

AMMATILLINEN VIESTINTÄ,  
KOULUTUS JA KULTTUURI

— |

| —

— |

| —

AFinLAn vuosikirja 2010/n:o 68

# AMMATILLINEN VIESTINTÄ, KOULUTUS JA KULTTUURI

TOIMITTANEET

Mikel Garant & Mirja Kinnunen

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA  
Jyväskylä 2010

**Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri**

© kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

ISBN 978-951-9388-56-4  
ISSN 0781-0318

Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä 2010

## SISÄLTÖ

Esipuhe

*Teija Kyllönen & Taina Saarinen*

”Ei oo koulun tehtävä” –Kuntapäättäjien käsityksiä työelämän kielitaitotarpeiden huomioimisesta perusasteella ja toisella asteella 9

*Maria Kela*

Autenttisesta dialogista ammatillisen kielenopetuksen materiaaliksi 29

*Kirsi Saarinen*

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden itsereflektio – tarvitseeko sitä opettaa? 47

*Piia Mikkola*

Näennäisen neutraalit johtoilmaukset toimittajan asenteen välittäjinä – tarkastelussa Helsingin Sanomien kerjäläisaiheiset uutiset 57

*Kaisa Alanen & Tiina Männikkö*

Erityisalan kielen arvioitavuus yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen suullisissa esityksissä 73

*Anna-Mari Keski-Heiska & Paula Kalaja*

Seitsemän tapaa muistella opettajia 87

*Sari Toivola*

Testitehtävien laadinta osana opettajien työtä 105

— |

| —

— |

| —

ESIPUHE

— |

| —

— |

| —



*Garant, Mikel & M. Kinnunen (toim.) 2010. Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri. AFinLAN vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 68. Jyväskylä. s. 9–28.*



**”EI OO KOULUN TEHTÄVÄ” – KUNTA-  
PÄÄTTÄJIEN KÄSITYKSIÄ TYÖELÄMÄN KIELI-  
TAITOTARPEIDEN HUOMIOIMISESTA PERUS-  
ASTEELLA JA TOISELLA ASTEELLA**

**Teija Kyllönen**

**Taina Saarinen**

Jyväskylän yliopisto

This article discusses the views of municipal education decision makers towards acknowledging labour market language skill needs in basic and general secondary education. It seems that, politically, a versatile language skills reserve is desired, and particularly languages such as Swedish, German, Russian, and Chinese are mentioned in different policy contexts. On the other hand, language learning has decreased strongly in basic education since the 1990s, which seems to run contrary to the political goal setting. We conducted interviews in two cases of municipal mergers to analyze whether a link exists between labour market language needs and decision making on municipal (language) education policy. We analyzed the representations of social action and social actors, and, in particular, we wanted to see whether the municipal policy makers took an active role or whether they appeared reactive or passive towards labour market interests. It seems that their reaction was mostly reactive or passive, and serving labour market needs is not seen as the task of basic education.

Keywords: language education, labour market needs, municipal decision making, basic education

## 1 JOHDANTO

Viime vuosikymmenten yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet myös työelämän kielitaitotarpeisiin. Talouselämä ja työmarkkinoiden rakenteelliset muutokset (kuten esimerkiksi palvelualojen ja tietoteknologiaeteollisuuden kasvu sekä kaikkinaisen tietotyön lisääntyminen), taloudellinen ja kulttuurillinen globalisaatio (ks. esim. Burbules & Torres 2000), väestörakenteen muutokset (erityisesti väestön ikääntyminen ja maahanmuutto) sekä julkisen sektorin työvoimarakenteen muutos varsinkin terveys- ja sosiaalialoilla tuottavat paineita sekä kotimaisten kielten että muiden kielten osaamiselle.

Työelämän kielitaitotarpeista ei voikaan enää keskustella ensisijaisesti vieraiden kielten osaamisena, vaan kaikkinaisena kieliosaamisena. ”Kielitaito” liittyy sekä yleisiin työelämätaitoihin että erikoistuneisiin ja erityisalojen tarpeisiin. (Sajavaara & Salo 2006; Huhta, Johnson, Lax & Hantula 2006.) Tarkastelemme tässä artikkelissa kuntatason päättäjien käsityksiä siitä, pitäisikö työelämän vaatimuksia huomioida perusasteen ja toisen asteen koulutuksessa.

### 1.1 Vieraiden kielten opiskelun suuntauksia Suomessa

Vieraita kieliä ei enää opiskella suomalaisissa kouluissa yhtä ahkerasti kuin vielä pari vuosikymmentä sitten. Tilastojen mukaan vapaaehtoisia ja valinnaisia vieraita kieliä opiskelevien määrä on 1990-luvun huippuvuosien jälkeen pienentynyt vuosi vuodelta. Esimerkiksi vapaaehtoista, alakoulun neljänneltä tai viidenneltä vuosiluokalta alkavaa A2-kieltä opiskeli vuonna 2008 enää noin neljännes vuosiluokasta, kun vuonna 1998 sitä luki runsaat 37 % oppilaista. Vielä jyrkemmin alaspäin on tullut yläkoulun valinnainen B2-kieli, jonka vuonna 1996 valitsi vajaa 43 % oppilaista, mutta vuonna 2008 enää noin 14 %. Perusasteella A1-kieli, eli tavallisimmin kolmannelta vuosiluokalta alkava ensimmäinen pa-

kollinen vieras kieli, on yleisimmin englanti, jota vuonna 2008 opiskeli 91 % oppilaista. (Kumpulainen 2003; 2009.)

Tilastojen perusteella vieraiden kielten opiskelu ei siis näytä enää kiinnostavan lapsia ja nuoria samalla tavalla kuin vielä runsas vuosikymmen sitten. Työelämässä tarvitaan kuitenkin nykyään yhä monipuolisempaa kielitaitoa, ja eri kielten tarve lisääntynee tulevaisuudessa entisestään. Sen sijaan englannin kieltä pidetään nyky-yhteiskunnassa oikeastaan jo ikään kuin kansalaistaitona. Nuoret eivät välttämättä enää pidä muiden kielten taitoa tärkeänä, vaan luottavat siihen, että pelkällä englannilla pärjää kaikkialla. Tuoreen tutkimustiedon mukaan vain alle 10 % suomalaisista kokee, ettei englannin kielellä ole heille mitään merkitystä (Leppänen ym. 2009). Näistä syistä koulutuspoliittinen huoli kieltenopetuksen vähentymisestä, kielivarannon supistumisesta, ja näiden yhteisvaikutuksesta suomalaiseen kilpailukykyyn on viime vuosina kasvanut (Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007).

## 1.2 Työelämän kielitaitotarpeista

Kansallisesti ja erityisesti juuri työelämän suunnasta peräänkuulutetaan siis nykyään yhä monipuolisempaa kielitaitoa. Suomalaisen työelämän koulutus- ja kielitaitotarpeita on kartoitettu usein eri raportein ja selvityksin (esim. *Palvelut 2020*; *Työvoima 2025*). Etenkin venäjä ja kiina nousevat säännöllisesti esille, kun pohditaan globalisoituvan suomalaisen talouselämän kielitaitotarpeita. Nämä kaksi kieltä nähdään usein tulevaisuuden kielinä, joita tällä hetkellä opiskellaan Suomessa aivan liian vähän ensimmäisellä ja toisella asteella.

*Työvoima 2025* -raportin mukaan Itä-Aasian ja Venäjän kasvavat markkinat kaipaavat lisää näiden kielten taitajia. Erityisesti venäjätaitoisen työvoiman tarve on jo pidemmän aikaa ollut suurempi kuin tarjonta. Samaisessa raportissa tuodaan esille myös työntekijöiden koulutus- ja taitotason korotustarve, mutta kielitaitoja ei kuitenkaan tässä yhteydessä mainita. *Palvelut 2020* -rapor-

tin mukaan palvelusektorilla tarpeellisia kieliä ovat tulevaisuudessa englanti, venäjä ja ruotsi, IT-alalla myös kiina ja matkailualalla puolestaan saksa.

Opetusministeriön *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2012* kielikoulutuksen tarpeet on mainittu kaikilla muilla koulutusasteilla paitsi toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Tämä on hieman yllättävää, koska nykyään kuitenkin tiedostetaan myös niin sanottua suorittavaa työtä tekevien tarvitsevan tehtävissään kielitaitoa. Lisäksi kehittämissuunnitelmassa korostetaan maahanmuuttajien kielikoulutustarpeita, sillä suomalainen työelämä vaatii heiltä ainakin yhden ja mahdollisesti molempien kansalliskielten osaamista.

Näyttääkin siltä, että niin sanottuja tulevaisuuden kieliä, joiksi edellä mainituissa esimerkeissä ja *Suomi maailmantaloudessa* -selvityksen loppuraportissa nostetaan erityisesti venäjä ja kiina, ei juuri opiskella ensimmäisellä ja toisella asteella.

Kielikoulutus on siis kunnissa vähentynyt, eikä se näytä kuntavaalien yhteydessä käydyn julkisen sanomalehtikeskustelun tai puolueiden kuntavaaliohjelmien perusteella kovin keskeiseltä kuntien koulutuspolitiikassa. Toisaalta kuitenkin näyttää siltä, että tämänhetkinen kielitaitovaranto ei ole työelämän näkökulmasta riittävä. Käsittelemme artikkelissamme tätä ristiriitaa kuntapäätäjien näkökulmasta. Pitäisikö työelämän kielitaitotarpeita huomioida perusasteella ja toisella asteella, ja jos pitäisi, niin millä tavoin?

## 2 TUTKIMUSKOHDDE, AINEISTO JA MENETELMÄ

Artikkeli perustuu Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa käynnissä olevaan tutkimukseen, jossa selvitetään kielikoulutuspoliittisen päätöksenteon prosesseja kuntatasolla. Artikkelissa keskitytään kuntatason koulutuspoliittisten päätöksentekijöiden, kuten opetustoimen virkamiesten, koulujen rehtorien ja kuntien opetus- tai sivistyslautakuntien jäsenten, näke-

myksiin ja odotuksiin kielikoulutuksen ja työelämän yhteyksistä. Tutkimuksemme tavoitteena on ollut selvittää, pyritäänkö kuntien kielikoulutusta suunniteltaessa ottamaan huomioon työelämän kielitaitotarpeet ja onko työelämän kielitaitotarpeilla merkitystä kuntien perusasteen ja toisen asteen kielikoulutuksessa.

Vaikka koulutuspolitiikan suuria linjoja suunnitellaan Suomessa vielä keskitetysti (esimerkki tästä ovat valtioneuvoston nelivuositain hyväksymät koulutuksen kehittämissuunnitelmat; ks. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007–2012), niin koulutuspoliittista päätöksentekoa on Suomessa hajautettu kohti kuntatasoa 1980-luvun lopulta lähtien. Koulutuspoliittisesti merkittäviä ja konkreettisia päätöksiä tehdäänkin enenevästi kuntatasolla (ks. esim. Laukkanen 1998). Voidaan sanoa, että kansallinen koulutuspolitiikka rekontekstualisoituu (Iedema & Wodak 1999) paikallisiin konteksteihin, mikä tekee kunnista (kieli)koulutuspoliittisesti kiinnostavan tutkimuskohteen.

Tutkimuskohteenä on kaksi kuntaliitostapausta: kolmen kunnan kuntaliitos Keski-Suomessa ja kymmenen kunnan kuntaliitos Lounais-Suomessa. Valitsimme liitoskunnat tutkimuskohteeksi siksi, että arvelimme kuntaliitosten johtavan koulutuspolitiikan uudelleenarviointiin ja tuottavan sellaisia uudenlaisia päätöksentekotilanteita, joissa politiikat muuttuvat näkyviksi. Molemmat kuntaliitokset tehtiin vuoden 2009 alussa, ja molemmat kunnat ovat suomenkielisiä. Keski-suomalaisessa kunnassa on noin 130 000 asukasta, joista suomenkielisiä on 96,7 %, ruotsinkielisiä 0,2 % ja muita kieliä äidinkielenään puhuvia 3 %. Lounais-Suomen kunnassa asukkaita on noin 55 000, joista suomenkielisiä on 94,6 %, ruotsinkielisiä 1 % ja muita kieliä äidinkielenään puhuvia 4,4 %. (Tilastokeskus 2010.) Kunnassa on myös valtakunnallisesti suhteellisen suuri venäjänkielinen vähemmistö.

Tutkimusaineisto on kerätty kyselyllä ja haastatteluilla. Tutkimusaineistoon kuuluu myös sanomalehtiaineistoa, tutkimusaiheeseen liittyviä dokumenttiaineistoja sekä puolueiden valtakunnalliset kuntavaaliohjelmat.

Aloitimme tutkimuksen keräämällä sanomalehtiaineistoa lokakuun 2008 kuntavaalien aikaan tutkimuskunnissa käydystä kuntavaalikeskustelusta. Teimme myös kuntien kuntavaaliehdokkaille sähköisen kyselyn juuri vaalien alla. Samaan aikaan keskustelu kuntaliitoksista kiihtyi, sillä aikaa liitoksen toteutumiseen oli tuossa vaiheessa alle kolme kuukautta. Kyselyssä kartoitettiin ehdokkaiden näkemyksiä kielitaidosta, kielikoulutuksesta ja sen kehittämisestä. Kysely lähetettiin 834 ehdokkaalle, joista 296 vastasi; vastausprosentiksi saatiin 35,5 %, mitä voidaan pitää suhteellisen hyvänä tuloksena sähköpostikyselylle. Teimme kyselyn kaikille tapauskuntien kuntavaaliehdokkaille, joilla oli sähköpostiosoite. Siten kyselyn ulkopuolelle jäivät ne, joilla ei ollut sähköpostiosoitetta. Kysely tehtiin kuntavaaliehdokkaille, koska halusimme kartoittaa sellaisten henkilöiden näkemyksiä, jotka olivat pyrkimässä kuntapoliittisesti keskeisiin tehtäviin.

Haastateltavat valitsimme uusiin opetus- tai sivistyslautakuntiin valittujen joukosta siten, että eri puolueet olivat tasapuolisesti edustettuja, ja haastatteluihin valikoitui sekä kokeneita että uusia lautakuntien jäseniä. Lisäksi haastattelimme uusien kuntien opetustoimen virkamiehiä ja koulujen rehtoreita. Haastattelut tehtiin loppukesästä 2009, ja niitä oli 18, joista tähän artikkeliin otimme mukaan 16. Pois jäi kaksi maahanmuuttajien kielikoulutusta käsitellyttä haastattelua, koska niihin vastanneilla henkilöillä ei ollut sellaista päätöksentekoaosamaa kunnan opetustoimessa kuin lautakuntien jäsenillä, opetustoimen virkamiehillä ja rehtoreilla. Haastatteluvaiheessa kuntaliitoksesta oli kulunut jo noin yhdeksän kuukautta, joten haastateltavat pystyivät alustavasti arvioimaan liitoksen vaikutuksia kunnan koulutukseen.

Haastatteluaineisto kerättiin teemahaastatteluin, ja haastatteluissa kysyttiin näkemyksiä kieltenopetuksesta, kuntaliitoksen vaikutuksista kunnan koulutuspolitiikkaan (erityisesti kielikoulutuspolitiikkaan) sekä kunnan tulevaisuudennäkymistä. Lisäksi kuntapäätäjiltä kysyttiin muun muassa työelämän vaikutuksista kunnan järjestämään kielikoulutukseen sekä kunnan tulevaisuuden suunnitelmista ja tärkeimmistä yhteistyökumppaneista. Tässä

artikkelissa käsittelemme erityisesti perusasteen ja toisen asteen koulutuksen yhteyksiä työelämän kielitaitotarpeisiin, sekä sitä, reagoiko uusissa kunnissa järjestettävä kieltenopetus haastateltavien mukaan tulevaisuuden haasteisiin ja muutoksiin.

Olemme tarkastelleet tutkimusaineistoamme monimenetelmällisesti. Kyselyaineistoa olemme analysoineet lähinnä tilastollisesti, ja haastattelumateriaalia olemme lähestyneet sosiaalisen toimijuuden lähtökohdista teemoitellen. Poliitiikan toimijat tarjoavat kilpailevia tulkintoja politiikan käsitteistä ja tavoitteista, ja näillä erilaisilla tulkinnoilla luodaan ja tuetaan omaa käsitystä todellisuudesta (ks. esim. Bacchi 2000: 53). Tässä artikkelissa tutkimme kuntatason toimijoiden käsitystä työelämän kielitaitotarpeista ja suhteutamme näitä haastatteluissa esitettyjä käsityksiä politiikka-teksteissä esiintyviin käsityksiin. Näin pääsemme tarkastelemaan sitä, mikä työelämän kielitaitovaatimuksiin liittyvä toimija näyttäytyy kuntapäätäjien puheissa aktiivisena, passiivisena tai reaktiivisena, ja missä tilanteessa. Lähestymistapamme on muokattu van Leeuwenin sosiaalisen toimijuuden (1995) ja sosiaalisten toimijoiden (1996) kategorisoinneista.

### 3 TUTKIMUSTULOKSIA

#### 3.1 Kuntavaaliehdokkaiden näkemyksiä työelämän kielistä

Kuntavaaliehdokkaiden kyselyssä oli joukko väittämiä, joista muutama koski työelämässä tarvittavia kieliä. Pyysimme vastaajia ilmoittamaan viisiportaisella Likert-asteikolla, miten hyvin väittämät kuvaavat heidän omia näkemyksiään (Taulukko 1). Ehdokkaat pitivät vastausten perusteella monipuolista kielitaitoa hyvin tärkeänä. Valtaosa (94 %) vastaajista oli samaa mieltä siitä, että mahdollisuudet saada työtä paranevat, kun työntekijä osaa englannin ja ruotsin lisäksi myös muita kieliä. Toisaalta englannin valta-asema korostui myös tässä, sillä lähes 90 % katsoi englannin taidon olevan edellytys nykyajan työelämässä selviytymiselle.

Ruotsin kielen opiskelun tarpeellisuudesta myöhemmän työelämän kannalta oli samaa mieltä vajaa puolet vastaajista. Saksan kielen tarpeellisuudesta kysyttäessä runsas puolet vastanneista arveli, ettei saksan taitoa tarvita työelämässä yhtä paljon kuin ennen. Vastaaminen tosin näytti vaikealta, sillä lähes 14 % ei osannut sanoa saksan merkityksestä mielipidettään. Venäjän näki tulevaisuuden kielenä lähes neljä viidestä, mutta kiinan kielen nousuun uskoi vain joka kolmas. Tosin runsas kolmannes vastaajista ei osannut ilmaista mielipidettään kiinan merkityksestä.

Kaiken kaikkiaan ehdokkaiden näkemykset näissä kysymyksissä olivat varsin samansuuntaisia molemmissa kunnissa, sillä erot olivat muutaman prosenttiyksikön luokkaa. Ainoastaan ruotsin kieltä koskevan väittämän kohdalla ero tapausten välillä oli suurempi: lounaissuomalaisessa kunnassa ehdokkaat suhtautuivat keskisuomalaisen kunnan ehdokkaita myönteisemmin ruotsin opiskeluun. Tätä selittänee kunnan sijainti ja se, että siellä asuu enemmän ruotsinkielisiä kuin keskisuomalaisessa kunnassa.

TAULUKKO 1. Kuntavaaliehdokkaiden mielipiteitä eri kieliä koskevista väittämistä.

Väittäjä	Täysin samaa mieltä / samaa mieltä	En osaa sanoa / ei mielipidettä	Täysin eri mieltä / eri mieltä
Ruotsin kieltä täytyy opiskella koulussa, koska sitä tarvitsee myöhemmin työelämässä.	49,7 %	10,7 %	39,6 %
Saksan kielen taitoa ei enää nykyään tarvita työelämässä yhtä paljon kuin ennen.	51,1 %	14,5 %	34,5 %
Englannin kielen taito on edellytys työelämässä selviytymiselle nyky-yhteiskunnassa.	88,6 %	2,4 %	8,9 %
Muiden kielten kuin englannin ja ruotsin osaaminen lisää työllistymismahdollisuuksia.	94,2 %	4,1 %	1,7 %
Venäjä on tulevaisuuden kieli.	78,0 %	7,6 %	14,5 %
Tulevaisuudessa kiina on tärkein kieli kaupan ja tekniikan alalla.	29,3 %	33,8 %	36,8 %



Kyselyn tulokset vahvistavat osaltaan sitä olettamusta, että englannin kieli koetaan tämän päivän työelämässä lähes välttämättömäksi. Englannin kielen taitoa tarvitsevat erilaisilla koulutustasoilla kaikenlaisissa työntehtävissä toimivat työntekijät, ja useissa yrityksissä työkielenäkin on tätä nykyä englanti. Huomattavasti harvempi kyselyyn vastanneista näki yhteyden ruotsin kielen opiskelun ja työelämän tarpeiden välillä, ja tämä oikeastaan heijastelee tämänhetkistä kielipoliittista ja kielikoulutuspoliittista keskustelua Suomessa. Kielikeskustelun ilmapiiri näyttää kiristyneen, ja ruotsin kielen opetukseen kohdistuu niin kouluopetuksessa kuin poliittisessa päätöksenteossakin entistä enemmän paineita.

Tutkimuskuntien ehdokkaat uskoivat voimakkaammin venäjän kuin kiinan kielen tulevaisuuteen työelämän kielenä. Kiinan kieli näyttää ilmeisesti vielä melko eksoottiselta suomalaisen kuntavaaliehdokkaan silmissä. Venäjän osalta poliittiset tarpeet ja kuntavaaliehdokkaiden käsitykset ovat puolestaan jatkuvassa ristiriidassa kouluissa venäjää opiskelevien lasten ja nuorten määrän kanssa, sillä kieltä vapaaehtoisena tai valinnaisena opiskelee vain pieni murto-osa oppilaista. Esimerkiksi vuonna 2008 venäjää opiskeli A2-kielenä 0,3 % ja B2-kielenä 0,9 % oppilaista (Kumpulainen 2009).

### 3.2 Kuntavaaliehdokkaiden ja kuntapäätäjien näkemyksiä kielenopetuksesta

Sekä kyselyssä että haastatteluissa kysyimme myös sitä, mikä on kuntavaaliehdokkaiden ja kuntapäätäjien mielestä ensisijainen ja ehdottomasti tärkein peruste, kun kouluissa päätetään uuden kielenopetusryhmän perustamisesta. Kysymykseen annettiin viisi valmista vastausvaihtoehtoa sekä avoin vaihtoehto. Ne muotoiltiin vastaamaan todennäköisimpiä syitä, jotka voivat olla kunnassa vaikuttamassa kieliryhmän perustamiseen. Taulukossa 2 on esitetty eri vaihtoehtojen jakautuma. Ylivoimaisesti suurin osa vastaajista (noin 72 %) oli sitä mieltä, että tärkein peruste on oppilaiden monikielisyys turvaaminen ja kansainvälisyyden lisääminen. Muulla

perusteella kieliryhmän olisi perustanut joka kymmenes ehdokas, ja näissä vastauksissa korostui eri vaihtoehtojen yhdistäminen, kuten monikielisuuden turvaaminen taloudelliset reunaehdot huomioon ottaen. Lisäksi kieliryhmän perustamisen edellytykseksi nostettiin muun muassa pätevän opettajan saaminen ja yksinkertaisesti se, että kyseiselle kielelle riittää kysyntää. Mielenkiintoista on kuitenkin huomata, kuinka vähän työelämäperuste sai kannatusta. Ehdokkaat eivät siis pitäneet kunnan työelämän kielitaitotarpeita riittävänä perusteena kieliryhmän perustamiselle.

TAULUKKO 2. Kuntavaaliehdokkaiden näkemyksiä siitä, millä perusteella kouluissa pitäisi perustaa kieliryhmä.

Peruste	% vastaajista
(1) Lähinnä taloudelliset seikat ratkaisevat kieliryhmän perustamisen.	5,6 %
(2) Oppilaiden monikielisuuden turvaamiseksi ja kansainvälisyyden lisäämiseksi pienetkin kieliryhmät pitäisi perustaa.	72,2 %
(3) Kieliryhmän perustaminen riippuu siitä, kuinka hyvin se sopii kunnan kieliohjelmaan.	8,7 %
(4) Kieliryhmän perustaminen riippuu siitä, tarvitaanko kieltä kunnassa työelämän kannalta.	3,5 %
(5) Muulla perusteella, millä?	10,1 %

Haastateltaville esitettiin sama kysymys. Opetustoimen virkamiesten, koulujen rehtorien ja lautakuntien jäsenten näkemykset vaihtelivat yksilöittäin, ja vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia kuin kyselyssä. Suosituin vastaus oli monikielisuuden ja kansainvälisyyden turvaaminen, tosin melkein aina talouden sanelemin ehdoin. Moni vastasi, että monikielisuuden turvaamisvaihtoehto on ihanteellisin ja sitä pidetään tavoitteena, mutta todellisuudessa asiaan vaikuttaa kuitenkin hyvin paljon kunnan talous, joka useimmiten ratkaisee perustamiskysymyksen. Niin opetustoimen virkamiehet, koulujen rehtorit kuin lautakuntien jäsenetkin olivat tällä kannalla.

Lautakuntien jäsenet olivat voimakkaimmin sitä mieltä, etteivät kunnan työelämän tarpeet vaikuta kieliryhmän perustamiseen. Toisaalta he totesivat, että työelämä voi vaikuttaa asiaan enemmän valtakunnallisella tasolla. Kaiken kaikkiaan haastateltavat näkivät kunnan työelämän vaikutuksen kuitenkin pienempänä kuin kahden ensimmäisen vaihtoehdon. Toisaalta haastateltavat pohtivat asiaa siitäkkin näkökulmasta, että on itsestään selvää, että kieltä tarvitaan kunnassa työelämän kannalta, koska kuntien kieliohjelmiin yleensä sisältyy kunnan yrityselämän tarvitsemia kieliä. Kuntien kieliohjelma pohjautuu siis haastateltavien mielestä työelämän tarpeisiin. Elinkeinoelämän kielitarpeiden huomioiminen tuli kuitenkin erikseen esille ainoastaan opetustoimen näkökulmasta toisen asteen koulutuksen yhteydessä. Kokonaisuutena kuitenkin kuntapäätäjien asennoituminen työelämän kielitaitotarpeisiin kieliryhmää perustettaessa on passiivinen: työelämällä ei juuri nähdä toimijaroolia kunnan kielikoulutuksessa.

Mielenkiintoista oli se, että kyselyssä taloudelliset perusteet eivät niinkään nousseet ykkösuperusteeksi ryhmän perustamiselle, mutta sen sijaan haastatteluissa taloudelliset realiteetit alkoivat painaa enemmän. Varsin yleinen käsitys tuntuu olevan, että kunnat juuri taloudellisista syistä supistavat esimerkiksi kieltenopetuksen tarjontaa. Toisaalta haastatteluissa tuli esille, että vaikeivät taloudelliset seikat ratkaise ryhmän perustamista, niillä on kuitenkin painoarvoa opetuksen rahoituksen jatkuvuuden näkökulmasta. Vastauksia arvioitaessa on kuitenkin myös huomioitava, että kyselyä tehtäessä taloudellinen tilanne ei ollut Suomessa vielä heikentynyt siinä määrin kuin haastattelujen tekohetkellä. Vastauksiin vaikuttanee sekin, että kyselyyn vastanneista kuntavaaliehdokkaista suurin osa ei ollut toiminut kunnallisissa luottamustehtävissä, mistä syystä tietämys koulutuspoliittisesta päätöksenteosta ja siihen vaikuttavista tekijöistä saattoi olla vähäistä verrattuna haastattelemiimme kuntapäätäjiin.

Kuntapäätäjien näkemyksissä pystyi aistimaan myös jonkin verran eroja kuntien välillä, sillä esimerkiksi taloudellisia seikkoja kieliryhmän perusteena painotettiin huomattavasti enemmän

toisessa kunnassa. Toisessa tutkimuskunnassamme asennetta kieliryhmän perustamiseen voisi luonnehtia positiiviseksi talouden asettamista reunaehdoista huolimatta, sillä vaikka resurssit ovatkin niukat, niin kieliryhmiä pyrittiin perustamaan mahdollisimman monipuolisesti ja toimimaan oppilaslähtöisesti. Toimijanäkökulmasta tämän kunnan otetta ryhmien perustamiseen voisi kuvata aktiiviseksi. Toisen kunnan asennetta voisi puolestaan luonnehtia lähinnä pessimistiseksi tai alistuvaksi siten, että koska rahaa ei ole, kieliryhmiä ei myöskään perusteta. Toimijuus oli siis enemmän reaktiivista, ulkoisiin vaatimuksiin reagoivaa. Toki yksilöllisiä näkemyseroja oli siinä, miten paljon taloudellisille seikoille annettiin painoarvoa.

Kunnissa asetetaan kielenopetusryhmälle tietty kokovaatimus, joka ryhmän on täytettävä ennen kuin se voidaan perustaa. Taloudellisista syistä nämä rajat asetetaan kuitenkin usein niin korkeiksi, että ryhmän perustaminen vaikeutuu, ja kun riittävän moni oppilas ei valitse jotakin tiettyä kieltä, valinnan tehneet jäävät näin ilman opetusta. Tutkimuskunnissamme kieliryhmän perustamisen alarajat ovat kuitenkin suhteellisen matalalla valtakunnallisesti vertailtuna. Niissä on myös suhteellisen laaja kielivalikoima verrattuna moneen muuhun kuntaan Suomessa.

### 3.2.1 Yleistä kuntapäättäjien näkemyksistä kielistä ja työelämän kielitaitotarpeista

Kuntapäättäjien haastattelujen yhtenä tavoitteena oli selvittää haastateltavien käsityksiä työelämän kielitaitotarpeiden huomioimisesta perusasteella ja toisella asteella. Haastattelujen avulla kartoitettiin esimerkiksi sitä, millaisia yhteistyökumppaneita opetustoimella ja kouluilla on ja kuuluuko työelämä niihin. Tavoitteena oli selvittää, tiedostavatko kuntapäättäjät työelämän kielitaitotarpeita ja miten niihin reagoidaan perusasteen ja toisen asteen koulutuksessa.

Kuntapäättäjät näyttävät haastattelujen perusteella olevan hyvin selvillä siitä, millaisia kielitaitotarpeita työelämällä on esimerkiksi (vientiteollisuudessa ja ulkomaankaupassa. Kielitaidon

tarpeellisuus tunnustetaan aina työntekijätasolta lähtien: peruskie-  
litaitoa tarvitaan kaikissa ammateissa. Kieli on työelämän intres-  
si, ja työelämä tarvitsee kielitaitoista ammattityövoimaa. Haastat-  
teluissa nousivat esille esimerkiksi venäjä ja kiina tulevaisuuden  
työelämäkielinä. Samoin haastateltavat nostivat esille myös mui-  
ta perinteisesti tärkeinä pidettyjä kieliä, kuten englannin, ruotsin,  
saksan, ranskan ja venäjän. Uudemmissa kielistä haastateltavat  
nostivat esille espanjan ja japanin, äidinkielen opetusta unohta-  
matta.

Haastatteluissa todettiin, että pelkkä englanti ja ruotsi eivät  
riitä. Ruotsin kohdalla näkemykset myös vaihtelivat yksilöllisesti:  
osa piti ruotsia tärkeänä ja sen taitoa arvostettavana, osa taas poh-  
ti sen asemaa tulevaisuuden Suomessa. Vaikka venäjää pidettiin  
erittäin hyödyllisenä tulevaisuuden työelämäkielenä, niin haasta-  
teltavien mukaan edes äidinkielenään venäjää puhuvat nuoret ei-  
vät pidä sen opiskelua trendikkäänä.

### 3.2.2 Perusaste

Haastateltavat kertoivat, ettei perusopetuksella juurikaan ole yh-  
teistyötä työelämän kanssa, eivätkä työelämästä kumpuavat kiel-  
tenopiskelupaineet kohdistu perusopetukseen. Tässä mielessä he  
asemoivat itsensä passiivisiksi toimijoiksi suhteessa työelämään.  
Yhteistyökumppaneita koulumaailman ulkopuolelta – varsinkaan  
työelämästä – ei haastateltujen kuntapäätäjien mukaan ole, vaan  
yhteistyötä tehdään lähinnä oppilashuollon eri toimijoiden kanssa.  
Sen sijaan perusasteella yhteistyötä tehdään esimerkiksi kolman-  
nen sektorin toimijoiden kanssa. Yhteistyö kanavoituu myös eri-  
laisena projekti- ja ystävyyskaupunkitoimintana.

Haastateltavat totesivat useaan otteeseen, ettei lasta voi sitout-  
taa työelämän tarpeisiin liian varhain, vaan perusasteen tavoitteen-  
na pitäisi olla tarjota lapsille mahdollisuuksia kieltenopiskeluun  
mahdollisimman laajasti ja luoda pohjaa myöhemmille kieliopin-  
noille. Varsinaiset tiettyyn kieleen kohdistuvat työelämän tarpei-  
den mukaiset valinnat tehtäisiin vasta myöhempien opintojen ai-  
kana. Perusastetta edustaneet haastateltavat tuntuvat ajattelevan,

että pedagogisten ja kasvatuksellisten näkökulmien pitäisi korostua, eikä perusasteella pitäisi olla tarvetta mennä liikaa aikuiselämään edustavan työelämän puolelle. Haastatteluissa tuli myös esille se näkökulma, ettei perusasteen oppilaista voi tietää, jäävätkö he aikuisiällä paikkakunnalle, joten kielitaidon tarvetta ei voida siksi motivoida kunnan työelämällä. Työelämän vaatimuksia ei siis haluttu ottaa suoranaisesti huomioon, eikä työelämää haluta nähdä aktiivisena toimijana perusasteen kielikoulutuksesta päätettäessä.

Toisaalta haastateltavat kertoivat, että kieltenopiskelun motivointikeinona käytetään kyllä esimerkiksi monipuolista kielitaitoa, jota pidetään kilpailuvalttina kesätyömarkkinoilla. Työelämän tarpeilla motivointia pidettiin kuitenkin hankalana. Oppilaista harvalla on mielessä työelämänäkökulma kielivalintoja tehdessään, eivätkä nuoret ajattele pitkälle tulevaisuuteen, vaan halusivat hyötyä oppimastaan välittömästi. Muutenkin perusasteella nähtiin, että työ- ja elinkeinoelämän asettamat vaatimukset vaikuttavat koulujen kieltenopetukseen hyvin hitaasti, lähinnä siten, että pidemmällä tähtäimellä saatetaan nähdä tarpeelliseksi monipuolistaa kieliohjelmiä. Perusasteen oppilaille on yhteyksiä työelämään vain lähinnä työharjoittelun kautta, ja esille tuli myös esimerkiksi yleisten työelämässä tarvittavien periaatteiden opettamisen tärkeys.

Lautakuntien näkökulmasta perusasteen kieltenopetuksesta oli keskusteltu lähinnä säästösyistä siinä yhteydessä, kun kieltenopetuksen ryhmäkokoja ja kielitarjonnan laajuutta pohdittiin. Kieliryhmän perustamissyistä keskusteltaessa nousi esille, ettei koulun tehtävä ole tarjota oppilaille niin sanottuja harvinaisempia kieliä, jos tarpeen taustalla on esimerkiksi oppilaiden perheiden työelämätarpeita. Lautakuntien jäsenet kuitenkin arvelivat, että koulujen kieltenopetus ja yritysmaailma voisivat tehdä enemmän yhteistyötä, jotta kieliä valittaisiin ja jottei vastuu jäisi pelkästään opettajille.

Haastattelujen perusteella vaikuttaa siis siltä, että perusaste näyttää kielikoulutuspoliittisena toimijana varsin passiivisena. Työelämän tarpeet kyllä tunnustetaan ja tunnustetaan, mutta niihin ei kuitenkaan erityisemmin reagoida kieltenopetuksessa. Työelä-

män kielitaitotarpeet kantautuvat satunnaisesti lähinnä yläkoulun oppilaiden korviin, mutta kieltenopetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa työelämäyhteyttä ei nähdä, eikä sitä nähtävästi erityisemmin halutakaan rakentaa. Kuntapäättäjät näyttävät olevan vahvasti sitä mieltä, että vaikka työelämästä kantautuu erilaisia kielitaitotarpeita, perusasteen kieltenopetuksen tehtävä ei ole vastata niihin.

Valtakunnallisella tasolla Elinkeinoelämän keskusliitto EK on ottanut vahvasti jo usean vuoden ajan kantaa siihen, että nimenomaan perusopetuksessa pitäisi opettaa monia kieliä (EK 2005). EK:n koulutusjohtaja Markku Koponen lausui tänä keväänä julkisuudessa, että perusopetuksen kieltenopetuksen yksipuolistuminen on huolestuttavaa monipuolista kielitaitoa tarvitsevan elinkeinoelämän näkökulmasta. Koposen mukaan perusopetuksessa voitaisiin luopua pakollisena opiskeltavasta toisesta kotimaisesta kielestä ja siirtää se valinnaiseksi siten, että sitä olisi kuitenkin perusopetuksessa tarjottava. (EK 2010.)

### 3.2.3 Toinen aste

Haastattelujen mukaan erityisesti toisessa tutkimuskunnassa tehdään toisella asteella yhteistyötä sekä elinkeinoelämän kanssa että oppilaitosten kesken. Siten on mahdollista selvittää paikalliset työelämän kielitaitotarpeet ja suunnitella kielikoulutusta niiden mukaan. Yhteistyön tavoitteena on saada kielitaitoista työvoimaa, joka jää alueelle töihin. Tätä varten kuntaan on perustettu erillinen kielityöryhmä, ja erityisenä tavoitteena on lisätä venäjän kielen osaamista työntekijätasolta lähtien, myös alueen venäjänkielistä vähemmistöä aktivoimalla.

Alun perin tarkoituksena oli lisätä kiinan opetusta, mutta sen tarpeen katsottiin kuitenkin olevan vähäisempi kuin venäjän, joten asia ratkaistiin siten, että kiinaa tarjotaan nyt lukion lyhyenä kielinä yhteistyössä aikuislukion kanssa. Venäjän kielen opetuksessa tavoitteena on myös siirtää painopistettä perusopetuksen puolelle. Kiinan kielen opetuksen aloittamista oli pohdittu myös toisessa tutkimuskunnassamme, ja tämän ajatuksen nähtiin olevan lähtöi-

sin työelämän tarpeista, mutta opetuksen järjestäminen tyrehtyi kuitenkin resurssipulaan.

Haastateltavat pohtivat, että lukiokoulutuksessa pitäisi tehdä enemmän yhteistyötä työelämän kanssa, mutta työelämäyhteyttä on vaikea rakentaa ja toteuttaa lukiokoulutuksen rakenteesta ja suorittamistavoista johtuen. Lukiokoulutuksen suorittaneita oli saatettu myös kritisoida siitä, että he eivät ylipäätään ole työelämäorientoituneita. Toisaalta lukiokoulutuksen tavoitteet ovat toisenlaiset kuin esimerkiksi ammatillisen koulutuksen. Vaikuttaa siis siltä, että työelämän kielitaitotarpeet kytetään ammatilliseen koulutukseen ja paikalliseen tarpeeseen. Haastattelujen perusteella toisen asteen koulutuksen tavoitteena pitäisi olla kielitaitotarpeiden hahmottaminen tulevaisuuteen eikä vain nykyhetkeen. Kaiken kaikkiaan kuitenkin kuntahaastateltavat ottivat toisen asteen kielikoulutuksen työelämäyhteyksistä keskustellessaan aktiivisemmän toimijaotteen.

Myös lautakunnat tunnustivat työelämän kielitaitotarpeet lähinnä toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja myös korkeakoulutuksen asiaksi. Haastattelut vahvistavat siis jo edellä mainittua: kielitaitopaineiden nähdään kohdistuvan toiselle asteelle ja myös korkea-asteelle, kun taas työelämäyhteistyö kuuluu ammatilliselle koulutukselle.

Näyttää siltä, että kielikoulutuskysymykset on käsitelty jo muualla, ennen kuin ne tulevat lautakuntien käsittelyyn. Lautakuntia ei lähestytä suoraan työelämän suunnasta, koska ne mielletään perusopetuskeskeisiksi, mikä osaltaan vahvistaa ajatusta perusasteen opetuksen ja työelämän löyhästä linkistä.

Toista astetta voisi siten haastattelujen perusteella luonnehtia työelämänäkökulmasta perusastetta aktiivisemmaksi toimijaksi, mutta silti kuitenkin lähinnä reaktiiviseksi. Sen lisäksi, että työelämän kielitaitotarpeet toisella asteella tunnustetaan ja tunnustetaan, niihin myös pyritään jossakin määrin reagoimaan. Tämän suhteen aineistossamme on kuitenkin suuria kuntakohtaisia eroja, sillä vaikka tarpeet tunnustettiin molemmissa kunnissa, niin niihin reagoitiin selvästi voimakkaammin toisessa. Pohdittavaksi jää



sekin, että vaikka lukiokoulutuksessa opiskellaan kieliä selvästi enemmän kuin ammatillisessa koulutuksessa, niin niiden opiskelun yhteyttä työelämään ei ole ainakaan toistaiseksi tietoisesti rakennettu. Opetusministeriön asettama lukiokoulutuksen kehittämistyöryhmä on valmistellut elokuusta 2008 alkaen toimenpideehdotuksia lukiokoulutuksen kehittämiseksi, ja ryhmä saa työnsä valmiiksi lokakuun 2010 loppuun mennessä. Nähtäväksi jää, tuleeko lukiokoulutukseen työelämälähtöisyyttä myös kieltenopetuksen näkökulmasta.

#### 4 JOHTOPÄÄTÖKSET

Haastattelujemme ja muun aineiston perusteella näyttää siltä, että työelämän kielitaitotarpeet tunnistetaan kyllä perusasteellakin, mutta ne eivät tunnu aiheuttavan toimenpiteitä kuntatasolla. Kuntataso näyttääkin olevan työelämän vaatimusten näkökulmasta passiivinen tai korkeintaan reaktiivinen kielikoulutuspoliittinen toimija. Kyseessä voi luonnollisesti olla arvovalinta, kuten jotkut haastateltavamme ilmaisivat: perusasteen ei kuulukaan ”tuputtaa” peruskouluikäisille työelämän kielitaitovaatimuksia. Toisaalta kyse voi olla myös haluttomuudesta reagoida työelämän vaatimukseen tai yksinkertaisesti vain siitä, että kunnilla ei ole resursseja huomioida koululaitoksen ulkopuolisia toimijoita. Oli selitys mikä hyvänsä, työelämätoimijoiden tavoitteet ja kuntatason realiteetit eivät näytä kohtaavan perusopetuksen kielikoulutuksessa.

Toisella asteella työelämän kielitaitotarpeet näkyvät puolestaan lähinnä viittauksina elinkeinoelämän tarpeisiin ja ammatilliseen koulutukseen, kun taas lukiokoulutus jää työelämävaatimusten näkökulmasta piiloon. Onko siis niin, että lukiokoulutuksen ei nähdä liittyvän työelämäkoulutukseen? Mielletäänkö kunnissa työelämän kielitaitotarpeet vain määrätyiksi suorittavan portaan tarpeiksi, joihin voidaan antaa koulutus ammatillisen koulutuksen piirissä? Eikö lukion yleissivistävän tehtävän ajatella ulottuvan työelämään? Toisen asteen kuntapäätäjien näkemysten voi-

kin ajatella olevan linjassa perusasteen päättäjien kanssa suhteessa yleissivistävään lukiokoulutukseen. Mutta mitä mahdollisuuksia esimerkiksi ammatillisella toisella asteella on opiskella kieliä?

Artikkelimme otsikko on suora lainaus yhden haastateltavan kommentista. Lainaukseen kiteytyy se, millainen näkemys suurimmalla osalla tutkimuksemme kuntapäättäjistä oli koulujen kieltenopetuksen ja työelämän kielitaitotarpeiden suhteesta. Työelämän vaatimuksiin vastaamista ei nähdä koulun tehtävänä. Pohdittavaksi jää, pitäisikö työelämän vaatimuksia huomioida enemmän kouluissa, tai kenen ylipäänsä pitäisi tyydyttää työelämän lisääntyviä kielitaitotarpeita.

## KIRJALLISUUS

- Bacchi, C. 2000. Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 21 (1), 45–57.
- Burbules, N. & C. Torres 2000. Globalization and education: an introduction. Teoksessa N. Burbules & C. Torres (toim.) *Globalization and education: Critical perspectives*. London: Routledge, 1–26.
- EK 2005. *Työelämän murros heijastuu osaamistarpeisiin. Osaavaa henkilöstöä yritysiin* [online]. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK [luettu 24.2.2010]. Saatavissa: [http://www.ek.fi/ek\\_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset\\_ja\\_julkaisut/ek\\_julkaisuarkisto/191005\\_TyoelamanMurros.pdf](http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuarkisto/191005_TyoelamanMurros.pdf).
- EK 2010. *Perusopetuksen kielivalikoiman supistuminen huolestuttavaa*. Koulutukseen liittyvät uutiset. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto [luettu 20.4.2010]. Saatavissa: [http://www.ek.fi/www/fi/koulutus/uutiset/index.php?we\\_objectID=11011](http://www.ek.fi/www/fi/koulutus/uutiset/index.php?we_objectID=11011).
- Huhta, M., Johnson, E., Lax, U. & S. Hantula (toim.) 2006. *Työelämän kieli- ja viestintätaito. Kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja sarja A: Tutkimukset ja raportit 8. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia ja Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Iedema, R. & R. Wodak 1999. Introduction: organizational discourses and practices. *Discourse & Society*, 10 (1), 5–19.
- Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007–2012* [online] 2007. Helsinki: Opetusministeriö [luettu 26.2.2010]. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm09.pdf>.

- Kumpulainen, T. (toim.) 2003. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2003* [online]. Helsinki: Opetushallitus [luettu 26.2.2010]. Saatavissa: [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/47916\\_Indikaattorit\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/47916_Indikaattorit_2003.pdf).
- Kumpulainen, T. (toim.) 2009. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2009* [online]. Helsinki: Opetusministeriö [luettu 26.2.2010]. Saatavissa: [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/119433\\_Koulutuksen\\_maaralliset\\_indikaattorit\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/119433_Koulutuksen_maaralliset_indikaattorit_2009.pdf).
- Laukkanen, R. 1998. *Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Virkkula, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdesmäki, S. & H. Jousmäki 2009. *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet* [online]. Jyväskylä Studies in Humanities 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto [luettu 23.2.2010]. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/22892>.
- Palvelut 2020 – Osaaminen kansainvälisessä palveluyhteiskunnassa. Loppuraportti* [online] 2006. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK [luettu 26.2.2010]. Saatavissa: [http://www.ek.fi/ek\\_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset\\_ja\\_julkaisut/ek\\_julkaisu\\_arkisto/2006/18\\_10\\_2006\\_Palvelut2020\\_loppuraportti.pdf](http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisu_arkisto/2006/18_10_2006_Palvelut2020_loppuraportti.pdf).
- Sajavaara, A. & M. Salo 2007. Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 233–249.
- Suomi maailmantaloudessa -selvityksen loppuraportti. Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi* [online] 2004. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia [luettu 26.2.2010]. Saatavissa: <http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2004/j19-26-osaava-avautuva-uudistuva-suomi/pdf/fi144478.pdf>.
- Tilastokeskus 2010. Väestö kielen mukaan sekä ulkomaan kansalaisten määrä ja maapinta-ala alueittain 1980–2008 [online]. Helsinki: Tilastokeskus [luettu 8.2.2010]. Saatavissa: [http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/vrm/vaerak/vaerak\\_fi.asp](http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/vrm/vaerak/vaerak_fi.asp).
- Työvoima 2025. Täystyöllisyys, korkea tuottavuus ja hyvät työpaikat hyvinvoinnin perustana työikäisen väestön vähentyessä* [online] 2007. Työpoliittinen tutkimus 325. Helsinki: Työministeriö [luettu 26.2.2010]. Saatavissa: [http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/06\\_tutkimus/tpt325.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt325.pdf).
- van Leeuwen, T. 1995. Representing social action. *Discourse & Society*, 6 (1), 81–106. van Leeuwen, T. 1996. The representation of social actors.

Teoksessa C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (toim.) *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 32–70.

Garant, Mikel & M. Kinnunen (toim.) 2010. *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri. AFinLAN vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 68. Jyväskylä. s. 29–45.*



## AUTENTTISESTA DIALOGISTA AMMATILLISEN KIELENOPETUKSEN MATERIAALIKSI

**Maria Kela**

Helsingin yliopisto

This article reconsiders the concept of *authentic dialogue* in the context of learning second language for professional purposes. The objective is to consider to what extent authenticity can be preserved in study material – or whether any material produced purposefully for language studies can be considered authentic dialogue at all. After the introduction, chapter two presents the Finnish society’s need for work-related immigration as a practical framework for this examination. In chapter three, the process of learning language for professional purposes is illustrated as an eight-phased circle. The fourth chapter shows through an example how a transcription of an authentic professional dialogue can be rewritten and focused into functional study material, so that authenticity is preserved. The discussion shows the need for study material based on spoken language in learning L2 for professional purposes. In conclusion, the use of appropriate colloquialisms is one criterion when considering the authenticity of study material.

**Keywords:** authentic dialogue, authentic study material, second language for professional purposes

### 1 JOHDANTO

Yleisen käytännön mukaan kohdekieltä opiskellaan ensin perustarpeiden ilmaisua varten ja vasta tietyn kynnystason saavuttamisen jälkeen suuntaudutaan työelämään. Tällainen ajattelutapa

sopii hyvin formalistiseen kielenopetustraditioon: oppija pyritään alkuvaiheessa varustamaan ”perusrakenteilla”, joita harjoitellaan luokkahuonetilanteissa. Suni (2008: 205) toteaa, että formalistisella opetuksella on suomi toisena kielenä (tästä S2) -pedagogiikassa ollut vahva asema, ja siihen on liittynyt kielen rakenteiden opiskelu ”oletetun yksinkertaisuusjärjestyksen” mukaisesti. Oppijan ajatellaan vasta perusrakenteiden harjoittamisen jälkeen pikkuhiljaa kykenevän kohtaamaan autenttisten puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien maailmaa, jossa tarvitaan monimutkaisia rakenteita ja spontaania vuorovaikutusta. Tältä osin formalistisen tradition vastakohtana voidaan pitää funktionaaliseen oppimiskäsitykseen perustuvaa kielenoppimista (ks. esim. Aalto, Mustonen & Tukka 2009: 407–410).

Funktionaalinen oppimiskäsitys on perustana myös tässä artikkelissa. Lähtökohtana on työperäisen maahanmuuton aikaansaama tilanne, joka muuttaa näkemystä ammattikielen opiskelun aloitusajankohdasta ja sen merkityksestä. Käytän termejä *ammattikieli* ja *työelämän kieli* synonyymeinä ja väljässä merkityksessä kuvaamaan sekä ammattialakohtaista erikoiskieltä että ammattialan työkuulttuuriin ja tilannekonteksteihin vakiintunutta kielimuotoa.

Tarkastelen tässä artikkelissa autenttisen dialogin asemaa S2-opetuksessa, erityisesti ammattikielten opetuksessa. Tavoitteena on etsiä tarkempaa sisältöä *autenttisen oppimateriaalin* käsitteelle. Käytän käsitettä *autenttinen dialogi* aluksi perinteisen oppikirjadialogin vastakohtana, merkityksessä ’(työelämän ym.) viestintätarpeeseen syntynyt’. Taustaksi esittelen ammattikielen oppimisen kontekstia, jonka kautta autenttisen materiaalin vaatimus nousee esiin (ks. luku 2). Taustan esittelyn jälkeen kuvaan autenttisen ammatillisen dialogin oppimisprosessin kahdeksan vaihetta (ks. luku 3); näistä selitän tarkimmin prosessin viidettä kohtaa, joka on oppimateriaalin laatijan kannalta tärkeä *pelkistämisen ja fokusoinnin* vaihe (ks. luku 4). Lopuksi pureudun uudelleen autenttisuuskäsitteen määritelmään ja pohdin oppikirjadialogin mahdollista ”autenttisuutta” (ks. luku 5).

## 2 TYÖELÄMÄ – LUONTEVA KIELENULKOINEN KONTEKSTI

Työperäinen maahanmuutto on luonut tarpeen opiskella kieltä ensisijaisesti työelämää varten. Kielen opiskelu on tällöin ammattikielen opiskelua jo alkeistasolta lähtien (ks. Suni, tulossa). Kun opiskelu aloitetaan ammattikielestä, muu kielitaito rakentuu sen ympärille. Ammattikielilähtöisen toisen kielen opiskelun tunnusmerkkinä on autenttisen vuorovaikutuksen läsnäolo oppimisen alkuvaiheista asti.

Kuvattu asetelma on Suomessa tutuin terveydenhuollon alalla, mutta työperäistä maahanmuuttoa on lisäksi ainakin rakennus-, ravitsemus- ja kuljetusaloilla. Helsingin seudun 15 korkeakoulun muodostamassa *Helsinki Research Area* -verkostossa (HERA) ja erityisesti *HERA International* -toimintalinjan kotimaisten kielten opetusta tukevassa hankkeessa on tehty työtä ammattikielen opettamisen välineiden luomiseksi. Muutamille ammattikorkeakouluissa opetetuille aloille on luotu omia ammatillisia viitekehyksiä S2-opettajan avuksi, ja työ jatkuu (ks. Jäppinen, tulossa). Työperäinen maahanmuutto on yksi syy, miksi tällaista työtä tarvitaan kielenopetuksen tueksi.

Kielenopetuksen ongelmana on usein kontekstittomuus, mutta oppija ei missään vaiheessa elä elämäänsä kontekstittomassa tilassa. Funktionaalinen kielenäkemys edellyttääkin opetuksen sidostamista kielenulkoiseen todellisuuteen. Myös eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) ajattelu lähtee tästä. Se neuvoo jäsentämään opetusta suhteessa kielenkäyttäjän elämänalueisiin ja tilanteisiin, joihin katsotaan kuuluviksi myös fyysiset ja sosiaaliset olosuhteet ja rajoitteet. Ammatillinen elämänalue on yksi neljästä EVK:n mainitsemasta kielenkäyttäjän elämänalueesta, yksityisen, julkisen ja koulutuksellisen elämänalueen lisäksi. (EVK 2003[2001]: 75–81.)

Erityisesti aikuinen kielenoppija hyötyy kontekstilähtöisestä oppimisajattelusta, koska iän myötä oppimisen painopiste siirtyy ulkoa oppimisesta sellaiseen mieleen painamiseen, jossa aiemmin

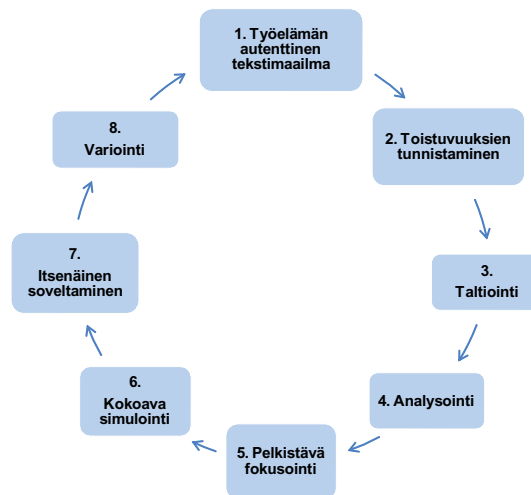
omaksutun ja koetun elämänsisällön rooli korostuu. Neurofysiologinen tutkimus on osoittanut, että fonologisen kompetenssin täysi automaattistuminen edellyttää kielelle altistumista varhaisina vuosina (Shafer & Garrido-Nag 2007: 27–29, 41). Havaintojen perusteella on kuitenkin jo kauan tiedetty, että suotuisissa olosuhteissa toisen kielen voi omaksua erinomaisesti myös nuoruusiällä tai aikuisena, tavallisesti lukuun ottamatta täysin sujuvaa ääntämistä (Schumann 1975: 230–231). Muistin toiminta muuttuu aikuisuuteen tultaessa yhä vallitsevammin sellaiseksi, että oppijan on vaikeampi omaksua kontekstitonta tietoa ja irrottautua aiemmin opitusta, mutta elämäkokemukseen liittyvä tieto jäsentyy kokonaisuudeksi ja jää mieleen (ks. esim. Sajavaara 1999: 89–90). Aikuista kielenoppijaa neuvotaan käytännössä usein tehostamaan oppimistaan tietoisilla muistitekniikoilla, joissa opittavaa ainesta sidotaan oppijan kannalta kiinnostaviin teemoihin ja holistisiin konteksteihin (ks. esim. Mindtools 2010). Niin oppimisen tutkimuksen kuin opettajien arkikokemuksenkin mukaan kontekstin spesifointi siis tukee aikuisten kielenoppimista.

Sairaanhoitajan tai hoitotyön opiskelijan on todennäköisesti helpompi oppia muistamaan esimerkiksi kielen kohteliaisuusilmauksia, kun luokkahuoneopetuksessakin lähtökohdaksi otetaan autenttinen tilanne sairaanhoitajan työssä. Tilanne voi olla esimerkiksi sellainen, jossa hoitaja käsittelee vanhuksen hoitoa yhdessä potilaan ja tämän omaisten kanssa. Puutteellisestikin simuloitu työelämätilanne jäänee mieleen tehokkaammin kuin asian opiskelu pelkistä tekstilähteistä, vaikka ne olisivat esityksinä kattavia. Työelämä on ammattiin opiskelevalle ja työikäiselle ihmiselle luontaisesti motivoiva kielenkäyttöympäristö. Tässä mielessä ammattikielen opetus on myös oivallinen lähtökohta kontekstikeskeiseen kielenopiskeluun.



### 3 AUTENTTISEN AMMATILLISEN DIALOGIN OPPIMISEN PROSESSI JA TOIMIJAT

Mikä on kielenopetuksen rooli tilanteessa, jossa työelämä toimii oppimisen viitekontekstina? Oppijaa ei tässä tapauksessa tarvitse jättää yksin selviytymään autenttisesta tekstimaailmasta, vaan opetuksella ja opettajalla on edelleen rooli oppimisen edistäjänä. Kohdennetulla kielenopetuksella voidaan varustaa oppija välineillä, joilla hän selviytyy autenttisista teksteistä. Kuvion 1 avulla havainnollistetaan autenttisen ammatillisen dialogin oppimisen prosessia koko laajuudessaan, ja ulotan oppimisprosessin alkamaan ammattikielen tutkimisvaiheesta.



KUVIO 1. Autenttisen ammatillisen dialogin oppimisen prosessi.

Prosessissa on useita toimijoita, joilla on erilainen rooli suhteessa ammatilliseen dialogiin. (1) Kullakin alalla on oma tekstimaailmansa, joka sisältää kirjallisia ja puhuttuja viestintädialogeja. Työelämän **ammattilaiset** ovat alansa viestintätilanteiden parhaat asiantuntijat. (2) Heidän avustuksellaan **kielentutkija** voi tunnistaa työssä toistuvat autenttiset dialogit ja (3) taltioida näitä tyyppidiologeja (4) kielellistä analyysiä varten. (5) Analysoitu ammatil-

linen dialogiaines pelkistyy L2-opetusmateriaaliksi, kun **opettaja** tai **oppikirjan tekijä** suunnittelee opetuskokonaisuuksia. (5–6) Luokkatilanteessa opettaja käsittelee **oppijan** kanssa autenttisia dialogeja vuorotahtiin fokusoiden ja taas kokonaisia viestintätilanteita simuloiden. Oppituntitilanteessa opettaja auttaa oppijaa näkemään dialogien olennaiset piirteet pelkistämällä ainesta oppijan avuksi. Käsittelyssä vuorottelevat analyttinen ja holistinen, pelkistävä fokuointi ja kokoava simulointi. (7) Seuraavassa vaiheessa opettaja ei ole enää mukana, kun oppija lähtee itsenäisesti soveltamaan oppimaansa ja (8) kehittyy ammattikielen autenttisten dialogien osajaksi, joka kykenee varioimaan kieltä.

Kuvion 1 ensimmäinen vaihe on tietyn alan ammattilaisten aluetta. Vaiheet 2–4 kuuluvat kielentutkijalle, ja vasta vaiheet 5–6 kuvaavat opettajan ja oppimateriaalin tekijän toimintaa. Oppija tulee mukaan viidennessä vaiheessa: vaiheet 5–7 kuvaavat aktiivista opiskelua ja toistuvat uudelleen ja uudelleen, niin kauan kuin opettajan tai kielituutorin avustama prosessi kestää. Seitsemännen vaiheen jälkeen oppija on myös viestijänä alansa ammattilainen.

Ammattikielen oppimisen prosessissa on siis ihanneta-oksessa useita eri toimijoita: alan ammattilaisia, kielentutkijoita, materiaalin laatijoita ja opettajia sekä tietysti kielenoppijoita. Nykytilanteessa S2-opettaja tekee usein yksikseen vaiheet 1–4: hän ottaa selvää opettamansa alan erikoiskielestä ja tyypillisistä viestintätehtävistä, käy taltioimassa alan kieltä nauhalle, analysoi tallenteita ja muokkaa niistä opetusmateriaalia. Vaikka opettajalla olisi monenlaisia kompetensseja, hän harvoin pystyy hallitsemaan kaikkia prosessin osia kunnolla. Opettajan näkemys esimerkiksi hoitoalan keskeisistä viestintätilanteista voi olla erilainen kuin hoitoalan ammattilaisten oma näkemys. Hyvää opetusmateriaalia nopeasti tarvitseva opettaja ei myöskään välttämättä noudata tallenteen tekemisessä ja etenkin sen analysoinnissa samanlaista tarkkuutta kuin kielentutkija noudattaisi (ks. myös Martin 2009: 326). Siksi ammattikielen oppimisprosessi hyötyisi yhteistyöstä kohdeammatin osaajien, kielentutkijoiden, materiaalitekijöiden ja opettajien kesken.

## 4 LITTEROIDUN DIALOGIN PELKISTÄMINEN JA FOKUSOINTI S2-OPPIMATERIAALIKSI

### 4.1 Pelkistäminen

Litteroitu dialogi on editoitava, ennen kuin siitä tulee luettava oppimateriaali ja siten käyttökelpoinen opetusväline. Kuviossa 1 nimitän ammatillisen dialogin oppimisen prosessin viidettä vaihetta pelkistäväksi fokuksinniksi, ja tarkoitan sillä nimenomaan vaihetta, jossa autenttisesta ammattipuheesta litteroitu dialogi toimitetaan oppimateriaaliksi. Editointityö on pelkistämistä, jonka tavoitteena on tähdentää opittavan aineksen fokusta.

Esittelen tässä luvussa kirjattuja otteita tallenteista, joita olen saanut fysioterapeutin vastaanotolta ja joista olen muokannut opetusmateriaalia terveysalan S2-opetusta varten (ks. Kela, Korpela & Lehtinen 2010). Näytteessä on kyseessä asiakkaan ja fysioterapeutin ensidialogi. Pelkistämässä olen pitänyt ohjenuorana ajatusta, että fysioterapiaa tai hoitoalaa opiskeleva A2–B1-tasoinen kielenoppija olisi todennäköisesti pystynyt seuraamaan kuvattua seläntutkimistilannetta ymmärtäen fysioterapeutin puheen, jos olisi samalla voinut nähdä, mitä tilanteessa tehtiin. Dialogissa ei siis ole käsittämättömiä kohtia. Kyseessä on ammattitaitoinen fysioterapeutti, joka toimii tilanteessa tarkoituksenmukaisesti ja alan hyvien käytänteiden mukaan. Olen pyrkinyt välttämään pelkän konventionaalisen ajattelun vuoksi tapahtuvaa puhekielisyyskarsimista. Varovaista otetta pelkistämiseen ja karsintaan tarvitaan, jottei kadoteta samalla tärkeitä dialogielementtejä.

Esimerkissä kuvattu katkelma on aivan dialogin alusta, ja se lähtee tilanteesta, jossa asiakasta on tervehditty käytävässä. Asiakkaalta on pyydetty kirjallinen lupa äänitteiden tekemiseen ja käyttöön. Fysioterapeutti äänitti tilanteen itse pyynnöstäni, joten hoitotilanteesta ei ollut kolmatta osapuolta läsnä. Äänite on litteroitu karkeasti, eikä litteroinnissa ole noudatettu keskustelututkimuksen koulukuntien käytänteitä (ks. esim. Seppänen 1998: 21–26). Tavoitteena on alun perinkin ollut tuottaa oppimateriaalia

eikä tätä dialogia ole käytetty muihin kielentutkimustarkoituksiin. Alkuperäiseen litterointiin oli merkitty kuiskauspuhe, päällekkäispuhunta ja pitkien taukojen kesto sekunteina, mutta oppimateriaalissa ei niitä enää ole näkyvissä.

Kuvaan alla, millaisia poistoja alkuperäiseen dialogiin tehtiin. Hakasulkeisiin merkityt kohdat on jätetty oppimateriaalista pois. Tekstin ainoa lisäskohta näkyy lihavoituna.

- FT Noin, elikä tässä on nyt ollu [lähetteen pohjalla- pohjalla ni on], tota, alaselän kanssa on ollu vaivaa [vaivaa sitten] sitten, [niin] **vai**?
- A Nnn. Se on lähinnä [toi] tää issias, ymmärtäisin että se ois issiashermo tai vastaava, niin.
- FT Joo. Eli se on vasemmalla puolella?
- A No se on vasemmalla, joo etupäässä se on.
- FT Jaa joo. Ja - miten pitkälle se niinku menee [menee]? Näytit tonne niinkun ton [taka-] takareiden alueelle.
- A No se menee tonne istuinluuhun ja tähän. Ja nyt se on sitte vähän alkanu niinku ylemmäski jopa nousta sitten niinku se kipu, mutta lähinnä se on niinku [toi] tää väli.
- FT Joo.
- A Ja siihen mä sain sitä sähköhoitoo, sitä sellasta stimulaattioo. Mutta se ei auttanu mun mielestäni juurikaan.
- FT Jaa, joo. Eli se –
- A Ja siellä [se] oli joku sun tuttu [oli meilä] fysioterapeuttina ja hän sitte suositteli et jos tämmösestä ois niinku apua [tästä].

Dialogin alusta on poistettu fysioterapeutin puheesta viittaus läheteeseen: *lähetteen pohjalla- pohjalla ni on*. Tilanteessa lähete on ollut konkreettisesti esillä terapiatilan pöydällä ja viittaukseen on nähtävästi liittynyt myös ele. Oppimateriaalitekstiin lisättiin siksi pari johdattelevaa virkettä, joissa kerrottiin fysioterapeutin saamasta läheteestä: *Fysioterapeutti tutkii ensin lähetettä, jossa on mukana röntgenlääkärin lausunto. Hän kyselee asiakkaalta lisätietoja.*

Dialogissa oli kautta linjan paljon yksittäisten sanojen toistoa fysioterapeutin puheessa. Toisto kuitenkin kuului ennen muuta tutkimisvaiheeseen. Myöhemmin, kun fysioterapeutti esittää näkemyksensä vaivan syystä, toistelu vähenee, fysioterapeutin pu-

heen äänenvoimakkuus lisääntyy ja lauserakenteet yleiskielistyvät. Toistelupuheella on siis jokin tilanteinen merkitys asiakkaan ja fysioterapeutin ensidialogissa. Jossakin määrin se kuitenkin voi olla kyseisen fysioterapeutin yksilölliseen idiolektiin kuuluva piirre. Tästä syystä olen vähentänyt litteroidun dialogin toistoja oppimateriaalia tehdessäni. Toinen syy karsimiseen on se, että laveaa tekstiä on vaikea hahmottaa syntaktisesti:

alaselän kanssa on ollu vaivaa vaivaa sitten sitten niin.  
> alaselän kanssa on ollu vaivaa sitten, vai?

Toistojen karsimista on osittain voinut kompensoida säilyttämällä dialogissa taajaan esiintyviä diskurssipartikkeleita (*tota, sitten, jaa joo*). Olen tulkinut niiden toimivan ainakin osittain samassa viestintätehtävässä kuin sanojen ja tavujen toistot ja olen lisäksi olettanut, että pikkusanoja on helpompi hahmottaa kuin kokonaisia toistuvia pitkiä sanoja.

Pelkistämisprosessi on autenttisuuden kannalta kriittinen. Luettavuuden lisäämiseksi näyttää olevan tarpeellista karsia tekstistä yhtä ja toista ainesta, jota viestinnässä yleensä käsitellään vain auditiivisesti ja jonka visualisointi kirjainjonoiksi on epäkonventionaalista. Diskurssipartikkelien lisäksi useimmissa dialogeissa oli muminaa, ynähdyksiä, alku- tai loppuäänteiden venytyksiä ja kuiskattuja sanojen ja tavujen toistoja. Vaikka monet näistä äänteilyistä eivät hahmottuisi itsenäisiksi suomen kielen morfeemeiksi, niillä on vastaanottotilanteessa merkitystä.

Tässä dialogikokonaisuudessa tulkitsin fysioterapeutin hiljaisen toistelu- ja ääntelypuheen tarkoituksen kahdella tavalla:

- Fysioterapeutti viestitti asiakkaalle tutkimuksen tekemisen rytmistä pitämällä äänikanavaa auki niin kauan kuin esimerkiksi raajan venyttäminen kesti, ennen kuin aloitti toisen raajan käsittelyn. Asiakas pysyi tietoisena fyysikaalisen tutkimustoimenpiteen kestosta silloinkin, kun ei ylettynyt näkemään, mitä fysioterapeutti teki. Kehon liikeratojen tut-

kimisen kannalta on olennaista, että asiakas ei säpsähtele yllättävien kosketusten takia kesken tutkimuksen.

- Hiljainen ja osittain leksikaalisesti merkityksetön ääntely loi yleisesti ottaen turvallista ja rentoa ilmapiiriä, joka edesauttaa tutkimuksen onnistumista.

Nämä ammatilliseen viestintään kuuluvat merkitykset on syytä välittää oppijalle ammattiviestinnän oppimateriaalissa tavalla tai toisella.

Pelkistämisen prosessissa on tehtävä didaktinen ratkaisu siitä, missä määrin ”järjettömiä” tai ”turhia” äänneitä oppimateriaaliin kannattaa ottaa näkyviin. Oppimateriaalin laatija hyötyisi tässä keskusteluntutkimuksen tuloksista, jos niitä olisi käytettävissä. Osa ääntelyyn liittyvästä informaatiosta siirretään tekstin oheen selityksiksi. Oppimateriaaliin voi lisätä esimerkiksi seuraavallaisia mietintäkysymyksiä: *Fysioterapeutti selittää ja perustelee omaa toimintaansa asiakkaalle koko ajan. Asiakas ei kommentoi fysioterapeutin puhetta. Mieti parin kanssa, miksi on tärkeää, että fysioterapeutti selittää toimintaansa! Puhuuko fysioterapeutti mielestäsi turhia asioita? Millainen tunnelma vastaanotolla mielestäsi on? Miltä tuntuisi, jos fysioterapeutti tekisi tutkimusta aivan hiljaa?*

Vaikka pelkistämisen käänköpuoli tarkkaan ottaen on autenttisuuden väheneminen, tätä voi siis oppimateriaalissa korvata jonkin verran muodostamalla pohdintatehtäviä karsituista osista. Varsinainen ongelma on löytää raja olennaisen ja epäolennaisen aineksen välillä. Kuvatussa esimerkissä on ajoittain vaikea erottaa ammatillisesti merkityksellinen toistelu- ja ääntelypuhe kyseisen fysioterapeutin idiolektiin kuuluvasta persoonallisesta viestintätavasta. Kuviossa 1 esitin, että ammattiviestinnän autenttisten dialogien kiertokulku – työelämästä taltiointien kautta kielentutkijan analysoitavaksi, oppimateriaalintekijän työpöydälle, opettajan tarjoitavaksi ja oppijan pureskeltavaksi – on monen toimijan yhteistyötä. Tällainen monenkeskinen toimintatapa auttaisi ainakin löytämään useampia näkökulmia pelkistämisen vaiheessa nouseviin kysymyksiin.

## 4.2 Fokuksen osoittaminen

Esimerkkikatkelman opiskeltavaksi fokukseksi voidaan valita useita eri seikkoja. Koska kyse on fysioterapeutin ja asiakkaan ensidialogin alkuosasta, yksi luonteva opiskelun kohde ovat fysioterapeutin muodostamat kysymykset. Tätä fokusta silmällä pitäen alkurepliikkiin on tehty muutos, jossa fysioterapeutin toteavan lauseen muotoa on muutettu kysyväksi: *sitten niin > sitten, vai?* Tosin Korpela (2007: 141–200) osoittaa, että kysymyksen funktiossa esiintyvät deklaratiivit ovat yleinen tapa kysyä potilaan oireista. Jopa kolmasosa lääkärin oirekysymyksistä oli Korpelan (2007) aineistossa deklaratiivimuotoisia. Siinä mielessä *vai*-muutosta voi pitää tässä pedagogisena alleviivauksena. Kontekstista ilmenee, että fysioterapeutin toteamuksen tarkoituksena on siirtää puheenvuoro asiakkaalle ja antaa hänen vielä suullisesti kertoa vaivastaan, joka jo lääkärin läheteestä on fysioterapeutille tuttu. Hyvään vastaanottokäytäntöön kuuluu, että vastaanottava ammattilainen – lääkäri, hoitaja, fysioterapeutti, psykologi, sielunhoitaja – antaa heti alussa asiakkaalle tilaa ja kysyy hänen vointiaan. Tässä fysioterapeutti tekee tilaa asiakkaan omalle kertomukselle pohjustamalla sitä toistelemalla läheteen sisältöä yleisellä tasolla. Kysyvän pikkusanan *vai* lisäämisen tarkoituksena on selventää tätä käytäntöä.

Toinen fokus voisi olla tilan antaminen asiakkaalle. Tässä katkelmassa fysioterapeutti jättää omia repliikkejään auki ja antaa asiakkaan täydentää kertomustaan: *Eli se on vasemmalla puolella?* Kysymysmerkin lisääminen selventää lauseen funktiota – muodollisestihan kyse on tietysti väitelauseesta, vaikka tähän on lisätty kysymysmerkki. Toisessa kohdassa repliikki on pelkästään *Eli se-*. Ajatusviiva osoittaa lukijalle, että lause on kesken. Nauhalla tämä kuuluu luonnollisesti myös siten, että intonaatio ei laske kuten normaalisti ehyen lauseen lopussa.

Fysioterapeutti viestii tässä katkelmassa asiakkaalle, että hän on valmis kuuntelemaan tämän kokemusta kivusta ja että asiakas on vastaanottotilanteen keskipiste. Tärkeää ei ole fysioterapeutin

päteminen vaan asiakkaan hoidetuksi tuleminen. Tämän viestin ammattilainen pukee sanoiksi valitsemalla informaalin kielimuodon ja tyytymällä katkeaviin lauseisiin. Myönteleviä pikkusanoja (*joo, niin*) on huomattavan paljon. Puhekielen keinoilla on tässä dialogissa ammatillinen funktio, joka on työelämän kielen oppimisen kannalta tarkastelemisen arvoista.

## 5 POHDINTA

### 5.1 Millaiseen autenttisuuteen oppimateriaali voi pyrkiä?

Voiko oppikirjadiaalia ylipäättään kutsua autenttiseksi dialogiksi? Autenttisen dialogin pelkistäminen oppimateriaaliksi on pedagogisten valintojen ja kompromissien tekemistä. Kriittisesti voidaan sanoa, että lopputuloksen autenttisuus on kyseenalainen: jos autenttisuus määritellään ”elämää eikä oppituntia varten syntyneeksi”, ei autenttista oppimateriaalia voi olla olemassa.

Täydellisempään autenttisuuteen päästäisiin käyttämällä oppimateriaaleina aitojen tilanteiden videoituja nauhoitteita. Niitä on myös entistä enemmän saatavilla internetissä muun muassa yleistyneiden tosi-tv-sarjojen ansiosta. Nauhoitteiden eittämättömät edut ovat nonverbaalin viestinnän mukanaolo ja kontekstin holistisempi hahmottuminen. Videoilta opiskelu on kuitenkin metodi, joka vaatii opettajalta ennakkovalmistelua ja totuttelua. Haasteena on tilanteiden nopea eteneminen ja opiskeltavan aineksen runsaus. Siksi autenttisen ja litteroidun puhekielisen ammattidialogin käytöllä on kuvataallenteisiin verrattuna omat etunsa ammattikielen opiskelussa: Havainnointi on helppoa, koska kirjoitettua tekstiä on mahdollista silmäillä nopeasti eteen- tai taaksepäin sekä viivähtää tärkeissä kohdissa. Kirjoitettua tekstiä voi käyttää sosiodraamojen ja muuntelutehtävien mallina sekä muistin tukena. Opetuskeskustelu on yksinkertaisempaa jäsentää kirjoitetun tekstin kuin liikkuvan kuvan ympärille.



Kuinka autenttista tällainen oppimista varten kirjattu puhe siten voi olla? Yksi luonteva kriteeri oppimateriaalin autenttisuuden arvioimiseksi voisi olla puhekielen piirteiden säilyminen oppikirjan kielessä.

## 5.2 Puhekielen käyttö oppimateriaalin autenttisuuden kriteerinä

Suomen oppikirjat ovat käyttäneet puhekieltä näihin asti hyvin varovaisesti (poikkeuksena kuitenkin Lauranto 1995a). Oppikirjoissa tavallinen tekstilaji on dialogi, jossa pyritään varovaiseen puhekielen jäljittelyyn ja puhekielen käyttö rajoittuu muutamiin kielenpiirteisiin. Tapana on esimerkiksi käyttää persoonapronomien pikapuhemuotoja (*mä, sä, mun, sun*), välttää monikon 1. persoonan kongruenssia (*mennään* pro *menemme*) ja possessiivisuffikseja (*minun/mun nimi* pro *minun nimeni*), mutta aina näitäkään puhekielisyyskäytöksi ei näy alkeisoppikirjoissa. Formalistisen opetusperinteen ohella syynä puhekielen puutteeseen voi olla perinteinen oppikirjan tekemisen prosessi: kirjoja ei yleensä ole tehty muuntamalla puhekielisiä dialogeja kirjoitetuksi tekstiksi, vaan siten, että oppikirjantekijä on itse luonut yleiskielisen tekstin, johon on saatettu lisätä puhekielen piirteitä.

Uusin puhekieltä systemaattisesti käyttävä oppikirjasarja on kolmiosainen *Suomi2*. Sen tekijät kertovat pyrkineensä yläkouluikäisten ikäluokalle tyypilliseen yleispuhekieleen, jota voi periaatteessa käyttää ja kuulla eri puolilla Suomea (Aalto, Tukia, Mustonen & Taalas 2007: 16). Kirjasarja saattaa olla uuden S2-oppikirjasukupolven esikoinen, koska sen linjaukset on esitetty ymmärrettävässä muodossa sarjaan liittyvissä opettajan oppaissa, ja näin ollen materiaali antaa toistettavan mallin.

Kirjojen kieltä on kiinnostavaa verrata S2-oppijoiden omiin tuotoksiin. Lapsena suomen kielen oppineet näyttävät omaksuvan sekä yleiskielen että puhekielen rekisterit. Tämä käy ilmi Halosen (2009) tutkimuksesta, jossa hän kuvaa kuudesluokkalaisten helsinkiläisten S2-informanttien kirjoitelmissaan käyttämiä puhe-

kielen piirteitä. Tutkitut kuudesluokkalaiset tekivät eron yleiskielen ja puhekielen välille siten, että he osasivat käyttää näitä puhekielen piirteitä tyylikeinona kirjoittaessaan informaalia tekstiä, mutta pitäytyivät yleiskielessä kirjoittaessaan formaalimman tehtävänannon mukaan. Aikuiset oppijat ovat puhekielen omaksumisessa lapsia huonommassa asemassa, koska he tukeutuvat lapsia enemmän kirjallisiin oppimateriaaleihin. Opettajien havaintojen mukaan puhekielen rekistereitä on selitettävä ja opetettava niin nuorille (Ollilainen 2010: 60) kuin aikuisillekin (Lauranto 1995b: 262) S2-oppijoille.

Halosen informanttien käyttämistä muodoista S2-oppikirjoihin pääsevät hyvin harvoin monet tavallisetkaan puhekielisyydet, kuten 3. persoonan pronominiin puhekieliset muodot (*se pro hän, ne pro he*), monikon 3. persoonan inkongruenssi (*ne menee pro he menevät*), *ts*-yhtymän puhekieliset vastineet (*ite/itte*), jälkitavujen vokaaliyhtymien assimilaatiot (*oikee*), *d*:n kato (*yheksän, nähään*), painottoman *i*-loppuisen diftongin jälkikomponentin kato (*aikasin, kirjottaa*), *A*:n loppuheitto paikallissijoissa ja monikon partitiivissa (*meil, kaupas*), *i*:n loppuheitto *s*:n jäljessä (*olis*), sananloppuisen *n*:n kato (*sellane*), NUT-partisiipin NU-muoto (*tykänny*) tai verbien pikapuhemuodot (*oon, tuun*). (Halonen 2009: 334–335, 341.)

Myöskään autenttisiin dialogeihin pohjautuvat oppikirjat eivät välttämättä pyri puhekielen opettamiseen. Esimerkiksi Bessonoffin ja Hämäläisen (2008) *Tilanteesta toiseen* perustuu Kotuksessa säilytettäviin autenttisiin asiointidialogeihin, mutta puhekielisyydet on karsittu materiaalista miltei kokonaan. Etenkin kirjan alussa dialogit on täysin yleiskielistetty. Luvussa viisi käytetään ensimmäisen kerran pikapuhemuotoa *mä* ja samassa dialogissa esiintyy kongruoimattomia monikon ensimmäisen persoonan muotoja (*me juteltiin, me ei haluta, me halutaan*) sekä 3. persoonan pronomini *ne pro he* yhdistettynä *i*:n loppuheittoon *s*:n jäljessä (*ne lupas*). Puhekielen muodot on selitetty kappalekohtaista sanastoa seuraavassa englanninkielisessä rakenneosassa. Kirjan myöhemmissä kappaleissa käytetään kuitenkin edelleen enimmäkseen yleiskiel-

tä myös dialogeissa, eikä edes persoonapronominien puhekielisiä muotoja esiinny kovin usein. Oppikirja pyrkii suomen yleiskielen rakenteen opettamiseen eikä puhekielen opettaminen ole tavoitteiden keskiössä. Tämä esimerkki osoittaa, että oppikirja voi pohjautua autenttiseen dialogiaineistoon ilman, että se pyrkisi välittämään dialogien varieteettia.

Ammattikielisessä kontekstissa on puhekielen asema kuitenkin arvioitava uudelleen. Esimerkiksi hoito- ja palvelualueiden vuorovaikutus perustuu olennaisesti puhekieleen ja suulliseen kasvokkaisuviestintään. Edellä käsittelemässäni esimerkissä fysioterapeutin sinällään merkityksettömiltä kuulostavat sanojen ja tavujen toistot osoittautuivat tarkoituksenmukaiseksi ammattipuheeksi, jolla tiedotettiin asiakkaalle muun muassa tutkimustoimenpiteiden rytmistä. Yhtä lailla hoitoalan ammattipuheessa on osattava viestiä assertiivisuutta epämiellyttävien toimenpiteiden läpiviemiseksi, etäännyttää viestintää intiimin tilanteen kiusallisuuden minimoimiseksi tai pehmentää ilmaisua vakavasti sairaan potilaan omaisia kohdattaessa. Ammattitaitoinen toiminta ihmiskeskeisellä alalla edellyttää ammatillisen puhekielen hallintaa. Funktionaalisen kielinäkemyksen kehyksessä ammattipuhekielen hallinta on osa pragmaattista kielikompetenssia ja sen piirteitä voi analysoida ja opiskella siinä missä muutakin kielitaitoa.

### 5.3 Yhteenveto

Autenttisuuteen pyrkivien oppimateriaalien tarve suomi toisena kielenä -opetuksessa on entistä suurempi. Tarve tulee esille erityisesti ammatillisen suomen kielen opetuksessa ja erityisesti sellaisilla aloilla, joiden ammatillinen viestintä toimii puhekielisen dialogin varassa. Opettajat ovat suuren haasteen edessä, jos heidän täytyy varsinaisen opetustyön lisäksi selvittää eri ammattialojen toistuvat viestintätilanteet variaatioineen ja tuottaa alakohtaisesti pätevää ja kielellisesti harkittua materiaalia oppijoille. Artikkelisani olen esimerkin avulla kuvannut, millainen kulminaatiopiste autenttisuuteen pyrkivälle ammattikielen oppimateriaalille on lit-

teroidun dialogiaineiston pelkistäminen pedagogisesti toimivaksi kokonaisuudeksi. Editoiminen ei saa johtaa puhekielen piirteiden poistamiseen dialogista ainakaan sellaisissa yhteyksissä, joissa puhekielisyys kantavat ammatin kannalta merkityksellisiä viestejä. Opettajat ja oppimateriaalien laatijat tarvitsevat lisää tutkittua tietoa siitä, kuinka he voivat seuloa tarkoituksenmukaiset ja sen vuoksi opiskelun kohteiksi nähtävät puhekielisyys vähemmän tärkeistä, viestintää kumaties haittaavista tai vain yksittäisen puhujan idiolektiin kuuluvista piirteistä.

## KIRJALLISUUS

- Aalto, E., Mustonen, S. & K. Tukia 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 113, 402–423.
- Aalto, E., Tukia, K., Mustonen, S. & P. Taalas 2007. *Suomi2. Minä ja arki. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Bessonoff, S.-M. & E. Hämäläinen 2008. *Tilanteesta toiseen. A Finnish Course*. Helsinki: Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- EVK 2003[2001] = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Halonen, M. 2009. Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Virittäjä* 113, 329–355.
- Jäppinen, T. (tulossa) Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? → AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia Nro 2 (2010). Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla>
- Kela, M., Korpela, E. & P. Lehtinen 2010. *Sairaana hyvää suomea*. Helsinki: Edita.
- Korpela, E. 2007. *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla: keskustelunanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä*. Helsinki: SKS.
- Lauranto, Y. 1995a. *Elämän suolaa. Suomen kielen alkeita 1*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lauranto, Y. 1995b. Normi, rekisteri ja S2-opetus. *Virittäjä* 99, 261–263.
- Martin, M. 2009. Yhteistä ja erityistä. Johdantoa teemanumeron kirjoituksiin. *Virittäjä* 113, 321–328.
- Mindtools 2010 [online]. Mind Tools Ltd 1995–2010. [Luettu 16.2.2010.] Saatavissa: [http://www.mindtools.com/pages/article/newTIM\\_10.htm](http://www.mindtools.com/pages/article/newTIM_10.htm).
- Ollilainen, M. 2010. Yleiskielen ja puhekielen variaatio turkulaisten S1- ja S2-oppijoiden puheessa ja kirjoituksessa. Teoksessa A. Rekimies & K.

- Siitonen (toim.) *Suunnaksi suomen kieli*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 80. Turku: Turun yliopisto, 37–70.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.
- Schumann, J. H. 1975. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning* 25, 209–235.
- Seppänen, E.-L. 1998. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Shafer, V. L. & K. Garrido-Nag 2007. The Neurodevelopmental Bases of Language. Teoksessa K. Hoff & M. Shatz (toim.) *Blackwell Handbook of Language Development*. Malden–Oxford–Victoria: Blackwell, 21–45.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 94.
- Suni, M. (tulossa) Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. → AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia Nro 2 (2010) Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla>

— |

| —

— |

| —

*Garant, Mikel & M. Kinnunen (toim.) 2010. Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri. AFinLAN vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 68. Jyväskylä. s. 47–56.*



## AMMATTIKORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN ITSEREFLEKTIO – TARVITSEEKO SITÄ OPETTAA?

**Kirsi Saarinen**

Tampereen ammattikorkeakoulu

University of applied sciences students face many demands concerning their ability to self-reflect. A general paradigm shift in language teaching, learning and assessment, for instance, emphasizes the self-assessment of one's own language skills. Self-assessment, on the other hand, presupposes self-reflection and the skill to self-reflect. But students' self-reflection or the skill to self-reflect is not self-evident. The answers to pre-course questionnaires show this. Some students, for example, admit that they do not reflect on their products, processes or themselves at all because they do not know how to do it. Some students say directly that it is the teacher's duty. Therefore, it is necessary to teach self-reflection.

**Keywords:** self-reflection, teaching, language skills

### 1 JOHDANTO

Osa opiskelijoista tulee ammattikorkeakouluun opiskelemaan suoraan lukiosta ja osa ammattikoulusta. Osa opiskelijoista on ehtinyt olla työelämässä ennen opintojen aloittamista. Kielten opetus ja opiskelu sekä kielitaidon arviointi etenkin itsearvioinnin osalta asettavat erinäisiä vaatimuksia näiden erilaiset maailmankuvat

omaavien opiskelijoiden reflektiivisyydelle ja itsereflektion osaa-  
miselle. Tästä herää kysymys, tarvitseeko ammattikorkeakoulu-  
opiskelijoille opettaa itsereflektiota.

## 2 TUTKIMUSAINEISTONI KUVAUSTA

Tekstissä viitattu aineisto on pilottitutkimuksestani Pirkanmaan ammattikorkeakoulun englannin valmentavien opintojen opinto-  
jaksolta syksyltä 2003. Opintojakson aikana oli tarkoitus saada  
opiskelijat kielisalkkutyöskentelyn avulla itsereflektoimaan ja/tai  
kehittämään itsereflektointitaitojaan ja myös huomioimaan omaa  
kielenoppimishistoriaansa sekä itsessään tapahtuvaa kehitystä kie-  
lenoppijana. Opintojaksolle osallistui 24 opiskelijaa. Opiskelija-  
ryhmä koostui sosiaalialan, terveysalan, hotelli- ja ravintola-alan  
sekä musiikkialan opiskelijoista. Lisäksi mukana oli opiskelijoita  
maaseutuelinkeinojen markkinoinnin sekä palvelujen tuottami-  
sen ja johtamisen koulutusohjelmista. Pilottitutkimuksen aineisto  
koostui alkukyselyistä, kyselyistä ja itsearvioinneista kurssin puo-  
livälissä, loppukyselyistä, kirjallisten tuotosten ja prosessien itse-  
ja vertaisarvioinneista sekä havainnoistani. (Ks. Saarinen 2005.)  
Tämä aineisto on osa väitöstutkimukseni aineistoa.

## 3 AMMATTIKORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN AJATTELUTAVOISTA

Kun ammattikorkeakouluopiskelijat aloittavat opintonsa kohti am-  
mattiin opiskelua, he kohtaavat erilaisia haasteita, vaatimuksia ja  
velvoitteita. Yhteistä heille kaikille on kuitenkin se, että he tulevat  
kouluun ja luokkatilanteeseen omine henkilökohtaisine kokemuk-  
sineen, uskomuksineen ja olettamuksineen (Kohonen 2004) sekä  
myös omine ajatusrakennelmineen ja ajatus- ja käyttäytymistapoi-  
neen. Jokaiselle opiskelijalle on muodostunut henkilökohtainen  
maailmankuva, joka suuntaa ajattelua ja toimintaa.



Ammattikorkeakoulun ammatillisen vieraan kielen opettajana olen jo useamman vuoden ajan ammattialasta riippumatta pyytänyt jokaista uutta opiskelijaa uuden kurssin alussa vastaamaan alkukyselyyn, jossa on kielten oppimiseen ja opiskeluun sekä heihin itseensä kielenopiskelijana liittyviä kysymyksiä muun muassa heidän taustastaan, kokemuksistaan, heikkouksistaan ja vahvuuksistaan. Olen myös pyytänyt heitä kertomaan tässä alkukyselyssä, pohtivatko ja arvioivatko he omaa toimintaansa ja omia suorituksiaan sekä millä tavalla he sen tekevät. Jos he eivät pohdi eivätkä arvioi, olen kysynyt heiltä, mitkä ovat mahdolliset syyt siihen.

Osa opiskelijoista, sekä nuoriso- että aikuisryhmistä, jättää kyseisen oman toiminnan ja suoritusten pohtimis- ja arvioimiskohdan alkukyselyssä tyhjäksi; osa opiskelijoista vastaa, ettei pohdi eikä arvioi, koska ei osaa tai ymmärrä omista asioistaan mitään tai koska ei osaa asettaa rajoja, mitä ja miten pohtisi tai arvioisi. Osa opiskelijoista sanoo, että opiskelijan tehtävä ei ole miettiä tällaisia asioita, vaan se on opettajan tehtävä. Osa taas kertoo haluavansa ensin nähdä, miten loppukoe menee, ja miettivänsä asiaa vasta sitten, koska ei jaksakaan pohtia ja arvioida. Oman osansa muodostavat ne opiskelijat, jotka vastaavat pohtivansa ja arvioivansa omaa toimintaansa ja omia suorituksiaan, mutta kun heille antaa tehtäväksi pohtia osaamistaan, prosessiaan tai tuotoksiaan, ilmeneekin, etteivät he ole tottuneet tekemään sitä.

#### 4 ITSEREFLEKTION KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

*Itsereflektion* käsitteellä tarkoitan reflektiotoimintaa, joka on aktiivista pohdintaa ja tutkiskelua, kriittistä arviointia ja uudenlaista ymmärtämistä. Reflektion kohteena on toiminta, tuotos ja/tai prosessi, niiden sisältö ja vaikutus, jolla suunnataan omaa ja/tai toisten toimintaa ja arvioidaan uudelleen ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuutta. Itsereflektiossa tarkastelun kohteina ovat yksilö itse ja hänen kokemuksensa sekä ammattiin opiskeltaessa ja kasvettaessa myös hänen ammatilli-

nen ajattelunsa. (Mezirow 1981; Boud, Keogh & Walker 1985; Kemmis 1985; Schön 1988, 1991; Dewey 1997 [1910].) Nämä itsereflektion molemmat ulottuvuudet ovat kietoutuneet toisiinsa kokonaisuudeksi.

Itsereflektio voidaan rajata toiminnan eri ajankohtiin liittyväksi. David Schönin (1991) mukaan *reflection-in-action* tarkoittaa reflektiota toiminnan aikana. *Reflection-on-action* vuorostaan tarkoittaa taaksepäin tapahtuvaa reflektiota eli reflektion kohteena on sellainen toiminta, joka on jo tehty ja koettu. Uusimpana näkökulmana erotetaan *reflection-for-action*. Tämän näkökulman mukaan reflektio on suunnittelun kaltaista ja toimintaa edeltävää, ja sen pohjana ovat aikaisemmat kokemukset. (Mäntylä 2003: 10.) *Reflection-on-reflection* puolestaan on reflektion reflektiota, ja sillä pyritään erittäin syvälliseen oppimaan oppimiseen. Toisin sanoen opiskelijat pohtivat sekä itse että yhdessä toisten kanssa omaa reflektointiaan. (Mäntylä 2003: 10.)

Itsereflektio on moniulotteista toimintaa. Se on aktiivista ihmättelyä (ks. Sheets-Johnstone 1999: 33–34), jossa utelias mieli on jatkuvasti valpas ja tutkii ja etsii ajattelemisen aineksia (Dewey 1997 [1910]: 6, 31). Itsereflektio on “rohkeutta työstää ennen kaikkea omien oletusten totuus ja omien tavoitteiden ala sellaisiksi, että ne kannattaa kyseenalaistaa” (Heidegger 2000 [1938]: 9). Itsereflektio on reflektiota itsensä ja toisten kanssa vuorovaikutuksessa.

## 5 ITSEREFLEKTIOTAIDOLLE JA SEN HARJOITTAMISELLE ASETETUISTA VAATIMUKSISTA

Omat vaatimuksensa asettavat muun muassa Eurooppalainen viitekehys, paradigman muutos kielenopetuksessa sekä ammattiin opiskeltaessa kielitaidon näkeminen ammatillisena ydinosaamisena. Kieltenoppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehysten keskeisiä periaatteita on integroitu vieraiden kielten opetussuunnitelmiin. Viitekehyksessä painotetaan muun

muassa oppijalähtöistä opiskelua. Viitekehyksen mukaan (EVK 2003: 8, 11, 196) opiskelijoiden on kehitettävä erilaisia kompetensseja, asenteita, tietoja, taitoja sekä opiskelu- ja oppimisstrategioita ainakin kolmesta syystä. Ensinnäkin, ne mahdollistavat osallisuuden erilaisiin kommunikatiivisiin tapahtumiin. Toiseksi, ne mahdollistavat itsenäisen ajattelun ja toiminnan kehittymisen, ja kolmanneksi, ne mahdollistavat vastuullisemman ja yhteistyökykyisemmän toiminnan muiden ihmisten kanssa. (EVK 2003: 196.)

Ammattikorkeakoulun jälkeen opiskelun on jatkuttava itsenäisesti. Opiskelijoiden tulisikin oppia suunnittelemaan ja jäsentämään omaa opiskeluaan, jotta itsenäinen opiskelu mahdollistuisi myös formaalin opetuksen jälkeen. Useat opiskelijat ovat reaktiivisia opiskelussaan eli seuraavat opettajien ohjeita ja oppikirjoissa olevia ohjeita ja tekevät valmiiksi muotoiltuja tehtäviä (EVK 2003: 196). Viitekehyksen periaatteisiin kuuluukin proaktiivisuus eli oman oppimisen suunnittelu ja opiskelun jäsentäminen. Proaktiivisuuden vaatimus ei opiskelussa rajoitu kielten opiskeluun, vaan se koskee kaikkea opiskelua sekä formaalissa opetuksessa että itsenäisessä opiskelussa formaalin opetuksen ulkopuolella.

Paradigman muutos kielen opetuksessa tarkoittaa siirtymistä kommunikatiivisesta kielenopetuksesta kielikasvatukseen kulttuurivälisenä oppimisena (Kohonen 2005: 8). Kielikasvatuksessa kokonaisvaltainen kielenopetus on merkityksellistä opiskelijalle, ja se pohjaa opiskelijan omakohtaiseen kokemukseen, jota luonnehtivat muun muassa autonomia ja omat päämäärät, henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen, omaehtoisuus, aloitteellisuus ja vastuullisuus sekä itsearvioinnin korostuminen. Paradigman muutos kielenopetukseen liittyvissä arvioinnin teorioissa painottaa autenttista arviointia ja opiskelijan tai muun kielenkäyttäjän itsearviointia. (Kohonen 2005: 9–10.) Kielenopetuksessa itsearvioinnin tekeminen kohdistuu kielellisten tietojen ja taitojen, opiskelutaitojen, viestinnän taitojen, sosiaalisten taitojen ja kulttuuristen taitojen arviointiin. Jotta opiskelija kykenisi arvioimaan itseään ja prosessiaan ja täten mahdollistaisi osaltaan kokonaisvaltaisen

kielenopetuksen ja autenttisen arvioinnin toteutumisen, hänen on osattava aktiivisesti pohtia ja tutkiskella, arvioida kriittisesti, työstää omia oletuksiaan ja ymmärtää uudella tavalla itseään, toimintaansa ja prosessiaan. Toisin sanoen itsereflektio ja itsereflektion taito ovat itsearvioinnin itsensä ja sen toteuttamisen kannalta välttämättömiä.

Ammattikorkeakouluissa kielitaidon katsotaan olevan osa ammatillista ydinosaamista, eli kielitaito on osa opiskeltavan alan osaamista. Kieltä ei eroteta opiskeltavan alan sisällöistä, vaan ”kielen opetus- ja opiskelutoiminnan avulla pyritään kehittämään sekä kielitaidollista että ammatillista osaamista erottamatta niitä toisistaan” (Jaatinen 2003: 69). Ammattikorkeakoulussa kielitaito ydinosaamisena on luonteeltaan kriittistä, tutkivaa ja reflektiivistä (Jaatinen, Mällinen & Scheinin 2004). Toisin sanoen reflektiivisyyden voidaan katsoa olevan osa ydinosaamista.

## 6 AMMATTIKORKEAKOULUOPISELIJOIDEN ITSEREFLEKTIOON VAIKUTTAVISTA TEKIJÖISTÄ

Alkukyselyn lisäksi olen havainnoinut opiskelijoita, kun he ovat pareittain tai pienryhmissä arvioineet omia ja toisten tuotoksia ja prosesseja, sekä lukenut kyselyistä heidän pohdintojaan omasta oppimisestaan ja opiskelustaan. Kun opiskelijoita pyydetään arvioimaan omaa kielitaitoaan, vaikuttavaksi ellei peräti rajoittavaksi tekijäksi voi muodostua opiskelijan käsitys kielitaidosta, joka suuntaa opiskelijan arvioinnin kohdetta sen mukaan, millaisena hän kielitaidon käsittää. Itse olen pyytänyt opiskelijoita käsitteellistämään kielitaidon käsitettä kysymällä heiltä, mitä heidän mielestään kielitaito tarkoittaa.

Vastauksissa on melkoista vaihtelevuutta – jotta tutkittavien oma ääni tulee esille, esitän tässä heidän kommenttinsa suorina lainauksina. Osa näkee kielitaidon numeraalisen arvioinnin arvotamanaan: ”Kielitaito minun mielestäni tarkoittaa 5 tai 4 taso, jota voit puhua ilman pelkoa” (ammattikorkeakoulun arviointiasteik-

ko on 1–5). Tässä vastauksessa näkyy myös kielitaitoon liitetty affektiivinen elementti. Osa opiskelijoista näkee kielitaidon kielipillisenä ja sanastollisena osaamisena: ”Kieliopin osaaminen, sanavarasto”. Osassa vastauksia opiskelijat näkevät kielitaidon eri kielitaidon osa-alueiden osaamisena: ”Kielitaitoinen osaa puhua tyydyttävästi kieltä. Kirjoittaa myös sujuvia lauseita. Täytyy ymmärtää kuultua ja luettua tekstiä”. Joissakin vastauksissa mukana on myös laajempi kulttuurinen ulottuvuus: ”Kielitaito on sivistystä. Kielitaito on kulttuuria.” Mielestäni nämä esimerkkeinä annetut vastaukset kielitaidon käsitteestä ja vastausten vaihtelu osoittavat sen, että ennen kuin opiskelija voi arvioida esimerkiksi kielitaitoaan, hänen täytyy kiinnittää huomiota siihen, tiedostaa se ja tehdä itselleen selväksi, mitä hän sillä tarkoittaa ja miten hän ymmärtää sen (vrt. van Lier 1996). Tämä puolestaan vaatii itsereflektiotaitoa.

Mielestäni itsereflektioon, itsearviointiin ja tapaan ajatella vaikuttaa myös se, mihin tieteen kenttään opiskeltavan ammattialan voidaan katsoa kuuluvan. Tekniikan alalla näkökulma on luonnontieteellis-matemaattinen, jossa luonto on kuvattu matematiikan kielellä. Vastausvaihtoehdoksi halutaan tarkka, oikea vaihtoehto. Moni tekniikan alan opiskelijoista haluaa usein tietää itsearviointin yhteydessä esimerkiksi sen, kuinka monta prosenttia itsearviointin osuus on kurssin kokonaisarviointista. Tällöin itsearviointi ei ole itseisarvo sinällään, vaan itsearviointia ohjaa se, kuinka suuri sen numeraalinen arvo on. Terveysala puolestaan perustuu luonnontieteisiin, mutta luonnontieteellinen näkökulma ”löysentyy” jonkin verran suhteessa matematiikkanäkökulmaan, koska kohteena on ihminen. Sosiaalialalla, joka puolestaan kuuluu ihmistieteisiin, on vastaukseksi erilaisia vaihtoehtoja. Tarkkaa, oikeaa vastausta ei monestikaan voida antaa, vaan asioihin vaikuttavat monet eri asiat, joilla on monia eri vaikutuksia.

## 7 POHDINTA

Mielestäni ammattikorkeakouluopiskelijoille tarvitsee opettaa itsereflektiota. En tietenkään väitä, että kukaan ei osaisi tai tekisi itsereflektiota. Aina on myös ihmisiä, jotka opettamisesta huolimatta eivät tee tai omaksu opiskeltavaa asiaa, vaikka tiedostaisivatkin sen hyödyt. Miksi itsereflektiota on sitten tarpeen opettaa?

Ensinnäkin, opiskelijoilla on erilaiset taustat, kokemukset ja taidot. Alkukyselyssä keräämiäni vastausten vaihtelu oman toiminnan ja suoritusten pohtimis- ja arvioimiskohdassa osoittaa tämän. Osa opiskelijoista muun muassa myöntää suoraan, että he eivät osaa arvioida itseään. Toiseksi, itsereflektion käsite on laaja-alainen ja pitää sisällään useita ulottuvuuksia. Itsereflektio ei tarkoita ainoastaan oman tuotoksen arviointia akselilla hyvä–huono, vaan myös muun muassa pohdintaa ja arviointia eri ajankohdissa eli suunnitelman tekemisessä toimintaa edeltävänä itsereflektiona, toiminnan aikana tapahtuvana itsereflektiona ja taaksepäin tapahtuvana jo tehdyn ja koetun toiminnan itsereflektiona. Itsereflektio on moniulotteista toimintaa ja täten ei mitenkään kevyttä eikä helppoakaan. Osa opiskelijoista myöntää alkukyselyssä, että he eivät jaksa pohtia eivätkä arvioida.

Kolmanneksi, ammattikorkeakouluopiskelijoilla itsereflektion harjoittamisen vaatimus löytyy kielenoppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen keskeisistä periaatteista. Opiskelijoiden itsensä tulee oppia suunnittelemaan ja jäsentämään omaa opiskeluaan. Tämä vaatii itsereflektiotaitoa. Lisäksi paradigman muutos kielen opetuksessa ja oppimisessa on lisännyt itsearvioinnin osuutta. Itsearvioinnin tekeminen vaatii puolestaan itsereflektiotaitoja. Osa opiskelijoista kuitenkin kertoo, että arviointi on opettajan tehtävä. Itsereflektiota tarvitaan myös sen vuoksi, että kielitaidon katsotaan ammattikorkeakoulussa olevan luonteeltaan muun muassa reflektiivistä.

Neljänneksi, käsitteiden ymmärtämisen taso vaihtelee opiskelijoittain. Esimerkiksi kielitaitoa määriteltäessä opiskelijoiden käsitykset kielitaidosta ovat eri tasoilla ja eri laajuisia. Opiskeli-

joiden vastauksissa kielitaidon käsitteen osalta liikutaan arvosanan määrästä kulttuuriseen ja sivistykselliseen näkökulmaan. Toisin sanoen käsitteiden ymmärtäminen ja merkityksen laajentaminen vaativat itsereflektiotaitoa.

Viidenneksi, opiskeltavat alat kuuluvat erilaisiin tieteiden kenttiin, joilla on vaikutusta siihen, mikä on kohteena ja millä tavoin asioita kuvataan. Tämä puolestaan saattaa vaikuttaa siihen, että esimerkiksi insinööripuolella oman itsensä arviointi kutistuu numeraalisuuteen ja sosiaalipuolella se taas laajenee ja lavenee alan laaja-alaisuuteen. Arvioitavien kohteiden ja sisältöjen laajentaminen ja rajaaminen vaativat itsereflektiotaitoa.

## KIRJALLISUUS

- Boud, D., Keogh, R. & D. Walker 1985. *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Dewey, J. 1997 [1910]. *How we think*. New York: Dover Publications.
- EVK 2003 = *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Heidegger, M. 2000 [1938]. *Maailmankuvan aika*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Jaatinen, R. 2003. *Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Jaatinen, R., Mällinen, S. & M. Scheinin 2004. *Matkalla autenttiseen arviointiin – kolmen ammattikorkeakoulun kieltenopettajat yhteistyöprojektissa*. Tempus 3/2004.
- Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page, 139–164.
- Kohonen, V. 2004. *Student autonomy and the European language portfolio: Evaluating the Finnish pilot project (1998–2001)*. Canarian Conference on developing autonomy in the FL classroom 2003. University of La Laguna.
- Kohonen, V. (toim.) 2005. *Eurooppalainen kielisalkku suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY.
- Mezirow, J. 1995. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Mäntylä, E. 2003. *Kuudesluokkalaisten oppilaan reflektio ja metakognitio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 87.
- Saarinen, K. 2005. Itsereflekti(o)on opettaminen. Teoksessa R. Jaatinen & J. Lehtovaara (toim.) *Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämisestä*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset nro 8. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 119–132.
- Schön, D. A. 1988. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. 1991. *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Sheets-Johnstone, M. 1999. *Primacy of Movement*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.



*Garant, Mikel & M. Kinnunen (toim.) 2010. Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri. AFinLAN vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 68. Jyväskylä. s. 57–71.*



NÄENNÄISEN NEUTRAALIT JOHTOILMAUKSET  
TOIMITTAJAN ASENTTEEN VÄLITTÄJINÄ –  
TARKASTELUSSA HELSINGIN SANOMIEN  
KERJÄLÄISAIHEISET UUTISET

**Piia Mikkola**  
Vaasan yliopisto

This study investigates the ways to refer to people's speech in news articles about Romanian beggars in the newspaper *Helsingin Sanomat*. I explore what kinds of reporting verbs and similar structural elements the journalist chooses to use for the speech of the beggars on one hand and the Finnish authorities on the other. My aim is to find out whether the reporting verbs differ from each other depending on the person who is being interviewed. The results show that the journalist does choose different reporting verbs and structural elements in qualifying the speech of different interviewees. However, the differences are not glaring. The structures that define the beggars' speech are more questioning in tone than the structures that qualify the speech of the authorities. Further, some reporting verbs are mostly connected with a certain speaker: authorities *say* and *state*, beggars *tell*.

**Keywords:** critical discourse analysis, reporting techniques, reporting verb, minorities

## 1 JOHDANTO

Uutistekstin kirjoittajan ja uutisessa haastateltavien lähteiden äänen suhde voi toisinaan jäädä lukijalle epäselväksi. Kuuluvatko tekstissä haastateltavan sanat vai toimittajan ääni? Vaikka kysymyksessä näyttäisi olevan lähteen puheenvuoro, toimittajalla on kuitenkin viime kädessä valta päättää siitä, missä yhteydessä ja valossa lainaus uutisessa esitetään.

Haastateltavan puhetta arvottaa itsessään jo valinta *epäsuoran* ja *suoran esityksen* välillä. Epäsuorassa esityksessä kirjoittaja muotoilee tulkinnan lähteen puheenvuorosta, kun taas suora lainaus ilmaisee tekstin tuottajan vain välittävän kuulemansa sitoutumatta esitetyn luotettavuuteen (Aikhenvald 2006: 132, 135, 136, 139). Raportointitekniikan valinnan ohella toimittajalla on muitakin keinoja ottaa kantaa haastateltavan sanomisiin. Tässä artikkelissa tarkastellaan referaattien *johtoverbejä* toimittajan asenteen välittäjinä. Erityisesti syvennytään analysoimaan *näennäisen neutraaleja johtoverbejä* ja *rakenteita*. Käsite on lainattu Vesa Heikkiseltä (1999) ja sillä viitataan sellaisiin ilmauksiin, kuten *sanoa, todeta* tai *jonkun mukaan*, jotka vaikuttavat ensi näkemältä neutraaleilta, mutta voivat tietyssä yhteydessä saada arvottavan tulkinnan (Heikkinen 1999: 145).

Aineistoksi olen valinnut 13 *Helsingin Sanomissa* keväällä 2008 ilmestynyttä kerjäläisaiheista uutista. Tutkimusaineisto on koottu ajalta, jolloin itäeurooppalaisperäinen kerjäläisyys oli Suomessa uusi ilmiö ja siitä uutisoitiin ahkerasti niin *Helsingin Sanomissa* kuin muissakin medioissa.

Kerjäläisuutiset ovat johtoverbien tutkimuksen näkökulmasta antoisa aineisto, sillä artikkeleissa haastatelluista henkilöistä, romanialaisista tulijoista sekä suomalaisista asiantuntijoista ja viranomaisista, muodostuu tekstin vastapuolet. Referoinnin keinojen analysoiminen paljastaa väistämättä jotakin toimittajan suhtautumisesta haastateltaviin osapuoliin. Käsillä olevassa artikkelissa selvitetäänkin, millaisia näennäisen neutraaleja johtoverbejä ja

rakenteita kirjoittaja valitsee kehystämään yhtäältä kerjäläisten, toisaalta asiantuntijoiden puhetta.

## 2 AIKAISEMPI TUTKIMUS TOIMITTAJAN ÄÄNEN ILMENTYMISESTÄ JA JOHTOILMAUKSISTA

Jo Valentin Vološinov (1990 [1929]: 142–145) oli kiinnostunut kirjoittajan ja vieraiden äänten suhteesta ja erotti toisistaan lähestymistavat, joista ensimmäisessä tekstin tuottajan ja lähteiden äänet ovat eriytyneet, toisessa kietoutuneet yhteen. Viimeaikaisessa tutkimuksessa kirjoittajan valintojen heijastumista tekstin sävyyn on tarkasteltu *diskurssianalyttisen tutkimustradition*, etenkin *kriittisen diskurssianalyysin*, piirissä. Menetelmän uranuurtaja Norman Fairclough (1997: 108–109, 151–152) esittää, että selvitetessä, asettaako toimittaja määrätyt äänet toisten edelle, ei voida analysoida pelkästään sitä, haastatellaanko lähteitä monipuolisesti. Huomiota tulisi kiinnittää myös tekstin *uudelleenkontekstualisointiin* eli tapaan, jolla kirjoittaja sijoittaa lähteiden puheenvuorot osaksi uutista ja suhteuttaa vuorot toisiinsa. Johtoverbien tutkimus on yksi avain tekstin äänten tasapainon selvittämiseen (Fairclough 2003: 51–55).

Suomalaisista tutkijoista Jyrki Kalliokoski (1996; 2005) on eritellyt monipuolisesti referoinnin keinoja ja tekstien moniäänisyyttä. Kalliokoski (1996: 73–74) toteaa, että toimittajan ja artikkelin kohteen suhde on väistämättä epätasa-arvoinen. Toimittaja voi luokitella, nimittää ja tehdä asioista päätelmiä ideologiansa pohjalta. Haastateltavien ääniä kuullaan sen verran kuin kirjoittaja katsoo tarpeelliseksi, eikä heillä yleensä ole mahdollisuuksia vaikuttaa uutisen lopulliseen muotoon.

Faircloughin (1997; 2003) ja Kalliokosken (1996; 2005) tutkimukset ovat työni lähtökohta ja perusta. Heidän lähestymistansa on kuitenkin moniulotteisempi kuin omani. Tutkimuksissa ei niinkään syvennytä johtoverbien merkitysten analysointiin,

vaan tarkastellaan yleisellä tasolla referointia koskevia valintoja ja toimittajan äänen ilmentymistä.

Sara Routarinne (2005) on perehtynyt johtoilmausten luonteeseen puhekielisessä aineistossa. Hän käsittelee nuorten tyttöjen keskustelupuhetta, erityisesti *olla*-verbin käyttöä johtoverbin asemassa. Routarinne (2005: 84–89) havaitsee, että puheen johtoverbi on tavallisesti neutraali yleisverbi. Lisäksi puheessa johtoilmauksen on – toisin kuin kirjoitetussa kielessä – tarkoituksenmukaista edeltää referaattia. Keskeinen ero tutkimustemme välillä koskee aineiston valintaa. Routarinne (2005) tarkastelee puhuttua kieltä, kun taas tässä artikkelissa eritellään kirjoitetun uutistekstin johtoilmauksia.

Sanomalehtikielen johtolauseita ovat kuvanneet muun muassa Vesa Heikkinen (1999), Raija Lehtinen (1995) ja Hanna-Maija Nikkanen (2008). Heikkisen (1999) tutkimus on työni kannalta merkityksellinen, sillä häneltä olen lainannut näennäisen neutraalien ilmausten käsitteen. Heikkinen (1999) selvittää tutkimuksessaan suomalaisten puoluelehtien ja *Helsingin Sanomien* poliittisten pääkirjoitusten ideologisuutta. Hän jakaa aineistonsa johtoverbit ja rakenteet neljään luokkaan, johon näennäisen neutraalien ilmausten lisäksi lukeutuvat *vuorovaikutusta kuvaavat, sanotun sisältöön kantaottavat* sekä *puhujaa arvottavat ilmaukset*. Pääkirjoitusten olennaisena piirteenä näyttäytyy keskustelevuus, jonka vaikutelmaa erilaiset referoinnin tekniikat välittävät. Johtoilmaukset arvottavat käytyjä keskusteluja ja tarjoavat lukijoille mahdollisuuden päätelmien tekoon. (Heikkinen 1999: 145–146, 276–278.) Heikkinen (1999: 278) huomauttaa kuitenkin, että toisinaan pääkirjoitukset ovat vain näennäisen keskustelevia: tekstin tuottajalla on aina oikeus viimeiseen sanaan.

Lehtinen (1995: 124–125) pohtii, ovatko johtolauseiden verbit toimittajan keino sanoutua irti haastateltavan näkemyksistä vai korostaa omaa rooliaan tekemällä itsensä näkyväksi uutisessa. Hän esittää, että viihteellisessä uutisoinnissa suositut räväkät johtoverbit, kuten *päivitellä, kipakoitua, tähdentää* ja *viitoittaa*, antavat haastateltavasta epäedullisen kuvan. Tulkintani mukaan arvotta-

miseen ei aina tarvita näinkään värikkäitä johtoverbejä. Merkityksensä on silläkin, miten ja missä yhteydessä ilmauksia käytetään.

Nikkanen (2008) tarkastelee pro gradu -työssään raiskauksia käsittelevien uutisten olemusta ja vieraan puheen esittämisen tapoja. Aineiston uutisissa haastatellaan enimmäkseen poliisin edustajia, mutta valtaosa referoinnista on muodoltaan *vapaata epäsuoraa esitystä*, jossa lähteiden ja toimittajan äänet sekoittuvat (Nikkanen 2008: 49, 59). Raiskaus uutisten johtoilmaukset ovat Nikkasen (2008: 43–44, 56) sanoin neutraalin sävyisiä. Suosittuja johtoverbejä hänen aineistossaan ovat *sanoa* ja *kertoa*; rakenteista yleisiä ovat *jonkun mukaan* ja *jonkun mielestä*. Tässä tutkimuksessa kyseisiä ilmauksia nimitetään näennäisen neutraaleiksi.

Monet Heikkisen (1999) ja Nikkasen (2008) referointia koskevista havainnoista ovat yhdistettävissä kerjäläis uutisointiin, mutta näissäkään tutkimuksissa ei kovin laajasti tarkastella johtoverbien merkityksiä. Käsillä olevassa artikkelissa pyritään sitä vastoin kuvaamaan yksityiskohtaisesti näennäisen neutraalien johtoilmausten funktioita kerjäläis uutisissa. Tutkimukseni tuo uutistekstin johtoilmausten analysointiin myös aikaisemmasta poikkeavan painotuksen: vertaan viranomaisten ja vähemmistöryhmään kuuluvien henkilöiden puheen kehystämistä. Aineiston suppeus asettaa kuitenkin rajoituksensa yleistysten tekemiselle. Tarkoituksena ei ole rakentaa aukotonta kuvausta näennäisen neutraaleista johtoverbeistä, vaan tarjota yksi näkökulma kerjäläis uutisten referointikäytäntöjen tutkimukseen.

### 3 NÄENNÄISEN NEUTRAALIT JOHTOILMAUKSET VÄLITTÄVÄT TOIMITTAJAN NÄKÖKULMAA

Olen päätenyt tarkastelemaan nimenomaan kerjäläisten ja asiantuntijoiden puheen johtoilmauksia siitä syystä, että aineiston 13 kerjäläisaiheisessa uutisessa haastatellaan enimmäkseen edellä mainittuja tahoja. Tavalliset kansalaiset pääsevät artikkeleissa äänneen harvoin. Suomalaisia asiantuntijoita ja viranomaisia haasta-

tellaan kuitenkin selvästi useammin kuin kerjäläisiä. Asiantuntijoita kuullaan kaikissa aineiston uutisissa, kerjäläisiä vain kolmessa artikkelissa. Aikaisemminkin on havaittu, että vähemmistöjä käsittelevässä uutisoinnissa oman maan viranomaiset saavat äänensä kuuluviin vähemmistöryhmän edustajia useammin (ks. esim. van Dijk 1991; Blomqvist 1996).

Haastattelukertojen epätasapaino heijastuu tutkimusaineiston johto ilmausten määrään. Aineistossa esiintyy kaikkiaan 66 näennäisen neutraalia johtoverbiä tai verbin kaltaista rakennetta; näistä 21 määrittää kerjäläishaastateltavien ja 45 asiantuntijoiden sekä viranomaisten puhetta. Taulukko 1 havainnollistaa johto ilmausten jakaumaa aineistossa.

TAULUKKO 1. Asiantuntijoiden ja kerjäläisten puheeseen viittaavat näennäisen neutraalit johto ilmaukset.

Asiantuntijoiden puheeseen viittaavat johto ilmaukset (yhteensä 45)	Kerjäläisten puheeseen viittaavat johto ilmaukset (yhteensä 21)
<i>sanoa</i> x 21	<i>kertoa</i> x 11
<i>(jonkun) mukaan</i> x 7	<i>sanoa</i> x 6
<i>kertoa</i> x 6	<i>(jonkun) mukaan</i> x 2
<i>todeta</i> x 5	<i>kertomansa mukaan</i> x 1
<i>(jonkun) mielestä</i> x 2	<i>(jonkun) sanojen mukaan</i> x 1
<i>pitää</i> x 1	
<i>käsitys on</i> x 1	
<i>jokin on jostakin jotakin</i> x 1	
<i>siteeraten</i> x 1	

Näennäisen neutraaleja johto ilmauksia tarkastelen kahdesta syystä. Ensinnäkin ne muodostavat aineiston suurimman johto ilmausluokan: kerjäläisuutisissa tavataan 89 johtoverbiä tai niiden funktiossa toimivaa rakennetta, joista valtaosa sijoittuu näennäisen neutraalien ilmausten ryhmään. Pro gradu -työssäni (Mikkola 2009) tarkastelen myös muihin Heikkisen (1999: 145–146) nimeämiin johto ilmausluokkiin lukeutuvia verbejä. Toinen syy näennäisen neutraalien ilmausten analysointiin on niiden oletettu neutraali

luonne. Havaintoni osoittavat, että näilläkin ilmauksilla on mahdollista arvottaa haastateltavan esitystä.

Seuraavissa alaluvuissa esitellään muutamia keskeisiä piirteitä kerjäläisten ja asiantuntijoiden puheeseen viittaamisen tavoissa. Luvussa 3.1 käsitellään asiantuntijoiden ja luvussa 3.2 kerjäläisten puhetta luonnehtivia johtoverbejä ja rakenteita.

### 3.1 ASIANTUNTIJOIDEN PUHETTA KEHYSTÄVÄT JOHTOILMAUKSET

Tutkimusaineistossani asiantuntijoiden ja viranomaisten puhetta määrittää ylivoimaisesti useimmin johtoverbi *sanoa*. *Sanoa* ja sen avulla muodostetut rakenteet esiintyvät asiantuntijoiden puheen johtolauseissa peräti 21 kertaa. Seuraavaksi yleisimmät määritteet ovat rakenne *jonkun mukaan* sekä verbit *kertoa* ja *todeta*. Ne ovat käytössä harvemmin, viidestä seitsemään kertaan. Lisäksi toimittaja yhdistää asiantuntijoiden referaatteihin erilaisia käsitystä tai mielipidettä ilmaisevia rakenteita, kuten *jonkun mielestä* tai *pitää* merkityksessä 'olla jotakin mieltä'. Seuraavissa esimerkeissä tavataan kaksi tutkimusaineiston yleisimmällä verbillä, *sanoa*, kehystettyä referaattia.

- (1) ”Kymmenen, kaksikymmentä, kolmekymmentäkin on vielä hallittavissa. Mutta jos heitä [kerjäläisiä] tulee kaksisataa, silloin nykyisin pieni ongelma kasvaa suureksi”, H. *sanoi*.
- (2) ”Joskus tuntuu, ettei heitä [kerjäläisiä] ole kuin kourallinen. Sitten äkkiä heitä tuntuu olevan kymmeniä. Määrä vaihtelee suuresti ja he liikkuvat paljon”, E. *sanoo*.

Esimerkit 1 ja 2 ovat tyypillisiä poimintoja haastateltavien viranomaisten puheesta. Puhujat, Helsingin kaupungin turvallisuus- ja valmiuosaston osastopäällikkö sekä tukholmalainen poliisi, tekevät esimerkkivirkkeissä yleisluontoisia päätelmiä kerjäläisyysilmiön vaikutuksista ja romanikerjäläisten liikkeistä. *Sanoa*-johto-

verbin yhdistäminen näihin referaatteihin on toimittajan kannalta turvallinen ja helppo ratkaisu: hän ei joudu arvottamaan asiantuntijoiden kerjäläisiä koskevia näkemyksiä, vaan pystyy pitäytymään ainakin näennäisesti puolueettoman tarkkailijan roolissa. Lukijan valittavaksi jää, asettuuko samalle kannalle haastatellun viranomaisen kanssa vai ei.

Routarinteen (2005: 85) mukaan se, millaisia johtoverbejä toimittajat valitsevat – toisin sanoen, miten objektiivista sävyä he tavoittelevat – on yhteydessä siihen, millaisesta mediasta on kyse. Voisi kuvitella, että *Helsingin Sanomien* toimittajalta edellytetään neutraalia esiintymistä suhteessa haastateltaviin. Objektiivisuuden vaatimus saattaakin selittää *sanoa*-verbin toistuvaa käyttöä asiantuntijoiden puheen johtoverbinä.

*Sanoa*-verbin ohella asiantuntijoiden ja viranomaisten referaatteja kehystetään käsitystä tai näkemystä ilmaisevilla näennäisen neutraaleilla rakenteilla. Yleisin näistä on seitsemän kertaa esiintyvä *jonkun mukaan*. Muita samassa tehtävässä toimivia johtoilmauksia ovat yksittäisiä kertoja tavattavat *jonkun mielestä*, *pitää jonakin*, *käsitys on*, *jokin on jostakin jotakin* sekä *siteeraten*. Rakenteiden sijoittamiselle näennäisen neutraalien verbien ryhmään on selvä peruste: niitä käyttämällä kirjoittaja voi arvottaa haastatellun esittämän kannanoton tämän henkilökohtaiseksi mielipiteeksi. Tämä piirre käy ilmi esimerkeistä 3 ja 4.

- (3) H:n *käsitys on*, että romaniaalaisilla kerjäläisillä on ”tiheä tiedonvälitysverkosto [...]”
- (4) Kerjääminen on Helsingissä H:n *mukaan* selkeästi ”työnjohdettua toimintaa” [...].

Edeltävissä esimerkeissä toimittaja identifioi eksplisiittisesti lähteiden puheenvuorot pelkiksi mielipiteiksi. Mielipidettä osoittavissa rakenteissa on tulkintani mukaan sävyeroja. Esimerkin 3 johtolause *H:n käsitys on* on epäilevän sävyinen. Se vihjaa, ettei kyseessä välttämättä ole tosiasia, vaan haastateltavan tulkinta tilanteesta. Esimerkin 4 *mukaan* on sen sijaan yleiskäyttöisempi



– ehkä rinnastettavissa *sanoa*-verbiin. Molempien esimerkkivirkkeiden johtoilmauksiin sisältyy kuitenkin viesti siitä, että tässä ovat kyseessä haastateltavan sanat, joista toimittaja henkilökohtaisesti sanoutuu irti.

Kummassakin esimerkkivirkkeessä havaitaan referaatin sisäiset lainausmerkit. Ne rajaavat osan virkkeestä sanatarkaksi lainaukseksi (Hakulinen ym. 2004: 1402). Esimerkissä 3 lainausmerkit rajaavat ilmauksen *tiheä tiedonvälitysverkosto* ja esimerkissä 4 ilmauksen *työnjohdettua toimintaa*. Lainausmerkkien käyttö antaa olettaa toimittajan haluavan merkitä tietyt, ehkä omasta näkökulmastaan ongelmalliset tekstiosuudet haastateltavan puheeksi (ks. Kalliokoski 2005: 30; Nikkanen 2008: 59). Lainausmerkkien avulla kirjoittaja ottaa etäisyyttä keskusteluun ja osoittaa, etteivät referaattiin valitut, kerjäläisyyttä luonnehtivat määritelmät ole hänen muotoilemiaan.

*Sanoa*-johtoverbin ja näennäisen neutraalien rakenteiden lisäksi asiantuntijoiden ja viranomaisten puheeseen viitataan verbeillä *kertoa* ja *todeta*. Ensin mainittu esiintyy kuudesti, jälkimmäinen viisi kertaa. Esimerkissä 5 nähdään *kertoa*-verbillä kehystetty referaatti tukholmalaisen poliisin puheesta.

- (5) P. E. Tukholman keskustan poliisista *kertoo*, että Tukholman kerjäläisten määrää on vaikea arvioida.

*Kertoa*-verbiä käytetään aineistossani asiantuntijan referaatin kehystenä, kun kyseessä on kertomuksenomainen puheenvuoro tai haastateltava esittää ennen kuulematonta tietoa jostakin aiheesta. Esimerkissä 5 viranomaisen tarjoaa toimittajalle – ja tätä kautta uutisen lukijoille – uutta tietoa Tukholman kerjäläistilanteesta. *Kertoa*-verbi näyttäytyy tällöin *sanoa*-verbiä informatiivisempänä valintana.

Johtoverbiä *todeta* ei tavata tutkimusaineistossa kovin laajasti, mutta kiinnostavaksi verbin tekee sen esiintyminen yksinomaan asiantuntijahaastateltavien puheen yhteydessä. Esimerkit 6 ja 7 havainnollistavat *todeta*-johtoverbin käyttöä.

- (6) Kerjäläiset ovat lähteneet kotimaastaan paremman elämän perään, J. H. *totesi*.
- (7) ”Tämä [kerjäläisyys] on yksi EU:n vapaan liikkuvuuden periaatteen lieveilmiö”, poliisiylitarkastaja E. R. sisäasiainministeriöstä *toteaa*.

Heikkisen (1999: 146) mukaan johtoverbi voi kuvastaa referoitavan faktiseen valtaan liittyvää saneluasemaa. Hän ottaa esimerkiksi johtoverbin *ilmoittaa*, jolla kehystetään toistuvasti pääministerin puheenvuoroja. *Todeta*-johtoverbin käyttöä kerjäläisuuutisoinnissa voinee pitää samasta syystä ideologisena valintana. Ideologinen sävy välittyy, kun verbillä viitataan esimerkkien 6 ja 7 tapaan yksinomaan virallisten tahojen, tässä tapauksessa ulkomaalaispoliisin tutkintayksikön johtajan sekä poliisiylitarkastajan, puheeseen.

*Todeta*-johtoverbi antaa aineistoni viranomaisille ja asiantuntijoille valtuuden määritellä asioita ylhäältä käsin. Verbi ei jätä kovin paljon tulkinnan varaa lukijallekaan. Se ilmaisee, että asia vain on, kuten se esitetään. Fairclough (1997: 69) mainitsee, että uutistenlaatijat osoittavat usein huomattavaa luottamusta virallisen statuksen omaavia lähteitä kohtaan. *Todeta*-johtoverbin käytön voi nähdä heijastavan asiantuntijoiden erityisasemaa kerjäläis-tilanteen tulkitsijoina ja määrittelijöinä.

### 3.2 Kerjäläisten puhetta kehystävät johtoilmaukset

Kun asiantuntijoiden ja viranomaisten referaatteja määrittää tyyppillisesti *sanoa*-johtoverbi, itäeurooppalaisten kerjäläisten puhetta luonnehditaan useimmiten, 11 kertaa, johtoverbillä *kertoa*. Kuudesti esiintyvä *sanoa* on vasta toiseksi yleisin. Mitä voidaan päätellä siitä, että kerjäläisten puheeseen yhdistetään verbi *kertoa*, mutta asiantuntijoiden puheeseen verbi *sanoa*? Tulkintani mukaan johtoverbit heijastavat osapuolten esittämän informaation laatua. Esimerkeissä 8 ja 9 nähdään kaksi *kertoa*-verbillä kehystettyä lainausta romanikerjäläisten puheesta.

- (8) ”Mies on kuollut. Minulla on viisi lasta”, M. *kertoi* kerjäämisensä syyksi.
- (9) Poliisikin kävi leirissä. ”He eivät tehneet meille mitään. Kehottivat vain keräämään kylliksi rahaa, että päästään takaisin kotimaahan. Mutta ei meillä ole varaa matkustaa”, R. *kertoo*.

Edellä nähtävät lainaukset eroavat selvästi asiantuntijoiden *sanoa*-verbillä määritetyistä referaateista esimerkeissä 1 ja 2. Vaikuttaa siltä, että romaniaaishaastateltavien tehtävä ei ole asiantuntijoiden ja viranomaisten tavoin pohtia kerjäläisyyttä yleisesti, vaan vastata kysymyksiin henkilökohtaisista motiiveistaan tai kuvata lukijoille elämää ja kohtaloaan. Usein kerjäläisten puheenvuorot ovat todella lyhyen kertomuksen kaltaisia. Tällöin *kertoa*-verbin valinta johtoilmaukseen *sanoa*-verbin sijasta, kuten esimerkeissä 8 ja 9, vaikuttaa luontevalta ratkaisulta. Toisaalta *kertoa* saattaa johdattaa lukijan rinnastamaan kerjäläisten puheenvuorot fiktiivisiin tarinoihin tai kertomuksiin, joilla ei ole tekemistä totuuden kanssa. Tästä syystä on perusteltua nimittää verbiä sävyiltään näennäisen neutraaliksi. Toisin sanoen verbi saattaa osoittautua ensivaikutelmaansa arvottavammaksi.

Selkeimmin toimittajan asenne kerjäläishaastateltavia kohtaan näkyy *referatiivirakenteen* käyttönä. Epäsuorassa esityksessä tavattava ”*sanoa tekeväsä jotakin*” -muotoinen rakenne sulauttaa lainauksen osaksi kirjoittajan tekstiä (Hakulinen ym. 2004: 1402). Kiinnostava piirre referatiivirakenteen käytössä on se, että rakenne esiintyy lähes yksinomaan kerjäläisten puheen johtolauseissa. Vaikka asiantuntijoihin viittaavia johtoilmauksia on selvästi enemmän kuin kerjäläisiin viittaavia, asiantuntijoiden puheen johtoilmauksista vain yksi osoittautuu referatiivirakenteeksi. Kerjäläispuhujaan kyseisellä lausekkeella viitataan kuusi kertaa. Referatiivirakenteet muodostetaan aineistossani *sanoa*- tai *kertoa*-verbin avulla seuraavien esimerkkien tapaan:

- (10) ”Mies on kuollut. Minulla on viisi lasta”, M. kertoi kerjäämisensä syyksi. Rahat hän *kertoi lähettävänsä* lapsilleen Romaniaan.

- (11) Alba-Iuliasta kotoisin oleva R. *sanoi aloittaneensa* kerjäämisen vasta äskettäin.
- (12) Romanit *kertovat häpeävänsä* kerjäämistään. Mutta toista vaihtoehtoa ei ole, he vakuuttavat. He *sanovat haluavansa* kotiin, kun vain saisivat matkarahat kokoon.

Esimerkeissä 10–12 kerjäläishaastateltavien puhetta määrittävät referatiivirakenteet synnyttävät tekstiin epäilevän sävyn. Toimittaja kyseenalaistaa haastateltavan puheen todenperäisyyden ja vaikuttaa haluavan välittää tämän tulkinnan myös tekstin vastaanottajalle. On huomionarvoista, että esimerkit olisivat täysin ymmärrettäviä ilman verbejä *kertoa* ja *sanoa*. Tällöin ne voitaisiin esittää muodossa *rahat hän lähettää lapsilleen, R. on aloittanut kerjäämisen, romanit häpeävät kerjäämistään sekä he haluavat kotiin*.

Tässä tapauksessa verbien lisääminen virkkeisiin tuottaa merkityksen, ettei kirjoittaja hyväksy lähteen esittämää informaatiota tosiasiaksi. Hän ilmoittaa haastateltavan vain *kertovan lähettävänsä* rahat lapsilleen tai *sanovan haluavansa* kotiin. Samanlaisen, epäilevän vaikutelman välittävät tutkimusaineiston kaksi muutaakin rakennetta, *kertomansa mukaan* ja *jonkun sanojen mukaan*, jotka kehystävät uutisissa kerjäläisten puheenvuoroja.

#### 4 KOKOAVAA TARKASTELUA

Tässä artikkelissa selvitettiin toimittajan suhtautumista kerjäläis- ja asiantuntijalähteisiin *Helsingin Sanomien* kerjäläisaiheisissa uutisissa. Tarkasteltavana olivat referaattien näennäisen neutraalit johtoverbit ja rakenteet. Vertaileva näkökulma kerjäläisuutisoinnin johtoilmausten analysointiin osoittautui mielenkiintoiseksi. Tutkimuksestani käy ilmi, että haastateltavat asetetaan uutisissa erilaiseen asemaan, mikä heijastuu myös johtoilmausten valintaan. *Helsingin Sanomien* kerjäläisuutisointi ei missään nimessä

ole räikeän ideologista, mutta eroja lähteisiin viittaamisen tavoissa paljastuu, kun johtoverbejä analysoidaan yksityiskohtaisesti.

Asiantuntijoiden puheeseen tunnutaan suhtautuvan aineiston uutisissa hieman neutraalimmin kuin romanikerjäläisten puheenvuoroihin. Virallisten tahojen näkemyksiä ei kyseenalaisteta näennäisen neutraalien ilmausten avulla yhtä näkyvästi kuin kerjäläisten puhetta. Kun viranomaiset esittävät käsityksiään, toimittaja usein vetäytyy. Kehystämällä asiantuntijan referaatin *sanoa*-johtoverbillä kirjoittaja välttyy ottamasta kantaa haastateltavan näkemykseen. *Sanoa*-verbin kaltaista sävyä välittävät muutkin näennäisen neutraalit rakenteet, kuten *mukaan* tai *pitää jonakin*, joilla luonnehditaan tutkimusaineistossa asiantuntijoiden puhetta. Arvottavimpia virallisten tahojen referaatteja määrittävistä näennäisen neutraaleista ilmauksista lienee kyseenalaistava *käsitys on*. Joissakin tapauksissa kirjoittaja erottaa lähteen äänen eksplisiittisesti omasta äänestään rajaamalla tietyn ilmauksen referaatin sisäisillä lainausmerkeillä.

Kerjäläisten puheenvuoroihin toimittaja suhtautuu toisinaan epäillen. Sävy välittyy lukijalle referatiivirakenteen avulla. Voisi ehkä sanoa, että kerjäläisten puheen ollessa kyseessä toimittaja johdattelee lukijaa tulkitsemaan lainauksen tietystä näkökulmasta, mutta asiantuntijoiden puheen kohdalla johtopäätösten teko jätetään useammin tekstin vastaanottajan omalle vastuulle.

Eroista asiantuntijoiden ja kerjäläisten referoinnissa todistaa myös eräiden johtoverbien käyttö tietyn lähteen yhteydessä: asiantuntijat *sanovat*, kerjäläiset *kertovat*. Vaikka molemmat johtoverbit ovat semanttisesti verraten epäspesifejä (Kalliokoski 2005: 27), niiden kiinnostavuus kerjäläisuutisissa piilee verbien toisistaan poikkeavissa käyttötavoissa. Viranomaiset ja asiantuntijat tekevät *sanoa*-verbillä kehystetyissä referaateissa oletuksia kerjäläisten toiminnasta. Romanianlaisten haastateltavien tehtävä näyttää olevan *kertoa* lukijoille elämästään, kohtalostaan ja henkilökohtaisista valinnoistaan.

Kiinnostava piirre on edelleen *todeta*-johtoverbin yhdistyminen asiantuntijoiden referaateihin. Määrittämällä viranomaisten

puhetta tällä verbillä kirjoittaja antaa kyseiselle ryhmälle oikeuden esittää päätelmiä kerjäläisyydestä. Näin hän asettaa tiedostaen tai tiedostamattaan asiantuntijat kerjäläisten yläpuolelle, saneluasemaan. Viranomaisten oikeus todeta ulottuu toisinaan jopa kerjäläisten henkilökohtaisten motiivien toteamiseen.

Kriittisestä tutkimusotteesta huolimatta tarkoitukseni ei ole ollut asettua kerjäläishaastateltavien puolelle, vaan kuvata yhdestä näkökulmasta kerjäläisyyden referointikäytäntöjä. Vaikeus ymmärtää romanialaisten kieltä ja kulttuuria vaikuttaa ymmärrettävästi siihen, että toimittajan on helpompi haastatella suomalaisia asiantuntijoita kuin kerjäläisiä. Muualta kuultu informaatio kerjäläisten toiminnasta saattaa puolestaan ohjata kirjoittajaa valitsemaan varautuneen sävyisiä rakenteita romanishaastateltavien puheen kehikseksi.

Silti on mielestäni tärkeää kiinnittää huomiota siihen piirteeseen, että kerjäläisyyden tutkimisessa tietyille haastateltaville, suomalaisille asiantuntijoille ja viranomaisille, annetaan oikeus tulkita ja määrittellä kerjäläisten roolia ja toimintaa. Vallassa olevien, enemmistöryhmään kuuluvien tai luotettavan yhteiskunnallisen statuksen omaavien tahojen dominanssista uutistekstissä on kriittisen diskurssianalyysin alalla useita aikaisempiakin esimerkkejä. Havaintoni ovat yhdistettävissä muun muassa van Dijkin (1991), Kalliokosken (1996), Faircloughin (1997; 2003) ja Heikkisen (1999) tutkimuksiin. Valtasuhteita kuvastavat tekstin tasolla ymmärrettävästi lukuisat piirteet. Näistä johtoilmastusten valinta on yksi.

## KIRJALLISUUS

- Aikhenvald, A. 2006. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Blomqvist, O. 1996. Mustien on määrä viipyä Valkealassa enintään kuukauden.
- Pakolaiset suomalaisissa sanomalehdissä. Teoksessa J. Kalliokoski (toim.) *Teksti ja ideologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 131–150.

- Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu. (Media Discourse, kääntäneet Blom, V. & K. Hazard)*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Oxon: Routledge.
- Hakulinen, A., Vilkkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heikkinen, V. 1999. *Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kalliokoski, J. 1996. Kieli, tunteet ja ideologia uutistekstissä. Näkymiä tekstilajin historiaan ja nykyisyyteen. Teoksessa J. Kalliokoski (toim.) *Teksti ja ideologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 37–97.
- Kalliokoski, J. 2005. Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiöinä. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–42.
- Lehtinen, R. 1995. Hehkuuko opetusministeri vai vihjaileeko toimittaja? Teoksessa M. Lämsmäki (toim.) *Sana kiertää. Kirjoituksia suomen kielestä*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 80. Helsinki: Painatuskeskus, 122–125.
- Mikkola, P. 2009. *Näyttää siltä, että kerjäläisporukka on vaihtunut. Tekstin äänet Helsingin Sanomien kerjäläisartikkeleissa – tarkastelunäkökulmina evidentiaalisuus ja johtoverbit*. Pro gradu -tutkielma. Vaasa: Vaasan yliopiston nykysuomen ja kääntämisen laitos.
- Nikkanen, H.-M. 2008. *Raiskaus uutisen makrorakenne ja referoinnin keinot*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Routarinne, S. 2005. Keskustelupuheen johtolauseiden kielioppia. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 83–113.
- van Dijk, T. 1991. *Racism and the Press*. London: Routledge.
- Vološinov, V. 1990 [1929]. *Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia. (Marksizm i filosofija jazyka, kääntänyt Laine, T.)*. Tampere: Vastapaino.

— |

| —

— |

| —



*Garant, Mikel & M. Kinnunen (toim.) 2010. Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri. AFinLAN vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 68. Jyväskylä. s. 73–86.*



## ERITYISALAN KIELEN ARVIOITAVUUS YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN RUOTSIN KIELEN SUULLISISSA ESITYKSISSÄ

**Kaisa Alanen**  
**Tiina Männikkö**  
Tampereen yliopisto

The purpose of this paper is to discuss how LSP can be taken as a criterion for evaluating university students' oral presentations in Swedish. According to the KORU project (2006), terminology within students' own discipline is one of the main evaluation criteria. However, it is difficult for a language teacher to evaluate the use of terminology in a field because the fact is that the language teacher seldom is a specialist in the discipline that the students study. In this paper, we study the use of LSP in pedagogy students' oral presentations and apply the concept map by Novak (2002) to make the LSP in presentations more visual. By visualizing the LSP, we try to make it easier for teachers to evaluate its use.

**Keywords:** LSP, evaluation, terminology, concept map, definitions

### 1 JOHDANTO

Erityisalan kielen hallinnan arvioitavuus yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen suullisissa esitelmissä on ongelmallista, koska arvioinnin suorittaa yleisimmin kielenopettaja, joka ei itse ole erityisalan asiantuntija. Tässä artikkelissa tarkastelemme menetelmää,

jolla erityisalan kielen arviointia yliopistotutkintoihin kuuluvissa kieli- ja viestintäopinnoissa voitaisiin kehittää.

Yliopistotutkintoihin kuuluvalla ruotsin opetuksella on tutkintoasetuksen mukaan kaksi tehtävää (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 6. §). Saavutettavan kielitaidon tulisi ensiksikin täyttää valtionhallinnon kaksikielisen viranomaisen kielitaitovaatimukset ruotsin kielen suhteen. Tätä tehtävää on aiemmin epävirallisesti kutsuttu virkamiesruotsiksi, koska se liittyy julkishallinnon pätevyysvaatimuksiin ja tähtää erityiseen julkishallinnon viranomaistehtävissä tarvittavaan kielitaitoon (ks. Niemi 2008: 35–36). Toisaalta tutkintoasetuksessa mainitaan, että opiskelijan tulisi ruotsin opetuksessa saavuttaa oman alan kannalta tarpeellinen (kandidaatintutkinnoissa ”riittävä”) kielitaito, minkä takia opetuksen tavoitteena onkin nimenomaan työelämässä tietyllä alalla tarvittavan ruotsin kielen taidon hallinta. Opetus liittyy täten vahvasti erityisalan kielitaidon ja erityisalojen kieltenopetuksen piiriin (KORU 2006: 133). Erityisalojen kieltenopetuksella tarkoitetaan kieltenopetusta, jossa sisällöt ja aihepiirit valitaan oppijan akateemisten tarpeiden ja toimenkuvien pohjalta ja keskitytään opettamaan näille tyypillisiä toimintoja ja olennaista kieliaineesta. Lähtökohtana on siis se, että opiskelija pystyy toimimaan omalle alalleen tyypillisissä viestintätilanteissa, ja opintojen tavoitteena on toimiva oman alan käytännön viestintätaito.

## 2 ERITYISALOJEN KIELITAIDON ARVIOITAVUUS

Korkeakoulututkintoihin sisältyvän ruotsin kielen taidon arvioinnin perusteiden ja toteutusten yhdenmukaisuutta, luotettavuutta ja avoimuutta käsiteltiin 2000-luvun puolivälissä KORU-hankkeessa (KORU = Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi), jonka tavoitteena oli luoda yhtenäiset suositukset arvioinnin sisällöistä, tehtävistä ja arviointikriteereistä (KORU 2006: 13). Hankkeessa määriteltiin myös yleinen käsitys erityisaloihin, eli opiskelijoiden omiin aloihin ja työelämään liittyvästä kielitai-

dosta. KORU-hankkeessa luotiin yhteiset arviointikriteerit, jotka pohjautuvat käsitykseen erityisalan kielestä ja kielenkäyttötilanteista. Arviointikriteerit perustuvat eurooppalaisen viitekehysten taitotasosteikkoihin, mutta täydentävät niitä erityisalojen kielitaidon osalta. (KORU 2006: 26–27.)

Myös yksi suullisen kielitaidon keskeisistä arviointikriteereistä on erityisalan terminologian hallinta osana sanaston hallintaa. Terminologia on myös laajasti hyväksytty kriteeri opettajien keskuudessa (KORU 2006: 83–84; Niemi 2008: 130). Kriteerillä on kaksi ulottuvuutta: laajuus, eli sanaston monipuolisuus ja riittävyys erilaisista tilanteista suoriutumiseen, sekä tarkkuus, eli tilanteisiin sopivien sanojen valinta (KORU 2006: 42).

Sanastokriteeri kuvataan suullisen taidon taitotasokuvauksessa seuraavasti (KORU 2006: 155–156):

Hyvä taito

Hallitsee laajan ja monipuolisen oman alan ja yleiskielen sanaston vaativistakin tilanteista suoriutumiseen. Sanojen ja sanontojen käytössä voi esiintyä satunnaista epätarkkuutta.

Tyydyttävä taito

Hallitsee riittävän oman alan ja yleiskielen sanaston rutiininomaisesta tilanteesta suoriutumiseen. Sanojen ja sanontojen käytössä useita epätarkkuuksia. Muiden kielten vaikutusta toisinaan havaittavissa.

Lindblom-Ylänne ja Nevgi (2002: 263) painottavat, että arvioinnin tulee olla luotettavaa ja kohdistua siihen ominaisuuteen, jota halutaan mitata. Opiskelijan kielitaidon arviointi nimenomaan erityisalan viestintätilanteiden ja terminologian näkökulmasta on kuitenkin hankalaa, koska kielitaitoon kuuluu tällöin olennaisesti alakohtainen substanssiosaaminen. Varsin vähän on pohdittu sitä, miten alakohtaisuuden ja erityisalan kielen hallinnan arviointi toteutetaan, kun arvioijana toimii kielenopettaja, jolla ei yleensä ole syvällistä erityisalan substanssiosaamista. Nykykäsityksen mukaan vastuu oppimisesta on siirtynyt yhä enemmän opettajalta opiskelijalle, mutta vastuu ja valta arvioinnista ovat edelleen pääosin opettajalla (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002: 263). KO-

RUKin (2006: 118) suosittaa arviointitapana opettajan suorittamaa testausta, ei esimerkiksi vertais- tai itsearviointia.

Tieteenalan kehityksen ja uusimman tutkimustiedon seuraaminen on vaativa tehtävä, joka ei voi sinällään kuulua kielenopettajan kompetenssiin, vaikka kielenopettajalla onkin usein erityisalan osaamista. Kielenopettajat kokevatkin joskus ongelmalliseksi sen, kohdistuuko arviointi erityisalan substanssin hallintaan vai kielitaitoon (ks. esim. KORU 2006: 75–76). Erityisalan kieltä ei kuitenkaan voida erottaa erityisalan substanssista, eikä erityisalan kieltä voida osata ilman tietoa ja ymmärrystä omasta erityisalasta (Nuopponen 2003: 21).

Jotta kielenopettaja pystyisi arvioimaan luotettavasti erityisalan kieltä olematta asiantuntija, on kehitettävä menetelmiä, joilla oppijan osoittama erityisalan kieli tehdään helpommin arvioitavaksi. Yksi sellainen menetelmä voisi olla käsittekarttamenetelmä. Sen toimivuutta arvioinnin apuvälineenä tarkastelemme tässä artikkelissa.

### 3 AINEISTO

Aineistona käytämme Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoiden Ruotsin kielen kirjallinen ja suullinen viestintä -kurssilla pidettyjä suullisia esityksiä. Opiskelijoiden pääaineena on joko kasvatustiede tai aikuiskasvatus.

Suullinen esitys on yksi kurssin arvioitavista oppimistehtävistä. Suullisen kielitaidon kokonaisarviointi perustuu esityksen lisäksi kurssin lopuksi toteutettavaan pienryhmäkeskusteluun ja jatkuvaan arviointiin (tuntityöskentelyyn). Suullisella esityksellä tarkoitetaan lyhyehköä asiantuntijaesitystä jostakin oman alan aiheesta. Tampereen yliopiston tilastojen (2009) mukaan kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen pääaineopiskelijat toimivat työelämässä pääosin konsultteina, opettajina tai erilaisissa hallinnon tehtävissä, joten voidaan sanoa, että suullinen asiantuntijaesitelmä on tehtävätyyppinä oppilaiden työelämän kannalta mahdollisimman

todellinen ja siksi oppimisen kannalta mielekäs viestintätilanne (KORU 2006: 26–27). Tehtävä suoritetaan pienryhmissä, ja se on rakennettu projektityöskentelyn muotoon. Opiskelijat valitsevat esityksen aiheen omalta alaltaan, tutkivat ja hankkivat aiheesta tietoa ja raportoivat siitä suullisesti. Esitysten kestoksi ohjeistetaan viidestä kymmeneen minuuttia. Esityksen jälkeen yleisö, joka koostuu saman alan opiskelijoista, tekee aiheesta kysymyksiä sekä antaa palautetta esityksestä.

Tässä artikkelissa tarkasteltavana olevissa esityksissä opiskelijat toimivat kahdessa ryhmässä. Ryhmä A käsittää neljä opiskelijaa, jotka opiskelevat pääaineenaan kasvatustiedettä. Heidän aiheensa käsittelee luokkahuonevuorovaikutusta. Ryhmässä B on kaksi aikuiskasvatuksen pääaineopiskelijaa, jotka käsittelevät aiheenaan soveltuvuustestejä.

TAULUKKO 1. Aineisto.

	Esitys A1	Esitys A2	Esitys A3	Esitys A4	Esitys B1	Esitys B2
<b>Aihe</b>	Luokkahuonevuorovaikutus				Soveltuvuustestit	

Mukana on siis yhteensä kuusi opiskelijaa, jotka käsittelevät esityksissään kahta eri aihetta (ks. taulukko 1). Esitystilanteessa yleisö on tuttu ja esitykset toteutetaan kurssin loppuvaiheessa. Tätä tutkimusta varten esitykset on videoitu ja raakalitteroitu (vrt. Norrby 2004: 89–90).

#### 4 KÄSITEKARTTA ARVIOINNIN VÄLINEENÄ

Asiantuntijuus vaatii substanssiosaamista, mutta asiantuntijan työ suoritetaan mitä suurimmassa määrin käsitteiden ja kielen avulla (Nuopponen 2003: 21). Yleiskielen ja erityisalan kielen tärkein erottava tekijä on sanasto, sillä yleiskielestä puuttuvat erityisalan kielen tunnusmerkit eli termit, erityisalan käsitteet ja käsitteiden

määritelmät (Sanastotyön käsikirja 1988: 11). Tarkasteltaessa erityisalan kielen piirteitä opiskelijoiden suullisissa esityksissä mahdollinen tarkastelun kohde on termit, joita opiskelijat käyttävät viittaamaan erityisalan käsitteisiin käsitellessään jotakin itse valitsemaansa erityisalan aihetta. Alaa tuntemattomalle termien tunnistaminen on kuitenkin vaikeaa, jopa mahdotonta. Luonteva lähtökohta erityisalan kielen tarkastelulle onkin tässä yhteydessä käsitteiden määrittelyt, joihin ulkopuolinenkin pääsee käsiksi lähestymällä tekstiä ilmaisutasolta, eikä tarkoite- tai käsitetasolta. (Nuopponen 2003: 14, 20.)

Käsittekartan avulla voidaan kuvata käsitteitä ja niiden välisiä suhteita. Novakin (2002) luoma käsittekarttamenetelmä sopii Lindblom-Ylänteen, Nevgin ja Kaivolain (2002: 271) mukaan itsearviointin ohella hyvin apuvälineeksi myös ulkopuolisen arvioidessa substanssiosaamista. Käsittekarttaa on käytetty menetelmänä myös tutkittaessa kielikylpyoppilaiden kognitiivisia rakenteita (Mård-Miettinen, Pilke, Puskala & Södergård 2006; Männikkö 2007).

Käytämme käsittekarttaa kuvaamaan opiskelijoiden suullisissa esityksissään kielellistämää käsitejärjestelmää ja pyrimme sillä tavalla helpottamaan niissä esiintyvän erityisalakielen arvioitavuutta. Käsittekartan muodostamme kaikista opiskelijan määrittelemistä käsitteistä ja esityksessä kielellistyneistä käsitteiden välisistä suhteista. Tarkoituksemme ei ole tarkastella käsittekarttoja ja niiden sisältämien käsitteiden ja käsitteiden välisten suhteiden oikeellisuuden näkökulmasta, vaan ainoastaan tuoda esille opiskelijan käyttämää erityisalan kieltä ja tarkastella sen arvioitavuutta käsittekartan avulla.

## 5 KÄSITTEEN MÄÄRITTELYT

Olemme analysoineet kuuden opiskelijan suulliset esitykset ja tarkastelleet niissä esiintyviä määritelmiä. Määritelmän ymmärrämme tutkimuksessamme laajasti, joten viittaamme tässä yhteydessä määritelmällä sekä terminologisiin määritelmiin (sisältävät

yläkäsitteen ja eron rinnakkaiskäsitteisiin) että niin sanottuihin virhemääritelmiin (kehämääritelmät, epätäydelliset määritelmät, selitykset) (Sanastotyön käsikirja 1988: 41–69; Nuopponen 2003: 45). Käsittekartan muodostamme käsitteistä, joiden määritelmät näkyvät ilmaisun tasolla, eli käsitteen määrittely ilmaistaan esitelmässä esimerkiksi metatekstin tai verbivalinnan avulla. Tästä syystä käsittekartoissa ei näy sellaisia käsitteitä, joita opiskelijat eivät määrittele esityksissään.

Esimerkeissä 1–3 on kolme esityksistä poimittua esimerkkimääritelmää. Esimerkit on poimittu suoraan litteroidusta aineistosta, joten ne ovat siinä muodossa kuin ne opiskelijoiden puheessa esiintyvät. Esimerkeissä on lihavoitu se käsite, jonka opiskelija määrittelee.

- (1) Jag ska berätta lite om **psykologiska tester** också, speciellt om personlighetstester.[...] Tester som används vid rekrytering är för det mesta psykologiska tester. Skillnaden mellan psykologiska tester och andra tester är förstås det att psykologiska tester baserar sig på psykologiska teorier. Det finns tre olika testtyper: intelligenstester, kunskapstester och personlighetstester.
- (2) **Logiskt tänkande**, kan man tänka logisk [...].
- (3) **Feedback** eller återkoppling

Esimerkissä 1 on terminologian näkökulmasta niin sanottu täydellinen määritelmä, jossa opiskelija antaa määrittelemälleen käsitteelle (’psykologiset testit’) yläkäsitteen (’rekrytoinnissa käytettävä testi’) ja määrittelee käsitteen erot rinnakkaiskäsitteisiin (toisin kuin muut testit psykologiset testit perustuvat psykologian teorioihin). Sen lisäksi opiskelija antaa esimerkkejä erilaisista psykologisista testeistä. Esimerkissä 2 on tyypillinen kehämääritelmä, jossa ’looginen ajattelu’ määritellään kyvyksi ajatella loogisesti. Esimerkissä 3 opiskelija antaa feedback-sanalle ruotsinkielisen synonyymin. Varsinaisesta määritelmästä ei näin ollen ole kyse, vaan opiskelija lähinnä selittää sanan sen synonyymin avulla. Vastaavat selitykset olemme ottaneet mukaan tarkasteluun siinä

tapauksessa, että kyseessä oleva selitettävä käsite on erityisalaan liittyvä; niin sanottuja vieraasta kielestä johtuvia sananselityksiä emme ole ottaneet mukaan tarkasteluun.

## 6 ANALYYSI

Kaikki aineistossamme olevat opiskelijoiden suulliset esitykset sisältävät määritelmiä ja termejä, joilla käsitteisiin viitataan. Tarkasteltaessa aineistoa kvantitatiivisesti käy ilmi, että esityksissä olevien määriteltyjen käsitteiden lukumäärä on 6,2 käsitettä/esitys (ks. taulukko 2). Mielenkiintoiseksi tuloksen tekee se, että esitysten pituus ei näyttäisi korreloivan määriteltyjen käsitteiden lukumäärän kanssa, eli ajallisesti tai sanallisesti lyhyt tai pitkä esitys näyttäisi sisältävän käsitteitä keskimäärin yhtä paljon.

TAULUKKO 2. Aineisto kvantitatiivisesti.

	Esitys A1	Esitys A2	Esitys A3	Esitys A4	Esitys B1	Esitys B2	keskiarvo
Sanoja yhteensä	433	584	542	530	572	714	563
Pituus minuuttia	5.43	5.24	6.21	5.16	6.34	8.20	6.09
Määriteltyjä käsitteitä yhteensä	5	8	4	1	14	5	6,2
<b>Aihe</b>	Luokkahuonevuorovaikutus				Soveltuvuustestit		

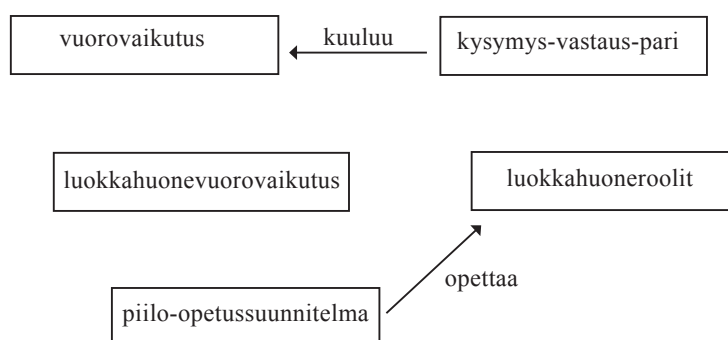
Kuten taulukosta 2 käy ilmi on esitysten keskimääräinen pituus sanoina mitattuna 563 sanaa ja minuutteina mitattuna 6.09 minuuttia. Määriteltyjä käsitteitä on keskimäärin 6,2, mutta vaihteluväli on suuri (1–14 määriteltyä käsitettä/esitys).



Seuraavassa tarkastelemme lähemmin kahta esitystä, jotka ovat kumpikin omaa aihepiiriään käsittelevistä esityksistä ensimmäiset. Voidaan ajatella, että ryhmien ensimmäisten esitysten asema on käsitteiden määrittelyn kannalta samanlainen, eli niissä esitellään aihe ja määritellään sen kannalta tärkeitä käsitteitä, joita esiintyy myös myöhemmissä esityksissä.

Kuviossa 1 esitetty käsitekartta kuvaa ensimmäisen ryhmän ensimmäisessä esityksessä (A1) kielellistynyttä käsitejärjestelmää. Sanallisesti mitattuna esitys on aineiston lyhin, mutta ajallisesti mitattuna se on lähellä keskitasoa (ks. taulukko 2). Esityksessä määritellään yhteensä viisi käsitettä ja käsitteiden välisiä suhteita ilmaistaan kaksi. Kuten kuvioista 1 ilmenee, määritellyistä käsitteistä yksi, 'luokkahuonevuorovaikutus', jää ilman yhteyttä muihin käsitteisiin.

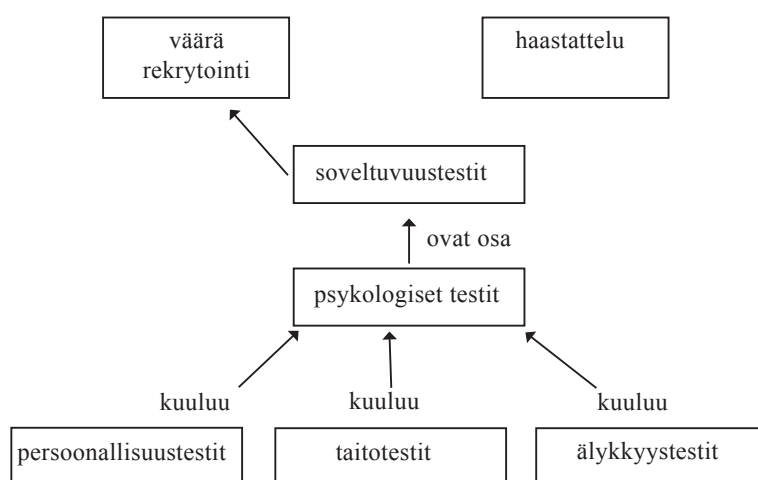
KUVIO 1. Esityksessä A1 kielellistynyt käsitejärjestelmä.



Toisen ryhmän ensimmäinen esitys (B1) on sanojen määrän ja esityksen keston suhteen lähellä keskitasoa, koska siinä on selvästi enemmän määriteltyjä käsitteitä kuin muussa aineistossa. Opiskelija myös kuvaa käsitteiden välisiä suhteita yhtä käsitettä ('haastattelu') lukuun ottamatta. Käsitejärjestelmässä on myös useita tasoja, joten voidaan ajatella, että opiskelija ymmärtää asian laajemmin, koska pystyy kuvaamaan sitä monipuolisesti ja kertomaan

siitä useita ominaisuuksia (Novak 2002: 51–53). Esityksessä B1 kielellistyviä käsitejärjestelmiä kuvataan kuvioissa 2 ja 3.

KUVIO 2. Esityksessä B1 kielellistynyt käsitejärjestelmä I.

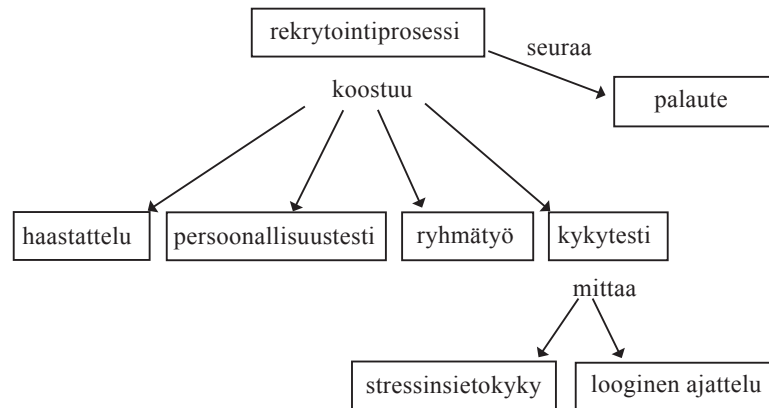


Kuviossa 2 esitetään ensimmäinen osa esityksessä B1 kielellistetyistä käsitejärjestelmästä. Käsitekartta (ks. kuvio 2) sisältää aiemmin esimerkissä 1 kuvatun määrittelyn käsitteestä 'psykologinen testi'. Käsitekartassa kuvattujen käsitteiden välisistä suhteista kielellistymättä on jäänyt ainoastaan käsite 'haastattelu', jonka yhteys muihin määriteltyihin käsitteisiin ei esityksen ilmaisutasolta käy ilmi.

Kuviossa 3 esitetään toinen osa samassa esityksessä B1 kielellistetyistä käsitejärjestelmästä määriteltyjen käsitteiden osalta.

Kuviosta 3 käy ilmi, että opiskelija kielellistää myös käsitteiden välisiä suhteita, eikä käsitekartassa esitetyistä käsitteistä yksikään jää ilman yhteyttä muihin käsitteisiin.

KUVIO 3. Esityksessä B1 kielellistynyt käsitejärjestelmä II.



Käsitekartan avulla pystytään tuomaan esille ne käsitteet ja käsitteiden väliset suhteet, joita opiskelija esityksessään kielellistää. Terminologian kannalta on kuitenkin todettava, että kuviossa 3 määriteltyistä käsitteistä esimerkiksi 'looginen ajattelu' on määritelty puutteellisesti kehämääritelmän avulla (ks. esimerkki 2: "Looginen ajattelu, että osaa ajatella loogisesti...") ja käsite 'palaute' on määritelty terminologian kannalta virheellisesti synonyymien avulla (ks. esimerkki 3). Tämän perusteella voidaan siis todeta, että vaikka opiskelija kuvion 3 perusteella määrittelee useita erityisalan käsitteitä ja kuvion perusteella antaa niille myös selvät suhteet toisiinsa, eivät nämä käsitteet ja niiden väliset suhteet välttämättä sisällön tasolla täytä terminologian asettamia vaatimuksia erityisalan kielelle, koska määritelmät ovat sisällöllisesti puutteellisia ja mahdollisesti väärinä.

## 7 KESKUSTELUA

Kun olemme tarkastelleet opiskelijan suullisessa esitelmässä käyttämää erityisalan kieltä käsittekartan avulla, olemme saaneet opiskelijan kielellistämän käsitejärjestelmän näkyväksi. Samalla olemme kyenneet kuvaamaan opiskelijan käyttämää erikoisalan kieltä visuaalisesti erityisalan käsitteiden määritelmien ja niihin viittavaan terminologian osalta. Käsittekartan avulla olemme kyenneet myös kuvaamaan ne käsitteiden väliset suhteet, jotka opiskelija on esitelmässään kielellistänyt. Kielenopettaja voi erityisalan kielitaitoa arvioidessaan ottaa huomioon vain tämän tason, eikä kielenopettajan tehtävään voikaan kuulua substanssin oikeellisuuden arviointi.

Yksi suullisen kielitaidon arvioinnin haasteista on se, että arviointi on yleensä tehtävä viestintätilanteessa, eikä aikaa miettimiselle juurikaan jää. Arvioitavia asioita on useita ja arvioija joutuu yleensä toimimaan yksin. Käsittekartan ongelma onkin sen vaatima työ, eli opettajan olisi arvioidessaan myös pystyttävä piirtämään käsittekarttaa opiskelijan esityksen perusteella. Tässä artikkelissa tarkastellussa tilanteessa yksi mahdollinen ratkaisu olisi ollut opiskelijan itsensä ennen esitystä piirtämä käsittekartta, jolloin opettajan tehtäväksi jäisi käsittekartan ja esityksessä kielellistetyn käsitejärjestelmän yhdenmukaisuuden arviointi.

Sen arviointi, ovatko ilmaistut tiedot, käsitykset ja käsitteet oikein tai erityisalan mukaisia, voidaan mielestämme hyvin jättää opiskelijan itsensä sekä muiden opiskelijoiden arvioitavaksi (vrt. KORU 2006: 118). Vertaisarvioinnin käyttö edellyttää kuitenkin, että opiskelijaryhmät koostuvat suunnilleen saman tieteenalan opiskelijoista, jotka ovat opiskelleet kyseistä ainetta suunnilleen saman verran. Samalla opiskelijat saavat aidosti toimia oman alansa asiantuntijoina kieliopinnoissaan, mikä lisää heidän omaa oppimismotivaatiotaan (Novak 2002: 22–23).

Jotta erityisalan kielen arvioinnissa voitaisiin käyttää käsittekarttaa apuvälineenä itse- tai vertaisarvioinnissa tai opettajan tekemässä arvioinnissa, on se otettava menetelmänä mukaan myös

erityisalan kielen opetukseen. Tämä on perusteltua myös siksi, että tietoisien käsiteanalyysin hallitseminen, eli käsitteiden ja niiden välisten suhteiden analysointi, voidaan lukea yhdeksi asiantuntijan tärkeimmistä valmiuksista. Nuopponen (2003: 21) näkee käsiteanalyysin välttämättömänä osana asiantuntijoiden koulutusta, ja koska yliopiston kieli- ja viestintäopinnot tähtäävät myös osaltaan akateemisen asiantuntijuuden rakentumiseen, voisi käsitekartta toimia menetelmänä erityisalan kieliopinnoissa. Käsitekartan avulla opiskelijoita saataisiin myös paremmin kiinnittämään huomiota erityisalan kielen piirteisiin, termeihin, käsitteisiin ja määritelmiin, ja tätä kautta heillä olisi paremmat edellytykset asiantuntijana toimimiseen. Se, että siinä samalla tehtäisiin myös erityisalan kieli arviointitilanteita ajatellen visuaalisemmaksi, voisi olla yksi keino, jolla helpotettaisiin kielen opettajan tehtävää erityisalan kielen arvioijana.

## KIRJALLISUUS

- KORU 2006 = *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*.  
Elsinen, R. & T. Juurakko-Paavola. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Lindblom-Yläne, S & A. Nevgi 2002. Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 253–267.
- Lindblom-Yläne, S., Nevgi, A. & T. Kaivola 2002. Tentistä tenttiin – oppimisen arviointikäytäntöjen kehittäminen. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 268–294.
- Mård-Miettinen, K., Pilke, N., Puskala, J. & M. Södergård 2006. Att undersöka kognitiva strukturer i språkbadslevernas uppsatser. Teoksessa V. Muittari & M. Rahkonen (toim.) *Svenskan i Finland 9*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 149–160.
- Männikkö, T. 2007. ”På våren är blommorna mycket fina.” Kognitiva strukturer i språkbadslevers muntliga produktion. Teoksessa N. Niemelä & E. Lehtinen (toim.) *Översättningsteori, fackspråk och fterspråkighet. VAKKI-symposium XXVII, Vasa 9.– 10.2.2007*. Vaasa: Vaasan yliopisto, 188–199.

- Niemi, H. 2008. *Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen. Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitosovaatimusosan toteutumisesta*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Norrby, C. 2004. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Novak, J. D. 2002. *Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä*. Keuruu: PS-kustannus.
- Nuopponen, A. 2003. Käsiteanalyysi asiantuntijan työvälineenä. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAN vuosikirja 2003. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 13–24.
- Sanastotyön käsikirja. Soveltavan terminologian periaatteet ja työmenetelmät* 1988. Jyväskylä: Gummerus.
- Tampereen yliopisto 2009. *Tampereen yliopistosta vuonna 2007 valmistuneiden työelämään sijoittuminen*. [online] Tampere: Tampereen yliopisto. [Luettu 11.2.2010]. Saatavissa: [http://www.uta.fi/rekrytointi/opiskelijalle\\_ja\\_tyonhakijalle/uraseuranta/maisterit/sijoittumisseuranta07.pdf](http://www.uta.fi/rekrytointi/opiskelijalle_ja_tyonhakijalle/uraseuranta/maisterit/sijoittumisseuranta07.pdf).
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004*. [online][Luettu 11.2.2010]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>.

Garant, Mikel & M. Kinnunen (toim.) 2010. *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri. AFinLAN vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 68. Jyväskylä. s. 87–104.*



## SEITSEMÄN TAPAA MUISTELLA OPETTAJIA

**Anna-Mari Keski-Heiska**

**Paula Kalaja**

Jyväskylän yliopisto

This study has been conducted as part of a research project entitled *From Novice to Expert*, and it is about teacher memories viewed from fresh starting points – as discursively constructed. Consequently, memories are considered a type of written or spoken texts (or extracts) that may vary from one context to another, as reflected in the linguistic and rhetorical choices made by those doing the remembering, and that may be used to serve a number of purposes. More specifically, the study to be reported on is an account of memories of former teachers of English as a Foreign Language, and the remembering was done in autobiographies of learning the language written by first-year university students. In their remembering, the students resorted to a total of seven interpretative repertoires, and, interestingly, the teacher was compared and contrasted with the learner within each repertoire, with the parties as a rule taking on complementary roles.

**Keywords:** teacher memories, autobiography, students of English, interpretative repertoire

### 1 JOHDANNOKSI

On elämäntilanteita, joissa tulemme muistelleeksi vanhoja opettajiamme – joskus hyvällä ja joskus pahalla. Samoin aivan arkipäivän tilanteissa myönteisesti tai kielteisesti koetut koulu-ajat saattavat nousta puheenaiheeksi. Tässä artikkelissa raportoimme

tutkimuksesta, jossa yliopisto-opiskelijoiden muistoja entisistä opettajistaan analysoitiin uusista lähtökohdista: diskursiivisesti. Muistelijat olivat yliopisto-opiskelijoita, muisteltavat heidän kouluaikaisia englannin kielen opettajiaan, ja muistelu tapahtui tällä kertaa osana heidän kirjoittamiaan omaelämäkertoja.

Alkuun taustoitamme tutkimuksen sijoittamalla sen tutkimuskenttään, pohtimalla mahdollisuuksia analysoida narratiiveja ja selvittämällä muistoja diskursiivisena ilmiönä. Sitten kerromme itse tutkimuksesta: sen tavoitteista, aineiston keruusta ja työstöstä sekä tuloksista eli tunnistetuista tulkintarepertuaareista, joita havainnollistetaan aina yhden tai kahden esimerkin yksityiskohtaisella analyysillä. Päätämme artikkelin arvioimalla tuloksia kriittisesti ja pohtimalla tutkimuksen antia kirjoittajille ja alan ammattilaisille eli kieltenopettajille.

## 2 TAUSTAA TUTKIMUKSELLE

### 2.1 Narratiivit kielenoppimisen (ja -opettamisen) tutkimuksessa

*Narratiivilla* tai tarkemmin *(oma)elämäkerralla* tarkoitetaan kertomusta vaikkapa englannin kielen oppimisestaan – ja sen prosesseista – suhteellisen pitkällä aikavälillä sellaisena kuin oppija on sen itse kokenut (Benson 2004: 17). Lisäksi kerronta tapahtuu yksikön 1. persoonassa eli *minä*-muodossa ja kronologisessa järjestyksessä.

Narratiivien analyysiä voidaan tehdä eri lähtökohdista (Pavlenko 2007) ja siten hakea vastauksia erilaisiin tutkimuskysymyksiin. Tutkija voi ensinnäkin keskittyä siihen, kuinka oppijat ovat kokeneet tietyn kielen oppimisen (*subject reality*); toiseksi, millaista kielen oppiminen on tai on ollut (*life reality*); ja kolmanneksi, kuinka kielen oppimisesta kerrotaan teksteissä (*text reality*). Näin kielen oppimista voi tarkastella joko oppijoiden kokemana,



faktoina tai puhutuissa ja kirjoitetuissa teksteissä rakentuneena (tai rakennettuna).

Näistä kolmas suuntaus tarkoittaa pitäytymistä teksteissä, toisin sanoen herkistymistä sille, millaisin eri kielellisin ja mahdollisesti retorisin keinoin jotakin kielenoppimiseen liittyvää ilmiötä kuvataan tai arvioidaan. Yhdessä ensimmäisistä tällaisista tutkimuksista (Leppänen & Kalaja 1997, 2002) selvitettiin, millaisina kielenoppimisen sankareina englannin kielen opiskelijat rakentuvat (tai rakentavat itsensä) kirjoittamisissaan elämäkerroissa: heitä oli sankareista ja uhreista aina antisankareihin. Parissa muussa tutkimuksessa (Heikkinen 1999; Isomöttönen 2003) puolestaan tarkasteltiin, miten oppijat, joista osa oli yliopisto-opiskelijoita ja osa koululaisia, selittävät diskursiivisesti, miksi he ovat onnistuneet tai epäonnistuneet englannin kielen oppimisessa. Näissä tutkimuksissa analyysiyksikkönä oli tulkintarepertuaari (ks. alaluku 2.2). Toisin kuin perinteisessä attribuutioteoriassa, jossa selitykset nähdään päänsisäisinä selitysmalleina, käytettyjen repertuaarien määrä vaihteli ryhmästä toiseen, ja osassa ryhmistä oppijat ottivat itse vastuuta hyvästä tai heikosta menestyksestään, osassa taas sysäsivät sen muille. Esimerkiksi opettajia kiitettiin tai moitittiin saavutuksista.

## 2.2 Muistoista diskursiivisena ilmiönä

Perinteisesti jonkun henkilön tai henkilöryhmän muistelua tai *muistoja* on arvioitu sen mukaan, kuinka totuudenmukaisen kuvan ne antavat muistellusta henkilöstä (Saarenheimo 1991). Näistä lähtökohdista tutkimuksen ongelmana on pidetty muistojen mahdollista epäluotettavuutta (Huotelin 1996).

Mainitulta ongelmalta vältytään tai siitä tulee irrelevantti, jos muistoja tarkastellaankin *diskursiivisesti* (Saarenheimo 1991; Huotelin 1996). Tällöin ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka jossakin puhetilanteessa tai tekstissä muisteltavat henkilöt, esimerkiksi opettajat, kuvataan eli miten he rakentuvat kielellisesti. Tämän lisäksi pohditaan aina sitä, miksi muistot rakentuvat sellaisiksi kuin

ne rakentuvat: mitä muistelijä niillä ajaa takaa? Oletuksena on, että muistot ovat erilaisia tilanteesta toiseen. Analyysi on siis tekstien analyysia, niiden lähilukua ja tulkintaa (tutkimuksen lähtökohdistaja ja vaiheista, ks. esim. Potter & Wetherell 1987: 158–176). Analyysiyksikkönä käytettiin *tulkintarepertuaaria*, jonka lanseerasivat alun perin Gilbert ja Mulkay (1984) tutkiessaan tieteen kieltä ja jota ovat myöhemmin kehittäneet edelleen muun muassa Potter ja Wetherell (1987: 149) sekä Edley (2001), joiden määritelmiin raportoimamme tutkimus tukeutui. Tulkintarepertuaarilla tarkoitetaan tapoja kuvata ja arvottaa esimerkiksi ihmisiä, tapahtumia tai ilmiöitä eri puhetilanteissa tai teksteissä. Tutkijan on siten herkistytävä käytetyille rakenne- ja sanastovalinnoille, metaforille ja retorisisille keinoille (ks. tarkemmin Potter 1996), joilla kuvaus tai arvio pyritään tekemään kuulijalle tai lukijalle vakuuttavaksi. Esimerkiksi kun muistelijä liioittelee, opettaja teki *aina* tai *ei koskaan* jotakin, tai kun opiskelija kollektivisoi, kokemus tai käsitys ei ole vain hänen, vaan esimerkiksi *koko luokan*.

### 3 TUTKIMUS: OPETTAJAMUISTOT DISKURSIIVISENA ILMIÖNÄ

#### 3.1 Tutkimuskysymykset ja -aineisto

Tässä artikkelissa raportoimme tutkimuksesta (Keski-Heiska 2009), jossa haettiin vastauksia kahteen kysymykseen: ensinnäkin, mihin tulkintarepertuaareihin tukeutuen opiskelijat muistelevat ja kuvailevat entisiä englannin kielen opettajiaan, ja toiseksi, millaisiin rooleihin kunkin repertuaarin käyttö asettaa opettajan ja opiskelijan. Lisäksi eritellään niitä retorisia keinoja, joilla muistoista pyritään tekemään lukijalle vakuuttavia.

Aineisto kerättiin osana projektia Noviisista ekspertiksi (*From Novice to Expert*). Projekti on lähtökohdiltaan sosiokulttuurinen, dialoginen ja diskursiivinen, ja asetelmaltaan pitkäaikaistutkimus. Projektissa selvitetään yliopisto-opiskelijoiden kasvua kieliasian-

tuntijuuteen, tai vielä tarkemmin heidän **kielikäsitystensä kehittymistä** sinä aikana, kun he ovat maisterikoulutuksessa englannin kieli joko pää- tai sivuaineenaan pätevyityksessä vieraiden kielten opettajiksi. Projekti alkoi vuonna 2005, ja aineistoa on kerätty ja kerätään jatkossa noin viiden vuoden ajalta erilaisia aineistonkeruutapoja käyttäen (ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Noviisista ekspertiksi -tutkimusprojektin vaiheet, aineistot ja tutkimuksen kohteet.

Vaihe/ Opiskelu-vuosi	Aineisto	Aihe
<b>1. vaihe</b> 1.	Kyselyt 1 & 2, elämäkerrat, piirroksot (omakuvat oppijana)	Koulukokemukset, englannin/suomen käyttö, käsitykset
<b>2. vaihe</b> 4.–5.	Opetusfilosofiat, piirroksot (omakuvat opettajana)	Englannin/suomen käyttö, käsitykset
<b>3. vaihe</b> 5.	Seurantakysely (internet) Opintorekisterin tiedot	Yliopistokokemukset, englannin/suomen käyttö, käsitykset

Tästä aineistosta tutkimuksessa hyödynnettiin opiskelijoiden kirjoittamia omaelämäkertoja, jotka kerättiin projektin ensimmäisessä vaiheessa lukuvuonna 2005–2006 osana Jyväskylän yliopiston englannin kielen opintojen ensimmäisen opiskeluvuoden pakollista kurssia Opi oppimaan vieraita kieliä. Kurssilaiset olivat opiskelijoita, joiden pää- tai sivuaineena oli englannin kieli; osa oli niin kutsuttuja opettajakoulutukseen suoravalittuja – osa muulla tavalla mukaan valittuja, joista myös suurin osa päätyy kieltenopettajiksi. Opiskelijat ohjeistettiin kirjoittamaan noin viiden konekirjoitusliuskan pituinen elämäkertansa, jossa he saattoivat kertoa kokemuksistaan englannin kielen oppijana niin koulussa kuin vapaa-ajalla – alkaen ensimmäisestä kontaktista kieleen ja päättyen nykyhetkeen. Kirjoittajille esitettiin apukysymyksiä, jotta he pääsisivät helpommin alkuun kirjoittamisessa. Osa kysymyksistä koski heidän aikaisempia opettajiaan, mutta opiskelijat saivat itse

valita, mitä aiheita he elämäkerrassaan käsittelivät ja missä järjestyksessä. Elämäkerrat kirjoitettiin suomeksi eli opiskelijoiden äidinkielellä. Tutkimusaineistoksi kertyi näin 110 elämäkertaa.

Osana elämäkertojaan opiskelijat tulivat muistelleeksi entisiä englannin kielen opettajiaan aina alakouluajoilta saakka. Opettajat on siis koettu tavalla tai toisella merkittäviksi opiskelijoiden oppimishistoriassa, kun he näistä kerran elämäkerrassaan kirjoittavat. Lukiessamme näitä kuvauksia (ts. opettajamuistoja) huomasimme hyvin pian, ettei ole muistoja opettajasta ilman oppijaa. Muistelija ja muisteltava toimivat ikään kuin peilinä toisilleen. Välillä opettaja näyttää olevan peilikuvassa etualalla ja entinen oppilas takalalla, välillä taas toisinpäin. Muistoja eli tekstikatkelmia luettiin ja verrattiin toisiinsa, ja niistä löytyi yhtäläisyyksiä ja eroja, kun analyysiyksikkönä käytettiin tulkintarepertuaaria (ks. määritelmä alaluvussa 2.2). Yhteensä 50 elämäkerrasta poimittiin ja analysoitiin 109 opettajamuistoa, joista tunnistettiin 175 viittausta tulkintarepertuaareihin.

Analyysi on laadullista. Määrällinen analyysi olisi ollut haasteellista sen takia, että repertuaarit kietoutuvat tekstikatkelmissa usein tiukasti toisiinsa: muistelija saattaa aloittaa virkkeen vetoamalla yhteen repertuaariin tai joihinkin sen piirteisiin ja päättää sen jollakin toisella.

### 3.2 Tulokset: tavat muistella englannin kielen opettajia

Tekstikatkelmista tunnistettiin kaiken kaikkiaan seitsemän eri tapaa eli repertuaaria muistella englannin kielen opettajia. Repertuaarit nimettiin rutiini-, edistymis-, vastuu-, kauhu-, epäpätevyys-, arviointi- ja taustarepertuaareiksi. Seuraavissa alaluvuissa ne kuvataan ja niitä havainnollistetaan aina yhden tai kahden muiston eli tekstikatkelman yksityiskohtaisella kielellisellä ja retorisisella erittelyllä. Osassa repertuaareja opettaja näytti olevan vahvemmassa roolissa, osassa puolestaan muistelija eli entinen oppilas, ja loppuista oli vaikea sanoa, kummasta oli kyse.

### 3.2.1 Muisteltava eli entinen opettaja vahvemmassa roolissa

#### **Rutiinirepertuaari**

Turvautuessaan rutiinirepertuaariin muistelijan kerrontaa hallitsee toisto ja ennalta-arvattavuus eli rutiini. Opettaja oppitunteineen ei yllätä, vaan polkee paikoillaan, mikä turhauttaa opiskelijaa. Opetustilanne näyttäytyy siis pitkälti opettajan hallitsemana. Hän tekee tunnin kulkuun vaikuttavat päätökset, eikä kirjoittajilla tunnu olevan niihin sananvaltaa. Yksikään aineistossa esiintyvä opettajamuisto, joka oli rakennettu rutiinirepertuaarin varaan, ei kuvannut opettajaa positiivisessa valossa.

- (1) Uusi opettajamme osoittautui todella vanhanaikaiseksi tapaukseksi, joka ei ollut poikennut tutusta kaavastaan viimeiseen kolmeenkymmeneen vuoteen. Joten ensimmäisen tunnin jälkeen tiesimme, millainen koko loppu vuosi ja jäljellä oleva peruskoulun englannin opiskelu olisi. (48M)

Kielen tasolla vaikutelma rutiinista luodaan monin eri tavoin. Usein vedotaan äärimmäisyyksiin (Potter 1996: 176). Esimerkissä 1 tällaisia äärimmäisyyksiä edustavat opiskelijan toteamus siitä, että hän tiesi ensimmäisen tunnin jälkeen millainen *koko* loppuvuosi ja *jäljellä oleva peruskoulu* tulisivat olemaan. Lisäksi hän huomauttaa opettajan osoittautuneen *todella vanhanaikaiseksi tapaukseksi*. Opettajan vanhanaikaisuuden äärimmäisyyttä kehitellään tässä esimerkissä pidemmälle myös numeerisesti toteamalla, ettei opettaja ollut poikennut tutusta kaavastaan *viimeiseen kolmeenkymmeneen vuoteen*. Tavallista on niin ikään rakentaa opettajamuisto jonkin toistoa kuvaavan metaforan ympärille. Aineistossa tällaisia kielikuvia edustivat viittaukset esimerkiksi *kaavaan*, jota voidaan seurata ja noudattaa, tai *nauhaan*, joka voidaan kelata alkuun.

#### **Etenemisrepertuaari**

Etenemisrepertuaarin käyttö loi aineistossa vaikutelmaa luokkahuoneessa tapahtuvasta kielen oppimisesta prosessina, jossa voidaan joko edetä tai olla etenemättä. Opettajasta tuli muistoissa tämän prosessin säätelijä: hän määrittä oppimisen tahdin ja suunnan.

Muistelijat puolestaan olivat opettajan kontrollin alaisia. Heidän oma henkilökohtainen tahtinsa tuntui usein olevan ristiriidassa opettajan tahdin kanssa, ja moni kuvaileekin itseään oppijana, joka olisi halunnut edetä nopeammin ja oppia enemmän. Repertuaaria ei kuitenkaan käytetty pelkästään negatiivisten muistojen kertomiseen, vaan opettajat, jotka onnistuivat ottamaan opetuksessaan huomioon ryhmän tai yksilön tason, saivat osakseen positiivista palautetta. Siitä huolimatta kontrolli oli viime kädessä opettajalla.

- (2) Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla opetustahti muuttui minusta liian hitaaksi. Samoja jo unissanikin osaamiani asioita pyöriteltiin aivan liian kauan. Se oli turhauttavaa, kun osasin asian jo ulkoa ja olin aina edellä tehtävissä. Olisin halunnut oppia enemmän ja uutta. (19F)

Tyypillisinä kielellisinä vihjeinä etenemisrepertuaarin tunnistamiseen voidaan pitää liikkeeseen, määrään ja nopeuteen viittaavia sanoja sekä metaforia. Näitä ilmaisuja voidaan myös kvantifioida (Potter 1996: 190) eli kuvailla numeerisesti ottaen kantaa siihen, miten paljon opittiin tai miten nopeasti edettiin. Esimerkissä 2 tällaisia ilmaisuja ovat muistelijan toteamukset siitä, että opetustahti muuttui *liian hitaaksi*, miten *asioita pyöriteltiin aivan liian kauan* sekä se, että hän itse *oli aina edellä* tehtävissä. Lisäksi hän olisi halunnut oppia *enemmän*. Opettajan tahti ei siis ollut tässä esimerkissä muistelijan mieleen: se oli ristiriidassa hänen omansa kanssa ja esti siten kehittymisen ja hidasti oppimista.

### **Vastuurepertuaari**

Vastuurepertuaaria käyttäessään muistelija ottaa tavalla tai toisella kantaa kysymykseen, kuka on vastuussa oppimisesta, tietyistä oppimistuloksesta tai vaikkapa muistelijan innostuksesta tai motivaatiosta englannin opiskeluun. Vastuurepertuaari taipuu muistoissa moneen: sillä voidaan joko korostaa opettajaa positiivisena tekijänä oppimisprosessissa, säilyttää hänen harteilleen vastuu epäonnistumisesta tai vastaavasti minimoida hänen vaikutuksensa oppimisprosessiin. Siitä huolimatta vastuurepertuaarin käyttö on

pääasiallisesti yksisuuntaista: opettaja vaikuttaa (tai on vaikuttamatta), muistelija vaikuttuu (tai on vaikuttumatta). Muistelija ei puolestaan vaikuta opettajaan, mikä kenties heijastelee luokkahuoneen perinteisiä valtasuhteita.

- (3) Hän on hauskin opettaja, mitä minulla on koskaan ollut. Luulenpa, että tämä seikka vaikutti myös osaltaan siihen, että äkkiä kiinnostukseni englantia kohtaan ponnahti ylös ja jäi istumaan pilven reunalle. (1F)

Hallitseva kielellinen piirre, jonka voi yhdistää vastuurepertuaarin käyttöön, on konjunktioiden ja vastaavien ilmausten käyttäminen luomaan syy–seuraus-suhteita opettajan, muistelijan ja oppimisen välille. Esimerkissä 3 muistelija ei ole turvautunut varsinaiseen konjunktioon, vaan sitoo yhteen opettajan persoonan ja oman kiinnostuksensa kielen opiskeluun käyttämällä ilmaisua *tämä seikka vaikutti myös osaltaan siihen, että* [...]. Toisin sanoen tämä ilmaisu asettaa opettajan vastuuseen innostumisesta eli jakaa hänelle kiitosta. Esimerkki 3 sisältää myös toisen yleisen kielellisen piirteen, johon vastuurepertuaaria käytettäessä usein nojaututtiin. Jokin muistelijan piirre, tässä tapauksessa hänen innostuksensa, asetetaan lauseen subjektiksi ja sille annetaan siten aktiivinen rooli. Opettaja vaikutti toiminnallaan tähän personifioituun piirteeseen eikä koko oppijaan.

### 3.2.2 Ei yksiselitteistä roolijakoa

#### **Kauhurepertuaari**

Kauhurepertuaarin varaan rakennetuista muistoista välittyvä kuva ilkeämielisen auktoriteetin eli opettajan ja uhrin, muistelijan, kohtaamisesta. Muistelijat kuvailevat opettajia hyödyntäen voimakkaita, negatiivisesti latautuneita sananvalintoja ja sekoitellen keskenään muun muassa sodankäynnistä ja kauhutarinoista tuttua sanastoa. Täten rakennettua opettajaa he itse pelkäävät, inhoavat tai jopa vihaavat. Auktoriteetin ja uhrin suhde on sisällöllisesti yksiselitteinen – auktoriteetti hallitsee ja dominoi – mutta tekstin tasolle mentäessä yksiselitteisyys hälvenee. Liioitellut ja

värikkäät sananvalinnat taivuttelevat lukijan suurella todennäköisyydellä muistelijan puolelle, mikä voi asettaa hänet vahvempaan asemaan.

- (4) (Nimi) oli aikaisemmassa koulussani opettanut niin kutsuttuja ”yläluokkalaista” eli 4.-6.-luokan oppilaita ja hänen maineensa kaikinpuolin inhottavana ja vastenmielisenä ihmisenä oli lähes legendaarinen. Totta kai suurien ja viisaiden yläluokkalaisten propaganda oli iskenyt minuun lujaa. Ennakkoluuloni (Nimi) kohtaan olivat suuret. Ja niinhän siinä lopulta kävi, että me kaikki kolmannen luokan kullamurut vihasimme (Nimi) yhteistuumin. (1F)

Kauhurepertuaarin hallitsevin kielellinen piirre ovat sananvalinnat, erityisesti adjektiivit ja substantiivit, joita ei perinteisesti liitetä koulumaailmaan. Esimerkissä 4 tällaista sanastoa edustavat adjektiivit *inhottava* ja *vastenmielinen*, substantiivit *propaganda* ja *ennakkoluulot* sekä verbi *vihasimme*. Kauhurepertuaari ei muodostu kielen tasolla kuitenkaan pelkästään sananvalinnoista. Eräs toinen siihen usein liittyvä piirre on vaikutelman luominen siitä, että kirjoittaja ei ole ainoa, joka oli kyseistä mieltä opettajasta, toisin sanoen jonkinlainen konsensuksen (Potter 1996: 159) luominen. Konsensuksen korostuminen kauhurepertuaarin avulla rakennetuissa muistoissa saattaa johtua kielen voimakkuudesta; muiden mielipiteiden ja reaktioiden kuvailu auttaa vahvistamaan uskottomalta kuulostavien muistojen uskottavuutta. Esimerkissä 4 konsensusta luodaan useilla eri tavoilla. Siinä viitataan ”yläluokkalaisiin”, opettajan *maineeseen*, vanhempien oppilaiden *propagandaan* ja *meihin*, luokkaan, joka *yhteistuumin* vihaa opettajaa.

### **Epäpätevyysrepertuaari**

Epäpätevyysrepertuaariin tukeutuessaan muistelijat rakentavat opettajan sen kautta, mitä hän ei ole. Opettaja ei siis osaa, ei hallitse, ei tiedä vastausta, ei selitä eikä tiedä jotakin sanaa. Muotoillessaan muistot tähän tapaan muistelijat antavat olettaa, että hyvän opettajan pitäisi osata, hallita ja tietää. Aineiston pohjalta oli kuitenkin vaikea sanoa, kumpaa tämäntyylinen muistelu korosti



enemmän, opettajan epäpätevyyttä vai muistelijaa itseään. Opettajan epäpätevyyttä vasten muistelijat itse nimittäin piirtyivät aktiivisina, enemmän kaipaavina ja tarvitsevinä opiskelijoina. Siksi roolien välistä suhdetta ei voi kuvata yksiselitteisesti.

- (5) Ikäluokkamme jaettiin kahteen ryhmään, joista toisella ryhmällä opettajana oli kauan Isossa-Britanniassa asunutkin, tehokas ja ammattitaitoinen opettaja. Omalle puoliskolleni päteviä englannin kielen opettajaa ei valitettavasti ”riittänyt”. Opettajaksemme tuli siis ruotsinkielinen opettaja. (11F)
- (6) Oli onni, että tapasin kyseisen pojan, sillä englannin kielen opetus lukiossamme ei ollut kovinkaan hyvää. Opettaja oli sähläävä keski-ikäinen nainen, joka oli kyllä luonteeltaan äärettömän kiltti, mutta hänen tapansa opettaa oli sekava. Jos häneltä kysyi kysymyksen miksi, hän ei osannut vastata. Yleensä hän lupasi selvittää asian seuraavaksi tunniksi, ja unohti sitten koko asian. Onneksi oppikirja tarjosi hyviä tehtäviä. (42F)

Opettajien epäpätevyyttä rakennettiin aineistossa monin tavoin. Esimerkki 5 havainnollistaa niistä yhtä, opettajien vertailua. Muistelijä kuvaa kahta opettajaa, omaansa sekä toisen ryhmän opettajaa. Jälkimmäistä kuvaillaan tehokkaana ja ammattitaitoisena, minkä lisäksi hän on *kauan Isossa-Britanniassa asunutkin*. Tätä englanninkieliseen maailmaan sidottua opettajaa vastaan muistelijan oma opettaja määritellään *ruotsinkielinen opettajana*. Tämä kuvaus mahdollistaa opettajan vahvuuksien sijoittamisen muualle kuin englannin kieleen.

Esimerkki 6 mahdollistaa epäpätevyysrepertuaarin tarkastelun myös muilta osin. Se tuo esiin, miten opettajamuistoja voidaan sen avulla rakentaa kieltolausein. Tässä tapauksessa opettaja *ei osannut vastata* eli epäonnistui tiedon jakamisessa, tehtävässään. Tämän lisäksi se näyttää, miten muistelijä hahmottelee itselleen vaihtoehtoisia oppimisreittejä esittäen täten itsensä aktiivisena ja oppimishaluisena. Tässä tapauksessa hän oli ensinnäkin tutustunut englantia äidinkielenään puhuvaan poikaan, mikä mahdollisti kielitaidon parantamisen opettajasta huolimatta. Ikään kuin opettajan aiemmin kuvattua sähläävyyttä, sekavuutta ja osaamisen puutetta

kompensoivana asiana hän toteaa esimerkin lopussa, että *onneksi oppikirja tarjosi hyviä tehtäviä*.

### 3.2.3 Muisteliija eli oppija vahvemmassa roolissa

#### **Arviointirepertuaari**

Oppilaiden arviointi on perinteisesti opettajan tehtävä, velvollisuus ja etuoikeus. Tukeutuessaan arviointirepertuaariin muisteliija voi kuitenkin kääntää tämän asetelman pääläelleen ja ottaa itselleen arvioijan roolin tehden opettajasta arvioinnin kohteen. Aineistosta tunnistetuissa arviointirepertuaariin lukeutuvissa katkelmissa opettajia ja heidän metodejaan, tekemisiään ja päätöksiään arvioidaan ja arvostellaan kielen oppimisen ja opettamisen ammattisanastoa hyväksi käyttäen sekä erilaisiin kielenoppimiskäsityksiin pohjaten. Täten muistelijat voivat osoittaa hallitsevansa kielen oppimisen ja opettamisen terminologian ja luoda kuvaa itsestään jonkinlaisina noviisi-eksperteinä.

- (7) Koko kielten opiskelun ajan [...] minua on kummastuttanut se, mikseivät opettajani [...] puhuneet opetettavalla kielellä enemmän. Opiskelen opettajaksi, ja nyt olemme käsitelleet paljon erilaisia käsityksiä kielen oppimisesta. [...] vieras kieli tulisi oppia omaksumisen kautta, mielekkäässä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kielioppia tulisi opettaa vain tukemaan jo opittuja asioita. Kuitenkin, nyt kun mietin minun kielten oppimisen historiaa, kielioppiseikkoihin sun muihin on käytetty aikaa enemmän kuin mihinkään muuhun, ja ylioppilaskirjoituksiin tähtäävän opetuksen takia suulliselle harjoittelulle ei ole juurikaan uhrattu aikaa. (25F)

Esimerkissä 7 muisteliija sovittaa yhteen kouluaikaisia kokeuksiaan ja yliopistossa hankkimaansa tietoa vieraiden kielten opettamisesta. Se havainnollistaa monia arviointirepertuaariin liitettävissä olevia kielellisiä piirteitä: ammattisanaston käyttöä, konditionaalirakenteita sekä kirjoittamista nuoren aikuisen äänellä, selkeästi nykyperspektiivistä. Pohdinta alkaa opettajien opetustaitojen puutteen esittelyllä. Opettajat eivät muistelijan mukaan puhuneet luokassa opetettavalla kielellä. Tämän todettuaan

muistelija ottaa itselleen tietoisesti asiantuntijan roolin toteamalla opiskelevansa opettajaksi. Seuraavaksi konditionaalirakenteet ja kielen oppimisen ammattisanasto auttavat häntä kuvailemaan sitä, mitä luokkahuoneessa hänen mielestään ja yliopisto-opintojensa perusteella pitäisi tapahtua. Ammattisanastoa, johon voi törmätä alan kirjallisuudessa, edustavat muun muassa ilmaisut *käsityksiä kielen oppimisesta, omaksumisen kautta* sekä *mielekkäässä vuorovaikutuksessa*. Ideaalin kuvailun jälkeen muistelija vertailee sitä opintojensa todellisuuteen todellisuuden kärsiessä tappion. Vanhat opettajat on näin arvioitu negatiivisesti, mutta kriittisesti, ja muistelija on osoittanut hallitsevansa alansa sanastoa ja käsitteistöä.

### **Taustarepertuaari**

Taustarepertuaarin avulla tapahtuvan muistelun tarkempi tutkiskelu osoittaa, että näennäisissä opettajamuistoissa on tekstin tasolla kyse jostakin muusta. Päähuomio tuntuu nimittäin olevan muistelijassa itsessään opettajan jäädessä repertuaarin nimen mukaisesti taustalle. Erittelemällä opettajan sanomisia ja tekemisiä muistelija kuvaa opettajan positiivista suhtautumista itseään kohtaan luoden samalla kuvaa itsestään hyvänä kielenoppijana. Näissä muistoissa opettaja tuntuisi esiintyvän ennen kaikkea ammattiryhmänsä edustajana ja siten kykenevänä arvioimaan muistelijaa ja antamaan tästä palautetta.

- (8) Pelleilin koko matkan ja onnekseni opettaja joka suurimman osan ajasta oli kanssani tekemisissä ymmärsi vinksahantutta ilmaisuani ja näki sen ohi että äijähän tajuaa kielestä jotain. Heti ensimmäisellä tunnilla kirjoitetun aineen jälkeen opettaja kysyi josko haluaisin suorittaa kurseja mahd. itsenäisesti [...] (27M)
- (9) [...] loin tekstin, josta yhä tänäkin päivänä olen ylpeä. Eläväinen muisto englannin kielen opiskelusta koko peruskouluajoiltani on se hetki, kun opettaja palauttaa minulle tuon aineen ja kysyy: ”Kirjoititko sinä tämän ihan varmasti itse? Ettet vain olisi internetistä kopioinut...”. Opettajan mielestä teksti oli liian hyvä ja minä otin tuon lausahduksen imarteluna. Olen säilyttänyt aineen pienenä muistona. (1F)

Taustarepertuaarin käytölle tyypillisiä piirteitä ovat opettajien tekemisiä ja sanomisia kuvailevien verbien käyttö, suorat lainaukset (Potter 1996: 160) sekä pronomini-valinnat, joilla muistelijä voi korostaa omaa erikoista suhdettaan opettajaan. Esimerkissä 8 muistelijä kuvaa nimenomaan jälkimmäistä. Opettaja *ymmärsi* hänen *vinksahantunutta*, poikkeavaa, *ilmaisuaan* ja näki sen ohi. Erikoisen, pelleilevän ilmaisun tuolla puolen on nimittäin oppija, joka *tajuaa kielestä jotain*. Muistelijä ei siis niinkään kuvaa opettajaa, vaan opettajan tekemää havaintoa itsestään. Opettaja esiintyy muistossa, mutta jonkinlaisessa sivuroolissa. Opettajan tekemällä havainnolla oli seurauksia, kuten lukija saa muiston jatkuessa huomata. Epäsuoraa kerrontaa hyödyntäen muistelijä kuvailee opettajan ehdotuksen. Hän nimittäin *kysyi*, haluaisiko muistelijä suorittaa kurssija itsenäisesti, minkä voi tulkita jonkinlaisena luottamuksen osoituksena oppijaa kohtaan.

Esimerkissä 9 puolestaan muistelijä laittaa opettajan sanat lainausmerkkeihin antaen täten ymmärtää niiden heijastelevan todellista sananvaihtoa tarkasti. Tällaista kielellistä keinoa hyväksi käyttäen muistelijä voi vahvistaa muiston uskottavuutta (Potter 1996: 160). Opettajalta lainatuista sanoista välittyä ennen kaikkea hänen epäuskonsa ja ihmettelynsä muistelijan kielitaitoa kohtaan, joka täten näyttäytyy lukijalle poikkeuksellisen hyvänä. Välittömästi lainauksen loputtua muistelijä vääntää opettajan sanojen merkityksen lukijoille rautalangasta ja esittää tulkintansa niistä: *Opettajan mielestä teksti oli liian hyvä*, minkä muistelijä itse tulkitsee *imarteluksi*.

#### 4 PÄÄTÄNNÖKSI

Olemme nyt havainnollistaneet jokaista seitsemää tulkintarepertuaaria analysoimalla aina yhtä tai kahta tutkimuksen aineistosta otettua esimerkkiä. Analyysin edetessä saimme huomata, että repertuaarien sisällä korostuivat eri kielelliset piirteet: esimerkiksi vastuurepertuaaria käytettäessä tukeuduttiin usein konjunktioihin

ja ilmaisuihin, jotka mahdollistivat syy–seuraus-suhteiden luomisen; taustarepertuaarin avulla rakennetuissa muistoissa korostuivat epäsuora kerronta ja suorat lainaukset; arviointirepertuaaria käytettäessä muistelijat viljelivät alansa ammattisanastoa.

Kielellisten piirteiden lisäksi muistoista oli mahdollista tunnistaa erilaisia retorisia apukeinoja, joiden avulla muistelijat voivat vahvistaa muistojen uskottavuutta (Potter 1996). Nämä apukeinot eivät varsinaisesti olleet sidottuja tiettyihin repertuaareihin, mutta toisinaan jotkut niistä korostuivat jonkin tietyn repertuaarin käytössä. Niinpä esimerkiksi konsensuksen luominen (Potter 1996: 159) liittyi usein kauhurepertuaariin, äärimmäisyyksiin vetoaminen (Potter 1996: 176) rutiinin rakentamiseen, kvantifiointi (Potter 1996: 190) etenemisen kuvailuun ja suorien lainausten käyttö, Potterin (1996: 160) termin *active voicing*, opettajan sanomisien raportointiin taustarepertuaarin avulla rakennetuissa muistoissa.

Sen lisäksi että aineistosta tunnistettujen tulkintarepertuaarien käyttö mahdollisti opettajien muistelun ja kuvailun eri näkökulmista, jokainen niistä asetti opiskelijan ja opettajan erilaiseen keskinäiseen suhteeseen tekstin tasolla. Muistelijan kerronta asetti opettajan vahvempaan rooliin rutiini-, edistymis- ja vastuurepertuaarien sisällä. Muistelijan itsensä rooli sitä vastoin korostui arviointi- ja taustarepertuaarien avulla rakennetuissa muistoissa. Kauhu- ja epäpätevyysrepertuaarien käyttö puolestaan mahdollisti molempien roolien painottamisen, joten yksiselitteisen tulkinnan tekeminen ei ollut mahdollista. Nämä roolien keskeiset dynamiikat ja varsinaiset roolit on koottu Taulukkoon 2. Opettaja ei siis esiintynyt muistoissa irrallisena, vaan suhteessa kirjoittajaan. Muistelllessaan opettajiaan kirjoittajat rakensivat samalla kuvaa itsestään.

TAULUKKO 2. Opettajan ja opiskelijan roolit repertuaarien sisällä.

Repertuaari	Opettajan rooli	Opiskelijan rooli	Vahvempi rooli
<b>Rutiini-</b>	Paikallaan polkeva opettaja	Turhautunut oppija	Opettajalla
<b>Edistymis-</b>	Oppimisen kontrolloija	Riippuvainen opettajan kontrollista	Opettajalla
<b>Vastuu-</b>	Se, joka vaikuttaa oppimiseen	Se, joka vaikuttuu	Opettajalla
<b>Kauhu-</b>	Ilkeämielinen auktoriteetti	Uhri	Ei yksiselitteistä
<b>Epäpätevyys-</b>	Se, joka ei onnistu tehtävässään	Oppija, joka tarvitsee enemmän kuin opettaja voi tarjota	Ei yksiselitteistä
<b>Arviointi-</b>	Arvioinnin kohde	Arvioija	Opiskelijalla
<b>Tausta-</b>	Ammattiryhmänsä edustaja, joka kykenee arvioimaan oppijaa	Hyvä oppija	Opiskelijalla

On tärkeää huomata tuloksia tarkastellessa, että aineistosta tunnistetut repertuaarit eivät ole sidottuja yksittäisiin opettajiin. Samaa opettajaa voidaan muistella useampaan repertuaariin tukeutuen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tekstitasolla liikuttaessa muistelijan ja muisteltavien opettajien roolit sekä niiden suhteet toisiinsa muuttuvat repertuaarin vaihtuessa toiseksi. Samaa opettajaa voidaan siis muistella esimerkiksi paikallaan polkevana, rutinoituneena opettajana ja ilkeänä auktoriteettina; häntä voidaan pitää vastuussa heikosta oppimisesta ja hänet voidaan asettaa muistelijan itsensä arvioinnin kohteeksi, kuten eräässä pitkässä opettajamuistossa tutkimuksen aineistossa. Muistelija itse piirtyi opettajaa vasten turhautuneen oppijan, uhrin, opettajan toiminnasta vaikuttuvan ja opettajan toiminnan arvioijan rooleissa. Voidaan

siis todeta, että kielen tasolla muodostuva opettaja–oppilas-suhde on potentiaalisesti vähintäänkin monitahoinen.

Analyysi vaati opettajamuistojen eli elämäkerran tekstikatkelmien lähilukua – mikä on oma taitonsa – ja herkistymistä tekstin eri tason kielellisille piirteille. Analyysi oli lopulta tutkijan tulkintaa, mutta se tehtiin avoimesti ja yksi tekstikatkelma kerrallaan seikkaperäisesti eritellen. Analyysin pohjalta emme halua tehdä yleistyksiä, mutta jos vastaavia repertuaareja tunnustetaan jossakin muussa aineistossa tai jonkun muun henkilöryhmän, kuten esimerkiksi ruotsin kielen opettajien, muistoissa, olivatpa nämä puhetta tai kirjoitettua tekstiä, tietämyksemme voi kumuloitua ja ymmärtämyksemme muistelemisesta diskursiivisena ilmiönä kasvaa.

Analyysi antoi narratiivien kirjoittajille eli tuleville vieraiden kielten opettajille mahdollisuuden miettiä, millaisen kuvan he halusivat antaa itsestään siinä vaiheessa, kun he siirtyvät työelämään. Toisaalta myös tutkimuksen lukijat, esimerkiksi jo kentällä toimivat vieraiden kielten opettajat sekä muidenkin aineiden opettajat ja luokanopettajat voivat pohtia, millaista kuvaa he mahdollisesti luovat itsestään omalla olemisellaan ja toiminnallaan kouluissaan, minkälaisiin repertuaareihin tukeutuen heidät rakennetaan vuosia myöhemmin. Toisin sanoen tällainen analyysi mahdollistaa kriittisen **itsereflektion**, jonka tuloksena on mahdollista yrittää muuttaa kuvaa, jos se katsotaan tarpeelliseksi. Muistelun takautuvan luonteen vuoksi kuvan muuttaminen ei kuitenkaan ole täysin muistelun kohteen vallassa, sillä hän voi luonnollisesti vaikuttaa toiminnallaan vain tulevien muistojen syntymiseen, ja niihinkin rajallisesti. Opettajan rakentaminen tekstitasolla on lopulta muistelijan, oppilaan, käsissä.

## KIRJALLISUUS

Benson, P. 2004. (Auto)biography and learner diversity. Teoksessa P. Benson & D. Nunan (toim.) *Learners' stories. Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 4–21.

- Edley, N. 2001. Analysing masculinity. Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (toim.) *Discourse as data*. Lontoo: Sage, 189–228.
- Gilbert, N. & M. Mulkay 1984. *Opening Pandora's Box. A sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkinen, A. 1999. *A discourse analysis of success and failure accounts in learning English as a foreign language*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, englannin kielen laitos.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Helsinki: BTJ, 13–40.
- Isomöttönen, A. 2003. *A discursive study of hard-of-hearing learners' explanations for failure and success in learning English as a foreign language*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.
- Keski-Heiska, A.-M. 2009. *English teachers as constructed in the language learning autobiographies written by university students. A discursive study*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.
- Leppänen, S. & P. Kalaja 1997. Vieraan kielen oppijoiden elämäkerrat – tarinoita sankarioppijan matkan varrelta. *FINLANCE*, 17, 33–56.
- Leppänen, S. & P. Kalaja 2002. Autobiographies as constructions of EFL learner identities and experiences. Teoksessa E. Kärkkäinen, J. Haines & T. Lauttamus (toim.) *Studia linguistica et litteraria septentrionalia. Studies presented to Heikki Nyyssönen*. Oulu: Oulun yliopisto, 189–203.
- Pavlenko, A. 2007. Autobiographic narratives in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163–188.
- Potter, J. 1996. *Representing reality. Discourse, rhetoric, and social construction*. Lontoo: Sage.
- Potter, J. & M. Wetherell 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. Lontoo: Sage.
- Saarenheimo, M. 1991. Omaelämäkerrallinen muisti ja elämäkerta. *Gerontologia*, 5 (4), 260–269.



*Garant, Mikel & M. Kinnunen (toim.) 2010. Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri. AFinLAN vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 68. Jyväskylä. s. 105–122.*



## TESTITEHTÄVIEN LAADINTA OSANA OPETTAJIEN TYÖTÄ

**Sari Toivola**

Jyväskylän yliopisto

This paper discusses the item writing process in the Finnish National Certificates (NC) and the impact that item writing has on the item writers' working life. In the NC, we have 36 item writers in nine languages. Most NC item writers are working or have worked as teachers in higher or adult education. This article is based on a questionnaire (N=30) and an interview (N=15). In the questionnaire, item writers were asked to identify the difficulties they had faced during the item writing process, what they had found to be easy and how the item writing work affected their everyday working life. To find out more information and personal comments about the item writing process, some of the item writers were further interviewed. The findings suggest that item writers find their work rewarding but difficult and the item writing process takes time. Writing a good item requires a variety of qualities and skills and item writing has a variety of positive impacts on teaching. Teachers point out that they can now write better exams for their students and use more authentic material in their lessons. They can also better understand how demanding test and exam situations are for their students. They also point out that item writing has changed their views on what language proficiency and different subskills consist of on different levels of proficiency. Working as a member of an item writing team was considered supportive of teaching and inspiring, and regarded as continuing education.

**Keywords:** item writers, item writing, language testing

## 1 JOHDANTO

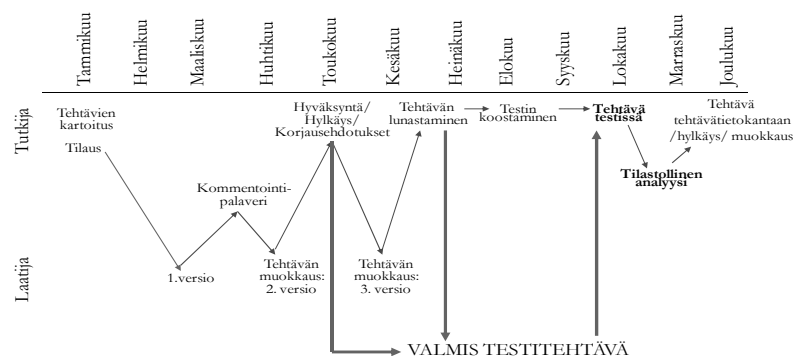
Testitehtävien laadinnan perimmäisenä tarkoituksena on houkuttaa kielen oppija tuottamaan puhetta, kirjoitusta tai osoittamaan ymmärtämistään sellaisella tavalla, että taidon arviointi on mahdollista käytössä olevien arviointitapojen mukaan. Testitehtävien laatiminen yleistä kielitaitoa mittaaviin testeihin on verrattavissa perinteisiin opetuskäyttöön tehtyjen kokeiden ja harjoitusten laatimiseen, mutta testikäyttöön tarkoitetut tehtävät ovat usein vaativampia laatia. Testit noudattavat testiteoreettisia periaatteita, ja niiden antama evidenssi oppimisesta perustuu ainoastaan testi-tehtäviin. Yleistä kielitaitoa mittaavia testejä ei voi sisällöllisesti sijoittaa mihinkään oppimäärään tai kurssiin, vaan ne ovat aina itsenäisiä kokonaisuuksia. Testitehtävien tulee pystyä mittaamaan osallistujia yhdenvertaisesti yleistiedosta tai koulutuksesta riippumatta, ja testiin osallistujan on selviydyttävä testistä itse. Siksi tehtävien on hyvä olla yksiselitteisiä, jotta osallistuja ymmärtää ne ilman ulkopuolista apua. (Ks. Alderson, Clapman & Wall 1995.)

Tehtäviin liittyy aina kiinteästi arviointi. Testiarviointi perustuu yleensä taitotasoarviointiin, jolloin kukin osataito arvioidaan erikseen kirjallisten arviointikriteereiden mukaan, kun taas opetuskäyttöön tehdyt koetehtävät perustuvat tavallisesti luokkahuonearviointiin, jonka tehtävänä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen sekä vaikeuksien diagnosointi. Tehtävät tehdään henkilölle, joka saa opetusta kyseisessä kielessä, ja arviointi lähtee opetuksen sisällöistä ja tarpeista. (ks. Spolsky 1992; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994; Brindley & Wigglesworth 1997; Brown & Hudson 2002; Tarnanen 2002.)

Testitehtävien laadintaprosessissa tulee erottaa laadintaprosessi ja laadinnan tuloksena syntynyt osio tai kokonainen tehtävä. Laadinta on monimutkainen prosessi, joka lähtee liikkeelle tehtävän tarpeesta ja päättyy valmiiseen, toimivaan testitehtävään. Ennen kuin esimerkiksi puheen tai tekstin ymmärtämisen tehtävä on valmis kokeiltavaksi testiin, se käy läpi seuraavia vaiheita: materiaalin valinta ja siihen perehtyminen, alkuperäisen materiaalin

muokkaus, tehtävätyypin valinta, osioiden laatiminen, osioiden muokkaus, arviointiohjeiden laatiminen, kommentointi ja kommentoinnista aiheutuvien muutosten tekeminen. Laadullisen analyysin, eli muilta saatujen suullisten ja kirjallisten kommenttien, jälkeen laatija saattaa joutua muokkaamaan ja tekemään tehtävään korjauksia useamman kerran, ennen kuin tehtävä hyväksytään testiin. Kuviossa 1 esitetään Yleisten kielitutkintojen laadintaprosessi, joka havainnollistaa, kuinka toimivan testitehtävän laatiminen vaatii aikaa ja useita muokkauksia.

Kuvio 1. Laadintaprosessin vaiheet.



Ensimmäistä kertaa testissä ollut tehtävä käy vielä testin jälkeenkin useita eri vaiheita ennen kuin voidaan sanoa, että tehtävä on toimiva testitehtävä, joka erottelee hyvin osallistujia ja on vaikeus- tasoltaan sopiva taitotason testitehtäväksi. Testin jälkeen tehtävää saatetaan vielä muokata tilastollisten analyysien perusteella, jos siinä on huonosti toimivia osioita; se voidaan jopa hylätä kokonaan, jos se osoittautuu huonoksi.

## 2 TUTKIMUS JA AINEISTO

Tässä artikkelissani tarkastelen Yleisten kielitutkintojen laatijoiden käsityksiä testitehtävien laadinnasta ja laadintatyön merkityksestä laatijoiden omalle päivätyölle, opettajana toimimiselle. Artikkelini pohjautuu tekeillä olevaan tutkimukseeni Yleisten kielitutkintojen laatijoiden työstä. Kiinnostuin aiheesta, koska tehtävän laatijoista ja laadintaprosessista ei ole tehty aikaisemmin tutkimusta. Testin laadintaan, koostamiseen, laadintaohjeiden kirjoittamiseen (ks. esim. Weir 1993, 2005; Alderson ym. 1995; Bachman & Palmer 1996; Davidson & Lynch 2002), tehtävätyyppien toimivuuteen, osiopankkiin ja vaikeustasoon (ks. esim. Skehan 1998; Iwashita, McNamara & Elder 2001; Haladyna 2004) sekä arviointiin (ks. esim. Alderson 2000; Buck 2001; Tarnanen 2002; Weigle 2002; Fulcher 2003; Luoma 2004) liittyvää tutkimusta puolestaan löytyy paljon niin maailmalta kuin kotimaastakin.

Yleiset kielitutkinnot on kansallinen kielitutkintojärjestelmä, jossa kielitutkinto on mahdollisuus suorittaa yhdeksässä eri kielessä (suomi, englanti, ruotsi, espanja, italia, ranska, saksa, pohjoissaame ja venäjä) kolmella eri taitotasolla: perustaso (taitotasot 1–2), keskitaso (taitotasot 3–4) ja ylin taso (taitotasot 5–6). Italiassa tutkintoja järjestetään vain perus- ja keskitasolla. Joka tasolla osataitoja on viisi: tekstin ymmärtäminen, puheen ymmärtäminen, kirjoittaminen, puhuminen sekä sanasto ja rakenteet. Kielitutkintojen tehtävät laativat tehtävään erikseen koulutetut laatijat. Joka tutkintokielessä on oma laatijatiimi, jonka toiminnasta vastaa tutkintokielestä vastaava tutkija.

Tutkimus koostuu kahdesta osasta, kirjallisesta kyselystä ja laatijoiden haastatteluista. Kirjallinen kysely lähetettiin vuonna 2008 kaikille Yleisten kielitutkintojen laatijoille, joita silloin oli 40. Näistä 30 laatijaa vastasi kyselyyn. Kyselyssä laatijoilta kysyttiin tehtävien laadinnasta eri taitojen, taitotasojen ja tehtävätyyppien osalta. Lisäksi heiltä kysyttiin itse laadintaprosessiin liittyvistä asioista: mikä on heille vaikeinta ja mikä helpointa, mihin asioihin he kiinnittävät huomiota valitessaan tekstejä ymmär-

tämisen tehtäviin, millä tavalla he muokkaavat alkuperäisiä tekstejä ja mitä lähteitä he käyttävät. Myös kommentoinnin merkitystä laadintatyölle ja laadintatyön merkitystä normaalille päivätyölle haluttiin selvittää kyselyn avulla. Vuonna 2009 haastatteluihin osallistui 15 laatijaa eri tutkintokielten laatijatiimeistä. Haastattelut jatkuvat vielä, ja tavoitteena on saada kaikista laatijatiimeistä mahdollisimman kattava haastatteluaineisto, jossa olisi huomioitu useampia muuttujia, kuten eri kielitausta, laadintakokemus sekä tehtävien laadinta toisen ja vieraan kielen tutkintoihin. Haastattelut ovat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastattelujen teemat nousevat yhtäältä tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä ja toisaalta kyselyn tulosten pohjalta. Haastattelujen analyysit perustuvat etnografis-fenomenografiseen viitekehykseen, sillä niiden tarkoituksena on kuvata laatijoiden ajattelu- ja toimintatapaa sisältäpäin sekä päästä käsiksi siihen, millaisia – ehkä keskenään ristiriitaisiakin – käsityksiä arvioijilla on laadintatyöstä.

Tutkimusta voidaan luonnehtia toimintatutkimukseksi, koska sen tavoitteena on saada laatijoiden käsityksistä tietoa, jonka avulla voidaan kehittää tehtäviä ja laadintaa. Tutkimuksessa selvitetään, mikä laatijoille on laadinnassa vaikeaa ja mikä helppoa, miten laatijat määrittelevät hyvän tehtävän eri taidoille, miten laadintaprosessi etenee ja miten he kokevat laadintatyön, miten ovat kehittyneet laatijana ja mitä hyötyä heille omasta mielestään on laatijana toimimisessa. Lisäksi tutkimuksessa pyritään valottamaan, millaisia käsityksiä laatijoilla on kielitaidosta ja mitä he arvostavat kielitaidossa.

### 3 LAATIJAT

Yleisten kielitutkintojen laatijatiimeissä toimii tällä hetkellä aktiivisesti 36 laatijaa, joista miehiä on 7 ja naisia 29. Laatijat toimivat tai ovat toimineet kielten opettajina eri oppilaitoksissa, pääosin joko korkea-asteella (N=20) tai toisella asteella (N=12). Loput laatijoista työskentelevät yrityksissä tai opettajana vapaan sivist-

tystyön parissa. Tutkinto on suunnattu aikuisille, ja siksi kokemus aikuisten opettamisesta on tärkeää. Hyvinä testien laatijoina pidetään opettajia, joilla on kokemusta testiin osallistuvien kaltaisten opiskelijoiden opettamisesta tai joilla on vahvaa tietämystä testattavalta alueelta (ks. Alderson ym. 1995). Laatijoilla on eniten kokemusta B1- ja B2-tasolla olevista opiskelijoista; tasot vastaavat Yleisten kielitutkintojen keskitason taitotasoa 3 ja 4. Keskitasolla on Yleisissä kielitutkinnoissa eniten osallistujia. Vuonna 2009 keskitason tutkintoihin osallistui 4 579 suorittajaa, joista suurin osa (3 713) osallistui suomen kielen tutkintoon. Laadinnan lisäksi suurimmalla osalla (N=31) on kokemusta myös Yleisten kielitutkintojen testien arvioinnista, ja heistä osa (N=21) toimii ylimmän tason testin haastatteluosuuden haastattelijoina, joten heidän tietämyksensä kielitutkinnoista on varsin kattava.

Laatijatiimien koko vaihtelee kielittäin. Suomen kielen laatijatiimi on suurin (9 laatijaa); muiden kielten tiimeissä kokoonpanoon kuuluu 3–5 laatijaa. Laatijatiimien koko on suhteutettu tutkintokielen testikertoihin. Suomen kielen testi järjestetään neljä kertaa vuodessa, joskin tammikuun ja elokuun testeissä on mahdollista suorittaa vain keskitason testi. Englannin ja ruotsin testit järjestetään kaksi kertaa vuodessa ja loppujen tutkintokielten testit kerran vuodessa. Laatijatiimien kokoonpano muuttuu tilanteiden ja tarpeen mukaan, sillä laadintatyötä tehdään oman työn ohessa, ja laatijat päättävät itse, mille laadintakierrokselle osallistuvat. Tiimeissä työskentelee sekä laatijakokemukseltaan että äidinkieltään erilaisia laatijoita. Suurimmalla osalla laatijoista (N= 22) kokemusta laadinnasta on 5–9 vuotta, mutta mukana on myös 8 laatijaa, jotka ovat olleet laadintatyössä mukana yli 10 vuotta tai aivan kielitutkintojen alkuvaiheesta, eli vuodesta 1994, asti. Joka tiimissä on tutkintokieltä sekä äidinkielenään puhuvia että suomenkielisiä tutkintokieltä opiskelleita opettajia ja kielen asiantuntijoita. Esimerkiksi englannin kielen tiimissä viidestä laatijasta kolme on englantia äidinkielenään puhuvia ja kaksi suomenkielisiä.

Laatijoiden aloittaessa laadintatyön heille järjestetään koulutus. Koulutettava saa itselleen kirjalliset laadintaohjeet (spesifikaatiot), joissa määritellään kattavasti eri taidot, esitellään eri tehtävyytyypit ja taitotasot sekä annetaan ohjeita laatimiseen ja malliesimerkkejä tehtävyytyypeistä. Laadintaohjeiden lähtökohtana ovat tutkinnon perusteet, jotka pohjautuvat Yleisistä kielitutkinnoista annettuun lakiin (964/2004) ja asetukseen (1163/2004). Tutkinnon perusteissa on määritelty mahdollisimman kattavasti taitotasot, aihealueet ja kielenkäyttötilanteet eli funktiot, jotta eri kielten testit olisivat yhdenmukaisesti laadittuja ja arvioinnin näkökulmasta osallistujat olisivat tasavertaisessa asemassa. Laadintaohjeiden käytöllä tehostetaan myös koko testin reliabiliteettia ja validiutta. (Ks. Davidson & Lynch 2002; Weir 2005.) Koulutus on usein hyvin yksilöllistä, sillä tiimeihin koulutetaan tarpeen mukaan kerralla yleensä vain 1–5 laatijaa. Koulutuksessa perehdytetään laadinnan perusteisiin, laadintaohjeisiin, tehtävien arviointiin sekä tutustutaan testivihkojen avulla testin rakenteeseen ja tehtäviin. Laadinnan oppii parhaiten laatimalla säännöllisesti tehtäviä, koska näin huomaa parhaiten laadintaan liittyvät onnistumiset ja sudenkuopat. Harjoitustehtävien avulla koulutettava pääsee kokeilemaan taitojaan laatijana. Harjoitustehtävien lisäksi myös palautteen merkitys on tärkeä laatijana kehittymiselle. Tämän vuoksi on hyvä, että laatija jo työnsä alkuvaiheessa saa palautetta tuotoksistaan. Palaute on sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista. Kommentointipalavereissa palautetta antavat laatijatiimejä ohjaavat tutkijat ja toiset laatijatiimiin kuuluvat laatijat, minkä lisäksi jokaisen testin jälkeen tehtävät osioanalyysit antavat tilastotietoa tehtävien toimivuudesta ja vaikeustasosta. Sen lisäksi myös arvioijat ja testiin osallistujat antavat kirjallista palautetta testitehtävistä. Koulutuksen jälkeen laatijaksi soveltuva tekee Yleisten kielitutkintojen kanssa kirjallisen sopimuksen, jossa sovitaan tehtävien omistusta tekijänoikeuksista tehtävien luovuttamisen jälkeen.

## 4 TULOKSET

### 4.1 Laadintatyössä vaikeaksi koetut asiat

Tehtävien laadinta vaatii laatijoilta mielikuvitusta ja luovuutta sekä aktiivista materiaalin etsimistä. Materiaalin valintaa ohjaa ensinnäkin testitilaus, jossa on määritelty vaadittava tekstilaji ja aihe, funktio, tehtävätyyppi sekä pituus. Tilauksen lisäksi valintaan vaikuttavat vielä laatijoiden omat laadulliset vaatimukset, joita laatijoilla oli kyselyn ja haastattelun mukaan useita. Hyvä materiaali oli laatijoiden mukaan muun muassa autenttista, ajankohtaista, luontevaa, kaikkia osallistujia kiinnostavaa, sekä miehille että naisille tarkoitettua ja myös sellaista, jossa omat aihemieltymykset olisivat taka-alalla. Tällaisen materiaalin löytäminen yhdistettynä vielä taitotason vaatimuksiin ja vaadittuun tehtävätyyppiin vaati laatijoilta viikkojenkin kypsyttelyä. Laatijat kokivat sopivan materiaalin löytämisen ongelmallisena, sillä vaikka materiaalia oli helposti löydettävissä internetistä, sanomalehdistä ja muista medioista, sen valinta oli vaikeaa. Kriittisyys materiaalia ja omaa tuotosta kohtaan oli keskeistä varsinkin laadintaprosessin alkuvaiheessa, sillä laatijat asettivat testimateriaalille useita vaatimuksia, ja heistä tuntui, että kaikki mahdolliset aiheet oli jo käytetty. Laatijoilla oli erilaiset työtavat, mutta kukaan heistä ei ilmoittanut kyselyssä eikä haastattelussa tekevänsä tilatut tehtävät hetkessä valmiiksi, vaan työskentely oli prosessinomaista. Laatijoilla on tilauksen jälkeen vähintään kaksi kuukautta aikaa tehdä ensimmäinen versio tehtävästä valmiiksi, ja tänä aikana löydettyyn materiaaliin ja tehtävään palattiin useamman kerran, ennen kuin kommentointiin tuleva ensimmäinen versio tehtävästä oli valmis. Työ vaatii heistä tarkkuutta ja jatkuvaa oman työn prosessointia ja analysointia.

[...] että kun aina sanotaan, että netissä on valtavasti, mutta netissäkin on oltava joku lähtökohta mistä sä lähdet, googlettamallaakin, että jos ajatteli sillä tavalla, että ihan sormipaukkusysteemillä lähtee hakemaan, nii se on hankalaa. Mutta sitten monta kertaa kyllä huomaa sen, että kun joku teksti saattaa tuntua että tästä saa hyviä kysymyksiä, mutta



kun sitten alkaa miettimään, ei niistä välttämättä tule tai että niistä saa sen yksi-kaksi, mutt' sitten ei enempää. Se on loppujen lopuksi hirveen hidas prosessi. (Riikka)

Vaikeinta on löytää monipuolisia aiheita. Yleensä jumittuu samantyyppisiin teksteihin. (Paula)

[...] jos miettii tuota muutaman illan tein sillä tavalla, että ensin kattoin tietyt tehtävät. Elikkä mä teen sitä pätkissä monena iltana, päivänä. (Alina)

Pikkuhiljaa, välillä tarkistan, välillä palaan. Joskus haluan pitää vähän etäisyyttä tehtäviin, sitten palata. (Tanja)

Vaikeimpana taitona laatijat mainitsivat puheen ymmärtämisen, mutta helpointa taitoa oli vaikea nimetä: ”Ei mikään ole erityisen helppoa! Jos kuvittelee niin, on sokaistunut ja tarvitsee tipauttaa todellisuuteen” (Jukka). Puheen ymmärtämisen vaikeus liittyi käsikirjoitukseen. Hyvänä käsikirjoituksena pidettiin tekstiä, jossa on luonnollista puhekieltä, ja siitä löytyy myös kommunikatiivinen aspekti. Kirjoitettu kieli ei ole luonteeltaan samanlaista kuin puhuttu kieli ja aitojen puhetilanteiden taltiointi saattaa olla työlästä. Kun puhuttu kieli muutetaan käsikirjoitusta varten kirjoitettuun kieleen, aikaansaatu tekstiä voi olla vaikea ymmärtää ja se on osin sekavaa, sillä puheeseen liittyy muun muassa erilaista ei-verbaalista viestintää, vajaita lauseita ja ylimääräisiä sanoja. (Ks. Tiittula 1993; Buck 2001.) Tästä johtuen laatijoiden oli usein muokattava löytämänsä materiaalia. Tekstiä piti lyhentää, kieltä muokata helpommaksi tai vaikeammaksi tai muuttaa tyyliä ja rakennetta, jotta siihen saatiin puhutun kielen tuntua. Osa laatijoista kertoi myös kirjoittavansa itse käsikirjoitukset, varsinkin perustasolle, koska autenttista materiaalia, joka on rakenteeltaan ja sanastoltaan tarpeeksi yksinkertaista, oli hankala löytää.

Haasteellisin taitotaso laadinnan näkökulmasta oli ylin taso. Ylimmän tason tehtävien laadinta oli aikaa vievintä ja haasteellisempaa muihin tasoihin verrattuna. Taidon kehittymisen hahmottaminen ja vaikeustason määrittäminen ylimmällä tasolla oli vaikeaa. Tarkoituksena on kuitenkin testata arkipäiväistä kieltä, ei

erikoissanastoa, ja siksi riittävän haasteellisen materiaalin löytäminen koettiin vaikeaksi.

Arkielämässä ei näe/kuule tarpeeksi käsitteellistä tekstiä/puhetta. Sellaista pitää aina etsiä eri alojen lehdistä ja esim. tv- ja radio-ohjelmista. (Anneli)

Tehtävätyypeistä ymmärtämisen tehtävissä monivalintavaihtoehdot koettiin vaikeimmaksi. Yhden harhauttajan keksiminen oli helppoa, mutta toisen ”väärän vastauksen” keksiminen oli hankalaa. Puhumisen tehtävissä simuloitu keskustelu oli vaikein tehtävätyyppi. Simuloiduissa keskusteluissa vaikeutta aiheutti osallistujan repliikkien laatiminen mahdollisimman luonnolliseksi ilman, että häntä ohjaillaan liikaa tai että tehtävästä tulee käännöstehtävä. Vaikeaksi koettiin myös ennakoida laadintavaiheessa sitä, mitä osallistuja mahdollisesti eri tilanteissa sanoo ja miten hän reagoi. Kirjoittamisen tehtävien laadintaa ei yleisesti pidetty vaikeana, mutta kirjoittamisen tehtävissä ongelmia tuotti se, että kirjoittamisen luonne on muuttunut vuosien myötä. Kirjoittamisen tehtävien vaikeudet liittyivät kysymyksiin: mihin tai kenelle osallistujat ylipäänsä kirjoittavat ja mistä, millä tyylillä ja miten he kirjoittavat.

#### 4.2 Laadintatyön merkitys päivätyölle

Yleisesti laadintatyötä pidettiin haastavana, mutta palkitsevana. Suurin osa laatijoista (N=23) oli kyselyn perusteella sitä mieltä, että laadinnasta on apua heidän päivätyölleen. Vain kaksi oli jättänyt vastaamatta kysymykseen, ja viisi oli sitä mieltä, että laadinnasta ei ole heille suoranaisesti hyötyä, mutta hekin tunsivat saavansa paljon hyödyllistä tietoa arvioinnista, laadinnasta ja yleensä kielitaidon testauksesta. Laadintatyön suurin hyöty laatijoista oli sen antama tuki ja ideat opetukselle. Useat laatijoista laativat itse kokeita, lopputenttejä ja pääsykokeita oppilailleen, ja tähän työhön he kokivat saavansa apua laadintatyöstä.

Se tukee erittäin paljon; laadin oppilaitoksessamme yksin suomen kiel-  
len osion mamu-opiskelijoiden valintakokeisiin. (Mirjami)

Tällaisesta opista on jopa hyötyä tavallisten kurssikokeiden teossa.  
(Heli)

Teen mielestäni nyt parempia ja monipuolisempia koetehtäviä kuin il-  
man YKI-kokemusta. (Ritva)

Useat laatijat kertoivat, että he keräävät tehtäviä varastoon, kun  
löytävät jostain hyvää materiaalia tai käyttökelpoisia ideoita ai-  
heista tai tilanteista.

Laadintatyö pitää auki jatkuvaa monitorointi- ja hakukanavaa materi-  
aalien suhteen. (Leila)

Mä luen tekstejä sillä tavoin että mä luen tämmösen testaaajan silmin  
ja sitten niin kuin tällaisen tavallisen ihmisen silmin että mikä mua  
kiinnostaa. Mutta joskus tämä minun ja se testaaajan silmät kohtaavat  
jossakin artikkelissa. Mä yhtäkkiä huomaan, että hei, tuossahan vois  
olla sopiva. (Heikki)

Tällainen aktiivinen materiaalin etsiminen oli koettu hyödylliseksi  
myös oman opetuksen kannalta, sillä laatijat kertoivat käyttävänsä  
autenttista materiaalia myös omassa opetuksessaan. Tämän lisäk-  
si vastauksista tuli ilmi, että he kykenivät arvioimaan paremmin  
ympärillä olevaa materiaalia; mille taitotasolle se sopii, miten se  
soveltuu aiheena testi- tai koemateriaaliksi ja mikä tehtävätyyppi  
siihen sopisi. Myös haastatteluissa tuli ilmi, että suhtautuminen  
olemassa olevaan opetusmateriaaliin on kriittisempää, mihin mui-  
den ja omien tehtävien kommentointi on ollut yhtenä vaikuttavana  
tekijänä.

Materiaalin etsintä testeihin auttaa minua, kun etsin sopivaa  
materiaalia omille opiskelijoilleni. (Kristian)

Samalla löytää tekstejä käytettäväksi opetukseen. (Tapani)

Osaa arvioida tekstejä paremmin, mikä sopii millekin tasolla. (Pirjo)

Löysin venäjänkielisen tekstin, siinä oli kysymykset. Tuntui niin epä-mukavalta. Se ärsytti, oli pakko muokata. Olen muokannut tekstiä ja lisännyt siihen, muuttanut kysymykset. (Antti)

Yhteistyötä muiden laatijatiimin jäsenten kanssa pidettiin hyödyllisenä, sillä siitä saatiin tukea omaan työhön, opettajana toimimiseen, ja se koettiin myös oppimistapahtumaksi. Palautteen saamista omasta työstä pidettiin arvokkaana. Tehtävien kommentointi auttoi laatijoita näkemään omassa työssä olevat heikkoudet ja vahvuudet. Omia virheitä ei huomaa, sillä laadintaprosessiin kuuluu, että jossakin vaiheessa on liian tuttu tekstin ja tehtävien kanssa.

Opettajat toimivat yleensä liikaa yksi. Laatijana toimiminen on sellaista tiimityötä, johon arjessa ei ole mahdollisuutta. (Anneli)

Itse tulee sokeaksi omille laadinnoille. Toiset löytävät mielenkiintoisia ulottuvuuksia teksteihin. (Petri).

Mahdollisuus kehittyä itse, ja olen oppinut paljon. Tulee toisia näkemyksiä kun joskus huomaa, että pyörittelee aina samantyyppisiä ja kiinnittää tehtävissä vain samantyyppisiin asioihin huomiota. (Ritva)

[...] oppii itsekin kiinnittämään huomiota kommentoituihin asioihin, välttää samoja virheitä. (Pirjo)

Laatijat kokivat usein epävarmuutta omien tehtävien toimivuudesta ja vaikeustasosta, johon oman tiimin jäseniltä haettiin vahvistusta. Lisäksi toisilta laatijoilta sai hyviä ideoita ja uusia mielenkiintoisia näkökulmia tehtäviin, mutta lopullisen päätöksen tehtävän muodosta tekee kuitenkin kukin laatija itse.

Toisia kommentoimalla voi peilata muiden tuotoksia omiin ja kommentoimalla. Kommenteilla omat tuotokset jalostuvat. (Anneli)

Monta päättää keksii enemmän esim. eri vastausvaihtoehtoja kuin yksi. Joskus sotkee, kun saa keskenään ristiriitaista palautetta ryhmän sisällä. Silloin täytyy vain luottaa itseensä. (Anna)

Vaikka vastausten perusteella kaikki laatijat pitivät kommentointia tärkeänä, ei sen vastaanottaminen ollut aina mukavaa: ”Kommentointi on erittäin tärkeää, vaikka se ei aina ole omalle egolle mukavaa” (Mervi). Kommentoinnin laatukin oli vaihtelevaa: ”On erittäin suuri merkitys, jos kommentointi on tehty hyvin. Laatijoiden kommentoinnissa on isoja eroja. Osa kommenteista ei kovin hyödyllisiä pintapuolisuutensa vuoksi” (Erja).

### 4.3 Laatijoiden käsityksiä kielitaidosta

Mitä on kielitaito ja mitä eri taidot ovat? Kielitaitokäsitys ohjaa sitä, miten kukin käsittää kielitaidon ja sen osa-alueet. Kielitaitokäsitys voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta, ja se syntyy koulutuksessa saadusta tiedosta ja omista kokemuksista. Siinä on aina mukana persoonallinen kokemus, välitetty tieto ja arvot. Välitettyyn tietoon kuuluvat käsitteet, teorit, yleiset uskomukset ja toisten kokemukset. Kielitaitokäsitys on varsin yksilöllistä, mutta se muotoutuu yhteisössä. (Ks. Dufva 1995; Ojanen 2000.) Jos kielitaitokäsitystä ei arviointia suunniteltaessa ole nostettu tietoiseen tarkasteluun, on riskinä se, että arviointiväline tai testi ei arvioi johdonmukaisesti sitä, mitä sen on tarkoitus arvioida (ks. Dufva 1995; Ojanen 2000; Tarnanen 2002). Haastattelujen perusteella laatijoiden käsitykset kielitaidosta ovat selkeytyneet ja kielitaidon tasot ovat tulleet tutuiksi. Lisäksi laadintatyö on selkeyttänyt kielen oppimisprosessia sekä muuttanut työkokemuksen ohessa laatijoiden kielitaitokäsitystä enemmän toiminnalliseen suuntaan.

Pitää kielen oppimisprosessin koko ajan mielessä ja helpottaa huomamaan asioita opetustyön ohessa, joihin ei ehkä muuten kiinnittäisi huomiota. (Terhi)

Auttaa minua opettamaan sopivalla tasolla. (Tiina)

[...] pakottaa jäsentämään kielitaidon käsitettä ihan käytännössä. (Erja)

Olen saanut hyvän käsityksen kielestä ja sen eri nyansseista. (Kari)

Oman uran alussa oli sellainen käsitys, että pystyy tavallaan kääntämään eli sanomaan toisella kielellä samat asiat... ehkä nyt eli olen sitä mieltä, että eli kielen pohja tulee siitä identiteetin, kulttuurin ja niin pois päin... ja että me puhutaan vain sinne päin, ja sittenkin se kommunikaatio toimii. (Ari)

Kielitaito... mä pidän sitä välineenä ja sitten semmosena että se on ihmisten selviytymiskeino. (Heikki)

Arviointi on osa laadintaprosessia, ja se kulkee mukana laadinnan alusta, materiaalin valinnasta, alkaen. Laatiija joutuu materiaalia valitessaan ja tehtäviä työstäessään pohtimaan, mitä hän mittaa kussakin osiossa tai tehtävässä: kohdistuvatko hänen laatimansa ymmärtämistehtävien osiot esimerkiksi yksityiskohdan, pääasian tai tavoitteiden ja asenteiden ymmärtämiseen tai vaativatko tuottamisen tehtävät diskurssien hallintaa tai sanaston ja rakenteiden hallintaa, ja mitä pragmaattisia ja sosiolingvistisiä taitoja tehtävät ylipäänsä mittaavat. Arvioinnin tulee kohdistua niihin kohtiin, joita on tarkoituskin arvioida, ja arvioinnista saadun informaation tulee antaa osuvasti tietoa kielitaidosta. Yleisissä kielitutkinnoissa tuottamisen taidot arvioidaan kriteeriviitteisesti, mutta ymmärtämisen tehtävissä arviointiohjeiden merkitys on tärkeä, koska arviointi tapahtuu pisteyttämällä. Tämän vuoksi arviointikriteereiden tulee olla tarpeeksi yksityiskohtaisia, jotta arviointi olisi luotettavaa, yhdenmukaista ja myös nopeaa. Tehtävien ja arviointikriteerien laatiminen ei onnistu ilman hyvää taitotasojen tuntemusta ja arvioinnin periaatteiden tuntemusta. (Ks. Huhta 1997; Huhta & Takala 1999; Alderson 2000; Buck 2001; Weigle 2002; Luoma 2004.)

Olen joutunut laajemminkin miettimään, miten arvioida kielitaitoa.  
(Ritva)

Perustasollahan ei kai oikein voi vaatia sitä soveltamista... perustasolla se helposti menee sitten ett kysytään numeroita, koska se on helpoin tapa jotenkin kontrolloida... Musta tuntuu, ett me kaikki kyl pyritään sellaseen soveltavaan. (Riikka)

Hyvä puhumisen ja kirjoittamisen tehtävä? No tietysti sellainen, että varsinkin arvostelijan kannalta siitä tulisi monipuolisesti tuotosta aina. (Ritva)

Testi- ja koetilanne on usein siihen osallistuvalla haasteellista, ja monet asiat vaikuttavat testitulanteessa onnistumiseen. Testiin osallistujilla on erilainen vuorovaikutussuhde testiin. Toiset käsittelevät tehtävät yksittäisinä osioina ja suorittavat ne yksitellen yksi toisensa jälkeen, kun taas toiset näkevät ne yhtenäisenä kokonaisuutena, jolloin vastaukset ovat suhteessa toisiinsa. Tämän lisäksi testiin osallistujilla on usein erilaisia odotuksia tehtävän luonteesta, tai tehtävän konteksti voi olla osallistujalle joko hyvin tuttu tai aivan outo. Myös osallistujan kokemukset vastaavista tilanteista vaikuttavat, samoin kuin muun muassa henkilön fysiologiset ominaisuudet, asenteet ja käsitykset omista taidoista. (Bachman 1990.)

Joudun pohtimaan sitä, miten todellinen taito saadaan testiolosuhteissa esiin, ja on myös auttanut jäsentämään erilaisia testijärjestelmiä ja arvioimaan niitä. (Erja)

Minun testaustietämykseni on lisääntynyt. Oppii näkemään, miten testataan. Ja senkin huomaa, että tämä testaaminen on edelleen haasteellista. Sitä viisastenkiveä ei ole vielä löydetty. (Heikki)

## 5 LOPUKSI

Tutkimukseni tulosten mukaan laatijat pitävät työstään laatijana, vaikka kokevat testitehtävien laadinnan erittäin haastavana tehtävänä. Laatijana toimivalta vaaditaan laatijoiden mielestä monia ominaisuuksia, joista tärkein on se, että laatijalla on mielikuvitusta ja luovuutta. Laatija ei saa jämähtää paikoilleen, vaan hänen tulee pyrkiä uudistumaan ja kehittämään itseään sekä rohkeasti kokeilemaan tehtävissään uusia aiheita ja tekstilajeja. Laatijana toimiminen on kyselyn ja haastattelujen mukaan madaltanut kynnystä

käyttää erilaista autenttista materiaalia myös omassa opetuksessa – itse asiassa sen käyttämistä pidetään itsestänselvyytenä. Laatijat seuraavat aktiivisesti ympärillä olevia tapahtumia ja lukevat paljon. Materiaalin etsinnän ja sen muokkaamisen ohessa myös käsitys siitä, millaista oppimista materiaali ja siitä syntyneet tehtävät mittaavat, on vahvistunut oman laadinnan ja tehtävien kommentoinnin avulla.

Kokemus testiin osallistuvien kaltaisista oppijoista on helpottanut työtä laatijana, mutta sen vaikutus on myös ollut toiseen suuntaan palkitseva. Ymmärrys testi- ja koetilanteen vaativuudesta ja siihen liittyvistä tekijöistä on lisääntynyt, ja myös käsitys kielitaidosta on monipuolistunut. Yleisten kielitutkintojen testit mittaavat toiminnallista kielitaitoa, ja laatijat ovat selkeästi laati-jakokemuksensa myötä muuttaneet kielitaitokäsitystään enemmän toiminnalliseen suuntaan. He pyrkivät omassa työssään kiinnittämään huomiota siihen, että kielitaito on muutakin kuin kielioppia ja sanastoa. Yhä tärkeämmäksi on tullut se, että oppija selviytyy kielitaidollaan arkipäiväisissä tilanteissa ja kykenee ilmaisemaan itseään monipuolisesti käyttämällä rohkeasti kieltä. Laatijoista kieli täytyy nähdä käyttövälineenä, ei itseisarvona.

Taitotasojen tuntemus on lisääntynyt laadinnan myötä. Tosin melkein kaikilla laatijoilla on kokemusta taitotasoista myös arvi-oijana toimimisen kautta. Työ laatijana on selkeyttänyt ja vahvis-tanut taitotasojen kriteereiden hahmottamista ja tuntemista, taito-tasojen linkittämistä tehtäviin sekä vaikeustason määrittelyä. Tällä on myös merkitystä opettajan työlle, jossa taitotasojen tunteminen on tärkeää niin opetuksen, opetusmateriaalin valinnan kuin arvi-oinninkin kannalta.

Laatijat kokevat hieman eri asioita laadintatyössään vaikeana ja helppona. Vaikeana koettuihin asioihin laatijat joutuvat käyttämään eniten aikaa miettimällä erilaisia ratkaisukeinoja laadin-taprosessin aikana. Tämänkaltainen prosessointi on kuitenkin monesti paras oppimistilanne, joka kantaa hedelmää tulevaisuutta ajatellen. Monien tehtävätyyppien ja taitojen kohdalla koetut on-gelmat ovat prosessoinnin myötä selkeytyneet, ja niihin liittyvät



huomioitavat asiat ovat avautuneet laatijoille. Tämän vuoksi useat kokevat, että he osaavat eri taitojen ja tehtävätyyppien osalta laatia myös omille opiskelijoilleen laadukasta materiaalia ja koetettävää.

Laatijat kokevat laadintatyön hedelmällisenä, sillä opettajan työ on usein varsin itsenäistä ja yksinäistä ja vertaispalautetta saa harvoin. Laatijatiimissä toimiminen on antanut monille mahdollisuuden yhteistyöhön ja ajatusten vaihtoon kollegoiden kanssa. Kommentointipalaverit koetaan hyvinä tilaisuuksina vaihtaa ideoita, saada uusia näkemyksiä omaan työhön ja sekä saada palautetta omista tuotoksista että antaa palautetta toisille. Voisi sanoa, että laatijana toimiminen on usealle opettajana toimivalle laatijalle täydennyskoulutusta ja virikkeiden hakemista opetustyöhön.

Laatiminen ja opettajan työ tukevat toinen toisiaan. Laadintatyö ei kehitä ainoastaan laatijan omia tehtäviä, vaan hänen koko ammatillista näkemystään.

Laadintatyö on tosi mukavaa ja omaa ammattisubstanssia kehittävää, tosin aika työlästä. (Heli)

## KIRJALLISUUS

- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., Clapman, C. & D. Wall 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Pentacor Ltd, High Wycombe, China.
- Bachman, L. & A. S. Palmer 1996. *Language Teaching in Practice: Designing and Developing Useful Language Test*. Oxford: Oxford University Press.
- Buck, G. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge University Press.
- Brindley, G. & G. Wigglesworth 1997. *Access: Issues in language test design and delivery*. Sydney: Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.
- Brown, J. D. & T. Hudson 2002. *Criterion-referenced language testing*. Cambridge University Press.
- Davidson, F. & B. K. Lynch 2002. *Testcraft: A Teacher's Guide to Writing*

- and Using Language Test Specifications*. New Haven & London: Yale University Press.
- Dufva, H. 1995. Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä ja sen oppimisesta. Teoksessa P. Muikku-Werner & K. Julkunen (toim.) *Kielten väliset kontaktit*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAn julkaisuja 53. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 25–43.
- Fulcher, G. 2003. *Testing Second Language Speaking*. Malaysia: Pearson Education Limited.
- Haladyna, T. M. 2004. *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items*.
- Huhta, A. 1997. Yleisten kielitutkintojen arvosteluperusteet. Teoksessa A. Huhta, A. Määttä, S. Takala & M. Tarnanen (toim.) *Yleiset kielitutkinnot ja kieltenopetus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huhta, A. & S. Takala 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Marsh-Piirainen (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Iwashita, N., McNamara, T. & C. Elder 2001. Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information processing approach to task design. *Language Learning*, 51 (3), 401–436.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & J. Pollari 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.
- Luoma, S. 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.
- Ojanen, S. 2000. *Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittelyä*. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 99. Saarijärvi: Palmenia.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B. 1992. The Gentle Art of Diagnostic Testing Revisited. Teoksessa E. Shohamy & R. A. Walton (toim.) *Language Assessment for Feedback: Testing and Other Strategies*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 29–41.
- Tarnanen, M. 2002. *Arvioija valokeilassa*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Tiittula, L. 1993. Suullinen kielitaito: puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Weigle, S. C. 2002. *Assessing Writing*. Cambridge University Press.
- Weir, C. J. 1993. *Understanding and Developing Language Tests*. London: Prentice Hall.
- Weir, C. J. 2005. *Language Testing and Validation*. Chippenham & Eastbourne.

Lait ja asetukset

Laki yleisistä kielitutkinnoista 12.11.2004/964, asetus 1163/2004.

— |

| —

— |

| —

— |

| —

— |

| —