chicago University Press, 25-26.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K.Sajavaara ja A.Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopiston Soveltavan Kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 73-102.
- Sajavaara, K. 1999. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. Teoksessa K.Sajavaara ja A.Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopiston Soveltavan Kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä, 103-128.
- Sajavaara, K. & Takala, S. 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa K.Sajavaara ja A.Piirainen-Marsh (toim.) Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 155-230.
- Salmela & Tarnanen, M. 1997. Yleiset kielitutkinnot – kielitaitotesti moneen tarpeeseen. Teoksessa A.Huhta, A.Määssä, S.Takala & M.Tarnanen (toim.) Yleiset kielitutkinnot ja kielenopetus. Helsinki: OPH. 9-20.
- Savignon, S. 1983. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Addison-Wesley Publishing Company, USA.
- Shohamy, E. 1996. Competence and performance in language testing. Teoksessa G.Brown, K.Malmkaer, J.Williams (toim.) Performance and Competence in Second Language Acquisition. Cambridge University Press, 138-151.
- Silfverberg, L. 1996. Viestinnän kannalta ensisijaisia kieliopillisia kategorioita.

- Teoksessa M. Vehkanen (toim.) Suomi toisena/vieraana kielenä – ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Edita, 36-52.
- Suni, L. 1995. Inkerin kova kohtalo. Teoksessa M. Jokipii (toim.) Itämerensuomalaiset. Heimokansojen historiaa ja kohtaloita. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 211-231.
- Suni, M. 1993. Oppijan tavoitteena arkikeskustelussa selviytyminen. Teoksessa E. Aalto & M. Suni (toim.) Kohdekielenä Suomi. Näkökulmia opetukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 107-133.
- Takala, S. 1985. Kirjoittamisen käsiteellistä hahmotusta. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 16, 2, 45.
- Vihonen, S. 1978. Suomen kielen oppikirja 1600-luvulla. Kieliopillinen ajattelu suomen kielen oppikirjoissa. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. 29-30.
- Virtaranta, P. 1995. Karjalaiset, kieli ja kulttuurielämä. Teoksessa M. Jokipii (toim.) Itämerensuomalaiset. Heimokansojen historiaa ja kohtaloita. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 337-359.
- Yleisten kielitutkintojen perusteet.* 1995. Helsinki: Opetushallitus.
- Yli-Jokipii, H. 1996. Suomalainen, brittiläinen ja amerikkalainen liikeviestin kirjoittajana. Teoksessa P. Widen (toim.) Kirjoittaminen eri kulttuureissa. Turku: TuKKK, 75-78.

## **LIITTEET 1**

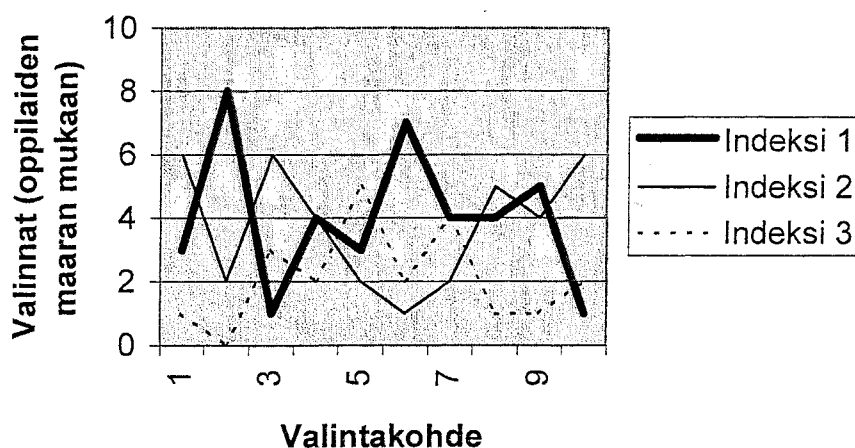
### **Pietarilaisten lukiolaisten suomen kielen YKI:n keskitason tasoarviot**

Vuosi 1996

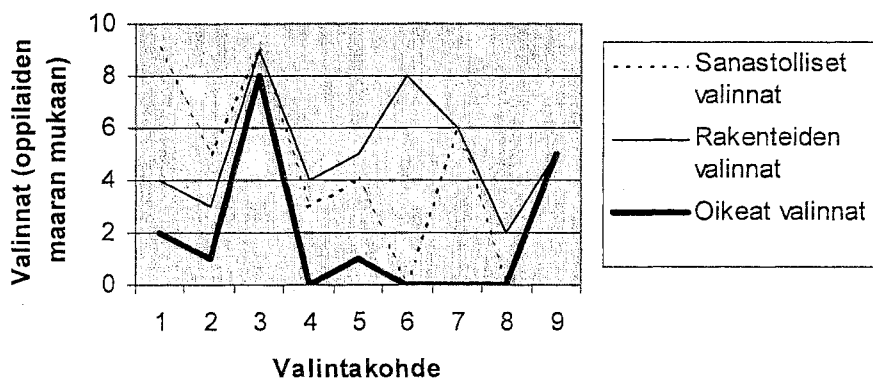
Vuosi 1998

Vuosi 1999

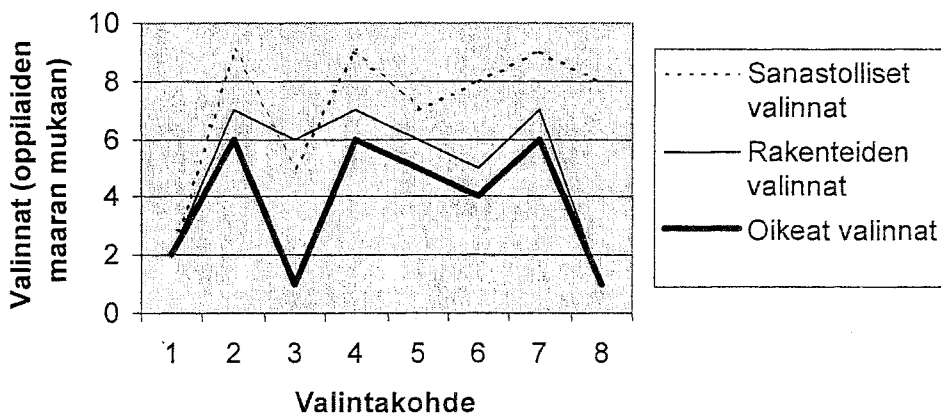
### Kuvio 3 ('98 -testi)



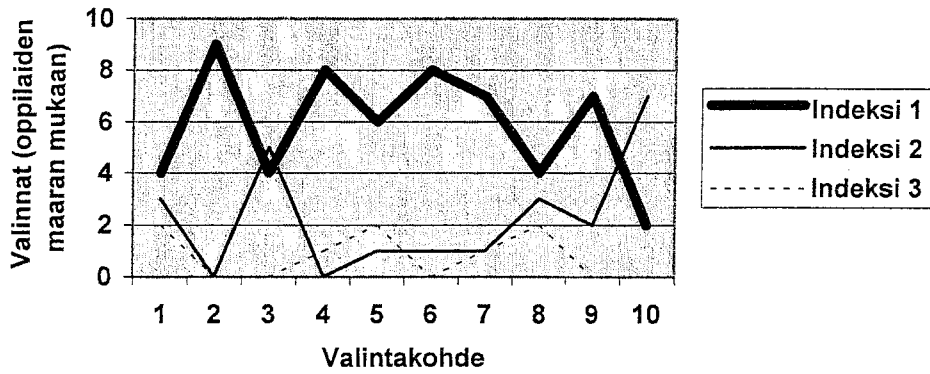
### Kuvio 1 ('98-testi)



### Kuvio 2 ('99 -testi)



Kuvio 4 ('99-testi)



Kuvio 5 ('99- testi)

