

KÄSITYKSET KIELESTÄ JA KIELEN OPPIMISESTA
LUKION LYHYEN VENÄJÄN OPPIKIRJOISSA

Pro gradu -tutkielma
Kristiina Kemppinen
Kasvatustieteen tiedekunta
Kasvatustiede
Lapin yliopisto
2016

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Käsitykset kielestä ja kielen oppimisesta lukion lyhyen venäjän oppikirjoissa

Tekijä: Kristiina Kemppinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 110, sisältää 6 liitettä

Vuosi: 2016

Tiivistelmä:

Tutkielma edustaa oppikirjatutkimusta, jonka tarkoituksena on selvittää kahden venäjän kielen oppikirjan käsityksiä kielestä ja kielen oppimisesta. Lisäksi näitä käsityksiä verrataan lukion opetussuunnitelman perusteiden edustamiin käsityksiin. Tutkielman aineistona on käytetty Ateljee 1 ja Kafe Piter 1 -oppikirjoja.

Tutkimusmenetelmänä on käytetty teorialähtöistä sisällönanalyysiä ja aineistolähtöistä analyttistä diskurssianalyysiä, joiden avulla on kuvattu oppikirjojen ulkoisten piirteiden ja kielenkäytön sisältämiä käsityksiä kielestä ja kielen oppimisesta. Tarkoituksena on tuottaa opettajalle oppikirjan valintatilanteessa hyödynnettävää tietoa. Tutkimuksessa analysoidaan oppikirjojen rakennetta, tekstityyppejä, harjoituksia, sanastoa, kieli- ja kulttuuritiedon esittämistä sekä sana- ja sisältövalintoja, oppimiseen vaikuttamisen keinoja ja arviointia.

Ateljee 1 -oppikirja edustaa funktionaalista ja vuorovaikutteista kielikäsitystä sekä konstruktivistista ja kommunikatiivista oppimiskäsitystä. Kokonaisuutena kirja edustaa myös holistista ja dialogista kielikäsitystä. Vuorovaikutteisuus ilmenee vahvasti oppimiseen vaikuttamisen keinoissa. Humanistinen oppimiskäsitys näkyy kielenkäytön osalta erityisesti kappaleiden ja tehtävänantojen sekä arvioinnin kielessä.

Kafe Piter 1 edustaa formalistisen ja funktionaalisen kielikäsitksen yhdistelmää. Strukturalistinen kielikäsitys ilmenee erityisesti kielitiedon esittämisessä. Tekstityypit ja kulttuuritiedon esittäminen ovat funktionaalisen kielikäsitksen mukaisia. Oppimiskäsitys on valtaosin funktionaalinen, konstruktivistinen ja kommunikatiivinen. Behaviorismia ilmenee tekstien ja sanastojen aihepiireissä ja oppimisen arvioinnissa.

Molempien oppikirjojen kieli edustaa normatiivista kielikäsitystä.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 edustaa dialogista, holistista ja funktionaalista kielikäsitystä ja sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä. Vuorovaikutustaitojen merkitystä on korostettu. Ateljeen käsitykset vastaavat opetussuunnitelman perusteiden käsityksiä. Kafe Piterissä vuorovaikutteisuuden osuus on pieni ja formalistisen kielikäsitksen sekä behaviorismin osuus on näkyvä.

Avainsanat: oppikirjatutkimus; kielikäsitys; oppimiskäsitys; kielen oppiminen; venäjän kieli

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

KUVIOT JA TAULUKOT

Kuvio 1: Kielenopettajan toimintaa ohjaavat käsitykset	20
Kuvio 2: Harjoitusten määrä kielitaidon osa-alueittain jaoteltuna Ateljeessa.....	45
Kuvio 3: Harjoitusten määrä harjoitusmuodon mukaan Ateljeessa	46
Kuvio 4: Harjoitusten määrä kielitaidon osa-alueittain jaoteltuna Kafe Piterissä.....	49
Kuvio 5: Harjoitusten määrä harjoitusmuodon mukaan Kafe Piterissä	50
Kuva 1: Kielitietopala.....	54
Kuva 2: Ajanviettoon liittyviä verbejä kielitieto-osassa	57
Kuva 3: Kieliopin esittäminen deduktiivisesti.....	59
Kuva 4: Teemasanasto juoda-verbin kohteista.....	64
Kuva 5: Lisäsanoja kappaleessa 7	64
Kuva 6: Ota selvää! -tehtävä koulun aloituspäivästä ja uudenvuoden juhlasta.....	68
Kuva 7: Loru ääntämisen harjoitteluun	70
Kuva 8: Sananlasku futuurimuodossa	70
Kuva 9: Ruokailuun liittyvä vitsi	71
Kuva 10: Perheen esittelyyn liittyvä piirros	75
Taulukko 1: Kielikäsitteiden jaotteluja eri näkökohdista	26
Taulukko 2: Esitetyt kielitietoasiat Ateljeessa ja Kafe Piterissä	62
Taulukko 3: Ateljeen käsitykset kielestä ja oppimisesta kirjan ulkoisten piirteiden perusteella.....	72
Taulukko 4: Kafe Piterin käsitykset kielestä ja oppimisesta kirjan ulkoisten piirteiden perusteella.....	73
Taulukko 5: Ateljeen käsitykset kielestä ja oppimisesta kirjan kielessä.....	87
Taulukko 6: Kafe Piterin käsitykset kielestä ja oppimisesta kirjan kielessä	88

Sisällys

Tiivistelmä

Kuviot ja taulukot

1 KIELTEN OPPIKIRJAT TUTKIMUSKOHTENA	6
1.1 Tutkimuksen tavoite	6
1.2 Oppikirjat tutkimuskohtena.....	7
1.3 Oppikirjojen kustannustoiminnasta	8
1.3.1 Vuosina 1968–2004 julkaistut lukion venäjän oppikirjat.....	9
1.3.2 Venäjän opiskelijamäärät lukiossa.....	11
1.4 Opetussuunnitelma ja oppikirja	12
1.5 Tutkimusaineisto.....	15
1.6 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku.....	16
1.7 Tutkimuksen luotettavuus.....	19
2 TEORIAA KIELESTÄ JA KIELEN OPPIMISESTA.....	20
2.1 Termien taustaa.....	20
2.2 Kieli ja kielikäsitelmä	21
2.2.1 Mitä kieli on?	22
2.2.2 Eri kielikäsitelmiä	24
2.3 Oppimiskäsitelmä ja kielen oppiminen.....	26
2.3.1 Yleistä oppimiskäsitelmistä.....	28
2.3.2 Näkemykset kielen oppimisesta.....	29
3 KÄSITYKSET KIELESTÄ JA OPPIMISESTA OPPIKIRJOJEN RAKENTEISSA	35
3.1 Oppikirjojen rakenne ja yleinen konteksti	35
3.2 Kyrillisten kirjainten opettelu	37
3.3 Kappaleiden tekstityypit ja aiheet.....	41
3.4 Harjoitustehtävien tyypit ja määrät.....	43
3.5 Kielitietoaineksen esittäminen.....	53
3.6 Sanaston sijoittelu, visualisointi ja jaottelu.....	63
3.7 Kulttuuritiedon esittämisen konteksti ja sisältö	67
3.8 Yhteenveto	72
4 KÄSITYKSET KIELESTÄ JA OPPIMISESTA OPPIKIRJOJEN KIELESSÄ	74
4.1 Tekstien, sanastojen ja kuvituksen aihepiirit	74
4.2 Kappaleiden ja tehtävänantojen kieli.....	79
4.3 Oppimiseen vaikuttamisen keinot.....	82

4.4 Oppimisen arviointi	85
4.5 Yhteenveto	87
5 OPPIKIRJOJEN KÄSITYKSET JA OPETUSSUUNNITELMA	89
6 POHDINTA.....	91
LÄHTEET	93
LIITTEET	102

1 KIELTEN OPPIKIRJAT TUTKIMUSKOHTENA

Tutkielman aiheen valinta liittyy aikaisempiin opintoihini venäjän kääntämisessä ja tulkkauksessa. Kielitieteellisen taustan ja kasvatustieteen yhdistäminen oli luonnollisinta oppikirjojen kautta. Aiheen kiinnostavuutta lisäsi myös kokemukseni venäjän oppikirjoista neljältä eri vuosikymmeneltä, osa itse oppilaana, osa opetusharjoittelussa opettajana ja osa vanhemman ominaisuudessa oppilaan taustatutkijana. Aiheen varsinaiseen täsmentymiseen ovat vaikuttaneet toisaalta myös suomen kielen opintoni, jotka välillisesti herättivät kiinnostukseni juuri kielikäsitteiden tutkimiseen.

1.1 Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitkä ovat käsitykset kielestä ja kielen oppimisesta kahdessa venäjän oppikirjassa, jotka ovat Ateljee 1 ja Kafe Piter 1. Oppikirjoissa ei yleensä kerrota kirjantekijöiden ja kirjan edustamaa kielikäsitteistä. Myös oppimiskäsityksen julkituominen on harvinaista. Joissakin tapauksissa oppimiskäsityksestä voi olla maininta esimerkiksi opettajan oppaassa. Opettaja heijastaa omassa opetuksessaan omaa tietoista tai tiedostamatonta kieli- ja oppimiskäsitystään. Oppikirjat puolestaan edustavat tekijöidensä näkemystä kielestä ja oppimisesta. On hyvinkin mahdollista, että opettajan ja kirjantekijöiden käsitykset poikkeavat toisistaan.

Tarkoituksena on analysoida ensinnäkin oppikirjan ulkoista, näkyvää rakennetta ja etsiä piirteitä, jotka liittyvät johonkin tiettyyn käsitykseen kielestä ja sen oppimisesta, ja toiseksi löytää oppikirjan piiloiset, kielenkäytöstä paljastuvat käsitykset. Tutkielman tavoitteena on lisäksi tarkastella kirjojen edustamia käsityksiä lukion venäjän B3-oppimäärän eli lukiossa alkavan lyhyen venäjän viitekehyksessä. Käytäntöön sovellettavana tavoitteena on tuottaa opettajalle hyödyllistä tietoa oppimateriaalin valintatilanteeseen. Varsinaiset tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia käsityksiä kielestä ja kielen oppimisesta venäjän oppikirjat Ateljee 1 ja Kafe Piter 1 edustavat?
2. Miten kirjojen edustamat käsitykset kohtaavat lukion opetussuunnitelmien vaatimukset?

Jälkimmäinen kysymys liittyy oppikirjojen käyttöön lukion oppimäärän materiaalina ja osittain myös ajankohtaiseen opetussuunnitelmauudistukseen.

1.2 Oppikirjat tutkimuskohteena

Tutkielma on oppikirjatutkimus, joka liittyy yhtäältä kasvatustieteeseen ja toisaalta myös soveltavaan kielitieteeseen. Kasvatustieteen alan oppikirjatutkimuksissa kieltä ja kielikäsitystä on tutkittu aikaisemmin muun muassa äidinkielen oppikirjoissa (ks. Savolainen 1998; Varis 2012). Muita kielten oppikirjoista tehtyjä väitöskirjoja ovat esimerkiksi Elomaan (2009) toimintatutkimus aikuisille tarkoitettujen saksan kielten oppikirjoista ja niiden tekstien kehittämistä kielenoppimisen näkökulmasta. Söderholm (2002) puolestaan on väitöksessään tutkinut ruotsin kielellistä ja tyyllistä kehitystä yli 100 vuoden ajanjaksolla lukukirjoista ja sanomalehdistä. Tanner (2012) on tutkinut pyyntöjä S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa.

Vieraan kielen oppikirjojen kieli- tai oppimiskäsityksistä ei ole Suomessa tehty väitöskirjatason tutkimuksia. Aihetta on kyllä tutkittu, ja tulokset on pääsääntöisesti julkaistu artikkeleina alan kokoomateoksissa tai lehdissä. Rahela (2014) on selvittänyt pro gradu -tutkielmassaan oppijan roolia aikuisten englannin ja ruotsin kielen oppikirjojen tehtävissä ja samalla myös kirjojen kieli- ja oppimisenäkemyksiä. Hänen tutkimusmateriaalinaan olleet aikuisten englannin ja ruotsin kielen oppikirjat edustivat enimmäkseen vielä melko perinteistä, muotoon keskittyntä näkemystä kielestä ja kielen oppimisesta. Kasvatustieteen alalla vieraan kielen oppikirjojen pro gradu -tutkielmissa on yleensä keskitytty yhteen kielen osa-alueeseen, ja tutkimusten kohteena ovat yleisimmin olleet englannin ja ruotsin kielen oppikirjat (ks. esim. Kunnari & Taali 2013; Räisänen 2015). Venäjän kielen oppikirjoista eri yliopistoissa aikaisemmin tehdyt pro gradu -tutkielmat ovat olleet pääasiassa kielitieteellisiä (ks. von Creutlain 2016;

Ihalainen 2006; Koikkalainen 2015; Savolainen 2013) ja keskittyneet myös johonkin yhteen kielitaidon tai kieliopin osa-alueeseen. von Creutlainin tutkielma on näistä tuoreimpia ja käsittelee käännöstehtäviä Kafe Piter ja Možno -oppikirjoissa sivuten samalla kielioppi-käännös-opetusmenetelmää.

Äidinkieltä ja vierasta kieltä tutkitaan yleensä erillään toisistaan. Poikkeuksena siitä Luukka ym. (2008) ovat tutkimuksessaan selvittäneet sekä äidinkielen että vieraiden kielten tekstikäytänteitä yläkoulun 9. luokan opettajille ja oppilaille tekemien kyselyiden avulla. Heidän tutkimuksessaan kieli ja kielitaito on käsitetty laajasti koskemaan sekä äidinkielen että vieraiden kielten taitoa, ja tarkemmin taitona toimia tekstien parissa. Tutkimuksessa käy ilmi esimerkiksi erot äidinkielen ja vieraan kielen välillä eri osa-alueiden tärkeyden painotuksissa. (Mt., 15–16, 126–130.) Viime vuosina ajankohtaiseksi on tullut suomi toisena kielenä eli S2-opetuksen ja -oppimisen tutkimus, joka sijoittuu tavallaan suomen ja vieraan kielen tutkimuksen välimaastoon (ks. Aalto, Mustonen & Tukia; 2009 Tanner 2012).

Oppikirjat ja niiden edustamat käsitykset ovat ajankohtaisia tutkimusaiheita myös koulumaailman digitalisaation edetessä ja materiaalien monipuolistuessa. Kirja on kuitenkin edelleen yleinen oppimateriaalimuoto. Ja vaikka kielen oppikirja olisi digitaalisessa muodossa, niin se edustaa edelleen jotakin kielikäsitystä ja käsitystä kielen oppimisesta.

1.3 Oppikirjojen kustannustoiminnasta

Oppikirjojen merkitys tärkeimpänä kielenopetuksen oppimateriaalina on perinteisesti ollut suuri. Ennen varsinaisia valtakunnallisia opetussuunnitelmia oppikirja oli opettajalle käytännössä lähes ainoa opetuksen ohjenuora 1980-luvulle saakka, jolloin lukion kurssien sisällöt määritettiin hyvinkin tarkasti (ks. Kielten opetussuunnitelmat 2016; Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1981). Tilanne ei näytä viime aikoina siitä radikaalisti muuttuneen. Yläkoulun kielten opetuksen tutkimuksen mukaan opetuksessa edetään useimmiten oppikirjan tavoitteiden mukaisesti. Oppikirja nimetään myös tärkeimmäksi oppimateriaaliksi. (Luukka ym.,

2008, 72, 95.) Ei siis ole yhdentekevää, mitä oppikirjat sisältävät ja millaista käsitystä kielestä ja oppimisesta ne edustavat.

Oppikirjojen tarkastustoiminnasta luovuttiin jo vuonna 1992, ja sen jälkeen oppikirjan tekijät ja kustantajat ovat saaneet periaatteessa vapaasti laatia oppikirjoja oman mieltymyksen mukaan (ks. Kalmbach 2012). Tiettyjä käytännön reunaehtoja luonnollisesti on aina olemassa kuten opetussuunnitelmat, joiden vaihtuessa yleensä julkaistaan uusi oppikirja. Oppikirjojen kustantaminen on myös liiketoimintaa. Seuraavaksi kerron lyhyesti viime vuosikymmeninä julkaistuista venäjän oppikirjoista. Kustantamisen kannattavuuteen liittyen esitän myös tilastotietoja venäjän opiskelijamääristä.

1.3.1 Vuosina 1968–2004 julkaistut lukion venäjän oppikirjat

Lukion oppimääränä käytettyjä venäjän kielen oppikirjoja ovat 1970-luvulta alkaen kustantaneet vuorotellen lähinnä WSOY ja Otava. Kouluhallitus kustansi 1980-luvun alussa kokeilumonisteena yhden kirjasarjan. Alla olevassa listassa on vuosina 1969–2004 julkaistut oppikirjasarjat (mainittuna vain sarjan ensimmäinen osa), joista kaikkien mainitaan soveltuvan lukion oppikirjaksi:

- WSOY: Opi venäjää 1. (Ojanen & Halko, 1968)
- Kouluhallitus: Majak 1 (Setälä, Allinen & Rintamäki, 1979)
- WSOY: Berjozka 1 (Ojanen & Halko, 1979)
- Otava: Požaluista – Venäjää, ole hyvä! (Mononen-Aaltonen & Vesterinen, 1985)
- WSOY: Klub interesnyh vstreč – Tavataan klubilla! 1 (Mononen-Aaltonen, Viitasalo & Lebedeva, 1995)
- Otava: Saljut 1 (Nikiforow, Keränen & Alikov, 1997)
- Otava: Možno! 1 (Jegorenkov, Piispanen & Väisänen, 2004)

Opi venäjää, Berjozka ja Možno-sarjat on tarkoitettu lukioon, mutta niiden sanotaan sopivan myös aikuisopetukseen (ks. Jegorenkov ym., 2004; Ojanen & Halko, 1968; Ojanen & Halko 1979). Klub interesnyh vstreč – Tavataan klubilla! (Mononen-Aaltonen ym., 1995) on tarkoitettu kaikille venäjän opiskelijoille, peruskoulun yläasteesta aikuisiin. Požaluista – Venäjää ole hyvä! mainitsee kirjasarjan sisältävän

lukion D-kielen oppimäärän, joka vastaa nykyistä B3-oppimäärää. Mainittakoon, että Požaluista-sarjaan liittyi radio- ja televisio-ohjelmia, joissa oli mukana näyttelijä Heikki Kinnunen. (Ks. Mononen-Aaltonen & Vesterinen, 1985.) Sarjan materiaali onkin ollut poikkeuksellisen monipuolinen lukion oppimateriaalina käytettäväksi. Saljut-kirjan takakannessa ilmoitetaan sen sopivan kouluun, ilman tarkennusta kouluasteesta, aikuisopiskeluun sekä itseopiskeluun (Nikiforow ym.,1997). Otavan verkkosivuilla Saljut-kirjan sanotaan sopivan lukion lyhyeen venäjään ja aikuisopiskeluun ja *Možno 1* -kirjan sopivan myös yläasteelle (ks. Otava 2016b). Saljut-kirjasarja on siis edelleen kustantajan sivuilla tarjolla lukion oppikirjaksi lähes 20 vuotta ensijulkaisun jälkeen.

Mainittakoon vielä, että venäjän oppikirjoja on julkaistu myös pelkästään aikuiskoulutuksen tarpeisiin. Edellä oleva lista käsittää käytännössä kaikki lukion oppimäärään tarkoitetut kirjasarjat. Oppikirjojen tekijöinä toistuu joitakin samoja nimiä. Myös tutkielman materiaalina käytettävän *Ateljeen* toinen tekijä on edellä olevassa listassa kahden kirjana tekijänä ollut Marja Mononen-Aaltonen.

Huomionarvoista on, että monet oppikirjat on suunnattu hyvinkin laajalle kohderyhmälle. Se viittaa siihen, että venäjän kielen oppikirjan kustantaminen pelkästään lukion tarpeisiin ei ole kannattavaa. Tämä näyttää olevan yleinen käytäntö, sillä myös muiden, esimerkiksi Otavan kustantamien vähemmän opiskeltavien kielten (ranska, italia) oppikirjoja on tarkoitettu sekä yläasteelle että lukioon ja lukion espanjan kirjoja myös aikuiskoulutukseen (ks. Otava 2016b).

Vuonna 1995 julkaistun WSOY:n kustantaman *Klub interesnyh vstreč - Tavataan klubilla!* -kirjasarjan ja siitä kahden vuoden kuluttua Otavan *Saljut*-sarjan julkaisut ajoittuvat konstruktivistisen oppimiskäsityksen tuloon uuden opetussuunnitelman myötä (ks. LOPS 1994, 10). Opetussuunnitelmauudistus onkin yksi merkittävä syy uusien oppikirjojen kustantamiselle. Mutta kuten Salo (2009, 90) toteaa, opetussuunnitelmaa noudattavat radikaalit uudistukset voivat osoittautua kaupallisesti kannattamattomaksi. Tässä yhteydessä mainittakoon, että *Klub interesnyh vstreč* -oppikirja poikkesi aiemmin totutuista kirjoista, sillä se asetti opiskelijan aktiiviseen rooliin, klubin jäseneksi ja toiminaan omana itsenään klubiemännän/isännän (ts. opettajan) avustuksella (ks.

Mononen-Aaltonen & Viitasalo 1995, 7). WSOY ja oppikirjoja kustantanut WSOY Oppimateriaalit, yrityskauppojen jälkeen nykyään Sanoma Pro, ei ole enää viime vuosina julkaissut venäjän oppikirjoja (Sanoma 2016; Sanomapro 2016).

1.3.2 Venäjän opiskelijamäärät lukiossa

Kielen opiskelijoiden määrä vaikuttaa suoraan oppikirjan myyntimäärään. Lukion lyhyen venäjän kielen opiskelijamäärien tilastotietoja on sekä lukion oppimäärän suorittaneista että ylioppilaskokeeseen osallistuneista. Ylioppilaskokeeseen osallistuneita oli 1970-luvulla ja 1980-luvun puoliväliin saakka vuosittain noin 2000, mutta vuosien 1985–1993 aikana määrä laski tasaisesti noin 1200 kirjoittajaan. Tämän jälkeen kokeeseen osallistuneiden määrä on ollut 500–800 kokelasta vuosittain, paitsi vuonna 2000, jolloin tapahtui hetkellinen nousu 884 kokelaaseen. Vuosina 2014–2015 kokeeseen osallistuneiden määrä on ollut noin 700. Määriin on laskettu kaikki kunakin suorituskertana kokeeseen osallistuneet, toisin sanoen myös hylätyn ja hyväksytyin suorituksen uusijat. (Opetushallitus 2016; Vipunen 2016; Ylioppilastutkintolautakunta 2016.)

Kaikki kieltä opiskelevat eivät luonnollisesti osallistu ylioppilaskokeeseen, eli kokelaiden määrä ei tarkoita opiskelijoiden määrää. Lukion lyhyen oppimäärän suorittaneiden määrässä tapahtui 2000-luvun puolivälissä selvä notkahdus. Vuonna 2001 lyhyen oppimäärän suorittaneita oli 1980 oppilasta ja vuonna 2005 enää 546. Vuonna 2003 tapahtuneen jyrkän laskun selityksenä voi myös olla tilastointitavan muutos. Aiemmin määrään laskettiin ilmeisesti kaikki kieltä opiskelleet suoritetusta kurssimäärästä riippumatta, mutta uudemmissa tilastoissa mukaan laskettiin vain vähintään kuusi kurssia suorittaneet. Vuodesta 2010 alkaen opiskelijoiden määrä on ollut vuosittain reilut 600. Vuonna 2015 oppimäärän suorittaneiden määrä oli kuitenkin noussut 809 opiskelijaan. (Opetushallitus 2016; Vipunen 2016.)

Tilastointitavoista riippumatta nähdään, että lukion venäjän opiskelijoiden määrä on vuoden 1985 noin 2000 ylioppilaskokelaasta laskenut vain noin 800:aan lukion oppimäärän suorittaneeseen. On selvää, että oppikirjoja ei ole kannattavaa julkaista erikseen kovin pienelle kohderyhmälle. Potentiaalisten kirjan ostajien määrä nousee

selvästi, jos siihen lisätään yläasteen B2-oppimäärän opiskelijat, joita on ollut esimerkiksi vuonna 2010 noin 1700 ja vuonna 2015 peräti 3900 (ks. Vipunen 2016).

1.4 Opetussuunnitelma ja oppikirja

Kauppinen ym. (2008) toteavat oppikirjojen tärkeimmäksi sisällölliseksi vaikuttajaksi opetussuunnitelmat. Toisaalta oppikirjat toimivat myös piilo-opetussuunnitelmina. (Mt., 204.) Salo (2009) toteaa kustantajien välisen kilpailun aiheuttavan sen, että opetussuunnitelmasta ei haluta tieteen tahtoen poiketa. Toisaalta radikaalit muutokset oppikirjoissa ovat kaupallinen riski, sillä opettajat haluavat tuttua ja turvallista. Vaikka kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat on usein vain pienin muutoksin kopioitu valtakunnallisesta suunnitelmasta, niin opettajat nojautuvat enemmän oppikirjaan kuin opetussuunnitelmaan. Näin ollen on mahdollista, että opetussuunnitelman ja oppikirjan kielikäsitykset eivät välttämättä kohtaa. (Mt., 90.)

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS) oppimiskäsitys edustaa sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä. LOPS:n mukaan opiskelija on aktiivinen ja tavoitteellinen, ja uusimmassa opetussuunnitelmassa hän on lisäksi itseohjautuva. Oppiminen on vuorovaikutteista ja monimuotoista. (Ks. LOPS 2003, 16; LOPS 2015, 14.) Vieraiden kielten osalta opetussuunnitelman perusteissa käytetään hyväksi Euroopan neuvoston laatiman Eurooppalaisen viitekehysten (EVK) kielitaidon kuvausasteikkoa (LOPS 2003, 230; LOPS 2015, 240).

Viitekehys (EVK 2003) on Euroopan neuvoston vuonna 2001 laatima käsikirja, joka koostuu vieraan kielen opetukseen, opiskeluun, oppimiseen ja arviointiin liittyvistä kuvauksista. Viitekehystä voidaan käyttää esimerkiksi kielten opinto-ohjelmien ja kielitutkintojen tutkintovaatimusten suunnitteluun sekä opiskelun itsenäiseen suunnitteluun. Viitekehyksessä kielitaito on luokiteltu kolmeen taitotasoon A, B ja C, joista A tarkoittaa perustason kielenkäyttäjää. A-taso on edelleen jaettu kahteen alatasoon: A1 alkeistaso ja A2 selviytyjän taso. Tarpeen mukaan voidaan käyttää vielä hienojakoisempia lisätasoa, esimerkiksi A2.1 ja A2.1.1. (EVK 2003, 19, 25–26, 47,

58.) Tutkielman materiaalina olevat Ateljee ja Kafe Piter ovat molemmat tarkoitettu taitotasolle A1, mikä on myös kirjattu oppikirjan etu- tai takakanteen näkyviin.

Uudessa lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015) B3-oppimäärän eli lukiossa alkavan vieraan kielen (pl. englanti ja Aasian ja Afrikan kielet, kuten japani, kiina, arabia) tavoitetaitotasoksi on asetettu A2.1 (ks. myös Liite 1). Venäjän kielen kyrillisiä kirjaimia ei opetussuunnitelman perusteissa rinnasteta esimerkiksi arabialaisiin kirjaimiin tai japanin kirjoitusmerkkeihin, vaan venäjää pidetään samanvertaisena esimerkiksi saksan ja ranskan kanssa. A1-alkeistaso on jaettu kolmeen alatasoon:

- A1.1 Kielitaidon alkeiden hallinta (ks. tarkemmin Liite 2),
- A1.2 Kehittyvä alkeiskielitaito ja
- A1.3 Toimiva alkeiskielitaito.

Kielitaidon osa-alueina ovat taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä ja taito tuottaa tekstejä. Tekstit ymmärretään sekä puhutuksi että kirjoitetuksi kieleksi. (LOPS 2015, 107–108, 118, 240–241.)

Edellisessä lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003) B3-oppimäärän tavoitetasoksi on asetettu A1.3-A2.2 kielitaidon osa-alueesta riippuen. Osa-alueina ovat kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Esimerkiksi kirjoittamisen osalta tavoitetasona on A1.3-A2.1 ja kuullun ymmärtämisen osalta A2.1-A2.2. (LOPS 2003, 102.) LOPS 2003 ei erottele eurooppalaisia kieliä ja Aasian ja Afrikan kieliä kuten LOPS 2015, mistä johtuneen tavoitetasojen vaihtelu. Merkittävin muutos vuoden 2015 opetussuunnitelmien perusteissa verrattuna sen edeltäjään on vuorovaikutustaitojen korostaminen kielitaidon osa-alueena.

Salon (2006) mukaan Eurooppalainen viitekehys edustaa funktionaalista ja holistista näkemystä kieleen, ja tämä ilmenee myös perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa. Viitekehyksessä oppijat nähdään sosiaalisina toimijoina, joilla on tiettyjä tehtäviä suoritettavana. (Mt., 241.) LOPS 2015 puhuu kielenopetuksesta kielikasvatuksena ja kielitietoisuuden kehittäjänä (LOPS 2015, 107). Salo (2009) erottaa kielikasvatuksen ja vieraan kielen opetuksen toisistaan. Kielikasvatuksessa kieli nähdään viestintävälineenä. Sen kielikäsite on dialoginen ja funktionaalinen, ja

oppimiskäsitykselle on tyypillistä kokemuksellisuus, sosiokonstruktivismi ja emotionaalinen oppiminen sekä holistisuus. Vieraan kielen opetuksen kielikäsitys sen sijaan on Salon mukaan monologinen ja formalistinen. (Mt. 91–93.) Eri kielikäsitteitä ja näkemyksiä oppimisesta käsitellään tarkemmin luvussa 2 ja opetussuunnitelman ja tutkimusaineistona olevien oppikirjojen edustamien käsitysten yhtenevyyksiä tai eroja pohditaan luvussa 5.

Lukion B3-oppimäärään kuuluu kahdeksan valtakunnallista syventävää kurssia. Kurssin sisällöt ovat kaikille kielille yhteiset. Kolme ensimmäistä, tyypillisesti lukion ensimmäisenä vuonna opiskeltavaa kurssia ovat 1. Tutustutaan toisiimme ja uuteen kieleen, 2. Matkalla maailmassa ja 3. Elämän tärkeitä asioita. (LOPS 2003, 117; LOPS 2015, 240–241.) Esimerkiksi Rovaniemen lukioiden opetussuunnitelmassa kurssit ovat nimetty samoin, mutta paikallisuudessa on otettu huomioon muun muassa Lapin matkailu (ks. Rovaniemen lukiot 2016). Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa kursseja voidaan nimetä eri tavalla. Esimerkiksi Lyseonpuiston lukion B3-kielten kolme ensimmäistä, numerojärjestyksessä suoritettavaa kurssia on nimetty 1. Hyvää päivää, hauska tutustua, 2. Näin asiat hoituvat sekä 3. Vapaa-aika ja harrastukset (Lyseonpuiston lukio 2015, 21–21). Oppikirjan materiaalin tulisi siis kattaa opetussuunnitelman kurssien sisällöt, ja sen tukemana tulisi saavuttaa kielitaidon tasojen kuvausasteikon mukaiset taidot.

Lukiossa kielenopetuksessa on otettava huomioon myös ylioppilaskokeen vaatimukset. Vaikka kaikki lukion kursseille osallistuvat oppilaat eivät osallistuisikaan ylioppilaskokeeseen, on se huomioitava opetuksen sisällössä. Koe suoritetaan edelleen pelkästään kirjallisesti ja pääasiassa valmiista vaihtoehdoista oikea vastaus valiten. Esimerkiksi kevään 2016 lyhyen venäjän yo-kokeessa oli 75 valintatehtävää tai annetun sanan käyttöä oikeassa muodossa. Kuullunymmärtämiskokeessa oli viisi ns. produktiivista tehtävää eli kysymyksiä, joihin kokelas vastaa omin sanoin suomeksi. Produktiiviseksi tehtäväksi oli nimetty myös viiden lauseen kääntäminen venäjältä suomeksi. Kirjoittamistehtävistä toinen oli viestinnällinen ja toinen puheena pidettävä esitys. (Ks. Yle 2016.) Suullisen kielitaidon kokeen pitäisi tulla tutkintoon vuonna 2019 (Liiten, 2013). Yo-kokeen rakennetta voi pitää varsin formalistisena (ks. tarkemmin

luku 2.2.2), ja tällä voi olla merkitystä lukion opetuskäytäntöihin ja mahdollisesti myös oppikirjan valintaan.

1.5 Tutkimusaineisto

Tutkielman aineistona käytän kahta uusinta lukiotasolle soveltuvaa venäjän oppikirjaa: Finn Lecturan vuonna 2009 julkaisemaa Kafe Piter 1 -kirjaa sekä Otavan vuonna 2015 julkaisemaa Ateljee 1 -kirjaa. Aineistona on siis vain kirjasarjojen ensimmäiset osat. Molemmat oppikirjat on suunnattu kielen A1-taitotasolle. Taitotasoa on käsitelty luvussa 1.4.

Kafe Piter 1 -kirjassa ei suoraan kerrota, mille kouluasteelle tai kielen oppimäärätasolle se on tarkoitettu, vaan sen sanotaan olevan alkeisoppikirja. Kustantajan verkkosivuilla kuitenkin kerrotaan, että sarjaa käytetään muun muassa yliopistoissa, ammattikorkeakouluissa, vapaassa sivistystyössä, toisen asteen oppilaitoksissa ja lukioissa (ks. Finn Lectura 2016). Sarja on melko yleisesti käytössä Suomen lukioissa. Ateljee 1 -kirjan kerrotaan olevan B2- ja B3-venäjän eli yläkoulun 8.-9. luokalle ja lukion kursseille 1-3 tarkoitettu oppikirja. Ateljee-kirjasta sisällytän materiaaliin oppikirjan lisäksi opettajan digitaalisesta aineistosta poimimani kuullunymmärtämistehtävien äänitteet, sillä kuuntelutehtävät on mainittu kirjan tehtävissä, ja niiden sanotaan sisältyvän myös oppilaan äänitteeseen (ks. Otava 2016a). Kafe Piter -kirjassa sen sijaan kuuntelutehtävät on luokiteltu äänitteessä olevaksi lisämateriaaliksi, eikä tehtäviä ole mainittu oppikirjassa.

Olen valinnut nämä kirjat sen takia, että ne ovat tällä hetkellä ainoat nyky-yhteiskunnan ilmiöiden keskelle sijoittuvat lukiotasolle sopivat oppikirjat. Kafe Piter -sarjaa ei ole ensisijaisesti suunnattu lukioon, mutta ilmestyessään se on ollut ainoa todellinen vaihtoehto sisällöltään vanhentuneiden aikaisempien oppikirjojen tilalle, ja sen vuoksi se lieneekin otettu useissa lukioissa käyttöön. Kirja on käytössä myös aikuisopetuksessa. Ateljee-sarja puolestaan on uusin julkaistu oppikirja, joka mainitsee noudattavansa uutta lukion opetussuunnitelmaa. Toisaalta se on tarkoitettu myös yläasteen oppikirjaksi. Molemmat oppikirjat on siis suunnattu useammalle kuin yhdelle

kohderyhmälle. Sen takia onkin mielenkiintoista tutkia, näkyykö se jotenkin oppikirjan sisältämässä näkemyksessä kielestä ja oppimisesta.

Oppikirjan tekijöiden oma tausta luonnollisesti vaikuttaa kirjan sisältöön. Kafe Piterin tekijä Marjatta Alestalo on Helsingin yliopiston kielikeskuksen venäjän lehtori, joka on ollut useiden oppikirjojen tekijänä (Helsingin yliopisto 2016a; Helsingin yliopisto 2016b). Ateljeen tekijöistä Marja Mononen-Aaltonen on pitkän linjan oppikirjan tekijä ja työskennellyt Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Viikin normaalikoulussa venäjän ja englannin opettajana vuoden 2010 alkuun saakka sekä aikaisemmin Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa, jossa on osallistunut esimerkiksi mediakasvatuskeskuksen eri tutkimusprojekteihin (Mediakasvatuskeskus 2016; Viikin normaalikoulu 2016). Erja Loukkojärvi-El Kamel toimii Herttoniemen yhteiskoulun venäjän ja englannin opettajana (Herttoniemen yhteiskoulu, 2016). Molempien oppikirjojen taustalla on siis vahvaa kokemusta ja teoreettista tietämystä.

1.6 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku

Oppikirjatutkimuksissa on usein käytetty metodina laadullista sisällönanalyysiä, tai mikäli tutkimuksen kohteena ovat olleet esimerkiksi oppikirjojen harjoitustyypit, on käytetty kvantitatiivista analyysiä. Myös tässä tutkielmassa käytän yhtenä aineiston analysointimenetelmänä teorialähtöistä sisällönanalyysiä ja tarvittavin osin kvantitatiivista sisällön erittelyä. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä sekä metodina ja teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Tässä tutkielmassa analyysin perustana ovat ne eri kielikäsitysten ja vieraiden kielten oppimisen käsitysten tunnuspiirteet ja ominaisuudet, joita muut tutkijat ovat omissa tutkimuksissaan tuoneet esille. Toisin sanoen tutkimuksen kohteena olevalle ilmiölle on jo olemassa tietyt kuvaukset. Tälle valmiille rungolle luokittelen oman aineistoni eri osa-alueet kuvausten mukaisten tunnuspiirteiden avulla. (Ks. mt., 99–100, 116–117.) Oppikirjojen harjoitustyypit analysoin myös määrällisesti.

Toisena analyysimenetelmänä käytän aineistolähtöistä diskurssianalyysiä. Diskurssianalyysiä on yleensä sovellettu yhteiskuntatieteellisten alojen tutkimuksissa,

joissa sen kohteina ovat sosiaalisen todellisuuden tuottaminen sosiaalisissa käytännöissä sekä valtasuhteet. Diskurssianalyysin avulla on kuitenkin tehty myös lingvistiikan ja kirjallisuuden tutkimusta. (Jokinen, Juhila & Suonio 1993, 10–11; Luukka 1995, 45–48.) Vieraan kielen oppikirjoja käsittelevissä pro gradu -tutkielmissa kriittisen diskurssianalyysin keinoin yleensä on tutkittu esimerkiksi sukupuoliroolien tai arvojen piiloista ilmenemistä (ks. Keisala 2010; Laakkonen 2007). Savolainen (1998) on tutkinut väitöskirjassaan diskurssianalyysin keinoin äidinkielen oppikirjojen tuottamaa kuvaa kielen olemuksesta.

Varis (2012, 17) rinnastaa kriittisessä diskurssianalyysissä käytetyn aatejärjestelmien ideologian käsitteen ja oppikirjojen kielikäsitteiden taustalla olevan ajatusmaailman toisiinsa, kun hän perustelee oman tutkimuksensa menetelmän valintaa. Myös Leino (1987) toteaa, että kielellisen ilmauksen mukana on tietoa puhujan tarkoituksista ja suhtautumisesta kuulijaan sekä tietoon, jota hän puheessaan välittää. Tämän lisäksi ilmaus kertoo myös puhujan luonteesta ja maailmankatsomuksesta. (Mt., 26.) Rinnastan tässä puhujan yleisesti kielenkäyttäjään ja siten myös oppikirjantekijään. Karvonen (1995, 213) toteaa oppikirjatekstin sisältävän piiloisena käsityksen oppimisesta ja oppilaan roolista. Heinonen (2005, 59) puolestaan viittaa Askerudiin (1997) todetessaan oppikirjan olevan osa mediaa ja vallankäytön väline.

Tutkielmani aineiston analyysiin sopii parhaiten brittiläisen tradition mukainen diskurssianalyysi, jossa on piirteitä kriittisestä diskurssianalyysistä. Heinonen (2005, 34) toteaa oppikirjojen edustavan yhteiskunnassa vallitsevia arvoja, mutta myös kustantajalla on niiden suhteen taloudelliset tavoitteet. Vieraan kielen oppikirjat eivät ole tästä poikkeus. Vaikka oppikirjan toteutusta rajaavat kustantajan ja opetussuunnitelman asettamat reunaehdot, niin sana- ja sisältövalinnat kuvastavat myös kirjan tekijöiden tavoitteita. Tekijöiden kielikäsitteet ja käsitykset kielen oppimisesta edustavat sitä ideologian käsitystä, mitä kriittisessä diskurssianalyysissä yleensä tutkitaan. (Ks. Fairclough 2010, 3-9.) Toisaalta Fairclough'n kriittiseen diskurssianalyysiin edellyttämää normatiivisuutta, sosiaalisen vääryyden korjaamista ei tutkielmassani ole tarkoituksena tavoitella (ks. Fairclough 2010, 10–11). Näin ollen kyseeseen tulee paremminkin analyttinen diskurssianalyysi, jonka tarkoituksena on

ilman ennakko-oletuksia löytää aineistosta sen sisältämät diskurssit kielikäsitteistä ja oppimisesta (ks. Jokinen & Juhila 1999, 86.)

Jokinen ym. (1993, 17–44) esittelevät viisi lähtökohtaoletusta diskurssianalyysin teolle: kielen käyttö sosiaalisen todellisuuden rakentajana, merkityssystemien kirjo, toiminnan kontekstisidonnaisuus, toiminnan kiinnittyneisyys merkityssystemeihin sekä kielen käytön seurauksia tuottava luonne. Niiden käytön painotukset riippuvat tutkimusongelmasta ja -asetelmasta. Omassa tutkielmassani painotan ensisijassa merkityssystemien kirjoa ja kielen käytön seurauksia tuottavaa luonnetta. Merkityssystemien kirjo tarkoittaa, että analysoidtavat tekstit eivät ole yksiselitteisiä, vaan niiden tulkinta perustuu tutkijan ja aineiston keskinäiseen vuoropuheluun. Kielen käytön seurauksia tuottava luonne eli funktionaalisuus taas tarkoittaa sitä, että kiinnostus kohdistetaan siihen, mitä kullakin ilmaisulla käyttäjä tekee ja saa aikaan. Tekijät muistuttavat, että koska kieli on monimerkityksinen, ei funktioiden tulkinta ole aina yksiselitteistä ja lisäksi tutkijan on tulkinnoissa reflektoitava sitä, mitä hän on itse. (Mt., 28, 42, 45, 56.) Kielen funktionaalisuuden lähtökohta sopii erityisesti tutkielman oppimiskäsitystä tutkivaan osuuteen ja merkityssystemien kirjo yleisesti tekstien merkitysten analysointiin.

Kielten oppikirjatutkimuksissa on tarkasteltavaksi otettu esimerkiksi tekstityypit, sanasto, kielioppi (morfologia, syntaksi, fonetiikka, pragmatiikka) ja harjoitustyypit (ks. Salo 2006). Kielen oppimiseen liittyvät Kaikkosen (1994, 58) mukaan kielioppi, sanasto, kielen prosodia ja fonetiikka, pragmatiikka ja viestintä sekä kulttuuri. Tässä tutkielmassa analysoin oppikirjoista niiden rakennetta ja kielenkäyttöä. Tutkimus etenee kahdessa vaiheessa siten, että aluksi tarkastelen kirjoja teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla muun muassa ulkoisen rakenteen, tekstityyppien, yleisen kontekstin, asiasisällön ja visuaalisten piirteiden osalta. Harjoitustehtävät analysoin myös kvantitatiivisesti niiden tyyppien mukaan. Toisessa vaiheessa analysoin oppikirjat diskurssisanalyysin avulla keskittyen oppikirjoissa käytetyn kielen ja tekstien tulkintaan. Pyrin siinä selvittämään kappaleiden tekstien, tehtävänantojen ja sanastojen sanavalintojen taakse kätkeytyvät käsitykset kielestä ja oppimisesta, sekä kielenkäytöstä ilmenevät käsitykset oppimiseen vaikuttamisesta. Lisäksi käsittelen kieli- ja oppimiskäsitysten näkymistä

oppimisen arviointitavoissa. Venäjän kieltä osaamattoman lukijan avuksi esitän useimmista oppikirjojen esimerkkilauseista ja -sanoista alaviitteessä translitteroinnin (transl.) latinalaisilla kirjaimilla suomalaisen kansallisen standardin mukaan sekä tarvittaessa suomennoksen (suom.).

1.7 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa analysoinnin kohteena ovat tekstit. Jokainen tulkitsee tekstejä omasta lähtökohdastaan käsin. Tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä voisivat olla omat ennakkokäsitykset aineistona olevista oppikirjoista sekä tietoiset ja tiedostamattomat käsitykset kielestä ja oppimisesta. Kuten Jokinen ym. (1993, 45, 56) ovat muistuttaneet, kielen tulkinta ei ole yksiselitteistä, joten tutkijan on reflektoitava työtään sekä analyysin että tekstin tuottamisen aikana pitäen mielessä kielen monimerkityksisyys. Tähän ja mahdollisimman suureen objektiivisuuteen olen vilpittömästi pyrkinyt.

Oppikirjojen analysoinnissa katson olevani riippumaton, koska en ole sidoksissa kustantajiin tai kirjojen tekijöihin, enkä toimi opettajana ja siten oppikirjan valitsijana. En ole myöskään käyttänyt kumpaakaan kirjaa missään roolissa. Näin ollen minulla ei ole ennakkokäsitystä ja tarvetta esimerkiksi suosia toista tai etsiä tai piilotella tiettyjä piirteitä kummastakaan kirjasta.

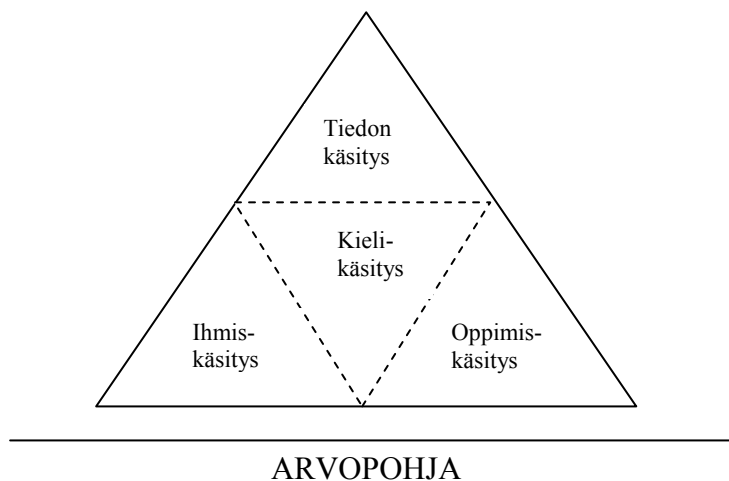
Analysoinnin läpinäkyvyyden takaamiseksi olen pyrkinyt tuomaan riittävästi esimerkkejä ja perustelemaan tulkintani teoriaan pohjautuen. Muun muassa harjoitusten analysoinnissa ja luokittelussa on monia mahdollisuuksia. Kuvaan omat ratkaisuni ja esitän tulokset numeroihin perustuvilla kaavioilla, minkä avulla analyysin luotettavuutta voi testata. Jokainen kuitenkin tulkitsee asioita omalla tavallaan, joten täydellinen toistettavuus lienee mahdotonta.

2 TEORIAA KIELESTÄ JA KIELEN OPPIMISESTA

2.1 Termien taustaa

Kieli- ja oppimiskäsityksiin, erityisesti vieraan kielen ollessa kyseessä, liittyy useita hankalia termipareja kuten oppiminen/omaksuminen, käsitys/näkemys tai lähestymistapa sekä näkemys kielen oppimisesta/opettamisesta. Palaan näihin termeihin tarkemmin luvussa 2.2. Tutkielman aiheeksi on muotoutunut *käsitykset kielestä ja kielen oppimisesta*, mille seuraavassa annan perusteluita. Käsitykset kielestä voisi korvata termillä kielikäsitys, mutta symmetrian vuoksi olen päätenyt tähän ratkaisuun.

Tutkimuksen kohteena oleva oppikirjan sisältämä näkemys kielestä ja kielen oppimisesta on yhteen punoutunut käsityskokonaisuus, jossa kielikäsityksen ja oppimiskäsityksen väkinäinen erottaminen toisistaan ei ole tarkoituksenmukaista. Tätä kuvaa hyvin esimerkiksi kielen opettamiseen liittyvä käsittekenttä. Salo (2009) on kuvannut sitä alla olevan mukaisesti kolmiolla, jonka keskiössä on kielikäsitys ja kulmissa muut siihen liittyvät käsitykset sekä kaiken alapuolella opettajan arvopohja.



Kuvio 1: Kielenopettajan toimintaa ohjaavat käsitykset
(Salo 2009, 95).

Materiaalin analysoinnin pohjaksi on kuitenkin tarpeen ymmärtää käsitysten teoreettiset taustat ja ajatusmallit. Esittelen seuraavaksi kielikäsitteisiin ja kielen oppimiseen liittyviä teoreettisia näkökulmia. Ihmis- ja tiedonkäsitteiden teoriaa en tässä tutkielmassa käsittele.

2.2 Kieli ja kielikäsite

Kielikäsitteistä pohtivat kirjoittajat kuvaavat usein jonkin tietyn teoriasuuntauksen kielikäsitteistä määrittelemättä tarkemmin, mitä he tarkoittavat termillä *kielikäsite*. Tutkimuksissa kohteena ovat usein olleet yksittäiset kohderyhmät, esimerkiksi lapset, opiskelijat tai opettajat, ja niissä on selvitetty esimerkiksi mitä kohdehenkilöt ajattelevat kielestä, sen rakenteesta ja käytöstä, oppimisesta ja opettamisesta sekä miten he puhuvat kielestä ja millaisiin yhteyksiin sen sijoittavat (ks. Dufva, Alanen & Aro 2003; Dufva, Alanen, Kalaja & Surakka 2007). Nikula (2010) puhuu artikkelissaan ”vallitsevasta kielikäsitteestä”, joka näkee kielen sanoina, rakenteina ja systeeminä. Salo (2006, 238) on tutkinut oppikirjojen ja opetus suunnitelmien kielikäsitteistä, ja puhuessaan artikkelin johdannossa opettajan kielikäsitteiden tiedostamisen tärkeydestä hän viittaa vain lyhyesti opettajan *käsitteeseen kielen luonteesta*. Kauppinen (2007, 14) on tutkinut äidinkielen opetus suunnitelmien kielikäsitteitä ja hän määrittelee sen *kielen käsitteistämiseksi ja kielestä puhumisen tavaksi*.

Varis (2012) nostaa omassa väitöskirjassaan esille sen, että aikaisemmat tutkimukset ovat selvittäneet yksittäisen kielenkäyttäjän käsitteitä, mikä taas on käsitteenä eri asia kuin oppikirjan edustama kielikäsite. Hän päätyy määrittelemään oppikirjoissa esiintyvän kielikäsitteiden *kollektiiviseksi näkemykseksi kielen rakenteista ja kielen käyttötavoista*. (Mt., 29–32.) Oppimisen ja opettamisen näkökulmasta katsottuna äidinkieltä ja vierasta kieltä ei täysin voi rinnastaa toisiinsa. Äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksen tavoitteet ovat erilaiset ja esimerkiksi perusopetuksen opetus suunnitelmassa sisältöjen kuvaukset on laadittu eri lähtökohdista. (Ks. Luukka ym. 2008, 58–60.) Siitä huolimatta tämän tutkielman kohteena olevan kielikäsitteiden määritelmäksi muotoilen lähinnä Variksen tapaan *kollektiivisen näkemyksen kielen rakenteesta, käytöstä ja tehtävästä*. Kielikäsite nojaa yleensä johonkin teoreettiseen

ajatukseen siitä, mitä kieli on. Seuraavaksi esittelen tunnetuimmat näkemykset kielen olemuksesta.

2.2.1 Mitä kieli on?

Vastauksen löytäminen kysymykseen ”Mitä kieli on?” ei ole aivan yksinkertainen. Kieli on olemukseltaan yhtä aikaa abstrakti ajatus mielessä ja konkreettia puhetta tai tekstiä. Käsitteenä se onkin epätäsmällinen. Jokainen kielentutkija lähestyy kieltä omasta näkökulmastaan, ja siksi se on tutkimuksissa aina määriteltävä erikseen. (Savolainen 1998, 29, 35.)

Häkkinen (1994) esittää lähinnä kielitieteen opiskelijoille suunnatun määritelmän puhutusta luonnollisesta kielestä. Sen mukaan kieli on sopimuksenvarainen, rajaton äännesymbolijärjestelmä, jollaisen oppimiseen vain ihmisellä on luontaiset edellytykset. Kirjoitettu kieli puolestaan on idealisoitu koodi puhekielestä. (Mt., 34–35.)

Kielen olemus on mietityttänyt jo muinaisen Kreikan filosofeja Platonista ja Aristoteleesta alkaen. Kun siirrytään lähemmäksi nykyaikaa, törmätään 1900-luvulla vaikuttaneisiin kielitieteen teorian tutkijoihin, joista merkittävimpiä länsimaissa ovat olleet muun muassa sveitsiläinen Ferdinand de Saussure (1857–1913), amerikkalainen Leonard Bloomfield (1887–1949), amerikkalainen Noam Chomsky (1928-) sekä britti M.A.K. Halliday (1925-). (Karlsson 2004, 37–42.)

Saussure lähti ajattelussaan siitä, että kieli ja puhunta (*langue - parole*) ovat kaksi toisistaan irrallista asiaa: kieli on osa yhteiskunnan järjestelmää ja puhe puolestaan yksilön tuotos. Saussuren mukaan kieli on muotojen järjestelmä. Kieltä voitiin siten analysoida sen taustalla olevan sääntöjärjestelmän kautta. (Saussure 1959, 9-10, 14, 122.) Saussurelainen ajattelu synnytti 1900-luvulla vahvana vaikuttaneen strukturalistisen ajattelusuunnan (ks. Dufva, Aro, Suni & Salo 2011). Yhdysvalloissa strukturalistista käsitystä edusti Bloomfield. Hänen ajattelunsa perustui kielen rakenneosien luokitteluun eli taksonomiseen strukturalismiin. (Häkkinen 1994, 68.)

Saussurelaisen yksinomaan kielen rakennetta korostavaa ajattelutapaa vastaan syntyi 1960-luvulla uusi suuntaus, joka korosti rakenteen ohella kielen suhdetta ajatteluun. Tämän suuntauksen merkittävin tutkija on Noam Chomsky, joka toi esille näkemyksen kielestä ihmisen mielessä olevana sisäisenä järjestelmänä (internalized language), mikä on eri asia kuin rakenteisiin perustuva ajatus kielestä (externalized language). Hänen mukaansa kielen voi ajatella olevan mielen tila, joka realisoituu fyysisten mekanismien järjestelmänä. Chomsky myös esitteli ajatuksen universaalikieliopista, joka tarkoittaa kaikille kielille yhteisiä ominaisuuksia, joiden perusteella ihmisellä on olemassa luonnostaan kyky omaksua eri kieliä. (Chomsky 1986, 15–30.)

Brittiläissyntyinen Michael Halliday puolestaan kuvaa kielen semioottisena järjestelmänä, jolla on merkityspotentiaali. Kielen kuvaus ei siten ole rakenteiden vaan valintojen kuvausta. Kielen rakenne on riippuvainen merkityksestä, ja rakenteen funktiona on välittää merkityksiä. Kielellä on myös funktionaalinen vaihtelevuus. Eri tavat puhua, kielen rekisterit, ovat kulttuuri- ja tilannesidonnaisia. (Halliday 2003, 192–197.) Luukka (2002, 114) kuvaa Hallidayn näkemystä kielestä holistisena, muodon ja merkityksen yhdistelmänä. Hallidayn kehittämän systeemis-funktionaalisen kielitieteen mukaan kieli on osa sosiaalista toimintaa, ja sen tärkein tehtävä on merkitysten rakentaminen. Sen mukaan kielen oppiminen on luonnollisinta aidoissa konteksteissa. (Mt., 90, 114–115.)

Myös venäläiset tutkijat ovat pohtineet kielen olemusta. Kehityopsykologian alalta tunnetuksi tullut Lev Vygotski (1896–1934) tutki yleisesti ajattelun ja kielen yhteyttä sekä muun muassa lapsen kielellistä kehitystä. Kielestä hän on todennut, että sosiaalisen kanssakäymisen välineenä sen tehtävä on ensisijassa kommunikatiivinen. Kommunikaatio edellyttää tiettyä välinejärjestelmää, jota inhimillinen kieli edustaa. Kieli syntyy siis kanssakäymisen tarpeesta. (Vygotski 1982, 18–19.) Vygotskin aikalainen, kirjallisuudentutkija Mihail Bahtin (2004, 13–15) korosti, että funktionaalisuus ja merkitys ovat kielen ensisijaisia ominaisuuksia, vaikka muodolla ja merkityksellä onkin yhteys. Kieli ei itsessään ole tavoite, vaan sen tehtävä on palvella muun muassa ajattelua, taidetta ja kanssakäymistä (Bakhtin 1990, 193). Samaa ajattelua edusti Bahtinin työtoveri Valentin Vološinov (1990), joka korosti kielen perustana

olevan kielellisen kanssakäymisen. Hän puhui dialogista sen laajassa merkityksessä kaikenlaisena kielellisenä kanssakäymisenä, myös painettuna kirjana. Hänen mukaansa kieli on jatkuva muotoutumisprosessi ja se toteutuu puhujien yhteistoiminnassa. (Mt., 116, 120.) Nämä ajatukset kielen dialogisuudesta ovat nousseet uudelleen ajankohtaisiksi 1990-luvulla myös Suomessa erityisesti soveltavan kielitieteen tutkijoiden piirissä (ks. Lähteenmäki & Dufva 1998).

Kieli voidaan nähdä myös kirjoitettuna kansalliskielenä. Joseph (2006, 130–140) toteaa, että kielen avulla rakennetaan kansallisidentiteettiä ja siirretään kulttuuria vanhemmilta nuoremmille. Tähän liittyy ajatus standardikielestä, jolloin kieliopit ja sanakirjat nähdään kielenkäytön mallina (Dufva ym. 2011, 26).

Kuten edeltä voidaan havaita, merkittävimmät kielen olemusta koskevat teoriat ovat syntyneet jo 1900-luvun alkupuolella. Varsinaista uutta ajatusmallia ei viime aikoina ole kehitetty. Uudet suuntauksetkin perustuvat uudelleenlöydettyihin vanhoihin käsityksiin.

2.2.2 Eri kielikäsitteitä

Kun teoreettinen ajatus kielen olemuksesta on selvinnyt, voidaan niiden pohjalta tehdä kielikäsitteiden luokitteluja. Useimmat niistä ovat läheisesti yhteydessä näkemyksiin kielen oppimisesta ja opettamisesta. Richards ja Rodgers (2001) tekevät jaon kolmeen eri näkemykseen: strukturaaliseen, funktionaaliseen ja interaktionaaliseen. Strukturaalisen kielikäsitteen mukaan kieli on rakenneosien järjestelmä, joiden avulla koodataan tarkoituksia. Funktionaalisen kielikäsitteen mukaan kieli on tehtävään liittyvä (funktionaalisen) tarkoituksen ilmaisun väline. Se korostaa kielen semanttista ja kommunikatiivista ulottuvuutta rakenteen sijasta. Interaktionaalinen kielikäsite näkee kielen sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. (Mt., 20–22.) Salo (2006, 239) antaa funktionaaliseen kielikäsitteeseen toiseksi nimitykseksi kommunikatiivisen ja interaktionaaliselle puolestaan vuorovaikutteisen näkemyksen.

Rivers (1968) puhuu formalistisesta ja aktivistisesta suuntauksesta, jossa formalistinen näkemys korostaa kielen rakennetta ja sääntöjen deduktiivista opettelua ja aktivistinen

puolestaan induktiivista oppimista ja funktionaalista lähestymistapaa. Formalistit arvostavat virheetöntä luku- ja kirjoitustaitoa ja aktivistit puolestaan suullista kielitaitoa ja kielitaidon kehittymistä aktiivisen käytön avulla. (Mt., 11–13.) Salo (2006, 239) nimittää Riversin aktivistista näkemystä funktionaaliseksi lähestymistavaksi. Funktionaalinen käsitys onkin yleisesti käytössä formalistisen käsityksen vastakohtana. Luukan (1995) mukaan funktionaalinen käsitys korostaa kielenkäytön tehtäviä eri konteksteissa, jolloin funktio on ensisijainen ja määrittää muodon. Keskeisin ero formaaliseen näkemykseen on sosiaalisen kontekstin merkityksessä. Funktionaalisen kielikäsitteyksen mukaan kieltä opitaan ja käytetään vuorovaikutustilanteissa. Funktionaalinen kielikäsitteys perustuu muun muassa Hallidayn kieliteoriaan. (Mt., 22, 27.)

Salo (2006) mainitsee lisäksi atomistisen ja holistisen kielikäsitteysjaottelun, jossa atomistisessa käsityksessä kielen opiskelua kuvaa irrallisten kielioppisääntöjen ja sanalistojen opettelu. Holistisessa näkemyksessä kieltä katsotaan kokonaisuutena, jolloin esimerkiksi sanan merkitys käy tarkasti ilmi vasta asiayhteydestä. Tämän lisäksi kielikäsitteysjaottelun voi tehdä myös kielenkäytön oikeellisuuden näkökulmasta normatiiviseen ja deskriptiiviseen kielikäsitteykseen, jossa normatiivinen korostaa sääntöjen noudattamista ja deskriptiivinen kuvaa kielenkäyttöä ottamatta kantaa sen oikeellisuuteen. (Mt., 239–240.)

Edellä mainittujen kielikäsitteysjaottelujen lisäksi Dufva ym. (2011) ovat tuoneet esille jaon monologiseen ja dialogiseen kielikäsitteykseen. Jaottelulla halutaan erotella staattiset kielikäsitteykset dynaamisesta, toiminnallisuuteen ja vuorovaikutukseen nojaavasta kielikäsitteyksestä. Monologista kielikäsitteystä edustavat de Saussuren strukturalismi, chomskylainen yksilökeskeinen mentaalinen käsitys kielestä sekä kirjoitettu yhtenäinen puhdas kansalliskieli. Dialoginen kielikäsitteys perustuu Bahtinin ajatuksiin kielestä tapahtumana, jossa kielen perusominaisuutena on vaihtelu ja muutos ajassa. Kieli nähdään toimintana erilaisissa konteksteissa. (Mt., 2011, 23–31.) Luukka (1995, 25) näkee dialogisen kielikäsitteyksen funktionaalisen kielikäsitteyksen laajentumana, joka sen tavoin korostaa kielen sosiaalista, vuorovaikutteista ja kontekstisidonnaista luonnetta. Alla on taulukossa 1 yhteen koottuna edellä esitetyt kielikäsitteysjaottelut.

Taulukko 1: Kielikäsitysjaotteluja eri näkökohdista

KIELIKÄSITYS				
kielen olemus ja tehtävä	muodon tai tehtävän korostaminen	kielitiedon esittämistapa	kielenkäytön oikeellisuus	kielen kuvauksen lähtökohta
<ul style="list-style-type: none"> • strukturaalinen • funktionaalinen/kommunikatiivinen • vuorovaikutteinen 	<ul style="list-style-type: none"> • formalistinen • funktionaalinen 	<ul style="list-style-type: none"> • atomistinen • holistinen 	<ul style="list-style-type: none"> • normatiivinen • deskriptiivinen 	<ul style="list-style-type: none"> • monologinen • dialoginen

Kuten taulukosta nähdään, käsitys kielestä on monitahoinen. Salo (2006, 240) toteaa vielä, että jaottelut eivät ole mustavalkoisia, vaan esimerkiksi opettajan kielikäsitys voi opetustilanteesta riippuen vaihdella. Samaa voidaan olettaa oppikirjoista, eli kielen eri osa-alueisiin voi liittyä erilaisia kielikäsitteitä ja näkemyksiä oppimisesta.

2.3 Oppimiskäsitys ja kielen oppiminen

Vieraan tai toisen kielen oppimisesta ja omaksumisesta on käyty terminologista ja teoreettista keskustelua jo vuosikymmenien ajan, ja näkemykset ovat Jaakkolan (1993) mukaan olleet varsin erilaisia. Englannin kielessä on käytössä termi *second language acquisition/learning* ja sen lyhenne SLA/SLL *'toisen kielen omaksuminen/oppiminen'* vieraan kielen oppimisen (foreign language learning) sijaan. Sen käyttö voidaan ymmärtää, kun kyse on englanninkielisestä maasta, ja kun puhutaan valtakielen eli englannin omaksumisesta luonnollisessa kieliympäristössä. Sen sijaan Euroopan maissa ”toinen kieli” ymmärretään yleisemmin vieraaksi kieleksi, jota opiskellaan ja opetetaan omankielisessä ympäristössä. Toisen ja vieraan kielen oppimisessa on sen takia ymmärrettävä olevan eroavaisuuksia, vaikka siitäkin kiistellään. (Jaakkola 1993, 57–64; Mitchell & Myles 1998, 1-2.) Esimerkiksi Mitchell ja Myles (1998, 1-2) tarkoittava toisen kielen oppimisella (SLL) mitä tahansa äidinkielen jälkeen opittavaa vierasta kieltä (pl. kaksikielisten lasten toinen äidinkieli) riippumatta siitä, käytetäänkö kieltä ympäröivässä yhteisössä ja riippumatta siitä, miten kieltä opitaan, muodollisesti luokkahuoneessa vai epämuodollisesti ympäröivän kieliyhteisön avulla.

Tunnetuin kielen omaksumisen ja oppimisen käsitteiden erottamisesta puhunut teoreetikko on ollut Stephen Krashen. Hänen mukaansa kielitaito voidaan saavuttaa joko omaksumalla tai oppimalla, joista omaksuminen tapahtuu luonnollisesti kieliympäristössä. Oppiminen puolestaan edellyttää muodollista opiskelua ja kielen rakenteiden ja säännöistä, eikä voi johtaa kielen omaksumiseen. Kielen oppiminen edellyttää sääntöjä sisältävän ”monitorin” apua, josta kielen puhuja hakee kieliopillista tukea tuottaakseen puhetta. Krashen nimitti tätä monitoriteoriaksi. (Richards & Rodgers 2001, 22, 181.) Kielen oppimista samalla metodilla kuin äidinkielen oppimista on käytetty puhetaitoa korostavissa menetelmissä, joista esimerkiksi suorametodi on ollut käytössä muun muassa Berlizin kielikouluissa (mt., 11–12).

Vygotski (1982) esitti jo 1900-luvun alussa oman käsityksensä vieraan kielen oppimisesta. Hän käytti vieraan kielen oppimista esimerkkinä lasten tieteellisten käsitteiden kehityksestä. Hänen mukaansa vieraan kielen oppiminen alkaa monimutkaisemmista muodoista, kuten foneettisesta rakenteesta ja kieliopillisista muodoista, ja spontaani puhe syntyy vasta myöhemmin. Eli täysin päinvastaisessa järjestyksessä kuin äidinkielen oppimisessa. Esimerkiksi äidinkielen ääntämistä ei tarvitse ajatella, kun taas vierasta kieltä opettelevalla oikeaa ääntämistä on harjoiteltava pitempään. Vieraan kielen tietoinen omaksuminen edellyttää Vygotskin mukaan äidinkielen merkitysrakenteiden ymmärtämistä. (Mt., 193–194.) Rivers (1972) oli samoilla linjoilla, ja korosti sitä, että vieraan kielen ääntämisen ja puhumisen opettelussa tarvitaan visuaalista tukea tekstistä erityisesti silloin, jos oppilaan audittiivinen erottelukyky on huono. Kirjallinen apu auttaa jäsentämään kuultua ja assosioimaan äänteen ja sitä vastaavan symbolin. (Mt., 107–112.)

Tässä tutkielmassa käytetään lauseyhteydestä riippuen termejä *kielen oppiminen* ja *kielenoppiminen*, joilla tarkoitetaan kouluympäristössä tapahtuvaa muodollista vieraan kielen kielitaidon saavuttamista.

2.3.1 Yleistä oppimiskäsityksistä

Termi *oppimiskäsitys* on kasvatustieteilijöille perin juurin tuttu. Sen voi tiivistää lyhyesti käsitykseksi siitä, millainen oppimistapahtuma on luonteeltaan (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 139). Kaksi perinteistä ja toisilleen vastakkaista suuntausta ovat olleet behavioristinen ja kognitiivinen, joista kognitiivinen suuntaus kehittyi myöhemmin konstruktivistiseksi oppimiskäsitykseksi. Behavioristinen käsitys painottaa oppimisprosessin ulkoista ja kognitiivinen/konstruktivistinen sen sisäistä säätelyä. Behavioristisen oppimisteorian yhtenä alkuunpanijana pidetään Burrhus Skinneriä (1904–1990). Kognitiivis-konstruktivistisen käsityksen varhaisia kehittäjiä olivat muun muassa Dewey (1859–1952), Piaget (1896–1980) ja Vygotski (1896–1934). (Mt., 140–141, 148, 155–160.)

Behaviorismin isäksi kutsuttu Skinner pohti muun muassa kielellistä käyttäytymistä ja kuvasi, kuinka puheen tuottama ärsyke sai aikaan tietynlaisen reaktion. Haluttu toiminta puolestaan vaati ehdollistamista ja vahvistamista. Skinner myös esitteli toistoon perustuvan oppimisen (echoing behavior), jossa oppilaat mekaanisesti toistavat opettajan käskemät sanat. (Skinner 1957, 19–22, 29–30, 55–58.)

1950-luvun tutkimusten seurauksena oppiminen alettiin nähdä aktiivisen aivotoiminnan, ongelmanratkaisuprosessin tuloksena. Tämä kognitiivinen oppimiskäsitys hylkäsi behavioristisen ajatuksen tiedon siirtämisestä opettajalta oppilaalle ja korosti oppilaan aktiivista roolia tiedon kokonaisvaltaisessa omaksumisessa. Tunteen katsottiin olevan osa tiedon käsittelyä. Oppimisen ajateltiin edellyttävän oivallusta sekä omaa ponnistelua ja olevan oppijan sisäisten ajatteluprosessien sivutuote. (Hentunen 2004, 5-6; Kristiansen 1998, 19–20.) Kognitiivisen oppimiskäsityksen katsottiin selittävän monimutkaisia oppimisprosesseja, kuten ongelmanratkaisu ja tiedonprosessointia. Sen mukaan oppimista tapahtuu, kun oppija ymmärtää, miten tietoa sovelletaan eri konteksteissa. (Ertmer & Newby 1993, 52.)

Kognitivismiin sanottiin kuitenkin jättävän huomiotta vuorovaikutuksen ja motiivien merkityksen. Sen sijaan alettiinkin puhua konstruktivismista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa tiedon rakentumista vanhan tiedon pohjalle ja oppilaan

yksilöllistä roolia tiedon rakentajana. Opettajan rooli muuttuu tällöin tiedon jakajasta oppilaan kannustajaksi. Oppiminen katsotaan tilanne- ja kontekstisidonnaiseksi ja opetustapahtuma on sosiaalinen vuorovaikutustilanne. (Hentunen 2004, 6; Kristiansen 1998, 21–23.) Ertmerin ja Newbyn (1993) mukaan Jonassen (1991) väittää, että konstruktivistinen oppimisympäristö on tehokkain edistyneemmässä tiedon omaksumisvaiheessa, jolloin käsitteellistämiskyky on parempi. Heidän mukaansa eri oppimiskäsitysten tehokkuus riippuu oppilaiden tietotasosta, kognitiivisen prosessoinnin vaatimuksista ja oppimistehtävän tavoitteesta, eikä eri oppimisteorioita voi yksiselitteisesti asettaa paremmuusjärjestykseen. (Mt., 57, 60–61.)

Behaviorismin ja konstruktivismin lisäksi voidaan mainita vielä humanistinen oppimiskäsitys, joka poikkeaa molemmista edellä kuvatuista käsityksistä korostamalla itseohjautuvaa kasvamista ja oppimiskokemusten reflektointia. Ajattelun perustana on Maslowin motivaatioteoria. Oppijan oma toiminta on keskeisessä roolissa ja opettajan tehtävä on olla oppimisprosessin kättilö. (Rauste-von Wright ym. 2003, 198–200.)

2.3.2 Näkemykset kielen oppimisesta

Vieraan kielen oppimista voi useiden tutkijoiden mielestä verrata minkä tahansa muun taidon tai valmiuden oppimiseen (ks. Kristiansen 1998, 35; Laurén 2008, 26). Harjanne (2006, 185) toteaa, että vieraan kielen oppimisesta vallitsee nykyään laajentunut näkökulma, joka ei sulje mitään oppimisen lähestymistapaa pois, vaan katsoo niiden täydentävän toisiaan.

Kielen oppimisen käsityksen taustalta voidaan löytää opetusmenetelmä ja lähestymistapa kieleen. Richards ja Rodgers (2001) katsovat sen perustana olevan ajatukset siitä, mitkä psykolingvistiset ja kognitiiviset prosessit liittyvät kielen oppimiseen ja mitä ne edellyttävät aktivoituakseen oppimiseksi. Eri oppimiskäsitykset voivat painottaa näitä kahta näkökohtaa eri tavalla. Tietty kielikäsitys luo pohjan oppimiskäsitykselle, joka puolestaan ilmenee opetuskäytäntöjen kautta. (Mt., 22–23.) Tämä näkökanta on perusteena tämän tutkielman aiheena olevien käsitysten käsittelyssä yhtenä kokonaisuutena.

Puhuttaessa *käsityksistä* vieraan kielen oppimisesta tarkoitetaan varsinaista oppimiskäsitystä useammin kielen oppimisen teorian ja opetusmenetelmän yhdistelmänä muodostuvaa lähestymistapaa kielen oppimiseen ja opettamiseen. Richards ja Rodgers (2001, 18–20) määrittelevät *lähestymistavan* (approach) muodostuvan kieli- ja oppimisteoriasta. Lähestymistavan taustalla on kuitenkin usein jokin aiemmin esitellyistä yleisistä oppimiskäsityksistä. Järvinen (2014a) jakaa kielen oppimisteoriat psykolingvistisiin ja sosiolingvistisiin teorioihin, joita on kuvattu myös omaksumis- ja osallistumismetaforalla. Psykolingvistisiin teorioihin kuuluvat nativistiset ja kognitiiviset teorit, joiden mukaan oppiminen on yksilön sisäinen prosessi. Nativistisia teorioita edustavat Chomskyn universaalikielioppiteoria ja Krashenin monitoriteoria. Kognitiiviset teorit painottavat muistin toimimisen tutkimista. Näitä ovat esimerkiksi kognitiivisen taidon oppimisen malli ja konnektionismi. Sosiolingvistiset teorit puolestaan lähtevät siitä, että kielen oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Esimerkkeinä niistä ovat behavioristinen käsitys, akkulturaatiomalli sekä sosiokulttuurinen oppiminen. (Mt., 69–85, 87.)

Käsitteitä on eri lähteissä käytetty kirjavasti ja jotkin tutkijat puhuvat (opetus-) menetelmästä ja toiset lähestymistavasta tai kielenoppimisen näkemyksistä. Myös Harjanne (2006, 179) toteaa oppimiskäsitysten ja lähestymistapojen nimeämisen ja jaottelun olevan ongelmallista niiden päällekkäisyyksien ja epäyhtenäisten nimeämiskäytäntöjen takia. Tässä luvussa onkin mielestäni jatkossa tarkoituksenmukaisempaa vain nimetä erilaisia kielenoppimissuuntauksia eikä pitäytyä yksinomaan kielen oppimiskäsitys-termissä. Tämä kattaa sekä näkemykset että lähestymistavat, ja joissakin yhteyksissä myös niihin liittyvän oppimiskäsityksen. Ja vaikka pääsääntöisesti kyse on oppimisesta, ei näkemyksiä kielen opetuksesta/opettamisesta ole mielestäni tarpeen jättää huomiotta, sillä väistämättä aiheen yhteydessä puhutaan myös opetusmenetelmistä.

Esittelen seuraavaksi lyhyesti behavioristisen, kommunikatiivisen ja humanistisen näkemyksen kielenoppimisesta. Niitä edelsi vielä 1900-luvun puoliväliin asti käytetty kielioppi-käännös menetelmä, jossa pääpaino on lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä kieliopin hallinnassa. Puhetaidon oppimisen rooli on siinä vähäinen. Suomessa sitä

käytettiin vielä myöhemminkin muun muassa latinan opetuksessa. Tämä menetelmä ei varsinaisesti perustunut millekään teorialle. (Laurén 2008, 41–44; Richards & Rodgers 2001, 5-7.)

Behavioristinen kielenoppiminen

Behavioristinen näkemys kielenoppimisesta oli Suomessa vallitseva aina 1990-luvun alkupuolelle asti ja kielten oppikirjoissa se on vaikuttanut voimakkaasti vielä sen jälkeenkin (ks. Kaikkonen 1994, 11–12, 23–24; Kristiansen 1998, 16). Behavioristiselle näkemykselle on ominaista kielen rakenteen korostaminen sekä ärsykkeiden avulla ja jäljittelemällä oppiminen (Järvinen 2014a, 78–79; Laurén 2008, 50). Tyypillistä on myös kielten rakenne-eroavaisuuksiin ja vaikeiden rakenteiden opettamiseen keskittyminen (Mitchell & Myles 1998, 24–25).

Yksi tunnetuimmista behavioristista oppimiskäsitystä edustavista kielen opetusmenetelmistä on audiolingvaalinen menetelmä. Sen tärkeimpänä periaatteena on aloittaa kielen opiskelu kuuntelemalla ja puhumalla. Äännejärjestelmä opetellaan ennen kirjoitusjärjestelmää, ja lukeminen ja kirjoittaminen aloitetaan siitä kieliaineksestä, jota on jo opittu puhumaan ja kuulemaan. Menetelmän pääasiallinen työtapana on toisto eli drillaus. Oppilaat toistavat aluksi suullisia ydinfraseja ja ne opittuaan vaihtelevat harjoiteltavaan rakenteeseen omia sanoja. (Järvinen 2014b, 95; Rivers 1972, 20–24, 43.)

Behavioristisen mallin on katsottu toimivan hyvin ainakin perustaitoja opettaessa, mutta sen heikkoudet tulevat esille ymmärtämistä vaativassa oppimisessa (Kristiansen 1998, 17; Rauste-von Wright ym. 2003, 150–151). Jaakkolan (1993, 52) mukaan kielioppiasioiden siirtämisessä todelliseen kielenkäyttöön voi olla tarpeen käyttää mielekkäitä drillejä muodon automatisoimiseksi. Myös Elomaa (2009, 70) toteaa nykyoppikirjojen yhdistelevän eri oppimisenäkemyksiä ja myös behavioristiselle mekaaniselle ”tankkaukselle” on nähty olevan perusteluita.

Kommunikatiivinen eli viestinnällinen sekä funktionaalinen kielenoppiminen

Kuten edellä mainitsin, joidenkin oppimista koskevien käsitteiden käyttö on kirjavaa, ja se koskee erityisesti tämän osion käsitteitä (vrt. Laurén 2008, 51). Niiden käytössä on sekavuutta ja osittaista päällekkäisyyttä, minkä vuoksi käsittelen kommunikatiivista/viestinnällistä ja funktionaalista kielenoppimista samassa kokonaisuudessa. Lähestymistavan kuvaukseen liittyvissä asiayhteyksissä käytän kulloisenkin lähteen mukaista termiä.

Viestintää korostava kommunikatiivinen kielen oppimisnäkemys tuli suosituksi 1980-luvulla. Sen mukaan todellinen ja oppilaalle merkityksellinen viestintätehtävä edesauttaa kielen oppimista. Lähestymistavan taustalla on käsitys kielestä viestinnän ja vuorovaikutuksen välineenä. (Richards & Rodgers 2001, 151, 161.) Kaikkosen (1994) mukaan aluksi puhuttiin funktionaalisesta, sitten kommunikatiivisesta ja lopulta viestinnällisestä kielen opetuksesta. Hänen käsityksensä termien erosta on siinä, että funktionaalisessa näkemyksessä korostettiin kieltä viestinnän välineenä, kun taas kommunikatiivisuus sisälsi sen lisäksi ajatuksen kielen yksilöllisestä oppimisprosessista. Käytännön opetustyössä tätä eroa ei hänen mukaansa näkynyt, joten myös käsitteiden sisältö muuttui samanlaiseksi. (Mt., 23–24.) Esimerkiksi Harjanne (2006, 71–75) on valinnut termiksi viestinnällisen kielenopetuksen ja lähestymistavan, ja perustelee sitä kommunikatiivisen kielenopetuksen monitulkintaisuudessa.

Viestinnällinen kielenopetus perustuu konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, jossa opetus on oppilaskeskeistä ja oppilas on itseohjautuva (Harjanne 2006, 144). Konstruktivismista on olemassa eri suuntauksia, joista sosiaalista, ihmisten välistä vuorovaikutusta korostava sosiaalinen konstruktivismi tai sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on ollut ajankohtainen erityisesti vuorovaikutusta ja viestinnällisyyttä korostavassa kielenopetuksessa. Sosiokulttuurinen suuntaus eroaa siitä korostamalla ihmisen ja ympäristön/yhteisön välistä vuorovaikutusta. (Harjanne 2006, 123, 144, 181–182; Rauste-von Wright ym. 2003, 155, 161; Stotesbury 2007, 34–35.)

Funktionaalinen lähestymistapa lähtee kielen käyttötarpeista: kielitaito nähdään tilannekohtaisena taitona. Kieli on viestinnän väline, joten suullisen kielitaidon merkitys on korostunut. Funktionaalisen käsityksen mukaan opetus ei tuota oppimista, vaan sen tehtävä on auttaa jäsentämään muualla opittua ja kannustaa oppimaan lisää ympäröivästä kommunikatiivisesta ympäristöstä. (Aalto, Mustonen & Tulia 2009, 407–408.)

Tähän yhteyteen voi lisätä vielä yhden käsitteen eli vuorovaikutteisen kielenoppimisen, joka siis nojaa sosiokulttuuriseen näkökulmaan ja nostaa vuorovaikutuksen ratkaisevaksi tekijäksi kielen oppimisessa (ks. Harjanne 2006, 183–184). Vuorovaikutuksen korostaminen funktionaalisuuden ohella on tyypillistä toisen kielen oppimisen/omaksumisen yhteydessä. Esimerkiksi Aalto ym. ovat tutkineet S2-opetusta maahanmuuttajille Suomessa, eli heidän tapauksessaan vieraan kielen käytölle myös löytyy luonnollinen ympäristö koulun ulkopuolella. Yleensä tällaista mahdollisuutta ei vieraan kieleen opiskelussa ole helppo järjestää ainakaan Suomessa.

Humanistinen kielenoppiminen

Stevick (1982) purkaa humanistisen kielenoppimisen kolmeen ulottuvuuteen. Lähtökohdaksi on kielenopiskelijan oma kiinnostuksen kohde eli mitä tarkoitusta varten hän opiskelee kieltä. Toisena on vastuun ja vapauden tasapaino, jossa opiskelija valitsee tehtävän suoritustavan tai jopa suunnittelee itse tehtävät, mutta kantaa itse myös vastuun siitä. Kolmantena ovat useat erilaiset näkemykset oppimisprosessista. (Mt., 7-9.)

Moskowitz (1982) korostaa merkityksellisen kommunikoinnin tärkeyttä. Sen sijaan, että harjoituksessa kysytään tyypillisiä kysymyksiä, kuten ”Mistä olet kotoisin?”, ”Mikä on lempiruokasi?”, pitäisi puhua oppilaille henkilökohtaisesti tärkeistä asioista. Tarkoituksena on luoda turvallinen ja miellyttävä oppimisilmapiiri, keskittyä vahvuuksiin ja positiivisiin asioihin menemättä kuitenkaan liian henkilökohtaisiin aiheisiin. Tämä palvelee tavoitetta muiden kulttuurien ymmärtämisestä, kun ensin opitaan ymmärtämään ja hyväksymään kanssaopiskelijoita. (Mt., 22–25.)

Humanistisessa lähestymistavassa otetaan huomioon oppilaan koko persoona, tunteet ja tuntemukset sekä käyttäytymistaidot. Esimerkkejä humanistisista kielenoppimismenetelmistä ovat muun muassa vuorovaikutusta korostava yhteisöllinen kielenoppiminen ja musiikkia oppimisessa käyttävä (de)suggestopedia. (Järvinen 2014b, 107–110; Richards & Rodgers 2001, 90, 100.)

Oppimiseen liittyvät oleellisesti myös erilaiset oppimistyyliä, jotka vaikuttavat siihen, minkälaisesta opetuksesta kukin oppilas hyötyy eniten. Analyytinen kielenoppija kaipaa kieliopin opetusta ja holistinen oppija katsoisi mieluummin vaikka vieraskielistä tv-ohjelmaa tai lukisi lehteä (Laurén 2008, 10). Tässä tutkielmassa ei käsitellä oppimistyyliä, mutta on hyvä muistaa, että mikään opetusmenetelmä tai oppimiskäsitys ei ole kaikille tasapuolisesti sopiva. Lisäksi ihmiset opiskelevat kieliä eri tavoitteilla. Tässä tutkimuksessa keskitytään lukion kielenopetuksessa käytettäviin oppikirjoihin, ja lukiossa tavoitteet on kirjattu opetussuunnitelmaan. Näin ollen oppilaiden erilaisten omien tavoitteiden huomioonottaminen ei ole tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista, vaikka yleisesti ottaen se voisikin olla mielenkiintoinen näkökulma, erityisesti aikuiskoulutukseen tarkoitettujen oppikirjojen kohdalla.

3 KÄSITYKSET KIELESTÄ JA OPPIMISESTA OPPIKIRJOJEN RAKENTEISSA

Tässä luvussa analysoin tutkielman aineistona olevien oppikirjojen ulkoisesti havaittavaa rakennetta, kuten kappaleiden tekstityyppejä, harjoitustehtävien tyyppisiä ja määriä sekä eri oppiainesten sijoittelua kirjassa. Venäjän kielen opiskelu aloitetaan yleensä kyrillisten kirjainten opettelulla, joten myös se on yhtenä analysoinnin kohteena.

3.1 Oppikirjojen rakenne ja yleinen konteksti

Kaikkein varhaisimpia oppikirjoja lukuun ottamatta venäjän kielen oppikirjoissa on ollut tyypillistä, että samat henkilöt esiintyvät kappaleissa läpi kirjan, ja useimmiten he toimivat Neuvostoliitossa/Venäjällä. Tällaisissa oppikirjoissa voi olla yhtenäinen juoni, tai sitten henkilöt pelkästään esiintyvät eri tilanteissa.

Ateljeessa ei ole perinteistä kehyskertomusta, johon kappaleiden henkilöt, sisältö ja tapahtumat liittyisivät. Kirjassa ei puhuta kenestäkään tietystä henkilöstä, eikä siinä ole ulkoisia tekijäpersoonia. Opiskelija on itse toimijana eri aihepiirien tilanteissa omana itsenään. Kirja on tältä osin totutusta poikkeava.

Ateljeessa on 191 sivua ja seuraavat rakenneosat:

- kolme kolmesta kappaleesta koostuvaa opintojaksoa eli yhteensä yhdeksän kappaletta,
- kymmenestä eri teemasta koostuva kielitieto-osa, joka sisältää myös harjoitustehtäviä sekä
- kahdeksasta eri teemasta koostuva suomi-venäjä-käyttösanasto.

Kolmesta kappaleesta koostuvat opintojaksot sisältävät aihekokonaisuuden kappaleet ja kuhunkin kappaleeseen liittyvät harjoitukset (”kielen kierrättäminen”), kotitehtävänannon ja itsearviointin. Jakson lopussa ei ole joillekin oppikirjasarjoille

tyypillistä välikertausta. Aihekokonaisuuksina ovat 1) minä ja lähipiirini, 2) minä ja lähiympäristöni sekä 3) minä ja kokemusmaailmani. Kaksi kappaletta (1 ja 4) on omistettu pelkästään kyrillisten kirjainten opetteluun, ensimmäinen painokirjaimien ja jälkimmäinen kaunokirjaimien opiskeluun. Kussakin kappaleissa on 2-4 aihetta, jotka jakavat kappaleen useampiin pienempiin kokonaisuuksiin. Nämä ala-aiheet on mainittu sisällysluettelossa ja erotettu kappaleessa väliotsikkojen avulla. Esimerkiksi kappaleen 3 kaksi aihetta ovat: Tässä on perheeni ja Tässä ovat ystäväni. (Ks. Ateljee, 4-5.)

Oppilaan korostaminen kielenkäyttäjänä ja aktiivisena toimijana on funktionaalisen ja dialogisen kielikäsitteiden sekä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista (ks. Dufva ym. 2011; Harjanne 1994; Hentunen 2004; Nikula 2010). Tekstikappaleiden suhteellisen pieni määrä (yhdeksän) antaa aiheen olettaa, että kunkin kappaleen sisältämien asioiden läpikäymiseen käytetään runsaasti aikaa, ja kappaleen itsessään sisältämä teksti ei ole pääasia.

Kafe Piterissä päähenkilö Anna, suomalainen opiskelija, on seminaarimatalla Pietarissa ja tapaa siellä venäläisiä ja eurooppalaisia ystäviä eri tilanteissa sekä käy matkalla Moskovassa. Päähenkilö on yliopisto-opintojen loppuvaiheessa, sillä hän kerää aineistoa gradua varten (ks. Kafe Piter, 104).

Kafe Piterissä on 311 sivua ja se koostuu seuraavista osista:

- 18 tekstikappaletta ryhmiteltynä neljään osaan,
- kuusi teemaa sisältävä kooste kielioppiasioista sekä
- aakkoselliset venäjä-suomi- ja suomi-venäjä-sanastot.

Kussakin neljässä osiossa tekstikappaleita on kolmesta seitsemään. Jaottelu on tehty seuraavasti: kappaleet 1-7, kappaleet 8-10, kappaleet 11–14 sekä kappaleet 15–18. Ensimmäisen osion kappaleissa 1-3 käsitellään kyrillisiä kirjaimia, minä vuoksi osio on muita laajempi. Osioden kappaleilla ei ole kokoavaa otsikkoa tai teemaa, vaan jokainen kappale sisältää oman yksittäisen teeman ja tilanteen sekä kielitietosisällön, jotka on esitelty sisällysluettelossa (ks. Kafe Piter, 6-7).

Kukin kappale sisältää varsinaisen tekstiosuuden, harjoitustehtäviä, kielitieto-osuuden sekä sanaston. Jokaisen neljän osion jälkeen on 3-5 sivua kertausta kappaleissa käsitellyistä asioista. Tekstikappaleen sisältö voi olla jaettu 2-5 osaan, joiden väliin harjoitukset ja kielioppitieto on sijoitettu. Tekstiosuudet on numeroitu juoksevasti ruskealla fontilla ja niiden sisältö on kuvattu otsikossa sekä venäjäksi että suomeksi (ks. Kafe Piter, 121–126). Tekstiosuuksien, tehtävien ja kielitiedon keskinäinen vuorottelu mahdollistaa käsiteltävien asioiden harjoittelun välittömästi asian esiintulon jälkeen ja synnyttää vaihtelua. Visuaalisesti tekstit ja tehtävät ovat samannäköisiä. Kielioppitieto erottuu muusta tekstistä otsikon taustaväripalkin avulla. Liitteessä 3 on esimerkki Kafe Piterin sivusta, joka sisältää tekstiosuuden, tehtävän ja kielitietoa.

Kafe Piter on yleisen rakenteen ja kontekstin näkökulmasta perinteinen oppikirja, jossa asiat on esitetty toisistaan irrallisina kokonaisuuksina. Tämän perusteella se edustaa formalistista ja atomistista kielikäsitystä (ks. Salo 2006, 239). Kafe Piterissä opiskelija seuraa itse ulkopuolisena päähenkilön ja hänen ystäviensä elämää Venäjällä. Samaistumiskohteena ovat korkeakouluopiskelijat ja muut nuoret aikuiset. Kappaleen sisäisellä rakenteella on pyritty konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaisesti rakentamaan tietoa aiemman tiedon pohjalle.

Kafe Piterin sisällysluettelon teemat antavat viitteitä siitä, että oppikirjassa käydään läpi erilaisia vuorovaikutteisia tilanteita, kuten henkilöesittelyjä, kahvilassa asioimista, puhelinkeskusteluja ja kuulumisien kyselyä (ks. Kafe Piter, 6-7), jolloin kielen oppimisen osalta se edustaa myös funktionaalista käsitystä (ks. Aalto ym. 2009, 407).

3.2 Kyrillisten kirjainten opettelu

Venäjän kielen opettelu aloitetaan yleisesti kyrillisten kirjainten opiskelusta. Joissakin oppikirjoissa kirjaimet opetellaan omana osiona ennen varsinaisia numeroituja tekstikappaleita tai esimerkiksi työkirjassa olevien harjoitusten avulla. Kirjainten opetteluun käytetään yleensä useita oppitunteja.

Ateljeessa kappale 1 on tarkoitettu painokirjainten opiskeluun ja kappale 4 kaunokirjainten opiskeluun. Kappaleessa 1 kirjaimet on ryhmitelty kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa esitellään 11 vokaalia а, я, э, е, и, й, ы, о, ё, у, ю (=а, ја, е, је, и, ј, така-и, о, јо, е, ју), latinalaisten kirjainten kanssa viisi samaa konsonanttia, seitsemän s-kirjainta sekä erikoismerkit ъ, ъ (pehmennysmerkki, erotusmerkki). Samoiksi konsonanteiksi on otettu perinteisesti к, м ja т-kirjaimet, mutta niiden lisäksi myös п (=р) ja л (=л), jotka eivät suoranaisesti ole samoja. Toisessa osassa esitellään samannäköiset mutta merkitykseltään eri konsonantit (в=v, н=n, р=r, х=h). Kolmannessa osassa esitellään suomen kielelle vieraat konsonantit (б=b, д=d, г=g, ф=f). (Ateljee, 6, 8, 14, 20.)

Kirjaimia opiskellaan esimerkiksi etu- ja sukunimien, perheenjäsenten, paikkojen, maan nimien, ruokasanojen, ammattien sekä lainasanojen avulla. Lisäksi sanoina esiintyy yleisiä fraaseja, persoona- ja possessiivipronomineja, tervehdyksiä ja hyödyllisiä pikkusanoja. Sanan suomenkielinen merkitys on annettu sellaisiin sanoihin, joiden merkitystä ei suoraan ymmärrä tai pysty arvaamaan. Sanapainoja ei ole merkitty näkyviin. Venäjässä sanapaino on liikkuva, ja sen takia se yleensä merkitään oppikirjateksteihin ja sanakirjoihin helpottamaan oikeaa ääntämistä. Ateljeessa ääntämisestä on annettu joitakin ohjeita niin sanotuissa kielitietopaloissa (ks. kielitietopaloista myös luku 3.4.) esimerkiksi:

Painottomassa tavussa o ääntyy [a]
(Ateljee, 9).

Lisäksi s-kirjainten yhteydessä on ääntämistä helpottamassa englanninkielinen sana, jossa esiintyy vastaava äänne, esimerkiksi z-kirjaimen yhteydessä *zone* ja u-kirjaimen yhteydessä *show* (Ateljee, 8).

Kielitieto-osion Ääntäminen-luvussa sanotaan: ”Oikean ääntämisen oppii parhaiten ilman painomerkintää. Uudet sanat ja sanaketjut opitaan ensin kuulon perusteella ja puhevirrassa ja vasta tämän jälkeen tutustutaan niiden kirjoitusasuun” (Ateljee, 130). Tässä on yhtymäkohtia esimerkiksi audiolingvaaliseen menetelmään siltä osin, että opetettava kieliaines opitaan ensin suullisesti, ja oikeaa ääntämystä korostetaan. Audiolingvaalinen menetelmä omana aikanaan edusti behavioristista

oppimisnäkemystä, jossa tyypillistä oli dialogien sanojen ja sanaliittojen mekaaninen toisto ja ulkoa oppiminen opettajajohtoisesti. (Ks. Järvinen 2014b, 94–95.)

Kirjainten opetteluun liittyvät harjoitukset ovat pääosin kuuntelemalla tai lukemalla oikean sanan tunnistamista ja nopeaa oikean sanan hahmottamista. Äänitteellä on myös adjektiivi-substantiivi-sanapareja sekä verbin perusmuotoja, joihin pitää reagoida sanomalla venäjäksi ”ymmärrän” tai ”en ymmärrä”. Kirjoittamistehtäviksi on annettu *kauniiden, tärkeiden ja haastavien* sanojen kirjoittaminen sekä oman sanakirjan kirjoittaminen (Ateljee, 13, 17–19, 24–25, 28). Kirjainten opettelu jatkuu neljännessä kappaleessa, jossa harjoitellaan kaunokirjoituksella muun muassa kirjoittamaan onnittelevia eri juhlapäivien johdosta sekä tervehdyksen kirjoittamista matkakohteesta (mt., 57–59).

Ateljeessa opeteltavien kirjainten esittelyjärjestys poikkeaa perinteisistä venäjän oppikirjoista siinä, että heti alussa opeteltavana on suuri määrä eli 25 kirjainmerkkiä. Sen jälkeen tulee lisää ainoastaan 4 + 4 kirjainta. Suuri määrä kirjaimia alussa vaatii paljon oppikirjan ulkopuolista harjoittelua, mutta mahdollistaa laajan sanavalikoiman käytön. Kirjaimia opetellaan nimien ja tunnistettavien lainasanojen sekä pronomien ja tarpeellisten pikkusanojen avulla. Lisäksi opetteluun ohessa tulee ilmi adjektiivien ja substantiivien kolme sukua. Tämä edustaa funktionaalista käsitystä kielestä ja sen oppimisesta, jossa muotojen oppiminen palvelee merkitysten ilmaisua ja kielen rakenne tulee ensin esiin käytössä (Aalto ym. 2009, 407–409). S-kirjainten ääntämisen apuna esitettyjen englanninkielisten sanojen käyttö edustaa konstruktivistista oppimisnäkemystä. Monipuolinen lähestyminen kieleen edustaa holistista kielikäsitystä.

Kafe Piterissä kyrilliset kirjaimet opetellaan kolmessa ensimmäisessä kappaleessa. Kirjaimet on ryhmitelty siten, että ensimmäisessä kappaleessa on 14 kirjainta: kaikki yksikertaiset vokaalit а, е/э, и, о, у (=a, e, i, o, u), samannäköisistä kirjaimista konsonantit к, м ja т sekä tutunnäköiset mutta erimerkityksiset н, п, р, с, в (= n, p, r, s, v). Toisessa kappaleessa opetellaan 12 kirjainta: suomen kielelle vieraita konsonantteja б, г, д, ф (= b, g, d, f) ja s-kirjaimia ж, з, ц, ш (=ž, z, ts, š) sekä lisäksi й, л, х, ы (=j, l, h, y). Kolmannessa kappaleessa on seitsemän kirjainmerkkiä: kaksi s-kirjainta ч, щ (=tš,

štš) vokaalit *ë, ю, я* (jo, ju, ja) sekä erikoismerkit *ь, ъ* (pehmeä merkki, kova merkki). (Kafe Piter, 5.) Kaunokirjoituskirjainten mallit on esitetty harjoitustehtävien jälkeen ennen sanastoa numeroimattomana, ilmeisesti vapaaehtoisena tehtävänä (ks. Kafe Piter, 22).

Kirjaimia opetellaan venäläisten nimien, ammattien, työpaikkojen, kaupungin eri kohteiden ja ruokasanojen avulla. Lisäksi käytössä on lyhyitä asiointiin liittyviä dialogeja. Sanojen painot on merkitty näkyviin helpottamaan ääntämistä. Suomalaiset merkitykset löytyvät kappaleen lopussa olevasta sanastosta. Kaikki sanat, myös tutut ja ymmärrettävät, kuten *метро, пианист*¹ on käännetty sanastoon.

Kirjaimia opetellaan pääosin lukuharjoituksilla. Jonkin verran on mallin mukaan tehtäviä keskusteluharjoituksia. Kappaleissa on erillisellä otsikolla eroteltuja ääntämisohjeita, jotka ovat joko yleisluonteisia (Kafe Piter, 13):

”Venäjässä sanapaino voi olla millä tavulla tahansa. Painottomat vokaalit ääntyvät lyhyempinä kuin painolliset: *пера, м ма, п па, рак та, ик на, ист рик, такс , кин .*”²

tai tarkkoja foneettisia ohjeita:

”Liudentunut (pehmeä) konsonantti muodostetaan nostamalla kielenselkä kohti kitalakea samoin kuin suomen *j*:tä äännettäessä. Erillistä *j*:tä ei kuitenkaan kuulu. Ääntenmukaisessa kirjoituksessa liudentuminen osoitetaan yläpilkulla: *артист* [art’ist].”

S-äänteiden yhteydessä on annettu esimerkkisanoja saksan, englannin, ranskan ja ruotsin kielestä (Kafe Piter, 15, 30). Myös soinnilliset ja soinnittomat konsonanttiparit ja niiden ääntämistapaukset on esitelty erikseen (mt., 20).

Kyrillisten kirjainten opettelu yhteydessä käsitellään olla-verbi, kysymys- ja väitelauseiden intonaatio, venäläinen nimijärjestelmä ja substantiivien suku, persoonapronominit yksikössä ja lukusanat 1-10 (Kafe Piter, 13, 20–21, 27–30). Lisäksi kappaleiden dialogeissa ja tehtävissä esitellään henkilöitä ja kerrotaan heidän ammattinsa, tervehditään, kysytään tietä ja asioidaan kahvilassa.

¹ transl. metro, pianist

² transl. opera, mama, papa, raketa, ikona, istorik, taksi, kino

Kafe Piterissä kyrillisten kirjainten opettelu edustaa yhtäältä funktionaalista käsitystä kielestä ja sen oppimisesta, missä kieli nähdään viestinnän välineenä (ks. Aalto ym. 2009, 407). Toisaalta Kafe Piterissä kirjainten opetteluun liitetyt rakenneasiat tuodaan esiin sääntöinä kielioppikirjamaisesti selvästi erillään muusta tekstistä ja omana kokonaisuutena, mikä taas edustaa strukturalistista kielikäsitystä. Tähän palataan tarkemmin luvussa 3.5. Holistista kielikäsitystä edustaa useiden asioiden (kielioppi, nimijärjestelmä, numerot) yhdistäminen kirjainten opetteluun ja kielen käyttö dialogeissa. Ja lisäksi s-kirjainten ääntämisen apuna esitettyjen useiden eri kielten, ei vain englannin, sanojen käyttö edustaa konstruktivistista oppimisnäkemystä.

3.3 Kappaleiden tekstityypit ja aiheet

Veivo (2014, 43) toteaa, oppimateriaalin tekijöiden näkemykset oppimisesta näkyvät siitä, millaisia tekstejä tai tehtävätyyppejä kirjoihin on otettu. Kieli konkretisoituu teksteissä, jotka ovat viestintätilanteesta riippuen erilaisia (esim. puheet, sähköpostiviestit, tuttavalliset keskustelut). Myös tekstin tarkoitus ja viestintäväline vaikuttavat siihen, millainen teksti on. (Mt., 40.) Tässä luvussa käsitellään vain oppikirjan kappaleen niin sanottua varsinaista sisältötekstiä. Harjoitukset ja mahdolliset kulttuuritietotekstit käsitellään luvuissa 3.4 ja 3.6.

Ateljeen tekstikappaleissa käytetään joko dialogityyppisiä avoimia lauseita, joihin opiskelija täydentää haluamansa sanat, tai vaihtoehtoisesti tekstinä on valmiita mallialogeja. Osalle dialogeista on annettu suomennokset samalla sivulla. Dialogit ovat valtaosin yksinkertaisia kysymys-vastaus-tyyppisiä kahdesta neljän fraasin pituisia keskusteluja, harvoin pidempiä.

1. Kerrot, missä asut.

- | | | |
|---|---|--|
| - | Где вы живёте? | <i>Missä te asutte?</i> |
| - | Мы живём в городе... | <i>Asumme</i> |
| - | А в каком районе? | <i>Ja missä kaupunginosassa?</i> |
| - | В каком районе? В районе..., на улице... ³ | <i>...kaupunginosassa, ... kadulla</i> |

(Ateljee, 62.)

³ transl. Gde vy živjote? My živjom v gorode... A v kakom rajone? V kakom rajone? V rajone..., na ulitse...

4. Esitöt kohteliaisuuksia ystäväsi pukeutumisesta.

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| - Красивый свитер! | <i>Nätti villapaita!</i> |
| - Серьёзно? | <i>Ihanko totta!</i> |
| Спасибо за комплимент! ⁴ | <i>Kiitos kohteliaisuudesta!</i> |
- (Ateljee, 77.)

Kappaleiden vallitseva tekstityyppi on siis dialogi, jolla korostetaan kommunikaatiota ja keskitytään kielen käytössä tyypillisiin rakenteisiin, mikä edustaa funktionaalista kielikäsitystä (ks. Aalto ym. 2009; Nikula 2010; Salo 2006). Kertovaa, suorasanaista tekstiä oppikirjassa ei esiinny lainkaan.

Ateljeen tekstien aiheet käsittelevät nuoren elämän lähipiiriä: itseä, perhettä, ystäviä, asuinalueita, koulua, vapaa-ajan harrastuksia, päivän kulkua sekä matkustamista. Aiheet ovat koululaisen arkeen liittyviä, mikä vastaa kirjan kohderyhmää (yläkoululaiset ja lukiolaiset). Harjanteen (1994, 37) mukaan omaan kokemusmaailmaan liittyvä kielenkäyttö on oppimisen ydin. Tämä piirre on osa Harjanteen (mt.) kuvaamaa konstruktivistista oppimisenäkemyksiä ja kommunikatiivista kielenoppimista.

Kafe Piterissä tekstit ovat kirjassa esiintyvien henkilöiden keskinäisiä dialogeja. Suorasanaista tekstiä ei esiinny lainkaan. Dialogit on otsikoitu sisältöä kuvaavasti sekä venäjäksi että suomeksi. Varsinaiset dialogit ovat pelkästään venäjäksi. Itse tekstikappale on otsikoitu kappaleen teemaan viittaavasti venäjäksi ja suomeksi, kuten esimerkiksi kappale 10. *Куда ты идёшь?*⁵ *Minne olet menossa?*, missä teemana on liikennevälineet ja kiinnostuksen kohteet (Kafe Piter, 7).

Kafe Piterin dialogien aiheet liittyvät itsestä ja perheestä, ystäväistä, työstä ja harrastuksista kertomiseen. Kappaleissa käydään kahvilassa, ravintolassa, kaupoissa ja eri harrastus- ja nähtävyydenkohteissa sekä liikutaan eri liikennevälineillä. Aiheet ovat yleisiä kenen tahansa elämään liittyviä sekä turistin matkakohteessa kohtaamia tilanteita.

⁴ transl. Krasivyyj sviter! Serjozno? Spasibo za kompliment!

⁵ transl. Kuda ty idjoš?

Kafe Piterin tekstityyppinä olevat dialogit ja arkielämään liittyvät sisällöt edustavat funktionaalista kielikäsitystä ja konstruktivistista ja kommunikatiivista näkemystä kielenoppimisesta (ks. Harjanne 1994; Nikula, 2010).

3.4 Harjoitustehtävien tyypit ja määrät

Molemmissa analysoitavissa kirjoissa harjoitukset on sijoitettu tekstikirjan yhteyteen. Veivon (2014) mukaan harjoitustehtävät palvelevat oppimista siten, että niiden avulla oppilaat saavat tietoa osaamisestaan. Tehtävien tulee liittyä oppimisen tavoitteisiin ja niiden vaikeustason tulee olla oppilaiden taitotasolle sopiva. (Mt., 40.)

Harjoitukset on analysoitu määrällisesti kahdella tavalla. Ensimmäinen luokittelu on tehty kielitaidon osa-alueeseen liittyvän harjoitusmuodon mukaan jakamalla harjoitukset kirjallisiin tai suullisiin tehtäviin. Perinteinen jaottelu kuullunymmärtämiseen, luetunymmärtämiseen, kirjoittamiseen, puhumiseen ja kielioppiin ei olisi ollut toimiva, sillä eteenkin Kafe Piterissä monet harjoitukset liittyvät useampaan edellä mainituista perinteisistä osa-alueista. Kirjallisiin tehtäviin on laskettu mukaan myös lukutehtävät muun muassa kirjainten opettelussa, ellei kyse ole selvästi keskustelutehtävästä. Suullisiin tehtäviin on laskettu myös kuullunymmärtämistehtävät. Kolmantena vaihtoehtona on yhdistetty molempien tapojen käyttö tai mahdollinen valinta tapojen välillä. Tähän kategoriaan kuuluvat erityisesti Kafe Piterissä tehtävät, jotka olisi luonnollisempaa tehdä suullisesti, vaikka tehtävää ei ole merkitty keskustelutehtäväksi, esimerkiksi: *Kaikki kaupat eivät toimi itsepalveluperiaatteella. Pyydä myyjää näyttämään sinulle haluamasi esineet* (Kafe Piter, 245).

Toinen määrällinen analyysi on tehty harjoituksen toteutustavan mukaan jakamalla ne neljään eri luokkaan tehtävän muodollisuusasteen perusteella. Kolme ensimmäistä ovat 1) mekaaniset, 2) annetun mallin mukaan mukaillen ja 3) vapaasti toteutettavat harjoitukset. Mekaanisiin harjoituksiin on laskettu aukkotehtävät, sanasanaiset käännöstehtävät, mallin mukaan muodostettavat ja muunnettavat lauseet, joissa kaikki sanat on annettu valmiina. Mallista mukaillen tehtävät harjoitukset eroavat niistä siinä, että tehtävässä annetaan rajattu määrä vaihtoehtoja, joiden valinta edellyttää sanan

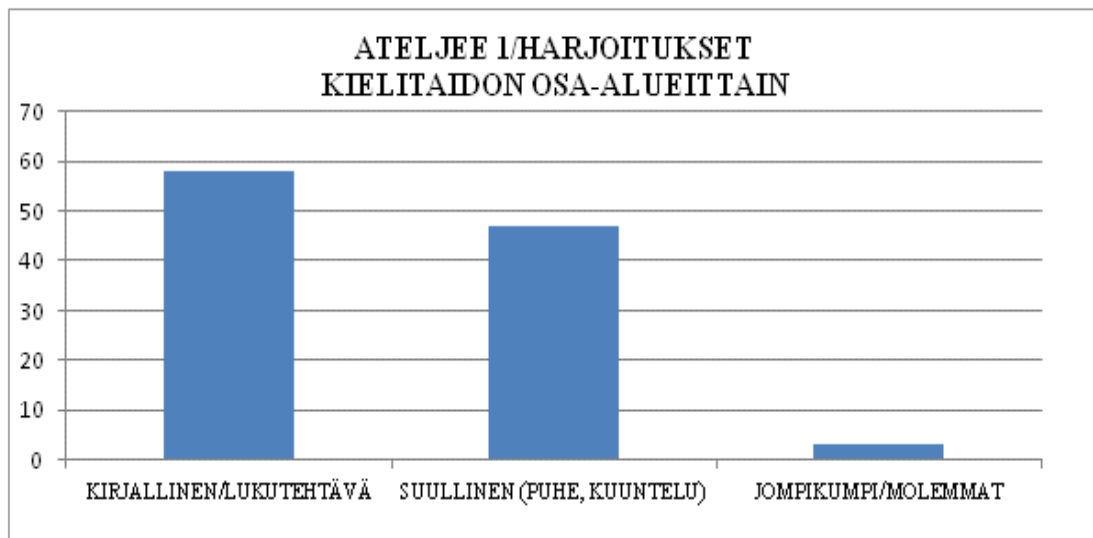
ymmärtämistä, toisin kuin mekaanisessa tehtävässä. Tähän kategoriaan kuuluvat myös keskustelu- tai käännöstehtävät, joiden sisältö on annettu tarkasti, mutta joissa opiskelijalla on mahdollisuus valita ilmaisussa käytettävät sanat. Vapaasti toteutettaviin tehtäviin on laskettu luetunymmärtämistehtävät, päättelytehtävät, ristikot sekä vapaamuotoiset kysymys- ja keskustelutehtävät. Näissä harjoituksissa vaaditaan enemmän ymmärrystä ja kielitaidon soveltamista. Neljänteen kategoriaan kuuluvat tunnistustehtävät, joihin on laskettu muun muassa kirjainten opettelussa sanojen lukeminen ja myöhemmin sanojen tai lauseiden tutkiminen, tunnistaminen ja yhdistäminen ilman kielio pillista tai toiminnallista tehtävänantoa, kuten esimerkiksi *Valitse kullekin viikopäivälle sopivaa tekemistä*. Tehtävässä yhdistetään viikopäivä ja oman valinnan mukaan jokin tekemistä kuvaava annettu lause. Harjoituksen tarkoitus on hahmottaa ajanilmaisun rakenne. (Ks. Kafe Piter, 113.)

Ateljeessa harjoitustehtävät on sijoitettu tekstikappaleen jäljessä olevaan kielen kierrättäminen -osioon sekä kirjan lopussa olevaan kielitieto-osioon. Yhteensä harjoituksia on 108. Kielen kierrättämisen osiossa jokaiseen tekstikappaleeseen liittyy kuullunymmärtämisharjoitukset, lyhyt kirjoitustehtävä sekä pari- tai ryhmäkeskustelutehtäviä. Viimeisenä tehtävänä on yleensä Internetissä suoritettava kulttuuritietoon liittyvä harjoitus. (Ks. esim. Ateljee, 80–85.)

Kielitieto-osion tehtävät liittyvät kielen rakenteeseen eli lähinnä kielioppiin. Harjoitukset liittyvät sanastollisesti kappaleiden aiheisiin. Osiossa on yhteensä 27 tehtävää, joista viiteen liittyy suullinen harjoitus ja/tai sanaston ulkoa opettelu (Ateljee, 137, 141, 144, 158), ja kolmeen on liitetty kirjoittamisen harjoittelemine n (mt., 131, 139, 153). Osassa tehtävistä voi valita suullisen tai kirjallisen suorittamisen (mt., 139, 144).

Alla olevassa kuviossa 2 on esitetty harjoitustehtävien yhteismäärät kielen kierrättämisen ja kielitiedon osioissa kielitaidon eri osa-alueiden mukaan luokiteltuna. Keskustelutehtävä on laskettu yleensä yhdeksi tehtäväksi paitsi kappaleen 6, tehtävänannon neljä eri tilannetta, jotka kaikki on laskettu omaksi harjoitukseksi (ks.

Ateljee, 81–84). Kuullunymmärtämistehtäviä on tehtävänannoissa seitsemän, mutta kunkin tehtävänannon kolme eri äänitettä on laskettu omaksi tehtäväksi.

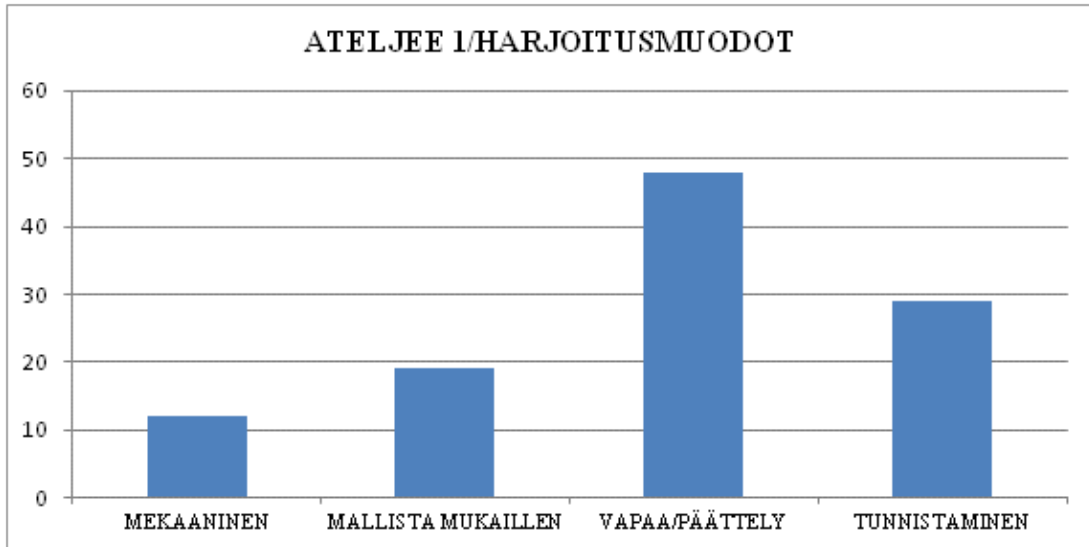


Kuvio 2: Harjoitusten määrä kielitaidon osa-alueittain jaoteltuna Ateljeessa

Määrällisesti kirjallisia tehtäviä on eniten. Suullisiin tehtäviin kuuluvat siis myös 21 kuuntelutehtävää. Näin ollen näyttäisi, että keskusteluharjoitusten osuus olisi suhteellisen pieni. Pelkkänä kaaviona tämä voi antaa harhaanjohtavan kuvan. On muistettava, että Ateljee on rakennettu siten, että puhumista harjoitellaan kaikissa tekstikappaleissa, kun niitä käydään läpi ja opetellaan sanoja.

Varsinaisia luetunymmärtämistehtäviä ei harjoituksissa ole lainkaan. Keväällä 2016 opettajan digiaineistoon lisätään tekstejä luetunymmärtämistä ja eri tekstilajien tunnistamista silmällä pitäen (Otava 2016b). Luetunymmärtämistä toisaalta vaaditaan kulttuuritietoon liittyvissä tehtävissä, joissa pitää Internetin avulla selvittää eri asioita. Kulttuuritietoon liittyviä tehtäviä käsitellään tarkemmin luvussa 3.6.

Seuraavassa kuviossa 3 on esitetty harjoitusten jakautuminen toteutustavan mukaan.



Kuvio 3: Harjoitusten määrä harjoitusmuodon mukaan Ateljeessa

Kuten kuviosta nähdään, mekaanisesti suoritettavien tehtävien osuus on selvästi pienin. Mekaaniset tehtävät liittyvät kielioppiharjoituksiin. Pelkkien päätteiden lisäämistehtäviä on kaksi (ks. Ateljee, 137, 148). Muuten kielen rakenteeseen liittyvät tehtävät ovat pääosin kokonaisten sanojen tai lauseiden kirjoittamista harjoiteltavassa kieliopillisessa muodossa:

3. Millaisia paikkoja ja palveluita asuinalueellasi tai kotipaikkakunnallasi on runsain mitoin? Kirjoita monikossa vihkossa ja opettele ulkoa (Ateljee, 137).

5. Kertaa aiemmin opiskelemaasi ja harjoitteli adjektiivien käyttöä lisää. Kirjoita teksteissä 5 ja 7 esiintyvien adjektiivien kaikki muodot taulukoksi vihkoosi. Kuvaile sitten niiden avulla omaa kouluasi ja sen eri tiloja ja kalustusta yhdessä pariisi kanssa tai kirjoita (Ateljee, 139).

Mallista mukaillen suoritettavat harjoitukset on pääasiassa kielitieto-osion tehtäviä, joissa haetaan täydennettävä sana tekstiosan sanalistaista valitsemalla. Mallista mukaillen harjoituksiin on laskettu myös ne keskustelutehtävät, joissa on annettu keskustelun sisältö tarkasti (ks. Ateljee, 81–84).

Vapaamuotoisesti suoritettavien tehtävien osuus on selvästi suurin. Niitä ovat kirjoitus- ja keskusteluharjoitukset. Kirjoitusharjoitukset ovat pääasiassa lyhyitä omavalintaisten yksittäisten sanojen tai ilmausujen kirjoittamista, joihin on liitetty myös niiden

sanominen ääneen. Viimeisissä kappaleissa on kaksi pidempää tehtävää: video, kuvakooste tai esite koulusta tai koulupäivästä sekä runo vapaa-ajasta (Ateljee, 98, 110).

Keskusteluharjoituksissa jatketaan pareittain tai ryhmässä kappaleissa käsiteltyjen teemojen harjoittelua omakohtaisissa tilanteissa. Esimerkkinä kappaleen 3 tehtävä 4:

4. Keskustele

Keskustelkaa ryhmissä. Esitelkää perheenjäseniänne, ystäviänne ja sukulaisiänne kuvien avulla. Viekää keskustelua eteenpäin jatkamalla siitä, mihin toinen jäi, auttamalla toisianne. Tutustukaa ensin keskustelusanoihin ja erilaisiin vuorovaikutusta edistäviin keinoihin. Käyttäkää niitä, kun se tuntuu tarpeelliselta ja luontevalta.

Perheeni ja ystäväni

Kuka? Missä asuu? Mitä kieliä puhuu? Kansallisuus?

(Ateljee, 49.)

Keskusteluharjoituksiin on annettu sivun laidassa keskustelutuki, joka sisältää malleja puhetta ylläpitävistä sanoista ja vuorovaikutusta edistävästä keinoista, esimerkiksi:

Osoita olevasi kiinnostunut ja kuuntelevasi:

- Да. Угу. Да? Нет?⁶
- nyökyttele silloin tällöin
- hymyile
- tee jatkokysymyksiä.

Kannusta keskustelukumppaniasi jatkamaan:

- sanalla ”Правда?”⁷ *Ihanko totta?/Niinkö?*
- toistamalla hänen sanojaan kysymyksenä.

(Ateljee, 49.)

Kuunteluharjoitukset ovat lyhyitä (20 sekuntia – 1 minuutti 35 sekuntia) kolmen henkilön keskustelutilanteita kunkin kappaleen aihepiiriin liittyen. Henkilöt ovat kaikissa kuuntelutehtävissä samat: naisopettaja, lukion toisen luokan tyttöoppilas sekä entinen oppilas, nykyinen ensimmäisen vuoden miespuolinen yliopisto-opiskelija. Kuuntelutehtäviin ei ole annettu oikein/väärin väite tai kysymys -tyyppisiä tehtäviä, vaan ne toteutetaan opettajan valitsemalla tavalla. (Opepalvelu 2016.)

⁶ transl. Da. Ugu. Da? Het?

⁷ transl. Pravda?

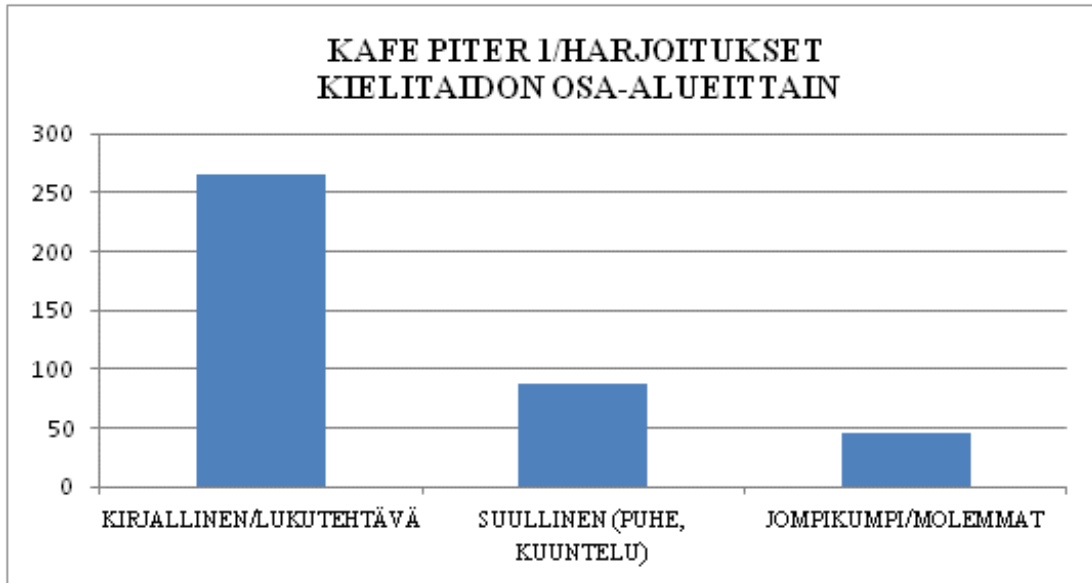
Tunnistustehtävät ovat Ateljeessa pääasiassa kyrillisten kirjainten opetteluun liittyviä harjoituksia. Osa Ota selvää -tehtävistä on myös luokiteltu tähän kategoriaan, esimerkiksi *Mitä nimiä vanhemmat antavat tällä hetkellä lapsilleen Moskovassa? Katso netistä hakusanoilla: Самые популярные имена Москва*⁸ (+ vuosiluku) (Ateljee, 50). Tehtävässä riittää, että pystyy kirjoittamaan hakusanat ja lukemaan haun tulokset.

Monet Ateljeen sisältämät harjoitukset ovat useampaan kielitaidon osa-alueeseen liittyviä, kuten kirjoittaminen ja kirjoitetun sanominen ääneen tai ulkoa opettelu tai suulliset rakenneharjoitukset. Harjoitukset liittyvät käsiteltävien kappaleiden aiheisiin. Kieltä tarkastellaan kokonaisuutena eli näin ollen Ateljeen harjoitusten voidaan katsoa yleisesti edustavan holistista kielikäsitystä. (Ks. Salo 2006, 240.) Mekaanisesti suoritettavien harjoitusten osuus on pieni (11 %). Funktionaalisuus ja konstruktivismi puolestaan ilmenevät kielenkäytön harjoittelussa vuorovaikutteisissa tilanteissa ja vapaamuotoisesti tehtävien harjoitusten suuressa osuudessa. Siitä esimerkkinä on se, että kirjoitustehtävien sisällöt lähtevät oppilaasta itsestään eikä niinkään kirjantekijän valinnoista. (Ks. Aalto ym. 2009, 412; Harjanne 1994, 37.)

Kafe Piterissä harjoitukset on sijoitettu tekstikappaleen sisälle. Osa harjoituksista on dialogien välissä, osa heti kielitieto-osuuden jälkeen ja lisäksi on vielä luetunymmärtämistehtävät kappaleen lopussa. Lisää harjoituksia on neljässä kertaosiossa. Kaikkiaan harjoituksia on yhteensä 399. Tehtävistä kaksi kolmasosaa eli 250 on kappaleissa ja 140 kertaosiossa. Kuullunymmärtämistehtäviä ei kirjaan ole merkitty, joten niitä ei tässä käsitellä.

Seuraavassa kuviossa 4 nähdään Kafe Piterin harjoitusten jakautuminen kielitaidon osa-alueiden mukaan.

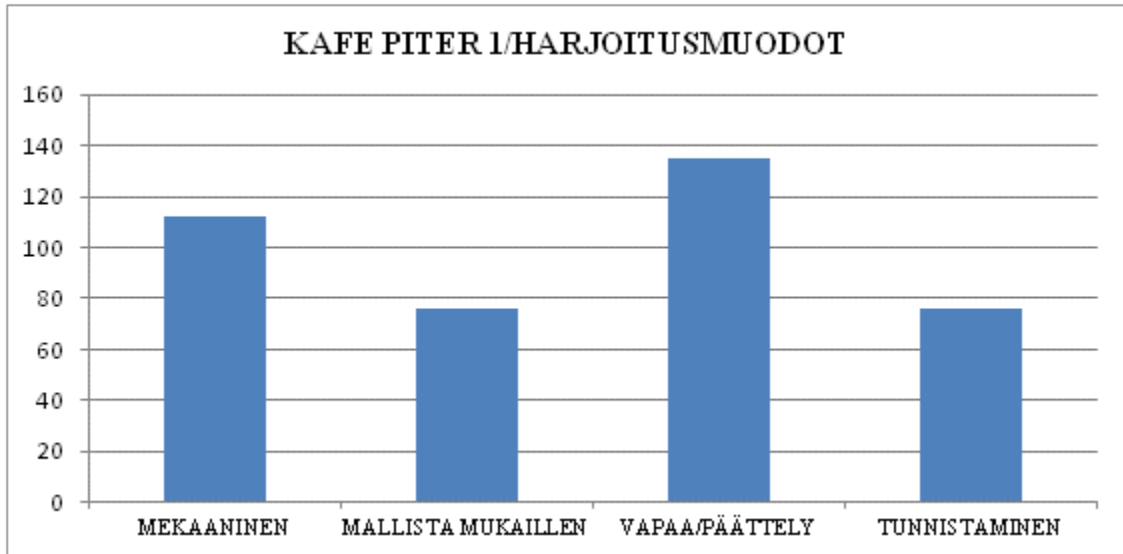
⁸ suom. Suosituimmat etunimet Moskova



Kuvio 4: Harjoitusten määrä kielitaidon osa-alueittain jaoteltuna Kafe Piterissä

Kuviosta nähdään, että kirjallisten tehtävien osuus on suurin. Voidaan kuitenkin nähdä myös se, että suullisia harjoituksia on kappalemääräisesti runsaasti (88). Myös vaihtoehtoisesti jommallakummalla tavalla tehtävien harjoitusten määrä on suuri. Kuten aiemmin Ateljeenkin kohdalla todettiin, pelkkään kaavioon katsominen ei välttämättä anna oikeaa kuvaa oppikirjasta. Kafe Piterin osalta kuitenkin on todettava, että vuorovaikutteisuuden osuus oppimiskäsityksestä ei tämän perusteella ole painottunut.

Parempi kuva kielikäsityksestä saadaan, kun siirrytään tarkastelemaan harjoitusten toteutusmuotoa, joka on esitetty alla olevassa kuviossa 5.



Kuvio 5: Harjoitusten määrä harjoitusmuodon mukaan Kafe Piterissä

Kafe Piterissä harjoitusmuotojen osuudet ovat jakautuneet tasaisemmin kuin Ateljeessa. Vapaamuotoisten tai päättelyä vaativien tehtävien osuus on suurin. Toisaalta myös mekaanisia harjoituksia on paljon. Harjoitusten suuri kokonaismäärä luonnollisesti mahdollistaa monenlaisten harjoitusten käyttämisen.

Erityisesti kielioppiin liittyvät harjoitukset ovat usein täydennystehtäviä, jossa tietyssä kielioppimuodossa lisättävä sana on annettu valmiiksi joko suomeksi tai venäjäksi, tai sana esiintyy edeltävässä lauseessa. Mekaanisesta tehtävästä tyypilliseksi esimerkiksi käyvät myös harjoitukset, jossa annetut substantiivi-adjektiivi-sanaliitot pitää muuttaa monikkoon, tai on annettu kahdesta lauseesta koostuvan mallidialogi, jonka kysymyksen vastausvaihtoehtoina ovat ”kyllä on” tai ”ei”. Tämän jälkeen seuraa 20 sanan lista, jotka käydään läpi samalla kysymyskaavalla. (Kafe Piter, 101, 124.)

Kielioppiasioihin tutustutaan myös tunnistamisharjoituksissa. Esimerkiksi persoonapronomineista on kappaleessa 5 tehtävä 3. *Kiinnitä huomiota lihavoituihin pronomineihin*, jossa dialogeista poimittujen lauseiden pronomini muodot on lihavoitu ja niiden suomenkielinen merkitys on annettu. Seuraavaksi sivulla tulee possessiivipronominien kielitieto-osuus ja edelleen aiheeseen liittyviä muita harjoituksia. (Kafe Piter, 54.) Tämä on holistisen kielikäsitteilyn mukaista. Tällaisissa

tunnistamisharjoituksessa käytetään induktiivista oppimista, mikä on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista (ks. Jaakkola 1993, 49).

Possessiivipronomineista on esimerkki myös mallista mukailleen tehtävästä kielioppiharjoituksesta saman kappaleen 5 tehtävä 5: *Käy parisi kanssa mallin mukaisia keskusteluja. Käytä tehtävän 4. sanoja.* Harjoituksessa annetaan kolme kysymys-vastaus-dialogin mallia. Tehtävänä on valita edellisen harjoituksen substantiiviluettelosta sana ja käytettävä sen yhteydessä possessiivi- ja persoonapronomineja oikeassa suvussa. (Kafe Piter, 55.)

Kirjoitustehtäviä ovat muun muassa *Viestin venäjäksi* -harjoitukset, joissa kirjoituksen aihe annetaan joko suppeammin tai laveammin:

18. Viestit venäjäksi. Miten esittädyt Facebookissa?

Здр вс твуйт , эт я! (Kafe Piter, 169).

19. Viestit venäjäksi. Н ч н тся тпуск!⁹

Lähetä ystävällesi sähköpostia, jossa kerrot hänelle lomasuunnitelmistasi. Minne matkustat? Milloin? Kenen kanssa? Mitä aiot tehdä siellä? (Kafe Piter, 216).

Tehtävät ovat vapaamuotoisesti toteutettavia, joissa sisältö liittyy käsitellyn tekstikappaleen aiheeseen. Tällaiset harjoitukset edustavat konstruktivistista oppimiskäsitystä. Monet tehtävät liittyvät myös viestin välittämiseen, kuten seuraava esimerkki:

21. Viestit venäjäksi. Пр в т!

Olet saanut ystävältäsi seuraavanlaisen tekstiviestin: ”**Ты в субб ту св б д н (св б д н)? Д в й п й д ё м в к н . В ”Юп т р ” д ё т н в ы й Д ж й м с Б н д . Б л т ы у ж с т ь**”¹⁰. Joudut ikävä kyllä kieltäytymään, kerro syykin, miksi et pääse. Ehkä toimintaelokuvat eivät sinua kiinnosta tai ehkä olet menossa jonnekin muualle... (Kafe Piter, 132).

⁹ suom. Loma alkaa!

¹⁰ suom. ”Oletko lauantaina vapaa? Lähdetään elokuviin. Jupiterissa menee uusi James Bond. Liput on jo.”

Kirjoitustehtävät edustavat osaltaan myös funktionaalista kielikäsitystä. Kommunikatiivisuutta puolestaan esiintyy tehtävissä, joissa on laadittava minidialogeja tai keksittäviä tilanteita, joissa annettuja ilmaisuja/sanoja käytetään, esimerkiksi

15. Laadi dialogeja, joissa käytät seuraavia ilmauksia.

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Нам уже пора. | <i>Meidän on aika lähteä.</i> |
| 2. Понятия не имею. | <i>Ei aavistustakaan.</i> |
| 3. Серьёзно? | <i>Oletko tosissasi?</i> |
| 4. Ты смотри! | <i>Pidä varasi!</i> |
| 5. Тебе подходит? | <i>Sopiiko sinulle?</i> |
| 6. Там вкусно готовят. ¹¹ | <i>Siellä on hyvää ruokaa.</i> |

(Kafe Piter, 182).

Osassa käännöstehtävistä puherepliikkejä pyydetään sanomaan tai kääntämään venäjäksi, jolloin ne mekaanisesta muodosta huolimatta edustavat osaltaan kommunikatiivisuutta. Samaa tarkoitusta palvelevat myös mallista mukailut *Kysy puhelumppaniltasi* -tehtävät, jotka eivät ole sanasanaisia käännöksiä. (Ks. Kafe Piter, 57, 132, 154, 168, 216.)

Varsinaisissa keskusteluharjoituksissa tehtävänanto on usein tarkasti muotoiltu. Joskus soveltamismahdollisuudet ovat laajemmat. (Ks. Kafe Piter, 84, 168, 216.) Yhtäältä tarkka konteksti on hyvä asia, toisaalta se voi myös rajoittaa vapaata keskustelua. Puheharjoitusten aiheet liittyvät käsiteltävänä olevan kappaleen teemaan.

Luetunymmärtämistehtäviä on sekä kappaleesta että erillisistä teksteistä. Dialogien jälkeen on usein *Korjaa väärät väittämät oikeiksi* -tehtäviä, joissa esitetään dialogin sisällöstä eri väitteitä. Kappaleen lopussa olevat tehtävät ovat monen tyyppisiä. Osa on pelkästään lukemisen harjoittelua ja tutustumista varten, ilman sisältökysymyksiä, kuten *Lue, minkälaisia viestejä Anna sai ja lähetti eräänä päivänä ja Kenen lomasuunnitelmat ovat sinulle eniten mieleen? Perustele!* (Kafe Piter, 59, 217). Osassa puolestaan on tekstin sisältöön liittyviä kysymyksiä: *Vastaa kysymyksiin tekstin pohjalta* (mt. 117–118). Näidenkin tehtävien aiheet liittyvät kappaleen teemaan.

¹¹ transl. 1. Nam uže pora. 2. Ponjatija ne imeju. 3. Serjozno? 4. Ty smotri! 5. Tebe podhodit? 6. Tam vkusno gotovjat.

Kafe Piterin harjoitukset ovat monipuolisia ja edustavat useaa eri kielikäsitystä. Mekaanisesti suoritettavat kielitietoharjoitukset ja irralliset käänöslauseet ovat strukturalistisen ja formalistisen kielikäsitksen mukaisia. Toisaalta kirjoitus- ja keskustelutehtävissä on annettu mielekäs konteksti, joten ne edustavat funktionaalista ja holistista kielikäsitystä. Tehtävät liittyvät käsiteltävänä olevaan teemaan ja ne on sijoitettu dialogien väliin ja kielitieto-osion jälkeen, mikä on sekä funktionaalisen että holistisen kielikäsitksen mukaista. (Ks. Salo 2006, 250–251.) Oppimiskäsitksen osalta edellä on jo todettu konstruktivismin ja kommunikatiivisuuden ilmeneminen.

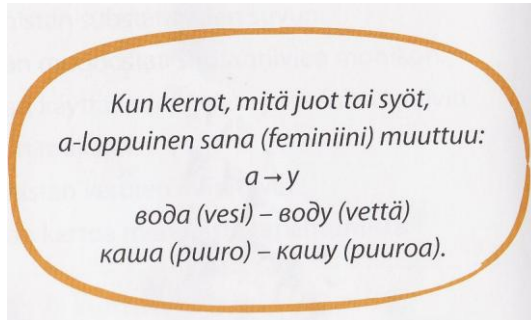
Liitteessä 4 on esitetty molemmista oppikirjoista tarkemmat harjoitusmäärien kuviot, joissa määrät on annettu tekstikappaleen tarkkuudella. Niistä voi nähdä esimerkiksi harjoitusten määrät ja vaihtelut eri kappaleissa ja kielitaidon osa-alueiden painotuksen vaihtelun. Niiden perusteella olisi mahdollista pohtia esimerkiksi kappaleen teeman tai kielitiedon sisällön ja harjoitusten määrän tai muodon yhteyttä. Tässä yhteydessä niihin ei kuitenkaan paneuduta sen tarkemmin, vaan pitäydytään analysoinnissa yleisemmällä tasolla.

3.5 Kielitietoaineksen esittäminen

Vieraan kielen kieliopin opiskelussa tavoitteena on opettavien rakenteiden siirtyminen kielenkäyttöön. Jaakkolan (1993, 52) mukaan rakenteiden sujuvaa käyttöä edesauttaa todellisen kielenkäytön kaltaiset harjoitukset. Kielen rakenteita voidaan oppia implisiittisesti eli ilman muodollista opetusta ja eksplisiittisesti eli formaalissa kielenopetuksessa. Eksplisiittisessä opetuksessa voidaan käyttää induktiivista tai deduktiivista tapaa. Murrosikää pidetään rajana deduktiivisen menetelmän käytölle, sillä silloin on saavutettu riittävä kognitiivinen taso abstraktiin ajatteluun. Myös opettavasta kielioppiasiaista riippuu, kumpi tapa on parempi. (Sundman 2014, 116–117, 125–126.)

Ateljeessa kielioppiasioita tuodaan esiin tekstikappaleessa niin sanottujen kielitietopalojen avulla ja erillisessä kielitieto-osiossa. Lisäksi käyttösanaston sivujen laidassa esitellään uudelleen samoja kielioppiasioita tiivistettynä. Kielitietopalat ovat

visuaalisesti erottuvia, oranssilla viivalla ympäröityjä tietoiskutyypisiä lauseita kuten *Ilman kysymyssanaa olevissa kysymyksissä on erityinen kysymysintonaatio* (Ateljee, 31) tai esimerkkejä kielioppirakenteesta, kuten kuvasta 1 nähdään:



Kuva 1: Kielitietopala
(Ateljee, 74).

Kielitietopaloissa ei selitetä sääntöjä eikä nimetä kielioppi-ilmiötä. Esille nostettavat asiat liittyvät käsiteltävään kielenkäyttötilanteeseen, joten ne edustavat funktionaalista kielikäsitystä. Kielioppiasiat esitellään perusteellisemmin Kielitieto-osiossa, joka sisältää myös harjoituksia. Harjoituksista on kerrottu luvussa 3.4.

Kielitieto-osiossa käsitellään kymmentä asiakokonaisuutta, joiden luvut on otsikoitu: 1. Ääntäminen, 2. Translitterointi, 3. Suku, 4. Monikko, 5. Adjektiivi, 6. Kohde, 7. Missä? – Где?, 8. Infinitiivi ja preesens, 9. Aspekti ja preteriti sekä 10. Kenen kanssa? – С кем?

Ensimmäisessä luvussa annetaan ääntämisohjeita ja sääntöjä sekä niihin liittyviä esimerkkisanoja. Toisella luvussa kerrotaan kyrillisten kirjainten latinalaistamisen periaatteista ja annetaan esimerkkejä kyrillisistä kirjaimista puuttuvien suomen kielen kirjainten translitterointiin.

Ateljee ei esittele kielioppiasioita perinteisellä sanaluokkajaottelulla kuten substantiivi, adjektiivi, pronomini ja verbi. Luvussa 3. *Suku* kerrotaan miten substantiivin suku (maskuliini, feminiini, neutri) tunnustetaan sanan viimeisen kirjaimen mukaan. Substantiiveista, jotka päättyvät pehmeään merkkiin (ь) mainitaan vain luvun lopussa pienemmällä fontilla ikään kuin lisätietona, että osa niistä on maskuliineja ja osa

feminiinejä. Sen lisäksi luvussa on annettu sukuja vastaavat kolmannen persoonan persoonapronominit sekä kaikkien persoonien omistuspronomininit. (Ks. Ateljee, 132–133.) Luvussa 4. *Monikko* esitellään niin ikään substantiivien lisäksi pronomini- ja muotojen monikot. Tällainen esitystapa liittyy funktionaaliseen kielikäsitykseen. Kielioppia ei esitellä perinteisellä rakenteita esittelevällä tavalla vaan kielen käytössä esiin tulevia asioita yhteen liittämällä. (Ks. Aalto ym. 2009, 407.)

Kuten otsikoista nähdään, Ateljee esittelee kolmea sijamuotoa sisällön, ei kieliopillisen nimityksen kautta. Kaksi ensimmäistä sijamuotoa (luvut 6 ja 7) esitellään induktiivisesti esimerkkilauseiden avulla. Sen jälkeen kerrotaan sijamuodon päätte ja lopuksi sijamuodon nimi. Esimerkiksi luvussa 6. *Kohde* esimerkkirakenteiden jälkeen ei käytetä kieliopillisia termejä, toisin sanoen ei mainita sanoja *substantiivi* eikä sanojen sukuja (*maskuliini, feminiini, neutri*), vaan sääntö kuvataan:

Sana päättyy kirjaimen
 a: a → y
 я: я → ю
 Muut sanat eivät muutu.

Sijamuodon nimi mainitaan vasta viimeiseksi: ”Sijamuoto, jota käytät, on *akkusatiivi*.” (Ks. Ateljee, 140.)

Luvussa 7. *Missä?* käytetään apuna ruotsin kielen esimerkkejä:

Paikan edessä on prepositio **B** tai **H**, ja sanaan tulee päätte **e**. Karkeasti ottaen **B** vastaa ruotsin prepositioita *i*, esim. *i skolan* (koulussa), **H** prepositiota *på*, esim. *på lektionen* (tunnilla). (Ateljee, 142.)

Induktiivinen esitystapa ja oppimisen liittäminen aikaisempaan tietoon, kuten tässä ruotsin kielen vastaavaan rakenteeseen, liittyy konstruktivistiseen oppimisnäkökäsitykseen (ks. Harjanne 1994, 35).

Luvussa 10. *Kenen kanssa?* kielioppiasia (instrumentaali-sijamuoto) esitellään edellisestä poiketen kuitenkin deduktiivisesti. Asia aloitetaan luettelemalla sijamuodon päätteet, ja vasta sen jälkeen annetaan esimerkkisanat. Ainoana sijamuodosta tässä annetaan lisäksi kolmelle sanalle monikkomuotojen päätteet. Kielioppitermiä *monikko* ei käytetä, vaan asia ilmaistaan muodossa *useita henkilöitä*. Sijamuoto esitellään

ensisijaisesti tekemisenä jonkun/joidenkin kanssa. Elottomien asioiden kanssa käyttö tulee esille ainoastaan harjoituksessa, jossa laaditaan patonkiehdotuksia eri täytteillä. (Ateljee, 156–158.) Kielioppiasioiden esiintuominen käyttötärpeen mukaan vastaa funktionaalista kielikäsitystä (Aalto ym. 2009, 407).

Verbeihin liittyvät kielitieto-osion luvut 8 ja 9 lähestyvät asiaa deduktiivisesti. Luvussa 8. *Infinitiivi ja preesens* selitetään aluksi, mikä on preesens ja mikä on infinitiivi ja mikä on sen tunnus. Tämän jälkeen verbien persoonapäätteet esitellään listamuodossa. Lisäksi esitellään perussäännöstä poikkeavien verbien taivutusmuodot. Tämän luvun esitystapa edustaa strukturalistista ja formalistista kielikäsitystä, jossa lähdetään liikkeelle muodosta (ks. Richards & Rodgers 2001, 54; Rivers 1968, 11–13). Luvussa 9 *Aspekti ja preteriti* kuvataan aluksi mitä verbin aspekti tarkoittaa ja miten se valitaan menneen ajan (preteritin) ilmaisussa. Sen jälkeen *Aspektin valinta preteritissä* -otsikon alla annetaan esimerkkejä:

2. Valitset tulosverbin eli perfektiivisen aspektin, kun kerrot

- että sait suoritettua jotain loppuun:

-	Мама, я пошёл!	<i>Äiti, mä meen nyt.</i>
-	А уроки?	<i>Entäs läksyt?</i>
-	Уроки я выучил. ¹²	<i>Läksyt on jo tehty.</i>

- että teit jotakin tai jotain tapahtui vain kerran:

- Сегодня я встал рано, чтобы не опоздать на урок.¹³

Tänään nousin aikaisin, jotta en myöhästyisi tunnilta.

(Ateljee, 150.)

Tämän jälkeen *Aspektin tunnistaminen* -otsikon alla esitellään neljä erilaista verbien aspektimuotojen muodostamistapaa verbilistojen avulla. Myös tämän luvun alku on strukturalistisen kielikäsitksen mukainen.

¹² transl. Mama, ja pošol! A uroki? Uroki ja vyutšil.

¹³ transl. Segodnja ja vstal rano, tštoby ne opozdat na urok.

Luvun 9 loppuosan rakenne ja esitystapa poikkeavat muista kielitieto-osion luvuista. Kahden sivun aukeama kuuluu lukuun 9, mutta sille ei ole annettu erillistä otsikkoa. Aukeamalla on viiden teeman alle koottu verbejä. Teemat ovat liikkuminen, ajanvietto, näkeminen ja kokeminen, muistojen tallentaminen sekä ruokaileminen. Kunkin teeman kohdalla on verbien viereen lisätty kysymyssanoja ja esimerkiksi siihen liittyvässä tilanteessa käytettäviä prepositioita ja niiden vaatimia substantiivin taivutuspäätteitä. Kuvassa 2 on esimerkki ajanviettoon liittyvien verbien esittelystä. Aukeamalla ei käytetä kielioppiterminologiaa selittämään esiteltyjä asioita. (Ateljee, 154–155.)

Ajanvietto			
<i>asua hotellissa</i>	останавливаться в гостинице (останавливался, останавливалась, останавливались)	*остановиться в гостинице (остановился, остановилась, остановились)	<ul style="list-style-type: none"> • Где? Missä? в / на ja päätte: konsonantti + е а, я, о → е ия, ие → ии
<i>olla</i>	быть		
<i>oleskella</i>	бывать	*побывать	<ul style="list-style-type: none"> • С кем? Kenen kanssa? с ja päätte: naisesta ой / ей, miehestä ом / ем, monikossa ами / ями
<i>ulkoilla, kävellä</i>	гулять	*погулять	
<i>istua</i>	сидеть	*посидеть	
<i>levätä,</i>	отдыхать	*отдохнуть	
<i>rentoutua</i>			<ul style="list-style-type: none"> • Когда? Milloin? Во сколько? Mihin aikaan?
<i>mennä</i>	ложиться спать	*лечь спать	
<i>nukkumaan</i>	(ложился, леглась, ложились)	(лёг, легла, легли)	
<i>nousta ylös</i>	вставать	*встать	<ul style="list-style-type: none"> • Как там было? Millaista siellä oli?

154 Ателье 1 — Ateljee 1 | Kielitieto

Kuva 2: Ajanviettoon liittyviä verbejä kielitieto-osassa (Ateljee, 154).

Kyseinen aukeama antaa hajanaisen ensivaikutelman, eteenkin kun sivulla ei ole mitään varsinaista otsikkoa. Substantiivien taivutuspäätteet on esitelty irrallisina ilman esimerkkisanoja, pois lukien ruokailemiseen liittyvät erikoistapaukset *в столовой* ja *в кафе*¹⁴ (ks. Ateljee, 155), mikä viittaisi sellaisenaan atomistiseen kielikäsitteeseen.

¹⁴ transl/suom. v stolovoj/ruokalassa, v kafejnoj/kahvilassa. Sanat ovat esimerkkinä, koska niillä on adjektiivin taivutuspäätte.

Tavoitteena lienee liittää kielenkäyttötilanteet kielitieto-osioon ja siten toteuttaa funktionaalista kieli- ja oppimiskäsitystä. Kyseessä oleva *Aspektit ja preteriti* -kielitietoluku kuuluu kappaleen 9 harjoitustehtäviin. Kappaleessa käsitellään matkustamista ja matkojen muistelemista. Tämä näkökulma avaakin edellä mainitun osion ajatusta ja tarkoitusta. Näin ollen alun ensivaikutelmasta poiketen voidaan lopulta päätyä holistiseen kielikäsitteeseen, jossa kieliaineksen esittely on kokonaisvaltaista (ks. Salo 2006, 239–240). Tämä edellyttää kuitenkin oppikirjan käyttöä tekijöiden suunnitteleman tavalla.

Käytösananasto-osiossa esitellään kaikki kirjan sisältämä kielioppiaines uudelleen, mutta tiiviimmin. Henkilöitä listaavassa sanaston osassa esitellään uutena asiana ja ensimmäistä kertaa *kenellä on jotakin?/kenen luona?* -rakenne eli prepositio *y* ja sen vaatima substantiivin genetiivi (Ateljee, 161). Genetiiviä ei tässä nimetä käytetyksi sijamuodoksi.

Kielioppiaines liittyy yleensä kulloisenkin sanaston teemaan, kuten persoona- ja possessiivipronomit henkilöitä ja eteenkin lähipiiriä kuvaaviin sanoihin ja verbin taivutus ja aspektit tekemistä kuvaaviin sanoihin. Joitakin epäloogisuuksia löytyy, sillä substantiivin monikon esittely ei ajatuksellisesti yhdisty maiden nimiin (Ateljee, 172).

Kielioppiaineen esittämisessä löytyy siis pääosin funktionaalista, mutta jossakin määrin myös strukturaalista kielikäsitteistä. Venäjän verbioppi voi tuntua aluksi vaikealta hahmottaa, mikä voi olla syynä deduktiiviseen ja strukturaaliseen lähestymistapaan eteenkin kielenopiskelun alkuvaiheessa, jolloin opetellaan perustaitoja (ks. Jaakkola 1993; Rauste-von Wright ym. 2003, 151). Kokonaisuutena Ateljee pyrkii holistiseen lähestymistapaan. Kielioppiasioita tulee esille tekstikappaleessa vuorovaikutustilanteisiin liittyvinä tietoiskuna ja kielitieto-osassa hieman perusteellisemmin, jolloin rakenteita myös harjoitellaan ja vielä uudelleen käytösananastossa, jossa asiat on esitetty tiivistettyinä. (Ks. Harjanne 1994, 37.)

Ateljeessa kieliopillisten termien käyttöä vältetään ja asiat pyritään selittämään kysymyssanojen avulla, mikä voi tuntua ajoittain lapselliselta. Lukioasteella tämä voi

olla jopa konstruktivistisen oppimisenäkemyksen vastaista, sillä näin ei hyödynnetä aikaisemmin muiden kielten opiskelussa syntynyttä tietoa. Ruotsin kieltä käytetään esimerkkinä vain yhden kerran (ks. Ateljee, 142).

Kafe Piterissä kielitietoasiat esitetään kappaleiden sisällä dialogien ja harjoitusten välissä. Kirjan loppuosassa on lyhyt kooste kieliopista (Kafe Piter, 273–283). Kappaleiden sisällä kielitietoasian otsikko on visuaalisesti erotettu valkoisella fontilla vihreässä palkissa. Vastaavalla tavalla on visuaalisesti erotettu ja otsikoitu myös fraaseja ja sanalistoja.

Kielioppiasia tuodaan esiin useilla tavoilla. Deduktiivisesti se selitetään ensin suomeksi, minkä jälkeen annetaan esimerkkejä kuten kuvassa 3. Ydinasia on visuaalisesti erotettu vihreällä pohjalla olevaan laatikkoon.

Prepositionaali

Kysymykseen **где? missä?** vastataan mm. prepositioilla **в** (-ssa, -ssä) ja **на** (-lla, -llä). Näiden prepositioiden jälkeen substantiivi on prepositionaalissa. Prepositionaali muodostetaan päätteiden **-е** ja **-и** avulla:

päätte **е**:

maskuliini	feminiini	neutri
театр – в театре	газет/а – в газете	окн/о – на окне
музé/й – в музéе	семь/я – в семье	мóр/е – в мóре
портфéл/ь – в портфéле		

päätte **и**:

maskuliini	feminiini	neutri
соляри/й – в солярии	Росси́/я – в Росси́и	телев́идени/е
	Сибíр/ь – в Сибíри	– на телев́идении

- eräissä tapauksissa vokaali katoaa sanan lopussa (väistytvä vokaali):
ры́нок – на ры́нке
- и, о, у, ю**-loppuiset vierasperäiset sanat eivät taivu: в такси́, на ра́дио, в метрó, в Ту́рку, в меню́

Kuva 3: Kieliopin esittäminen deduktiivisesti
(Kafe Piter, 76).

Kafe Piterissä on myös induktiivisesti esitettyjä kielioppiasioita, joissa sanojen esimerkkimuodot on annettu ensin ja suomenkielinen selitys sen jälkeen. Siitä on seuraava esimerkki alla olevassa kuvassa 4.

Genetiivi

maskuliini	feminiini	neutri
гóрод – гóрода	фíрм/а – фíрм ы	мéст/о – мéст а
музé/й – музé я	семь/я – семь й	мóр/е – мóр я
писáтел/ь – писáтел я	ноч/ь – нóч и	

- Feminiinisuvussa konsonanttien **к, г, х, ж, ч, ш, щ** jälkeen genetiivin päätte on **и**: рúчка – рúч**ки**, кнíга – кнíг**и**.
- Maskuliinisukuiset **а** ja **я**-loppuiset sanat taipuvat kuten feminiinit: пáпа – пáп**ы**, дéдушка – дéдушк**и**, Кóля – Кóл**и**.
- Eräät neutrit eivät taivu:
метрó, кинó, пальтó, рáдио, кафé.
- Taipumattomia ovat myös sanat, joiden lopussa on **и, э, у, ю**:
таксí, меню́, интервьú.
- Opettele seuraavat genetiivit erikseen:
врéмя – врéм**ени**
дéньги – дéн**ег**

Persoonapronominien genetiivi		
кто?	кого́ нет?	у кого́?
күкү?	күкү пууттуу?	кенellä?
я	меня́	у меня́
ты	тебя́	у тебя́
он, онó	его́	у него́
она́	её́	у неё
мы	нас	у нас
вы	вас	у вас
они́	их	у них

Kuva 4: Kieliopin esittäminen induktiivisesti
(Kafe Piter, 149).

Kielioppiasian käyttöyhteys selitetään Kafe Piterissä sanallisesti yleensä vasta rakenteen kuvaamisen jälkeen, mikä edustaa formalistista kielikäsitystä. Esimerkiksi genetiivin muodostaminen esitetään induktiivisesti, ja sen jälkeen luetellaan neljä genetiivin käyttöön liittyvää kohtaa otsikon *Genetiivin käyttö* alla (Kafe Piter, 149–150).

Joitakin asioita esitellään pelkästään tietoisena esimerkkinä ja käännösten avulla kuten kuvassa 5 nähdään. Luettelotyypiset asiat eivät vaadi tarkempaa selitystä, ja tässä luotetaan opiskelijan omaan ajattelukykyyn.

Пронимити он, она, оно		
– Где Антон? – Вот он .	hän	<i>m</i>
– Где Катя? – Вот она .	hän	<i>f</i>
– Где театр? – Вот он .	se	<i>m</i>
– Где аптека? – Вот она .	se	<i>f</i>
– Где радио? – Вот оно .	se	<i>n</i>

Kuva 5: Kielioppiasia pelkästään esimerkkisanoilla
(Kafe Piter, 30).

Määrällisesti induktiivisesti, deduktiivisesti ja tietoisuuden esitettyjä kielioppiasioita on suurin piirtein yhtä paljon. Määrät ovat tässä suuntaa-antavia, sillä lukuihin on otettu vain tärkeimmät kielioppiasiat. Lisäksi joidenkin tietoisuuksien ja deduktiivisten esitysten edellä on harjoitus, jossa kyseinen kielioppiasia esiintyy, eli kokonaisuutta katsoen niissä on induktiivinen sävy ja holistinen lähestymistapa. Tämä edellyttää harjoituksen tekemistä kirjan etenemisjärjestyksessä.

Kafe Piterissä kielitieto esitetään varsin strukturalistisesti muotoon ja sääntöihin keskittyen. Asiat on otsikoitu perinteisesti kieliopillisia termejä käyttäen kuten *substantiivin suku*, *prepositionaali* ja *adjektiivin monikon nominatiivi* (Kafe Piter, 29, 76, 124). Tästä poikkeavasti verbien persoonataivutukset on otsikoitu *ketjut-verbis* ja *vitjat-verbis* (Kafe Piter, 80, 98). Eri taivutustyyppien nimitykset ovat toki yleisesti venäjän opetuksessa käytössä, mutta ovat silti puhekielenomaisia.

Oppikirjassa esille nostettava kielitietoasia esiintyy edeltävässä dialogitekstissä. Pieni osa esimerkkilauseista on poimittu dialogeista. Erityisesti sanojen taivutusesimerkit esitetään satunnaisina yksittäisinä sanoina tai sanaliittoina, mikä edustaa formalistista ja atomistista kielikäsitystä. Aiheen esiintyminen tekstikappaleen sisältämissä rakenteissa puolestaan edustaa funktionaalista oppimisenäkemyksiä, jossa asiat esitellään käyttötärpeen mukaan (ks. Aalto ym. 2009, 407).

Kielitietoasioista Kafe Piter tuo esiin ääntämisen, substantiivien ja adjektiivien suvun ja luvun lisäksi kaikki substantiivin sijamuodot, persoona-, possessiivi- ja

demonstratiivipronominit sekä verbeistä persoonataivutuksen, menneen ja tulevan aikamuodon sekä liikeverbejä. Nämä asiat on esitetty kootusti selittäen ja taivutusmuodot taulukoituna kielioppi-osiossa kirjan loppupuolella. Sijamuotojen käyttö on esitetty omana kokonaisuutenaan. Kunkin kielitietoasian kohdalla on lisäksi mainittu missä tekstikappaleessa asia on esitetty.

Seuraavassa taulukossa 2 on vertailtu Ateljeen ja Kafe Piterin käsittelemiä kielitietoasioita.

Taulukko 2: Esitetyt kielitietoasiat Ateljeessa ja Kafe Piterissä

kielitiedon sisältö	Ateljee	Kafe Piter
ääntäminen	x	x
substantiivin suku ja luku	x	x
persoonapronominit	x	x
possessiivipronominit	x	x
demonstratiivipronominit		x
adjektiivin suku ja luku	x	x
substantiivin genetiivi	(x) ¹⁵	x
substantiivin akkusatiivi	x	x
substantiivin datiiivi	(x) ¹⁶	x
substantiivin instrumentaali	x ¹⁷	x
substantiivin prepositionaali	x	x
verbin taivutus	x	x
verbin mennyt aikamuoto	x	x
verbin tuleva aikamuoto		x
liikeverbit		x
verbin aspektit	x	
perusluvut, järjestysluvut	x	x

¹⁵ sijamuotoa ei käsitellä teoriassa

¹⁶ sijamuotoa ei käsitellä teoriassa

¹⁷ myös monikossa

Taulukosta voidaan nähdä, että kirjoissa on lähes sama kielitietosisältö. Ateljeessa genetiivin ja datiivin muodostamista ei käsitellä kielitieto-osiossa. Asiat tulevat esiin käyttötilanteissa, kuten pronominiin datiivi iän ilmaisussa ja genetiivi *kenellä on jotakin* tai *kenen luona* –rakenteiden yhteydessä (Ateljee, 46, 161).

3.6 Sanaston sijoittelu, visualisointi ja jaottelu

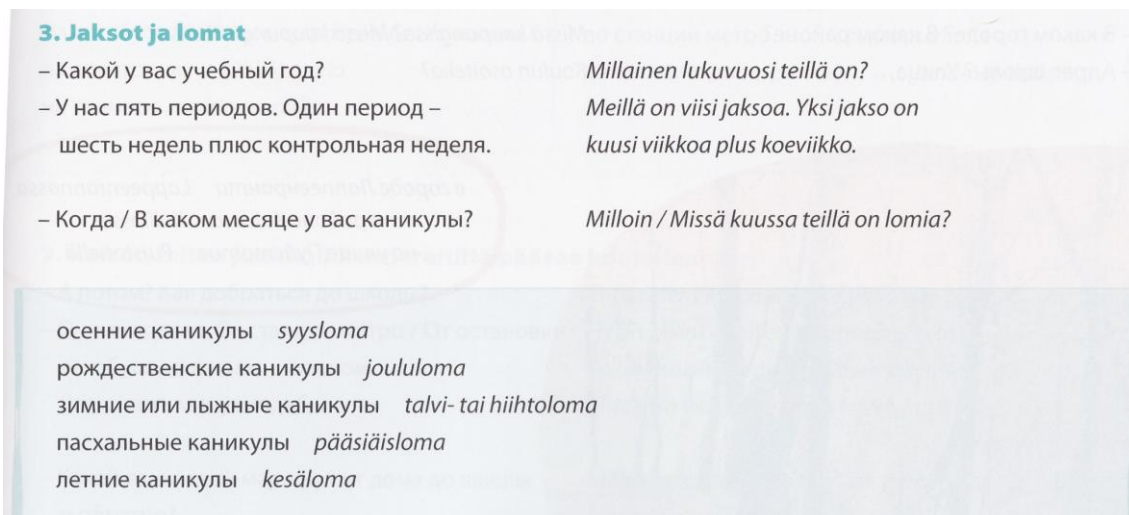
Sanojen osaaminen on kielitaidon tärkein tekijä kaikilla kielen taitotasoilla. Yksittäisten sanojen lisäksi on tärkeää osata myös sanayhdistelmiä, joita ovat esimerkiksi idiomit ja kohteliaisuusfraasit sekä vakiintuneet ilmaisut. (Niitemaa 2014, 141.)

Ateljeessa sanasto on sijoitettu kappaleen sisälle teemasanastoina ja kirjan loppuun käyttösanastona. Teemasanastot on otsikoitu ja ne on erotettu tekstistä vaaleanturkoosilla pohjavärillä ja nimellä *teemasanasto*. Teemasanastoja kussakin kappaleessa on kahdesta viiteen ja ne on sijoitettu kappaleen sisälle. Sanaston sanat eivät ole aakkostetussa järjestyksessä. Ne esiintyvät käyttötilanteen mukaisessa sijamuodossa eli joko perusmuodossa tai taivutettuna, ja sanastossa voi olla myös sanaliittoja. Teemasanastot ovat venäjä-suomi-suuntaan, eikä niissä välttämättä anneta suomenkielistä vastinetta. Suomennokset on erotettu venäjänkielisistä sanoista kursivoinnilla. Alla olevassa kuvassa 6 on kappaleen 6 yksi teemasanastoista, jossa sanat on esitetty juoda-verbin vaatimassa akkusatiivissa, ja osa sanoista on ilman käännoästä.



Kuva 4: Teemasanasto juoda-verbin kohteista
(Ateljee, 74).

Lisäksi kappaleissa on muita sanalistoja, joissa esiintyy sekä uusia sanoja että tuttujen sanojen taivutettuja muotoja. Nämäkin sanat on visuaalisesti esitetty samalla pohjavärillä, mutta niitä ei ole nimetty sanastoiksi. Ilmeisesti ne on tarkoitettu kappaleen vuorovaikutustilanteiden materiaaliksi, kuten seuraavasta kuvasta 7 voidaan päätellä.



Kuva 5: Lisäsanoja kappaleessa 7
(Ateljee, 93).

Joitakin teemasanastoja on visualisoitu kuvilla, kuten ruokiin liittyvä sanasto aamupalatarjonnan valokuvalla (Ateljee, 75) ja värien nimitykset niiden viereen vedetyillä väriraidoilla ja valokuvalla lankahyllystä (mt., 77, ks. myös Liite 5). Sanaston sisällä ei ole käytetty korostuskeinoja erottamaan esimerkiksi tärkeimpiä sanoja vähemmän tärkeistä.

Kirjan lopussa on suomi-venäjä-käyttösanasto, joka on jaettu kahdeksaan teemaan: 1. Kuka?, 2. Tekee mitä?, 3. Missä?, 4. Milloin?, 5. Kuvailu, 6. Ajatusten yhdistäminen, 7. Aihepiirisanasto ja 8. Kanssakäyminen (Ateljee, 159). Esimerkiksi teema 1. Kuka? on edelleen jaettu viiteen alateemaan: yleistä, lähipiiri, lemmikkieläimiä, ammatteja ja työtehtäviä sekä kansalaisuuksia. Kunkin alateeman alussa on siihen liittyviä yleisiä sanoja ja sen jälkeen aakkostettuna muita sanoja. Esimerkiksi lemmikkieläimiä käsittelevän alateeman alussa on sanat *eläin*, *kotieläin* ja *lemmikki* ja niiden jälkeen 11 lemmikkieläinsanaa. (Ks. mt., 160–164.) Sanastossa venäjänkieliset sanat on erotettu lihavoimalla ja sanojen painollinen tavu on merkitty. Fraseologisia ilmaisuja esiintyy erityisesti viimeisessä Kanssakäyminen-teemassa, jossa on puhutteluja, onnitteluja, pyyntöjä ja keskustelusanoja (Ateljee, 180–191).

Verbejä listaavassa sanaston osassa Tekee mitä? on neljä alateemaa. Verbeistä annetaan vaihtelevasti joko yksi aspektimuoto tai molemmat aspektimuodot, pelkkä perusmuoto tai sen lisäksi taivutettuja persoonamuotoja (yksikön 1. persoona, yksikön ja monikon 3. persoona). Joistakin verbeistä annetaan menneen ajan eli preteritin muodot. Sanastossa on myös kokonaisia lauseita *Mikä hänen nimensä on?* ja sanaliittoja kuten *lukea aikakauslehteä*, *mennä shoppailemaan*, *olla sosiaalisessa mediassa*, *kuunnella musiikkia*. (Ateljee, 162, 165–170.)

Ateljeessa kappalekohtaiset teemasanat on esitetty mallina olevien vuorovaikutustilanteiden yhteydessä. Käyttösanasto on rakennettu eri teemojen mukaan, ja siihen on lisäksi yhdistetty kielioppiasioita (ks. myös luku 3.5). Tämä edustaa holistista kielikäsitystä, missä sanastoa ei nähdä vain yhtenä erillisenä kielenopiskelun osakokonaisuutena. Teemasanastoissa kaikille sanoille ei anneta suomenkielistä

vastinetta, mikä viittaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, eli merkitys pitää päätellä aikaisemman tiedon perusteella.

Sanaston osalta kokonaisuutena Ateljeessa kiinnittää huomiota venäjä-suomi-sanaston puuttuminen. Taustalla voi ajatella olevan interaktionaalisen kielikäsitteilyksen, jossa pääosassa on puhuminen ja lähtökohtana omat ilmaisutarpeet (Salo 2006, 239), mikä edelleen viittaisi kommunikatiiviseen oppimiskäsitykseen (ks. Richards & Rodgers 2001, 151, 161.). Ateljeesta puuttuvan venäjä-suomi-sanaston tarpeellisuus tulisi esiin erityisesti luetunymmärtämistä vaativissa tehtävissä. Käyttösanasto ei sisällä kaikkia teemasanastoissa esiintyneitä sanoja, joten se ei toimi hakusanastona, mitä ei myöskään tue sanojen ryhmittely eri teemoihin.

Kafe Piterissä aakkostetut sanastot on sijoitettu tekstikappaleiden loppuun sekä kirjan lopussa oleviin venäjä-suomi- ja suomi-venäjä-sanastoihin. Hakusanat on sanastossa lihavoitu ja venäläisessä sanassa sanapaino on merkitty näkyviin. Sanastoja ei ole visualisoitu millään tavalla. Sanastojen perinteinen sijoittelu erilleen tekstistä kuvastaa lähinnä formalistista ja atomistista kielikäsitteilyä.

Varsinaisten sanastojen lisäksi kappaleiden yhteydessä on vain muutama teemasanasto kuten Perhe ja Siviilisäätty sekä Kulkuvälineitä (Kafe Piter, 64–65, 128). Joissakin yksittäisissä tehtävissä ja tähdellä merkityissä ylimääräisissä tekstinymmärtämistehtävissä sanastoa on annettu myös tehtävätekstin jälkeen (ks. mt., 169, 178).

Kappalekohtaisissa sanastoissa esiintyy myös fraaseja sekä sellaisia sanojen kielioppimuotoja, joita ei ole aikaisemmin tullut esiin, esimerkiksi verbien taivutettuja muotoja ja muita kielioppimuotoja kuten **шкóльн к** (*мон. школьники*)¹⁸ koululainen (Kafe Piter, 61). Yksittäisistä sanoista annetaan tarvittaessa pitempikin selitys, kuten seuraavassa esimerkissä:

М л д ёц!¹⁹ *subst; m,f* Hienoa! Hienosti tehty! Hyvin osattu! (kehuva sana onnistuneen suorituksen jälkeen)

¹⁸ školnik (mon.) školniki

¹⁹ trans. Molodets

- **Анна молдэц!** ²⁰ Anna on mahtava! (Kafe Piter, 87).

Kokonaisuutena nämä piirteet edustavat funktionaalista kieli- ja oppimisenäkemyksiä.

Sen jälkeen, kun kielioppiasiana verbin taivutus on kirjassa käsitelty, verbeistä on annettu taivutuskategorian numero ja kolme taivutusmuotoa. Perfektiivisen aspektin verbit on merkitty asteriskilla. Myös perussäännöstä jollakin tavalla poikkeavista adjektiiveista on annettu sukupäätteet ja pehmeämerkkiin päättyvistä substantiiveista suku. Tällainen tapa on yleinen venäjän oppikirjakäytäntö. Rakenteellisten piirteiden korostaminen edustaa strukturalistista kielikäsitystä (Richards & Rodgers 2001, 20–21).

Poikkeava ääntäminen on merkitty sanan jälkeen hakasulkeisiin, esimerkiksi **п ж алу́йст** [-лс-]²¹ *ole, olkaa hyvä* sekä **к н ёчн** [-эшн-]²² *tietysti* (Kafe Piter, 23, 73). Tämän puolestaan voi katsoa olevan funktionaalisen kielikäsitteen mukaista.

Kafe Piter on sanaston osalta monitahoinen kirja. Toisaalta se edustaa perinteistä strukturalistista rakennetta, mutta kuitenkin tuo esiin myös viestinnällisyyttä ja funktionaalisuutta.

3.7 Kulttuuritiedon esittämisen konteksti ja sisältö

Ateljeessa kulttuuritietoa esiintyy kirjan kappaleissa, kuvissa ja kielen kierrättämisen ota selvää! -tehtävissä. Joitakin tunnettuja nimiä (esim. Bahtin, Lenin, Plitseskaja, Tšaikovski) esiintyy kyrillisten kirjainten opettelu yhteydessä kappaleessa 1. Bahtinin esiintyminen tuo mieleen kirjantekijöiden mahdollisen kiinnostuksen dialogiseen kielikäsitteeseen (ks. luku 2.2.2). Venäläinen nimijärjestelmä käy ilmi kappaleissa 1 ja 3. Juhlapäivät puolestaan esiintyvät kappaleen 4 onnittelufraasien yhteydessä. (Ateljee, 9, 14, 20, 47, 57–58.) Muutamissa kirjan kuvituksena olevissa valokuvissa on venäläiseen kulttuuriin liittyviä asioita, joista on enemmän tietoa opettajan digioppaassa (Otava 2016a).

²⁰ transl. Anna molodets

²¹ transl. požalujsta [-ls-]

²² transl. konetšno [-ešn-]

Ota selvää! -tehtävät käsittelevät muun muassa venäläisiä klassikkokirjailijoita, Pietarin ja Moskovan nähtävyyksrakennuksia, venäläisiä juhlapäiviä, populaarimusiikkia ja matkailua. Tieto liittyy yleensä aina kappaleen sisältöön. Kuvassa 8 on esimerkki yhdistetystä valokuvaan ja Ota selvää! -tehtävään liittyvästä kulttuuritiedon esittämisestä, joka liittyy koulua käsittelevään kappaleeseen.



ota selvää!

4. Mikä venäläiseen kouluvuoteen liittyvä juhla on 1. syyskuuta (1 сентября), ja milloin venäläisissä kouluissa vietetään juhlaa nimeltä «ёлка»? Miten juhlietaan?

Kuva 6: Ota selvää! -tehtävä koulun aloituspäivästä ja uudenvuoden juhlasta (Ateljee, 100).

Mikäli selvitystehtävä toteutetaan venäjänkielisiltä Internet-sivuilta, edellyttää se kohtalaista luetunymmärtämistaitoa. Tehtävänä voi olla myös käydä kuuntelemassa

musiikkikappaleita tai tutustua virtuaalisesti johonkin venäläiseen paikkaan ja kertoa siitä suullisesti (Ateljee, 112, 126).

Ateljeessa kulttuuritiedon esittäminen opiskeltaviin asioihin yhdistettynä ja niiden monipuoliset toteutustavat edustavat holistista kielikäsitystä. Populaarimusiikkiin painottuneet musiikkiesimerkit puolestaan viittaavat konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, jossa kielen käyttö liittyy oppilaalle merkityksellisiin asioihin (ks. Harjanne 1994, 37).

Kafe Piterissä kulttuuritietoa esitellään kappaleiden sisällöissä, valokuvissa ja erillisissä tietoisuuksissa, joissa kerrotaan suorasanaisesti kulttuurista ja nyky-Venäjältä. Kulttuuritietoa voi esiintyä myös harjoituksissa, kuten venäläinen tapa ostaa pariton määrä kukkia (Kafe Piter, 248). Tietoisuuksien aiheina ovat esimerkiksi kyrilliset kirjaimet, Pietarin ja Moskovan historia ja kulttuuri, liikennevälineet sekä ateriat (mt., 15, 48, 133, 195, 218, 255).

Kafe Piterin tapahtumat on sijoitettu Venäjälle Pietariin ja Moskovaan, joten myös kappaleiden sisällöissä ja tehtävissä tulee esille muun muassa kaupunkien nähtävyyksiä ja muita paikkoja sekä kulttuurin edustajista kirjailijoita ja muusikoita. Kunkin tekstikappaleen alussa on lisäksi kuvituksena käytetty Venäjään tai sen kulttuuriin liittyvää koko sivun valokuvaa (ks. Kafe Piter, 252). Niiden lisäksi kirjassa on ainoastaan neljä muuta kuvaa Pietarin nähtävyyksistä kappaleen 4 tehtävässä 18 (mt., 47).

Kafe Piterissä kirjainten opetteluun yhteydessä kappaleessa 3 esitellään venäläinen nimijärjestelmä. Samassa kappaleessa esiintyy venäläisten kulttuurin ja politiikan vaikuttajien nimiä. Lisäksi kappaleen tehtävässä 14 pitää yhdistää kyrillisillä kirjaimilla kirjoitettu klassikkokirjailija ja hänen teoksensa. (Kafe Piter, 27–28, 31, 33.) Onnittelufraasit ja venäläiseen kulttuuriin liittyvät maljapuheet esitellään instrumentaali-sijamuodon käytön yhteydessä, sillä fraasin muodostaminen vaatii kyseistä sijamuotoa. Saman kappaleen lopussa on myös tietoisuus kyläilytavoista. (Mt., 228, 232.)

Kappaleiden sisälle on sijoitettu sananlaskuja ja tunnettuja loruja. Sananlaskut liittyvät usein jollakin tavalla joko kappaleen sisältöön tai kielioppiasiaan, ja osa loruista liittyy ääntämisen harjoitteluun. Jotkut lorut ja sananlaskut on visuaalisesti erotettu vaaleanvihreällä pohjalla, osa taas on sijoitettu selvemmin erottuvaan kahvikuppiin. Alla olevissa kuvissa 9 ja 10 on esimerkit molemmista tavoista.

17. Harjoittele ässien ääntämistä.

секрёт, жетон, космос, казино, зона, инженер, газета, товарищ,
плацкарта, биржа, школа, шеф, цент, чек, щенок

Шла Саша по шоссе
и сосала сушку.

Kuva 7: Loru ääntämisen harjoitteluun
transl.²³ (Kafe Piter, 46).

5. Täydennä olla-verbin futuurimuoto.

1. Лёна _____ слушать музыку.
2. Юра и Максим _____ играть в шахматы.
3. Диана, ты _____ смотреть новости?
4. Вы не _____ работать завтра?
5. Я _____ сидеть дома весь вечер.
6. Когда мы _____ обедать?

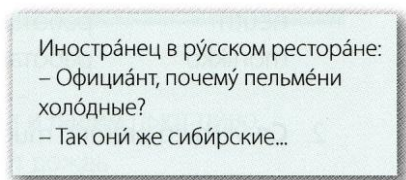


Kuva 8: Sananlasku futuurimuodossa
transl./suom.²⁴ (Kafe Piter, 190).

²³ transl. Šla Saša po šosse i sosala sušku

²⁴ transl./suom. Poživjom – uvidim!/ Ken elää, se näkee.

Kafe Piterissä on joidenkin kappaleiden lopussa runoja ja laulunsanoja sekä kappaleiden sisällä visuaalisesti vihreällä pohjalla erotettuja vitsejä (ks. Kafe Piter, 86, 118). Alla olevassa kuvassa 11 oleva vitsi liittyy ruokailuun.



Kuva 9: Ruokailuun liittyvä vitsi
suom.²⁵ (Kafe Piter, 257).

Venäläiseen kirjallisuuteen liittyvät aiheet edustavat pääasiassa yleistietoutta venäläisestä klassisesta kirjallisuudesta, kuten pieni tietoiskumainen luettelo Tšehovin näytelmistä. Mukana on myös kaksi lastenrunoa. (Kafe Piter, 131, 234, 250.) Kirjassa esitellyt musiikkikappaleet ovat vanhemmalle sukupolvelle mahdollisesti paremmin tuttujen Alla Pugatšovan, Vladimir Vysotskin ja Valeri Leontjevin esittämiä (mt., 60, 86, 121). Neljäs kappaleista sen sijaan lienee nykyään paremmin tuttu suomenkielisenä versiona Laura Voutilaisen ohjelmistossa²⁶ (mt., 118).

Kafe Piterissä kulttuuritieto on yleisesti ottaen monipuolista ja useita asioita on holistisen kielikäsitteilyn mukaisesti yhdistetty kielen oppimisen eri osa-alueisiin. Kirjan roolihahmojen dialogit tuovat esille puhekielisiä ilmaisuja, jotka myös ovat osa kulttuuritietoutta. Dialogeista käy ilmi esimerkiksi suomalaisesta poikkeava tapa mainita puhuteltaessa keskustelukumppanin nimi (Kafe Piter 42, 52, 75). Replikeissa tuodaan esiin myös yhteiskunnallisia ilmiöitä, kuten kappaleessa 10 uusvenäläiset ja uusköyhät sekä kappaleessa 13 teiden huono kunto ja venäläinen ajokulttuuri (mt., 126, 177). Kulttuuritiedon esittäminen dialogeissa ja tehtävissä on funktionaalisen kielikäsitteilyn ja konstruktivistisen oppimiskäsitteilyn mukaista. Tietoiskut, laulujen sanat sekä runot valmiiksi esille tuotuna edustaa kuitenkin perinteistä tapaa esitellä kulttuuria ja siten formalistista kielikäsitteilyä ja behavioristista oppimiskäsitteilyä (ks. Kaikkonen 1994, 72–73).

²⁵ suom.: Ulkomaalainen venäläisessä ravintolassa:
- Tarjoilija, miksi pelmenit ovat kylmiä? – Nehän ovat siperialaisia...

²⁶ Viktor Drobyšin säveltämä kappale Tšasiki on suomennettu Timanttinen tähti -nimiseksi kappaleeksi.

3.8 Yhteenveto

Alla olevissa taulukoissa 3 ja 4 on esitetty luvuissa 3.1 – 3.7 analysoidut oppikirjan piirteet kootusti. Kunkin osa-alueen analysoinnin tuloksena ilmenneet kaikki piirteet on lueteltu, ja lopuksi on tehty kokoava johtopäätös oleellisimpien piirteiden osalta.

Taulukko 3: Ateljeen käsitykset kielestä ja oppimisesta kirjan ulkoisten piirteiden perusteella

ATELJEE	kielikäsitys	oppimiskäsitys
rakenne	funktionaalinen dialoginen	konstruktivistinen
kyrilliset kirjaimet	funktionaalinen holistinen	funktionaalinen konstruktivistinen
tekstityyppi	funktionaalinen	konstruktivistinen kommunikatiivinen
harjoitukset	holistinen funktionaalinen	funktionaalinen konstruktivistinen
kielitieto	funktionaalinen strukturalistinen holistinen	funktionaalinen
sanasto	holistinen normatiivinen	konstruktivistinen kommunikatiivinen
kulttuuritieto	holistinen	konstruktivistinen

Ateljee näyttää ulkoisen tarkastelun perusteella edustavan pääosin funktionaalista ja holistista kielikäsitystä sekä funktionaalista ja konstruktivistista käsitystä kielen oppimisesta. Strukturalismin osuus jää kokonaisuutena pieneksi. Kirja on jo pelkän ulkonaisen tarkastelun perusteella tavanomaisesta poikkeava sekä tekstikappaleen rakenteen että tehtävien osalta.

Taulukko 4: Kafe Piterin käsitykset kielestä ja oppimisesta kirjan ulkoisten piirteiden perusteella

KAFE PITER	kielikäsitys	oppimiskäsitys
rakenne	formalistinen atomistinen	funktionaalinen konstruktivistinen
kyrilliset kirjaimet	funktionaalinen holistinen	funktionaalinen konstruktivistinen
tekstityyppi	funktionaalinen	kommunikatiivinen konstruktivistinen
harjoitukset	struktuurialistinen funktionaalinen holistinen	funktionaalinen
kielitieto	formalistinen struktuurialistinen atomistinen	funktionaalinen
sanasto	formalistinen atomistinen struktuurialistinen funktionaalinen	funktionaalinen kommunikatiivinen
kulttuuritieto	holistinen funktionaalinen formalistinen	funktionaalinen behavioristinen

Kafe Piter edustaa ulkoisten piirteiden tarkastelun perusteella monelta osin vastakkaisia kielikäsitteitä. Toisaalta rakenne ja kielitiedon esittäminen ovat enemmän formalistisen ja atomistisen kielikäsitteen mukaisia, ja kielitieto edustaa lisäksi strukturalismia. Toisaalta funktionaalinen kielikäsite ilmenee erityisesti kirjainten opettelussa, dialogia edustavassa tekstityypissä ja kulttuuritiedon esittämisessä. Sanasto on myös ristiriitaisesti formalistinen, atomistinen ja strukturalistinen, mutta joiltakin osin myös funktionaalinen. Osa-alueittainen tarkastelu ei välttämättä paljasta kokonaiskuvaa, kuten esimerkiksi harjoitusten ja kielitiedon esittämisjärjestyksen yhteyttä, mikä edustaa holistista kielikäsitteitä.

Käsitys kielen oppimisesta on pääosin funktionaalinen ja konstruktivistinen. Sanaston ja tekstityypin valinnan osalta mukana on myös kommunikatiivisuutta.

4 KÄSITYKSET KIELESTÄ JA OPPIMISESTA OPPIKIRJOJEN KIELESSÄ

Tässä luvussa analysoin oppikirjojen kieltä, ja tarkoituksena on löytää tekstin sisäiset käsitykset kielestä ja oppimisesta. Analysoinnin kohteena ovat sanallisten tekstien sisältöjen ja sanavalintojen lisäksi piirroksiset ja valokuvat. Kuten Varis (2012, 193–196) toteaa, oppimis- ja oppijäkäsityksen kannalta keskeistä on tarkastella sitä, millaisia esitystapoja oppikirjassa on käytetty kiinnostuksen herättämiseksi aiheeseen ja mitä asioita korostetaan ja miten oppimisen oletetaan tapahtuvan.

4.1 Tekstien, sanastojen ja kuvituksen aihepiirit

Ateljeen sisältämät aiheet ovat lähellä nuorten elämää ja elinpiiriä. Tekstit käsittelevät nuorta itseään koululaisena sekä perheensä jäsenenä. Kappaleiden aiheina ovat koulumaailma, asuinympäristö, harrastukset sekä matkat. Iän ilmaisun esimerkkitekstissä ollaan 17- ja 18-vuotiaita ja koulun oppiaineiden teemasanan *filosofia* ja *psykologia* viittaavat lukion aineisiin, joten tältä osin kirjan tekstin vertaisryhmäksi kohdentuvat lukiolaiset (Ateljee, 32, 34). Koulua tarkemmin käsittelevässä kappaleessa puolestaan viitataan myös yläasteen luokkiin (mt., 90). Myös kuvituksena käytetyissä valokuvissa on nimenomaan nuoria ihmisiä eri tilanteissa.

Kafe Piterin aiheet käsittelevät nuoren aikuisen maailmaa ystävien parissa ja matkailijana. Teemoina ovat tutustuminen, perhesuhteet, työpaikka ja ammatit sekä harrastukset. Kirjan henkilöistä useimmat ovat työelämässä. Kirjan tilanteet kattavat myös ravintolassa ja ostoksilla käymisen. Sanastot ja harjoitukset sisältävät yleisimmät alkoholijuomat, ja päähenkilöt myös käyvät juhlissa ja nauttivat alkoholia (Kafe Piter, 25, 93, 225, 256). Sen perusteella kirjan kohderyhmänä voi nähdä täysi-ikäiset henkilöt. Koulumaailmaa kappaleissa ei käsitellä.

Tekijänoikeudellisia valokuvia Ateljeessa on listattu yhteensä 71 (Ateljee, 192), joista lähes kahdessa kolmasosassa esiintyy yksi tai useampi ihminen. Kirjan kansikuvassa

olevat nuoret esimerkiksi näyttävät olevan tekemässä graffiteja. Pääosa kuvista sijoittuu kirjan tekstiosaan ja ne ovat kunkin kolmen opiskelujakson otsikkosivulla koko sivun kokoisia ja muissa tapauksissa useat noin puolen sivun kokoisia (ks. esim. Liite 5). Kielitieto-osassa on kolme valokuvaa, käyttösanastossa ei yhtään. Hymyilevät nuoret esimerkiksi tietokoneen äärellä, reppuselässä ja luokkatilanteessa antavat samaistumiskohteen kirjan kohderyhmälle (ks. Ateljee, 31, 33, 98). Värikkäät valokuvat tuovat kirjaan keveyttä ja iloista ilmettä. Piirroksia Ateljeessa ei ole käytetty lainkaan.

Kafe Piterissä on 23 valokuvaa, joista noin puolessa esiintyy ihminen. Koko sivun kokoiset valokuvat ovat kappaleiden alussa ja liittyvät sisällöltään jollakin tavoin kappaleen aiheeseen. Kuvien ihmiset näyttävät satunnaisesti kuvauskohteeseen osuneilta ohikulkijoita eivätkä edusta tiettyä ikäryhmää (ks. esim. Kafe Piter, 62). Piirroksia Kafe Piterissä on kahdeksan. Ne ovat yksinkertaisia harjoituksiin liittyviä kellon- ja vuodenaikaan tai (ilman)suuntaan liittyviä kuvia (mt., 67, 165). Kaksi kuvista sisältää ihmishahmon. Toisessa on kasvoton mieshahmo, ja tehtävänä on kertoa itsestä tai kuvitteellisesta henkilöstä perusasioita (mt., 140). Alla oleva kuva 12 puolestaan liittyy perheen esittelyyn. Tehtävän samaistumiskohteenä ovat selkeästi aikuiset henkilöt.

1. Kuvittele olevasi yksi kuvan henkilöistä. Miten esittelet perheenjäsenesi?



Kuva 10: Perheen esittelyyn liittyvä piirros
(Kafe Piter, 64).

Kafe Piterin valokuvat ja piirroukset eivät herätä erityisiä tunteita. Valokuvat ovat tumman sävyisiä ja ihmiset vakavilmeisiä (ks. Liite 6). Kirja ei kuvituksen avulla pyri herättämään kiinnostusta käsiteltävään aiheeseen.

Sanastojen sisällöt antavat viitteitä siitä, minkä tyyppistä sanavarastoa oppikirja pitää tärkeänä. Kuten luvussa 3.6 on kerrottu, Ateljeen sanastot on ryhmitelty teemoittain. Perhesuhteiden teemasanastoon (Ateljee, 42) on otettu mukaan uusperheeseen kuuluvia sanoja, ja ystävien nimityksissä on myös tyttö- ja poikaystävän venäläiset vastineet ja niiden lisäksi myös englanninkieliset lainasanat. Kafe Piter puolestaan pitäytyy perinteisessä perherakenteessa, jossa mainitaan vain vanhemmat, lapset ja isovanhemmat. Yhdessä kappaleessa mainitaan ohimennen englanninkielinen lainasana *экс-бойфренд*²⁷ eli ex-poikaystävä. (Kafe Piter, 64, 243.)

Puhekielisiä sanoja ja nuorison kieltä Ateljeessa esiintyy jonkin verran, kuten *kahvila* – *кафушка* ja englanninkieliset lainasanat *fan fiction* – *фанфик*, *poikaystävä* – *бойфренд*, *tyttöystävä* – *гёрлфренд*, *tekstiviesti* – *эсмэска* (Ateljee, 106, 161, 173, 184). Toisaalta esimerkiksi hyvin tavallinen syömistä tarkoittava puhekielinen *кушать*-verbi ei esiinny sanastossa.²⁸

Kafe Piterin sanastoissa tuodaan esiin joitakin puhekielessä esiintyviä normatiivisia poikkeamia. Esimerkiksi kahvia tarkoittavasta *кофе*²⁹-sanasta on merkitty kappalekohtaiseen sanastoon sen normatiivinen suku maskuliini ja lisäksi neutri, huomautuksella sen puhekielisyystään. Kappaleissa esiintyy puhekielisiä sanoja kuten esimerkiksi *тусовка*, *крутой*, *шикарный*³⁰ *bileet*, *siisti*, *urea*. Puhekielelle tyypillisiä ilmaisuja ovat myös esimerkiksi *ну что ж*³¹ *no mitäpä tässä sitten enää* ja *Ещё бы!*³² *Totta kai! Selvä se!*. (Kafe Piter, 15, 105, 235.) Tämä on kommunikatiivisen oppimisenäkemyksen mukaista. Puhekielisten ilmaisujen mukaan ottaminen puolestaan on deskriptiivisen kielikäsitelmän mukaista (Salo 2006, 240).

²⁷ transl. eks-bojfriend

²⁸ esimerkkisanojen translitteroinnit: kafuška, fanfik, boifrend, gjorlfrend, esemeska, kušat

²⁹ transl. kofe

³⁰ transl. tusovka, krutoj, šikarnyj

³¹ transl. nu tšto ž

³² transl. ještšo by

Ateljeen asuinympäristöä kuvaavissa teemasanastoissa (Ateljee, 63–64) luetellaan kaupunkiympäristöön kuuluvia rakennuksia ja nuorisolle tärkeitä paikkoja (*kahvila, baari, disko, jazz-klubi, kuntosali, elokuvateatteri* jne.). Samat sanat löytyvät myös Kafe Piterin dialogeista eri kappaleiden yhteydessä. Harrastusteemasanastosta löytyy laaja valikoima eri soittimia ja pelejä, musiikkityylejä ja lukemisen kohteita. Myös *rullaluistelu* ja *skeittaus* sekä ”*en tee mitään*” vaihtoehdot on annettu. (Mt., 106–107.) Edellä mainitut Ateljeen teemasanastot edustavat siis monen kaupunkinuoren nykytodellisuutta.

Kafe Piterissä harrastuksina on mainittu eri kulttuurimuodot kuten kirjallisuus, teatteri ja musiikki sekä eri urheilulajit. Ajanviettotavoista on esimerkkinä myös dvd-elokuvien katselu. Urheilulajisanastoon kuuluvat perinteisten lajien lisäksi Ateljeen tapaan *rullaluistelu, skeittaus* ja *lumilautailu*. Lisäksi vapaa-ajan viettotapoina ovat *kalastus, marjastus* ja *sienestys*. (Kafe Piter, 163–154.) Kafe Piterin harrastussanasto on laajemmalle ikäryhmälle kohdennettu ja siitä löytyy sekä nuorisolle että aikuisväestölle tyypillisiä ajanviettotapoja.

Ateljeessa viidentoista eri maan nimen teemasanastossa esiintyy naapurimaiden ohella muun muassa *Albania, Afganistan, Vietnam, Turkki, Irak, Iran* ja *Somalia* (Ateljee, 43). Tämä ottaa huomioon mahdollisuuden monikulttuurisesta oppilasryhmästä ja näkee oppilaat tottuneina myös muiden kuin lähinaapurimaiden edustajiin. Käytösanastossa listataan myöhemmin muun muassa Euroopan maita laajemmin (mt., 171–172). Kafe Piterin maa- ja kansallisuuslista sisältää pelkästään Suomen naapurimaat sekä Keski-Euroopan valtioita (Kafe Piter, 41).

Ateljeen matkailuun liittyvä teemasanasto on kattava ja sisältää muun muassa yläasteikäisille ajankohtaiset *riippileirin* ja *Prometheus-leirin* sekä monenlaisia harrastus- ja perhematkojen kohteita esimerkiksi *etelänmatka, kylpylä* ja *seikkailupuisto* (Ateljee, 116–117). Kafe Piterissä lomasuunnitelmia käsittelevässä kappaleessa ei ole juurikaan matkailukohteisiin liittyvää sanastoa. Kirja lähestyy asiaa ennemminkin

tekemisen näkökulmasta. Luetun ymmärtämistehtävässä 21 esiintyy eri tapoja viettää lomaa kuten mökkeily Suomessa ja rantaloma Mustallamerellä (Kafe Piter, 217).

Ateljeen ammattien ja työtehtävien käyttösanaston sisältö on varsin monipuolinen. Listasta löytyy sekä perusammatteja (*myyjä, kampaaja, rakennustyöläinen, sairaanhoitaja, tarjoilija*) että nyky-yhteiskuntaan kuuluvia ammatteja (*konsultti, ohjelmoija, suunnittelija, taloushallinnon assistentti, yksityisyrittäjä*). Lisäksi mukaan on otettu myös *eläkeläinen ja työtön. Rajavartijan ja tullivirkailijan* mukana olo viittaisi itäisen Suomen paikkakuntien oppilaiden todellisuuteen. (Ateljee, 162–163.) Kafe Piterin teksteissä ja harjoituksissa esiintyvät ammatit ovat toisaalta sekä perinteisiä että epätavallisia kuten *insinööri, opettaja, tarjoilija, kokki, sihteeri, lentoemäntä, ballerina, autonkuljettaja, ekonomisti, matemaatikko, poliitikko, näyttelijä, runoilija, pianisti, jalkapalloilija, säveltäjä ja kosmonautti* (Kafe Piter, 15, 23, 49). Osa kirjaan valituista ammasteista erityisesti alkukappaleissa palvelee todennäköisesti enemmän kirjainten oppettelussa kuin käyttökelpoisena osana sanavarastoa.

Ateljeen tekstien, sanastojen ja kuvien sisältöä voi pitää nuorten lähiympäristöön ja kokemusmaailmaan läheisesti liittyvänä. Nuorten oppikirjana se näin ollen edustaa Harjanteen (1994, 37) kuvaamaa konstruktivistista oppimisenäkemyttä ja kommunikatiivista kielenoppimista ja Salon (2009, 92) kuvaamaa omakohtaisuuden kokemukseen liittyvää funktionaalista ja dialogista kielikäsitystä.

Kafe Piterissä esiintyvien henkilöiden taustat ja ammatit viittaavat nuoriin aikuisiin. Tapahtumat ja keskustelut ovat yleispäteviä useille ikäryhmille, mutta toisaalta samaistumisen mahdollisuuksia erityisesti lukioikäisille ei kovin paljon löydy. Kirjassa ei esimerkiksi käsitellä koulumaailmaa eikä siihen liittyvää sanastoa. Osa harrastuksista ja juhlissa käyminen ovat ehkäpä ainoita lukionuoria läheisemmin koskettavia asioita. Kirjaa käyttävä opiskelija seuraa Kafe Piterin tapahtumia ulkopuolisena henkilönä. Nämä piirteet sellaisenaan edustavat formalistista kielikäsitystä ja behavioristista oppimiskäsitystä, jossa oppilas on tiedon passiivinen vastaanottaja (Rauste-von Wright ym. 2003, 189).

4.2 Kappaleiden ja tehtävänantojen kieli

Ateljeessa opiskelujaksojen nimissä ja tekstikappaleen otsikoissa käytetään yksikön 1. persoonaa, esimerkiksi *Minä ja lähipiirini*, *Tässä olen minä*, *Minun matkojani* (Ateljee, 4-5). Myös kotitehtävien alussa tehtävä *Kuuntelen, luen, puhun ja kirjoitan venäjää ainakin 15 minuuttia* korostaa oppijaa itsenään (mt., 71). Kappaleen sisällä vuorovaikutusmallien otsikoissa puolestaan käytetään yleisimmin joko yksikön tai monikon 2. persoonaa kuvaamaan mitä mallirakenteissa tehdään (*Kerrot olevasi koululainen.*, *Tervehdit ystäviäsi ja kavereitasi, kysyt heidän kuulumisiaan ja hyvästelet.*, *Teette tilauksen.*) (mt., 31, 46, 67). Näin korostetaan tekstin omakohtaisuutta ja oppijakeskeisyyttä eli konstruktivistista oppimisnäkemystä (ks. Harjanne 1994, 37). Samaan pyrkii tehtävä Tee oma suomi-venäjä-sanakirjasi **itsellesi** tärkeistä sanoista (Ateljee, 28) (lihavointi kirjoittajan).

Kafe Piterissä kappaleiden otsikoissa on käytetty joko toteavia substantiiveja tai lauseita kuten *Juhlat*, *Vapaa-aika* ja *Otto on Pietarissa* tai repliikkejä kuten *Hyvää huomenta*, *Anja!*, *Minne olet menossa?* ja *Onnea uuteen kotiin!* (Kafe Piter, 6-8). Myös kappaleiden dialogeja edeltävät otsikot ovat toteavia ja kuvaavat dialogien sisältöä: *Illalla kahvilassa. Anna saapuu. Kenen kameran hän löysi uimarannalta?* (mt., 52). Otsikkojen muotoilusta selviää, että opiskelija on ulkopuolinen henkilö, joka tarkkailee kirjan roolihenkilöiden toimintaa. Toisaalta repliikinomaiset lauseet ilmentävät tekstin vuorovaikutteisuutta.

Tanner (2012, 32–33) toteaa, että oppikirjojen dialogit eivät edusta autenttista kieltä, sillä niiden tehtävä liittyy kielen käytön ja rakenteen opettamiseen. Tämä näkyy molemmissa oppikirjoissa siten, että sekä Ateljeen että Kafe Piterin dialogien kieli on virheetöntä yleiskieltä, eikä niissä esiinny puheelle ominaisia tyhjiä täytesanoja. Kafe Piterissä käytettyyn kieleen on sisällytetty jonkin verran puhekielelle ominaisia sanoja ja piirteitä, Ateljeessa määrällisesti vähemmän (ks. tarkemmin luku 4.1). Kielen normatiivisuus on vallitseva piirre, mutta mukana on siis myös deskriptiivisyyttä (ks. Salo 2006, 240).

Kafe Piterissä dialogirepliikit pyrkivät tekijän mukaan esittämään luonnollista kielenkäyttöä. Se ilmenee esimerkiksi turhien persoonapronominien pois jättämisenä, mikä venäjässä on tavanomaista puhekielille. Joissakin oppikirjoissa juuri 1. persoonapronominin kirjakielinen käyttö paljastaa dialogien epäautenttisuuden (ks. Tanner 2012, 43–44). Kafe Piterin dialogit ja tehtävät myös sisältävät vuorovaikutusta edistäviä ilmaisuja kuten *Ах вот как! Правда! Интересно!*³³ (Kafe Piter, 79, 82). Dialogit itsessään antavat keskustelumalleja, joten ne ja käytetyt puhekielen piirteet edustavat kommunikatiivista kielenoppimista ja funktionaalista kielikäsitystä (ks. Salo 2006, 251; Tanner 2012, 33).

Ateljeessa vuorovaikutusta edistävät ilmaisut ovat kunkin kappaleen Kielen kierrättäminen -osion keskustelutuessa. Tuessa annetaan esimerkkejä vastaus- ja keskustelusanoiksi: *Правда/Totta, Действительно?!/Todellako, Что вы сказали?*³⁴/*Mitä sanoitte?* sekä vuorovaikutusta edistäviä keinoja ja ohjeita: välttä kysymyksiä, joihin voi vastata pelkästään ”Да” tai ”Нет”³⁵ (kyllä/ei), Tee tarkentavia kysymyksiä ja lisäkysymyksiä: *А потом?*³⁶/*Ja sitten?* (Ateljee, 110–111.)

Kafe Piterin tehtävissä käytetään yleisimmin yksikön 2. persoonan käskymuotoa: *Yhdistä, Keskustele, Täydennä, Päättele, Tutki, Kerro, Suomenna, Vastaa, Opettele ja Ratkaise* (Kafe Piter, 144–153). Tehtävienantojen verbit antavat ymmärtää, että parikeskusteluja lukuun ottamatta tehtävät suoritetaan yksin. Vuorovaikutteisuutta ei siis tehtävienantojen verbeissä nosteta merkittävään osaan, vaikka keskustelutehtäviä esiintyykin määrällisesti melko paljon (ks. myös luku 3.4). Suullisen vuorovaikutuksen osuuden puuttumista ilmentää myös se, että osa keskusteluja ohjeistetaan tekemään kirjallisesti sanavalinnalla *Laadi (mini)dialogeja* (Kafe Piter, 182, 215, 262). Tehtävissä esiintyy jonkin verran varsinaista käskymuotoa edeltäviä tilannekuvauksia: *Olet lähdössä junalla Moskovasta Irkutskin kautta Vladivostokiin. Irkutskissa viivyt pari päivää. Tutki junan aikataulua ja keskustele matkan kulusta kaverisi kanssa* (mt., 190).

³³ transl./suom. Ah vot kak!/Vai sillä lailla! Pravda!/Todellako! Interesno!/Mielenkiintoista!

³⁴ transl. Pravda, Dejstvitelno? Tšto vy skazali?

³⁵ transl. Da. Net.

³⁶ transl. A potom?

Joihinkin Kafe Piterin tehtäviin on liitetty työskentelytapaa kuvaava kirjekuori tai puhekupla. Kuvien merkitystä ei ole missään kerrottu, mutta käyttäjä olettaa kirjekuoren tarkoittavan kirjallista tehtävää ja puhekuplan suullista tehtävää. Puhekuplien tarkoitus käy myös ilmi useimmista tehtävänannoista, kuten *Parikeskusteluja*, *Miten kysyt*, *Keskustele* (Kafe Piter, 45, 65). Osa tehtävänannoista ei viittaa mitenkään keskusteluun, vaan sopisi paremmin kirjalliseksi luetunymmärtämistehtäväksi (ks. mt., 125). Sama epäjohdonmukaisuus liittyy joihinkin *Viestit venäjäksi* -tehtäviin, jotka on merkitty kirjekuorella, mutta jotka sisällöltään sopisivat paremmin suulliseksi harjoitukseksi (mt., 46, 58, 84, 197, 249). Merkintöjen käyttölogiikka jää epäselväksi, eteenkin kun useissa muissakin tehtävissä kehoitetaan keskustelemaan parin kanssa.

Vaikka Kafe Piterin kappaleissa opiskelija ei itse ole mukana aktiivisena toimijana, niin kirjassa on tehtäviä, joissa opiskelija voi esiintyä omana itsenään tai valitsemassaan roolissa. Suurin osa (16/21) on sellaisia tehtäviä, joihin voi vastasta vapaasti oman mielen mukaan. Viidessä tehtävässä on valittava kahdesta kysytystä vaihtoehdosta mieluisampi. (Ks. Kafe Piter, 82, 216.) Tällaiset tehtävät mahdollistavat opiskelijalle konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaisen oppimista edistävän omakohtaisen kielenkäytön (Harjanne 1994, 37).

Kafe Piterin kielitietoasioiden esittelyssä ja harjoitustehtävissä käytetään kielioppitermejä kuten *Täydennä possessiivipronomini* ja *Muuta subjekti ja predikaatti monikkoon* (Kafe Piter, 56, 123). Kirja olettaa, että opiskelijat tuntevat termit. Lukio-opiskelijoita ajateltaessa tämä oletus todennäköisesti pitää paikkansa, ja kielioppiterminologia on varmasti tuttua jo muiden kielten opiskelusta. Ateljeessa puolestaan kielioppitermien käyttöä vältellään. Tästä on mainittu aiemmin jo luvussa 3.5.

Ateljeen kirjoittamistehtävä kauneimmista, tärkeimmistä, haastavimmista sanoista ja ilmaisuista sekä lempisanoista ja -ilmaisuista (ks. Ateljee., 36) nostaa esiin oppilaan omakohtaiset valinnat. Sanavalinta *haastavimmat* venäjänkielisen vastineen *самые трудные*³⁷ perusmerkityksen ”vaikeimmat” sijasta luo myönteistä kuvaa oppimisesta,

³⁷ transl. samye trudnye

korostaa oppijakeskeisyyttä ja emootioiden merkitystä, mikä liittyy holistiseen oppimiskäsitykseen (ks. Salo 2009, 92). Salon kuvaama kielikasvatuksen holistinen oppimiskäsitys vastaa tässä tutkielmassa käsitellyistä käsityksistä lähinnä humanistista kielenoppimiskäsitystä.

Ateljeen Kotitehtävät-osiossa (Ateljee, 39) annetaan ohje: **Höpötä** venäjää ääneen mahdollisimman usein. Yhdessä Kielen kierrättäminen -osiossa (mt., 110) puolestaan annetaan tehtävä: **Kynäile** venäjäksi. Tällaisilla rennoilla sanavalinnoilla Ateljee-kirjassa luodaan ajatus, että pääasia on tuottaa kieltä miettimättä mahdollisia virheitä, mikä edustaa funktionaalista ja dialogista kielikäsitystä ja kommunikatiivista käsitystä kielenoppimisesta (ks. Salo 2009, 93). Kafe Piterissä sanavalinnat ovat neutraaleja.

4.3 Oppimiseen vaikuttamisen keinot

Oppimiskäsitys vaikuttaa siihen, millaisena opettajan ja oppilaan roolit kielen oppimisessa nähdään. Behavioristisessa käsityksessä oppilas on passiivinen. Opettajan rooli on opettaa, ja sen tuloksena tapahtuu oppiminen. Nykyisessä sosiokulttuurisessa käsityksessä (ks. luku 2.3.2) opettajan rooli on olla ohjaajana ja oppimisen tukijana. (Järvinen 2014b, 91, 112.) Opettajan ja oppilaan roolien selvittäminen pelkästä oppikirjasta on haasteellista, sillä kirjan tekijät antavat kirjan materiaalien hyödyntämiseen ohjeita ja vinkkejä yleensä opettajan oppaassa. Opettajan oppaat eivät kuitenkaan kuulu tämän tutkielman materiaaliin.

Harjanteen (1994) mukaan kielen oppimiseen vaikuttavat monet muutkin tekijät, kuten tiedot ja taidot äidinkielestä ja muista kielistä, oppilaan psykologiset ja kognitiiviset tekijät sekä asenteet, motivaatio ja tilaisuudet oppia kieltä. Positiiviset oppimiskokemukset edistävät oppimista. (Mt., 35–36.) Pietilä ja Lintunen (2014) korostavat kielenoppimisen pitkäkestoista prosessiluonnetta, johon vaikuttaa oppilaan kyky käyttää hyväkseen kielenkäyttötilanteiden tarjoumia. Kielitaidon tavoitteena on nykyään kommunikatiivinen kompetenssi eli rakenteiden oppimisen lisäksi taito käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa. Tämä tarkoittaa kielen oppimista vuorovaikutteisissa

tilanteissa, joissa muut kielenkäyttäjät, oppilastoverit ja opettaja, voivat tarjota oppimiselle tukea. (Mt., 20–22.)

Ateljeessa kirjan alkusivulla oppilasta informoidaan, että opiskelu on vuorovaikutusta ja tekemistä sekä että siinä toimitaan ryhmässä omana itsenä opettajan johdolla ja tuella. Samaten opiskelun työvälineiden kuvauksessa korostetaan itse tekemistä: *kuuntelet, toistat, luet, hiot omaa ilmaisuasi, vahvistat ja sovellat, valmistaudut seuraavalle tunnille*. Yhteistoimintaan viittaa ”*opitte yhdessä ja toisiltanne*”. (Ateljee, 3.) Kielen kierrättäminen -osion keskustelutuki pyrkii korostamaan oppilaan aktiivista roolia myös keskustelukumppanin tukemisessa ja keskustelun ylläpitämisessä sekä antaa käytännön neuvoja vuorovaikutukseen ja viestintästrategioihin. Parin tai ryhmän toiminta pyritään näin saamaan keskinäistä oppimista tukeväksi (ks. myös alaluku 4.2). Näin ollen oppilaan rooli on olla sekä oppijana että toisten tukijana.

Jokaisen kotitehtäväsivun alussa on oppilaalle tehtävä: *Kuuntelen, luen, puhun ja kirjoitan venäjää ainakin 15 (20) minuuttia*. Ensimmäisen persoonan käyttö asettaa oppilaan aktiiviseksi toimijaksi, joka omaehtoisesti opiskelee kieltä. Omaehtoisuuteen ja myönteisen asenteen omaksumiseen sekä eri tilaisuuksien hyödyntämiseen kannustetaan antamalla vinkkejä koulun ulkopuolella tapahtuvasta oppimisesta, kuten sanojen opiskelu huoneeseen kiinnitetyistä tarralapuista tai sanakorteista, joita voi selaila joutoajalla bussissa. (Ateljee, 52, 101.)

Ateljee edustaa tältä osin dialogista ja vuorovaikutteista kielikäsitystä sekä konstruktivistista ja kommunikatiivista kielen oppimisenäkemyistä. Vuorovaikutuksen merkitystä on korostettu oppikirjan näkyvällä keskustelutuella.

Kafe Piterissä ei anneta minkäänlaisia ohjeita opiskeluun. Kirjan alussa kerrotaan, että ei haittaa, vaikka kyrillisiä kirjaimia ei osaisikaan, sillä ne tulevat tutuiksi kolmen ensimmäinen kappaleen aikana. Myös puheen aktivointi alkaa heti alusta alkaen ja kirjan dialogien sanotaan perustuvan aitoihin puhetilanteisiin. Opittuja asioita sulatellaan kertauskappaleissa. (Kafe Piter, 5.) Näillä ilmaisuilla rohkaistaan venäjän vaikeutta pohtivia opiskelijoita opiskelun aloittamiseen ja luodaan mielikuva

kommunikatiivisesta kielenoppimisesta. Asioita *opitaan*, eli lähtökohtana on myönteinen oppimistulos, siis opiskelijat pyritään vakuuttamaan opiskelun tuloksellisuudesta. *Persoonapronominien akkusatiivin osaatkin jo. (Palauta mieleesi nimen ilmaiseminen!)* on myös rohkaiseva ilmaisu ja antaa ymmärtää, että kirjantekijä uskoo opiskelijan kykyihin (mt., 110). *Sulattelu* puolestaan vihjaa siihen, että oppiminen vaatii kuitenkin aikansa, mutta se on luonnollista. Samaan viittaa myös tehtävä *Kokeile taivutustaitojasi ja taivuta jokin seuraavista verbeistä kaikissa persoonissa* (mt., 80). Tässä tehtävässä ei vaadita eikä välttämättä oleteta, että verbin taivutus vielä sujuisi.

Kafe Piterissä on neljä kertausosiota: kappaleiden 1-7, 8-10, 11–14 ja 15–18 jälkeen. Kertaustehtävät ovat lähes yksinomaan itsenäisesti ja kirjallisesti suoritettavia täydennys- tai monivalintatehtäviä. Joukossa on vain muutamia keskustelutehtäviä. *Miten kerrot, että* tai *Vastaa kysymyksiin* -tyyppiset tehtävät voi periaatteessa tehdä myös suullisesti. Nämä tehtävät myös liittyvät vuorovaikutustilanteisiin. Osioissa on myös *Palauta mieleesi* -tehtäviä, jotka liittyvät kielioppirakenteisiin (ks. Kafe Piter, 90, 137, 201, 268). Ilmaisu luo mielikuvan siitä, että on normaalia unohtaa jokin jo opiskeltu asia eikä kaikkea tarvitse osata heti. Näissä tehtävissä *sulatellaan opittua*. Kertausosiot tehtävineen antavat kuitenkin kuvan yksinään itsenäisesti puurtavasta opiskelijasta.

Kafe Piter luo kuvan venäjän opiskelun alkuvaikeudet voittavasta opiskelijasta, joka itsenäisellä työllä saavuttaa oppimistuloksia. Kielenkäyttöön oppikirjan ulkopuolella ei erityisemmin kannusteta. Yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen osuutta oppimiseen ei myöskään oteta huomioon. Kaikkea opittavaa ei kuitenkaan tarvitse sisäistää heti, sillä kirja antaa mahdollisuuden asioiden kertaamiseen ja sen avulla erityisesti kielioppirakenteiden oppimiseen. Kirja edustaa oppimiseen vaikuttamisen osalta konstruktivistista oppimisnäkemystä ja formalistista kielikäsitystä.

4.4 Oppimisen arviointi

Kielitaidon arviointi voidaan Lintusen ja Veivon (2014) mukaan jakaa sen tarkoituksen mukaan kahteen pääryhmään: oppimistulosten ja kielitaidon taitotason arviointiin. Onnistuneen arvioinnin taustalla pitää olla näkemys siitä, mitä kielitaito on ja millä kriteereillä sitä arvioidaan. Oppimistulosten arvioinnin tavoitteena on selvittää kuinka opetetut asiat osataan. Kielitaidon taitotason arvioinnissa, esimerkiksi Yleisissä kielitutkinnoissa, sen sijaan mitataan taitoja riippumatta miten ne on saavutettu. (Mt., 206–207.) Kuten luvussa 1.4 on mainittu, Lukion opetussuunnitelman perusteissa esitetyt kielen taitotasot pohjautuvat Eurooppalaiseen viitekehykseen. Viitekehyksen avulla voidaan kehittää arviointiasteikkoja ratkaisemaan, onko tietty oppimistavoite saavutettu (EVK 2003, 245). Oppikirja voi antaa mahdollisuuksia oppimisen arviointiin esimerkiksi kirjassa tietyin välein esiintyvillä kertaussivuilla tai itsearviointisivuilla. Oppimistulosten arviointitavan päättää sitten opettaja haluamallaan tavalla ja mahdollisesti opettajan oppaan avulla.

Opettajan suorittaman arvioinnin lisäksi arviointimuotona voi olla itsearviointi, vertaisarviointi, palautteen antaminen ja observointi. Sen lisäksi, että arviointi antaa kuvan oppilaan taitotasosta, sen tehtävä on tukea ja motivoida kehittämään kielitaitoa edelleen. Arviointitapa vaikuttaa myös siihen, mitä kielitaidon osa-alueita pidetään tärkeinä. Mikäli esimerkiksi suullista kielitaitoa ei päättökokeessa testata, sen osuus opetuksessa voi jäädä vähemmälle huomiolle. (Lintunen & Veivo 2014, 204–206, 218.) Lukiossa voi nykyään pitkän oppimäärän (A- ja B1-oppimäärä) kielistä vapaaehtoisesti suorittaa myös valtakunnallisen suullisen kielitaidon kokeen ja saada siitä todistuksen (LOPS 2015, 108).

Ateljeessa on jokaisen tekstikappaleen lopussa itsearviointi, jossa on neljä osa-alueita: kuullun ja luetun ymmärtäminen, suullinen ja kirjallinen tuottaminen, kehkeytyvä kielitietoni sekä kehkeytyvä kulttuuritietoni. Kuullun ja luetun ymmärtämisessä on neljä tasoa, joista ensimmäinen edellyttää yksittäisten sanojen ja lauseiden ymmärtämistä ja neljäs taso tutussa tilanteessa tai kontekstissa kuullun ja luetun ymmärtämistä vaivatta. Tuottamisosiossa ja kieli- ja kulttuuritiedon osaamisalueet riippuvat kappaleen

sisällöstä. Esimerkiksi kappaleen 3 osaamiseen kuuluu mm. perheenjäsenten tai ystävien esittely valokuvista ja heistä tarkemmin kertominen sekä puhua-verbin preesensmuodot ja venäläinen nimisysteemi. (Ks. Ateljee, 53.)

Ateljeen itsearvioinnissa yhtenä osaamisalueena on myös vuorovaikutuskeinojen hallinta. Niiden taso vaikeutuu kielitaidon kasvaessa. Aluksi keinoina ovat esimerkiksi myöntävä ja kieltävä vastaus sekä kiinnostuksen osoittaminen. Myöhemmin keinoja ovat esimerkiksi keskustelunaiheen vaihtaminen ja keskustelua monipuolistavien ilmausten käyttäminen (Ks. Ateljee, 40, 87.) Ateljeen itsearvioinnissa esitetyt keinot ovat LOPS:iin (2015) verrattuna vaativampia. LOPS:n kuvaamissa A1.3-tason viestintästrategioissa riittää suppeat sanalliset ilmaukset ja pienen eleet ja minimipalautteet. (Mt., 242.) Huhta ja Hildén (2013) huomauttavat, että vuorovaikutustaitojen arvioinnissa arvioitavana olevan oppilaan lisäksi kohteena on myös keskustelun vastapuolen osaaminen ja käyttäytyminen. Kielitaidon arvioinnissa on myös vaarana, että mitataan samalla jotakin muuta, kuten yleistietoa, älykkyyttä tai persoonallisuutta. (Mt., 160–161, 178.)

Ateljee ei käytä kertaussivustoja tiettyjen kielitaidon osa-alueiden oppimisen arviointiin. Ainoa kirjassa esiintyvä arviointitapa on itsearviointi jokaisen kappaleen lopussa. Ilmeisesti tarkoitus on käyttää sitä myös opiskelujakson aikana (ks. Ateljee, 3). Itsearvioinnin osa-alue, joka on otsikoitu *Suullinen ja kirjallinen tuottaminen*, ei erikseen jaottele puhumista ja kirjoittamista. Osaamista ilmaisevina verbeinä on yleisesti käytetty sanoja, joista valtaosa liittyy ajatuksellisesti puhumiseen: *esitellä, kertoa, kysyä, asioida* (ks. Ateljee, 72, 114). Tältä osin Ateljeen itsearviointi edustaa kommunikatiivista kielikäsitystä, joka tässä keskittyy lähinnä suulliseen kielitaitoon.

Itsearvioinnin käyttäminen pitkin opiskeluprosessia edustaa konstruktivistista ja myös humanistista oppimiskäsitystä, jossa motivoinnilla ja vahvuuksiin keskittymisellä on tärkeä osuus (Moskowitz 1982; Rauste-von Wright ym. 2003). Esimerkiksi *osaan*-verbi käyttäminen itsearvioinnissa on lähtökohtana positiivinen ja vahvuuksiin keskittyvä. Toisaalta Ateljeen itsearviointi ei sisällä oppilaan näkemystä omista kehittymiskohteista eikä siis siltä osin haasta kehittämään kielitaitoa (ks. Lintunen ja Veivo (2014, 206).

Kafe Piterissä ei ole opiskelun kuluessa suoritettavia itsearviointitehtäviä. Aivan kirjan lopussa, viimeisen kertausjakson viimeisenä tehtävänä pyydetään pohtimaan omaa oppimista (Kafe Piter, 271). Edellisessä luvussa 4.3 mainitut kertaustehtäväosiot voivat toimia oppimisen väliarviointina, sillä niissä kerrataan edeltävien kappaleiden kielioppiasioita ja dialogeissa esiin tulleita puhetilanteita. Muu oppimisen arviointi jää ilmeisesti opettajan toteutettavaksi. Tällaisessa arvioinnissa opiskelija on pelkästään arvioinnin objektina ja osa kontrollijärjestelmää (ks. Poikela 2013, 65–66, 72). Tämä edustaa behavioristista oppimisenäkemyksiä ja formalistista kielikäsitystä.

4.5 Yhteenveto

Alla oleviin taulukoihin 5 ja 6 on koottu luvuissa 4.1–4.4 analysoidut oppikirjojen kielessä ilmenevät käsitykset kielestä ja oppimisesta.

Taulukko 5: Ateljeen käsitykset kielestä ja oppimisesta kirjan kielessä

ATELJEE	kielikäsitys	oppimiskäsitys
tekstien, sanastojen ja kuvituksen aihepiirit	funktionaalinen dialoginen	konstruktivistinen kommunikatiivinen
kappaleiden ja tehtävänantojen kieli	funktionaalinen dialoginen normatiivinen	konstruktivistinen kommunikatiivinen humanistinen
oppimiseen vaikuttamisen keinot	dialoginen vuorovaikutteinen	konstruktivistinen kommunikatiivinen
oppimisen arviointi	kommunikatiivinen vuorovaikutteinen	konstruktivistinen humanistinen

Ateljee edustaa siinä käytetyn kielen perusteella lähinnä funktionaalista ja dialogista kielikäsitystä sekä konstruktivistista ja kommunikatiivista käsitystä kielen oppimisesta. Oppimiseen vaikuttamisen osalta merkittävässä roolissa on vuorovaikutteinen kielikäsitys. Myös oppimisen arvioinnissa huomioidaan vuorovaikutteisuus. Kielen käyttö on kappaleissa ja tehtävänannoissa normatiivista. Oppimisen arvioinnin ja sekä tehtävänantojen kielen osalta siinä on piirteitä myös humanistisesta oppimiskäsityksestä.

Taulukko 6: Kafe Piterin käsitykset kielestä ja oppimisesta kirjan kielessä

KAFE PITER	kielikäsitys	oppimiskäsitys
tekstien, sanastojen ja kuvituksen aihepiirit	formalistinen	behavioristinen
kappaleiden ja tehtävänantojen kieli	funktionaalinen normatiivinen	kommunikatiivinen konstruktivistinen
oppimiseen vaikuttamisen keinot	formalistinen	konstruktivistinen
oppimisen arviointi	formalistinen	behavioristinen

Kafe Piterissä käytetty kieli edustaa valtaosin formalistista kielikäsitystä. Kappaleiden ja tehtävänantojen kielessä näkyy myös funktionaalisen kielikäsitteen piirteitä. Oppimiskäsityksen osalta Kafe Piter näyttäytyy tekstien, sanastojen ja kuvituksen aihepiirien ja arvioinnin osalta behavioristisena. Itse kappaleiden ja tehtävien kieli sekä oppimiseen vaikuttaminen ovat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia.

5 OPPIKIRJOJEN KÄSITYKSET JA OPETUSSUUNNITELMA

Tutkimuksen alussa asetin kaksi kysymystä, joista ensimmäinen koski tutkimusaineistona olevien oppikirjojen kieli- ja oppimiskäsitysten selvittämistä. Luvuissa 3 ja 4 olen analysoinut kirjojen ulkoiseen muotoon ja kielen käyttöön kätkeytyviä käsityksiä kielestä ja kielen oppimisesta. Kaksivaiheisen analyysin yhteenvedot on esitetty lukujen 3.8 ja 4.5 taulukoissa. Tässä luvussa nämä tulokset kootaan yhteen, jotta saadaan kokonaiskuva oppikirjojen edustamista käsityksistä.

Ateljee on sekä ulkoisten piirteiden että kielen käyttöön liittyvien tunnuspiirteiden perusteella funktionaalista kielikäsitystä ja konstruktivistista sekä kommunikatiivista kielen oppimiskäsitystä edustava oppikirja. Kielitiedon esittämisessä näkyy jonkin verran myös strukturalistista kielikäsitystä. Vuorovaikutteinen kielikäsitys ilmenee vahvasti oppimiseen vaikuttamisen keinoissa ja myös oppimisen arvioinnissa. Kirjan käyttämässä kielessä on dialogisen kielikäsitksen mukaiset piirteet. Oppikirjoille tyypillisesti esitetty kieli on normatiivista. Humanistinen oppimiskäsitys ilmenee kappaleiden ja tehtävänantojen sekä oppimisen arvioinnin kielessä. Kokonaisuutena oppikirja edustaa holistista ja dialogista kielikäsitystä.

Kafe Piter on ulkoisten piirteiden osalta formalistisen ja funktionaalisen kielikäsitksen yhdistelmä. Oppimiskäsitys sen sijaan edustaa valtaosaltaan funktionaalisuutta ja konstruktivismia sekä kommunikatiivisuutta. Strukturalistista kielikäsitystä ilmenee niin harjoituksissa kuin kielitiedon ja sanaston esittämisessäkin. Tekstityypit ja kulttuuritiedon esittäminen edustavat funktionaalista kielikäsitystä. Oppikirjojen tapaan kieli on normatiivista. Kielen käytön osalta aihepiirit, oppimiseen vaikuttamisen keinot ja oppimisen arviointi ovat formalistisen kielikäsitksen mukaisia. Oppimiskäsitksistä behaviorismia ilmenee tekstien ja sanastojen aihepiireissä sekä oppimisen arvioinnissa.

Toinen tutkimuskysymys koski oppikirjojen ja lukion opetussuunnitelman käsitysten vastaavuutta. Uusimman lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2015) mukaan

kielenopetus nähdään kielikasvatuksena. Kielikasvatus puolestaan näkee kielen viestintävälineenä, ja kielikäsitteiden osalta se edustaa dialogista ja funktionaalista käsitystä. Oppimiskäsitys kielikasvatuksessa on sosiokonstruktivistinen. Vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna uusi LOPS 2015 painottaa myös julki tuotuna vuorovaikutustaitoja, kuten liitteenä 2 olevista arviointiperusteista voidaan nähdä. Myös holistisuus kuuluu opetussuunnitelman perusteiden kielikäsitteeseen. (Ks. LOPS 2015; Salo 2006; Salo 2009.)

Kun tuloksia verrataan LOPS 2015:n edustamiin käsitteisiin kielestä ja kielen oppimisesta, niin voidaan havaita, että Ateljeesta löytyvät vastaavat käsitteet: funktionaalisuus, dialogisuus ja holistisuus sekä konstruktivismi ja vuorovaikutteisuus. Myös Kafe Piterissä on samoja funktionaalisuuden ja konstruktivismin piirteitä, mutta myös formalismin, strukturalismin ja behaviorismin osuus on selvästi havaittavissa. On kuitenkin todettava, että vaikka Kafe Piter edustaa kommunikatiivista oppimiskäsitystä, niin vuorovaikutuksen osuus on varsin näkymätön. Juuri vuorovaikutuksen osalta Kafe Piter eroaa uusimman opetussuunnitelman käsitteistä.

Oppisisällöltään molemmat oppikirjat vastaavat opetussuunnitelman kolmen ensimmäisen kurssin sisältöjä, joita ovat muun muassa arkeen liittyvät ja tavanomaiset asiointitilanteet, matkustaminen, ihmissuhteet, vapaa-ajanvieto ja harrastukset. LOPS:ssa suullisen viestinnän ja vuorovaikutuksen osuutta ensimmäisillä kursseilla on korostettu. Kirjallinen viestintä nähdään alussa pieninä vuorovaikutustilanteina, joiden osuus kasvaa vähitellen. (Ks. LOPS 2015, 117.) Ateljeessa kolmen ensimmäisen kurssin osalta suullinen viestintä onkin selvästi painottunut. Kafe Piterissä se taas on selvästi pienempi verrattuna kirjallisen viestinnän osuuteen.

6 POHDINTA

Tutkimusaineistona oli kaksi erilaista oppikirjaa. Ateljee on tarkoitettu sekä peruskoulun yläluokille että lukioon. Kafe Piter ei tekijän mukaan ole erityisesti tarkoitettu millekään kouluasteelle, mutta sitä käytetään aikuiskoulutuksessa ja lukiossa. Kielten oppikirjoja tehdään kustannussyistä useille eri kohderyhmille, mistä johtuen sama kirja ei välttämättä toimi yhtä hyvin kaikkien kohderyhmien opetuksessa. Ateljee sopii käsitykseni mukaan paremmin peruskoulun opetukseen. Siinä esiintyi jonkin verran lukiotasoa ajatellen mielestäni tarpeettomia yksinkertaistuksia. Lukiossa ei myöskään ole mahdollista toteuttaa Ateljeen ajatusta siitä, että kappaleet käytäisiin läpi opiskelijoiden haluamassa järjestyksessä. Lukion kurssitarjonta suunnitellaan etukäteen ja kurssit suoritetaan numerojärjestyksessä. Kafe Piter näyttää olevan selvemmin kohdennettu korkeakoulu- tai aikuisopiskelijoille. Kafe Piter 1 -oppikirjaa on haastavaa saada kokonaisuudessaan käytyä läpi lukion kolmen kurssin aikana. Kirja on erittäin laaja niin tekstikappaleiden kuin harjoitusten määränkin osalta. Lisämateriaalissa on vielä tämän tutkimuksen ulkopuolelle jätetyt kuullunymmärtämistehtävät. Tässä mielessä lukio-opiskelijat ovat väliinputoajia. Kumpikaan oppikirja ei mielestäni sovellu erityisesti lukion kolmen ensimmäisen kurssin oppimäärään.

Lukion opetussuunnitelmien ongelma vieraiden kielten osalta on siinä, että vaikka ylioppilaskokeen pitäisi arvioida lukion oppimistavoitteiden saavuttamista, niin kokeen muoto ja arviointi eivät vastaa opetussuunnitelman kieli- ja oppimiskäsitystä. Tämä on tuotu julki myös Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuskeskuksen koordinoiman kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportissa (Tarnanen, Huhta & Pohjanen, 2007, 393). Herääkin kysymys, onko oppikirjan parempi valmistaa oppilasta ylioppilaskokeen tyyliin koetehtäviin vai opettaa selviytymään erilaisista vuorovaikutustilanteista. Käytännön valinnan ja ratkaisun tekee kukin opettaja, joka sekä oppikirjan valinnalla ja tuntien toteutuksella pyrkii todennäköisesti suoriutumaan molemmista tehtävistä ottaen huomioon myös ne opiskelijat, jotka eivät tähtää ylioppilaskokeeseen.

Analysointiprosessin aikana tuli käytännössä selväksi Jokisen ym. (1993) huomautus siitä, että kieli ei ole yksiselitteistä ja jokainen tekee siitä oman tulkintansa. Joku toinen voi saada omilla tulkinnoillaan ja analysointikriteereillään tästä tutkimuksesta poikkeavia tuloksia. Sama koskee myös oppikirjan käyttämistä. Jokainen opettaja tekee omat tulkintansa oppikirjan tekstien ja harjoitusten takana piilevistä tekijöiden tarkoituksista, ellei niitä ole kirjoitettu näkyviin. Ateljeen tekijät ovat tuoneet joitakin näkemyksiään julki ja esittäneet kustantajan Internet-sivuilla oman taitopedagogiikka-termin ja sen periaatteet. Ehkä kaikkien oppikirjailijoiden olisi syytä kertoa avoimesti oppikirjan taustalla olevista näkemyksistä. Tämä helpottaisi ainakin opettajaa, joka tekee oppimateriaalivalintoja. Tämän tutkimuksen yksi tarkoitus on helpottaa lukion venäjän opettajaa, joka pohtii sitä, miten Ateljee ja Kafe Piter sopivat hänen oppimateriaalikseen erityisesti uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä. Tutkimus voi myös herättää opettajan pohtimaan omaa kieli- ja oppimisnäkemystään ja sitä, kuinka se näkyy oman opetuksen toteuttamisessa.

On ehkä hyvä muistuttaa vielä, että tämä tutkimus on pyrkinyt mahdollisimman objektiivisesti kuvaamaan aineistona olevia oppikirjoja, eikä aseta mitään käsityksiä kielen oppimisesta etusijalle ja toista paremmaksi. Behaviorismi ja konstruktivismi nähdään monesti vastakkaisina oppimiskäsityksinä ja toisensa poissulkevinä. Kuitenkin esimerkiksi Elomaa (2009, 70—71) tuo esiin näkökannan, jonka mukaan toimivassa oppikirjassa voi olla useiden menetelmien ja esitystapojen yhdistelmiä, mikä tarjoaa opiskelijoille erilaisia reittejä oppimiseen.

Kirja fyysisenä esineenä korvataan yhä useammin sähköisellä oppimateriaalilla. Digikirjalla on laajemmat mahdollisuudet hyödyntää esimerkiksi ääntä, videokuvaa ja animaatiota sekä muita toimintoja. Myös digitaalisen materiaalin suunnittelun ja toteutuksen takana piilee jokin käsitys kielestä ja oppimisesta. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia sitä, eroavatko digitaalisen oppimateriaalin käsitykset painetun oppikirjan käsityksistä tai antaako digitaalinen materiaali esimerkiksi paremmat mahdollisuudet eri oppimistyylien mukaiselle opiskelulle.

LÄHTEET

Oppikirjat aineistona

Ateljee = Loukkojärvi-El Kamel, Erja, Mononen-Aaltonen, Marja 2014. Ateljee 1. Venäjää yläkouluun ja lukioon. Helsinki: Otava

Kafe Piter = Alestalo, Marjatta 2009. Kafe Piter 1. Venäjää taitotasolle A1. 5. painos. Helsinki: Finn Lectura.

Kirjallisuus

Aalto, Eija, Mustonen, Sanna, Tukia, Kaisu 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. Virittäjä 3/2009, 402-423.

Askerud, P. 1997. Books and Learning. Teoksessa P. Askerud (toim.) A Guide to Sustainable Book Provision. From Plan to Print. Unesco: Pariisi, 12–25.

Bakhtin, Mikhail 1990. Art and answerability: Early philosophical essays. Toim. M. Holquist. Käänt. V. Liapunov. Austin: Texas University Press. Saatavilla www-muodossa:

http://monoskop.org/images/7/77/Bakhtin_Mikhail_Art_and_Answerability_Early_Philosophical_Essays.pdf (Luettu 13.10.2015)

Bakhtin, Mikhail 2004. Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar: Stylistics in teaching Russian language in secondary school. Käänt. L.R. Stone. Journal of Russian and East European Psychology, 42 (6), 12-49. Saatavilla www-muodossa:

<http://ematusov.soe.udel.edu/02%20Bakhtin.pdf> (Luettu 13.10.2015)

Chomsky, Noam 1986. Knowledge of language: Its nature, origin and use. New York: Praeger.

von Creutlain, Alma 2016. Käännöstehtävät lukion B3-venäjän oppikirjoissa. Helsingin yliopisto: Kielitieteellinen julkaisematon pro gradu -tutkielma. Saatavilla www-muodossa:

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161163/von%20Creutlein_Alma_Pro%20gradu_2016.pdf?sequence=2 (Luettu 15.6.2016)

Dufva, Hannele, Alanen, Riikka & Aro, Mari 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela ja N. Pilke (toim.) Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 61. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 295–315.

Dufva, Hannele, Alanen, Riikka, Kalaja, Paula & Surakka, Kati 2007. ”Englannin kieli on jees!” Englannin kielen opiskelijat muotokuvassa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 65. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 311–329.

Dufva, Hannele, Aro, Mari, Suni, Minna & Salo, Olli-Pekka 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.). AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3, 22–34. Saatavilla www – muodossa:

<http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454/4261> (Luettu 9.10.2015)

Elomaa, Eeva 2009. Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 122. Saatavilla www-muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41080> Luettu (15.1.2016)

Ertmer, Peggy, Newby, Timothy 1993. Behaviorism, cognitivism, constructivism. Comparing critical features from an instructional design perspective. Performance Improvement Quarterly, 6, 50-72. Saatavilla www-muodossa:

http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/3298/course/section/1174/peggy_2013_comparing_critical_features.pdf (Luettu 15.12.2015)

EVK 2003 = Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen viitekehys 2003. Alkuteos Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Käänt. I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: WSOY.

Fairclough, Norman 2010. Critical discourse analysis. The critical study of language. 2. painos. Harlow: Pearson Education Ltd.

Finn Lectura 2016. Kafe Piter. Saatavilla www-muodossa:

www.kafepiter.fi (Luettu 19.5.2016)

Halliday, Michael 2003. Systemic Background. Teoksessa Jonathan Webster (Ed.) On Language and Linguistics. Vol. 3 Collected Works of M.A.K. Halliday. Alkuperäisteos vuodelta 1985. Lontoo. Continuum, 185-198. Saatavilla www-muodossa:

<http://site.ebrary.com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/reader.action?docID=10224743> (Luettu 3.1.2016)

Harjanne, Pirjo 1994. Oppimisenäkemyksestä sovelluksiin peruskoulun yläasteella ja lukiossa. Teoksessa K. Pohjala (toim.) Näkökohtia kielenopetukseen. Helsinki: Opetushallitus.

Harjanne, Pirjo 2006. ”Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 273.

Heinonen, Juha-Pekka 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä

opetuksessa. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. Saatavilla www-muodossa:

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/heinonen/> (Luettu 15.1.2016)

Helsingin yliopisto 2016a. Kielikeskuksen henkilökunta. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.helsinki.fi/kksc/index.html> (Luettu 16.6.2016)

Helsingin yliopisto 2016b. Venäjä-seuran entusiastipalkinto. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.helsinki.fi/~mleskine/suves/ent15.html> (Luettu 16.6.2016)

Hentunen, Anna-Inkeri 2004. Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille. Vantaa: WSOY.

Herttoniemen yhteiskoulu 2016. Henkilökunta. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.heryk.fi/course/view.php?id=9> (Luettu 16.6.2016)

Huhta, Ari, Hildén, Raili 2013. Kielitaidon arvioinnin metodologiset vaihtoehdot. Teoksessa A. Räisänen: Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Helsinki: Opetushallitus, 159–186. Saatavilla www-muodossa:

http://karvi.fi/app/uploads/2013/09/OPH_0313.pdf (Luettu 20.6.2016)

Häkkinen, Kaisa 1994. Kielitieteen perusteet. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Ihalainen, Sara 2006. Sravnitel'naja harakteristika učebnikov : ponjatje ruskokj kul'tury po dvum komplektam učebnyh posobij po ruskomu jazyku = oppikirjavertailu; kahden venäjän oppikirjan antama kuva venäläisestä kulttuurista. Helsingin yliopisto: Kielitieteellinen julkaisematon pro gradu -tutkielma.

Jaakkola, Hanna 1993. Kielenopetuksen ja –oppimisen kiistakysymyksiä. Teoksessa S. Tella (toim.) Kielestä mieltä – mielekästä kieltä. Ainedidaktiikan symposiumi 5.2.93. Osa 2. Tutkimuksia 118. Helsinki: Yliopistopaino, 57–69.

Jegorenkov, Marja, Piispanen, Sirpa, Väisänen, Tuula 2004. Možno! 1. Helsinki: Otava.

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi 1999: Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54–97.

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi, Suoninen, Eero 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Jonassen, David H. 1991. Evaluating constructivist learning. Education Technology, 31 (9), 28–33.

Joseph, John 2006. The grammatical being called a nation: History and construction of political and linguistic nationalism. Teoksessa N. Love (toim.) Language and history: Integrationist perspectives. London: Routledge, 120-141.

Järvinen, Heini-Marja 2014a. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 68–88.

Järvinen, Heini-Marja 2014b. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 89–113.

Kaikkonen, Pauli 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Helsinki: WSOY.

Kalmbach, Jean-Michel 2012. Toki voi siinä olla tutkijoitakin mukana. Kieliskooppi-verkkolehti, lokakuu 2012. Saatavilla [www-muodossa: http://research.jyu.fi/kieliskooppi/article/2012-10-toki-voi-siina-olla.html](http://research.jyu.fi/kieliskooppi/article/2012-10-toki-voi-siina-olla.html) (Luettu 7.1.2016)

Karlsson, Fred 2004. Yleinen kielitiede. Helsinki: Yliopistopaino.

Karvonen, Pirjo 1995. Oppikirjateksti toimintana. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kauppinen, Merja 2007. Käsityksiä kielestä äidinkielen opetus suunnitelmissa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 65. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 13–32.

Kauppinen, Merja, Saario, Johanna, Huhta, Ari, Keränen, Anna, Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Taalas, Peppi & Tarnanen, Mirja 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) Kieli ja globalisaatio – Language and globalization. AFinLAN vuosikirja 68. Jyväskylä, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 201–233.

Keisala, Annaliisa 2010. The valuable textbooks : a study on relationship values and attitudes in an EFL-textbook series. Jyväskylän yliopisto: Kielitieteellinen julkaisematon pro gradu -tutkielma. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/24476](https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/24476) (Luettu 3.1.2016)

Kielten opetus suunnitelmat 2016. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/kielten_opetus suunnitelmat](http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/kielten_opetus suunnitelmat) (Luettu 7.1.2016)

Koikkalainen, Heidi 2015. č ebnye materialy Možno l v obučenii ustnoj reči kratkogo kursa russkogo zyka v finskoj gimnazii. Jyväskylä yliopisto: Kielitieteellinen julkaisematon pro gradu -tutkielma.

Kristiansen, Irene 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Helsinki: Opetushallitus, WSOY.

Kunnari, Kaisa, Taali, Asta 2013. ”Let’s Speak!”: puhetta harjoittavat tehtävät alakoulujen englannin tehtäväkirjoissa. Lapin yliopisto: Kasvatustieteellinen julkaisematon pro gradu -tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/59798> (Luettu 9.10.2015)

Laakkonen, Ilona 2007. Breadwinners, sportsmen and conforming girls: representations of gender in Finnish EFL textbooks. Jyväskylän yliopisto: Kielitieteellinen julkaisematon pro gradu -tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18295> (Luettu 3.1.2016)

Laurén, Christer 2008. Varhain monikieliseksi. Kielenoppimisen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Finn Lectura.

Leino, Pentti 1987. Kieli ja maailman hahmottaminen. Teoksessa T. Hoikkala (toim.). Kieli, kertomus ja kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus, 26–51.

Liiten, Marjukka 2013. Suullisen kielitaidon kokeet yo-tutkintoon vuonna 2019. Helsingin Sanomat, Kotimaa. 11.6.2013. Saatavilla www-muodossa: <http://www.hs.fi/kotimaa/a1370915068107> (Luettu 17.6.2016)

Lintunen, Pekka, Veivo, Outi 2014. Kuinka kielitaitoa arvioidaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 204–221.

LOPS 1994 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

LOPS 2003 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (Luettu 14.6.2016)

LOPS 2015 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Luettu 14.6.2016)

Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1981. Helsinki: Kouluhallitus.

Luukka, Minna-Riitta 1995. Puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interspersonallisiin piirteisiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Luukka, Minna-Riitta 2002. M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Dufva, M. Lähteenmäki (toim.) Kielentutkimuksen klassikoita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 89–123.

Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen Mirja ja Keränen, Anna 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielten ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/maailmamuuttuunitekeekoulu.pdf> (Luettu 10.1.2016)

Lyseonpuiston lukio 2015. Opinto-opas 2015. Saatavilla www-muodossa:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=cm9pZWR1LmZpfGx5c2thbi1rb3Rpe2l2dXQtMTN8Z3g6NTQ2ZjM5Yzg2ODZkZmFjNQ>

(Luettu 14.6.2016)

Lähteenmäki, Mika, Dufva, Hannele (toim.) 1998. Dialogues on Bakhtin:

Interdisciplinary readings. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.solki.jyu.fi/julkaisee/dialoguesonbakhtin.pdf> (Luettu 15.12.2015)

Mediakasvatuskeskus 2016. Mediakasvatuksen tutkimuksia. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.helsinki.fi/~tella/mep7text.html#anchor163221> (Luettu 16.6.2016)

Mitchell, Rosamond, Myles, Florence 1998. Second language learning theories. London: Arnold.

Mononen-Aaltonen, Marja, Vesterinen, Johanna 1985. Požaluista! – Venäjää, ole hyvä 1. Helsinki: Otava.

Mononen-Aaltonen, Marja, Viitasalo, Tuovi, Lebedeva, Galina 1995. Klub interesnyh vstreč – Tavataan klubilla! Helsinki: WSOY.

Moskowitz, Gertrude 1982. Self-confidence through self-disclosure: the pursuit of meaningful communication. Teoksessa ETL documents 113 - Humanistic approaches - an empirical view. Lontoo: The British Council, 20-33.

Niitemaa, Marja-Leena 2014. Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 138–164.

Nikiforow, Maria, Keränen, Riitta, Alikov, Valeri 1997. Saljut! 1. Helsinki: Otava.

Nikula, Tarja 2010. Kielikäsitteiden ja kielenopetuksen kytköksiä. Verkkolehdestä Kieli, koulutus ja yhteiskunta – maaliskuu 2010. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2010/> (Luettu 9.10.2015)

Ojanen, Muusa, Halko, Annikki 1968. Opi venäjää 1. 3. painoksen muuttamaton 3. lisäpainos. Helsinki: WSOY.

Ojanen, Muusa, Halko, Annikki 1981. Berjozka 1. 3. painos. Helsinki: WSOY.

Opepalvelu 2016. Otavan opepalvelu. Saatavilla rajoitetusti lisenssillä www-muodossa: <https://opepalvelu.otava.fi/> (Luettu 18.5.2016)

Opetushallitus 2016. Venäjän opiskelu. Saatavilla www-muodossa: http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/venaja/venajan_opiskelu (Luettu 16.6.2016)

Otava 2016a. Ateljee (OPS 2016). Saatavilla www-muodossa: <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/luokat7-9/ateljee/> (Luettu 19.5.2016)

Otava 2016b. Ateljee (LOPS 2016). Saatavilla www-muodossa: <http://otava.fi/oppimateriaalit/lukio/ateljee-lops-2016/> (Luettu 15.6.2016)

Pietilä, Päivi, Lintunen, Pekka 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 11–25.

Poikela, Esa 2013. Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen ja arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013:3, 61–87.

Rahela, Elina 2014. The role of the learner and the way language is portrayed in the exercises of English and Swedish textbooks for adults. Jyväskylän yliopisto: Kielitieteellinen julkaisematon pro gradu -tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/45025> (Luettu 15.12.2015)

Rauste-von Wright, Maijaliisa, von Wright, Johan, Soini, Tiina 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Richards, Jack C., Rodgers, Theodore S. 2001. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, Wilga M. 1968. Teaching foreign-language skills. Chicago: The University of Chicago Press.

Rivers, Wilga M. 1972. Vieraan kielen opettamisen psykologiaa. Alkuteos The pshychologist and the foreign-language teacher julkaistu 1964. Käänt. T. Piippo ja S. Takala. Jyväskylä: Gummerus.

Rovaniemen lukiot 2016. LOPS 2016. Saatavilla www-muodossa: http://www.lyska.net/src/tiedostot/LOPS_ROI_14_4_2016.pdf (Luettu 14.6.2016)

Räisänen, Anna-Leena 2015. Eye on culture : kulttuurien ilmeneminen alakoulun viides- ja kuudesluokkalaisten englannin kielen oppikirjoissa. Lapin yliopisto: Kasvatustieteellinen julkaisematon pro gradu -tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61911> (Luettu 9.10.2015)

Salo, Olli-Pekka 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H-M. Järvinen (toim.). Kielenoppija tänään – language learners today. AFinLAN vuosikirja 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 237–254.

Salo, Olli-Pekka 2009. Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. Puhe ja kieli, 29:2, 89–102. Saatavilla www-muodossa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/4788/4486> (Luettu 15.12.2015)

Sanoma 2016. Oppimateriaalit. Saatavilla www-muodossa: <https://www.sanoma.com/fi/uutiset/sanoma-pro-keskittyy-oppimisliiketoimintaan-vahvistetuun-voimin> (Luettu 15.6.2016)

Sanomapro 2016. Oppikirjat. Saatavilla www-muodossa: <https://sanomapro.fi/opetus-ja-opiskelu> (Luettu 15.6.2016)

Saussure, de Ferdinand, 1959. Course in general linguistics. Käänt. W. Baskin. New York: Philosophical Library. Saatavilla www – muodossa: https://ia802704.us.archive.org/35/items/courseingenerall00saus/courseingenerall00saus_bw.pdf (Luettu 13.10.2015)

Savolainen, Katri 1998. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 43. Väitöskirja.

Savolainen, Paula 2013. Kategoritilasto ja sen käyttöä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamisessa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 65-Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 33–52.

Setälä, Tuovi, Allinen, Ritva, Rintamäki, Tuula 1979. Majak 1. Kokeilumoniste. Helsinki: Kouluhallitus.

Skinner, Burrhus 1957. Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts., Inc. Saatavilla www-muodossa: <http://www.scribd.com/doc/105502351/1957-Verbal-Behavior-B-F-Skinner#scribd> (Luettu 13.10.2015)

Stevick, Earl W. 1982. Humanism. Teoksessa ETL documents 113 - Humanistic approaches - an empirical view. Lontoo: The British Council, 7-10.

Stotesbury, Hilikka 2007. Englannin opetuksen uusjako – Mitä tutkinnonuudistus sai aikaan kielikeskuksessa? Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 65-Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 33–52.

Sundman, Marketta 2014. Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 114–137.

- Söderholm, Pirjo 2002. Svensk språk- och stilutveckling från 1865 till 1990 sådan den avspeglas i läsebokstexter och tidningspråk.
Ruotsin kielellinen ja tyyllinen kehitys vuodesta 1865 vuoteen 1990 lukukirjatekstien ja sanomalehtikielen valossa. Joensuun yliopisto: Humanistisia julkaisuja n:o 28. Väitöskirja.
- Tanner, Johanna 2012. Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa. Helsingin yliopisto: Humanistisen tiedekunnan julkaisematon väitöskirja. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/32474> (Luettu 9.10.2015)
- Tarnanen, Mirja, Huhta, Ari, Pohjala, Kalevi 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaito arvioinnin vastaajana. Teoksessa S. Pöyhönen & M-L Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 381–412. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kohtitulevaisuudenkielikoulutusta.pdf> (Luettu 16.6.2016)
- Tuomi, Jouni, Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varis, Markku 2012. Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 127. Väitöskirja.
- Veivo, Outi 2014. Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 26–44.
- Viikin normaalikoulu 2016. Ajankohtaista 8.1.2010. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.vink.helsinki.fi/index.php?del=0&id=265> (Luettu 16.6.2016)
- Vipunen 2016. Opetushallinnon tilastopalvelu. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<https://vipunen.fi/fi-fi/lukio/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx> (Luettu 16.6.2016)
- Vološinov, Valentin 1990. Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia. Alkuteos Marksizm i filosofija jazyka 1929. Käänt. Tapani Laine. Tampere: Vastapaino.
- Vygotski, Lev 1982. Ajattelu ja kieli. Alkuteos Myšlenie i reč 1934. Käänt. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes Espoo: Weilin+Göös.
- Yle 2016. Venäjän ylioppilaskoe lyhyt oppimäärä kevät 2016. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/12/15/yo-kokeet-venaja> (Luettu 17.6.2016)
- Ylioppilastutkintolautakunta 2016. Tilastoja ylioppilastutkinnosta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/tilastot> (Luettu 16.6.2016)

LIITTEET

Liite 1: LOPS 2015. Vieraat kielet

Liite 2: LOPS 2015. Kielitaidon tasokuvaus A1.1

Liite 3: Esimerkki Kafe Piterin sivusta

Liite 4: Kuviot oppikirjojen harjoitusten analysoinnista kappalekohtaisesti esitettynä

Liite 5: Esimerkki Ateljeen sivusta

Liite 6: Esimerkki Kafe Piterin valokuvasta

5.5 Vieraat kielet

Kieltenopetus syventää perusopetuksessa aloitettua kielikasvatusta ja kielitietoisuuden kehittämistä. Opiskelijoita ohjataan kehittämään eri kielten taitoaan ja laajentamaan monikielistä kompetenssiaan sekä kehittämään metakielellisiä taitojaan. Kielten opetus perustuu laajaan tekstikäsitelyyn, jossa tekstillä tarkoitetaan sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä. Kieltenopetus edistää osaltaan opiskelijoiden monilukutaitoa.

Opetus vahvistaa opiskelijoiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti sekä tarjoaa mahdollisuuksia kokea oppimisen iloa. Opetus vahvistaa opiskelijoiden halua ja taitoa toimia kulttuurisesti, kansainvälisesti ja kielellisesti moninaisissa ympäristöissä ja yhteyksissä. Kaikkea opiskelijoiden kielitaitoa hyödynnetään, ja opetuksessa luodaan siltoja myös eri kielten välille sekä opiskelijoiden vapaa-ajan kielenkäyttöön. Opiskelijoita ohjataan pohtimaan asenteiden ja arvojen merkitystä ja kehittämään taitoaan toimia rakentavasti eri yhteyksissä. Opetus antaa valmiuksia osallisuuteen ja aktiiviseen vaikuttamiseen kansainvälisessä maailmassa ja syventää opiskelijoiden maailmankansalaisen taitoja.

Opiskelijoita rohkaistaan hankkimaan elinikäisiä kielenopiskelutaitoja tunnistamalla itselleen sopivia tapoja oppia kieliä, arvioimalla oman oppimisensa edistymistä sekä näkemään kielitaito myös työelämäntaitona. Kielten opiskelussa ja kielivalinnoissa vahvistetaan sukupuolten tasa-arvoa kannustamalla ennakkoluulottomuuteen ja käsittelemällä monipuolisesti erilaisia aiheita.

Kieltenopetuksessa hyödynnetään tutkivaa oppimista käyttäen monipuolisia ja opiskelijalähtöisiä menetelmiä. Opiskelijoita ohjataan hakemaan, arvioimaan ja käsittelemään tietoa osaamillaan kielillä. Tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään luontevasti opiskeluympäristöjen osana.

Kieltenopetuksessa käsitellään teemoja, joiden avulla kieltenoppiminen tuodaan osaksi lukio-opiskelun kokonaisuuksien hallintaa ja oppiainerajat ylittävää työskentelyä. Opiskelijoille tarjotaan merkityksellisiä, avoimia ja riittävän haastavia tehtäviä. Aihekokonaisuudet, teemaopinnot ja muu oppiainerajat ylittävä opiskelu kannustavat opiskelijoita hyödyntämään eri kielten vähäistäkin taitoaan ja monikielistä kompetenssiaan.

Opetuksessa otetaan huomioon se, että opiskelijoiden eteneminen taitotasolla tapahtuu eri tahdissa, mikä edellyttää tehtävien eriyttämistä tai muuta tukemista.

Vieraiden kielten opetuksen yhteiset tavoitteet

- Vieraiden kielten eri oppimäärien opetuksen yhteisenä tavoitteena on, että opiskelija
- rohkaistuu hyödyntämään kielitaitoaan luovasti opiskelussa, työssä ja vapaa-aikana
 - vankentaa kohdekielen osaamistaan, kielitajuaan ja taitoaan soveltaa kielitietoa myös kielirajat ylittäen
 - kehittyä tavoitteellisenä kielten oppijana ja osaa soveltaa kieltenopiskelustrategioita
 - ymmärtää monipuolisen kielitaidon merkityksen ja kielitaidon myötä kasvavat toimintamahdollisuudet
 - osaa arvioida omaa osaamistaan sekä suunnitella kieliopintojaan tulevaisuuden tarpeitaan varten jatko-opintojen, työelämän ja kansainvälistymisen näkökulmasta.

Tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa eri kielissä tai oppimäärässä kehittyvän kielitaidon kuvausasteikon (liite 1) tasot alla olevan taulukon mukaisesti ja osaa suhteuttaa omaa osaamistaan tavoitteeksi asetettuihin taitotasoihin. Opiskelija asettaa omia tavoitteitaan, arvioi taitojensa kehittymistä ja kehittää niitä edelleen.

Kieli ja oppimäärä	Taito toimia vuorovaikutuksessa	Taito tulkita tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
Englanti A	B2.1	B2.1	B2.1
Muut kielet A	B1.2	B1.2	B1.2
Englanti B1	B1.2	B1.2	B1.2
Muut kielet B1	B1.1	B1.1	B1.1
Englanti B2	B1.1	B1.1	B1.1
Muut kielet B2	A2.2	A2.2	A2.2
Englanti B3	B1.1	B1.1	A2.2
Aasian ja Afrikan kielet B3	A2.1	A2.1 (puhuttu teksti) A1.3 (kirjoitettu teksti)	A2.1 (puhuttu teksti) A1.3 (kirjoitettu teksti)
Muut kielet B3	A2.1	A2.1	A2.1

Arviointi

Vieraissa kielissä arviointi perustuu vieraiden kielten yhteisten tavoitteiden sekä kieli- ja oppimääräkohtaisten erityisten tavoitteiden saavuttamiseen. Kullakin kurssilla otetaan huomioon kurssikohtaiset painotukset sekä niihin läheisesti nivoutuvat vieraiden kielten yhteiset ja oppimääräkohtaiset tavoitteet. Kaikilla kursseilla annetaan monipuolisesti palautetta opiskelijan edistymisestä oppimisprosessin eri vaiheissa. Palautetta annetaan opiskelijan edistymisestä kielitaidon eri osa-alueilla sekä muissa tavoitteissa, kuten kielenopiskelutaidoissa ja valmiuksissa toimia kohdekielissä ympäristöissä. Opiskelijoita ohjataan hyödyntämään itse- ja vertaisarviointia. Kaikilla kursseilla voidaan hyödyntää salkkutyöskentelyä, myös oppiainerajat ylittäen.

Arvioinnin tukena, opettajan työvälineenä sekä opiskelijan itse- ja vertaisarvioinnin välineenä käytetään soveltuvin osin Eurooppalaiseen viitekehykseen perustuvaa kehittyvän kielitaidon kuvausasteikkoa. Opintojen alkuvaiheessa palautteenannossa painottuu opiskelijan taito kehittää kielenopiskelutaitojaan. Opintojen edetessä kielitaidon kuvausasteikkoa voidaan hyödyntää enenevästi opiskelijan vuorovaikutus-, tulkinta- ja tuottamistaitojen tasoa määriteltäessä.

A-oppimäärän syventävän kurssin 8 ja B1-oppimäärän syventävän kurssin 6 suorituksen arviointi perustuu Opetushallituksen tuottamasta suullisen kielitaidon kokeesta saatua arvosanaan ja muihin kurssin aikaisiin näyttöihin. Kurssit arvioidaan numeroin käyttäen asteikkoa 4–10. Myös kurssin kuuluva suullisen kielitaidon koe arvioidaan numeroin käyttäen asteikkoa 4–10. Suullisen kielitaidon kokeesta annetaan erillinen todistus lukion päättötodistuksen liitteenä.

Oppimäärän vaihtaminen

Opiskelijan on tarkoituksenmukaista jatkaa aloittamansa oppimäärän opintoja pitkäjänteisesti. Oppimäärää vaihdettaessa vieraassa kielessä pidemmästä oppimäärästä lyhyempään kurssiin luetaan hyväksi latinan kieltä lukuun ottamatta seuraavasti:

LIITE 1

Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko

Kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellettu asteikko, joka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen.

KEHITTYVÄN KIELITAIIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO					
Taitotaso	Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	Taito toimia vuorovaikutuksessa	Viestinnän kulttuurin sopivuus	Taito tulkita tekstejä	Taito tuottaa tekstejä
A1.1	Opiskelija selviytyy satunnaisesti viestintäkumppanin tukena muuttamista, kaikkein yleisimmän toistuvasta ja rutiinonmaisesta viestintätilanteesta.	Viestintästrategioiden käyttö Opiskelija tarvitsee paljon apukeinoja (esim. eleet, piirtäminen, sanastot, neuti). Opiskelija osaa jostkus arvailla tai päätellä yksittäisten sanojen merkityksiä asiayhteyden, yleistiedon tai muun kielitaitonsa perusteella. Opiskelija osaa ilmaista, onko ymmärtänyt.	Opiskelija osaa käyttää muutamia kielelle ja kulttuurille tyypillisiä ilmauksia (tervehdymien, hyvästely, kiittäminen) joissakin kaikkein rutiinonmaisissa sosiaalisissa kontaktissa.	Opiskelija ymmärtää vähäisen määrän yksittäisiä puhuttuja ja kirjoitettuja sanoja ja ilmauksia. Opiskelija tuntee kirjanjärjestelmän tai hyvin rajallisen määrän kirjoitusmerkkejä.	Opiskelija osaa ilmaista itseään puheessa hyvin suppeasti käytäten harjoitettuja sanoja ja opetettuja vakiolmauksia. Opiskelija ääntää joitakin harjoitettuja ilmauksia ymmärrettävästi ja osaa kirjoittaa joitakin erillisiä sanoja ja sanontoja.
Kielitaidon alkeiden hallinta					

3. Четвѣрг. Оди́ннадцатъ часо́в ве́чера. Анна в но́мере. Звони́т телефо́н.

Torstai. Kello on yksitoista illalla. Anna on huoneessaan. Puhelin soi.

Анна Алло́!

Макси́м Анечка, привѣт! Извини́, что я звоню́ то́лько сейча́с.

Анна А ты зна́ешь, ско́лько сейча́с вре́мени?

Макси́м Знаю́. Сейча́с оди́ннадцатъ часо́в. Ты что, уже́ спишь?

Анна Нет, сижу́ в но́мере, путеше́ствую в Сети́.

Макси́м Дава́й за́втра встрѣтимся. Пойде́м куда́-нибудь. В джаз-клуб, наприме́р. Аня, ты не слы́шишь меня́?

Анна Слы́шу. Како́й за́втра день? Четвѣрг?

Макси́м Ты что, не зна́ешь, како́й за́втра день? За́втра пя́тница.

Анна К сожа́лению, за́втра я не могу́. Лу́чше в суббо́ту.

Макси́м Дава́й тогда́ в суббо́ту. Я позвоню́ тебе́ за́втра.

Анна Ла́дно. Пока́!

Макси́м Целю́ю. Споко́йной но́чи.

10. Korjaa väärät väittämät oikeiksi.

1. Сейчас де́сять часо́в.
2. Анна уже́ спит.
3. За́втра четвѣрг.
4. За́втра Анна заня́та.
5. В суббо́ту она́ свободо́на.

Дни неде́ли Viikonpäivät

Како́й сего́дня день?

Mikä päivä tänään on?

понеде́льник *maanantai*

вто́рник *tiistai*

среда́ *keskiviikko*

четвѣрг *torstai*

пя́тница *perjantai*

суббо́та *lauantai*

воскресе́нье *sunnuntai*

Когда́?

Milloin?

в понеде́льник

во вто́рник

в сре́ду

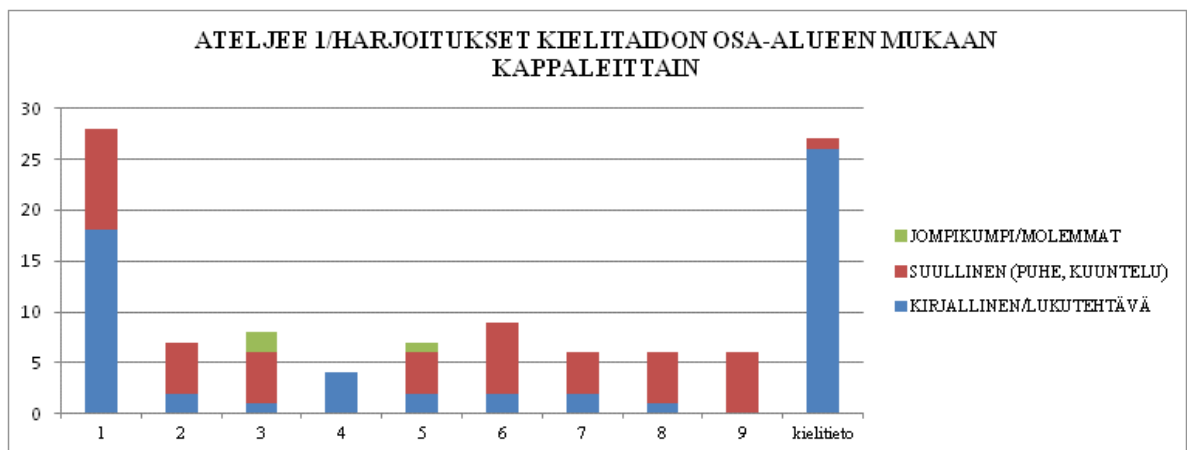
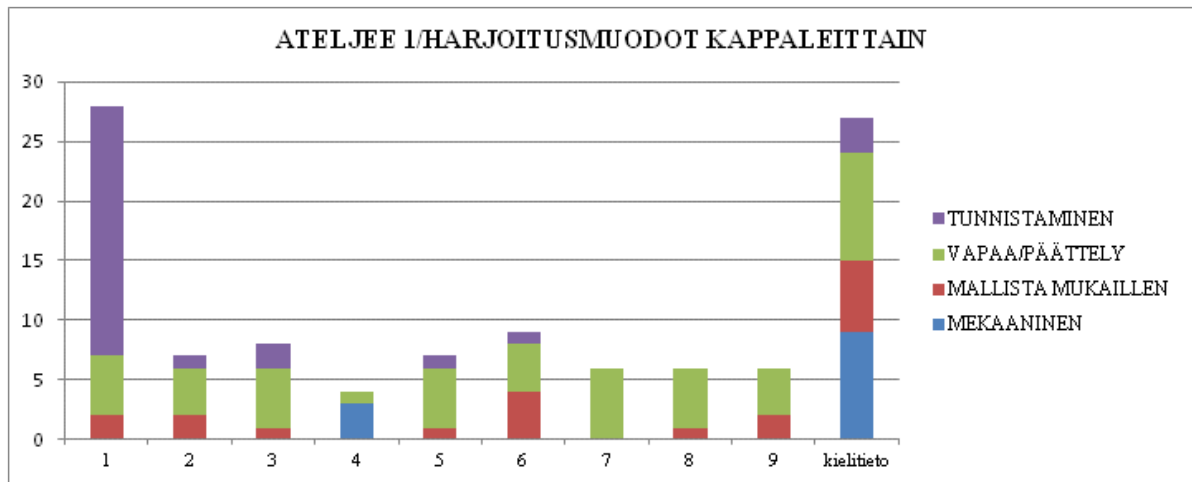
в четвѣрг

в пя́тницу

в суббо́ту

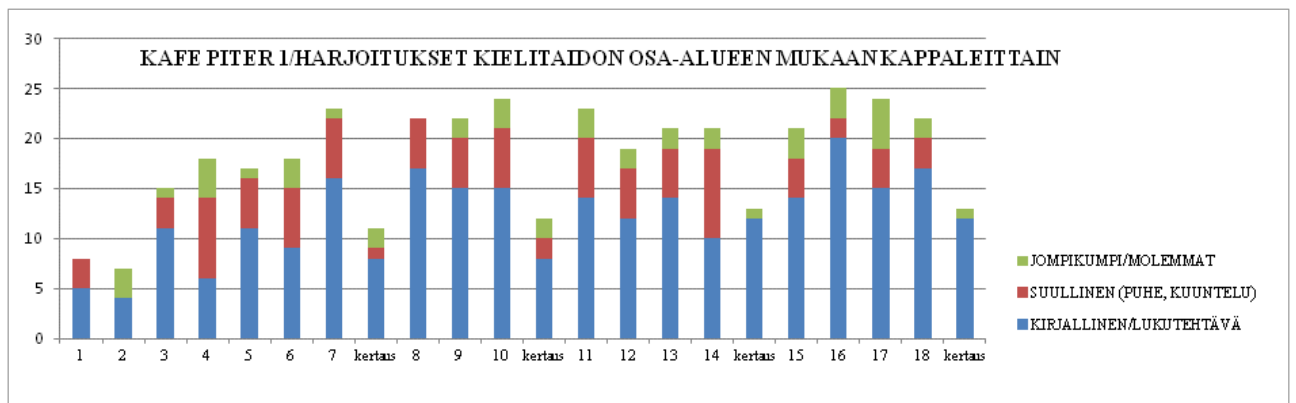
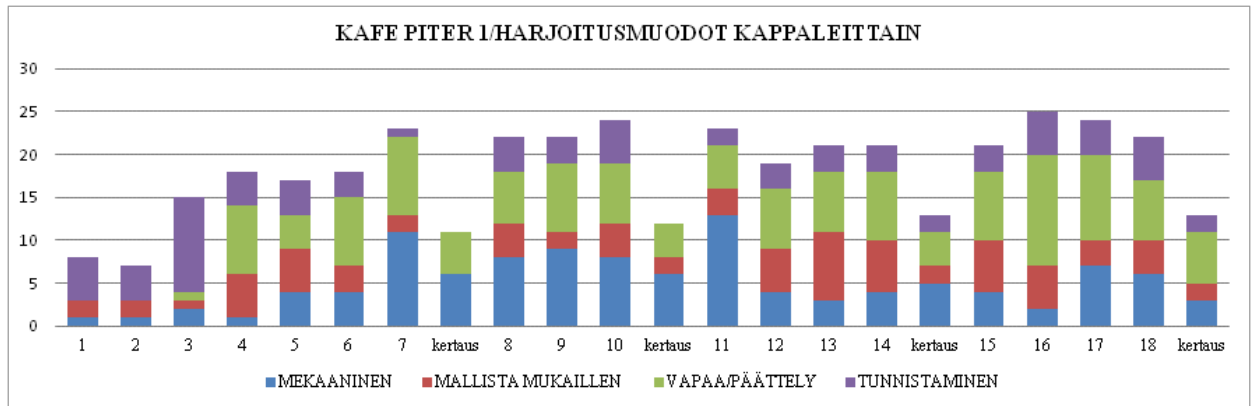
в воскресе́нье

Liite 4: Kuviot oppikirjojen harjoitusten analysoinnista kappalekohtaisesti esitettynä










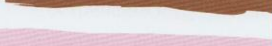



(jatkuu)

(liitteen 4 jatkoa)



Liite 5: Esimerkki Ateljeen sivusta (Ateljee, 77).


TEEMA-SANASTO

белый, белую, белое, белые	<i>valkoista, valkoisia</i>	
чёрный, чёрную, чёрное, чёрные	<i>mustaa, mustia</i>	
красный, красную, красное, красные		
синий, синюю, синее, синие		
зелёный, зелёную, зелёное, зелёные		
жёлтый, жёлтую, жёлтое, жёлтые		
оранжевый, оранжевую, оранжевое, оранжевые		
фиолетовый, фиолетовую, фиолетовое, фиолетовые		
коричневый, коричневую, коричневое, коричневые		
розовый, розовую, розовое, розовые		
голубой, голубую, голубое, голубые		
серый, серую, серое, серые		

Kun kerrot, minkä värisiä vaatteita käytät, värin feminiinimuoto muuttuu aя → ую: чёрная туника (musta tunika) – чёрную тунуку (mustaa tunikaa).

4. Esität kohteliaisuuksia ystäväiesi pukeutumisesta.

– Красивый свитер!	<i>Nätti villapaita!</i>
– Серьёзно?	<i>Ihanko totta?</i>
Спасибо за комплимент!	<i>Kiitos kohteliaisuudesta!</i>
– Красивая кофта!	<i>Nätti villatakki!</i>
– Тебе нравится?	<i>Pidätkö (siitä)?</i>
– Очень!	<i>Kovasti!</i>
– Прекрасный цвет!	<i>Ihana väri!</i>
– Правда? Это мой любимый цвет.	<i>Niinkö? Lempivärini.</i>



Liite 6: Esimerkki Kafe Piterin valokuvasta (Kafe Piter, 10).

