

Kakkoskieli 9

Päätymätön projekti III

Kirjoitettua vuorovaikutusta eri S2-foorumeilla

Toimittaneet

Sirkku Latomaa ja Yrjö Lauranto

Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto

Kakkoskieli 9

Päättymätön projekti III

Kirjoitettua vuorovaikutusta eri S2-foorumeilla

Toimittaneet

Sirkku Latomaa ja Yrjö Lauranto

Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto

© Kirjoittajat ja Helsingin yliopisto

Taitto Markus Lakaniemi

ISBN 978-951-51-5855-0

ISSN 2342-4249 (verkkójulkaisu), ISSN 1238-9471 (painettu)

Helsinki 2020

Sisällys

Sirkku Latomaa ja Yrjö Lauranto	
Funktionaalisuus, ennalta-arvaamattomuus ja kirjoitettu vuorovaikutus	3
I Lauseista kirjoitetuksi vuorovaikutukseksi	
Riitta-Liisa Valijärvi ja Karoliina Kuusinen	
Kirjeitä, sähköposteja ja somepostauksia. Opiskelijoiden kirjoitustoiveet ja -tarpeet kahdessa yliopistossa	11
Anna Karhu	
Genrepedagogiikka S2-oppijoiden kirjoittamisen opetuksessa	31
Petra Hebedová	
Tehtävänannon vaikutus aloittelijoiden kirjoittamiin teksteihin	44
II Kirjoitettua vuorovaikutusta eri kanavissa	
Tanja Seppälä ja Tiina Moisander	
Blogit kielenoppimisen tukena. Kaksi opetuskokeilua Puolasta	60
Elisa Räsänen ja Anu Muhonen	
”Moi moi! Te olette siistejä!” Chattailua, itsestä kertomista ja yhteisöllisyyden rakentamista pohjoisamerikkalaisissa suomen ohjelmissa	82
Lena Dal Pozzo	
”Meniköhän viesti perille?” Sähköpostikirjeenvaihtoa Italian ja Suomen välillä	99
Anja Keränen	
Päättymätön prosessi: prosessidraama kirjoittamisen opetuksessa	115
III Palaute, itsereflektio ja metataidot kirjoittamisen oppimisessa ja opetuksessa	
Taija Udd	
Vertaispalautetta kielenopiskelussa – miksi ja miten?	132
Anu Muhonen	
Reflektivat oppimispäiväkirjat opiskelijoiden ja senioreiden välisessä palveluoppimisyhteistyössä	147

Jussi Örn	
Kielivirhe – välttämättömyys vai hyve? Opiskelijoiden käsityksiä kielivirheen merkityksestä ja käsittelystä kielen opiskelussa	162
Outi Tánczos	
Opiskelija tutkijana. Sukelluksia suomen ja unkarin kohteliaisuusnormeihin tutkivan oppimisen keinoin	176

IV Tieteellinen kirjoittaminen ja asiantuntijuuteen kasvaminen

Toini Rahtu	
Miten opettaa hallitsemaan moniäänisyyttä tieteellisessä kirjoittamisessa?	193
Outi Oja	
Suomenkielisen tieteellisen kirjoittamisen kurssi ulkomaisessa yliopistossa	208
Toini Rahtu	
Kohti luovaa tieteellistä kirjoittamista	224

V Kääntäminen ja vuorovaikutus

Kaisa Koskinen	
Käännöskäsitykset, muuttuva translatorisuus ja merkitysten välittämisen taito	234
Lenka Fárová	
Kääntäminen ei ole kirosana. Kääntäminen suomen kielen opetuksen osana	248
Susanna Virtanen	
Vuorovaikutuksen moninaisuus kääntämisen opetuksessa	262
Jaroslava Novikova	
Teksti ruudulla. Venäjänkielinen opiskelija suomalaisen elokuvan tekstityskääntäjänä	280

Funktionaalisuus, ennalta-arvaamattomuus ja kirjoitettu vuorovaikutus

Käsillä oleva julkaisu on jatkoa kahdelle aiemmalle *Päättymätön projekti*-kokoelmalle (2011 & 2014). Ensimmäisen julkaisi Tampereella toiminut Nykysuomen seura ja jälkimmäisen Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos *Kakkoskieli*-sarjassaan.¹ Samassa sarjassa ilmestyy myös *Päättymätön projekti III*.

Se päättymätön projekti, josta myös tämä kirja on yksi näyte, on kuitenkin alkanut jo paljon aikaisemmin kuin vuonna 2011, jolloin ilmestyi ensimmäinen tämän niminen artikkelikokoelma. Suomen kielen ja kulttuurin opettajat – niin Suomesta lähetetyt kuin paikalliset – ovat tehneet työtään jo vuosikymmeniä eri puolilla maailmaa. Syy ensimmäisen ja toisen artikkelikokoelman tekemiseen oli se, että Suomen kielen ja kulttuurin opettajien terävät havainnot ja toimivat käytänteet saataisiin laajemmaltikin S2-asiantuntijoiden tietoisuuteen ja käyttöön. Tähän samaan ajatukseen pohjaa myös käsillä oleva artikkelikokoelma: sitä työtä, jota eri opetustilanteissa tehdään, ei kannata jättää raportoimatta, sillä tällaisten kokoomateosten avulla eri puolilla maailmaa toimivat opettajat voivat antaa ideoita toisilleen ja samalla Suomen kielen ja kulttuurin opetukseen täällä Suomessa.

Vuosi 2020 on hieno julkaisuvuosi eräästä huomattavasta syystä. *Päättymätön projekti III* ilmestyy nimittäin 50 vuotta sen jälkeen, kun Suomen ulkopuolella toimiville Suomen kielen ja kulttuurin opettajille pidettiin ensimmäiset opintopäivät.²

1. Kumpikin on ladattavissa verkosta. Vuoden 2011 teos on osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/joitakin-suomen-kielen-ja-kulttuurin-julkaisuja> ja vuoden 2014 teos puolestaan osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/135590>.

2. Sirkka-Liisa Hahmo kirjoittaa vuonna 2009 ilmestyneessä *Karjalanpaistista kaksoiskonsonanttiin* -julkaisussa, että ”UKAN on järjestänyt ns. lehtoripäiviä 1970-luvun alusta lähtien”. Se, kokoonnuttiinko ensi kerran juuri vuonna 1970 vai kenties vasta seuraavana tai sitä seuraavana vuonna, ei ole ihan varmaa. Olipa niin tai näin, meidän ajanlaskumme alkaa nyt vuodesta 1970.

Vuoden 1970 opintopäiviin osallistui vain kourallinen opettajia, ja ne olivat monessa muussakin mielessä hyvin erityyppiset kuin viime vuosina ja vuosikymmeninä pidetyt opintopäivät. Mutta joka tapauksessa (noin) 50 vuotta sitten sai alkunsa se hieno Suomen-ulkopuolisten yliopistojen Suomen kielen ja kulttuurin opettajien opintopäiväperinne, joka jatkui kasvokkaistapaamisten merkeissä keskeytyksettä aina vuoteen 2019 asti. 50. opintopäivien olosuhteet ovat kuitenkin poikkeukselliset.

Elämä on ennalta arvaamatonta. Se on koettu tänä vuonna hyvin konkreettisella tavalla ympäri maapalloa, kun koronavirusepidemia on sulkenut kokonaisia valtioita, jopa maanosia. Kukapa olisi keväällä 2019 arvannut, että vuoden kuluttua meidän on määrätty elämään eristyksissä muista? Tällaisissa tilanteissa ja olosuhteissa elämän ennakoimattomuus tulee selvästi näkyviin, mutta itse asiassa ennalta-arvaamattomuus liittyy kaikkeen monimutkaiseen: mitä enemmän on muuttujia, sitä vaikeampi on ennakoita, mitä tulevaisuudessa tapahtuu, sillä ei mielikuvituksemme eikä edes aikamme riitä rakentelemaan kaikkia mahdollisia syy-seuraussuhteita.

Tällaista ennalta-arvaamattomuutta edustaa tietysti myös kielen muutos. Ei ole sellaista kielitieteellistä metodia, jonka avulla pystyttäisiin ennustamaan yksittäisen kielen tuleva kehitys. Menneisyyden tapahtumakulut voidaan toisinaan kirjata jälkikäteen, mutta emme me tunne niidenkään kaikkia syitä emmekä taustatekijöitä. Kieli edustaa ennalta-arvaamattomuutta toisellakin tapaa. Se on nimittäin tavallaan sisään rakennettuna itse järjestelmään. Tätä sanasto-kieliopin ominaisuutta on kuvattu muun muassa luonnontieteistä lainatulla emergenssin käsitteellä, Urho Määtän sanoin: ”Emergenssissä on yksinkertaistaen kyse siitä, että kompleksisten systeemi-kokonaisuuksien myötä syntyy ominaisuuksia, joita ei voida palauttaa elementtien ominaisuuksiksi.”³ Palaamme ennalta-arvaamattomuuteen hiukan jäljempänä.

Edellisen projektijulkaisun fokuksessa oli puhe; tässä kolmannessa kokoelmassa tarkastellaan kirjoitettuja tekstejä. Se, että keskiössä ovat tällä kertaa kirjoitetut tekstit, johtuu siitä, että vuoden 2019 opintopäivien pääteemoina olivat kirjoittaminen, sen opetus ja oppiminen sekä kääntäminen. Artikkelikokoelman nimen valintaan meitä on inspiroinut erityisesti Toini Rahdun, Susanna Shoren ja Mikko Virtasen toimittama, vuodelta 2018 oleva teos *Kirjoitettu vuorovaikutus*. Nimivalinnalla haluamme korostaa sitä, että myös kirjallinen kielenkäyttö on vuorovaikutusta. Tekstejä ei kirjoiteta tyhjiössä, vaan niillä on vastaanottajansa ja tehtävänsä, ja niinpä kirjoitettujen tekstienkin kielelliset valinnat heijastelevat vuorovaikutustilanteen tavoitteita ja päämääriä.

Se, että myös kirjoitetut tekstit nähdään vuorovaikutuksesta syntyvinä ja että tämän vuorovaikutuksellisuuden nähdään heijastuvan tekstien sanasto-kielioppiin ja tekstuaaliseen rakenteeseen, edustaa tietysti funktionaalista lähestymistapaa.

3. Määttä, Urho 2000. Kielitieteen emergenttinen metateoria. – *Virittäjä* 104. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40040>.

Sanasto-kieliopin oppiminen on tärkeää toisin sanoen siksi, että sen avulla tehdään merkityksellistä tekstiä ja dialogia – vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tekstit ja dialogit ovat puolestaan kulttuuri- ja tilannesidonnaisia. Kielenkäytön tilannesidonnaisuutta kuvastavat tekstilajit. Ne ovat eräänlaisia kielenkäyttötilanneskeemoja, abstraktioita siitä, miten meillä on eri tilanteissa tapana kielellisesti toimia. Kuitenkaan sitä, mitä meidän pitää lopulta jossakin yksittäisessä kielenkäyttötilanteessa tehdä, olipa tilanne suullinen tai kirjallinen, ei ole lyöty täysin lukkoon. Kaikkiin kielenkäyttötilanteisiin liittyikin ennalta-arvaamattomuuden momentti. Jos opetusta halutaan kehittää funktionaaliseen suuntaan, pitäisi pystyä tunnistamaan ja uskaltaa tunnustaa kielenkäyttöön, oppimiseen ja opetukseen kytkeytyvä ennalta-arvaamattomuus. Sen hyväksyminen tarkoittaa opettajalle myös sitä, että hänen on siirryttävä pois keskiöstä: ”Se, mitä opiskelijani oppivat, ei ole välttämättä sitä, mitä minä opetan – tai haluan heidän oppivan.” Tämä ei merkitse tietenkään sitä, ettei opetuksen ja oppimisen välillä olisi syy-seuraussuhteita, vaan sitä, että nämä suhteet ovat hyvin monimutkaiset, ja siksi se, mihin lopulta päästään, usein yllättää sekä opettajan että oppijan. Tällaisen ennalta-arvaamattomuuden pohtimisessa piilee kielenopetuksen funktionaalisuuden siemen.

Päättymätön projekti III: kirjoitettua vuorovaikutusta eri S2-foorumeilla sisältää 18 artikkelia, joissa kaikissa lähestytään suomen kieltä, sen käyttöä, oppimista ja opetusta, kirjoitetun vuorovaikutuksen näkökulmasta. Koko projektin iloksi ja kaikkien hyödyksi mukaan kirjoittamaan lupautuivat kesän 2019 opintopäivien esiintyjistä kolme, käännöstieteen professori **Kaisa Koskinen** Tampereen yliopistosta sekä suomen kielen dosentti, yliopistonlehtori **Toini Rahtu** ja Suomen kielen ja kulttuurin opettaja **Taija Udd**, kumpikin Helsingin yliopistosta. Pitkän ja moninaisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyi teos, joka koostuu viidestä osiosta. Ne ovat seuraavat:

- I Lauseista kirjoitetuksi vuorovaikutukseksi
- II Kirjoitettua vuorovaikutusta eri kanavissa
- III Palaute, itsereflektio ja metataidot kirjoittamisen oppimisessa ja opetuksessa
- IV Tieteellinen kirjoittaminen ja asiantuntijuuteen kasvaminen
- V Kääntäminen ja vuorovaikutus

Ensimmäinen osio *Lauseista kirjoitetuksi vuorovaikutukseksi* sisältää kolme artikkelia. Jo kielenopetuksen ensimmäisistä oppitunneista lähtien kirjoitetaan; kirjoittamalla vahvistetaan samalla muiden kielitaidon osa-alueiden omaksumista. Mutta kirjoittamista ei harjoitella vain muiden kielitaidon osa-alueiden vuoksi vaan myös siksi, että pystyttäisiin luomaan tekstejä, joilla on jokin päämäärä sekä oletettu lukija tai lukijakunta. **Riitta Valijärven** ja **Karoliina Kuusisen** artikkelissa analysoidaan kahdessa yliopistossa teetettyjä kirjoitustehtäviä ja tarkastellaan opiskelijoiden vastauksia kyselyyn, jossa tiedusteltiin kirjoituskokemuksista ja -tarpeista. Vastauksista

ilmeni, että monet opiskelijat pitivät tärkeänä arjen ja työelämän viestintää, mutta toisaalta vastauksissa oli hajontaakin sen mukaan, millaisesta opetusohjelmasta oli kyse. Valijärvi ja Kuusinen päättelevät, että nykyiset kirjoitustehtävät kattavat opiskelijoiden toiveet osittain, mutta tekstilajien kirjoa voisi vastaisuudessa monipuolistaa. **Anna Karhun** tutkimuksen aineistona olivat neljännen vuosikurssin opiskelijoiden kirjoittamat uutiset ja niitä edeltäneet tekstianalyysiharjoitukset. Aineistostaan Karhu selvitti, mitkä uutisen piirteet opiskelijat omaksuivat helposti ja mitkä puolestaan jäivät heiltä huomaamatta. Hän vertasi opiskelijoiden kirjoituksia siihen, miten uutisen tekstilajia oli käsitelty tunnilla. Karhun mukaan monivaiheisesti toteutettu genrepedagogiikka on tehokas menetelmä ja se sopii hyvin kirjoittamisen opetukseen myös S2-kontekstissa. **Petra Hebedová** tarkastelee artikkelissaan kertomuksia, jotka opiskelijat kirjoittivat ensimmäisen opiskeluvuoden päättävässä loppukokeessa. Kertomukset tuotettiin siis tenttitilanteessa, jossa opettajan tavoitteena oli arvioida, miten hyvin opiskelijat hallitsivat kurssilla käsiteltyä sanasto-kielioppia. Hebedová kuvaa yksityiskohtaisesti, miten opettajan tekemät valinnat (tehtävänannon ohjeet, valmis otsikko ja tehtävänantoon liittyvä kuva) vaikuttivat tuotoksiin, ja pohtii, miten tehtävänantoa voisi muokata seuraavalla toteutuskerralla.

Toisen osion neljässä artikkelissa tutkitaan kirjoitettua vuorovaikutusta eri kanavissa. Ulkomailta suomea opiskelevilla on niukasti tilaisuuksia autenttiseen vuorovaikutukseen luokkahuoneen ulkopuolella. Siksi opetuksessa kannattaa hyödyntää esimerkiksi sosiaalisen median tarjoamia mahdollisuuksia. Niillä voi lisätä opiskelijoiden tilaisuuksia harjoitella suomea aidossa kielenkäyttötilanteessa, ja ne voivat rohkaista opiskelijoita aktiivisempaan kielenkäyttöön. **Tanja Seppälä** ja **Tiina Moisander** kuvaavat blogikirjoittamiseen liittyviä opetuskokeilujaan kahdessa puolalaisessa yliopistossa; kummassakin hankkeessa oli mukana suomalainen yhteistyökumppani. Seppälä ja Moisander analysoivat perusteellisesti kokeilujen hyötyä ja kompastuskiviä omien kokemustensa ja opiskelijoilta saamansa palautteen perusteella. Blogikirjoittamista harkitsevien kannattaa ottaa talteen kirjoittajien laatimat blogin perustamisen ohjeet, joihin liittyy myös video. **Elisa Räsänen** ja **Anu Muhonen** kertovat artikkelissaan yhteisölliseen oppimiseen perustuvasta opetushankkeesta, jossa kahden pohjoisamerikkalaisen yliopiston alkeiskurssien opiskelijat chattailivat keskenään suomeksi Padlet-alustalla. Kuten Muhonen ja Räsänen toteavat, alkeiskurssien kirjoitustehtävissä dialogisuus on usein vain opettajan ja oppilaan välistä. Hankkeen tavoitteena olikin kannustaa opiskelijoita autenttiseen kirjalliseen vuorovaikutukseen vertaisten kanssa, ja siinä onnistuttiin: suomen kielen opiskelijoista muodostui virtuaalinen, toinen toistaan tukevien oppijoiden yhteisö. Myös **Lena Dal Pozzon** tavoitteena oli luoda aito viestintäkonteksti, jossa opiskelijat voisivat vahvistaa kirjoitustaitojaan. Hänen opetushankkeessaan käytiin suomenkielistä sähköpostikirjeenvaihtoa italialaisten ja suomalaisten kesken. Dal Pozzo tutki sähköposteista vuorovaikutuksen ilmiöitä ja esimerkiksi sitä, millaisia

ymmärrysongelmia kirjeenvaihdossa esiintyi. **Anja Keränen** osoittaa artikkelissaan, miten teatteri-improvisaatiota ja suomalaista nykydraamaa voi hyödyntää osana kirjoittamisen opetusta. Keräsen kursilla kolmannen vuosikurssin opiskelijat improvisoivat tunnilla suomeksi ja kirjoittivat improvisaatioiden pohjalta monologeja ja dialogeja, joita muokattiin edelleen prosessin eri vaiheissa. Artikkelista käy ilmi, että improvisoiminen suomen kielellä edellyttää opiskelijoilta uskallusta heittäytyä, samoin kuin prosessidraamaan perustuva opetus kysyy opettajalta merkittävässä määrin ennakoimattomuuden sietokykyä.

Kolmannen osion artikkeleissa käsitellään palautetta, itsereflektiota ja metataitoja kirjoittamisen oppimisessa ja opetuksessa. Palautetta on monenlaista: opettajapalautteen lisäksi tärkeää on vertaisilta saatu palaute, ja olennaista kaikessa oppimisessa on niin ikään itsereflektio, kyky tarkastella omaa toimintaa. Opettajan olisikin hyvä pysähtyä välillä miettimään palautteen eri muotojen merkitystä ja erityisesti sitä, voisiko vertaistyöskentelyn valjastaa opiskelua ja oppimista tukevaksi työkaluksi, kuten **Taija Udd** on tehnyt omilla kursseillaan. Artikkelissaan hän perustelee, miksi vertaispalautetta kannattaa hyödyntää kielenopetuksessa. Udd havainnollistaa useiden esimerkkien avulla, miten vertaisarviointia voi toteuttaa käytännössä. Olennaista on myös ohjeistaa opiskelijat siihen, miten palautetta annetaan ja vastaanotetaan. **Anu Muhonen** kuvaa artikkelissaan Toronton suomalaisyhteisön parissa toteutettua palveluoppimishanketta, jossa suomen opiskelijat vierailivat suomalaisessa seniorikodissa ja reflektoivat kokemuksiaan oppimispäiväkirjoissa. Palveluoppimisen yhteydessä opiskelijat olivat mielestään oppineet eri asioita kuin oppitunneilla, sillä vuorovaikutus senioreiden kanssa ja suomalainen kulttuuriympäristö olivat antaneet mahdollisuuden omaksua sellaista kulttuuritietoa, jota ei ole opiskelijoiden ulottuvilla tavallisessa luokkahuoneopetuksessa. **Jussi Örn** tarkastelee artikkelissaan, miten opiskelijat ymmärtävät virheen ja millaisia affektiivisiä ja sosiaalisia merkityksiä he kytkevät siihen. Aiemman tutkimuksen ja opiskelijoiden esittämien ajatusten pohjalta Örn pohtii virheiden käsittelyä ja työstämistä osana kirjoittamisen oppimista ja ohjausta. Hän rohkaisee opettajia luopumaan virheettömyyden odotusarvosta ja edistämään omalla toiminnallaan myönteistä virhekulttuuria. **Outi Tánczosin** opetuskokeilussa oli mukana unkarilaisia suomen opiskelijoita ja suomalaisia unkarin opiskelijoita. Kokeilun tarkoituksena oli tarjota molemmille opiskelijaryhmille mahdollisuus tutkia opittavan kielen kohteliaisuusnormeja ja tilannesidonnaista kohteliaisuutta vertaisoppimisen keinoin. Kokeilu loi opiskelijaryhmien välille keskinäistä riippuvuutta, sillä kumpikin osapuoli tarvitsi aidosti toistensa tietämystä. Vertaisten kanssa käytyjen keskustelujen avulla aiheesta muodostui opiskelijoille tavallista monitahoisempi kuva.

Neljännessä osiossa tarkastellaan tieteellistä kirjoittamista ja asiantuntijuuteen kasvamista. Yliopisto-opiskelija kirjoittaa opintojensa aikana monenlaisia tekstejä. Niissä kaikissa on kirjoittajan omien ajatusten ohella muiden näkemyksiä. Matkalla

kohti tutkielmaa opiskelija opettelee kielentämään teksteihinsä sisältyvät äänet ja tuomaan myös oman äänensä esille tekstilajiin soveltuvalla tavalla. Artikkelissaan **Toini Rahtu** pohtiikin, miten tieteellisen tekstin moniäänisyyttä opitaan ja miten sitä voisi opettaa. **Outi Ojan** Tukholman yliopistossa pitämällä kurssilla puolestaan tavoitteena oli antaa perustaidot tieteellisestä kirjoittamisesta suomen kielellä. Kurssilla keskityttiin tutkielman aiheen, aineiston ja tieteellisen taustakirjallisuuden valintaan, ja pienoistutkielman kirjoittamista harjoiteltiin prosessikirjoittamisen avulla. Oja kuvaa artikkelissaan kurssin taustoja ja toteutusta ja arvioi, että vaiheistettu kirjoittaminen auttoi opiskelijoita venymään kirjoittajina ja suomen kielen käyttäjinä parhaimpaansa. Tieteelliseen kirjoittamiseen yhdistetään usein mieli-kuva tiukkoihin rajoihin ahdetusta ryppyotsaisesta tekemisestä, mutta voisiko sitä oikeastaan kutsua luovaksi kirjoittamiseksi? **Toini Rahdun** mukaan voi, sillä kaikki kirjoittaminen tuottaa uusia tekstejä ja on siksi luovaa, siten myös tieteellisen tekstin laatiminen. Rahtu tarkastelee puheenvuorossaan, miksi ja miten luovuus kannattaisi ottaa huomioon tieteellisen kirjoittamisen opetuksessa.

Viimeisen osion teemana on kääntäminen ja vuorovaikutus. Suomea on kautta aikain opiskeltu muun muassa kääntämällä tekstejä. Eri aikoina kääntämisen osuus opetuksessa on painottunut eri tavoin, ja viime vuosikymmeninä perinteiset käännösharjoitukset ovat saaneet väistyä muiden opetusmenetelmien tieltä lähes näkymättömiin. Kääntäminen on kuitenkin vähitellen tekemässä paluuta kielenopetukseen, tällä kertaa erilaisessa asussa kuin aiemmin. **Kaisa Koskinen** herätteleekin artikkelissaan lukijaa pohtimaan omia käännöskäsityksiään ja sitä kautta näkemään, miten arjessa tapahtuvaa monenlaista translatorisuutta voisi hyödyntää kieltenopetuksessa. **Lenka Fárová** puolestaan kuvaa Kaarlen yliopiston filologista perinnettä, jonka yhtenä erityispiirteenä on ollut suomen opetus kaunokirjallisten tekstien avulla ja niitä kääntämällä. Hänen mukaansa kääntämällä voi oppia vierasta kieltä ja kielen oppiminen taas kehittää opiskelijan kääntämistaitoa. Fárová havainnollistaa esimerkkien avulla, että kääntämään voi ryhtyä jo aivan kielenopiskelun alkuvaiheessa. **Susanna Virtasen** aiheena on vuorovaikutus kääntämisen opetuksessa. Hän kuvaa pitämänsä käännöskurssin prosessimuotoista toteutusta ja tarkastelee, miten opiskelija, harjoittelija ja opettaja olivat vuorovaikutuksessa keskenään kurssin aikana. Prosessitekniikka ja vuorovaikutuksen eri tasot edistivät kaikki osaltaan opiskelijoiden oppimista. Kääntämisen opetusta käsittelee myös **Jaroslava Novikova**, joka analysoi artikkelissaan opiskelijansa tekemää lyhytelokuvan tekstityskäännöstä. Tekstittämisessä haasteena ovat käännettävän tekstin ohella kuva ja ääni: kääntäjän tulee osata kääntää ja sijoittaa teksti ruutuun sopivina annoksina niin, että katsoja ehtii lukea tekstin ja seurata samalla liikkuvaa kuvaa. Artikkelin ytimessä ovat tekstityksessä haasteellisimmiksi osoittautuneet kieli-ilmiot, joita Novikova tarkastelee yksityiskohtaisesti. Lisäksi hän pohtii opiskelijan tekemien ratkaisujen syitä ja onnistuneisuutta.

Idea käsillä olevaan teokseen syntyi vuonna 2018 eräässä kokouksessa, jossa suunniteltiin vuoden 2019 opintopäiviä. Tammikuussa 2019 me toimittajat pidimme Kauniaisissa ensimmäisen oman kokouksemme, ja vähän myöhemmin sydäntalvella lähti kutsu ja projektin kuvailukirje Suomen kielen ja kulttuurin opettajille eri puolille maailmaa. Kevään 2019 aikana osa tulevista kirjoittajista otti meihin yhteyttä, ja toisten kanssa kävimme pitkän kirjeenvaihdon jo silloin. Kesällä 2019 lähes koko kirjoittajajoukko tapasi Helsingin opintopäivillä, ja opetuskokeiluista ja artikkelien alustavasta sisällöstä keskusteltiin neljässä lounastapaamisessa. Innostus oli suuri, ja ideoita oli paljon. Keskustelu jatkui Moodle-oppimisalustalla – sekä yhteis-keskusteluna että pienryhmissä – koko syyslukukauden 2019 ja kevätlukukauden 2020 ajan. Sen lisäksi, että kirjoittajat ovat saaneet monessa yhteydessä palautetta meiltä toimittajilta, he ovat saaneet palautetta toisiltaan. Jokainen kirjoittaja lupautui jo projektin alkuvaiheessa kommentoimaan vähintään yhtä vertaisartikkelia. Vertaisilta on saatu tukea ja uusia näkökulmia, ja vertaisille palautetta annettaessa on opittu lisää erilaisista kirjoittamisen tavoista – myös omasta tavasta rakentaa tekstiä. Keskustelua on käyty paljon, ja erilaisia tekstejä on kirjoitettu useita: alustava suunnitelma, ensimmäinen raakaversio toimittajille, vertaisversio, joka lähetettiin luettavaksi omaan pienryhmään, alustava versio taittoa varten ja siitä muokattu korjattu versio sekä lopullinen taittovedoksen tarkistusversio. Projekti on ollut monessa mielessä vaativa, ja eri kirjoitusversioineen se on saattanut kirjoittajista tuntua päättymättömältä.

Tämä kirja on syntynyt monenlaisen yhteistyön tuloksena. Haluamme kiittää ensinnäkin kaikkia kirjoittajia heidän panoksestaan ja kiinnostavista projekteista, jotka saavuttavat nyt yhden päätepisteensä tässä julkaisussa. Opetushallitusta kiitämme julkaisun taloudellisesta tukemisesta ja Helsingin yliopiston suomalais-ugrilaista ja pohjoismaista osastoa siitä, että se on ottanut kokoelmamme *Kakkoskieli*-sarjaansa. Erityiskiitokset osoitamme filosofian maisteri Markus Lakaniemelle joustavasta yhteistyöstä ja julkaisun asiantuntevasta taitosta. Lopuksi kiitämme toisiamme yhteisestä tekemisestä, joka on sujunut – kuten aina – mainiosti. Toivomme, että artikkelikokoelmasta on iloa ja hyötyä kaikille kirjoitetusta vuorovaikutuksesta kiinnostuneille eri puolilla maailmaa.

I

Lauseista kirjoitetuksi
vuorovaikutukseksi

Kirjeitä, sähköposteja ja somepostauksia

Opiskelijoiden kirjoitustavoitteet ja -tarpeet kahdessa yliopistossa

1 Johdanto

Toisella tai vieraalla kielellä kirjoittaminen voidaan nähdä toimintana (Hyland 1996; Pitkänen-Huhta 2000; Tarnanen 2002; Luukka 2004), sillä kirjoittamista op-
piessaan tekstin laatija osallistuu tietyn yhteisön toimintaan ja omaksuu sen kir-
jalliset toimintatavat, mallit ja normit (Luukka 2004: 15–18). Kirjoittaminen on siis
vuorovaikutusta: tekstillä on kirjoittajan lisäksi vastaanottaja ja lukija, jolle teksti
on tarkoitettu (ks. esim. Rahtu, Shore & Virtanen toim. 2018).

Kielenopetuksessa opiskelijoiden kirjoitustehtävillä on useita funktioita. Kir-
joittamalla hankitaan kielitaitoa ja vahvistetaan muiden kielitaidon osa-alueiden
omaksumista. Kirjoittamisen harjoittelu sisältyykin tasapainoiseen, kaikki neljä
kielitaidon osa-alueita – puhuminen, lukeminen, kuunteleminen ja kirjoittami-
nen – kattavaan kurssiin. Kaikki kielitaidon osa-alueet ovat mukana myös *Eu-
rooppalaiseen viitekehykseen* perustuvassa taitotasotaulukossa (Council of Eu-
rope 2001). Kurssisuunnitelmasta riippuu, millä tavoin kielitaidon eri osa-alueita
ja kirjoittamisen eri funktioita painotetaan. Yliopisto-opetuksessa puolestaan
yksittäisen kurssin taustalla vaikuttaa myös koko tutkintoa koskeva opetus-
suunnitelma, jossa määritellään esimerkiksi laajemmat kirjoittamista koske-
vat osaamistavoitteet. Toisin sanoen kursseilla voidaan kirjoittaa paitsi kurssi-
kohtaisten tavoitteiden mukaisesti myös valmistautuen samalla koko tutkinnon
päättävään loppuenttiin.

Kirjoittamisen vuorovaikutuksellisuus sekä erilaiset funktiot on hyvä ottaa
huomioon suunniteltaessa kirjoitustehtäviä suomenoppijoille. Selvitämme pro-
jektissamme Uppsalan yliopiston suomen kielen alkeis- ja jatkokurssien opis-
kelijoiden kirjoituskokemuksia ja -tarpeita. Vertaamme niitä University College

Londonin¹ kolmen eri BA-tasoisien kandidaatintutkintoon kuuluvan kurssin opiskelijoiden kirjoituskokemuksiin ja -tarpeisiin. Tutkimme sitä, vastaavatko kursseiden kirjoitustehtävät opiskelijoiden kokemia kirjoitustarpeita, ja pohdimme, miten tämänhetkisiä kirjoitustehtäviä voisi muuttaa niin, että ne vastaisivat nykyistä paremmin opiskelijoiden tarpeita ja toiveita siitä, mitä he haluaisivat osata kirjoittaa.

Vastaavaa projektia ei tietääksemme ole aiemmin tehty suomi vieraana kielenä -opetuksesta. Vaikka kirjoittamisesta usein kysytään kurssipalautteissa ja kirjoittamisen opettamisesta sekä oppimisesta Suomessa tiedetään verrattain paljon (esim. Hirsiaho ym. 2007; Kalliokoski 2006; Kokkonen & Tanner 2008; Kulta 2011), tutkimuksemme antaa uudenlaista näkökulmaa siihen, millaisia kirjoittamistarpeita opiskelijoilla on. Oman kokemuksemme mukaan opiskeltava kieli voi nimittäin olla vielä hyvin teoreettinen asia ulkomailla suomea opiskeleville, ja siksi kirjallinen kommunikaatio ei välttämättä ole heille tärkeää. Sen merkitys voi kuitenkin muuttua siinä vaiheessa, kun opiskelijat ovat yhteydessä suomalaisiin ja suomalaiseen yhteiskuntaan. Saatujen tulosten avulla pyrimme kehittämään kirjoittamisen opetusta tulevaisuudessa paremmin opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi.

Käsitlemme ensin lyhyesti tutkimuksemme teoriataustaa, luokittelemme kirjoitustehtävät ja analysoimme tehtävien tavoitteita. Sen jälkeen esittelemme tutkimuskysymykset, Uppsalan ja Lontoon opetusryhmät sekä tutkimusaineiston ja menetelmän. Analyysiluku 4 koostuu pienimuotoisen kyselyn vastausten tarkastelusta. Artikkelin lopussa luomme lyhyen katsauksen artikkelin keskeisimpään sisältöön, pohdiskellemme tulevaisuuden kirjoitustehtäviä ja kuvailemme mahdollista jatkotutkimusta.

2 Tutkimuksen teoriatausta

Tässä luvussa kerromme ensin funktionaalisesta lähestymistavasta, joka kursseiden tämänhetkisistä kirjoitustehtävistä puuttuu. Sen jälkeen käymme läpi tekstilajit, analysoimme kurssien kirjoitustehtäviä tekstilajien valossa sekä kartoitamme kirjoitustehtävien yleisiä tavoitteita.

2.1 Funktionaalinen lähestymistapa

Tutkimuksemme pohjautuu pitkälti funktionaalisiin kieli-, oppimis- ja opetus-käsityksiin. Formaalin ja funktionaalisen lähestymistapa kielen opetukseen eroavat toisistaan, sillä ne keskittyvät erilaisiin tärkeinä pidettyihin asioihin oppimises-

1. Viittaamme tekstissä yliopistoihin nimillä Uppsalan yliopisto ja University College London tai lyhyesti Uppsala ja Lontoo.

sa (Laihiala-Kankainen 1993: 15; Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 409). Formaalin lähestymistapa tähtää pitkälti kielen sääntöjen ja muotojen analysointiin sekä virheettömään kielen hallintaan (Laihiala-Kankainen 1993: 13). Opiskelija voi turvallisesti ja hallitusti harjoitella muotoja menettämättä kasvojaan (Lauranto 2020: 52–53). Usein opettaja myös johtaa opetustilannetta luokassa ja esittelee uuden asian oppijoille. Funktionaalisessa lähestymistavassa puolestaan keskitytään sääntöjen ja yleistysten tekemiseen erilaisten autenttisten esimerkkien pohjalta eli kielen rakenteita kytketään käyttökontekstiin. (Laihiala-Kankainen 1993: 13; ks. myös Kokkonen & Tanner 2008: 17.) Kieli nähdään kommunikaatiovälineenä, ja kielen käyttö on merkittävä osa oppimista. Kielen ei myöskään tarvitse olla virheetöntä, vaan tärkeämpää on vuorovaikutus ja viestin ymmärrettävyys. Lisäksi oppijoiden oma aktiivisuus kielen tarkastelussa, havainnoinnissa ja käytössä kuuluu olennaisesti funktionaaliseseen kielenoppimiseen. (Laihiala-Kankainen 1993: 13.) Funktionaalisessa lähestymistavassa merkitys luodaan tai päätetään käyttötilanteessa, eikä se suinkaan ole ennalta määrättyä tai staattista kuten formaalisessa lähestymistavassa (Lauranto 2020: 54). Erilaiset lähestymistavat eivät kuitenkaan sulje pois toisiaan, vaan usein niiden käyttö rinnakkain tukee sekä täydentää opetusta ja oppimista (Laihiala-Kankainen 1993: 15; Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 409).

Kielten opetuksessa ja oppimateriaaleissa on vähitellen alettu siirtyä kommunikaatiota korostavaan näkökulmaan. Esimerkiksi aikuisille suunnatuissa oppikirjoissa on entistä enemmän kommunikatiivisia dialogeja, jotka keskittyvät arkipäivän rutiineihin ja kielenkäyttötarpeisiin (Vehkanen 2015: 4). Uppsalan ja Lontoon kurssien kirjoitustehtävät, varsinkin alkeistasoilla, ovat kuitenkin liittyneet opetettuun kielioppiin ja sanastoon ikään kuin opiskelijan tulisi oppia morfologia, lauseoppi ja sanasto ensin ja sitten vasta siirtyä harjoittelemaan eri tekstilajeja edustavien tekstien kirjoittamista (ks. alalukua 2.3). Haluaisimmekin siirtää fokuksen siihen, mitä opiskelijat haluavat osata kirjoittaa tai mikä heitä kiinnostaa, jotta opiskelijat hyötyisivät mahdollisimman paljon kurssien kirjoitustehtävistä.

Kuten jo johdannossa nostimme esiin, kirjoittaminenkin on vuorovaikutusta (ks. esim. Rahtu, Shore & Virtanen toim. 2018). Kirjoittaja haluaa välittää tietyn viestin lukijalle ja seurata samalla tiettyjä normeja ja käytäntöjä. Suomen kielen opetuksessakin opiskelijan vuorovaikutustarpeiden tulisi olla tehtävänantojen taustalla. Vuorovaikutusta korostettaessa tekstilajit ja -tyypit ovat tärkeämpiä kuin kielioppi tai sanasto sinänsä (ks. alalukua 2.2).

Voidaan ajatella, että vieraalla kielellä (L2) kirjoittaminen on erilaista kuin ensikiielellä (L1) kirjoittaminen (esim. Silva 1993; Huhtala 2014) tai että L2-kirjoittajat käyttävät samoja strategioita kuin L1-kirjoittajat, kunhan heillä on tarvittavat kieliopilliset taidot (esim. Beare 2000; Berman 1994). Tässä tutkimuksessa ajatellaan äidinkiellellä opittujen kirjoittamisstrategioiden olevan siirrettävissä kirjoittamiseen opittavalla kielellä: esimerkiksi tekstin jäsenyys, informaatorakenne ja tekstilajien

ominaispiirteet osataan jo (vrt. Kalliokoski 2006), kun taas kielioppi ja idiomaattisuus ovat haastavia vierasta kieltä opittaessa. Kärjistäen voisi sanoa, että taitavat kirjoittajat kirjoittavat hyvin myös L2-kielellä.

2.2 Tekstilajit

Tekstilaji eli genre voidaan määritellä useilla eri tavoilla (ks. esim. Heikkinen & Voutilainen 2012: 22). Omassa tutkimuksessamme lähdemme siitä ajatuksesta, että tekstillä on jokin tietty tavoite tai päämäärä, johon kirjoittaja tähtää. Tavoitteita voi olla yhtä aikaa useita, mutta tekstilajin tärkein päämäärä korostuu itse tekstin rakenteessa. Jos tavoitteena on kertoa faktatietoa jostakin ajankohtaisesta tapahtumasta, tekstilajina voi olla esimerkiksi uutinen. Jos taas halutaan ohjata vaikkapa tietyn laitteen käytössä, tekstilajina on käyttöohje. Tekstilajeja käsitellessä onkin syytä huomioida, että myös tekstien avulla tapahtuva tiedonvälitys on vuorovaikutuksellista toimintaa, sillä tekstit voivat välittää tietoa, ottaa kantaa tai tarjota erilaisia elämyksiä. (Shore 2014: 38–39.)

Shore (2014) on jaotellut kouluissa opetettavat tekstilajit tekstilajiperheisiin noudatellen osittain Rosen ja Martinin (2012) jaottelua. Genreperheitä voidaan ajatella olevan kolme. Kertomuksissa tarjotaan elämyksiä ja viihdytetään lukijoita. Ne voivat olla omakohtaisia tai avoimia kertomuksia. Tietotekstien avulla välitetään tietoa. Niitä voivat olla esimerkiksi uutiset, historiikit sekä ilmiöiden kuvaukset ja selitykset. Kolmannen ryhmän muodostavat arviot ja kannanotot. Arvioita ovat muun muassa kirja- ja elokuva-arviot sekä kriittiset kommentit. Kannanottoja ovat puolestaan tietynlaiset pohtivat tekstit. (Shore 2014: 48–49.) Omassa tutkimuksessamme olemmekin hyödyntäneet Shoren (mp.) jaottelua määritellessämme kursseilla tällä hetkellä teetetävät kirjoitustehtävät tekstilajeihin (ks. alalukua 2.3).

Sen lisäksi, että tekstit voidaan jaotella tekstilajeihin, tekstit sisältävät erilaisia tekstityyppejä. Yksi teksti voikin sisältää useita eri tekstityyppejä, kuten kuvaileva, kertova, erittelevä, perusteleva tai ohjaava (ks. esim. Werlich 1975: 30–34; ks. suomeksi Lauerma 2012: 67–69). Tässä artikkelissa keskitymme analyysissämme tekstilajeihin.

2.3 Nykyiset kirjoitustehtävät

Tutkimustamme varten kävimme läpi sekä Uppsalan että Lontoon kurssien kirjoitustehtävät lukuvuosilta 2018–2019 ja 2019–2020. Jaottelimme kirjoitustehtävät eri tekstilajeihin soveltaen Shoren (2014) luokittelua saadaksemme paremman kuvan siitä, millaisia tekstilajeja kurssitehtävät edustavat ja miten tehtävät jakautuvat kurssittain. Uppsalassa kurssit ovat kandidaattitason valinnaisia alkeis- ja jatkokursseja: Finska A1, Finska A2, Finska B ja Finska C. Lontoossa kurssit Finnish Level 1, Finnish Level 2, Finnish Level 3 ovat kandidaattitason kursseja; lisäksi opetusta tarjotaan

myös tiiviillä valinnaiskursseilla (Finnish A, Finnish B ja Finnish C). Olemme koonneet taulukkoon (s. 16) muutamia esimerkkejä havainnollistamaan kirjoitustehtäviä ja niiden tekstilajeja; esimerkit ovat tyypillisiä kullekin kurssille. Uppsalan kurssien nimet ovat ruotsiksi, ja Lontoon kurssien nimet ovat englanniksi. Kirjoitettavien tekstien pituus on 100–300 sanaa.

Uppsalan alkeistason kursseilla (Finska A1) kirjoittaminen liittyy pääasiassa kielioppitehtäviin ja yksinkertaisiin käännöksiin, joiden avulla harjoitellaan sekä uusien rakenteiden käyttöä että sanastoa. Tehtävissä kirjoitetaan lyhyitä dialogeja, kerrotaan itsestä, kuvaillaan jotakin ilmiötä, kuten vuodenaikoja, tai kirjoitetaan omakohtaisia kuvauksia muun muassa juhlapyhien vietosta perheen kanssa. Jatkokurssilla Finska B tehtävänä on esimerkiksi kertoa omista harrastuksista, ottaa kantaa tai ilmaista oma mielipide jostain aiheesta, kuten netin vaarat ja hyödyt, sekä tulkita tekstiä ja kirjoittaa referaatti. Jatkokurssilla Finska C keskitytään monipuolisesti käännösten tekemiseen, kääntämällä esimerkiksi uutinen tai uutisartikkeli ruotsista suomeksi. Lisäksi kirjoitetaan arvio näytelmästä, elokuvasta tai kirjasta sekä runo suomeksi.

Myös University College Londonin suomen kielen kurssien kirjoitustehtävät sisältävät monia eri tekstilajeja. Kirjoitustehtävät ovat enimmäkseen samantyyppisiä kuin kurssien päättöenteissä, joten kirjoitustehtävien avulla valmistaudutaan samalla tenttien esseetehtäviin. Finnish Level 1 -kurssin tehtävissä kerrotaan omakohtaisista kokemuksista, esimerkiksi lomamatkasta, ja harjoitellaan sähköpostin lähettämistä ystävälle. Finnish Level 2 -kurssilla kirjoitetaan elokuva-arvostelu ja kuvaillaan esimerkiksi historiallista tapahtumaa. Mukana on tekstilajeina arvioita ja pohdiskeluja ja toisaalta myös uutta kielioppia vaativia harjoituksia. Finnish Level 3 -kurssilla keskitytään ilmiöiden kuvauksiin tai selityksiin sen ohella, että kirjoitetaan kannanottoja ja pohdiskeluja. Tehtävinä on muun muassa poliittisen tilanteen tai ihmissuhteiden analysointia. Omakohtaisia kertomuksia ei Finnish Level 3 -kurssilla juurikaan kirjoiteta.

2.4 Kurssien kirjoitustehtävien tavoitteet

Sekä Uppsalassa että Lontoossa teetetetyt kirjoitustehtävät ovat opettajan kehittämiä eivätkä näin ollen ole suoraan mistään oppikirjasta. Useimmiten opettaja on kuitenkin suunnitellut kirjoitusharjoitukset niin, että opiskelijat pääsevät käyttämään niissä juuri oppikirjassa esiteltyä kielioppia ja sanastoa tai äskettäin luetussa tekstissä käytettyä sanastoa sekä siinä esiintyneitä ilmaisuja. Esimerkiksi Finnish Level 2 -kurssilla luetaan ensin teksti suomalaisista juhlapäivistä ja sitten kirjoitetaan *Juhlat kotimaassani* -teksti. Finska A1 -kurssilla luetaan puolestaan ruotsin-suomalaisesta suvusta ja kirjoitustehtävänä on *Kirjoita sukusi historiasta ja perheenjäsenistäsi*. Joskus opiskelijan tulee yrittää kirjoittaa esitellyn tekstilajin mukainen teksti, kuten mielipidekirjoituksessa tai arvioissa (ks. taulukkoa).

Taulukko. Esimerkkejä kirjoitustehtävistä ja tekstilajeista Uppsalan yliopiston ja University College Londonin suomen kursseilla.

Kurssi	Tehtävä	Tekstilaji
Finska A1: Finska I	Kirjoita kodistasi. Kirjoita 10 lausetta.	Omaehtainen kuvaus
	a) Kirjoita vuodenajoista Ruotsissa tai toisessa maassa TAI b) kirjoita 10 faktaa tai lausetta Ruotsista.	Ilmiön kuvaus tai selitys
Finska A1: Finska II	a) Kirjoita sukusi historiasta ja perheenjäsenistäsi TAI b) kirjoita lomasuunnitelmistasi.	Elämäkerrallinen kirjoitus
	Kirjoita juhlapyhistä tai juhlapyhästäsi jossakin maassa tai perheessäsi.	Omaehtainen kuvaus
Finska B: Skriftlig färdighetsträning	Valitse pitempi artikkeli esimerkiksi Helsingin Sanomista. Tee siitä suomeksi lyhennelmä (= referaatti). Referaatin pituus on 10–20 % alkuperäisestä.	Tekstintulkinta
	Netin vaarat ja hyödyt. Kirjoita netin vaaroista ja hyödyistä eli siitä, mitä hyvää ja mitä huonoa internetissä on. Kirjoita noin 100–150 sanaa suomeksi.	Kannanotto tai pohdiskelu
Finska C: Språkfärdighet	Käännä lyhyt uutinen tai uutisartikkelin osa ruotsista suomeksi (100–150 sanaa).	Tekstintulkinta
	Kirjoita runo suomeksi.	Kaunokirjallinen teksti
	Netin vaarat ja hyödyt. Kirjoita netin vaaroista ja hyödyistä eli siitä, mitä hyvää ja mitä huonoa internetissä on. Kirjoita noin 100–150 sanaa suomeksi.	Kannanotto tai pohdiskelu
Finnish Level 1	Sähköposti ystävälle. Kirjoita ystävälle elämästäsi Lontoossa.	Omaehtainen kuvaus
	Lomamatka. Kirjoita lomamatkasta imperfektissä.	Omaehtainen kertomus
Finnish Level 2: Production	Elokuva-arvostelu. Arvioi elokuva. Kerro sen juonesta, päähenkilöistä, sanomasta. Kenelle suosittelisit elokuvaa?	Arvio Kannanotto tai pohdiskelu
	Suuri suomalainen. Kerro kuuluisasta suomalaisesta, hänen perheestään, opinnoistaan, urastaan.	Ilmiön kuvaus tai selitys
Finnish Level 3: Production	Koulutus. Vertaa Suomen ja toisen maan koulutusjärjestelmää tai analysoi, miksi Suomen koulutusjärjestelmä on niin kuuluisa tai toimiva.	Ilmiön kuvaus tai selitys Kannanotto tai pohdiskelu
	Ihmissuhteet. Kirjoita kriittisesti moderneista ihmissuhteista (perheistä, deittaamisesta, miesten ja naisten välisestä suhteesta jne.).	Ilmiön kuvaus tai selitys Kannanotto tai pohdiskelu

Uppsalan kursseilla kirjoittamistehtävillä on edellä kerrotun lisäksi kaksi muuta-kin tärkeää funktiota: puhekielen karsinta ja eriyttäminen. Koska kursseilla on monia kotikielensä suomea oppineita tai monikielisiä tornionlaaksolaisia, kirjoitus-tehtävien tavoitteena on opettaa opiskelijoille puhekielen tai murteen ja kirjakielen eroja (ks. Halonen 2009; Valijärvi 2016). Tunneilla tekstejä luettaessa opettaja kiin-nittää opiskelijoiden huomion näihin eroihin, ja eroja kommentoidaan myös tehtä-vien korjauksissa.

Uppsalassa epätasaiset, heterogeeniset ryhmät aiheuttavat haasteita jo alkeis-kursseilla, sillä vain harvat opiskelijat ovat aitoja vasta-alkajia. Kurssille tullessaan monet osaavat puhekieltä tai ovat oppineet suomea muilla kursseilla. Eriyttämi-sen tavoitteena on tukea opiskelijoiden yksilöllistä kehitystä (esim. Roiha & Polso 2018). Kirjoitustehtävät sopivat tähän loistavasti, koska hyvin yleisestä otsikosta tai tehtävänannosta voi kirjoittaa omanlaisen ja -tasoisen tekstin. Opiskelijoiden tyy-tyväisyys onkin kasvanut sen jälkeen, kun he saivat mahdollisuuden kirjoittaa teks-tejä oppikirjan tehtävien ohella. Tästä kertovat muun muassa kurssipalautteiden myönteiset kommentit. Eriyttäminen pätee luonnollisesti myös Lontoon kursseihin, joskin pienissä ryhmissä on helpompaa ottaa opiskelijoiden tarpeet huomioon kaik-kien taitojen harjoittelussa.

Kirjoitustehtävien pitäisi valmistaa opiskelijoita myös työelämään. Tällä hetkellä kursseilla ei juuri harjoitella suoraan työelämään valmistavia taitoja, kuten ansio-luettelon tai työhakemuksen kirjoittamista. Voisi kuitenkin ajatella, että sähkö-postin kirjoittaminen kurssilla Finnish Level 1 ja uutisen käännös kurssilla Finska C ovat sellaisia harjoituksia, joista on mahdollisesti hyötyä työelämässä. Olisi tietysti hyödyllistä, jos kursseilla kirjoitettavat tekstit muistuttaisivat tekstejä, joita opiske-lijat kirjoittavat kurssien ulkopuolella ihan tavallisessa viestinnässä. Niitä ovat esi-merkiksi tekstiviestit, ostoslistat, viestit naapurille, tiedustelut ja erityyppiset ilmoi-tukset.

3 Tutkimuskysymykset, opetusryhmät sekä tutkimusaineisto ja -metodi

Tässä luvussa esittelemme tutkimuskysymyksemme, kuvaamme kummankin yli-opiston opetusryhmiä ja kursseja sekä kerromme tarkemmin tutkimusaineistosta ja -metodista.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimustaustan ja kurssien nykyisten kirjoitustehtävien valossa voimme miettiä, miten kirjoitustehtäviä voidaan tulevaisuudessa kehittää paremmin opiskelijoiden tarpeita vastaaviksi.

Tutkimuskysymyksemme ovatkin luvussa 2 kuvattua taustaa vasten seuraavat:

1. Mitä opiskelijat haluavat osata kirjoittaa?
2. Mikä tuntuu opiskelijoista kirjoittaessa haastavalta tai vaikealta?
3. Mikä kirjoitustehtävissä tuntuu opiskelijoista hyödylliseltä?
4. Miten voisimme muuttaa kirjoitustehtäviä niin, että ne vastaavat opiskelijoiden tarpeita ja toiveita?

3.2 Tutkimuksessa tarkasteltavat opetusryhmät

Uppsalassa opiskelijoiden ikä vaihtelee suuresti ja mukana on myös yli 30-vuotiaita opiskelijoita. Opiskelijoista osa on toisen sukupolven suomalaisia ja osa suomalaisten kanssa naimisiin menneitä. Kotikielenä suomea oppineet haluavat lähinnä kommunikoida arkikielellä perheensä kanssa, tai heidän opintojensa syynä voi olla halu aktivoida lapsuuden kieli uudelleen, vaikka varsinaisia viestinnällisiä tarpeita ei päivittäisessä elämässä olisikaan. Uppsalassa opiskelijoiden opintoihin ei kuulu pakollista oleskelua Suomessa tai muuta kieliharjoittelua. Monesti opiskelijoista vain edistyneimmät osallistuvat Suomessa järjestettävillä Opetushallituksen kesäkursseille.

Uppsalassa opiskellaan osa-aikaisesti ja opetus tapahtuu verkossa. Opinnot on koottu useasta eri yliopistosta 7,5, 15 tai 30 ECTS-opintopisteen kokonaisuuksista, ja monet tulevat suomen kielen alkeiskursseille ilman, että heillä olisi tavoitteena minkäänasteinen tutkinto juuri siitä yliopistosta, jossa he opiskelevat. Tutkintoon voi siis kuulua opintopisteitä useasta eri yliopistosta, eikä kielen opiskelija välttämättä sitoudu yhteen yliopistoon tai tutkintoon. Tästä huolimatta opiskelutahti on tiukka, ja opintoihin sisältyy paljon itseopiskelua, minkä vuoksi esimerkiksi sanaston opiskelu jää usein opiskelijan omalle vastuulle.

Alkeiskurssien opetusmateriaalina käytetään Pesosen ja Vehkasen (2016) kirjaa *Finskan: lättare än du tror*, jossa apukielenä on ruotsi. Se sopii siksi myös itseopiskeluun ja etäkursseille erityisen hyvin. Jatkokursseilla luetaan sekä selkokielisiä että autenttisia tekstejä.

Lontoossa opiskelijat ovat pääasiassa 19–23-vuotiaita. Heillä ei yleensä ole suomalaisia sukulaisia tai perheenjäseniä, vaan he ovat hakeneet suomen kielen opiskelijoiksi puhtaasti kiinnostuksen vuoksi. He suorittavat kandidaatintutkintoa joko Suomen kielestä ja kulttuurista tai yhdistettynä venäjän, ruotsin tai ranskan kieleen tai skandinaviistiikkaan. Kaikkien suomen kielen opiskelijoiden nelivuotiseen tutkintoon kuuluu lukukauden tai lukuvuoden vaihtojakso Suomessa, yleensä Helsingin yliopistossa. Lisäksi monet opiskelijoista osallistuvat Opetushallituksen kesäkursseille Suomessa.

Opiskelu Lontoossa on kokopäiväistä, ja oppitunnit ovat lähiovetusta, jonka aikana ehditään harjoitella kaiken muun ohella myös puhumista ja kuuntelua. Pää-

asiallisena opetusmateriaalina on *Suomen mestari* -sarja (Gehring & Heinzmann 2012, 2013; Gehring ym. 2013) ja viimeisen vuoden kurssilla autenttiset tekstit.

Tutkimiamme opetusryhmiä yhdistää se, että suomea, ja erityisesti tämän tutkimuksen kannalta oleellista suomeksi kirjoittamista, opitaan Suomen ulkopuolella. Opijat ovat taitavia akateemisia kirjoittajia, eli heillä on hyvä tekstilajien ja akateemisen diskurssin tuntemus omassa kulttuurissaan (vrt. Kalliokoski 2006). Taitavuus näkyy muun muassa tekstien sisällössä ja jäsentelyssä sekä koheesiokeinojen käytössä. Ryhmiä puolestaan erottaa ikä, aiempi kosketus suomen kieleen, opetusmateriaalit, opiskelun intensiivisyys, opetus- ja opiskelupaikka (verkko- vai lähiopetus) sekä osittain myös opintojen tavoite. Näistä eroista huolimatta ryhmät ovat verrattavissa keskenään, koska molemmissa maissa kurssit ovat kandidaattitason yliopistokursseja ja kursseista on vastuussa sama opettaja.

3.3 Tutkimusaineisto ja -metodi

Projektimme edustaa toimintatutkimusta, jonka tarkoituksena on vaikuttaa opetuksen laatuun ja sisältöön sekä lisätä opiskelijoiden tyytyväisyyttä ja motivaatiota (ks. esim. Kuula 1999; Pelli-Kouvo 2014). Toimintatutkimus on laadultaan demokraattista ja osallistavaa, ja se tapahtuu organisaation, kuten esimerkiksi koulun tai yliopiston, sisällä. Toiminnan ja opetuksen kehittämisessä kuunnellaan opiskelijoita, jotka tulevat prosessin aikana tietoisiksi toiminnan tavoitteista ja omasta roolistaan siinä. Toimintatutkimus etsii käytännön ratkaisuja, ja se voidaan toteuttaa usean vuoden seurantatutkimuksena tai lyhyempänä kokeiluna. Tärkeää on, että siihen kuuluu kriittistä reflektointia ja se päättyy loppuraportointiin. (Kuula 1999; Pelli-Kouvo 2014.) Toimintatutkimuksemme pohjautuu opiskelijoiden kirjoitustehtävien tarkasteluun (ks. lukua 2) ja kyselyyn, josta saamiimme vastauksia lähestymme laadullisen sisällönanalyysin avulla (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009).

Toteutimme pienimuotoisen lomakekyselyn vuoden 2020 alussa, ja siihen vastasivat lukuvuosien 2018–2019 ja 2019–2020 opiskelijat. Opiskelijat saivat antaa palautetta kirjoitusharjoituksista, kertoa kirjoituskokemuksistaan ja ilmaista, mitä he haluaisivat osata kirjoittaa. Kysyimme Lontoon opiskelijoilta kysymykset englanniksi ja Uppsalan opiskelijoilta samat kysymykset ruotsiksi. Päättelimme, että saisimme laajemmat vastaukset opiskelijoiden äidinkielellä tai pääasiallisella opiskelukielellä kuin jos kysymykset olisivat olleet suomeksi. Kysymykset olivat seuraavat:

1. Why did you choose to study Finnish?
2. What types of texts do you need to be able to write in Finnish or want to write in Finnish?

3. What feels difficult or challenging when you write in Finnish?
4. What feels good or useful when you write in Finnish? (For example, feedback, grammar practice, to be able to communicate, improve skills, be able to speak better etc.)

Kyselyt lähetettiin Uppsalan yliopistossa noin 100 opiskelijalle ja University College Londonissa 7 opiskelijalle. Saimme Uppsalasta 10 vastausta ja Lontoosta 7 vastausta. Uppsalan alhainen vastausprosentti selittyy varmasti osittain sillä, että opiskelijat eivät opiskele suomea pääaineenaan ja ovat kurssien loputtua valinneet toisen yliopiston tai kurssin. Monet ovat myös palanneet takaisin työelämään eivätkä ehkä enää seuraa yliopiston sähköpostia. Lontoon ryhmissä on yleensä 1–6 opiskelijaa, ja opettaja tuntee kurssien lopussa opiskelijat hyvin, mikä selittää korkean vastausprosentin. Vaikka vastauksia ei olekaan isoa määrää, ne tarjoavat kiinnostavan katsauksen opiskelijoiden kokemuksiin ja kirjoitustehtäviä koskeviin toiveisiin. Suppean aineiston pohjalta tekemiemme havaintojen yleistettävyyttä voidaan myöhemmin arvioida uudestaan laajemman aineiston valossa.

Kuvailemme analyysissä opiskelijoiden vastauksia anonyymisti ja vertaamalla niitä vastauksiin eri alaluvuissa. Pyrimme tekstissä kuitenkin osoittamaan, kumman yliopiston opiskelijoiden vastauksia esimerkit edustavat. Olemme saaneet kaikilta vastaajilta kirjallisen luvan vastausten käyttöön tieteellisessä tutkimuksessa niin, että vastaajan henkilöllisyys ei paljastu. Koska vastauksia on verrattain vähän, emme ole yhdistäneet opiskelijoiden taustaa ja kiinnostuksen kohteita heidän kirjoitustarpeisiinsa, vaan kuvaamme niitä yleisesti. Samasta syystä emme ole myöskään eritelleet naisten ja miesten vastauksia. Voimme kuitenkin sanoa, että Uppsalan vastaajista on miehiä 5 ja naisia 5. Joukossa on useita aikuisopiskelijoita, yksi eläkeläinen ja yksi maisteritason opiskelija, joka halusi tietää lisää suomen kielestä. Lontoon vastaajista naisia on 5 ja miehiä 2. Lontoon opiskelijoista 2 on jo valmistunut, 1 on viimeisen vuoden opiskelija, 2 ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja 2 toisen vuoden opiskelijoita. Molemmat ryhmät ovat kansainvälisiä, mutta Uppsalassa suurin osa on ruotsalaisia ja Lontoossa suurin osa brittejä.

4 Kyselytutkimuksen tulokset

Tässä luvussa käymme läpi kyselyiden vastauksia. Ensin kerromme taustatietona siitä, miksi opiskelijat ovat valinneet opiskeltavaksi kieleksi suomen. Sitten analysoidemme, millaisia tekstejä opiskelijat haluavat osata kirjoittaa, mikä kirjoittaessa tuntuu haastavalta ja mikä kirjoittamisessa on hyödyllistä opiskelijoiden mielestä. Lainauksissa on käytetty vastausten alkuperäistä kieltä.

4.1 Syyt opiskella suomea

Kysyimme opiskelijoilta, miksi he haluavat opiskella suomea. Uppsalan opiskelijat kertovat syyn olevan yksinkertaisesti se, että he haluavat parantaa kielitaitoaan. Monet kyselyyn osallistuneista ovat opiskelleet aiemmin ja pyrkivät kertaamaan oppimaansa, koska he haluavat puhua perheen, sukulaisten tai puolison kanssa. Yksi opiskelijoista on kiinnostunut ylipäänsä suomalais-ugrilaisista kielistä ja haluaa vertailla kieliä sekä lukea lehtiä suomeksi. Lukemisen taitoa tarvitsee myös opiskelija, joka työskentelee saamelaisen kulttuurin tutkijana. Eräs toinen opiskelija ajattelee ryhtyvänsä matkanjohtajaksi ja katsoo, että Suomesta saattaa olla hyötyä työssä. Yksi vastaajista ei koe erityistä kommunikatiivista tarvetta, vaan haluaa opiskella suomea säilyttääkseen suomalaisen taustansa ja ymmärtääkseen, mistä on kotoisin. Eräällä opiskelijalla on tavoitteena itsenäisen kielenkäyttäjän taso, niin että hän kurssin jälkeen voisi lukea kirjoja, katsoa elokuvia tai televisiota ja ehkä jopa puhua ruotsinsuomalaisten kanssa tai Suomessa käydessään.

Lontoon opiskelijat ovat kiinnostuneita synteettisestä, haastavasta, kieliopiltaan erilaisesta tai muuten ainutlaatuisesta kielestä, tai he ovat halunneet opiskella kieltä, joka kuuluu toiseen kieliperheeseen. Yksi lontoolaisista opiskelijoista kokee suomen hyväksi pariksi ruotsin kielen opinnoissaan, toinen nautti suomen kielen opinnoista niin paljon, että vaihtoi sen pääaineekseen. Eräs vastaajista kertoo rakastuneensa suomen kieleen ja HIM-bändiin teininä ja halunneensa siksi opiskella kieltä. Toinen opiskelija puolestaan raportoi, että haluaa tulevaisuudessa käyttää suomea töissä suomalaisessa firmassa, jossa suomen kielen ymmärtäminen on hyödyllistä. Yksi opiskelijoista on oppinut suomea lapsena Suomessa. Hän suunnittelee lähtevänsä Suomeen suorittamaan maisterintutkintoa ja mahdollisesti jää sinne pysyvästikin.

Pienimuotoisen kyselytutkimuksen perusteella syyt opiskella suomea vaihtelevat suuresti molemmissa yliopistoissa. Uppsalassa on enemmän niitä, joilla on tarve kommunikoida sukulaisten ja ystävien kanssa. Lontoon opiskelijat puolestaan haluavat kirjoittaa yksinkertaisia tekstejä ja pystyä tarvittaessa kommunikoidaan suomeksi. Molempien yliopistojen opiskelijat mainitsevat kuitenkin, että suomen kielestä voi olla hyötyä työelämässä. Lisäksi molemmista yliopistoista löytyy niitä, joiden ensisijaisena tavoitteena kommunikoinnin sijaan on oppia erilaista kieltä, verrata kieliä, lukea tekstejä, ymmärtää suomalaisuuttaan ja kehittyä ihmisenä. Tämän hajonnan vuoksi voisi odottaa myös kirjoitustehtäviin liittyvien toiveiden ja ajatusten vaihtelevan suuresti.

4.2 Yksityisistä viesteistä työelämän tekstitaloihin

Toiseksi kysyimme, millaisia tekstejä opiskelijat haluaisivat osata kirjoittaa. Vastaukset vaihtelivat yleisistä yksityiskohtaisempiin teksteihin ja tekstilajeihin. Uppsalan

vastaajista yhdelle kysymys tuntui vieraalta, sillä hän kertoo teksteistä, joita hän haluaa lukea – faktatekstejä ja kaunokirjallisuutta – sen sijaan, että hän olisi maininnut tekstejä, joita hän itse haluaa osata kirjoittaa. Kirjoittamisen ja lukemisen suhde on hänelle erityisen läheinen. Monet Uppsalassa opiskelevista haluavat kuitenkin osata kirjoittaa sekä yksityisiä viestejä että viestejä sosiaaliseen mediaan, kuten esimerkiksi 1 osoittaa. Toisaalta yksi opiskelijoista kertoo, ettei hänellä ole tarvetta kirjoittaa suomeksi, paitsi silloin, kun hän haluaa olla yhteydessä suomalaisiin tuttuihinsa. Myös eräs lontoolainen opiskelija kokee, että sähköpostit ja tekstit, joissa hän kertoo itsestä ja omista suunnitelmistaan, ovat tärkeitä (ks. esim. 2).

- (1) Framför allt privata texter; brev, mejl och inlägg på sociala medier.
- (2) The most important texts are I guess emails, texts where you can talk about yourself and where you can write about future plans.

Uppsalan opiskelijoista kaksi mainitsee töissä tarvittavat tekstit (ks. esim. 3). Lontoossa opiskelijat puolestaan pohtivat tulevaisuutta, sillä osa heistä haluaa mahdollisesti muuttaa Suomeen, ja siksi he haluavat oppia kaikkea käytännöllistä, kuten työelämässä tarvittavia tekstitaitoja. Yksi Lontoossa opiskelevista ilmaisee (ks. esim. 4), että hän haluaa olla hyvä työntekijä ja kansalainen, kun taas eräs toinen opiskelija haluaa pystyä ilmaisemaan itseään ja toimimaan Suomessa.

- (3) Jag vill kunna skriva enklare saker, vardagliga meddelanden eller lite mer formella brev som kan användas inom jobb.
- (4) I think I would need/like to be able to write work and personal emails in Finnish, as well as be able to fill-in basic paperwork required of an inhabitant.

Tutkimuksemme keskeisin tulos on tämä: opiskelijoille tärkeää on arjen ja työelämän päivittäinen viestintä. Sähköpostit ja itsestä kertominen kuuluvat tekstilajeihin omakohtainen kertomus tai kuvaus sekä elämäkerrallinen kirjoitus (ks. Shore 2014), joiden osuutta kurssien kirjoitustehtävistä voisi lisätä. Opettajan tulisikin luoda tilanne, jossa tällainen viestintä olisi luonnollista ja jossa tekstejä lukisivat toiset opiskelijat tai suomalaiset (ks. Päiviö 2011; myös Räsänen ja Muhonen tässä teoksessa).

Kaksi lontoolaista opiskelijaa kertoo haluavansa kirjoittaa yleisiä tekstejä, kuten esseitä ja artikkeleita. Lisäksi eräs opiskelija mainitsee puhe- ja yleiskielen erot kirjoittamisen yhteydessä (ks. esim. 5).

- (5) Essays/articles or things in that style – generally stuff that’s used a lot but is very different from spoken Finnish or English.

Toiveet esseiden ja artikkeleiden kirjoittamisesta vastaavat tämänhetkisiä kirjoitustehtäviä. Niissä toteutuvat Shoren (2014) tekstilajeista arvio, ilmiön selitys, kannanotto ja pohdiskelu. Opiskelijoiden raportoimat erilaiset toiveet todentavat siis myös sen, että tekstilajeja on hyvä vaihdella ja että tämänhetkiset kirjoitustehtävät kattavat opiskelijoiden tarpeet osittain.

Yksi lontoolaisista opiskelijoista ei koe kirjoittamista hyödylliseksi tai tärkeäksi, kuten esimerkki 6 havainnollistaa. Tämä käy yksiin johdannon pohdintamme kanssa siitä, että suomen kieli voi olla opiskelijalle teoreettinen asia.

- (6) I'm more interested in Finnish from a personal development point of view. I'd like to be able to read Finnish in the country and in texts relevant to my research.

Vaikka lukeminen olisikin keskiössä, ovat referaatti ja käännös eli tekstilajeista tekstintulkinta (vrt. Shore 2014) hyödyksi. Yksi Uppsalan opiskelijoista mainitseekin haluavansa osata kääntää. Mielenkiintoista on, että kukaan ei erikseen nosta esiin kaunokirjallisia tekstejä. Yhteenvetona voisi sanoa, että kirjoitustehtävissä olisi tärkeää keskittyä arkisempaan kommunikaatioon. Siis sen sijaan, että kirjoitettaisiin vaikkapa pitkä elokuva-arvio, kirjoitettaisiin viestejä perheenjäsenille ja ystäville.

4.3 Kirjoittamisen haasteita

Opiskelijoilta kysyttiin myös, mikä heistä tuntuu vaikealta suomen kielen kirjoittamisessa. Joillekin Uppsalan opiskelijoille kielioppi, erityisesti sanojen taivuttaminen, ja suppea sanavarasto tekevät kirjoittamisesta vaikeaa (ks. esim. 7). Lisäksi oikeinkirjoituksen ongelmat mainitaan kyselyvastauksissa: on vaikeaa tietää, tuleeko sanan kirjoitusasuun lyhyt vai pitkä vokaali tai konsonantti. Sama on nähtävissä Lontoon opiskelijoiden vastauksissa: sanastoa ei osata tarpeeksi tai idiomaattisuus puuttuu. Lontoon opiskelijat mainitsevat myös, että kielioppiin keskittyminen osaltaan häiritsee kirjoittamista ja saa ajatukset harhailemaan (ks. esim. 8).

- (7) Att varje ord kan böjas och stavas på massor av olika sätt för att få olika betydelser. Stadieväxling! Och sedan upplever jag att det finns många undantag från reglerna.
- (8) – – the structures that aren't easily translatable but then also sometimes word order and objects (partitive/nominative). Plus losing my train of thought wading through grammar!

Useat Uppsalan opiskelijoista kokevat, että suomeksi ajattelemiseen ja kirjoittamiseen tarvitaan paljon mallia ja suomeksi lukemista. He haluavat olla kääntämättä suoraan ruotsista sekä löytää oikean rekisterin, olipa se sitten epämuodollisen tyylin käyttö tai puhekielen välttäminen (ks. esim. 9). Moni Uppsalan opiskelijoista mainitseekin yleiskielen käyttöön liittyviä haasteita. Erityisesti yleiskielessä käytettävät monimutkaiset rakenteet, kuten partisiippirakenteet, tuntuvat vaikeilta. Opiskelijoiden vastausten perusteella (ks. esim. 10) myös yleiskielen konventioiden noudattaminen puhekielisten tai slang- ilmausten sijaan on haasteellista. Samaiset henkilöt saattavat siis puhua hyvin, mutta heillä ei ole tarpeeksi kokemusta kirjoittamisesta. Eräs opiskelijoista kokee kuitenkin osaavansa liian muodollista suomea.

- (9) Det svåraste är att formulera sig som en finne och inte översätta svenska ord för ord. När jag läser finska texter tänker jag ofta att jag aldrig skulle komma på tanken att formulera mig så här. Satserna är så annorlunda mot alla andra språk jag kan. Förmodligen måste man läsa väldigt mycket finska för att själv kunna skriva korrekt.
- (10) Att veta vad som är ”rätt” finskt skriftspråk och inte bara använda talspråksformer eller slang.

Vastaukset osoittavat, että tämänhetkiset kirjoitustehtävät täyttävät osan funktioistaan. Uppsalassa harjoitellaan karsimaan puhekielisyyksiä kirjoituksista ja harjaannutaan kirjoitetun rekisterin osajiksi (ks. esim. Halonen 2009; Valijärvi 2016; myös alaluku 2.4). Myös yksi Lontoon opiskelija mainitsee, että yleiskielen ja puhekielen erot olisi hyvä tietää kirjoittamisen yhteydessä. Pääasiassa lontoolaisten vastauksista nousevat kuitenkin esiin haasteet kieliopin ja sanaston käytössä, minkä voisi tulkita osoittavan, että eri rekisterien sekä tekstilajien ja -tyyppien käyttö on heillä jo hallussa (vrt. Kalliokoski 2006).

Tiivistäen voisi sanoa, että molemmat ryhmät vaikuttavat kaipaavan jossain määrin formaalista lähestymistapaa kirjoittajana kehittymiseen. He haluavat oppia muodot, ortografian sekä kirjakielen ja puhekielen erot (vrt. Laihiala-Kankainen 1993). Toisaalta tämä saattaa johtua siitä, että tekstien korjauksessa keskitytään tällä hetkellä liikaa formaaliseen puoleen, mikä osittain estää luovan kirjoittamisen. Opettaja voisikin korjatessaan poimia teksteistä suurimmat virheet ja keskittyä vastaisuudessa enemmän viestin sisältöön.

4.4 Kirjoittaminen ja palaute oppimista tukemassa

Opiskelijoilta kysyttiin, mikä kirjoitustehtävissä tuntuu erityisen hyödylliseltä. Uppsalan opiskelijat kokevat kirjoittamisen hyvänä tapana harjoitella kielioppia ja sa-

nastoa. Samaan tapaan vastasivat myös Lontoon opiskelijat, jotka katsovat, että kirjoittamalla voi harjoitella kielioppia ja ottaa käyttöön aiemmin opittuja asioita, kuten esimerkki 11 havainnollistaa. Kirjoittaminen täydentää siis formaalista oppimista tuomalla opitulle kieliopille ja sanastolle käyttötilanteen ja aktivoimalla opiskelijat ilmaisemaan itseään itsenäisesti (Laihiala-Kankainen 1993: 13; ks. myös Kokkonen & Tanner 2008: 17). Sekä Uppsalan että Lontoon opiskelijat mainitsevat myös, että kirjoittaessa saa aikaa ajatella sekä pohtia sitä, mitä haluaa ilmaista, ja se auttaa puhumisessa (ks. esim. 11 ja 12).

- (11) Being able to speak better definitely, and I think the visual element of writing it myself helps me formulate what I can say or phrases I can use orally (hope that makes sense). I also need context to grammar so this is useful.
- (12) Jag tycker att det är skönt att skriva för att då får jag tid att fundera över både innehåll och struktur. Det är ofta när jag skriver som jag inser vad jag skulle vilja lära mig mer om. Det är också ett bra sätt att öva på strukturer jag lärt mig.

Voisikin ajatella, että kirjoitustehtäviä tehdessään opiskelija voi turvallisesti ja hallitusti harjoitella muotoja (vrt. Lauranto 2020: 52–53), ennen kuin hän käyttää niitä puheessa, jossa aikaa on vähemmän.

Kaiken kaikkiaan kirjoitustehtävät koetaan Uppsalassa hyvänä tilaisuutena saada palautetta ja omaksua tunnilla nopeasti läpikäytyä aineistoa. Tämä voi johtua siitä, että opiskelijoilla on vähän lähiopetusta ja henkilökohtaista palautetta saa lähinnä vain kirjoitustehtävien yhteydessä. Yksi opiskelijoista toteaa, että kirjoitustehtävät antavat itsevarmuutta kielenkäyttöön. Myös Lontoon opiskelijat sanovat, että palaute auttaa vahvistamaan osaamista ja oppimaan nyansseja. Kieliopin harjoittelu ja palautteen saaminen liittyvät eriyttämiseen (vrt. Roiha & Polso 2018; alaluku 2.4), ja tässä mielessä kirjoittaminen kursseilla toimii. Molempien yliopistojen opiskelijat mainitsevat kuitenkin palautteeseen liittyvän ongelman: palautteelle ei ole tarpeeksi aikaa opetuksessa, eivätkä he saa sitä tarpeeksi nopeasti. Tätä kokemusta edustaa esimerkki 13.

- (13) Individual writing tasks are useful for practice and correction of small mistakes, but the amount gained from feedback can be limited by lack of time to discuss and fully understand the feedback.

Aiemmin palautteen antamisen ongelmia on tutkinut muun muassa Kultra (2011). Jotta palaute olisi hyödyllistä, sen täytyy olla yksityiskohtaista, mikä tarkoittaa, että palautteenanto vie enemmän aikaa. Opettajan täytyykin kirjoitustehtäviä laaties-

saan ja antaessaan miettiä tätä seikkaa ja siksi rajoittaa tehtävien määrää suhteessa korjaamiseen ja kommentoimiseen menevään aikaan.

5 Yhteenveto ja pohdiskelua

Tutkimuksessamme osoittautui, että opiskelijat kokevat annetut kirjoitustehtävät hyödyllisinä. Erityisesti Uppsalan yliopiston opiskelijoiden vastauksista nousi vahvasti esiin tarve arkielämän kommunikointiin. Toisin sanoen opiskelijat haluaisivat kirjoittaa nykyistä enemmän omakohtaisia kertomuksia ja kuvauksia. Lontoon opiskelijoiden vastauksissa kirjoitustarpeet kohdistuivat arki- ja työelämän taitojen lisäksi myös suomen kielen rakenteen ymmärtämiseen. Tämä vastaa osittain hypoteesiamme kahden ryhmän kirjoitustarpeiden eroista: Uppsalan opiskelijoilla on selvemmin kommunikatiivisia tarpeita, Lontoossa täytyy vielä harjoitella kielioppia. Osasyynä tähän voi olla se, että erilainen oppimateriaali ohjaa kurssilaisten toiveita: Lontoossa *Suomen mestari* kannustaa kirjoittamaan ja kommunikoimaan, Uppsalassa *Finskan – lättare än du tror* taas lukemaan ja harjoittelemaan kielioppia.

Vaikeimpina asioina kirjoittamisessa sekä Uppsalan että Lontoon opiskelijat mainitsevat kieliopin ja sanaston, mutta samalla he ovat sitä mieltä, että kirjoittaessa saa hyvää harjoitusta kieliopin ja sanaston käytössä. Lisäksi yleiskielen käyttö puhekielen tai slangin sijaan aiheuttaa jonkin verran ongelmia Uppsalan opiskelijoiden kirjoittamisessa. Voisikin sanoa, että formaalinen ja funktionaalinen oppiminen nivoutuvat toisiinsa vieraalla kielellä kirjoittamisessa: kieliopin, sanaston, rekisterin ja tekstilajien yksityiskohtia harjoitellaan siinä luovasti. Kieliopin ja sanaston harjoittelun lisäksi erityisen hyödyllisenä opiskelijat pitävät saamaansa henkilökohtaista palautetta, joskin palautteenantoa voisi heidän mielestään olla enemmän ja se voisi olla nopeampaa.

Kurssien palautteenannossa keskitytään tällä hetkellä formaalisiin muoto-seikkoihin, ja tehtävänannoista puuttuu luonnollinen kommunikaatio. Suomen ulkopuolella suomea opiskellessa ja vaativiin akateemisiin tentteihin tähdätessä arkielämään kuuluva viestintä voi tuntua etäiseltä, mutta samalla se saattaisi kasvattaa kirjoittamismotivaatiota. Esimerkiksi Päiviön (2011) projektissa journalin tai päiväkirjan kirjoittaminen toi iloa ja halua kirjoittamiseen, koska opettaja ja oppilas kommunikoivat keskenään. Journaaleissa jaettiin kertomuksia ja kokemuksia. Sekä Uppsalan että Lontoon kurseilla voisi tähdätä tällaiseen hankkeeseen, blogien julkaisuun tai sosiaalisessa mediassa kirjoittamiseen (vrt. Räsänen ja Muhosen Padlet-kokeilu tässä teoksessa). Jos valikoimaan lisättäisiin erilaisia vuorovaikutteisia kirjoitustehtäviä, opiskelijat pääsisivät kirjoittamaan entistä monipuolisemmin eri tekstilajeja edustavia tekstejä. Uppsalan yliopistossa voitaisiin aluksi kirjoittaa tekstiviestejä ja sähköposteja sekä perheenjäsenille että sukulaisille ja myöhemmin

viranomaisviestinnässä tarvittavia kirjeitä ja ilmoituksia sekä työelämän sähköposteja. Lontoossa tekstit voisivat olla sähköpostitiedusteluja kesäkurseille tai yliopistoon sekä sosiaalisen median viestejä. Huomionarvoista on myös se, että kursseilla tällä hetkellä kirjoitettavat tekstit, muun muassa esseet ja arviot, ovat paljon pidempiä kuin sosiaalisen median viestit tai käytännölliset sähköpostit. Tekstilajeja voisi siis harjoitella nykyistä tiiviimmässä muodossa: esimerkiksi kannanotto voi olla pari lausetta sosiaalisessa mediassa.

Tutkimuksemme perusteella nousee kuitenkin kysymys yliopiston roolista yhteiskunnassa. Onko yliopiston kieliopintojen tarkoitus opettaa käytännön taitoja, joita Suomeen muuttava tarvitsee? Vai opitaanko niitä Suomessa asuessa, kesäkurseilla tai vaihdossa? Mihin ulkomailla opettavan opettajan kannattaa keskittyä? Kyselyn perusteella käytännön kielitaitoa voisi lisätä kursseilla sitä tarvitseville ja toivoville. Erillinen eriytetty käytännön taitojen kirjoituskurssi voisi siis olla hyvä ratkaisu. Kesäkurssit, iltakurssit tai viimeistään kurssit Suomeen muuton jälkeen paikkailevat kirjoitustaitoja, joita ei ehkä yliopistossa ole opittu.

Kieliopin ja sanaston harjoittelu on opiskelijoista tarpeellista, joten sitä ei tarvitse vältellä. Tämän tutkimuksen perusteella ei ole myöskään syytä keskittyä yksinomaan käytännön tekstien kirjoittamiseen. Kaikki kirjoittaminen on hyödyllistä, koska opiskelijoiden tarpeissa ja toiveissa on suuresti vaihtelua. Yksi kätevä työkalu kirjoittamisen opetuksen kehittämiseen voisi olla *Eurooppalainen viitekehys* (Council of Europe 2001) ja siinä kuvattujen kirjoitustaitojen harjoittelu. Viitekehyksestä olisi mahdollista saada virikkeitä kurssisuunnitelmien ja tehtävänantojen uudistamiseen.

Tämän pilottitutkimuksen tueksi olisi mielenkiintoista toteuttaa myöhemmin laajempi kyselytutkimus opiskelijoiden kirjoitustarpeista. Samaten olisi kiinnostavaa tutkia sitä, miten kirjoittaminen sisällytetään eri opetussuunnitelmiin. Selvitämistä kaipaaisivat lisäksi opiskelijoiden käsitykset kirjoittamisen oppimisesta sekä heidän oppimistyyliinsä ja tekstilajien tuntemuksensa. Mielenkiintoinen aihe olisi myös kirjoittamisen suhde lukemiseen ja puhumiseen: molemmat näkökulmat ilmenivät opiskelijoiden kyselyvastauksissa.

Riitta-Liisa Valijärvi toimii Suomen kielen ja kulttuurin lehtorina University College Londonissa ja Uppsalan yliopistossa.

Karoliina Kuusinen valmistuu pian Turun yliopistosta Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajaksi ja on opinnoissaan erikoistunut suomi toisena ja vieraana kielenä -opetukseen.

Lähteet

- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 s. 402–423.
- BEARE, SOPHIE 2000. *Differences in content generating and planning processes of adult L1 and L2 proficient writers*. PhD Thesis. Ottawa, Canada: University of Ottawa.
- BERMAN, ROBERT 1994. Learner's transfer of writing skills between languages. – *TESL Canada Journal* 12 (1) s. 29–46.
- Council of Europe 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- GEHRING, SONJA – HEINZMANN, SANNI 2012. *Suomen mestari 2 – suomen kielen oppikirja aikuisille*. Helsinki: Finn Lectura.
- 2013. *Suomen mestari 1 – suomen kielen oppikirja aikuisille*. Helsinki: Finn Lectura.
- GEHRING, SONJA – HEINZMANN, SANNI – PÄIVÄRINNE, SARI – UDD, TAIJA 2013. *Suomen mestari 3 – suomen kielen oppikirja aikuisille*. Helsinki: Finn Lectura.
- HALONEN, MIA 2009. Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. – *Virittäjä* 113 s. 329–355.
- HEIKKINEN, VESA – VOUTILAINEN, EERO 2012. Genre – monitieteinen näkökulma. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiirilä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 17–47. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus.
- HIRSIAHO, ANU – PÖYHÖNEN, SARI – SAARIO, JOHANNA 2007. Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. – Paula Kalaja, Tarja Nikula & Olli-Pekka Salo (toim.), *Kieli oppimisessa – language in learning* s. 93–113. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- HUHTALA, ANNE 2014. Tieteellinen kirjoittaminen vieraalla kielellä – diskursiivinen näkökulma. – *Puhe ja kieli* 34 (1) s. 5–20.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2006. Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 240–265. Tietolipas 213. Helsinki: SKS.
- KOKKONEN, MARJA – TANNER, JOHANNA 2008. Johdanto: kielitiedosta kielitaitoon. – Marja Kokkonen & Johanna Tanner (toim.), *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* s. 9–20. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- KULTA, ANNE 2011. Kirjoittaminen suomen kielen harjoitussalina – suomen opiskelijoiden tekstien käsittelystä. – Yrjö Lauranto & Marjut Vehkanen (toim.),

- Päättymätön projekti: näkökulmia suomen kielen opetukseen* s. 80–83. Tampere: Nykysuomen seura ry.
- KUULA, ARJA 1999. *Toimintatutkimus: kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa: kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LAUERMA, PETRI 2012. Tekstityyppi. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 67–69. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus.
- LAURANTO, YRJÖ 2020. FUNK! Funktionaalispedagoginen kielioppi ja suomen kielen opetus. – Katriina Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* s. 52–74. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä – hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- PELLI-KOUVO, PÄIVI 2014. *Toimintatutkimus CLIL-opetuksesta – LEO-mallin kehittäminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- PESONEN, SARI – VEHKANEN, MARJUT 2016. *Finskan – lättare än du tror*. Helsinki: Edita.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 2000. Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana. – Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa* s. 121–137. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- PÄIVIÖ, PIA 2011. Kirjoita minulle – dialogisen joulun kirjoittaminen alkeistason oppimisympäristönä. – Yrjö Lauranto & Marjut Vehkanen (toim.), *Päättymätön projekti: näkökulmia suomen kielen opetukseen* s. 55–69. Tampere: Nykysuomen seura ry.
- RAHTU, TOINI – SHORE, SUSANNA – VIRTANEN, MIKKO T. (toim.) 2018. *Kirjoitettu vuorovaikutus*. Helsinki: SKS.
- ROIHA, ANSSI – POLSO, JERKER 2018. *Onnistu eriyttämisessä – toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- ROSE, DAVID – MARTIN, JAMES 2012. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- SHORE, SUSANNA 2014. Reading to Learn – genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. – Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot – lukemisen*

- ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 37–63. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- SILVA, TONY 1993. Toward and understanding of the distinct nature of L2 writing. – *TESOL Quarterly* 27 (4) s. 657–677.
- SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- TARNANEN, MIRJA 2002. *Arvioija valokeilassa – suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Väitöskirja. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- VALIJÄRVI, RIITTA-LIISA 2016. Ruotsinsuomalaisten opiskelijoiden kirjallisen tuotoksen morfosyntaksin ja sanaston virheanalyysia. – *Fenno-Ugrica Suecana Nova Series* 15 s. 175–200.
- VEHKANEN, MARJUT 2015. *Kieliopista kommunikaatioon: suomi toisena ja vieraina kielenä -oppikirjat vuosina 1866–1953*. Väitöskirja. Helsinki: Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, Helsingin yliopisto.
- WERLICH, EGON 1975. *Typologie der Texte – Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: UTB.

Genrepedagogiikka S2-oppijoiden kirjoittamisen opetuksessa

1 Johdanto

Artikkelissa pyrin hahmottamaan sitä, millaisia tuloksia kirjoittamisen opetuksessa saa aikaan genrepedagogiikkaa soveltamalla. Kerron, miten sovellan genrepedagogiikkaa kirjallisen viestinnän kurssillani. Kurssi on tarkoitettu kandidaattiopintojen viimeisen vuoden eli neljännen opiskeluvuoden suomenopiskelijoille, joita on yleensä ollut noin 15. Suomen kielen taitotaso vaihtelee paljon (A2–C1). Opiskelijat tutustuvat kurssin aikana useisiin tekstilajeihin, esimerkiksi mielipidekirjoitukseen, sähköpostiviesteihin, ohjetekstiin, uutiseen, ansioluetteloon ja työhakemukseen, ja kirjoittavat näitä tekstilajeja edustavia tekstejä.

Tutkimusaineistonani ovat opiskelijoiden syyslukukaudella 2019 kirjoittamat uutiset. Tarkastelen niistä sitä, millaiset tekstin piirteet opiskelijat omaksuvat helposti, mitkä taas jäävät huomaamatta. Suhteutan kirjoitelmat siihen, miten olemme tekstilajia käsitelleet tunneilla ja millaisia tekstin ja tyylin ominaisuuksia olen korostanut tekstilajin analyysissa: otsikon rakenne, kappaleiden pituus, tekstin jäsentelyn logiikka, erilaiset tekstikonventiot. Oletukseni on, että valtaosa kirjoittajista osaa tekstilajin analyysin jälkeen kiinnittää huomiota tekstilajin selviin ominaispiirteisiin, mutta miten hyvin ne välittyvät omissa kirjoitelmissa?

Artikkeli etenee luvun 2 lyhyestä genrepedagogiikan esittelystä kohti menetelmän soveltamista kirjallisen viestinnän kurssilla (luku 3). Luvussa 4 käsittelen tutkimusasetelmaa ja -tuloksia, ja päätäntöluvussa 5 pohdin genrepedagogiikan tehoa kirjoittamisen opetuksessa.

2 Miten genrepedagogiikka näkee kirjoittamisen?

Genrepedagogiikka syntyi Australiassa 1980-luvulla, ja sen syntyyn ja kehittämiseen vaikuttivat muassa M. A. K. Halliday, Ruqaiya Hasan ja James Martin (Shore & Rapatti 2014a: 68). Genrepedagogiikassa kirjoittamista lähestytään yhteisöllisten kirjoituskäytänteiden hallintana, ei niinkään yksilöllisenä taitona. Tärkeää on erilaisten tekstilajien ja ilmaisutapojen omaksuminen ja hallinta, taito tuottaa eri tilanteisiin ja tavoitteisiin sopivia tekstejä. (Luukka 2004: 10.) Opetuksen perusvaiheet ovat yleensä mallintaminen eli tietopohjan luominen, yhteinen neuvottelu eli oppijoiden työskentely tekstilajiin kuuluvien tekstien parissa, oman tekstin tuottaminen ja tekstin arviointi (Luukka 2004: 153–156; erityisesti uudemman R2L-genrepedagogiikan menetelmistä ks. Shore & Rapatti 2014a: 14–17).

Olen opettanut genrepedagogiikan metodeja soveltaen jo parikymmentä vuotta, pääasiassa Suomessa kääntämistä opiskeleville, suomea äidinkielenään puhuville opiskelijoille. Olen käyttänyt menetelmää myös S2-opetuksessa, sekä Suomessa että vierailevana lehtorina Petroskoin valtionyliopistossa. Työ kääntäjänkoulutuksen parissa selittää sen, miksi minuun vetoaa kirjoittamisen opetuksen menetelmistä juuri genrepedagogiikan kaltainen sosiokulttuurinen lähestymistapa: onnistunutta käännöstähän luonnehtivat kommunikatiivisuus, funktionaalisuus, tekstuaalisuus, yhteys kielenulkoiseen maailmaan ja vastaanottajan huomioon ottaminen (Vehmas-Lehto 2002: 113–).

Myös S2-opettajana ajattelen, että kieltä ei ole olemassa ilman käyttöä. Kielioppi(a) on osattava, onhan se merkitysten tuottamisen perusta, mutta siitä ei juuri ole hyötyä, jos kieltä ei pääse käyttämään. Sekä puhuttuna että kirjoitettuna kieli pitäisi saada mahdollisimman pian käyttöön. Kielellä pitäisi pystyä tekemään jotain, toimimaan kieliyhteisön jäsenenä. Mielestäni tähän tavoitteeseen vastaa hyvin juuri genrepedagogiikka.

3 Tekstin kirjoittamisen harjoittelu

Genrepedagogiikan mukaan kirjoittamisen opetus perustuu tekstien lukemiseen ja analyysiin. Kirjoittamaan oppiminen edellyttää tekstilajien käytänteiden tuntemista, ja tämä puolestaan edellyttää tekstien tarkkaa lukemista ja analysointia, tekstikäytänteisiin tutustumista sekä vaihtoehtojen pohtimista. Tekstianalyysi koskee sekä tekstin rakennetta että kielellisiä ominaispiirteitä. (Luukka 2004: 150; Shore & Rapatti 2014a: 6.)

Opetuksessa lähdän aina liikkeelle tekstilajista, esimerkiksi uutisesta tai käyttöohjeesta. Etsin aitoja alun perin suomeksi kirjoitettuja esimerkkitekstejä, jotka olisivat tyypillisiä tekstilajin edustajia. Samalla syvennän tietojani tekstilajista, sen

piirteistä, tyylistä ja kielestä. Valitsen opetuskäyttöön tekstejä, joiden tason oletan sopivan juuri senhetkiselälle opiskelijaryhmälle. En muokkaa tekstejä, mutta muutan henkilökohtaisista viesteistä ihmisten nimet ja joskus voin hieman lyhentää vaikka sähköpostia, jos tekstin rakenne ja tyyli käyvät ilmi muutenkin. Tyyllillä tarkoitan tilanteisesta vaihtelusta selittyviä kielenpiirteitä eli kieliopin ja sanaston valintoja, jotka kirjoittaja tekee muun muassa tilanteen vapauden tai muodollisuuden perusteella (tyylin määrittelmistä ks. Voutilainen 2012: 77–87).

Seuraavaksi laadin analysoitaviin teksteihin liittyvän harjoitustehtävän, jossa ovat mukana teksti(t) ja opiskelijoiden pohdittaviksi tarkoitetut kysymykset. Kysymykset vaihtelevat tekstilajin mukaan, mutta pyrin siihen, että ne käsittelevät tekstiä ja sen kielenkäyttöä monipuolisesti. Opiskelijoiden mietittäväksi voi tulla seuraavanlaisia asioita (vrt. Shore 2014: 61):

- tekstilajin määrittäminen: Mitä tekstilajia teksti edustaa?
- tekstin tehtävät, päämäärät: Mihin teksti pyrkii?
- lukijat: Kenelle teksti on tarkoitettu? Minkä ikäisiä lukijat ovat?
- tekstin rakenne: Mitä osia tekstissä on? Miten teksti etenee?
- rakenneosien piirteet: Millaisia otsikot ovat? Miten kappaleet on rakennettu?
- tyylipiirteet: Millaisia esimerkiksi muodolliseen tyyliin liittyviä kielenpiirteitä tekstissä on?
- kielen analyysi: Onko tekstissä esimerkiksi kielikuvia, vaikeita sanoja, suomalaisia sanontoja tai puhekielen ilmaisuja, joita pitäisi selvittää?

Lähetän analyysitehtävän opiskelijoille ennalta, ja harjoitustunneilla käsittelemme yhdessä esimerkkitekstin ja kysymykset varsin perusteellisesti. Keskustelussa pyrin kiinnittämään huomiota etenkin kunkin tekstilajin selvimpiin erityispiirteisiin, esimerkiksi uutista käsiteltäessä standardirakenteeseen, otsikointiin ja kappaleiden pituuteen. Tekstianalyysiin käytämme yhden puolentoista tunnin harjoituskerran.

Seuraavaksi opiskelijat saavat kirjoitustehtävän eli heidän on kirjoitettava analysoitua tekstilajia edustava teksti. Pyrin mahdollisimman aitoihin ja tarkkoihin kielenkäyttötilanteisiin. Kerron tehtävänannossa muun muassa sen, kenelle tai mihin julkaisuun teksti kirjoitetaan. Opiskelijoilla on mahdollisuus tehdä tarkentavia kysymyksiä tehtävänannosta, ja usein niitä tuleekin ennen tehtävän palautuksen takarajaa.

Kirjoitustehtävän palautetunneilla (puolitoista tuntia) annan kaikille yhteisen suullisen palautteen. Esittelen opiskelijoiden kirjoitelmien ratkaisuja, ja keskustelemme niistä, arvioimme niitä ja pohdimme vaihtoehtoja. Lisäksi annan jokaiselle henkilökohtaisen palautteen ainakin paperilla ja yleensä myös suullisesti. Henkilökohtaisessa palautteessa käyn läpi kirjoitelman plussat ja miinukset. Teen kirjoitelmaan kieltä koskevia korjausehdotuksia ja kommenttimerkintöjä, esimerkiksi *väärä sija, verbi vaatii partitiiviobjektin*. Lisäksi kokoan kirjoitelman loppuun ylei-

siä huomioitani, jotka koskevat muun muassa tekstin rakennetta ja jäsentelyä tai kielenkäytön sujuvuutta ja idiomaattisuutta.

Arvioin kirjoitelmista sekä tekstin piirteet että kielen: miten opiskelija on onnistunut kirjoittamaan tekstilajia edustavan tekstin, ja miten hyvää ja tyyliältään toimivaa suomen kieli on? Arviointini ei ole niin laajaa ja systemaattista kuin Shoren ja Rapatin (2014b: 121–142) esittelemässä *Reading to Learn* (R2L) -arviointikriteeristössä. Kirjoitan kuitenkin kommentteja juuri niistä tekstin piirteistä, joita myös Shore ja Rapatti esittävät arvioitaviksi: tekstin käyttökehys, kokonaisjäsentely, sananvalinnat, virkerakenteiden vaihtelevuus, tekstin yksiköiden kytkeminen toisiinsa, tyylin tarkoituksenmukaisuus sekä muodolliset seikat (esim. oikeinkirjoitus).

Palautteen perusteella opiskelija kirjoittaa yleensä vielä toisen version, josta saa arvosanan tai arvion työstettävä–hyväksytyt. En kerro arvosanasta mitään ensimmäistä versiota käsiteltäessä, koska toivon, että opiskelijan huomio kiinnittyy sanalliseen palautteeseen. Suullisen palautteen tehtävänä onkin keskustellen varmistaa, että opiskelija ymmärtää palautteen. Lisäksi se antaa opiskelijalle mahdollisuuden perustella ratkaisujaan.

Kääntäjänkoulutuksessa käytän myös vertaispalautetta, eli opiskelijat lukevat toistensa tekstejä ja kirjoittavat niistä palautteen. S2-opetuksessa vertaispalaute on rajoittunut palautetuntien suulliseen keskusteluun, jossa opiskelijat ovat voineet kommentoida ja arvioida eri kirjoittajien ratkaisuja.

4 Uutisen kirjoittaminen

Valitsin tutkimukseeni tekstilajiksi uutisen lähinnä sen standardirakenteen vuoksi: lyhyt suomalainen uutinen on melko helppo mallintaa, ja sen yksinkertainen rakenne lienee myös helppo hahmottaa (uutisen rakenteesta ja sen vakioituneisuudesta ks. Jaakkola 2013: 185–). Kirjoitustehtävässä opiskelijat laativat uutisen Petroskoissa 11.10.2019 pidetystä Kielikeittiöstä. Uutisen ajateltu kohdejulkaisu oli Joensuussa ilmestyvä *Karjalainen*-sanomalehti. Kielikeittiö on petroskoilaisen sanomalehti *Karjalan Sanomien* ja Suomen Petroskoin-konsulaattitoimipisteen yhteistyönä järjestämä tapahtuma, jossa tehdään ruokaa suomalaisen keittiömestarin opastuksella. Tehtävänanto on sikäli aito, että *Karjalaisessa* on juttuja Venäjän Karjalasta; lisäksi Kielikeittiöstä on kirjoitettu *Karjalan Sanomat* -lehdessä. Opiskelijat olivat mukana tapahtumassa 11. lokakuuta 2019 ja kirjoittivat uutisen kokemansa pohjalta.

4.1 Uutisen mallinnus ja analysointi

Uutinen mallinnettiin kahden *Karjalaisen* uutisjutun ja niihin liittyvän analyysi-tehtävän avulla (ks. liitettä). Opiskelijat saivat esimerkkiuutiset ennalta sähkö-

postitse ja tekivät analyysin kirjallisesti parityönä oppitunnin aluksi. Harjoituksen teki kuusi työpäriä. Käsittelen seuraavaksi sitä, millaisia tekstin ja sen rakenteen piirteitä opiskelijat nostivat esiin vastatessaan analyysitehtävään. Tarkastelen tehtävän neljää ensimmäistä kysymystä. Analyysitehtävän vastauksien esimerkit samoin kuin myöhemmin uutisten esimerkit ovat siinä muodossa, jossa opiskelijat ovat ne kirjoittaneet.

Analyysitehtävän ensimmäinen kysymys koski uutisen osia: *Mitkä rakenneosat teksteissä on?* Useimmat hahmottivat rakenteen kolmiosaiseksi: 1) otsikko, 2) ingressi/pääajatus tai asian esittely, 3) leipäteksti eli kertomus tapahtuneesta. Jotkut totesivat lisäksi, että leipätekstissä on lainauksia tai ”pieniä haastatteluja tai repliikkejä”. Toiseen uutiseen kuulunutta kuvaa ei maininnut kukaan, mutta yksi työpäri mainitsi kuvatekstin.

Analyysitehtävän toisessa kysymyksessä pyydettiin tarkastelemaan otsikoita: *Millaisia otsikot ovat?* Analysoitavien uutisten otsikot olivat *Pelastuslaitos sammutti palavan veneen* ja *Kuntopyörästä valoa ledeihin*. Analysoijat mainitsivat, että otsikot ovat lyhyitä ja ytimekkäitä. Lisäksi he totesivat, että niiden tehtävänä on kertoa pääajatus ja houkutella lukemaan (vrt. Jaakkola 2013: 130–131). Yksi ryhmä kirjoitti seuraavasti:

- (1) Ensimmäisessä uutisessä otsikko antaa lukijalle pääajatuksen. Toisen uutisen otsikko herättää huomiota.

Kukaan ei kiinnittänyt huomiota siihen, että ensimmäinen otsikko on täydellinen lause, toinen ei.

Kolmas kysymys koski tekstin jäsentelyä: *Millainen on tekstin jäsentely, eli miten tekstit etenevät? Millaisia asioita käsitellään uutisen eri osissa?* Uutisteksti etenee tärkeimmistä ja uutisarvoisimmista tiedoista kohti vähemmän tärkeitä (esim. Mäntynen 2006: 59–62; Jaakkola 2013: 179–187; Shore 2014: 40). Analysoijat olivat huomanneet tämän uutiselle tyypillisen kärjellään seisovan pyramidin rakenteen, vaikka kuvasivat sitä erilaisin ilmauksin. Seuraavassa on yhden työpäriin analyysi:

- (2) Tekstien ingressissä kerrotaan lyhyesti mitä on tapahtunut. Sitten leipäteksteissä kerrotaan asioista yksityiskohtaisesti. Myös leipäteksteissä on lainauksia, jotka täydentävät tekstin sisältöä.

Monet tarkensivat vielä, että ensimmäisessä kappaleessa vastataan kysymyksiin mitä, missä ja milloin. (Uutisen kysymyksistä ja kärjellään seisovan pyramidin rakenteesta ks. tarkemmin Jaakkola 2013: 185–186.)

Kappalejako koskeva kysymys *Mikä on kappalejaon logiikka?* lienee ollut epä-täsmällinen, koska siihen vastattiin usein toistamalla jäsentelyperusteita eli kolmannen kysymyksen vastausta:

- (3) Ensimmäinen lyhyesti esitetään pääidea asiasta, sitten tarkemmin.

Kysymyksen tarkoituksena oli saada opiskelijat kiinnittämään huomiota siihen, että journalistisen tekstin kappaleet ovat yleensä hyvin lyhyitä yhden ajatuksen sisältäviä jaksoja ja että esimerkiksi suorat lainaukset erotetaan omiksi kappaleiksi (Jaakkola 2013: 87, 132). Seuraava vastaus tulee lähimmäs sitä, mitä kysymyksellä hain:

- (4) Kirjailijat erottavat lainaukset ja ingressit teksteistä. Sen lisäksi, teksti jaetaan kappaleiksi, koska jokisessa kappaleissa on oma idea.

Tunneilla käsitelimme analyysiharjoituksen vastauksia ja esittelin yleisesti uutisen funktioita, rakennetta ja aineksia. Lopuksi esitin uutisen tehtävänannon. Opiskelijat saivat yhdeksän päivää aikaa kirjoittaa uutisen ensimmäisen version. Tutkimuksessani keskityn näihin ensimmäisiin versioihin ja tarkastelen niiden tekstipiirteitä suhteessa analyysivaiheessa käsiteltyihin asioihin.

4.2 Opiskelijoiden kirjoittamat uutiset

Määräaikaan mennessä uutisensa toimitti kahdeksan opiskelijaa. Lisäksi kaksi lähetti kirjoitelmansa hieman myöhässä; nämä kaksi eivät olleet paikalla analyysiharjoitusta tehtäessä.

Opiskelijat hahmottivat uutistekstin rakenneosat jo analyysitehtävässä hyvin ja myös toteuttivat ne käytännössä eli omilla kirjoitelmissa. Tästä hyvä esimerkki on alla oleva uutinen.

- (5) Kielikeittiö: arabialaisia pelmenejä Tarmo Waseniusken kanssa

11. lokakuuta Karjalan karjalaisten, vepsäläisten ja suomalaisten resurssi- ja mediakeskuksessa Petroskoissa järjestettiin Kielikeittiö. Osallistujat tekivät shish barakia (arabialaisia pelmenejä) Karelskaja Gornitsa -ravintolan keittiömestari Tarmo Waseniusken ja suomen konsulin Tarvo Niemesen johdolla. Kielikeittiössä oli mahdollisuus tehdä uutta ruokaa ja keskustella suomen kielellä.

Kielikeittiön idea on tuoda esiin suomalaista ruokakulttuuria ja suomen kieltä. Ensimmäinen keskusteltiin maailman yleisimmästä taikinasta, vedestä ja jauhasta tekevästä ruokalajeista, sitten Tarvo Niemesen vaimo kertoi shish barakista ja teki niitä vieraiden kanssa.

Tapahtuman lopussa kaikki osallistujat voivat maistaa, mitä he tekivät. Chileen määrästä huolimatta pelmenit olivat maukkaita ja epätavallisia.

Uutisen kaksiosainen otsikko luottaa yksityiskohtien houkuttavuuteen. Pitkä ja perusteellinen ingressi vastaa kysymyksiin kuka, mitä, missä, milloin ja miksi. Jutturunko puolestaan kuvailee tarkemmin, miten tapahtuma eteni. Lisäksi uutisessa on kuva ja kuvateksti *Osallistujat tekevät kastike smetanasta ja valkosipulista*. Tapahtumien raportointi on neutraalia ja uutistyylistä. Kohentamisen varaa olisi konsulin vaimon nimen maininnassa ja ensimmäisen kappaleen pituudessa. Kappale on lehtitekstiin turhan pitkä, ja sen viimeisen virkkeen voisikin siirtää myöhemmäksi.

Kiinnostavaa on se, että analyysitehtävää tekemättömät eivät hahmottaneet uutistekstin rakennetta. Näistä teksteistä toinen eli alla oleva uutinen on kronologinen kertomus Kielikeittiöstä höystettynä omilla subjektiivisilla kommenteil-la.

(6) Kielikeittiö

Perjantai 11. lokakuuta oli vaikea päivä. Ensin meillä oli viisi oppituntia, siten menimme Karjalan Sanomat -lehden tiloihin.

Keittiömestari, Suomen konsuli, hänen vaimonsa ja muut johtajansa odottivat siellä meitä.

Saapuessamme istuimme useissa pöydissä ja esitetään esityksen erilaisista mykyistä ympäri maailmaa. Sitten aloimme valmistaa syyrialaista Shish Barakia.

Shish Barak on arabian pelmenit, jotka on valmistettu taikina täynnä lihaa ja mausteita ja tarjoillaan jogurtti kastike. Kastikejogurtin ja valkosipulin perusta. Mutta me käytimme hapankermaa.

Illalla hankittu ystävällinen, iloinen tunnelma, sekä kilpailukykyinen henki, sillä jokainen joukkue halusi kokata parasta ruokalajia.

Kaikki tapahtui kuin kokkiohjelmassa, aika kului nopeasti. Oli surullista hyvästellä, mutta toivomme seuraavia tällaisia tapahtumia.

Teksti on kertova ja välittää kirjoittajan subjektiivisia vaikutelmia, ei raportoi objektiivisesti, kuten uutisen kuuluisi. Tarkkaa informaatiota on vähän. Esimerkiksi aloituskappale kertoo uutisaiheesta vain tapahtuma-ajan ja -paikan. Otsikko on niukan nimeävä, eikä kokonaisuuteen kuulu kuvaa eikä kuvatekstiä. Kappaleet ovat lehtitekstimäisen lyhyitä.

Seuraavasta taulukosta näkyy, kuinka uutisen eri rakenneosat olivat mukana opiskelijoiden laatimissa teksteissä. Varsinaiset uutistekstin osat eli otsikko, ingressi ja jutturunko oli yleensä laadittu ja esitetty oikeassa järjestyksessä, kuten analyysitehtävän tulosten perusteella voi odottaa. Kolmessa uutisessa oli mukana kaikki tapahtumasta kertovaan uutiseen yleensä kuuluvat osat. Neljästä puuttui kuva (tai

kuva-aihe) ja kuvateksti, yhdestä kuvateksti. Kahdesta uutisesta puuttui kuvan ja kuvatekstin lisäksi otsikko. Kuvan ja kuvatekstin puuttuminen ei ollut yllättävää, sillä nämä osat jäivät useimmilta huomaamatta jo analyysitehtävässä.

Taulukko. Uutisen rakenteen täydellisyys.

Uutisen rakenteen osat	Uutisten määrä
Kaikki uutisen osat olivat mukana	3
Kuva tai kuva-aihe puuttui	4
Kuvateksti puuttui	1
Otsikko, kuva ja kuvateksti puuttuivat	2
Yhteensä uutisia	10

Kahdeksan kirjoittajaa kymmenestä oli laatinut uutiselleen otsikon. Aina otsikot eivät olleet uutismaisia, vaan nimeävää tyyppiä *Kielikeittiö* (3/8). Joissain otsikoissa oli lause (3/8) ja sikäli uutisen otsikolle tyypillistä informatiivisuutta ja dynamiikkaa: *Kielikeittiö on taas Petroskoissa*. Jotkut (2/8) taas käyttivät nominaalista otsikkoa, jossa luotettiin asioiden kiinnostavuuteen: *Kielikeittiö: arabialaisia pelmenejä Tarmo Waseniuksen kanssa*. Kaikkinensa useimmat otsikoista olisivat mielestäni pienen muokkauksen jälkeen uutiseen sopivia.

Kaikki analyysitehtävään osallistuneet olivat tehneet uutiseensa ingressin, jonka myös erottivat omaksi kappaleekseen. Ingressissä esitettyjen tietojen määrä vaihteli, mutta useimmiten vastattiin kysymyksiin kuka, mitä, missä ja milloin:

- (7) Petroskoin lehden Karjalan Sanomat ja Suomen konsulaatin yhteishankkeen Kielikeittiö kolmas työpaja on tapahtunut Karjalaisten, vepsäläisten ja suomalaisten mediakeskuksessa 11. lokakuuta.

Joskus tietoja oli vähemmän, joten ingressin sisältö jäi epämääräisemmäksi:

- (8) Suomalainen keittiömestari järjesti tapahtuman, milloin opetti tekemään pelmenejä.

Kahden analyysitehtävään osallistumattoman uutisissa aloituskappale oli joko tiedoiltaan epämääräinen tai subjektiivisesti kertoileva:

- (9) 11. lokakuuta järjestettiin Kielikeittiö Vol.3.

- (10) Perjantai 11. lokakuuta oli vaikea päivä. Ensin meillä oli viisi oppituntia, sitten menimme Karjalan Sanomat -lehden tiloihin.

Yleisesti ottaen näyttää siltä, että analyysitehtävän tekeminen auttoi kirjoittajaa oman uutisen ingressin sisällön hahmottamisessa.

Uutistekstin jäsentelyperiaatteen – uutisarvoisimmista tiedoista kohti vähemmän tärkeitä – opiskelijat huomasivat jo analyysitehtävässä ja toteuttivat sitä myös omissa kirjoitelmissaan. Useimmat vastasivat uutisen ydinkysymyksiin (kuka, mitä, missä ja milloin) jo ingressissä ja kertoivat sitten jutturungossa, miten Kielikeittiö toteutettiin ja miksi se järjestettiin. Jutturungon lopussa oli yksityiskohtaisempaa informaatiota, esimerkiksi arvioita ruoan maistumisesta tai tietoa seuraavasta Kielikeittiöstä:

- (11) Tapahtuman lopussa kaikki osallistujat voivat maistaa, mitä he tekivät. Chilien määrästä huolimatta pelmenit olivat maukkaita ja epätavallisia.
- (12) Tapahtuman lopussa Tarmo Wasenius mainitsi, että uutta Kielikeittiön työpajaa on suunniteltu joulukuuhun.

Uutisen ja yleensä suomalaisen lehtitekstin kappaleet ovat lyhyitä. Esimerkiksi Jaakkolan (2013: 132) mukaan journalististen tekstien kappaleissa on tavallisesti vain yhdestä kahteen virkettä. Tästä keskustelimme analyysitehtävää käsiteltäessä, vaikka opiskelijat eivät kappaleiden lyhyyttä analyyseissaan yleensä maininneetkaan. Omiin uutisiinsa he olivat kuitenkin tehneet melko aidontuntuisen lehtitekstin kappalejaon. Kappaleiden pituus oli yleensä yhdestä kolmeen virkettä (5/10). Kahdessa uutisessa (2/10) oli yksi neljän virkkeen kappale ja yhdessä (1/10) yksi viiden virkkeen kappale. Analyysitehtävään osallistumattomien uutisista (2/10) toisesta ei voinut erottaa kappalejakoja, vaan koko teksti oli ensimmäistä virkettä lukuun ottamatta yhtä kahdeksan virkkeen kappaleita, toisessa taas kappaleet olivat lyhyitä (1–3 virkettä).

Lehtiteksteissä sitaatit erotetaan yleensä omiksi kappaleikseen (Jaakkola 2013: 87, 132). Opiskelijoista vain yksi hyödynsi uutisessaan sitaattia, mutta oli liittännyt sen kanssa samaan kappaleeseen toisen asiaan liittyvän virkkeen:

- (13) – Pelmanit näyttävät sian korvilta, kokki sanoi. Kaikki hymyilivät, koska se oli todella kinnostavaa vertailua.

5 Genrepedagogiikan teho tekstipiirteiden omaksumisessa

Pieni tutkimukseni näyttää osoittavan, että genrepedagogiikkaa soveltamalla saa S2-opiskelijat omaksumaankin tekstipiirteet varsin hyvin. Saman huomion tein aiem-

min suppeassa ruokaohjeiden kääntämisestä koskevassa tutkimuksessa (Karhu 2018). Opiskelijat olivat yleensä laatineet uutisiinsa ne osat, jotka suomalaiseseen uutiseen kuuluvat: otsikon, ingressin ja leipätekstin. Myös osien sisältö oli yleensä uutismainen ja kappalejako lehtitekstiin sopiva. Kuva ja kuvateksti kuitenkin unohtuivat monilta, eivätkä opiskelijat kiinnittäneet näihin huomiota kirjoitustehtävää edeltäneessä analyysitehtävässäkään.

Tekstipiirteiden omaksumista arvioitaessa voi tietenkin pohtia sitä, millainen vaikutus venäjänkielisillä uutisilla saattaisi olla opiskelijoiden suomeksi kirjoittamiseen uutisiin: jospa he eivät hyödyntäneetkään analyysitehtävän oppeja, vaan kirjoittivat tekstinsä venäläisten uutisten mallin mukaan? Ainakin verkossa julkaisutavat venäjänkieliset uutiset ovat havaintojeni perusteella monesti rakenteeltaan hyvin suomalaisten kaltaisia. Esimerkiksi Amzinin (2013: 13–37) internetuutisten kirjoittamista esittelevässä oppaassa käsitellään samoja uutistekstin piirteitä kuin suomalaisissakin teoksissa: muun muassa kärjellään seisovan pyramidin rakennetta, otsikoinnin tärkeyttä sekä kysymyksiä, joihin uutinen vastaa.

Menetelmän tehoa arvioitaessa kannattaa kuitenkin kiinnittää huomiota niihin kahteen uutistekstiin, joiden kirjoittajat eivät osallistuneet analyysitehtävän tekemiseen. Heidän kirjoitelmansa eivät olleet rakenneosiltaan eivätkä jäsentelyltään uutisia, vaan jonkinlaisia henkilökohtaisia kertomuksia tapahtumasta, kuten esimerkki 6. Näyttäisi siltä, että tekstilajin analysointi ja huomion kiinnittäminen keskeisiin tekstipiirteisiin auttavat kirjoittajaa oman tekstin funktion, jäsentelyn ja rakenteen hahmottamisessa.

Kirjoittamisen opetusta käsiteltäessä on pohdittu paljon sitä, voiko kirjoittamista opettaa, oppiiko kirjoittamista opettamalla (esim. Jääskeläinen 2004: 79). Omien kokemusteni perusteella vastaus on myönteinen: ainakin erilaisia tekstipiirteitä (tekstitaitoja, tekstuaalista kompetenssia) pystyy opettamaan niin, että oppija omaksuu ne kirjoitusharjoitusten avulla. Kielen sanaston ja rakenteiden eli kieliopillisen kompetenssin kehittyminen on havaintojeni mukaan hitaampaa ja vaatii pitkäkestoista opetusta, kertausta ja kielelle altistumista. (Käsitteistä tekstuaalinen ja kieliopillinen kompetenssi ks. Kalliokoski 2006: 243–244.) Kiinnostava onkin kirjoittamisen opetusta tutkineen Krashenin huomio, että tekstin muotojen ja rakenteen hahmottamiseen tähtäävät taidot ovat hyödyllisiä ja niitä on myös mahdollista opettaa; sen sijaan esimerkiksi kieliopin opettamisella ei ole hänen mukaansa suoraa vaikutusta kirjoittamiseen (Krashen 1986: 13, referoitu Pentikäinen 2007: 140–143 pohjalta). Kalliokoski (2006: 256) puolestaan toteaa, että jos muulla kuin äidinkiellellään kirjoittavalla on käsitys tekstilajista, niin teksti voi hahmottua lukijalle tekstilajinsa edustajana, vaikka kielitaidon joillakin osa-alueilla olisi puutteita. Tästä hyvänä osoituksena on esimerkki 5, joka on rakenteeltaan oikeaoppinen uutinen, mutta jonka kielessä on toki kohennettavaa.

Tekstitaitojen opetuksessa genrepedagogiikan kaltainen monivaiheinen menetelmä on mielestäni toimiva. Kun tekstejä luetaan, analysoidaan, kirjoitetaan ja niis-

tä keskustellaan, oppija joutuu työskentelemään tietyn tekstilajin kimpussa intensiivisesti ja monipuolisesti. Tämä kehittää hänen tietoisuuttaan teksteistä ja niiden ominaispiirteistä, kannustaa omaan ajatteluun ja näkyy kenties siirtovaikutuksena myöhemmissäkin kirjoitelmissa.

Anna Karhu toimii Suomen kielen ja kulttuurin lehtorina Petroskoin valtionyliopistossa.

Lähteet

- AMZIN, ALEKSANDR 2013. *Novostnaja internet-žurnalistika*. <http://alex-alex.ru/nij/NIJ-2-20131006.pdf>.
- JAAKKOLA, MAARIT 2013. *Hyvä journalismi. Käytännön opas kirjoittajalle*. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- JÄÄSKELÄINEN, PASI 2004. Kuinka opettaa lukiolaisia kirjoittamaan (ja jäädä itse henkiin kertomaan siitä)? – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 79–90. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2006. Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 240–265. Tietolipas 213. Helsinki: SKS.
- KARHU, ANNA 2018. *Käännöskurssin teho: tekstikonventioiden omaksuminen käännöskurssin aikana*. Esitelmä Bubrih ja tekstit -konferenssissa 25.10.2018. Petroskoin valtionyliopisto.
- KRASHEN, STEPHEN D. 1986. *Writing: research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004. Genrepedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 145–160. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- MÄNTYNYNEN, ANNE 2006. Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 42–71. Tietolipas 213. Helsinki: SKS.
- PENTIKÄINEN, JOHANNA 2007. Kirjoittamisen opetuksesta. Menetelmiä ja näkemyksiä. – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 140–159. Tietolipas 217. Helsinki: SKS.
- SHORE, SUSANNA 2014. Reading to learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. – Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot – lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 37–63. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

- SHORE, SUSANNA – RAPATTI, KATRIINA 2014a. Johdanto. – Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot – lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 5–21. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2014b. Tekstilajikonaisuudesta yksityiskohtiin – miten arvioida oppilaiden tekstejä? – Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot – lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 121–142. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- VEHMAS-LEHTO, INKERI 2002. *Kopiointia vai kommunikointia? Johdatus käännteoriaan*. Helsinki: Finn Lectura.
- VOUTILAINEN, EERO 2012. Tyyli. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 77–87. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus.

Liite

Tekstianalyysiharjoitus: Uutinen

Lue *Karjalainen*-sanomalehdessä ilmestyneet uutiset. Vastaa seuraaviin kysymyksiin.

- 1) Mitkä **rakenneosat** teksteissä on?
- 2) Millaisia **otsikot** ovat?
- 3) Millainen on tekstin **jäsentely**, eli miten tekstit etenevät? Millaisia asioita käsitellään uutisen eri osissa?
- 4) Mikä on kappalejaon logiikka?
- 5) Miten kuvaisit tekstien **tyyliä**? Esimerkiksi millaiset sanaston piirteet kiinnittävät huomiotasi?
- 6) Millaisia ovat tekstien **lauseet** ja **virkkeet**?

Pelastuslaitos sammutti palavan veneen

Joensuu

Joensuun pienvenesatamassa syttyi palamaan trailerilla ollut kymmenisen metriä pitkä vene. Ilmoitus palosta tuli tiistaina kello 13:n aikoihin. Kun pelastuslaitos saapui paikalle, veneestä nousi savua ja tuota pikaa myös liekkiä.

– Palo oli syttynyt veneen sisällä, mutta varmaa syttymissyitä ei ole tiedossa, pelastuslaitos kertoi

Pelastuslaitos sammutti palon vedellä ja viimeisteli sammutuksen sammutusvaahdolla.

– Veneen sisältä ei löytynyt ihmisiä.

Karjalainen 25.9.2019

Kuntopyörästä valoa ledeihin

Tutkijoiden yössä ihmeteltiin niin ekosähköä, puun palamista kuin kelluvaa piirrostakin.

Timo Riistaniemi

Joensuu

Perjantai-iltana oli Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksella avoimet ovet, sillä yliopisto oli mukana Tutkijoiden yö -tapahtumassa. Tapahtumaan osallistui kaikkiaan 300 yliopistoa ja korkeakoulua eri maissa. Suomesta mukana oli yksitoista yliopistoa ja korkeakoulua.

Juha Kettunen ja **Saara Ihanamäki** kantoivat Hiilineutraali Joensuu 2025 -rastille kuntopyörää, jolla pystyi tuottamaan valot led-lamppuihin.

Tutkijoiden yössä oli tarjolla koko joukko kiinnostavaa tiedettä kestävästä kasvisruokavaliosta puun polton tekniikkaan. Kukaties uskomattomimman tiede-elämyksen etenkin lapsikävijöille tarjosi Hiukkasen tiedettä -rasti, jota **Hannu Partanen**, 28, ja **Niko Kyllönen**, 29, isännöivät.

Pöydälle oli levitetty tavallista uunifoliota, jolle liitutaulutussilla sai piirtää hämähäkin. Kun kuviolle kaadettiin vettä, irtosi piirros alustastaan. Hämähäkkiä sai puhaltaa mehupillillä pitkin poikin veden pintaa.

– Kyse on aineiden erilaisista liukoisuuksista, jotkut aineet ovat vesi- ja jotkut rasvaliukoisia, kemiasta valmistunut Kyllönen selitti.

Karjalainen 28.9.2019

Lisäksi tekstiin liittyi kuva kuntopyörää polkevasta pojasta ja kuvateksti *Eemeli Onatsu Joensuun Pielisjoen koulusta polki sähköä ledivaloihin.*

Tehtävänannon vaikutus aloittelijoiden kirjoittamiin teksteihin

1 Johdanto

Analysoin artikkelissani kertomuksia, jotka ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat kirjoittaneet tenttitilaisuudessa lukuvuoden lopussa. Kertomusten kirjoittajat opiskelevat suomea osana *Baltistika*-nimistä opinto-ohjelmaa Masarykin yliopistossa Tšekin Brnossa. Keskityn nimenomaan siihen, miten tehtävänanto näkyy kertomuksissa.

Se, miten tehtävä muotoillaan, on tärkeää, sillä vaikka aloittelijat pystyvät kirjoittamaan jo erityyppisiä tekstejä, heidän suomenkielinen maailmansa on vielä aika suppea eikä heillä ole kovinkaan paljon mahdollisuuksia poiketa tehtävänannosta. Siinä tilanteessa, josta analysoimani kertomukset ovat, oli tehtävänä kirjoittaa kertomus menneessä ajassa. Tehtävänantoon kuuluivat myös otsikko ja irralliset oppikirjoista otetut mustavalkoiset kuvat, jotka liittyivät lomailmiseen, joulun viettoon ja erilaiseen arkipäivän toimintaan. Tarkastelen tässä artikkelissa sitä, miten tehtävänanto vaikuttaa opiskelijoiden kirjoittamiin teksteihin: Onko tällainen tehtävä sopiva aloittelijoille? Millaiseksi tehtävänanto on hyvä muotoilla? Auttavatko kuvat ja valmis otsikko, vai aiheuttavatko ne kirjoittajille ongelmia? Mitä kertomus paljastaa kirjoittajien kielitaidosta?

Artikkelini etenee seuraavasti. Luvussa 2 kuvailen aineistoani ja kirjoittajien taustaa ja kielitaitoa. Samassa luvussa kuvailen myös tenttitehtävää ja kirjoitan siitä, millaisin odotuksin laadin tehtävänannon ja millaisia kertomuksia odotin saavani. Luvussa 3 käsittelen lyhyesti kertomusta tekstilajina ja pohdin sitä, millä tavoin teksteissäni heijastuu niiden tarkoitus eli se, että ne olivat osa koevastausta. Luvuissa 4–8 analysoin aineistoni kertomuksia eri näkökulmista. Luvussa 9 tuon yhteen tärkeimmät asiat.

2 Aineisto ja tehtävä

2.1 Aineisto

Käytän aineistonani tenttivastauksia, jotka ovat ensimmäisen vuosikurssin loppuentistä touko- ja kesäkuulta 2018. Tenttiin tullessaan opiskelijat olivat opiskelleet suomea noin kahdeksan kuukautta. Heitä oli 24. Tekstejä on puolestaan yhteensä 37, sillä osa kirjoitti useammasta aiheesta, koska tentin voi uusia kaksi kertaa. Aiheita oli kolme (*Liisan ja Jarin loma*, *Kaisan ja Laurin joulu*, *Liisan päivä*), ja tekstit jakautuvat aiheittain tasaisesti (12 : 13 : 12). Opiskelijat kirjoittivat tekstit ilman sanakirjaa tai muita apuvälineitä.

Kaikki opiskelijat opiskelevat suomea vieraana kielenä, ja suurimmalla osalla ei ole ennen opiskelun alkua mitään tietoa suomen kielestä ja hyvin vähän tietoa maasta. Tyypillisesti heillä ei ole myöskään tuttuja, perhettä eikä kavereita Suomessa. Enemmistö puhuu äidinkielenään tšekkiä (16 opiskelijaa), muutaman äidinkieli on slovakki (6 opiskelijaa), ja 2 opiskelijan ensikieli on venäjä, mutta kaikki opiskelevat tšekinkielisessä opinto-ohjelmassa.

Ryhmään kuuluu opiskelijoita, joille suomi on ensisijainen opiskeltava kieli ja jotka opiskelevat suomea koko kandiohjelman ajan. Toisaalta ryhmässä on myös opiskelijoita, joille suomi on toinen opiskeltava kieli liettuan lisäksi ja jotka eivät yleensä jatka suomen opintoja kahden vuoden jälkeen. Motivaatiossa oppia suomea ja tutustua suomalaisiin tapoihin on näin ollen ryhmän sisällä aika isoja eroja.

2.2 Tehtävä

Tekstin kirjoittaminen oli osa kirjallista tenttiä, johon kuului myös erilaisia sanastokieliopin hallintaa testaavia tehtäviä. Tehtävänanto oli tšekiksi, ja suomennettuna se kuuluu seuraavasti: ”Kirjoita tarina imperfektissä, kuvaile esimerkiksi kuvissa olevia toimintoja. Kirjoita noin 20 lausetta.” Ohjetekstissä kerrottiin myös maksimipistemäärä, joka oli noin 20 % tentin kokonaispistemäärästä. Ohjetekstin alla oli eri oppikirjoista otettuja kuvia ja otsikko. Otsikot olivat seuraavat: *Liisan päivä* (kuvissa oli esimerkiksi tietokoneen ääressä oleva nainen, autoa ajava nainen, juuri herännyt tai banaania syövä ihminen), *Liisan ja Jarin loma* (kuvissa oli muun muassa hotelliin saapuva pari, lentokone, jäätelöä syövä nainen, kaksi muusikkoa, valokuvaa ottava mies) ja *Kaisan ja Laurin joulu* (kuvissa oli muun muassa joulukuusi ja lahjoja, kyläpaikkaan saapuvia vieraita, hiihtävä ihminen, laulava kuoro, siivoavia ihmisiä ja elokuvateatteri).

Ohjeet olivat edellä kuvatun kaltaiset siksi, että kirjoitettavassa tekstissä voisi käyttää mahdollisimman paljon opiskeltuja rakenteita ja sanastoa. Kertomuksiin tarvittava sanasto oli tai sen olisi pitänyt olla hyvin tuttua, samoin imperfektin käyt-

tön. Imperfektin käyttöä oli harjoiteltu sekä suullisessa kertomisessa (aiheena esimerkiksi edellisen viikonlopun tapahtumat) että kirjallisesti (aiheena esimerkiksi postikortin kirjoittaminen lomamatkalta). Samoin joulun vietto oli ollut erään tekstin aiheena, ja itse kertominenkin kuvissa olevista toiminnoista oli tuttua. Uutta oli sen sijaan tarinan koostaminen kuvien pohjalta. Tekstin avulla halusin nähdä, miten opiskelijat osaavat yhdistellä sanaston ja rakenteiden tuntemusta ja rakentaa niistä tekstin. Olin laittanut tehtävänantoon kuvia, jotta ne auttaisivat tarinan muodostamisessa ja jotta voisin helpommin testata nimenomaan kielen osaamista eikä arvioinnin kohteena olisi kekseliäisyys tai luovuus. Käsittääkseni on nimittäin tavallista, että tenttitilanteessa mielikuviutus jumiutuu.

Annoin tekstille otsikon, jotta saisin opiskelijat kirjoittamaan tarinan vain yhdestä aiheesta ja mahdollisesti kolmannessa persoonassa. Valmis otsikko osoittautui kuitenkin jonkin verran ongelmalliseksi, mistä kirjoitan jäljempänä. Selvä enemmistö kirjoitti tekstinsä kolmannessa persoonassa, siitä oli vain yksi poikkeus. En halunnut, että teksti olisi *minä*-persoonassa eri syistä. Ensinnäkin halu kertoa itsestä riippuu henkilöstä ja voi sitä kautta vaikuttaa tekstin pituuteen. Sitä paitsi *minä*-persoonainen subjekti tuntuu olevan helpoin vaihtoehto, ja kolmannessa persoonassa kirjoittaminen saattaa niin ollen paljastaa enemmän sanasto-kieliopillista osaamista. Teksti on myös sisällöllisesti erilaista ensimmäisessä kuin kolmannessa persoonassa, sillä ensimmäisessä persoonassa kirjoittaminen tukee tunteiden ja asenteiden ilmaisemista, kun taas kolmas persoona mahdollistaa objektiivisemmän näkökulman ja yhdistyy usein tapahtumapaikkojen tai henkilöiden kuvailuun (Clark 2004: 459), mikä vaikuttaa alkeistasolle sopivalta. Kirjoittajat osasivat kirjoitushetkellä kuvailla jonkin verran ympäristöä tai henkilöitä, mutta tunteiden tai asenteiden ilmaiseminen olisi ollut heille varsin hankalaa eikä heillä olisi ollut siihen sanastoa. Sen takia oletin, että kertomus kolmannessa persoonassa olisi heille *minä*-persoonaista kertomusta helpompi vaihtoehto.

Halusin nähdä tekstien avulla, osaavatko opiskelijat käyttää sanastoa ja rakenteita, ja ajattelin, että tämä tulee ilmi paremmin tekstistä kuin irrallisista lauseista. Tällaiseen osaamiseen keskityin myös silloin, kun annoin teksteistä pisteitä. Sanaston ja rakenteiden laajuus oli tärkeämpi arviointikriteeri kuin esimerkiksi morfologinen tarkkuus. En halunnut testata luovuutta, enkä siksi keskittynyt siihen, ovatko tarinat kenties viihdyttäviä tai jollakin tavalla erikoisia. Mutta mielestäni kertomusten kokonaisvaikutelma syntyy paitsi kontekstiin sopivasta kielenkäytöstä myös tekstuaalisista ominaisuuksista eli siitä, miten teksti sujuu ja pysyy koossa. Siksi tarkastelen myös sitä, onko tekstin kirjoittaminen sopiva tehtävä aloittelijoille ja osaavatko opiskelijat tässä vaiheessa kirjoittaa kertomuksia.

Lähtökohtani tentin suunnittelussa oli siis osittain formaalinen – halusin nähdä, miten opiskelijat hallitsevat käsiteltyä sanasto-kielioppia. Ohjasin heitä kirjoittamaan imperfektissä ja kolmannessa persoonassa, koska nämä kieliopilliset katego-

riat kuuluivat niihin, joita olimme harjoitelleet ja joita he kirjoitushetkellä mielestäni hallitsivat. Ohjeistus tuntui välttämättömältä sen takia, että kyseessä oli tentti. Ajattelin, että opiskelijat kaipaavat tentissä tarkkoja ohjeita. Toisaalta lähestymistapa oli osittain funktionaalinen siinä mielessä, että halusin nähdä osattuja asioita käytettynä sopivassa kontekstissa, mahdollisimman hyvin toimivassa tekstissä.

3 Mistä aineksista syntyy kertomus?

Kertomukset ovat tyypillisesti ajassa eteneviä tapahtumien ketjuja (Shore 2014: 45; Lauerma 2012: 67). Niiden tyypillisiin kielellisiin ilmaisuihin kuuluvat henkilöihin viittaavat substantiivit ja imperfektissä olevat verbit (Shore 2014: 41). Tentin tehtävänannossa viitataan kertomukseen tekstilajina: siinä kerrotaan, että tulevan tekstin pitää olla tarina, ajassa etenevä kokonaisuus, ja samalla tempukseksi määritellään imperfekti. Myös tarinan henkilöiden etunimet kerrotaan otsikossa. Tämä on opiskelijoille tuttua, sillä myös oppimateriaaleissa imperfektiä harjoitellaan usein kertomisen ja kertomuksen yhteydessä (esim. Gehring & Heinzmann 2009: 11, 29–31; Kenttälä 2001: 185; Lepämaa & Silfverberg 2001: 121). Shoren (2014: 39–48) mukaan tyypillisessä kertomuksessa on seuraavat vaiheet: esittely, jossa kerrotaan henkilöistä, ajasta ja paikasta, komplikaatio eli käänteeseen johtava tapahtumaketju ja loppuratkaisu. Esittely on usein staattisempi kuin komplikaatio, jossa taas yleensä käytetään dynaamisia verbejä (Shore 2014: 41).

Kysymystä siitä, miten kertomus syntyy ja mitä kaikkea siihen voi sisältyä, pohditaan myös *Frog stories* -tutkimuksessa (Strömqvist & Verhoeven toim. 2004). Siinä analysoidaan erikielisiä suullisia ja kirjallisia kertomuksia, jotka informantit ovat tuottaneet kuvasarjan *Frog, where are you* pohjalta. Näin saatua materiaalia tarkastellaan monesta näkökulmasta; tutkimuksessa vertaillaan esimerkiksi kertomisstrategioita eri kielissä ja kulttuureissa. Erilaista omiin teksteihini verrattuna on se, että *Frog stories* -tutkimuksen tilanteissa informantit kertoivat kuvissa jo valmiina olleen kertomuksen (vaikka lopputulokset olivatkin melko erilaisia), kun taas minun opiskelijoideni piti kertoa itse muodostamansa tarina ja mahdollisesti käyttää apuna toisistaan riippumattomia kuvia.

Frog Stories -hankkeen tutkijoiden mukaan kertomuksen ominaisuuksia voidaan myös järjestää hierarkkisesti, jolloin tarina on enemmän tai vähemmän strukturoitu tai tarinamainen (Strömqvist & Verhoeven 2004: 9; Berman 2004: 264). Kertomuksen tapahtumien pitäisi olla vähintään ajallisesti järjestyksessä, toisin sanoen ne seuraavat toisiaan. Lisäksi ne voivat olla kausaalisesti kytköksissä toisiinsa. Kertomuksen tulisi niin ikään olla kokonaisrakenteeltaan yhtenäinen ja koherentti – tämän ymmärtäen esimerkiksi niin, että kertomuksella on alku, keskiosa ja loppu. *Frog stories* -tutkimuksessa seurataan kertomistaidon kehittymistä lapsilla ja nuorilla aikuisilla

kaikkien edellä mainittujen piirteiden avulla. Myöhempisiin vaiheisiin kuuluu myös se, että kertoja selittää tapahtumia, ottaa niihin tai henkilöiden toimintaan kantaa tai ilmaisee emotionaalista suhtautumista eli esimerkiksi puolustaa kertomuksen henkilöä (Strömqvist & Verhoeven 2004: 6).

Oman aineistoni teksteihin liittyy olennaisesti myös niiden tarkoitus eli se, että ne ovat osa koevastausta. Tekstin kirjoittaja on tenttiä suorittava opiskelija. Lukija on opettaja, joka on laatinut tehtävänannon odottaen, että teksteistä ilmenee sanaston ja rakenteiden osaamista. Kirjoittaja olettaa, että testauksen kohteena on kielitaito ja niin ollen myös tiettyjen asioiden, kuten imperfektin, osaaminen. Tekstin päämäärään kuuluu siis se, että kirjoittaja haluaa hyödyntää osaamistaan kielellisiä aineksia (sanoja, fraaseja ja rakenteita). Hän voi jossain määrin välttää asioita, joita ei osaa ilmaista tai joista ei ole varma, ja toisaalta myös valita kertomukseensa sellaisia tilanteita, joita osaa kuvailla. On selvää, että mitä edistyneempi kielitaito kirjoittajalla on, sitä helpommin hän pystyy välttelemään asioita, joiden ilmaisemisesta hän on epävarma.

4 Erillisistä tapahtumista kertomukseen

Kaikkia aineistoni tekstejä voidaan luonnehtia lähinnä kertomuksiksi: niiden runkona on tapahtumaketju. Niistä kuitenkin puuttuvat edellisessä luvussa mainitsemani vaiheet: esittely, komplikaatio, loppuratkaisu (Shore 2014: 39–48). Sen sijaan tapahtumasarja jatkuu melko tasaisesti kuten esimerkkikertomuksissa 1–4 (ks. jäljempää). Kertomukset 1–4 poikkeavat kuitenkin toisistaan sen suhteen, miten niissä on ilmaistu lauseiden välisiä suhteita. Kertomuksessa 1 tapahtumien ajallista peräkkäisyyttä ilmaistaan neljä kertaa lauseenalkuisen ajanadverbiaalin avulla. Myös kertomuksessa 2 esiintyy kahdesti kellonaika (*kuudelta aamulla, kello viisi*). Temporaaliset adverbiaalit, varsinkin lauseenalkuiset, luonnollisesti tukevat ajassa toisiaan seuraavien tapahtumien jäsentelyä.

- (1) **Viime jouluna**, Kaisa ja Lauri heräsivät aikaisin aamulla. Söivät hedelmä ja joivat teetä. Menivät ulkona ja hiihtivät metsässä. **Iltapäivällä**, he menivät tapaamaan heidän isoisäänsä ja isoäitiänsä, isän ja äidin kanssa. Isoisän ja isoäidin jouluupuu oli ihana ja hohtivan. **Illalla**, Kaisa ja Lauri leikkivät, isä katsoi hänen lempielokuva televisiossa ja äiti teki jouluruokkaa. **Ruokan jälkeen**, he lauloivat joulubiisit ja odottivat joulupukkia. Kaisa ja Lauri saivat paljon lahjetta.
- (2) Liisa heräsi **kuudelta aamulla**. Söi banaania. **Sitten** meni työhön heidän uudella autollaan. Työssä hän kirjoitti sähköpostin ja soitti johtajalle. Hänellä

oli kiire. Hänellä ei ollut aikaa syömään. Liisa tuli kotiin **kello viisi**. Hän teki ruokaa heidän lapsilleen. Kaikki odotti isää. Kun Liisin mies tuli töistä koko perhe söi.

Esimerkissä 2 esiintyy myös lauseenalkuinen *sitten*-konnektiivi, joka osoittaa, että lauseessa kerrottu tapahtuma seuraa ajassa edellistä tapahtumaa. Samaa konnektiivia käytetään esimerkikertomuksessa 3.

- (3) Kaisa ja Lauri eivät olleet naimissa, mutta he juhlivat joulua yhdessä joka vuosi. Aamulla Kaisa meni keskuksen ostamaan ruokaa ja viiniä. **Sitten** tuli hän kotiin ja tei lounaan. Lauri imuroi, tiskasi ja auttoi Kaisalle. Kello kaksi tulivat Kaisan veli vaimon kanssa. He asuivat Oulussa, mutta he tavasivat Laurin ja Kaisan usein. He katsoivat televisiota ja puhuivat kauan. He joivat viiniä, söivät ja lauloivat joululaulun. **Sitten** Lauri ja Kaisa soivat lähdet Kaisan veljeltä. He saivat uuden tiskikoneen. Laurista oli tiskikone upee, koska hän ei pidännyt tiskata. Illalla sukulaiset yöpyivät Laurin ja Kaisan asunnossa. Huomenna he matkustivat lomalle. Laurin perheellä on pieni mökki Pohjois-Suomessa. Siellä he luistelivat, laskettelivat ja hiihtivät. He myös kävi saunassa. Kaisan äiti soitti heille ja Kaisasta oli mukavaa. He tulivat Helsinkiin kahdeskymmenesyhdeksäs joulukuutta.

Esimerkkikertomuksessa 4 lauseiden ajallista kronologiaa ilmaisee puolestaan vain lauseiden peräkkäisyys.

- (4) Liisa ja Jari matkustivat lomalla. He matkustivat lentokoneella. He nukkuihotelissa. He pyöreillivät lähellä kauniin järveä. He söivät jää. He näyivät kuningastalo. He olivat konsertissa. Musiikki oli hyvää. He pitivät musiikista. Liisa ostii kaulaliinan ja takkin. Jari ostii silmälasit. Liisalla oli suuri matkalaukku. Jarilla oli pieni matkalaukku. Liisa joi mehua. Mehu oli makea. Liisa oli illoinen. Liisalla oli hyvä aika. Jari piti retkista. Liisa rakasti lomaa. He tulivat kotiin.

Tosin esimerkissä 4 jäävät ilmaisematta muutkin lauseidenväliset suhteet. Samaan tapaan on käynyt esimerkissä 5.

- (5) Liisa joi mehua. Mehu oli makea. Liisa oli illoinen.

Joskus peräkkäisyystulkintaa tukee sekä ajanadverbiaalien että konjunktioiden käyttö: esimerkissä 6 kirjoittaja käyttää molempia keinoja.

- (6) Liisa tuli kotiin **kello viisi**. – – **Kun** Liisin mies tuli töistä koko perhe söi.

Kausaalisuhteita aineistoni kertomuksissa ilmaistaan jonkin verran (esim. 7 ja 8), mutta usein ne jäävät kokonaan merkitsemättä (esim. 9).

- (7) Sitten he halusivat mennä rantalle. **Niin** he ostivat pyörän ja menivät.
- (8) Illalla he kävivät ravintolassa syömässä. Sitten heidän täytyi mennä saunaan **koska** Laurin äitillä oli kylmä.
- (9) Työhen meni junalla, hänellä ei ole autoa.

Jos tekstistä puuttuu looginen yhteys tapahtumien väliltä, tekstiin ei synny koherensia. Kysymys ei ole siis välttämättä vain sanasto-kieliopin virheistä (ks. esim. 10).

- (10) Liisa meni sänkiin. Liisan ei tarvinnut mennä yliopistoon huomenna. Hän nukui sängyssä. Tänään aamulla halusi menee retkiin. Hän meni pääkaupunkiin junalla.

Tällaisissa esimerkeissä voi olla kyse siitä, että tekstin lopun lähestyessä opiskelija haluaa käyttää vielä joitakin osaamiaan ilmaisuja ja tarinan kertominen jää toissijaiseksi. Itse teksti ei etenekään sujuvasti, ja lauseet tuntuvat irrallisilta. Kirjoittaja saattaa myös huomata, että kertomuksesta on tulossa liian lyhyt, ja palaa siksi kertomuksen aiempaan kohtaan. Toisaalta esimerkin 10 voi ymmärtää myös niin, että kertoja ikään kuin referoi Liisan ajatuksia siitä, mitä huomenna tapahtuu (tämä tulkinta olisi tosin uskottavampi, jos esimerkin neljäs lause ei alkaisi sanalla *tänään*).

Joistakin teksteistä voi huomata, että kirjoittaja haluaa luoda kertomukselleen lopun. Esimerkit 11–15 ovat tekstien lopussa esiintyviä lauseita.

- (11) Jari ja Liisa olivat iloiset – se oli melko hyvä loma. Ilman rahan, mutta hyvä.
- (12) Tämä oli mukava päivä.
- (13) Tämä kesänä oli ihana.
- (14) Kaisan ja Laurin joulu oli ihana.
- (15) Liisalla oli pitkä päivä.

Tällaiset yhteenvedon omaiset kannanotot synnyttävät loppuratkaisun vaikutelman, ja kertomus pysyy paremmin koossa.

Tarinan kertominen, vaikka näinkin yksinkertaisen, vaatii suunnittelua. On kuitenkin hyvä muistaa, että opiskelijan keskittymistä ja taitoa vaaditaan sanastokielioppiin liittyvissä asioissa niin paljon, että tapahtumien peräkkäisyyden hallinta ja kertomuksen kokonaisrakenteen hahmottaminen voivat helposti jäädä puutteellisiksi, jopa olemattomiksi. Se, joka hallitsee sanastoa, rakenteita, kirjoitusasua ynnä muuta hyvin, pystyy luultavasti keskittymään paremmin itse tarinan kertomiseen ja kertomuksen tekstuaaliseen kokonaisrakenteeseen.

5 *Liisan päivä* – ja otsikko kertomuksen lähtökohtana

Valitsemani otsikot osoittautuivat vähän erilaisiksi siinä mielessä, millaisia mahdollisuuksia ne antoivat opiskelijoille kehittää kertomuksiaan. Hankalaksi osoittautui otsikko *Liisan päivä*. Siitä kirjoitetut tekstit ovat kahteen muuhun aiheeseen verrattuna yleensä lyhyempiä, ja saattaakin olla, että yhdestä henkilöstä kirjoittaminen on vaikeaa eikä riitä tarinaksi. Esimerkiksi *hän*-pronominin toisto tekee kertomuksesta hiukan yksitoikkoisen (ks. esim. 16).

- (16) Hän meni työhön. Hän on toimitaja. Hän söi kaverin kanssa. Hän joi kahvia. Kahvia maistui makealta.

Edistyneempi kirjoittaja osaisi muodostaa tarinan yhdenkin henkilön ympärille, mutta teksteissäni on subjektina ylivoimaisesti useimmin otsikossa mainittu henkilö (etunimi tai persoonapronomini).¹ Saattaa olla, että sen takia kirjoittajien on ollut vaikea kirjoittaa pitempää tekstiä ja välttää toistoa ja yksitoikkoisuutta.

Kaikissa teksteissä esiintyy Liisan lisäksi ainakin ystävä tai äiti, jonka kanssa Liisa tekee jotakin. Uuden henkilön ilmaantuminen mahdollistaa *hän*-subjektin vaihtamisen toiseksi, mikä lisää kertomuksen dynamiikkaa (esim. 17). Mielenkiintoinen on myös esimerkki 18, jossa tekstiin tulee mukaan kertoja itse.

- (17) Hän tapasi ystävän kanssa. He menivät ravintolaan syömään.

1. Teksteissä esiintyy melko paljon sellaisia lauseita, jotka ovat kolmannessa persoonassa mutta joissa ei ole subjektia (*sitten istuivat hallissa ja odottivat ystävää; illalla olivat saunassa ja menivät baariin; kävi syömässä ravintolassa käverin kanssa*). Sen voi selittää transferina tšekin kielestä, jossa subjekti voidaan jättää panematta ilmi subjektilausekkeena myös kolmannessa persoonassa toisin kuin suomessa.

- (18) Lisa tuli kaupasta illalla. Silloin han tapasi minua. Menimme puistoon. Liisa lähti kotiin.

Yhdessä tarinassa kirjoittaja vaihtaa kertomuksensa suuntaa silloin, kun tarinaan tulee mukaan uusia henkilöihahmoja (ks. esim. 19).

- (19) Sitten hän menin postiin ja siten ravintolaan. Ravintolassa tapasi Lauran. Liisan kanssa he odotivat Pekkaa. Liisa puhui, missä hän oli kesällä. Hän lensi Italiin. Siellä hän ui meressä ja otin aurinkoa.

Tekstissä on monenlaisia virheitä, eikä lopussa olekaan enää selvää, kenestä teksti kertoo. Kertomus etenee nimittäin usein henkilöiden aiheuttamien tapahtumien kautta ja eroaa siinä suhteessa esimerkiksi kuvailusta, jossa tyypillisesti esiintyy paljon eksistentiaalilauseita (Berman 2004: 276). Itse asiassa henkilöiden avulla tarina ei vain etene, vaan se myös pysyy koossa. Esimerkin 19 kirjoittaja esittelee useamman henkilön, ja tekstin edetessä hänellä on vaikeuksia osoittaa, kenestä hän kussakin kohdassa kirjoittaa. Mutta toisaalta esimerkkikertomuksen 19 kirjoittaja osoittaa rohkeutta, ja kiistämättä tarinan kertominen tarinan sisällä on mielenkiintoinen ratkaisu, jonka avulla on mahdollista kuvata paljon laajemmin erilaisia tilanteita. Se vaatii kuitenkin kirjoittajalta erittäin hyvää sanasto-kieliopin hallintaa, erityisesti viittaamiskeinojen osaamista.

Liisan päivä -aiheen ongelma on ehkä siinä, että tavallisesta päivästä kertominen ei tunnu vielä kertomukselta. On mahdollista, että jotkut sisällyttävät sen vuoksi tekstiinsä jotakin tavallisuudesta poikkeavaa (esim. 20–22), esimerkiksi syntymäpäiväjuhlien kuvailua. Tosin yksi kuvista viittaa melko selvästi juuri juhliin.

- (20) Se oli hänen isän syntymäpäivä. Hän menin vanhempeensä kotonassa. Hänen täytyy tehdä ruokaa.
- (21) Eilen Liisalla oli kaksikymmentäkaksi vuotta. Liisan äiti tehdi kakkia. Liisan perhe lauloi.
- (22) Hänellä oli syntymäpäivää. Hän sai lahjoja. Hän sai monia lahjoja.

6 *Liisan ja Jarin loma*: tapahtumaketjun luontainen alku ja loppu

Kertomusmaisimpia ovat aiheen *Liisan ja Jarin loma* tekstit. Syy voi olla jo otsikossa: loman käsitteeseen sisältyy selvä alku ja loppu. Tärkeää on myös se, että dynaamiset paikallissijat ja liikeverbit olivat kirjoittajille hyvin tuttuja ja he osasivat kuvailla lo-

malle lähtöä ja sieltä palaamista niiden avulla. Sitä paitsi kahden henkilön läsnäolo mahdollistaa jo sinänsä persoonien vaihtelun: jotain tekee Liisa, jotain tekee Jari, ja sitten he tekevät jotain yhdessä kuten esimerkiksi 23.

- (23) Lauantaina menivät Helsinkiin ostoksille. Liisa halusi ostaa uuden takin. Jari ei ollut mielellään koska hän halusi rahaa uusille pyörälle. Liisa osti takin ja sitten he pyöräilivät vanhoilla pyörillä.

Uuden henkilön ilmestyminen on harvinaisempaa, mutta joskus se mahdollistaa tarinan kehittymisen ja lisää tekstiin tarinamaisuutta kuten esimerkeissä 24–26.

- (24) Joskus he pelasivat sulkapalloa. Mutta kun he tapasivat uuden ystävän, he pelasivat lentopalloa yhdessä. Joka illalla he söivät kalaa ravintolassa. Ja joskus he ostivat jäätelöä. Perjantaina he menivät uuden ystävän kanssa teatteriin.
- (25) Sitten he istuivat hallissa ja odotivat ystävää. > Marko² Oli hyvä ilmä. Liisa ja Jari ja Marko menivat museoon. Museo oli suuri. Sitten he soivat ravintolassa. Ruoka oli hyvä. Iltapäivällä he menivät uimahalliin. Marko tuli ja Liisa ja Jari menivat kaupunkiin.
- (26) Tämän päivä he halusivat ulkona tutustuivat Kreikan ihmiset. He tapasivat Antigona, joka hän on Kreikkamaalainen. He nauroivat ja tanssivat auringonnouseen.

Tarinamaisuus lisääntyy sen ansiosta, että uuteen ystävään tutustuminen tai vanhan ystävän tapaaminen toimii tekstissä odottamattomana käänteenä. Kaikissa kolmessa esimerkissä uutta käännettä ei käsitellä vain yhdessä lauseessa, vaan sen ansiosta tekstiin muodostuu laajempi uusi kokonaisuus.

7 *Kaisan ja Laurin joulu*: kuvat kirjoittamisen apuvälineenä

Niiden tekstien kirjoittajat, jotka kirjoittivat aiheesta *Kaisan ja Laurin joulu*, hyötyivät vaihtelusta, jonka mahdollisti kahden henkilön mukanaolo (esim. 27).

- (27) Lauri sai Kaisalta uuden kirjan. Kaisa sai Laurilta kultaisen korun. Sitten he katsoivat televisiota ja menivät nukkumaan yhdelta.

2. Merkinnän > *Marko* opiskelija on lisännyt alkuperäiseen tekstiin *ystävä*-sanalan alapuolelle.

Melkein kaikissa kertomuksissa esiintyvät myös muut perheenjäsenet (ks. esim. 28 ja 29). Se on luontevaa, sillä kirjoittajat käsittelevät joulua perhejuhlanan. Toisaalta yhdessä kuvassa näyttää olevan joukko vieraita saapumassa kyläilemään. Sekin on varmasti vaikuttanut kirjoittajan henkilöhahmojen valintaan (esim. 30).

- (28) Kaisan ja Laurin joulu alkoi torstaina, mutta kahdeskymmenesneljäs joulukuuta oli lauantaina. Kaisa, Lauri, äiti ja isä katsoivat televisiota.
- (29) Joulupäivällä Kaisan ja Laurin olivat perhen kanssa. Aamulla Lauri osti lahjaa. Kaisan ja isoäiti siivosivat ja imuroivat. Isoisä osti kaunis joulupuu. He söivät hyvää ruokaa.
- (30) Lauri imuroi, tiskasi ja auttoi Kaisalle. Kello kaksi tulivat Kaisan veli vaimon kanssa.

Yhdessä kuvassa on kolme laulajaa, jotka laulavat nuottivihot kädessään. Se lie-nee johtanut siihen, että laulaminen on osa melkein jokaista tekstiä. Niissä laulavat Kaisa ja Lauri, vastasaapuneet vieraat niin kuin esimerkissä 31, tai ihmiset laulavat kirkossa kuten esimerkissä 32.

- (31) He joiivat viiniä, söivät ja lauloivat joululaulun.
- (32) Aamulla he menivät kirkkoon kuuntelemaan musiikkia. Siellä he tapasivat heidän ystävänsä. Hänen kanssa he menivät hänen veljen asuntoon juttelemaan. Tämä veli lauloi aamulla kuorossa kirkossa.

Kertomuksen syntymistä auttaa luonnollisesti se, että kirjoittaja osaa viitata aikaan kieliopillisesti – mutta myös leksikaalisesti. Tärkeitä ovat sellaiset ilmaukset kuin *aamulla*, *illalla*, *sitten*, mutta myös sellaiset kuin *joulupäivä*, *jouluaatto* tai *kahdeskymmenesneljäs joulukuuta*. Jouluaiheisen tarinan kertominen vaikuttaa kuitenkin olevan hankalampaa kuin loma-aiheisen. Se saattaa johtua siitä, että jouluun liittyy kolmesta annetusta aiheesta eniten kulttuurispesifisyyttä. Koska henkilöiden etunimet ovat suomalaisia eikä opiskelijoillani ole useimmiten henkilökohtaisia kokemuksia Suomesta, heille saattaa olla hankalaa lähestyä aihetta.

Kertomuksista ilmenee aika selvästi, että opiskelijat halusivat käyttää kuvia apunaan – siitäkin huolimatta, että niitä tuntuu joskus olleen vaikea yhdistää kertomukseen. Kun kirjoittajat lisäsivät kertomukseensa jonkin toiminnan kuvien ulkopuolelta, kyseessä oli yleensä ruokailu tai ruoanlaitto. Parissa tekstissä kirjoittaja lisäsi kertomukseen saunassa käymisen (ks. esim. 33).

- (33) Sitten heidän täytyi mennä saunaan koska Laurin äitillä oli kylmä. Saunan jälkeen he menivät kotiin katsomaan televisiota.

Saunassa käynnin mainitsemisen syynä voi olla se, että kirjoittaja haluaa hyödyntää tätä fraasia tai että se hänen mielestään sopii suomalaisista kertovaan tarinaan.

Loma-aihe näyttää erottuvan tässäkin suhteessa muista: siihen liittyvät kertomukset eivät näytä olevan samassa määrin kuvista riippuvaisia (ks. esim. 34 ja 35).

- (34) Jarin opiskelin ranskaa viime vuona, ja nyt hän puhui ravintoloissa ja kaikissa paikassa.
- (35) Aamulla heräsivät kello kuusi. Pelosivat lentopalloa hiekkarantalla. Aurinko paistoi, ja sää oli ihana.

Tehtävää suunnitellessani ajattelin, että kuvat toimivat pikemminkin lisääpuna, mikäli kirjoittaja sellaista tarvitsee, mutta opiskelijat käyttivät kuvia ja olivat niistä kertomuksissaan riippuvaisia paljon enemmän kuin olin odottanut.

8 Suomalaiset nimet valmiiksi annetuissa otsikoissa

Annoin valmiin otsikon tehtävän ohjaamiseksi ja jonkin verran myös sen helpottamiseksi, mutta kaikkia sen vaikutuksia opiskelijoiden teksteihin en osannut arvata ennalta. Kaikissa kolmessa otsikossa esiintyy suomalainen etunimi, mutta koska se on määriteasemassa, se on genetiivissä (*Liisan ja Jarin loma*, *Liisan päivä*, *Kaisan ja Laurin joulu*). Nimien genetiivimuotoisuus aiheutti toisille kirjoittajille ongelmia (esim. 36 ja 37).

- (36) Kesällä Liisa ja Jarin matkustivat Italiaan.
- (37) Liisan ja Jari halusivat juhlia Liisan syntymäpäivää lomalle.

Aika monessa tekstissä etunimet esiintyvät hiukan varioiden: *Liisa* voi esiintyä samassa tekstissä myös muodossa *Lisa*, *Liissa* tai *Liisi*. *Laurista* saattaa taas tulla *Laura*. Joissakin teksteissä *Kaisa* ja *Laura* tuntuvat olevan siskoksia (ks. esim. 38).

- (38) Kaisa siivosi ja Laura imurii talossa. Heidän isänsä oli vuoreilla.

Kirjoittajan on tietenkin pakko olla selvillä siitä, ketkä hänen tarinansa henkilöt ovat ja mikä heidän suhteensa on. Siksi voi olla mahdotonta kirjoittaa tekstiä käyt-

täen itselleen tuntemattomia nimiä. Otsikon valmiit nimet saattavat siis vaikeuttaa kirjoittamista ja kertomuksen synnyttämistä, eivätkä ne toimikaan apuna, niin kuin alun perin ajattelin. *Frog stories* -hankkeessa kertojat taas antoivat kertomuksessa esiintyvälle pojalle nimen itse, ja nimissä oli siten nähtävissä kulttuurista ja kielellistä vaihtelua (Clark 2004: 459). Minäkin olisin voinut jättää kertomuksen sankarin nimeämisen kirjoittajien tehtäväksi. Siitä olisi pitänyt kuitenkin antaa erilaiset ohjeet. Opiskelijoiden kertomukset olisivat eronneet toisistaan luultavasti enemmän, ja saattaa olla, että niiden yhteismitallinen arviointi olisi ollut vaikeampaa, mutta toisaalta teksteissä olisi ehkä näkynyt enemmän kirjoittajien oman käden jälki ja ne olisivat olleet sillä tavalla aidompia.

9 Lopuksi

Tarinan kertominen onnistuu ilman muuta aloittelijoilta, jos kertomuksen keskeiseksi ominaisuudeksi katsotaan se, että se koostuu toisiaan ajassa seuraavista tapahtumista, eikä kirjoittajilta odoteta sitä, että heidän tuottamansa kertomukset koostuisivat esittelyosuudesta, komplikaatiosta ja loppuratkaisusta. Tehtävänantoa suunnitellessani en oletanut, että kertomuksiin sisältyisi yllätyksellisiä kohtia tai että niissä olisi taiteellisen tekstin aineksia. Kannattaisi kuitenkin ehkä korostaa opiskelijoille, että pelkkä kertominen aivan tavallisesta päivästä on jo kertomus ja että keskeinen kertomuksen ominaisuus on tapahtumien peräkkäisyys. Tätä voisi korostaa jo opetuksen yhteydessä, kun esimerkiksi harjoitellaan omasta edellisestä päivästä tai viikonlopusta kertomista. Menneessä ajassa kertomisen yhteydessä on hyvä oppia myös lauseiden välisten suhteiden ilmaisemista, sillä suhteiden eksplisiittistämisen myötä kertomuksista tulee usein myös koherentimpia.

Kuten olen todennut edellä, voi olla, että tapahtumien järjestely peräkkäin on hankalaa siksi, että tenttitilaisuus tuo mukanaan omat stressitekijänsä. Opiskelijat myös tietävät, että heitä testataan nimenomaan sanasto-kieliopin hallinnassa. Toisaalta kokonainen teksti paljastaa aina enemmän kielen osaamisesta kuin irralliset lauseet. Tapahtumasarjan järjestelyssä kirjoittajia auttaa erityisesti aikaan viittaavien adverbiaalien ja kausaalisuhteita ilmaisevien konnektiivien hallinta. Jos kirjoittajat haluavat välttää samarakenteisten ja samasubjektillisten lauseiden toistoa, heidän on käytettävä erilaisia subjekteja ja jossain määrin myös eri lausetyyppejä edustavia lauseita. Tällä tavoin tekstit paljastavat laajemman kirjon siitä, mitä kirjoittaja osaa. Konnektiivien tai temporaalisten adverbiaalien hallintaa olisi vaikea – ellei mahdollonta – arvioida, jos kyseessä ei olisi yhtenäinen teksti. Kertomus tekstilajina sopii hyvin silloin, kun halutaan tarkastella juuri edellä mainittujen asioiden hallintaa.

Tehtävän mahdollinen muunnos voisi olla sellainen, että tapahtumaketju olisi kuvissa jo (ainakin osittain) valmiina: ne muodostaisivat toisin sanoen sarjan. Kir-

joittajille jäisi siis tehtäväksi kertoa oma versio kertomuksesta, eikä heiltä vaadittaisi kertomuksen itsenäistä rakentelua siinä määrin kuin suunnittelemani tehtävässä. Tässäkin tilanteessa luovempi tai edistyneempi kirjoittaja voisi lisätä helposti jotain omaa tai poiketa annetusta kehyksestä jonkin verran. Kuten alumpana totesin, kirjoittajat käyttivät yleensä kaikkia kuvia ja olivat niistä riippuvaisia enemmän kuin odotin. Senkin takia olisi parempi valita kuvat niin, että niistä muodostuu helposti tapahtumaketju, tai tarjota tapahtumaketju järjestelemällä kuvat kronologisesti jo tehtävänannossa.

On selvää, että jos kertomuksen kirjoittaja kehittelee tapahtumasarjan itse, hän voi päättää siitä, millaisia tapahtumia hän sisällyttää siihen sen mukaan, mitä hän osaa ilmaista. Mahdollisuudet poiketa tehtävänannosta ja valita itse kertomukseen tapahtumia ovat kuitenkin rajalliset sen takia, että aloittelijoilla on vielä aika pienet kielelliset resurssit. Tehtävänannon muotoa on siis tästäkin syystä hyvä pohtia huolellisesti. Mitä tulee otsikkoon ja sen vaikutukseen, tuntuu siltä, että laajempia mahdollisuuksia tarjoaa sellainen otsikko, joka mahdollistaa kahden henkilöahmon läsnäolon kertomuksessa. Niinpä otsikkoa *Liisan päivä* pitäisikin muokata niin, että siinä olisi kaksi henkilöä, erityisesti, jos halutaan, että kaikki kolme aihetta ovat mahdollisimman vertailukelpoisia.

Kaiken kaikkiaan kertomus on käsittääkseni sopiva tehtävä myös aloittelijoille. Se paljastaa laajasti sen, mitä aloitteleva kielenoppija hallitsee ja mitä ei. Opettajan on kuitenkin hyvä harkita myös tehtävänannon yksityiskohtia. Niitä kannattaa muokata esimerkiksi niin, että tapahtumaketjun hallinta ei vaadi kirjoittajilta niin paljon keskittymistä kuin minun suunnittelemani tehtävässä.

Petra Hebedová opettaa suomea ja viroa Tšekin Brnossa Masarykin yliopistossa.

Lähteet

- BERMAN, RUTH A. 2004. The role of context in developing narrative abilities. – Sven Strömqvist & Ludo Verhoeven (toim.), *Relating events in narrative. Volume 2: typological and contextual perspectives* s. 261–280. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CLARK, HERBERT H. 2004. Variations on a Ranarian theme. – Sven Strömqvist & Ludo Verhoeven (toim.), *Relating events in narrative. Volume 2: typological and contextual perspectives* s. 457–476. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GEHRING, SONJA – HEINZMANN, SANNI 2009. *Suomen mestari 2*. Helsinki: Finn Lectura.
- KENTTÄLÄ, MARJUKKA 2003. *Kieli käyttöön. Suomen kielen alkeisoppikirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- LAUERMA, PETRI 2012. Tekstityyppi. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 67–69. Helsinki: Gaudeamus.
- LEPÄSMAA, ANNA LIISA – SILFVERBERG, LEENA 2001. *Suomen kielen alkeisoppi-kirja*. Helsinki: Finn Lectura.
- SHORE, SUSANNA 2014. Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. – Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 37–63. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- STRÖMQVIST, SVEN – VERHOEVEN, LUDO 2004. Typological and contextual perspectives on narrative development. – Sven Strömqvist & Ludo Verhoeven (toim.), *Relating events in narrative. Volume 2: typological and contextual perspectives* s. 3–14. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- STRÖMQVIST, SVEN – VERHOEVEN, LUDO (toim.) 2004. *Relating events in narrative. Volume 2: typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

II

Kirjoitettua vuorovaikutusta eri kanavissa

Blogit kielenoppimisen tukena

Kaksi opetuskokeilua Puolasta

1 Johdanto

Ulkomaisissa yliopistoissa on usein vaikeaa tarjota suomen kielen opiskelussa autenttisia suomen kielen käyttötilanteita. Sosiaalinen media tarjoaa apuvälineen, jolla voi saada opetuksessa yhteyden suomalaisiin tai toisiin suomen kielen opiskelijoihin. Tästä lähti idea kahteen blogia hyödyntävään opetuskokeiluun Suomen kielen ja kulttuurin pääaineopiskelijoiden kursseilla Varsovan yliopistossa ja Poznanissa toimivassa Adam Mickiewiczin yliopistossa.¹

Yhtenä inspiraation lähteenä projekteillemme on toiminut Pohjois-Amerikassa alkunsa saanut bloggaus- ja videobloggausprojekti. Siinä Toronton, Indianan ja Helsingin yliopiston suomen kielen opettajat ovat käyttäneet blogia tarjotakseen Suomen ulkopuolella opiskeleville autenttisen ympäristön suomen käytölle ja rohkaistakseen opiskelijoita käyttämään suomea (Muhonen, Teerenhovi & Räsänen 2019: 22–23). Sosiaalisen median, kuten blogin, käyttöön meitä on kannustanut myös se, että iso osa diginatiiveista opiskelijoista käyttää joka tapauksessa monia sosiaalisen median välineitä arjessaan. Blogin avulla opiskelijat pääsevät hyödyntämään digitaalisia tekstintaitojaan ja kehittämään niitä. Lisäksi opettajan ja opiskelijan roolit voivat kääntyä pääläelleen, sillä usein opiskelijat ovat taitavampia teknologian käyttämisessä kuin opettaja. (Richardson 2010: 8–9; Kalliala & Toikkanen 2012: 11; Vaarala 2014: 152.)

Opiskelijat elävät ajassa, jossa internetin käytön painopiste on siirtynyt vuorovaikutukseen ja yhteisölliseen sisällön tuottamiseen (Suominen & Nurmela 2011: 93). Nykyään tarvitaan laajoja tekstintaitoja, sillä tekstejä ja tietoa täytyy osata et-

1. Kiitämme yhteistyöryhmien opettajia Izabela Jakubek-Glabia ja Natalia Nordlingia ja heidän opiskelijoitaan sekä kaikkia muita, jotka kävivät tekemässä, lukemassa ja kommentoimassa blogien julkaisuja.

siä, muokata ja tuottaa eri välineiden avulla sekä arvioida kriittisesti. Laajan tekstikäsityksen mukaan teksti ei ole vain perinteinen kirjallinen tuotos vaan se voi koostua esimerkiksi äänestä tai visuaalisesta materiaalista tai yhdistää niitä kirjoitettuun tekstiin. (Ks. monilukutaidosta Luukka 2013; Harmanen 2016.)

Blogi mahdollistaa opiskelijoiden aktiivisen, omaehtoisen työskentelyn kurssilla, ja se on mainio väline oppijan tarpeita korostavassa funktionaalisessa kielenopetuksessa (ks. funktionaalisesta kielenopetuksesta Aalto, Mustonen & Tukia 2009). Opiskelijat odottavat niin ikään saavansa koulutuksesta taitoja, joita he voivat käyttää myös työelämässä (Kalliala & Toikkanen 2012: 10). Nykyään useissa ammateissa tarvitaan monenlaista sosiaalisen median osaamista sekä yhteisöllistä sisällöntuotantokykyä. Siksi taidot, joita opiskelijat erilaisia alustoja käyttämällä ylläpitävät ja kehittävät, voivat olla valtti työmarkkinoilla. (Ks. esim. Richardson 2010: 27; Suominen & Nurmela 2011: 99.) Bloggaamisen etuna opetuksessa on myös se, ettei se ole aika- eikä paikkasidonnaista, joten yhteisen blogin avulla voidaan myös tutustua vertaisryhmiin eri maissa.

Artikkelimme etenee seuraavasti: Luvussa 2 käsittelemme blogia tekstilajina ja alustana. Luvun 3 aiheena on Adam Mickiewiczin yliopiston uutisblogi, ja luvussa 4 käsittelemme Varsovan yliopiston multimediaalista blogia. Luvussa 5 kokoamme yhteen artikkelin keskeisen sisällön. Liitteenä on käytännön neuvoja blogin perustamiseen sekä linkki ohjeiden tueksi tehtyyn videoon.

2 Blogi tekstilajina ja alustana

Blogi (*blog*, *weblog*) tarkoitti alun perin verkkopäiväkirjaa: verkkosivua, jolla julkaistaan säännöllisesti sisältöä (Haasio & Haasio 2008: 20; Hookway 2008), mutta nykyään sen käyttötavat ovat paljon laajemmat. Blogi voikin lähestyä myös journalismissa, jos se keskittyy henkilökohtaisten tekstien asemesta tiettyyn teemaan (Garden 2012: 484; Jokinen & Vaarala 2015: 243). Päiväkirjasta blogi eroaa muun muassa siinä, että se on kirjoitettu lukijoille. Blogin tekijä voi halutessaan pysyä myös anonyyminä, ja se voi olla useamman kuin yhden tekijän tuotos. (Hookway 2008: 96–97.)

Blogilla voidaan tarkoittaa joko tekstilajia (blogi nähdään vuorovaikutteisena kielenkäyttötilanteena) tai viestintävälinettä (blogi nähdään blogisivustona eli julkaisualustana). Blogin määrittäminen omaksi tekstilajikseen ei ole kuitenkaan yksiselitteistä, koska blogitekstit ovat hyvin moninaisia. Yhteistä blogeille on, että ne ovat internetsivuja, jotka käyttävät julkaisuun jotakin bloggaus-alustaa. Tavallisesta internetsivusta blogi eroaa usein ainakin siten, että julkaisut on jaoteltu siinä yleensä kronologisesti. Yleistä monille blogeille on niiden tarjoama kommentointimahdollisuus, mikä tekee blogista vuorovaikutteisen lukijoidensa kanssa. (Hookway 2008: 96; Garden 2012: 484, 487, 491.)

Tekstilajina blogi on laaja ja voi sisältää monenlaisia tekstejä: kirjoitusta, kuvaa, ääntä, videomateriaalia ja linkkejä muihin materiaaleihin. Pelkästään videoista koostuvia blogin tapaisia julkaisuja kutsutaan videoblogeiksi eli vlogeiksi, ja niiden julkaisualusta on usein blogin sijaan jokin videopalvelu ja sen sisällä vloggaajan oma kanava. Pelkästä audiomateriaalista koostuvaa blogin kaltaista julkaisua kutsutaan podcastiksi, ja sen julkaisualustoja on useita erilaisia.

Tässä artikkelissa tarkoitamme blogilla blogialustalla julkaistua sivua, joka koostuu aikajärjestyksessä olevista julkaisuista. Opetuskokeilujemme blogit ovat luonteeltaan pikemminkin tietoa välittäviä kuin päiväkirjanomaisia, ja ne koostuvat usean eri opiskelijan teksteistä. Yhteistä kaikille julkaisuille on myös kommentointimahdollisuus sekä viittaukset toisiin internetsivuihin, kuten blogin varhaisimmissa määritelmässä kuvataan (ks. Garden 2012). Blogeillamme oli opiskelijoiden lisäksi myös kurssin ulkopuolisia lukijoita.

Opetuksessa blogia voi hyödyntää eri tavoin. Opiskelijoilla voi olla oma tai ryhmällä yhteinen blogi. Se voi olla refleктоiva verkkopäiväkirja, kurssin kotisivu tai keskustelupalsta. Siinä voi julkaista kurssituotoksia tai -materiaalia, ja sen kautta on mahdollista kommunikoida lukijoiden kanssa. (Richardson 2010: 28, 39–40; Suominen & Nurmela 2011: 101–125.) Kurssi on mahdollista suunnitella joko kokonaan tai osittain verkkoon, esimerkiksi blogiin tai johonkin oppimisalustaan, kuten Moodleen. Tässä artikkelissa esittelemissämme opetuskokeiluissa käytettiin blogia osana kursseja, joilla oli enimmäkseen luokkahuoneopetusta. Annoimme opiskelijoille tehtäviä, jotka tehtiin pääasiassa kotitehtävinä ja joiden tuotokset julkaistiin blogissa, jotta lukijat pääsevät näkemään ne.

Richardson (2010: 30–31) huomauttaa, että bloggaaminen voi olla opetuksessa muutakin kuin vain kirjoittamista tai kirjoitusten kokoamista julkaisuihin. Parhaimmillaan se on teksteihin tutustumista, niiden omaksumista ja tulkintaa, julkaisujen yhdistämistä aiemmin julkaistuun aineistoon esimerkiksi linkkien avulla sekä vuorovaikutusta, jonka mahdollistaa se, että blogia voi kommentoida. Kielenkäyttötilanne on aito, ja niinpä kirjoittamisen tehtäväkin muuttuu: opiskelija ei kirjoita vain opettajalle, vaan hän muun muassa koostaa ja editoi tuotoksia yleisön näkökulmasta. Esimerkiksi meidän opetuskokeiluissamme opiskelijat alkoivat valita julkaisuaiheita sen mukaan, minkä ajattelivat kiinnostavan yleisöä.

3 Poznanin opetuskokeilu: positiivisia uutisia Puolasta

Adam Mickiewiczin yliopiston opetuskokeilussa kolmannen vuosikurssin pääaineopiskelijat perustivat opettajan kanssa blogin, jonka kautta he jakoivat suomalaisille lukijoille suomenkielisiä uutisia Puolasta. Suomalaiset lukijat olivat puolestaan puolan kielen opiskelijoita Tampereelta. Blogin päivittäminen oli osa koko lukuvuoden kestävästä *Suomen kielen käyttö* -kurssia lukuvuonna 2018–2019.

Idea uutisten kirjoittamiseen ja blogin käyttöön syntyi siitä, että tavoitteena oli laajentaa opiskelijoiden sanavarastoa abstrakteihin ja yhteiskunnallisiin sanoihin sekä saada heitä käyttämään suomea entistä enemmän. Yksi opetuksen tavoitteista oli myös autenttisen materiaalin käyttäminen (autenttisista tehtävistä ks. mm. Aalto, Mustonen & Tukiä 2009: 411). Opiskelijat olivat luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa pääosin tasolla A2.2, joten he harjoittelivat muun muassa tekstin sidosteisuutta ja verbijohdoksia. Nämä aiheet sopivat hyvin yhteen uutisten kirjoittamisen kanssa.

Tämä luku rakentuu niin, että alaluvussa 3.1 käsittelemme syitä, jotka johtivat blogin perustamiseen. Alaluvussa 3.2 kerromme blogin perustamisesta, alaluvussa 3.3 blogin käyttämisestä suomen kielen kurssilla ja alaluvussa 3.4 vuorovaikutuksesta suomalaisten lukijoiden kanssa. Alaluvun 3.5 aiheena on opiskelijoiden antama palaute sekä opettajan kokemukset blogin käytöstä.

3.1 Koko lukuvuoden uutisteema

Lukuvuoden alkupuolella loka-joulukuussa opiskelijat tutustuivat suomalaiseen mediaan. Ryhmä sai tehtäväkseen muun muassa tutustua pareittain tarkemmin johonkin sanoma- tai aikakauslehteen ja esitellä sitä sekä sen sisältöä muille. *Suomen mestari 4* -kirjan (Gehring ym. 2016: 168–177) avulla tutustuttiin onnettomuus-, luonnonkatastrofi- sekä rikos- ja oikeussanastoon. Opiskelijat lukivat uutisia edellä mainituista aiheista, ja niiden ymmärtämistä testattiin myös kurssin tenteissä.

Tavoite oli, että opiskelijat alkaisivat kirjoittaa uutisia suomeksi myös itse. He olisivat voineet keksiä arjestaan pieniä, aitoja tapahtumia, joista olisi kirjoitettu uutisia, mutta opiskelijat etsivät mieluummin olemassa olevia uutisia puolalaisesta mediasta. Tehtävänannoksi muotoutui, että opiskelijat etsivät mielenkiintoisen uutisen ja tiivistävät sen sisällön suomeksi. Lähtötekstit käsittelevät siis eri aiheita ja olivat myös erimittaisia. Ne olivat vaihtelevia niin ikään sisältönsä vaatavuustason suhteen. Tehtävän avulla opetusta oli siis mahdollista eriyttää.

Suomalaisessa mediassa Puola on näyttäytynyt viime vuosina usein kielteisessä valossa, ja uutisten aiheena on ollut usein politiikka. Siksi jo alussa päädyttiin siihen, että opiskelijat yrittävät etsiä myönteisiä uutisia. Osa sanoi olevansa jo kyllästynyt politiikka-aiheeseen. Opettajan ehdotus oli, että etsittävien lähtötekstien aiheita voisivat olla esimerkiksi luonto ja kulttuuri, sillä niihin liittyvää sanastoa oli opiskeltu edellisenä vuonna. Pääasia kuitenkin oli, että alkuperäinen uutinen oli opiskelijoista itsestään kiinnostava.

Puolankielisten uutisten sisällön tiivistäminen suomeksi tarkoitti, että opiskelijat tulivat myös kääntäneeksi tekstiä puolasta suomeksi. Tehtävänanto sopi hyvin opiskelijoiden toiveisiin, sillä he olivat toivoneet myös kääntämistehtäviä. He eivät kuitenkaan kääntäneet lähtötekstejä sanasta sanaan, vaan kyse oli ennemmin toimittavasta kääntämisestä (*journalistic translation*, ks. käsitteestä Valdeon 2015). Toi-

mittavan kääntämisen (myös *news translating, transediting*) prosessissa valitaan aihe, etsitään tietoa, valitaan haluttu informaatio, käännetään teksti, uudelleentulkitaan alkuperäinen teksti ja kontekstualisoidaan se kohdeyleisölle (van Doorslaer 2012). Uutistiivistelmien työstäminen liittyy tiiviisti informaatiolukutaitoon eli kysymyksiin siitä, mikä tieto on luotettavaa sekä kuka sitä tuottaa, valikoi ja jakelee (ks. mm. Merilampi 2014: 138–142; Harmanen 2016: 28). Kääntävän toimittajan roolissa opiskelijat joutuivat itsekin tekemään näitä valintoja.

Koska kaikki lähtötekstit olivat erimittaisia, opiskelijat saivat päättää itse tiivistelmänsä pituuden. Suomalainen opettaja ei osannut puolaa niin hyvin, että olisi ymmärtänyt lähtötekstit. Käännöksen tarkkuutta ei siis tarkastettu, ja opiskelijoiden itsensä tehtävä oli päättää, minkä verran alkuperäisen uutisen sisältöä he ottavat mukaan tiivistettyyn ja muokattuun versioon. Osa uutisista oli alun perin paljon pidempiä kuin suomenkieliset versiot. Siksi opiskelijoiden tuotoksia kutsutaan tässä artikkelissa uutistiivistelmiksi. Uutistiivistelmästä ei annettu erillistä arvosanaa, vain sanallista palautetta.

3.2 Uutisblogin perustaminen

Opiskelijat saivat päättää, kirjoittavatko he uutistiivistelmät paperille, perustetaanko blogi vai kirjoitetaanko ne muuten sähköisesti. Opettaja ja ryhmä päätyivät luomaan blogin. Opettaja loi blogipohjan Bloggeriin, säätöasetukset ja jakoi käyttöoikeudet opiskelijoille. Opiskelijat olisivat saaneet muokata blogia halutessaan, mutta kukaan ei kuitenkaan muokannut. Monelle opiskelijalle olisi sopinut myös avoimen blogin pitäminen, mutta opettajan toiveesta siitä tehtiin suljettu. Opettaja halusi pitää blogin yksityisenä (ks. liitettä), sillä näin blogiin ei päässyt ei-toivottuun sävyyn kirjoitettavia kommentoijia eikä moderointia tarvittu. Blogia *Terveisiä Poznanista* pääsivät lukemaan vain kutsutut lukijat.

Tampereen seudun työväenopistossa puolaa lukuvuonna 2018–2019 opettanut Natalia Nordling kiinnostui ajatuksesta, että puolalaiset suomenopiskelijat ja suomalaiset puolanopiskelijat tekisivät jotain yhdessä. Lopulta kymmenkunta suomalaista puolanopiskelijaa lisättiin blogin lukijoiksi ja heille lähetettiin sähköpostitse kuvaus blogiprojektista ja sen etenemisestä. Puolalaisilla opiskelijoilla oli oikeus muokata blogia, suomalaisilla vain lukea.

3.3 Uutisblogin käyttö kurssilla

Opiskelijat valitsivat ensin uutisensa, ja sitten he tekivät siitä kotona tiivistelmäluonnoksen. Luonnokset käytiin läpi oppitunneilla: opiskelijat kertoivat lähtötekstiensä aiheen suomeksi sekä lukivat pareittain toistensa tekstit ja kommentoivat niitä. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus kysyä opettajalta ja toisiltaan ilmauksista,

joista he eivät olleet varmoja. Sen jälkeen opettaja luki tekstit ja antoi korjaus- ja muokkausehdotuksensa. Opiskelijat tekivät teksteihinsä muutoksia ja julkaisivat ne sitten itse tiettyyn, yhteiseen määräpäivään mennessä blogissa. Blogissa julkaiseminen vaatiikin yleensä monta työstövaihetta, ja oppimisen näkökulmasta tärkeäksi nousee koko prosessi, ei vain tuotos (ks. mm. Jokinen & Vaarala 2015: 269). Uutistiivistelmien tekoprosessi on tiivistetty kuvioon 1.



Kuvio 1. Uutistiivistelmän kirjoitus- ja julkaisuprosessi.

Osa opiskelijoista valitsi sanastoltaan niin vaikeita uutisia, että uutistiivistelmät kävivät opettajan luettavina useammin kuin kerran. Sanaston vaatavuus johti myös siihen, että se aika, joka oli varattu pareittain tehtävään vertaisarviointiin tunnilla, kului toisinaan uusien sanojen selittämiseen parille. Toisaalta tällaiset kognitiivisesti haastavat tehtävät voivat olla opiskelijalle hyödyllisiä, kunhan hän saa niiden tekemiseen tukea (ks. mm. Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 412).

Opiskelijoita oli oppitunneilla kymmenen, ja kukin julkaisi kaksi tai kolme uutistiivistelmää. Opiskelijoiden kiinnostuksen kohteet liikkuivat laidasta laitaan. Uutistiivistelmiä kirjoitettiin muun muassa seuraavista aiheista: luonto ja kestävä kehitys, arkeologia, kemia ja teollisuus, urheilu, talous, yhteiskunta ja arvot, populaarikulttuuri, taide sekä onnettomuudet. Alla on esimerkkejä opiskelijoiden uutistiivistelmien eli blogitekstien otsikoista:

- Warsaw – uusi puolalainen peli Varsovan kansannoususta
- Kattohaikarat tulevat takaisin Eurooppaan saapuen Puolaan marraskuun puolivälissä
- Rasvainen Torstai: Puolalaiset syövät liian paljon sokeria, koska hinnat ovat ennätysmäisen matalia

- ”Zero waste” -hylly Puolassa
- Lehmien lauma kiusaa Łądek Zdrójaa
- #HumanDoc-festivaali. Avatkaa silmänne maailmaan!

Sen jälkeen kun opiskelijat olivat julkaisseet uutistiivistelmät, opettaja luki ne vielä blogista ja teki tarvittaessa pieniä ymmärtämistä ja lukemista helpottavia muutoksia. Hän korjasi esimerkiksi muotoiluongelmat, jotka olivat syntyneet, kun opiskelijat olivat siirtäneet tekstit kirjoitusohjelmasta blogiin. Toimitustyöhön kuului myös muun muassa kappaleiden muotoilu, lähtöuutiseen johtavien nettiosoitteiden muuttaminen toimiviksi linkeiksi ja joidenkin yksittäisten väärrien sanojen muuttaminen. Muutoksista oli mahdollista kertoa opiskelijoille kommentteissa, mistä on esimerkki kuvassa 1. Kommentit näkyvät kaikille lukijoille.

KOMMENTIT



Tanja 26. maaliskuuta 2019 klo 19:58

Hei! Tein linkistä linkin ja lisäsin yhden pilkun ja pisteen ymmärrettävyyden parantamiseksi. T. Ope

VASTAA

Kuva 1. Esimerkki opettajan kommentista.

ERITYINEN PÖLLÖ VIERAILI PUOLALAISESSÄ METSÄSSÄ

Erityinen pöllö vieraili puolalaisessa metsässä - 1900-luvulla se on nähty vain 50 kertaa

Metsänhoitaja Podlasian voivodikunnassa otti valokuvan hiiripöllöstä, joka on harvinainen Puolassa. Se elää yleensä pohjoisessa Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa. Se on useimmin nähty Norjassa, Suomessa, Ruotsissa, Siperiassa ja Alaskassa.

Hiiripöllö on hoikka lintu, sillä on pitkä pyrstö, tumma ruskea selkä valkoisilla pilkkuilla. Se tulee Puolaan vain talvella ja vierailee metsissä, kun pohjoisessa talvi on liian jäätävä ja myös, kun siellä ei ole paljon hiiriä. Podlasian voivodikunnassa hiiripöllö on huomattu noin 10 kertaa, ja koko Puolassa 1900-luvulla noin 50 kertaa.

Pöllöt ovat hyvin hyödyllisiä. Yksi pöllö syö monta sataa kilogrammaa jyrsijöitä joka vuosi. Niillä on täydellinen kuulo, joka ne käyttävät, kun ne hyökkäävät lumen alla olevien hiirien. Kun alueellaan ei ole niin paljon hiiriä, pöllöt voivat hyökätä myös eläinten päälle, jotka ovat niitä suurempia.

<https://tvnmeteo.tvn24.pl/informacje-pogoda/polska,28/wyjatkowa-sowa-odwiedzila-polskie-lasy-w-xx-wieku-widziano-ja-tylko-50-razy,284772,1,0.html>

Kuva 2. Suomen kielen opiskelijan julkaisema puolalaisen uutisen tiivistelmä.

Opiskelijat liittivät uutistiivistelmän loppuun linkin alkuperäiseen uutiseen puolan kielen opettajan toiveesta (ks. edellä olevaa kuvaa 2, joka on opiskelijan julkaisusta). Koska suomalaiset lukijat opiskelivat puolaa, heitä kiinnosti myös puolankielinen alkuperäisteksti. Näin he pääsisivät tutustumaan puolalaiseen mediaan.

3.4 Blogin suomalaiset lukijat ja kommentit

Blogin asetuksista valittiin, että blogipostauksia voi kommentoida. Opettajan toive oli, että opiskelijat saisivat paljon palautetta natiiveilta suomenpuhujilta ja että kommenttikentässä käytäisiin keskustelua, mutta loppujen lopuksi aika harvat suomalaisista lukijoista kommentoivat uutistiivistelmiä. Opiskelijat julkaisivat kolmen julkaisukierroksen aikana yhteensä 18 uutistiivistelmää, mutta moni lukija kävi kommentoimassa vain yhden julkaisukierroksen tekstiä.

Eniten kommentteja uutistiivistelmät saivat omalta opettajalta, suomalaisten puolanopettajalta ja opetusharjoittelijalta. Yksi ongelma olivat aikataulut, jotka menivät ristiin: kun julkaisimme ensimmäiset uutistiivistelmät, suomalaisilla opiskelijoilla olikin jo työväenopiston opetuskausi loppunut ja joululoma alkanut. Lisäksi suomalaiset opiskelivat puolaa iltaisin, esimerkiksi töiden ohella, joten heillä ei välttämättä ollut kovinkaan paljon aikaa käydä lukemassa julkaisuja.

Koska suomalaiset lukijat osallistuivat hyvin vähän, myös muutamia Puolassa asuvia tai opiskelijat tavanneita suomalaisia pyydettiin kommentoimaan julkaisuja. Kommentoijat antoivat palautetta esimerkiksi kiinnostavasta aiheesta, mutta eivät juuri esittäneet kysymyksiä eikä keskustelua syntynyt. Kommentointia ja kommentteihin reagoimista tai niistä kiittämistä olisi pitänyt siis ohjeistaa paremmin. Ongelmaksi osoittautui myös se, että vanhat blogitekstit hukkuivat pienen, huomaamattoman vanhemmat tekstit -linkin alle, jolloin lukijat eivät ole välttämättä nähneet kaikkia julkaisuja blogissa käydessään.

Puolalaiset opiskelijat ehdottivat, että suomalaiset voisivat kirjoittaa kommentteja myös puolaksi, jotta molemmat ryhmät voisivat harjoitella kieltä. Opettaja mainitsi siitä infosähköpostissa suomalaisille lukijoille, mutta suomalaiset eivät kuitenkaan kommentoineet kertaakaan puolaksi, ainoastaan suomeksi.

Opettajan toive oli, että kommentit koskisivat enimmäkseen uutistiivistelmien sisältöä, eivät sanastoa tai kielioppia, sillä kaikkia kielivirheitä ei ollut korjattu. Tämä noudattelee myös funktionaalisen opetuksen ja käyttöohjaisen kielenoppimisen ajatusta kielen ensisijaisesta merkityksestä kommunikaatiovälineenä (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 405). Opettajan tehtävä oli pitää huolta myös siitä, ettei uutistiivistelmien kirjoittamisesta tule opiskelijoille liian vaativa urakka.

3.5 Palaute opiskelijoilta ja opettajan kokemukset

Opettaja toivoi tehtävän olevan opiskelijoille itselleen merkityksellinen ja kiinnostava, ja siksi opiskelijat valitsivat itse lähtötekstin aiheen. Oli myös oletettavissa, että koska blogilla oli aito yleisö, tehtävä inspiroisi opiskelijoita enemmän kuin uutisten kirjoittaminen pelkästään opettajalle ja toisille opiskelijoille. Keväällä projektista kerätty palaute vahvisti pääosin, että opiskelijat kokivat tehtävän mielekkääksi.

Kaikkien kahdeksan palautteeseen vastanneen opiskelijan mielestä Bloggeria oli helppo oppia käyttämään. Teknisesti blogin käyttö oli melko vaivatonta, sillä opiskelijat opettivat toinen toisensa julkaisemaan tekstit blogissa. Kaikki opiskelijat onnistuivat laittamaan tekstit blogiin itse, vaikka suurin osa ei ollut pitänyt blogia tai käyttänyt Bloggeria aiemmin.

Yllättävää oli, että loppupalautteen mukaan opiskelijat eivät juuri käyneet lukemassa toistensa tekstejä: vain kolme opiskelijaa kertoi lukeneensa muiden julkaisemia uutistiivistelmiä. Tekstejä käsiteltiin luonnosvaiheessa oppitunneilla, joten opiskelijat kyllä tiesivät toistensa aiheet ja parinsa tekstiluonnoksen sisällön. Opiskelijoille olisi kuitenkin kannattanut antaa kotitehtäväksi toisten opiskelijoiden julkaisujen lukeminen ja kommentointi, tai niitä olisi voitu käydä läpi vielä oppitunneilla. Valitettavasti osa opiskelijoista ei myöskään huomannut niitä kommentteja, jotka he olivat saaneet julkaisuihinsa.

Kaikkien palautekyselyyn vastanneiden mielestä oman uutisen valitseminen oli yksi tehtävän parhaita puolia: se oli mielenkiintoista, ja lähtötekstin etsiminen oli hauskaa. Tehtävänannon onnistumista kuvaa myös loppupalautteen esimerkki 1.

- (1) Se oli hauska, koska minä kirjoittaisin asioista, jotka olivat mukava minulle. Kaikilla on erilaisia harrastuksia ja sitten se on paras, että valitsemme itse uutisen.

Kaikkien opiskelijoiden mielestä kirjoittaminen blogiin oli kiinnostavampaa kuin perinteisesti paperille. Hyvänä ja tärkeänä asiana pidettiin sitä, että joku muukin kuin opettaja luki tekstin, jolloin tehtävä tuntui käytännölliseltä ja erilaiselta kuin ”vain tavallinen kirjoitustehtävä”.

Loppupalautteen perusteella koko ryhmä piti erittäin paljon blogitehtävästä yleensä ja etenkin siitä, että he saivat kommentteja. Loppupalautteen kysymykseen siitä, miten blogiprojektia voisi kehittää, tuli seuraavanlaisia vastauksia (esim. 2–5):

- (2) Vaikka Blogger on helppo käyttää, sillä ei ole muutamia piirteitä/asia, jotka ovat Wordpressillä ja jotka mahdollistavat tehdä blogin kauniimpi. Myös minusta voi kirjoittaa tekstit blogiin useammin.

- (3) Kaikki oli hyvin, voisi olla parempi jos kaikki lisätä kuvia tai videoita.
- (4) Se on hyvä harjoitus meille, koska jotkut opiskelijat haluavat kääntää tekstejä tulevaisuudessa ammatissa. Myös se on mahdollisuus, jotta lukea uutisia puolaksi, koska teen sen harvoin.
- (5) Projekti voisi olla laajempi -esimerkiksi joka viikko siellä voi laittaa kaksi uutista, jos aikaisemmin tekisimme kalenterin, jossa olisi kirjoitettu, että joka viikolla kaksi opiskelija on kirjoitettava uutisen.

Yhdeksi ongelmaksi opiskelijat kokivat loppukeskustelun perusteella sen, että positiivisia tai onnellisia uutisia oli vaikea löytää. Jossain vaiheessa kävi ilmi, että opiskelijat olivat alkaneet valita lähtötekstejä sen perusteella, minkä he ajattelivat kiinnostavan suomalaisia lukijoita. Tekstitaitojen kehittämisen ja kommenttien saamisen näkökulmasta tehtävänanto olisikin voinut olla jo alusta lähtien lukija-lähtöinen: etsi uutinen, jonka ajattelet kiinnostavan lukijoita.

Eniten opettajan aikaa vei blogin perustaminen ja asetusvaihtoehtojen läpikäyminen. Lisäksi on huomattava, että vaikka jättöpäivät oli määrätty etukäteen, monet opiskelijat palauttivat tekstinsä myöhässä. Projektia ei koskaan päätetty virallisesti, eikä siitä niin ollen voitu ilmoittaa lukijoillekaan. Vaikka vuorovaikutusta ei juuri syntynyt, kaiken kaikkiaan itse uutistiivistelmien kirjoittaminen tuki kuitenkin hyvin opiskelijoiden suomen kielen kehitystä tasolta A2 kohti tasoa B1.

4 Varsovan opetuskokeilu: blogi multimedialisena julkaisualustana kaksikielisessä kulttuurivaihdossa

Varsovan yliopiston projektissa opiskelijat käyttivät blogia videoiden ja podcastien jakamisen sekä kommentoinnin alustana. Pienten videoiden tekeminen oli tälle kolmannelle vuosikurssille tuttua ensimmäisestä vuodesta alkaen. Tämä luku pohjaa lokakuussa 2019 alkaneeseen opetuskokeiluun ja siitä kolmen ensimmäisen kuukauden jälkeen puolalaiselta opiskelijaryhmältä kerättyyn palautteeseen.

Blogiin tehtiin perinteisten tekstien sijaan videoita ja podcasteja siksi, että kokeilun aikaan opettajalla oli kyseiselle ryhmälle ohjelmassa vain suullisen kielitaidon kurssi. Näin teksti tarkoittaa tässä yhteydessä kirjoitetun materiaalin lisäksi myös puhuttua ja visuaalista materiaalia (ks. Vaarala 2014: 138). Blogiprojektissa oli mukana myös ryhmä suomalaisia puolan kielen opiskelijoita Helsingin yliopistosta, ja tämä yhteistyöryhmä taas tuotti blogiin lähes yksinomaan kirjallista materiaalia.

Tavoitteena videoiden ja podcastien teossa oli totuttaa opiskelijoita tuottamaan vapaasti suomenkielistä puhetta ja siedättää heitä samalla ajatukseen siitä, että vir-

heet kuuluvat puheeseen luonnollisena osana.² Multimodaalisuus tuo osaltaan mukanaan myös sen, että opiskelijat eivät kiinnitä huomiotaan vain kielivirheisiin vaan laajempaan kontekstiin (Jokinen & Vaarala 2015: 269–270). Materiaalia käytettiin myös kuullun ymmärtämisen harjoitteluun sekä ääntämisen hiomiseen, sillä nauhoitetta kuunnellessaan opiskelija pystyi tarkemmin havainnoimaan vahvuuksiaan sekä mahdollisia kehitystä vaativia kohtia puheessaan.

Blogi oli kaksikielinen niin, että yleensä kumpikin opiskelijaryhmä tuotti sinne uutta materiaalia opiskelemallaan kielellä ja kommentoi julkaisuja valitsemallaan kielellä. Tavoitteena oli oman äidinkielen läsnäolon avulla luoda opiskelijalle kokemus myös asiantuntijan rooliin asettumisesta. Lisäksi tavoitteena oli tutustuttaa varsovalaisopiskelijoiden ryhmä suomalaiseen ryhmään, joka on kiinnostunut Puolasta, puolalaisesta kulttuurista ja puolan kielestä. Yhteistyön tavoitteita oli myös totuttaa opiskelijoita työelämään, jossa eri tekstilajien ja verkkoviestintävälineiden käytön hallinta on yhä tärkeämpää. Monet työskentelevät valmistuttuaan kahden kulttuurin ja kielen keskellä, esimerkiksi kääntäjinä tai asiakaspalvelun tehtävissä.

Blogialustaksi valittiin tässäkin opetuskokeilussa Blogger. Kukaan puolalaisista opiskelijoista ei ollut käyttänyt mitään blogialustaa aiemmin, mutta palautteen perusteella Bloggerin käyttö oli helppo oppia. Tämä kertonee osaltaan siitä, että usein tekstipainoinen blogi on vanhemman ikäpolven sosiaalisen median alusta, kun taas nuoren yliopisto-opiskelijan arjessa näkyvät enemmän kuvaan perustuvat sosiaalisen median kanavat, kuten YouTube, Instagram ja Snapchat.

Kaikille opiskelijoille annettiin järjestelmänvalvojatunnukset, mutta kukaan ei kuitenkaan käyttänyt mahdollisuutta muokata blogin asetuksia. Blogi oli alun perin hakukoneilta piilotettu mutta linkin saaneille avoin, ja se avattiin myöhemmin täysin julkiseksi. Tilastotyökalujen mukaan tämä poiki jonkin verran uusia katsojia ympäri maailmaa (jostain syystä Ukraina ja Venäjä olivat vahvasti edustettuina tilastoissa), mutta kommentteja sen paremmin kuin roskaviestejäkään se ei poikanut.

Alaluvussa 4.1 käsittelemme tehtävätyyppejä ja työtapoja sekä annamme esimerkkejä siitä, miten valmiita julkaisuja voi hyödyntää opetuksessa. Alaluvussa 4.2 kerromme tehtävien palautukseen ja julkaisuun liittyvistä käytännön asioista. Alaluvussa 4.3 esittelemme opiskelijoiden näkemyksiä siitä, keiden kanssa he toivoisivat ryhmänsä tekevän yhteistyötä.

4.1 Tehtävätyypit, työtavat ja julkaisujen hyödyntäminen opetuksessa

Multimodaalinen blogi antaa mahdollisuuden monenlaisten ja -muotoisten tehtävien tekemiseen. Näin opiskelijat pääsevät kokemaan, mitä kaikkea kirjoittaminen

2. Virheistä osana oppijankieltä ks. Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 407; puheen suunnittelemattomuudesta ja kirjoitetun yleiskielen normeista sekä niistä poikkeamisesta ks. Tiittula 1992.

voi olla: perinteisen kirjoittamisen lisäksi myös videoiden ja digitaalisten tekstien tekemistä. Blogin käyttäminen jatkuu, ja tätä kirjoitettaessa blogiin on ehditty tehdä kurssilla muun muassa esittelyvideot, uutisia Puolasta, kirjavinkkauspodcasteja ja artistiesittelyitä.

Suomea opiskelevat puolalaiset aloittivat kaksikielisellä lämmittelytehtävällä, jonka tarkoituksena oli lähinnä tutustuttaa blogin lukijat sen tekijöihin ja samalla tarjota opiskelijoille mahdollisuus harjoitella tulkkaamista tai kääntämistä. Opiskelijat saivat esitellä itsensä 2–3 hengen ryhmissä kaksikielisesti ja kertoa samalla hieman ajatuksiaan opiskelusta ja suomen kielestä sekä suomalaisesta kulttuurista. Toteutustapoja oli useita: osa ryhmistä haastatteli toisiaan tulkaten haastattelun toiselle kielelle, osa esitteli itsensä ensin suomeksi ja sitten puolaksi, ja osa taas tekstitti videoidensa suomenkieliset osuudet puolaksi ja puolankieliset osuudet suomeksi.

Opiskelijat saivat kerralla yleensä yhden tehtävänannon. Teema oli kaikille sama, esimerkiksi kirjavinkkaus, mutta toteutustavassa oli jonkin verran valinnanvaraa. Opiskelijat saivat useimmiten valita, tekivätkö he työn yksin vai ryhmässä ja oliko valmis tuotos video- vai audiomuotoinen. Pari- ja ryhmätyöskentelyn etuna oppimisprosessin näkökulmasta on se, että työskentely edellyttää neuvottelua siitä, mikä on julkaisijoiden yhteinen ääni ja miten se halutaan tuoda esiin (ks. Jokinen & Vaarala 2015: 254).

Julkaisualustana blogi on melko arkinen ja vapaa, ja monet opiskelijat toivoivat blogin päivittämiseltäkin tiettyä vapautta kuten seuraavissa palaute-esimerkeissä 6 ja 7:

- (6) Minusta olisi parempaa jos meillä olisi paljon teemoja, joista voidaan valita meille sopivia, esm. 3 vai 4, jotka täytyy ladata sivulle lukukaudessa. Näin blogi ei ole tylsä, koska on monta teemaa ja kaikki voi kerto siitä, mitä häntä kiinnostaa.
- (7) Olisi parempi kun postamme, kun haluamme, elin on teemoja tai oma ideoita ja teemme vapaasti blogin postauksen

Esimerkkien 6 ja 7 perusteella voidaan sanoa, että opettajan kannattaa antaa vaihtoehtoja myös aiheiden osalta. Koska blogi on luonteeltaan henkilökohtaisempi kuin tavanomainen kielikurssilla kotitehtävänä kirjoitettava kirjoitelma ja sillä on muitakin lukijoita kuin opettaja, on erityisen tärkeää tuntea blogijulkaisu omakseen. On ikävää julkaista lukijoille omissa nimissään materiaalia, joka ei kiinnosta tekijää itseään. Suurempi valinnanvara tehtävänannoissa jättää opiskelijalle mahdollisuuden valita myös sen, kuinka henkilökohtaisia asioita hän haluaa julkaista.

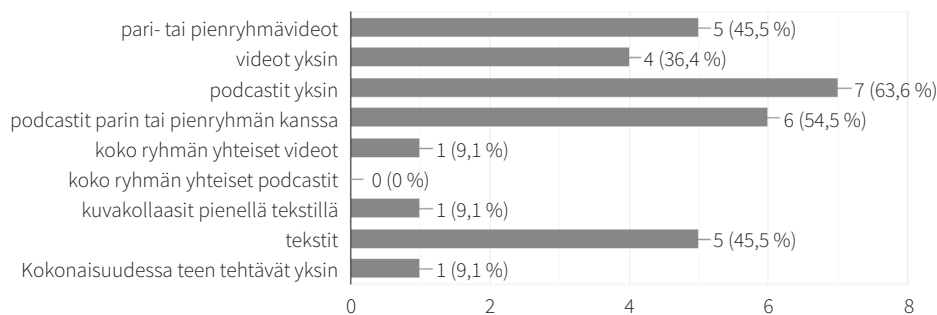
Eri aiheiden ja kielitaidon osa-alueiden käsittelyyn multimodaalinen blogi tarjoaa miltei rajattomasti mahdollisuuksia. Tehtävien avulla voidaan työstää joko

suuria kokonaisuuksia, kuten kokonaisen kurssin oppimispäiväkirjaa, tai harjoittaa yksittäisiä kielenpiirteitä, kuten jonkin verbityypin taivutusta. Opetuskokeilussa hyvin toimineita tehtäviä ovat olleet muun muassa kirjavinkkaus ja tehtävä, jossa opiskelija tukee opiskelukavereidensa hyvinvointia jakamalla parhaat ideansa etä-opiskelusta selviämiseen ja mielialan kohottamiseen vaikeina karanteeniaikoina. Yksittäisiä kielenpiirteitä harjoittavista tehtävistä taas voi mainita transitiivi- ja intransitiiviverbeistä kertovat kuvakollaasit ja videot.

Moniin tehtäviin oli mahdollisuus tehdä videoiden sijaan pelkkiä äänitallenteita, jos ei pitänyt videolla esiintymisestä. Yllättävän moni päätyikin kuvaamisen asemesta äänittämään oman tehtävänsä. Tehtäviä tehtiin niin pareittain tai pienryhmissä kuin yksinkin, samaan tapaan kuin oppitunnilla. Tämä näyttää myös sopineen ryhmälle hyvin (kuvio 2), sillä sekä yksin että muiden kanssa työskentely saivat molemmat melko tasaisesti kannatusta, kun kysyttiin blogiin parhaiten sopivia tehtävämuotoja.

Millaiset tehtävät sopivat mielestäsi tällaiseen opetusryhmäblogiin? Voit valita useita vaihtoehtoja.

11 vastausta



Kuvio 2. Opiskelijoiden toiveet tehtävätyypeistä opiskelijapalautteen mukaan.

Opiskelijoilta kysyttiin palautelomakkeessa myös heidän mielipidettään eri tehtävistä. Muutama oli sitä mieltä, ettei halua tehdä pari- tai ryhmätöitä, ja yksi kertoi, ettei pidä videoista eikä haluaisi tehdä niitä lisää. Nämäkin näkemykset on hyvä muistaa, kun tarjoaa erilaisia toteutustapoja harjoitusten tekoon. Hyvä keino olisikin tarjota muutamia vaihtoehtoisia tapoja tuottaa haluttua asiaa harjoitettava tuotos: esimerkiksi podcast, video, jossa tekijä on mukana, animaationa tai kuva-koosteena tuotettu video tai vaikkapa jonkin rooli- tai virtuaalihahmon äänellä toteutettu video.

Blogityöskentely mahdollistaa opiskelijoiden tuotosten käytön myös opiskelumateriaalina, jolloin oppiminen ei rajoitu pelkän julkaisun tuottamiseen. Samalla

opiskelijat pääsevät myös opettamaan toisiaan (mm. Jokinen & Vaarala 2015: 254) ja toimimaan omien tekstiensä asiantuntijoina. Tässä opetuskokeilussa opiskelijoiden julkaisuja on käytetty oppitunneilla kuunteluharjoituksina, keskustelunavauksina ja palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoituksina (ks. mas. 255).

Julkaisuihin tutustumista voi käyttää myös eriyttävänä tai nopeille opiskelijoille annettavana lisätehtävänä tunnilla. Toimivaksi kuullunymmärtämistehtäväksi osoittautui esimerkiksi opetusvideotehtävä, jossa opiskelijat pitivät pienen opetus-tuokion valitsemastaan aiheesta mutta piilottivat videoon pari asiavirhettä. Kommentoidessaan videoita opiskelijat pääsivät samalla harjoittelemaan sosiaalisessa mediassa reagointiin sopivien ilmausten käyttöä luonnollisessa kontekstissaan.

Palautteen mukaan opiskelijoita motivoi kommentointiin eniten se, että se oli annettu tehtäväksi. Myös suomalaisten – melko vähäisestä – palautteesta oli tulkit-tavissa sama. Se tuntui yllättävältä siksi, että katselukertoja Suomesta kuitenkin oli Bloggerin tilastotyökalujen mukaan paljon, kolmen ensimmäisen kuukauden osalta noin 350.

4.2 Tehtävien palautus ja julkaiseminen

Jokainen tehtävä palautettiin erillisenä julkaisuna eikä esimerkiksi kommenttina tehtävänannon alle. Käytännössä samasta aiheesta tuli näin lukuisia julkaisuja, jol-loin ensimmäiset palautukset eivät mahtuneet etusivulle vaan jäivät helposti piiloon. Palautteen perusteella suurin osa opiskelijoista toivoi kuitenkin selvästi, että jokai-nen tekee omat, erilliset päivityksensä. Perusteluiksi erillisille julkaisuille opiskelijat mainitsivat siisteyden, turvallisuuden ja ajankäytön. Omia julkaisuja muokkaamalla ei tule vahingossa poistaneeksi tai muokanneeksi muiden julkaisuja. Samalla aika-taulu on yksittäisen opiskelijan kannalta vapaampi siinä suhteessa, että julkaisun voi tehdä heti, kun on saanut osuutensa valmiiksi.

Opiskelijat lisäsivät julkaisuihin tekijän ja tehtävän aihetunnisteet (esim. #var-sova #omanimi #kirja) hakutoimintoa helpottamaan. Koska jokaisella opiskelijalla oli oma tunnisteensa, ei ryhmien julkaisujen sekoittuminen haitannut, jos blogista halusi etsiä tietyn opiskelijan kaikki julkaisut esimerkiksi arviointia varten.

Opetuskokeilun kahteen ensimmäiseen tehtävään opiskelijat saivat tehdä julkai-sunsa ilman esitarkastusta, jotta he voisivat keskittyä rentoon puhumiseen ja oppi-sivat hyväksymään sen, ettei puhutun kielen tarvitse olla virheetöntä. Kielivirheiden korjaamatta jättämisellä ohjattiin opiskelijoiden huomiota kielellä toimimiseen ja mahdollisten muidenkin kuin kielellisten vahvuuksien esilletuomiseen (ks. mm. Jo-kinen & Vaarala 2015: 270). Opiskelijoilla oli kuitenkin mahdollisuus pyytää apua, sil-lä videoiden suunnitteluun käytettiin aina myös lähiopetusaikaa. Suunnittelukerran jälkeenkin ryhmä tapasi aina vähintään kerran ennen tehtävän palautusajankohtaa, joka oli tavallisesti viikon kuluttua tehtävänannosta.

Palautteen perusteella suurin osa opiskelijoista kuitenkin kaipasi ohjattua, yksityiskohtaista palautetta käsikirjoituksistaan ennen nauhoitusta. Verkossakin työskennellessä on hyvä muistaa tarjota riittävästi tukea eikä jättää liian paljon vastuuta oppimisesta opiskelijoille, elleivät he sitä toivo (ks. Suominen & Nurmela 2011: 31–32). Kolmannesta tehtävästä alkaen opettaja pyysi käsikirjoituksen tarkistettavakseen kielen osalta etukäteen, ja se teki julkaisuista kielellisesti parempia, joskin vähemmän spontaaneja.

4.3 Yhteistyö eri opiskelijaryhmien välillä

Kaksikielisen yhteistyön alkuperäisenä ideana oli tuottaa blogiin materiaalia kohdekielellä ja kommentoida sitä joko omalla tai opiskelemallaan kielellä. Ryhmät kommentoivat kuitenkin toistensa tuotoksia hyvin vähän, mahdollisesti siksi, että kommentointi ei ollut pakollista. Kommentteihin ei juuri syntynyt kahden eri maan opiskelijoiden kesken spontaania keskustelua, joten toivottua kielivaihtoa ei juuri tapahtunut. Opiskelijat saivat välillä kotitehtäväksi käydä kommentoimassa oman ryhmänsä julkaisuja, jolloin he tulivat sekä kuunnelleeksi toistensa tuotoksia että antaneeksi palautetta suomeksi. Opiskelijat kaipasivat kuitenkin palautetta myös oman ryhmänsä ulkopuolelta.

Palautteen mukaan opiskelijoiden näkemykset siitä, miten hyvin kaksikielinen bloggaaminen ja kommentointi toimii, vaihtelivat paljon. Enemmistö vastaajista arvioi kaksikielisen yhteistyön olevan toimiva idea (esim. 8), mutta vastakkaisiakin mielipiteitä esitettiin (esim. 9).

- (8) Minun mielestäni me voimme auttaa toisiaan
- (9) Ajattelen, että minä en voi opiskella mitään kun me toimimme suomalaisien, jotka opiskelevat puolaa, kanssa.

Blogin kaksikielisyyteen liittyy kuitenkin hyviä puolia. Sillä voidaan ensinnäkin vahvistaa kulttuurivaihtoa. Toinen selkeä etu, jonka blogin kaksikielisyys voi tarjota, on se, että opiskelijat pääsevät toimimaan myös asiantuntijan roolissa. Kaksikielinen toiminta vaatii kuitenkin tavoitteelliset tehtävät ja hyvin strukturoidun ohjeistuksen.

Palautteen perusteella enemmistö opiskelijoista (6/11) pitää parhaana yhteistyökumppanina sellaista ryhmää, joka opiskelee suomea Suomen ulkopuolella. Vaikka opiskelijat eivät olleetkaan kaksikieliseen yhteistyöhön varsinaisesti tyytymättömiä, näyttää siltä, että he tekevät yhteistyötä mielellään sellaisten ryhmien kanssa, jotka he mieltävät vertaisryhmikseen. Silloin yhteistyö on tasavertaista, eikä kumpikaan ryhmä ole esimerkiksi asuinpaikkansa vuoksi asiantuntija-asemassa toiseen ver-

rattuna. Joka tapauksessa opiskelijoiden toiveita kannattaa kuunnella motivaation varmistamiseksi, ja heiltä voi saada ideoita myös vuorovaikutuksen onnistumiseen. Näin opiskelijat pääsevät toimimaan heille merkityksellisissä tilanteissa ja kehittämään taitojaan mielekkäällä tavalla.

5 Lopuksi

Olemme käsitelleet kahta opetuskokeilua suomen kielen oppitunneilta Puolasta. Poznanin opetuskokeilussa blogiin tehtiin uutistiivistelmiä puolankielisistä lähtöteksteistä suomalaisille lukijoille. Varsovan opetuskokeilussa blogia käytettiin multimodaalisten töiden julkaisualustana kaksikielisessä yhteistyössä suomalaisten opiskelijoiden kanssa.

Kaiken kaikkiaan blogin hyödyntäminen opetuksessa on ollut myönteinen kokemus. Palautteen perusteella opetuskokeilumme tukevat opiskelijalähtöisyyttä. Kokeilujen tärkein anti on tehtävien autenttisuus ja merkityksellisyys: blogin kautta opiskelijat toimivat kielellä ja kirjoittavat yleisölle. Blogituotosten teko on prosessinomaista: lopputuotoksen ohessa oppimista tukevat myös työskentely itsessään ja julkaisujen jatkokäsittely tunnilla.

Blogi mahdollistaa vuorovaikutuksen, mutta sen onnistuminen vaatii hyvän suunnittelun ja tarkan ohjeistuksen. Kokeilumme perusteella on tärkeää sopia kommentointikäytännöistä ja kannustaa vuorovaikutukseen myös tehtävänantojen avulla. Vuorovaikutusta lukijoiden kanssa helpottaa lisäksi säännöllinen julkaisu-
tahti.

Bloggaaminen saa opiskelijoiden monipuolisen osaamisen näkyväksi ja hioo tulevaisuuden kannalta tärkeitä verkkotyöskentelytaitoja sekä syventää monilukutaitoa. Blogi yhdistää kielenkäyttäjiä sijainnista riippumatta ja tukee viestinnän vuorovaikutteisuutta. Samalla se ohjaa kielenoppijoita kehittämään taitoaan toimia opiskelemallaan kielellä.

Tanja Seppälä toimi Suomen kielen ja kulttuurin vierailevana lehtorina Adam Mickiewiczin yliopistossa Poznanissa 2017–2019. Tiina Moisander on toiminut Suomen kielen ja kulttuurin vierailevana lehtorina Varsovan yliopistossa vuodesta 2017.

Lähteet

AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 s. 402–423. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204>.

- GARDEN, MARY 2012. Defining blog: a fool's errand or a necessary undertaking. – *Journalism* 13 (4) s. 483–499.
- GEHRING, SONJA – HEINZMANN, SANNI – PÄIVÄRINNE, SARI – UDD, TAIJA 2016. *Suomen mestari 4. Suomen kielen oppikirja aikuisille*. 1. painos. Helsinki: Finn Lectura.
- HAASIO, ARI – HAASIO, MINNA 2008. *Pulpetit virtuaalivirrassa*. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- HARMANEN, MINNA 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. – Kaisa Leino & Outi Kallionpää (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- HOOKEY, NICHOLAS 2008. Entering the blogosphere: some strategies for using blogs in social research. – *Qualitative Research* 8 (1) s. 91–113.
- JOKINEN, ELINA – VAARALA, HEIDI 2015. From canon to chaos management. Blogging as a learning tool in a modern literature course. – Juha Jalkanen, Elina Jokinen, & Peppi Taalas (toim.), *Voices of pedagogical development. Expanding, enhancing and exploring higher education language learning* s. 241–278. Dublin: Research-publishing.net.
- KALLIALA, EIJA – TOIKKANEN, TARMO 2012. *Sosiaalinen media opetuksessa*. 2., uudistettu painos. Helsinki: Finn Lectura.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>.
- MERILAMPI, RITVA-SINI 2014. *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- MUHONEN, ANU – TEERENHOVI, SANNA – RÄSÄNEN, ELISA 2019. Vlogataan ja blogataan: yhteisöllisyys, verkkovälitteisyys ja yhdessä oppiminen kolmessa yliopistossa. – *Suomenopettajat* 2 s. 16–23.
- RICHARDSON, WILL 2010. *Blogs, wikis, podcasts and other powerful web tools for classrooms*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- SUOMINEN, RIITTA – NURMELA, SATU 2011. *Verkko-opettaja*. Helsinki: WSOYpro.
- TIITTULA, LIISA 1992. *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Helsinki: Finn Lectura.
- VAARALA, HEIDI 2014. Muutoksen mahdollisuus. Sosiaalinen media kielenopetuksen osana. – Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska & Pauliina Peltonen (toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow* s. 133–155. AFinLAn vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyk-

sen julkaisuja n:o 72. Jyväskylä: AFinLA. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60053>.

VALDEON, ROBERTO 2015. Fifteen years of journalistic translation research and more. – *Perspectives: Studies in Translatology* 23 (4) s. 634–662.

VAN DOORSLAER, LUC 2012. Translating, narrating and constructing images in journalism with a test case on representation in Flemish TV news. – *Meta* 57 (4) s. 1046–1059.

Liite. Blogin perustaminen.

1. Huomioitavaa ennen blogin perustamista

Yksityisyydensuoja: Keskustele muun muassa siitä, miten tunnistettava käyttäjänimi on ja mitä asioita haluaa kertoa itsestään verkossa. Jotkin blogipalvelut näyttävät käyttäjänimen esimerkiksi sähköpostin kautta julkaisun yhteydessä. Videoiden taustalla taas voi näkyä koti tai perheenjäseniä.

Tekijänoikeudet: Keskustele opiskelijoiden kanssa tekijänoikeuksista, kuten siitä, voiko videon taustalla käyttää musiikkia tai saako julkaisuun liittää valokuvan. Muistuta samalla, että opiskelijoillakin on oikeus itse tekemäänsä materiaaliin. Tekijänoikeuksista löytyy tietoa esimerkiksi sivulta <https://tekijanoikeus.fi/>. Samalla voi keskustella myös plagioinnista.

Motivaatio: Kaikki eivät ole kiinnostuneita teknologian käyttämisestä eivätkä henkilökohtaisten tehtävien, kuten videoiden, tekemisestä. Toisaalta joidenkin opiskelijoiden on helpompaa kommunikoida virtuaalisesti.

Verkkotyöskentelyn soveltuvuus opetukseen: Verkko-opetusta voi toteuttaa siirtämällä koko kurssin johonkin oppimisalustaan tai hyödyntämällä yksittäisiä työkaluja. Pohdi, soveltuuko verkko-opetus kurssikokonaisuuteen. Blogin käytön tulee olla linjassa opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen kanssa, eikä se saa pirstaloita opetusta.

Ohjaus: Tarjoa tukea ja palautetta koko prosessin ajan ja ohjaa sekä opiskelijoita että muita osallistujia vuorovaikutukseen. Verkkotyöskentelyssä opettajan työmäärä voikin jopa lisääntyä. Todennäköisesti opiskelijat ovat opettajaa taitavampia blogin käyttäjiä, ja heiltä saa apua sen ideoinnissa, perustamisessa ja käytössä, vaikkeivät he olisikaan koskaan pitäneet omaa blogia. Monelle nuorelle blogi voi olla tekstilajina hieman vieras, mutta heillä voi silti olla näkemystä teknisiin ratkaisuihin.

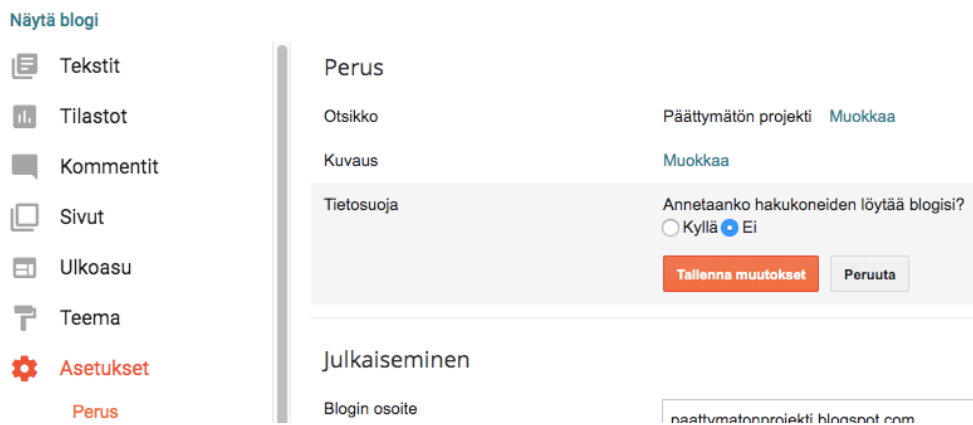
2. Ohjeet Blogger-blogin luomiseen

Blogger-blogin perustamisesta on tätä artikkelia varten tehty yksityiskohtainen ohjevideo, joka on osoitteessa <https://youtu.be/MEuT0xKdOts> (Blogin luominen Bloggerilla, ohjeet perusasetuksiin ja välilehtien luontiin). Video on tehty helmikuussa 2020, mutta päivitysten

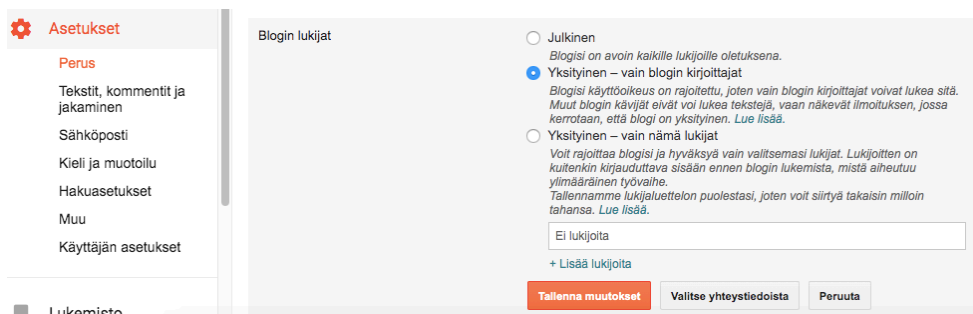
myötä Bloggeriin on voinut tulla tämän jälkeen joitain muutoksia esimerkiksi ulkoasun tai joidenkin teknisten ominaisuuksien osalta. Ohjeesta on tehty yksityiskohtaisempi versio, jonka saa halutessaan artikkelin kirjoittajilta.

Blogger-palvelu ja tunnukset

Bloggeria varten tarvitaan Google-tili. Voit luoda ryhmälle myös yhden yhteisen tilin. Jos sinulla on oppilaitoslisenssi, tarkista sen toimivuus Bloggerissa. Jos sinulla on useampi Google-tili, Bloggerin avaaminen ei välttämättä onnistu laitteellasi ennen kuin kirjaudut toisilla tileilläsi ensin ulos kaikista Googlen palveluista, kuten Gmailista.



Kuva 1. Esimerkki blogin näkyvyysasetuksista.

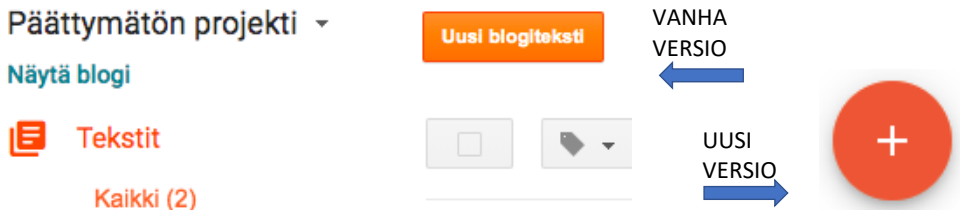


Kuva 2. Esimerkki blogin yksityisyysasetuksista.

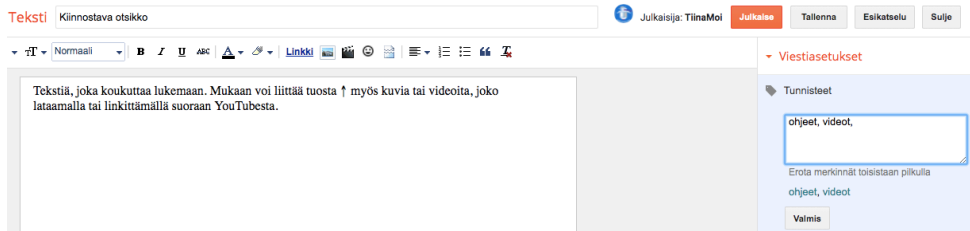
Välilehtien luominen

Välilehtiä voi luoda kahdella tavalla. Kiinteät tekstit, kuten esittely tai pysyvät ohjeet, kannattaa luoda sivulle, jonka kiinnittää valikkoon. Päivityvät tekstit taas voi jaotella välilehdille esimerkiksi teemoittain. Tähän tarkoitukseen tarvitaan tunnisteita (#hashtag) julkaisujen yhteydessä. Bloggerissa tätä varten kannattaa käydä tekemässä pari testijulkaisua (kuva 3)

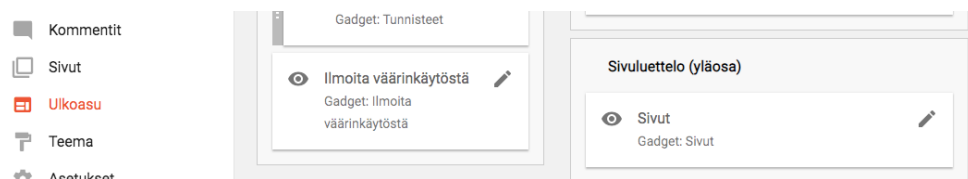
ja lisätä niihin halutut tunnisteet (kuva 4). Varmista, että tunniste tallentuu julkaisun yhteyteen. Avaa sen jälkeen valmis blogi ja klikkaa tunnistetta testijulkaisun yhteydessä. Kopioi avautuvan sivun osoite talteen ja siirry Bloggerin valikossa kohtaan *Ulkoasu*, josta pääset luomaan uusia välilehtiä bloginäkömään (kuva 5).



Kuva 3. Uuden blogitekstin luomisen painikkeet Bloggerin vanhassa (vasemmalla) ja uudessa (oikealla) versiossa.



Kuva 4. Uuden blogitekstin editointinäkömä ja tunnisteiden lisääminen.



Kuva 5. Välilehtien lisääminen Ulkoasu-valikon kautta.

Valitse *Sivuluettelo (yläosa)* -gadgetin *Sivut*-kohdasta ”muokkaa”. Valitse etusivun alta listasta blogissa näkyville halutut kiinteät sivut sekä yläreunasta valintaruutu *Näytä Sivut* (kuva 6). Aihetunnisteiden avulla päivittyvät välilehdet lisätään kohdasta + *Lisää ulkoinen linkki*. Määrittele *Sivuluettelon määrittäminen* -sivulla kohdassa *Ulkoisen linkin lisääminen* ensin välilehden nimi ja lisää sen jälkeen halutun kohdesivun tarkka osoite (kuva 7). Tallenna lopuksi kaikki tehdyt lisäykset sekä sivulta *Verkko-osoite* että sivulta *Sivuluettelon määrittäminen*. Nyt kaikki valituilla aihetunnisteilla merkityt julkaisut päivittyvät välilehdille automaattisesti.

Sivuluettelon määrittäminen

Näky Näytä Sivut

Otsikko (valinnainen)

Näytettävät sivut

+ Lisää ulkoinen linkki

Valitse kaikki

Etusivu

Ohjeet

Kuva 6. Välilehtien luominen, kiinteiden alisivujen lisääminen.

Uusi sivu › Verkko-osoite

Sivun otsikko

Videot

Verkko-osoite (URL)

Lukijat, jotka klikkaavat tätä sivua, ohjataan tälle verkkosivulle.

<https://paattymatonprojekti.blogspot.com/search/label/videot>

Peruuta

Tallenna linkki

Kuva 7. Välilehtien luominen aihetunnisteiden avulla.

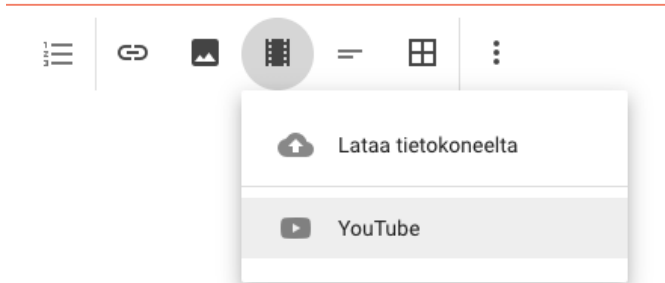
Kommentit

Määrittele, voiko julkaisuja kommentoida ja tarvitaanko kommentointiin kirjautumista tai ylläpitäjän hyväksyntää. Voit myös yleensä lisätä automaattisen viestin, joka näkyy kirjoittajalle kommentin lähettämisen jälkeen. Kommenteista ei yleensä tule sähköposti-ilmoitusta, ellei käytä ennakkohyväksyntää. Bloggerissa kommentointiasetukset löytyvät valikosta *Asetukset*.

Tiedostojen upottaminen

Julkaisuihin voi lisätä mediasisältöä kahdella tavalla: lataamalla sen suoraan julkaisuun tai upottamalla sen toisesta palvelusta (kuva 8). Blogger rajoittaa julkaisuihin ladattavien videoiden kokoa, mutta tämän ongelman voi kiertää upottamalla videot YouTubeista. Jotta

videot näkyvät blogissa kaikille lukijoille, ne täytyy tallentaa YouTubeen asetuksella ”julkinen” tai ”piilotettu”.



Kuva 8. Videoiden lisääminen julkaisuun YouTubesta upottamalla.

Huomioitavaa blogin perustamisen jälkeen

Kun blogi on asetuksiltaan kunnossa, sovi ryhmän kanssa vielä käytännön asioista, kuten tehtävänannosta, päivityskäytännöistä, käytettävistä tunnuksista ja tunnisteista, aikatauluista ja kommentointikäytännöistä.

”Moi moi! Te olette siistejä!”

Chattailua, itsestä kertomista ja yhteisöllisyyden rakentamista pohjoisamerikkalaisissa suomen ohjelmissa

1 Johdanto

Vieraan kielen opettamisen pedagogiikassa on jo pitkään painotettu oppijoiden viestintä- ja yhteistyötaitojen merkitystä sekä korostettu yhteistyötä tärkeänä osana oppimista. Kielenoppimisessa on tärkeää, että opiskelijoilla on mahdollisuus harjoitella kielen käyttöä erilaisissa autenttisissa viestintätilanteissa ja eri ihmisten kanssa (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 418; Petersen & Divitini 2009: 429). Vieraan kielen oppimisen kontekstissa tämä korostuu, koska oppijoilla on usein vähemmän mahdollisuuksia autenttisiin kielenkäyttötilanteisiin vapaa-ajalla. Kyky tehdä yhteistyötä toisten kanssa on edellytys hyvälle oppimiselle mutta tärkeä taito muutenkin (Saavedra & Opfer 2012: 11). Mahdollisuuksia yhteistyön harjoitteluun pitäisikin tarjota runsaasti myös luokkahuoneessa.

Sosiaalisen median avulla voidaan luoda oppimisympäristöjä, joissa kielenoppijat tekevät yhteistyötä ja luovat yhteyksiä muihin opiskelijoihin. Tämän artikkelin tarkoituksena on havainnollistaa, miten sosiaalisella medially – tässä tapauksessa chatilla – mahdollistetaan yhteisöllistä oppimista, tiedon jakamista sekä kielenoppimista (ks. myös Vaughan, Cleveland-Innes & Garrison 2013). Kielenopetusyhteistyömme asettuu pedagogisen muutoksen viitekehykseen, jossa koulutuksen painopiste on siirtymässä tiedon välittämisestä ja jakamisesta yhteisölliseen oppimiseen, jonka osapuolet voivat oppia aktiivisesti merkityksellisessä vuorovaikutuksessa (ks. Vaughan ym. 2013).

Tarkastelemme tässä artikkelissa Indianan ja Toronton yliopiston välillä toteutettua opetusyhteistyötä, jossa suomen kielen opiskelijat chattasivat keskenään ensimmä-

mäisen vuoden kielikurssilla lukuvuoden 2018–2019 aikana. Keskeisenä tavoitteena opetusyhteistyössä on ollut opiskelijoiden kannustaminen autenttiseen spontaaniin vuorovaikutukseen suomen kielellä heti kieliopintojen alkuvaiheessa. Analysoimme sitä, miten alkeiskurssien opiskelijat kertovat itsestään ja arkielämästään ja millä tavalla chat-keskusteluissa rakennetaan yhteisöllisyyttä. Tarkastelun kohteena olevissa keskusteluissa opiskelijat käyttävät viestinnässä sekä kuvia että tekstiä.

Artikkelimme etenee seuraavasti. Luvussa 2 määrittelemme tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja esittelemme aikaisempaa tutkimusta. Luvussa 3 esittelemme tutkimuskysymykset ja aineiston. Luku 4 on artikkelimme ydin eli aineiston analyysi. Luvussa 5 kokoamme yhteen artikkelin keskeisen sisällön ja pohdimme tutkimuksen tuloksia.

2 Sulautuva oppiminen, yhteisöllisyys ja chat-vuorovaikutus

Sulautuva oppiminen (*blended learning*) tarkoittaa sitä, että opetus ja opiskelu tapahtuvat luokkahuoneen kontaktiopetuksen lisäksi verkossa (Garrison & Kanuka 2004: 96; Neumeier 2005: 164). Yksi sulautuvan oppimisen vahvuuksista on se, että se mahdollistaa sekä pedagogisen yhteisön luomisen että siihen sitoutumisen (Vaughan ym. 2013: 67). Yhteisö määritellään esimerkiksi niin, että sen jäsenet tuntevat kuuluvansa yhteen ja heillä on merkitystä toisilleen ja ryhmälleen (McMillan & Chavis 1986: 9). Virtuaalinen yhteisö muodostuu ihmisistä, jotka kokoontuvat jonkin yhteisen kiinnostuksen kohteen ympärille virtuaalisesti (Kangaspunta 2011: 27). Sosiaalista mediaa soveltamalla voidaan luoda yhteisöjä, joiden olemassaolo ei riipu tietystä paikasta tai ajasta (Vaughan ym. 2013: 119–120). Yhteistyössämme sulautuvan oppimisen viitekehys tarjoaa osallistujille laajemman vertaisoppijoiden yhteisön, jossa opiskelijat voivat kommunikoida sekä harjoitella ja oppia suomea yhdessä. Lisäksi se vahvistaa opiskeluun sitoutumista tarjoamalla kielenoppijoille uudenlaisia tapoja osallistua ja tehdä yhteistyötä verkon välityksellä (Vaughan ym. 2013: 9).

Chattaaminen tarjoaa virtuaalisen ympäristön, jossa kielenopiskelijat voivat keskustella samanaikaisesti. Chat soveltuu kielenopetukseen, koska se on ominaisuuksiltaan puheenomaista, mutta suulliseen vuorovaikutukseen verrattuna hidastempoisempaa. Oppijoilla on enemmän aikaa kehitellä ajatuksiaan kohdekielellä, joten opiskelijat kokevat chatin vähemmän jännittäväksi kuin kasvokkain tapahtuvan keskustelun (Freiermuth 2015: 5–6). Chatilla voidaan korvata luokkahuonekeskusteluja sekä rakentaa yhteisöllisyyttä opiskelijoiden ja opettajien välille (mp.). Projektissämme virtuaalinen chat tarjoaa kahden eri yliopiston oppijoille mahdollisuuden samanaikaiseen vuorovaikutukseen.

Sulautuvaa oppimista on käsitelty paljon aikaisemmassa tutkimuksessa. Blogien soveltamista kielenopetuksessa on tutkittu laajasti (ks. esim. Ducate & Lomicka,

2005 ja 2008; Lin 2015; Miceli, Visocnik Murray & Kennedy 2010; Murray & Hourigan 2008; Pinkman 2005; Trajtemberg & Yiakoumetti 2011). Aikaisemmin on tutkittu myös blogien suhdetta yhteisöllisyyteen ja oppijayhteisöjen rakentamiseen (ks. mm. Ducate & Lomicka 2008; Miceli ym. 2010; Petersen ym. 2009, ks. myös Muhonen & Teerenhovi 2019).

Chat-keskusteluita vieraan kielen opetuksen viitekehyksessä on tarkasteltu useista eri näkökulmista. Aikaisempi tutkimus käsittelee mm. WeChatin mahdollistamia digitaalisia tarjoumia (Jin 2018), ”mobiilista kielikylypää” WhatsApp-sovelluksessa käydyssä chatissa (Lai 2016), chatin vaikutusta suullisen kielitaidon ja sanaston kehitykseen (Golanka, Tare & Bonilla 2017) sekä chatin käyttöä kirjoittamisen opetuksessa (Reynolds & Anderson 2017). Chatin käyttöä on tutkittu myös virtuaalitodellisuudessa (Wigham & Chanier 2015) ja ammatillisen mikroblogi-pohjaisen oppimisyhteisön chatissa (Gao & Lin 2017). Lisäksi on tutkittu chatissa käytetyn tehtävänannon vaikutusta kielenoppimiseen toisen kielen oppijoiden chatissa (Adams, Alwi & Newton 2015) sekä vuorovaikutusta teksti-chatissa ja video-keskustelussa (Hung & Higgins 2016).

Suomi toisena ja vieraana kielenä -alalta on jonkin verran tutkimusta sosiaalisen median käytöstä opetuksessa. Muhonen ja Teerenhovi (2019) kuvaavat opiskelijoiden kokemuksia yhteisöllisyydestä ja yhteistyöstä opiskelijoiden blogeissa ja vlogeissa. Lisäksi on tarkasteltu WhatsAppin ja mobiililaitteiden käyttöä aikuisilla lukutaito-oppijoilla kuvien, ääniviestien ja emoji-ien käytön näkökulmasta (Vaarala & Bogdanoff 2019; ks. myös Bogdanoff ym. 2018). S2-alalla on tutkittu muun muassa keskustelufoorumeita ja verkkokeskusteluja, oppijoiden viestejä oppimisalustalla (esim. Lehtonen 2013) sekä mikroblogin (Twitterin) käyttöä S2-opetuksessa (Vaarala 2014). Lisäksi on tutkittu monimediaisia tekstitaitoja suomen kielen kurssilla (Vaarala & Jalkanen 2011). Käsillä oleva tutkimus tuo uutta tietoa yhteisöllisestä ja multimediaalisesta chatista S2-opetuksessa.

3 Tutkimuksen tavoitteet ja aineiston kuvaus

Tarkastelemme tässä artikkelissa kahden yliopiston alkeiskurssin suomi vieraana kielenä -opiskelijoiden oppitunneilla käymiä chat-keskusteluja. Etsimme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Millä tavalla opiskelijat kertovat itsestään ja elämästään chat-keskusteluissa?
- 2) Millä tavalla chat-keskusteluissa rakennetaan yhteisöllisyyttä?

Aineistomme koostuu 165 tallennetusta chat-keskustelusta, joihin opiskelijat osallistuivat lukuvuonna 2018–2019 Toronton yliopiston *Elementary Finnish* 1 ja 2- sekä

Indianan yliopiston *Introductory Finnish* 1 ja 2 -kursseilla. Koska kurssien tavoitetaso oli kommunikatiivinen alkeiskielitaito (*Eurooppalaisen viitekehyksen* taitotasoa A1–A2, ks. EVK 2001, 2018), chattien aiheena on itsestä ja omasta elämänpöiristä kertominen. Opettajat antoivat jokaiselle keskustelukerralle teeman, jotka olivat vapaa-aika, viikonloppu ja loma. Tehtävänantoa ei määritelty tarkemmin, mutta ohjeena oli, että opiskelijoiden tulee osallistua keskusteluun aktiivisesti sekä aloittamalla vapaasti uusia keskusteluketjuja haluamistaan teemoista että kommentoimalla toisten opiskelijoiden keskustelunavauksia.

Chateissa on mukana 8 opiskelijaa, 2 opettajaa ja 3 opetusassistenttia. Suurin osa osallistujista on alemman korkeakoulututkinnon suorittavia opiskelijoita. Indianan yliopiston suomen kurssi kokoontui lukuvuoden aikana 5 kertaa viikossa yhteensä 5 tuntia, ja Toronton kurssi kokoontui 2 kertaa viikossa yhteensä 4 tunnin ajan. Molempien yliopistojen oppitunnit järjestettiin samaan aikaan, ja opiskelijat kokoontuivat chattailemaan luokissa verkon kautta neljästi lukuvuoden aikana (ks. taulukkoa).

Taulukko. Alkeiskurssilaisten Padlet-chatit.

Teema	Ajankohta	Viestiketjujen määrä
Kuka sinä olet?	Syksy 2018	42
Vapaa-aika	Syksy 2018	44
Loma	Kevät 2019	42
Viikonloppu	Kevät 2019	37

Tässä artikkelissa keskitymme keskusteluihin, jotka on poimittu kolmesta viimeisestä lukuvuoden aikana tehdystä chatista. Opiskelijat olivat jo tutustuneet toisiinsa ensimmäisessä chatissa, ja tässä vaiheessa chatissa alkoi esiintyä muutakin kuin tutustumiseen liittyviä keskusteluja. Myös kielitaito oli karttunut: ensimmäisissä viestiketjuissa opiskelijat mallinsivat enimmäkseen kurssilla opittuja kysymyksiä ja vastasivat kysymyksiin yhdessä opittujen mallien avulla – myöhemmissä keskusteluissa opiskelijat tuottivat enemmän omaa tekstiä. Tämän artikkelin tarkastelun kohteena on yhteensä 123 viestiketjua.

Chatit toteutettiin interaktiivisella Padlet-seinällä (padlet.com). Kirjoitettujen tekstiketjujen lisäksi opiskelijat hyödynsivät viesteissä kuvia, hymiöitä ja internet-linkkejä. Padlet-alustalla viestit ovat automaattisesti anonyymejä; osallistujat saatoivat halutessaan kirjoittaa nimensä viestin perään, ja siihen heitä myös kannustettiin. Olemme hankkineet viralliset tutkimusluvut sekä yliopistojen tutkimuseettisiltä lautakunnilta että opiskelijoilta. Opiskelijoiden ja opetusassistenttien nimet on muutettu.

4 Arkielämää, tilannekuvia, yhteisiä kiinnostuksenkohteita ja vertaistukea

Alkusyksyn chateissa opiskelijat tutustuivat toisiinsa ja jakoivat perustietoja itsestään. Myöhemmissä chateissa keskusteltiin jo vapaa-ajan harrastuksista ja kiinnostuksenkohteista, kuten peleistä, urheilusta, elokuvista, matkailusta, neulomisesta, lemmekeistä, musiikista ja kirjallisuudesta.

Tämän luvun alaluvussa 4.1 analysoimme opiskelijoiden arkikokemuksia ja keskustelua ruoasta, alaluku 4.2 tarjoaa tilannekuvia opiskelijoiden elämään, ja alaluvussa 4.3 keskustelun aiheena ovat yhteiset kiinnostuksenkohteet. Lopuksi alaluvussa 4.4 esittelemme, miten opiskelijoiden toisilleen tarjoama tuki rakentaa ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä heidän välilleen.

4.1 Keskustelua ruoasta: ”Ketchup-sirut ja peameal pekonia”

Koska ruoka on alkeiskurssin keskeinen teema, teema puhutti opiskelijoita myös chat-keskusteluissa. Esimerkissä 1 Dawn aloittaa keskustelun kysymyksellä.

(1) Mun lempijuoma¹

Mikä on sun lempijuoma?

Mun lempijuoma on kahvi!! Elisa, Bloomington

Mun lempijuoma on kahvi...Ida

Mäkin rakastan kahvia. -Piia

Mun lempijuoma on vettä - Bob

Minä rakastan kahvia ja teetä - Tim

Mun lempijuoma on kaakaota. + Lucy

Rakastan teetä - Rita

Ehkä kaakao! Mä juon myös paljon teetä. - Jari

Mun lempijuoma on ”martini”! Dawn

Tähän chat-keskusteluun osallistuivat lähes kaikki opiskelijat. Viestiketjussa opiskelijat kertovat omista suosikkijuomistaan. Aihe on tuttu, kielellisesti helppo ja samalla henkilökohtainen. Opiskelijat käyvät vastaamassa kysymykseen kukin vuorollaan. Vaikka keskustelu vaikuttaa osittain mekaaniselta, on tässäkin nähtävissä jo jonkinasteista yhteisöllisyyttä. Kukin opiskelija valitsee eri juoman lempijuomakseen, mikä tuskin on täysin sattumaa. Tämä voi kertoa siitä, että opiskelijat haluavat tuoda keskusteluun erilaisia näkökulmia.

1. Chattailuesimerkit on litteroitu uudestaan lukuun ottamatta jäljempänä tulevaa esimerkkiä 7, joka on jätetty alkuperäiseen muotoonsa.

Kielenopetuksessa blogien käytön kautta opiskelijat ovat saaneet enemmän mahdollisuuksia aitoon keskusteluun ja autenttisen tiedon jakamiseen (Miceli ym. 2010: 321). Koska projektissamme yhteistyöhön otti osaa opiskelijoita kahdesta yliopistosta ja maasta, osallistujat keskustelivat säännöllisesti kanadalaisen ja yhdysvaltalaisen elämän ja kulttuurin eroista ja yhtäläisyyksistä. Esimerkiksi päivän sään vertaileminen synnytti aitoa vuorovaikutusta, koska sää oli eri kaupungeissa usein erilainen. Aineistossa oli myös muita vertailua sisältäviä keskusteluja, kuten seuraavassa esimerkissä 2, jossa Yhdysvalloissa oleva opetusassistentti Jari kysyy Toronton opiskelijoilta kanadalaisesta ruoasta.

(2) Tyypillinen kanadalainen ruoka

Millainen on tyypillinen (typical) kanadalainen ruoka? - Jari

Poutine! Elisa, Bloomington

Poutine ja ”Beavertail”. Dawn

Tim Hortons Kahvi + Lucy

Ketchup-sirut ja peameal pekonia - Bob

Parhaastaan (mostly?) sama tyypillinen amerikkalainen ruoka -- Lucy (T.O.)

Maple siirappi! -Rita

Dawnin mainitsemat *Poutine* ja *Beavertail* ovat molemmat paikallisten tuntemia perinteisiä kanadalaisia ruokalajeja. Lucy viittaa myös tunnettuun kanadalaiseen *Tim Hortons* -kahvilaketjuun. Ruokalajeista käytetään alkuperäisiä englanninkielisiä nimityksiä. Keskustelu etenee juoheasti, ja sen sujumisen kannalta olennaisen tiedon jakaminen onnistuu. Opiskelijat pääsevät tässä keskustelussa jakamaan aitoa kulttuurista tietoa. Lopuksi Lucy vielä vertailee kanadalaisesta ruoasta yhdysvaltalaiseen: ”Parhaastaan (mostly?) sama tyypillinen amerikkalainen ruoka.” Vertailemalla hän ottaa huomioon kommentissaan kahden kulttuurin vastaanottajayleisön.

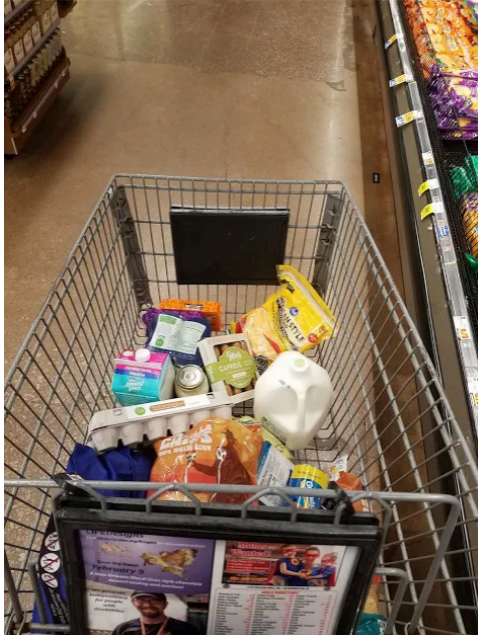
4.2 Tilannekuvia omasta elämästä: ”Mä menin krogeriin”

Padlet-keskusteluissa opiskelijat jakavat arkisia ja henkilökohtaisia tilannekuvia elämästään. Kuvien kautta yhteistyökumppanit pääsevät osallistumaan erilaisiin tapahtumiin ja tilanteisiin sekä tutustumaan erilaisiin paikkoihin. Kuvien avulla opiskelijat ikään kuin tarjoavat muille opiskelijoille ”todistusaineistoa” siitä, mitä he ovat tehneet ja missä he ovat käyneet.

Niinkin arkinen tapahtuma kuin ruokakaupassa käyminen saattaa puhuttaa niin kuin esimerkissä 3. Chat-ketju alkaa valokuvalla, jonka Ida on ottanut paikallisessa ruokakaupassa.

(3) Idan ruokaostokset

Mä ostin ruokka torilla...Ida



Moi Ida! Mitä sä ostit? Elisa

Menitko sä krogerille? -Sam

Joo, mä menin krogeriin! Mä ostin maitoa, kananmunaa, juustoa, sipsit, musta papua...

Korissa on kaikille tuttuja elintarvikkeita, ja valokuva havainnollistaa ostosten sisältöä. Sam, joka on samasta yliopistosta, tunnistaa kaupan kuvan perusteella. Bloomingtonissa ei ole kovin monen eri ketjun ruokakauppoja, ja Kroger on Bloomingtonissa tunnetusti opiskelijoiden suosima edullinen ruokakauppa. Lisäksi Ida luettelee ostoskärryn sisällön. Biggs (1995: 3–4) toteaa, että opiskelijat ovat motivoituneita, kun he saavat ohjata itse omaa oppimistaan, oppia sellaista, mikä on heille itselleen relevanttia, ja olla kontaktissa toisten opiskelijoiden kanssa. Tässä chatissa tapahtuva opiskelijoiden välinen keskustelu liittyy suomen kielen alkeiskurssin teemoihin ja tavoitteisiin sekä perustuu samalla kaikkien yhteiseen tietoon ruokakaupassa käymisestä, myös sen paikallisesta tunnistettavuudesta. Keskustelussa on siis vahvasti yhteisöllinen luonne.

Padlet-chatissa kaikki osallistujat ovat samanarvoisia, demokraattisia toimijoita. Esimerkissä 4 opetusassistentti Jari jakaa kuvan lomamatkastaan.

(4) Iso keinutuoli

Mä näin tosi ison keinutuolin



Kuva on Jarin ottama selfie², jonka taustalla näkyy suuri keinutuoli. Kuvapostaus ja kommentti herättävät kiinnostusta ja saavat aikaan monipuolisen keskustelun, johon lähes kaikki osallistuvat (ks. esim. 5).

(5) Keskustelua keinutuolista

Iso tuoli + Bob

Tosi iso keinu! Elisa

Onko Iso Pyöta? + Lucy

Ei. Oli vain iso tuoli.

hahaha! Missa se tämä? Ida

Istutko sä keinutuolilla? -Sam

Se oli Caseyssa, Illinoissa! Caseyssa oli ”12 maailman isointa asiaa”, esimerkiksi postilaatikko, kynä, kengät... Se oli hassua!

Moi Sam! Mä en istunut keinutuolissa. Se oli kielletty: / - Jari

Onpa iso! Anu

Keskustelussa on humoristinen ja hassutteleva sävy. Maronen (2015: 77) mukaan huumorin avulla voidaan tietokonepeilyhteisön chatissa osoittaa muun muassa tukea muille pelaajlle ja luoda positiivista ilmapiiriä. Opiskelijoiden chatissa yhteisesti

2. Tutkimuseettisistä syistä kasvot on peitetty.

jaettu hauska kokemus ja sen pohjalta luotu huumori keventävät tunnelmaa. Myös huumorilla rakennetaan yhteisöllisyyttä ja yhteistä tarinaa.

Jaettu matkakokemus ja kuva synnyttävät keskustelua. Osallistujat tekevät samasta kuvasta erilaisia huomioita. Chattailu tarjoaa tämän yhteisön jäsenille mahdollisuuden osallistua yhteiseen toimintaan tasavertaisesti (ks. esim. Aarnio 2009: 45). Yhteisöllinen oppiminen mahdollistaa oppijoiden välisen mielekkään yhteistyön, koska sen aikana suoritetaan relevantteja tehtäviä; se tarjoaa opiskelijoille myös mahdollisuuden sekä testata kielellisiä tuotoksia että saada niihin vastauksia (ks. Vaughan ym. 2013: 119–120). Kuvat tarjoavat mahdollisuuden jakaa kokemuksia ja hetkiä omasta elämästä. Opiskelijat saavat samalla kurkistussikkunan toistensa kokemuksiin (ks. myös Combe & Codreanu 2016: 123). Esimerkit 3–5 kertovat juuri tästä. Ida jakaa tuokion omasta arkielämästään kutsuessaan kanssaopiskelijat mukaan ruokaostoksille paikalliseen ruokakauppaan (esim. 3). Jari jakaa hauskan lomamatkakokemuksensa yhteisön kanssa (esim. 4 ja 5). Chat-viestintä mahdollistaa multimediaalisen tiedon jakamisen. Se ei olisi samalla tavalla mahdollista tavalisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa.

4.3 Yhteiset kiinnostuksenkohteet keskustelunaiheena: ”Kuka tykkää?”

Chateissa opiskelijat hakevat yhteisiä kiinnostuksenkohteita erilaisilla keskustelun-avauksilla. Seuraavassa esimerkissä opiskelija aloittaa keskustelun etsimällä muita, jotka pitävät elokuvaohjaaja Quentin Tarantinosta:

(6) Tarantino

Kuka tykkää Quentin Tarantinosta? -Sam

Joskus! Ida

Ei, minä ei tykkää Quentin Tarantinosta. - Lucy

To Lucy: Miksi? Quentin Tarantino on loistava!

Moi Lucy! Mäkään en tykkää Tarantinosta.... Mä en tykkää väkivaltaelokuvista. Elisa

Mun mielestä Pulp Fiction on klassikko! Mä en ole nähnyt Kill Billiä!

Liikaa veri! - Lucy

Mikä on paras Quentin Tarantinon elokuva Sam?

Mä tykkään kill billista! -Sam

Mä haluan katsoa Kill Billin! - Jari

Kysymys *Kuka tykkää Quentin Tarantinosta?* herättää chatissa monenlaisia mielipiteitä ja saa aikaan aktiivista keskustelua. Sosiaalisen median sovelluksissa otetaan käyttöön internetin hyödyllisin anti: osallistujat tulevat yhteen ja muodostavat

oppimisyhteisön, jonka osallistujilla on yhteisiä kiinnostuksenkohteita ja jossa he voivat vuorovaikuttaa ja tehdä yhteistyötä merkityksellisen toiminnan kautta (Vaughan ym. 2013: 98). Keskustelussa esitetään mielipiteitä, ja siinä esiintyy myös neuvottelua.

Seuraavassa esimerkissä 7 Ida kertoo pitävänsä Bob Dylanista. Hän on jakanut kuvan itsestään fanipaita päällä³.

(7) Bob Dylan


Mä pidän Bob Dylanista...


Ida




4 comments

 **Anonymous** 1yr
Vau! Hieno paita! Mä pidän Bob Dylanista. - Jari

 **Anonymous** 1yr
Kiitos!

 **Anonymous** 1yr
Bob Dylan on hyvä! - Elisa

 **Anonymous** 1yr
Minä myös! Hän on todella hyvä, dawn

Vaikka chatissa keskustellaan usein anonyymimmin nimimerkin tai etunimen takaa kirjoittaen, Ida on postannut kuvansa kaikkien nähtäväksi. Hän kertoo mielipiteen omasta lempimusiikistaan myös vaatetuksensa kautta.

Esimerkeistä näkyy, kuinka opiskelijat hakevat yhteisiä kiinnostuksenkohteita. Sel-fien postaminen on omakohtaista ja henkilökohtaisempaa kuin vaikkapa esimerkin 3 kuva ostoskärrystä. Tarantino-esimerkissä 6 Sam taas kyselee muilta opiskelijoilta yleisesti Tarantinosta. Idan postaama omakuva, jossa hänellä on yllään fanipaita, on kuitenkin selkeämpi todiste siitä, että hän itse on Bob Dylan -fani. Chat tarjoaa opis-

3. Tutkimuseettisistä syistä kasvat on peitetty.

kelijoille mahdollisuuden esitellä omaa elämäänsä mutta samalla myös nähdä pilkahuksia toisten opiskelijoiden elämästä ja kokemuksista (ks. Combe & Codreanu 2016: 123). Muut keuhvat Idan paitaa sekä Bob Dylania; opettajatkin osoittavat ryhmään kuulamista ja tukea vahvistamalla, että heillä on samat kiinnostuksenkohteet kuin Idalla.

Opiskelijoiden julkaisemilla selfieillä on näissä chat-keskusteluissa tärkeitä tehtäviä. Ensinnäkin visuaalisen tiedon avulla keskustelussa voidaan jakaa viestejä nopeasti (Katz & Thomas Crocker 2015: 1870). Lisäksi kuvan kautta luodaan vahvempi mielikuva ”luonnollisesta vuorovaikutuksesta”: sosiaalisesta läsnäolosta ja kasvokkain olemisesta (ks. Yamada 2009: 830–831). Postaamalla selfien sekä Jari että Ida antavat omille chat-viesteilleen konkreettiset kasvot, ja niin syntyy mielikuva aidosta keskustelukumppanista. Opiskelijat näkevät, kenen kanssa he keskustelevat.

4.4 Vertaistukea ja ryhmäytymistä: ”Miten voin auttaa?”

Lukuvuoden kestävän chattailun aikana opiskelijat alkoivat ryhmäytyä ja jopa ilmaista ystäväystymistä esimerkiksi viittaamalla chatissa toisiinsa tervehdyksellä *hei te ystävät*. Yhteisöllisyydestä kertoo myös se, että myöhemmissä chateissa mukana oli koko elämänpiiri: keskusteluissa ei jaeta ainoastaan iloisia ja keveitä asioita. Seuraavassa esimerkissä 8 opiskelija jakaa kuvan kissastaan eläinsairaalan hoitopöydällä.

(8) Kissa

Minun kissa Sakilla oli kipeä. -Rita



pikaista paranemista Saki -Tim
Voi ei!! Surullienin...
Miten voin auttaa? + Lucy
Voi ei! Mitä tapahtui? -Tina
surullinen, mutta hyvin söpö kissa - bob
Voi ei! Parane pian, Saki! Elisa
Sinun kissan nyt ok? Dawn
Hän on ok nyt! - Rita
Hyvä juttu! Elisa
Voi, parane pian! - Auli

Pfeilin ja Zaphirisin (2007: 925–926) mukaan empatiaa voi online-yhteisöissä rakentaa esittämällä ymmärrystä, tunteita ja huolta. Kun Bob esimerkiksi kommentoi ja ihailee Ritan kissaa, hän tarjoaa tukea. Kuva sairaasta kissasta herättää opiskelijakavereissa reaktioita ja saa aikaan pitkän keskusteluketjun. Kurssikaverit ovat huolestuneita ja tarjoavat tukea.

Keskustelu sisältää kommentteja ja kysymyksiä. Niiden hallinta on tärkeää ja keskeistä myös alkeistasolla. Samalla ne pitävät yllä autenttista empaattista dialogia. Keskustelua herättää niin ikään multimodaalisuus: kuvia kommentoidaan paljon. Myös seuraavassa esimerkissä 9 nousee esille opiskelijoiden välinen jaettu ja yhteinen kokemus. Erään chat-yhteistyön lopuksi Dawn kirjoittaa, että suomeksi kirjoittaminen väsyttää häntä.

(9) Suomen kieli

Suomenkielinen kirjoittaminen tekee minut väsynyt! Dawn
Voi ei! Elisa
Mä myös
Se on vaikeaa! Dawn
Mutta suomen kieli on myös kiva! - Jari

Empatiaa voi internetyhteisöissä rakentaa myös osoittamalla ymmärrystä ja samankaltaisuutta (Pfeil & Zaphiris 2007: 925–926). Dawnin postaus saa aikaan erilaisia reaktioita. Tunteen osoittamiseen vastataan usein emotionaalisella tuella ja myötätunnolla, avun tai neuvojen tarjoamisella tai tunteiden jakamisella (mp.).

Sosiaalisen median tarjoama yhteys antaa opiskelijoille mahdollisuuden kommunikoida autenttisesti, mikä osaltaan voi vahvistaa yhteisöön kuulumista (Miceli ym. 2010: 323). Opiskelijat jakoivat chateissa välillä myös kokemuksia suomen kielen oppimisesta, mikä on luonnollista, koska kielenoppiminen on ryhmää yhdistävä tekijä. Kun opiskelijat jakavat kokemuksiaan suomen kielen opiskelusta, heille tar-

joutuu myös mahdollisuus reflektoida omaa oppimistaan toisten kurssikavereiden kanssa (Vaughan ym. 2013: 105).

Esimerkin 10 keskustelussa chat-hetki on loppumassa, ja opiskelijat alkavat hyvästellä toisiaan.

(10) Olette siistejä!

Moi moi! Te olette siistejä! -Sam
Kiitti, Sam! Säkin olet! -Piia

Sam aloittaa viimeisen viestiketjun, ja toisen yliopiston opetusassistentti vastaa ole-malla samaa mieltä. Opiskelijat kirjoittavat positiivisia kommentteja ja jopa kehu-ja. Opiskelijayhteisössä rakennetaan siis selvästi yhteishenkeä. Intensiivisten chat-keskustelujen aikana on syntynyt ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyden tunnetta.

5 Lopuksi: yhteisöllisyyttä rakentamassa

Projektissamme kahden pohjoisamerikkalaisen yliopiston suomen kielen opiskelijat kokoontuivat virtuaaliseksi yhteisöksi. Olemme tarkastelleet kahden suomen kielen alkeiskurssin opiskelijoiden välisiä chat-keskusteluja. Chat-yhteistyön tavoitteena oli luoda yhteisö, jossa kielenoppijat pääsevät käymään aitoa, vuorovaikutteista kes-kustelua vertaistensa kanssa. Tutkimuksen kohteena olevat chat-keskustelut ovat multimodaalisia: opiskelijat postasivat erilaisia kuvia, kysymyksiä ja keskustelun-avauksia, jotka kannustivat muita kommentoimaan. Kuvilla on suuri merkitys henkilökohtaisten asioiden jakamisessa.

Olemme analysoineet, miten kahden yliopiston suomenoppijat keskustelevat chatissa, kertovat itsestään ja rakentavat yhteisöllisyyttä. Padlet-keskusteluissa opiskelijat jakavat arkisia ja henkilökohtaisia tilannekatsauksia elämästään tekstin ja kuvien avulla sekä kommentoivat toistensa julkaisuja ja kiinnostuksenkohteita. He esittävät toisilleen aitoja kysymyksiä ja saavat omakohtaisia vastauksia. Keskus-teluissa esitetään mielipiteitä, ja niissä esiintyy myös neuvottelua ja vertailua. Opis-kelijat luovat yhteistä huumoria, antavat toisilleen tukea ja rakentavat yhteishenkeä toisiaan kannustavilla kommentteilla.

Oppimiselle elintärkeitä mahdollisuuksia mielekkääseen kommunikaatioon luokkayhteisön ulkopuolella on usein haastavaa löytää. Tilanne on juuri se myös tähän tutkimukseen liittyvissä oppilaitoksissa: Toronton ja Indianan yliopistojen suomen opiskelijat eivät usein kohtaa suomen kielen käyttäjiä tai muita suomen kielen opiskelijoita luokkahuoneen ulkopuolella. Oppitunneilla kommunikaatio on tavallisesti suullista, ja kirjoitustehtävissä dialogisuus on usein vain opettajan ja op-

pilaan välistä. Alkeiskurssilla kuitenkin juuri lyhyiden henkilökohtaisten viestien kirjoittaminen on opiskelijoiden taitotason sekä oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta tärkeää. Koska kielenopetuksessa sovellettujen oppimistehtävien tulisi osallistaa opiskelijoita sekä mahdollistaa tavoitteellista ja autenttista toimintaa, on tärkeää, että oppijat saavat mahdollisuuksia osallistua autenttiseen kirjalliseen vuorovaikutukseen suomen kursseilla toisten samalla tasolla olevien opiskelijoiden kanssa verkon välityksellä.

Kuvatunlainen chat-yhteistyö soveltuu mielestämme toteutettavaksi monenlaisissa opetusryhmissä. Chattailu mahdollistaa nopeatempoisen, autenttisen kirjallisen vuorovaikutuksen, jossa oppijat voivat harjoitella omasta elämästään kertomista ja tutustua kurssikavereihinsa paremmin. Tässä projektissa sulautuvan oppimisen avulla mahdollistettiin sekä pedagogisen yhteisön luominen että siihen sitoutuminen. Projektin vahvuus oli yhdessä oppimisessa ja aidossa viestinnässä, ja se tarjosi yhteisöllisyyttä myös osallistuville opettajille.

Elisa Räsänen toimii Suomen kielen ja kulttuurin lehtorina Indianan yliopistossa, ja Anu Muhonen on apulaisprofessorina Toronton yliopistossa.

Lähteet

- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 s. 402–423.
- AARNIO, HELENA 2009. Oppivan yhteisön rakentaminen. – Jaakko Helander (toim.), *Ammatillisen opettajan käsikirja* s. 41–50. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- ADAMS, REBECCA – ALWI, NIK – NEWTON, JONATHAN 2015. Task complexity effects on the complexity and accuracy of writing via text chat. – *Journal of Second Language Writing* 29 s. 64–81.
- BIGGS, JOHN 1995. Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment. – *The Alberta Journal of Educational Research* 41 (1) s. 1–18.
- BOGDANOFF, MINNA – VAARALA, HEIDI – TÖRMÄNEN, SANNA – TAMMELIN-LAINE, TAINA 2018. Tieto- ja viestintäteknologia luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa. – Marjo Vaalgamaa (toim.), *TAIKOJA*. HAMK Unlimited Professional 16.11.2018. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/tvt-luku-ja-kirjoitustaidon-opetuksessa/>.
- COMBE, CHRISTELLE – CODREANU, TATIANA 2016. Vlogging: a new channel for language learning and intercultural exchanges. – Salomi Papadima-Sophocleous, Linda Bradley & Sylvie Thouésny (toim.), *CALL communi-*

- ties and culture – short papers from EUROCALL 2016* s. 119–124. Dublin: Research-publishing.net.
- DUCATE, LARA – LOMICKA, LARA 2005. Exploring the blogosphere: use of blogs in the foreign language classroom. – *Foreign Language Annals* 38 (3) s. 410–421.
- DUCATE, LARA – LOMICKA, LARA 2008. Adventures in the blogosphere: from blog readers to blog writers. – *Computer Assisted Language Learning* 21 (1) s. 9–28.
- EVK 2001 = *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- EVK 2018 = *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- FREIERMUTH, MARK R. 2015. Online chat. – Karen Tracy, Todd Sandel & Cornelia Ilie (toim.), *The international encyclopedia of language and social interaction* s. 1–7. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- GAO, FEI – LIN, LAN 2017. Examining a one-hour synchronous chat in a micro-blogging-based professional development community. – *British Journal of Educational Technology* 48 (2) s. 332–347.
- GARRISON, D. RANDY – KANUKA, HEATHER 2004. Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. – *Internet and Higher Education* 7 s. 95–105.
- GOLONKA, EWA – TARE, MEDHA – BONILLA, CARRIE 2017. Peer interaction in text chat: qualitative analysis of chat transcripts. – *Language Learning & Technology* 21 (2) s. 157–178.
- HUNG, YU-WAN – HIGGINS, STEVE 2016. Learners’ use of communication strategies in text-based and video-based synchronous computer-mediated communication environments: opportunities for language learning. – *Computer Assisted Language Learning* 29 (5) s. 901–924.
- JIN, LI 2018. Digital affordances on WeChat: learning Chinese as a second language. – *Computer Assisted Language Learning* 31 (1–2) s. 27–52.
- KANGASPUNTA, SEPPO 2011. Traditionaalista yhteisöstä verkkoyhteisyyteen. – Seppo Kangaspunta (toim.), *Yksilöllinen yhteisöllisyys: avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen* s. 15–34. Tampere: Tampere University Press.
- KATZ, JAMES E. – THOMAS CROCKER, ELIZABETH 2015. Selfies and photo messaging as visual conversation. – *International Journal of Communication* 9 s. 1861–1872.
- LAI, ARTHUR 2016. Mobile immersion: an experiment using mobile instant messenger to support second-language learning. – *Interactive Learning Environments* 24 (2) s. 277–290.
- LEHTONEN, TUIJA 2013. Tuen muodot ja oppimisen mahdollisuudet suomen kielen verkkokurssilla. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 23 s. 163–185.

- LIN, MING 2015. Learner-centered blogging: a preliminary investigation of EFL student writers’ experience. – *Journal of Educational Technology & Society* 18 (4) s. 446–458.
- MCMILLAN, DAVID W. – CHAVIS, DAVID M. 1986. Sense of community: a definition and theory. – *Journal of Community Psychology* 14 (1) s. 6–23.
- MARONE, VITTORIO 2015. Online humour as a community-building cushioning glue. – *European Journal of Humour Research* 3 (1) s. 61–83.
- MICELI, TIZIANA – VISOCNIK MURRAY, SARA – KENNEDY, CLAIRE 2010. Using an L2 blog to enhance learners’ participation and sense of community. – *Computer Assisted Language Learning* 23 (4) s. 321–341.
- MUHONEN, ANU – TEERENHOVI, SANNA 2019. Sulautuva oppiminen ja yhteisöllisyys: bloggausta, kielen oppimista ja yhteistyötä kahdella mantereella. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2019/sulautuva-oppiminen-ja-yhteisollisyys-bloggausta-kielen-oppimista-ja-yhteistyota-kahdella-mantereella>.
- MURRAY, LIAM – HOURIGAN, TRIONA 2008. Blogs for specific purposes: expressivist or socio-cognitivist approach? – *ReCALL* 20 (1) s. 82–97.
- NEUMEIER, PETRA 2005. A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. – *ReCALL* 17 (2) s. 163–178.
- PETERSEN, SOBAH – DIVITINI, MONICA – CHABERT, GEORGE 2009. Sense of community among mobile language learners, can blogs support this? – *International Journal of Web Based Communities* 5 (3) s. 428–445.
- PFEIL, ULRIKE – ZAPHIRIS, PANAYIOTIS 2007. Patterns of empathy in online communication. – *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* s. 919–928.
- PINKMAN, KATHLEEN 2005. Using blogs in the foreign language classroom: encouraging learner independence. – *The JALT CALL Journal* 1 (1) s. 12–24.
- REYNOLDS, BARRY – ANDERSON, TOM 2015. Extra-dimensional in-class communications: action research exploring text chat support of face-to-face writing. – *Computers and Composition* 35 s. 52–64.
- SAAVEDRA, ANNA ROSEFSKY – OPFER, V. DARLEEN 2012. Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. – *The Phi Delta Kappan* 94 (2) s. 8–13.
- VAARALA, HEIDI 2014. Muutoksen mahdollisuus – sosiaalinen media kielenopetuksen osana. – Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska & Pauliina Peltonen (toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät: language users of tomorrow* s. 133–155. AFinLAN vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 72. Jyväskylä: AFinLA.
- VAARALA, HEIDI – BOGDANOFF, MINNA 2019. Älypuhelimet aikuisten lukutaito-oppijoiden vapaa-ajalla. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (6).

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2019/alypuhelimit-aikuisten-lukutaito-oppijoiden-vapaa-ajalla>.

- VAARALA, HEIDI – JALKANEN, JUHA 2011. Digitaaliset tekstit toisen kielen oppimisessa. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (toim.), *Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa* s. 123–138. AFinLAn vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu ja 69. Jyväskylä: AFinLA.
- VAUGHAN, NORMAN – CLEVELAND-INNES, MARTHA – GARRISON, D. RANDY 2013. *Teaching in blended learning environments: creating and sustaining communities of inquiry*. Edmonton: Au Press.
- WIGHAM, CIARA – CHANIER, THIERRY 2015. Interactions between text chat and audio modalities for L2 communication and feedback in the synthetic world Second Life. – *Computer Assisted Language Learning* 28 (3) s. 260–283.
- YAMADA, MASANORI 2009. The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computer-mediated communication: experimental study. – *Computers & Education* 52 s. 820–833.

”Meniköhän viesti perille?”

Sähköpostikirjeenvaihtoa Italian ja Suomen välillä

1 Johdanto

Italiassa asuvien suomenoppijoiden on vaikeaa löytää suomalaisia tai suomea osaavia ihmisiä, joiden kanssa käyttää kieltä. Sähköpostikirjeenvaihto tarjoaa tähän oivallisen tilaisuuden: sen kautta italialaiset suomenoppijat pystyvät kommunikoidaan esimerkiksi Suomessa asuvien opiskelijoiden kanssa.

Käsittelen tässä artikkelissa sähköpostikirjeenvaihtoa, jota omat opiskelijani Firenzen yliopistosta ovat käyneet Turun yliopiston S2-opiskelijoiden ja Helsingin yliopiston suomenkielisen suomen opiskelijan kanssa. Keräsin aineiston kahtena eri ajankohtana. Se pohjaa kurssitehtäviin, jotka ovat keskenään hiukan erilaiset. Siksi myös vertailen kahta osa-aineistoani keskenään ja pohdin molempien hyviä ja huonoja puolia. Kiinnitän huomiota erityisesti vuorovaikutuksen ilmiöihin: siihen, kuinka paljon tiettyjä vuorovaikutukseen liittyviä rakenteita sähköpostiviesteissä on, ja siihen, mitä ymmärrysongelmia tilanteissa esiintyy. Tuon esille myös opettajan näkökulman ja tarkastelen sitä, miten opettaja voi soveltaa tämän tyyppistä kirjoitustaitoa vahvistavaa harjoitusta vieraan kielen opetuksessa.

Artikkelini rakentuu seuraavasti. Luvussa 2 esittelen tandem- ja eTandemin kielenopetuksen menetelminä. Luvussa 3 kuvaan, miten projektini lähti liikkeelle, ja esittelen aineistoni, jonka keräsin vuoden 2019 aikana. Luvussa 4 kerron omista kokemuksistani opettajana sekä havainnoistani opetuksen näkökulmasta. Luvussa 5 tuon yhteen artikkelini tärkeimmän sisällön.

2 Oma sovellukseni: vaikutteita tandemista ja eTandemista

On selvää, että jos kieltä käytetään autenttisessa tilanteessa, jossa sillä oikeasti tehdään jotain, kielenkäyttö on oppijalle merkityksellistä. Sillä on puolestaan yhteytensä siihen, mitä ja kuinka paljon opitaan. Kun suomea opiskellaan Suomen ulkopuolella, on erityisen haastavaa löytää niitä tilanteita, joissa opiskelijat voivat käyttää suomea aidossa kontekstissa Italiasta käsin.

Yksi tällainen kielenkäyttötilanne on sähköpostikirjeenvaihto. Se on melko helpposti järjestettävissä, eikä se vaadi lisäresursseja. Kaikista tärkeintä kuitenkin on, että se on kielenkäyttöä aidossa vuorovaikutustilanteessa (ks. esim. Aalto, Mustonen & Tukia 2009). Lisäksi se muistuttaa kasvokkaisuorovaikutusta siinä mielessä, että kirjeenvaihtokumppanin reaktiot ovat ennalta arvaamattomia: kielenoppija joutuu aidosti mukauttamaan kielenkäyttöään muihin kielenkäyttäjiin ja heidän tavoitteisiinsa.

Yksi vartenotettava vieraan kielen harjoittelumenetelmä on eTandem. Se perustuu tandemin ideaan, toisin sanoen siihen, että kaksi eri äidinkieltä puhuvaa ihmistä haluaa oppia ja harjoitella toistensa kieliä. Tandemissa opiskeluparit tapaavat kasvokkain, kun taas eTandemilla tarkoitetaan sähköisesti tapahtuvaa viestittelyä. Tandemia ja eTandemia yhdistävät viestinnän aitous, sen vastavuoroisuus sekä kielenkäyttötilanteen osallistujien aidot päämäärät ja tavoitteet. Kummassakin menetelmässä osallistuja joutuu välittämään viestinsä mahdollisimman selkeästi, jotta toinen osapuoli pystyy ymmärtämään ja vastaamaan. Kumpaankin menetelmään kuuluu myös se, että osallistujat toimivat toistensa opettajina, ja niin ollen he ovat aika ajoin myös asiantuntijan roolissa.

Yksi muoto eTandemista on sähköpostitse käytävä keskustelu. Se sisältää tandemin peruseriaatteiden näkökulmasta paljon hyviä puolia, niin kirjoittajalle kuin vastaanottajalle. Niitä ovat muun muassa seuraavat:

- 1) Sähköpostikirjeenvaihdossa on kasvokkaiseskustelun piirteitä, vaikka osallistujat eivät ole samassa paikassa.
- 2) Menetelmä sopii myös kielenoppimisen alkuvaiheeseen, sillä oppijalla on enemmän aikaa muotoilla, miten ilmaista ajatuksensa. Tekstin voi lukea niin monta kertaa kuin haluaa, ja sanastoon, kielioppiin ja tekstuaaliseen rakentamiseen voi kiinnittää huomiota eri tavalla kuin kasvokkaiseskustelussa.
- 3) Kun opiskelija toimii asiantuntijan roolissa, hän voi tehdä tekstiin merkintöjä ja korjauksia keskeyttämättä toisen ajatuksen kulkua ja vuorovaikutustilannetta.

Turun sähköpostikirjeenvaihtoprojekti ajoittui kevääseen 2019. Se erosi eTandemista kuitenkin siinä, että Turun yliopiston ryhmässä opiskeltiin suomea toisena kielenä ja ryhmässä oli useita äidinkieliä (saksa, japani, turkki, farsi, unkari, italia). Turkulaisten kanssa käydyssä sähköpostikirjeenvaihdossa suomi toimi siis *lingua francana*.

Siitä huolimatta harjoitus tarjosi useimmat eTandemille tyypilliset edut. Opiskelijat kirjoittivat kirjeensä oppitunneilla, jotta opettajat pystyivät ohjaamaan ja tukemaan opiskelijoita harjoituksen aikana.

Helsingin sähköpostikirjeenvaihtoprojekti toteutettiin syksyllä 2019, ja se oli hiukan erilainen kuin Turun projekti. Firenzen yliopiston suomen kielen opiskelijat kirjoittivat kolme sähköpostiviestiä yhdelle suomalaiselle suomen kielen opiskelijalle, joka vastasi jokaiselle. Suomalaiselle opiskelijalle sähköpostiviesteihin vastaaminen ja aineiston kerääminen olivat osa Helsingin yliopiston Kotimaisten kielten ja kirjallisuuden kandiohjelman *Toisen kielen oppiminen ja käyttö* -opintojaksoa, jonka opiskelija suoritti monimuotosuorituksena. Suomalainen opiskelija kirjoitti myös raportin omasta kokemuksestaan ja havainnoistaan, joihin viittaaan artikkelissani-kin (ks. Halme 2020). Vaikka kaikilla Firenzen opiskelijoilla oli sama kirjeenvaihtokumppani, järjestely oli toimiva.

3 Omat projektini: yhteistyö Turun ja Helsingin kanssa

Osa Firenzen opiskelijoista osallistui sähköpostikirjevaihtoon sekä keväällä että syksyllä. Olen jakanut tekstit alkeis- ja keskitasoon opiskeluvuosien perusteella (alkeistaso < 3 opiskeluvuotta, keskitaso > 3 opiskeluvuotta). Koodin ensimmäinen osa kertoo tason (AL tai KE) ja numero identifioi kirjoittajan.

Taulukkoon 1 on tiivistetty kaikkien Firenzen yliopiston osallistujien tiedot.

Taulukko 1. Osallistujat Italiassa.

osallistuja	ikä	äidinkieli	suomen kielen opiskelu (vuosissa)	osallistui keväällä (K)/ syksyllä (S)
AL1	22	ranska	0,8	K
AL2	18	italia	0,8	K (vain kerran)
AL3	23	italia	2,5	K/S
AL4	21	italia	2,5	K/S
KE5	23	italia ja romania	3	K (vain kerran)
KE6	24	italia	4	K/S
KE7	26	italia	4	S
KE8	24	italia	4	S
KE9	23	italia	4	S
KE10	28	italia	4	K/S
KE11	22	italia	3	K/S
yht. alkeistaso: 4 keskitaso: 7	ka. 23,1		ka. 2,9	

Analysoin lähinnä italialaisten opiskelijoiden tuottamaa kirjallista tekstiä ottaen huomioon oppijoiden äidinkielen ja kohdekielen. Tarkastelen myös sitä, ovatko kirjekirjeenvaihtokumppanukset ymmärtäneet toisilleen lähettämät viestit ja mikä on aiheuttanut väärinymmärryksiä. Vertaan kevään ja syksyn aineistoa myös toisiinsa. Keskityn seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Miten tehtävänanto vaikuttaa sähköpostikirjeisiin? Eroavatko kevään ja syksyn kirjeet tässä suhteessa toisistaan?
- 2) Reagoivatko kielenoppijat keskustelukumppaninsa sähköpostiin? Syntyykö aitoa dialogia?
- 3) Ilmeneekö keskustelun aikana ymmärrysongelmia?
- 4) Sisältääkö kirjeenvaihto korjausta?

3.1 Turku-projekti

Kevään tehtävä oli kirjoittaa Turussa suomea opiskelevalle kirjeenvaihtokumppanille kolme sähköpostikirjettä. Italialaisia suomen oppijoita oli yhteensä 6 ja Suomessa asuvia 11. Koska osallistujia oli enemmän Turussa kuin Firenzessä, turkulaiset kirjoittivat kirjeitä myös pienryhmissä. Kaksi firenzelaistä opiskelijaa jäi pois ensimmäisen kerran jälkeen. Muuten parit pysyivät samoina koko kirjeenvaihdon ajan. Firenzelaiset kirjoittivat Turkuun yhteensä 20 sähköpostikirjettä ja turkulaiset Firenzeen 19.

Opettajat päättivät etukäteen viestiketjujen aiheet ja jakoivat opiskelijat pareihin. Aiheet olivat seuraavat: minä ja arkeni, tulevaisuudennäkymiä sekä luonto ja ympäristö. Ohjeistuksen tarkoituksena oli auttaa opiskelijoita kirjoitusprosessissa rajoittamatta kuitenkaan heidän luovuuttaan ja spontaania vuorovaikutusta. Sähköpostiviesteissä oli tarkoitus kertoa itsestä ja selvittää, mitä mieltä toinen on opettajan antamasta aiheesta. Tarkoituksena oli luoda aidon tuntuinen viestintätilanne.

Turussa asuvat suomen kielen opiskelijat olivat kirjeenvaihtohetkellä opiskelleet suomea keskimäärin 2,5 vuotta. Tärkein ero italialaisiin opiskelijoihin oli se, että ryhmä oli kielitaustaltaan hyvin heterogeeninen. Lisäksi kaikki olivat eri alojen yliopisto-opiskelijoita, kun taas kaikki italialaiset olivat yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kieltenopiskelijoita.

Ennen kirjeenvaihtoa kurssilla luettiin aiheeseen liittyviä tekstejä, joista opiskelijat saivat poimia hyödyllisiä fraaseja ja sanastoa. Kurssilla pidettiin myös aivoriihi ideoiden herättämiseksi. Opiskelijat eivät saaneet tarkempia ohjeita sähköpostiviestin kirjoittamisesta, ja esimerkiksi siitä, mitä missäkin vaiheessa kysytään, sai päättää itse. Yritin välttää sähköpostiviestien suoraa korjaamista, vaikka opiskelijat toivoivatkin sitä saadakseen aikaan virheettömiä tekstejä. Jos lause ei ollut ymmärrettävä, kehotin ilmaisemaan asian eri tavalla ja etsimään synonyymeja, koska usein ongelmiana oli sanavalinta. Seuraaviin asioihin liittyviä virheitä en korjannut

lainkaan: sanajärjestys, taivutusmuodot, kongruenssi, vokaaliharmonia ja oikeinkirjoitus.

Käsittelen seuraavaksi kuhunkin aiemmin kuvailemaani teemaan liittyvää sähköpostikirjeenvaihtoa. Kiinnitän huomiota sellaisiin kielellisiin piirteisiin, jotka edesauttavat tai hankaloittavat vuorovaikutusta.

Ensimmäinen sähköpostiviesti: minä ja arkeni

Suomessa asuvat suomenoppijat aloittivat kirjeenvaihdon lähettämällä ensimmäisen viestin, jossa jokainen esitteli itsensä. Italiankieliset vastasivat kertomalla itsestään. Esittelen eri teemojen yhteydessä taulukoissa, kuinka monta kysymystä opiskelijat esittävät kirjekavereilleen ja käyttävätkö osallistujat sähköpostikirjeenvaihdossaan vakiintuneita fraaseja, kuten esimerkiksi *hauska tutustua*, *kiitos kirjeestäsi*, *oli kiva kirjoittaa* ja *kirjoita pian*.

Taulukko 2. Kysymykset ja fraasit 1. sähköpostissa.¹

Opiskelija	Kysymykset	Keskustelufraasit
AL1	2	+
AL2	0	+
AL3	3	-
AL4	0	-
KE5	0	+
KE6	3	-
KE10	0	+
KE11	1	+
yht.	9	5/8

Kuten taulukosta 2 ilmenee, neljä osallistujaa ei esitä omassa viestissään kysymyksiä ollenkaan. Kolmella ei ole myöskään mukana vakiintuneita keskustelufraaseja. Kaksi niistä, jotka eivät esitä kysymyksiä, käyttää kuitenkin jotakin keskustelufraasia. Yhdellä alkeistason oppijalla ei ole käytössään vakiintuneita keskustelufraaseja, eikä hän esitä kumppanilleen yhtään kysymystä. Palaan myöhemmin tähän, kun vertailen kevään ja syksyn aineistoja.

1. *Kysymykset*-sarakeeseen on laskettu kysymysten yhteissumma, kun taas *Keskustelufraasit*-sarakeesta näkyy, kuinka moni opiskelija on ylipäättään käyttänyt keskustelufraaseja sähköpostikirjeessään. Kaikki taulukot noudattavat samaa kaavaa.

Esimerkki 1 osoittaa, että suomenoppija AL3 virittää kysymyksillään keskustelua ja tavallaan pohjustaa seuraavaa kirjettä. Kysymykset liittyvät tehtävänannon aiheeseen. Esimerkissä on käytössä monikko, koska italialainen oppija vastaa kahdelle kirjekumppanille, jotka kirjoittivat hänelle sähköpostiviestin yhdessä.

- (1) Mistä te olette kotoisin? – – Tykkäättekö asua Turussa? (AL3)

Esimerkissä 2 suomenoppija KE6 esittää kaikki kolme kysymystään peräkkäin. Ensimmäinen kysymys viittaa edelliseen sähköpostiviestiin, jossa turkulainen opiskelija puhui Turun yliopiston Panelia-rakennuksesta, ja seuraavat kaksi osoittavat kiinnostusta kirjekumppania kohtaan.

- (2) Missä Panelian on? Mitä harrastuksesi ovat? Oletko koskaan käynyt Italiassa? (KE6)

Vakiintuneita keskustelufraaseja kielenoppijat käyttävät muun muassa seuraavasti:

- (3) Toivotavasti, te olette kunnossa. Hyvä päivä jatkoa. ja Nähdään. (AL2)

Esimerkin 3 virkkeet päättävät kirjeen. Vaikka fraasit eivät täysin sovi kontekstiin, niiden käyttö osoittaa, että oppija yrittää toimia tilanteen vaatimalla tavalla.

Toinen sähköpostiviesti: tulevaisuudennäkymiä

Oletin, että koska toista sähköpostiviestiä kirjoittaessaan osallistujat olivat jo tutustuneet toisiinsa, kysymysten esittäminen olisi helpompaa ja luontevampaa. Niin ei kuitenkaan ollut, vaan tuloksena on päiväkirjamainen teksti. Osa oppijoista ei myöskään lopeta viestiään millään vakiintuneella keskustelufraasilla (ks. taulukkoa 3).

Taulukko 3. Kysymykset ja fraasit 2. sähköpostissa.

Opiskelija	Kysymykset	Keskustelufraasit
AL1	1	+
AL3	0	–
AL4	0	–
KE6	2	+
KE10	0	–
KE11	1	–
yht.	4	2/6

Varsin mielenkiintoinen on seuraava esimerkki 4:

- (4) Hei! Mitä kuuluu? Tässä sähköpostissa minä kirjotan tulevaisuudesta. (KE11)

Tämä on KE11:n ainoa interrogatiivi, joka ei ole varsinainen kysymys, johon odotetaan vastausta, vaan pikemminkin keskustelunavaus. Kysymyslausetta seuraava deklaraatiivi osoittaa, että kirjoittaja aikoo pysyttäytyä tiiviisti tehtävänannossa. Sähköpostiviestin lopussa ei myöskään ole päätösfraaseja. Kirje on tehtävänantoa seuraileva monologi.

Kolmas sähköpostiviesti: luonto ja ympäristö

Kolmas sähköpostisarja eroaa toisesta merkittävästi: kolmannessa jokainen kirjoittaja ottaa huomioon kirjekaverin joko esittämällä suoria kysymyksiä tai viittaamalla aikaisempaan kirjevaihtoon. Suurin osa oppijoista käyttää molempia keinoja (ks. taulukkoa 4).

Taulukko 4. Kysymykset ja fraasit 3. sähköpostissa.

Opiskelija	Kysymykset	Keskustelufraasit
AL1	2	–
AL3	0	+
AL6	2	+
KE6	4	+
KE10	3	+
KE11	3	+
yht.	14	5/6

Esimerkkien 5 ja 6 kysymykset jatkavat opettajan antamaa keskustelunaihetta:

- (5) Millaista luontoa teidän kotimaassa on? Haluatteko elää ekologisesti? (AL1)
- (6) Pidätkö luonnosta? (AL4)

Esimerkin 7 kysymykset esiintyvät kaikki peräkkäin ja kirjeen lopussa.

- (7) Onko luonto tärkeä sinulle? Pidätkö luonnon kävelemisestä? Mitä on sinun lempi luonnoneläin? (KE10)

Mielenkiintoista on se, että vaikka tämä onkin kaikkien italialaisten viimeinen sähköposti ja kirjoittajat tietävät, että he eivät saa enää vastausta, he esittävät silti kysymyksiä.

Turun projektin onnistumiseksi voidaan lukea se, että opiskelijoiden mielestä oli hauskaa kirjoittaa muualla suomea opiskelevalle vertaisopiskelijalle. Koska tehtävä oli miellyttävä, motivaatio oli korkealla. Se saattaa tehdä kielenkäytöstä merkityksellistä, mikä taas edesauttaa kielen oppimista. Tekstiä syntyi mukavasti, kun opiskelijat halusivat esimerkiksi tietää, millaista kirjekaverin arki on Suomessa ja millaisia Suomi-kokemuksia hänellä on ollut, tai kertoa, kuinka tärkeää luonto ja ympäristönsuojelu on heille ja miten esimerkiksi kierrätys toimii omassa maassa sekä mitä tulevaisuudentoiveita heillä on.

Toisaalta kommunikointi olisi voinut olla sujuvampaa, jos kirjoittaminen olisi ollut vapaampaa ilman niin tarkkaa tehtävänantoa. Siitä nimittäin johtui muun muassa se, että osa kirjeistä oli päiväkirjamaisia. Syksyllä toteutetussa Helsingin projektissa annoinkin hieman erilaiset ohjeet. Ehdotin aiheita, joihin voi turvautua, jos keskustelua ei tunnu syntyvän, mutta aiheenvalinta oli sinänsä vapaa. Helsinkiläinen opiskelija oli myös ohjeistettu niin, että hän käy mahdollisimman luontevaa kirjeenvaihtoa firenzelaisten kanssa eikä esimerkiksi korjaa kirjeissä esiintyviä virheitä suoraan.

3.2 Helsinki-projekti

Myös syksyllä toteutetussa Helsingin projektissa kirjoitettiin kolme sähköpostikirjettä. Kaikkien vastaanottaja oli sama Helsingin yliopiston opiskelija. Kuten edellä mainitsin, Helsingin projektin tehtävänanto oli vapaampi siinä mielessä, että opiskelijoiden ei ollut pakko kirjoittaa etukäteen määrättyistä aiheista. Vuorovaikutusta sai jatkaa ja edistää sen mukaan, miten keskustelu käynnistyy ja etenee. Uskoakseni juuri tästä syystä syksyn sähköpostiviesteissä on käytössä enemmän kysymyksiä ja muita keskustelua ylläpitäviä ilmauksia. Firenzelaiset kirjoittivat syksyllä helsinkiläisopiskelijalle yhteensä 23 sähköpostikirjettä.

Tarkastelen tässä samoja piirteitä kuin kevään sähköpostiviesteissä: kysymyksiä ja vakiintuneita keskustelufraaseja. Lisäksi kommentoin myös muutamia merkitykseltään epäselviä lauseita, koska niissä näkyy hyvin se, kuinka vuorovaikutus voi olla toimivaa virheistä huolimatta.

Firenzen osallistajat kirjoittivat ensimmäisen sähköpostiviestin, johon suomalainen osapuoli sitten vastasi.

Ensimmäinen sähköpostiviesti: itsensä esittely

Syksyn projektin ensimmäisessä sähköpostikirjeessä kaikki oppijat esittävät keskimäärin enemmän kysymyksiä kuin kevään aineiston ensimmäisessä sähköpostiviestissä (ks. taulukkoa 5 ja kevään osalta luvun 3.1 taulukkoa 2).

Taulukko 5. Kysymykset ja fraasit 1. sähköpostissa.

Italialainen opiskelija	Italialaisen opiskelijan kysymykset	Suomalaisen opiskelijan kysymykset	Italialaisen opiskelijan keskustelufraasit
AL3	5	5	–
AL4	5	7	–
KE6	4	6	+
KE7	6	7	+
KE8	9	8	+
KE9	4	13	+
KE10	4	4	+
KE11	4	6	+
yht.	41	56	6/8

Kummankin osa-aineiston ensimmäisen sähköpostikirjeen pääaihe oli esittäytyminen, joten aihe ei ole selitys aktiivisempaan vuorovaikutukseen. Myös ne opiskelijat, jotka osallistuivat sekä kevään että syksyn sähköpostivaihtoon (AL3, AL4, KE6, KE10, KE11), olivat huomattavasti aktiivisempia syksyn kirjeessä. Suomalaisen opiskelijan keskustelufraaseja ei ole merkitty taulukkoon, mutta hän käytti niitä kaikissa kirjeissään.

Sähköpostiviesteissä esiintyy runsaasti kysymyksiä, jotka osoittavat kiinnostusta ja viestittävät ilmeistä halukkuutta ylläpitää keskustelua keskustelukumppanin kanssa. Opiskelijat KE8 ja KE6 ovat juuri kertoneet itsestään ja esittävät esimerkeissä 8 ja 9 helsinkiläiselle opiskelijalle kysymyksiä samoista asioista.

- (8) Entä sinä? Kuika vahna sinä olet? Missä asut? Opiskelitko vai onko sinulla toitä? (KE8)
- (9) Minun silmät on sininen ja minun tukkat on kihara, lyhyt ja ruskea. Miten näytät sinusta? (KE6)

Monissa muissakin teksteissä esiintyy vastaavanlaisia kysymysketjuja. Esimerkissä 10 kirjoittaja päättää kirjeensä kysymyksillä, jotka osoittavat hänen aikovan jatkaa kirjeenvaihtoa ja sitoutuvan toimintaan.

- (10) Entä sinä? Mistä olet kiinnostunut? Oletko koskaan käynyt Italiassa, tai onko sinulla mitään stereotyyppioita Italiasta? (KE11)

Kaikissa keskitason oppijoiden sähköpostiviesteissä esiintyy paljon kysymyksiä, jotka osoittavat kiinnostusta keskustelukumppania kohtaan, ja fraaseja, jotka yllä-

pitävät vuorovaikutusta. Alkeistason oppijat eivät käytä näitä ilmaisuja. Ero saattaa johtua siitä, että alkeistason oppijoilla ei ole riittävästi ilmauksia hallussaan tai he eivät luota itseensä vieraan kielen käyttäjinä. Lisäksi kysymysten puute voi johtua myös siitä, että he eivät ole aikaisemmin kirjoittaneet sähköpostia suomeksi. He ilmaisevat vain olennaisen mutta eivät sen enempää.

Esimerkki 11 päättää sähköpostiviestin.

(11) Kirjoitellaan pian! (KE10)

Useammassa kirjeessä käytetään samaa fraasia, monikon 1. persoonan inkluusiivista imperatiivilauseetta (Lauranto 2014), joka toimii kehotuksena molemmille osapuolille. Samalla kun kirjoittaja sitoutuu tehtävään, hän kehottaa kirjekaveriaan tekemään samoin.

Esimerkki 12 on sähköpostikirjeen alusta. Se sopii ehkä paremmin kasvokkaiseen vuorovaikutustilanteeseen.

(12) Hauska tutustua! (KE7)

Suomalainen keskustelukumppani² jatkaa kirjeensä alussa KE7:n aloittamaa kommunikatiivista aktia (esim. 13).

(13) Kiitos viestistäsi! On mukava tutustua sinuun. (SU)

Useiden viestien lopussa on käytössä esimerkin 14 ja 15 kaltaisia ilmaisuja. Ne osoittavat selvää halukkuutta sitoutua kirjeenvaihtoon.

(14) Haluan kiittää tästä tilaisuudesta kirjoittaa suomea. (KE8)

(15) Toivottavasti vastat pian! (KE9)

Suomalainen opiskelija vastaa kiinnittämättä huomiotaan virheisiin (esim. 16).

(16) Kiitos viestistäsi! Oli kiva kuulla sinusta. (SU)

Keskustelu jatkuu niin, että suomalainen opiskelija alkaa kertoa itsestään. Samalla kun hän vastaa KE8:n esittämiin kysymyksiin, hän antaa itsestään myös muita tietoja.

2. Käytän SU-lyhennettä viittaamassa suomalaiseen opiskelijaan.

Ensimmäisen sähköpostikirjeenvaihdon perusteella voi sanoa, että kaikki osallistujat ottivat tehtävän vastaan positiivisesti ja loivat tuttavallisen ja rennon ilmapiirin kirjeenvaihdon jatkamiseksi.

Toinen sähköpostiviesti

Vuorovaikutus jatkuu toisessa sähköpostikirjeessä sujuvasti suomenoppijoiden ja suomalaisen opiskelijan välillä. Kysymyksiä esiintyy vähemmän kuin ensimmäisessä kirjeessä, mutta sähköpostiviestit ovat siitä huolimatta pitkiä. Opiskelijoilla on paljon kerrottavaa. He tuntuvat haluavan vastata kaikkiin heille esitettyihin kysymyksiin ja kommentoida sitä, mitä suomalainen kirjeenvaihtokumppani kirjoitti. Opiskelijat vastaavat yleensä ensin suomalaisen opiskelijan heille esittämiin kysymyksiin ja kertovat sen jälkeen jotakin itsestään.

Toisen sähköpostikirjeenvaihdon kysymysten ja keskustelufraasien määrä on koottu taulukkoon 6.

Taulukko 6. Kysymykset ja fraasit 2. sähköpostissa.

Italialainen opiskelija	Italialaisen opiskelijan kysymykset	Suomalaisen opiskelijan kysymykset	Italialaisen opiskelijan keskustelufraasit
AL3	6	12	–
AL4	2	5	+
KE6	1	5	+
KE7	10	3	+
KE8	5	3	+
KE9	2	7	+
KE10	6	9	+
KE11	5	6	+
yht.	37	50	7/8

Taulukosta 6 näkyy, että jotkut osallistujat esittävät hyvin vähän kysymyksiä. Se ei kuitenkaan tarkoita siirtymistä dialogisesta vuorovaikutuksesta monologiseen puheeseen, sillä nekin, jotka esittävät niukasti kysymyksiä (KE6, KE9), ottavat hyvin huomioon edellisen kirjeen aiheet kommentoimalla ja vastaamalla kirjeenvaihtokaverilleen.

Teksteissä esiintyy paljon viittauksia saatuihin sähköpostikirjeisiin, kuten esimerkissä 17. Sekin kertoo osaltaan siitä, että kyse on vuorovaikutuksesta eikä pelkästään monologisesta kerronnasta.

- (17) Minäkin olen onnellinen, että pidätkin – – (KE8)

Esimerkissä 18 suomenoppija viittaa sähköpostiin, jonka hän sai suomalaiselta opiskelijalta. Hän osoittaa kiinnostusta sanottuun ja jatkaa tekstiään esittämällä tarkentavia kysymyksiä samasta aiheesta.

- (18) Onko vaikea opiskella saamen kielen, vaikka puhutkin suomea vai se on helpompaa? Pidäisin opiskella saamelaista myös, mutta ymmärrän, mitä tarkoitat. Valitettavasti minulla ei ole aikaa opiskella enempää kieliä! Olen utelias, että opiskelet swahilin kieli. Miksi päätit sitä opiskella? (KE8)

Toisessa sähköpostiketjussa esiintyy enemmän virheitä kuin ensimmäisessä. Se saattaa johtua siitä, että opiskelija orientoituu vuorovaikutukseen eikä niinkään lauseensisäisen rakenteen ja sanaston oikeellisuuteen. Esimerkki 19 kuvastaa osaltaan virheisiin keskittymätöntä vuorovaikutusta:

- (19) Kerro minulle suomalaisten tulleista! (KE6)

Suomalainen keskustelukumppani ei suoraan korjaa tätä epäselvää lausetta, eikä hän myöskään kysy, mitä se tarkoittaa, vaan keskustelua jatketaan suomalaisten tavoista ja stereotyyppioista. Suomalainen keskustelukumppani oivaltaakin, että italialainen kirjoittaja on saattanut käyttää konekäännintä ja luottaa konekääntimen tarjoamaan käännökseen (*customs* ’tavat’ tai ’tulli’) (Halme 2020: 4).

Myös esimerkin 20 virke on vaikeasti ymmärrettävissä.

- (20) suomen ihmisiä juo paljon alchoolia, muutta hän ei on kylmysta jos minä ajattelin ennen :) (AL3)

Aihe on selvä, suomalainen alkoholikulttuuri, mutta epäselväksi jää, mitä suomenoppija tarkalleen ottaen tarkoittaa: sitä, että suomalaiset ovat vähemmän kylmiä, kun he juovat alkoholia, vai sitä, että he juovat kylmyyden takia. Epäselvää on sekin, viittaako *ennen* siihen, mitä kirjoittaja ajatteli aikaisemmin, vai liittyykö se juomiseen. Hymiöllä kirjoittaja kuitenkin osoittaa kertoneensa jotain ironista tai vitsikästä. Suomalainen keskustelukumppani ottaa vastauksessaan huomioon vain sen, minkä hän ymmärtää, eli suomalaisten juomatavat. Siihen suomalainen sitten reagoi omassa kirjeessään.

Esimerkit osoittavat, että virheelliset lauseet ovat monesti epäselviä ainoastaan irrallisina lauseina, mutta osana sähköpostiviestiä, tekstikokonaisuutta, ne on helppo ymmärtää.

Tuntuu siltä, että suomenoppijat pitivät aidosti Helsingin projektista (ks. esim. 21):

(21) Odotan innolla vastaustasi, hyvää viikonloppua! (KE7)

Tandemin tärkein päämäärä saavutetaan. Siitä kertoo muun muassa se, että suomenoppija ottaa käyttöön sellaisia ilmauksia, joita hän on oppinut aidossa kirjeenvaihdoissa suomalaiselta keskustelukumppaniltaan.

Kolmas sähköpostiviesti

Suomalaisen opiskelijan sähköpostiviesti päättää koko sähköpostikirjeenvaihtoprojektin. Siksi hän ei enää esitä kysymyksiä, vaikka firenzelaisten kirjeistä viidessä kysymyksiä on 2–4, yhdessä ei ollenkaan ja yhdessä 13.

Myös kolmannessa sähköpostiketjussa osa suomenoppijoista tuo eksplisiittisesti esille sen, että he pitävät erityisen paljon kirjeenvaihdosta. Osa oppijoista kirjoittaa haluavansa jatkaa yhteydenpitoa sähköpostitse tai muulla tavalla (esim. 22).

(22) Olisi kiva, jos haluaisit olla yhteydessä! (KE8)

4 Projektin anti opiskelijoille ja opettajalle

Kuten sanottu, kevään ja syksyn sähköpostikirjeenvaihto toteutettiin eri tavalla. Kevään projektiin osallistuneilla oli eri äidinkieli, vaikka kirjeenvaihto käytiinkin suomeksi. Syksyn projektissa italiankieliset oppijat taas kirjoittivat suomeksi suomalaiselle vertaisopiskelijalle, joka myös vastasi suomeksi. Apukieliä ei tarvittu missään vaiheessa. Molemmissa projekteissa sähköpostiviestit kirjoitettiin useimmiten oppitunnilla (syksyn viimeisen sähköpostiviestin opiskelijat kirjoittivat joululomalla).

Esimerkissä 23 firenzelaisten opiskelijat tuo esille sähköpostikirjeenvaihdon yhden hyvän puolen omasta näkökulmastaan.

(23) En puhu kovin hyvää suomea. Onneksi kirjoitan paremmin kuin puhun! (KE8)

Kommunikointi suomalaisen natiivipuhujan kanssa on haasteellista, mutta oppijalle on helpompaa kirjoittaa kuin puhua.

Kirjeenvaihtokumppanit eivät korjanneet toistensa kirjeitä eksplisiittisesti millään tavalla. Se, että syksyn kirjeenvaihdon toisena osapuolena oli natiivipuhuja, toi jonkin verran epäsuoraa korjaamista: suomalainen osallistuja ei vastatessaan

käyttänyt virheellisiä muotoja vaan reagoi käyttämällä vastaavaa oikeaa ilmaisua. Sähköpostivuorovaikutuksessa korjaaminen toimiikin eri tavalla suulliseen vuorovaikutukseen verrattuna (vrt. Kurhila 2000) eikä yhtä suoria korjausaloitteita ole mahdollista tehdä.

Syksyn projektissa kielioppi- tai oikeinkirjoitusvirheet eivät juuri haitanneet vuorovaikutusta (ks. myös Halme 2020). Se saattaa osin johtua siitä, että tehtävänanto oli vapaampi ja antoi osallistujille vapaammat kädet kirjoittaa asioista niin paljon kuin he tunsivat tarvetta. Lisäksi sähköpostikirjeenvaihto tarjoaa opettajalle hedelmälliset olosuhteet tarkkailla kirjoittamistaidon kehittymistä. Siinä mielessä kumpikin projekti oli onnistunut. Syksyn kirjeenvaihtoa tarkastellessani kävi kuitenkin selväksi, että syksyn projekti onnistui paremmin toteutukseltaan ja vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Syksyn ja kevään merkittävimmät erot olivat tehtävänannossa (vapaampi syksyllä) ja italialaisten sähköpostiviestien vastaanottajassa (kevällä S2-opiskelijoita, syksyllä suomalainen opiskelija). Syksyn vaihto toimi myös paremmin funktionaalisenä ja kommunikointitarpeisiin pohjautuvana oppimistehtävänä. Ensinnäkin vuorovaikutus oli dialogisempaa. Kevään projektissa italialaiset oppijat nojautuivat viestien kirjoittamisessa liikaa tehtävänantoon tuottamalla lähes monologista tekstiä. Se, että keskustelukumppanina oli suomalainen opiskelija, toi mukanaan toisaalta myös sen, että suomenoppijat saivat lukea natiivipuhujan tuottamaa kieltä ja poimia siitä uusia ilmauksia.

Projekteja yhdistää se, että kaikki osallistujat olivat motivoituneita ja pitivät tehtävää mielenkiintoisena. Vaikka kevään sähköpostikirjeenvaihdossa tekstit olivatkin tyyliltään monologisempia, opiskelijat pitivät esimerkiksi siitä, että niitä luettiin yhdessä tunnin aikana. Kevään projektiin kuului myös kaksi vlogia, joissa osallistujat esittelivät lempipaikkojaan kotikaupungissaan. Italialaisten opiskelijoiden mielestä oli hauskaa tehdä yhteistyötä Turussa asuvan vertaisoppijaryhmän kanssa. Palautteesta käy ilmi, että kummassakin projektissa osallistujat kokivat olevansa tasavertaisemmassa asemassa kuin silloin, kun opettaja on mukana keskustelussa.

Kevään sähköpostikirjeenvaihdon aikana kaikki viestit kirjoitettiin oppitunnin aikana. Syksyllä taas kaksi sähköpostia kirjoitettiin oppitunnin aikana ja viimeinen jäi joululomatehtäväksi. Ajatuksena oli, että näin pysytään parhaiten aikataulussa eikä viestien kirjoittaminen lykkäänny syystä tai toisesta. Yhdessä työskenteleminen vaikutti myös kurssin ilmapiiriin: se oli rennon keskittynyt ja yhteistyöhenkinen.

Opettajalle oli innostavaa se, miten kommunikointi ja ymmärrettävyys olivat opiskelijoille tärkeämpää kuin virheettömien tekstien kirjoittaminen. Kielenkäytöllä oli tarkoitus, se oli päämäärähakuista. Merkityksellinen kielenkäyttö ja toiminta luovat pohjan oppimiselle. Vaikka sähköpostivaihdossa opiskelijat ovat keskeisessä roolis-

sa, on opettajallakin tärkeä funktio. Hänen pitää osata ohjata mutta toisaalta myös antaa vapautta, olla tukena ja samalla valaa opiskelijoihin luottamusta kirjoittaa itsenäisesti.

5 Lopuksi

Vuoden 2019 aikana toteutetut sähköpostiprojektit onnistuivat molemmat hyvin, mutta syksyn projektissa vuorovaikutus oli toimivampaa. Vuorovaikutukseen vaikutti eniten syksyn vapaampi tehtävänanto: syksyllä kirjeenvaihtokumppanukset esittivät toisilleen enemmän kysymyksiä ja käyttivät enemmän keskustelufraaseja. On ollut valaisevaa huomata, kuinka paljon tehtävänanto saattaa vaikuttaa vuorovaikutuksen onnistumiseen silloin, kun kyse on opetukseen sisällytetyistä sähköposti-kirjeenvaihtoprojektista.

Vuorovaikutusta syntyi myös enemmän silloin, kun toisena osapuolena oli suomenkielinen natiivipuhuja. Kevään sähköpostikirjeissä italialaiset suomen opiskelijat kirjoittivat Turussa asuville suomen opiskelijoille ja yhteisenä *lingua francana* toimi suomi, kun taas syksyn vaihdossa italialaiset kirjoittivat yhdelle suomenkieliselle opiskelijalle, joka vastasi jokaiselle. Arvelen, että äidinkielen puhujan kanssa käydyssä kirjeenvaihdossa vuorovaikutus oli toimivampaa siksi, että suomenoppija pystyi havaitsemaan ja omaksumaan natiivipuhujan käyttämiä ilmaisuja, sanastoa ja rakenteita, joita ei kahden suomea vieraana kielenä puhuvan oppijan vuorovaikutuksessa tule välttämättä samalla tavalla esille.

Projektit olivat minulle opettajana hyvin positiivinen kokemus. Opettajalla on merkittävä mutta osin haastavakin rooli. Hänen pitää osata ohjata mutta toisaalta myös antaa vapauksia, olla tukena mutta samalla myös valaa opiskelijoihin luottamusta kirjoittaa itsenäisesti. Myös opiskelijat kokivat projektit erittäin mieluisina, mikä varmaankin edistää kielen oppimista.

Lena Dal Pozzo, PhD, toimii suomen kielen lehtorina Firenzen yliopistossa.

Lähteet

- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA KAISA 2009. Funktionaalisuus toisen kielen oppimisen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 s. 402–423.
- HALME, SUSANNA 2020. *Sähköpostivuorovaikutus äidinkielen puhujan ja kielenoppijan välillä*. Helsingin yliopiston Kotimaisten kielten ja kirjallisuuksien kandiohjelman KOK-S215 Toisen kielen oppiminen ja käyttö -opintojakson harjoitustyöraportti.

KURHILA, SALLA 2000. Milloin natiivi korjaa ei-natiivin kielioppia? – *Virittäjä* 104 s. 170–187.

KURHILA, SALLA & LILJA, NIINA 2017. Toisto ja korjauksen rajat. – *Virittäjä* 121 s. 213–243.

LAURANTO, YRJÖ 2014. *Imperatiivi, käsky, direktiivi. Arkikeskustelun vaihtokauppa-kielioppia*. Helsinki: SKS.

SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Päättymätön prosessi: prosessidraama kirjoittamisen opetuksessa

1 Johdanto

Vierasta kieltä voi opiskella monella tapaa, myös draamatekstejä luoden. Opettaja voi tukea opiskelijoita heidän kirjoitusprosessissaan teatteri-improvisaatiotekniikoilla, tutustuttamalla heidät erilaisiin draamateksteihin ja ohjaamalla heitä kirjoittamaan omia draamatekstejä ja esittämään niitä. Käsittelen artikkelissani kysymystä, miten teatteri-improvisaatiota ja suomalaista nykydraamaa voidaan hyödyntää osana kirjoittamisen opetusta kielitaitokurssilla. Fokuksessa on, millaisia draamatekstejä prosessin aikana syntyy ja miten opiskelijat muokkaavat niitä prosessin edetessä.

Artikkelini perustuu keväällä 2019 pidettyyn *Suomea draaman avulla* -valinnaiskurssiin. Se järjestettiin romanialaisessa Babeş-Bolyain yliopistossa Cluj-Napocassa, jossa toimin Suomen kielen ja kulttuurin lehtorina, ja se kesti yhteensä kolme kuukautta. Järjestin kurssin yhdessä kollegani kanssa. Kurssille osallistui viisi kolmannen vuosikurssin opiskelijaa (esimerkeissä heitä edustaa Sándor), yksi paikallinen vapaaehtoinen (Ádam), joka oli osallistunut draamakurssille myös kolmena edellisenä vuonna, sekä kaksi suomalaista opetusharjoittelijaa, jotka osallistuivat oppiakseen prosessidraamatyöskentelyn periaatteita ja käytäntöä.¹

Prosessidraamaan perustuvan kielitaitokurssin aikana opiskelijat improvisoivat suomen kielellä ja kirjoittavat sekä tunnilla että kotitehtävinä improvisaation pohjalta dialogeja ja monologeja. Näitä kotona kirjoitettuja draamatekstejä opiskelijat esittävät sitten toisilleen. Esityksistä opiskelijat luovat edelleen ryhmissä tai pareittain uusia, modifioituja dialogeja, jotka he myös esittävät muulle ryhmälle. Nähtyjen

1. Kaikkien osallistujien nimet on muutettu. Olen saanut luvan käyttää aineistoa osana artikkeliani.

esitysten pohjalta opettajat valitsevat aiheen seuraavaan draamakirjoittamisen koti-tehtävään. Näin kurssin tehtävänannot ja ohjeistukset toistuvat samassa muodossa tapaamiskerrasta toiseen, mutta improvisointi ja kasvokkaisuoro vaikutukseen perustuva ideointi vievät kurssia sisällöllisesti eteenpäin ja ohjaavat sitä myös ennalta arvaamattomiin kohtauksiin ja tekstituohtuksiin.

Esittelen artikkelissani kurssilla toistuvan rakenteen, johon kuuluu draamatekstien kirjoittamista ja esittämistä. Aineisto on kerätty videotaltioinneista ja opiskelijoiden kirjoittamista monologeista ja dialogeista, joita kurssin edetessä tuotettiin. Kuvaan artikkelissa improvisaatioharjoituksia ja tekniikoita, joiden pohjalta opiskelijat lämmittelevät kieltä ja kehoa ja improvisoivat erilaisia teatterillisiä kohtauksia. Osoitan, kuinka opiskelijat luovat draamatekstiä improvisaatioharjoitteiden, luetun näytelmäotteen ja yhteistyön kautta soveltaen aiemmin kirjoittamia ja lukemiaan tekstejä. Artikkelini tarjoaa näkökulmia myös siihen, kuinka opiskelijoita voi innostaa tuottamaan erilaisia tekstejä niin, että opiskelijoiden pelko tehdä virheitä vähenee, ja samalla niin, että mukana on huumori.

Artikkelini rakentuu seuraavasti. Luvussa 2 esittelen prosessidraamatunnin tavoitteet ja yleisrakenteen sekä tunnin eri vaiheet ja niiden merkityksen tunti-kokonaisuudessa. Luvussa 3 syvennyn tarkemmin prosessidraamatunnin rakentamiseen ja käsittelen lähemmin improvisaatiota sekä opiskelijoiden tuottamia tekstejä. Luvussa 4 tarkastelen prosessidraamaa opiskelijapalautteen näkökulmasta. Lopuksi luvussa 5 kuvailen lyhyesti prosessidraaman tärkeimmän olemuksen kirjoittamisen ja vuorovaikutuksen oppimisen näkökulmasta.

2 Prosessidraamatunnin tavoitteet ja yleisrakenne

Prosessidraama on osallistavan teatterin menetelmä, jossa opiskelijat oppivat analysoimaan ja lukemaan draamallista tekstiä ja heittäytyvät toimimaan fiktiivisessä roolissa (esim. O'Neill 1995; Østern 2000; Heikkinen 2005; Sinivuori & Sinivuori 2007). Käsittelen prosessidraamaa tässä artikkelissa metodina, joka auttaa opiskelijoita kommunikoidaan, eläytymään ja näyttelemään suomeksi. Sekä improvisaatioharjoitukset että tunnilla käsitellyt tekstit ovat osa koko kurssin kestävästä prosessista. Tavoitteena on, että kaikkea tunnilla tuotettua käytetään hyväksi, kun luodaan uutta draamatekstiä. Leikillisen teeman kehyksissä osallistujat teatteri-improvisoivat, kirjoittavat, lukevat annettuja tekstejä ja luovat omia draamatekstejään. Prosessidraama pitää sisällään prosessimaista työskentelyä: se on osallistujien yhteistyötä, jonka aikana luodaan tekstejä ja kohtauksia (ks. Kao & O'Neill 1998: 12).

Prosessidraamamuotoisen kurssin tavoitteena on opettaa vieraalla kielellä kirjoittamista. Prosessissa hyödynnetään opiskelijoiden mielikuvitusta, huumoria ja leikkilisyyttä, ja kirjoitetut tekstit pääsevät käyttöön heti: nimittäin siinä vaiheessa, kun

ne esitetään. Wagnerin (2002: 8) mukaan prosessidraaman toimivuus näkyy opiskelijoiden tuottamissa teksteissä: opiskelijat kirjoittavat tasoltaan parempaa tekstiä, kun he käyttävät kieltä luodessaan erilaisia fiktiivisiä rooleja, tehdessään yhteistyötä ja ilmaistessaan affektia (ks. myös Liu 2002: 67; Piazzolli 2011: 571). Tämä näkyy myös Sándorin ja Ádamin teksteissä. He lainaavat katkelmia ja sanastoa taustateksteistä eli aiemmin kirjoittamistaan monologeista, dialogeista ja esimerkkidraamasta ja luovat niiden pohjalta uusia repliikkejä. Opiskelijat kirjoittavat samoille hahmoille kaksi erilaista dialogia: sekä aggressiivisen manifestin että positiivisen dialogin.

Prosessidraamatyöskentelyn tavoite ei ole tuottaa virheetön, valmis dialogi, vaan opiskelijoiden tuottamia tekstejä muokataan ja niiden tarinaa kehitellään. Jokaisesta tekstistä voidaan kirjoittaa edelleen ja siitä voidaan oppia lisää. Prosessidraaman tavoitteena on nimensä mukaisesti prosessin eri vaiheisiin keskittyminen ja niistä oppiminen. Näihin vaiheisiin kuuluvat improvisointi annetun teeman pohjalta, opiskelijoiden kirjoittamat draamatekstit ja niiden esittäminen. Kaikista eri vaiheista voi oppia, ja tärkeää on reflektointi yhdessä opettajan kanssa. (Kao & O'Neill 1998: 4; Liu 2002: 60; Piazzolli 2011: 558–559.)

Prosessidraamatunnin rakenne näkyy seuraavassa kuviossa.



Kuvio. Prosessidraamatunnin rakenne.

Käytän kurssilla teatteri-improvisaatiotekniikoita opiskelijoiden virittämiseen. Oppitunti jakautuu Francisco Lorenzon (2007: 508–510) mukaan kolmiksi: valmistelu-

vaiheeseen, itse tehtävään ja kokoavaan vaiheeseen. Jokainen oppitunti alkaa improvisaatiolämmittelyllä. Ensimmäisessä vaiheessa (*pre-task*) hyödynnetään sitä tietoa, joka opiskelijoilla on jo käytössä. Tämän vaiheen tarkoitus on valmistella opiskelijoita seuraaviin vaiheisiin. Seuraaviin vaiheisiin valmistavia harjoituksia ovat esimerkiksi vapaa ideointi (*brainstorming*), ideakartat ja mielikuvilla leikitteily. Vapaata ideointia ja assosiointia toteutan kurssillani erilaisten improvisaatioharjoitusten, pelien ja leikkien avulla. Improvisaation tarkoituksena on lämmitellä opiskelijoiden kieltä ja kehoa ennen kirjoitettujen draamakohtausten esittämistä tai uusien luomista. Improvisaatioon ja lämmittelyleikkeihin käytämme kustakin tunnista noin puolet.

Valmisteluvaiheen jälkeen opiskelijat esittävät kotona kirjoittamansa monologin tai pareittain tekemänsä dialogin. Tämä on osa tunnin päätehtävää (*during task*, Lorenzo 2007: 509). Esitysten jälkeen tutustutaan aiheeseen liittyvään draamatekstiin.² Jokaiselle tapaamiskerralle tuodaan ote suomalaisesta nykydraamasta, jonka aihe sivuaa tapaamiskerran teemaa. Näitä tekstejä tarkastellaan yhdessä, ja opiskelijat saavat käyttää niitä inspiraationlähteenä, kun he kirjoittavat seuraavan dialogin. Se kirjoitetaan saman oppitunnin aikana. Kirjoitettuja tekstejä yhdistellään parin kanssa, ja kahden tai kolmen opiskelijan yhteistyönä luodaan uusi draamakohtaus. Kohtaukset esitetään muulle ryhmälle. Sen jälkeen ne puretaan opettajajohtoisesti ja niissä esiintyneitä asioita verrataan tunnilla aiemmin käsiteltyihin aiheisiin.

Viimeisessä vaiheessa opettajat antavat annetuista kohtauksista muutamalla sanalla palautetta ja esittävät muille opiskelijoille kohtaukseen liittyviä kysymyksiä. Tähän tehtävää kokoavaan vaiheeseen (*post-task*) kuuluu myös tunnin lopetus. Tässä vaiheessa opiskelijoille myös annetaan seuraavaksi kerraksi kirjoitustehtävä, jossa jatketaan tunnilla tehtyä dialogia tai muokataan sitä. Samat vaiheet toistuvat jokaisella opetuskerralla.

3 Prosessidraamaoppitunnin tarkempaa tarkastelua: improvisaatiosta opiskelijoiden teksteihin ja nykydraamaan

Esittelen tässä luvussa tarkemmin sitä, mistä prosessidraamaoppitunti koostuu. Alaluvussa 3.1 käsittelen improvisaatioharjoituksia prosessidraamatunnin virittäjänä. Seuraavassa alaluvussa 3.2 esittelen Ádamin ja Sándorin eläinhahmoille kirjoittamat monologit ja tunnilla jaetun otteen suomalaisesta nykydraamasta. Alaluvussa 3.3 käsittelen Ádamin ja Sándorin yhteistyössä syntynyttä tiikerin ja kirahvin dialogia, joka pohjaa heidän kirjoittamaansa eläinmonologeihin ja tunnilla käsiteltyyn nykydraamatekstiin. Alaluvussa 3.4 esittelen prosessin seuraavan vaiheen: käsitte-

2. Kevään 2019 kurssilla tästä osasta vastasi kollegani.

len Ádamin ja Sándorin kotona kirjoittamaa dialogia, joka jatkaa draamaa samojen eläinhahmojen näkökulmasta.

3.1 Eläimet roolien takana – improvisaatioharjoitukset prosessidraaman virittäjinä

Kurssilla hyödyntämäni teatteri-improvisaation harjoitukset pohjautuvat Keith Johnstonen (1996 [1979]; 1999) metodiin, jonka kulmakivinä pidetään vapautta, leikkillisyyttä, kaikenlaisten ideoiden hyväksymistä, rooleilla leikkittelyä sekä yhteistyötä. Sawyerin (2004: 12–13) mukaan improvisaatiotaito on opettajalle tärkeä työkalu. Hänen mukaansa opetustilanteen dialogisuus perustuu yleisesti improvisaatioon: luokassa tapahtuva keskustelu, niin kuin tietysti suunnittelematon arkikeskustelukin, on itsessään improvisoitua, koska sen eteneminen on ennalta arvaamatonta ja syntyy kaikkien osallistujien – sekä opettajien että opiskelijoiden – yhteistoiminnasta.

Jokaisella oppitunnilla on eri kattoteema, johon leikit, harjoitukset ja tekstit perustuvat. Tämän artikkelin keskiössä olevan oppitunnin teemana ovat eläimet. Eläinteema on hyvä, sillä se mahdollistaa monia keholliseen ilmaisuun perustuvia leikkejä ja teatteriharjoituksia.³ Oppitunti alkaa lämmittely- ja improvisaatioharjoituksilla, joissa esitetään eri eläimiä. Siinä kokeillaan toisin sanoen keholla erilaisia ilmaisutapoja. Opiskelijat esimerkiksi pelaavat eläinaiheisia reaktioleikkejä ringissä. Toisinaan he ovat hippasilla niin, että kukin heistä liikkuu eri eläimelle ominaisella tavalla.

Improvisaatioleikkien jälkeen opettajan kanssa keskustellaan, miten eri eläimet liikkuvat ja miten liike näkyy opiskelijoiden kehossa. Tarkoituksena on virittää keho ja mieli suuntautumaan suomen kielen käyttöön mahdollisimman yksinkertaisilla harjoituksilla sekä valmistelemaan opiskelijat teatteri-ilmaisuun ja eläytymiseen muiden edessä. Tässä vaiheessa harjoitukset ovat helppoja, ja ne houkuttelevat opiskelijoita leikittelemään ja kokeilemaan kielellä vapaasti assosioiden sen sijaan, että he suunnittelisivat tarkan esityksen muulle ryhmälle. Virheitä palkitaan aplodeilla, ja ilmapiiri luodaan huumorin ja positiivisuuden kautta sellaiseksi, että siihen ei liity epäonnistumisen pelkoa (ks. Johnstone 1996 [1979]: 16). Valmisteluvaihe päättyy improvisoituun teatterikohtaukseen. Siinä yleisö ehdottaa parille eläimet, jotka vaikuttavat ihmishahmon taustalla. Kyseessä on harjoitus, jossa kaksi opiskelijaa on lavalla ja kommunikoi suomeksi improvisoiden, mutta kehollisen ilmaisunsa kautta he esittävät samalla jotakin eläintä.

3. Kevään 2019 kurssilla käsiteltiin myös mm. ihmisten välisten hierarkioiden eli statusten näkymistä lavalla. Aiheena oli niin ikään hahmon rakentaminen erillisen esineen, esimerkiksi hatun tai muun asusteen, avulla.

3.2 Eläinaiheiset monologit ja draamateksti valmistavana tehtävänä

Valmisteluvaiheen jälkeen opiskelijoiden kanssa käsitellään kotitehtävät: he esittävät kotona valmistelemansa eläinaiheiset monologit. Monologiin lisäksi kurssilla luetaan myös suomalaista nykydraamaa. Ote valitaan niin, että se sopii eläinaiheiseen teemaan. Opiskelijat myös kirjoittavat monologinsa valitsemansa eläimen näkökulmasta. Monologiin ei pidä kuitenkaan kirjoittaa, minkä eläimen näkökulmasta se on, vaan opiskelijoiden kanssa sovitaan, että he arvaavat, minkä eläimen näkökulmasta muut ovat kirjoittaneet monologinsa.

Ádam ja Sándor ovat molemmat kirjoittaneet monologin savannilla asuvien eläinten näkökulmasta. Ádam on valinnut eläimekseen kirahvin ja Sándor tiikerin. Vaikka elinympäristön ja eläinten ulkomuodon kuvailun perusteella monologit muistuttavat toisiaan, kirahvin ja tiikerin tapa kertoa itsestään on hyvin erilainen.

(1) Ádamin ja Sándorin monologit

Ádam:

01. Voi, voi, voi, voi. Elämä ei ole helppoa savannissa.
02. itseasiassa (.) elämä ei ole helppoa missäänkään
03. mutta savannissa erikoisesti ei ole helppoa.
04. olen kyllä tietoinen siitä että (.)
05. minun kaltaisia tyttöjä sekä poikia
06. eivät sovi yhteiskunnan kauneusihanteisiin yhtään.
07. ensiksi (.) olen liian pitkä.
08. valitettavasti en ole yhdeksänkymmenenluvun supermallipitkä
09. vaan oikein jättiläinen.
10. e:::en minä ole Claudia Schiffer (.)
11. vaikka hyvä kaverini neiti elefantti (.)
12. ainoa joka ymmärtää minun tuskaa (.)
13. kertoi minulle (.)
14. että Claudiialla ja minulla on melkein samanlaiset silmät (.)
15. toiseksi minulla on hyvin pitkä kaula (.)
16. pisin kaula savannissa (.)
17. oikeasti on aivan vaikea nähdä (.)
18. kuka on maassa. (.)
19. en ole ylpeä tai diiva (.)
20. vaan en näe.
21. fyysisesti on mielettömän vaikea (.)
22. VOIVOIVOII.

23. samalla en ole vaarma että voin uskoa niin helposti tuohon
 24. kehopositiivisuuteen josta lihavat instagramissa puhuu (.)
 25. aivan upea idea muttaa (.)
 26. ↑toimiiko se? (.) Onko jotain muutostuntua?

Sándor:

27. minä eläimenä asun savannillaa ja metsässä.
 28. minä olen melko isoo (.)
 29. toisaalta raidallinen ja voimakas ja nopea.
 30. minä rakastan syödä paljon lihaa (.)
 31. esimerkiksi ↑gasellejaah (.)
 32. minää olen vahvempi kuin susi.

Kirahvia ja tiikeriä on kuvattu teksteissä hyvin erilaisista lähtökohdista. Sándor kuvailee monologissaan tiikeriä hyvin realistisesti ja konkreettisesti (esim. r. 29–31). Ádam taas leikittelee tekstissään sillä mahdollisuudella, että eläin voisikin kertoa ihmisten ongelmista, kuten ulkonäköpaineista. Kirahvi esimerkiksi vertaa itseään supermalleihin ja mainitsee myös Instagram-sovelluksen (esim. r. 5–6, 10 ja 24). Myöhemmässä vaiheessa Ádam ja Sándor soveltavat yhdessä näiden dialogien aihepiirejä uudessa dialogissaan.

Monologiensa esittämisen jälkeen opettaja kysyy opiskelijoilta ehdotuksia esitetyn monologin eläimestä. Edellä esittelemieni monologiensa perusteella on helppo arvata kyseessä olleen kirahvi ja tiikeri. Kun kaikki monologit on esitetty, opiskelijoille jaetaan draamateksti, joka kevään 2019 kurssilla oli ote Leea ja Klaus Klemolan näytelmästä *Maaseudun tulevaisuus* (2015: 1–2). Ote on näytelmän ensimmäisen kohtauksen alusta; sitä on lyhennetty oppituntia varten.

(2) *Maaseudun tulevaisuus*, 1. kohtaus

Elokuu. Alkuiltä.

Kirkko, joka on sittemmin toiminut elokuvateatterina. Kirkkosalin (näyttämön) katto on romahtanut. Katosta sataa vettä sisään. Elokuisen loppupäivän valo paistaa sateen lomasta. Kirkon etuosassa on erilaisia viljelyssaarekkeitä. Saarekkeissa on mm. tulppaaneja, pelkkää ruohoa, turveläjä ja vastakylvettyä siementä. Muu osa lattiasta on puhtaaksi kaluttua ruohikkoa. Traktori on romahtanut lattian läpi.

Kirkon lattian alta kuuluu rummutusta ja tuskastuneita huudahduksia kuten ”Ei lähe!”, ”Nyt ei lähe!”, ”Auttakaa nyt saatana”, ”Apua nyt mulle apua tulkaa auttamaan!”

Bertil: (*katsoo yleisöä*) Mitäs hittoa tämä väki nyt oikein on täällä? (*tauko*)

Kato. Mitä nämä on?

Hattara: Ne on henkiä. Henkiähän ne on.

Tauko.

Bertil: Mutta mitä ne täällä tekee?

Hattara: No. Oisko ne noitten penkkien henkiä sitte. Penkkien henkisiä kasvoja.

Bertil: No mutta sittehän ne olis aina täällä. Kyllä ne on varmaan talon isäntä tänne rummullaan kutsunu.

Hattara: Nii-i.

Tauko. Katsovat henkiä. Rummutus jatkuu.

Yhdessä luetut draamatekstit sisältävät väistämättä opiskelijoille uusia sanoja. Piazzollin (2011: 558) mukaan prosessidraamassa käytetyn kirjallisuuden on kuitenkin oltava myös edistyneemmille opiskelijoille tarpeeksi vaativaa, jotta opiskelijat sekä oppivat uutta sanastoa että haastavat itseään myös kirjoittamaan monipuolisempia tekstejä.

Aluksi teksti luetaan opiskelijoille ilman hahmojen tulkitsemista tai eläytymistä rooleihin. Opiskelijoiden tehtävänä on miettiä, keitä tai mitä otteessa esiintyvät henkilöt ovat. Jos hahmoja on vaikea arvata, opettajat palaavat tekstin sanastoon. Ryhmän kanssa käydään läpi joukko sanoja, jotta voidaan palata kysymykseen hahmoista. Keväällä 2019 käytiin läpi muun muassa sanat *henki*, *väki*, *penkki*, *kasvoja*, *talon isäntä* ja *rumpu*. Sanastorupeaman jälkeen palataan henkilöhahmoihin, siihen, keitä Bertil ja Hattara voisivat olla. Opiskelijoiden seuraavana tehtävänä on antaa hahmoille jokin tausta. Sitä varten opiskelijat jaetaan pareihin, ja heidän tehtävänä on luoda uusi, muokattu versio Klemoloiden näytelmästä ja samalla hyödyntää aiemmin nähtyjä eläinmonologeja. Lisäksi heidän pitää tuoda tekstissään näkyväksi motivaatio eli syy yleisölle puhumiseen, ja siksi heitä kehoitetaan rikkomaan raja yleisön ja näyttämön välillä.

3.3 Monologeista ja draamasta syntynyt dialogi

Valmistavien harjoitusten jälkeen keskitytään yhteistyöhön: dialogin kirjoittamiseen ja sen esittämiseen, toisin sanoen tunnin varsinaiseen tehtävään (*during task*, Lorenzo 2007: 509). Sándor ja Ádam ovat pari. He esittävät yhdessä tekemänsä kohtauksen, jossa he ovat soveltaen käyttäneet monologihahmojaan tiikeriä ja kirahvia. Sen lisäksi he ovat yhdistäneet *Maaseudun tulevaisuudessa* esiintyneet hahmot ja omat eläinhahmonsia: Bertilistä on tullut Bertil-tiikeri (Sándor) ja Hattarasta Hattara-kirahvi (Ádam).

(3) Bertil-tiikerin ja Hattara-kirahvin dialogi

01. Bertil-tiikeri (Sándor): mitä nämä on. mutta mitä ne täällä tekee?
02. Hattara-kirahvi (Ádam): ne on henkiä. henkiähän ne on.
03. ne ovat tulleet kuuntelemaan meitä.
04. nyt me pidämme puhetta meidän kotimaassa savannissaa.
05. tiedätte (.) hattara-kirahvi ja bertil-tiikeri.
06. muistatte vielä meitä.
07. no sitten me olemme tulleet tänne pitämään puhetta teille (.)
08. koska te olette tuhonneet meidän maata (.) meidän kotimaata.
09. Bertil-tiikeri (Sándor): no sitten KUUNNELKAA.
10. Hattara-kirahvi (Ádam): olette tuhonneet meidän kotimaata.
11. me kuolemme joka päivä teidän takiaa.
12. Bertil-tiikeri (Sándor): VIHOLLISIA. TAPPAJA.
13. Hattara-kirahvi (Ádam): niin (.)
14. teidän takia me kuolemme joka ↑päivää.
15. te olette tappaneet meidän ystäviä (.) meidän ↑sukulaisiaa.
16. Bertil-tiikeri (Sándor): TELOITUS.
17. Katsojat nauravat.
18. Opettaja 2: ja tiikeri vielä sanoo
19. Hattara-kirahvi (Ádam): niin siis kollega on hyvin aggressiivinen, kyllääh. (Ádam improvisoi repliikin)
20. Bertil-tiikeri (Sándor): meidän elämä (.) on aivan tärkeä.
21. Hattara-kirahvi (Ádam): on hyvin tärkeä. on hyvin tärkeä. (viitto Sándorille, että tämä sanoo seuraavan repliikkinsä)
22. Bertil-tiikeri (Sándor): PERKELE.
23. Katsojat nauravat.
24. Hattara-kirahvi (Ádam): hän harrastaa räppiä (Ádam improvisoi repliikin)
25. Bertil-tiikeri (Sándor): teidän pitäisi oppia jotain tästä.
26. Hattara-kirahvi (Ádam): joo (.) Miksi te ette kuunnelkaa meitä?
27. teidän pitäisi oppia
28. kollegani sanoi että teidän pitäisi oppia jotain tästä.
29. Bertil-tiikeri (Sándor): me halutaan ELÄÄ.
30. Hattara-kirahvi (Ádam): NIIN.
31. Bertil-tiikeri (Sándor): MENKÄÄ KOTIIN.
32. Hattara-kirahvi (Ádam): KIITOKSIA.

Dialogin kaksi ensimmäistä repliikkiä on otettu lähes suoraan *Maaseudun tulevaisuudesta*, ja se voidaankin nähdä intertekstuaalisena viittauksena Klemoloiden näy-

telmään. Alun jälkeen teksti kuitenkin muuttuu Ádamin ja Sándorin omaksi draamatekstiksi, jonka henkilöhahmot ovat yhdistelmäahmoja ja jonka tapahtumapaikaksi määritellään savanni. Dialogin alussa tehdään selväksi myös hahmojen motivaatio puhua yleisölle (esim. r. 7–8): savannin tuhoutuminen ja salametsästys ovat yleisön syytä. Näyttelijät vetoavat katsojiin savannin pelastamiseksi (esim. r. 20 ja 25), mutta samalla viittaavat tekstissään sekä aiemmin luettuun dialogiin (esim. r. 1–2) että omiin monologeihinsa kirahvina ja tiikerinä (esim. r. 4–5). Kirjoitettu dialogi, kuten kohtaus *Maaseudun tulevaisuudesta*, viittaa katsojiin huumorin keinoin, ja se on kirjoitettu toimimaan vuorovaikutuksessa yleisön kanssa. Draaman sisäisestä maailmasta käsin hahmot syylistävät kuulijoita roolihahmojen eli eksoottisten eläinten elinolojen huonontamisesta (esim. r. 10–11). Sándor toistaa lyhyitä käskylauseita ja vetoamuksia katsojille (esim. r. 9 ja 31); Ádam on puolestaan Hattara-kirahvina ottanut selostajan roolin.

Maaseudun tulevaisuuden ensimmäisen kohtauksen alku sisältää kiroilua näyttämöohjeissa, niin sanotuissa parenteseissa. Tätä tyyliä Sándor soveltaa tiikerin repliikeissä, joissa tiikeri huutaa yksittäisiä solvauksia katsojille tai kiroaa (esim. r. 12 ja 22). Mielenkiintoinen on myös opiskelijoiden työnjako, kun he esittävät dialogia. Ádam on valmistunut suomen kielestä jo aiemmin ja osaa kieltä Sándoria enemmän. Ádam ottaa kontaktia yleisöön esimerkiksi reagoimalla opettajan kommenttiin (”ja tiikeri vielä sanoo”, r. 18–19) sekä yleisön nauruun improvisoimalla nauruun sopivat vuorot (r. 21 ja 24). Esityksen aikana hän ei myöskään katso repliikkejä paperista. Sándor ja Ádam ovat kirjoittaneet Bertil-tiikerille lyhyempiä repliikkejä, jotka rytmittävät dialogia ja luovat Bertil-tiikeristä hyökkävään ja vaarallisen hahmon, kuten Sándorin monologi tiikeristä metsästäjänä ja petona antoi ymmärtää. Ádamin Hattara-kirahvista on kirjoitettu savannin tilanteen ja manifestin taustojen selittäjä, joka tulkitsee yleisölle tiikerin repliikkejä ja toimintaa.

Ádam ja Sándor ovat kirjoittaneet ja esittäneet yhdessä dialogin, jossa Ádamin repliikit ovat pidempiä ja rakenteet monipuolisempia kuin Sándorin. Syy lienee se, että Ádamin kielitaito on parempi. Myös draamatyöskentely on hänelle tutumpaa. Sándorin repliikit ovat taas lyhyitä, ajoittain yksisanaisia imperatiivilauseita. Sándorin lyhyet repliikit vievät kuitenkin dialogia rytmisesti eteenpäin, ja ne korostavat Bertil-tiikerin hyökkävää luonnetta verrattuna Hattara-kirahviin. Hattara-kirahvin repliikit selittävät toimintaa ja viittaavat aiempaan toimintaan (esim. r. 6: ”muistatte vielä meitä”) sekä hyväksyvät ja vahvistavat Bertil-tiikerin repliikkejä esimerkiksi toiston kautta. Ádamin ja Sándorin repliikit tuovat hyvin esille dialogien rakentamisen kannalta tärkeän yhteistyön ja sen, että opiskelijat oppivat toisiltaan, mikä onkin keskeistä prosessidraamassa (ks. Kao & O’Neill: 1998: 4; Liu 2002: 55; Hulse & Owens 2019: 13).

Dialogia kirjoittaessaan opiskelijat tekevät yhteistyötä, neuvottelevat ratkaisuisiaan ja luovat sillä tavalla uutta draamatekstiä. Uudet dialogit perustuvat niin opis-

kelijoiden omiin monologiteksteihin kuin Klemoloiden näytelmätekstiin. Lisäksi he ovat kirjoittaneet eläinhahmoihinsa sopivat repliikit. Dialogin edetessä Ádam viittoo Sándoria sanomaan repliikkinsä (r. 21) ja improvisoi vastauksia yleisön reaktioihin, kuten nauruun ja kommenttiin (esim. r. 19 ja 24). Hattara-kirahvin repliikkien funktio on joko toistaa tai vahvistaa Bertil-tiikerin repliikit, ja koko dialogi eteneekin tämän yhteisen sanoman esittämisen ja rytmillisen vuorottelun kautta.

Tyypillisessä luokahuoneopetuksessa opettaja pitkälti määrittelee sen, mitä opiskelijat tekevät, kun taas kirjoittamiseen ja esiintymiseen painottuvalla draamakurssilla opiskelijat hyödyntävät myös toistensa osaamista ja potentiaalia (Kao & O'Neill 1998: 4). Se aktivoi heitä opiskelemaan kieltä itsenäisesti, oppimista ohjaavat kunkin henkilökohtaiset tarpeet, ja kieltä käytetään luontevassa kontekstissa. Motivaatio oppia sanoja ja fraaseja on sidoksissa tarpeeseen ilmaista henkilökohtaisia asioita ja merkityksiä (ks. Ushioda 2011). Prosessimuotoinen, yhteistyönä etenevä kirjoittaminen vahvistaa monia taitoja, ei vain rakenteiden ja sanaston hallintaa (ks. esim. O'Neill & Lambert 1982; Liu 2002: 55).

Opiskelijat muokkaavat dialogejaan ja hyödyntävät kurssilla jaetuista draamateksteistä, improvisaatiosta ja yhteistyöstä saamiaan ideoita. Kaikki opiskelijoiden kurssilla luoma teksti on materiaalia heidän seuraaviin tuotoksiinsa. Seuraavalle oppitunnille opiskelijat saavat kotitehtäväksi tehdä uuden dialogin tai muokata jo tunnilla tehtyä. Sen lisäksi opettajat ohjaavat lisäämään dialogiin selkeän alun, keski-kohdan ja lopun. Ádam ja Sándor työstävätkin Bertil-tiikerin ja Hattara-kirahvin tekstiä kotitehtävänä ja luovat uuden dialogin jatkoksi aiemmalle.

Ádam ja Sándor työskentelevät edelleen samojen hahmojen parissa jatkaakseen jo aloitettua tarinaa. Opiskelijat muokkaavat olemassa olevaa tekstiään ja kehittävät fiktiivisiä roolejaan muun muassa tekemällä näkyväksi rooliensa sisäistä maailmaa ja motivaatiota. Kun fiktiivisen hahmon identiteetti monipuolistuu, myös sen käyttämä kieli tulee ilmaisuvoimaisemmaksi. Prosessimainen draamakirjoittaminen vaatii opiskelijalta taitoa manipuloida draaman sisäiseen maailmaan liittyviä tapahtumia ja repliikkejä, jotka vievät kohti haluttua lopputulosta (Kao & O'Neill 1998: 4). Niin ollen Ádamin ja Sándorin suomen oppiminen lähtee tarpeesta saada ilmaistuksi niitä asioita, joita he tarvitsevat voidakseen kertoa tarinaansa yleisölle eli muulle ryhmälle.

3.4 Dialogista lisää tekstiä – prosessin seuraava vaihe

Seuraavan tunnin rakenne on sama. Opiskelijat improvisoivat teemaan soveltuvilla harjoituksilla ja lämmittelevät tekemällä improvisoituja kohtauksia. Tunnin teemana on roolin rakentaminen sillä tavalla, että opiskelijat esittävät ihmistenvälisiä suhteita ja erilaisia hierarkioita. Johnstone (1996 [1979]: 33) on tutkinut lavalle rakennettavia statuksia. Hän tarkoittaa niillä kohtauksen sisällä vallitsevaa henkilöahmojen arvo-

järjestystä eli hahmon suhdetta toiseen hahmoon. Näitä statuksia, hahmojen välisiä hierarkioita, näyttelijät ilmentävät kehon, eleiden ja näyttämötyöskentelyn avulla.

Ádam ja Sándor ovat kirjoittaneet yhdessä edellisen dialogin pohjalta uuden tekstin, jonka he esittävät muille (ks. esim. 4).

(4) Tiikerin ja kirahvin 2. dialogi

01. Tiikeri (Sándor): <siis uudestaan (.), minä olen \ti:::ikerii\ (.)
02. ja minä rakastan minun ympäris(.)töäni.
03. en pidä y-yrityksistä (.)
04. mietin (.)
05. että ne satutta- satuttavat minun erikoista elämäni>.
06. Kirahvi (Ádam): />°kiitoksia sitten kolleegalle tiikerille/ (.)
07. aihe on aikaa (.) hankala (.)
08. tervetuloa minun puolestakin (.)
09. eikö se niin tiikerih<?
10. Tiikeri (Sándor): <niin (.)
11. te:::ervetuloa kaikille.
12. kyllä. nyt olen rauh-vallinen.
13. vain jos (.)
14. ihmisetkin \ovat\ (.)
15. nyt näen että te olette (.) ystävällisiä ihmisiä (.)
16. ja ette halua lou-loukata minua (.)
17. minä ymmärsin väärin tilan-teen>.
18. Kirahvi (Ádam): >ne yrittää ainakin hhh (.)
19. ja >parantakaa maailmamme konferenssimme on hyvä mahdollisuus oppia
20. kaikesta hyvästä< (.)
21. esimerkiksi: >älä tapa eläimiä< (.)
22. >älä tuhoa ympäristöäsi<
23. (.) >tai älä ole idiootti<.
24. Tiikeri (Sándor): </°tosi hyviä (.) neuvoja (.)
25. kolleega kirahvi°/ (.)
26. erinomaisia (.)
27. itse asiassa (.)
28. sanoisin että ne ovat aika helppojakin (.)
29. ymmärrettäviä kaikille>.
30. Kirahvi (Ádam): >AIVAN (.)
31. ja jos rakas yleisömmme on valmis (.)
32. voisimme sitten aloittaa (.)
33. konferenssin?<

Teksti on jatkoa tiikerin ja kirahvin dialogille, jossa yleisölle puhutaan negatiivisesti ja jopa aggressiivisesti. Ensimmäisessä tekstissä yleisöä syytetään tiikerin ja kirahvin elinympäristön tuhoamisesta, ja se sisältää kiroilua ja imperatiivilauseita. Uudessa dialogissa Ádam ja Sándor ottavat dialogiinsa erilaisen, keskusteleavamman ja positiivisemmän lähestymistavan. Dialogi lähtee liikkeelle siitä, että Sándor muistuttaa, keitä he ovat ja mikä heidän asiansa yleisölle on (esim. r. 1–2). Yleisö toivotaan tervetulleeksi, mikä viittaa siihen, että dialogi on kirjoitettu samaan muotoon kuin aiempikin: vuorovaikutteiseksi yleisön kanssa. Sándor myös pahoittelee tiikerin hahmossa aiempaa aggressiivista asennettaan ja selittää sen johtuneen väärinymmärryksestä (esim. r. 15–17). Tiikerinä hän sanoo ymmärtävänsä nyt yleisöä ja ihmisten olevan heidän puolellaan.

Raja yleisön ja näyttelijöiden välillä rikotaan: hahmot kommunikoivat taas suoraan katsojille. Teksti viittaa edellisen dialogin aggressiiviseen tyyliin ja selittää sitä (esim. r. 15–17): ”nyt näen että te olette (.) ystävällisiä ihmisiä ja ette halua lou-loukata minua (.) minä ymmärsin värin tilan-teen”. Dialogi on tällä kertaa muotoiltu niin, että se on ikään kuin konferenssin aloituspuheenvuoro. Dialogin lopussa yleisöä kutsutaan jopa ”rakkaaksi” (r. 31). Teksti leikittelee siis tyyleillä: toinen dialogi on valjastettu jatkamaan aiempaa tekstiä, mutta tällä kertaa lähestymistapa on positiivinen.

Dialogissa on viittauksia myös aiempiin monologeihin. Sándorin monologiteksti käsitteli tiikeriä biologisesta näkökulmasta: sitä, missä tiikeri elää ja mitä se syö. Ádamin monologi puolestaan siirsi eläimen ihmisten elinympäristöön, jossa ulkonäköpaineet ja sosiaalinen media mietityttävät pitkäkaulaista kirahvia. Uudessa dialogissa Ádam ja Sándor ovat sijoittaneet molemmat hahmot puhumaan yleisölle eläiminä, jotka vetoavat ihmisiin. Ne ovat yhdistelmä hahmoista, ja niihin sekoittuu eläintä ja ihmistä. Kohtaus on tiivis, mutta repliikit – myös tiikerin repliikit – ovat rakenteeltaan hieman pidempiä kuin aiemmassa dialogissa.

Yleisön ja lavan välisen rajan rikkominen on ollut tärkeää jo monologeista lähtien. Opiskelijat esittävät kohtaukset yleisön kanssa keskustellen. He puhuttelevat yleisöä konferenssiyleisönä, ja yleisöllä on aktiivinen rooli. Tässä näkyvät vaikutteet Klemoloiden *Maaseudun tulevaisuus* -tekstistä: siinäkin penkkien henget kommunikoivat yleisön kanssa. Toisaalta myös tehtävänanto korostaa rajan rikkomista katsojien ja yleisön välillä. Vaikka keskustelu yleisön kanssa on tuttua edellisistä dialogeista, tällä kertaa hahmot näyttävät itsestään uuden, pehmeämmän puolen.

4 Opiskelijapalaute ja prosessidraaman hyödyt

On vaikeaa mitata, kuinka paljon opiskelijat oppivat prosessidraamaa hyödyntävällä kursilla toisaalta kirjoittamista ja toisaalta kieltä ylipäätään. Prosessidraamakurssin opiskelijapalaute on kuitenkin kannustavaa. Kaikki viisi opiskelijaa kokivat työsken-

telyn uudenaikaisena ja miellyttävänä – ja ennen kaikkea hauskana. Opiskelijat kertovat pitäneensä kurssin opetusmuodosta, ideoista ja opettajista. Vain yksi opiskelijoista oli kokeillut draamatyöskentelyä aiemmin. Opiskelijoiden kritiikki kohdistui lähinnä heidän omaan työskentelyynsä. Kolme opiskelijaa nosti esiin suomen kielellä improvisoimisen vaikeuden, mutta kaksi korosti samalla myös oppineensa suomea lisää. Kaksi opiskelijaa painotti oppineensa erityisesti teatteri-ilmaisua eli näyttelemistä.

Opiskelijapalautteen perusteella prosessidraamaa ja improvisaatiota on antoisaa kokeilla vieraan kielen opetuksessa. Opiskelijat olivat lisäksi motivoituneita luomaan hahmojensa ympärille uutta tekstiä, kokeilemaan leikkimielisiä ja hauskoja tapoja käyttää suomea sekä työskentelemään ryhmänä. Se, että improvisaatioharjoitusten ja draamatekstien sisältö ei ole ennalta arvattavaa, voi kuitenkin tuntua hankalalta sellaisista opettajista, jotka ovat tottuneet etukäteen tarkasti määriteltyihin tuntisuunnitelmiin ja tavoitteisiin. Opiskelijoiden aktiivisuuteen, itsenäisyyteen ja luomiskykyyn luottaminen saattaa tuntua pelottavalta. Prosessidraaman teksteihin ja dialogeihin saattaa liittyä arkaluonteisia aiheita, ja prosessidraama vaatiikin sekä opettajalta että opiskelijoilta uskallusta heittäytyä ja luottaa toisiinsa. On myös pystyttävä hyväksymään monenlaisia kielellisiä ratkaisuja.

Suunnittelussa on otettava huomioon myös se, että prosessidraamaan perustuva opetus vie aikaa. Opettajan on annettava tilaa opiskelijoiden suunnittelu- ja ajatusprosessille, sillä keskinäinen luottamus syntyy vähitellen myös kurssin edetessä. Kurssin onnistumisen kannalta on elintärkeää kannustaa ja innostaa opiskelijoita prosessin jokaisessa vaiheessa.

5 Lopuksi: tiikerin ja kirahvin prosessi

Prosessidraamalle on ominaista saman ilmiön tai henkilön eri puolten esittäminen. Sillä, että opiskelija tutkiskelee hahmoaan eri puolilta niin kirjoittamalla kuin fyysisesti esittämällä, on tärkeä asema motivaation, kirjoittamisen ja ajattelun kehittämässä myös vieraalla kielellä. Onnistuneessa prosessidraamassa opiskelija työskentelee pitkäjänteisesti saman roolin parissa, ja sillä tavalla myös rooli ja sen identiteetti muuttuvat monitahoisemmiksi. Opiskelijat luovat aktiivisesti ja tavoitteellisesti uutta tekstiä, jotta he voivat viedä fiktiivisen tarinan kohti haluamaansa lopputulosta. Luodessaan ja muokatessaan dialogeja opiskelijat tutustuvat uusiin tyyleihin ja rekistereihin.

Opiskelijoiden yhdessä ideoimat fiktiiviset tarinat ja niiden esittäminen muulle ryhmälle synnyttävät motivaation ilmaista itseään suomen kielellä. Osallistujien on opittava manipuloimaan draaman sisäisen maailman tapahtumia, jotta he voivat saavuttaa fiktiivisen tarinan kehyksiin sisältyvät tavoitteensa. Sándor ja Ádam ovat prosessin aikana luoneet tiikerin ja kirahvin ja esitelleet ne monologeissaan. He ovat

luoneet myös dialogin, jossa he tuovat näkyväksi eläinhahmojensa ympäristöön liittyvän ongelman, jonka ihmiset ovat aiheuttaneet. Lopuksi on syntynyt dialogi, joka näyttää hahmoista erilaisen puolen ja houkuttelee kehittämään dialogia pidemmälle yhdessä muun ryhmän kanssa.

Prosessidraamassa tekstiä ei luoda vain opettajan luettavaksi, vaan opiskelijat kirjoittavat ja esittävät tekstinsä myös vertaisilleen. Sillä tavoin teksti on aina yhteydessä muihin ryhmäläisiin ja toimii samalla oppimateriaalina muille. Palaute syntyy hetkessä, ja luotu teksti on aina avoin muokkaamiselle ja eteenpäin kehittelylle. Tekstin tarkastelun fokuksessa eivät ole kuitenkaan kielivirheet vaan sen ilmaiseminen, mitä draaman sisäisessä maailmassa tapahtuu ja minne tarinan on tarkoitus johtaa. Tärkeää on keskusteleva prosessi yhdessä muiden opiskelijoiden sekä opettajien kanssa. Prosessidraama on parhaimmillaan sekä suullista että kirjallista vuorovaikutusta monessa mielessä ja monella tasolla.

Anja Keränen toimii Suomen kielen ja kulttuurin lehtorina Babeş-Bolyain yliopistossa Romanian Cluj-Napocassa.

Lähteet

Aineistolähde

KLEMOLA, LEEA – KLEMOLA, KLAUS 2015. *Maaseudun tulevaisuus. Pastoraalinäytelmä eläimistä ja ihmisistä*. Helsinki: Ntamo.

Kirjallisuuslähteet

HEIKKINEN, HANNU 2005. *Draamakasvatus: opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Gummerus.

HULSE, BETHAN – OWENS, ALLAN 2019. Process drama as a tool for teaching modern languages: supporting the development of creativity and innovation in early professional practice. – *Innovation in Language Learning and Teaching* 13 s. 17–30.

JOHNSTONE, KEITH 1996 [1979]. *Impro – improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Helsinki: Yliopistopaino.

JOHNSTONE, KEITH 1999. *Impro for storytellers*. London: Routledge.

KAO, SHIN-MEI – O'NEILL, CECILY 1998. *Words into worlds: learning a second language through process drama*. Stamford, CT: Ablex.

LIU, JUN 2002. Process drama in second and foreign language classrooms. – Gerd Bräuer (toim.), *Body and language. Intercultural learning through drama* s. 51–70. Westport, CT: Ablex.

- LORENZO, FRANCISCO 2007. An analytical framework of language integration in L2 content-based courses: the European dimension. – *Language and Education* 21 s. 502–514.
- O’NEILL, CECILY 1995. *Drama worlds: a framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O’NEILL, CECILY – LAMBERT, ADAM 1982. *Drama structures: a practical handbook for teachers*. London: Hutchinson.
- PIAZZOLLI, ERIKA 2011. Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. – *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16 s. 557–573.
- SAWYER, KEITH R. 2004. Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. – *Educational Researcher* 33 s. 12–20.
- SINIVUORI, PÄIVI – SINIVUORI, TIMO 2007. *Esiripusta arvoihin. Toiminnallinen draamakasvatustarkistus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- USHIODA, EMA 2011. Why autonomy? Insights from motivation theory and research. – *Innovation in Language Learning and Teaching* 5 (3) s. 221–232.
- WAGNER, BETTY JANE 2002. Understanding drama-based education. – Gerd Bräuer (toim.), *Body and language. Intercultural learning through drama* s. 3–18. Westport, CT: Ablex.
- ØSTERN, ANNA-LENA 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. – Pipsa Teerijoki (toim.), *Draaman tiet – suomalainen näkökulma* s. 4–26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Litterointimerkit

- . laskeva intonaatio sanan tai prosodisen kokonaisuuden lopussa
- ? nouseva intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
- mitä sanan, äänteen tai tavun painotus
- ↑ äkillisen sävelkulun nousu prosodisen kokonaisuuden sisällä
- °mitä° ympäristöä hiljaisempi puheenjakso
- MITÄ ympäristöä voimakkaampi puheenjakso
- /mitä/ ympäristöä korkeammalta lausuttua puhetta
- \mitä\ ympäristöä matalammalta lausuttua puhetta
- (.) tauko
- >mitä≤ nopeutettu puheenjakso
- ≤mitä> hidastettu puheenjakso
- a::n venytetty äänne

III

Palaute, itsereflektio
ja metataidot
kirjoittamisen oppimisessa
ja opetuksessa

Taija Udd

Vertaispalautetta kielenopiskelussa – miksi ja miten?

1 Johdanto

Tämän artikkelin tavoitteet ovat hyvin käytännönläheiset. Haluan tarjoilla joitakin käytännön esimerkkejä siitä, miten vertaispalaute voi toimia opiskelua ja opetusta tukevana työkaluna, ja perustella, miksi tämä työkalu kannattaa ottaa käyttöön. Esittelen myös, miten itselläni on tapana tehdä näitä perusteluita omille opiskelijoilleni näkyviksi. Artikkelin taustalla ovat omat kokeiluni opettajana, ensisijaisesti nykyisessä työtehtävässäni Helsingin yliopistossa Suomen kielen ja kulttuurin opettajana.

En ole tehnyt laajempaa vertaispalautteeseen liittyvää tutkimusta, mutta opiskelijoiden kanssa tekemiini vertaisarviointikokeiluihin on yleensä liittynyt opiskelijoiden omaa reflektointia ja palautteen keräämistä. Olen käyttänyt vertaispalautetta eniten kursseilla, joihin kuuluu runsaasti omien tekstien tuottamista, ja tässä artikkelissa tarkastelemani esimerkit koskevat juuri kirjoitettua vuorovaikutusta. Yhtä lailla vertaispalautetta voi kuitenkin käyttää myös suullisen vuorovaikutuksen opetuksessa, ja siitäkin minulla on omassa opetustyössäni runsaasti kokemusta.

Artikkelini etenee seuraavasti. Aluksi tarkastelen vertaisarvioinnin eri ulottuvuuksia ja lyhyesti myös vertaisarviointiin liittyviä termejä ja käsitteitä. Luvussa 3 perustelen vertaispalautteen käyttämistä opetuksessa ja luvussa 4 esittelen, miten vertaispalautetyöskentelyä voi käytännössä toteuttaa ja mitä asioita työskentelyn yhteydessä on syytä selittää opiskelijoille palautteen antamisesta ja sen vastaanottamisesta. Luvussa 5 siirryn vielä hetkeksi opetuksen suunnitteluun ja tarkastelen vertaispalautetta laajemmassa kontekstissa. Lopuksi luvussa 6 luon lyhyen katsauksen artikkelini keskeiseen sisältöön.

2 Vertaisarvioinnin ulottuvuudet

Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan sitä, että opiskelija arvioi kanssaopiskelijan tekemän tehtävän tai suorituksen laatua (Topping 2009). Vertaisarviointi on yksi tapa toteuttaa oppijakeskeistä pedagogiikkaa, joka vaikuttaa esimerkiksi *Kielenopetuksen yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen* taustalla (EVK 2003). Vertaisarviointia käytetäänkin muun muassa viitekehykseen tukeutuvassa kielisalkkutyöskentelyssä (ks. esim. Little 2009: 8). Suomessa vertaisarviointiin kehoitetaan myös sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi lukion opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2015: 228) on kirjattu seuraava:

”Opiskelijan oppimisen arvioinnin tehtävänä on edistää opiskelijan oppimista. Lähtökohtana on, että opiskelijat ymmärtävät, mitä heidän on tarkoitus oppia ja miten oppimista arvioidaan. Arvioinnilla opiskelijaa kannustetaan omien tavoitteiden asettamiseen ja tarkoituksenmukaisten työskentelytapojen valintaan. Opintojen aikainen arviointi ja palautteen antaminen ovat osa opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Palaute sekä itse- ja vertaisarviointi ohjaavat opiskelijaa tarkentamaan asetettuja tavoitteita ja kehittämään työskentelyään tavoitteiden suuntaisesti.”

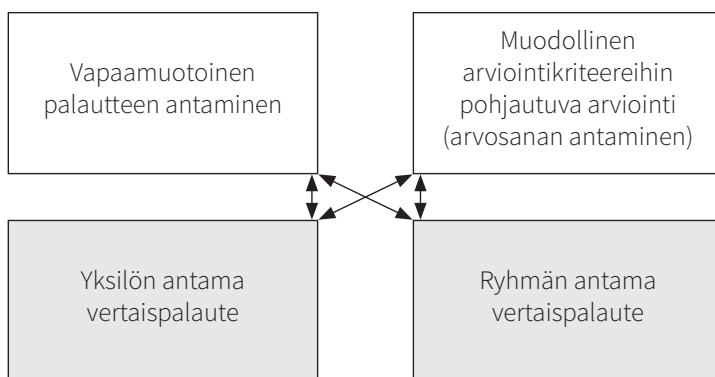
Asiaa täsmennetään vielä hieman edempänä opetussuunnitelman kohdassa, jossa kerrotaan, että arvosanan antamisen tukena voidaan käyttää opettajan ja opiskelijan välisiä keskusteluja sekä opiskelijoiden itse- ja vertaisarviointia.

On siis täysi syy olettaa, että jos opiskelija on saanut koulusivistyksensä Suomessa, hänelle on tuttua niin itse- kuin vertaisarviointi, kun hän aloittaa Suomessa korkeakouluopintonsa. Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa tällaista ei voi välttämättä olettaa, vaan usein on syytä selvittää, millaiset pohjatiedot ja -taidot opiskelijoilla arvioinnista on. Omat opiskelijaryhmäni Helsingin yliopistossa ovat tässä suhteessa varsin heterogeenisiä, enkä ole tavannut teettää heillä tähän asiaan liittyvää alkukartoitusta vaan olen ohjeistanut arviointiin pitkin matkaa niin laajasti, että ohjeistus on riittävää niillekin, joilla ei ole itse- ja vertaisarvioinnista aiempaa kokemusta. Arvioinnista puhuminen on tärkeää siksikin, että pääsemme näin rakentamaan ryhmän yhteistä käsitystä siitä, miksi kursilla käytetään muitakin arviointi- ja palautekäytäntöjä kuin opettajalta opiskelijalle suuntautuvaa palautetta.

Edellä olen käyttänyt termejä *vertaisarviointi* ja *vertaispalaute*. Niitä saatetaan käyttää toistensa synonyymeina. Toisaalta on esitetty myös, että nämä termit ja niiden taustalla olevat käsitteet tulisi erottaa toisistaan (esim. McCarthy 2017; GWSU 2020). Englanninkielisessä kirjallisuudessa termejä on itse asiassa käytössä enemmänkin kuin kaksi, sillä vertaispalautteeseen voidaan viitata ainakin termeillä *peer feedback* ja *peer response* ja vertaisarviointiin termillä *peer review*. Koska termillä

vertaisarviointi on tiedemaailmassa oma käyttönsä, puhun nimenomaan vertaispalautteesta silloin, kun on kyse siitä, että opiskelijat antavat toinen toisilleen palautetta toistensa töistä.

Sanavalinnalla voi olla merkitystä myös siitä näkökulmasta, miten lähestyttävältä tehtävä opiskelijoista vaikuttaa (GWSU 2020). Yleisesti ottaen *arviointi* on merkitykseltään palautetta laajempi termi, ja arviointiin voi kuulua paljon sellaistakin toimintaa, joka ei ole vertaispalautteen tavoitteena. Toisaalta opiskelijoiden tekemän vertaisarvioinnin voi toteuttaa esimerkiksi matriisipohjaisena tiettyihin arviointikriteereihin perustuvana työskentelynä, jolloin siihen voi liittyä myös arvosanan antaminen. Tällaista työskentelyä on nähdäkseni luontevaa kutsua vertaisarvioinniksi. Seuraava kuvio havainnollistaa vertaisarvioinnin eri muotoja:



Kuvio 1. Vertaisarvioinnin muodot.¹

Edellä mainitsemani matriisipohjainen arviointi on esimerkki strukturoidusta arvioinnista, ja sen vastakohtana voi nähdä täysin vapaamuotoisen palautteen. Näiden ääripäiden välillä on toki jatkumo. Toisaalta palautteen muotoon vaikuttaa se, onko palautteen antajan roolissa yksittäinen opiskelija vai opiskelijoista koostuva ryhmä. Sekä yksilöt että ryhmät voivat antaa palautetta niin vapaamuotoisesti kuin strukturoidustikin.

On tärkeää, että opiskelijat ymmärtävät, mitä vertaispalautteella tai palautteen antamista laajemmalla vertaisarvioinnilla kulloinkin tavoitellaan ja miten vertaispalaute eroaa opettajan antamasta palautteesta. Seuraavassa luvussa erittelen, mitä itse tavoittelen vertaispalautetta käyttäessäni.

1. Kuvion välitön lähde Ignatius 2018. Ignatius on puolestaan ottanut kuvion Liisa Postareffin suullisesta esityksestä ja siihen liittyvästä kuvamateriaalista. Postareffilta on saatu sähköpostitse lupa kuvion käyttöön.

3 Miksi vertaispalautetta?

Vertaisarvioinnissa on jotakin kummaa. Minulla on opettajana erittäin hyviä kokemuksia siitä, mitä opiskelijat voivat vertaispalautteen avulla saavuttaa, mutta opiskelijat saattavat silti aluksi suhtautua kielteisesti tai oudoksuen vertaispalautetyöskentelyyn. Opettajana minulla on kuitenkin useita syitä käyttää vertaisarviointia kursseillani. Vertaisarvioinnin ilmeisiä hyötyjä on ensinnäkin se, että sen ympärille rakentuu autenttinen viestintätilanne, sillä vertaisarvioinnissa opittavaa kieltä käytetään merkitykselliseen toimintaan. Vertaisarviointiin liittyvät myös ainakin seuraavat asiat, joita käsittelen tässä luvussa jäljempänä:

- opiskelijan ja opettajan yhteisvastuu
- työelämätaidot ja elämäntaidot yleisemminkin
- elinikäinen oppiminen
- tiettyjen kurssisisältöjen omaksuminen
- palautteen laatu ja määrä
- uusi näkökulma omiin teksteihin, väylä itsearviointiin.

Vertaisarviointi tarjoaa opiskelijalle aktiivisen ja vastuullisen roolin. Vertaisarviointi on yksi tapa vahvistaa sitä, että opiskelu on yhteistyötä, johon oppija, kanssa-opiskelijat ja opettaja antavat kaikki oman panoksensa, omista lähtökohdistaan. Tässä yhteistyössä kullakin on toki oma tonttinsa, mutta tonttien väliin ei ole tarpeen rakentaa raja-aitoja. Olen kokenut, että tällainen yhteistyö on usein hyvin hedelmällistä kurssin ilmapiirin kannalta.

Vertaispalautetta antaessaan opiskelija harjoittelee työelämässä tärkeitä taitoja. Tämän selitän myös opiskelijoilleni: suomen kielen ammattilaisen tehtävissä erilaisten tekstien tarkastelu, arviointi ja kommentointi ovat hyvin keskeisiä taitoja, ja näiden taitojen harjoittelu osana tukee opiskelijoiden kehittymistä alan ammattilaiseksi. Oikeastaan kyse on enemmästäkin. Se käy hyvin ilmi erään opiskelijani pohdiskelusta, joka on hänen oppimispäiväkirjastaan:

”Muita asioita olenkin oppinut, kuten työskennellä tiimissä, kommentoida kaverien tehtäviä rakentavalla palautteella. Kaikki auttoi minua tulla paremmaksi ihmiseksi.”

Vaikka kyse on yksittäisestä kommentista, se vahvistaa omaa käsitystäni siitä, että niin sanotuissa työelämätaidoissa on suurelta osin kyse muillakin elämän osa-alueilla tärkeistä taidoista. Parhaimmillaan vertaisarviointityöskentelyyn osallistuminen voi kehittää taitoja, joilla on elämänmittaista merkitystä (vrt. Topping 2009). Taito antaa palautetta rakentavalla tavalla on arvokas taito niin työssä, ystävytydessä kuin rakkaudessaakin.

Vertaispalautteen harjoittelu on tärkeää myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Boyd ja Falchikov (2006) argumentoivat, että korkeakoulujen arviointikäytännöt voivat merkittäväällä tavalla tukea elinikäistä oppimista, mikäli arviointimenetelmät valitaan tarkoituksenmukaisesti. He esittävät useita kriteerejä elinikäisen oppimisen kannalta hedelmällisille arviointimenetelmille ja työskentelytavoille (mas. 408–410). Yhteistä tällaisille menetelmille on heidän mukaansa muun muassa se, että ne tarjoavat oppijoille aktiivisen toimijan roolin ja edellyttävät heiltä monenlaista yhteistyötä ja yhteistä tekemistä. Vertaispalaute menetelmänä tukee sekä yhteistyötä oppimistilanteeseen osallistujien välillä että oppijan aktiivista toimijuutta. Suomessa yliopistojen arviointikäytänteitä elinikäisen oppimisen näkökulmasta ovat tarkastelleet ainakin Virtanen, Postareff ja Hailikari (2015). He argumentoivat niin vertais- kuin itsearviointiin puolesta pohtiessaan, mihin suuntaan arviointikulttuuriamme olisi syytä kehittää.

Kuten edellä on käynyt ilmi, vertaispalaute liittyy työelämätaitoihin ja elinikäiseen oppimiseen. Lisäksi vertaispalautteen käyttö voi tukea paljon rajatumpien ja täsmällisempien osaamistavoitteiden saavuttamista. Jos kurssin tehtäviin kuuluu vaikkapa oppimispäiväkirjan kirjoittaminen ja oppimistavoitteena on tämän tekstilajin eri piirteiden haltuunotto, vertaispalautetyöskentely voi tukea uuden tekstilajin oppimisessa. Toisten kirjoittamien tekstien kautta pääsee tarkastelemaan sitä, miten muut ovat toteuttaneet kirjoittamiseen annettuja tekstilajia koskevia ohjeita ja miten nämä ratkaisut lukijan näkökulmasta toimivat.

Myönteistä vertaispalautetyöskentelyssä on sekin, että vertaispalaute voi hieman helpottaa opettajan työtaakkaa, kun opiskelija saa palautetta muiltakin kuin opettajalta. Kun vertaisarviointi yhdistyy opettajan antamaan palautteeseen, arviointi on kattavampaa kuin ainoastaan opettajan tekemä arviointi. Jokaiseen työhön ja tekstiin opiskelija ei välttämättä tarvitse opettajan palautetta lainkaan. Opettajan palautetta toki tarvitaan, mutta opiskelijoiden toisilleen antama palaute voi olla oppimisen kannalta joskus jopa opettajan palautetta tehokkaampaa (Gibbs & Simpson 2005: 8). Oppimisen kannalta olennaisinta on opiskelijan sitoutuminen oppimiseen ja oppimistehtäviin (mp.), ja onnistuessaan vertaistyöskentely voi havaintojeni mukaan tukea sitoutumista merkittäväällä tavalla. Vertaispalautteen antaminen sopii hyvin prosessikirjoittamiseen ja prosessiarviointiin, missä valmista ei tarvitse saada kertakirjoittamalla. Tällaiseen työskentelyyn voi toki kuulua myös opettajan palautetta.

Vertaisarviointiin keskeisiä hyötyjä on lisäksi se, että tarkastelemalla toisten kirjoittamia tekstejä voi saada omiinkin teksteihin uusia näkökulmia. Palautetta antamalla ei siis opi vain antamaan palautetta, vaan vertaispalautteen antaminen voi tukea merkittäväällä tavalla oman kirjoitustaidon kehittämistä. Kirjoittamaan oppii lukemalla. Toisten tekstien lukeminen, tarkastelu ja arviointi auttavat tunnistamaan, mikä omassa tekstissä on arvokasta, mitä elementtejä siitä ehkä vielä

puuttuu ja mitä on syytä kehittää. Vertaisarviointi on siis väylä myös itsearviointiin. Vaikuttaa siltä, että oman tekstin ja kirjoitustaidon kehittämisen kannalta vertaisarvioinnissa erityisen hyödyllistä on nimenomaan palautteen antaminen; se saattaa siis olla hyödyllisempää kuin palautteen saaminen (Cho & Cho 2011). Keräämäni opiskelijapalautteen perusteella näyttää todellakin siltä, että osa opiskelijoista kokee asian olevan juuri näin. Esimerkiksi eräs opiskelija mainitsi oppimispäiväkirjassaan, että vaikka hän kirjoitti kurssin aikana monia tekstejä, parhaiten hän muistaa toisille opiskelijoille antamansa palautteet.

Chon ja Chon (2011) mukaan palautteen antaja oppii eniten mikrotasolla antamastaan korjaavasta palautteesta ja makrotasolla tekstiä kommentoivasta myönteisestä palautteesta. Käytännössä suurimmaksi hyödyksi olisivat siis toisaalta esimerkiksi sanavalintoja ja sijamuotojen käyttöä koskevat korjaukset ja toisaalta vaikkapa tyylikkäitä kappaleiden välisiä siirtymiä koskevat keuhut. Omien havaintojeni ja opiskelijoiden kommenttien perusteella vaikuttaa myös siltä, että opiskelijoille on hyötyä keskenään eritasoisten tekstien tarkastelusta ja kommentoinnista. Erinomaisen tekstin erinomaisuutta on helpompi tarkastella analyttisesti, kun sen näkee muiden tekstien rinnalla. Jos tämä erinomainen teksti on opiskelijan oma teksti, muuntasoiden tekstien tarkastelu voi auttaa opiskelijaa tajuamaan, missä kaikessa hän on onnistunut ja millaista osaamista hänellä on. Jos taas opiskelijakollega saa luettavakseen vertaisen kirjoittaman erinomaisesti onnistuneen tekstin, hän voi saada siitä suuntaa ja ajatuksia oman tekstinsä kehittämiseen. On myös niin, että toisen kirjoittaman tekstin puutteet on helpompi havaita kuin oman tekstin ongelmakohdat. Kun toisen tekstin puutteet ovat samantapaisia kuin oman tekstin ongelmat, näiden puutteiden tunnistaminen toisen tekstistä avaa silmiä myös omalle tekstille ja sen kehittämiskohdille (Cho & Cho 2011).

Vertaisarviointiin liittyvät hyödyt kytkeytyvät toisaalta kiinteästi kulloinkin käynnissä olevaan kurssiin ja sen työskentelyilmapiiriin, toisaalta opiskelijoiden tulevaan ammattitaitoon ja elämässä tarpeellisiin taitoihin laajemminkin. Vertaisarviointiprosessissa opiskelija oppii monenlaista. Yhtäältä oppimisen kohteena ovat monipuolisesti tärkeitä metataidot, kuten rakentavan palautteen antamisen ja palautteen vastaanottamisen taito, toisaalta yhtä tärkeitä ovat täsmällisemmät, parhaillaan käynnissä olevaan opetukseen liittyvät tavoitteet.

4 Miten ja millaista palautetta?

Mitään uutta työskentelytapaa ei voi ottaa käyttöön noin vain. Kuten edellä on jo tullut esiin, opiskelijat tarvitsevat ensinnäkin tietoa siitä, mitä vertaisarvioinnilla tavoitellaan. Sen jälkeen he tarvitsevat tietoa siitä, millaisia menetelmiä ja kriteereitä vertaisarvioinnissa käytetään, sekä ohjausta menetelmien käyttöön (esim. Poe

& Gravett 2016; Uotinen ym. 2018). Mikään arviointimenetelmä ei tietenkään automaattisesti takaa laadukasta arviointia, ja riittämätön tieto tai ymmärrys arviointikriteereistä voi johtaa puutteelliseen palautteeseen (McCarthy 2017).

Tässä luvussa luonnehdin aluksi hedelmällistä palautetta (alaluku 4.1) ja tarjoan sen jälkeen käytännön näkökulmia vertaispalautteen antamiseen ja työskentelyn ohjeistamiseen (alaluku 4.2). Viimeisessä alaluvussa 4.3 kiinnitän huomion palautteen vastaanottamiseen ja siihen, mitä asioita palautteen vastaanottamisesta on syytä käsitellä opiskelijoiden kanssa.

4.1 Hedelmällinen palaute

Vertaispalautetyöskentelyn aluksi kannattaa keskustella, millaista hedelmällinen palaute on ja miten palautteeseen tulisi suhtautua. Korkeakouluopiskelijoilla on jo paljon kokemusta palautteen saamisesta. Kun opiskelijoiden kanssa aloittaa keskustelun hedelmällisestä palautteesta ja sen ominaispiirteistä, lopputuloksena on usein varsin kattava lista hyvän palautteen kriteereistä. Tarpeen mukaan opettaja voi täydentää asioita vielä kokemustensa ja tutkimustiedon perusteella. Gibbsin ja Simpsonin (2005) mukaan hyvä palaute

- on riittävää (palautetta saa riittävän usein ja riittävän tarkasti)
- on ajankohtaista (palautteeseen reagoiminen on mahdollista ja mielekästä)
- on tarkoituksenmukaista suhteessa tehtävään ja oppimistavoitteisiin
- on tarkoituksenmukaista suhteessa opiskelijan ennakkotietoihin ja -taitoihin
- keskittyy tuotokseen ja oppimiseen (ei opiskelijaan)
- edellyttää toimintaa vastaanottajalta.

Kun edellä mainittuja kriteereitä tarkastelee sekä opettajan, opiskelijan että vertaisen näkökulmasta, huomaa, että palautteesta on vaikea rakentaa maksimaalisen hedelmällistä yksin, olipa sitten opettaja tai opiskelija, vaan jokaisen panosta tarvitaan. Vertaisarviointiprosessissa opettajan tulee toiminnallaan tukea sitä, että hyvän palautteen kriteerit toteutuvat.

Gibbsin ja Simpsonin määritelmä on hyvin kattava. Viimeistä kriteeriä pitää kuitenkin nähdäkseni erityisesti selittää opiskelijoille. Kokonaisuuden kannalta ei toki riitä, että palautteen vastaanottajalta edellytetään toimintaa, vaan palautteen pitää olla sellaista, että se tukee toimintaan siirtymistä. Juuri sitä tavoitellaan palautteen riittävyydellä, ajankohtaisuudella, tarkoituksenmukaisuudella sekä tuotokseen ja oppimiseen tai sen edistämiseen keskittymisellä.

Kaiken palautteen keskeinen tarkoitus on auttaa eteenpäin ja kannustaa parantamaan suoritusta. Käytännössä palautteen saaja toivoo yleensä saavansa vastauksia ainakin siihen, missä hän on onnistunut hyvin ja mitä asioita toisaalta kannattai-

si vielä kehittää. Vaikka olen kurseillani toteuttanut vertaisarviointia monin tavoin, välillä hyvin kevyesti ja toisinaan melko perusteellisesti, pyydän lähes aina vertaiselle annettavassa palautteessa vastaamaan vähintäänkin näihin kysymyksiin. Ohjeistan opiskelijoita antamaan palautetta toisin sanoen niin, että palaute huomioi sekä tekstin ansiot että sen kehittämiskohdat.

4.2 Käytännön näkökulmia palautteen antamiseen

Todennäköisesti opiskelijat hyötyvät vertaisarvioinnista eniten silloin, kun he toimivat sekä palautteen antajina että sen vastaanottajina (Cho & Cho 2011; McCarthy 2017). Kurssin työskentelyssä asian molemmat puolet yhdistyvätkin toisiinsa luontevasti, vaikka muullakin tavoin vertaisarviointia voi toteuttaa.

Palautetta voi antaa sekä kasvokkain että verkon välityksellä. Eri tapoja kannattaa yhdistää toisiinsa (McCarthy 2017). Olen huomannut, että monet opiskelijat antavat monipuolisempaa palautetta verkossa kuin luokkatilanteessa (ks. myös McCarthy 2017). Hyödyllinen työkalu verkossa työskentelyyn on käyttämämme verkkoympäristön keskustelualue, jonka asetuksista opettaja voi valita, että muiden opiskelijoiden keskusteluun lähettämät kommentit näkyvät opiskelijalle vasta siten, kun hän on itse lähettänyt keskusteluun oman kommenttinsa. Se aktivoi kaikkia keskustelijoita itsenäiseen ja argumentoivaan palautteenantoon, koska kukaan ei voi vedota siihen, että edellinen sanoi jo sen, minkä itsekkin oli aikonut sanoa. Tällaisen toiminnan ansiosta palautteen saaja myös huomaa selvästi, miten palaute hajoaa tai ei hajoa: mitkä asiat palautteessa jäävät yksittäisiksi huomioiksi, mitkä asiat toistuvat ja olisi siksi syytä ottaa huomioon. Luokkatilanteessa voi tuntua tarpeettomalta tai suorastaan hölmöltä toistaa muiden mainitsemaa asiaa monta kertaa. Lisäksi on tyypillistä, että äänessä on aktiivisemmin vain muutama opiskelija. Verkkokeskustelussa tätä ongelmaa ei ole, kun jokaisen kanssaopiskelijan voi laittaa antamaan palautteensa ikään kuin ensimmäisenä riippumatta siitä, kuka on ehtinyt ensimmäisenä tehtävään tarttua. Verkossa on myös luokkatilannetta enemmän aikaa pohtia ja muotoilla sanottavaansa.

Verkkokeskustelujen hyödyistä huolimatta tilaisuuksia vertaispalautteen antamiseen on syytä varata myös luokkatilanteisiin, sillä kasvokkaispalautteella on omat hyvät puolensa. Osa opiskelijoista ilmaisee itseään sujuvimmin nimenomaan suullisesti, ja muutoinkin suullisen palautteen antaminen on palautteen antajalle yleensä nopeampaa ja helpompaa. Kolmessa minuutissa ehtii sanoa paljon, kun taas verkossa siinä ajassa ei ehkä ole ehtinyt muuta kuin saada keskustelualueen auki. Kasvokkaistilanteessa palautteen saaja voi myös välittömästi vastata hänelle esitettyihin kysymyksiin, reagoida väärinymmärryksiin, perustella omia ratkaisujaan lisää ja niin edelleen. On hyvä huomata, että kasvokkainkin palautetta voi antaa monin tavoin; parikeskustelut ja koko ryhmän yhteinen keskustelu ovat keskenään

varsin erilaisia vuorovaikutustilanteita. Itse olen pitänyt tärkeänä palautteen antamista kasvokkain myös siksi, että palautteen antaminen näyttäytyisi luontevana ja normaalina osana luokkahuonevuorovaikutusta. Vaikka edellä juuri esitin verkossa annettavan palautteen hyvänä puolena sen, että opiskelijat voivat sitä kautta antaa palautetta myös toistensa palautteesta tietämättä, oma arvonsa on toki silläkin, että oppii keskustelutilanteessa huomioimaan aiemmin sanotun ja suhteuttamaan oman sanomisensa siihen. Tällainen taito on paitsi tärkeä metataito myös olennainen osa kielitaitoa.

Yksi käytännöllinen vertaisarviointiin ja sen ohjaamiseen liittyvä kysymys on se, kuinka tarkat raamit palautteelle asettaa. Minulla on kokemusta niin siitä, että olen antanut liian tarkat ohjeet, kuin siitä, että antamani ohjeet ovat olleet puutteelliset. Vertaisarvioinnin käyttäminen edellyttää luottamusta opiskelijoihin (Uotinen ym. 2018). Liian tarkkaan strukturoidut raamit ja yksityiskohtaiset ohjeet voivat rajoittaa vertaispalautetta ja suunnata opiskelijoiden huomion liikaa kehyksiin ja niissä pysymiseen. Syntynyt palaute ei ole yhtä rikasta ja oivaltavaa kuin se muutoin olisi voinut olla. Toisaalta opiskelijoiden kunnioittaminen tarkoittaa vertaisarviointityöskentelyssä ehdottomasti myös sitä, että heillä on riittävän hyvä käsitys siitä, mitä heiltä ja heidän antamaltaan palautteelta odotetaan. Jos ohjeena on vain antaa vertaiselle palautetta tekstistä, liian paljon jää avoimeksi. Mistä näkökulmasta palautetta tulisi antaa? Mihin palautteen pitäisi kohdistua?

Kaikkiin eri tilanteisiin soveltuvaa ohjeistamisen määrää on mahdotonta määrittellä. Ei ole esimerkiksi yksiselitteisesti niin, että aluksi ohjeita tarvittaisiin enemmän ja sitten vähemmän. Jos vertaisarviointi on mukana kurssilla lähinnä yksittäisinä kokeiluina eikä jatkuvasti käytössä olevana työmuotona tai summatiivisen arvioinnin osana, esimerkiksi tarkkaan ohjeistettu matriisipohjainen työskentely ei välttämättä ole paras ratkaisu, koska sen opettelu vaatii paljon aikaa. Tuntumani on se, että matriisipohjainen työskentely toimii paremmin, kun ryhmällä on jo kokemuksia myös kevyemmin ohjeistetusta palautteen antamisesta. Toisaalta ryhmän yhteiset kokemukset palautteen antamisesta toimivat kyllä niin, että laadukasta palautetta voi antaa myöhemmin melko niukankin ohjeistuksen avulla.

Seuraavantapaisia ohjeita olen käyttänyt usein, ja ne toimivat monissa ryhmissä ja tilanteissa ilman lisäohjeita:

- Anna palautetta kirjoittajan toivomasta asiasta.
- Kerro, mikä tekstissä sinun mielestäsi oli parasta tai erityisen kiinnostavaa. Perustele.
- Kerro, mitä asiaa kirjoittaja voisi vielä harjoitella tai miettiä, jotta hän seuraavalla kerralla onnistuisi paremmin.
- Kerro, mitä itse opit tästä tekstistä (joko tekstin rakentamisen tai sisällön kannalta).

Tämän tyyppinen ohjeistus jättää tilaa palautteen antajan omille valinnoille. Se huomioi toisaalta myös palautteen saajan toiveet ja tarpeet, sillä ensimmäiseen kohtaan sisältyy se, että kirjoittaja tai esiintyjä saa itse kertoa, mistä hän kaipaa palautetta erityisesti. Välillä nämä toiveet ovat olleet itselleni yllättäviäkin, mikä osoittaa, että opiskelijoiden osallistaminen palautteenantoprosessiin on hyödyllistä myös tältä kannalta.

Jos tavoitteena on arvioida esimerkiksi sitä, miten opiskelija on tekstiä kirjoittaessaan onnistunut noudattamaan tekstilajin konventioita, yksityiskohtaisemmat arviointikriteerit ovat tarpeen ja matriisipohjainen työskentely on siihen hyvä vaihtoehto. Seuraavalla sivulla on esimerkkinä laatimani arviointimatriisi, jota olen käyttänyt esseiden itse- ja vertaisarviointiin (ks. tästä myös Shore & Rapatti 2014). Olen muokannut matriisia käytön myötä – ja todennäköisesti muokkaan edelleen kulloistenkin tarpeiden mukaan. Jos tehtävänä esimerkiksi olisi kirjoittaa sellainen essee, jossa ei edellytetä lähteiden käyttöä, matriisia ei voisi käyttää sellaisenaan. Matriisissa on neljä eri osa-aluetta, ja kunkin osalta on määritelty kriteerit arvosanoille 5, 3 ja 1. (Käytössä on arvosana-asteikko 0–5, jossa 5 on paras arvosana ja 1 alin hyväksytty arvosana.) Jokaisen arvosanan kriteerejä ei siis ole määritelty, vaan ajatus on, että esimerkiksi arvosana 4 sijoittuu arvosanojen 5 ja 3 kuvausten väli-maastoon. Kriteeripohjaisen arvioinnin etuna on arvioinnin läpinäkyvyys, kunhan kriteerien kuvaukset ovat selkeät.

Toisinaan taas olen pohjustanut vertaistyöskentelyä lukemalla itse opiskelijoiden kirjoittamat tekstit ja merkitsemällä niihin muokkaamista vaativat kohdat esimerkiksi alleviivauksin, nimeämättä ja selittämättä ongelmia sen enempää. Ongelmien analysointi ja tekstin muokkaaminen on jäänyt vertaistyöskentelyn varaan, ja itse- ja vertaisarviointi ovat usein tässä työskentelyssä kietoutuneet toisiinsa hedelmällisellä tavalla.

4.3 Palautteen vastaanottaminen

Kun kurssilla annetaan ja saadaan vertaispalautetta, on tärkeää selvittää opiskelijoille myös sitä, mitä palautteen vastaanottaminen tarkoittaa. Palautteeseen on lupa ja siihen on syytä suhtautua kriittisesti. Palautteen antajan kanssa ei tarvitse olla kaikesta samaa mieltä. Niin on silloin, kun palautteen antajana on toinen opiskelija, ja niin on silloinkin, kun on saanut palautetta opettajalta. Paljon riippuu toki palautteen antajan asiantuntijuudesta; useimmissa asioissa opettaja on asiantuntija suhteessa opiskelijoihinsa. Palaute on joka tapauksessa vain yksi vaihe työskentelyprosessissa. Ratkaisevaa on se, miten palautteen saaja osaa ja haluaa saamaansa palautetta käyttää.

Taulukko. Arviointimatriisi esseen itse- ja vertaisarviointiin.

Arvosana	5	3	1
Tekstilajin toteuttaminen, esseemäisyys	Tekstin sävy on kauttaaltaan pohdiskeleva. Teksti käy hedelmällistä dialogia muiden tekstien kanssa.	Tekstissä on melko paljon pohdintaa. Tekstissä on hyödynnetty lähteitä ainakin suurimmaksi osin mielekkäällä tavalla.	Tekstissä on melko niukasti esseeseen kuuluvaa pohdintaa. Lähteitä on käytetty hyvin vähän tai niitä ei ole hyödynnetty mielekkäällä tavalla.
Sisältö	Tekstin sisältö on erittäin kiinnostava. Näkökulma aiheeseen on mielenkiintoinen ja persoonallinen, ehkä yllättäväkin. Sisältö on esitelty lukijalähtöisesti.	Tekstin sisältö on enimmäkseen kiinnostava. Näkökulma aiheeseen on perusteltu, mutta ei välttämättä erityisen persoonallinen. Sisällön esittelyssä on huomioitu lukija ja hänen mahdolliset ennakkotietonsa aiheesta melko hyvin.	Tekstin sisältö ei ole erityisen kiinnostava. Näkökulma ei vaikuta harkitulta tai perustellulta. Lukijaa ei ole huomioitu sisällön esittelyssä riittävästi.
Tekstin kokonaisrakenne	Tekstin kokonaisrakenne on hallittu ja harkittu. Siirtymät kappaleiden välillä ovat tyylikkäitä. Rakenne palvelee sisältöä erinomaisesti. Tekstissä kokonaisuutena esitään vastausta alussa esitettyyn kysymykseen ja lopuksi kysymykseen tarjotaan perusteltu vastaus – tai avataan uskottavasti, miksei vastaaminen onnistu.	Tekstin kokonaisrakenne on toimiva. Aiheen käsittely on pääosin johdonmukaista. Lopussa pyritään vastaamaan alussa esitettyyn ongelmaan. Vastaus voi olla jossain määrin puutteellinen, mutta alun ja lopun välillä on kuitenkin selkeä kytkös.	Tekstin kokonaisrakenne on melko hajanainen. Selkeä aloitus ja/tai lopetus voi puuttua. Aiheen käsittely ei ole erityisen johdonmukaista.
Kielenkäyttö	Kielenkäyttö on rikasta ja monipuolista sekä sanaston että rakenteiden kannalta. Virheitä on vain vähän.	Kielenkäytössä esiintyy jonkin verran virheitä ja epäidiomaattisuutta, mutta yleisvaikutelma on silti enimmäkseen melko sujuva. Toisaalta kielenkäyttö voi olla melko virheetöntäkin mutta jokseenkin yksipuolista.	Kielenkäytössä on paljon puutteita. Käytetyt rakenteet ovat yksinkertaisia ja yksipuolisia, tai vaativampien rakenteiden käytössä on säännönmukaisesti ongelmia. Lukijalla voi olla jonkin verran ymmärtämisvaikeuksia kielenkäytön puutteiden vuoksi.

Palautteen vastaanottaminen ei siis tarkoita sitä, että oppija muuttaisi heti toimintansa palautteen mukaiseksi. Palaute on vastaanotettu, kun sen sisältö on käsitelty, sisäistetty ja soveltuvin osin integroitu omaan osaamiseen. Joskus on viisasta olla noudattamatta kaikkia palautteen ohjeita, ja toisaalta kaikki ohjeet eivät välttämättä ole sellaisia, että ne olisivat palautteen saajan hyödynnettävissä ainakaan nopealla aikavälillä, vaikka ne olisivat kuinka viisaita hyvänsä.

Olen vertaispalautetyöskentelyn yhteydessä puhunut myös palautteen vastaanottamisesta, eikä mieleeni tule tilanteita, joissa palautteen antaminen ja vastaanottaminen olisi johtanut konflikteihin opiskelijoiden välillä. Toisinaan vertaisen antama palaute voi toki jäädä ohjeistuksesta riippumatta liian ylimalkaiseksi, ja joskus vertaiset voivat olla antamassaan palautteessa liiankin kriittisiä. Opiskelijat osaavat kuitenkin yleensä suhtautua saamaansa palautteeseen ja sen puutteisiin hyvin. On tietysti selvää, ettei opettajalla ole pääsyä jokaisen opiskelijan yksityisiin kokemuksiin. Panostan joka tapauksessa kurssellani siihen, että palautteen antaminen on normaali osa kurssin työskentelyä ja sitä tehdään monin tavoin. Opiskelijat tulevat tutuiksi toistensa ja erilaisten viestintätyylien kanssa. Jos terävästi muotoiltu palaute tulee opiskelijalta, joka muutoinkin on kärkeä kommentoimaan asioita hyvin kriittisesti, palaute näyttyy myös suhteessa tuon vertaisen muuhun toimintaan kurssilla.

5 Vertaisarviointi osana opetuksen suunnittelua

Vertaisarvioinnissa ei ole kyse vain arvioinnista, vaan se liittyy yleisemmin opetuksen suunnitteluun (Uotinen ym. 2018). Kuten artikkelini alussa mainitsin, pidän vertaispalautetta oppimista tukevana työkaluna. Näen vertaisarvioinnin toisin sanoen yhtä lailla työskentelytapana kuin arviointimuotona.

Uotinen ym. (2018) ovat kiteyttäneet yhteen kuvioon ne kysymykset, joita opettajan kannattaa pohtia suunnitellessaan vertaisarviointia osaksi kurssia. He ovat tarkastelleet vertaisarviointia nimenomaan verkkoympäristössä, mutta mielestäni heidän muistilistaksi kokoamansa kysymykset ovat hyödyllisiä silloinkin, kun opiskelu ei tapahdu ensisijaisesti tietyssä verkkoympäristössä tai verkossa ylipäätään. Muistilistan kysymykset on jaettu kuuteen osa-alueeseen: kontekstisidonnaisuuteen, verkkoympäristöön, struktuuriin, arviointiin, opetuksen kehittämiseen sekä opiskelijan osallisuuteen ja toimijuuteen. Kiinnostavimpia ovat mielestäni kuitenkin ne kysymykset, joita näihin eri osa-alueisiin liittyy. Olen tässä artikkelissa sivunnut niistä useita, osaa perusteellisemmin, osaa pinnallisemmin.

Kuvion 2 muistilista soveltuu mielestäni hyvin vertaisarviointiin muutoinkin kuin vain verkko-oppimisympäristössä, mutta muistilista toimii nähdäkseni sitäkin laajemmin. Jos muistilistan kysymyksissä sanan *vertaisarviointi* korvaa sanalla

arviointi, on helppo huomata, että kaikki arviointi kytkeytyy kurssin ja opetuksen suunnitteluun. Arviointia koskevat ratkaisut vaikuttavat opetukseen hyvin monin tavoin.



Kuvio 2. Vertaisarviointin ohjaaminen verkko-oppimisympäristössä: opettajan muistilista (Uotinen ym. 2018).

6 Lopuksi

Olen tässä artikkelissa halunnut jakaa kokemuksiani vertaispalautteen käyttämisestä osana opetusta ja tuoda esiin, miksi vertaispalautteen käyttäminen kannattaa. Vertaispalautetyöskentelyllä voi olla myönteisiä vaikutuksia niin kurssin ilmapiiriin, kurssin sisältöjen oppimiseen kuin laajempien metataitojen oppimiseen. Hyviin puoliin kuuluu sekin, että vertaispalautteen avulla opiskelijat voivat saada palautetta enemmän ja monipuolisemmin. Lisäksi vertaispalautteen antaminen voi tukea opiskelijan oman kirjoitustaidon kehittämistä, ja kielenoppijoille vertaispalautetyöskentely tarjoaa relevantin autenttisen kielenkäyttötilanteen.

Omista kokemuksistani kertoessani olen vertaillut toisiinsa verkossa ja kasvokkaistilanteessa tapahtuvaa työskentelyä. Niissä molemmissa on omat hyvät puolensa, ja ideaalitalanteessa on mahdollista harjoitella molempia. Olen antanut esimerkkejä siitä, miten itse olen ohjeistanut opiskelijoitani vertaistyöskentelyyn kysymysten, matriisin ja kehittämistä vaativien kohtien osoittamisen kautta. Olen myös ottanut kantaa siihen, millaista keskustelua vertaispalautetyöskentelyn aloittaminen vaatii: yhteistä pohdintaa hyvän palautteen kriteereistä ja suhtautumisesta toiselta saatuun palautteeseen.

Vertaispalautteen edut osoittavat, ettei vertaispalautetyöskentelyssä ole kyse ainoastaan palautteesta tai arvioinnista. Muistutankin artikkelissa myös siitä, että arviointi kytkeytyy opetuksen suunnitteluun monin tavoin – niin myös vertaisarviointi. Ei vertaispalautte eikä vertaisarviointi ole tietenkään mikään taikakalu, joka yksinään tekisi opetuksesta tai arvioinnista laadukasta. Kaikki kokeiluni eivät ole onnistuneet yhtä hyvin, ja koska muuttujia on niin paljon, on vaikea sanoa varmasti, miksi toiset kokeilut ovat onnistuneet paremmin kuin toiset. Kun opiskelu kurssilla toteutuu yhteistyönä, johon sekä opettaja että opiskelijat antavat oman tärkeän osansa, palaset lokshtelevat kohdalleen eri kursseilla ja eri ihmisten välillä aina hieman uudella, ennalta arvaamattomalla tavalla.

Kirjoittaja toimii Suomen kielen ja kulttuurin yliopisto-opettajana Helsingin yliopistossa.

Lähteet

- BOUD, DAVID – FALCHIKOV, NANCY 2006. Aligning assessment with long-term learning. – *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (4) s. 399–413.
- CHO, YOUNG HOAN – CHO, KWANGSU 2011. Peer reviewers learn from giving comments. – *Instructional Science* 39 s. 692–643.
- EVK 2003 = *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Käännös Irma Huttunen & Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- GIBBS, GRAHAM – SIMPSON, CLAIRE 2005. Conditions under which assessment supports learning. – *Learning and Teaching in Higher Education* 1 (1) s. 3–31. <http://eprints.glos.ac.uk/3609/>.
- GWSU 2020 = Grand Valley State University Supplemental *Writing Skills* -kokonaisuuden verkkomateriaali. <https://www.gvsu.edu/sws/peer-review-vs-peer-response-vs-peer-editing-72.htm>.
- IGNATIUS, MAARIT 2018. *Opiskelijan oppimisen tukeminen vertaisarvioinnin avulla*. Karelia-amk:n digit-blogi 13.2.2018. <https://www.karelia.fi/blogit/digit/2018/12/13/opiskelijan-oppimisen-tukeminen-vertaisarvioinnin-avulla/>.

- LITTLE, DAVID 2009. *The European Language Portfolio. Where pedagogy and assessment meet.* – 8th International Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29 September–1 October 2009. Document 4. <https://rm.coe.int/1680459fa5>.
- OPH 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- MCCARTHY, JOSH 2017. Enhancing feedback in higher education: students' attitudes towards online and in-class formative assessment feedback models. – *Active Learning in Higher Education* 18 (2) s. 127–141.
- POE, SHELLI M. – GRAVETT, EMILY O. 2016. Acknowledging students' collaborations through peer review: a footnoting practice. – *College Teaching* 64 (2) s. 73–83.
- SHORE, SUSANNA – RAPATTI, KATRIINA 2014. Tekstilajikonaisuudesta yksityiskohtiin – miten arvioida oppilaiden tekstejä? – Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 121–142. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- TOPPING, KEITH J. 2009. Peer assessment. – *Theory Into Practice* 48 (1) s. 20–27.
- UOTINEN, SANNA – TAPOLA-TUOHIKUMPU, SIRPA – TALAMO, AULI – NUMMI, SUSANNA – KAUTTO-KNAPE, ERJA 2018. Vertaisarviointitaitoja oppimassa verkossa. – *Yliopistopedagogiikka* 1. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/11/26/vertaisarviointitaitoja-oppimassa-verkossa/>.
- VIRTANEN, VIIVI – POSTAREFF, LIISA – HAILIKARI, TELLE 2015. Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista. – *Yliopistopedagogiikka* 1. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/millainen-arviointi-tukee-elinikaista-oppimista/>.

Reflektoivat oppimispäiväkirjat opiskelijoiden ja senioreiden välisessä palveluoppimisyhteistyössä

”I learned that education is often a naturally occurring phenomenon, and that the world is a brilliant classroom.” (Ilja, oppimispäiväkirjamerkintä)

1 Johdanto

Toronton yliopiston *Finnish Studies* -ohjelmassa Suomen kieltä ja kulttuuria voi opiskella kandidaatintutkintoon saakka. Tutkintoon liittyviä kielikursseja tarjotaan kolmen vuoden sykleissä; kontaktiopetusta on kahtena ensimmäisenä lukuvuonna neljä oppituntia ja kolmannella vuosikurssilla kolme oppituntia viikossa. Lähiopetusta on 12 viikkoa lukukaudessa. Opiskelijoiden kontaktit suomen kieleen luokkahuoneen ulkopuolella ovat vähäisiä. Opiskelijoiden ei ole myöskään helppoa käydä, työskennellä tai opiskella Suomessa, koska välimatka on pitkä, lukukausimaksut ovat kalliita ja oleskelulupien saaminen on haastavaa. Kielenoppimiselle tärkeä suomenkielisessä ympäristössä oleskelu voi käytännön syistä jäädä usein vähäiseksi.

Finnish Studies -ohjelmassa on koetettu vastata tähän haasteeseen kehittämällä opetusta ja pyrkimällä tarjoamaan opiskelijoille autenttisia luokkahuoneen ulkopuolisia vuorovaikutustilanteita osana kursseja. Opiskelijoille järjestetään mahdollisuuksia harjoitella ja vahvistaa suomen kielen taitoa ympäröivässä kanadalaisessa yhteiskunnassa tekemällä yhteistyötä paikallisten suomenpuhujien ja suomenkielisen yhteisön kanssa. Tästä syystä ohjelmassa sovelletaan *community-engaged service-learning* -pedagogiikkaa – josta tässä artikkelissa käytän suomenkielistä nimitystä *yhteisössä toteutettava palveluoppiminen* tai *palveluoppiminen* – ja sen toimintatapoja kielikurssien opetukseen.

Tässä artikkelissa kuvaamassani palveluoppimisen projektissa on kysymys suomen kielen yliopisto-opetuksesta, johon on integroitu yhteisössä toteutettavaa palveluoppimista suomenkielisten senioreiden parissa. Suomi vieraana kielenä -opiskelijat vierailevat säännöllisesti suomalaisten siirtolaisten luona Toronton Suomi-kodissa eli suomenkielisessä seniorikeskuksessa.¹ Suomi-koti on suomalaisyhteisön perustama senioreiden palveluasumisen muoto, jossa tarjotaan toimintaa, hoitoja, palveluja sekä asuntoja suomalaiselle yhteisölle. Keskuksessa asuvien suomalaistaustaisten senioreiden suomen kielen taito on säilynyt vahvana. Tarkastelen tässä artikkelissa opiskelijoiden käsityksiä kielestä, kulttuurista ja niiden oppimisesta palveluoppimisyhteistyön aikana kirjoitettujen oppimispäiväkirjojen valossa.

Artikkelini etenee seuraavasti: Luvussa 2 avaan palveluoppimisen pedagogiikan lähtökohtia. Luvussa 3 kuvailen tutkimuksen aineiston, tutkimuskysymykset ja metodit. Aineistoa analysoin luvuissa 4 ja 5, joissa tarkastelen opiskelijoiden kirjoittamien oppimispäiväkirjojen roolia ja suhdetta oppimiseen. Johtopäätökset ovat luvussa 6.

2 Yhteisössä toteutettava palveluoppiminen osana kielenoppimista ja -opetusta

2.1 Palveluoppimisen pedagogiikka

Palveluoppimisen pedagogiikassa sovelletaan mallia, jossa toimintaan osallistuvan oppilaitoksen opiskelijat ja jokin yhteisö tekevät yhteistyötä, josta molemmat yhteistyötahot hyötyvät (ks. Bringle & Hatcher 1995; Bringle & Hatcher 1996; O'Connor 2012). Samalla kun opiskelijan tiedot ja taidot lisääntyvät, myös yhteisö ja sen jäsenet kokevat toiminnan antoisaksi. Akateeminen palveluoppiminen määrittellään esimerkiksi näin (Bringle & Hatcher 1996: 5):

”A course-based, credit-bearing educational experience in which students participate in an organized service activity that meets identified community needs and reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content – –.”

Yhteisössä toteutettavassa palveluoppimisessa keskeinen ajatus opetuksesta ja oppimisesta on se, että mielekkään työn tai aktiviteetin yhteisössä voi yhdistää ohjattuun, reflektoitavaan ja opiskelijälähtöiseen yliopistopedagogiikkaan. Siinä so-

1. Lämpimät kiitokset Toronton Suomi-kodille antoisasta yhteistyöstä.

velletaan kokemuksellista pedagogiikkaa (ks. Dewey 1938; Kolb 1981; Kolb 2015) eli omaan elämäkokemukseen liittyvää oppimista, jonka ajatellaan olevan erilaista kuin luokkahuoneessa tapahtuva oppiminen (Kolb 2015: xviii). Oppija on yhteydessä opetustilanteiden ulkopuolisen maailman kanssa, mikä tekee oppimisesta erilaista kuin tilanteissa, joissa hän vain kuulee puhuttavan jostakin, lukee asiasta teoriassa ja harjoittelee puhumista luokkahuoneessa järjestetyissä tilanteissa (Keeton & Tate 1978: 2). Palveluoppiminen tapahtuu erilaisissa kommunikatiivisissa sykleissä (Kolb 2015: 50–51), joissa opiskelijat pyrkivät auttamaan yhteisöä aidosti hyödyllisellä tavalla samalla kun he saavuttavat omia oppimistavoitteitaan, jotka heille on asetettu kursseilla.

Palveluoppimista sovelletaan tavallisesti muun muassa sosiaalialan, lääketieteen ja kulttuurin aloilla: yhteistyössä tutustutaan omaan alaan ja harjoitellaan opiskeltavaan ammattiin liittyviä taitoja ja tietoja. Kielenopetuksen kentällä palveluoppiminen ei ole vielä yleistä, vaikka vieraalla kielellä toimimista esimerkiksi erilaisten vähemmistöyhteisöjen parissa onkin Pohjois-Amerikassa sovellettu (ks. mm. Caldwell 2007; Grim 2010; Leeman, Rabin & Román-Mendoza 2011; O'Connor 2012; Overfield 1997; Pak 2016; ks. myös Muhonen & Vaarala 2018).

2.2 Palveluoppiminen Toronton yliopiston suomen kielen kursseilla

Toronton yliopistossa palveluoppimista on sovellettu syksystä 2016 lähtien eritasoisilla kursseilla. Vaikka *Finnish Studies* -ohjelman ja Toronton Suomi-kodin pedagogisessa yhteistyössä ei painoteta opiskelijoiden ammattiin liittyvää toimintaa, on sillä juurensa perinteisessä palveluoppimisessa. Palveluoppimisyhteistyössä suomen kielen opiskelijat ovat aidossa vuorovaikutuksessa suomenpuhujien kanssa. Opiskelijat osallistuvat tapahtumiin sekä avustavat toiminnassa. Opiskelijat tarjoavat juttuseuraa ja viettävät aikaa senioreiden kanssa Suomi-kodin yleisissä oleskelutiloissa tai vierailevat heidän kodeissaan, juovat kahvia ja syövät yhdessä lounasta ruokalassa. Opiskelijat tutustuvat myös Suomi-kodin harrastustoimintaan ja auttavat tarvittaessa. Tällaisten tilanteiden kautta avautuu monipuolisia mahdollisuuksia suomen kielen käytölle ja oppimiselle, ja samalla ikääntyvä suomalais-kanadalainen yhteisö saa projektista oman hyötynsä.

Säännöllisintä yhteistyö on ollut kolmannen vuoden *Advanced Finnish I*- ja *Advanced Finnish II*-kursseilla, joilla palveluoppimisvierailut ja niihin liittyvät kurssi-tehtävät on integroitu pakolliseksi osaksi kurssin tehtäviä ja tavoitteita. Vierailut ja oppimispäiväkirjat muodostavat 20 prosenttia kurssin kokonaistyömäärästä; lisäksi vierailuihin kuuluu pakollisena osana haastatteluja, kirjoitustehtäviä ja kurssiblogeja. Palveluoppimisen pedagogiikka liittyy keskeisesti koko kurssin sisältöön, ja yhteistyö liittyy kiinteästi opiskelijoiden suomen kurssin tavoitteisiin, tehtäviin ja arviointiin ja on siten myös osa luokkahuoneessa toteutettavaa pedagogiikkaa.

Arviointi on olennainen osa opetusta ja oppimista. Kurssin arvioinnin pitää olla läpinäkyvää, ja arviointimenetelmien tulee olla kurssin tavoitteiden sekä opetus- ja oppimismenetelmien mukaisia (Biggs 1999: 64). Palveluoppimisen pedagogiikka ei kuitenkaan sisällä formaalia kielenoppimisen testausta (ks. mm. Bringle & Hatcher 1995: 112, 114). Koska jo pelkkä oleskelu Suomi-kodissa suomenkielisten senioreiden parissa on pedagogisesti perusteltua, on haasteena ollut se, miten palveluoppimista voi arvioida kurssityönä. Sitä, miten kieltä opitaan ympäristössä, on vaikea määritellä tai mitata. Projektin tavoitteena on kannustaa opiskelijoita aktiivisuuteen eikä esimerkiksi lannistaa heitä arvioimalla tai arvottamalla palveluoppimisen kokemusta. Tästä syystä vierailujen todisteeksi sekä arvioinnin ja oppimisen mittariksi on valittu viikoittain kirjoitetut yksittäiset päiväkirjamerkinnot. Oppimispäiväkirjat ohjaavat opiskelijoita parhaimmillaan rakentamaan kokonaiskäsitystä ja reflektoimaan omaa oppimisprosessia (Nückles, Hübner & Renkl 2009: 260; ks. myös Dochy & McDowell 1997). Kun opiskelijat jakavat kokemuksia oppimispäiväkirjassaan, oppimisprosessista tulee oppimista ja kokemusta kannustava. Viikoittaisten oppimispäiväkirjojen tehtävänanto on vapaamuotoinen: opiskelijoita pyydetään kirjoittamaan omin sanoin kokemuksistaan sen perusteella, mitä he ovat oppineet vierailujen aikana.

3 Aineisto, tutkimuskysymykset ja metodit

Tarkastelen tässä artikkelissa opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja ja niissä esiintyviä käsityksiä oppimisesta palveluoppimisen viitekehyksessä. Etsin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä opiskelijat reflektioivat oppimispäiväkirjoissaan?
2. Millainen kuva kielestä, kulttuurista ja niiden oppimisesta rakentuu?
3. Miten reflektioissa esiin nostetut asiat liittyvät kurssin teemoihin?

Keskityn analyysissä seuraaviin näkökulmiin: suomen kielen ja erityisesti sanaston oppimiseen, kielenoppimisen metodiikkaan sekä suomalaisen kulttuurin tapojen omaksumiseen.

Rajaan analyysin keskiöön kahden opiskelijan, Iljan ja Rosan, oppimispäiväkirjat lukuvuodelta 2016–2017 ja keskityn kevätlukukauden aineistoihin.² Keväällä 2017 opiskelijat osallistuivat palveluoppimiseen 10 viikon ajan ja vierailivat Suomi-kodissa perjantaisin. Molemmat informantit ovat osallistuneet Opetushallituksen järjestämälle Suomen kielen ja kulttuurin kesäkurssille. Sillä seikalla, että opiskeli-

2. Opiskelijat osallistuivat palveluoppimisen projektiin koko lukuvuoden 2016–2017 ajan. Osallistujien nimet on muutettu.

jat ovat saaneet kesäkurssilla kokemuksia autenttisesta suomenkielisestä toimintaympäristöstä, on merkitystä, sillä Suomi-kodin asukkaiden kanssa toimiminen edellyttää suhteellisen hyvää kielitaitoa (ks. myös Muhonen & Vaarala 2018).

Aineisto koostuu vierailujen aikana kirjoitetuista muistiinpanoista, valokuvista sekä näiden pohjalta kirjoitetuista reflektioivista oppimispäiväkirjoista. Ilja kirjoitti lähes kaikki päiväkirjamerkintänsä suomeksi, Rosa taas englanniksi. Kevätlukukauden lopussa molemmat opiskelijat kirjoittivat opettajan pyynnöstä koostavan yhteenvedon vierailuista. Vierailuista keskusteltiin kurssilla joka viikko, ja nämä reflektioivat palautekeskustelut on nauhoitettu. Aineistoa on lisäksi avattu puolistrukturoitujen haastattelujen avulla. Tässä artikkelissa tarkastelen vain kirjoitettuja oppimispäiväkirjoja. Päiväkirjoissa opiskelijat havainnoivat ympäristöä, kuvailevat sen tapahtumia ja reflektioivat omia kommunikaatiotilanteitaan ja niissä tapahtuvaa oppimista.

Tarkastelen oppimispäiväkirjoja kirjoitettujen diskurssien tasolla ja niissä aktivoituvien merkitysten kautta. Sovellan diskurssin käsitettä ikään kuin ikkunana (ks. Blommaert 2005: 66), jonka kautta yritän ymmärtää jotakin opiskelijoiden kokemuksesta ja siitä, miten he käsittävät kielen, kulttuurin ja niistä oppimisen. Sovellan oppimispäiväkirjojen analysoinnissa myös laadullisen sisällönanalyysin metodia, jonka avulla pyrin muodostamaan oppimispäiväkirjateksteistä nousseista yhtäläisyyksistä ja eroista, teemoista sekä ilmiöistä kuvauksen, joka kytkee aineisto-otteet ja niiden kuvauksen tutkimuskysymyksiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002: 105). Tämän tutkimuksen aineiston keräämisessä ja analyysissä vaikuttaa myös niin sanottu sosiolingvistis-etnografinen (ks. Creese 2008) metodiikka. Oppimispäiväkirjat ovat havainnoimalla tuotettuja, ja aineisto on kerätty olemalla paikalla, kuten Erickson (1973: 15) etnografian perusajatuksen määrittelee. Lisäksi etnografinen ote tarkoittaa seuraavaa (Van Maanen 1988: ix):

” – – the peculiar practice of representing the social reality of others through the analysis of one’s own experience in the world of these others.”

Etnografia mahdollistaa sellaisten asioiden tutkimisen ja havainnoimisen, joihin emme muuten pääsisi tutustumaan (Heller 2008: 250). Analyysissä pyrin kuvailemaan opiskelijoiden kokemuksia palveluoppimisesta (ks. Van Maanen 1988: ix); opettajana ja tutkijana en pääsisi tarkastelemaan niitä ilman etnografista lähtökohtaa. Analyysillani on yhteys myös kansanlingvistiseen tutkimukseen, joka on sosiolingvistinen tutkimussuuntaus. Siinä tutkitaan ei-lingvistien eli niin kutsuttujen maallikoiden kieltä koskevia käsityksiä, havaintoja ja asenteita (ks. Mielikäinen & Palander 2014).

Tämä tutkimus tuo tuoreen näkökulman suomi toisena ja vieraana kielenä -pedagogiikkaan, koska siitä, millaista opiskelijoiden ja ikääntyneiden siirtolaisten

vuorovaikutus palveluoppimisessa on, ei ole Muhosen ja Vaaralan (2018) julkaisun lisäksi aikaisempaa tutkimusta.

4 Kieli ja kielenoppiminen palveluoppimisen kontekstissa

Oppimispäiväkirjoissaan opiskelijat pohtivat ja arvioivat omaa oppimistaan kirjoittamalla. Vaikka kurssin ohjeistuksessa ei koskaan suoraan pyydetä opiskelijoita kirjoittamaan ajatuksia suomen kielestä, ovat kielen, kulttuurin ja niihin liittyvien topiikkien oppiminen oppimispäiväkirjoitusten keskiössä. Seuraavassa tarkastelen sitä, mitä opiskelijat kirjoittavat oppimisestansa. Keskityn analyysissä seuraaviin näkökulmiin: suomen kielen ja erityisesti sanaston oppimiseen, kielenoppimisen metodiikkaan sekä suomalaisen kulttuurin tapojen omaksumiseen.

4.1 Kielenoppimisen reflektiot oppimispäiväkirjoissa

Palveluoppimisen toteutuksen määrittelee aina ensisijaisesti apua saava yhteisö ja sen tarpeet (ks. Maas Weigert 1998: 6). Torontossa opiskelijoita pyydettiin tarvittaessa auttamaan Suomi-kodin aktiviteeteissa ja tapahtumissa. Rosa esimerkiksi auttoi Suomi-kodin hoivaosaston bingoissa perjantaisin. Hänen tehtävänä oli luetella numerot suomeksi. Rosa kirjoittaa prosessista seuraavasti:

- (1) I used to struggle with kahdeksan or yhdeksän and I had to go through my numbers 1-10 to remember which one was eight and nine, but after doing so much bingo my numbers are coming more fluently now in Finnish.

Vaikka kysymyksessä on yksinkertainen kommunikaatiotilanne, Rosa kokee, että oppijansuomen perussanasto on automatisoitunut aidossa käyttötilanteessa. Oppimista on tapahtunut toisellakin tasolla: Rosa on tullut tietoiseksi omasta oppimisestaan. Tämä on tärkeää sekä yhteisössä toteutettavan palveluoppimisen että Rosan oman kielenoppimisen näkökulmasta. Oppimispäiväkirjojen sanotaankin edistävän myös opiskelijan metakognitiivisten taitojen kehittymistä (McCrindle & Christensen 1995: 172).

Niin sanotussa analyttisessä reflektiossa kirjoittaja jäsentää aiemmin kuulemiaan sisältöjä palauttamalla niitä mieleensä ja kuvailemalla niitä (Levander 2002). Juuri siitä on kyse opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa, joissa sanaston oppiminen näkyy keskeisenä. Kieltä opitaan käytössä, ja sanasto laajentuu palveluoppimisen kontekstissa. Ilja kirjoittaa useasti, että hän oppii palveluoppimisen aikana esimerkiksi paljon uusia sanoja, idiomeja, elämänviisauksia ja sananlaskuja. Myös Rosa kommentoi säännöllisesti sanastonsa laajenneen yhteistyön aikana ja kirjoit-

taa oppineensa paljon muun muassa idiomeista ja puhekielestä (ks. myös Muhonen & Vaarala 2018). Idiomien oppiminen oli odotuksenmukaista, koska se oli virallisesti osa kolmannen vuosikurssin kielenoppimisen tavoitteita ja kursilla painotettiin muun muassa idiomaattisen kielen, sanaston variaation ja sanontojen opettelemista. Lisäksi osa kurssin tehtävistä edellytti, että opiskelijat pyytävät keskustelukumppaneilta selityksiä idiomaattisiin ilmauksiin tai kysyvät senioreilta, mikä heidän suosikkisananlaskunsa on ja miksi.

Yksi tärkeä palveluoppimisen tavoite on, että yhteisössä oleskelu auttaa opiskelijoita ymmärtämään kurssin aineistoja ja sisältöjä paremmin (O'Connor 2012: 308). Näyttää siltä, että opiskelijat ovat oppineet ja harjoitelleet juuri sanaston idiomaattista käyttöä Suomi-kodin asukkaiden kanssa jutellessaan, mikä sekin syventää kurssin tavoitteiden oppimista. On mielenkiintoista huomata, että opiskelijat kirjoittavat kielestä ja kielen variaatiosta kurssilla käytetyin termein eli esimerkiksi idiomeina ja sananlaskuina. Iljan ja Rosan päiväkirjamerkinnöissä oppiminen näytetään usein kurssin teemojen ja jopa formaalinkin opetuksen viitekehyksessä, mikä todistaa sen, että yhteisössä toteutettava oppiminen kytkeytyy luonnollisesti kurssin oppimistavoitteisiin. Kokonaisuudessaan reflektio on keskeistä palveluoppimisen prosessissa, koska se auttaa opiskelijoita tiedostamaan, mitä he ovat havainnoineet yhteisössä, ja yhdistämään sen opintoihinsa (Eyler 2001: 35).

Opiskelijat ovat tehneet tärkeän huomion: kielenoppiminen ei ole teoreettista ja luokkahuoneessa opettajajohtoisesti konstruoitua tietoa, vaan kieli kehittyy luonnollisesti vuorovaikutustilanteissa. Rosa kirjoittaa oppimispäiväkirjassansa, kuinka hän oppi keskustelukontekstissa tunnistamaan ja käyttämään sanoja, joita ei ollut koskaan kuullut. Autenttisen kokemuksen kautta oppiminen siis tehostuu (Kolb 1981: 235).

4.2 Kielenoppimisen strategiat palveluoppimisen oppimispäiväkirjoissa

Opiskelijat kirjoittavat reflektioita myös siitä, millaisista oppimisen strategioista ja ideologioista he tulivat palveluoppimisen aikana tietoisiksi. Yhteistoiminnallisen oppimisen sanotaan usein sitouttavan oppijat oppimisprosessiin sekä tarjoavan heille mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta oppimisestaan (ks. mm. Sahlberg & Leppilampi 1994). Näyttää siltä, että palveluoppimisen kokemus ja sen reflektio aktivoivat luonnollisesti opiskelijoiden tarpeen pohtia oppimistansa.

Oppimispäiväkirjojen reflektiot painottavat selvästi kielenoppimisen funktionaalista tarvetta eli sitä, että oppimista ohjaavat kielenkäyttötarpeet (ks. myös Mitchell, Myles & Marsden 1998: 100). Yhteistyöprojekti tarjosikin opiskelijoille monia käytännönläheisiä näkemyksiä siitä, miten kieltä opitaan funktionaalisesti. Tätä todistaa esimerkiksi se, että Ilja kirjoitti vapaaehtoisesti suuren osan viikoittaisista oppimispäiväkirjamerkinnöistensä suomeksi, mikä viittaa sisäiseen

motivaatioon käyttää suomea tilanteisesti ja oppimisen vuoksi. Suomeksi kirjoittamisessa näkyy ymmärrys siitä, että opiskelijat ovat sisäistäneet tilanteisen kielenoppimisen merkityksen ja haluavat hyödyntää sitä (ks. myös Muhonen & Vaarala 2018: 241).

Opiskelijat nostavat oppimispäiväkirjoissa esiin sekä aktiivisen osallistumisen että kuuntelemisen merkityksellisyys. Rosan mielestä nautinnollista on jo se, että voi vain istua jossakin ja kuunnella, kun ympärillä olevat ihmiset puhuvat suomea. Tämä huomio saattaa viitata siihen, että Rosa kokee oppivansa kieltä puheenymmärtämisen ja kuuntelemisen kautta (ks. myös mm. Overfield 1997). Pohjoisamerikkalaisessa (luokkahuone)kulttuurissa painotetaan vuorovaikutusta ja hiljaisuus voidaan kokea jopa passiivisuutena. Kuunteleminen on kuitenkin tapa oppia, ja puheenymmärtäminen on tärkeä osakielitaito; aktiivisesti kuuntelevalle opiskelijat voivat nauttia ”passiivisesta” oppijan roolista. Nämä ovat erityisesti Rosalle merkittäviä oman oppimisen kautta nousseita huomioita. Reflektiivinen kirjoitusprosessi voi auttaa opiskelijoita tiedostamaan omaa oppimisprosessia, ja samalla se voi lisätä kognitiivisten prosessien hallintaa (McCordle & Christensen 1995: 172).

Opiskelijat kokevat myös tuottamistaitojensa kehittyneen. He näkevät oppimisen Suomi-kodissa aktiivisena toimintana: oma aktiivinen osallistuminen rinnastetaan oppimispäiväkirjoissa kielenoppimiseen ja sen kokemukseen positiivisesti vaikuttavana tekijänä. Esimerkiksi Rosa kirjoittaa oppineensa vastaamaan ja reagoimaan toisten puheeseen aiempaa nopeammin. Vastaaminen on sujuvalle kielenkäytölle tärkeä taito, jonka oppii vain harjoittelemalla. Rosa pohtii oppimispäiväkirjassaan myös kysymisen ja avunpyynnön merkitystä ja kirjoittaa, että seniorit kannustavat häntä kysymään apua, jos hän ei ymmärrä. Hän kertooikin palveluoppimisen aikana tulleen rohkeammaksi ja itsevarmemmaksi pyytämään apua. Näyttäisi siltä, että yhteistyössä muiden suomenpuhujien kanssa hän on ymmärtänyt aktiivisen osallistumisen merkityksen ja oman aktiivisen ja vuorovaikutuksellisen roolinsa siinä. Palveluoppiminen mukailee tässä yhteistoiminnallisuuden periaatteita, ja vuorovaikutuksellisuus, jonka kautta on opittu tiedon jakamista ja yhteistyötä, on lisäksi kehittänyt opiskelijan ongelmanratkaisutaitoja ja muokannut oppimista koskevia asenteita (ks. Sahlberg & Leppilampi 1994).

Yhteisössä toteutettava palveluoppiminen näyttää laajentaneen myös Iljan käsitystä kielenoppimisesta aidossa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa:

- (2) I also learned that language is getting your point across, and making mistakes, so you can learn from them.

Oppimispäiväkirjojen sanotaan edistävän oppimisen itsesäätelyn kehittymistä (Nückles ym. 2009: 269; Lo 2010). Se, että opiskelijat kommunikoivat autenttisessa

ympäristössä, saa heidät refleктоimaan kommunikaation tärkeyttä ja keskeisyyttä. Sen merkitystähän vieraan kielen opetuksessa säännöllisesti korostetaan, ja mahdollisuus aitoon kommunikaatioon senioreiden kanssa mainitaan niin ikään projektin keskeisenä tavoitteena (ks. johdantoa). Kurssin formaalit oppimistavoitteet olivat aidoissa keskustelutilanteissa toissijaisia. Itsevarmuuden kasvu lisää myös kielenkäyttötilanteisiin osallistumista ja tukee täten kielenoppimista. Caldwellin (2007: 467–468) mukaan palveluoppimiseen osallistuminen puolestaan lisää kielenkäytön sujuvuutta ja samalla kasvattaa opiskelijan itsetuntoa.

Rosa kirjoittaa huomanneensa, että harjoitus on paras tapa oppia kieltä ja pitää sanastoa yllä. Myös tämä kytkeytyy sujuvasti luokkahuonediskurssiin, sillä toiston on todettu olevan oppimisessa tärkeää (mm. Suni 2008: 199–201). Molemmat opiskelijat ovat samaa mieltä toiston ja kertauksen merkityksestä, mikä viestii positiivisesta oppimiskokemuksesta, jonka mukaan kielitaito riittää kommunikaatioon, kun vain tekee parhaansa (ks. Muhonen & Vaarala 2018: 243). Päiväkirjamerkintöjen kautta palveluoppimisen kokemuksesta nousee selvästi esiin positiivisen ja kannustavan yhteisön tuen merkitys oppimiselle. Eräässä päiväkirjaotteessa Ilja toteaa ”Everybody wants to help me learn”, ja samanlaisia kokemuksia on molemmilla opiskelijoilla läpi koko palveluoppimisyhteistyön. Rosa kirjoittaa, että hän oli iloinen, kun eräs seniori ilahtui opiskelijoiden suomen opiskelusta: ”it was nice to see that we were learning Finnish and were coming here to learn”. Kun puhekuppanit suhtautuvat oppijaan, oppijankieleen ja oppijan kanssa olemiseen kannustavasti, oppimisesta syntyy luonnollisesti positiivinen kokemus. Palveluoppimisen sanotaan kehittävän itsetuntoa ja arvostusta yhteisössä toimimista kohtaan (Eyler 2001: 40; O’Connor 2012: 308; ks. myös Eyler ym. 2001: 5). Samantyyppisiä asioita nostavat esiin opiskelijat päiväkirjoissaan: Ilja on sitä mieltä, että hänestä on tullut itsevarmempi ja jutteleminen muidenkin kuin opettajan kanssa on ollut antoisaa, mikä on oppimisen näkökulmasta positiivista ja myös yksi projektin motiiveista.

On selvää, että opiskelijat ovat oppineet palveluoppimisen aikana monenlaisia kielenkäytön strategioita. Opiskelijat ovat yhtä mieltä siitä, että suomenkielisten senioreiden parissa he ovat saaneet harjoitella ja oppia erilaisia asioita kuin luokkahuoneessa. Yhteistyössä senioreiden kanssa opiskelijat ovat oppineet reagoimaan suomenkieliseen puheeseen aiempaa nopeammin. He kokevat, että vuorovaikutuksessa heidän kielenkäytöstään on tullut sujuvampaa ja heidän aktiivisuutensa kielenkäyttäjinä on kehittynyt. Omista oppimisen strategioista ja ideologioista tietoiseksi tuleminen rakentaa tärkeitä yhteyksiä kielenkäyttötilanteiden ja luokkahuoneopetuksen välille. Kuten Morris (2001: 245) painottaa, palveluoppimistilanteissa saadut kokemukset voidaan ottaa osaksi luokkahuoneen opetusta, ja niin on käynyt myös omassa projektissani: kokemukset Suomi-kodilla ovat avanneet monia mahdollisuuksia luokkahuoneessa tapahtuvalle oppimiselle ja oppimisen reflektiolle.

5 Suomalaisen kulttuuritiedon omaksuminen palveluoppimisen kokemuksen kautta

Vaikka opiskelijat osallistuivat projektiin kolmannen vuosikurssin kielikurssilla ennen kaikkea kielenoppimisen takia, todistaa tämäkin pedagoginen yhteistyö sen, että kielen ja kulttuurin oppiminen kulkevat käsi kädessä. Samalla tavalla kuin kielenoppiminen sitoutuu kulttuuriseen ainekseen kielikurssilla, myös autenttisisa vuorovaikutuksessa senioreiden kanssa opiskelijat oppivat asioita suomalaisesta kulttuurista. Palveluoppimisen yhteistyössä opiskelijat oppivat elämyksellisesti ja yllättävästikin jopa sellaisia asioita, joita ei aina ole ollenkaan yksinkertaista oppia luokassa.

Osallistumalla Suomi-kodin tapahtumiin ja senioreiden elämänpiiriin opiskelijat saivat kosketuksia monipuoliseen suomalaiseen tapakulttuuriin. Nämä kokemukset tulivat esille usein myös oppimispäiväkirjojen kirjoituksissa, kuten seuraava Iljan reflektio havainnollistaa:

- (3) Suomi-kodilla kaikki juhlivat syntymäpäivää. Oli ihana koska ihmiset lauloivat, tanssivat, kertoivat vitsejä ja soittivat instrumenttia.

Ilja on saanut olla mukana suomalaisilla syntymäpäiväjuhlilla ja kokee siitä kertomisen merkitykselliseksi ja tärkeäksi suomalaiseksi elämykseksi. Jo tämänkin lyhyen päiväkirjaotteen perusteella on selvää, että opiskelijat ovat saaneet kokea monenlaisia kulttuurillisia vaikutteita samalla kun kokemukset on saatu kokonaan suomen kielellä. Toisessa oppimispäiväkirjamerkinnässä Ilja kuvailee, kuinka hän syö suomalaista ruokaa, josta oli pitänyt kovasti: ”Minä söin lihapullaa ja keittioä. Oli ihana, niinkuin aina.” Toteamus *niin kuin aina* viittaa siihen, että ruokailu on aiemminkin ollut miellyttävä kokemus. Opiskelijat reflektioivat suomalaiseen kulttuuriin tutustumista oppimispäiväkirjassansa eksplisiittisesti:

- (4) I learned so much about Finnish culture. I learned about Religion, handcrafts, art, history, geography, cuisine, customs, holidays, naming, and literature.

Viettäessään aikaa ja osallistumalla senioreiden elämään opiskelijat pääsivät tutustumaan suomalaiseen ruoka- ja juhlakulttuuriin, siihen liittyviin tapoihin ja esimerkiksi musiikkiin. Lisäksi he kirjoittivat oppineensa muun muassa sen, miten vieraita otetaan vastaan suomalaisessa kodissa tai miten kahvipöydässä käyttäydytään. Sitä oppimispäiväkirjat eivät kerro, opettivatko seniorit näitä asioita eksplisiittisesti vai perustuuko oppiminen kokemukseen ja eri tilanteiden havainnointiin. Selvää on joka tapauksessa, että palveluoppimisvierailujen aikana opitaan taitoja,

joita olisi vaikea omaksua ilman oppimisen kulttuurisidonnaista kontekstia ja aitoa vuorovaikutuksellisuutta. Tällaisten kokemusten monimuotoisuutta ja sitä, että ne ovat tapahtuneet yhdessä suomenkielisten usein puheliiden senioreiden kanssa, on mahdotonta arvottaa.

Opiskelijat vierailivat myös Suomi-kodin kirjastossa, jossa he saivat tutustua suomalaisiin kirjoihin. Yhdessä oppimispäiväkirjamerkinnässä Ilja muistelee: ”Kun me olimme kirjastossa, minä löysin kirjaa, jolla on informatio suomalaisista sukunimistä. Oli tosi kiinnostava – –.” Samaisessa otteessa hän reflektoi, miten hän viettää pitkän aikaa kirjastossa etsien tuttujen suomalaisten ihmisten nimiä kirjoista. Opiskelijat pääsivät myös näkemään suomalaisia esineitä senioreiden kodeissa. Havainnoimalla ja katselemalla Suomi-kodin ympäristöä ja sisustusta opiskelijat oppivat tuntemaan monia suomalaisia esineitä. Tämäkin tapahtui yhteistyössä senioreiden kanssa ja tuli luonnollisella tavalla osaksi projektin antia. Arvokkaita oppimiskokemuksia saatiin lisäksi Suomi-kodin tapahtumiin osallistumisen ja oman tekemisen kautta. Opiskelijat osallistuivat esimerkiksi leivontatalkoisiin, kuten Ilja kirjoittaa:

- (5) Me leivoimme karajalanpiirakkaa, ja oli tosi hauska koska, minä en tiennyt leipoa ennen, ja nyt minä tiedän.

Aikaisemmin opiskelijat ovat varmasti kuulleet piirakoista ja saaneet niitä maistaakin. On kuitenkin ihan eri asia leipoa itse, kokea prosessi tekemisen kautta ja toteuttaa se yhdessä tietävien ja taitavien suomenkielisten senioreiden kanssa. Kevään viimeisessä päiväkirjamerkinnässä Ilja kirjoittaa, että ”ensi viikkona on mämmin keittäminen tapahtuma koska pääsiäinen tulee”. Tähänkin juhlahyphään kuuluvien perinteiden ymmärtäminen tapahtui autenttisissa keskusteluissa senioreiden kanssa. Vaikuttaa siltä, että vuorovaikutus suomalaisessa ympäristössä on arvokas lähde erityisesti sellaisen kulttuuritiedon oppimisessa, jota ei ehkä systemaattisesti oteta esiin kursseilla tai kurssisuunnitelmassa. Edellä mainittuja arvokkaita kokemuksia on käytännössä mahdotonta simuloida luokkahuoneessa. Suomenkielisessä ympäristössä opiskelijat saavat kokea kokonaisvaltaista Suomen kielen ja kulttuurin oppimista.

6 Päätäntö

Tässä artikkelissa olen tarkastellut sitä, millä tavalla Toronton yliopiston kolmannen vuosikurssin suomi vieraana kielenä -opiskelijat refleктоivat suomen kieltä sekä kielen ja kulttuurin oppimista yhteisössä toteutettavassa palveluoppimisprojektissa, jossa opiskelijat tekivät yhteistyötä suomenkielisten senioreiden kanssa Suomikodissa eli torontolaisessa seniorikeskuksessa. Yhteistyö oli molempien osapuolten kannalta hyödyllistä: samalla kun seniorit saivat seuraa ja apuakin opiskelijoilta,

avautui opiskelijoille mahdollisuus tutustua suomea puhuviin ihmisiin ja harjoitella vuorovaikutusta kannustavassa ympäristössä luokkahuoneen ulkopuolella. Tämän pedagogisen projektin ja samalla myös tämän tutkimuksen innote nousi funktionaalisen kielenopetuksen tarpeesta.

Tutkimuksen aineistona oli opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja. Oppimispäiväkirjat koostuivat Suomi-kodissa tehtyjen havaintojen ja opittujen sisältöjen pohjalta kirjoitetuista reflektioivista teksteistä. Olen pohtinut tässä artikkelissa sitä, millainen kuva kielestä, kulttuurista ja niiden oppimisesta rakentuu päiväkirjojen pohjalta ja millä tavalla opiskelijoiden esiin nostamat asiat liittyvät kurssin teemoihin.

Opiskelijat refleктоivat päiväkirjoissaan erityisesti suomen kielen sanaston, idiomaattisten ilmausten ja sanontojen oppimista. Yhteistyössä senioreiden kanssa opiskelijat kertoivat oppineensa myös reagoimaan suomenkieliseen puheeseen aiempaa nopeammin. Heistä tuntui siltä, että heidän kielenkäytöstään oli tullut sujuvampaa ja että heidän kielentuottamistaitonsa ja aktiivisuutensa kielenkäyttäjinä olivat kehittyneet. Lisäksi he kokivat, että heistä oli tullut tietoisempia omista oppimisen strategioista ja ideologioista, mikä oli auttanut rakentamaan tärkeitä yhteyksiä kielenkäyttötilanteiden ja luokkahuoneopetuksen välille.

Opiskelijat oppivat senioreilta uusia asioita myös suomalaisesta kulttuurista. Vaikka opiskelijat osallistuivat projektiin ennen kaikkea kielenoppimisen takia, osoittautuivat vuorovaikutus ja suomalainen kulttuuriympäristö arvokkaiksi lähteiksi erityisesti sellaisen kulttuuritiedon kokemuksellisessa oppimisessa, jota ei systemaattisesti oteta esiin kurssisuunnitelmassa. Palveluoppimisen kokemus auttoi opiskelijoita ymmärtämään kurssin tehtäviä paremmin ja ymmärtämään omaa oppimistaan syvemmin.

Tutkimuksesta käy ilmi, että yhteisössä toteutettava palveluoppimisen pedagogiikka tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia suomi vieraana kielenä -opetukseen. Yhteistyön aikana opiskelijat omaksuivat suomea sekä autenttisissa palveluoppimisen vuorovaikutustilanteissa että formaalimmassa luokkahuoneympäristössä. Samalla kun he saivat mahdollisuuksia harjoitella luokkahuoneessa oppimiaan asioita senioreiden kanssa, he myös refleктоivat Suomi-kodilla omaksuunsa asioita kurssin oppitunneilla. Opiskelijat olivat yhtä mieltä siitä, että he oppivat suomenkielisten senioreiden parissa hieman erilaisia asioita kuin luokassa: oppiminen Suomi-kodissa oli kokemuksellisempaa ja koostui pääosin sellaisista sisällöistä, joita on haasteellista omaksua luokkahuoneessa. Kaiken kaikkiaan opiskelijat esittivät useita positiivisia huomioita luokan ulkopuolisesta kielenoppimisesta ja korostivat ajatusta siitä, että maailma itsessään – vaikkakin tässä tutkimuksessa vain Suomi-kodin viitekehyksessä – on ainutlaatuinen mutta mahtava luokkahuone.

Anu Muhonen toimii Suomen kielen ja kulttuurin apulaisprofessorina Toronton yliopistossa.

Lähteet

- BIGGS, JOHN 1999. What the student does: teaching for enhanced learning. – *Higher Education Research and Development* 18 (1) s. 57–75.
- BLOMMAERT, JAN 2005. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRINGLE, ROBERT G. – HATCHER, JULIE A. 1995. A service-learning curriculum for faculty. – *Michigan Journal of Community Service Learning* 2 s. 112–122.
- 1996. Implementing service learning in higher education. – *The Journal of Higher Education* 186 s. 1–37.
- CALDWELL, WENDY 2007. Taking Spanish outside the box: a model for integrating service learning into foreign language study. – *Foreign Language Annals* 40 s. 463–471.
- CREESE, ANGELA 2008. Linguistic ethnography. – Nancy H. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of language and education* s. 229–241. Boston, MA: Springer.
- DEWEY, JOHN 1938. *Experience and education*. New York: Macmillan.
- DOCHY, FILIP J. R. C. – MCDOWELL, LIZ 1997. Assessment as a tool for learning. – *Studies in Educational Evaluation* 23 s. 279–298.
- ERICKSON, FREDERICK 1973. What makes school ethnography "ethnographic"? – *Council on Anthropology and Education Newsletter* 4 (2) s. 10–19.
- EYLER, JANET 2001. Creating your reflection map. – *New Directions for Higher Education* 114 s. 35–43.
- EYLER, JANET – GILES, DWIGHT E. JR. – STENSON, CHRISTINE M. – GRAY, CHARLENE J. 2001. *At a glance: what we know about the effects of service learning on college students, faculty, institutions, and communities, 1993–2000*. Washington, DC: Corporation for National and Community Service.
- GRIM, FRÉDÉRIQUE 2010. Giving authentic opportunities to second language learners: a look at a French service-learning project. *Foreign Language Annals* 43 (4) s. 605–623.
- HELLER, MONICA 2008. Doing ethnography. – Li Wei & Melissa Moyer (toim.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* s. 249–262. Oxford: Blackwell.
- KEETON, MORRIS T. – TATE, PAMELA J. 1978. *Learning by experience – what, why, how*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- KOLB, DAVID A. 1981. Learning styles and disciplinary differences. – Arthur W. Chickering (toim.), *Modern American college: responding to the new realities of diverse students and a changing society* s. 232–255. Jossey Bass Higher & Adult Education Series. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 2015. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

- LEEMAN, JENNIFER – RABIN, LISA – ROMAN-MENDOZA, ESPERANZA 2011. Critical pedagogy beyond the classroom walls: community service-learning and Spanish heritage language education – *Heritage Language Journal* 8 s. 293–314.
- LEVANDER, LENA 2002. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* s. 452–467. Helsinki: WSOY.
- LO, YA-FEN 2010. Implementing reflective portfolios for promoting autonomous learning among EFL college students in Taiwan. – *Language Teaching Research* 14 (1) s. 77–95.
- MAAS WEIGERT, KATHLEEN 1998. Academic service learning: its meaning and relevance. – *New Directions for Teaching and Learning* 73 s. 3–10.
- MCCRINDLE, ANDREA R. – CHRISTENSEN, CAROLA A. 1995. The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. – *Learning and Instruction* 5 s. 167–185.
- MIELIKÄINEN, AILI – PALANDER, MARJATTA 2014. *Miten suomalaiset puhuvat murteista? Kansanlingvistinen tutkimus metakielestä*. Helsinki: SKS.
- MITCHELL, ROSAMOND – MYLES, FLORENCE – MARSDEN, EMMA 1998. *Second language learning theories*. London: Arnold.
- MORRIS, FRANK A. 2001. Serving the community and learning a foreign language: evaluating a service-learning programme. – *Language, Culture and Curriculum* 14 s. 244–255.
- MUHONEN, ANU – VAARALA, HEIDI 2018. Suomea Torontossa: yliopisto-opiskelijat ja suomalaiset seniorit yhteisössä toteutettavassa palveluoppimisyhteistyössä. – *Puhe ja kieli* 4 s. 227–252.
- NÜCKLES, MATTHIAS – HÜBNER, SANDRA – RENKL, ALEXANDER 2009. Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. – *Learning and Instruction* 19 s. 259–271.
- O’CONNOR, ANNE 2012. Beyond the four walls: community-based learning and languages. – *The Language Learning Journal* 40 (3) s. 307–320.
- OVERFIELD, DENICE M. 1997. From the margins to the mainstream: foreign language education and community-based learning. – *Foreign Language Annals* 30 (4) s. 485–491.
- PAK, CHIN-SOOK 2016. Linking service-learning with sense of belonging: a culturally relevant pedagogy for heritage speakers of Spanish. – *Journal of Hispanic Higher Education* 17 (1) s. 1–20.
- SAHLBERG, PASI – LEPPILAMPI, ASKO 1994. *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä-oppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Vantaa: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- SUNI, MINNA 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- VAN MAANEN, JOHN 1988. *Tales of the field: on writing ethnography*. Second edition. Chicago: University of Chicago Press.

Jussi Örn

Kielivirhe – välttämättömyys vai hyve?

Opiskelijoiden käsityksiä kielivirheen merkityksestä ja käsittelystä kielen opiskelussa

”Vasta tänä vuonna olen ymmärtänyt, että jos haluaa oppia, pitää tehdä virheitä!”
2. vuoden fennougristiikan opiskelija, Latvian yliopisto

1 Johdanto

Monien tutkimusten mukaan opettajan rakentava ja kannustava asenne virheitä kohtaan ja opiskelijan havainnot virheiden hyödyllisyydestä vaikuttavat positiivisesti sekä motivaatioon että oppimistuloksiin (Metcalf 2017; Käfer ym. 2019). Tämä näyttää pätevän kaikenlaiseen oppimiseen, ei vain kielenoppimiseen ja -opetukseen. Virheistä oppii, monessa mielessä. Menneinä vuosikymmeninä on kuitenkin vaikuttanut täysin vastakkainen näkemys, jossa virheitä on pidetty oppimiselle haitallisina (Dufva ym. 1996; Larsen-Freeman 2014; Metcalf 2017). Kielenopetuksen osalta on puhuttu ”virheiden metsästyksestä” eli normatiivisuuden ylikorostamisesta ja suvaitsemattomuudesta virheitä kohtaan (Dufva ym. 1996: 53). Ilmiön syyt ovat moninaiset: taustalla on ollut muun muassa behavioristinen oppimiskäsitys ja idealisoidun natiivipuhujan kompetenssin pitäminen toisen kielen oppimisen tavoitteena.

Artikkelini lähtökohta on selvittää, mitä toisen kielen opiskelijat ajattelevat näistä kysymyksistä. Tarkastelen opiskelijoiden ymmärrystä kielivirheen merkityksestä osana oppimisprosessia, erityisesti kirjoittamisen oppimisen kannalta. Opiskelijoiden raporttien pohjalta pohdin sitä, millä tavoin virheitä tulisi reflektoida ja työstää osana toisen kielen opiskelua ja opetusta. Millä tavalla opiskelijat itse ymmärtävät virheen käsitteen, ja miten he siitä puhuvat? Millaisia affektiivisia ja sosiaalisia merkityksiä he siihen kytkevät? Millaisia kokemuksia heillä on virheistä oppimisesta?

Entä miten opettajan tulisi asennoitua ja reagoida virheisiin? Miten antaa korjauspalautetta ja käsitellä virheitä niin, että opetus olisi tehokasta ja motivoivaa?

Aluksi esittelen informantit ja tiedonkeruutavan (luku 2). Kirjallisuuden pohjalta pohdin sitä, mikä kielivirhe on suhteessa kielijärjestelmään ja kielenoppimiseen (luku 3). Sen jälkeen käsittelen opiskelijoiden ajatuksia esimerkkien valossa (luku 4). Luvussa 5 kokoan yhteen keskeisen sisällön ja teen pedagogisia johtopäätöksiä.

2 Aineistonkeruu ja analyysitapa

Olen käyttänyt informantteina Latvian yliopiston fennougristiikan ohjelman toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita (yhteensä 9 opiskelijaa), ja heidän äidinkieltensä on joko latvia tai venäjä. Opiskelijat ovat suomen kielen kirjoitustaidon osalta noin tasolla B1.1–B2.1. Nämä opiskelijat ovat siis opinnoissaan siinä vaiheessa, että kykenevät tuottamaan jo melko kompleksista kieltä ja pohtimaan vaikeitakin aiheita suomen kielellä.

Keräsin aineiston syksyn 2019 ja kevään 2020 aikana. Toisen vuosikurssin opiskelijat saivat tehtävän, jossa heidän tuli reflektoida hieman aikaisemmin tehtyä kirjoitustehtävää, opettajan siitä antamaa palautetta ja tekemiään virheitä (tehtävänannosta ks. liitettä 1). Kolmannen vuosikurssin opiskelijat saivat kirjoitustehtävän (liite 2), jossa heidän tuli pohtia omaa ymmärrystään virheistä, niihin liittyviä affektiivisia ja sosiaalisia merkityksiä sekä virheiden roolia omalla oppimispolullaan. Tehtävien merkitys on kahtalainen. Ensinnäkin reflektointi on sinänsä hyödyllistä ja oppimista tukevaa. Lisäksi kirjoittaminen työskentelytapana palauttaa mieleen kirjoittamiseen liittyviä haasteita, tunteita ja ajatuksia sekä panee pohtimaan omaa kielenoppimistaan laajemmin. Aineiston keruutavalla tähtään siihen, että esiin nousisi konkreettisia esimerkkejä, omia oivalluksia ja jaettuja kokemuksia sosiaalisista oppimistilanteista.

Analyysissäni nojaan opiskelijoiden omaan ääneen ja osallistujien konstruoimiin merkityksiin (*participant meaning*, ks. esim. Creswell 2007). Pyrin toisin sanoen ymmärtämään kielivirheen merkitystä opiskelijoiden reflektiosta käsin, asettaen sen dialogiin tutkimustiedon kanssa. Lähestyn siis käsiteltävää ilmiötä induktiivisesti, ilman ennakoita valmista määritelmää. Odotushorisontin muodostaa oppimiskäsitys, jonka mukaan kielivirhettä on tarkasteltava luonnollisena osana oppimisprosessia ja viime kädessä positiivisena, kehityspotentiaalia sisältävänä ilmiönä.

Informantit on yksilöity numero- ja kirjainkoodilla, joka on merkitty kunkin esimerkin jälkeen sulkeisiin. Numero viittaa vuosikurssiin, ja kirjain erottaa yksittäiset opiskelijat (esimerkiksi 2A, 2B, 3A jne.). Joihinkin opiskelijoiden kirjoittamiin esimerkkeihin olen tehnyt vähäisiä kielellisiä korjauksia; selventävä elementti on lisätty hakasulkeisiin.

3 Moniselitteinen kielivirhe

Kielen opettamisen taustalla vaikuttavat aina opettajan käsitykset oppimisesta ja kielestä. Nämä näkemykset ohjaavat opettajan toimintaa ja asenteita, vaikka ovatkin usein implisiittisiä ja ääneen lausumattomia. Kielivirheen käsittely opetuksessa nivoutuu tiukasti molempiin, ja erilaisten kieli- ja oppimiskäsitysten pohjalta ilmiö näyttää hyvin erilaiselta.

Virheen käsite linkittyy kielellisen normin käsitteeseen, joka on itsessään moniselitteinen (Karlsson 1995). Ensinnäkin normilla voidaan viitata joko luonnollisiin eli konstitutiivisiin normeihin, jotka ovat kaiken kielellisen toiminnan edellytyksenä, tai preskriptiivisiin normeihin eli tietoisesti luotuihin sääntöihin tai suosituksiin. Toiseksi normien kenttä voidaan ymmärtää laajasti käsittävän myös erityyppisiä sosiopragmaattisia normeja, jotka liittyvät tekstilajiin, rekisterin valintaan, sosiaalisiin suhteisiin ja kohteliaisuuteen. Normien sisältö ja vaikutusala riippuu valitusta näkökulmasta. Tarkastellaanko kieltä siis ensisijaisesti viestintänä, ajattelun työkaluna, yksilöiden ja ryhmien itsemäärittelyn välineenä vai kokonaan omalakisena järjestelmänä?

Perinteisestä strukturaalisesta näkökulmasta katsoen virhe on poikkeama staattisesti ymmärretyn kielijärjestelmän normista. Tähän perinteeseen sisältyy kuitenkin kyseenalaisia oletuksia, kuten esimerkiksi kielen yksiköiden staattisuus ja kategorioiden tarkkarajaisuus (ks. esim. Leino 1993; Taylor 1995). Kielen empirian ja dynaamisemman kielikäsitteiden pohjalta voidaan argumentoida, että norminmukaisuus kielessä on todellisuudessa jatkumon luonteista. Esimerkiksi Karlsson (1995: 166) puhuu normien ”sumeudesta”. Se, mikä tiukan staattisen kielikäsitteiden pohjalta voi näyttää virheeltä, voidaan usein nähdä myös osoituksena kielenkäytön luovuudesta ja kielijärjestelmän joustavuudesta (ks. Leino 1989).

Kielenopetuksen ja -oppimisen kannalta virheestä on käyty keskustelua jo vuosikymmeniä (Aalto 1994: 12). On pohdittu, voidaanko sanaa *virhe* käyttää lainkaan tässä yhteydessä, sillä oppijan tuottamassa kielessä voidaan katsoa olevan omat, kohdekielestä poikkeavat norminsa (ks. esim. Lauranto 1997: 35).¹ Lisäksi virhe on tietenkin yleisesti puhuen melko vahvasti arvottava termi. Se myös sisältää assosiativista ja kulttuurista painolastia, joka vaihtelee kieli- ja kulttuurikohtaisesti.

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan virheet ovat oppimisen kannalta haitallisia, ja niitä on vältettävä kaikin keinoin (Metcalf 2017). Tältä osin oppimisteoria ja -tutkimus on tehnyt täyskäännöksen. Modernissa, konstruktivistisessa ajattelussa virhe on välttämätön ja olennainen osa kaikkea oppimista (Metcalf 2017; Käfer ym.

1. Artikkelissani sekä aineiston keruun pohjana olevissa tehtävissä olen käyttänyt sanaa *virhe* tuttuuden, lyhyden ja selkeiden vuoksi. Tämä lienee perusteltua käytännön opetustyötä silmällä pitäen, sillä asiasta on voitava keskustella myös opetustilanteissa kehittyvällä kielitaidolla. Ks. myös Martin (1995: 38).

2019). Aallon ym. (2009: 407) mukaan yksi funktionaalisen kielenopetuksen periaate on virheiden näkeminen oppimisen luonnollisena osana.

1970-luvulta alkaen keskeisiä käsitteitä kielen oppimisen analyysissa ovat olleet välikieli ja oppijankieli (ks. Han ja Tarone 2014).² Välikieli-oppijankieliajattelun antia on muun muassa tutkimuksen keskittäminen kielen oppimisen prosessiin erillisenä opetuksesta. Lisäksi oppijan tuottama kielimuoto nähdään omalakisena siinä mielessä, että sen katsotaan noudattavan omaa logiikkaansa ja muodostavan omia sääntöjään (Larsen-Freeman 2014: 203). Säännönmukaisuutta selittää muun muassa muiden kielten, erityisesti äidinkielen, siirtovaikutus (ks. esim. Montrul 2014: 86). Tässä ajattelussa kielivirhe ei ole vain satunnainen poikkeama vaan ennen muuta oppijankielen varieteetin erityispiirre, jolla on progressiivinen merkitys kielitaidon kehityksen askelmana.

Lienee selvää, että puhuttaessa lasten kielellisestä kehityksestä virhe ei ole negatiivisesti arvottava käsite. Muun muassa analogiaan ja yleistämiseen perustuvat virheet samoin kuin niiden korjaaminen ovat luonnollisia ja väistämättömiä prosesseja myös täysikasvuisten oppijoiden välikielen kehityksessä (Martin 1995: 24). Kielenoppijan on tehtävä mielekkäitä virheitä, jotka muodostavat vipuvarren välikielen seuraavalle tasolle. Monitoroinnin ja korjaavan palautteen avulla opiskelija muokkaa hypoteettisia oppijankielensä sääntöjä ja skeemoja vähitellen täsmällisemmiksi ja kattavammiksi (ks. Aalto 1994; Larsen-Freeman 2014).

Jokaiselle opettajalle lienee tuttua, että havainnot virheistä antavat arvokasta informaatiota oppimisen ongelmakohdista ja auttavat siten fokusoimaan opetusta ja ohjausta paremmin (Metcalfe 2017: 480). Opiskelijan kannalta taas virheiden reflektointi ja korjaaminen tukevat oppimista. Vähemmän huomiota on kiinnitetty siihen, millä tavoin virhe voi olla eteenpäin vievä, heuristinen tekijä kielenoppimisessa. Tiedetään esimerkiksi, että yksi keskeinen, luontainen mekanismi lasten kielenoppimisessa on analogia (Tomasello 2003: 298; ks. myös Blevins & Blevins 2009). Aikuinen kielenoppija voi puolestaan hyödyntää analogista päättelyä rohkeasti tietoisena valintana (ks. myös Martin 1995: 33–34; Aalto ym. 2009: 408). Nähdäkseni virheiden mielekkyys ja progressiivisuus syntyy ennen kaikkea niiden strategisuudesta. On luontevaa ajatella, että virheistä opitaan erityisen tehokkaasti silloin, kun niiden tekeminen perustuu oppijan tietoiseen valintaan pyrkiä eteenpäin ja laajentaa kielellisiä ilmaisuvarojaan. Strategisessa oppimisessa virheet ovat monitoroinnin, reflektion ja palautteen kohteena.

2. Käytän termejä *välikieli* ja *oppijankieli* väljästi, samaa tarkoittavina. Viittaan niillä lähinnä yleiseen periaatteeseen, jonka mukaan kielivirheet on ymmärrettävä oppijankielen kehitystä vasten, ei vain suhteessa abstrahoituun kielijärjestelmään tai idealisoituun natiivipuhujan kompetenssiin (ks. esim. Larsen-Freeman 2014). Oppijankieli ymmärretään usein välikieltä avoimemmaksi sikäli, että oppijankieltä ei välttämättä tarvitse ajatella välivaiheena kohti päämäärää, lopullista kielitaitoa, joka vastaa natiivipuhujan kompetenssia (Littlewood 1984: 33 Muikku-Wernerin (1997: 601) mukaan).

Virheetöntä oikotietä oppimiseen ei siis taida olla tarjolla. Lisäksi opiskelun pyrkimys ylipäättään kohti virheetöntä kieltä voidaan kyseenalaistaa. Idealisoitu, virheetön kielimuoto on puhtaasti teoreettinen konstruktio. Sen sijaan, jotta opiskelija voisi laajentaa kapasiteettiaan ja kielellisiä resurssejaan, häntä tulee ohjata asettamaan omia tavoitteitaan ja pyrkimään niitä kohti. (Larsen-Freeman 2014.) Opettajan tehtävänä on nähdä, millainen on oppijan kielitaidon kehityksen suunta ja taso, jotta tuki ja ohjaus kohtaa opiskelijan ajankohtaiset tarpeet.

4 Opiskelijoiden käsityksiä virheiden merkityksestä

Opiskelijoiden vastauksista nousi esiin useita samankaltaisuuksia ja toistuvia teemoja, mutta myös yksilöllisiä kokemuksia ja ajatuksia. Alaluvussa 4.1 käsittelemme sitä, miten opiskelijat asemoivat virheen osaksi kieltä ja oppimista. Sen jälkeen tarkastelemme kielivirheisiin liittyviä tunteita ja virheiden sosiaalista ulottuvuutta (4.2). Päätän aineiston analyysin tarkastelemalla sitä, millaista korjauspalautetta opiskelijat pitävät toivottavana (4.3).

4.1 Virheiden merkitys edistymisessä ja niiden käyttö oppimisen tukena

Ilmeisesti yksi tekijä, joka erottaa menestyneemmät ja taitavammat kielenoppijat vähemmän menestyvistä, ovat kehittyneet metakognitiiviset strategiat (O'Malley ym. 1985 Griffithsin (2006: 144) mukaan). Näyttää myös siltä, että virheiden monitorointi ja niistä oppiminen on keskeinen opiskelutaito. Opiskelijan on kyettävä vertaamaan omaa kielenkäyttöään kohdekieliseen syötteeseen, sillä muuten virheet jäävät helpposti pysyviksi eli fossilisoituvat (Cately 2012). Toisin sanoen oppija, joka suhtautuu virheisiin suurpiirteisesti, ei välttämättä edisty nopeimmin (ks. Griffiths 2006: 152).

Koko aineistossa korostuu se, että opiskelijat ovat ymmärtäneet virheiden positiivisen merkityksen osana oppimista:

- (1) Tiedän, että virheet ovat osa oppimista, koska nyt minulla ei ole niin paljon virheitä kuin alussa – -. (3A)
- (2) Varmasti minun suhteeni kielivirheisiin on muuttunut opiskeluvuosien aikana. Alussa olin tosi ujo ja pelkasin tehdä virheitä, ja se häiritsee opiskelua ja kielitaidon parantamista. (3B)

Kuten esimerkistä 3 voi päätellä, joillakin informanteilla on kokemuksensa pohjalta käsitys mekanismeista, joilla virheistä oppiminen tapahtuu. Tällaista kokemusta vasten virheiden havaitseminen ei välttämättä lannista vaan motivoi.

- (3) Kirjoitustehtävissä on hyödyllistä yrittää tehdä uusia rakenteita, koska se voi auttaa tulevaisuudessa. Kun en saa niitä oikein, minusta on kiinnostavaa nähdä korjauksista, miten ne tehdään. (2A)

Kuten oli oletettavaa, ilman valmiina tarjottua määritelmää opiskelijat käsitteivät virheen suhteellisen suppea-alaisesti. Esimerkiksi kielenkäyttöön kuuluvat erityyppiset sosiopragmaattiset normit ja poikkeamat niistä jäivät opiskelijoiden introspektion ulkopuolelle. Useimmat opiskelijat määrittelevät virheen suhteessa kielijärjestelmään, ja niinpä he mainitsevat virheet oikeinkirjoituksessa, muoto- ja lauserakenteessa sekä sanavalinnassa (ks. esim. 4).

- (4) Mielestäni virhe on, kun en käytä oikeaa kieliopillista muotoa, kun puhun väärää suomalais-ugrilaista kieltä,³ kun unohdan käyttää oikeita jälkiliitteitä. (3C)

Sen sijaan yksi opiskelija näkee virheen liittyvän ensi sijassa suhteessa jo opittuun (esim. 5).

- (5) Kuvailisin parhaiten kielivirheen aiheena tai lakina, jonka olen oppinut aiemmin, mutta olen kuitenkin sanonut sen väärin. Mielestäni kaikki kielivirheet eivät ole samoja. (3D)

Vastauksessa voi nähdä implisiittisen erottelun, joka muistuttaa jakoa varsinaisen virheen (*error*) ja lipsahduksen (*mistake*) välillä. Edellinen on liitetty yksilölliseen kompetenssiin eli oppijankielen kulloiseenkin vaiheeseen, jälkimmäinen performanssiin (ks. esim. Botley 2015: 86). Jako on karkea mutta myös intuition mukainen. Tehtävänantoa seuraten monet opiskelijat kykenevät jo erottelemaan harjaantumattomuudesta johtuvat ”helpot virheet” muista virheistä. Eräs opiskelija kirjoitti vastauksessaan muun muassa seuraavasti:

- (6) Kun teen ”helppoja virheitä”, ajattelen, miten en ole huomannut niitä, ja luulen, että minun täytyy olla huolellisempi. Minusta on turhaa ajatella negatiivisesti virheitä, koska ne ovat tapa oppia tekemään jotain oikein. Eikä kukaan koskaan oppinut mitään tekemättä yhtään virhettä. (2A)

Monet opiskelijat pohtivat virheen merkitystä monipuolisesti, syvällisesti ja oma-kohtaisesti. Seuraavassa esimerkissä 7 näkyy opiskelijan monipuolinen ymmärrys kielestä ilmiönä, joka on paljon muutakin kuin rakennenormeja.

3. Opinto-ohjelmaan kuuluvat suurin piirtein tasavahvoina suomen ja viron kieli. Kielet menevät usein opiskelijoilta jonkin verran sekaisin.

- (7) Kyllä, en ehkä tiedä kaikkia kielioppisääntöjä ja minulla ei ole aavistustakaan, kuinka erottaa partitiivi akkusatiivista, mutta kiipeän sen yli, koska kieli ei koostu partitiivista ja akkusatiivista. Siellä on myös sanastoa, musiikkia, ääniä, kulttuuria. Kieli koostuu niin monesta asiasta, että ei ole syytä huolehtia yhdestä väärin päättyvästä [sanasta] – –. (3E)

Opiskelija näyttää käyvän eräänlaista kriittistä sisäistä dialogia äänen kanssa, joka muistuttaa ”kielioppisäännöistä”. Voitolle pääsee ääni, joka rohkaisee käyttämään kieltä huolehtimatta liikaa kapeasti ymmärretyistä normeista.

Toisaalta jotkut opiskelijat korostavat myös monitoroinnin ja reflektion merkitystä. Erään opiskelijan mielestä omia virheitään ei pidä katsoa läpi sormien, vaan niiden tulisi kannustaa ahkeruuteen (esim. 8).

- (8) Mielestäni jos et ole tyytyväinen siihen, miten puhut (millaisia kielivirheitä [teet]), sinun täytyy kiinnittää siihen huomiota ja oppia, koulututtua, lukea lisää. Et voi vain hyväksyä sitä tosiseikkana – –, että epäonnistut. (3D)

Kielivirhe voi olla siis opiskelijan mielestä merkki epäonnistumisesta tai kehityksen este, mikäli siihen suhtaudutaan passiivisesti tai välinpitämättömästi. Jotta virheeseen sisältyvä uuden oppimisen potentiaali reaalistuu, opiskelijalta vaaditaan tarkkaavaisuutta ja aktiivisuutta.

4.2 Kielivirheen affektiivinen ja sosiaalinen merkitys

Virheen tekemisellä on luonnollisesti merkittävä emotionaalinen ja sosiaalinen ulottuvuus. On luonnollista, että kukaan ei tee mielellään virheitä ja että kielivirheiden tekemiseen liittyy negatiivisia tunteita, kuten ahdistusta. Ikävät tunteet puolestaan usein hajottavat keskittymistä ja heikentävät suoritusta. (Ks. de Lange & van Knippenberg 2009: 1196; Metcalfe 2017: 481.)

Useat opiskelijat raportoivat siitä, että heidän tekemänsä virheet herättävät ikäviä tunteita. Toisaalta tunteet riippuvat virheen tekemisen kontekstista (esim. 9).

- (9) Kun minä näen virheitä, olen joskus surullinen, jos ne ovat esimerkiksi tennissä. Mutta sellaisessa tehtävässä minulla ei ole negatiivisia ajatuksia, opin uusia asioita paremmin tällä tavalla. (2B)

Suhtautuminen virheisiin on luonnollisesti myös hyvin paljon persoonakysymys (Metcalfe 2017: 482), kuten esimerkit 10 ja 11 osoittavat.

- (10) Aina kun teen virheitä, olen täynnä pelkoa, stressiä ja jopa paniikkia. Mutta ajatus siitä, että kaikki – – tuntevat ja ajattelevat samaa, auttaa minua rauhoittumaan. (3E)
- (11) – – en pelkää huonoja pisteitä, joten en myöskään pelkää tehdä virheitä :) (2C)

Temperamenttiin kietoutuvat myös motivaatiotekijät ja opiskelijalle tyypillinen tapa säädellä ja suunnata toimintaansa (Lehtinen ym. 2016: 115; Metcalfe 2017: 482). Esimerkkien 6, 9 ja 11 voi tulkita heijastelevan vahvaa sisäistä motivaatiota ja niin sanottua lähestymisorientaatiota, joka liittyy opittavien asioiden vetovoimaan. Tällaisen orientaation vastakohta on niin sanottu välttämisorientaatio, joka puolestaan kuvaa ikävien asioiden työntövoimaa (Lehtinen ym. 2016: 116).

Toiset opiskelijat ovat luonnostaan herkempiä virheiden tuottamalle ahdistukselle, ja heidän saattaa olla vaikea säädellä niihin liittyviä tunteita. Erään näkemyksen mukaan taipumus kärsiä virheistä ja murehtia niitä liittyy erityisesti välttämismotivaatioon. Sen sijaan lähestymisorientoituneet opiskelijat eivät ahdistu virheistä häiritsevässä määrin. (Ks. de Lange & van Knippenberg 2009; Metcalfe 2017: 482.) Kielenoppimiseen liittyvä ahdistus on myös jossakin määrin riippuvaista kulttuurista (Horwitz 2001: 117).

Kielenoppiminen ei ole suoraviivaista etenemistä, vaan siihen kuuluu näennäisiä takapakkeja. Tilanteessa, jossa tehdään niin sanottuja helppoja virheitä, saatetaan kokea lamautumista, kuten esimerkin 12 opiskelija kertoo.

- (12) Kyllä, virheiden tekeminen yksinkertaisemmissa rakenteissa ja lauseissa on huonompaa kuin silloin, kun lauseet ovat monimutkaisia. Tällaiset virheet antavat minulle hyvin vastakkaisia tunteita – haluan oppia enemmän tai olla oppimatta ollenkaan – –. (3D)

Esimerkin 12 kielenoppija näyttää elävän jännitekentässä, jossa virheet toisaalta ahdistavat, jopa lamauttavat, toisaalta opettavat ja kannustavat eteenpäin.

Yleisesti ottaen kielenoppimiseen liittyvä ahdistus näyttää korreloivan negatiivisesti oppimistulosten kanssa (Horwitz 2001: 115). Kuten Stern (1975) on havainnut, ”hyvä kielenoppija” kykenee käsittelemään oppimisprosessiin kuuluvia tunteita rakentavasti (Mititis 2015: 40). Ikäviä tunteita ei voida kokonaan välttää, mutta olennaista on kyky säädellä niitä. Metcalfen (2017: 483) mukaan virheiden tuottamia negatiivisia tunteita ja niiden kielteistä vaikutusta voidaan vähentää muun muassa painottamalla opiskelijoille virheiden konstruktivista merkitystä oppimisessa: rohkaisemalla opiskelijoita tekemään virheitä ja olemaan avoimia niiden sisältämälle informaatiolle.

Lienee luonnollista ajatella, että kielivirheen tekemisestä seuraa kontekstista riippumatta jotakin negatiivista. Karlsson (1995: 161) katsoo, että normin rikkomiseen sisältyy määritelmällisesti jonkinlainen sanktio. Sanktio voi olla esimerkiksi sosiaalisen arvonannon väheneminen, kuten esimerkin 13 opiskelija arvelee.

- (13) Jos puhun muiden opiskelijoiden kanssa, sitten se riippuu ihmisestä – yleensä on hyvä, jos he korjaavat virheeni, mutta joskus tunnen häpeää, jos ajattelen, että en osaa kieliä niin hyvin kuin he. On vaikeaa myös sitten, jos minulle on tunne, että he tuomitsevat minut siitä, että minä teen niin paljon virheitä. (3A)

Sosiaalinen sanktiointi ei tietenkään ole väistämätöntä vaan riippuvaista opiskelukulttuurista ja ryhmän dynamiikasta. Virheistä rankaisemista erilaisin suurin tai epäsuorin tavoin on pidettävä oppimisen kannalta hyvin haitallisena (ks. myös Metcalfe 2017: 384).

Formaalissa opiskelutilanteessa, erityisesti testaus- ja arviointivaiheessa, kielivirheistä voi tietenkin seurata esimerkiksi toivottua heikompi arvosana. Kuten esimerkin 11 opiskelija kirjoittaa, ”huonoja pisteitä” ei ole syytä pitää rangaistuksena. Nähdäkseni opettajan tuleekin painottaa testaamisen ja arvioinnin oppimista palvelevaa välinearvoa. Carol Dweckin (1989) termin suoritusorientaation (*performance orientation*) sijaan opiskelijoita tulee rohkaista hallintaorientaatioon (*mastery orientation*) (Lehtinen ym. 2016: 134).

4.3 Korjauspalautteen merkitys

Monien tutkimusten mukaan korjaava palaute on keskeinen tekijä virheistä oppimisessa (ks. Ellis 2009: 6; Metcalfe 2017). Myös useimmat informantit korostavat vastauksissaan, että opettajan korjauksista ja kommenteista on huomattavaa hyötyä sekä suullisten että kirjallisten tehtävien yhteydessä. Erityisesti kirjallisten tehtävien huolellista kommentointia pidetään erittäin hyödyllisenä (esim. 14).

- (14) Virheiden korjaamisesta on aina hyötyä. Kirjallisten tekstien virheet auttavat, koska yritän välttää niitä tulevaisuudessa, mutta kommentteja tulisi lisätä. Korjausten selittäminen on erittäin hyvä. (3C)

Korjauspalautteen on tietenkin oltava myös laadukasta eli oikea-aikaista, yksilöityä, jäsenneltyä ja ymmärrettävää (Ellis 2009: 14; Metcalfe 2017: 470–471). Palautteesta on vain vähän hyötyä, mikäli opiskelija ei ymmärrä korjauksen perusteluja (esim. 15).

- (15) JOTKUT opettajat Latvian yliopistossa eivät reagoi virheisiin hyvin. JOTKUT opettajat vain nauravat eivätkä selitä mitään. (3C)

Yleisesti voitaneen katsoa, että virhe, sen kommentointi ja korjaaminen ovat potentiaalisesti kasvoja uhkaavia (vrt. Piirainen-Marsh 1995: 315; ks. myös Dufva ym. 1996: 84; Kurhila 2000: 183; Muikku-Werner 1997: 606). Niinpä erityisesti virheiden yhteydessä on tärkeä kiinnittää huomiota siihen, miten palautetta annetaan ja millaista vuorovaikutus opettajan ja oppijoiden välillä on (Ellis 2009: 14; Käfer ym. 2019: 732). Käferin ym. (2019) tuloksissa korostuu opettajan asenteiden merkitys suhteessa virheisiin. Opettajalta vaaditaan hienotunteisuutta, mutta lisäksi lienee hyvä myös tietoisesti kehittää korjaavan palautteen antamisen strategioita (ks. Ellis 2009).

Monet Latvian yliopiston fennougriistiikan opiskelijat ovat kriittisiä sellaisia käytäntöjä kohtaan, joissa virheisiin suhtaudutaan tarpeettoman ankarasti (esim. 16).

- (16) Minun mielestäni, on hyvä, jos opettaja korjaa virheitä, mutta ei sano (ei sanoilla tai asenteella), että se on niin huonosti, että on virheitä, ja että opiskelija ei puhu mitään ilman virheitä. (3A)

Tällaisen lähestymistavan haitallisuus onkin monin tavoin ilmeistä. Oppijan performanssin tai kielitaidon puutteisiin keskittyminen ei tue minäpystyvyyden (*self-efficacy*) kokemusta, joka on yksi keskeinen tekijä motivaation syntymisessä (Lehtinen ym. 2016: 127). Virheitä kohtaan suvaitsematon ja niihin liiallista huomiota kiinnittävä opetustapa saa niin ikään monilta suomalaisilta kielenkäyttäjiltä murskaavan tuomion (Dufva ym. 1996: 54). ”Virheenmetsästyksen” ongelmana lienee myös tietynlainen opettajalähtöisyys, joka ei ota huomioon oppijankielen vaiheita eikä oppijoiden ajankohtaisia kehityshaasteita tai heidän vastaanottavuuttaan virheiden korjauksille.

5 Tulosten koontia ja päätelmiä

Opiskelijoiden vastauksista ja pohdinnoista välittyy kahtalainen viesti. Ensinnäkin, jotta oppiminen olisi tehokasta, virheitä on tunnistettava ja korjattava. Virheitä täytyy reflektoida ja niistä on keskusteltava, jotta niiden sisältämä logiikka tulee ymmärrettäväksi ja niissä oleva kehityspotentiaali reaalistuu. Toiseksi tutkimukseni informantit pitivät tärkeänä opettajan positiivista, rohkaisevaa asennetta ja taitoa käsitellä virheitä rakentavasti. Taito korjata ja selittää virheitä huolellisesti, ilman negatiivista latausta on tärkeä osa kielenopettajan ammattitaitoa ja työn laatua (Käfer ym. 2019: 432). Parhaimmillaan opettajan toiminta voi olla osa ”positiivista virhekulttuuria” (ks. ma.).

On selvää, että virheet herättävät joskus pettymyksen tunnetta, ahdistusta ja pelkoa, ja niihin voi sisältyä myös sosiaalinen uhka. Tämä jatkuvasti läsnä oleva tosiasia vaatii opettajalta hienotunteisuutta ja herkkyyttä oppijoiden tunteille. Opiskelijalta

vaaditaan epätäydellisyyden, epävarmuuden ja tietynlaisen jännitteen sietämistä (Rubin 2008 Mitisin (2015: 47) mukaan). Negatiivisia tunteita voidaan vaimentaa välttämällä negatiivista arvolatausta virheistä puhuttaessa. Missään tapauksessa virheistä ei pidä rangaista, pikemminkin niiden tekemiseen tulee rohkaista. Opiskelijoiden kanssa olisi hyvä käydä keskustelua myös virheiden konstruktiiivisesta merkityksestä (Käfer ym. 2019: 745). Ajatusten ja kokemusten vaihto voi auttaa opiskelijoita kehittämään tehokkaampia metakognitiivisia strategioita ja samalla tukea tunteiden hallintaa. On hyvä pohtia laajemminkin kielellisten normien luonnetta, niiden moninaisuutta, joustavuutta ja suhteellisuutta. Metalingvistisen pohdinnan avulla voidaan syventää opiskelijoiden kielikäsitystä ja sillä tavoin tukea myös kieli- taidon opiskelun motivaatiota ja toimivien strategioiden käyttöä.

Suhtautuminen virheisiin osana kielenoppimista heijastaa opiskelijoiden persoonallisia piirteitä sekä opettajien asenteita ja pedagogisia näkemyksiä. Taustalla vaikuttaa myös kulttuuri: se, miten yhteisössä ylipäättään suvaitaan virheitä ja epäonnistumisia. Virheettömyyden odotusarvosta luopuminen olisi joka tapauksessa tärkeä askel eteenpäin, sillä uusia asioita opitaan juuri virheiden avulla. Käytännössä opiskelijaa tulee rohkaista oman kielenkäyttönsä monitorointiin ja reflektointiin ja toisaalta myös rohkeasti käyttämään ilmauksia ja rakenteita, joita hän ei vielä kovin hyvin hallitse.

Kirjoittaja toimii Suomen kielen ja kulttuurin vierailevana lehtorina Latvian yliopistossa Riiassa.

Lähteet

- AALTO, EIJA 1994. Oppijan säännöt ja sanat – kommunikaation kulmakivi. – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen* s. 9–22. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 s. 402–423.
- BLEVINS, JAMES P. – BLEVINS, JULIETTE 2009. Introduction: analogy in grammar. – James P. Blevins & Juliette Blevins (toim.), *Analogy in grammar. Form and acquisition* s. 1–13. Oxford: Oxford University Press.
- BOTLEY, SIMON P. 2015. Errors vs. mistakes – a false dichotomy. – *Malaysian Journal of ELT Research* 11 (1) s. 81–94.
- CATELLY, JOLANDA M. 2012. Towards interlanguage defossilizing. A language learning and using strategy based mode. – *Synergy* 8 (1) s. 7–20.
- CRESWELL, JOHN W. 2007. *Qualitative inquiry & research design*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.

- DE LANGE, MARTIJN A. – VAN KNIPPENBERG, AD 2009. To err is human: how regulatory focus and action orientation predict performance following error. – *Journal of Experimental Social Psychology* 45 s. 1192–1199.
- DUFVA, HANNELE – LÄHTEENMÄKI, MIKA – ISOHERRANEN, SARI 1996. *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- ELLIS, ROD 2009. Corrective feedback and teacher development. – *L2 Journal* 1 s. 3–18.
- GRIFFITHS, CAROL 2006. Strategies for successful learning in an English-speaking environment: insights from a case study. – *The Journal of Asia TEFL* 3 (2) s. 141–163.
- HAN, ZHAOHONG – TARONE, ELAINE (toim.) 2014. *Interlanguage. Forty years later*. Amsterdam: John Benjamins.
- HORWITZ, ELAINE K. 2001. Language anxiety and achievement. – *Annual Review of Applied Linguistics* s. 112–127.
- KARLSSON, FRED 1995. Normit, kielenkäyttö ja kieliopit. – Jan Rydman (toim.), *Tutkimuksen etulinjassa* s. 161–172. Helsinki: WSOY.
- KURHILA, SALLA 2000. Milloin natiivi korjaa ei-natiivin kielioppia keskustelussa? – *Virittäjä* 104 s. 170–187.
- KÄFER, JULIA – KUGER, SUSANNE – KLIEME, ECKHARD – KUNTER, MAREIKE 2019. The significance of dealing with mistakes for student achievement and motivation: results of doubly latent multilevel analyses. – *European Journal of Psychology of Education* 34 s. 731–753.
- LARSEN-FREEMAN, DIANA 2014. Another step to be taken. Rethinking the end point of the interlanguage continuum. – ZhaoHong Han & Elaine Tarone (toim.), *Interlanguage. Forty years later* s. 203–220. Amsterdam: John Benjamins.
- LAURANTO, YRJÖ 1997. *Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön*. Kakkoskieli 2. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LEHTINEN, ERNO – VAURAS, MARJA – LERKKANEN, MARJA-KRISTIINA 2016. *Kasvatuspsykologia*. 3. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- LEINO, PENTTI 1989. Kirjakieli – puutarha vai kansallispuisto? – *Virittäjä* 93 s. 554–571.
- 1993. *Polysemia – kielen moniselitteisyys*. Kieli 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- MARTIN, MAISA 1995. *The map and the rope. Finnish nominal inflection as a learning target*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- METCALFE, JANET 2017. Learning from errors. – *Annual Review of Psychology* 68 s. 465–89.
- MITITIS, LYDIA 2015. *Language learning strategies and multilingualism*. Kavala: Saita Publications.

- MONTRUL, SILVINA 2014. Interlanguage, transfer and fossilization. Beyond second language acquisition. – ZhaoHong Han & Elaine Tarone (toim.), *Interlanguage. Forty years later* s. 75–104. Amsterdam: John Benjamins.
- MUIKKU-WERNER, PIRKKO 1997. Suomalaisten suhtautumisesta oppijan suomeen. – *Virittäjä* 101 s. 601–608.
- PIIRAINEN-MARSH, ARJA 1995. *Face in second language conversation*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- TAYLOR, JOHN 1995. *Linguistic categorization*. 2. painos. Oxford: Clarendon Press.
- TOMASELLO, MICHAEL 2003. *Constructing a language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Liitteet

Liite 1. Toisen vuosikurssin tehtävä.

Lue vielä, mitä kirjoitit tehtävässä ”henkilökuvaus”. Lue myös opettajan kommentit ja korjaukset. Kirjoita kommentti tehtävästä ja tekstistä ja lähetä opettajalle. Kirjoita seuraavista lyhyesti:

- Missä onnistuit hyvin? Mikä oli vaikeaa?
- Mitä uutta opit, kun kirjoitit tätä tekstiä? Esimerkiksi uusia sanoja tai fraaseja?
- Mitä uutta opit, kun luit opettajan kommentit ja korjaukset – tai kun luit oman tekstisi uudelleen?
- Teitkö mielestäsi ”helppoja virheitä”, eli virheitä sellaisissa jutuissa, jotka jo osaat melko hyvin? Millaisia?
- Millaisia muita virheitä teit – jutuissa, joita osaat vielä melko vähän? Mitä opit näistä virheistä (tai ”virheistä”)?
- Mitä yleensä ajattelet, kun huomaat että olet tehnyt virheen, puheessa tai tekstissä? Ovatko ajatukset positiivisia vai negatiivisia? Mitä tunteita virheet herättävät?
- Oliko tehtävä sinusta hyödyllinen tai mielenkiintoinen? Nautitko tehtävän kirjoittamisesta?

Liite 2. Kolmannen vuosikurssin tehtävä.

Tässä tehtävässä pohdimme kielivirheitä ja niiden merkitystä kielen opiskelussa ja oppimisessa. Kerro siis vapaasti ja rehellisesti omista kokemuksistasi ja ajatuksistasi. Pidä mielessä erityisesti suomen kielen opiskelu yliopistossa, mutta kerro myös muista kokemuksistasi.

Kirjoita seuraavista kysymyksistä. Voit kirjoittaa yhden kokonaisen tekstin tai vastata kysymyksiin erikseen. Tee niin kuin sinulle on luontevaa.

1. Mikä sinun mielestäsi on kielivirhe? Anna esimerkkejä.
2. Miten yleisesti puhuen suhtaudut kielivirheisiin? Onko sinun suhteesi muuttunut opiskeluvuosien aikana? Millä tavalla se on muuttunut?
3. Oletko huomannut, että et joskus halua puhua tai kirjoittaa, koska pelkäät virheitä? Miten olet päässyt eteenpäin tilanteesta? Mikä voisi auttaa?
4. Huomaat, että teet virheitä, kun puhut tai kirjoitat suomea (tai jotakin muuta vierasta kieltä): Mitä ajattelet? Entä millaisia tunteita virheet herättävät? Riippuvatko tunteet tilanteesta tai siitä, minkä tyyppinen virhe on?
5. Mikä merkitys virheillä on kielen oppimisessa sinun mielestäsi? Oletko huomannut, että virheistä on hyötyä? Mitä olet oppinut virheistä? Anna esimerkkejä.
6. Miten sinun mielestäsi erilaisissa ryhmissä suhtaudutaan virheisiin? Miten toiset opiskelijat reagoivat niihin? Miten sinä reagoit, kun toiset tekevät virheitä? Onko sinusta ok, jos opiskelijat korjaavat toisten opiskelijoiden virheitä? Miksi?
7. Ovatko ryhmät erilaisia siinä, miten niissä suhtaudutaan virheisiin? Ovatko sinun mielestäsi kulttuurit erilaisia? Esimerkiksi, oletko huomannut eroja Suomen, Viron ja Latvian välillä?
8. Miten kielten opettajat suhtautuvat yleensä virheisiin? Anna esimerkkejä (ei tarvitse kertoa nimiä).
9. Mitä ajattelet siitä, kun opettajat korjaavat virheitä esimerkiksi, kun he kommentoivat sinun kirjoittamaasi tekstiä? Onko korjaamisesta hyötyä? Milloin siitä on hyötyä, milloin ei?
10. Millä tavalla opettajien sinun mielestäsi pitäisi käsitellä virheitä, että siitä olisi apua opiskelijoille ja että oppiminen olisi tehokasta?

Opiskelija tutkijana

Sukelluksia suomen ja unkarin kohteliaisuusnormeihin tutkivan oppimisen keinoin

1 Johdanto

Kohteliaisuus voidaan määritellä vuorovaikutustilanteeseen sopivaksi, odotuksenmukaiseksi käytökseksi. Sopivan käytöksen tai ilmaisun löytäminen on tärkeää sosiaalisissa tilanteissa, jotta puhujan viesti tuottaisi hänen haluamansa reaktion. Koska kohteliaisuus on kulttuurisidonnaista, vieraan kielen opiskelijoiden on yleensä otettava haltuun myös uusia kohteliaisuusnormeja. Tämä voi toteutua esimerkiksi vuorovaikutuksessa toisen kielen ja kulttuurin edustajien kanssa.

Kuvaan tässä artikkelissa projektia, jossa unkarilaiset suomen kielen yliopisto-opiskelijat lähestyivät kohteliaisuutta suullisessa ja kirjallisessa vuorovaikutuksessa vertaisoppimisen keinoin. Luvussa 2 esittelen kohteliaisuuden käsitettä ja projektin taustaa. Luvussa 3 kerron tutkivasta oppimisesta ja kuvaan projektia, joka toteutettiin Budapestin Loránd Eötvös-in yliopistossa (ELTE) luvuvuonna 2016–2017, ja annan esimerkkejä, joiden käyttöön nimettöminä olen saanut luvan osallistujilta. Projektin toteutettiin yhteistyössä Helsingin yliopiston unkarin opiskelijoiden kanssa. Sen tarkoituksena oli tarjota kummankin yliopiston opiskelijoille mahdollisuus saada vertaisoppimisen kautta tietoa toisen kielen kohteliaisuusnormeista ja tilannesidonnaisesta kohteliaisuudesta. Lähestymistapana oli tutkiva oppiminen. Luvuissa 4 ja 5 kuvaan projektiin kuuluneita harjoituksia ja kerron huomioitani niistä. Luvussa 6 arvioin projektin onnistumista ja sen suomenopetukselle tuottamaa hyötyä. Lopuksi luvussa 7 kokoan yhteen artikkelini tärkeimmän annin.

2 Kohteliaisuuden käsitteestä

Kohteliaisuus tuntuu kuuluvan niiden käsitteiden joukkoon, joiden arkinen käyttäminen on tavallisesti helppoa, mutta määrittäminen ja siksi myös tutkiminen on hankalaa. Matti Larjavaaran (1999) sanoin ”kohteliaisuus on toimintaa, joka pohjautuu siihen, miten vuorovaikutuksen toinen osapuoli odottaa itseään kohdeltavan”. Kohteliaisuus on siis paljon muutakin kuin kielellisiä ilmaisuja. Tässä artikkelissa kiinnitän kuitenkin huomiota erityisesti kielelliseen kohteliaisuuteen, koska artikkeli on syntynyt kielenopetuksen kontekstissa.

Kohteliaisuus nousi suosituksi tutkimuskohteeksi 1980-luvulla. Monet tutkijat, tunnetuimpina Brown ja Levinson (1987), pyrkivät rakentamaan universaalia kohteliaisuusteoriaa, jossa kohteliaisuuden erilaisista kielellisistä ilmenemis-
muodoista voitaisiin abstrahoida yhteinen sääntöjen järjestelmä. Myöhemmin diskursiivista suuntausta edustavat tutkijat, kuten Richard J. Watts (1992), ovat kritisoineet näitä teoreettisia malleja siitä, että ne jättävät liian vähälle huomiolle todellisen kielenkäyttötilanteen vaihtelevat osatekijät ja kohteliaisuuden kulttuurisidonnaisuuden. Nykyään tutkimuksen huomio on kiinnittynyt vahvemmin niin sanottujen tavallisten kielenpuhujien todelliseen kielenkäyttöön. Universaalien ja abstraktin kohteliaisuuden sijaan puhutaan tilanteeseen sopivasta kielenkäytöstä tai käytöksestä (*politic behaviour*, Watts 1992). Näkökulman muutos ilmenee myös termistöissä. Puhujien kielenkäyttöä on ruvettu kutsumaan 1. tason kohteliaisuudeksi erotuksena tutkijoiden abstrahoimasta 2. tason kohteliaisuudesta. Tason 1 kohteliaisuuden todetaan olevan hankalasti määriteltävää, muuttuvaa, tilanteista riippuvaa ja subjektiivisesti tulkittavaa, mutta diskursiivisen kohteliaisuustutkimuksen näkökulmasta vain sen eli todellisen kielenkäytön ja tulkintojen tutkimus on tarkoituksenmukaista. (Ks. esim. Eelen 2001; Watts 2003.)

Tieteellisen terminologian muutoksista huolimatta käytän tässä artikkelissa yksinkertaisuuden vuoksi termiä *kohteliaisuus*. Sitä olen käyttänyt opetuksessakin, koska se on opiskelijoille arkikielestä tuttu ja helposti avautuva termi. Toisaalta kohteliaisuus ymmärretään usein virheellisesti ilmiöksi, joka liittyy yksioikoisesti tiettyihin kielellisiin elementteihin. Projektin tavoitteena olikin saada opiskelijat huomaamaan kohteliaisuuden monimuotoisuus ja kontekstisidonnaisuus.

Kohteliaisuuden ilmaisemisessa kontekstin merkitys on hyvin suuri. Sen takia varsinkin kielen alkeita opiskeltaessa voi tuntua vaikealta päästä käsiksi siihen, miten kohteliaisuutta luodaan. Muotoja ja rakenteita saatetaan painottaa liikaa. Esimerkiksi Tannerin (2012) mukaan suomen kielen oppimateriaaleissa kohteliaisuus on usein liitetty tiettyjen muotojen (tyypillisesti konditionaalien) käyttöön, ja vastaavasti imperatiivi on leimattu epäkohteliaaksi muodoksi (ks. imperatiivista myös Lauranto 2014). Konditionaalialia tuki käytetään usein ystävällisissä pyynnöissä, ja kielenpuhujat itsekin tuntevat muodon tämän funktion (Peterson 2009).

Keskusteluntutkimuksessa (esim. Sorjonen ym. 2009) on kuitenkin osoitettu, että suomenkielisessä asiointikeskustelussa vaikkapa kiosilla tai kahvilassa käytetään varsin minimaalisia pyyntöjä ja kehotuksia (”kahvi ja pulla”), joiden tulkinta kohteliaaksi tai pikemminkin tilanteeseen sopivaksi riippuu suurelta osin kielenkäyttötilanteesta ja kielenulkoisista seikoista. Oppikirjojen mahdollisuudet välittää näitä tulkintaan vaikuttavia seikkoja ovat rajalliset. Tätä puutetta on jo pitkään pyritty täydentämään opetusvideoilla ja muulla videomateriaalilla, mutta niiden tarjonta tai saatavuus ei ole varsinkaan ennen internetin aikaa ollut kovin laajaa. Tilanne kuitenkin paranee koko ajan.

Laajemmin kohteliaisuusnormeja ja niiden kielellistä noudattamista opitaan usein vasta käytännössä kieliympäristössä. Kohteliaisuuden ilmaisu on kuitenkin sosiaalisten tilanteiden onnistumisen kannalta tärkeä taito. Koska kohteliaisuuden ilmaisemisen normit ovat kulttuurisidonnaisia (Watts 2003: 29), opiskelijoiden ei voida olettaa hallitsevan niitä vieraassa kielessä ilman harjoittelua. Kulttuuri- ja tilannesidonnaisten normien harjoittelu luokkahuoneympäristössä on hankalaa, ja erityisen hankalaa se on, jos kieltä opiskellaan sen puhuma-alueen ulkopuolella. Projektissa, josta tässä artikkelissa raportoin, kokeilin näiden ongelmien ratkaisemista verkko-opetuksen avulla.

Vaikka kohteliaisuus ei ole pelkistettävissä tiettyihin rakenteisiin tai sanoihin, kielenkäyttäjät saattavat kuitenkin arvioida ja vertailla rakenteita ja sanoja kontekstista irrotettuina ja tehdä päätelmiä jonkinlaisesta ”kielen kohteliaisuusasteesta”. Esimerkiksi suomenpuhujat mieltävät toisinaan suomen epäkohteliaammaksi kuin monet muut kielet (ks. esim. Isosävi 2010: 55–56; Peterson 2009). Syynä saattaa olla, että suomen kielessä käytetään vähemmän erityisiä kohteliaisuusfraaseja kuin joissakin yleisesti tunnetuissa Euroopan kielissä (Yli-Vakkuri 2005: 199) ja vieraita kieliä opiskelevat huomaavat eron helposti. He saattavat silloin tulkita havaintonsa niin, että suomen kieli on epäkohteliaampi, ja selittää eron suomalaisella kulttuurilla, milloin suoruudella, milloin sivistymättömyydellä. Myös suomen kieltä vieraana kielenä opiskelevat saattavat tulla samaan johtopäätökseen. Kielten vertailu kohteliaisuuden ilmaisemisessa on kuitenkin lähes mahdotonta, sillä käytettävissä olevat ilmaisukeinot ovat hyvin moninaisia. Viestin tulkinnan kannalta yksityiskohtien sijaan kokonaisuus ratkaisee (esim. Ajanki 2014).

Eräs kohteliaisuuteen keskeisesti liittyvä kielellinen piirre on puhuttelu. Milloin ja ketä sinutellaan, milloin teititellään? Suomessa sinuttelu on selvästi yleisempää kuin teitittely (Lappalainen 2015: 72). Unkarissakin teitittely perheen ja sukulaisten kesken on vähentynyt (esim. Domonkosi 2002: 71; Kovács & Tánczos 2015), mutta asiointitilanteissa teitittely on Unkarissa yhä selvästi tavallisempaa kuin Suomessa. Sen saavat aikaan puhekumppanin ikä ja asema, jossain määrin myös sukupuoli (Domonkosi 2002: 116–122; Sólyom 2011). Suomessa teitittelyn valintaan vaikuttavat selvimmän puhekumppanin ikä ja tuntemattomuus (Lappalainen 2015: 81).

Unkarilaisissa yliopistoissa opettajien ja opiskelijoiden välinen teitittely on melko tavallista. Esimerkkinä siitä, miten suomalaista tapakulttuuria on tehty tutuksi ELTE:n unkarilaisille suomen kielen opiskelijoille, voidaan mainita se, että useimmat, elleivät kaikki, suomalaiset vierailevat opettajat ovat tehneet sinunkaupat opiskelijoidensa kanssa. Tämä käytäntö lienee osin vaikuttanut siihen, että monilla projektiin osallistuneilla opiskelijoilla oli jo sellainen käsitys, että suomalainen vuorovaikutus on varsin mutkatonta ja epämuodollista.

3 Tutkivan oppimisen periaatteet ja projektin rakenne

Yhteys opiskeltavan kielen äidinkieliin puhujiin oli yksi hankkeen lähtökohdista. Se oli helppo toteuttaa verkon kautta. ELTE-yliopistossa projektiin osallistui kahdeksan suomenopiskelijaa maisteriopintojen kielitaitokurssin yhteydessä. Heidän kielitaitonsa oli *Eurooppalaisen viitekehäyksen* taitotasoilla B1–B2. Osa projektiin osallistuneista opiskelijoista oli käynyt Suomessa esimerkiksi Opetushallituksen kesäkurssilla, mutta joukossa oli sellaisiakin, jotka eivät koskaan olleet käyneet Suomessa eivätkä olleet käyttäneet suomen kieltä muiden kuin opettajiensa kanssa. Helsingin yliopiston unkarinopiskelijoista mukana oli viisi, joiden kielitaidon taso oli noin B1. He eivät olleet viettäneet pitkiä ajanjaksoja Unkarissa. Projekti tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden olla yhteydessä äidinkieliin puhujiin ja saada heiltä palautetta. Harjoitusten vastavuoroisuuden tavoitteena oli saada opiskelijat kokemaan, etteivät he ole alisteisessa asemassa äidinkieliin nähden vaan heilläkin on tilaisuus tarjota apua ja olla hyödyksi vastapuolelle.

Projektin pedagogisena mallina oli *tutkiva oppiminen* (esim. Hakkarainen, Bollström-Huttunen ym. 2005; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005), jossa opiskelijoilla on mahdollisuus itse löytää ne asiat, jotka heidän on tarkoitus oppia. Mallissa arvostetaan opiskelijoiden aiempia tietoja ja heitä kannustetaan omaan päättelyyn ja tiedonkeruuseen. Tiivistettynä ”tutkivan oppimisen ydin on oppilaiden ajattelutaidon ja ymmärryksen kunnioittaminen, oppimisen ja ymmärtämisen kipinän herättäminen ja oppilaiden oppimisen tukeminen” (Hakkarainen, Bollström-Huttunen ym. 2005: 17). Lähestymistapa sopii erittäin hyvin yliopistoon, jossa opiskelijat muutenkin harjaantuvat tutkimuksen tekemiseen ja oppivat kyseenalaistamaan ja prosessoimaan tietoa.

Tutkiva oppiminen korostaa opiskelijoiden yhteistyötä ja vuorovaikutusta tutkimusongelman käsittelyssä. Tällainen työskentelytapa vahvistaa osallistujan metakognitiivisia taitoja eli kykyä arvioida omaa osaamistaan ja tietoaan. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen ym. 2005: 27; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005: 233–239.) ELTE:n suomenkurssilaiset tekivät muutenkin paljon yhteistyötä kurssin aikana, samoin Helsingin unkarinkurssilaiset omalla kurssillaan, mutta hanke toi

heidät yhteistyöhön myös keskenään ja loi keskinäistä riippuvuutta. Kumpikin osapuoli tarvitsi aidosti yhteistyökumppaninsa tietämystä.

Hankkeen kimmokkeena toimivat monien suomalaisten unkarinopiskelijoiden kokemukset siitä, kuinka vaikeaa on ilmaista itseään unkariksi luontevan kohteliaasti. Unkarin moninaiset puhuttelumahdollisuudet ja kohteliaisuusfraasit voivat suomalaisesta tuntua hämmentäviltä. Toisaalta suomea puhuva unkarilainen saattaa ilmaista itseään suomalaisen mielestä liiankin formaalisti. Käsitkset tilanteeseen sopivasta ilmaisusta ja käytöksestä vaihtelevat kuitenkin merkittävästi yksilöittäin. Myös nämä seikat johtivat osaltaan siihen, että opiskelijoiden oli tarkoitus vaihtaa näkemyksiään kohteliaisuudesta ja sen tilanteisesta tulkinnasta. Tavoitteena oli muodostaa aiheesta monitahoisempi kuva juuri opiskelijoiden näkemystenvaihdon avulla. Niin palattaisiin abstraktilta tasolta takaisin kielenkäytön todellisuuteen, puhujien kielenkäyttötapojen ja niiden tulkintojen pariin.

Projekti koostui kolmesta osasta, ja se kesti yhteensä noin kuusi viikkoa. Siihen käytettiin noin 10 oppituntia. Projekti oli integroitu kurssin opetuskertoihin, jolloin projektiin liittyvien aiheiden välillä pystyttiin käsittelemään muita teemoja. Projektin ensimmäinen osa oli tietoa kerryttävä taustoitus. Siihen osallistuivat ainoastaan Budapestin suomenopiskelijat. He katsoivat suomalaisessa ajankohtaisohjelmassa esitetyn puhutteluntutkijan tv-haastattelun (ks. lähteistä Ylen aamu). Heidän tuli kiinnittää huomiota paitsi haastattelun tiedolliseen sisältöön myös tutkijan ja toimittajan vuorovaikutukseen, keskustelun sävyyn ja rekisteriin. Toisena tehtävänä opiskelijat katsoivat professori Jaakko Leinon videoluennon suomen puhuttelun muutoksista. Molemmista videoista oli kirjallinen tehtävä, ja niistä myös keskusteltiin tunneilla. Analyyttistä lähestymistapaa ja vertailevaa perspektiiviä vahvistettiin kirjoitustehtävällä, jossa opiskelijat pohtivat oman kielensä ja kulttuurinsa kohteliaisuusikäntöjä. Tämän tehtävän tarkoituksena oli suunnata opiskelijoita tarkkailemaan ja analysoimaan äidinkieliensä ja opiskeltavan kielen käytänteitä sekä omia kielenkäyttötottumuksiaan. Samalla aiheeseen liittyvä sanasto tuli tutuksi.

Projektin toisessa osassa kaikki opiskelijat etsivät sopivaa kohteliaisuuden tasoa kirjallisessa viestinnässä. Tehtävänä oli kirjoittaa kuvitteellinen sähköpostiviesti tuntemattomalle opettajalle. Tehtävä oli muodoltaan melko perinteinen. Sen avulla oli tarkoitus havainnollistaa eroja unkarilaisen ja suomalaisen institutionaalisen viestinnän formaaliuden asteessa. Valmiit kirjalliset tehtävät toimitettiin projektiin osallistuvien äidinkielisten opiskelijoiden arvioitaviksi ja kirjallisesti kommentoitaviksi.

Yhteisprojektin tarjoamia mahdollisuuksia päästiin hyödyntämään täysimääräisesti kolmannessa osassa, yhteisissä Skype-harjoituksissa. Skype-tapaamisessa unkarilaiset suomenopiskelijat esittivät pareittain pieniä suomenkielisiä dialogeja suomalaisille unkarinopiskelijoille ja toisin päin. Äidinkielliset puhujat arvioivat dialogien kohteliaisuusastaa ja antoivat niistä palautetta. Harjoituksen tavoitteena oli saada opiskelijat

kokeilemaan, miten he yhdessä voivat tuottaa tarvitsemaansa tai partnerin tarvitsemaa tietoa. Opiskelijat refleктоivat äidinkielessään ja opiskelemassaan kielessä käytettäviä kohteliaisuuden ilmaisemisen keinoja. Palautteenantajina toimivat joutuivat miettimään, mitä he haluavat ottaa mukaan kielenoppijoille tarkoitettuihin yleistyksiin. Tällainen tilanne, jossa osallistujat joutuvat huomioimaan keskustelukumppanin näkökulman ja opettamaan tälle jotakin, lisää parhaimmillaan molempien ymmärrystä (Hakkarainen, Bollström-Huttunen ym. 2005: 162). Opiskelijat pääsivät myös harjoittelemaan palautteen antamista ja sen muotoilua. Opiskelijat olivat projektissa mukana aktiivisina osallistujina. Lopuksi he arvioivat oppimismuodon onnistumista ja kehitysmahdollisuuksia projektipalautetta antamalla. Palaute sisälsi itse hankkeen arviointia sekä itsearviointia, jossa opiskelijat arvioivat oppimaansa.

4 Sähköpostiharjoitus

Kirjallisen viestinnän kohteliaisuusnormit ovat kielenopiskelijoille usein helpommin hahmotettavissa kuin suullista viestintää koskevat normit. Tämä selittyy kirjeen ja jossain määrin myös sähköpostiviestin muotoilujen vakiintuneisuudella ainakin formaalissa viestinnässä. On myös mahdollista, että opiskelijat olivat aiemmissa opinnoissaan nähneet malleja kirjeistä tai sähköpostiviesteistä. Kirjallisen viestinnän tehtävänanto oli muotoiltu seuraavasti:

Olet vaihto-opiskelijana suomalaisessa yliopistossa. Yliopiston toisessa tiedekunnassa järjestetään sinua kiinnostava kurssi, mutta et tiedä, saatko osallistua sille. Kirjoita opettajalle sähköpostia ja tiedustele, voitko osallistua.

Samankaltaiseen tehtävään saatuja vastauksia ovat analysoineet ainakin Halonen (2009), Ajanki (2014) ja Salo (2015). Heidän tutkimuksissaan vastaajat asuivat Suomessa ja olivat oletettavasti perehtyneet suomalaisen kirjoittamisen konventioihin laajemmin kuin projektimme osallistujat.

Budapestiläisten kirjoittamat viestit toimitettiin helsinkiläisten arvioitavaksi ja toisin päin. Palaute niistä annettiin vapaamuotoisessa Skype-keskustelussa, jossa arvioinnin keskeisiksi kriteereiksi muodostuivat pian se, kirjoittaisiko äidinkielineen samalla tavalla, ja se, miten vastaanottaja oletettavasti reagoisi viestiin. Esittelen tässä yhden opiskelijan viestin (esim. 1).

- (1) Unkarilaisen suomenopiskelijan kirjoittama viesti

Hyvä Tarja Mäkinen,

Olen vaihto-opiskelija Unkarista tässä lokakuussa Helsingin Yliopistossa, ja opiskelen Valtiotieteellisessä tiedekunnassa Sosiaalitieteiden laitoksessa.

Olen nähnyt sinun kurssisi 'Kieliympäristö ja kielipesät Suomessa'. Olen kiinnostunut tästä kurssista, mutta en teidä varmasti ehkö saan osallistua hyödyllisesti. Minä kirjoitan minun diplomityötä Unkarin kielten käyttämisestä sosiaalitieteellisesti, ja Suomen kielten tilanne on mielenkiintoista minulle. Jos päästäisin kursille, voisin tehdä vertailun Suomen ja Unkarin kielten tilanneet.

Haluaisin kysyä, milloin tämä kurssi on, missä on ja mitkä ovat kurssin vaatimukset?

Kiitos vastausta!

Terveisin,

[nimi poistettu]

Suomalaiset opiskelijat arvioivat esimerkin 1 viestin onnistuneeksi ja totesivat, että tällaista kohteliaisuuden tasoa he käyttäisivät itsekkin. Ainoastaan aloitusta *Hyvä Tarja Mäkinen* pidettiin turhan virallisena. Muutkin unkarilaisten kirjoittamat viestit hyväksyttiin useimmiten sellaisinaan. Äidinkielisten palautteen perusteella suomalaiset normit joustavat ja sallivat paljon variaatiota. Tervehdyksen valintakaan ei tuottanut ongelmia. Useimpien käyttämää tervehdystä *hei* pidettiin neutraalina ja lähes aina sopivana aloituksena. Myös yhdessä viestissä esiintynyt aloitus *Opettaja Maija Mäkinen* hyväksyttiin, vaikka sen liiasta virallisuudesta huomautettiin.

Sinuttelun ja teitittelyn valinnassa oli unkarilaisten kirjoittamissa viesteissä vaihtelua. 2 viestissä tuntematonta opettajaa teititeltiin, 2:ssa sinuteltiin ja 4:ssä puhuttelua vältettiin kokonaan. Välttely onkin suomessa tavallinen strategia (Yli-Vakkuri 2005: 190–193), minkä moni opiskelija vaikutti jo huomanneen. Hieman yllättävää on, että kukaan suomalaisista opiskelijoista ei kiinnittänyt palautteessaan huomiota sinutteluun ja teitittelyyn, vaan kaikki variantit hyväksyttiin. Olennaisempina seikkoina pidettiin esimerkiksi pyynnön perusteluja, viestin ytimekkyyttä sekä aloitustervehdystä.

Helsinkiläiset unkarinopiskelijat saivat vastaavan tehtävän Unkarin kontekstiin siirrettyinä. Kaikki opiskelijat noudattivat pääpiirteissään samanlaista kaavaa, jossa he ensin esittelivät itsensä, kertoivat, mistä olivat saaneet tiedon kurssista ja miksi se olisi heille tärkeä, sekä pyysivät lupaa osallistua. Suurimmat erot olivat aloituksessa ja lopetuksessa sekä viestin laajuudessa. Käytettyjä aloituksia olivat *jó napot kívánok* ('hyvää päivää'), *szia* ('hei'), *Tisztelt Hölgym / Uram* ('arvoisa rouva / herra')

ja *Tisztelt Tanár Úr / Tanárnő* ('arvoisa herra / rouva opettaja'). Kahta näistä unkarilaiset opiskelijat eivät pitäneet lainkaan sopivana. Epämuodollinen *szia* liittyy sinuteluun. Se ei opiskelijoiden mielestä käynyt päinsä tuntemattomalle kirjoitettaessa varsinkaan, jos tämä on opettajan asemassa. Muodollisempi *jó napot kívánok* viittaa teitittelyyn, mutta sen käyttö kirjeen tai sähköpostiviestin alussa ei vastaa unkarilaisia konventioita. Opiskelijat neuvoivat yksimielisesti käyttämään aloitusta *Tisztelt Tanár Úr / Tanárnő* ('arvoisa opettaja(tar)'). Unkarissa on tapana käyttää viestin tai kirjeen alussa tervehdyksen lisäksi puhuttelusanaa: nimeä tai titteliä. Opiskelijat arvelivat kuitenkin, että kaikki viestit tulisivat ymmärretyiksi ja siten täyttäisivät kommunikatiiviset tehtävänsä.

Harjoitus toi erittäin selvästi esiin sen, mitä niin sanotut tavalliset kielenkäyttäjät (muut kuin tutkijat) pitävät relevanttina. Opettajajohtoisessa käsittelyssä huomio olisi saattanut ohjautua liikaa esimerkiksi juuri eri puhuttelutapojen käyttöön. On luonnollisesti muistettava, että ihmisten mielikuvat omista ja toisten kielenkäyttötavoista eivät aina vastaa todellisuutta, mutta mielestäni yhteisissä keskusteluissa konstruoitu ihanne tarjosi hyvin mielenkiintoista tietoa kielenpuhujien intuitiosta. Mikäli projektia haluaisi laajentaa, siihen voisi olosuhteiden salliessa sisällyttää todellisen kielenkäytön tarkkailua ja sen vertailua keskustelussa esiin tulleisiin näkemyksiin (tällaisesta kahden tason aineistojen yhdistämisestä ks. esim. Lauranto 2015).

5 Vertaisyhteys verkossa

Valitsin Skype'n suullisen harjoituksen toteutustavaksi, koska sen avulla oli mahdollista saada palautetta äidinkielisiltä puhujilta, jotka lisäksi olivat vertaisasemassa, sillä he olivat ikätovereita ja kielenopiskelijoita. Toinen mahdollinen toteutustapa olisi ollut videoiden nauhoittaminen ja niiden lähettäminen arvioitavaksi, mutta pidin spontaania, reaaliaikaista yhteyttä arvokkaana kommunikaatiomahdollisuutena. Palautteenantajat halusivat olla avuksi ja hyödyksi toisille ja saada vuorostaan apua vastapuolelta.

Ennen Skype-tapaamista opiskelijat saivat 6 dialogiohjetta, joiden perusteella heillä oli noin 20 minuuttia aikaa suunnitella dialogejaan. En ohjannut heitä erityisesti miettimään kohteliaisuutta. Pidin ohjeistuksen hyvin yksinkertaisena ja pyysin opiskelijoita vain suunnittelemaan, mitä tosielämässä sanottaisiin kuvatussa tilanteessa. Useimmissa tilanteissa toinen osallistujista oli määritelty nuoreksi, jolloin opiskelija sai oikeastaan toimia omana itsenään. Jotta puhetilanteista tulisi vaihtelevampia, dialogin toisella osallistujalla saattoi olla annettuja fiktiivisiä piirteitä: hän saattoi esimerkiksi olla iäkkäämpi tai hierarkkisesti korkeammassa asemassa. Tämä draamallinen ratkaisu kenties vähensi tilanteen todentuntuisuutta, mutta toisaalta sen avulla oli mahdollista tuoda mukaan erilaisia käytökseen vaikut-

tavia muuttujia, kuten ikä, asema, tuttuus ja sukupuoli. Näiden muuttujien avulla dialogeihin saatiin myös enemmän kieleen ja kulttuuriin liittyviä eroja. Valmiiden tehtävänantojen tarkoituksena oli tarjota keskustelulle konteksti ja mahdollistaa vertailu suomeksi ja unkariksi käydyin dialogin välillä. Opiskelijat saivat seuraavan ohjeistuksen:

Valmistele ja harjoittele parin kanssa dialogi annetusta tilanteesta. Tavoitteena on neutraali suomenkielinen kohteliaisuustaso. Esittäkää dialogi Skypessä suomalaisille. Kaikki dialogit tapahtuvat Suomessa.

Dialogi 1. YLIOPISTON KAHVILA. Roolit: Kaksi opiskelukaveria (A ja B). Molemmat nuoria. A:n lompakko on jäänyt kotiin. B haluaa tarjota. Tilaatte. B tönäisee vahingossa A:ta ja juomaa roiskuu hänen päälleen.

Dialogi 2. BUSSI. Roolit: Kaksi matkustajaa, jotka eivät tunne toisiaan (A ja B). Molemmat nuoria. A istuu ikkunapaikalla ja haluaa jäädä pois. B istuu käytäväpaikalla. Hän selaa intensiivisesti kännykkää eikä huomaa mitään.

Dialogi 3. KAUPPA. Roolit: Asiakas (A) ja myyjä (B). Molemmat nuoria. A ei löydä jauhoja ja pyytää myyjältä apua. B on vasta aloittanut myyjänä eikä heti tiedä, missä jauhot ovat.

Dialogi 4. YLIOPISTO. Roolit: Opiskelija (A) ja laitoksen johtaja (B). Opiskelija nuori, laitoksen johtaja n. 60-vuotias. A tarvitsee laitoksen johtajalta allekirjoituksen erääseen paperiin ja menee käymään tämän työhuoneella. B tekee töitä huoneessaan, kun A tulee käymään.

Dialogi 5: JUNA. Roolit: Kaksi junamatkustajaa. A nuori, B n. 45-vuotias nainen. A haluaisi istua yhdessä tyttö-/poikaystävänsä kanssa, mutta vierekkäisiä paikkoja ei ole vapaana. A kysyy yksin matkustavalta naiselta, voisiko tämä siirtyä toiselle paikalle. B ei haluaisi siirtää tavaroitaan. Neuvottelee A:n kanssa.

Dialogi 6: RATIKKA. Roolit: Kaksi matkustajaa. Molemmat nuoria. B on raskaana. A tarjoaa paikkaansa B:lle. B ei halua istua.

Äidinkieliset puhujat arvioivat dialogien osapuolten kohteliaisuuden tasoa. Apunaan he käyttivät hyvin yksinkertaista lomaketta, jossa oli asteikko 1:stä 5:een (3 merkitsi neutraaliksi koettua kohteliaisuutta) sekä täydentävä kysymys siitä, miten kohteliaisuus ilmeni. Palaute annettiin heti dialogien jälkeen.

Esimerkki 2 on sitaatti erään unkarinopiskelijan dialogiharjoituksessa esittämää pyynnöstä.

- (2) Dialogiharjoitus: Opiskelijalla on pyyntö laitoksen johtajalle.
Bocsánat. Szükségem van egy aláírásra.
 'Anteeksi. Tarvitsen allekirjoituksen.'

Esimerkin 2 pyyntöä kommentoidessaan äidinkieliiset opiskelijat huomauttivat muun muassa, että opiskelija menee tilanteessa liian suoraan asiaan. Unkarissa olisi luontevampaa pohjustaa pyyntöä esimerkiksi kysymällä ensin, saako häiritä. Pyyntön voisi opiskelijoiden mukaan muutenkin muotoilla ”pehmeämmin”, esimerkiksi *szereznék egy aláírást kérnéi* (’haluaisin pyytää allekirjoitusta’).

Opiskelijat arvioivat kohteliaisuutta kokonaisvaltaisesti. He eivät myöskään pyrkineet kokoamaan yleispätevää säännöstöä vaan pitivät kommenttinsa tiukasti sidoksissa tilanteeseen. He kiinnittivät huomiota myös kehonkieleen ja ylipäänsä osallistujien käytökseen. Eräässä dialogissa unkarilainen osallistuja kosketti toista ystävällisesti ilmoittaessaan, että aikoo jäädä bussista seuraavalla pysäkillä. Tästä suomalaiset opiskelijat huomauttivat, että Suomessa ei juuri ole tapana koskettaa toisia, varsinkaan tuntemattomia. On mahdollista, että unkarilainen opiskelija kosketti opiskelutoveriaan roolin ulkopuolella, mutta koska tilanne joka tapauksessa kiinnitti suomalaisopiskelijoiden huomion, se sai tarkkailemaan eroja neutraalina pidettävässä kosketuksessa ja henkilökohtaisen tilan antamisessa. Suomi esitetään usein kontaktia välttävänä kulttuurina, jossa henkilökohtainen tila on suuri ja toisia kosketellaan harvoin. Ajatusta tukevat sosiaalisessa mediassa kiertävät kuvat ihmisistä, jotka seisovat bussipysäkillä vähintään metrin etäisyydellä toisistaan. Suomalaista kulttuuria on myös kuvattu koskettamattomuuden kulttuuriksi (Kinunen 2013). Toisaalta myös unkarilaisten henkilökohtainen tila on todettu laajaksi kansainvälisessä vertailussa (Sorokowska ym. 2017). Toistaiseksi koskettamisen ja tilankäytön eroista suomalaisen ja unkarilaisen kulttuurin välillä ei ole tutkimusta, mutta siitä saisi hyvän aiheen laajaankin opetuskeskusteluun.

Dialogit videoitiin opiskelijoiden luvalla. Tässä projektissa videot tulivat vain minun käyttöni opetuksen kehittämistä ja hankkeen onnistumisen arviointia varten, mutta videoita voisi hyvin käyttää myös opetustarkoituksiin. Niiden avulla olisi mahdollista kerrata ja jälkiarvioida dialogeja yhdessä opiskelijoiden kanssa, ja erityisen hyvin niillä voisi havainnollistaa juuri kehonkielen merkitystä.

Harjoitus toi spontaania lisätietoa monenlaisista kulttuurien välisistä käytöseroista. Esimerkiksi eräässä harjoituksessa nuori matkustaja tarjosi bussissa istumapaikkaansa raskaana olevalle matkustajalle, joka ei kuitenkaan halunnut ottaa tarjottua paikkaa vastaan. Osa unkarilaisista opiskelijoista tarjosi paikkaa uudestaan kieltäytymisen jälkeenkin, ilmeisesti tulkiten sen kursailuksi. Heidän kommenttien-

sa mukaan se on Unkarissa aivan tavallinen reaktio. Suomalaiset opiskelijat sitä vastoin tulkitisivat kieltäytymisen todelliseksi kieltäytymiseksi eivätkä tarjonneet paikkaansa toista kertaa.

6 Projektin antia ja kehitettäviä kohtia

Opiskelijat antoivat myönteistä palautetta hankkeen lähtökohdista ja asetelmasta. He arvostivat teemakokonaisuutta, sillä se sai ajatukset keskittymään tiettyyn kielen ja kulttuurin ilmiöön. Vastaavia kokonaisuuksia toivottiin muistakin aiheista. Esitän seuraavassa seikkoja, joihin on hyvä kiinnittää erityistä huomiota tämänkaltaista projektia suunniteltaessa. Alaluvussa 6.1 käsittelen esiintymisjännitystä, alaluvussa 6.2 opettajan roolia projektissa ja alaluvussa 6.3 teknisiä seikkoja. Alaluvussa 6.4 kerroin, miten opiskelijat kokivat hyötynensä projektista.

6.1 Opiskelijoiden stressi ja esiintymisjännitys

Loppupalautteen perusteella osa opiskelijoista koki Skype-keskustelut stressaaviksi. Opettajan onkin huomioitava opiskelijoiden erilaiset persoonat kaikessa opetuksen suunnittelussa. Kaikissa ryhmissä joku ilmaisee mielipiteensä helpommin ja rohkeammin kuin joku toinen. Koska tutkivan oppimisen edellytys on, että osallistujat uskaltavat esittää omia käsityksiään ja tuoda ne osaksi yhteistä tiedon muodostamista (Hakkarainen, Bollström-Huttunen ym. 2005: 206), opettajan olisi syytä korottaa opiskelijoiden tuntemuksia ja varmistaa, että he ovat omaksuneet ajatuksen siitä, että heillä on arvokas rooli tiedon konstruoinnissa. Kohteliaisuus aiheena sopii tällaiseen hyvin, sillä opiskelijat huomaavat helposti, ettei siitä ole yhtä totuutta.

Stressaavuutta lisäsi mahdollisesti se, että jokaista parialogia arvioimassa oli 4–6 ihmistä. Harkitsin ratkaisua, jossa parin dialogista antaisi palautetta toinen pari, mutta päädyin isompaan arvioijajoukkoon siksi, että niin palaute olisi todennäköisesti monipuolisempaa. Monen opiskelijan antamassa palautteessa oli erilaisia henkilökohtaisia tulkintoja, minkä ansiosta kohteliaisuuden tulkinnanvaraisuus tuli selvästi esiin. Lisäksi arvioijat kuuluivat useiden pariin dialogeja ja saivat siitä perspektiiviä palautteensa pohjaksi. He kehittyivät arvioijina ja oivalsivat, mitä kannattaa tarkkailla. Toisaalta jos palautetta antamassa olisi ollut vain kaksi opiskelijaa kerrallaan, molemmille olisi langennut suurempi vastuu huomioiden tekemisestä ja niiden esittämisestä, ja se taas olisi voinut olla heidän oman oppimisensa kannalta hyvä asia. Tällaista ratkaisua kannattaa ehdottomasti harkita, mikäli osallistujat ovat ujoja tai jännittävät tehtävää kovasti. Tässä hankkeessa lähtökohdat harjoitukseen olivat hyvät, sillä useimmat opiskelijat olivat tottuneet tekemään suullisia harjoituksia yhdessä ja toisten kuullen, ja lisäksi heidän keskuudessaan vallitsi hyvä ja salliva ryhmähenki.

6.2 Ohjauksen tarve

Opettajan roolin määrittäminen on hankala tehtävä. Kuinka paljon opettajan on hyvä suunnata toimintaa, ja kuinka suuri vapaus tulisi jättää opiskelijoille? Opettajan aktiivista otetta tarvitaan varsinkin alussa, jotta opiskelijat pääsevät työssään liikkeelle tarkoituksenmukaiseen suuntaan (Hakkarainen, Bollström-Huttunen ym. 2005: 74–77). Sen jälkeen heille on syytä antaa mahdollisuus itsenäisyyteen. Toki opettajan tulee mukauttaa rooliaan, kun tarve niin vaatii.

Vaikka tämä projekti oli perusajatuksestaan opiskelijälähtöinen ja se tähtäsi vertaisoppimiseen, opettajan rooli muodostui varsinkin alussa melko suureksi. Siihen vaikutti erityisesti se, että minä valikoin tietoa kartuttavan tausta-aineiston (videoluennot). Valmiiden tiedonlähteiden tarjoaminen voi olla tarpeellista ja sujuvoittaa hankkeen toteutusta, jos opiskelijat eivät vielä itse kykene etsimään sopivia lähteitä (vrt. Hakkarainen, Bollström-Huttunen ym. 2005: 134), mutta yliopistossa opiskelijoiden vapauden maksimointi olisi perusteltua. Heillä on useimmiten siihen tarvittavat valmiudet, jolloin he myös hyötyisivät siitä eniten. Projektin aikana syntyikin ideoita siitä, miten opiskelijoiden roolia voisi vastaisuudessa kasvat-
taa. He voisivat esimerkiksi etsiä itse aineistoa ja suositella sitä toisilleen. Lisäksi opiskelijat voisivat laatia dialogitilanteita. Opettaja voisi tarvittaessa varmistaa, että mukaan tulee riittävästi erilaisia tilanteita. Tällöin opiskelijoiden tulisi alkuun perehtyä enemmän kohteliaisuuteen ilmiönä ja kohteliaisuustutkimukseen. Tällainen pohjustaminen saattaisi kuitenkin tehdä heidät liiankin tietoisiksi kielenkäytöstään ja toiminnastaan, mikä voisi ohjata heidän kielenkäyttöään ja huomioitaan. Silloin harjoitusten tuottama tieto voisi olla erilaista.

Aidossa tutkivassa oppimisessä ei voida etukäteen tietää, mitä asioita tulee esille (Hakkarainen, Bollström-Huttunen ym. 2005: 76). Jättämällä ohjeistus minimiin voidaan saada selville, mitkä asiat ovat opiskelijoille spontaanisti tärkeitä ja mitkä kiinnittävät heidän huomionsa. Toisaalta minimiohjeistuksen varassa opiskelijat saattavat keskittyä liikaa vaikkapa kielivirheisiin, jotka sinänsä eivät vaikuta kohteliaisuuteen. Näin kävi näissäkin ryhmissä, mutta ei häiritsevässä määrin. Tämä on hyvä huomioida ohjeistuksessa etenkin, jos opiskelijat käyvät Skype-keskusteluja ilman opettajaa, joka voi ohjata keskustelua takaisin toivottuun suuntaan. On myös hyvä käydä lopuksi kokoavaa keskustelua siitä, millaiset asiat olivat tilanteessa vuorovaikutuksen kannalta relevantteja.

6.3 Tekniset seikat

Skype-keskustelussa koetut tekniset ongelmat saivat osakseen eniten negatiivista palautetta. Jännittävässä tilanteessa on erityisen harmillista, jos yhteys katkeaa ja harjoitus joudutaan siirtämään toiseen kertaan. Myös kuuluvuudessa oli ongelmia.

Kohdatut ongelmat olivat luonteeltaan sellaisia, että osan opettaja voisi varmasti-kin korjata esimerkiksi hankkimalla lisälaitteita, kuten ulkoisen mikrofonin, mutta osaan opettaja ei pystynyt vaikuttamaan.

Tekniseksi ongelmaksi voidaan katsoa sekin, että Helsingin ja Budapestin ryhmien opetusajat eivät osuneet yksiin. Opetusajat sovitettiin yhteen ennen lukukauden alkua, mutta Budapestissä niitä jouduttiin myöhemmin muuttamaan, ja sen jälkeen ryhmillä ei enää ollut yhteistä aikaa. Skype-kerrat täytyi sopia erikseen opiskelijoiden kanssa, eivätkä aivan kaikki päässeet osallistumaan niihin muiden kurssien takia. Jos projekti olisi voitu toteuttaa laajempaan, jos opetuskertojen yhteiset ajankohdat olisi toisin sanoen saatu sopimaan, mukaan olisi otettu myös yhteisiä dialogiharjoituksia äidinkielisten kanssa, ei pelkästään palautteen antamista. Se olisi kuitenkin vaatinut useampia Skype-tapaamisia, koska etäyhteydessä kommunikointi on opiskelijoiden palautteen mukaan hankalampaa kuin kasvokkain. He olisivat tarvinneet aikaa tottuakseen siihen ja myös tutustuakseen paremmin keskustelukumppaneihinsa.

6.4 Opiskelijoiden kokema hyöty

Projekti tuotti osallistujille positiivisia kokemuksia vieraan kielen käytöstä äidin-kielisten puhujien kanssa, ja joku katsoi jopa voittaneensa itsensä. Vertaisilta reaali-ajassa saadun palautteen avulla opiskelijoiden oli mahdollista saada kuva omasta kielitaidostaan. Loppupalautteesta selvisi, että opiskelijat olivat kokeneet erityisen mielekkäiksi juuri hajautettua asiantuntemusta hyödyntävät harjoitukset, kuten tiedon jakamisen sekä palautteen antamisen ja saamisen.

Yhteiset harjoitukset ja vertaisarviointiin osallistuminen lisäsivät ymmärrystä kohteliaisuuden tilanne- ja kulttuurisidonnaisuudesta. Skype-tapaamisissa osallistujat pystyivät myös arvioimaan, missä määrin kielenulkoisen viestintä tuottaa (epä)kohteliaisuutta. Opiskelijat arvostivat myös sitä, että vertaistyöskentelyä oli taustoitettu tutkimukseen perustuvalla aineistolla. Helsingin opiskelijat, jotka eivät osallistuneet taustoittavaan osioon, toivoivat projektipalautteessaan joko loppu-yhteenvedon tai vaikka luentoa aiheesta. Palautteessa ehdotettiin myös, että opiske-lijat olisivat voineet laatia toisilleen listan hyödyllisistä fraaseista.

7 Lopuksi

Kielenopiskeluun kaivataan usein autenttisia kielenkäyttötilanteita. Olen esitellyt tässä artikkelissa tutkivana oppimisena tunnetun työtavan. Sen etuna on mahdolli-suus saada tietoa ja arviointia samaa ikäluokkaa edustavilta kielen natiivipuhujilta. Hanke on helppo toteuttaa, jos vain löydetään sopiva kumppaniryhmä, ja sitä voi myös hyvin muunnella eri taitotasolle sopivaksi.

Kielen rooli on tutkivassakin oppimisessa suuri. Tiedon prosessointi ja jakaminen keskustellen ja kirjoittaen auttaa luomaan yhteyksiä ja edistää oppimista, ja samalla opiskeltavan kielen käyttö laajenee uudelle alueelle. Projektimme auttoi opiskelijoita astumaan ulos perinteisestä kielenopiskelijan roolista itsenäiseksi kielenkäyttäjäksi ja tiedonhankkijaksi, ja samalla kohteliaisuusteema havainnollisti kielenkäytön tilannesidonaisuutta ja tulkinnan merkitystä. Kaiken kaikkiaan näin pienimuotoisestikin toteutettu hanke onnistui nostamaan esiin aiempaa laajemman lähestymistavan kohteliaisuuteen ja rohkaisemaan opiskelijoita kielellis-kulttuuristen ilmiöiden havainnointiin.

Outi Tánczos toimi Suomen kielen ja kulttuurin vierailevana lehtorina Budapestin Loránd Eötvös-in yliopistossa (ELTE) lukuvuonna 2016–2017.

Lähteet

- AJANKI, RIGINA 2014. How to be polite in Finnish? L2-learners' strategies in formal e-mail messages. – Hartmut E. H. Lenk & Elina Suomela-Härmä (toim.), *Höflichkeit in Textsorten* s. 95–105. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 20. Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- BROWN, PENELOPE – LEVINSON, STEPHEN C. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOMONKOSI, ÁGNES 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre való utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 79. Debrecen: A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézete.
- EELLEN, GINO 2001. *A critique of politeness theories*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- HAKKARAINEN, KAI – BOLLSTRÖM-HUTTUNEN, MARIANNE – PYYSALO, RIIKKA – LONKA, KIRSTI 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- HAKKARAINEN, KAI – LONKA, KIRSTI – LIPPONEN, LASSE 2005. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- HALONEN, MIA 2009. Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisien kirjoitelmissa. – *Virittäjä* 113 s. 329–355.
- KINNUNEN, TAINA 2013. *Vahvat yksin, heikot silytyksin. Otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista*. Helsinki: Kirjapaja.
- KOVÁCS, MAGDOLNA – TÁNCZOS, OUTI 2015. Hapuilua pimeässä? Unkarin muuttuvat puhuttelukäytännöt. – Johanna Isosävi & Hanna Lappalainen (toim.), *Saako sinutella vai täytyykö teititellä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä* s. 241–261. Tietolipas 246. Helsinki: SKS.

- LAPPALAINEN, HANNA 2015. *Sinä vai te vai sekä että?* – Johanna Isosävi & Hanna Lappalainen (toim.), *Saako sinutella vai täytyykö teititellä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä* s. 72–104. Tietolipas 246. Helsinki: SKS.
- LARJAVAARA, MATTI 1999. Kieli, kohteliaisuus ja puhuttelu. – *Kielikello* 2 s. 4–10.
- LAURANTO, YRJÖ 2014. *Imperatiivi, käsky, direktiivi. Arkikeskustelun vaihtokauppa-kielioppia*. Helsinki: SKS.
- 2015. *Direktiivisyyden rajoja. Suomen kielen vaihtokauppasyntaksia*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1180-7>.
- SALO, AINO 2015. *Kohteliaisuus S2-oppijoiden sähköposteissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SÓLYOM, ERIKA 2011. Linguistic address systems in post-1989 Hungarian urban discourse. – Steven Tötösy de Zepetnek & Louise O. Vasvári (toim.), *Comparative Hungarian cultural studies* s. 284–295. West Lafayette: Purdue University Press.
- SORJONEN, MARJA-LEENA – RAEVAARA, LIISA – LAPPALAINEN, HANNA 2009. Mä otan tän. Käynnin syyn esittämisen tavat kioskillä. – Hanna Lappalainen & Liisa Raevaara (toim.), *Kieli kioskillä. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista* s. 56–89. Helsinki: SKS.
- SOROKOWSKA, AGNIESZKA – SOROKOWSKI, PIOTR – HILPERT, PETER – CANTARERO, KATARZYNA – FRACKOWIAK, TOMASZ – AHMADI, KHODABAKHSH – ALGHRAIBEH, AHMAD M. – ARYEETAY, RICHMOND – BERTONI, ANNA – BETTACHE, KARIM – BLUMEN, SHEYLA – BŁAŻEJEWSKA, MARTA – BUTOVSKAYA, MARINA – CASTRO, FELIPE NALON – CETINKAYA, HAKAN – CUNHA, DIANA – DAVID, DANIEL – DAVID, OANA A. – DILEYM, FAHD A. – DOMÍNGUEZ ESPINOSA, ALEJANDRA DEL CARMEN – DONATO, SILVIA – DRONOVA, DARIA – DURAL, SEDA – FIALOVÁ, JITKA – FISHER, MARYANNE – GULBETEKIN, EVRIM – HAMAMCIOĞLU AKKAYA, ASLIHAN – HROMATKO, IVANA – IAFRATE, RAFFAELLA – IESYP, MARIANA – JAMES, BAWO – JARANOVIC, JELENA – JIANG, FENG – KIMAMO, CHARLES OBADI-AH – KJELVIK, GRETE – KOÇ, FIRAT – LAAR, AMOS – DE ARAÚJO LOPES, FÍVIA – MACBETH, GUILLERMO – MARCANO, NICOLE M. – MARTINEZ, ROCIO – MESKO, NORBERT – MOLODOVSKAYA, NATALYA – MORADI, KHADIJEH – MOTAHARI, ZAHRASADAT – MÜHLHAUSER, ALEXANDRA – NATIVIDADE, JEAN CARLOS – NTAYI, JOSEPH – OBERZAUCHER, ELISABETH – OJEDOKUN, OLUYINKA – OMAR-FAUZEE, MOHD SOFIAN BIN – ONYISHI, IKE E. – PALUSZAK, ANNA – PORTUGAL, ALDA – RAZUMIEJCZYK, EUGENIA – REALO, ANU – RELVAS, ANA PAULA – RIVAS, MARIA – RIZWAN, MUHAMMAD – SALKIČEVIĆ, SVJETLANA – SARMÁNY-SCHULLER, IVAN – SCHMEHL, SUSANNE – SENYK, OKSANA – SINDING, CHARLOTTE

- STAMKOU, EFTYCHIA – STOYANOVA, STANISLAVA – ŠUKOLOVÁ, DENISA – SUTRESNA, NINA – TADINAC, MERI – TERAS, ANDERO – TINOCO PONCIANO, EDNA LÚCIA – TRIPATHI, RITU – TRIPATHI, NACHIKETA – TRIPATHI, MAMTA – UHRYN, OLJA – YAMAMOTO, MARIA EMÍLIA – YOO, GYESOOK – PIERCE, JOHN D. JR. 2017. Preferred interpersonal distances: a global comparison. – *Journal of Cross-Cultural Psychology* 48 (4) s. 577–592.
- TANNER, JOHANNA 2012. *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus: pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisisissa keskusteluissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- WATTS, RICHARD J. 1992. Linguistic politeness and politic verbal behavior: reconsidering claims for universality. – Richard J. Watts, Sachiko Ide & Konrad Ehrlich (toim.), *Politeness in language. Studies in its history, theory and practice* s. 21–42. Berlin: Mouton de Gruyter.
- WATTS, RICHARD J. 2003. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ylen aamu = Ylen aamu-tv. Ovatko suomalaiset epäkohteliaita? Haastattelussa tutkija Johanna Isosävi. Yle 1 2.2.2017.
- YLI-VAKKURI, VALMA 2005. Finnish politeness: evasion at all costs. – Leo Hickey & Miranda Stewart (toim.), *Politeness in Europe* s. 189–202. Clevedon: Multilingual Matters.

IV

Tieteellinen kirjoittaminen ja asiantuntijuuteen kasvaminen

Miten opettaa hallitsemaan moniäänisyyttä tieteellisessä kirjoittamisessa?

1 Johdanto

Korkeakouluopiskelijan tekstilajit ovat monet. Luentomuistiinpanoista, oppimispäiväkirjoista, tenttivastauksista ja kurssiesseistä edetään kohti tieteellisempiä eli tutkimussuunnitelmia ja tutkielmia ja näistä esimerkiksi seminaareissa annettavia kirjallisia vertaispalautteita. Mutta yksi on kaikille kirjoitustehtäville yhteistä: on ajateltava itse, ja omat ajatukset on rakennettava opiskellun pohjalle. On siis kirjoitettava moniäänisesti.

Artikkelini keskittyy siihen, miksi ja miten tieteellistä moniäänisyyttä hallitaan ja miten hallinnan opetus kytketään tieteenteon perimmäiseen päämäärään, joka on uuden tiedon tuottaminen. Luvussa 2 määrittelen moniäänisyyden: millaista se on nimenomaan tieteellisissä teksteissä, eli millaiset tahot saavat niissä äänen, ja miten äänet kielennetään tekstiin? Luvussa 3 liitän nämä ajatukset lähdeviittaustekniikan perusteisiin ja luvussa 4 tekijänoikeuksiin; luvussa 5 nostan niiden rinnalle lukijanoikeudet. Luvussa 6 pohdin yksikön ensimmäisen persoonan käyttöä ja yhdistän sen sekä tekijän- että lukijanoikeuksiin. Lopuksi kytken moniäänisyyden hallinnan opetuksen tekstilajitietoisuuteen ja kriittiseen ajatteluun.

2 Moniäänisyys ja tieteelliset tekstit

Kaikki kielenkäyttö voidaan ymmärtää vähintään kolmiääniseksi (esim. Linell 2009: 95–105; vrt. Bahtin 1986 [1953]: 94–98). Omaan, tekstissä rakentamaamme tuottajan ääneen liitämme vastaanottajan äänen: se, kenelle sanamme suuntaamme, on havaittavissa siitä, millaista kieltä käytämme. Lisäksi kielenkäytöstämme voidaan

havaita kolmansien tahojen vaikutus: kierrätämme, vastustamme tai kannatamme edellisten sukupolvien tai äskeisten puhelukumppaniemme ajatuksia ja uusinnamme, sävytämme tai muuntelemme omaksumiamme puhetapoja. Kielenkäyttö sekä vahvistaa vanhaa että uudistaa sitä, ja tähän päättymättömään dialogiseen prosessiin perustuu myös se, että genret eli kielenkäytön lajit ovat paitsi vakiintuneisuuttaan tunnistettavia myös jatkuvassa muutoksessa.¹

Dialogistisessa kielinäkemyksessä puhujaa tai kirjoittajaa, kuulijaa tai lukijaa sekä näitä edeltäneitä kolmansia tahoja tarkastellaan nimenomaan tekstuaalisina luomuksina ja niitä vastaavat tosielämän henkilöt jätetään ulkopuolelle. Tätä lähestymistapaa ei kirjoittamisen opetuksessa voi liikaa tähdentää. Jos jokin merkitys ei ole välittynyt lukijalle itse tekstistä, se ei ole välittynyt ollenkaan. Opiskelijoita kannattaakin harjoituttaa jäljittämään tekstistä niitä konkreettisia kielellisiä aineksia, joista kirjoittajan ajatukset ilmenevät. Jos he eivät löydä tekstin vinkkejä omin päin, täytyy herätellä: Tarkoittaako kirjoittaja tuossa tuolla myönteisellä adjektiivilla sananmukaisesti kehua, vai onko hän vaikkapa ironisoidakseen luomassa kahdenlaisia lukijoita – niitä, jotka tajuavat ironian, ja niitä, jotka eivät tajua (ks. esim. Rahtu 2012: 243)? Entä miksi hän ylipäätään viljelee ironiaa? Onko tekstin puheenaihe arka, vai olisiko kyse tekstilajin, esimerkiksi kolumnin, odotuksiin vastaamisesta?

Tieteellisen tekstin moniäänisyys on omanlaistaan muun muassa siksi, että tekstin äänet edustavat todellisuuden henkilöitä melko rajatulla tavalla. Esimerkiksi vaikka kirjoittaja usein kertoo tosimaailmankin teoistaan ja viittaa itseensä, hän keskittyy vain tutkimuksen kannalta relevantteihin toimiinsa, sellaisiin kuin miten hän valitsi ja keräsi aineistoa, millaisia aineita sekoitteli koeputkissa. Tieteellisessä tekstissä ei siis yleensä raportoida vaikkapa tutkijan taipaleella koetuista inspiraation hetkistä eikä onnistumisen tai turhautumisen elämyksistä, vaan tällaiset kerrotaan esimerkiksi päiväkirjassa tai Facebookissa.

Tieteelliset tekstit vaihtelevat kulttuurisesti ja tieteenaloittain, ja tämä näkyy vaihtelevien konventioiden noudattamisena. Myös kielelliset tavat viitata kirjoittajaan vaihtelevat. Keskityn tässä artikkelissa humanistisille tutkimusaloille tyypilliseen suomen kieleen. Siinä kirjoittaja viittaa itseensä normaalisti yksikön ensimmäisellä persoonalla (*minä / tarkastelen / tutkimukseni*), siis suoralla viittauksella, joka on mahdollisimman yksitulkintainen. Kun taas kirjoittajia on useampi, on suorinta ja yksitulkintaisinta käyttää monikon ensimmäistä persoonaa (*me / tarkastelemme /*

1. Termi *kielenkäytön laji* on Shoren (2012) suomennos dialogististen kielentutkijoiden varhaisen oppi-isän Mihail Bahtinin 'genreä' vastaavasta termistä. Termi kattaa sekä kirjallisen että suullisen kielenkäytön: lajeja ovat esimerkiksi niin romaani ja kauppalappu kuin juoru ja kioskiasiointi. Dialogistisessa kielentutkimuksessa voidaan tarkastella yhtä hyvin kirjoitettuja kuin puhuttuja aineistoja ja nimittää kumpiakin teksteiksi. Tutkimussuuntauksesta hyvä koonti on Virtanen 2015: luku 2; kirjoitetun kielen vuorovaikutteisuudesta ks. Virtanen, Rahtu & Shore 2018 sekä kokoomateos Rahtu, Shore & Virtanen (toim.) 2018.

tutkimuksemme). Mutta joskus monikon ensimmäistä persoonaa käytetään silloinkin, kun kirjoittajia on vain yksi: *seuraavaksi siirrymme käsittelemään x:ää*. Tällaisessa käytössä monikon ensimmäinen persoona sisältää kirjoittajan lisäksi myös lukijan ja kyseessä on lukijan auttaminen tekstissä eteenpäin niin sanotulla meta-tekstillä. Monikon ensimmäisen persoonan käyttöä lukijan opastamiseen näkee monissa kielissä, mutta suomessa ehkä pikemmin vanhoissa kuin aivan uusissa tutkimusteksteissä. Nykyaikaisempi tapa tässä on yksikön ensimmäinen persoona (*siirryn*) tai passiivi (*siirrytään*)².

Joskus viittauksilla kirjoittajaan saadaan samalla ilmaistuksi jotain argumentoinnin tai päättelyn yleispätevyydestä. Monikon ensimmäinen persoona käy tähänkin. Valitsemalla sen (*tästä voimme päätellä, että*) kirjoittaja tarjoaa lukijalle mahdollisuutta osallistua päättelämiseen. Myös käyttäessään nollapersoonaa eli yksikön kolmatta persoonaa ilman subjektilauseketta kirjoittaja korostaa omien päätelmiensä yleispätevyyttä tai itsestäänselvyyttä: *Tästä voi [0 = kuka vain] päätellä, että*. Sama saadaan aikaan passiivilla: *Tästä voidaan päätellä, että*. Passiivin käyttö tällaiseen tarkoitukseen on luonnollista sikäli, että vaikka suomen passiivilla ilmaistaan tarkemmin määrittämätöntä tekijätahoa, se on tulkittavissa yleensä monikolliseksi ja inhimilliseksi ja joskus myös puhujan itsensä sisältäväksi.

Edellä esittelemissäni tapauksissa viittauskohteena on kirjoittaja, oli hän sitten ainoa kohde tai yksi joukosta. Tällaisten viittauskeinojen lisäksi on epäsuorempia tapoja. Joskus NP:llä ja kolmannella persoonalla voidaan siirtää fokus tutkijasta tämän työhön: *Analyysi paljasti, että / Tämä havainto on esimerkki siitä, että*. Tällaista käyttöä muistuttaa omaan julkaisuun viittaava lähdeviite. Esimerkiksi tuossa pari kappaletta aikaisemmin laitoin huomion tekstin kahdenlaisista lukijoista omiin nimiini vain viitteellä ”Rahtu 2012: 243” enkä käytä yksikön ensimmäistä persoonaa. Joskus taas näkee sellaista, että tekijä viittaa itseensä NP:llä ja yksikön kolmannella persoonalla (*Näin tutkija pääsi parhaiten käsiksi aineistoon*). Tällaista käytäntöä en ainakaan humanistille suosittelen, koska se hämmentää ilmaisun yksitulkintaisuutta: puhutaanko nyt kirjoittajasta vai jostakusta toisesta tutkijasta?

Tieteellisen tekstin kirjoittajaan viittaillaan siis sekä suoraan että epäsuorasti, mutta lukijaan ei juuri viittailla. Lukuun ottamatta lähdeviitteiden lukuohjeita tyyliin *ks.* (‘katso’) ja *vrt.* (‘vertaa’) lukijaa esimerkiksi harvoin kehoitetaan (ellei tieteeksi sitten lasketa vaikkapa tutkimukseen pohjaavia terveysoppaita). Silti lähes kaikki tutkimusteksteissä rakentaa tietynlaista lukijaa. Teksti muun muassa kirjoitetaan tieteenalan lähtöoletusten varaan niitä useinkaan juurta jaksain avaamatta, ja tekstissä viljellään erikoistermejä. Näin tekstiin rakentuu lukija, jonka oletetaan jo tun-

2. Lukijaa mukaan kutsuvaa passiiviva käytetään tietysti muuallakin kuin tieteellisissä teksteissä. Suomalaisista sanomalehtiteksteistä sitä on tutkinut Makkonen-Craig (2005). Hän nimittää sitä *dialogiseksi passiiviksi*.

tevan alaa ja olevan perillä sen kielenkäyttötavoista. Myös lähdeviitteillä rakennetaan lukijaa, sellaista, jonka oletetaan niitä tarvitsevan ja osaavan tulkita.

Tieteellisen tekstin lukijaksi kirjoitetaan siis tiedeyhteisön jäsen, ja tällaisen odotetaan lukevan tutkimusta kriittisesti arvioiden, sen asetelmia ja menetelmiä, argumentteja ja tuloksia aiempaan tutkimukseen suhteuttaen. Mutta vaikka lukijalta edellytetään tieteellistä pätevyyttä, hänelle tehdään mahdollisimman helpoksi hoi-taa arvioijan tointaan. Ensinnäkin kielenkäyttö tähtää selkeyteen, läpinäkyvyyteen ja yksitulkintaisuuteen. Toiseksi kullakin alalla on omat, melko vakiintuneet tavat jäsentää teksti. Tässä hyödynnetään sitä, että tiedeyhteisön jäsenille on kehittynyt tieteellisen kompetenssin lisäksi yhteisön kirjoituskonventioihin liittyvää niin sanottua genrekompetenssia (Bhatia 2004) eli tekstilajin tajua (Kalliokoski 2002). Sen avulla he suunnistavat tutkimustekstissä ja osaavat etsiä vakioaineiksia vakio-kohdista: taustoitusta ja tutkimusongelmien asettamista johdannosta, tausta-teoriaan, aineiston valintaan ja rajaukseen liittyviä perusteluja joko johdannosta tai omista luvuistaan, analyysia ja tuloksia omista luvuistaan sekä tulosten arviointia ja jatkotutkimusideoita lopusta (vrt. tutkielman ns. IMRD-rakenne: I = *introduction*, M = *method*, R = *results*, D = *discussion*; Swales 1990: 137–176).

Konkreettisimmin tieteelliseen tekstiin ruumiillistuvat moniäänisyyden kolman-net tahot: lähteet, jotka tekstissä ilmaistaan lähdeviitein; tutkielman lopussa viitteet vielä täydennetään lähdeluettelossa. Vaikka viitteiden ja lähdeluettelon laadinta on tieteellisen kirjoittamisen opetuksessa ehkä jopa harjoitelluin osa-alue, sen opettelu vaikuttaa olevan niin opiskelijoiden kuin opettajien parhaiten tiedostama ongelma tieteellisen tekstin moniäänisyyden hallinnassa.

3 Lähdeviitteet – eivät itsetarkoitus vaan työkalu

Kun opiskelijat joskus huokailevat lähdeviittaustekniikkaa harjoitellessaan, siirryn mielessäni vuosikymmenten taakse aikoihin, jolloin sen opettelu kuului samaan pakettiin kuin pilkkusäännöt. Kirjakieltä tarkasteltiin ”parhaana” ja ”oikeana”, jokseenkin yhtenäisenä kielimuotona, mitä nyt yleiskieli ja erikoiskielet mainittiin. Tieteellisen kirjoittamisen opetuksesi katsottiin riittävän, että opiskelijat oppivat ”asiatyylin”. Tiedekunnassamme kurssin nimikin oli vain *Kirjoitusviestintä*. Kurssilla ei niinkään keskitytty opinnäytteisiin kuin kirjakielen sääntöihin – jotka oli opetelta-va, koska ne oli opeteltava.

Joskus tuntuu, että lähdeviittaustekniikan opetus yhäkin raahaa niskassaan vanhojen aikojen oikeakielisyyssaatteen rigorismia, tietynlaista jäykkää sääntö-keskeisyyttä. Jos tällaiseen asenteeseen yhdistyy vielä se, ettei tekniikan käytänteitä perustella, opiskelijoille saattaa syntyä käsitys, että ne ovat itsetarkoitus. Joku ym-märryksen yläpuolelta vain määrää, laitetaanko viitteeseen pilkku vai kaksoispiste,

tulevatko lähdeluettelossa etu- ja sukunimet siinä vai tässä järjestyksessä, mitä kursivoidaan, mitä lihavoidaan jne. Jos lähdeviittaustekniikka tuntuu opiskelijasta vain yksityiskohtien kaaokselta, opetuksesta on välittynyt sääntöjen vuorenvarmuus mutteivät niiden perustelut. Tällainen ei edistä oppimista vaan ahdistaa aloittelijaa.

Sitä paitsi maailmahan on täynnä erilaisia viittaustekniikoita – epäilemättä ihan toimivia! Eri maissa, eri tieteenaloilla, eri oppiaineissa ja eri journaaleissa on omanlaisiaan käytänteitä, eikä niiden keskinäinen paremmuus ole kiistelyn arvoinen asia. Sen sijaan on tärkeää oppia pysymään kautta tutkielmansa siinä tekniikassa, jonka on valinnut. Opiskelijat tulee saada ymmärtämään lähdeviittaustekniikan järki. Viitteet kuuluvat työkaluihin, joita lukija tarvitsee hoitaakseen kriittisen lukijan tehtävänsä. Viitteiden ja lähdeluettelon avulla hän pääsee niille tiedonlähteille, joista tutkimus ammentaa, ja näin viitteet ovat mukana sijoittamassa tutkimusta taustansa: aikaan, tieteenalaan, koulukuntaan, tutkimussuuntaukseen. Ennen muuta lähdeviitteillä taataan tekijänoikeudet.

4 Tekijänoikeudet ja lähteiden referointi

Alkuaan tiivistin lähdeviittaustekniikan ytimen ohjeeksi ”älä ota toisen ajatuksia omiin nimiisi”. Pian huomasin, että tekijänoikeuksia uhkaa pikemminkin se, miten opiskelijat tulkitsevat tieteellisiä lähteitään. Täydensin ohjetta: ”Älä ota toisen ajatuksia omiin nimiisi, älä pane omiasi toisen nimiin.”

Mutta ilman syvällisempää taustoitusta tämäkään ohje ei vielä tuota mielekästä moniäänisyyttä opinnäytteisiin. Moni näet kiertää väärintulkinnan vaaraa yrittämällä siirtää lähteen ajatuksia tutkielmaansa ”sellaisenaan”. Tämä näkyy kahdenlaisina ratkaisuinä: runsaina sanasanaisina sitaatteina tai lähteiden referoimisena aina yksi lähde tekstikappaletta kohti niin, että kunkin kappaleen lopussa on lähdeviite. Syntyy kyllä moniäänistä tekstiä, mutta kirjoittajan oma ääni hukkuu kakofoniaan, joka haittaa myös lainattujen ajatusten välittymistä ja siten tekijänoikeuksiakin.

Syynä kakofoniaan on se, ettei sen enempää sitaatti kuin omin sanoin selostettu lähteen ajatus lainaudu sellaisenaan vaan saa referoijan tekstissä uuden tulkinnan. Eihän tekstejä lueta sana, lause tai edes kappale kerrallaan, vaan hiljalleen avautuvana kokonaisuutena, jossa tekstinkohtia tulkitaan suhteessa edeltäviin ja seuraaviin tekstiyhteyksiin. Se, mikä oli alkuperäisessä lähteessä ymmärrettävissä vaikkapa päättelyketjun huipentavaksi tiivistykseksi, saattaa yhteydestään pois temmattuna jäädä referoijan tekstissä irralliseksi heitoksi. Kun heittoja kertyy eri lähteistä tekstin täydeltä, syntyy repaleinen teksti ja tekijäksi kirjoittuu epäitsenäinen ajattelija, joka puhuu suulla suuremmalla eikä oikein itse ymmärrä tekstiään. Oscar Wilden julma kiteytys ”sitaatti, tuo älyn loistava korvike” osuu paitsi siteeraukseen myös muuhun omaa ajattelua laistavaan lainailuun.

Silti on päteviäkin syitä sanasanaisen sitaatin käyttöön. Seuraava katkelma Yrjö Laurannon väitöskirjasta (2015: 12–13) havainnollistaa niistä yhtä:

- (1) Lähestymistapani on systeemis-funktionaalinen, mutta se voidaan nähdä funktionaalisenä laajemmassakin mielessä. Seuraava lainaus on Prahan kielitieteellisen piirin – sittemmin Prahan koulukunnan – ohjelmajulistuksesta vuodelta 1929 (PRAHA 1982 [1929]: 5):

Kieli samoin kuin mikä hyvänsä muukin ihmisen toiminta on päämäärähakuista. – – Funktionaalista näkökulmasta kieli on päämäärähakuisten ilmaisukeinojen järjestelmä.

En tunne tšekinkielistä alkuperäistekstiä, ainoastaan englanninnoksen, mutta huomattakoon, että lainauksessa käytetään kieltä kahdessa eri merkityksessä: ensimmäisessä lauseessa kielenkäyttö- ja jälkimmäisessä systeemimerkityksessä. Tulkitsen tämän kaksinaisuuden tarkoitukselliseksi valinnaksi: nämä kaksi puolta ovat erottamattomasti toisiinsa sidoksissa; kieli on samaan aikaan kumpaakin.

Kiinnittämällä lukijan huomion lainatun sisällön lisäksi sen muotoon – termin *kieli* kaksimerkityksiseen käyttöön – Lauranto pääsee tieteellisen lähteensä ajatuksen ytimeen, paljastamaan terminologiaan kytkeytyvän käsitteellisen sisällön, joka puolestaan on hänen oman tutkimuksensa kulmakiviä. Ilman siteerausta tämä ei oikein onnistuisi: sitaatti toimii tässä evidenssinä, ikään kuin todistusaineistona, Laurannon tulkinnalle alkulähteen ajatuksesta. Kun minä puolestani olen ottanut esimerkiksi katkelman Laurannolta, käytän sitä havainnollistamiseen eli luotan esimerkin voimaan. Kolmas välttämätön paikka siteeraukselle ovat luonnollisesti kielellisten aineistojen analyysit, jotka ilman aineistosta sanatarkasti poimittuja esimerkkejä olisivat vaikeita seurata.

Oppaissa usein mainittu peruste siteeraukselle on alkuperäisen muotoilun täydellisyys, jota ei kannata lainattaessa vaarantaa. Tällä perusteella siteeraamista ei mielestäni tule motivoida, sillä se saattaa laillistaa suorien lainausten ylikäyttöä. Kukaapa noviisi ei pitäisi kokeneen tutkijan julkaistuja, moneen kertaan tarkistettuja ja viimeisteltyjä muotoiluja ylivoimaisesti parempina kuin omia hapuilujaan.

Kaiken kaikkiaan sen enempiä sanasanainen kuin omin sanoin referointi ei vapauta kirjoittajaa ajattelusta. Kumpikin vaatii paitsi lähtötekstin syvällistä ymmärrystä ja suhteutusta omaan tutkimusongelmaan myös oman tekstin rakenteellista hahmotusta sekä monenlaista kirjakielen sääntöjen hallintaa. Siteerattaessa pitää tietää, milloin piste tulee lainausmerkkien edelle, milloin jälkeen, aloitetaanko sitaatti isolla vai pienellä kirjaimella, miten merkitään sitaatista pois jätetyt ainekset,

miten ja miksi siihen lisätään täydennyksiä, milloin sitaatti sijoitetaan leipätekstiin, milloin omille riveilleen sistentäen (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2005: 110). Omin sanoin referenttia pidetäänkin tieteellisen kirjoittamisen oppaissa parempana kuin siteerausta (mm. Kniivilä ym. 2017: 134). Se avaa siteerausta paremman mahdollisuuden käyttää lähteitä siihen, mihin niitä tutkimusteksteissä tarvitaan: oman tekstin ajatuksen juoksuttamiseen.

Lähteisiin suhteuttamalla voidaan ensinnäkin osaltaan pohjustaa tutkimusasetelmaa osoittamalla aiemmassa tutkimuksessa ”tutkimusaukko”, jonka tilkitsemiseen uudella tutkimuksella nyt tähdätään (Swales 1990: 141; Mäntynen 2006: 52–58). Toiseksi lähteiden avulla saa asemoiduksi oman tutkielman osaksi tieteenalaa ja tutkimussuuntausta. Aloittelevilla graduntekijöillä lähteiden hyödyntäminen saattaa tyssätä tähän. Kaikki lähdeviitteet osuvat johdantoon ja teorialukuun, mutta analyysi tehdään mutuna, ja lähteisiin viittailu jää ulkokohtaiseksi oppineisuuden osoittamiseksi. Syvällisempää oppineisuutta on se, että lähteitä sovelletaan myös analyysissa niitä omiin ja muiden tutkijoiden havaintoihin vertaillen. Tällöin tekijä osallistuu tieteenalalla käytävään keskusteluun. Vahvistavatko omat havainnot aiemman tutkimuksen tuloksia, täydentävätkö vai kyseenalaistavatko niitä? Kallistuuko tekijä analyysissaan jonkin kiistakysymyksen tulokinnassa jollekin vaihtoehdoista kannoista, vai onko hänellä peräti esittää uusi avaus?

Lähteiden käyttö on siis keskeinen indikaattori tutkimuksen tasoa arvioitaessa. Kun opettaja motivoi opiskelijaa lähteiden hyödyntämiseen, tekijänoikeuksien lisäksi kannattaa muistuttaa lähteiden tärkeydestä tieteellistä ajatuksenkulkua ja tekstiä rakennettaessa. Tällöin viittaustekniikka asettuu laajempiin yhteyksiin ja tuntu sen itsetarkoituksellisuudesta hälvenee.

5 Lukijanoikeudet: tekijän vai kolmannen tahon ääni?

Lähdeviittaustekniikan kytkeminen tutkielman ajatusten vuoropuheluun johtaa jälleen lukijan luo. Jotta lukija suoriutuisi arviointitehtävästään, hänen on tiedettävä, mikä on tutkimuksen tekijän omaa antia, mikä puolestaan tulee tutkijan käyttämistä lähteistä. Tekstiin kirjoitettavien kolmansien tahojen tekijänoikeuksista huolehtiminen – lähdeviittaustekniikka – varmistaa siis lukijankin oikeudet.

Lukijanoikeuksista huolehditaan tekstiviitteiden teknisen hienosäädön avulla. Lienee tavallisinta, että lähdeviite sijoitetaan lainatun osuuden perään. Tällöin pisteen sijoitus antaa tärkeän lukuohjeen: Kun piste on vain sulkeiden perässä, lähdeviite on osa edeltävää virkettä ja vieras ääni rajoittuu juuri ja vain tuohon virkkeeseen. Kun taas piste on sekä ennen sulkeita että niiden sisällä, lähdeviite tulkitaan omaksi virkkeekseen, mikä kertoo, että lainattuja ajatuksia on edellä useammassa virkkeessä. Mutta mistä lukija tällöin huomaa, milloin vieras osuus alkaa? Entä

mistä hän huomaa, milloin lainattu osuus loppuu? Nämä on hyvä opettaa merkitsemään nimenomaisesti, kuten vaikkapa seuraavassa oman artikkelini katkelmassa (Rahtu 2012: 238):

- (2) Levyarvostelujen rakennepotentiaalista ei ole laajoihin aineistoihin perustuvaa tekstianalyttistä tutkimusta, mutta Virtanen (2007, 2–3) on havainnut 122 arvostelun aineistostaan, että Soundin arvostelut koostuvat tyypillisesti kolmesta, neljästä kappaleesta. Näistä ensimmäisessä tarjotaan taustatietoa esittäjästä ja tämän aiemmasta tuotannosta ja seuraavissa kahdessa esitetään varsinainen kritiikki suhteuttamalla arvioitava kokoelma artistin aiempaan tuotantoon tai muiden artistien teoksiin. Viimeinen kappale on yhteenvedo, ja lopuksi annetaan arvosana asteikolla 1–5. Anne Mäntynen ja Susanna Shore (2008, 28–29) ovat kuvanneet levyarvosteluja myös tekstityyppien avulla: – –

Esimerkissä 2 lähdeviite on sijoitettu lainatun osuuden edelle signaloimaan vieraan äänen alkua. Viitteen normaalisti aloittavan tekijännimen voi tuolloin nostaa leipätekstiin, jolloin sulkeisiin tarvitsee merkitä enää julkaisuvuosi ja sivunumerot. Lainauksen jatkumisen huomaa siitä, että virkkeestä toiseen viitataan toistuvasti samaan referenttiin kuin alussa: kun ensimmäisessä virkkeessä puhutaan *kolmesta, neljästä kappaleesta*, näihin viitataan seuraavassa virkkeessä lausekkeilla *Näistä ensimmäisessä ja seuraavissa kahdessa*; sitä seuraavassa virkkeessä taas on lauseke *Viimeinen kappale*. Lainatun osuuden loppumisen huomaa puolestaan siitä, että tekstissä otetaan käsittelyyn uusi topiikki (tekstityypit) ja sen myötä myös viitataan uuteen lähteeseen (Mäntyseen & Shoreen 2008). Lainatun osuuden voi toki merkitä monin muinkin tavoin, muun muassa siten, että osuuden alussa on leipätekstissä tekijän nimi ja varsinainen lähdeviite tulee vasta lainauksen loppuun, kuten olen tehnyt seuraavassa (Rahtu 2006: 155):

- (3) Dan Sperber ja Deirdre Wilson esittävät ironianselityksensä osana kielellistä viestintää koskevaa teoriaansa. Teorian perusajatus on, että viestintää ohjaa relevanssin periaate: tuotamme mahdollisimman vähällä vaivalla optimaalisen merkitseviä lausumia, joiden tulkintaa ohjaa se, että kontekstin perusteella ymmärrämme mahdollisimman pienin ponnistuksin, mikä lausumassa on relevanttia (Sperber & Wilson 1995: 158).

Tähän asti olen keskittynyt lähdeviiteillä varmistettuihin tekijän- ja lukijanoikeuksiin, mutta myös kirjoittajalla itsellään on tietysti tekijänoikeudet, ja nekin on rakennettava tekstiin kielellisin ratkaisuin, jotka ovat lukijalle yksitulkintaisia. Kursseilla ja ohjaustilanteissa sitkeästi esiin nouseva kysymys on, ”saa-

ko” tekijä viitata itseensä yksikön ensimmäisellä persoonalla, siis *minä*-pronominilla taikka verbin persoonapäätteellä tai possessiivisuffiksilla, vai ”pitääkö” turvautua epäsuorempiin viittaustapoihin (ks. edeltä lukua 2). Vastaa aina, että saa, ilman muuta.³ Onko mutkattomampaa keinoa merkitä omaa ajatusta omiin nimiin – sekä tekijän että lukijan kannalta – kuin yksikön ensimmäinen persoona?

Koska tieteellisen kirjoittamisen oppaissa kanta yksikön ensimmäisen persoonan käyttöön kuitenkin vaihtelee (vrt. esim. Eco 1989 [1977]: 153; Luukka 2002: 21; Hirsjärvi ym. 2005: 283; Kniivilä ym. 2017: 22), pohdin seuraavaksi oman tutkimukseni perusteella (mm. Rahtu 2018), mitä tapahtuu, kun yksikön ensimmäinen persoona eksplikoidaan tieteelliseen tekstiin.

6 Yksikön ensimmäinen persoona – tieteellisen tekstin *persona non grata*?

Objektiivisen esitystavan tavoittelu on ehkä johtanut siihen, että ”minää” kohdellaan tieteellisessä kirjoittamisessa joskus vähän kuin vieraan vallan diplomaattia, josta on tullut asemamaassaan ei-toivottu henkilö, *persona non grata*. Seuraava katkelma Yrjö Laurannon tutkimuksen johdannosta (2014: 9–10) kuitenkin osoittakoon, että yksikön ensimmäinen persoona on tieteellisessä tekstissä kuin kotonaan:

- (4) Tarkastelen tässä tutkimuksessa niitä toimintaan kehittämisen ilmauksia, joita suomalaiset käyttävät arkikeskustelussa tuttaviensa, ystäviensä ja lähiomaistensa kanssa. Tutkimuksen keskiössä ovat imperatiivilauseet ja niiden käyttö. Vastaan tutkimuksessani sellaisiin kysymyksiin kuin millaisia tulkintoja imperatiivilauseet saavat arkikeskustelussa, missä ja miten niitä käytetään, ja mikä imperatiivilauseetta edeltää – –.

Uskon, että imperatiivilauseen tilanteista käyttöä korostavasta tutkimuksestani on hyötyä myös suomen kielen opetuksessa. Ensinnäkin äidinkielen opetuksessa luodaan mielikuvia imperatiivilauseen käytöstä ja perusmerkityksestä, ja ne saattavat säilyä suomea äidinkielenään puhuvien mielessä hyvin pitkään. Toiseksi tutkimukseni liittyy oleellisesti myös suomen opetukseen toisena ja vieraana kielenä. – –

3. On kuitenkin hyvä muistuttaa, että ellei kyse ole selkeyden, korostamisen tai kontrastoinnin tarpeesta, suomen kirjakielessä ensimmäisen ja toisen persoonan ilmipanoon riittää pelkkä verbin persoonapäätte eikä persoonapronominia tarvita (tarkemmin ks. Rahtu 2018: 43 ja siinä mainitut läheteet). Tässä ei tietenkään ole kyse persoonan karttamisesta vaan kirjakieleen konventionaalituneesta tavasta välttää persoonan ilmaisemisessa redundanssia.

Imperatiivi on oikeastaan terminä kaksimerkityksinen. – – Vaikka tutkimuksi keskiossa on nimenomaan imperatiivilause, **otan** kantaa myös siihen, miten imperatiivilause ja imperatiivimuodot suhteutuvat toisiinsa.

Yksikön ensimmäistä persoonaa viljellään esimerkissä 4 ongelmitta, kuten fenestisessä ja monen muunkin alan tutkimuksessa on tapana. Viittaukset ovat mukana rakentamassa tekijälle **tutkijaminää**: ensin asetetaan tutkimusongelma (*tarkastelen, vastaan*) ja muita tavoitteita (*otan kantaa*). Nämä ensimmäisessä persoonassa olevat verbit ovat indikiatiivin preesensissä, joka saa tässä futuurisen tulkinnan. Tämä kytkee tekstiin lukijan: tutkijahan itse asiassa on jo suorittanut johdannossa lupaamansa teot, mutta lukijalle ne aktuaalistuvat vasta hänen edetessään luvattuihin tekstinkohtiin. Näin tutkijaminään kietoutuu lukijaa opastava **toimittajaminä**. Sen tehtäviin kuuluu myös tekstin yksitulkintaisuudesta huolehtiminen. Esimerkiksi kun sanalla *tutkimus* viitataan ympäröivään tekstiin, se on tarpeen välillä spesifioida yksikön ensimmäisen persoonan omistusliitteellä (*tutkimukseni*). Näin lukijan ei tarvitse harhautua miettimään, onko nyt yhtäkkiä siirrytty puhumaan vain tutkimuksesta ylipäätään.

Tutkijaminään kytketään esimerkissä 4 tutkimusaiheen tärkeyttä perusteltaessa myös tekijän **autobiografinen minä**, hänen kokemuksensa S2-opettajana: *Uskon, että imperatiivilauseen tilanteista käyttöä korostavasta tutkimuksestani on hyötyä myös suomen kielen opetuksessa*. Perustelussa käytetään *uskoa*-verbiä, joka ilmaisee tekijän henkilökohtaista asennetta, muttei vain sitä, sillä uskoa perustellaan *ensinnäkin-* ja *toiseksi-*konnektiivein luetelluin argumentein, jotka estävät lukijaa tulkitsemasta uskoa pelkäsi subjektiiviseksi mielenilmaukseksi. Argumentointi on tyypillistä tutkijaminän toimintaa. Samalla se kuitenkin rakentaa myös lukijasta asiantuntijaa tai tutkijaa – tällaisillehan väitteet on perusteltava, jotta niistä voisi vakuuttua.

Yksikön ensimmäisen persoonan käyttö on tutkimustekstissä yksi ilmeisen selkeä keino hallita moniäänisyyttä. Mistä siis on syntynyt käsitys minän sopimattomuudesta tieteelliseen kielenkäyttöön? Etsin vastausta analysoimalla seuraavaa katkelmaa erään opiskelijan kurssiesseestä:

- (5) Maailma on täynnä käsitteitä, joita aina välillä joutuu pohtimaan ja jäsentämään. Tällä kertaa eteeni on asetettu tehtävä, joka pakottaa **minut** pohtimaan ironiaa ja ylipäätään huumoria laajemmin. Näin aionkin tehdä. Ehkä alussa asettamani kysymykset saavat vielä tehtävän kuluessa vastauksen. Pitäisihän **minulla** olla eväät, jotka riittävät käsittelemään näitä kysymyksiä. **Enkä minä** ole epävarma. Tuo lause viittaa vain siihen, että olen syksyn aikana havahtunut siihen, että kirjallisuuden tulkinta on paljon mutkikkaampaa kuin olisin aiemmin kyennyt ajattelemaan.

Tehtävänannossa on pyydetty vertailemaan huumoria ja ironiaa, joita on käsitelty kursseilla. Opiskelija perustelee tätä tavoitetta kuvaamalla tehtävän autobiografiseen minäänsä kohdistuvaksi ulkoiseksi pakoksi, ei tutkijaminän itselleen asettamaksi tavoitteeksi: *eteeni on asetettu tehtävä, joka pakottaa minut pohtimaan*. Tavoitellun tiedon uutuutta ei siis suhteuteta mihinkään yleisempään tiedontarpeeseen, toisin kuin Lauranto tekee esimerkissä 4. Sen sijaan tiedon uutuus suhteutuu kirjoittajan omaan aiempaan tietoon (tai tiedon puutteeseen): *olen syksyn aikana havahtunut siihen, että kirjallisuuden tulkinta on paljon mutkikkaampaa kuin olisin aiemmin kyennyt ajattelemaan*. Kyse ei siis ole tutkimusaukon osoittamisesta vaan oman henkilöhistorian kirjaamisesta kuin päiväkirjaan. Päiväkirjamaisuutta vahvistaa, että tekijä kuvailee autobiografisen minänsä tuntemuksia (*Enkä minä ole epävarma*) ja reflektoi itseään (*Pitäisihän minulla olla eväät*). Näin luotu autobiografinen minä on toisenlainen kuin tieteellisissä teksteissä: se ei palvele tutkijaminän tiedonintressejä vaan on tekstin keskipiste.

Kurssiesseen katkelmassa ei ole myöskään toimittajaminää. Kun Laurannon tutkimuksen katkelma johdattaa koko hänen tutkimuksensa tavoitteisiin, jotka sitten toteutetaan analyysiluvuissa, kurssiesseen katkelmassa kuvaillaan opiskelijan kirjoitushetken aikaisia mielenliikkeitä: *Näin aionkin tehdä. Ehkä alussa asettamani kysymykset saavat vielä tehtävän kuluessa vastauksen*. Verbiketju *aionkin tehdä* ja seuraavassa lauseessa oleva futuurinen preesens *saavat* sijoittavat lauseessa kuvatut tapahtumat kirjoittajan reaali maailman tulevaisuuteen, eivät hänen tekstinsä myöhempisiin vaiheisiin. Kun tavoitteen saavuttaminen vielä esitetään modaali-partikkelilla *ehkä* episteemisesti epävarmaksi, syntyy vaikutelma, ettei tekijä itse tiedä, mitä tekstissä myöhemmin seuraa, eikä siksi voi opastaa lukijaakaan.

Omaan kokemukseen keskittymisestä kielii usein myöskin sellainen, että opiskelija selostaa kirjallisia lähteitään imperfektissä tyyliin ”Itkonen **selosti** laatimaansa koetta” eikä ”Itkonen **selostaa** laatimaansa koetta”. Imperfekti sijoittaa selostamisen aikajanalla ilmeisesti siihen hetkeen, jona kirjoittaja omaksui tiedon. Preesensillä lukijan huomio taas kiinnitettäisiin siihen, mitä kirjallisessa lähteessä – edelleen – lukee, toisin sanoen lähteen sanomaan.

Johdantoa ei siis voi kirjoittaa, ennen kuin on olemassa se teksti, johon johdetaan. Olisinpä älynnyt tästä muistuttaa, kun kauan sitten annoin kurssilaisille tehtäväksi esseän, josta esimerkki 5 on. Kurssilaiseni olisivat saaneet tilaisuuden ymmärtää, että tieteellinen teksti kirjoitetaan lukijaa eikä itseilmaisua tai omien elämysten kirjaamista varten.

Tutkijan ja opiskelijan tekstien vertailu osoittaa, että tieteellisen ja ei-tieteellisen tekstin ero ei niinkään näy siinä, viittaako kirjoittaja itseensä, kuin siinä, millaisia tehtäviä tekstin minälle on kirjoitettu. Kurssiesseen katkelmassa on runsaasti autobiografista minää, joka ei keskity tutkijan tehtävien vaan kirjoittajan autenttisten tuntemusten kuvailuun, ja siksi näytettä ei voi sanoa tieteelliseksi tekstiksi.

Tutkimusteksteissä taas muut minät ovat alisteisia tutkijaminälle: opastamalla lukijaa toimittajaminä samalla varmistaa, että tutkijaminän ajatukset jäsentyvät yksitulkintaisesti; autobiografinen minä taas pohjustaa tutkijaminän tavoitteita muun muassa selostamalla tutkimusprosessin vaiheita. Näin yksikön ensimmäinen persoona on tieteellisissä teksteissä yksi keino toteuttaa esitystavan yksitulkintaisuutta ja läpinäkyvyyttä sekä selventää lukijalle, kuka on vastuussa tutkimuksen valinnoista, analyyseistä ja tulkinnoista ja kenen ajatuksia missäkin kohtaa selostetaan. Minä-viittauksin konstruoiduilla kirjoittajan tehtävillä siis toteutetaan tieteelliseen diskurssiin kuuluvaa dokumentointivelvollisuutta siinä missä lähdeviitteilläkin.

Halu karkottaa yksikön ensimmäinen persoona tieteellisistä teksteistä on ehkä syntynyt tarpeesta karsia opiskelijoiden teksteistä sellainen kirjoittajan autobiografinen, subjektiivinen minä, jota ei ole asetettu tutkijaminän palvelukseen. Mutta karkottuuko subjektiivisuus sillä, että minät vain korvataan passiivilla, nollapersoonalla tai kolmannella persoonalla? Kokeillaan:

- (a) Näin aion**n**kin tehdä > *Näin **aiotaankin** tehdä (passiivi).
- (b) **En**kä **minä** ole epävarma > *Eikä **tutkija** ole epävarma (NP + yks. 3. persoona).
- (c) Tällä kertaa eteen**n**i on asetettu tehtävä, joka pakottaa **minut** pohtimaan ironiaa ja ylipäättään huumoria laajemmin > ?Tällä kertaa [**0:n**] eteen on asetettu tehtävä, joka pakottaa [**0:n**] pohtimaan ironiaa ja ylipäättään huumoria laajemmin (nollapersoona).
- (d) Ehkä alussa asettam**ani** kysymykset saavat vielä tehtävän kuluessa vastauksen > Ehkä alussa **asetetut** kysymykset saavat vielä tehtävän kuluessa vastauksen (agenttipartisiipin sijasta passiivinen TU-partisiippi).

Eipä synny kuin kummallista suomea ja sekavia viittaussuhteita. Vaikutelmaa tieteellisen tekstin subjektiivisuudesta tai objektiivisuudesta ei siis aiheuta vain jokin tietty kielellinen muoto sinänsä vaan se, millaisissa yhteyksissä ja tehtävissä muotoa käytetään.

7 Kriittiseksi lukijaksi ja kirjoittajaksi

Millaisin harjoituksin tieteellisen tekstin moniäänisyyttä voisi opettaa hallitsemaan? Teettämällä referaatteja? Pelkkien referaattien laatiminen on mielestäni hedelmätöntä tiedon toistamista, jos ei samalla tähtää johonkin tiettyyn tekstilajiin. Eihän tosielämässäkään ole sellaista tekstilajia kuin ”referaatti”, vaan esimerkiksi pöytäkirja, muistio tai tiedote. Ne kyllä perustuvat toisten kielellisiin esityksiin, mutta kukin tavallaan. Jos referointitehtävät kytketään erilaisin tekstilajein toteutetta-

viin päämääriin, nämä tarjoavat fokuksen, joka auttaa valitsemaan lähdetekstistä olennaisen omaan tekstiin. Samalla päästään eroon siitä harhaluulosta, että referaatissa saa kuulua referoijan ääni vain silloin, kun on annettu vartavastinen lupa tehdä ”kommentoitu” referaatti. Ei omaa ääntä kätkeä tarvitse, vaan on kirjoitettava niin, että sekä lukijan- että tekijänoikeudet toteutuvat: äänet erottuvat yksitulkintaisesti.

Tieteellisen kirjoittamisen opetuksessa yhtenä johtotähtenä on siis pidettävä tekstilajitietoisuutta. Jos tenttivastauksessa ehkä riittääkin luetun referointi, se ei riitä tutkielmassa. Lähteitä ei referoida tutkielmaan sen osoittamiseksi, että luettu on, vaan referoimalla osoitetaan, miten uusi tieto suhteutuu vanhaan. Joillakin aloilla opinnäytteen rakenteesta varataan monta lukua vanhan tiedon selostamiseen ja vasta ties monenessako luvussa asetetaan tutkimusongelma. Tällainen kasvattaa tottelevaisuuteen eikä itsenäiseen ajatteluun. Jos tutkimusongelma muotoiltaisiin jo johdannossa, siitä saataisiin punainen lanka, jonka varassa koko tutkielma etenee: sitä taustoitetaan johdannossa ja teorialuvussa, sen ratkaisuvaihtoehtoja pohditaan analyysiluvuissa, ja loppuluvussa viimein esitetään tulos ja päätelmät ja arvioidaan tuloksia. Joillakin aloilla taas opiskelijoita neuvotaan kirjoittamaan tutkielman loppuun ”mitä uutta opin” -tyylinen arviointi. Tässä menevät sekaisin oppimispäiväkirja ja tutkielma tekstilajeina: itsereflektiolla ei voi kuitata tutkielman tulosten objektiivista arviointia sen enempää kuin löysillä heitoilla tyyliin ”tämä oli vasta pinta-raapaisu”.

Lähes kaiken yliopistollisen opetuksen voi nähdä myös tieteellisen ajattelun opetuksiksi. Jo tenttikysymykset kannattaa mahdollisuuksien mukaan laatia niin, ettei opiskelija vain toista tietoa vaan joutuu lisäksi soveltamaan sitä pienten ongelmien pohtimiseen. Myöskään kurssiessettä ja luentopäiväkirjoja ei hyödytä teettä pelkinä referaatteina, vaan parempi on pyytää soveltamaan luettua jonkin nimenomaisen kysymyksen ratkaisuun. Hedelmällisen, toista hyödyttävän vertaispalautteen antamiseen voi opettaa neuvomalla opiskelijaa keskittämään huomionsa omien vaikutelmien sijasta siihen, millaisia tuloksia arvioitavassa tutkielmassa tarjotaan, millaisin menetelmin, aineistoin ja argumentein – ja miten tämä kaikki on kielennetty tekstiin. Kun tieteelliseen ajatteluun opettamista ei rajata vain (pro)seminaareihin vaan se kytketään alusta asti ja monipuolisesti erilaisiin opiskelumuotoihin, opiskelija oppii hiljalleen kommentoimaan opittua ja luettua, esittämään kysymyksiä, vertailemaan lähteitä, argumentoimaan, kritisoidaan – ja huomaamaan, missä kulkee raja oman ja lähteen äänen välillä.

Opetuksessa on tärkeää motivoida opiskelijaa, mutta joskus opettajankin yllättää uskonpuute. Eihän näistä tule tutkijoita kuin pienestä hassusta eliitistä, ja suurin osa valmistuu ihan arkisiin ammatteihin opettajiksi, kääntäjiksi tai tiedottajiksi – miksi heitä pitää vängätä tutkijanmuottiin? Tässä vaiheessa aina herään. Miten toimisi maailma, jossa tutkimustekstiä osaisivat tuottaa ja tulkita vain ne harvat, jotka ovat onnistuneet pääsemään tutkijan töihin? Liian monelta kansalaiselta puuttuisi kriit-

tinin lukutaito ja kyky etsiä ja vertailla tietoa itsenäisesti. Sellaisia yhteiskuntia on jo – tai taas –, ja jäljet pelottavat.

Moniäänisyyden hallinta: viisi vinkkiä tieteellisen kirjoittamisen opiskelijalle

- 1 Tieteellisen tekstin johtotähti on uuden tiedon tuottaminen. Suhteuta kaikki tekstissä siihen.
- 2 Kirjoita lukijaksi tiedeyhteisön jäsen, jonka on voitava arvioida tiedon uutuutta ja tasoa.
- 3 Palvele lukijaa: viittaa yksitulkintaisesti itseesi ja lähteisiin, jotta lukija tietää, mikä ajatus on peräisin mistäkin. Älä pelkää yksikön ensimmäistä persoonaa.
- 4 Suosi lähteiden referointia ja karta siteerausta. Näin pääset lähteiden kanssa parhaiten keskusteluun ja voit käyttää niitä oman ajatuksesi juoksuttamiseen.
- 5 Opettele yksi lähdeviittaustekniikka ja pysy siinä johdonmukaisesti kautta tekstisi.

Dosentti Toini Rahtu toimii yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston suomen kielen oppiaineessa.

Lähteet

- BAHTIN, MIHAIL 1986 [1953]. The problem of speech genres. – Caryl Emerson & Michael Holquist (toim.), *Speech genres and other late essays* s. 60–102. Venäjältä englannintanut Vern W. McGee. Austin, TX: University of Texas Press.
- BHATIA, VIJAY KUMAR 2004. *Worlds of written discourse. A genre-based view*. London: Continuum.
- ECO, UMBERTO 1989 [1977]. *Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään*. Suomentanut Pia Mänttari. Tampere: Vastapaino.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – REMES, PIRKKO – SAJAVAARA, PAULA 2005. *Tutki ja kirjoita*. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2002. Tekstilajin taju. – Ilona Herlin, Jyrki Kallioikoski, Lari Kotilainen & Tiina Onikki-Rantajääskö (toim.), *Äidinkielen merkitykset* s. 147–159. Helsinki: SKS.
- KNIVILÄ, SONJA – LINDBLOM-YLÄNNE, SARI – MÄNTYNEN, ANNE 2017. *Tiede*

- ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen.* Kolmas, uudistettu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- LAURANTO, YRJÖ 2014. *Imperatiivi, käsky, direktiivi. Arkikeskustelun vaihtokauppa-kielioppia.* Suomi 205. Helsinki: SKS.
- 2015. *Direktiivisyyden rajoja. Suomen kielen vaihtokauppasyntaksia.* Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta, suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1180-7>.
- LINELL, PER 2009. *Rethinking language, mind, and world dialogically.* Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2002. Mikä tekee tekstistä tieteellisen. – Merja Kinnunen & Olli Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* s. 13–28. Tampere: Vastapaino.
- MAKKONEN-CRAIG, HENNA 2005. *Toimittajan läsnäolo sanomalehtitekstissä. Näkökulmia suomen kielen dialogisiin passiivilauseisiin.* SKST 1026. Helsinki: SKS.
- MÄNTYNEN, ANNE 2006. Näkökulmia tekstin ja tekstilajin rakenteeseen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 42–71. Helsinki: SKS.
- RAHTU, TOINI 2006. *Sekä että. Ironia koherenssina ja inkohereenssina.* SKST 1096. Helsinki: SKS.
- 2012. Tekstilaji avaimena ironiseen tulkintaan. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käytäntöä* s. 233–264. https://www.kotus.fi/julkaisut/genrejulkaisut/genreanalyysi_tekstilajitutkimuksen_kaytanta.
- 2018. Tutkimustekstin minätekijä. – Toini Rahtu, Susanna Shore & Mikko T. Virtanen (toim.), *Kirjoitettu vuorovaikutus* s. 41–79. Tietolipas 260. Helsinki: SKS.
- RAHTU, TOINI – SHORE, SUSANNA – VIRTANEN, MIKKO T. (toim.) 2018. *Kirjoitettu vuorovaikutus.* Tietolipas 260. Helsinki: SKS.
- SHORE, SUSANNA 2012. Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemifunktionaalisessa teoriassa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–157. Helsinki: Gaudeamus.
- SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SKST = Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia.
- SWALES, JOHN 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.
- VIRTANEN, MIKKO T. 2015. *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana.* Helsinki: Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta.
- VIRTANEN, MIKKO T. – RAHTU, TOINI – SHORE, SUSANNA 2018. Kirjoitetun vuorovaikutuksen moninaisuus ja erityisyys. – Toini Rahtu, Susanna Shore & Mikko T. Virtanen (toim.), *Kirjoitettu vuorovaikutus* s. 9–38. Tietolipas 260. Helsinki: SKS.

Outi Oja

Suomenkielisen tieteellisen kirjoittamisen kurssi ulkomaisessa yliopistossa

1 Johdanto

Opetin keväällä 2019 Tukholman yliopiston suomen oppiaineessa tieteellisen kirjoittamisen kurssin. Yhden lukukauden mittaiselle kurssille osallistui suomen kielen kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, jotka opiskelevat suomea *Finska som främmande språk* -linjalla. 7,5 opintopisteen kurssin tavoitteena oli tutustuttaa opiskelijat tieteelliseen kirjoittamiseen suomen kielellä. Tapaamiskertoja kurssilla oli 11, eli ope-
tusta oli yhteensä 22 oppituntia. Kurssi järjestettiin yliopistossamme ensimmäistä kertaa.

Kurssin lopputyönä opiskelijoiden tuli kirjoittaa 8–10-sivuinen pienen tutkielman suomen kielellä valitsemastaan suomen kieltä tai suomalaista kirjallisuutta ja kulttuuria koskevasta aiheesta. Opiskelija sai päättää aiheensa ja tutkimuskysymyksensä itse, mutta tärkeää oli, että tekstissä oli jokin metodi ja vähintään kolme tieteellistä lähdettä. Kurssille osallistui yhteensä viisi opiskelijaa, joiden taustat olivat hyvin erilaiset. Heistä kolme oli jo tehnyt maisterintutkinnon tasoisen akateemisen tutkinnon, joten heillä oli entuudestaan kokemusta tutkielmien kirjoittamisesta joko englannin, ruotsin tai hollannin kielellä. Kukaan opiskelijoista ei ollut aiemmin kirjoittanut tieteellistä asiatekstiä suomeksi.

Arviolta B1–B2-taitotasoiilla olevien opiskelijoiden valitsemat tutkielma-aiheet olivat hyvin moninaisia. Tutkielmissa käsiteltiin sellaisia aiheita kuin Helsingin Katajanokan jugendarkkitehtuuria, meänkielen ja Peräpohjolan murteen eroja, Mansikkka-nimisen suomalaisen tubettajan Youtube-videoiden puhekielisyyksiä sekä Ruotsin ulkoministeri Rickard Sandlerin ja hänen vaimonsa Maja Sandlerin roolia suomalaisten sotalapsien sijoittamisessa Ruotsiin toisen maailmansodan aikana.

Tässä artikkelissa esittelen tieteellisen kirjoittamisen kurssin taustoja ja toteutusta. Omia kirjoittamisen opettamiseen liittyviä käsityksiäni heijastelen erityisesti vasten jugoslaviaalaistaustaisen brittilingvistin Roz Ivaničin (2004) mallia kirjoittamisdiskursseista, sillä se on jäsentänyt omaa pedagogista tausta-ajattelua tieteellistä kirjoittamista opettaessani. Hänen malliaan on käytetty runsaasti suomalaisessa kirjoittamisen tutkimuksessa, kun on tarkasteltu esimerkiksi kirjoittamista lukion äidinkielen ylioppilaskokeissa ja opetussuunnitelmissa (ks. esim. Erra & Svinhufvud 2017; Harjunen & Rautopuro 2015; suomalaisesta kirjoittamisen tutkimuksesta ks. Juvonen ym. 2011; Kauppinen ym. 2015). Koska taustani on kirjallisuudentutkimuksessa ja erityisesti lajitutkimuksessa, lähestyn tekstissäni pienoistutkielman genreä ehkä hiukan toisenlaisesta näkökulmasta kuin lingvistikaisesti orientoinut tekstintutkija mahdollisesti tekisi. Siksi ennen varsinaista kurssin esittelyä pohdin sitä, minkälaisista teoreettisista taustaolettamuksista olen kirjallisuudentutkijana lähtenyt rakentamaan kurssiani.

Artikkelini rakentuu seuraavasti: Luvussa 2 käsittelen lyhyesti sitä, miten ymmärrän genren opettaessani tieteellistä kirjoittamista. Luvussa 3 esittelen puolestaan sitä, miten tausta-ajattelunani toimiva Roz Ivaničin (2004) malli kirjoittamisdiskursseista on auttanut hahmottamaan etenemistä kurssillani. Luvussa 4 esittelen kurssin rakennetta ja tavoitteita. Luvuissa 5 ja 6 käsittelen puolestaan tarkemmin kurssin sisältöjä ja vaiheita. Ensin mainitussa luvussa keskityn referoinnin taitojen sekä käsitteiden määrittelyn oppimiseen, kun taas jälkimmäisessä kirjoitan siitä, miten opiskelijat päätyivät valmiisiin teksteihin prosessikirjoittamisen kautta. Luku 7 on päätäntö, jossa pohdin lyhyesti kurssitoteutuksen onnistuneisuutta.

2 Miten ymmärrän genren opettaessani tieteellistä kirjoittamista?

Arjen ja yhteiskunnan tekstilajit ovat ajan myötä kehittyneet johonkin spesifiin päämäärään tähtäävää kommunikaatiota varten, ja tämä kommunikaatio tapahtuu aika-ajaksen kesken. Lingvistinen tekstilajitutkimus lähestyy genreä yleensä tältä kannalta ja lingvistisin käsittein. Tieteellisen kirjoittamisen opettajana lähden kuitenkin genreajattelusta, johon olen oppinut kirjallisuudentutkimuksen parissa. Kirjallisuudentutkijana lähestyn genrejä näkökulmasta, joka painottaa kirjallisen kommunikaation erityispiirteitä nimenomaan kirjoitettuna viestintänä ja korostaa tekstuaalisten piirteiden merkitystä lajin analyysissä. Päämääränäni on ollut luoda oma itseymmärrys opettamastani aiheesta ensin genren näkökulmasta, jotta olen sen jälkeen voinut suunnata kohti käytännön päämäärääni eli sitä, että opettajana haluan ohjata opiskelijani kirjoittamaan tieteellisen pienoistutkielman suomen kielellä.

Pienimuotoinen tieteellinen tutkielma genrenä on eri tieteenaloilla erityyppinen, mutta sen tavoitteena on aina tieteellisen kysymyksen ratkaiseminen jonkin tieteel-

lisen menetelmän avulla, niin että lopputuloksena on tieteellisiä lähteitä hyödyn­ tävä, analyttinen asiategesti. Tieteellisen tutkielmankin voi nähdä lajiyhdistelmänä (lajiyhdistelmän käsitteestä kirjallisuustieteessä mm. Fowler 1982). Voidaan ajatella, että konkreettinen yksittäinen tieteellinen tutkielma yhdistää eri lajien repertoaa­ reja eli niille tyypillisiä muodon ja sisällön piirteitä jäljittelyn tai vaikutusten avulla (ks. mts. 42). Bahtinilaisesta puheen genren teoriasta inspiraatiota saava lingvisti saattaisi tässä yhteydessä kirjoittaa kompleksisista genreistä (aiheesta lisää esim. Shore 2012).

Siinä missä lingvistit hahmottavat lajin ensisijaisesti viestinnällisten funktioiden ja toimintakontekstin kautta, kirjallisuustieteilijänä lähestyn lajia lajirepertoaarin käsitteen kautta. Kirjallisuudentutkija Alastair Fowlerin luoman lajiteorian mukaan samaan lajiin kuuluvat tekstit muistuttavat toisiaan eri suhteissa. Monissa tieteel­ lisissä tutkielmissa täytyy esimerkiksi referoida pohjatekstejä tai kirjoittaa niitä kommentoivia referointeja, ja osana tutkielmaa kirjoitetaan myös vaikkapa käsite­ määritelmiä, jotka kirjallisuustieteilijänä hahmotan genreiksi. Lingvisti saattaisi pu­ hua tässä yhteydessä genrejen sijaan toimintatyypeistä (esim. Heikkinen & Vouti­ lainen 2012: 17). Yhtä kaikki: tieteellistä tutkielmaa laatiessaan kirjoittaja yhdistelee erilaisia genrepiirteitä, ottaa siis aineksia erilaisten lajien repertoaareista. Hän voi kirjoittaessaan ammentaa virikkeitä esimerkiksi kuvailevan referaatin, argumentoi­ van mielipidekirjoituksen tai käsitelmääritelmän genren repertoaareista.

Historiallisen lajiteorian näkökulmasta tieteellisen tutkielman genreä voidaan tarkastella alati muuttuvana kommunikaation koodina, jota voi kuvata laji­ repertoaarin käsitteellä: tieteelliset tutkielmat muistuttavat toisiaan, mutta ne eivät sisällä sellaisia essentiaalisia piirteitä, joiden esiintyminen on edellytys lajiin kuulu­ miselle. Yksikin piirre saattaa antaa häivähdyksen teoksen lajista, eli ei ole tiettyä vaatimusten määrää, jonka pitäisi täytyä, jotta yksittäinen teksti kuuluisi tiettyyn lajiin. Teos tunnustetaan kuitenkin lajin edustajaksi silloin, kun siinä havaitaan tietyn lajin piirteistöä.

Genrejä ei pyritä määrittelemään, vaan niitä pyritään kuvailemaan antamalla käsitys siitä, millainen sen repertoaari on tietyllä historiallisella hetkellä. Yksi tapa kuvata genreä on luoda siitä ”pysäytyskuva” jonakin historiallisena hetkenä ja ker­ toa, millainen laji on juuri silloin. Jotkut kirjallisuudentutkijat, kuten lajiteoreetikko David Fishelov (1993), puhuvat prototyypisistä teoksesta, joka on jokin todelli­ nen historiallinen esimerkki eikä tutkijan luoma abstrakti konstruktio. Esimerkiksi James Joycen *Ulysses* (1922) on modernistisen romaanin prototyyppi. Kirjallisuuden­ tutkimuksen lajiteoreetikko Alastair Fowler (1982: 34, 41) puhuu Fishelovin ohella lajiteorian yhteydessä sukulaisuudesta ja kaltaisuudesta: lajiteorian näkökulmasta tekstin yksilöllisyyttä voidaan tulkita peilaamalla sitä sukulaisteksteihin.

Suomi vieraana kielenä -opiskelijani voivat tieteellistä tutkielmaa kirjoittamaan lähtiessään turvautua prototyyppiajatteluun tai analogia-ajatteluun. Esimerkkeiksi

käyvät mallitekstit, joita muut opiskelijat ovat tuottaneet aiemmilla kursseilla. Mallitekstejä voidaan tarkastella opetuksessa yhdessä keskustellen, ja niistä opiskelijoiden on mahdollista saada niin kielellistä kuin ilmaisullistakin apua kirjoittamiseen. Tällaista mallitekstin avulla tapahtuvaa mestari–kisälli-menetelmää käytin myös omalla kurssellani. Annoin opiskelijoiden luettavaksi erään kandidaatintutkielmaseminaarissa aiemmin olleen opiskelijan klikkiotsikoita käsittelevän tutkielman. Teimme kyseisen tutkielman pohjalta erilaisia tehtäviä kurssin aikana. Samalla se toimi tieteellisen tutkielman esimerkkitekstinä, jonka kautta opiskelijat saattoivat tutustua tieteellisen tutkimuksen genreen.

3 Kirjoittamisdiskurssien malli ohjaa kurssin rakennetta

Tieteellisen kirjoittamisen kurssin tavoitteena on, että opiskelijat ymmärtävät, mikä tieteellinen tutkielma on genrenä. Niin ikään tavoitteena on oppia (akateemista) sanastoa, tieteellisen tekstin lukemistekniikoita ja referointia sekä oman argumentaation ja mielipiteen ilmaisemista. Kokonaisuudessa on kyse eräänlaisesta vaiheistetusta prosessikirjoittamisesta. Prosessin aikana opiskeltiin esimerkiksi genrekirjoittamisen tyyllisen mallintamisen avulla tiettyjä genrejä, joista prosessissa tärkeimpiä olivat käsitteen määritelmän, referaatin ja tieteellisen tutkielman genret. Käytin kurssin aikana myös pieniä luovan kirjoittamisen tehtäviä, joiden tarkoitus oli saattaa kirjoitustyö alkuun tai auttaa opiskelija pois kirjoittamisjumista.

Toimintaani on ohjannut ajattelu siitä, että tieteellisen tutkielman genreä ei voi opettaa pelkästään implisiittisesti esimerkiksi luottaen siihen, että opiskelija oppii kirjoittamaan mallin mukaisesti vaikkapa siten, että lukee ja analysoi oppiaineessa aiemmin tehtyjä kandidaatin- tai maisterintutkielmia ja laatii niiden mallin mukaisesti oman tekstinsä. Omakohtainen kokemus monenlaisten tekstien kirjoittajana on saanut ajattelemaan, että kirjoittamaan ei opita ainoastaan lukemalla, vaan kirjoittajaksi opitaan ensisijaisesti kirjoittamalla, sillä kirjoittaminen on ennen kaikkea prosessi.

Ulkomaisessa yliopistossa opinnäytetöitä ohjatessani olen joutunut miettimään paljon sitä, miten voin opastaa suomi vieraana kielenä -oppijoita niin, että he saavat haltuunsa tieteellisen tekstin ja varsinkin tutkielman kirjoittamisessa tarvittavia taitoja. Ajatuksiani tällä saralla on herätellyt kognitiivisen kirjoittamisen tutkimus, jossa kirjoitustaitoa lähestytään yksilön kognitiivisen kehityksen näkökulmasta. Kognitiivisessa kirjoittamisen tutkimuksessa nostetaan nimittäin esille aktiivisen harjoittelun ja työskentelyn automatisoitumisen merkitys (esim. Hayes 2012). Vasta kun kirjoittaja hallitsee alemman tason taidot kunnolla, hänelle tulee kapasiteettia suunnitella, reflektoida ja editoida tekstiään sekä kehittyä vähitellen noviisikirjoittajasta jopa ekspertiksi saakka (esim. Lindgren, Leijten & Van Waes

2011). Kurssia suunnitellessani tiesin, että emme voi lähteä heti alussa prosessikirjoittamisen vaiheeseen, joka vaatisi kirjoittajaltaan vahvaa reflektointia ja tieteellisessä kirjoittamisessa vaadittavaa sanastoa. Aluksi harjoiteltiinkin alemman tason taitoja, kuten tutkielman kirjoittamisessa olennaista sanastoa, sopivan metodin valintaa tai tieteellisen tekstin tiivistämisen ja referoinnin taitoja, ja vasta näiden taitojen vahvistuttua edettiin prosessikirjoittamisen vaiheeseen, jossa opiskelijat laativat tutkielmansa vaiheistetusti.

Kurssin suunnittelussa ajatteluni ja toimintani tukena oli Roz Ivanič (2004) kirjoittamisdiskurssien malli, jonka avulla tieteellisen kirjoittamisen opettaja pystyy hahmottamaan kirjoittamisen eri osa-alueita ja toiminnan painopisteitä. Ivanič (2004) jakaa mallissaan kirjoittamisdiskurssit kuuteen erilaiseen diskurssiin: taitodiskurssi (*skills discourse*), luovuusdiskurssi (*creative discourse*), prosessidiskurssi (*process discourse*), genrediskurssi (*genre discourse*), sosiaalisten käytänteiden diskurssi (*social practices discourse*) ja sosiopoliittinen diskurssi (*sociopolitical discourse*).

Taitodiskurssi liittyy Ivanič (2004) mallissa tekstituotokseen ja sen muotoon. Tekstituotosta arvioidaan oikeakielisyyden ja kielen tarkkuuden perusteella. Jos kirjoittamisen opetuksessa keskitytään taitodiskurssin mukaiseen lähestymistapaan, silloin harjoitellaan nimenomaan taitoja, kuten oikeinkirjoitusta, välimerkkien käyttöä ja virkerakenteita. (Mts. 227–229.) Kurssilla taitodiskurssiin kiinnitettiin huomiota erityisesti prosessikirjoittamisen aikana, sillä annoin opiskelijoille jatkuvasti palautetta heidän tekstiensä kielestä joko oppitunnilla tai palautteena kotona tehtyyn tekstiin.

Luovuusdiskurssin Ivanič yhdistää tiiviisti kaunokirjallisuuden lukemiseen, joka kulkee käsi kädessä kirjoittamisen opetuksen kanssa. Kirjoittamista edistää luovuusdiskurssin mukaan se, jos opiskelija saa lukea ja kirjoittaa juuri itseään kiinnostavista aiheista. Tämänkaltaista kirjoittamista arvioidaan sen perusteella, miten persoonallinen valmis tuotos on ja miten se onnistuu herättämään tunteita lukijassaan. (Mts. 229–230.) Käytännössä suomalaisessa ensimmäisen ja toiseen asteen kirjoittamisen opetuksessa noudatettiin pitkään juuri taito- ja luovuusdiskurssin mukaista kirjoittamistraditiota (ks. esim. Ranta 2007: 13).

Omalla kurssillani luovuusdiskurssi korostui ensisijaisesti pienissä tehtävissä, joita opiskelijat kirjoittivat, jos asiatekstin luomiseen tuli hetkellinen jumi-tilanne. Luovuusdiskurssin mukaisena voi pitää myös tekstin sidosteisuuden harjoituksia. Kun huomasin kurssin alussa, että esimerkiksi alustus- ja rinnastuskonjunktiot olivat hyvin vaikeita opiskelijoille, teetin heillä sidosteisuusharjoituksia luovan ketjukirjoittamisen ja erilaisten virkkeiden yhdistämisen avulla.

Prosessidiskurssi (erit. Ivanič 2004: 231–232) on ollut suomalaisessa kouluopetuksessa pitkään esillä prosessikirjoittamisen traditiona. Prosessikirjoittamisesta alettiin kiinnostua Suomessa 1980-luvulla, kun koululaitokseen tuotiin ajatus vaiheis-

tettuun, tuettuun kirjoittamisprosessiin perustuvasta kirjoittamisesta. Sitä ennen kouluissa oli ollut tapana kirjoittaa otsikkoaineita, opiskella oikeinkielisyyssääntöjä ja antaa palautustunneilla kommentteja virheistä. (Ranta 2007: 13.) Prosessidiskurssin valtakaudelta 1980- ja 1990-luvulta lähtien kirjoittamista on tarkasteltu entistä enemmän osana tekstitaitoja ja monilukutaitoa (esim. Oja 2017), jotka yhdistyvät Ivaničin (2004) mallissa nimenomaan genrediskurssiin, sosiaalisten käytänteiden diskurssiin ja sosiopoliittiseen diskurssiin. Genrediskurssi on Ivaničin mallissa muun muassa erilaisten käsitteiden käyttöä (Ivanič 2004: 232–234), kun taas sosiaalisten käytänteiden diskurssissa kirjoittaminen kytkeytyy vuorovaikutukseen ja sosiaaliset tavoitteet ovat tärkeitä (mts. 234–236). Sosiopoliittinen diskurssi puolestaan näkee kirjoittajan osana yhteisöä, ja se ottaa huomioon valtasuhteet: kirjoittaja hyödyntää aina genrejä ja diskursseja, jotka kuvaavat maailman tietyllä tavalla ja jossa tietynlaiset valta-asetelmat ovat implisiittisesti läsnä (mts. 237–240).

Ivaničin mallin genrediskurssi, sosiaalisten käytänteiden diskurssi ja sosiopoliittinen diskurssi ovat yhdistettävissä suomalaisessa ja kansainvälisessä keskustelussa tiiviisti esillä olleeseen *monilukutaidon* käsitteeseen. Monilukutaidon käsite voidaan palauttaa englanninkieliseen käsitteeseen *multiliteracy*, joka on lähtöisin *New London Group* -koulukunnalta (Luukka 2013). Monilukutaitoa on määritelty monella eri tavalla. Yleensä siihen on sisällytetty erilaiset tekstin tuottamisen, tulkinnan ja arvioinnin taidot (Harmanen 2016). Luukka (2013) puolestaan näkee monilukutaidon ”tekstuaalisten käytänteiden hallinnaksi, johon kuuluu taito käyttää, tulkita ja tuottaa (monimodaalisia) tekstejä erilaisissa (monimediaisissa, tilanne- ja kulttuuri-sidonnaisissa) toimintaympäristöissä tiedollisia ja sosiaalisia tarpeita varten”.

Ivaničin mallia kohtaan voi esittää kritiikkiä, koska kirjoittamisen eri vaiheet voi nähdä funktionaalisesti samankaltaisina ja päällekkäisinä. Vaiheiden päällekkäisyys konkreettisesti opetuksessa onkin totta. Usein vaikkapa prosessikirjoittamisessa opiskelija saattaa hyödyntää samanaikaisesti myös genrekirjoittamista. Omassa kirjoittamisen opetuksessani vaiheiden päällekkäisyys oli tyyppillistä: opiskelijat saattoivat kirjoittaa vaiheistettuna prosessikirjoittamisen keinoin referaattia, joka puolestaan on yksi asiatekstikirjoittamisen tekstilaji. Luovuusdiskurssin mukaisen luovan kirjoittamisen harjoituksen avulla taas saatettiin aloittaa prosessikirjoittamisen oppitunti. Tarkoitus oli kaiken kaikkiaan saada opiskelijat työskentelemään säännöllisesti, jotta kirjoittamisen aloittamisen kynnyks ei nousisi liian korkeaksi ja jotta opiskelijat eivät tuntisi turhaa ahdistusta kirjoittamista kohtaan, sillä liian nopea työskentely olisi voinut johtaa ahmivaan kirjoittamiseen (esim. Svinhufvud 2007: 113).

Tekstintutkijoiden kritiikkiä Ivaničin mallia kohtaan voi pitää ymmärrettävänä. Ajattelen, että on kuitenkin eri asia käyttää jotakin teoreettista mallia pedagogisen työn tukena kuin jossakin muussa tieteellisessä tarkoituksessa. Itselleni Ivaničin malli on konkretisoitunut hyvin tieteellisen kirjoittamisen opettamisen moniulotteisuutta

ja mahdollisuuksia sekä toiminut jonkinlaisena selkärankana ja muistutuksena siitä, millaisista suunnista voin lähestyä kirjoittamista tieteellisen kirjoittamisen kurssin aikana.

4 Tieteellisen kirjoittamisen kurssin tavoitteet ja rakenne

Kurssin tavoitteena oli antaa perustaidot tieteellisestä kirjoittamisesta suomen kielellä. Kurssilla keskityttiin tutkielman aiheen, aineiston ja tieteellisen taustakirjallisuuden valintaan. Lisäksi harjoiteltiin prosessikirjoittamisen avulla tutkielman kirjoittamista vaiheistettusti niin, että opettajana annoin jatkuvasti sekä kotona että opetuserroilla tehdyistä kirjoitustehtävistä kielellistä, rakenteellista ja sisällöllistä palautetta.

Tein ennen kurssin alkua alustavan kurssirungon, jota noudatimme lopulta aika orjallisesti (ks. taulukkoa s. 215). Opetusrunko oli koko kurssin ajan nähtävillä Tukholman yliopistossa käytössä olevalla Athena-kurssialustalla, ja sieltä opiskelijat pystyivät seuraamaan yksittäisten opetuskertojen vaatimuksia ja tehtäviä. Alustalle opiskelijat myös palauttivat kaikki tehtävänsä.

Kahdella ensimmäisellä opetuskerralla (kumpikin 1,5 tuntia) keskityttiin tieteellisen tekstin lukemisen tekniikoiden ohella refleктоivaan kirjoittamiseen, kun opiskelijat saivat kirjoittaa itserefleктоivan ”minä kirjoittajana” -tekstin. Tekstin purkamisessa käytin tukena Kimmo Svinhufvudin (2007: 119–132) erittelyä kirjoittajien yleisimmistä esteistä ja ongelmista kirjoitusprosessin aikana. Kolmannella opetuskerralla siirryttiin käsittelemään tarkemmin pohjatekstien siteeraamisessa, referoimisessa ja tiivistämisessä tarvittavaa sanastoa. Näitä taitoja opiskelimme myös samaan aikaan meneillään olleella 7,5 opintopisteen laajuisella suullisen kielitaidon kurssilla. Suullisen kielitaidon kurssilla opiskeluista argumentaation taidoista ja retoriikan käsitteistä oli puolestaan selvästi hyötyä tieteellisen kirjoittamisen kurssilla, kun opiskelijat harjoittelivat ilmaisemaan mielipiteitä ja esittämään niille perusteluja.

Neljännellä opetuskerralla aloimme opiskella tieteellisen tekstin referointia ja tiivistämistä käytännössä. Samalla opiskelijat joutuivat etsimään omaan tutkielmaansa sopivaa metodologiaa ja tutustumaan kiinnostuksen kohteeseensa liittyviin tieteellisiin artikkeleihin. Viidennellä opetuskerralla tarkoitus oli, että opiskelijat ottavat tutkielmaansa varten etsimänsä artikkelit mukaan opetukseen ja että niiden pohjalta jokainen opiskelija tekee esimerkiksi omia käsitelmäärittelyjään. Autoin opiskelijoita hyvin paljon sopivien artikkeleiden etsimisessä.

Kuudennesta opetuskerrasta lähtien aloimme vähitellen siirtyä prosessikirjoittamisen vaiheeseen. Jokaisella opetuskerralla teimme yhteisen tehtävän, joka saattoi olla muun muassa luovan kirjoittamisen tehtävä sidossanoista tai suomen-

kielisen mallitutkielman johdannon käsittely yhteisesti. Mallitutkielma oli tärkeässä roolissa erityisesti siinä vaiheessa, kun opiskelijoiden piti kirjoittaa hahmotelma oman tekstinsä johdannoksi. Ivaničin mallin eri diskurssit olivat samanaikaisesti läsnä tunneilla, kun prosessikirjoittamisen lomassa syvennyttiin genren mallintamiseen tai kun kirjoitettiin luovuusdiskurssin mukaisesti sidossanaharjoituksia. Välillä annoin kaikille opiskelijoille yhteistä palautetta heidän tekstiensä kielessä esiintyvistä piirteistä.

Inspiraatiota kurssin tehtäviin sain Tukholman yliopiston ruotsi vieraana kielenä -oppiaineen opettajakollegoitteni Vendela Blomströmin ja Jeanna Wennerbergin kirjasta *Akademiskt läsande och skrivande* (2015). Mukautin kyseisen kirjan tehtäviä kurssille, ja esimerkiksi artikkelin liitteissä 1, 2 ja 3 olevat tehtävät pohjautuvat suoraan tai muokattuina mainittuun kirjaan. Pienet tehtävät käsitteen määrittelystä, sidossanoista sekä pohjatekstien vertailussa tarvittavasta sanastosta antoivat opiskelijalle tukea ja mahdollisuuden oppia tieteellisen tutkielman kirjoittamisessa tarvittavaa sanastoa.

Taulukko. Tieteellisen kirjoittamisen kurssin runko.

Opetuskerta	Teema	Kotitehtävä
1.	Kurssin teemat Minä kirjoittajana Mistä voisin kirjoittaa? Mikä on hyvä lähde?	Tekstin ymmärtäminen kollektiivisena prosessina (Textförståelse som kollektiv process) Lue teksti Athenasta ja tee siitä muistiinpanot viimeistään 27.1.!
2.	Tekstin ymmärtäminen kollektiivisena prosessina (Textförståelse som kollektiv process)	Tieteellisen tekstin lukeminen ja työstäminen (Läsa och arbeta med en vetenskaplig artikel) Lue teksti Athenasta ja vastaa kysymyksiin viimeistään 10.2.!
3.	Tieteellisen tekstin lukeminen ja työstäminen (Läsa och arbeta med en vetenskaplig artikel) Referointi ja referointisanat (Referering och referatmarkörerna)	Tieteellisen tekstin tiivistäminen, siteeraaminen ja referointi, lähdekritiikki (Sammanfatta, citerera och referera en vetenskaplig text, källkritik) Lue teksti Athenasta ja vastaa kysymyksiin viimeistään 17.2.!
4.	Tieteellisen tekstin tiivistäminen ja referointi (Sammanfatta och referera en vetenskaplig text)	Etsi 2–3 artikkelia tai kirjaa, joita voit käyttää omassa tekstissäsi materiaalina. Tuo kirjat/artikkelit mukaasi 4.3.

5.	Tieteellisen tekstin tiivistäminen, siteeraaminen ja referointi, lähdekritiikki (Sammanfatta, citerera och referera en vetenskaplig text, källkritik) Miten valitsen teeman, tutkimuskysymyksen ja metodin tekstiini?	1) Suunnittele oman tekstisi teema, tutkimuskysymys ja metodi! 2) Etsi 2–3 artikkelia tai kirjaa, joita voit käyttää tekstissä materiaalina. 3) Tee pieni suunnitelma. 4) Katso ohjeet Athenasta!
6.	Tieteellisen tekstin rakenne ja akateeminen kieli (Den vetenskapliga textens uppbyggnad och det akademiska språket)	Kirjoita omaa tekstiä kotona.
7.	Metodin esittely omassa tekstissä (Framställning av metoden i din egen text)	Kirjoita omaa tekstiä kotona.
8.	Prosessikirjoittaminen (Processkrivande)	Kirjoita omaa tekstiä kotona.
9.	Prosessikirjoittaminen (Processkrivande)	Kirjoita omaa tekstiä kotona.
10.	Prosessikirjoittaminen (Processkrivande)	Kirjoita oma teksti valmiiksi. Tee siitä pieni esittely, jonka esität 13.5.
11.	Oman tekstin esittely muille opiskelijoille	Tee kotona opettajan ohjeiden mukaan oman tutkielman esittely. Muista havaintomateriaali!

5 Reflektoinnista referointiin ja käsitteiden määrittelyyn

Yksi tärkeä harjoittelun kohde kurssilla oli tieteellisen tekstin referoinnin ja tiivistämisen taidon oppiminen. Sitä harjoiteltiin erityisen systemaattisesti kurssin alussa. Ensimmäisellä oppitunnilla kaikki tekivät kurssin avaustehtävän, jossa opiskelijan tavoitteena oli oppia pohtimaan paitsi itseään kirjoittajana myös sitä, mistä aiheesta hän on kiinnostunut suomen kielen tai suomalaisen kirjallisuuden ja kulttuurin alueella niin paljon, että voisi kirjoittaa siitä tutkielman. Ensimmäinen vapaamuotoinen kirjoitustehtävä oli reflektiivinen. Teetin tehtävän jo siitä syystä, että useat kirjoittamisen tutkimukset nostavat esiin reflektoinnin tärkeyden kirjoittamisen ja oppimisen taitojen kehittymisessä. Jotta voi kirjoittaa ja kehittyä kirjoittajana, täytyy oppia ymmärtämään itseään kirjoittajana (esim. Clark & Ivanič 1997: 232).

”Minä kirjoittajana” -tehtävän jälkeen päätavoitteena oli alkaa keskittyä referoinnin taidon oppimiseen. Referoinnin taitoa tarvitaan tutkielmassa, kun kirjoittajan täytyy selostaa aiempaa tutkimusta ja kommentoida omaa suhdettaan siihen. Toinen lähtökohtamme oli käydä läpi suomenkielisten tieteellisten tekstien ja populaaritieteellisten tekstien rakennetta. Opiskelijat lukivat *Virittäjässä* ilmestyneen referoimista ja semantiikkaa käsittelevän Annukka Vartevan (1998) artikkelin, johon olin laatinut apukysymyksiä ja pienen sanaston. Lisäksi he harjoittelivat tiivistämistä ruotsinsuomalaisen kielenhuoltolehden *Kieliviestin* artikkelin pohjalta. Olin poiminut *Kieliviestistä* Anneli Tikkanen-Rozcan (2018) kirjoittaman ruotsinsuomalaisista kirjallisuutta käsittelevän artikkelin esimerkiksi populaarista tietotekstistä. Näiden esimerkkitekstien avulla opetin opiskelijoille silmäilevän ja syventyvän lukutekniikan sekä niiden väliset erot. Kävimme tekstit läpi ideavirkkeitä etsien ja tekstien rakenteita tutkien.

Kurssin opiskelijat olivat minulle entuudestaan tuttuja aiemmasta opetuksestani, joten tiesin, että heille täytyy opettaa referoinnin taitoja ja laajemminkin akateemisen tieteellisen kirjoittamisen sanastoa. Otin tämän takia suunnitelmaksi sen, että harjoittemme jossain määrin mekaanisen harjoituksen pohjalta erilaisia verbejä, joita referoinnissa voidaan käyttää (ks. liitettä 1). Luimme tunnilla ennen harjoitusta kaksi *Kieliviesti*-lehden artikkelia, joista etsimme erilaisia verbejä. Tutkimme niitä ja keskustelimme siitä, missä yhteyksissä verbejä käytetään ja minkälaisen reaktion ne saavat. Sen jälkeen opiskelijat tekivät kotona sanastoa koskevan harjoitustehtävän.

Kaikki opiskelijat kävivät tieteellisen kirjoittamisen kurssin rinnalla suullisen kielitaidon kurssia. Kyseisellä kurssilla oli yhtenä tehtävänä seurata suomenkielistä tieteellistä luentoa internetin kautta. Ruotsin *Utbildningsradio* (UR Samtiden) on nauhoittanut monen vuoden ajan suomenkielisen kielenhuoltoseminaarin erilaisia pienluentoja, joiden pituus on 30–45 minuuttia. Opiskelijat saivat valita ruotsinsuomalaisesta kielenhuoltoseminaarista yhden luennon, jonka he kuuntelivat kotona ja jonka sisältö heidän piti lyhyesti tiivistää ja referoida paitsi suullisesti myös kirjallisesti. Tehtävässä piti käyttää verbejä, joihin olimme tehtävän (ks. liitettä 1) aikana jo tutustuneet. Suullisten esittelyjen yhteydessä opiskelimme lisäksi esitelmien vertailua ja käytimme siinä avuksi tehtävää, jossa opeteltiin vertailemiseen liittyviä fraaseja (ks. liitettä 2).

Opiskelijat harjoittelivat myöhemmin kurssilla esimerkiksi käsitteen määrittelyä (ks. liitettä 3), johon olin luonut vaiheistetun kaavion Blomströmin ja Wennerbergin *Akademiskt läsande och skrivande* -kirjan (2015) tehtävien inspiroimana. Käsitelmääritelmän genreä harjoitelimme tämän konkreettisen tehtävän avulla, ja opiskelijat saivat edetä ydinmääritelmän tekemisestä ydinmääritelmän selitykseen ja päätelmiin. Samalla opetin tekstin rakentumista ja topiikin kuljetusta tekstissä: sivutuotteena tutustuttiin myös ideavirkkeen sekä teeman ja reeman kaltaisiin tekstilingvistiikan käsitteisiin, vaikka niiden oppiminen ei ollutkaan pääsisältönä.

Mielestäni tehtävät onnistuivat erityisesti siinä, että opiskelijat oppivat niiden avulla tieteellisen tutkielman genren sanastoa. Lisäksi he alkoivat sosiaalistua suomenkieliseen akateemiseen kirjoittamiseen, lukemiseen ja sen käytänteisiin muun muassa lukemisen erilaisia menetelmiä oppimalla. Opiskelijoiden oppimisprosessin tuloksia näin siinä, että valmiissakin töissä opiskelijat käyttivät runsaasti niitä fraaseja, joita olimme opiskelleet esimerkiksi liitteissä 1, 2 ja 3 olevien tehtävien avulla.

6 Prosessikirjoittamisesta valmiiseen tekstiin

Opiskelijat etenivät pienimuotoisten tehtävien, tieteellisten ja populaaritieteellisten artikkelien lukemisen sekä sanaston oppimisen kautta vähitellen vaiheeseen, jossa oman työn kirjoittaminen saattoi alkaa. Ennen kirjoittamisvaihetta he olivat valinneet pienoistutkielmansa aiheen ja etsineet vähintään kolme aiheeseen liittyvää olennaista lähdettä sekä esitelleet niitä muille kurssilaisille opetuskerroilla. Olimme paneutuneet metodin valintaan myös niin, että opiskelijat olivat tutustuneet pienoistutkielman prototyyppinä toimineeseen kandidaatintutkielmaan klikkiotsikoista, jonka eräs suomen opiskelija oli kirjoittanut pari vuotta aiemmin.

Prosessikirjoittamista harjoiteltiin kolmena opetuskertana, jolloin pääsin tutustumaan opiskelijoiden työhön ja antamaan heille henkilökohtaista palautetta. Jokainen opiskelija lähetti minulle aina kurssikertaa edeltävänä aamuna tekstiään, johon tutustuin ja jonka kieltä kommentoin kurssipäivän aamuna. Näin opiskelijoiden oli helppo lähteä liikkeelle antamastani palautteesta ja alkaa editoida tekstiään sen pohjalta. Systemi toimi hyvin, ja opiskelijat pääsivät joka kurssikerralla eteenpäin. Varsinaisesti tutkielmaa kirjoitettiin kuitenkin pääosin kotona, mutta tarvittaessa vastasin opiskelijoiden kysymyksiin kotona tapahtuneen kirjoittamisprosessin aikana.

Valmiit tekstit lähetettiin kaikille kurssilaisille ennen viimeistä opetuskertaa. Olin määrännyt jo etukäteen opiskelijoille parin, jonka piti ottaa päävastuu työn kommentoinnista. Kiinnitimme palautteessa erityisen paljon huomiota siihen, miten tieteellisen genren piirteet ovat esillä työssä ja miten opiskelija on onnistunut tekstissään. Vaikka tieteellisen tutkielman tekeminen prosessina oli koko kurssin aikana sosiaalista toimintaa, erityisesti viimeisessä vaiheessa valmiista töistä keskustellessamme, tekemisessä korostui Ivaničnin mallin sosiaalisten käytänteiden diskurssi (ks. Ivanič 2004: 234–236). Palautetta saadessaan ja antaessaan opiskelijat olivat jo käyneet läpi koko tieteellisen tutkielman kirjoitusprosessin ja samalla sosiaalistuneet akateemiseen kirjoituskulttuuriin ja sen käytänteisiin.

7 Päätäntö

Kurssin jälkeen olin tyytyväinen erityisesti siihen, että opiskelijat olivat laatineet hienoja töitä, joita kirjoittaessaan he olivat joutuneet venymään kirjoittajina ja suomen kielen käyttäjinä. Palautteen perusteella opiskelijat pitivät kokonaisvaltaisesta, vaiheistetusta tutkielman kirjoittamisesta ja ajattelivat sen sopivan hyvin tutkielmatekstin kirjoittamiseen vieraalla kielellä. Vaikka vaiheistin tekstin kirjoittamisprosessin moneen osaan ja vaikka harjoittelimme tutkielman kirjoittamisessa tarvittavaa sanastoa sekä tieteellisen tekstin lukemisen ja kirjoittamisen taitoja, osa opiskelijoista olisi toivonut kurssille vielä enemmän harjoituksia tieteellisten tekstien lukemisen strategioista ja pohjatekstien referoinnista. Tämä palaute on mielenkiintoinen siksi, että mielestäni opiskelijoilla ei valmiissa töissä ollut suuria ongelmia pohjatekstien referoimisessa. Sen sijaan pohjatekstien ymmärtäminen oli haastavaa ja tuotti opiskelijoille vaikeuksia. Tämä näkyi siten, että erityisesti kahdessa tutkielmassa opiskelijan oma tulkinta ei saanut kovinkaan paljon tilaa pohjatekstien referoinnilta. Lisäksi opiskelijat pitivät kurssilla luettua *Virittäjän* tieteellistä artikkelia (Varteva 1998) kieleltään liian haastavana, vaikka olin laatinut tekstin lukemisen avuksi sanaston ja lukemista helpottavat apukysymykset. Sitä vastoin populaaritieteellisen *Kieliviestin* tekstin ja ruotsinsuomalaisen kieliseminaarin luennot opiskelijat kokivat helpoiksi ymmärtää. Kieliseminaarin luentojen ymmärtämistä auttoi tietysti myös ruotsinkielinen tekstitys.

Kurssin runko tuntui ohjaavan hyvin kurssin toteutusta ja aikatauluja. Yksi opiskelijoista sanoi kurssin viimeisellä opetuskerralla, että prosessimuotoinen tekeminen toimi hänen kannaltaan hyvin. Kurssin alun ”minä kirjoittajana” -tehtävässä hän kertoi olevansa perfektionistinen kirjoittaja, jonka ongelmana oli aiemmin ollut tekstin tuottamisen hitaus liiallisen täydellisyyden tavoittelun takia. Hän koki kurssin vähittäisen etenemisen helpottavana, koska hän kertoi olleensa aikaisemmin kirjoittaja, joka helposti jumittuu sisäisen sensuurin takia eikä pääse eteenpäin. Vähittäisen etenemisen takia jumittumisongelmia ei tullut.

Tulevaisuuden kurssitoteutuksissa pidän näillä näkymin kurssirungon samankaltaisena, mutta palautteessa esiin tulleiden asioiden vuoksi aion lisätä kurssille pieniä täsmäharjoitustehtäviä, jotta opiskelijoiden olisi mahdollista kirjoittaa tutkielma helpommin valmiiksi prosessikirjoittamisen vaiheessa. Kurssille laatimastani aineistosta on ollut paljon hyötyä myös kandidaatintutkielmaseminaarissa, sillä olen voinut käyttää samaa materiaalia *Finska som modersmål* -linjan opiskelijoita opettaessani, kun olemme harjoitelleet esimerkiksi referoinnissa tarvittavaa sanastoa.

Outi Oja toimii Suomen kielen ja kirjallisuuden yliopistonlehtorina Tukholman yliopistossa.

Lähteet

- BLOMSTRÖM, VENDELA – WENNERBERG, JEANNA 2015. *Akademiskt läsande och skrivande*. Lund: Studentlitteratur.
- CLARK, ROMY – IVANIČ, ROZ 1997. *The politics of writing*. London: Routledge.
- ERRA, SATU – SVINHUFVUD, KIMMO 2017. Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. – *Virittäjä* 121 s. 316–354.
- FISHELOV, DAVID 1993. *Metaphors of genre: the role of analogies in genre theory*. University Park: Penn State University Press.
- FOWLER, ALASTAIR 1982. *Kinds of literature. An introduction to the theory of genres and modes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HARJUNEN, ELINA – RAUTOPURO, JUHANI 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2015: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- HARMANEN, MINNA 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. – Kaisa Leino & Outi Kallionpää (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan: lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet* s. 10–22. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- HAYES, JOHN VAN RYS 2012. My past and present as writing researcher and thoughts about the future of writing research. – Virginia Wise Berninger (toim.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* s. 3–26. New York: Psychology Press.
- HEIKKINEN, VESA – VOUTILAINEN, EERO 2012. Genre – monitieteinen näkökulma. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 17–47. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisu 169. Helsinki: Gaudeamus.
- IVANIČ, ROZ 2004. Discourses of writing and learning to write. – *Language and Education* 18 (3) s. 220–245.
- JUVONEN, RIITTA – KAUPPINEN, ANNELI – MAKKONEN-CRAIG, HENNA – LEHTI-EKLUND, HANNA 2011. Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 27–61. Helsinki: SKS.
- KAUPPINEN, MERJA – PENTIKÄINEN, JOHANNA – HANKALA, MARI – KULJU, PIRJO – HARJUNEN, ELINA – ROUTARINNE, SARA 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. – *Kasvatus* 24 (2) s. 160–175.

- LINDGREN, EVA – LEIJTEN, MARIËLLE – VAN WAES, LUUK 2011. Adapting to the reader during writing. – *Written Language & Literacy* 14 (2) s. 188–223.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>.
- OJA, OUTI 2017. *Kohti kokonaisvaltaista tulkintaa: työkaluja äidinkielen ja kirjallisuuden sähköiseen ylioppilaskokeeseen*. Helsinki: Art House.
- RANTA, TUULA 2007. *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstientuottamismenettelyihin*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 50. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- SHORE, SUSANNA 2012. Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemifunktionaalisessa teoriassa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiirilä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–157. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus.
- SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SVINHUFVUD, KIMMO 2007. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.
- TIKKANEN-ROZCA, ANNELI 2018. Ruotsinsuomalainen kirjallisuus. – *Kieliviesti* 2 s. 18–19.
- VARTEVA, ANNUKKA 1998. Pronominit *hän* ja *tämä* tekstissä. – *Virittäjä* 102 s. 202–223.

Liite 1

MITEN REFEROIDAAN?

Tämän tehtävän tarkoitus on oppia sanoja, joilla voidaan referoida tai kertoa tutkimuksesta.

Mitä teemme?

1. Tutustumme tieteelliseen tekstiin, josta etsimme referoinnin tapoja. Tarkastelemme, mitä verbejä käytämme, kun referoimme esimerkiksi aikaisempaa tutkimusta.
2. Tutustumme tärkeisiin verbeihin, joita käytämme, kun ilmaisemme referoimista.
3. Selvitämme, minkälaiset verbit kuvailevat mitäkin asiaa.

Tärkeitä verbejä

alleiviivata, analysoida, argumentoida, eritellä, esittää, esitellä, ilmaista, kartoittaa, katsoa, kehittää, kertoa, keskittyä, kirjoittaa, kuvailla, kyseenalaistaa, käsitellä, käyttää (hyväksi), luokitella, nimetä, nostaa esille, näyttää, olettaa, olla kiinnostunut, osoittaa, selvittää, tarkastella, tarkoittaa, tulkita, tuoda esille, tuoda ilmi, tutkia, vastustaa, vetää päätelmä/johtopäätös, väittää

Förhålla sig neutral?

Föra fram den bakomliggande arbetsprocessen?

Fästa särskild vikt vid något?

Redovisa ståndpunkter?

Tolka med visst förbehåll?

Liite 2

Kuvaile, vertaile, selvitä ja keskustele

Tavoite

Tarkoitus on oppia kuvailemaan, vertailemaan ja keskustelemaan asioista.

Työtehtävät

1. Valitse parin kanssa yksi teema alapuolelta. Se voi olla esimerkiksi kaksi eri ammattia. Kirjoita, mitä erilaista ja mitä samanlaista niissä on.
2. Kuvaile, mitä samanlaista ja mitä erilaista A:ssa ja B:ssä on. Kirjoita ylös, mitkä asiat kuuluvat vain A:han ja mitkä asiat vain B:hen.
3. Kirjoita pieni teksti, jossa kerrot, miten A ja B ovat samanlaisia ja miten ne ovat erilaisia.

Mitä voi vertailla?

- kaksi koulutusta
- kaksi ammattia
- kaksi kirjailijaa
- kaksi elokuvaa
- kaksi asumismuotoa (esimerkiksi kerrostalo, omakotitalo)
- kaksi liikennevälinettä (esimerkiksi lentokone, juna)
- kaksi artikkelia.

Samanlaisuudet

Sekä A että B ovat... A ja B (molemmat) ovat...

Erilaisuudet

Ero A:n ja B:n välillä on, että...

Siinä missä A on..., B on...

A:n erottaa B:stä se, että...

A on erilainen kuin B, koska...

Vertailua

Kun vertailen A:ta ja B:tä, A on... ja B on...

A on..., kun B on puolestaan....

Yhtäältä... toisaalta (å ena sidan, å andra sidan)

Liite 3

Käsitteen määritelmä ja kappaleen kirjoittaminen

Tavoite

Tarkoitus on oppia kirjoittamaan käsitteen määritelmä yhdessä kappaleessa.

Työtehtävät

1. Kirjoita yksi kappale tärkeästä käsitteestä (esimerkiksi jugendarkkitehtuuri, puhekieli, sotalapsi). Etsi tietoa internetistä tai lähdekirjallisuudesta.
2. Aloita kappale niin, että teet ydinmääritelmän (*formulering av en kärnmening*).
3. Kirjoita sen jälkeen tarkennus, jossa kehität ydinmääritelmää. Anna esimerkki tai kirjoita selitys päämääritelmälle.
4. Lopeta kappale tekemällä päätelmä (*sammanfattning*).
5. Vertaillaan lopuksi, mitä olette kirjoittaneet.

MALLI: Näin kirjoitat määritelmän ja kappaleen.

YDINMÄÄRITELMÄ:

YDINMÄÄRITELMÄN KEHITTELY:

PÄÄTELMÄ:

Kohti luovaa tieteellistä kirjoittamista

1 Johdanto

Kaikki kirjoittaminen on luovaa, tuottaahan se uusia tekstejä. Silti luovaksi sanotaan yleensä vain tietynlaisia kirjoittamisen lajeja, kuten kaunokirjailemista tai koulussa niin sanotuista vapaista aiheista kirjoittamista. Sen sijaan esimerkiksi työelämäkirjoittamista harva kutsuu luovaksi, eikä myöskään tieteelliseen kirjoittamiseen aina yhdistetä luovuutta. Tämän huomaa siitäkkin, että korkeakouluissa luovaa kirjoittamista opetetaan omissa opintokokonaisuuksissaan tai omilla kursseillaan, tieteellistä kirjoittamista taas omillaan.

Pohdin puheenvuorossani, miksi ja miten luovuus kannattaisi kuitenkin ottaa huomioon tieteellisen kirjoittamisen opetuksessa. Luvussa 2 vertailen luovuuden ja luovan kirjoittamisen lajeja hahmottaakseni luvussa 3, millaisesta luovuudesta tieteellisessä kirjoittamisessa on kyse ja mikä kaikki korkeakouluopinnoissa lopulta on tieteellistä kirjoittamista. Tämän pohjalta pohdin luvussa 4, miten opiskelijan luovuuden kahleita voisi murtaa, ja luvussa 5, mikä puolestaan auttaisi opettajan työn ongelmiin. Lopuksi etsin luvussa 6 kielitiedon paikkaa luovan, tieteellisen kirjoittamisen opetuksessa.

2 Luovuutta ja luovuutta

Luovuus on lipsuva käsite, epämääräinenkin. Siinä missä yhdet samastavat sen puolivillaiseen puuhasteluun ja itsekritiikittömään innokkuuteen, toiset kiittävät omaperäisten ratkaisujen keksijää, tuoreiden ideoiden esittäjää ja piintyneiden ajatusratojen rikkojaa nimenomaan luovuudesta. Luovuudella onkin enimmäkseen myönteinen kaiku, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että tiettyjen arvostettujen alojen ammattilaisia, kuten taiteilijoita, toimittajia, elämyspalveluiden tuottajia ja markki-

noijia, nimitetään nykyään luovien ammattien harjoittajiksi. Luovuutta saatetaan myös mystifioida – ikään kuin olisi kyse synnynnäisestä ja vain synnynnäisestä lahjasta, joka ihmisellä joko on tai ei ole. Äärimillään tämä näkyy romantiikan ajalta periytyvässä neromyytissä. Esimerkiksi taiteilijoiden ajatellaan olevan poikkeusyksilöitä, jumalallisen kyvyn kantajia. Ihmisten lisäksi luovuutta nähdään usein myös erilaisissa prosesseissa, kuten taideteoksen tai keksinnön tuottamisessa. Saadakseni otteen tämän amebamaisen ilmiön ytimestä jäljitän seuraavaksi *luovuus*-termin merkityksiä.

Kielitoimiston sanakirja lähtee liikkeelle jumalallisesta luomisesta, jossa jotain luodaan tyhjästä, ja etenee yleisempiin keksimisen merkityksiin. Näihin pohjanevat luovaan kirjoittamiseen tyypillisesti liitetyt mielikuvat jonkin omaperäisen, yleensä kaunokirjallisen tekstin synnyttämisestä. Termi *luova kirjoittaminen* esitetäänkin sanakirjassa yhdeksi synonyymiksi *sanataiteelle*. Niinpä luovan kirjoittamisen opetuksessa on usein kyse kirjailijoiksi halajavien valmennuksesta oman tyylinsä löytäneiksi fiktiivisten tekstilajien taitajiksi.

Toisaalta *luoda*-verbi yhdistetään sanakirjassa jonkin pois heittämiseen (*luoda lunta/lantaa, luoda katse*); yksi näistä on *luoda nahkansa, luoda karvansa*. Tällaisiin merkityksiin voinee yhdistää luovan kirjoittamisen käytön taideterapian muotona: kirjoittaja metaforisesti ”luo nahkansa” päästäkseen eroon kuluneesta tai kahlitsevasta minästään. Opetusmarkkinat tarjoavatkin yltäkylläisesti itsetuntemuksen ja henkisen hyvinvoinnin kohentamiseen tähtääviä luovan kirjoittamisen kursseja tai oppaita.

Ei sanakirjasta ole tieteellistäkään luomista unohdettu. Verbin *luoda* ’keksimis’-merkityksisestä käytöstä annetaan yhtenä esimerkkinä *keksiä jotakin uutta tieteellisen tai taiteellisen toiminnan avulla* [lihavointi minun]. Tieteellinen luovuus siis määritellään tuloksellisuutensa mukaan. Siksikö näyttää, että korkeakouluissa juuri opinnäytteiden ohjaajat tiedostavat parhaiten olevansa tekemisissä luovuuden kanssa? Heidän opastuksellaanhan opiskelijat tuottavat tuloksia, uutta tietoa. Opinnäytteet – kandidaatintutkielmat, gradut ja väitöskirjat – nähdään tuloksina myös yhteiskunnassa. Niiden lukumäärän perusteella mitataan korkeakoulujen tuottavuutta ja päätetään rahoituksesta.

Mutta ennen kuin opiskelija on tutkielmantekovaiheessa, hän on melkeinpä kaikilla kursseilla opiskellut myös tieteellistä kirjoittamista, esimerkiksi laatinut kurssiesseitä tai oppimispäiväkirjoja sekä kirjoittanut tieteellisiin lähteisiin perustuvia tenttivastauksia. Tätä kaiken korkeakouluopiskelun läpäisevää tieteellisen kirjoittamisen opetusta ei kuitenkaan aina ajatella kirjoittamisen vaan vain ”sisältöjen” opetuksiksi. Saman ajattelun kääntöpuoli on se, että tieteellisen kirjoittamisen kurssit puolestaan saatetaan käsittää vain tutkielmanteon muodollisiin konventioihin valmentaviksi viittaustekniikka- ja pilkkukursseiksi (vrt. Rahtu tässä teoksessa).

3 Luova kirjoittaminen taiteen, terapian ja tieteen palveluksessa

Sanataiteeksi mielletyn luovan kirjoittamisen tuotokset ovat useimmiten fiktiota, seipitettä: runoja, novelleja, romaaneja, sanoituksia, näytelmiä. Tällaisten tekstilajien suhde totuuteen on mutkikas. Niiden ei tarvitse kertoa mistään, mikä todellisuudessa on tapahtunut, eikä kenestäkään, joka on (edes ollut) olemassa. Vaikka fiktio kertoisi todellisista tapahtumista tai ihmisistä, sen ei tarvitse olla totta, toisin kuin vaikkapa historiantutkimuksen, jonka kuvaukset ja selitykset on todennettava dokumentein. Silti fiktiossakin saatetaan tavoitella uskottavuutta. Tekstissä kuvattu tapahtumaketju tai kokemus voisi periaatteessa olla todellinen tai ainakin fiktion omien lakien mukaan vakuuttava. Toisaalta fiktiossa voidaan myös harhauttaa lukijaa epäluotettavalla kerronnalla, luoda absurdi tai sadun maailma tai keksiä nonsenseä, ”epämerkitystä”.

Taiteellisessa tekstissä on usein odottamattomia tai epärealistisia käännteitä, nurinkurista kronologiaa, arvoituksellisia metaforia, hämäävää moniäänisyyttä, emotionaalista ja esteettistä härnäystä, ironiaa, liioittelua ja vihjailua. Tällaiset ilmaisukeinot johtavat väistämättä monitulkintaisuuteen, joka avautuu erilaisille lukijoille eri tavoin näiden lähtökohtien ja taustan mukaan. Edes kirjailija ei voi jälkikäteen neuvoa, mikä on oikea lukutapa, vaan hänen on tyydyttävä siihen, että hänen luomuksensa elää omaa elämäänsä. Itse asiassa teoksesta tulee klassikko vasta, jos se avautuu ajan kuluessa yhä uusille tulkinnoille.

Opiskelijan tieteellisillä tekstilajeilla ei tähdätä sanataiteeseen, ja niillä on melko suora suhde todellisuuteen ja sen tutkimiseen. Tutkielmissa selitykset ja kuvaukset on osoitettava argumentein ja tieteenalalla vanhastaan tiedetyn valossa objektiivisesti päteviksi, ja kurssiesseissä ja tenttivastauksissa faktojen on täsmättävä. Opiskelijaa myös koulutetaan rajoittamaan tekstinsä monitulkintaisuutta: valitsemaan yksitulkintaisia kielellisiä ilmauksia, hallitsemaan moniäänisyyttä muun muassa lähdeviittauksin (ks. esim. Rahtu tässä teoksessa), ohjaamaan lukijaa otsikoin ja muin metatekstein.

Opiskelijan kirjoitustehtävissä ei ole kyse myöskään terapiakirjoittamisen kaltaisesta luovasta kirjoittamisesta. Terapeuttisen kirjoittamisen suhde todellisuuteen on kenties suurempi kuin fiktiossa, mutta objektiivisuuteen ei siinäkään tarvitse pyrkiä. Riittää, että kirjoittaja löytää oman, subjektiivisen totuutensa, joka saattaa häntä eteenpäin itsetuntemuksen, uudistumisen tai paranemisen tiellä. Terapian palveluksessa luovan kirjoittamisen keskiössä on kirjoittaja, joka luo kirjoittamalla itseään.

Opiskelijalle ei subjektiivinen totuus riitä kuin jossain määrin oppimispäiväkirjoissa, joihin voi olla hyödyllistä kirjata esimerkiksi se, miten opiskeltu tieto on muuttanut opiskelijan aiempia käsityksiä. Vaikka oppimispäiväkirjalla ei tavoitella terapeuttisia elämyksiä vaan ennen muuta tiedon sisäistämistä, sen sivutuotteena

saattaa olla itsetuntemuksen kasvu – joka vuorostaan voi auttaa poistamaan opiskelun esteitä. Opiskelua tukevaa itsetuntemusta toki saattaa kertyä myös muissa opiskelijan kirjoitustehtävissä: millaiset taidot tai tiedot opin helposti, mitkä ovat vaikeita; millaisista kysymyksistä kiinnostun, millaisista en; olenko pitkäjänteinen puurtaja vai nopea oivaltaja; jaksanko viilata ja viimeistellä, vai riittääkö, että menee sinne päin. Mutta terapiakirjoittamisesta poiketen varsinkaan tutkielmiin ei tällaisia itseä koskevia havaintoja ole tarpeen kirjata.

Tieteelliseen tietoon keskittyvät kirjoitustehtävät ovat siis fundamentaalisti toisenlaisia kuin taiteellisessa tai terapeutisessa luovassa kirjoittamisessa: ne pohjautuvat ja tähtäävät faktoihin. Opiskelijan kirjoitustehtävien keskiössä on objektiivinen, kritiikin kestävä, läpinäkyvin menetelmin hankittu tieto. Mutta niin faktojen sisäistämisen osoittaminen tenttivastauksessa, oppimispäiväkirjassa tai kurssi-esseessä kuin niiden yhdistely uudeksi tiedoksi omassa tutkielmassa edellyttävät omaa ajattelua – siis luovuutta.

4 Luomisen tuskia

Kun opiskelija ei pääse kirjoittamisessaan alkua pitemmälle tai työ tyssää kesken kaiken, taustalla voi piillä ylimalkainen tai ajattelematon luovuuteen kannustelu, joka ei opastakaan tieteelliseen luomisprosessiin vaan tuoreuttaa opiskelijan koulu-muistot. Lukiossa luovina kirjoittajina loistaneet saattavat yliopistossa huomata, että rohkea itseilmaisu, persoonallinen tyyli, lennokkaat retoriikka ja nokkelat huomiot, joilla sai koulussa kiitosta, eivät enää tuotakaan hyviä arvosanoja. Puhkeaa identiteettikriisi, luovuus lopahtaa. Tätä hätää ei ehkä syntyisi, jos opettaja pitäisi mielessään tieteellisen luomisprosessin erityisyyden: nyt ei tavoitella itseilmaisuja eikä taiteellisia voittoja vaan uutta tietoa, ja vain tätä on kirjoittajan saatava kaikki tekstin ratkaisut palvelemaan.

Kympin oppilaan mutta myös kykyjään epäilevän tai alkuvaiheen hämmennyksissä harhailevan opiskelijan tuskaa voi helpottaa ensinnäkin muistuttamalla, että yliopistossa harvoin luodaan mitään ikään kuin jumalallisesti tyhjästä. Vaikka yliopiston tärkein tehtävä toki on tuottaa uutta tietoa, se rakennetaan vanhan tiedon päälle. Ilman alan hallintaa ei voi eikä tarvitse kirjoittaa. Siksi olen aina vähän vierastanut sellaista ohjausta, jossa opiskelijoita viritetään tutkimusprosessin alkuun miellekarttojen tai muiden keksimistekniikoiden avulla. Mielestäni omien assosiaatioiden parissa askartelemisesta ei ole apua ennen kuin on tutustunut tutkimaan aihepiiriin tieteellisiin lähteisiin. Tutkielman ensimmäinen syntyehto on riittävä tietopohja. Millaisia kysymyksiä alalla ylipäätään tutkitaan, ja missä voisi olla oman tutkimuskysymyksen kokoinen aukko? Olisiko toisaalta jotain opiskelijalle itselleen tärkeää ilmiötä mahdollista ymmärtää oman tieteenalan käsittein? Tutkimus-

asetelman luomiseen saa mallia myös yksinkertaisesti lukemalla vanhempien opiskelijoiden opinnäytteitä.

Toinen avain luovuuden lukkoon on siitä muistuttaminen, että tutkielmat ovat vaatavuudestaan huolimatta **vain** opinnäytteitä – puhumattakaan kurssiesseistä, joilla ennen muuta osoitetaan kurssin sisältöjen hallintaa. Tutkielmilla ja esseillä opiskelija näyttää, että on omaksunut tieteenalaltaan riittävät tiedot ja metodit ja osaa ajatella niiden pohjalta itsenäisesti. Gradussa ja varsinkin kandidaatin-tutkielmassa riittää usein esimerkiksi se, että soveltaa jotain koeteltua asetelmaa uuteen aineistoon. Tiedon uutuus on siis suhteellista, ja sillä tarkoitetaan opiskelun eri tasoilla erilaisia asioita. Se, joka jo opiskelijana onnistuu tuottamaan aidosti uutta tietoa, saattaa olla tuleva tutkija, mutta kelvollisen arvosanan voi saada vähemmälläkin. Yhdenkään opiskelijan ei odoteta aloittavan uutta tutkimusalaa tai edes keksivän mitään järjestyttävää omaperäistä aihetta. Tutkielman aiheitaan annetaan usein valmiina.

Kolmanneksi voi helpottaa tutkielmanteon vaatavuutta: nostaa arvosana-kissan pöydälle. Ohjaaja ja opiskelija sopivat vaikkapa heti tutkielmanteon alussa, millaiseen arvosanaan tähdätään. Tässä vaiheessa on hyvä myös punnita arvosanan ja muiden tavoitteiden arvojärjestystä. Onko opiskelijalle hyödyllisempää saada työ valmiiksi nopeasti hieman maltillisemmin ponnistuksin ja arvosanoin vai käyttää paljon aikaa korkean arvosanan tavoittelemiseen? Tähtääkö hän jatkotutkimuksiin vai yliopistosta maailmalle? Kannattaa muistuttaa, ettei esimerkiksi gradun arvosanaa useinkaan työelämässä kysellä eikä se välttämättä korreloi työssä menestymisen kanssa.

Neljänneksi kannattaa lieventää tyhjän ruudun kammoa ja totuttaa opiskelija jo kurssiesseiden tehtävänannoilla ongelmalähtöiseen ajatteluun. Kurssilaisille ei annetaakaan ylimalkaisia referointitehtäviä, ne kun usein johtavat ulkokohtaiseen tiedon toistamiseen, joka ei opeta sen enempää asiaa, lukemista kuin kirjoittamista. Sen sijaan annetaan jokin tarkka kysymys tai vaikkapa pieni aineisto tai esimerkkilause, jonka analysointiin luettua ja kurssilla opittua tulisi soveltaa. Kokemukseni mukaan tällainen pienimuotoinen, erilaisia lähteitä vertaillen soveltava mutta tarkasti rajattuun kysymykseen fokusoitu kirjoittaminen totuttaa etsimään lähteistä tietoa tarvehakuisesti, vertaillen ja itsenäisesti. Gradukynnys alenee, kun opiskelija kasvaa kysymysten pohdintaan hiljalleen. Olen huomannut tällaiset tehtävät myös palkitseviksi: kun opiskelija osaa hyödyntää alkuaan ylettömän vaikealta tuntunutta tieteellistä lähdettä, itseluottamus kasvaa ja kangistava kunnioitus lähteitä kohtaan vähenee.

Viidenneksi opiskelijaa on hyvä rohkaista kysymään – kysymyksiin vastaamistahan tieteellinen luovuus on. Tutkielmienkin ytimessä on tutkimuskysymyksen asettaminen ja ratkominen, ja kurssiesseiden tehtävänantojen virittäminen yllä kuvaamaani tapaan antaa mallia kysymysten muotoiluun ja siihen, miten koko teksti

jäsentetään kysymyksen ratkaisemista palvelemaan. Oppimispäiväkirjoissa taas voi paitsi reflektoida omaa oppimista myös rohkaistua kriittiseksi, esittämään perusteltuja kysymyksiä: onko opetuksessa tai oppimateriaalissa havaittavissa puutteita tai ristiriitoja, tai mikä sitkeä opiskelijan aiempi käsitys aihepiiristä haittaa tiedon omaksumista? Myös tenttivastauksissa saa mielestäni olla kysymyksiä. Ne eivät osoita kysyjän tyhmyyttä vaan päinvastoin valppautta ja viitseliäisyyttä. Oman tietämättömyyden tunnistaminen on lähtökohta uuden oppimiselle.

Kuudes luovaa prosessia edistävä keino on vanha tuttu välitavoitteiden menetelmä. Se pätee erityisesti tutkielmien tekoon, koska siinä on monta muutakin vaihetta kuin kirjoittaminen. Yleensä prosessi alkaa seminaarissa, jossa keskustellen ja kokeillen edetään tutkimusaiheesta tutkimuskysymyksen rajaukseen. Sitten on kerättävä ja luokiteltava mahdollinen aineisto sekä tutustuttava lähteisiin, laadittava muistiinpanoja, hahmoteltava dispositiota. Näille eri vaiheille ohjaaja ja ohjattava voivat sopia aikataulun, mutta jos se pettää, kannattaa mieluummin korjata aikataulua kuin soimata myöhästyjää. Opiskelijahan on saattanut juuri alkaa aavisella tutkimansa ilmiön monitahoisuutta – hänestä on siis kehkeytymässä tutkija. Välitavoitteiden menetelmään sopii myös sen korostaminen, ettei kirjoittaminen yleensä etene samassa järjestyksessä kuin lopullinen teksti. Jotta teksti palvelisi lukijaa mahdollisimman hyvin, ensin kannattaa kirjoittaa analyysiluvut ja vasta sitten johdanto ja päätelmät. Näin tutkielman alku ja loppu saadaan liittymään toisiinsa kauniisti analyysin kautta: alussa esitetään kysymykset ja tavoitteet, lopussa niihin vastataan analyysin pohjalta ja arvioidaan vastausten relevanssia.

5 Mestarit, kisällit, terapeutit, vertaiset

Sanataiteeseen valmentavilla luovan kirjoittamisen kursseilla on opettajina kirjailijoita ja muita kirjoittamisen ammattilaisia, ja tämä luo mestari ja kisällit -asetelman, jossa opettaja jakaa eteenpäin omaa osaamistaan eräänlaisena kokemusasiantuntijana. Tästä olisi korkeakouluissa opittavaa, sillä turhan usein tieteellisen kirjoittamisen kurssit jätetään sijaisille ja noviiseille. Sellainen olin aloittaessani itsekkin, ja pakko on myöntää, etten moneen vuoteen osannut yhdistää kurssin päämääriä tutkijan kokemuksiini, niitä kun oli vasta ohuelti. En tarkoita, ettei tieteellistä kirjoittamista saisi opettaa nuorena, vaan kiinnitän huomiota siihen asenteeseen, joka tällaista työnjakoa ohjaa: ikään kuin tieteellinen kirjoittaminen olisi jotain niin kaavamaisista ja simppeliä, että sen opettamiseen riittää lähes olematon tutkimuskokemus.

Terapiakirjoittamisen opettajina taas on terapeutteja ja kokemusasiantuntijoita siksi, että siinä tähdätään pikemmin yksilöpsykologisiin kuin yleispäteviin tuloksiin. Yliopistossa kirjoittamisen päätavoite ei ole terapeutin eikä opettajalta edellytetä terapeutin taitoja. Mutta silti hänen on syytä olla empaattinen ja ystävällinen

tai edes käyttäytyä hyvin. Sanon tämän itsestäänselvyden siksi, että tiedän, miten usein opiskelijoiden tuotokset ja työtavat turhauttavat opettajaa. Olen kuitenkin yhä useammin huomannut, että se, mikä vaikuttaa nuoren ihmisen sitoutumattomuudelta aikatauluihin ja tavoitteelliseen työntekoon, johtuukin paniikkihäiriöstä, masennuksesta tai jostain äkillisestä kriisistä. Jos jo valmiiksi jaksamistaan tai suorituskykyään epäilevää läksyttää moralisoiden tai jopa henkilöön käyden, ei saa aikaan kuin lisää motivaation ja itsetunnon ongelmia – ja työ hidastuu.

Parhaiten opiskelijan työtä edistää kehuminen: ajattele, olet jo kerännyt aineiston; hienoa, tekstistäsi on jo puolet kirjoitettuna. Mutta jos tuotoksessa ei ole kehitettävää – tai jos tuotosta ei ole –, vinoilua parempi reaktio on ongelman nostaminen yhteiseen käsittelyyn. Onko opiskelijalla huolia, joihin hän tarvitsisi ammattiapua? Onko olosuhteissa jotain, mikä haittaa tutkivaa virettä tai hidastaa tekstin työstämistä, vai eikö aihe inspiroi? Pitäisikö aikataulua muuttaa, tai auttaisiko luvallinen, sovitun pituinen luova tauko?

Pedagogiset menetelmät, välineet ja ideologiat tulevat ja menevät, mutta opettajan työn ytimessä pysyvät alan hallinta sekä ihmistuntemus ja erilaisten opiskelijatyyppeiden tunnistaminen. Näissä vaativissa taidoissa voi tuskin koskaan kokea itseensä täysin valmiiksi, ja lisäksi opettajaa koettelee nyky-yliopistoon hiljalleen hiipinyt toimenkuvan muutos. Opetus pitäisi hoitaa vasemmalla kädellä, sillä yhä vähemmän työtä arvioidaan vain opetuksen ja tutkimuksen perusteella. Aikaa menee apurahojen (useimmiten tuloksettomiaan) anomiseen ja projektien perustamiseen, koska omalle oppiaineelle olisi kerättävä pisteitä ja rahaa ja nuoria tohtoreita työllistettävä ja harjaannutettava. Yhä kryptisemmäksi käyvä tiedonkulku, tietotekniset ongelmat sekä lisääntyneet ja alati muuttuvat hallinnon tehtävät kamppivat opettajan arkea.

Näissä ristipaineissa alkaa tuntua työläältä paneutua jokaiseen oppilaaseen, varsinkin niihin, jotka tuntuvat oppivan omiakin aikojaan. En koskaan unohda, mitä muuan onnistuneen esseen kirjoittanut oppilaani sanoi, kun löysi suorituksensa lopusta vain yksisanaisen kehuni: ”Oliko tämä niin yhdentekevä, ettet keksinyt mitään huomautettavaa?” Opin, että keikutkin on perusteltava. Opiskelija odottaa, että hän voi peilata suoriutumistaan opettajan ammattitaitoon ja aitoon kiinnostukseen.

Yksi keino selviytyä opettajan moninaistuneista töistä on vähentää opiskelijoiden tekstien lukemista. Tällöin tulee kiusaus turvautua opiskelijoiden keskinäiseen vertaispalautteeseen – ja vain siihen. Mutta vaikka vertaispalautteen antamiseen annettaisiin kuinka hyvät työkalut, mikään ei takaa, että kaikki opiskelijat osaisivat käyttää niitä. Näin kunkin saaman palautteen taso heittelehtii toverin osaamisen mukaan ja hyöty jää sattumanvaraiseksi. Vertaispalautteen antaminen on välttämätön taito, mutta se ei korvaa opettajalta saatua perusteltua palautetta. Siksi opettajan on annettava palautetta myös vertaispalautteesta.

Palautteenannon sysääminen opiskelijoiden hartioille kyllä keventää opettajan työtaakkaa muttei paranna opetuksen laatua vaan saattaa jopa hämärtää opiskeli-

jan kuvaa onnistuneesta suorituksesta. Opettajan luku-urakan pienentämistä mutta myös opetuksen parantamista palveleekin mielestäni paremmin se, että rajoitetaan kirjoitustehtävien pituutta. Näin lukijalle kertyy vähemmän sivuja, mutta kirjoittaja joutuu ponnistelemaan tehdäkseen lyhyemmän tekstin. Tämä opettaa häntä pitäytymään olennaisessa ja karsimaan tekstistä sivupolut – tärkeä taito myös työelämässä.

6 Lopuksi: teksti

Jotkut ovat syntyneet tutkimaan, mutta enemmistö opiskelijoista on niitä, joita on autettava löytämään itsestään joskus monenkin lukon taakse jumittunut tutkija. Tieteellisen kirjoittamisen opetus on siis perustettava sellaiselle näkemykselle luovuudesta, että sitä voi opettaa ja harjoitella. Edellä olen käsitellyt tieteellisen kirjoittamisen olosuhteisiin, osapuoliin ja prosessiin liittyviä esteitä. Kun ne on raivattu, on huomio lopulta kiinnitettävä tuotokseen, tekstiin. Vain siinä, kirjoittajan tekemissä viime kädessä kielellisissä valinnoissa, näkyy, onko syntynyt uutta tietoa ja tukevatko menetelmät, argumentit ja lähteiden käyttö tuloksia.

Kaikilla tutkimusaloilla ohjataan tutkielmia, mutta harvat alat tarjoavat juuri tekstin ja kielen kommentointiin soveltuvia työkaluja. Siksi ohjaajat joutuvat turvautumaan tässä usein yleissivistykseensä. Mistä sitä ammennetaan? Äidinkielenopetus on muutamassa vuosikymmenessä toisaalta vähentynyt tuntimäärillä mitaten, toisaalta kasvanut aihepiireillä mitaten. Lukiossa ei enää ehditä palata kielioppiin, jota on opetettu viimeksi yläkoulussa. Kun ohjaaja sitten ponnistaa tekstien kommentoijana niin sanotusti peruskoulupohjalta, hän saattaa huomaamattaan turvautua subjektiivisiin vaikutelmiin – pahimmillaan kirjoittajasta eikä tämän tekstistä – ja jyrkkiin kieltoihin, joilla ei ole kielitieteellistä pohjaa. Yhtenä tällaisena tieteellistä kielenkäyttöä vinouttaneena vahinkona pidän sitä, että joillakin aloilla on kategorisesti kielletty kirjoittajia viittaamasta itseensä yksikön ensimmäisellä persoonalla (vrt. Rahtu tässä teoksessa).

Tekstin kommentointiin tarvitaan tietoa sekä tekstin makrotason rakenteista että yksittäisistä kieliopillisista piirteistä. Tekstin jäsentämisen ohjauksessa on hyötyä tekstilajitiedosta. Mitä funktionaalisia osia alan tyyppillisissä tekstilajeissa on, missä järjestyksessä, minkä pituisia, millaisella kielellä kirjoitettuja? Miten metatekstit saadaan palvelemaan lukijaa eikä tekijän omaa tajunnanvirtaa? Miten lukujen otsikoilla ohjataan lukijaa kokonaisuuden hahmotuksessa: kannattaisiko niihin nostaa luvun funktion (*Johdanto, Analyysi, Tulokset ja päätelmät*) rinnalle tai sijaan jotain luvun sisällöstä? Miten kuvia, kuvioita, taulukoita ja esimerkkejä parhaiten kytketään leipätekstiin? Entä palveleeko tekstin rakentamista paremmin omin sanoin referoitu vai sanasta sanaan siteerattu ajatus jostain lähteestä, ja miten nämä

vieraat äänet maastoutetaan tekstiin yksitulkintaisesti, sujuvasti ja korrektisti? Miten lähdeviitteet suhteutetaan toisaalta tekstin kokonaisuuden, toisaalta virkkeen rakennukseen? Millaiset kielelliset valinnat edistävät tutkimuksen objektiivisuutta ja läpinäkyvyyttä, millaiset eivät? Millaisia ilmauksia tieteellisessä esitystavassa ylipäättään kannattaa suosia tai karttaa? Viimein: miten neuvoa kirjoittamaan korrektia kirjakieltä tai etsimään neuvoja sen viljelyn ongelmiin, jos opettajalla ei itselläänkään ole hallussa vaikkapa sellaisia käsitteitä kuin subjekti, predikaatti ja kongruenssi tai persoonapronomini, genetiivi ja omistusliite?

Mielestäni erilaisista luovan kirjoittamisen opetustavoista voi ottaa mallia erityisesti tutkimus- ja kirjoitusprosessin edistämiseen, mutta tekstuaalisten ja kielellisten valintojen ohjaukseen tarvitaan myös kielitietoa. Tässä on yksi peruste kieliopin kunnianpalautukselle lukioissa. Ja korkeakouluihin tarvitaan lisää kielen ammattilaisia opettamaan, miten luova ajattelu kielennetään tieteelliseksi tekstiksi.

Dosentti Toini Rahtu toimii yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston suomen kielen oppiaineessa.



V

Kääntäminen ja vuorovaikutus

Käännöskäsitykset, muuttuva translatorisuus ja merkitysten välittämisen taito

1 Johdanto

Kielet kohtaavat maailmassa kaiken aikaa. Kääntäminen ja käännökset ovat kaikkialla ympärillämme, ja itsekin käännämme enemmän ja useammin kuin arjessa tulemme ajatelleeksi. Kääntäminen herättää huomiomme vain, jos siinä tuntuu menevän jotakin pieleen. Toisin sanoen kiinnitämme siihen huomiota, jos se jollakin näkyvällä tapaa sotii käännöskäsitystämme vastaan. Tässä artikkelissa tartun käännöskäsityksiimme ja pohdin sitä, mitä kaikkea kääntäminen oikeastaan on, ja etenkin sitä, miten se ymmärretään ja mitä sen alaksi hyväksytään toisaalta arki-ajattelussa ja toisaalta käännöstieteessä.

Kääntäminen on sosiaalista toimintaa ja sen rajat siten yhteiskunnassa ja historiallisesti sopimuksenvaraisia. Käsitteen alaa on sen vuoksi mielekäästä hakea kahdesta suunnasta: Toisaalta kannattaa selvittää, millaista on yhteisesti hyväksytty, prototyyppiseksi mielletty kääntäminen. Tällaista tutkimusta teki norjalainen käännöstieteilijä Sandra Halverson vuosituhannen vaihteessa, ja nojaudun artikkelissani hänen kehrittelemiinsä ajatuksiin kääntämisestä prototyyppisenä ja siten sumearajaisena toimintana. Toisaalta kannattaa pyrkiä kohti tuota sumeaa rajaseutua ja asettaa erilaisia kääntämisen rajatapauksia arvioinnin kohteeksi. Missä kohden on edetty niin kauas prototyyppisestä kääntämisestä, että useimpien käännöskäsitys ei enää veny sitä kattamaan?

Rajaseuduilla olen huomannut hyödylliseksi puhua translatorisuudesta käännöksen tai kääntämisen sijaan. *Käännös* on tiukemmin sidottu kirjalliseen ilmaisuun, kokonaisiin teksteihin, ammattitoimintaan ja moniin muihin käännöskäsityksiä rajoittaviin piirteisiin ja arkikokemuksiin käännöksiksi tunnistetuista käännöksistä; *translatorisuus* on sanana vapaa arkimerkityksistä ja helpommin venytettävissä

jatkumolle, jonka toisessa päässä on fragmentaarisia, ohimeneviä, leikkisiä ja satunnaisia kielten limittäisiä kohtaamisia.

Tarjoan translatorisuuden käsitettä työkaluksi myös (kielen)opetuksen pedagogiseen kehittämiseen, jossa sen produktiivisuus ja joustavuus avaavat mahdollisuuksia irrottautua kapeista käännöskäsityksistä ja tietoisesti kehittää limittäiskielisyyden (*translanguaging*) translatorisia ulottuvuuksia monikielistyvissä koulukonteksteissa. Omien käännöskäsitysten reflektointi ja translatorisuuden analyttinen tarkastelu voivat antaa opettajille uusia näkökulmia ja työkaluja monikielisyyden hyödyntämiseen oppimisessa ja oppilaiden voimaannuttamiseen koulu yhteisössä. Translatorisuuden monisyinen ymmärtäminen on osa kielitietoisuutta (Lilja ym. 2017: 14–15), ja se on tarpeen niin tutkijoille kuin kentän toimijoillekin.

Oppilaille translatoriset kompetenssit antavat eväitä monikielisissä yhteiskunnissa toimimiseen. Aihe on ajankohtainen, sillä koulujen monikielistymisen myötä kielikasvatuksen asiantuntijat puhuvat yhä voimakkaammin limittäiskielisyyden puolesta (Ahlholm 2018). Translatorisuutta suosivan ajattelutavan vahvistuminen näkyy myös *Eurooppalaisessa viitekehyksessä*. Siinä ei käytetä termiä *translatorisuus*, vaan puhutaan mediaatiosta (*mediation*), jota kuvataan merkitysten välittämisen taidoksi (Inha & Mattila 2018):

”Eurooppalaisessa viitekehyksessä mediaatio määritellään merkitysten välittämisen taidoksi. Mediaatiota tarvitaan, kun yksilöt ja yhteisöt kohtaavat arvojen, kielten ja kulttuurien moninaisuutta. – – Mediaatio on yksi keino mahdollistaa vuorovaikutus sellaisten henkilöiden välillä, jotka eivät syystä tai toisesta pysty kommunikoimaan suoraan keskenään, siis eivät puhu samaa kieltä – kuvaannollisesti tai konkreettisesti.”

Translatorisuus, samoin kuin muukin mediaatio, voidaan prototyypisesti määrittellä merkitysten välittämiseksi, ja sen kohteeksi voidaan silloin ajatella kielellisiltä resursseiltaan muita heikommassa asemassa oleva viestinnän osapuoli. Tällainen mediaatiokäsitys on kuitenkin varsin kapea, ja se jättää huomiotta koodinvaihtotutkimuksessa saadut tulokset koodinvaihdon monista eri funktioista (Kalliokoski 1995) ja välittämisen monet eri ulottuvuudet, joista Inha ja Mattila (ma.) nostavat esiin kuvaannollisen eri kielen puhumisen. Kielellinen vuorovaikutus on moninaista, ja mediaatio ja translatorisuus tarjoavat vuorovaikutuksen eri osapuolille monenlaisia toimintamahdollisuuksia. On luontevaa ajatella, että opetustilanteissa niitä voidaan sekä hyödyntää että harjoitella.

Artikkeli rakentuu seuraavasti. Pohdin ensin kääntämisen olemuspiirteitä ja erilaisia käännöskäsityksiä. Sitten mietin sitä, mihin asettuvat kääntämisen ja eikääntämisen rajat, ja esitän, että translatorisuuden käsitteen kautta voidaan tarkastella kaikenlaista toistavuutta sisältävää monikielisyyttä ja ohittaa kapeiden

käännöskäsitysten asettamat ahtaat rajat. Sen jälkeen siirryn pohtimaan, miten väljärajaista translatorista limittäiskielisyyttä voidaan hyödyntää luokkahuoneessa, etenkin kieltenopetuksessa. Lopuksi kokoan artikkelin antia yhteen.

2 Kääntämisestä ja käännöskäsityksistä

Kääntäminen on toimintaa, jonka tuloksia kohtaamme arjessamme tämän tästä: ulkomaan uutisissa, tv-tekstityksissä, digitaalisissa palveluissa ja erilaisten laitteiden käyttöohjeissa, viranomaisteksteissä, mainoksissa ja monissa muissa tekstilajeissa. Otsikolla ”käännökset ympärillämme” on tehty 2000-luvun alkuvuosina useitakin aineistonkeruita, joissa kääntämisen opiskelijat ovat pitäneet kirjaa kohtaamistaan käännöksistä (esim. Mäkisalo 2006). Inka-Liisa Vihonen ja Leena Salmi (2007) kirjoittavat sekä opiskelijoiden että muiden kielenkäyttäjien kohtaamia tekstejä. Eri tutkimusten asetelmat poikkeavat toisistaan, mutta tulokset antavat keskenään hyvin samansuuntaisen kuvan: jotakuinkin 40 prosenttia lukemiseen käytetystä ajasta kohdistuu tunnistettuihin käännösteksteihin. Kuva käännetystä maailmasta laajenee ja kirjavoituu yhä lisää, kun otetaan huomioon muutkin kuin perinteiset kirjoitetut tekstilajit ja havainnoidaan myös satunnaista arkista translatorisuutta esimerkiksi työpaikoilla tai kaupunkitilassa. Kielet limittyvät translatorisesti vaikkapa etnisen ravintolan mainoskylteissä, monikielisen seurueen illallispöytäpuheissa tai kaksikielisen päiväkodin arkikeskusteluissa, kun keskusteluisältöjä toistetaan useammalla kielellä (ks. Kolehmainen ym. 2015). Lisäksi käänämme usein myös itsellemme, esimerkiksi silloin, kun itse koetamme saada selkoa vieraskielisestä tekstistä. Toisinaan taas käänämme omaa puhettamme toisille, esimerkiksi silloin, kun tiivistämme ryhmän yhteistä kieltä hallitsemattomalle osallistujalle sen, mitä itse juuri sanoimme (ks. Koskela ym. 2017).

Ottaen huomioon, miten paljon kohtaamme käännöksiä ja kääntämistä, arkiymmärryksemme sen syvemmästä olemuksesta on melko hatara. Käännöskäsityksiin liittyvät pohdinnat eivät ole julkisuuden valokeilassa, eivätkä tavalliset kielenkäyttäjät valvo öitään mieltien, miten he parhaiten määrittelisivät, mitä kääntäminen on. Ehkä heidän kannattaisi. Translatorinen liike kielestä toiseen on monikielisessä maailmassa jatkuvaa ja arkista, mutta tarpeettoman kapeat käännöskäsitykset rajoittavat tapojamme ja kykyämme hyödyntää translatorisuutta vuorovaikutuksessa ja viestinnässä monipuolisesti ja joustavasti. Kysymys käännöskäsityksistä on myös käännös- tai translatorisideologinen. Tällaista termiä käännöskeskusteluissa ei juurikaan käytetä, mutta sille olisi paikkansa. Kieli-ideologioiden tutkimuksessa pohditaan, mitä kieli on, mitä se kielenkäyttäjille ja yhteisölle merkitsee, miten kieleen suhtaudutaan ja mitä kielellä tehdään (Mäntynen ym. 2012). Samaan tapaan olisi tärkeää esittää kussakin ajassa ja kulttuuripiirissä myös kääntämisideologia kysy-

myksiä: mitä kääntäminen – tai translatorisuus – sen käyttäjille ja yhteisölle merkitsee, miten siihen suhtaudutaan ja mihin sitä käytetään.

Ilmiö puolestaan on niin moninainen, että sen vangitseminen määritelmiin on työlästä. Toisaalta juuri määrittelyponnistusten kautta päästään koettelemaan arkikäsitusten rajoja ja havaitsemaan kiinnostavia ilmiöitä siellä, missä rajankäynti on tarpeen. Käännöstiede onkin etsinyt vastauksia kääntämisen olemukseen 1980-luvulta alkaen, ja sitä ennenkin kääntämisen kysymyksiä on pohdittu muilla tieteen ja taiteen aloilla vuosisatoja. Vastaukset ovat olleet toisaalta maalaisjärkisiä ja ilmiötä rajaavia, toisaalta yhä uusia kysymyksiä herättäviä. Usein ensimmäisenä määrittävänä tekijänä tulee mieleen ajatus siirtymisestä kielijärjestelmästä toiseen. Hankaluudet alkavat, kun etsitään vastausta siihen, mikä on kieli. Onko esimerkiksi murre ja murteistaminen eli murteelle kääntäminen siirtymistä kielestä toiseen vai liikkumista yhden kielen sisällä? Entä asiantuntijapuheen tulkitseminen niin, että maallikkokin voi ymmärtää? Ja entäpä sitten liikkuminen eri semioottisten järjestelmien välillä: onko kielennetyn tarinan välittäminen sarjakuvana kääntämistä vai ei? Entä miten käännetään tekstiä, joka on sidoksissa kuvaan tai musiikkiin? Jo vuonna 1959 Roman Jakobson esitti kolmijaon, jossa kääntäminen jakautuu kieltenväliseen, kielensisäiseen ja intersemioottiseen tapaan. Viime vuosikymmeninä käännöstiede on pyrkinyt ymmärtämään kaikkia kolmea, mutta voitaneen perustellusti sanoa, että kieltenvälinen kääntäminen – Jakobsonin mukaan **varsinainen** kääntäminen – on saanut leijonanosan huomiosta.

Käännösprosessin tutkimus on ollut pitkään vahvaa käännöstieteessä. Se on perustunut ajatukseen, että kääntäminen tapahtuu tietynlaisten kognitiivisten prosessien kautta, että siihen liittyy tiettyjä, opittavissa olevia kompetensseja, että ammattikäntäjä kääntää eri tavoin kuin noviisi ja että kääntämisessä voi kehittyä ekspertiksi. Näin syntyvä kääntämiskäsitys on kognitiivisesti painottunut, koulutusmyönteinen, ammattiorientoitunut ja ihmiskeskeinen. Vastaavasti suuntaus **ei** ole ollut kovin kiinnostunut selittämään kääntämistä muiden semioottisten järjestelmien kuin kielten välillä tai huomioimaan fragmentaarisia arjen translatorisuuksia, eikä se etenäkään ole suosinut muiden kuin ammattikäntäjille tyypillisten tilanteiden, tekstilajien ja toimintatapojen analysointia. Vasta 2000-luvun aikana on vahvistunut myös sellainen ajattelu, että esimerkiksi vapaaehtoistulkit, käännösaktivistit ja fanitekstittäjät ovat tärkeitä käännöstieteellisen tutkimuksen kohteita.

Käännöstieteessä on puhuttu paljon myös kääntämisen määritelmien sopimuksenvaraisuudesta ja kulttuurisidonnaisuudesta. Gideon Touryn (2012) tunnettu määritelmä on, että käännöksiä ovat ne tekstit, jotka kohdekulttuuri tunnistaa käännöksiksi (*assumed translations*). Tämä määritelmä ottaa siis lähtökohdakseen kulttuurissa vallitsevan käännöskäsityksen eikä pyrikään asettamaan ennalta kriteerejä sille, millaisesta kielenkäytöstä tai tekstistä kääntämisessä on kyse. Touryn vaikutusvaltainen deskriptiivisen käännöstieteen malli, joka on ensimmäisen kerran

julkaistu vuonna 1980, vapautti kääntämisen tutkimusta merkittävästi. Sen sijaan että tutkijat olisivat rakennelleet yhä monimutkaisemmaksi muuttuvia vastaavuuden luokituksia tai kehittäneet ohjeistuksia siihen, miten kääntäjien pitäisi kääntää, he ryhtyivätkin tarkastelemaan sitä, mitä kääntäjät todellisuudessa tekevät ja millaisia tekstejä näin syntyy. Käännöksen määrittelemisen kohdekulttuurin lähtökohdista vie tutkijan myös sumeille rajavyöhykkeille. Tutkimuksen piiriin tulevat muun muassa näennäiskäännökset (*pseudotranslations*) eli teokset, jotka on esimerkiksi häveliäisyssyistä julkaistu käännöksinä, vaikka ne ovatkin alun perin kyseisellä kielellä kirjoitettuja. Jos ne otetaan kohdekulttuurissa käännöksinä vastaan, ne ovat Touryn määritelmän mukaan käännöksiä. Näennäiskäännökset paaluttavat kääntämisen määritelmän rajoja, sillä ne rikkovat usein esitettyä kääntämisen peruskriteeriä vastaan: sitä, että käännös on toisen tekstin pohjalta tuotettu teksti. Näennäiskäännöksillä ei ole ollenkaan lähtötekstiä. Voimmeko silti ajatella niiden olevan käännöksiä?

Arkiajattelussa ja myös käännöstieteessä useimmat lähtevät ajatuksesta, että on olemassa kaksi tekstiä – lähtöteksti ja siitä tehty toisenkielinen versio – ja että näiden kahden välillä vallitsee samuussuhde. Jälkimmäinen on siis syntynyt derivatiivisessa suhteessa ensimmäiseen, siitä johdettuna teoksena. Hankaluuksia alkaa syntyä, kun yritetään tarkemmin määrittää, **millainen** tuo suhde voi olla tai millainen sen pitää olla, että voidaan puhua käännöksestä. Pitääkö tekstien olla kokonaisia, vai voiko tekstifragmentteja tarkastella käännöksinä? Onko tiivistelmä-käännös käännös, ja jos on, kuinka tiiviiksi voi tiivistää? Paljonko poistoja, lisäyksiä ja muutoksia toisinnossa voi olla ennen kuin se lakkaa olemasta ”sama” kuin lähtötekstinsä? Ja miten se toisaalta voisikaan olla sama, kun kyseessä on uusi teksti toisella kielellä? Onko samuus edes mielekäs translatorisuuden mittari, ja jos on, niin minkä samuus? Samuuden problematiikkaa on käännöstieteessä useimmiten käsitelty ekvivalenssin käsitteen kautta, ja lähtötekstejä ja käännöksiä vertailleet tutkijat ovat havainneet kymmeniä, usein toisensa poissulkevia ekvivalenssin muotoja (ks. Pym 2010). Riittääkö minkä tahansa ekvivalenssin toteutuminen tekemään toisinnosta käännöksen; johtaako jonkin puuttuminen siihen, että kyseessä ei ole käännös?

Viime vuosina käännösosalalla on yleistynyt puhe transkreaatiosta (*transcreation*), eräänlaisesta erityisen luovasta kääntämisestä, jossa tyystin vapaudutaan kääntämiseen liitetystä vastaavuuden odotuksesta (ks. esim. Ketola 2018). Osin kyse on puhtaasti liiketoiminnan logiikasta: käännöstoimisto voi myydä näitä kääntäen luotuja versioita kalliimmalla kuin rutiininomaista peruskäännöstä. Toisaalta kyse lienee myös vastaliikkeestä: käännösteknologian kehitys on viime vuosikymmeninä standardisoinut käännösprosessia ja kahlinnut kääntäjän luovaa liikkumavaraa niin, että on noussut esiin tarve uudella termillä korostaa myös toisenlaisen, vapaamman kääntämisen tarvetta. Luovaa kääntämistä sinänsä on ollut aina, mutta

teknologia on ehkä muovannut käännöskäsityksiä myös ammattimaisen käännöstoiminnan sisällä niin kapeiksi, että luovuutta ei enää automaattisesti liitetä kääntämiseen.

Mitään yhtä ja yhteneväistä ymmärrystä siitä, mitä kääntäminen on ja ei ole, ei ole saavutettu eikä varmaan tulla saavuttamaan. Kielen ja kohdeyleisön vaihtuminen tuottaa aina tekstien välille eroja, haluttiin tai ei. Käännettäessä on usein tarpeen jossakin määrin uudelleenkirjoittaa sisältöjä, ja muun muassa poistot ja lisäykset kuuluvat kääntämisen perustekniikoihin. On sopimuksenvaraista ja häilyvää, kuinka suuret erot erikielisten tekstien välillä siedetään, ennen kuin samuuden vaatimusta alkaa tuntua rikutun liikaa. Tuo koettu jännite käännöskäsityksen ja tekstien suhteen välillä on merkki siitä, että lähestytään käännöksen ja ei-käännöksen välistä rintamalinjaa. Sandra Halverson (2000) onkin esittänyt, että käännöskäsityksiä voidaan ymmärtää prototyypiajattelun avulla. Prototyypiteoria perustuu ajatukseen, että käännöksen kaltaiset luonnollisen kielen käsitteet (toisin kuin erityiskieliin luotujen käsitejärjestelmien termit) eivät ole tarkkarajaisia vaan soveltamisalaltaan sumeita. Vuosituhannen vaihteessa Halverson suoritti empiirisiä tutkimuksia, joissa norjalaiset opiskelijat saivat määrittää, miten he ymmärtävät sanan *oversettelse* ('käännös').¹ Kysely koostui kielten ja muiden semioottisten järjestelmien välisistä sekä kielensisäisistä pareista, ja vastaajilla oli käytössään seitsenportainen asteikko, jolla he saivat määrittää, kuinka varmoja he olivat siitä, oliko jälkimmäinen teksti ensimmäisen käännös vai ei.

Esimerkitapauksista vain maalauksen intersemioottinen käännös musiikiksi oli vastaajille liian epätyypillinen esimerkki tullakseen luokitelluksi käännökseksi, mutta siinäkin keskiarvo oli 5,04 (maksimipisteiden ollessa 7). Vastaajat eivät siis olleet ehdottoman varmoja siitä, että kyseessä ei ole käännös. Toinen merkkijärjestelmien välinen pari, punainen liikennevalo vs. stop-merkki, oli monille vastaajille vaikea, ja sen keskiarvo (3,98) oli hyvin lähellä asteikon kohtaa 4 (en osaa sanoa). (Halverson 2000: 8.) Erityisen yllättävänä ei voida pitää sitä, että selvimmin käännökseksi vastaajat luokittelivat kielten välistä kääntämistä edustaneen esimerkin. Esimerkkien tarkempi tilastollinen analyysi auttoi Halversonia osoittamaan, että käännös ei perustu kategoriseen poissulkemiseen vaan se on tosiaankin luokkana asteittainen: erilaiset esimerkit mielletään enemmän tai vähemmän käännöksellisiksi. Halversonin tutkimus osoitti myös sen, että vaikka vastaajat olivat ainakin jossakin määrin valmiita ulottamaan kääntämisen luokan kattamaan monenlaisia tapauksia, he mielsivät kielten välisen kääntämisen prototyypisemmäksi kuin muut kääntämisen lajit.

1. Oma kiinnostava kysymyksensä on, missä määrin eri kielten käännöstä tai kääntämistä tarkoittavat sanat ovat ekvivalenteja keskenään ja rajaavatko ne keskenään samanlaisen prototyypin luokan vai eivät (Halverson 2000: 13).

3 Translatorinen toiminta ja kääntämisen rajat

Halversonin (2000) edellä kuvaamassani kyselyssä käsitteen *oversettelse* liukuma-alueetta haarukoitiin analysoimalla, kuinka varmoja vastaajat olivat asiastaan. Hieman toisenlainen näkökulma olisi ollut kysyä, missä määrin käännösmäisenä vastaajat kutakin esimerkkiä pitävät. Kolmiportainen asteikko olisi voinut olla vaikkapa seuraava: ilmiselvä käännös – vahvasti käännösmäinen – omaa joitakin käännösmäisyyden piirteitä. Lopputulokseksi olisi joka tapauksessa epäilemättä saatu samanlainen hajonta, jossa sisällöllisesti lähtötekstiä vastaava, kiistattomasti kielirajan ylittävä, kirjoitetusta tekstistä kirjoitetuksi tekstiksi tuotettu versio saa prototyypin käännöksen aseman, josta muut mediumit, kielensisäiset parafrasit ja muut epätyypillisemmät esimerkit ovat käännöksellisyyden jatkumolla kauempana ja kiistanalaisempia. Halverson ei varsinaisesti vertaa eri vastaajien käännöskäsityksiä toisiinsa, mutta asetelmasta käy ilmi, että varmuudessa on vastaajien välistä vaihtelua. Vain prototyypin käännös on yleisesti tunnistettu. Siitä voidaan päätellä, että vastaajien käännöskäsitykset eivät ole identtisiä. Keskiössä olevista tyyppiesimerkeistä vastaajat ovat samaa mieltä, mutta käännöksen ja ei-käännöksen rajaseuduilla he vastaavat eri tavoin.

Jos yhden kääntämiskäsitys on hyvin kapea ja toisen taas erittäin laeva, voi helposti käydä niin, että yksi puhuu aidasta ja toinen aidanseipästä. Käsite *käännös* ei monilla riitä kattamaan käännösmäisyyden koko kenttää, vaikka useat Halversonin tutkimuksen vastaajat osoittivatkin jonkinasteista kognitiivista joustavuutta sen suhteen, mitä sen alle voidaan mieltää. Itse olen viime vuosina alkanut puhua *translatorisuudesta* juuri sen vuoksi, että sana tuntuu käännöstä vapaammin venyvän kattamaan erilaisia reuna-alueita, joissa toiminnalla on käännösmäisiä piirteitä mutta ei välttämättä kaikkia sanaan *käännös* yhdistettyjä prototyypisiä elementtejä. *Translatorisuus* on ehkä *käännöstä* helpompi mieltää jatkumoksi, jossa liike yhdellä kielellä tai merkkijärjestelmällä ilmaistusta sisällöstä jollakin tavalla vastaavaan toisella kielellä tai merkkijärjestelmällä ilmaistuun sisältöön voi saada monenlaisia muotoja (ks. myös Kolehmainen ym. 2015).

Monikieliset arkikeskustelut ovat yksi yleinen translatorisuuden muoto. Monikielisyys voi olla rinnakkaista ja täydentävää, jolloin erikielisten keskustelunosien välille ei synny translatorista suhdetta, mutta usein monikielinen, koodinvaihtoa sisältävä keskustelu on toistavaa. Kun ”sama” asia sanotaan useammalla kuin yhdellä kielellä, sijoittuu puhe translatorisuuden jatkumolle. Yksi luonteva selitys translatorisuudelle on ymmärtämisen varmistaminen: jos kaikilla keskusteluun osallistuvilla henkilöillä ei ole samoja kielellisiä resursseja, translatorinen toistaminen ylläpitää osallistumiskehikkoa varmistamalla, että kaikki pysyvät mukana (vrt. Kalliokoski 1995: 18). Kolehmainen, Koskinen ja Riionheimo (2015) tunnistavat translatorisuudelle myös useita muita funktioita: vuorovaikutuksessa translatorinen toiminta voi

muun muassa ilmaista henkilön kaksikielistä identiteettiä, korostaa edellä sanottua tai luoda huumoria.

Translatorisuutta voidaan arkikeskusteluissa tuottaa kollektiivisesti niin, että toisella kielellä toistamisen tekee joku muu kuin puhuja. Varsin usein on kuitenkin kyse itsekääntämisestä, eli puhuja itse tuottaa monikielistä puhetta (ks. Koskela ym. 2017). Nykymaailmassa myös sosiaalinen media on yksi arkikeskustelujen näyttämö. Se tarjoaa paljon tilaisuuksia havainnoida ihmisten luovia tapoja hyödyntää translatorisuutta vailla prototyyppiseen kääntämiseen liitetyjä reunaehtoja, ja päivityksissä näkeekin paljon itsekääntämistä. Alla oleva autenttinen esimerkki arjen translatorisuudesta Facebookin tilapäivityksessä on lainattu Kolehmainen ym. artikkelista (2015: 383):

Hyvä aamulenkki pari tuntia sitten Lukan kanssa: Luka osasi heti suunnistaa lähitien naapureille, missä oli kuin olikin 5 kk vanha Siiri-koira käymässä! Hyvin jaksettiin riehua puolisen tuntia ja Siirin lelut olivat tietysti ihan parasta. / Luka had a good play session this morning with 5-month old mutt Siiri, who sure has energy to spare!

Vertailusta ilmenee nopeasti, että englanninkielinen versio ei toista suomeksi kaikkea edellä ilmaistua, mutta se käsittelee samaa aihepiiriä, osin samoin sisällöin mutta eri painotuksin. Kirjoittaja – ammattikäntäjä – kommentoi itse päivitystä seuraavasti (Kolehmainen ym. 2015: 383):

En miellä käännökseksi. Suomenkielinen päivitys on sellainen kuten sen suomeksi ilmaisisin (ja ilmaisenkin :)), ja englanninkielinen sellainen mitä ”amerikkalainen minä” sanoisi/sanoo. Eli kirjoittaessani vaihdan päässäni kohderyhmää ja ”persoonallisuutta” – eräänlaista translatorista skitsofreniikkaa siis.

Käännöksen kategoriaan vastaavuus ei siis kaksikielisen päivityksen tekijän mielestä yllä, mutta translatorisuuden piiriin kyllä. Mainittakoon myös, että kirjoittaja käyttää translatorisuuden käsitettä kommentissaan omaehtoisesti; tutkija ei ole sitä millään tavoin tarjonnut hänelle. Kommentti korostaa myös kääntämiseen elimellisesti kuuluvaa kohderyhmäanalyysia, mutta kiinnostavan kirjoittajalähtöisesti. Moni translatorisuutta itsekääntämiseen käyttävä useakulttuurinen viestijä tunnistanee vastaavan ”skitsofreniikan” eli sen, miten kielen vaihtaminen liu’uttaa myös persoonallisuutta hieman toisenlaiseksi: ”amerikkalainen minä” esittää asioita hiukan eri tyylillä kuin suomalainen minä ja kohdistaa puheensa amerikkalaiselle yleisölle. Facebook-päivityksissä tuo yleisö onkin yksilöittäin tunnettu, rajattu tuttavapiiri.

Facebook edustaa monien nykyopiskelijoiden maailmassa jo vanhanaikaista teknologiaa, mutta samoja ilmiöitä voi havainnoida myös muilla sosiaalisen me-

dian kanavilla. Digitalisaatio on tuonut somen ohella monia muitakin alustoja ja yhteisöjä, jotka tuovat kenen tahansa ulottuville translatorisia teknologioita, jotka ovat aiemmin olleet vain ammattikäyttäjien saatavilla. Yksi kiinnostavalla tavalla kulttuurisesti liikkeessä oleva alue ovat tekstitykset. Ilmaisohjelmilla voi kuka tahansa ryhtyä tekstittämään videokuvattuja aineistoja. Etenkin japanilaisen kulttuurin ympärille ja videopelien lokalisointiin on kehittynyt pitkäikäisiä ja organisoituneita vapaaehtois- ja fanikäyttäjien yhteisöjä (ks. Jiménez-Crespo 2017).

Käännöskäsitystemme rajoja koettelevat erityisesti internetin suosittu meemikäännökset. Videopätkät *Naurava espanjalainen mies* ja *Hitler kuulee* ovat taipuneet lukuisiin luoviin uudelleentulkintoihin, joissa hilpeät tai ironiset tekstitykset juoksevat ilman minkäänlaista semanttista vastaavuutta alkuperäisen ääninauhan kanssa, kommentaarina johonkin ajankohtaiseen teemaan. Kyseessä on translatorinen toiminta siinä mielessä, että tekstittäminen on perusluonteeltaan translatorista, ja myös siinä mielessä, että tekstityksen rinnalla kuultava ”alkuteksti” rytmittää tekstityksen kulkua ja antaa sille affektiivisen tulkintakehikon (ks. myös Koskinen 2020: alaluku 6.2.3). Olen testannut eri yleisöjen käännöskäsitysten rajoja meemikäännösesimerkillä, ja useimpien mielestä se sijoittuu jo kääntämisen sumeankin alueen ulkopuolelle. Jos kyseessä on käännös, se on epäilemättä erittäin karnevalistinen käännös. Translatorisuudesta on kyse joka tapauksessa.

Kulttuurisia käännöskäsityksiämme muokkaa parhaillaan merkittävästi myös toinen teknologia: konekääntäminen. Siinä ollaan useimpien ymmärryksen mukaisen prototyyppikäntämisen ydinalueella, tuottamassa segmentti segmentiltä etenevää, mahdollisimman sanatarkkaa toisenkielistä vastinetta. Ammattikäytössä olevat konekääntämissuorat muokkaavat ammattikäntämisen kenttää; vapaasti verkossa saatavilla olevat konekääntimet tarjoavat kenelle tahansa mahdollisuuksia perehtyä itselle vieraalla kielellä olevaan aineistoon. Konekääntimien toimintamalli on omiaan kaventamaan käännöskäsityksiä, mutta käyttötarkoituksia ihmiset ovat keksineet hyvin luovasti. Kiinnostavia tarinoita editoimattomien konekääntösten käytöstä voi lukea mm. Mary Nurmisen blogista (Nurminen s. a.).

4 Kielenopetus ja translatorisen limittäiskielisyyden taito

Koulumaailmassa arjen translatorisuudesta on käytetty nimitystä *translanguaging* (García 2009) ja suomeksi *transkieleily*, *limittäiskielisyys* tai *monen kielen limittäinen käyttö*. Sillä tarkoitetaan oppilaan omien kielellisten resurssien kokonaisvaltaista hyödyntämistä ja useamman kuin yhden kielen rinnakkaista käyttöä oppimistilanteissa. (Lehtonen 2015; Lilja ym. 2017: 20; Ahlholm 2018.) Käsite on uusi ja muovaantuva. Lewis ym. (2012: 642) esittävätkin termin *translanguaging* historiaa kartoittavassa artikkelissaan, että sitä ei edes voi määritellä eksaktisti ennen kuin

sen merkitys on saatu tarkennettua lisätutkimuksen ja käsitteellisen hienosäädön kautta. Itse ajattelen, että transkieleilyn translationaalisten ulottuvuuksien tunnistaminen ja analyysi on osa tuota tarkennustyötä. Se myös pakottaa tutkijat kohtaamaan ja tarvittaessa uudelleenarvioimaan omat käännöskäsityksensä. Tutkimuskirjallisuudessa ne näyttävät usein kapeina. Muun muassa Lewis ym. (2012: 644) toistavat alan klassikkoa Cen Williamsia referoiden ajatuksen, että kääntäminen on pintapuolista sanavastineiden etsimistä, kun taas limittäiskielisissä käytänteissä tarvitaan syvällisempää merkitysten ja käsitysten prosessointia ja välittämistä. Näin kapea ymmärrys tekee translatorisuuden hyödyntämisestä mahdotonta, sillä mielekäs translatorinen toimintatila on rajattu kokonaan muiden käsitteiden alle.

Jos limittäiskielisyyden käsitteellinen kenttä on vielä vakiintumaton, niin myös sen käytännön sovellukset kouluarjessa ovat kehittyviä ja muuntuvia. Niiden edistämistä tukevat myös ylikansalliset poliittiset linjaukset. Euroopan neuvosto julkaisi vuonna 2001 *Eurooppalaisen viitekehysten* edistämään kielten opetuksen ja arvioinnin yhdenmukaisuutta ja vertailukelpoisuutta (Council of Europe 2001). Vuonna 2018 viitekehystä täydennettiin ”tuomaan kielten opetus ja oppiminen ajan tasalle tilanteessa, jossa muuttoliike kiihtyy, asenneilmapiiri kovenee ja eriarvoisuus lisääntyy sosiaaliryhmien välillä” (Inha & Mattila 2018). Uudistuksen taustalla olevassa kielipolitiikassa painottuivat demokratian ja ihmisoikeuksien kaltaiset ylevät päämäärät. Kielenoppijalle ja opetukselle asetetut uudet tavoitteet ovat sosiaalisesti vaativia, ja niissä korostuu kielen yhteiskunnallinen merkitys (North & Picardo 2016: 9).

Käytännön seurauksena oli monikielisuuden, kulttuurienvälisen osaamisen ja merkitysneuvottelun elementtien tuominen mukaan viitekehukseen. Niitä yhdistäväksi yläkäsitteeksi viitekehukseen valittiin mediaatio (*mediation*), merkitysten välittämisen taito. Inha ja Mattila (2018) määrittelevät mediaation seuraavalla tavalla: ”Mediaatio on taitoa toimia niin, että toiseutta voidaan kohdata avoimesti ja kunnioittavasti. Se on kykyä saattaa asioita avoimeen ja kriittiseen tarkasteluun omien ja yhteisön arvojen ja asenteiden pohjalta.” Käytännön tasolla viitekehyksessä puhutaan simultaani- ja konsekutiivitulkkauksesta, tiivistämisestä ja tekstien prosessoinnista, joihin sisältyy ajatus kielenkäyttäjän useakielisen ja useakulttuurisen kompetenssin tunnistamisesta ja hyödyntämisestä eli limittäiskielisyydestä (North & Picardo 2016: 11–13). North ja Picardo kiinnittävät erityistä huomiota siihen, että mediaation on usein tulkittu tarkoittavan ”vain” kääntämistä ja tulkkausta, mitä he pitävät yksinkertaistuksena ja rajoittavana, koska se rajaa ymmärryksen vain kielten väliseen mediaatioon. – Toisin sanoen heidän käännöskäsitykseensä ei sisälly kielensisäistä eikä semioottisten järjestelmien välistä kääntämistä.

Käännöstieteilijän silmään käytännön esimerkkien lista ei näytä vähäiseltä: tulkkausharjoitukset ovat tunnetusti vaikeita myös monille kääntämisen opiskelijoille, ja etenkin simultaanitulkkauksen mainitseminen yleisessä kielten viitekehyksessä yllättää niin sen vaativuuden vuoksi kuin siksi, että arkisessa vuorovaikutuksessa sitä

harvoin tarvitaan. Mutta toki niin samanaikais- kuin peräkkäistulkkauksen harjoittelu voi olla sekä hauskaa että hyödyllistä. Monet monikielisessä ympäristössä kasvaneet lapset ovat luonnostaan päätyneet toimimaan tulkkeina erilaisissa arjen tilanteissa, ja näin karttuneiden translatoristen taitojen tunnistaminen ja nimeäminen voi olla voimaannuttavaa (ks. esim. Harris 1976; Harris & Sherwood 1978).

Esitän, että nimenomaan erilaisten kirjallisten ja suullisten käännöstehtävien avulla voidaan harjoitella mediaation taitoja, toiseuden kohtaamista ja merkitysneuvotteluja. Prototyypinen kääntäminen tai tulkkaus kielestä toiseen opettaa muun muassa viestin mukauttamista, kulttuurista analyysia ja adaptaatiotaitoja, kohdeyleisöanalyysia ja empatiaa. Se opettaa katsomaan omaa kulttuurista ja sosiaalista viitekehystä hieman etäämpää ja arvostamaan myös toisenlaisia maailmankuvia. Nämä taidot ovat tarpeen myös silloin kun merkitysneuvotteluja käydään yhden kielen sisällä tai liikuttaessa merkijärjestelmästä toiseen.

Luokkahuoneessa voidaan tehdä perinteisiä käännösharjoituksia kaunokirjallisten tekstien parissa, mutta myös translatorisuuden raja-alueita voidaan aktiivisesti hyödyntää oppimisessa. Kaikkein kapeimmat käännöskäsitykset voivat luokkayhteisössä rajoittaa prototyypisten käännöstehtävien hyödyllisyyttä, jos ajattelutapa rajautuu hyvin kapean sanasanaisen käännöksen suuntaan, jolloin mukauttamismahdollisuuksia ei rohjeta käyttää hyväksi. Sen vuoksi voi olla tarpeen käydä myös reflektioivia keskusteluja kääntämisen sumeista raja-alueista ja ottaa karnevalistisia tai leikkisiä vapauksia käännösratkaisujen suhteen. Miksipä ei voisi kisata esimerkiksi siitä, kuka tuottaa hullunkurisimman meemikäännöksen, tai tehdä sarjakuvaan useita erilaisia käännöksiä, joissa tunnelmat ja tyylit vaihtuvat? Tai päättää porukalla pitää vaikkapa viikon ajan limittäiskielistä päiväkirjaa ja jälkikäteen tarkastella, millaisia translatorisia piirteitä kunkin teksteihin on päätynyt?

Sosiaalisen median limittäiskielisyys on usein luontevan vaihtelevaa. Kuten yllä olevasta Facebook-esimerkistäkin ilmeni, kaksikielisen päivituksen kirjoittaja soveltaa usein luovasti sisältöjen limittäisyyttä ja vastaavuuden aineksia, etenkin ellei hänellä ole tavoitetta tuottaa ”käännöstä” eikä hän miellä sitä itseltään odotettavan. Näin syntyvät viestintätavat ovat usein toimivampia kuin kapean käännöskäsityksen vangiksi jäänyt viestintä, jossa kielten roolit on pakotettu tiukkaan vuorottelumuottiin ja täydellisen semanttisen vastaavuuden tavoite ohjaa toimintaa. Kaksikielisen kokouksen puheenvuorokäytänteitä tutkittaessa ilmeni, että kokouksen jouheva ja osallistujia tyydyttävä kulku perustui usein erilaisiin tiivistäviin ja toistoa ja uutta sisältöä yhdistäviin vapaasti vuorotteleviin puheenvuoroihin (Koskela ym. 2017). Yksi keskeinen translatorinen taito näyttäisikin liittyvän siihen, että opitaan vapautumaan liian kahlitsevista käännöskäsityksistä.

Uudet mediat, ilmaiseksi saatavilla olevat digitaaliset työkalut ja opiskelijoiden omasta kokemusmaailmasta kumpuavien viestintätilanteiden tarkastelu ja työstäminen eksplisiittisistä translatorisuuden ja mediaation näkökulmista voivat avata

innostavia mahdollisuuksia uuden viitekehyksen demokratiataitojen oppimiseen. Esimerkiksi videoeditointiohjelmien ja audiovisuaalisen kääntämisen työkalujen avulla voidaan limittäiskielisyyttä sijoittaa vaikkapa oppilaiden itse tuottamiin videotallenteisiin monissa eri muodoissa (esim. ClipFlair, ks. Sokoli 2018). Instagram, TikTok ja muut nuorison suosimat somekanavat tarjoavat valmiiksi tuttuja alustoja translatorisen aineiston tuottamiseen ja analysointiin. Hyödyllinen ja tarpeellinen uusi kansalaistaito on myös konekääntimien toimintatapojen ymmärtäminen ja käyttötaito. Ilmaiset kääntimet ovat koululaisten älypuhelimissa joka tapauksessa; niiden käyttömahdollisuuksien ja rajoitteiden käsittely yhdessä auttaa etsimään niille rakentavia ja voimaannuttavia rooleja niin koulussa kuin arjessakin.

5 Lopuksi

Käännöstieteen suhde kielenopetukseen on ollut viileän etäinen, eikä sen suunnalta ole kovin usein tehty kielenoppimiseen liittyviä ehdotuksia. Tämän artikkelin tavoitteena on ollut luoda yhteyksiä osoittamalla arkisen translatorisuuden mielenkiintoisuus ja sen tarjoamat mahdollisuudet kielenopetuksessa, etenkin *Eurooppalaiseen viitekehykseen* lisätyn mediaatio-osa-alueen viemisessä pedagogiikkaan. Eri käännöskäsityksiä pohtimalla olen pyrkinyt osoittamaan kääntämisen ja ei-kääntämisen välisen raja-alueen huokoisuuden ja sopimuksenvaraisuuden ja samalla herättelemään lukijan reflektiota omista käsityksistään. Esitin, että translatorisuuden käsitteen avulla voidaan ohittaa käännöskäsitysten mahdollisesti tarpeettoman ahtaat rajat ja että väljäreajista translatorista limittäiskielisyyttä voidaan hyödyntää luokkahuoneessa.

Translatorisuus on monisyinen ilmiö ja juuri siksi niin kiinnostava. Etenkin kääntämisen määritelmien rajaseuduilla limittäiskielisyyden käyttäjät kehittävät kekseliäästi myös uusia tapoja hyödyntää translatorisuutta sekä kääntämiseen ja tulkkaukseen kehitettyjä työkaluja erilaisissa mediaatiotehtävissä. Näiden jo olemassa olevien taitojen lisäkehittäminen ja hyödyntäminen tarjoaa mahdollisuuksia *Eurooppalaisessa viitekehyksessä* asetettujen mediaatitavoitteiden toteuttamiseen ja monikielitetöisyyden edistämiseen. Translatorisuus on olennainen osa kielitietoista pedagogiikkaa. Tämän artikkelin keskiössä ovat olleet translatorisuuden tarjoamat mahdollisuudet osana kielten opetusta. Monikielisessä koulussa ja monikielisten oppilaiden opintopolulla sille aukeaa lukuisia käyttötapoja myös muiden oppiaineiden opetuksessa.

Kaisa Koskinen toimii käännöstieteen professorina Tampereen yliopistossa.

Lähteet

- AHLHOLM, MARIA 2018. Saako monikielisessä koulussa puhua ruotsia? Får man prata finska i den flerspråkiga skolan? – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/saako-monikielisessa-koulussa-puhua-ruotsia-far-man-prata-finska-i-den-flersprakiga-skolan>.
- Council of Europe 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- GARCÍA, OFELIA 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley – Blackwell.
- HALVERSON, SANDRA 2000. Prototype effects in the “translation” category. – Andrew Chesterman, Natividad Gallardo San Salvador & Yves Gambier (toim.), *Translation in context. Selected papers from the EST Congress, Granada 1998* s. 3–16. Amsterdam: John Benjamins.
- HARRIS, BRIAN 1976. The importance of natural translation. – *Working Papers in Bilingualism* s. 96–114.
- HARRIS, BRIAN – SHERWOOD, BIANCA 1978. Translating as an innate skill. – David Gerver & H. Wallace Sinaiko (toim.), *Language interpretation and communication* s. 155–170. NATO Conference Series, Series III (Human Factors) 6. Oxford: Plenum Press.
- INHA, KAROLIINA – MATTILA, PAULA 2018. Se on kielestä kiinni! Kielten eurooppalainen viitekehys uudistuu. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/se-on-kielesta-kiinni-kielten-eurooppalainen-viitekehys-uudistuu>.
- JAKOBSON, ROMAN 2000 [1959]. On linguistic aspects of translation. – Lawrence Venuti (toim.), *The translation studies reader* s. 113–118. London: Routledge.
- JIMÉNEZ-CRESPO, MIQUEL A. 2017. *Crowdsourcing and online collaborative translations: expanding the limits of translation studies*. Amsterdam: John Benjamins.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 1995. Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. – *Virittäjä* 99 s. 2–24. <https://journal.fi/virittaja/article/view/38761>.
- KETOLA, ANNE 2018. Picturebook translation as transcreation. – Hanne Juntunen, Kirsi Sandberg & Kübra M. Kocabaş (toim.), *In search of meaning: literary, linguistic, and translational approaches to communication* s. 127–143. Tampere Studies in Language, Translation and Literature: A1. Tampere: Tampereen yliopisto.
- KOLEHMAINEN, LEENA – KOSKINEN, KAISA – RIIONHEIMO, HELKA 2015. Arjen näkymätön kääntäminen: translatoreisen toiminnan jatkumot. – *Virittäjä* 119 s. 372–400.

- KOSKELA, MERJA – KOSKINEN, KAISA – PILKE, NINA 2017. Bilingual formal meeting as a context of translatoriality. – *Target* 29 (3) s. 464–485.
- KOSKINEN, KAISA 2020. *Translation and affect. Essays on sticky affects and translational affective labour*. Amsterdam: John Benjamins.
- LEHTONEN, HEINI 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/155659>.
- LEWIS, GWYN – JONES, BRYN – BAKER, COLIN 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. – *Educational Research and Evaluation* 18 s. 641–654.
- LILJA, NIINA – LUUKKA, EMILIA – LATOMAA, SIRKKU 2017. Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. – Sirkku Latomaa, Emilia Luukka & Niina Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society* s. 11–29. AFinLAN vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä: AFinLA.
- MÄKISALO, JUKKA 2006. Kuinka paljon käännöksiä luetaan? Lukupäiväkirjan esitutkimus. – *Virittäjä* 110 s. 250–259.
- MÄNTYNEN, ANNE – HALONEN, MIA – PIETIKÄINEN, SARI – SOLIN, ANNA 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. – *Virittäjä* 116 s. 325–348.
- NORTH, BRIAN – PICARDO, ENRICA 2016. *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe.
- NURMINEN, MARY s. a. *Machine translation stories. Real people finding real uses for Google Translate and other MT tools*. <https://mt-stories.com/>.
- PYM, ANTHONY 2010. *Exploring translation theories*. London: Routledge.
- SOKOLI, STRAVROULA 2018. Exploring the possibilities of interactive audiovisual activities for language learning. – *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* 4 s. 77–100.
- TOURY, GIDEON 2012. *Descriptive translation studies – and beyond*. Revised edition. Amsterdam: John Benjamins.
- VIHONEN, INKA-LIISA – SALMI, LEENA 2007. Arjen käännöstekstien jäljillä. Käännökset ympärillämme -hankkeen jatkoa. – *MikaEL* 1 s. 1–10. <https://www.sktl.fi/@Bin/41152/Vihonen+Salmi.pdf>.

Kääntäminen ei ole kirosana

Kääntäminen suomen kielen opetuksen osana¹

1 Johdanto

Käsittelen tässä artikkelissa kääntämisen potentiaalia suomen kielen opetuksessa. Esittelen tavan opettaa suomea vieraana kielenä kaunokirjallisten tekstien avulla ja niitä kääntämällä ja havainnollistan, miten kääntämistä voi käyttää jo opiskelun alkuvaiheessa. Kääntämisen opetuksella ja kääntämisen käytöllä kielenopetuksessa on mielestäni ainakin kaksi tavoitetta: ensimmäisessä tapauksessa tavoitteena on hyvä käänös, kun taas toisen lähestymistavan päämääränä on kielen oppiminen. Asiaa voi kuitenkin ajatella niinkin, että toinen tukee ja edistää toista. Kun opiskelija oppii kääntämään, hän oppii myös kieltä, ja toisaalta edistyminen kielen opinnoissa voi vaikuttaa myönteisesti kääntämistaitojen kehittymiseen.

Suomen kielen yliopistotasoinen opetus ulkomailla edustaa vieraan kielen opetusta, joka tapahtuu kyseisen kieliyhteisön ulkopuolella ja pääasiassa luokassa. Kahden viime vuosikymmenen aikana kieliyhteisö ja oppimisympäristö ovat kuitenkin varsinkin sosiaalisen median ansiosta huomattavasti muuttuneet. Ulkomaisetkin opiskelijat etsivät tietoja suomenkielisiltä verkkosivuilta, ovat yhteydessä suomalaisiin ystäviinsä somessa, ja myös matkustaminen on yleistynyt. Samoista syistä opetusmenetelmätkin ovat muuttuneet: perinteisten oppi- ja harjoituskirjojen ohella hyödynnetään nykyään yhä enemmän esimerkiksi Internetiä, sosiaalista mediaa ja Moodle-ympäristöä, etenkin nyt, keväällä 2020, kun lähes koko maailman on ol-

1. Artikkelin perustuu Helsingin opintopäivillä elokuussa 2019 pitämäni esitelmään ja myös Oulun opintopäivillä vuonna 2018 Viola Parente-Čapková'n kanssa pidettyihin työpajoihin. Arvokkaista kommentteista ja korjausehdotuksista kiitän Viola Parente-Čapkováa sekä erityisesti Kaarlen yliopiston suomen laitoksen nykyisiä ja entisiä kollegojani.

lut pakko turvautua etäopetukseen. Tämän artikkelin aineisto perustuu kuitenkin opettajakokemuksiini perinteisistä suomen kielen kielitaitokursseista erityisesti Prahassa toimivassa Kaarlen yliopistossa.

Kuvaan aluksi Kaarlen yliopiston filologista perinnettä, jonka yhtenä erityispiirteenä on ollut suomen opetus kaunokirjallisten tekstien avulla ja niitä kääntämällä. Sen jälkeen esitän joitakin huomioita kielioppi-käännösmenetelmästä, jota mielestäni voi nykyäänkin käyttää opetettaessa suomea vieraana kielenä, ja esitteen käännöstieteen teoreetikon Jirí Levýn näkemyksiä käännösprosessin vaiheista. Tarkoitukseni on osoittaa kääntämisen roolin tärkeys kielenoppijalle ja ehdottaa työtapoja, joiden avulla kääntämistä voi hyödyntää oppimisprosessissa. Lisäksi suosittelen aineistoa, joka soveltuu kääntämiseen jo opiskelun alkuvaiheessa, ja havainnollistan erään runon avulla, miten kaunokirjallista tekstiä voi lukea, analysoida ja kääntää A1-tasolla. Lopuksi kerron apuvälineistä, joita tšekin kielestä tai tšekin kielen kääntävä voi hyödyntää käännösprosessin kaikissa vaiheissa.

2 Kaarlen yliopiston filologinen perinne

Kaarlen yliopiston suomen laitoksen perinne on aina ollut puhtaasti filologinen (tarkemmin oppiaineen historiasta ja nykytilasta ks. Parente-Čapková ym. 2016: 89–90). Opetussuunnitelmaan sisältyy sekä puhtaasti lingvistisiä että kirjallisuutta koskevia kursseja. Lähtökohtana on kuitenkin se, ettei kieltä ja kirjallisuutta ole asetettu vastakkain vaan että ne vaikuttavat oppijoihin sekä rinnakkain että yhdessä. Kieltä ei pidetä kirjallisuuden palvelijana eikä kirjallisuutta kielen vaan yritetään kehittää tapoja toimia mahdollisimman paljon yhteistyössä².

Filologinen ote heijastuu jo opintojen alkuvaiheen taitokurssien suunnittelussa. Valtaosa opiskelijoista aloittaa opinnot nollapisteestä, ja koska kandidaattiopintojen suunnitelma on kolmivuotinen, ei ole mahdollista hukata tuntiakaan. Ensimmäisen lukuvuoden aikana on kielitaitokurssille varattu 6 oppituntia (so. 90 minuuttia kolme kertaa viikossa). Suomen kielen lehtorin ja paikallisen opettajan yhteistyö mahdollistaa sen, että opiskelijat saavat opetusta samanaikaisesti sekä suoralla (kommunikatiivisella) menetelmällä, jota voi yksinkertaistetusti kutsua suomea suomeksi -menetelmäksi, että muokatulla kielioppi-käännösmenetelmällä (perinteisen kielioppi-käännösmenetelmän peruspiirteistä ks. mm. Laihiala-Kankainen 1993).

Kirjallisuudella on tässä opetustavassa tärkeä rooli heti alusta alkaen. Kielten opetus nojaa aina teksteihin, ovatpa ne sitten puhuttuja tai kirjoitettuja. Yliopisto-

2. Vastaavanlaisiin periaatteisiin nojaa myös Viola Parente-Čapková'n työryhmän Koneen Säätiön rahoittama nelivuotinen projekti *Tuntemattomalla päähän? Kaunokirjallisuus aikuisten maahan muuttaneiden suomen kielen edistäjänä* (ks. <http://www.tuntemattomalla-paahan.com/>).

tasoisessa opetuksessa käytetään tavallisimmin kirjoitettuja tekstejä. Viime vuosikymmenien aikana on pyritty hyödyntämään paitsi oppikirjojen tekstejä, jotka on yleensä mukautettu opiskelijaryhmän edellytysten, tarpeiden ja tason mukaisiksi, myös autenttisia asiategstejä (esim. lehtiartikkeleita). Mikäli autenttisten asiategstien lukeminen soveltuu kielten opiskeluun, miksi ei voisi lukea, analysoida ja kääntääkin myös kaunokirjallisia tekstejä? Niiden puolesta puhuu muun muassa se, että kaunokirjallisiin näyteteksteihin tutustuminen heti alusta lähtien valmistaa oppijaa kirjojen lukemiseen ja kirjallisuuden ymmärtämiseen. Niitä taitoja filologiaa opiskeltaessa tarvitaan runsain määrin. Sen lisäksi kirjallisuuden voi nähdä tietynlaisena ikkunana suomalaiseseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan, joihin se tutustuttaa oppijaa.

3 Kääntäminen opetuksessa

Kääntäminen on ollut formaalisen vieraiden kielten opetuksen olennainen osa (ks. Cook 2010: 3–4), mutta kielioppi-käännösmenetelmään 1950-luvulla kohdistuneen ankaran kritiikin jälkeen kääntämisestä tuli vähitellen lähes kirosana ja se poistui kielten opetuksesta miltei kokonaan. Opetuksen pääpaino siirtyi etupäässä kommunikatiivisiin taitoihin. Viime aikoina on kuitenkin näkyneet merkkejä kääntämisen paluusta sekä kielten opetuksen ja oppimisen tutkimuskirjallisuudessa (ks. esim. Cook 2010; Malmkjær 2010) että kääntämistä käsittelevissä konferensseissa (ks. mm. *The Translation Turn* 2019).

Tšekissä kääntäminen ei ole kielten yliopistotasoisesta opetuksesta koskaan poistunut kokonaan, vaan se on vain astunut vähän sivuun ja antanut tilaa muillekin opetusmenetelmille. Käsitys siitä, miten kääntämistä voi hyödyntää opetuksessa, on kuitenkin muuttunut ajan myötä ja saanut vähitellen myös uusia muotoja.

Kun opetetaan suomea vieraana kielenä, on kontrastiivinen näkökulma aina mukana, sillä tällainen opetus tapahtuu Suomen ulkopuolella ja näin ollen toisessa, usein melko homogeenisessa kieliympäristössä. Mikäli opettajana on henkilö, joka osaa suomea sekä kyseisen maan kieltä, on näiden kahden kielen vertailu yleensä olennainen ja luonnollinen osa opetusta. Usein opiskelijat hakevat tukea, jopa turvaa, muistakin oppimistaan kielistä, eikä se mielestäni vaaranna oppimisen edistymistä. Suomen ja toisen kielen (toisten kielten) erojen ja yhteisten piirteiden kommentointi auttaa oppijaa ymmärtämään suomen kielen järjestelmää.

3.1 Kääntäminen prosessina ja sen hyöty oppijalle

En pohdi tässä kielitieteen ja käännöstieteen keskeistä kysymystä, nimittäin sitä, missä määrin kääntäminen kielestä toiseen on ylipäätään mahdollista. Erilaisia kääntä-

misen määritelmiä on kymmeniä riippuen siitä, mitä käännösprosessin vaihetta ne korostavat (ks. esim. Levý 1998 [1963]: 119–120). Ymmärrän tässä kääntämisen laajasti niin, että se on kieltenvälistä toimintaa, jossa jollakin kielellä laadittua tekstiä (= lähtötekstiä) lähtökohtana pitäen tuotetaan toisenkielinen teksti (= kohdeteksti, käännös) (Tieteen termipankki 27.1.2020: Käännöstiede:kääntäminen).

Kääntämisen näkeminen kielten oppimista edistävänä tekijänä ja yhtenä opetusmenetelmänä muiden joukossa avaa oppijalle uuden ulottuvuuden. Se täydentää olennaisella tavalla oppijan kielellisiä kompetensseja sekä lähtö- että kohdekielessä. Ja mikäli käännösharjoituksia tehdään yhteisesti luokassa, se edistää yhteistyötaitoja ja soveltuu hyvin ryhmätyöhön (ks. myös Gagne 2019). Sen lisäksi kääntäminen parantaa oppijan kykyä lukea ja tulkita, mutta myös tuottaa tekstejä tilanteen ja tekstilajin konventioiden mukaisesti. Kääntäminen on melko kompleksinen prosessi, jossa pitää ottaa huomioon monta asiaa samaan aikaan. Tämä on oppijan näkökulmasta aluksi vaativaa, mutta myöhemmin erittäin palkitsevaa.

Kaarlen yliopiston kääntämisen opetus on nojannut Jiří Levýn (1926–1967) ideoihin jo 1960-luvulta lähtien. Levý oli vaikuttavin käännöstieteen teoreetikko Tšekkoslovakiassa ja myöhemmin Tšekissä. Seuraavassa kuvaan lyhyesti hänen pääajatuksiaan ja keskityn niihin teeseihin, jotka soveltuvat kääntämisen opettamiseen.

Yksi tärkeimpiä Levýn (1998 [1963]: 44) ideoita on se, että hän ymmärtää käännöksen kommunikaatioprosessina: käännöksen pääfunktio on välittää tietoa. Kaunokirjallisten tekstien käännöksillä on myös esteettinen ja tunteita herättävä funktio. Kääntäminen on hänestä samanaikaisesti sekä luovaa työtä, koska kohdekielellä syntyy uusi teos, että reproduktiivtyötä, koska se tulkitsee alkuperäistä tekstiä ja palvelee sitä (Levý 1996 [1957]: 233).

Jokainen käännösprosessi koostuu Levýn (1998 [1963]: 53) mukaan kolmesta vaiheesta:

- 1) lähtötekstin ymmärtäminen
- 2) lähtötekstin tulkitseminen
- 3) lähtötekstin uudelleenstilisointi.

Lähtöteksti on aina kääntämisprosessin alku, ja tekstiä ymmärtääkseen hyvän kääntäjän on oltava ensisijaisesti tarkka lukija (mts. 53–56). Seuraavaksi on tulkittava tekstiä, ja tässä vaiheessa kääntäjä rakentaa itselleen käännösstrategian, jolle hän sitten kolmannessa vaiheessa etsii sopivia käännösvastineita. Nykykäännöstiede käyttää sopivista käännösvastineista useimmiten termiä *funktionaalinen* tai *dynaaminen vastaavuus* tai *dynaaminen ekvivalenssi*, jolla tarkoitetaan ekvivalenssia, joka herättää sekä lähtötekstin että käännöksen lukijoissa samankaltaisen reaktion (Tieteen termipankki 27.1.2020: Käännöstiede:dynaaminen ekvivalenssi). Vaikka Levý käsittelee kirjassaan etupäässä kaunokirjallisuuden käännöksiä, yllä mainittu

käännösprosessin kuvaus kolmine vaiheineen pätee mielestäni mihin tahansa muuhunkin tarkoitukseen tehtävään käännökseen, myös kielenoppijan käännökseen.

Levý (1998 [1963]) korostaa kirjassaan kääntäjän roolin tärkeyttä: kääntäjällä on valtaa, koska juuri hänen tulkintansa välittyy tekstin lukijalle, mutta samasta syystä hänellä on samalla vastuuta tulkinnan valinnasta. Tätä seikkaa kannattaa tähdentää oppijoille, sillä nykymaailmassa jokainen sana painaa paljon.

Äidinkieli on kääntämisessä väistämättä mukana, ja on selvää, että käännettäessä opitaan paljon sekä lähtö- että kohdekielestä. Saattaa käydä niin, että vasta käännös asettaa jonkin sanan, lausekkeen tai lauseen merkityksen paikalleen ja vasta käännöksen avulla merkitys avautuu lopullisesti. Ja oppijan ilo siitä, että hän ymmärtää aitoa suomenkielistä tekstiä, on korvaamattoman arvokas ja motivoi häntä jatkamaan opintojaan. Niin ikään on selvää, että kääntäminen toisinaan tuottaa interferenssiä, mutta kuten Malmkjær (2010: 187) on todennut, kielenoppijoille on äärettömän arvokasta oppia suoriutumaan interferenssin aiheuttamista haasteista.

3.2 Miten ja mitä kääntää?

Opettajana en pyri olemaan kaikkietävä. Toimin ennemmin opiskelijoiden oppaana ja jätän oppimisen ja oivallusten tekemisen ilon mieluummin heille. Vuorovaikutus luokassa ei siis ole yksisuuntaista opettajalta opiskelijoille, vaan nimenomaan pari- tai ryhmätö on osoittautunut hyväksi työtavaksi kääntämisen yhteydessä. Silloin opiskelijat voivat keskustella tekstin tulkinnoista ja miettiä erilaisia käännösstrategioita yhdessä. Useimmiten käännetään suomesta äidinkieleen, sillä se on suunta, jota opiskelijat jatkossa harjoittavat eniten, mikäli heistä ei tule tulkkeja.

Keskeistä on tekstien valinta. Nykymaailma on täynnä tekstejä, ja yksi vieraan kielen opiskelun tavoitteista on oppia lukemaan kohdekielistä tekstiä tekstilajista riippumatta. On selvää, että pelkistetty oppikirjateksti systeemilauseineen palvelee oppimista alkuvaiheessa melko hyvin, mutta Milan Kunderan sanoin ”elämä on toisaalla”, ja sen takia on mielestäni hyvä käyttää oppikirjatekstien rinnalla myös aitoja tekstejä heti alusta alkaen. Ensimmäisenä askeleena aitojen tekstien suuntaan voi olla selkokielisten tekstien käyttö. Selkokieli on sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan mukautettu yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi (ks. tarkemmin <https://selkokeskus.fi/selkokieli/maaritelma/>). Vaikka se oli alun perin tarkoitettu varsinkin ihmisille, joilla on vaikeuksia lukea ja ymmärtää yleiskieltä, on suomen kielen oppijoilla alkuvaiheessa vastaavanlaisia ongelmia. Konkreettinen selkokieli selityksineen ja yksinkertaisine virkerakenteineen auttaa heitä orientoitumaan uuteen kieleen.

Kaarlen yliopiston suomen laitoksen pitkäaikainen lehtori Hilka Lindroos-Čermáková käytti aitoja, myös kaunokirjallisia tekstejä eritasoisilla kielitaitokursseilla jo 1970-luvulla ja totesi tämän käytännön toimivaksi. Ei siis ole yllättävää, että hänen

oppikirjansa (Lindroos 2002) sisältää oppikirjatarkoituksiin laadittujen tekstien ohella aitoja asia- ja kaunokirjallisia tekstejä (mm. uutisia, runoja, lauluja, novelleja ja pakinoita) ja että tämä hyväksi todettu käytäntö jatkuu laitoksella edelleen.

Kritiikki kielioppi-käännösmenetelmää kohtaan koskee muun muassa sitä, että kaunokirjallisuuden kieli on muodollista. Nykykirjallisuuden tuntijat voivat kuitenkin todistaa, että tällainen kirjallisuus on kirjoitettu hyvin monenlaisella kielimuodolla, joskus muodollisellakin, mutta hyvin usein puhekielellä tai murteella (puheen illuusiosta kaunokirjallisuudessa ks. tarkemmin Tiittula & Nuolijärvi 2013). Kirjallisuudesta on hyötyä ja lisäarvoa erityisesti siksi, että se heijastaa yhteiskunnallisia ilmiöitä. Uusien sanojen, kollokaatioiden tai fraasien lisäksi se välittää oppijalle olennaista tietoa suomalaisen yhteiskunnan toiminnasta tai antaa mahdollisuuden oman ja suomalaisen yhteiskuntajärjestelmän ja arvomaailman vertailuun.

Kirjallisuuden kieli on rikasta ja monipuolista, mikä sopii yliopistotasoiseen opetukseen hyvin. Mielestäni kaunokirjallisista tekstilajeista runot, lorut, laulut ja sarjakuvat sopivat luettaviksi ja myös käännettäviksi kaikilla kielitaidon tasoilla (A1–C2). Pitempiä proosatekstejä, kuten satuja, novelleja, pakinoita, esseitä tai romaaniotteita, kannattaa kokemukseni perusteella käyttää opetuksessa vasta A2- tai B1-tasolta eteenpäin. Jokaisesta tekstistä löytyy aina runsaasti erilaisia sanastoon, kielioppiin, kirjallisuuteen tai kulttuuriin liittyviä asioita, joita voi yhdessä analysoida. Samaan tekstiin, joka on jo kerran oppijoille avautunut, voi helposti viitata myöhemmin, kun käsittelee seuraavaa kieliopillista seikkaa tai uutta sanaa.

3.3 Runokäännösharjoitus A1-tasolla

Kuten edellä mainitsin, erilaiset lyhyemmät kaunokirjalliset tekstit, esimerkiksi lorut tai runot, soveltuvat käännösharjoituksen tekstiksi jo oppijan ollessa A1-tasolla. Kursseillani on syntynyt hyviä käännöksiä hyvin monenlaisista teksteistä: *Viiwi & Wagner-* ja *Kamala luonto* -sarjakuvista, monesta lorusta (mm. Satu meni saunaan, Yy kaa koo, Kelloloru) ja nykyrunoista. Opettajan täytyy kuitenkin olla melko varovainen tekstien valinnassa, sillä lyhyys tuo usein mukanaan monimerkityksisyyttä, joka voi avautua vasta edistyneimmille opiskelijoille. A1-tasolla pyrin aloittamaan nykykirjallisuuden aineistolla, sillä esimerkiksi kansanrunous on monimuotoisuudessaan kielellisesti melko haastavaa.

Esittelen tässä luvussa tavan, jolla voi käsitellä opiskelijoiden kanssa Einari Vuorelan (1966: 146) tunnettua Vävy-runoa (ks. taulukkoa 1 s. 255). Osalle opiskelijoista runous on tuttu kirjallisuuden laji, toisille se on uusi tuttavuus, mutta heidänkin tuore katseensa voi synnyttää uusia ja odottamattomia näkökulmia tekstiin ja sen tulkintaan. Runon kääntäminen vaatii kuitenkin melko perusteellista lähtötekstin analyysia, joka on hyvän käännöksen välttämätön edellytys, ja varsinkin oppijoiden avoimuutta haasteen kohtaamiseen.

Alkuanalyyseissa ja siihen liittyvässä ryhmäkeskustelussa voidaan käsitellä kieliopin eri osa-alueita, mutta kannattaa paneutua myös runoanalyysin perusasioihin. Aluksi on hyvä lukea koko runo ääneen, sillä runojen kääntämisessä on tärkeää kiinnittää huomiota säkeiden äänneasuun ja rytmiin. On tarpeen tarkastella niin ikään runon alku- ja loppusointua sekä kommentoida niiden käyttöä ja asemaa suomalaisessa runoudessa. Niitä voi verrata myös oppijan entuudestaan tunteman kirjallisuuden perinteeseen.

Esimerkkinä alkusoinnusta voi toimia Vävy-runon *synkkä salo*, loppusoinnut puolestaan näkyvät kyseisessä runossa aina säkeistöjen ensimmäisen ja kolmannen säkeen lopussa. Vaikka runossa on hyvin vähän sanoja, siihen sisältyy tarina, jonka voi avata sekä runon minän näkökulmasta, jonka silmin nähdään maisema, talo ja talon asukkaat, että muiden osallistujien (akan ja tytön) näkökulmasta. Runon kerronnallisuuteen liittyvät tiiviisti myös tauon monimerkityksisyys sekä ajatusviivan ja toiston merkitys.

Lauseopillisella tasolla voi käsitellä staattisten (*olla*) ja dynaamisten (*tulla, menä*) verbien oppositiota ja varsinkin *olla*-verbin tärkeyttä suomen kielessä (vrt. Buncler 2011; myös Nuutinen 1977). Lisäksi voi mainita ellipsin ja sanajärjestyksen, joka runoissa usein poikkeaa tavallisesta. Runon avulla opiskelijoita voi tutustuttaa myös sukulaissuhteita kuvaavaan sanastoon.

Toisessa vaiheessa kukin opiskelija ja koko ryhmä etsii lähtötekstille tulkintoja. Tulkinat puetaan sanoiksi kolmannessa vaiheessa, jonka tuloksena on runon käänös. On selvää, että mikäli kymmenen eri kääntäjää kääntää saman tekstin, ovatpa he sitten kääntämistä opiskelevia tai ammattikäntäjiä, tuloksena on kymmenen eri käänöstä, jotka aina jossain määrin eroavat toisistaan. Mikäli käännettävänä tekstinä on kaunokirjallinen teksti, erot ovat pikemmin isompia kuin vähäisiä. Runojen tapauksessa käänösratkaisuihin vaikuttavat merkittäväällä tavalla rytmi ja riimi, jotka ohjaavat käänösvastineiden valintaa. Jokaisella kääntäjällä on oma näkemysensä myös tekstin sanomasta, jokainen lukee ja sitten muokkaa omaa tekstiään eri tavalla. Levyn (1998 [1963]: 53) käänösprosessin kolmeen vaiheeseen viitaten: jokainen kääntäjä ymmärtää, tulkitsee ja uudelleenstilisoi lähtötekstiä omaperäisesti.

Vävy-runon käänöksiä on kertynyt jo kymmeniä. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa 1 esittelen kolme opiskelijakäänöstä ja niiden suoria sananmukaisia suomennoksiani, jotka havainnollistavat mahdollisten käänösratkaisujen kirjoa. Tämän artikkelin tarkoituksena ei ole esittää taulukossa esiteltyjen käänösten syvällistä käänöstieteellistä analyysia. Haluan kuitenkin nostaa esiin joitain seikkoja, joihin voisi kiinnittää huomiota valmiiden käänösten käsittelyssä.

Sanaston tasolla kääntäjille on usein tarjolla melko laaja kirjo vastineita, mutta on hyvä miettiä vastineiden tyyliä ja käyttötapoja sanakirjojen ja korpusten avulla. Niiden asianmukaista käyttöä kannattaa esitellä opiskelijoille jo opiskelun alkuvaiheessa (eri apuvälineistä lisää luvussa 4). Opiskelijan tulisi osata myös selittää ja perustella sananvalintansa.

Taulukko 1. Einari Vuorelan Vävy-runo ja sen kolme tšekinnöstä.

Lähtöteksti	Käännös 1	Käännös 2	Käännös 3
Vävy	Zeť	Zeť	Zeť
Oli synkkä salo. Meni tie. Tuli talo.	Temný les, strom vedle stromu. Vprostřed cesta. Vedla k domu.	Temné stromy, keře lesní cesta domu dveře.	Z lesa hloubek vedla cesta vedla v domek.
Oli loimuava takka. Oli tyttö. Oli akka.	Vůně hořícího dřeva. Byla babka. Byla děva.	Silná pece výheň krásná dívka baby přízeň.	V krbu oheň plápolá u něj dívka u něj ženština stála.
Soma puheitten sävy. Tuli yö. – Olin vävy.	Něžná slova v odpověď. Přišla půlnoc. Byl jsem zeť.	Mnohá sladká slova jedna noc – tchyně nová.	Půvabného tónu řeč přišla noc – a já byl zeť.
	<i>Synkkä metsä, puu vieressä puun. Keskellä tie. Johti luo talon.</i>	<i>Synkät puut, pensaat metsän tie talon ovi.</i>	<i>Metsän uumenista johti tie johti taloon.</i>
	<i>Tuoksu palavan puun. Oli mummo. Oli neitsyt.</i>	<i>Voimakas uunin hehku kaunis tyttö akan suosio.</i>	<i>Takassa tuli loimuaa sen vieressä tyttö sen vieressä naishenkilö seiso.</i>
	<i>Somat sanat vastauksena. Tuli keskiyö. Olin vävy.</i>	<i>Paljon makeita sanoja yksi yö – anoppi uusi.</i>	<i>Soman äänen puhe tuli yö – ja minä olin vävy.</i>

Tšekkiä taitamatonkin lukija voi huomata, että osa käännösten sanoista toistuu (esim. *cesta* 'tie'), osa varioi. *Akan* vastineena on käännöksessä 1 sana *babka*, myönteisiä ja ehkä satumaisia mielikuvia herättävä deminutiivi sanasta *baba* ('akka, vanha nainen'), kun taas käännöksessä 2 se on *baba* ja käännöksessä 3 *ženština*, joka on tyyliltään vanhahtava ja usein viittaa moraalisesti ongelmallisiin naisiin. Tästäkin sananvalinnasta näkyy, miten monenlaisia mielikuvia alkuperäinen teksti kääntäjissä herättää. Mielenkiintoinen on niin ikään käännöksen 2 ratkaisu, joka koskee runon avainsanaa. Tästä käännöksestä puuttuu viimeinen sana *vävy* ('zeť') kokonaan, ja sen tilalla säkeistön 3 lopussa ovat sanat *tchyně nová* ('anoppi uusi'). Kyseessä on saman perhesuhteen kuvaus vain toisesta perspektiivistä: käännöksessä ei nouse esiin vävy vaan akka, hänen uusi anoppinsa.

Vuorelan runossa on tärkeässä roolissa sanojen toisto (ks. varsinkin säkeistöä 2). Tässä suhteessa kääntäjät eivät ole noudattaneet lähtötekstiä kuin osittain ja hyvästää syystä, sillä tšekin kieli ei salli toistoa samassa määrin kuin suomi. Käännöksissä 1 ja 3 toistoa on toisen säkeistön riveillä 2 ja 3, käännöksessä 3 toistoa on myös säkeistön 2 rivien 2 ja 3 alussa, vaikka tällaista toistoa ei esiinny alkuperäisessä runossa. Kaikki kolme kääntäjää yrittävät käyttää loppusointua samassa kohtaa kuin lähtötekstissä, mutta riimipari on jokaisessa käännöksessä erilainen sen mukaan,

mikä käännösvastineista on valittu tekstiin: säkeistössä 1 ne ovat *stromu – domu, keře – dveře, hloubek – v domek*.

Runon käännösharjoitus antaa opiskelijoille mahdollisuuden käyttää mielikuvitustaan, ja sen ansiosta he oppivat muun muassa, että sananmukainen käännös, joka kuului perinteisen kielioppi-käännösmenetelmän perustyötapoihin ja jota joskus nykyäänkin käytetään kouluissa, ei tuota kovin hyviä tuloksia. Se, että opiskelijat keskustelevat erilaisista käännösmahdollisuuksista ja -versioista ja lopullisista ratkaisuisistaan, näyttää heille, että yhtä ainoaa ”oikeaa” ja ”yksinkertaista” käännösratkaisua ei koskaan ole olemassa.

Myöhemmin kirjallisuuden opetuksessa voi palata kaunokirjallisiin teksteihin, jotka on jo analysoitu suomen kielen tunneilla. Silloin voi kielellisesti tuttua aineistoa käsitellä kirjallisuustieteellisten metodien, kuten runon struktuurianalyysin, avulla (ks. myös Parente-Čapková 2009).

4 Apuvälineet

Tässä luvussa käsittelen lyhyesti apuvälineitä, joita ilman kääntämistä on mahdotonta kuvitella, vaikka kyseessä olisikin vain opetustilanteessa tapahtuva käännös. Opettajan tehtävä on tutustuttaa opiskelijat erilaisiin apuvälineisiin, muun muassa niiden hyviin ja huonoihin puoliin sekä käyttömahdollisuuksiin. Mikäli oppija tottuu apuvälineiden oikeaan käyttöön jo opintojensa alkuvaiheissa, hän voi hyödyntää opetuksen yhteydessä saatuja tietoja ja vinkkejä myöhemminkin.

Käännösprosessin kaikissa vaiheissa tarvitaan apuvälineitä, jotka auttavat lukemaan ja tulkitsemaan lähtötekstiä ja stilisoimaan käännöstä. Kääntämistä harjoittelevat kielenopiskelijat käyttävätkin useimmiten erityyppisiä sanakirjoja, korpuksia ja paralleelitekstejä. Keskityn seuraavaksi vain sanakirjoihin ja korpuksiin, jotka soveltuvat kääntämiseen varsinkin suomesta tšekkiin.

4.1 Sanakirjat

Sanakirjat voi jakaa luokkiin monella eri tavalla. Suositusten ja ohjeistusten mukaan ne jakautuvat normatiivisiin ja deskriptiivisiin, kielen kuvauksen mukaan synkronisiin ja diakronisiin, selityskielen mukaan yksi-, kaksi- tai monikielisiin. On olemassa myös yleiskielen ja erikoiskielen sanakirjoja, ja sanakirjat voivat käsitellä murretta, slangia, ammattikieltä tai etymologiaa. Median mukaan ne voi puolestaan jakaa painettuihin ja sähköisiin. (Ks. esim. Čermák & Blatná 1995; Tyysteri & Lehtosalo 2013.)

Oppija käyttää apuvälineenä sekä yksikielisiä että kaksikielisiä sanakirjoja. Nykysuomalaisen tekstien käännösten paras apuväline on *Kielitoimiston sanakirja*, jon-

ka verkkoversio on vapaasti käytettävissä (www.kielitoimistonsanakirja.fi), kun taas vanhempia tekstejä käsiteltäessä on syytä kääntyä *Nykysuomen sanakirjan* puoleen.

Kaksikielisenä sanakirjana voi suomesta tšekkiin kääntävä käyttää Lindroos-Čermáková'n (1984) *Suomi-tšekki-suomi-taskusanakirjaa*, joka nimestään huolimatta sisältää yli 14 000 hakusanaa ja näin ollen kuuluu oikeastaan keskikokoisten sanakirjojen joukkoon. Sanakirjan etuna on laajuuden lisäksi huolellinen leksikografinen ote, mutta puutteena on sen ikä, jonka takia uusien (esim. tietotekniikan) sanasto puuttuu kokonaan.

Tarjolla on myös huomattavasti uudempi Lingeon *Finsko-český česko-finský šikovný slovník* (2016). Tämä sanakirja, jossa ei mainita tekijöiden nimiä, on todennäköisesti laadittu yleisen hakusanalistan mukaan. Näin ollen siitä löytyy moni kansainvälinen lainasana, esimerkiksi *fuuga* tai *geeni*, mutta kulttuurispesifistä sanastoa, kuten saunomiseen tai suomalaisiin ruokaperinteisiin liittyviä sanoja *vih-ta* tai *piirakka*, siitä ei löydy. Sanakirjassa on muitakin puutteita: osa merkityksistä puuttuu, ja ongelmia on usein sanojen tyylin tai käyttöalan kuvauksessa.

Oppijalle kannattaa siis tehdä selväksi, että jokainen sanakirja soveltuu eri käyttöön ja että sanakirjojen laatu voi vaihdella. Tämä pätee valitettavasti etenkin sähköisiin sanakirjoihin, joita on nykyään verkossa saatavilla hyvin paljon ja jotka ovat tasoltaan hyvin monenlaisia.

4.2. Korpuset

Tšekkiläiset suomen kielen oppijat voivat hyödyntää tunnettujen suomalaisten korpusten (mm. KORP-korpus, Kotuksen korpuset ja aineistokokoelmat) lisäksi melko laajaa korpuskokoelmaa, joka on syntynyt Tšekin kansalliskorpuksen laitoksen ansiosta. ČNK:n (*Český národní korpus*) yhä laajeneva korpusaineisto on avoinna rekisteröidyille käyttäjilleen maksutta ja tarjoaa laajat mahdollisuudet esimerkiksi tutkijoille, opiskelijoille ja kääntäjille.

Kääntämisen näkökulmasta tärkein, akateemiseen käyttöön tarkoitettu lähde on synkroninen paralleelikorpus nimeltä InterCorp, joka sai alkunsa vuonna 2005 ja josta on julkaistu siitä lähtien uusi versio noin kerran vuodessa. Uusin on versio numero 12. InterCorpin pääkielenä on tšekki, paralleelitekstit ovat nyt jo 40 kielellä. Suomenkielisen alakorpuksen koko on viimeisimmässä versiossa yli 46 miljoonaa sanaa, kaunokirjallista aineistoa on käytössä yli 5 miljoonaa sanaa, ja koko suomenkielinen aineisto on automaattisesti lemmatisoitu ja morfologisesti merkitty OMorfi-ohjelman (ks. tarkemmin OMorfi) avulla. Kaunokirjallisen ytimen lisäksi InterCorpin suomen alakorpus sisältää Euroopan unionin lakitekstejä, Euroopan parlamentissa pidettyjä puheita sekä elokuvien tekstityksiä.

Arvokas lähde kääntäjille on myös Treq-toiminto, joka etsii automaattisesti sanan (tai monisanaisen fraasin) käänösvastineita käyttäen koko InterCorp-

paralleelikorpuksen aineistoa (tarkemmin tästä toiminnosta Škrabal & Vavřín 2017). Kieliparina voi olla joko tšekki tai englanti ja vieras kieli (esim. suomi). Toimintoa ei voi käyttää sanakirjana, mutta se hakee valitusta korpuksesta automaattisesti käännöksessä jo käytettyjä käännösvastineita, jotka se järjestää taajuuden mukaan. Näin ollen se tarjoaa kääntäjälle tavallisimpien ja sanakirjoista tuttujen vastineiden lisäksi myös vähemmän käytettyjä, mutta silti huomionarvoisia variantteja.

Toimintoa voi havainnollistaa aiemmin puheena olleella runolla ja sanalla *akka*, joka esiintyy Vävy-runon toisessa säkeistössä (ks. lukua 3.3). Sanan vastineina Lindroos-Čermáková (1984) sanakirjassa ovat ”bába, (*vaimo*) stará”. Mikäli haun suorittaa vain kaunokirjallisesta korpuksesta, joka sisältää yli 5 miljoonaa sanaa, Treq-toiminto (ks. taulukkoa 2) antaa yhteensä 16 osumaa ja 6 erilaista käännösvastinetta.

Taulukko 2. Treq-toiminnon vastineet sanalle *akka* ČNK-korpuksen kaunokirjallisissa teksteissä.

suomi	tšekki	frekvenssi
akka	<i>stařena</i>	5
akka	<i>bába</i>	4
akka	<i>ženská</i>	3
akka	<i>babizna</i>	2
akka	<i>babka</i>	1
akka	<i>baba</i>	1

Kaikki kuusi vastinetta ovat mahdollisia ja käypiä vaihtoehtoja. Taulukon 1 opiskelijäkäännöksissä käytettiinkin *akka*-sanan vastineena sanoja *babka* ja *baba*, jotka löytyvät Treq-toiminnon avulla, ja sen lisäksi vielä sanaa *ženština*, jota ei löydy korpuksesta eikä Lindroos-Čermáková sanakirjasta. Tästä huomaa, että Treq-toiminto voi olla hyvä lisä käännösvastineiden etsinnässä. Sitä kannattaa kuitenkin käyttää varoen, ja vastineiden käyttöala on hyvä tarkistaa myös yksikielisten sanakirjojen avulla, sillä esimerkiksi *babizna*-sanalla on vahva pejoratiivinen merkitys.

5 Lopuksi

Käsittelin artikkelissani kääntämisen roolia suomen kielen opetuksessa. Esimerkkinä käytin Kaarlen yliopiston suomen kielen opetuksen perinnettä. Pyrin osoittamaan, että kääntäminen voi edistää kielen oppimista ja että samalla kielen oppiminen kehittää oppijan kääntämistaitoa. Totesin myös, että kaunokirjallisten

tekstien lukeminen, analysointi ja kääntäminen on mahdollista jo suomen opintojen alkuvaiheissa. Siihen tarvitaan oppijoiden avoimuutta uusien haasteiden kohtaamiseen ja vahvaa motivaatiota, jota he toki osoittavat jo sillä, että valitsevat opiskeluaineekseen suomen. Kiitänkin tässä kaikkia Kaarlen yliopiston suomen opiskelijoita, jotka ovat vuosien varrella osallistuneet ensimmäisen lukukauden (A1-tason) kursseilleni ja jotka ovat innokkaasti lukeneet, perusteellisesti analysoineet ja lopuksi kääntäneet kaikki tekstit, joita olen heille tarjonnut.

Oppimisprosessin alkuvaiheessa on opettajan oltava mukana ja opiskelijoiden käytettävissä, vaikka hänen roolinsa ei ole tarjota valmiita ratkaisuja vaan ennemmin olla opiskelijoiden tukena. Hänen on kannustettava heitä kääntämisprosessin kaikissa kolmessa vaiheessa ja ohjattava heitä myös käyttämään luotettavia apuvälineitä. Siten opiskelijat voivat tuottaa hyviä käännöksiä, joiden strategioita ja ratkaisuja koko opiskelijaryhmä voi lopuksi yhdessä analysoida ja pohtia. Jokainen käänнос on aina omaperäinen tuotos, jossa heijastuu monta tekijää. Kaunokirjallisia tekstejä käännettäessä tämä pitää paikkansa vielä enemmän kuin asia-tekstien kääntämisessä.

Suomalainen sananparsi sanoo, että tekemällä oppii. Sama pätee myös kääntämiseen: sitä ei opi muuten kuin kääntämällä. Ja koska aika moni suomen kielen opiskelijoistamme haluaa jatkossa toimia kääntäjänä (tai ehkä kääntämään vain joutuu), ei ole mitään syytä jättää kielenopetuksesta pois kääntämisen opetusta (vrt. myös Malmkjær 2010: 187). Sen avulla oppii erittäin paljon sekä opittavasta kielestä että omasta äidinkielestä. Senkin takia kääntämisellä on tärkeä asema kielenopetuksessa. Kääntäminen ei minusta ole kirosana, kääntämällä oppii – suomeakin.

Ph.D. Lenka Fárová toimii Suomen kielen ja kulttuurin opettajana Kaarlen yliopistossa Prahassa.

Lähteet

Kirjallisuuslähteet

- BUNCLER, ANNA 2011. Hän on – projekti, joka lähti liikkeelle opettajan huolettomuudesta. – Yrjö Lauranto & Marjut Vehkanen (toim.), *Päätymätön projekti: näkökulmia suomen kielen opetukseen* s. 37–46. Tampere: Nykysuomen seura ry.
- COOK, GUY 2010. *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ČERMÁK, FRANTIŠEK – BLATNÁ, RENATA (toim.) 1995. *Manuál lexikografie*. Jinočany: H & H.
- FÁROVÁ, LENKA 2019. *Kääntäminen ei ole kirosana*. Esitelmä opintopäivillä, Helsinki 8.8.2019.

- GAGNE, CHRISTOPHE 2019. *Uses and abuses of translation*. Esitelmä symposiumissa The Translation Turn: The Current Debates on the Role of Translation in Language Teaching and Learning. Cambridge 9.9.2019. <https://www.mml.cam.ac.uk/tltl-conference>.
- LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LEVÝ, JIŘÍ 1996 [1957]. *České theorie překladu*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.
- 1998 [1963]. *Umění překladu*. Praha: Ivo Železný.
- LINDROOS, HILKKA A. 2002. *Finština (nejen) pro samouky*. Praha: Leda.
- MALMKJÆR, KIRSTEN 2010. Language learning and translation. – Luc Van Doorslaer & Yves Gambier (toim.), *Handbook of translation studies*. Amsterdam: John Benjamins.
- NUUTINEN, OLLI 1977. *Suomea suomeksi 1*. Helsinki: SKS.
- PARENTE-ČAPKOVÁ, VIOLA 2009. Mietteitä kielestä, kirjallisuudesta, oppimisesta ja opettamisesta. – Marjut Vehkanen & Tiina Lehmusvaara (toim.), *Karjalanpaistista kaksoiskonsonanttiin: Suomen kielen ja kulttuurin vaikuttajat maailmalla* s. 197–202. Helsinki: CIMO.
- PARENTE-ČAPKOVÁ, VIOLA – DLASK, JAN – FÁROVÁ, LENKA – KOVÁŘ, MICHAL 2016. Finnish literary studies in the Czech Republic – Charles University, Prague and Masaryk University, Brno. – Harri Veivo (toim.), *Kotimaisen kirjallisuuden tutkimuksen vuosikirja Joutsen/Svanen* s. 89–100.
- PARENTE-ČAPKOVÁ, VIOLA – FÁROVÁ, LENKA 2018. *Kääntäjäsenaari kielen ja kirjallisuuden opetuksen huipennuksena*. Työpaja opintopäivillä, Oulu 8.8.2018.
- ŠKRABAL, MICHAL – VAVŘÍN, MARTIN 2017. Databáze překladových ekvivalentů Treq. – *Časopis pro moderní filologii* 99 (2) s. 245–260.
- SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tieteen termipankki 2020. <https://tieteentermipankki.fi>.
- TIITTULA, LIISA – NUOLIJÄRVI, PIRKKO 2013. *Puheen illuusio suomenkielisessä kaunokirjallisuudessa*. Helsinki: SKS.
- THE TRANSLATION TURN 2019 = The Current Debates on the Role of Translation in Language Teaching and Learning. Symposiumi, Cambridge 9.9.2019. <https://www.mml.cam.ac.uk/tltl-conference>.
- TYYSSTERI, LAURA – LEHTOSALO, KAISA (toim.) 2013. *Hyvä sanakirja: tieteellisiä, käytännöllisiä ja eettisiä näkökulmia leksikografiaan*. Turku: Turun yliopisto.
- VUORELA, EINARI 1966. *Runot*. Porvoo: WSOY.

Sanakirjat, korpuksat ja ohjelmat

ČNK = Tšekin kansallinen korpus, www.korpus.cz, 21.12.2019.

Finsko-český česko-finský šikovný slovník 2016. Brno: Lingea. Saatavilla myös sähköisenä versiona: <https://slovníky.lingea.cz/finsko-cesky>.

Kielitoimiston sanakirja. Helsinki: Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisu 35. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 24.2.2020.

KORP, <https://korp.csc.fi/>, 20.1.2020.

KOTUS-aineistot, <https://www.kotus.fi/aineistot>, 20.1.2020.

LINDROOS-ČERMÁKOVÁ, HILKKA 1984. *Suomi-tšekki-suomi: taskusanakirja*. Porvoo: WSOY.

Nykysuomen sanakirja: lyhentämätön kansanpainos 1970. 3. painos. Helsinki: WSOY.

OMorfi = OMorfi-ohjelma, <http://www.ling.helsinki.fi/kieliteknologia/tutkimus/omor/omorfi/README.shtml>, 20.1.2020.

Treq-toiminto, <https://treq.korpus.cz/>, 10.3.2020.

Vuorovaikutuksen moninaisuus kääntämisen opetuksessa

1 Johdanto

Käsittelen tässä artikkelissa vuorovaikutusta osana suomen kielen kääntämisen opetusta unkarilaisten yliopisto-opiskelijoiden tutkinto-opetuksessa. Kokemukseni perustuvat kääntämisen opettamiseen Debrecenin yliopistossa, jossa työskentelin suomen kielen lehtorina vuosina 2011–2016. Tuolloin suomen kielen maisteriohjelmaan sisältyi kaksi kolmen opintopisteen laajuista käänöskurssia: syyslukukaudella *Finn fordítás 1* ja kevätlukukaudella *Finn fordítás 2*. Kurssit olivat filologisen opintokokonaisuuden osia eivätkä tähdänneet varsinaiseen kääntäjän ammattitaitoon. Vastaavanlaiset kurssit palvelevat kuitenkin sekä kielitaidon kohentamisen että myöhempiin mahdollisiin kääntäjäopintoihin valmentamisen päämäärää. Ensimmäiselle käänöskurssille osallistuneiden kielitaito oli yleensä tasolla B1.

Käänöksistä kielitaidon kehittämisen välineenä on pitkälti luovuttu aikana, jona opetuksen halutaan olevan funktionaalista, vuorovaikutteista ja oppijalähtöistä. Mainituista suuntauksista huolimatta luova käänöstyö ja sen haasteisiin tarttuminen kehittää opiskelijan kielitaitoa monella tasolla, kuten tekstinymmärryksen, fraseologian ja idiomien hallinnan sekä eri nyanssien ymmärtämisen saralla.

Tarkastelen artikkelissani opetuksen tavoitteita, metodiikkaa, tuloksia ja kipukohtia. Tarkemmassa tarkastelussa on syyslukukauden 2015 kurssi yksityiskohtineen sekä se, miten vuorovaikutuksen eri tasot edistivät oppimista. Lehtorina työskennellessäni käytin käänösopetuksessa itse kehittämäni prosessimuotoista tekniikkaa, jonka alkuperäinen tarkoitus oli integroida unkaria puhumaton suomalainen harjoittelija mukaan opetustyöhön. Tekniikka kuitenkin osoittautui niin hyväksi, että toteutin sitä viiden vuoden ajan kahtena lukukautena vuodessa silloinkin, kun laitoksella ei ollut suomalaista harjoittelijaa. Kyseisenä aikana laitoksella ehti olla

yhteensä viisi harjoittelijaa, joista yksi osasi aloittaessaan unkaria hyvin, yksi jonkin verran ja kolme muuta ei lainkaan. Viiden vuoden aikana mainituille kahdelle kurssille kirjattiin yli sata opintosuoritusta.

Seuraavissa luvuissa käsittelen ensin vuorovaikutusta käsitteenä ja käännöstä vuorovaikutuksen välineenä (luku 2). Sen jälkeen kuvaan itse kehittämäni prosessimuotoista opetustekniikkaa (luku 3) ja esittelen esimerkiksi otetulla lukukaudella käsitellyt tekstit sekä kursseilla käytettyjä tekstejä yleisemmin (luku 4). Luvun 5 alaluvuissa kuvailen, kuinka opiskelija, harjoittelija ja opettaja olivat vuorovaikutuksessa eri tahojen kanssa prosessin aikana ja millaista hyötyä vuorovaikutuksesta oli. Loppupäätelmät on koottu lukuun 6.

2 Käännös vuorovaikutuksen välineenä

Kääntäjän lopputuotoksen pitäisi olla sellainen, että lukija ymmärtää sen kohdekielellä oikeassa kontekstissa, pystyy lukemaan sen ponnisteluitta eikä huomaa sanottavampaa lähtökielen vaikutusta. Käännöksen lukemisen pitää olla kohdekielen lukijalle yhtä mutkatonta kuin alkuperäisen tekstin lukeminen on lähtökielen lukijalle. Kääntäjän pitää kyetä välittämään lukijalle lähtötekstin sisältö ja sävyt mahdollisimman aitoina mutta samalla tuoda teksti kohdekielisen lukijan kannalta ymmärrettävään kontekstiin. Käännöksen luonnetta ja funktiota on tutkittu paljon myös sosiaalisena ("Miten tieto välittyy?") ja kognitiivisena ("Mitä kääntäjän päässä tapahtuu?") ilmiönä. Näitä aiheita ovat tutkineet muun muassa Chesterman (2016), House (2015), Bührig kollegoineen (2009) ja Vehmas-Lehto (1999).

Jo Nida (1964) omana aikanaan totesi, että käännös ei ole pelkästään kielellinen toiminto, vaan se on myös kahden eri kulttuurin välinen viestintätapahtuma. Tällä hän viittasi siihen, että kääntäjän pitää hallita kulttuurisiin konteksteihin liittyvät käsitteet niin, että kohdekielinen lukija ymmärtää ne oikeassa yhteydessä. Käännöstä onkin kuvattu siltojen rakentamisena kahden kulttuurin välillä, horisontin laajentamisena jne. Chesterman (2017: 8) luettelee metaforia, joilla käännöstä on luonnehdittu. Monissa niissä korostuu ajatus, että käännös on aina heikompi toisinto tai kopio alkuperäisestä tekstistä. House (2015: 3) muistuttaa, että lopulta kyseessä on vain jo kerrotun viestin toisintaminen: viesti on yleensä kertaluonteinen, mutta käännöksen myötä se toteutuu kahdesti. House (2015: 6–8) käyttää englanniksi käsitettä *equivalence* (suom. *ekvivalenssi*) ja korostaa sen tarkoittavan samanarvoista tai vastaavaa, kielten keskinäiset eroavaisuudet huomioiden. Termiin liittyy kuitenkin sellainen ongelmallinen piirre, että sen voi käsittää tarkoittavan myös samaa tai samanlaista.

Ekvivalenssin rinnalle esimerkiksi Koller (1979: 183) on tarjonnut *korrespondenssin* käsitettä (engl. *correspondence*), joka viittaa tarkemmin vastaavuuteen eikä samuuteen. Jo aiemmin Catford (1965: 27–34) teki eron *tekstuaalisen ekvivalenssin* ja

formaalisen korrespondenssin välillä. Myös Chesterman käsittelee korrespondenssin käsitettä monesta näkökulmasta (ks. esim. Chesterman 2016, 2017) ja muun muassa toteaa, että Catfordin käsite *korrespondenssi* voidaan tulkita *muodon ekvivalenssiksi* (Chesterman 2017: 75). Tässä tulkitsem, että kyseessä on kaksi erillistä käsitettä, jotka kumpikin omasta näkökulmastaan kuvaavat lähtötekstin ja kohdetekstin suhdetta.

Edelleen House (2015: 23, 63) toteaa, että onnistuneen käännöksen tulee vastata lähtötekstiä pragmaattisesti ja semanttisesti. Tätä hän tarkastelee Hallidayta (1989: 12) seuraillen kolmen ulottuvuuden kautta (engl. *Field, Tenor ja Mode*). Suomenkieliset termit ulottuvuuksille on luonut Shore (2012: 160): *ala, osallistujaroolit ja ilmenemismuoto*. *Ala* käsittää kirjoituksen aiheen, tapahtumat ja sisällön. *Osallistujaroolit* viittaavat henkilöiden välisiin suhteisiin sekä kirjoittajan käyttämään ajalliseen, maantieteelliseen ja sosiaaliseen kehykseen. *Ilmenemismuoto* viittaa kanavaan, jonka kautta teksti on tarkoitettu välitettäväksi. Käännöstä voidaan tarkastella näiden kolmen käsitteen kautta edelleen sanasto-kieliopillisten ja tekstuaalisten merkitysten tasolla sekä ikonisten merkitysten kannalta (House 2015: 71–83).

Tämän tutkimuksen kannalta merkittävää on ennen kaikkea se, millaiset konkreettiset kielelliset ja viestinnälliset keinot johtavat onnistuneeksi arvioituun käännökseen, sekä se, kuinka opiskelijat ohjataan tuottamaan omalla kielellään riittävän hyvää toisinto lähtötekstistä, toisin sanoen pragmaattisesti ja semanttisesti lähtötekstiä vastaava kohdekielinen versio. Kaikkia Housen mainitsemia tasoja joudutaan käännöskursseillani käsittelemään yksityiskohtaisesti. House (2015: 65–68) tekee eron myös kahden käännöstyyppin välille. *Ilmikäännös* (engl. *overt translation*) on lähtökulttuurikeskeinen käännös, joka ei peittele rooliaan käännöksenä vaan pyrkii tuomaan esiin lähtötekstiin liittyviä kulttuuripiirteitä ja nyansseja. *Piilokäännös* (engl. *covert translation*) taas keskittyy kohdekieleen ja siihen liittyvään kulttuuriin ja pyrkii piilottamaan oman roolinsa käännöksenä. Kursseillani laaditut käännökset kuuluvat lähinnä ensin mainittuun tyyppiin, joskin myös jälkimmäisen tyyppin piirteitä saatetaan tilannekohtaisesti tarvita. Rajanveto ei ainakaan tässä yhteydessä ole yksioikoisen suora.

Käsittelen aiheitani ennen kaikkea kolmen kysymyksen valossa: 1) Millaiset konkreettiset yksityiskohdat tuottivat opiskelijoille erityisiä haasteita? 2) Kuinka haasteisiin vastattiin kehittämässäni metodissa? 3) Mistä johtui, ettei opiskelija joka tilanteessa päässyt toivottuun lopputulokseen? Tässä tarkastelun kohteena on filologiseen opintokokonaisuuteen sisällytetty pakollinen käännöskurssi. Kurssin tavoitteet on kurssikuvauksessa määritelty väljästi: tarkoitus on lähinnä perehtyä käännöstyöhön yhtenä kielitieteen osa-alueena ja kohentaa kielitaitoa käännösten avulla. Valtaosa opiskelijoista ei tähtää ammattikäntäjäksi tai edes satunnaisesti käännöstöihin.

Kurssille tullessaan opiskelijoilla ei tavallisesti ole ennestään valmiuksia käännöksen luomiseen. Opiskelija on siihenastisissa opinnoissaan kenties tottunut vain taistelemaan sen kanssa, ymmärtääkö hän suomenkielisen tekstin ja miten hän tarvittaessa reagoi siihen. Nyt hän joutuu käännöstä tehdessään uuden haasteen eteen: Kuinka

ilmaisen koko tekstin sujuvasti unkariksi? Kuinka teen kohdetekstistä koherenttia, lukijalle miellyttävää ja sisällöltään alkuperäistä vastaavaa? Kuinka käsittelen tekstiä kokonaisuutena ja samalla kuitenkin kiinnitän huomiota pienimpiinkin yksityiskohtiin? Kaikki opiskelijat eivät vielä ensimmäisen kurssin alussa yleensä ymmärrä näitä päämääriä, vaan osa heistä keskittyy tekstin kääntämiseen sanasta sanaan. Osa taas jää heikon pohjakielitaidon vuoksi taistelemaan sen kanssa, mistä tekstissä edes on kyse. Kurssilla on siis keskityttävä paitsi käännettävään harjoitusmateriaaliin myös siihen, mikä on käännös ja miten sellainen luodaan. Valtaosa opiskelijoista ymmärtää kuitenkin päämääränsä, haluaa saavuttaa sen ja tekee töitä sen eteen. Onnistuneen käännöksen laatimiseen on varmasti useita eri polkuja, mutta opiskelijoiden on hyväksyttävä se, että nyt tehdään jotain, mitä he aiemmissa opinnoissaan eivät kenties ole tehneet. On astuttava oman mukavuusalueen ulkopuolelle kohti uusia haasteita.

3 Prosessimuotoinen opetus

Filologiaoppiaineiden käännöskursseilla työskennellään yleensä autenttisten tekstien kanssa ja tuotetaan niistä kohdekielisiä versioita. Olen itsekin opettanut kursseilla, joilla opiskelijat saavat lähtötekstin eteensä ja ryhtyvät verrattain itsenäisesti tuottamaan siitä käännöstä. Tällöin kuitenkin varsinainen käännösprosessi tapahtuu ilman ohjausta ja vertaistukea. Seuraavassa esittelen itse luomaani opetuskonseptia, jossa tekstiä käydään läpi monelta kannalta ennen varsinaisen käännöksen tuottamista. Tällä pyritään paikkaamaan opiskelijoiden kielitaitoon liittyviä puutteita sekä kiinnittämään huomiota itse käännösprosessiin. Lisäksi tavoitteena on antaa opiskelijoille vertaistukea työskentelyn aikana. Kehitin konseptin aikanaan siksi, että halusin unkaria osaamattoman harjoittelijani pääsevän osalliseksi käännöskurssin opetuksesta. Aloin miettiä, mitä annettavaa hänellä voisi olla opiskelijoille, ja päädyin pyytämään häntä toimimaan lähtökielen asiantuntijana eli käymään tekstejä läpi suomeksi yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Kutsun soveltamaani opetustapaa prosessimuotoiseksi. Siinä kääntäminen etenee kolmessa syklissä: 1) uuteen tekstiin tutustuminen ja siitä keskustelu, 2) ensimmäisen käännösversion laatiminen ja sen läpikäyminen suullisesti sekä 3) kirjallisen käännöksen hiominen ja viimeistellyn version jättäminen opettajalle. Tällä tavoin opiskelijat saadaan johdateltua siihen, miten laaja prosessi pienenkin käännöstyön toteuttaminen on ja kuinka prosessiin pääsee sisälle. Kahdessa ensimmäisessä vaiheessa käytetään suullista vuorovaikutusta kirjallisen käännöstyön edistämiseen: opiskelijat keskustelevat lähtötekstistä ja tuottamistaan kohdeteksteistä, pääsevät esittämään kysymyksiä sekä saavat vertaispalautetta ja opettajan antamaa palautetta.

Vaiheessa 1 opiskelijat saavat uuden tekstin viikkoa ennen seuraavaa tapaamista. Kotona heidän on määrä lukea teksti, merkitä siitä itselleen uudet sanat ja

fraasit sekä valmistautua keskustelemaan tekstin sisällöstä ja käymään vaikeasti ymmärrettäviä kohti läpi. Ensimmäisessä tapaamisessa käydään keskustelua harjoittelijan (tai lehtorin) johdolla. Tyypillisiä keskusteluissa käsiteltyjä asioita ovat termit, vakiintuneet fraasit, metaforat ja kulttuurikäsitteet. Niin ikään sanojen monimerkityksisyys, eri lauserakenteiden pragmaattiset erot ja vaikeasti ymmärrettävien muotojen morfologia saavat huomiota. Joskus keskustellaan myös tekstin sisällöstä ja kulttuurikontekstista.

Vaiheessa 2 opiskelijat kirjoittavat ensimmäisen version käännöksestä, kukin itsenäisesti. Tähän on jälleen aikaa viikko. Käännöstä ei vielä jätetä opettajalle, vaan seuraavalla tapaamiskerralla teksti ja sen käännös käydään läpi lehtorin johdolla. Jokaisen opiskelijan käännöstä ei esitellä alusta loppuun, mutta teksti käsitellään lause lauseelta, niin että jokaiseen kohtaan saa kuka vain esittää erilaisia käännösratkaisuja. Keskustelua käydään tilanteen mukaan suomeksi tai unkariksi. Tällöin esiin nousevat tekstintuottamisen vaikeudet: edellisellä kerralla vaikeille ilmaisuille on löydetty merkitys, mutta kun sanoista pitää päästä virkkeisiin ja virkkeistä kokonaisuun teksteihin, haasteet muuttuvat monisyisemmiksi. Yhdessä pohditaan sopivia ilmaisutapoja ja muotoiluja: korjataan väärinkäsityksiä, laitetaan kohdekielen palikoita paikoilleen, haetaan sopivaa sanajärjestystä ja tunnustellaan eri idiomien mahdollisuutta. Tämän vaiheen aikana opiskelijat harjaantuvat myös syvälukemaan suomenkielisiä tekstejä sekä ymmärtämään sellaisia kielen vivahteita ja rakenteellisia yksityiskohtia, joihin muilla kursseilla ei välttämättä kiinnitetä riittävästi huomiota.

Vaiheessa 3 opiskelijat saavat vielä hioa tekemiään käännöksiä, ennen kuin palauttavat ne lehtorille: heillä on viikko aikaa punnita käännöksessä tekemiään valintoja tunnilla käydyn keskustelun valossa. Tässä vaiheessa opiskelijat myös saavat eteensä seuraavan tekstin, jonka kanssa taas siirrytään vaiheeseen 1. Samalla, kun edellisiä tekstejä hiotaan, tutustutaan seuraavaan tekstiin ja valmistaudutaan keskustelemaan siitä. Palautuksen jälkeen lehtori lukee käännökset, kommentoi niitä ja arvioi ne. Tarvittaessa opiskelijaa pyydetään vielä hiomaan ja parantelemaan vaiheessa 3 luotua käännöstä.

4 Käännöskursseilla käsitellyt tekstit

Tässä luvussa esittelen lyhyesti vuosina 2011–2016 kursseillani käännettyjen tekstien ominaisuuksia. Kurssini alkoivat aina helpolla uutistekstillä, joka ei ollut pitkä eikä sanastoltaan tai rakenteiltaan monimutkainen. Ensimmäisen tekstin kanssa orientoituttiin oikeaan työskentelytapaan ja totuteltiin tekemään pitkäjänteistä työtä monessa vaiheessa. Itse tekstin ei ollut tarkoitus vielä tuoda suuria haasteita. Oikean työskentelytavan omaksuminen tuotti aina osalle vaikeuksia, ja useammankin kerran kävi niin, että ohjeistuksista huolimatta kurssin alussa sain ”valmiita” kään-

nöksiä eteeni jo vaiheessa 1. Tällöin oli vain oltava tarkka työskentelysäännöistä ja palautettava ”valmiit” käännökset kirjoittajilleen sellaisella saatteella, että he ymmärtäisivät pitkäjänteisen työskentelyn merkityksen.

Työskentelyrytmin muodostuttua siirryttiin vähitellen pitempiin teksteihin ja sisältönsä ja sanastoltaan vaativampiin aiheisiin. Pysin aina rakentamaan kurssin niin, että tehtäviin sisältyisi eri tyyllilajeja ja aihepiirejä, vaikka aineisto kokonaisuudessaan edustikin lähinnä sanoma- ja aikakauslehtitekstejä. Tekstien valintaan vaikuttivat senhetkiset uutisaiheet, opiskelijoiden ammatillinen suuntautuneisuus ja toiveet, saatavilla olevien tekstien luonne ja joskus puhdas intuitio. Yleensä valitsin mahdollisimman ajankohtaisia ja tuoreita lehtiartikkeleita, mutta joskus jokin silmiini osunut vanhempikin julkaisu saattoi päätyä kurssille erinomaisuutensa vuoksi. Esimerkiksi syksyllä 2015 kurssin aineisto koostui seuraavista teksteistä (ks. tarkemmin aineistolähteitä artikkelin lopussa):

1. *Isotäti saa halauksen, mutta sedälle tarjotaan kättä* (Kasurinen & Jokinen 2015). Uutisartikkeli, 3 492 merkkiä.
2. *”Lukisitte lapset joskus kirjan”:* *Lasse Koskelan ohjaama Nobelistiklubi oli merkittävä kirjailijakoulu. Lasse Koskelan muistolle* (Valtonen 2015). Muistokirjoitus, noin 6 800 merkkiä. Viittaa artikkeliin tästedes näin: Lasse Koskelan muistokirjoitus.
3. *Ystävärobotti Pepper osaa lukea ihmisen tunteita – ensimmäiset tuhat kappaletta myytiin loppuun minuutissa* (Pauku 2015). Uutisartikkeli, 6 158 merkkiä. Viittaa artikkeliin tästedes näin: Uutisartikkeli robotiikasta.
4. *Kaukana La Dolce Vita* (Vehviläinen 2015). Reportaasi, 4 968 merkkiä.
5. *EU-suomea kaksikymmentä vuotta, eikä suotta* (Piehl 2015). Asiantuntija-artikkeli, 6 392 merkkiä. Viittaa artikkeliin tästedes näin: Asiantuntija-artikkeli EU-kielestä.

Tässäkin tapauksessa tekstit valikoituivat mukaan sekä sisältönsä että tyyliensä ja rakenteensa puolesta. Teksti 1 on sanastoltaan sopivan helppo, mutta sisältö antaa myös pohdinnan aiheesta suomalaisesta tapakulttuurista. Sävyltään se on kuitenkin yksinkertaisen selkeä. Teksti 2 edustaa hienosti suomalaisen kirjallisuuden ja kirjailijamaailman kuvausta ja on samalla loistava esimerkki rikkaasta kielenkäytöstä ja fraasien kääntämisen vaikeudesta. Tämän tekstin kanssa opiskelija joutui käsittelemään myös ironiaa ja mustaa huumoria. Teksti 3 päätyi mukaan ennen kaikkea edustamaan ajankohtaista uutista ja uutiskieltä, mutta lisäksi sen poikkeavan kiehtova aihe vaikuttavasti valintaan. Tekstin 4 toivat mukaan ajankohtaisuus, reportaasimainen rakenne ja sopiva pituus. Sävyltään ja tyyliältään kyseessä on kuitenkin neutraali uutisreportaasi. Teksti 5 taas ilmestyi sopivasti juuri kurssin aikoihin ja edusti yhtä aikaa kielenhuollon aihepiiriä suomalaisessa kontekstissa, byrokratian sanastoa ja EU-Suomen historiaa.

Tekstin pituus ei välttämättä korreloi sen vaikeusasteen kanssa. Tiukka asia-teksti saattaa olla merkkimäärältään lyhyt mutta silti raskas kääntää. Toisaalta juuri tekstin pituus aiheutti opiskelijoissa usein ahdistusta: kurssipalautteessa mainittiin yleensä vaikeimpana asiana se, että jotkin tekstit olivat niin pitkiä. Syksyn 2015 vihatuin ja samalla rakastetuin teksti oli palautteen perusteella Jussi Valtosen laatima Lasse Koskelan muistokirjoitus. Valtosen kieli on rikasta ja polveilevaa, joten sen ymmärtäminen ja kohdekielelle tuominen vaati tarkkuutta ja kielikuvien tuntemusta. Toisaalta myös kielellisen kauneuden oivaltaminen ja sen välittäminen omassa käännöksessä oli opiskelijoista hyvin vapauttavaa ja palkitsevaa, jopa nautinnollista.

5 Vuorovaikutus prosessin eri vaiheissa

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen vuorovaikutuksen haasteita, toteutumista ja funktioita ensin opiskelijan (5.1), sitten harjoittelijan (5.2) ja lopuksi opettajan (5.3) kannalta. Opiskelijan osalta keskityn niihin vuorovaikutuksen eri muotoihin, joilla opiskelija edistää omaa oppimistaan. Harjoittelijaa tarkastelen kahdesta näkökulmasta: hänen työtään opiskelijoiden ohjaajana ja häntä itseään oppivana ja kehittyvänä toimijana. Opettajan roolissa käsittelen ennen kaikkea niitä vuorovaikutuksen muotoja, joilla opettaja edistää opiskelijoiden oppimista, sekä niiden onnistuneisuutta käytännön tasolla.

5.1 Opiskelija käytännön vuorovaikutuksessa

Vuorovaikutuksen kannalta käännöksen prosessointi tarkoittaa opiskelijalle monenlaisia asioita vuorovaikutuksen eri tasoilla. Ensinnäkin opiskelija keskustelee käännöstä tehdessään tekstin itsensä, sen taustailmiöiden ja kirjoittajan kanssa. Toiseksi hän keskustelee harjoittelijan, lehtorin ja muiden opiskelijoiden kanssa. Kolmanneksi hän joutuu miettimään niitä tapoja, joilla valmis teksti on vuorovaikutuksessa lukijan kanssa. Opiskelija lukee tekstin, tunnustelee ja maistelee sen sisältöä ja käytettyä kieltä, yrittää asettua oikeaan viiteympäristöön, etsii sanoille vastineita ja kirjaa kysymyksiä muistiin. Tässä vaiheessa ei vielä tarvitse siirtyä luomaan käännöstä kohdekielellä. Ensimmäisellä tapaamiskerralla opiskelija joutuu rohkaisemaan itseään, jotta uskaltaa kommunikoida harjoittelijan kanssa suomeksi. Jos harjoittelija ei osaa unkaria, hän pyrkii vastaamaan opiskelijoiden kysymyksiin parhaansa mukaan ja kuvailemaan asioita suomeksi, mutta unkarinkielisten vastineiden löytäminen on opiskelijan itsensä vastuulla.

Toisella tapaamiskerralla opiskelijalla on jo raakakäännös käsissään, ja hän pääsee tuomaan osia siitä esiin, esittämään vaihtoehtoisia ilmaisutapoja muiden käännöksille ja edelleen kysymään. Nyt keskustelun pääpaino onkin jo unkarin kielen

ilmaisuissa: kielet ovat siirtyneet vuorovaikutukseen keskenään. Tässä vaiheessa onnistuneen lopputuloksen kannalta on merkitystä myös sillä, miten tarkasti opiskelija maltaa kuunnella ja punnita muiden tekemiä ratkaisuja ja kuinka paljon hän vielä pyrkii kehittämään omaa tekstiään ensimmäisen version jälkeen. Vaatii nimitäin hyvää itsekuria ryhtyä vielä kerran miettimään, oliko oma valmiin tuntuinen käännös sittenkään niin valmis. Seuraavassa kerron yksittäisiä esimerkkejä syksyn 2015 tekstien tuomista haasteista. Olen valinnut tarkemman tarkastelun kohteeksi viidestä käännettävästä tekstistä kolme.

5.1.1 Lasse Koskelan muistokirjoitus

Jussi Valtosen kirjoittama Lasse Koskelan muistokirjoitus sisältää kääntäjälle sekä mieluisia että epämieluisia haasteita. Opiskelijat pitivät tekstin sisällöstä, mutta moni tuskaili värikkäiden kielikuvien kääntämisen mahdottomuutta. Pelkästään kirjoituksen otsikkoon sisältyvä sitaatti *Lukisitte lapset joskus kirjan* sisältää monenlaisia nyansseja: kuinka tuoda unkariksi ilmi se, että ilmaus on hieman ivallinen, samalla humoristinen ja liioitteleva, mutta myös erittäin hyväntahtoinen? Sanalla *lapset* Koskela osoittaa humoristista väheksyntää mentoroitaviaan kohtaan – itse asiassa unkarin kielen sanalla *gyerekék* ('lapset') päästään suunnilleen samaan sävyyn. Tämän kaiken harjoittelija tai lehtori joutui sanallisesti luokan edessä avaamaan, ja opiskelijan tehtäväksi jäi tarttua kuvaukseen ja jatkojalostaa sitä.

Otsikko määrittää lukijan ensivaikutelman koko tekstistä, sen sisällöstä ja tyyli-lajista: otsikon kääntäminen virheellisessä sävyssä voi pilata koko tekstin ekvivalenssin ja korrespondenssin. Pitäisikö sitaatin verbi kääntää unkarin kielen imperatiivilla, konditionaalilla vai kenties konditionaalin potentiaalilla? Voisiko käyttää nesessiivistä infinitiivirakennetta? Kaikkia mainittuja löytyy ryhmän käännoksistä, eikä mikään niistä ole erityisen huono ratkaisu. Riippuu myös monista muista mikrotason ratkaisuista, kuinka osuva tietyn verbimuodon valinta tässä yhteydessä on.

Muistokirjoituksessa kuvaillaan, kuinka Koskela kannusti ja ruoski mentoroitaviaan kirjoitustyössä. Valtonen kuvaa Koskelan neuvoja muun muassa niin, että *piti panna erikeeperiä tuoliin ja kirjoittaa seuraava [kirja]*. Unkarilaisille tällainen kielikuva piti ensin avata pala palalta. Vaiheessa 1 piti käydä läpi seuraavat asiat: a) Eri-keeper on liimamerkki, b) tässä se tarkoittaa liimaa yleensä, c) kielikuva tarkoittaa konkreettisessa mielessä sitä, että kirjailijan pitää liimata itsensä tuoliin, jotta ei poistuisi työnsä äärestä ja d) ajatus on se, että itsensä pitää pakottaa kirjoittamaan ja kirjoittamaan, vaikka ei millään jaksaisi.

Vaiheessa 2 valtaosa opiskelijoista oli jo päässyt jyvälle ajatuksesta, ja luokasta pulpahteli hienoja ehdotuksia. Tämän käsittelyn jälkeen useimmat etenivät vaiheeseen 3 hienosti, ja lauseen käännökset olivat sujuvia. Vapaasti käännettynä asia oli

unkariksi ilmaistu muun muassa niin, että kirjailijan pitää liimata itsensä tuoliin (*Az írónak [- -] székhez kellett ragasztani / a székhez kellett magad ragasztani / a székhez kellett ragasztani magad*) tai että kirjailijan tulee istua takapuolellaan (*a fenékén kell ülnie*). Silti vaiheessa 3 mukana oli myös sanatarkempi käännös *ragasztót kell rakni a székre* ('tuolille pitää laittaa liimaa'), jossa kielikuva kuitenkin avautunee lukijoille. Laimeampana varianttina löytyi muotoilu *le kell ülnie és kitartóan írni tovább* ('[kirjailijan] pitää vain istua alas ja kirjoittaa sitkeästi'), joka on sisällöllisesti aivan oikea käännös mutta kertoo opiskelijan varovaisesta otteesta luovaan työhön. Vaiheiden 1 ja 2 keskusteluista huolimatta sain vaiheessa 3 eteeni myös paperin, jossa asia oli muotoiltu niin, että kirjailijan pitää korjata tuolinsa liimalla. Ilmeisesti jokin vuorovaikutusketju oli katkennut: opiskelija ei ollut kyennyt tai vaivautunut tarttumaan keskustelussa esiin tuotuihin seikkoihin tai ei ollut kiinnittänyt riittävästi huomiota siihen, mihin kontekstiin liimakommentti sijoittuu.

Vaiheessa 3 muistokirjoituksen käännökseen liittyy kiintoisa seikka. Eniten virheitä valmiissa käännöksissä ei esiintynyt juuri tässä paljon keskustelua herättäneessä kohdassa vaan kohdassa, joka oli tunnilla sivuutettu hyvin nopeasti. Tekstin viimeisessä kappaleessa Valtonen siteeraa Koskelan kommenttia kirjailijaklubin viimeisessä tapaamisessa: *Näin se taitaa olla, että kaikille tällaisille ryhmille tulee luonnollinen piste, jonka jälkeen on viisainta lopettaa*. Yllättävän monessa paperisessa lausahdus on kääntynyt unkariksi esimerkiksi muotoon *Lehet, hogy mindenkinek ebből a csoportból eljön az a természetes fordulópont, amikor a legbölcsebb abbahagyni* ('voi olla, että jokaiselle tässä ryhmässä tulee luonnollinen käännekohta, jolloin on viisainta lopettaa'). Variaatiota esiintyi jonkin verran, mutta valtaosa opiskelijoista oli ymmärtänyt asian niin, että sana *kaikille* viittaa ryhmässä oleviin yksilöihin eikä kaikkiin samantapaisiin ryhmiin. Jälkeenpäin on vaikea jäljittää, mistä niin monen opiskelijan käännökseen on tullut tällainen virheellinen tulkinta. Vuorovaikutus on katkennut luultavasti vaiheessa 2 käännösluonnoksia käsiteltäessä. Kenties joku on esittänyt virheellisen käännöksen opettajan sitä huomaamatta, ja silloin muut ovat vain kopioineet virheen. Voi myös olla, ettei tekstin viimeiselle virkkeelle ole tunnilla löytnyt enää riittävästi aikaa – tai sitten opiskelijat ovat olleet liian kiireisiä eivätkä ole enää kiinnittäneet huomiota viimeiseen virkkeeseen. Tällaiset erheellisyydet olisi pitänyt kyetä karsimaan vaiheiden 1 ja 2 suullisella vuorovaikutuksella, mutta tässä kohdin vuorovaikutus on jäänyt vajaaksi.

Vaiheen 3 käännöksiä läpi käydessäni kiinnitin huomiota myös toiseen seikkaan, jonka todennäköisin syy on vuorovaikutuksen puutteellisuus. Kolumnissa Valtonen kertoo, kuinka Koskela oli korostanut jaksamistaan ja viljelleyt mustaa huumoria: *En ole vielä havainnut lautumia*. Yksikään opiskelijoista ei kuitenkaan ole kääntänyt viitasta lautumaan edes millään symbolisesti rinnastettavalla termillä: kukaan ei viitannut kuoleman jälkeiseen fyysiseen tilaan. Käännöksissä toistuu johdonmukaisesti muotoilu *Nem vagyok még a végző stadiumban* ('en ole vielä terminaalivaiheessa').

Yksikään opiskelija ei ole uskaltanut viljelemään yhtä mustaa huumoria kuin lähtöteksti vaatisi, mikä saattaa johtua opettajan heikosta vuorovaikutuksesta. Enkö ole vaiheessa 2 osannut selittää sanaa *lautuma* oikein? Enkö ole kannustanut opiskelijoita etsimään sopivaa unkarinkielistä ilmaisua? Miksi en ole kannustanut rohkeasti käyttämään mustaa huumoria, kun se kerran on tämän tekstin tyyllille ominaista? Näihin kysymyksiin on vuosien jälkeen vaikea vastata, mutta kaikki viittaa siihen, ettei opettaja ole selittänyt sanan *lautuma* merkitystä riittävän seikkaperäisesti.

Pientä hämmennystä aiheutti myös virke *Klubilla ei etsitty kirjoittajille luovuuden voimaeläintä vaan harjoiteltiin pronominin tarkkuudella, kuinka läheltä henkilöä kertojan kannatti fokalisoida*. Mikä on luovuuden voimaeläin? Viittaako se kirjoittajaan itseensä, kirjoittajan ominaisuuteen vai johonkin ulkopuoliseen voimaan? Tätä jouduttiin käymään läpi aika pitkään. Kuinka vastaava ajatus taipuu sujuvasti unkariksi? Sain selittää kieli keskellä suuta voimaeläimen käsitettä, mutta lopputulos ei käännösten perusteella ollut tyydyttävä. Vuorovaikutusketju oli katkennut. Onnistuneimmat käännökset pääsivät semanttisesti tyylikkäisiin ratkaisuihin, kuten *A klubban nem az ihletet hozó csodát keresték* ('klubilla ei etsitty inspiraatiota tuovaa ihmettä') tai *A klubban nem lett keresve alkotást segítő csodaállat az írónak* ('klubilla ei etsitty kirjailijoille luovuustyötä tukevaa ihme-eläintä'). Heikommissa lopputuloksissa on päädytty muotoilemaan asia muun muassa niin, ettei klubilla etsitty kirjoittamisen ihmelapsia, missä sävy on jo hieman väärä. Silti ydinajatus välittyy lukijalle: klubilla kirjoittamista hiottiin konkreettisten keinojen eikä henkisen inspiraation turvin.

Tällaisen tekstin yhteydessä ei ole tarkoitukseen, että jokainen yksittäinen ajatus saadaan käännettyä juuri alkuperäistä vastaavalla tavalla. Kun kirjoittajan kieli on rönsyilevää ja jokainen rönsy tuo osansa tyyllilliseen kokonaisuuteen, kääntäjän on vangittava ensi sijassa kokonaisuus ja pyrittävä tukemaan sitä kohdekielen yksityiskohdilla. Vaiheessa 3 arvostin myös töitä, joissa opiskelija oli rohkeasti laatinut sujuvan käännöksen juuttumatta yksityiskohtiin. Yksittäiset semanttiset tai pragmaattiset lipsahdukset eivät nimittäin pilaa koko tekstiä, jos pääajatus tai -ajatukset saadaan vangittua lukijalle miellyttävällä tavalla. Opintojen tässä vaiheessa kaikki eivät kuitenkaan vielä kyenneet katsomaan asiaa näin laajalti, koska osa kamppaili edes käsittääkseen koko tekstin sisällön. On ymmärrettävää, että tällaisessa tilanteessa aloitteleva kääntäjä juuttuu yksityiskohtiin.

5.1.2 Uutisartikkeli robotiikasta

Teksti numero 3, *Ystävärobotti Pepper osaa lukea ihmisen tunteita*, sisälsi niin ikään paljon abstraktioita, jotka pistivät opiskelijat ponnistelemaan. Artikkelissa robotista puhutaan hyvin inhimilliseen sävyyn: robotti lukee tunteita ja painaa muistiinsa omistajan reaktioita. Opiskelijoiden oli välillä vaikea hahmottaa, mikä osa tekstissä viittaa ihmisen ja mikä robotin toimintaan, milloin puhuu toimittaja

referoiden yleisiä asioita ja milloin robotin markkinoija korostaen robotin ainutlaatuisuutta. Konteksti on robotteja tuntemattomalle itsessään outo: miten niin robotti pystyisi normaaliin vuorovaikutukseen? Vaiheissa 1 ja 2 käytettiin paljon aikaa sen hahmottamiseen, mitä tekstissä oikeastaan tarkoitetaan, kun puhutaan robotin harjoittamasta vuorovaikutuksesta. Keskustelu liikkui tunneilla myös yleisellä tasolla, mikä varmasti edisti opiskelijoiden kykyä paneutua käännöksen yksityiskohtiin.

Pepperiä kuvaillaan artikkelissa muun muassa näin: *Silmät herättävät luottamusta ja oikein kutsuvat kontaktiin, kun niissä tuikkivat valot*. Opiskelijat joutuivat ponnistelemaan ymmärtääkseen, mitä tarkoittaa, että silmät ”oikein kutsuvat kontaktiin”, ja kuinka sen kääntäisi unkariksi. Vaiheen 3 käännöksistä löytyy hyvin onnistuneita versioita, kuten *kapcsolatba lépésre ösztönöznek* (‘kannustavat luomaan kontaktin’) tai *arra ösztönöznek, hogy kapcsolatba lépjen vele* (‘kannustavat siihen, että loisit sen kanssa kontaktin’) tai *kapcsolatteremtésre hívják* (‘kutsuvat kontaktin luomiseen’). Myös semanttisesti epätarkempia muotoiluja kuitenkin esiintyy, esimerkiksi *igazi kapcsolatot építenek* (‘luovat aidon kontaktin’).

Tarkkuutta vaati niin ikään virke *Valmistajat uskovat, että robotiikan seuraava vallankumous on sosiaalisuudessa*. Virkkeen pragmaattinen fokus on sanassa *sosiaalisuus*, eli virkkeellä on tarkoitus vastata kysymykseen, mitä vallankumouksellista robotit seuraavaksi tekevät. Käännöksistä löytyy erittäin onnistuneita muotoiluja, kuten *A gyártók úgy hiszik, a robotika következő forradalma a szociális képességekhez kapcsolódik majd* (‘valmistajat uskovat, että robotiikan seuraava vallankumous tulee liittymään sosiaalisiin taitoihin’). Silti myös nurinpäin kääntyneitä ilmaisuja esiintyy, esimerkiksi *A gyártók úgy hiszik, hogy a robotok jelentik majd a következő forradalmat a szocializációban* (‘valmistajat uskovat, että robotit edustavat seuraavaa vallankumousta sosialisatiossa’). Jälkimmäisessä käännösesimerkissä pragmaattinen sisältö ei ole täysin auennut opiskelijalle, jolloin vuorovaikutus on katkennut hänen ja lähtötekstin välillä. Niukempi versio *A gyártó úgy gondolja, a robotika forradalma a szocializációban van* (‘valmistaja arvelee, että robotiikan vallankumous on sosialisatiossa’) taas jättää tulevaisuusaspektin huomiotta, vaikka muutoin semanttinen ja pragmaattinen sisältö onkin ymmärretty hyvin. Tässä versiossa robottien valmistajasta puhutaan yksikössä, vaikka lähtötekstissä käytetään monikkoa viittaamassa useisiin valmistajiin. Kyseessä on virke, joka on tunnilla sivuutettu vähällä keskustelulla – kenties yksinkertaisesta sanastosta johtuen. Vuorovaikutuksen vähyys on heti kostautunut väärinymmärryksinä.

Tämän tyylinen teksti ei antanut kääntäjälleen niin suurta luovaa vapautta kuin edellinen, koska mukana oli myös tarkkuutta vaativaa teknologista ja kaupallista sanastoa sekä huolitellun uutiskielen rakenteita. Aiheen yleisen kiinnostavuuden jälkeen vaiheen 2 keskustelut koskivatkin pitkälti lauserakenteita ja morfosyntaksia sekä niiden tulkintaa detajitasolla.

5.1.3 Asiantuntija-artikkeli EU-kielestä

Kielikellon EU-suomea käsittelevä teksti oli osaltaan haasteellinen byrokraattisen luonteensa vuoksi. Vaikka teksti oli selkeän kronologisesti etenevä kuvaus ilman syvempiä sivumerkityksiä, kieli oli raskasta ymmärrettävää. Lisäksi haasteita tuottivat julkishallinnon ja lainsäädännön termit, jotka eivät aina ole suoraan yhteneviä unkarilaisten termien kanssa. Termeistä käytiinkin pitkällinen keskustelu, eikä niistä voinut kaikilta osin antaa yhtä oikeaa vastausta.

Opiskelijat kompastelivat toisinaan lauserakenteisiin, etenkin mutkikkaisiin partisiippirakenteisiin. Kuka oikein teki mitä, jos tekstissä lukee *Suomalaisia virkamiehiä heräteltiin yhteistyöhön Kotimaisten kielten keskuksessa laaditulla oppaalla "Käännetäänkö tekstisi, tulkataanko puheenvuorosi" (1999)?* Tässä kävimme pitkällisen keskustelun siitä, voisiko asian kuitenkin ilmaista unkariksi niin, että Kotimaisten kielten keskus laati oppaan herätelläkseen virkamiehiä – siitä huolimatta, että unkaristakin löytyisi tilanteeseen kelpaava passiivi-ilmaus. Haasteelliseksi osoittautui myös kaksoiskielto *Suomen asemaa virallisena kielenä ei pidä jättää hyödyntämättä*. Unkarin kielessä on aivan vastaava rakenne, mutta sen oivaltaakseen opiskelijan oli tunnettava suomen morfologia ja syntaksi kunnolla.

Virkakieli on oma kielentuottamisen lajinsa ja edustaa myös käännöstyössä omanlaistaan tyyliä. Virkakieltä käännettäessä esiin nousevat kahden kulttuurin välinen raja-aita ja se, ettei kahden eri systeemin välillä liikuttaessa voi aina päätyä absoluuttiseen ratkaisuun. Joko on selitettävä lähtökielen termit kulttuurikontekstissaan tai tyydyttävä kääntämään ne mahdollisimman samanlaisella kohdekielen termillä. Vakiintuneita käytäntöjä ei kaikille kielipareille ole. Opiskelijoita tuntuivat kuitenkin kiehtovan Suomelle ja Unkarille yhteinen EU-konteksti ja se, että periaatteessa samojen käsitteiden pitäisi toimia molemmissa maissa. Samaan aikaan tekstin puuduttava virkakielisuus synnytti opiskelijoissa turhautumista. Vaiheen 3 tekstit olivat kuitenkin pääosin viimeisen päälle hiottuja ja yksityiskohtia myöten tarkkaan mietittyjä – kenties juuri tekstin luonteen vuoksi.

5.1.4 Yleisiä huomioita opiskelijoiden vuorovaikutuksesta

Suullisen vuorovaikutuksen merkityksestä ja positiivisesta vaikutuksesta kertoo se, että läsnäolojen määrä korreloi käännösten onnistuneisuuden kanssa. Kun vertaa kurssin läsnäololistaa ja käännösten arvosanoja, voi havaita, että parhaiten menestyneet opiskelijat ovat olleet eniten läsnä. Eniten poissaoloja keränneet taas ovat helposti kompastuneet väärin ymmärrettyihin idiomeihin ja kielikuviin, puutteellisiin merkitysvastineisiin tai esimerkiksi nominatiiviksi käsitettyihin genetiivimuotoisiin henkilönnimiin. Jopa lause *Monesti Lasse Ylen kirjaohjelmissa vierailinkin* on eräässä tehtäväpaperissa käännetty *Sokszor is Lasse Yli irodalmi műsorában*

vendégeskedtek ('usein he olivatkin Lasse Ylin kirjaohjelman vieraina'). Opiskelija ei ole tuntenut Yleisradion *Yle*-lyhennettä vaan on tulkinnut sen sukunimeksi *Yli*, jonka vartalovokaali vaihtuu vanhojen *i*-päätteisten sanojen tapaan. Tämä sinällään ihailtava päättelyketju on johtanut täydelliseen virhetulkintaan. Jos opiskelija olisi ollut tunnilla ja osallistunut keskusteluun Ylen merkityksestä, väärinkäsitys olisi tullut korjattua eikä se olisi päätynyt lopulliseen käännökseen.

Opiskelijan aktiivinen osallistuminen tunneille ja suulliseen vuorovaikutukseen korreloi myös sen kanssa, kuinka motivoitunut hän oli vaiheessa 3 kamppailemaan oman tekstinsä parissa eli tarkastelemaan kriittisesti itse tuottamaansa käännöstä. Mitä enemmän opiskelija tunneilla pohti ja kyseli, sitä kurinalaisemmin hän yleensä hioi lopullista työtään. Voi toki olla niinkin, että tunneilta pois jääneiden opiskelijoiden aika oli muutenkin tiukoilla eivätkä he ehtineet työstää käännöksiään niin paljon. Siinäkin tapauksessa perin selvää on, että sitä parempi käännös syntyy, mitä enemmän sille antaa aikaa muokkautua. Kaikilla ketjun vuorovaikutuslenkeillä on merkityksensä kokonaisuudessa.

5.2 Harjoittelija vuorovaikutuksessa

Harjoittelija joutui vaativan tehtävän eteen kohdatessaan opiskelijat, joille puolestaan tilanne oli uusi. He olivat myös epä tietoisia siitä, mitä pitäisi tehdä. Lehtorina minun tehtäväni taas oli ohjeistaa ja kannustaa harjoittelijaa pitämään tilanne hallussaan ja aktivoimaan opiskelijoita. Tarvittaessa tulin aina ensimmäiselle tunnille mukaan ja näytin itse, kuinka keskustelua voi johtaa ja ylläpitää. Tyypillinen alkuvaiheen haaste oli, että opiskelijat tulivat tunnille ja väittivät, ettei heillä ole mitään kysyttävää. Ketjun seuraavassa lenkissä harjoittelija sitten turhautuneena kertoi lehtorille, ettei opiskelijoista saa mitään irti. Tällaisia tilanteita varten opin etukäteen ohjeistamaan harjoittelijan etsimään tekstistä vaikeimpia kohtia ja kysymään, mitä ne tarkoittavat. Yleensä tällöin viimeistään paljastui, etteivät kaikki olleetkaan ymmärtäneet tekstiä. Kun harjoittelija kyselemällä johdatteli opiskelijat haasteiden ääreen, nämä yleensä rohkaistuivat jo saman tunnin aikana kysymään itse. Kyse oli yksinkertaisesti työskentelytapojen ohjauksesta: harjoittelijan piti antaa opiskelijoille viesti, että kysyminen ja tietämättömyys on sallittua, ja opastaa, miten kysyminen ja tietämättömyyden myöntäminen edistävät omaa työskentelyä.

Kurssin edetessä opiskelijat sopeutuivat uuteen työskentelytapaan. Keskusteluvaiheen merkitys onnistuneen käännöksen luomisprosessissa ymmärrettiin tärkeäksi, mikä lisäsi harjoittelijan intoa johtaa keskustelua. Harjoittelijaan opittiin luottamaan, vaihe 1 haluttiin suorittaa suomeksi juuri hänen kanssaan, ja opiskelijat saattoivat häpeillä, jos joutuivat jälkeensä kysymään sanojen unkarinkielisiä vastineita minulta. Heille siis kehittyi nopeasti kunnanhimoinen periaate, että tästä vaiheesta piti päästä läpi itsenäisen työskentelyn ja suomeksi käydyn vuorovaikutuksen

turvin. Harjoittelija puolestaan sai tästä rohkeutta, intoa ja rutiinia selittää asioita suomeksi: kyky kuvailla asioita sopivan yksinkertaisesti mutta silti ymmärrettävästi kehittyi. Käännöksen laatimisessa näytti olevan hyötyä myös siitä, ettei opiskelijoille annettu valmiita unkarinkielisiä vastineita suomen sanoille, vaan sanoja käsiteltiin käsitteinä kiinni kontekstissaan. Opiskelijat alkoivat rohkeammin tuottaa sujuvaa tekstiä unkariksi, kun tekstiä piti alusta asti miettiä kokonaisuuksina eikä irrallisina sanoina.

5.3 Opettaja vuorovaikutuksessa

Opettajana oma haasteellinen tehtäväni oli sekä ohjata keskustelua vaiheessa 2 että lukea palautetut käännökset vaiheessa 3, korjata mahdolliset virheet ja arvioida opiskelijoiden kurssisuoritukset käännösten perusteella. Vaiheessa 2 olin ennen kaikkea eteenpäin kannustaja, kriittinen konsultti ja keskustelun ylläpitäjä. Opiskelijat olivat jo edelliskerran keskustelujen jälkeen päässeet kääntämisen makuun, mutta avoimiin kysymyksiin tarvittiin vastauksia ja liian itsevarmasti tehtyihin ratkaisuihin kriittistä silmää. Opettajana jouduin myös luovimaan eri vuorovaikutusmallien välillä silloin, kun huomasin jonkun edenneen jo pitkälle mutta tehneen matkalla virhetulkintoja tai toisen epäröivän ja sen vuoksi juuttuneen lähelle lähtöruutua. Ensin mainittua opiskelijaa ei saanut päästää liian vähällä, ja viimeksi mainittua piti ohjata oikealla tavalla siihen, että hän uskalsi ja jaksoi luotsata omaa työtään eteenpäin.

Vaiheessa 3 valmiiden töiden arvioijana olin toisaalta käännöstarkistajan, toisaalta tentaattorin roolissa. Suomi on äidinkieleni ja unkari ehdottomasti vahvin vieras kieleni. Olen periaatteessa molempien kielten ammattilainen. Olen suorittanut unkarin kielestä yliopisto-opintoja, käyttänyt unkaria työ- ja arkikielenä vuosia ja työskennellyt itsekkin satunnaisesti kääntäjänä. Silti opiskelijoiden käännösten tarkistus ja arviointi olivat minulle prosessin raskain ja tarkkuutta vaativin osuus. Arvioinnissa olisi oltava ennen kaikkea tasapuolinen ja objektiivinen. Jos opettaja tekee virheen yhden opiskelijan arvioinnissa tai on liian myötätuntoinen heikkoa opiskelijaa kohtaan, sillä voi olla negatiivisia seurauksia myös tilanteen ulkopuolisille opiskelijoille.

Käännöstä ei aina voi arvioida absoluuttisella oikein-väärin-asteikolla: välillä on vain asteittain huonompia ja parempia käännösvariantteja. Millaiset erilaiset ratkaisut voi arvioida tasoltaan yhteneviksi? Miten korkealle rima pitää asettaa? Mikä voidaan katsoa virheeksi, mikä taas luovuudeksi? Milloin pieni asiavirhe tai väärä nyanssi on sallittua lopputuloksen sujuvuuden nimissä? Jos teksti kokonaisuutena ja tyyliltään on onnistunut, tarvitseeko pienistä yksityiskohdista sakottaa? Kuten House (2015: 64) asian ilmaisee, semanttisen ja pragmaattisen merkityksen tulee vastata alkuperäistä. Tätä taas voidaan arvioida alan, osallistujaroolien ja ilmenemismuodon (*Field, Tenor, Mode*) kautta. Kun sisältö oli muotoiltu kokonaan

unkariksi niin, etten huomannut mitään erikoista, käännöksen saattoi tulkita kerrassaan loistavaksi. Tuolloinkin kävin tekstin ”riskialtteimmat” kohdat läpi erikseen vielä koko tekstin luvun jälkeen. Tähän arvioon sisältyi myös esimerkiksi idiomien käyttö ja kulttuurisidonnaisten ilmiöiden mahdollinen korvaaminen jollain paikallisen kulttuurin piirteellä. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että koko käännös olisi ollut virheetön, vaan sitä, että teksti pääosin soljui silmiäni ohi herättämättä ärty-mystä onnistuneen lukukokemuksen katkeamisesta.

Tilanteen tekivät arvioinnin kannalta hyvin helpoksi ne opiskelijat, jotka myönsivät osaamattomuutensa: kun kohdetekstiin oli valittu semanttisesti aivan väärä termi tai jätetty tyhjiä aukkoja, kyseessä oli itsestään selvä virhe, jonka saattoi huomioida arvioinnissa. Yleensä kuitenkin vaiheen 2 tunneilla käytiin käännösluonnokset niin tarkkaan läpi, että loppuvaiheissa ei täysii ”aukkoja” enää ollut. Mikäli niitä jonnekin työstä löytyi, se oli viesti vuorovaikutuksen sivuuttamisesta: joko opiskelija oli ollut poissa tunnilta tai ei ollut huomionnut yhdessä käytyä keskustelua. Kun taas asia oli ilmaistu niin, että sävy muuttui hieman, mutta sisältö pysyi samana, opettajana jouduin punnitsemaan, onko valinta hyvä vai huono. Käytin vertailukohtana muiden opiskelijoiden käännöksiä, kollegoiden mielipidettä ja hyvin paljon omaa intuitiotani. Arvioinnissa oli myös hyvä pitää mielessä, millaisiin variantteihin olin tuntikeskusteluissa suhtautunut suopeasti: olisi osoittanut epäjohtonmukaisuutta vaihtaa näkemystä loppuarvioinnissa.

Kenties haasteellisimpia olivat tilanteet, joissa suomen kielen ilmaisun saattoi unkariksi kääntää usealla tavalla ja vivahte-erot olivat havaittavia mutta eivät selkeitä. Kun Lasse Koskelan muistokirjoituksessa luki *Kokoontumisista ei saanut opintoviikkoja, koska Lassen mielestä se houkuttelisi paikalle väärä opiskelijoita*, millaiset unkarinkieliset *väärä*-sanan vastineet olivat hyväksyttävii ja semanttisesti alkuperäisilmaisua vastaavia? Mikä tässä yleensäkin on väärän opiskelijan määritelmä? Suomen kielen sanalla *väärä* on useita vivahteita. Tässä siihen liittyy Koskelan vahva subjektiivinen näkemys siitä, millaisia opiskelijoita hän halusi ohjata: oikeanlaiset opiskelijat halusivat oppia kirjoittamaan ja julkaisemaan eivätkä vain saada opintosuorituksia, kun taas väärät opiskelijat lorvailivat yliopistolla ja metsästivät suorituksia opintorekisteriin ilman sen kunnianhimoisempia päämääriä.

Kolmannen vaiheen käännösversioissa sana *väärä* oli käännetty esimerkiksi sanoilla *másféle* (’toisenlainen’), *nem odavaló* (’sinne [kurssille] kuulumaton’), *hamis* (’väärä; väärenetty’), *rossz féle* (’huonon- tai vääränlainen’). Jokaisen vaihtoehdon kohdalla jouduin ”maistelemaan” sen merkityksiä, etsimään nyanseja ja pohtimaan, kärsiikö sisältö. Voiko tietyn sanan käyttö aiheuttaa lukijassa väärän tulkinnan? Lopullisessa arvioissa tilanteeseen ei vaikuttanut vain tämän yksittäisen sanan käännös vaan myös siihen liittyvän verbin ja lauserakenteen valinta. Silti jouduin myöntämään, etten täysin kyennyt asettumaan unkarilaisen lukijan asemaan ja tunnustelemaan, kuinka lukija tulkitsisi edellä mainittuja sanoja.

Tällaisissa tilanteissa jouduin kysymään unkarilaisten kollegoiden mielipidettä opiskelijan muotoiluista: Mitä tämä oikeastaan tarkoittaa? Voiko tämän käsittää näin? Voisiko unkariksi sanoa näin? Onko tällainen tilanne unkarilaiselle kulttuurisesti vaikea ymmärtää? Jos unkarilainen kollega esimerkiksi vahvasti arveluni siitä, ettei kohdetekstin ilmaus ollut unkariksi sujuva tai kieliopillinen, tilanne oli yksitulkintainen. Vaikeampaa oli silloin, kun jouduin unkariksi selittämään suomenkielisten lauseiden pragmaattisia painotuksia, eikä vastaavaa unkarinkielistä ”mallivastausta” tahtonut löytyä. Minun ja kollegan välille saattoi nousta mikrotason kieli-muuri, vaikka molemmat osasimme toistemme äidinkieliä sujuvasti.

6 Lopuksi

Mitkä tässä kontekstissa sitten olivat onnistuneen käännöksen raaka-aineet? Mikä erityisesti edisti heikompienkin opiskelijoiden työskentelyä? Oliko mukana myös hidasteita? Tuliko opiskelijoiden yksilöllinen kehitys huomioituksi?

Kenties tärkeimpänä huomiona itselleni nousi se, kuinka suullisella vuorovaikutuksella tuettiin onnistuneen kirjallisen vuorovaikutuksen syntymistä. Tunneilla käyty keskustelut pohjustivat ja tukivat sitä kirjallista työtä, jonka opiskelijat itsenäisesti suorittivat. Tunneilla sai sellaista vertaistukea, jota yksin tekstin kanssa puurtaessa ei olisi saanut. Opiskelijoille annettiin selvä signaali, että ongelmakohtia ei tarvitse häpeillä, vaan ne on tarkoitus ratkaista. Lisäksi eri käännösvarianttien esiintuminen ja vertaileminen lisäsi parempien opiskelijoiden itsekriittistä suhtautumista omaan työhönsä: halu kehittää ja hioa käännöksiä kasvoi. Työskentely myös kehitti opiskelijoiden suullista suomen kielen taitoa. Usein kyse oli suomenkielisestä keskustelusta, jossa pureuduttiin sanoihin ja lauseisiin sekä niiden merkityksiin ja konteksteihin ilman unkarinkielisiä vastineita. Unkariin siirryttiin keskusteluissa vain tarvittaessa.

Tällainen työskentely mahdollistaa myös yksilöllisen etenemisen. Opiskelija on voinut kehittyä omasta lähtötasostaan, vaikka vaiheen 3 käännökset eivät olisi-kaan virheettömiä tai parhaiden kurssikavereiden töiden tasoisia. Jokainen saa keskustelutilanteissa kysyä itselleen vaikeita asioita, jolloin toteutuu myös eteneminen eri tasoilla täysin samassa opetustilanteessa. Mitä enemmän opiskelija hyödyntää vuorovaikutusmahdollisuuksia, sitä enemmän hän pystyy etenemään riippumatta muiden ympärillä olijoiden kyvyistä tai taitotasosta.

On hyvä ottaa huomioon, ettei tällä tasolla vielä tähdätä niin sanottuun täydelliseen käännökseen. Tarkoitus on antaa opiskelijoille riittävät käännöstyön perustaidot, niin että kehittyminen on jatkossa mahdollista. Tällaisen oppimisprosessin tavoitteena on myös teroittaa opiskelijoille käännöstyön moniulotteisuutta ja antaa työskentelyyn selkeät ohjeet ja käytännöt, joita voi myöhemmin hyödyntää it-

senäisessä työskentelyssä. Kielitaidon ja kulttuuritiedon lisäksi opiskelija tarvitsee käännösopintojen alkuvaiheessa runsaasti rohkeutta. Mitä enemmän opiskelija uskaltaa heittäytyä luovan tekstintuottamisen pyörteisiin, sitä helppolukuisemman käännöksen hän tuottaa. Unkarilainen koululaitos ja opetuskulttuuri eivät tosin kovasti rohkaise heittäytymään luovuuteen: yleinen käsitys opiskelusta on, että opettaja käy salin edessä kertomassa, kuinka asiat ovat. On oikeita ja vääriä vastauksia. Yksi tärkeimpiä viestejäni opiskelijoille olikin, että ”oikea” on suhteellinen ja tilannekohtainen käsite. Kursseillani oli kuitenkin myös muissa kieliaineissa käännösopintoja suorittaneita opiskelijoita, joilla oli hyvin kurinalainen ja kunnianhimoinen käsitys siitä, miten suomenkielisistäkin teksteistä muokataan hyviä käännöksiä. Minulle itselleni oli hyvin opettavaista havaita, miten omastani täysin poikkeava lähtökohta johti erittäin onnistuneeseen tulokseen.

Tässä kuvattu toimintamuoto ei varmasti ole ainoa oikea, mutta kuten edellä kuvasin, itse olen päässyt sillä hyviin tuloksiin. Kääntäminen on vuorovaikutusta itsessään, mutta tässä opetusmallissa pääsin tuomaan siihen myös monia opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen tasoja. Näin opintosuorituksista ei tullut keskinäistä kilpailua vaan yhteistyötä, jossa jokainen sai tuoda omia ideoitaan jaettavaksi ja nappata toisten tuomia ideoita käyttöönsä.

Susanna Virtanen toimi Suomen kielen ja kulttuurin lehtorina Debrecenin yliopistossa vuosina 2011–2016.

Lähteet

Aineistolähteet

- Asiantuntija-artikkeli EU-kielestä = PIEHL, AINO 2015. EU-suomea kaksikymmentä vuotta, eikä suotta. – *Kielikello* 3. <https://www.kielikello.fi/-/eu-suomea-kaksikymmentavuotta-eika-suotta>.
- KASURINEN, RIINA & JOKINEN, LOTTA 2015. Isotäti saa halauksen, mutta sedälle tarjotaan kättä – hierarkia määrää, ketä halitaan. – *Yle Uutiset* 8.9.2015. <https://yle.fi/uutiset/3-8286200>.
- Lasse Koskelan muistikirjoitus = VALTONEN, JUSSI 2015. ”Lukisitte lapset joskus kirjan”: Lasse Koskelan ohjaama Nobelistiklubi oli merkittävä kirjailijakoulu. Lasse Koskelan muistolle. – *Parnasso* 4.
- Uutisartikkeli robotiikasta = PAUKKU, TIMO 2015. Ystävärobotti Pepper osaa lukea ihmisen tunteita – ensimmäiset tuhat kappaletta myytiin loppuun minuutissa. – *Helsingin Sanomat* 14.10.2015. <https://www.hs.fi/tiede/art-2000002859433.html>.

VEHVILÄINEN, JENNA 2015. Kaukana La Dolce Vitasta. – *Maailman kuvalehti* 10. <https://www.maailmankuvalehti.fi/2015/10/pitkat/kaukana-dolce-vitasta>.

Kirjallisuuslähteet

BÜHRIG, KRISTIN – HOUSE, JULIANE – TEN THIJE, JAN 2009. *Translatory action and intercultural communication*. Manchester: St. Jerome Publishing.

CATFORD, JOHN C. 1965. *A linguistic theory of translation*. Oxford: Oxford University Press.

CHESTERMAN, ANDREW 2016. *Memes of translation: the spread of ideas in translation theory*. Revised edition. Amsterdam: John Benjamins.

——— 2017. *Reflections on translation theory: selected papers 1993–2014*. Benjamins Translation Library 132. Amsterdam: John Benjamins.

HALLIDAY, M. A. K. 1989. *Context of situation*. – M. A. K. Halliday & Ruqaiya Hasan (toim.), *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* s. 3–14. Second edition. Oxford: Oxford University Press.

HOUSE, JULIANNE 2015. *A model for translation quality assessment: past and present*. Oxon, NY: Routledge.

KOLLER, WERNER 1979. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

NIDA, EUGENE 1964. *Toward a science of translation*. Leiden: Brill.

SHORE, SUSANNA 2012. Systemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 158–167. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus.

VEHMAS-LEHTO, INKERI 1999. *Kopiointia vai kommunikointia? Johdatus käännteoriaan*. Helsinki: Finn Lectura.

Teksti ruudulla

Venäjänkielinen opiskelija suomalaisen elokuvan tekstityskääntäjänä

1 Johdanto

Tarkastelen artikkelissani Pietarin valtionyliopiston suomen maisteriopiskelijan Jekaterina Vasiljevan¹ tekemää tekstityskäännöstä Katja Reposen ohjaamaan *School's out* -lyhytelokuvaan (2017). Artikkelin näkökulmana on elokuvan polysemioittinen holistisuus. Elokuvan tekstityskäännös oli opiskelijan loppu työ lukukauden kestäneellä maisteriopintojen tekstityskurssilla. Opettajan tehtäviini kuului ohjata prosessia, toimittaa tekstityskäännös, arvioida lopputulosta sekä järjestää tekstitetyn elokuvan julkinen näytös. Elokuva esitettiin opiskelijoille ja opettajille Pietarin valtionyliopiston suomalais-ugrilaisten kielten laitoksen pikkujouluissa vuonna 2018. Elokuvan ohjaaja ja käsikirjoittaja Katja Reponen ja tekstitysten tekijä Jekaterina Vasiljeva ovat antaneet luvan käyttää elokuvaa ja sen tekstitystä artikkelin aineistona.²

Esittelen aluksi artikkelin keskeiset termit, tekstityskurssin teoreettisen taustan ja lyhytelokuvan valintakriteerit. Sen jälkeen kerron kääntäjän taustasta ja tekstittämisprosessista. Analyysiosiossa keskityn pohtimaan kääntäjän tekstitysratkaisuja neljän kieli-ilmiön yhteydessä: chattiteksti, englanninkieliset sitaattilainat sekä vitsit ja polysemia. Artikkelin lopussa teen yhteenvedon kurssilla saamistani kokemuksista.

1. Kääntäjän ja artikkelin kirjoittajan nimet on translitteroitu suomalaista kansallista standardia (SFS 4900) noudattaen. Artikkelin venäjänkieliset termit ja sananmuodot, lähdeviitteet ja kirjallisuuslähteet on translitteroitu kansainvälisen ISO 9 -standardin mukaisesti.

2. Kiitän elokuvan tekijää Katja Reposta ja entistä opiskelijaani Jekaterina Vasiljevaa yhteistyöstä tekstityskurssin yhteydessä sekä kysymyksiini vastaamisesta artikkelin kirjoittamisen aikana.

2 Termistö, teoreettinen tausta ja elokuvan valinta

Yleensä kääntämisellä tarkoitetaan kahden kielen ja kulttuurin välistä viestintää (Holopainen 2015: 333). Termi *audiovisuaalinen kääntäminen* (tai *av-kääntäminen*) yläkäsitteenä tarkoittaa puolestaan ”kaikkea kääntämistä, jossa on sanallisen tekstin lisäksi mukana myös ääntä ja kuvaa” (Viitanen 2017). Holopaisen (2015: 79) ehdottama termi *tekstityskääntäminen* merkitsee sellaista tekstittämistä, jonka kieli on eri kuin lähtökieli. Termi viittaa tässä artikkelissa samalla siihen, että opiskelija on sekä käännöksen että tekstityksen tekijä. Tilan säästämiseksi ja toiston välttämiseksi käytän termejä *tekstityskääntää*, *kääntää* ja *tekstittää* sekä niiden tekijää ja tulosta tarkoittavia johdoksia synonyymisesti, ellei tekstiyhteydestä muuta ilmene. *Opiskelija* ja *kääntäjä* viittaavat samaan henkilöön. Termillä *yleiskieli* tarkoitan kielimuotoa, jonka normit on koodattu sanakirjoihin ja kielioppikirjoihin (VKTS 2014, s.v. *литературный язык*), termillä *kirjakieli* tarkoitan ”normisuositusten mukaista kirjoitettua kieltä” (Alho & Kauppinen 2017: 15) ja termillä *puhekieli* viitataan ”normitamattomaan, tilanteen mukaan vaihtelevaan kielimuotoon” (mp.).

Opetin *Tekstitys av-kääntämisen yksittäisenä tapauksena: strategioiden analyysia* -nimistä kurssia yhdelle opiskelijalle syyslukukaudella 2018. Oppituntien määrä oli 32. Yliopiston opetussuunnitelmassa kurssi oli uusi ja pakollinen. Kurssiin sisältyi luentoja ja seminaareja, ja se pidettiin suomeksi. Luennot pohjautuivat muun muassa Irmeli Helinin (2008) ja Tiina Holopaisen (2015) artikkeleihin. Seminaareissa opiskelija analysoi ensin muiden tekstittäjien suorituksia: hän katsoi Virpi Suutarin *Eleganssi*-lyhytelokuvan englanninkieliset tekstitykset ja luki saman elokuvan venäjänkielisten tekstitysten litteroinnit, jotka sisältyivät edellisen vuoden suomen maisteriopiskelijan pro gradu -tutkielmaan. Tekstittämistä koskevat ohjeet opiskelija opetteli itsenäisesti samasta pro gradusta, jossa kirjoittaja viittasi YLE:n av-kääntäjän Liisa Viitaseen esittämiin suosituksiin, Tukholman yliopiston tutkijan Jan Pedersenin luomaan FAR-laadunarviointimalliin sekä Norjan av-kääntäjien yhdistyksen NAViOn laatukriteeristöön.

Kurssin suorittamiseksi opiskelijan piti tekstittää vähintään 25 minuuttia elokuvaa ja analysoida suoritustaan. Opiskelija teki tekstitykset SubtitleEdit-ohjelmalla, joka on vapaasti ladattavissa valmistajan sivuilta. Elokuvan aineistoksi valikoitui 22-vuotiaan ohjaajan Katja Reposen tekemä 31 minuuttia 50 sekuntia kestävä nuorten *School's out* -lyhytelokuva³, joka on saatavilla YouTubessa. Elokuva tuntui haasteelliselta venäjännettäväksi ja tekstitettäväksi, sillä se sisälsi runsaasti nuorten puhekieltä, verkkoviestintää, kiroilua ja suomen kaakkoismurretta. Elokuva kertoo peruskoulusta lukioon siirtyvistä lappeenrantalaisista nuorista. Keskiössä ovat opinnoissa menestyvä Janette ja hänen ikävä parisuhdekokemuksensa koulun päät-

3. Vastedes viitataan lyhenteellä SO alkuperäiseen tekstittämättömään *School's out* -lyhytelokuvaan.

täjäisissä. Näyttelijöiden lahjakkaan ja luontevan esiintymisen ansiosta elokuvan henkilöistä tuli hyvin erilaiset ja ekspressiiviset hahmot, joilla on kullakin oma elävä puhetapansa. Opiskelijan tavoitteena oli tekstittää elokuva niin, että se säilyttäisi särmänsä ja kommunikoi myös venäjänkielisen katsojan kanssa.

3 Kääntäjän tausta ja tekstittämisprosessi

Jekaterina Vasiljeva valmistui suomen kielen kandidaatiksi Petroskoin valtionyliopistosta vuonna 2017 ja suomen kielen maisteriksi Pietarin valtionyliopistosta vuonna 2019. Ennen yliopisto-opintojaan hän ei ollut opiskellut suomea. Opiskelijan kontaktit suomen puhemiehen olivat olleet vähäiset. Opiskelun yhteydessä hän oli oleskellut Suomessa kahdesti: suomen kielen kesäkurssilla Oulussa vuonna 2016 ja kääntäjäkurssilla Tampereella vuonna 2018. Ennen yliopiston tekstityskurssia opiskelija ei ollut koskaan tehnyt av-käännöksiä.

Opiskelija tekstitti elokuvan täysin itsenäisesti. Annoin palautetta käännöksestä vasta loppuvaiheessa: opiskelija lähetti valmiiksi tekstittämänsä elokuvan esitarkastusta varten, minkä jälkeen suoritusta analysoitiin yhdessä oppitunnilla. Saatuaan korjausehdotukset opiskelija teki viimeiset korjaukset käännökseensä näytöstä edeltävällä viikolla.

Opiskelija teki ykköskäännöksen, mikä tarkoittaa sitä, että hänellä ei ollut käytössä toiselle kielelle tehtyä tai suomeksi litteroitua ja jo ennalta ajastettua käännöstä tai tekstiä. Opiskelijalla ei ollut myöskään käsikirjoitusta eikä dialogiliuskoja, ja siksi hän joutui kääntämään korvakuulolta välillä tekstinkäsittelyohjelmaan ja välillä suoraan tekstitysohjelmaan litteroimatta alkuperäiskielistä puhetta. Dialogiliuskoja ei ollut pyydetty elokuvan tekijältä, sillä tekstitettyä elokuvaa ei ollut alun perin tarkoitus esittää julkisesti. Idea näytöksen pitämisestä laitoksen pikkujouluissa syntyi lähempänä joulukuuta ennen tekstittämisen alkua. Kohdeyleisöksi määriteltiin laitoksen suomea, unkaria ja viroa pääaineena opiskelevat kandidaatti- ja maisteriopiskelijat sekä mainittujen kielten opettajat.

Kun tekstitykset olivat valmiit, elokuvan ohjaajalta Katja Reposelta saatiin lupa teoksen julkiseen esittämiseen ja samalla hänelle luovutettiin tekstitetyn elokuvan näytösoikeus. Kääntäjän nimi mainitaan tekstityksessä elokuvan lopussa. Venäjäksi tekstitetty *School's out* -elokuva ei ole toistaiseksi verkossa.

4 Opettajan havaintoja opiskelijan suorituksesta

Tässä luvussa analysoin opiskelijan suoritusta kontrastiivisesti, suomea ja venäjää vertailemalla. Kuvaan tekstityskääntämisen kannalta haasteellisimmiksi osoittau-

tuneet kieli-ilmiöt ja pohdin kääntäjän tekemien ratkaisujen motiiveja ja onnistuneisuutta yksittäisiin kohtauksiin ja koko käännettyyn audiovisuaaliseen tekstiin nähden. Alaluvuissa tarkastelen kääntäjän ratkaisuja chattitekstin, englanninkielisten sitaattilainojen sekä vitsin ja monimerkityksisten sanojen yhteydessä.

4.1 Chattiteksti

Verkkoviestintä on muokannut venäjää niin paljon, että nuoret vaihtavat rekisteriä sanastoineen ja jopa kokonaista kielimuotoa ollessaan vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Samalla nuorten yleiskielen normien hallinta on alkanut horjua ja kielivaranto on köyhtynyt, mikä yhteiskunnassa nähdään ongelmana (verkon vaikutuksesta venäjänkielisten opiskelijanuorten puheeseen ks. esim. Bereznák ym. 2016). Venäjän kielen asiantuntijat pitävät nykyvenäjän kehityksen kielteisinä päätendensseinä virheellistä ääntämistä, virheellisten muotojen, väärän painoituksen, slangin, lainasanojen ja kiroilun käyttöä (Verbickaâ 2016: 3). Venäläisessä kielitieteellisessä ajattelussa virheen ei katsota olevan kielen muutosprosessin lähtökohta tai edistäjä. Sen sijaan yhtenä kielenmuutosten tehokkaimmista taustatekijöistä pidetään sitä sisäistä jännitettä, joka syntyy – kielen demokratisaatiosta huolimatta – horjumattomana pysyvistä oppositiosta *kirjakieli–puhekieli* (VKTS 2014, s.v. *книжный язык*). Virheitä vastustetaan ja vain sitkeimmät kielenkäytön normipoikkeamat hyväksytään vähitellen normiksi. Myöskään tekstin norminmukaisuutta ei arvioida tekstilajin mukaan vaan yleiskielen normia vasten.

Elokuvassa nuoret verkkokeskustelevat toistensa kanssa. Alkuperäiset chattailukuplat oikeinkirjoituksineen näkyivät ruudulla, ja kääntäjä tekstitti ne venäjäksi ja muutti samalla tekstityksen kirjasinväriä. Seuraavaksi tarkastelen Janeten ja tämän ihastuksen Eliaksen välistä viestinvaihtoa. Analyysi on soveltavaa ja kääntäjän käytännön tarpeita palvelevaa: tämänkaltainen menetelmä auttaa kääntäjää arvioimaan alkutekstiä tyylillisesti vastaavien ratkaisujensa osuutta ja kasvattamaan sitä tarvittaessa. En pyri yleistämään analyysin tuloksia kyseistä kohtaa laajemmalle. Analyysi tapahtuu mikrotasolla, ja päättely on empiiristä eli konkreettisesta kokemuksesta kumpuavaa ja tässä tapauksessa myös siihen rajoittuvaa.

Kohtauksessa (SO 2017: min 17:43) päihtynyt 15-vuotias Janette kulkee kesäyönä metsätietä pitkin ja chattaa häntä paria vuotta vanhemmalle ja vain virtuaalisesti tuntemalleen Eliakselle. Janette on juuri lähtenyt peruskoululaisten päättäjaisistä riideltään ystävänsä kanssa, joka yritti varoittaa häntä huonon maineen omaavasta Eliaksesta. Viestinvaihdon lopussa Elias kutsuu Janeten vanhempien nuorten bileisiin, jotka ovat juuri meneillään.

Taulukkoon 1 olen koonnut kohtauksen repliikit ja niiden käännökset sananmukaisine suomennoksineen, joissa sanajärjestys on sama kuin venäjänkielisessä lähtötekstissä. Sulkeeton merkki 1 tarkoittaa kussakin repliikissä olevien sanojen

poikkeavuutta yleiskielen **kieliopillisista** säännönmukaisuuksista ja sulkeeton o tarkoittaa vastaavuutta niihin nähden. Alkukirjainlyhennettä (*emt*) pidän yhtenä sanana; en ota mukaan mahdollisesti syntaktisena elementtinä esiintyvää kysymysmerkkiä repliikissä 7 enkä hymiötä repliikissä 8. Aaltosulkeissa oleva merkki 1 tarkoittaa koko repliikin **tyyllillistä** poikkeavuutta yleiskielestä ja o vastaavuutta yleiskielen tyyllisiin säännönmukaisuuksiin nähden.

Taulukko 1. *Chattiteksti*.

	Henkilö	Repliikki	Kieli- oppi	Tyyli	Käännös	Käännöksen sananmukainen suomennos	Kieli- oppi	Tyyli
1	Janette:	Mis oot?	11	{1}	Ты где?	Sinä missä?	oo	{1}
2	Elias:	Kaverin bussis	01	{1}	В автобусе друга	Bussissa ystävän	ooo	{0}
3		Dokaa	1	{1}	Бужаем	Dokaamme	o	{1}
4	Janette:	Okei	o	{1}	Окей	Okei	o	{1}
5		Eiks mei pitänt nägä	111	{1}	Разве мы не собирались встретиться	Emmekö me aikoneet tavata	ooooo	{0}
6		Oon kaugess känniss	11	{1}	Уже в хлам	Jo romuksi	ooo	{1}
7	Elias:	Emt? Jos tuut tänne	1010	{1}	хэ? может к нам	m[ulkku] t[ietää]? voi [olla] meille	1100	{1}
8	Janette:	Anna osote :)	01	{1}	Давай адрес :)	Anna osoite :)	oo	{1}

Kuten taulukosta 1 näkyy, kyseiselle chattitekstile ovat ominaisia:

- loppuheittoiset sijamuodot (*mis, bussis*)
- *i*-loppuisen diftongin jälkikomponentin kato (*osote*)
- pikapuhemuodot (*oot, tuut, mei*)
- puhekielen lyhentyneet 3. infinitiivin inessiivimuoto (*dokaa*)
- kaakkoismurteille tyypillinen sisäheittainen partisippi (*pitänt*)
- puhekielisen sanaston käyttö (*känniss*)
- lainasanojen käyttö (*okei*)
- *h*-kirjaimen korvaaminen *g*:llä (*nägä, kaugess*) näppäilyvirheenä (*h* ja *g* ovat vierekkäin näppäimistöillä), jolla korostetaan henkilön ”kauheassa kannissä

olemista”⁴

- *d*-äänteen poisjättö (*nägä*)
- nuorison viestinnän lyhenne (*emt* = ’en minä tiedä’)
- kysymysmerkin poisjättö kieltomuotoisessa kysymyksessä (*Eiks mei pitänt nägä*) ja sen käyttö kokonaisen lauseen korvaavana syntaktisena elementtinä toteavan lauseen jäljessä (*Emt?*), pisteettömyys ja pilkuttomuus.

Chattiteksteissä, samoin kuin yleensä puhekielessäkin (Salonen 2012: 31), pyritään tiiviyyteen ja ajansäästöön, eikä huolitellun yleiskielen seuraaminen ole niissä tavoitteena. Taulukon 1 keskustelussa kieliopillisesti yleiskielestä poikkeaviksi lukeutuu 19:stä alkutekstin sanasta 14, kun taas venäjännöksessä vain 2 sanaa 21:stä. Tyyllisesti kaikki 8 suomenkielistä repliikkiä poikkeavat yleiskielestä, venäjännöksessä tyyli-poikkeamia on 6/8. Käännöksessä rekisterin vaihtoon on pyritty seuraavin keinoin:

- vaihtamalla sanajärjestystä (*Ты где?* ’sinä missä?’ pro yleiskielen *Где ты?* ’missä sinä?’)
- käyttämällä puhekielistä alatyylisiä venäläisperäistä tai vanhaa lainattua sanastoa ja idiomatiikkaa (*Бухаем* ’dokaamme’, *в хлам* ’romuksi’) ja puhekielistä englannista peräisin olevaa sanastoa (*Окей* ’okei’)
- käyttämällä alatyylisiä venäjänkielistä verkkoslangilyhennettä (*хз* [= *хуй знает*] ’m[ulkku] t[ietää]’)
- elliptisyydellä (*Уже в хлам* ’jo romuksi’ pro yleiskielen *Уже напилась в хлам* ’jo juovutin itseni romuksi’; *может к нам* ’voi [olla] meille’ pro yleiskielen *может быть, придешь к нам* ’voi olla, tulet meille’)
- käyttämällä imperatiivilauseessa perfektiivisen aspektin asemesta imperfektiivistä aspektia (*Давай адрес* ’anna_{IPF} osoite’, vrt. *Дай адрес* ’anna_{PF} osoite’), joka hyviä viittaa tässä tapauksessa leikkisään vaatimukseen toteuttaa itsestään selvä toiminto välittömästi (’anna jo se osoite tänne’) (imperfektiivisen aspektin merkityksistä venäjänkielisessä imperatiivilauseessa ks. esim. Voejkova 2015: 541–542)
- jättämällä välimerkit pois (modaali-ilmaus *может [быть]* ’voi [olla]’ erotetaan kirjavenäjässä muusta lauseesta pilkuilla)
- aloittamalla virkkeet pienellä alkukirjaimella ja jättämällä kysymysmerkki pois kysymyslauseesta

4. Kiitän tästä huomiosta Outi Tánzosia ja Suomen Pietarin instituutin projektikoordinaattoria Kerttu Matinpuroa. Tulkinan vahvistaa myös Katja Reponen minulle lähettämässään sähköpostikirjeessä: ”Viestit on ymmärretty mielestäni ihan oikein. Vaikeaa siitä tekee juuri puhekieli ja viestit ovat täynnä kirjoitusvirheitä huolimattoman kirjoitustyylin ja henkilöiden humalatilat takia. Myös Janette kirjoitti tahalleen väärin, koska hänestä tuntuu, että ns. tekisi Eliakseen vaikutuksen. Sellain ’hei katso Elias, olen siisti tyyppi, minäkin käytän päihteitä”.

- käyttämällä kysymysmerkkiä kokonaisen lauseen korvaavana syntaktisena elementtinä toteavan lauseen jäljessä.

Kuten taulukosta 1 voi huomata, rekisterin vaihto esitetyssä viestintätilanteessa tapahtuu alkutekstissä enimmäkseen määrällisesti: muodoista tehdään lyhyempiä, jolloin muutokset tapahtuvat äänne- ja muoto-opin tasolla. Käännöksessä kyseinen siirtyminen on laatuvoittoista: valitsemalla tietynlaista sanastoa, varioimalla muoto-oppia ja syntaksia sekä rikkomalla oikeinkirjoituksen normeja pyritään tavoiteltavaan tyyliin. Entä vastaako käännöksen tyyli chattailijoiden hahmoja? Pohdin seuraavassa kääntäjän valintoja tästä näkökulmasta.

Kääntäjän valintojen ymmärtämiseksi luonnehdin ensin chattailua ja sen suhdetta yleiskieleen venäläisessä kulttuurissa. Venäjänkielinen chattailu saattaa todellisuudessa poiketa voimakkaastikin yleiskielen normeista. Venäjä kansalliskielenä jakautuu yleiskieleen ja sen ulkopuolella oleviin kielimuotoihin. Venäjän yleiskieli (*literaturnyj âzyk*) jakautuu vuorostaan nyansoituun kirjoitettuun yleiskieleen (*knižnyj âzyk* 'kirjakieli'), vähemmän nyansoituun kirjoitettuun yleiskieleen (*literaturnyj âzyk pis'mennogo tipa*) ja kielioppikirjoihin koodaamattomaan, mutta oman normistonsa omaavaan puhekieleen (*razgovornaa reč*) (VKTS 2014, s.v. *литературный язык; книжный язык; разговорная речь; социальное расслоение языка*). Yleiskielen ulkopuolella ovat niin sanottu *prostorečie* (kirjaimellisesti 'yksinkertainen puhe'), slangi ja murteet (VKTS 2014, s.v. *разговорная речь; диалекты и говоры русского языка*). Alun perin murteisiin pohjautunut *prostorečie* on usein alatyylinen ja ekspressiivinen, katkaistuja ja supistettuja muotoja suosiva, yleiskielen normeja noudattamaton ja yleiskielisen kielenkäytön marginaalissa oleva huoleton kielimuoto, joka on ominaista yleiskieltä puutteellisesti osaaville, useimmiten kaupungissa asuville ihmisille (VKTS 2014, s.v. *просторечие; литературный язык*). Puhekielen rinnalla tämä kielimuoto on tyypillisesti käytössä venäjänkielisissä chattiteksteissä, ja sen käyttö on kyseisen tekstilajin normien mukaista (puhekielen ja *prostorečie*-kielimuodon toisistaan erottamisen vaikeudesta ks. esim. Valieva 2016). Venäjässä rekisterin vaihto ja yleiskielen normien kannalta virheelliset muodot johtavat kielenkäyttäjän sosiaalisen roolin vaihtumiseen (VKTS 2014, s.v. *социальное расслоение языка*).

Janette on kiltti tyttö, ja Elias on pahis. Taulukon 1 kohtauksessa molemmat ovat humalassa, mikä on Eliakselle tavallinen tila, mutta Janetelle ei. Muodoista *pitänt* ja *nägä* (Janette: repliikki 5) edellinen on murteellinen ja jälkimmäinen johtuu kirjoittajan mielentilasta. Repliikin käännöksessä taas ei ole mitään erikoisia muotoja: *Разве мы не собирались встретиться* ('emmekö me aikoneet tavata') on täysin yleiskielinen virke ja tuntuu liian pitkältä chattitekstin ilmaukseksi. Normatiivisuus näkyy muun muassa *встретиться*-verbin ('tavata') virheettömästä oikeinkirjoituksesta: nykynuoret verkossa tai oikeinkirjoitussääntöjä heikosti

osaavat henkilöt saattavat nimittäin kirjoittaa refleksiiviverbien infinitiivimuodot ilman pehmeää merkkiä *v*, koska se ei kuulu kyseisiä muotoja äännettäessä. Kääntäjä onkin voinut valita kieliopillisesti korrektein ilmauksen siksi, että Janette on juuri valmistunut peruskoulusta ”erittäin hyvin arvosanoin” (SO 2017: min 11:50). Valinnallaan hän on siten vaikuttanut siihen, millainen mielikuva Janeten hahmosta syntyy.

Repliikki 5 on samalla ainoa repliikki koko dialogissa, joka on täydellinen vastakohta alkutekstille niin muodollisesti kuin tyyllisestikin. Seuraavassa tavoitteena on konstruoida vaihtoehtoinen tekstitys, joka on osittainen peilikuvakäännös tai ainakin muodoltaan analoginen alkutekstin ilmaukseen nähden, jotta tyylikin olisi käännöksessä kohdallaan. Tällä tavalla pyrin havainnollistamaan sen muutoksen, joka tapahtuu hahmossa rekisteriä vaihdettaessa. Kokeillaan tiiviimpää käännöstä: *Мы собирались встретиться, не?* (‘me aioimme tavata, eiks?’). Tässä versiossa predikaatin finiittistä verbiä seuraava toinen verbi on infinitiivin sijaan virheellisesti persoonamuodossa ja liitekysymys sisältää *prostorečie*-partikkelin *ne* (‘eiks’) yleiskielisen partikkelin *net* (‘eikö’) asemesta. Pilkku ja kysymysmerkki ovat välttämättömiä ymmärtämisvaikeuksilta säästymiseksi. Näin on luotu oikeinkirjoitussääntöjä laiminlyövä, humalassa oleva teinitytön hahmo, mikä päähenkilöä kokonaisvaltaisesti ajatellen lisää tilanteeseen jopa dramaattisuutta. Jos Janette ei olisi ollut päihtynyt, ehdottamani vaihtoehtoinen repliikki olisi ollut ristiriidassa hänen hahmonsansa kanssa.

Yleiskielinen on myös Eliaksen repliikin 2 venäjännös: kääntäjä suosii sanaa *друзь* (‘ystävä’) puhekielisen ja ironisen sanan *приятель* (‘kaveri’) asemesta luultavasti sanan lyhyyden takia. Tässä tekee mieli toimia niin kuin Juhani Lindholm (2018: 15) opettaa: miettiä sanoja, jotka alkuteoksen tekijä ”olisi voinut valita, mutta on hylännyt”. *Ystävä* tuntuu olevan emotionaalisesti vahvasti ladattu, syvälliseen suhteeseen viittaava sana, kun taas *kaveri* kuvaa pinnallisempaa otetta tuttavuudesta ja mahdollisesti elämästä ylipäänsä. Sana sopii siis hyvin Eliaksen hahmoon. Av-kääntämisen luonne on kuitenkin sellainen, että valintoja tehdään ajan ja tilan määrittämällä ehdoilla, ja on mahdollista, että paremmin Eliaksen luonnetta kuvaava sana ei olisi mahtunut ruutuun.

4.2 Englannin kieli

Englanninkielisiä ilmauksia esiintyy *School's out* -elokuvassa muun muassa sitaattilainoina. Jo elokuvan nimi on sitaattilaina. Se ilmestyy ruudulle elokuvan tekijöitä esittelevien alkutekstien jälkeen kohdassa 01:38 ja häviää kohdassa 01:44. Siinä yhteydessä kääntäjä pohti useita vaihtoehtoja: Pitääkö kuva jättää tekstittämättä vai tekstittää alkuperäisessä muodossa eli sitaattilainana? Pitääkö tekstitys kirjoittaa latinalaisin vai kyrillisin kirjaimin? Tulisiko elokuvan nimi kääntää?

Tekstittämättä jättäminen ei sopinut kahdesta syystä. Ensinnäkin katsoja on jo tottunut lukemaan tekstityksiä edellisten puolentoista minuutin aikana, joten tekstityksetön ruutu elokuvan nimen kohdalla paitsi näyttää tyhjältä myös saa katsojan nostamaan katseen alkuperäiseen tekstiin, mikä toiminto vie aikaa. Toiseksi kaikki venäjänkieliset katsojat eivät välttämättä tiedä, mitä *school's out* tarkoittaa, eivätkä osaa tunnistaa mahdollista intertekstuaalisuutta eli viittausta Alice Cooperin samannimiseen musiikkikappaleeseen. Valituksi tuli tekstityskäännös: [SCHOOL'S OUT *Выпускной*]. Käännetty nimi *Выпускной* ('päättäjäiset', kirjaimellisesti 'valmistujaiset' yksikössä) olisi voitu sekin kirjoittaa suuraakkosilla. Toisaalta kääntäjän ratkaisu jättää enemmän visuaalista tilaa alkuperäiselle otsikolle ja ikään kuin saattaa sen englanninkielisine asuineen valokeilaan ja virittää tällä tavoin katsojan seuraamaan nimenomaan nuorten elokuvaa.

Kaksi muuta esimerkkiä englanninkielisistä sitaattilainoista ovat ilmaukset *problem solved* ja *fuckboy*. Seuraavassa katkelmassa (taulukko 2) on Janeten ystävän Emilian reaktio tietoon siitä, että Janeten 18-vuotias sisko Jasmin on suostunut hakemaan heille juomat (SO 2017: min 08:12):

Taulukko 2. *Problem solved*.

Henkilö	Repliikki	Käännös	Käännöksen sananmukainen suomennos
Janette:	Jasmin suostu hakeen meille juomat.	Ясмин достанет нам выпивку.	Jasmin hakee meille juotavaa.
Julia:	Oikeesti?	[ei tekstityskäännöstä]	
Emilia:	Mitä? No niin hyvä Janette! Problem solved.	Что? Здорово, Янетте! Проблема решена.	Mitä? Kiva, Janette! Ongelma ratkaistu.

Taulukossa 2 sitaattilaina on venäjännetty. Venäjän kielen kynnys lainasanoille on matala: talous-, kauppa- ja musiikkisanasto sekä markkinointi- ja mediakieli tulvivat englannista lainattuja lekseemejä (Verbickaâ 2016: 4), jotka on eri astein kotoutettu venäjään ortografisesti, foneettisesti ja muoto-opillisesti eli mukautettu erikoislainoiksi. Sitaattilainat taas rantautuvat venäjän puhekieleen vaivalloisesti: kyrilliset aakkoset ja dubbauskulttuuri lienevät syitä vieraalta näyttävän ja kuulostavan torjumiseen. Uudempien englanninkielisten niin sanottujen muotisitaattilainojen (esim. *about*, *anyway*, *come on*, *fine*) käyttö puheessa vaikuttaa yleensä hienostelulta ja ylvästelyltä. Vierias vaikutelma vahvistuu, jos kuulija ei ymmärrä merkitystä. Vieras foneettinen asu puolestaan antaa viitteitä koodinvaihdosta. Englanninkielisten sitaattilainojen käyttö kuuluu Venäjällä tiettyjen yhteisöjen, esimerkiksi (suur-

kaupunkien) nuorten, kielenkäyttöön. Erityisesti ilmaisun ollessa tekstitetty vaikutus on vielä voimakkaampi. Edellä mainitut seikat ovat saattaneet olla tekstittäjän valinnan taustalla.

Taulukossa 3 esiintyvä ilmaus *fuckboy* lienee tuottanut kääntäjälle päänvaivaa. Päätätajäisjuhlassa Julia yrittää varoittaa Janettea Eliaksesta (SO 2017: min 17:20):

Taulukko 3. *Fuckboy*.

Henkilö	Repliikki	Käännös	Käännöksen sananmukainen suomennos
Julia:	Ihan oikeesti Janette. Mie vaan yritän varottaa siuta kun mie oon kuullu et se on aika fuckboy .	Правда, я только хотела предупредить тебя. Я слышала, что он ковел .	Oikeasti, minä vain halusin varoittaa sinua. Minä kuulin, että hän pukki .
Janette:	Mikä?	Кто?	Kuka?

Janeten ilmeestä päätellen ilmaus on hänelle tuntematon (kuva 1):



Kuva 1. *Fuckboy*.

Kääntäminen on aina kontekstin ja kotekstin huomioimista. Av-kääntämisen multimodaalinen olemus vaatii myös kuvan ja äänen huomioon ottamista. *Pukki*-sana ei voi aiheuttaa henkilössä samankaltaista reaktiota kuin se ilme, jonka tuntematon tai odottamaton *fuckboy*-ilmaus Janetessa herätti, sillä *pukki* on niin valmiiksi tuttu metafora. Tässä kohdassa kääntäjän olisi pitänyt hakea venäjistä jotain vieraam-

malta kuulostavaa vastinetta, jotta kuva ja verbaalinen teksti olisivat olleet paremmin sopusoinnussa keskenään.

4.3 Vitsit ja polysemia

Sanotaan, että tulkilla pitää olla nopea äly ja terävä järki (Ojanen & Saresvuo 1977: 26). Jos lisätään tähän kääntäjän joustava mieli (Lindholm 2019: 31) ja näyttelijän luonne (Ingo 1990: 31), niin tekstityskääntäjältä saadaan toivoa lopputulokseksi loogista, luontevaa ja napakkaa ilmaisua (Holopainen 2015: 87). Vitsit ja polysemia ovat omiaan laittamaan nämä ammattilaisen ominaisuudet testaukseen, vaikka kääntäjä olisi kuinka kokenut tahansa.

Taulukko 4. Vitsi.

	Henkilö	Replikki		Käännös ja sen sananmukainen suomennos
1	Äiti:	Etkä ota sit keneltäkään mitään pulloista.		Никакие бутылки не бери. Mitään pulloja älä ota.
2			pro	[Ни у кого из бутылок ничего не пей.] [Keneltäkään pulloista mitään älä juo.]
3	Jami:	Kauhee jano. Joku tarjoaa vettä.		Ага, кто-то предлагает бутылку воды, Aha, joku tarjoaa pulloa vettä,
4			pro	[Ужасная жажда. Кто-то предлагает воды.] [Kauhea jano. Joku tarjoaa vettä.]
5		Janette sanoo: "En saa ottaa. Äiti kiels."		а Янетте такая: «Мне мама запретила». vaan Janette sellainen: "Minulta äiti kielsi".
6			pro	[Янетте говорит: «Мне нельзя пить. Мама запретила».] [Janette sanoo: "Minä en saa juoda. Äiti kielsi."]
7	Jasmin:	Paska juttu.		Бред. Houre.
8	Äiti:	Tarkotin "mitään alkoholi".		Я говорю, чтоб никакого алкоголя. Minä sanon, et ei mitään alkoholia.

Janeten peruskoulusta valmistumisen kunniaksi järjestetyn perhejuhlan yhteydessä pikkuveli Jami vitsailee äidin esittämistä varoituksista, jotka koskevat päättäjäisiä (SO 2017: min 13:02). Taulukossa 4 sana *pro* tarkoittaa 'asemesta' ja viittaa ehdottamiini vaihtoehtoihin käännöksiin: joustokäännöksiin⁵ riveillä 2 ja 6 sekä sananmukaiseen käännökseen rivillä 4. Vaihtoehtoiset käännökset ja niiden sananmukaiset suomennokset on esitetty hakasulkeissa.

Kohtauksessa elokuvan todellisuuden narratiivin sisään lomittuu fiktiivinen narratiivi: vitsi. Alkutekstissä puhuja aloittaa vitsin kertomisen merkitsemättä kielellisesti mitenkään sitä, että vitsi on responssi äidin repliikkiin. Käännöksessä virke aloitetaan tässä tapauksessa ironista yksimielisyyttä ilmaisevalla puhekieliselä partikkelilla *Aza* ('aha'), joka linkittää virkkeen edelliseen repliikkiin ja luo kontaktin puhujien välille. Ilmaus *Kauhea jano* on jätetty tekstittämättä, vaikka puhetilanteessa se toimii vitsissä esitetyn varsinaisen tarinan ekspositiona. Jamin venäjännettyyn repliikkiin on ilmestynyt sana *pullo*, jota ei ole alkutekstissä. Tämä lisäys vaikuttaa eräänlaiselta pakkotoimenpiteeltä, sillä se auttaa palauttamaan kohtauksen tekstiin koheesiota, joka on horjunut edellisen repliikin epätarkan käännöksen seurauksena. Tuloksena on fokuksen vaihto koko vitsissä: alkutekstissä fokuksessa on neste ja tekstityskäännöksessä astia. Hämmennystä lienee aiheuttanut kirjaimellisesti ymmärretty *ottaa*-verbi äidin repliikissä, mistä johtuvan väärinkäsityksen mukaiseksi kääntäjän piti sovittaa koko ympäröivä teksti.

Tekstityksessä myös kertojan tyyli ja vitsin rytmi muuttuvat. Alkutekstissä Jami käyttää yksinäislauseita yhdistämättä niitä konjunktiolla. Näin tarina etenee nopeasti ja siihen saadaan jopa jännitettä: hahmon esittämänä vitsi tuntuu miltei urheiluselostukselta. Kertojan tyyli on siis taloudellinen, tehokas ja suuntautunut tulokseen – tässä tapauksessa nauruun. Vaikutelmaa tehostaa taulukon 4 riveillä 3 ja 5 olevien repliikkien yhdenmukaisuus tavumäärän osalta: kummankin repliikin voi jakaa kahtia, jolloin raja menee edellisessä repliikissä lauseiden välistä ja jälkimmäisessä repliikissä suoran esitystavan ja siihen johdattelevan lauseen välistä. Tavujen jakauma repliikeissä on 5–7 ja 5–7, jolloin repliikkien ensimmäiset viisitavuiset lauseet ovat keskenään rytmisesti symmetriset ja riimitetyt, mikä runollistaa koko puhetoimituksen. Käännöksessä vitsi on jatkoa sitä edeltävälle äidin repliikille ja myös lauseet on yhdistetty adversatiivisella rinnastuskonjunktiolla *a* ('vaan'). Suoraa esitystapaa edeltävästä lauseesta puuttuu predikaatti, mutta siihen sisältyy diskurssinmerkitsin, puhekielinen kvotatiivinen pronomini *такая* ('sellainen'), joka onkin oiva käännösratkaisu. Ylimääräiset ainekset lisäävät vitsiin sidoksisuutta ja samalla tarinallisuutta, mutta tavujakoparallelismi ja rytmisen symmetria häiriintyvät, ja riimi eli taiteellinen elementti puuttuu. Käännetty viestinnällinen kokonai-

5. Käännös, joka "ainoastaan tarvittaessa siirtyy pois morfeemi- ja sanatasolta käännösvastineiden etsinnässä ja joka koko ajan semanttisestikin on hyvä käännös" (Ingo 1990: 80).

suus tuntuu hitaammalta alkutekstiin verrattuna, joskin ruudulla se toimii näinkin, varsinkin kun se ei vaihdu leikkausrajan yli.

Myös Jasminin kommentti *Paska juttu* on kolmitulkintainen *juttu*-sanon polyseemisen luonteen vuoksi: arvioiko hän Jamin vitsin onnistuneisuutta (merkitys 2: 'kertomus, tarina, kasku', *Kielitoimiston sanakirja*, s.v. *juttu*), äidin varoituksen järkevyyttä (merkitys 5: 'asia', mp.) vai Janeten pakotettua alkoholitonta tilannetta (sama kuin 5. merkitys, mutta viittaa toiseen henkilöön)? Kahdessa ensimmäisessä tapauksessa käännöstä *Бред* ('houre') voidaan pitää onnistuneena, sillä puhekielessä sanalla viitataan juuri mielettömyyteen (VKS 1999, s.v. *бред*). Epätoivoisen tai epäsuotuisan tilanteen merkityksen välittämiseksi ilmaus ei kuitenkaan sovi. Ratkaistakseen tulkinnallisen pulman kääntäjän täytyy turvautua repliikin multimodaaliseen kontekstiin: Jamia kuunnellessaan ja katsoessaan Jasmin siristää silmiään ja rypistää kulmakarvojaan, minkä jälkeen hän kääntyy pois ja päättää käteen nojaten ja puhelimen tarjoaman syötteen kelaamista jatkaen lausuu kommenttinsa jotenkin joko surullisena, välinpitämättömänä tai ylimielisenä (kuva 2).



Kuva 2. *Paska juttu*.

Ilmeistä ja liikkeistä päätellen yhdessä *Paska juttu* -ilmauksessa yhdistyvät tässä toisiaan seuraten kaikki kolme tulkintaa. Miten siis kääntäjä voisi ratkaista tämän haasteen? Yksi vaihtoehto voisi olla *канец* (juuri tässä kirjoitusasussa), vanha venäjän sana, joka aikaisemmin tarkoitti loppua tai rajaa ja nykyään on nuorten slangia ja tarkoittaa epäonnistunutta tulosta ja onnetonta loppua (PhilM 2018; ks. myös Kurilova 2007, s.v. *конец*).

5 Päätteeksi

Kurssi oli niin opiskelijalle kuin myös opettajalle uusi kokemus. Yksityisopetuksen luonteinen kurssi mahdollisti dialogin luennoillakin, jotka muuttuivat useimmiten artikkeleiden kommentoivaksi lukemiseksi ja luetun pohjalta käytäviksi vapaita keskusteluiksi. Kurssin tavoitteena oli opettaa opiskelijalle audiovisuaalisen kontekstisidonnaisuuden oivaltamista ja käännösviestinnällistä ajattelutapaa eli ”taitoa tulkita yhdenkielisiä tekstejä ja laatia niistä toisenkielisiä määrätynlaisiin viestintätarkoituksiin” (Holopainen 2015: 83–84).

Valittu elokuva oli vaativa kielellisesti ja kulttuurisesti. Kääntäjän konkreettisia ratkaisuja analysoimalla havainnollistin artikkelissani niitä seikkoja, jotka täytyy huomioda opiskelijan suoritusta ohjattaessa ja tarkastettaessa: käännettävän tekstin laji ja sitä koskevat normit, alkutekstin ja kohdetekstin tyylillinen vastaavuus, rekistereiden vaihdon haastavuus, kielen ja puhujan hahmon yhteensopivuus, käännöksen tarkoituksen ja oletetun lukijan tai katsojan hahmottaminen, sanan ja kuvan rytmien tajuaminen ja mukauttaminen toisiinsa sekä ilmausten sävyjen tunnistaminen.

Elokuvadiskurssin kääntämisen tulos kertoo ensisijaisesti kohdekuulttuurin käännöskäytännöistä, mutta myös kääntäjistä itsestään. Eritautaiset kääntäjät saattavat tekstittää saman elokuvan eri strategioita soveltaen ja omaa tyyliään toteuttaen, ja kaikki tulokset voivat toimia hyvin. Käännös on siis pitkälti makuasia ja hyväksyntäkysymys, eikä yhtä oikeaa käännöstä ole olemassa. Analysoidessani opiskelijan suoritusta huomasin, että hänen kääntäjäntyyliinsä on kommunikoiava, luonteva ja samalla varsin maltillinen. Joku toinen opiskelija olisi voinut kääntää tietyt kohdat ronskimmin ja olisi ehkä sallinut enemmän englantia ja virheellisiä sananmuotoja. Opiskelijan käännös tuntuu myös notkealta ja sujuvalta. Sen pohjalta syntyy illuusio siitä, että puhe on alun perinkin venäjänkielistä. Toisaalta opiskelija vaikuttaa kääntäneen murteellisia ja puhekielisiä sanoja samoin kuin slangilmauksia intuitiivisesti pelkästään sanankantoja tunnistamalla, jolloin on vaarana, että tyyli kärsii ja nyanssit haalistuvat.

Opettajana ja tekstitysten toimittajana olen erittäin tyytyväinen opiskelijan suoritukseen. Hänen tekemänsä tekstityskäännös on kokonaisuudessaan viestinnällinen ja toimiva. Kautta elokuvan opiskelijalta ovat onnistuneet erityisesti rekistereiden ja tyylien vaihdot ja rekisteriä koskevien vajeiden kompensatiot, tilan ja ajan rajallisuuden vaatimat poistot, parafraasointi ja tiivistäminen sekä henkilöiden persoonallisen puhetyylin säilyttäminen ja tunnelmaan eläytyminen. Pidän ammattimaisuuden merkinä sitä, että opiskelija pyrki tekstityksessään ”mahdollisimman ytimekkäisiin ilmauksiin, jotka eivät peitä kuvaa liikaa” (Viitanen 2017) ja muutenkin dynaamiseen ekvivalenssiin.

Entä millainen oli tekstitetyn *School's out* -elokuvan vastaanotto? Laitoksen pikkujouluissa joulukuussa 2018 elokuvan katsoi 21 henkilöä. Kaikki katsojat osasi-

vat suomea, mutta arvelen, että tekstitykset olivat useimmille avuksi tai toimivat jopa päätehtävänä. Vastaanotto oli hyvä ja reaktio asianmukainen. Katsojat nauroivat oikeissa kohdissa ja seurasivat elokuvaa kiinnostuneina.

FM Jaroslava Novikova toimii suomen kielen ja käännöstieteen opettajana Pietarin valtionyliopistossa. Opetustyön ohessa hän toimii freelancetulkkina ja -kääntäjänä.

Lähteet

Aineistolähde

SO 2017 = *School's out*, <https://www.youtube.com/watch?v=VOFkmyHhrKI>, 20.1.2020.

Kirjallisuuslähteet

- ALHO, IRJA – KAUPPINEN, ANNELI 2017. *Käyttökielioppi*. SKST 1154. Helsinki: SKS.
- BEREZNÂK, VIKTORIÂ – CAREVA, DAR'Â – ŠMIGIRILOVA, LARISA 2016. Vliânie interneta na reč' sovremennoj studenčeskoj moloděži (na primere belgorodskoj moloděži). – *Innovacionnaâ nauka. Sociologičeskie nauki* 6 s. 238–241.
- HELIN, IRMELI 2008. Av-median ja kääntämisen kulttuuriset kontekstit. – Irmeli Helin & Hilka Yli-Jokipii (toim.), *Kohteena käännös: uusia näkökulmia kääntämisen ja tulkkauksen tutkimiseen ja opiskelemiseen* s. 131–148. Käännöstieteen laitoksen julkaisuja IV. Helsinki: Helsingin yliopiston käännöstieteen laitos.
- HOLOPAINEN, TIINA 2015. Audiovisuaalisen kääntämisen asiantuntijuus. Nuoren alan kasvukipuja. – Sirkku Aaltonen, Nestori Siponkoski & Kristiina Abdallah (toim.), *Käännetyt maailmat: johdatus käännösviestintään* s. 77–95, 333–334. Helsinki: Gaudeamus.
- INGO, RUNE 1990. *Lähtökielestä kohdekieleen: johdatusta käännöstieteeseen*. Helsinki: WSOY.
- Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 24.2.2020.
- KURILOVA, ANNA 2007. *Tolkovyj slovar' razgovornogo russkogo âzyka*. Moskva: Astrel', AST.
- LINDHOLM, JUHANI 2018. Kieli ja mieli. – *Parnasso* 3 s. 15.
- 2019. Vanha kunnan sanakirja. – *Parnasso* 3 s. 31.
- OJANEN, SIRKKA-LIISA – SARESVUO, JOHANNA 1977. *Tulkin kirja*. Käytännön viestintää 3. Helsinki: Kirjayhtymä.
- PHILM 2018 = *Filologičeskij manâk*. Filologiaa koskeva blogi, <https://zen.yandex>.

ru/media/philological_maniac/pipec-i-kapec--kak-poiavilis-v-russkom-iazyke-5b446bf3e3831d00aa77dd55, 17.4.2020.

SALONEN, IINA 2012. *Puhekielen piirteiden esiintyminen alakoululaisten kirjoittelmissa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-23127>.

SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

SKST = Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia.

VALIEVA, LIANA 2016. Problema razgraničeniâ razgovornoj i prostorečnoj leksiki v russkom âzyke. – *Vestnik Ūgorskogo gosudarstvennogo universiteta* 40 s. 49–52.

VERBICKAÂ, LŪDMILA 2016. *Russkij âzyk segodnâ*. Plenaariesitelmä Venäjän kielen ja kirjallisuuden opettajien seuran ROPRYALin V Kongressissa, <http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2016/10/Plenar-Verbitskaya.pdf>, 20.1.2020.

VIITANEN, LIISA 2017. *AV-kääntäminen*. Esitelmä kääntäjäseminaarissa. Suomen Pietarin instituutti 29.5.2017.

VKS 1999 = EVGEN'EVA, ANASTASIÂ 1999. *Slovar' russkogo âzyka: v 4-h tomah*. Moskva: RAN, Institut lingvističeskih issledovanij.

VKTS 2014 = Drugovejko-Dolžanskaâ, Svetlana – Čerdakov, Dmitrij 2014. *Russkij âzyk. Škol'nyj ênciklopedičeskij slovar'*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet.

VOEJKOVA, MARIÂ 2015. Var'irovanie form SV/NSV v imperative: analiz faktorov. – *Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvističeskih issledovanij* 11 (1) s. 539–563.