

Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon

Näkökulmia kielten opetukseen

*toim. Pekka Lintunen,
Susanna Mäkinen &
Venla Eirola*



**TURUN
YLIOPISTO**



Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon: näkökulmia kielten opetukseen

Pekka Lintunen, Susanna Mäkinen & Venla Eirola
(toim.)

Turku 2023

Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon: näkökulmia kielten opetukseen

Turun yliopisto
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
20014 Turun yliopisto

Vastaavat toimittajat: Pekka Lintunen, Susanna Mäkinen ja Venla Eirola

Taitto: Susanna Mäkinen

Turku

ISBN 978-951-29-9474-8 (Sähköinen)

Sisällysluettelo

Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon	1
<i>Pekka Lintunen, Venla Eirola & Susanna Mäkinen</i>	
OSA I: Kouluttajien näkökulmia suulliseen kielitaitoon	
Sujuvuus oppimisen ja arvioinnin kohteena	8
<i>Pauliina Peltonen & Elina Lehtilä</i>	
Ääntämisen opetus: miksi, mitä, miten?	16
<i>Elina Tergujeff & Henna Heinonen</i>	
Ääntämisen arvioinnista	22
<i>Henna Heinonen</i>	
Digitaalisuus suullisen kielitaidon ja vuorovaikutuksen opetuksessa	29
<i>Sanna Pelttari, Teppo Jakonen & Outi Veivo</i>	
Sosiaalinen robotti ranskan opiskelun tukena – käytännön kokemuksia ja tutkimusta	39
<i>Liisa Peura</i>	
Digitaalisten välineiden mahdollisuudet ja haasteet suullisen kielitaidon opetuksessa	46
<i>Outi Veivo, Sanna Pelttari & Teppo Jakonen</i>	
Kognitiiviset prosessit kielten oppimisessa: esimerkkinä sanasto	52
<i>Sanna Olkkonen & Outi Veivo</i>	
Tunteet suullisen kielitaidon oppimisessa ja opettamisessa	61
<i>Magdalena Szyszka & Pekka Lintunen</i>	
OSA II: Oman opetuksen uusia käytänteitä	
Lukion A-ranskan suullisen viestinnän harjoittelua seppo.io-mobiilialustalla	72
<i>Tytti Tenhunen</i>	
Itsearviointilomake ruotsin kielen ääntämiseen tasoille A1-A2	76
<i>Petteri Hyvönen</i>	
Sällivuutta suulliseen ilmaisuun syntyperäisten puhetta havainnoimalla	82
<i>Maija Mitrunen</i>	
Suullisen ammatillisen ohjevideon laadinta	87
<i>Maarit Rouna</i>	
Alias-peli kompensatiostrategioiden harjoitteluun vieraiden kielten suullisessa viestinnässä	90
<i>Maarit Kolehmainen</i>	
Kirjoittajakuvaukset	98

Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon

Pekka Lintunen, Venla Eirola & Susanna Mäkinen

1. Johdanto

Turun yliopiston Kieli- ja käännöstieteiden laitoksessa järjestettiin vuosina 2022–2023 kielten opettajille suunnattu Opetushallituksen kustantama täydennyskoulutushanke Sujuvuutta suullisen kielitaitoon (SuSuKi). Keskeisenä toimijana oli Kielen oppimisen tutkimuskeskus Leala, ja hankkeen johtaja oli professori Pekka Lintunen. Projektitutkijana, joka myös vastasi koulutuksen käytännön asioista, toimi ensin Venla Eirola, ja häntä seurasi ensin Susanna Mäkinen ja sitten Meri Pulkkinen. Hankkeen selkärankana toimi viisi koulutusjaksoa, joiden pääsisällöt on myös koottu tähän kokoelmaan.

Suullisesta kielitaidosta on tullut yhä keskeisempi oppimistavoite kaiken ikäisille oppijoille. Hankkeen keskiössä oli suullisen kielitaidon moninaisuus ja sen kehittyminen ja ylläpito läpi elämän. Hanke pyrki eroon kielten raja-aidoista ja kannusti kohtaamaan oppijat monikielisinä yksilöinä, joiden suullisen kielitaidon kehittämisessä on tärkeää huomioida myös yksilölliset piirteet. Hanke tarjosi osallistujille edellytykset kehittää suullisen kielitaidon opettamiseen ja arviointiin liittyvää osaamistaan. Keskiössä oli opettajien pedagogisen osaamisen vahvistaminen: tavoitteina oli tarjota oppimista tukevia työkaluja suullisen kielitaidon pedagogiikan uudistamiseen ja monipuolistamiseen sekä arvioinnin toteuttamiseen. Hanke täydensi Turun yliopiston ja Lealan aiempaa koulutustarjontaa keskittymällä suullisen kielitaidon teemaan ja oli näin jatkoa täydennyskoulutushankkeille Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen (2019–2020) (ks. Hurme ja Maijala 2019) ja Kieliä ikä kaikki (2020–2022).

Tässä luvussa esittelemme koulutuksen yleistä teemaa ja motivaatiota, esittelemme lyhyesti koulutuksen rakennetta ja tarkempia sisältöjä sekä kerromme tämän kokoelmateoksen rakenteesta.

2. Suullinen kielitaito ja sujuvuus

Motivaatio tälle koulutushankkeelle syntyi kouluttajien uusimmista vieraan kielen suullisen kielitaidon sujuvuuteen liittyvistä tutkimuksista (esim. Lintunen, Mutta & Peltonen 2020a), niiden käytännön sovelluksista (esim. Lintunen, Mutta & Peltonen 2020b) sekä Turun yliopiston pitkstä perinteestä suullisen kielitaidon ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa (esim. Pietilä & Lintunen 2014). Suullista kielitaitoa voidaan pitää kielen ensisijaisena muotona, koska kirjoitettu kieli

pohjautuu puhuttuun kieleen. Sujuvuus taas on suullisen kielitaidon keskeinen osa tarkkuuden ja kompleksisuuden rinnalla (ks. [Peltonen & Lehtilä tässä julkaisussa](#)). Aiemmissa Lealan järjestämässä täydennyskoulutuksissa suullista kielitaitoa on sivuttu (esim. Lintunen & Veivo 2021), mutta tässä koulutushankkeessa se nostettiin keskiöön.

Suullinen kielitaito on yhä tärkeämmässä roolissa kielten opetuksessa, ja Suomessa tuotetaan myös paljon tutkimusta aiheesta (esim. Kuronen ym. 2017). Elina Tergujeff ja Maria Kautonen toimittivat vuonna 2019 ansiokkaan kokoomateoksen suullisen kielitaidon oppimisesta, opetuksesta ja arvioinnista, johon tässä täydennyskoulutuksessa viitattiin useasti hyödyllisenä taustalukemistona. Kansainvälisissä (Henderson ym. 2012) ja kotimaisissa (Tergujeff 2012) tutkimuksissa on todettu, että opettajat kaipaavat keinoja juuri suullisen kielitaidon ja ääntämisen opettamiseen, koska esimerkiksi aineenopettajien opinnoissa korostuu enemmän oman kielitaidon kehittäminen opetuskeinojen sijaan. Lisäksi suullisen kielitaidon arviointi on yhä tärkeämpää, ja opettajat tarvitsevat tukea sekä arviointiin että yleisen ääntämispalautteen antamiseen (ks. Lintunen, Mäkilähde & Peltonen 2023; Virkkunen & Toivola 2023). Molemmat teemat nousivat siis esiin aiemmissa järjestämässämme Opetushallituksen rahoittamissa täydennyskoulutuksissa ja esimerkiksi helmikuussa 2022 SUKOLin koulutuspäivillä. Teema on tärkeä kaiken ikäisten oppijoiden opettajille, ja on tärkeä verrata eri ikäisille ja tasoisille oppijoille soveltuvia menetelmiä. Koulutuksessa tarjosimme myös tutkimukseen pohjautuvaa tietoa ajankohtaisista suullisen kielitaidon teemoista, kuten digitaalisista viestintätilaisuuksista, vuorovaikutustilanteiden sujuvuudesta sekä oppijan yksilöllisten piirteiden roolista suullisessa kielitaidossa.

Koulutushankkeen tavoitteena oli kehittää osallistujien pedagogista ja arviointiosaamista suullisen kielitaidon alalta uusimpaan tutkimustietoon perustuen. Arviointiosaamisen lisäksi hanke pyrki edistämään jatkuvaa oppimista huomioimalla eri ikäiset oppijat. Koulutuskerroissa huomioitiin myös eri tasoiset oppijat, yksilölliset oppimispolut ja eri kohdekielet (tässä koulutuksessa erityisesti englanti, espanja, ranska, ruotsi, S2).

3. Koulutushankkeen rakenne

Hankkeen pää rakenne muodostui viidestä koulutuskerrasta. Taustoittavat luennot pidettiin Turussa hybridiformaatissa webinaareina (pe 17–20) ja monimetodiset käytännön työpajat lähiopetuksena Turussa (la 9–14 tai 10–15). Koulutuksiin oli aina ennakotehtäviä, joita myös hyödynnettiin koulutuksissa. Osallistujat pystyivät valitsemaan suppeamman koulutuksen osallistumalla vain perjantain webinaareihin tai koko laajemman koulutuskokonaisuuden osallistumalla myös lauantain koulutuksiin. Laajemman koulutuksen osallistujat tekivät hankkeen aikana myös oman

opetusprojektin, jonka he toteuttivat omassa koulussaan ja johon he saivat halutessaan sitouttaa muitakin yhteisönsä jäseniä. Yksi tärkeä teema tällaisissa täydennyskoulutuksissa on myös opettajien verkostoituminen ja hyvien käytänteiden ja materiaalien jakaminen. Koulutukseen osallistui yhteensä hieman yli sata opettajaa, joista noin viidesosa teki laajemman koulutuspaketin.

Ensimmäisen koulutusjakson teemana oli suullisen kielitaidon sujuvuus. Jakso järjestettiin lokakuussa 2022. Pekka Lintunen johdatteli ajankohtaiseen tutkimukseen puheen sujuvuudesta, Pauliina Peltonen keskittyi sujuvuuteen oppimisen kohteena ja Elina Lehtilä käsitteli sujuvuutta arvioinnin kohteena. Osiossa pohdittiin esimerkiksi, millaisin menetelmin suullista kielitaitoa ja sujuvuutta voi parhaiten opettaa ja arvioida. Koulutusjakso tarjosi työkaluja eritasoisten ja -ikäisten oppijoiden kielitaidon sujuvuuden kehityksen tukemiseen. Koulutusjakson työpajoissa keskityttiin suullisen kielitaidon sujuvuuden opettamiseen ja arviointiin käytännön näkökulmasta.

Toinen koulutusjakso järjestettiin marraskuussa, ja se keskittyi ääntämisen oppimiseen, opettamiseen ja arviointiin. Luento-osuudesta vastasivat Henna Heinonen ja Elina Tergujeff. Osallistujat saivat mahdollisuuden päivittää ääntämisen opettamiseen liittyvää pedagogista osaamistaan. Lisäksi pohdittiin ääntämisen arviointia ja tavoitteita sekä menetelmiä, jotka sopivat parhaiten eritasoisten ja -ikäisten oppijoiden ääntämisen kehittämiseen. Lauantaina järjestettiin kielikohtaiset työpajat, jolloin kunkin kohdekielen ääntämisen opettamisen haasteita pohdittiin vielä erikseen. Osallistuneet opettajat saivat myös palautetta omasta kohdekielen ääntämisestään ja vinkkejä sen kehittämiseen. Työpajoissa kouluttajina toimivat englannissa Janne Korkka, espanjassa Sanna Pelttari, ranskassa Maarit Mutta ja ruotsin kielessä Henna Heinonen.

Tammikuun koulutusjakso keskittyi digitaalisuuteen ja vuorovaikutukseen suullisen kielitaidon opetuksessa. Sanna Pelttari tarkasteli esimerkiksi digitaalisten teknologioiden roolia suullisen kielitaidon opetuksessa ja arvioinnissa. Teppo Jakonen pohti esimerkiksi digitaalisten ympäristöjen vaikutusta suullisen kielitaidon oppimiseen ja arviointiin sekä vuorovaikutusta verkkovälitteisissä tilanteissa. Lisäksi Outi Veivo johdatti robottien ja muiden uusien teknologioiden hyödyntämiseen suullisen kielitaidon harjoittelussa. Lauantain työpajoissa Liisa Peura ja Hilla-Marja Honkalammi esittelivät Elias-robotin toimintaa käytännössä ja osallistujat saivat kokeilla sosiaalisten robottien hyödyntämistä suullisen kielitaidon opetuksessa.

Kaksi viimeistä koulutusjaksoa keskittyivät yksilöllisiin eroihin suullisessa kielitaidossa. Maaliskuun tapaamisessa Sanna Olkkonen ja Outi Veivo käsittelivät yksilöllisiä eroja kognitiivisten prosessien näkökulmasta. Luennoilla pohdittiin esimerkiksi, miten suullinen kielitaito suhteutuu muihin

kielitaidon osa-alueisiin sekä miten oppijoiden kognitiiviset prosessit ja niihin liittyvät oppijoiden väliset erot vaikuttavat suullisen kielitaidon opetukseen ja arviointiin.

Viidennessä ja viimeisessä huhtikuun koulutusjaksossa keskityttiin tunteiden merkitykseen suullisen kielitaidon oppimisessa ja arvioinnissa. Osiossa pohdittiin esimerkiksi, millaisia tunteita omasta suorituksesta saatu palaute herättää. Lisäksi käsiteltiin kieliahdistuksen roolia suullisen kielitaidon kehittämisessä ja arvioinnissa sekä oppimisstrategioiden merkitystä. Koulutusjakso tarjosi työkaluja niin myönteisten kuin kielteistenkin tunteiden huomioimiseen suullisen kielitaidon opetuksessa ja arvioinnissa. Koulutusjakson vetivät Pekka Lintunen ja Magdalena Szyszka. Szyszka johti myös lauantain työpajaa, jossa pohdittiin esimerkkien avulla, millaisia tunteita suullisen kielitaidon arvioiminen synnyttää opettajassa ja kuinka opettajan omat tunteet tai asenteet voivat vaikuttaa arviointiin. Viimeisessä työpajassa käytiin myös läpi osallistuvien opettajien omia projekteja, joiden teemana oli jokin suullisen kielitaidon opetuksen kokeilu opetusvuoden aikana.

Saamamme palautteen perusteella suullisen kielitaidon oppiminen, opettaminen ja arviointi koettiin tärkeiksi ja tarpeellisiksi koulutusaiheiksi eikä vastaavaa, koko lukuvuoden kestävästä täydennyskoulutuksesta ole aiemmin juuri ollut tarjolla. Koulutuksen osallistujat kiittelivät paitsi asiantuntevia kouluttajia, myös luento- ja työpajojen yhteydessä syntyneitä keskusteluja ja mahdollisuutta omien kokemusten jakamiseen. Yliopiston puolelta tulleille kouluttajille täydennyskoulutus tarjosi näköaloja kielten opetuksen ja opettajien arkeen eri koulutusasteilla, mikä auttaa tulevaisuuden tutkimusteemojen pohjustamisessa. Koulutukseen osallistuneet opettajat kertoivat myös saaneensa täydennyskoulutuksestamme sekä vahvistusta omille ajatuksilleen ja toimintatavoilleen että uusia ideoita ja välineitä suullisen kielitaidon opettamiseen ja arviointiin. Näin ollen koulutuspaketin voidaan katsoa saavuttaneen sille asetetut tavoitteet.

4. Julkaisun rakenne ja teemat

Tämä julkaisu perustuu SuSuKi-täydennyskoulutuksen sisältöihin. Julkaisun ensimmäisen osan luvuissa SuSuKi-koulutuksen kouluttajat avaavat luennoilla ja työpajoissa käsiteltyjä teemoja. Osan ensimmäisessä luvussa Peltonen ja Lehtilä määrittelevät sujuvuuden käsitettä sekä tarjoavat vinkkejä sujuvuuden harjoitteluun ja siihen, mitä sujuvuuden arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Tergujeff ja Heinonen vuorostaan käsittelevät ääntämisen opettamisen tärkeyttä ja antavat esimerkkejä siitä, miten ääntämistä voisi kielten oppitunneilla kehittää. Seuraavassa luvussa Heinonen keskittyy vielä erikseen ääntämisen arvioinnin periaatteisiin. Peltarin, Jakosen ja Veivon teemana ovat digitaaliset työkalut suullisessa kielenoppimisessa: luku käsittelee sosiaalisen median, videovälitteisen vuorovaikutuksen sekä sosiaalisten robottien käytön haasteita ja mahdollisuuksia. Peuran luku antaa

tarkemman katsauksen juuri sosiaalisten robottien käytöstä luokkahuoneessa ja raportoi robottikokeilusta ranskan oppitunneilla. Digitaaliset työkalut ovat keskipisteessä seuraavassakin luvussa: Veivo, Pelttari ja Jakonen kokoavat kirjoituksessaan yhteen SuSuKi-koulutukseen osallistuneiden opettajien ajatuksia ja mielipiteitä digitaalisten välineiden käytöstä opetuksessa. Olkkonen ja Veivo käsittelevät vuorostaan kielten oppimisen kognitiivisia prosesseja, kuten muistin toimintaa, etenkin sanaston näkökulmasta. Ensimmäisen osan viimeisessä luvussa Szyszka ja Lintunen tarkastelevat erilaisten tunteiden roolia suullisen kielitaidon oppimisessa ja opettamisessa.

Julkaisun toisessa osassa SuSuKi-täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat esittelevät koulutuksen yhteydessä toteuttamiaan oman opetuksen kehitysprojekteja. Nämä viisi esiteltyä kehitysprojektia kattavat oppilasryhmiä alakoulusta yliopisto-opiskelijoihin, ja kielet vaihtelevat ranskasta ruotsiin ja englantiin. Tenhusen projekti antaa esimerkin mobiilialustan hyödyntämisestä ranskan suullisen viestinnän harjoittelussa. Hyvönen esittelee kehittämänsä ääntämisen itsearviointilomakkeen käyttöä ruotsin kurssilla. Mitrusen projekti kiinnittää opiskelijoiden huomion suullisen ilmaisun katkoksiin ja täytesanoihin natiivipuhujilla YouTube-videoita ja kyselylomaketta hyödyntäen. Rouna kuvailee luvussaan englannin ammatilliseen koulutukseen tehtyä suullista ohjevideo-tehtävää. Kolehmainen vuorostaan esittelee alakoululaisille suunnatun Alias-pelin, jonka tarkoituksena on harjoitella erilaisia kompensatiostrategioita.

5. Lopuksi

Tämän täydennyskoulutuksen ja siihen liittyvän julkaisun pohjalta toivomme pystyvämme tarjoamaan konkreettisia esimerkkejä ja vinkkejä vieraan kielen suullisesta kielitaidosta kiinnostuneille opettajille ja tutkijoille. Julkaisun tuottamisen kannalta ratkaisevaa on ollut Opetushallituksen myöntämä tuki, mikä mahdollisti täydennyskoulutuksen laajentamisen vielä syksyille 2023. Tässä julkaisussa pääsevät ääneen sekä kielen oppimisen tutkijat että kentällä toimivat kielten opettajat. Julkaisu on siis myös hyvä esimerkki siitä, kuinka toisen ja vieraan kielen opetusta voidaan edistää yhdistämällä tutkijoiden ja opettajien näkökulmia ja mahdollistaa heidän välistään vuoropuhelua. Täydennyskoulutushankkeen kotisivuilla on lisäksi kouluttajien laatima [vinkkilista](#) opettajille.

Lähteet

Henderson, A., D. Frost, E. Tergujeff, A. Kautzsch, D. Murphy, A. Kirkova-Naskova, E. Waniek-Klimczak, D. Levey, U. Cunningham & L. Curnick 2012. The English pronunciation teaching in Europe survey: Selected results. *Research in Language*, 1, 5–27.

- Hurme H. & M. Maijala 2019. *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille*. Turku: Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/152526>
- Kuronen, M., P. Lintunen & T. Nieminen (toim.) 2017. *AFinLA-e 10: Insights into second language speech*. Jyväskylä: AFinLA. <https://journal.fi/afinla/issue/view/5195>
- Lintunen, P., M. Mutta & P. Peltonen (toim.) 2020a. *Fluency in L2 learning and use*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lintunen, P., M. Mutta & P. Peltonen 2020b. Vinkkejä sujuvuuden opettamiseen. *Tempus* 3/2020, 14–15.
- Lintunen, P., A. Mäkilähde & P. Peltonen 2023. L2 pronunciation feedback: Pre-service teachers' beliefs and practices. Teoksessa V. G. Sardegna & A. Jarosz (toim.) *English pronunciation teaching: theory, practice, and research findings*. Bristol: Multilingual Matters, 185–201.
- Lintunen, P. & O. Veivo 2021. Suullinen kielitaito ja ääntäminen varhennetussa kielenopetuksessa. Teoksessa H. Hurme & M. Maijala (toim.) *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille*. Turku: Turun yliopisto, 29–44. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8477-0>
- Pietilä, P. & P. Lintunen (toim.) 2014. *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tergujeff, E. 2012. The English Pronunciation Teaching in Europe survey: Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6 (1), 29–45. <https://apples.journal.fi/article/view/97831>
- Tergujeff, E. & M. Kautonen (toim.) 2019. *Suullinen kielitaito: opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Otava.
- Virkkunen, P. & M. Toivola 2023. Lukio-opiskelijoiden käsityksiä vieraan kielen ääntämisen opetuksessa saadusta palautteesta. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.) *Kielenoppimista tukeva arviointi*. AFinLA-teema, nro 15, 40–59. <https://doi.org/10.30660/afinla.121255>

*OSA I: Kouluttajien näkökulmia suulliseen
kielitaitoon*

Sujuvuus oppimisen ja arvioinnin kohteena

Pauliina Peltonen & Elina Lehtilä

1. Johdanto

Sujuvuus on keskeinen osa suullista kielitaitoa. Kommunikatiivisen kompetenssin ajatuksen mukaisesti kielitaidon voidaan katsoa koostuvan kielellisestä kompetenssista, sosiolingvivistisestä kompetenssista, diskurssikompetenssista ja strategisesta kompetenssista (Canale 1983). Sujuvuus liittyy näistä erityisesti kielelliseen kompetenssiin. Vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa onkin viime vuosina käytetty usein CAF-viitekehystä kuvaamaan kielellisen kompetenssin eri osa-alueita: *complexity* viittaa kielen kompleksisuuteen, *accuracy* tuotoksen tarkkuuteen ja *fluency* sujuvuuteen (Housen ym. 2012). Myös muiden kompetenssien ja sujuvuuden välillä voidaan nähdä yhteyksiä: erityisesti strategiseseen kompetenssiin liittyvät kommunikaatiostrategiat (esim. kiertoilmaukset) voivat auttaa ylläpitämään sujuvuutta. Toisaalta myös diskurssikompetenssiin kuuluvat vuorovaikutukseen liittyvät taidot, kuten vuorottelujäsennys (*turn taking*) liittyvät tiiviisti sujuvuuteen, kun kyse on yksilön puheen sijaan vieraskielisessä vuorovaikutustilanteessa saavutettavasta sujuvuudesta.

Kommunikatiivisen kompetenssin käsitys kielitaidosta on modulaarinen: se koostuu erillisistä, mutta toisiinsa liittyvistä osa-alueista. Sujuvuus määritelläänkin tutkimuksissa yleisesti yhdeksi suullisen kielitaidon osa-alueeksi, joka liittyy erityisesti puheen tuottamisen vaivattomuuteen ja helppouteen (esim. Chambers 1997). Arkikielessä sujuvuus saatetaan yhdistää kielitaidon tasoon laajemmin, kun sanotaan esimerkiksi, että on sujuva saksassa, mutta osaa japanista vain alkeet (Lennon 1990). Sujuvuus on tässä merkityksessä laaja käsite; rajatumman merkityksen mukaan CAF-viitekehystä soveltaen puhe voi olla sujuvaa, vaikka siinä esiintyisi virheitä. Sujuvuustutkimus pohjautuu usein rajattuun merkitykseen, ja puheen sujuvuutta analysoidaan mittaamalla tiettyjä temporaalisia eli ajallisia piirteitä, kuten puhenopeutta, taukoja ja korjauksia (esim. Skehan 2009). Taukojen suhteen tarkastellaan usein niiden määrää, pituutta sekä sijaintia. Esimerkiksi epäsujuvuuteen liitettyjen lauseiden sisäisten taukojen määrä vähenee oppijoiden kielitaidon sekä sujuvuuden kehittyessä (esim. De Jong 2016).

Sujuvuustutkimuksessa on painottunut määrällinen yksittäisten oppijoiden puheen sujuvuuden tarkastelu. Sujuvuuspiirteitä mittaamalla saadaan tärkeää tietoa yksilön puheen tuottamisen sujuvuudesta, ja mittarien pohjalta voidaan tarkastella piirteiden kehittymistä eri tasoilla oppijoilla.

Vierasta kieltä käytetään kuitenkin usein vuorovaikutustilanteissa. Peltonen (2020) tarkastelikin väitöskirjassaan eri tasoisten englannin oppijoiden monologi- ja dialogipuheen sujuvuutta sekä yksilön että vuorovaikutuksen näkökulmista. Tutkimus osoitti, että oppijat hyödynsivät erilaisia ongelmanratkaisumekanismeja (*problem-solving mechanisms*, esim. Dörnyei & Kormos 1998) puheen ylläpitämisessä. Ongelmanratkaisumekanismeja tarvitaan erityisesti vieraskielistä puhetta tuottaessa, sillä puheen tuotto ei ole yhtä automatisoitunutta kuin äidinkielen puheen (Kormos 2006). Viivytyksmekanismeilla (*stalling mechanisms*), kuten täytetyillä tauoilla (*öö, um*), toistoilla ja täytesanoilla (*like, you know*), voidaan pelata aikaa puheen sisällön suunnitteluun sekä välttää pitkiä hiljaisuuksia. Peltonen (2020) tutkimuksessa oppijat hyödynsivät viivytyksmekanismien lisäksi kommunikaatiostrategioita puheen ylläpitämisessä. Kohdekielisen sanan puuttuessa sanavarastosta tai tilapäisesti unohtuessa on siis sujuvuuden kannalta parempi selittää asia omin sanoin kuin olla sanomatta mitään.

Kommunikaatiostrategiat ovat erityisen hyödyllisiä vuorovaikutustilanteissa, joissa keskustelun ylläpitäminen vaatii nopeahkoa reagointia ja pitkät hiljaisuudet saattaisivat johtaa keskustelun katkeamiseen. Vuorovaikutuksen sujuvuus (*interactional fluency*, Peltonen 2020) on yksittäistä puhujaa laajempi ilmiö, ja sitä voidaan tarkastella esimerkiksi vuoronvaihdon nopeuden ja puheenvuorojen välisen koheesion näkökulmista (Peltonen 2017, 2020). Edistyneempien oppijoiden vieraskielisissä keskusteluissa vuorojen väliset tauot ovat lyhyempiä ja keskustelu näin nopeatempoisempaa (Peltonen 2017).

Puhetilanteen ja käytettyjen strategioiden lisäksi vieraskielisen puheen sujuvuuteen saattaa vaikuttaa äidinkielen puheen sujuvuus. Perinteisesti sujuvuustutkimuksessa on verrattu oppijoiden puhetta natiivien tuottamaan puheeseen, mutta viimeaikaisissa tutkimuksissa on yleistynyt vaihtoehtoinen näkökulma, jossa vieraskielistä puhetta verrataan oppijan omaan, äidinkieliseen puheeseen (esim. De Jong ym. 2015; Peltonen 2018). Nämä tutkimukset ovat osoittaneet, että monilla vieraan kielen puheen sujuvuuden piirteillä on yhteys äidinkielen sujuvuuden piirteisiin. Monikielisillä oppijoilla on puolestaan havaittu yhteyksiä useamman kielen puheen sujuvuuden välillä (Peltonen & Lintunen 2022). Sujuvuus voi siis kertoa kielitaidon tason lisäksi oppijan henkilökohtaisesta puhetyylistä.

2. Sujuvuus oppimisen kohteena

Kaikki suullinen harjoittelu on hyväksi sujuvuuden kehittymisen kannalta. Sujuvuuden kehittymistä voi kuitenkin tukea myös erityisesti sujuvuuteen keskittyvillä täsmäharjoitteilla. Peruseriaatteena on, että ensin lisätään oppijoiden tietoisuutta harjoiteltavasta piirteestä esimerkkien avulla, minkä jälkeen siirrytään piirteen harjoitteluun. Koska puheen tuottaminen vieraalla kielellä ei ole yhtä

automatisoitunutta kuin äidinkielellä, sujuvan puheen tuottaminen on haastavaa erityisesti kielen oppimisen alkuvaiheessa. Tuottamisen automatisoitumista voi tukea monipuolisilla puheharjoituksilla, joiden myötä kielen käyttö sujuvoituu. Esimerkiksi sujuvuutta kehittävässä 4/3/2-harjoituksessa oppija kertoo ensin tietystä aiheesta vieraalla kielellä parilleen 4 minuutin ajan, selittää sitten saman sisällön seuraavalle parille 3 minuutissa ja lopuksi viimeiselle parille 2 minuutissa (Nation 1989). Tehtävää voi muunnella eri tasoille oppijoille sopivaksi esimerkiksi aihepiirin valinnalla tai tukisanastoilla. Harjoitusta voi muokata myös vuorovaikutteisemmaksi lisäämällä mukaan kuulijan roolin harjoittelun.

Puheen automatisoitumista voi pyrkiä tukemaan myös sanaryppäiden harjoittelun avulla. Sanaryppäät (*formulaic sequences*) ovat muistiin tallennettuja sanajonoja, jotka aktivoituvat yhtenä yksikkönä (esim. Myles & Cordier 2017). Sanaryppäitä ovat muun muassa idiomaattiset, usein toistuvat ilmaukset (esim. *in my opinion*). Toistojen myötä nämä yksiköt automatisoituvat ja aktivoituvat nopeasti puhetta tuottaessa ja kuunneltaessa. Oppijoiden kanssa sanaryppäitä voi harjoitella reseptiivisesti esimerkiksi tunnistamalla sanaryppäitä vieraskielisestä puheesta tai musiikista tai produktiivisesti sisällyttämällä niitä omaan puheeseen.

Vaikka sujuvan puheen perustana ovat tehokkaasti toimivat kognitiiviset prosessit, jotka mahdollistavat vaivattoman puheen tuottamisen, täysin automatisoitunut puheen tuottaminen on oppijoilla harvinaista. Puheen automatisoitumiseen tähtäävien harjoitusten ohella onkin tärkeää tarjota oppijoille työkaluja selvittää tilanteista, joissa puheen tuottaminen takeltelee. Kommunikaatiostrategioita, kuten kiertoilmauksia, voi harjoitella pelaamalla Aliasta, jossa sanat selitetään mainitsematta kohdekielistä sanaa. Mukaan selityksiin voi tuoda myös eleitä ja sallia monikieliset selitykset. Konkreettisten esineiden selittäminen sopii aloitteleville oppijoille, kun taas edistyneille voi tarjota haasteeksi abstraktien konseptien selittämistä kohdekielellä. Harjoituksen jälkeen käytettyjä selityksiä voi myös yhteisesti reflektoida tai kategorisoida.

Sujuvan puheen ylläpitämistä voi harjoitella myös erilaisin keskusteluharjoituksin. Aluksi on hyvä lisätä oppijoiden tietoisuutta oman vuoron sekä laajemmin vuorovaikutuksen ylläpitämiseen liittyvistä keinoista. Tämän jälkeen keinoja voi harjoitella oppijoiden tasoon sopivilla keskustelutehtävillä: aloitteleville sopivat tarkemmin ohjatut tehtävät, kun taas edistyneemmällä oppijoilla keskustelu voi olla vapaamuotoisempaa. Erilaiset ongelmanratkaisuun perustuvat keskustelutehtävät ovat hyödyllisiä sujuvuuden kehittämisen kannalta, sillä niissä yhteinen tavoite kannustaa vuorovaikutukseen ja tarvittava sanasto on helposti sopeutettavissa oppijoiden tasolle sopivaksi. Tehtävä harjoittaa myös samanaikaisesti sekä keskustelutaitoja että kommunikaatiostrategioita, erityisesti jos se sisältää oppijoille osittain haastavaa sanastoa.

Oppijoita kannattaa myös harjoittaa havaitsemaan äidinkielen ja vieraan kielen sujuvuuden välisiä yhteyksiä. Yksinkertaisin tapa on pyytää oppijoita tallentamaan omaa puhettaan äidinkielellä sekä kohdekielellä tai -kielillä. Tallenteista oppija voi havainnoida omaa puhetyyliään eri kielillä ja lisätä tietoisuutta oman puheensa yksilöllisistä piirteistä. Oppijoita voi pyytää myös kuuntelemaan natiivipuhetta sujuvuuden näkökulmasta. Harjoitus auttaa havaitsemaan, että sujuvuus vaihtelee eri puhujien ja tilanteiden välillä. Esimerkiksi stressaava tilanne, kuten yleisön edessä puhuminen, voi lisätä epäsujuvuutta kenellä tahansa. Epäsujuvuudet ovat siis osa luonnollista kielenkäyttöä. Tietoisuus tästä voi auttaa vähentämään vieraalla kielellä puhumiseen liittyvää ahdistusta ja toisaalta pitämään oppimistavoitteet realistisina: ”täydelliseen” sujuvuuteen ei tarvitse pyrkiä (Lintunen ym. 2020).

3. Sujuvuus arvioinnin kohteena

Yksi sujuvan puheen keskeisistä ominaisuuksista on se, että puhetta on helppoa ja vaivatonta kuunnella. Sujuvuuden arvioinnin tutkimuksessa puhutaankin usein havaitusta sujuvuudesta (*perceived fluency*), eli siitä, miten sujuvana puhe välittyy kuulijalle (Segalowitz 2010). Havaittua sujuvuutta tutkitaan yleensä siten, että kuuntelijoilta kerätään puhenäytteisiin perustuvia sujuvuusarviointeja, joita verrataan puhenäytteistä mitattaviin piirteisiin. Tarkastelemalla yhteyksiä sujuvuusarviointien ja puheen piirteiden välillä pyritään selvittämään, millaiset puheen piirteet tekevät puheesta sujuvaa tai epäsujuvaa kuulijan näkökulmasta.

Puhetuotoksen ja havaitun sujuvuuden välisiä yhteyksiä tarkastelleet tutkimukset viittaavat siihen, että erityisesti puheen nopeuteen ja hiljaisiin taukoihin liittyvät mittarit ovat voimakkaasti yhteydessä sujuvuuden arviointiin (Bosker ym. 2013; Suzuki ym. 2021). Kuulijat kokevat myös lauseiden sisäiset tauot puheen sujuvuuden kannalta häiritsevämpinä kuin lauseiden väliset tauot (esim. Kahng 2018), mahdollisesti koska lauseiden sisäiset tauot liittyvät usein katkoksiin kielellisessä koodauksessa, kuten sananhaun ongelmiin. Puhenopeuteen ja hiljaisiin taukoihin verrattuna täytettyihin taukoihin ja korjauksiin liittyvät mittarit taas korreloivat yleensä heikommin sujuvuusarviointien kanssa (Bosker ym. 2013; Suzuki ym. 2021). Tulokset saattavat liittyä siihen, että sekä korjauksissa että täytetyissä tauoissa on paljon yksilöllistä vaihtelua, mutta ei kuitenkaan merkittäviä eroja eri tasoisten oppijoiden välillä (Peltonen & Lintunen 2016). Molemmissa piirteissä on myös havaittu yhteyksiä puhujan äidinkielen ja vieraan kielen välillä (esim. Peltonen 2018).

Koska jotkut vieraskielisen puheen sujuvuuden piirteet saattavat kertoa enemmän oppijan luontaisesta puhetyylistä kuin vieraan kielen taitotasosta, henkilökohtaisen puhetyylin on esitetty vaikuttavan mahdollisesti myös kuulijan arvioon vieraan kielen puheen sujuvuudesta (De Jong 2018).

Jos oppijan äidinkielen puhetyyli on arvioijalle tuttu, arvioija saattaa joko tietoisesti tai tiedostamattaan ottaa yhteydet ja erot äidinkielen ja vieraskielisen puheen välillä huomioon arvioinnissa. Svenska kulturfondenin rahoittamassa *Fluency across Multilingual Speakers* (MultiFluency) -hankkeessa (2020–2023) pyritäänkin selvittämään, miten tieto oppijan puhetyylistä hänen äidinkielessään vaikuttaa vieraan kielen puheen sujuvuuden arviointiin. Hankkeessa suomea, ruotsia ja englantia puhuvien oppijoiden tuottamista puhenäytteistä kerättiin sujuvuusarviointeja, joissa osa arvioijista perusti arviointinsa pelkästään vieraskieliseen puheeseen (englanti/ruotsi), kun taas osa kuuli myös lyhyen puhenäytteen oppijan äidinkielellä (suomeksi). Alustavien tuloksien mukaan oppijat saivat korkeampia arvioita englannin sujuvuudesta, mutta matalampia arvioita ruotsin sujuvuudesta, kun arvioijat kuulivat myös suomenkielisen puhenäytteen. Ruotsissa oppijoiden kielitaidon taso oli englantia heikompi, joten tuloksien perusteella olisi tärkeää lisätä tietoisuutta siitä, miten yksilölliset erot äidinkielen puheen sujuvuudessa saattavat vaikuttaa eri tavalla vieraan kielen puheen sujuvuuden arviointiin eri taitotasolla.

Yksilöllisen puhetyylin tutkimuksen lisäksi sujuvuuden arvioinnin tutkimusta tulisi laajentaa monologipuheesta dialogipuheeseen, sillä tällä hetkellä on melko vähän tietoa siitä, miten vuorovaikutukseen ja keskustelun ylläpitämiseen liittyvät taidot vaikuttavat sujuvuuden arviointiin. Niissäkin tutkimuksissa, joissa on käytetty keskusteluun tai muuhun dialogitehtävään pohjautuvaa puheaineistoa, tarkastelun kohteena on usein ollut yksilön sujuvuuden arviointi. Vuorovaikutuksen sujuvuus näyttäisi kuitenkin vaikuttavan myös yksilön arviointiin: esimerkiksi van Os ym. (2020) osoittivat, että pitkät vuorojen väliset tauot johtivat matalampiin yksilön sujuvuuden arvioihin sekä vieraan kielen oppijoilla että natiivipuhujilla. Jos arviointi siis perustuu dialogipuheeseen, on tärkeää tiedostaa, että oppijoiden vuorovaikutukseen liittyvät taidot ja keskustelun sujuvuus saattavat vaikuttaa myös yksilön sujuvuuden arviointiin. Joissakin arviointikonteksteissa voisikin harkita yhteisarvion antamista parille vuorovaikutuksen sujuvuudesta yksilöarvioiden lisäksi (esim. Peltonen 2020).

Sujuvuuden arvioinnin tutkimus on erityisen tärkeää siksi, että sujuvuus on yksi yleisimmistä kriteereistä vieraan kielen suullisen kielitaidon arvioinnissa. Huhta ym. (2020) vertailivat sujuvuuden määritelmiä tutkimuksissa ja kielikokeissa ja havaitsivat, että kielikokeissa ja viitekehyksissä sujuvuuden määritelmässä on enemmän vaihtelua tutkimuksiin verrattuna. Kielikokeiden arviointiasteikoissa sujuvuus myös yhdistetään useammin muihin piirteisiin, kuten koherenssiin. Arviointiasteikkojen laatijat tarjoavat kuitenkin harvoin yksityiskohtaista tietoa siitä, mihin sujuvuuden määritelmät perustuvat, joten sujuvuuden arviointiin kaivataan lisää läpinäkyvyyttä ja avoimuutta. Tasa-arvoisen kielitaidon arvioinnin näkökulmasta on myös tärkeää huomioida

mahdolliset yksilölliset erot oppijoiden välillä, koska tutkimustiedon valossa tietyt puheen sujuvuuden piirteet saattavat liittyä voimakkaammin oppijan luontaiseen puhetyyliin kuin kielitaitoon.

Kiitokset: Luku on kirjoitettu Peltosen työskennellessä Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa ”Sujuvuus- ja epäsujuvuuspiirteet vieraan kielen puheessa” (päättönumero 331903).

Lisälukemistoa

Guillot, M.-N. 1999. *Fluency and its teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rossiter, M. J., T. M. Derwing, L. G. Manimtim & R. I. Thomson 2010. Oral fluency: the neglected component in the communicative language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 66, 583–606.

Tavakoli, P. & C. Wright 2020. *Second language speech fluency: from research to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lähteet

Bosker, H. R., A.-F. Pinget, H. Quené, T. Sanders & N. H. De Jong 2013. What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. *Language Testing*, 30 (2), 159–175.

<https://doi.org/10.1177/0265532212455394>

Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa J. C. Richards & R. W. Schmidt (toim.) *Language and communication*. Lontoo: Longman, 2–27.

Chambers, F. 1997. What do we mean by fluency? *System*, 25, 535–544. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00046-8](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00046-8)

De Jong, N. H. 2016. Predicting pauses in L1 and L2 speech: the effects of utterance boundaries and word frequency. *IRAL*, 54, 113–132. <https://doi.org/10.1515/iral-2016-9993>

De Jong, N. H. 2018. Fluency in second language testing: insights from different disciplines. *Language Assessment Quarterly*, 15 (3), 237–254. <https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1477780>

De Jong, N. H., R. Groenhout, R. Schoonen & J. H. Hulstijn 2015. Second language fluency: speaking style or proficiency? Correcting measures of second language fluency for first language behavior. *Applied Psycholinguistics*, 36, 223–243. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000210>

Dörnyei, Z. & J. Kormos 1998. Problem-solving mechanisms in L2 communication: a psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 349–385. <https://www.jstor.org/stable/44485756>

Housen, A., F. Kuiken & I. Vedder (toim.) 2012. *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.32>

- Huhta, A., H. Kallio, S. Ohranen & R. Ullakonoja 2020. Fluency in language assessment. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 learning and use*. Bristol: Multilingual Matters, 129–145.
- Kahng, J. 2018. The effect of pause location on perceived fluency. *Applied Psycholinguistics*, 39, 569–591. <https://doi.org/10.1017/S0142716417000534>
- Kormos, J. 2006. *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lennon, P. 1990. Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning*, 40, 387–417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>
- Lintunen, P., M. Mutta & P. Peltonen 2020. Synthesising approaches to second language fluency: implications and future directions. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 learning and use*. Bristol: Multilingual Matters, 186–201. <https://doi.org/10.21832/9781788926317-014>
- Myles, F. & C. Cordier 2017. Formulaic sequence (FS) cannot be an umbrella term in SLA: focusing on psycholinguistic FSs and their identification. *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 3–28. <https://doi.org/10.1017/S027226311600036X>
- Nation, P. 1989. Improving speaking fluency. *System*, 17, 377–384. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90010-9](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90010-9)
- van Os, M., N. H. De Jong & H. R. Bosker 2020. Fluency in dialogue: turn-taking behavior shapes perceived fluency in native and nonnative speech. *Language Learning*, 70, 1183–1217. <https://doi.org/10.1111/lang.12416>
- Peltonen, P. 2017. Temporal fluency and problem-solving in interaction: an exploratory study of fluency resources in L2 dialogue. *System*, 70, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.009>
- Peltonen, P. 2018. Exploring connections between first and second language fluency: a mixed methods approach. *The Modern Language Journal*, 102 (4), 676–692. <https://doi.org/10.1111/modl.12516>
- Peltonen, P. 2020. *Individual and interactional speech fluency in L2 English from a problem-solving perspective: a mixed-methods approach*. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8137-3>
- Peltonen, P. & P. Lintunen 2016. Integrating quantitative and qualitative approaches in L2 fluency analysis: a study of Finnish-speaking and Swedish-speaking learners of English at two school levels. *European Journal of Applied Linguistics*, 4, 209–238. <https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0018>
- Peltonen, P. & P. Lintunen 2022. Multilingual speakers' L1, L2, and L3 fluency across languages: a study of Finnish, Swedish, and English. *Nordand*, 17, 48–63. <https://doi.org/10.18261/nordand.17.1.4>
- Segalowitz, N. 2010. *The cognitive bases of second language fluency*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851357>
- Skehan, P. 2009. Modelling second language performance: integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30, 510–532. <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>

Suzuki, S., J. Kormos & T. Uchihara 2021. The relationship between utterance and perceived fluency: a meta-analysis of correlational studies. *The Modern Language Journal*, 105 (2), 435–463.
<https://doi.org/10.1111/modl.12706>

Ääntämisen opetus: miksi, mitä, miten?

Elina Tergujeff & Henna Heinonen

1. Johdanto

Puhuminen on ensisijainen kommunikaatiomuoto, ja siinä ääntämisellä on keskeinen ja kuuluva rooli. Emme voi puhua tai kuunnella toista ilman äänenkorkeutta, intonaatiota, äänneitä tai vaikkapa puhenopeutta. Ääntäminen on siis aina läsnä. Joka kerta kun kuulemme tai puhumme, teemme jotain, mikä liittyy ääntämiseen. Vaikka kuulemme tai tuotamme puheessa kokonaisen viestin, voi ääntämisestä erotella pienempiä osasia, jotka osaltaan vaikuttavat viestin perille menoon – ja viestin perille menoon juuri sellaisena, kuin puhuja on tarkoittanut. On prosodisia piirteitä, kuten intonaatio, puhenopeus ja rytmi, ja pienempiä, segmentaalisia piirteitä eli yksittäisiä äänneitä. Se, miten äänämme prosodisia ja segmentaalisia piirteitä, vaikuttaa muun muassa puheemme ymmärrettävyyteen sekä kuulijan suhtautumiseen ja tapaan kommunikoida kanssamme. Ääntämisellä on tärkeä rooli, eikä ole siis ihme, että monet kielenoppijat toivovat palautetta omasta ääntämisestään (ks. esim. Ilola 2018).

Tämä luku pohjautuu SuSuKi-täydennyskoulutuksen ääntämisen opettamisen ja oppimisen koulutusjaksoon. Koulutusjakson tapaan käsittelemme tässä luvussa, miksi opetamme ääntämistä, mitä siitä opetamme ja miten. Arvioinnista voi lukea erillisestä luvusta (ks. [Heinonen tässä julkaisussa](#)). Tavoitteemme on tiivistää tärkeinä pitämiämme näkökulmia ääntämisen opetuksesta ja tarjota vinkkejä opettamiseen. Kattavammin vinkkejä on koottu SuSuKi-koulutuksen [verkkosivuille](#). Luvussa esittämämme näkökulmat pohjautuvat työhömmme niin ääntämisen oppimisen ja opettamisen sekä puheen ymmärrettävyyden tutkijoina kuin englannin ja ruotsin opettajina. Kuten luvun avauskappaleesta kävi ilmi, katsomme ääntämisen käsittävän yksittäisten äänneiden lisäksi äännettä suuremmat puheen piirteet kuten sana- ja lausepainon, painollisten ja painottomien tavujen vaihtelusta muodostuvan puherytmin ja intonaation eli puheen sävelkulun. Ääntäminen on siten laaja kokonaisuus, jonka opettamisen perusteluja esittelemme seuraavaksi.

2. Miksi opetamme ääntämistä?

Ääntämistä opetetaan monistakin syistä, mutta painavin niistä lienee opetussuunnitelman perusteiden velvoite. Yleisesti ottaen ääntäminen oli pitkään vähälle huomiolle jäänyt kielenopetuksen osa-alue. Nyt ääntämisen tärkeys on kuitenkin huomattu, ja esimerkiksi perusopetuksen ja lukion

opetussuunnitelman perusteet mainitsevat ääntämisen osana oppimisen tavoitteita. Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko, jonka puitteissa oppijoiden kielitaitotavoitteet asetetaan, vahvistaa ääntämisen asemaa nykyaikaisessa toisen ja vieraan kielen opetuksessa. Kuvausten mukaan opetuksella tavoitellaan tasosta riippuen mm. ääntämisen perussääntöjen hallintaa, sanapainon ja intonaation kohdekielisyttä sekä muita taitoja, joissa ymmärrettävä puheen tuottaminen (ml. ääntäminen) ovat avainasemassa. Hyviä esimerkkejä näistä ovat sujuva viestintätilanteista selviytyminen ja mielipiteiden ilmaiseminen, jotka voivat toteutua vain riittävän onnistuneella ääntämisellä.

On hyvä, että ääntäminen on nostettu mukaan opetussuunnitelmien perusteisiin, sillä se sijoittuu suullisen kielitaidon ytimeen. Suullinen kielitaito puolestaan on monissa kielenkäyttötilanteissa ensisijaista, ja sitä on siksi tärkeää harjoitella. Sekä työ- että arkielämässä on saatava suu auki ja kommunikoidava spontaanisti ilman valmistautumisaikaa. Ääntäminen on läsnä kaikessa puheessa. Ääntämisen oppiminen vaatii pitkäjänteistä harjoittelua, mikä myös puoltaa systemaattisen opetuksen edellyttämistä. Opittavan kielen kuuleminen ja käyttäminen vapaa-ajalla vahvistaa oppimista, mutta ääntäminen ei välttämättä tartu oppijaan automaattisesti – ei edes englanti. Kaiken kaikkiaan ääntämisen tietoinen harjoittaminen läpi kielenoppimispolun tehostaa oppimista ja tarjoaa oppijoille erinomaiset mahdollisuudet kehittää suullista kielitaitoaan laajemminkin.

Samat teemat nousivat esiin SuSuKi-koulutukseen osallistuneiden opettajien pohdinnoissa. Ääntämisen todettiin liittyvän kielitaitoon laajemmin, ja sen opetus myös koettiin palkitsevana: ”kielen oppiminen nousee uudelle tasolle, kun on tietoa ääntämisestä” (osallistujan kommentti). Toisessa kommentissa korostettiin ääntämistaidon vaikutusta puhumishalukkuuteen: ”[oppija] uskaltaa puhua enemmän, kun ääntäminen on hallussa.” Ääntämisen kehittymisellä voi toden totta olla positiivinen vaikutus puhumishalukkuuteen. Oppija saattaa arkailla ja jopa hävetä omaa ääntämistään, mutta systemaattista opetusta seuraavat oppimistulokset parantavat itseluottamusta ja motivoivat suulliseen tuottamiseen. Koulutuksen ennakotehtävästä kävi ilmi, että vaikka monet opettajat opettavat ja arvioivat ääntämistä mielellään, osalle opettajista tehtävä ei ole niin mieluinen. Toivomme, että SuSuKi-koulutus ja käsillä oleva kirja voisivat auttaa opettajia löytämään uutta intoa ja ideoita ääntämisen opettamiseen ja arviointiin. Tässä luvussa keskitymme seuraavaksi ääntämisen opetuksen sisältöihin.

3. Mitä opetamme ääntämisestä?

Kielet kuulostavat erilaisilta. Puheen piirteet kuten rytmi, intonaatio, kestot ja äänneet voivat poiketa merkittävästi eri kielten välillä. Myös kielenoppijan puhuma vieras kieli kuulostaa erilaiselta riippuen

siitä, mistä oppija on kotoisin ja mitä kieliä hän on ottanut ja on ottamassa haltuun. Oppija ponnistaa kohti uutta kieltä oman äidinkielen ja muiden osaamiensa kielten pohjalta. On helppo arvata, että uuden kielen ääntäminen vaatii harjoitusta. Suu täytyy opettaa uusille tavoille. Äänneitä eri kestoineen on kielissä kymmeniä, ja erilaisia intonaatiokulkuja sekä tapoja painottaa sanoja ja tavuja riittävästi. Ääntämistä opettaessa ei siis tule pulaa oppimiskohteista. Tämä runsauden pula herättääkin kysymyksen: mitä olisi tärkeintä opettaa?

Kieltenopetus tähtää siihen, että oppijat osaavat puhua kohdekieltä niin, että he tulevat (helposti) ymmärretyiksi. Oppijan äidinkielen vaikutus kuuluu puheessa eittämättä, eikä vierasta aksenttia ole tarkoituksenmukaista yrittää kitkeä puheesta, ellei se heikennä oppijan ymmärrettävyyttä merkittävästi. Hyvinkin vahvaa aksenttia voi nimittäin ymmärtää täysin (Munro & Derwing 1995). SuSuKi-koulutuksessa pohdimme yhdessä, mikä tekee puheesta ymmärrettävää. Tämä tieto helpottaa ääntämisen opetussisältöjen valitsemista ja painotusta eri sisältöjen välillä. Aiheesta kertyneen tutkimustiedon perusteella ymmärrettävyys on monimutkainen ilmiö, johon vaikuttavat monet tekijät. Ääntämis- ja sujuvuuspiirteistä ymmärrettävyyteen on yhdistetty:

- sana- ja lausepaino,
- rytmi,
- sopiva puhenopeus,
- puheen jaksottaminen,
- intonaatio ja
- tauotus.

Edellä listatut piirteet ovat yleisesti ottaen tärkeimpiä puheen ymmärrettävyyden kannalta. Yksittäisten äänneiden kohdalla ymmärrettävyysoongelmia voivat aiheuttaa liian pienet erot äännekestojen välillä ja äänneen korvaaminen jollakin toisella, mutta opetuksessa yksittäisten äänneiden hiomisen sijaan kannattaa kiinnittää huomio ensisijaisesti yllä olevan listan piirteisiin. Puheen ymmärrettävyydestä voi lukea kattavammin Tergujeffin (2022) yleistajuisesta koosteesta. Ehdotukset ääntämisen keskeisistä oppimiskohteista englannin, espanjan, italian, ranskan, ruotsin, saksan, suomen ja venäjän kielissä on puolestaan listattuna Tergujeffin ja Kautosen (2019) toimittamassa opettajille suunnatussa oppaassa *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi*.

4. Miten opetamme ääntämistä?

Ääntämisen opetuksessa valtteja ovat systemaattisuus ja monipuolisuus. Eri ääntämispiirteiden oppiminen vaatii tietoista, pitkäjännitteistä harjoittelua, joten sitä on hyvä sisällyttää tasaisesti pitkän oppimispolun – edes pieninä annoksina. Koska ääntäminen ei automatisoidu heti, kun uusi piirre on

opittu, saman ääntämispiirteen harjoittelua on jatkettava systemaattisesti. Tällöin vaihtelevat menetelmät ja kasvava vaikeustaso tekevät harjoittelusta oppijalle mielekästä. Haasteena systemaattisen ja vaihtelevan ääntämisen opetuksen toteuttamisessa on puutteet yleisesti käytössä olevissa oppimateriaaleissa. Ääntämisen käsittely voi olla vähäistä, yksipuolista tai listamaista, jolloin opettajan on etsittävä täydentäviä materiaaleja tai muokattava oppimateriaalin tehtäviä lisäämällä fokuksa ääntämiseen. Tätä työtä helpottaaksemme ehdotamme seuraavaksi kolmea aktiviteettia, jotka ovat opetettavasta kielestä riippumattomia, helposti muokattavissa oppijoiden ikä- ja taitotason mukaan sekä yhdistettävissä muihin opetettaviin sisältöihin (esim. teemasanasto) ja harjoittavat kerralla useita ymmärrettävyyden kannalta tärkeitä puheen piirteitä. Lisää harjoitus- ja materiaalivinkkejä on koottuna SuSuKi-koulutuksen [verkkosivuilla](#).

Viikon puhuja

Tämä harjoitus toimii tietoisuuden herättäjänä, ääntämisaiheeseen johdattajana tai tietoisena kuunteluharjoituksena. Kuuntelu on tärkeä osa ääntämisen harjoittelua, sillä uusia ääntämispiirteitä on vaikea oppia, ellei niitä erota kuulemastaan. Harjoituksen materiaalina voidaan käyttää mitä tahansa lyhyttä videopätkää (esim. keskusteluohjelma, uutislähetys, puhe, tubettajan videoblogi), jolla henkilö puhuu kohdekieltä. Tämä henkilö esitellään viikon puhujana, ja oppijoiden tehtävänä on tehdä havaintoja hänen puheensa piirteistä: puhenopeudesta, intonaatiosta, puheen katkonaisuudesta tai näiden vaikutuksesta puheen ymmärrettävyyteen. Seuraavalla viikolla esitellään uusi puhuja, joka eroaa selkeästi edellisestä. Puhujien joukkoon voi valita esimerkiksi todella nopeaa ja hidasta puhetta, katkonaista ja sujuvaa, monotonista ja vivahteikasta, epäselvää ja selkeää puhetta eri taustoista tulevilta puhujilta. Viikon puhuja tarjoaa ääntämiseen keskittyvän tietoisesta kuunteluharjoittelun lisäksi altistumista useille kohdekielen puhujille, mikä on sekin hyödyllistä ääntämisen oppimiselle.

Kazoo-pilli

Osa 1970-luvun villeistä ideoista on jäänyt innokkaimpien kieltenopettajien työkalupakkiin. Yksi tällainen idea on ääntämisen opetuksen apuvälineenä käytettävä kazoo-pilli, joita voi ostaa edullisesti musiikkiliikkeistä. Varsinkin muoviset kazoot ovat edullisia ja meidän kokemuksemme mukaan usein jopa parempia kuin metalliset. Kazoo-pilliin ei puhalleta vaan puhutaan tai hyräillään. Tällöin syntyy lempeää pörinää, joka hämärtää puheesta yksittäiset äänteet ja keskittää huomion sana- ja lausepainoon, rytmiin ja intonaatioon. Kazoo sopii käytettäväksi monien oppimateriaalitekstien ja tehtävien kanssa, joten harjoittelua varten ei tarvitse laatia erillisiä materiaaleja. Sävylukuharjoituksissa (lue iloisesti, surullisesti, innostuneesti, tylsistyneesti jne.) kazoo havainnollistaa erinomaisesti painon, rytmin ja intonaation vaikutusta asenteiden välittämiseen, mutta pilliä voidaan käyttää apukeinona kaikessa tuottamista vaativassa puheen prosodisten piirteiden

harjoittelussa. Koska kazoo naamioi oppijan äänen ja kaikki kuulostavat hassuilta puhuessaan pilliin, tehtävään heittäytyminen saattaa joidenkin oppijoiden kohdalla helpottua. Äänen naamioiminen on mahdollista myös teknologian avulla. Esimerkiksi Sock Puppets -sovelluksella voi äänittää puhetta animaatiohahmoille, mikä voi motivoida erityisesti pienempiä ja isompiakin lapsia.

Synkassa lukeminen

Tässä tehtävässä pyydetään oppijoita harjoittelemaan lyhyen tekstin lukeminen parin kanssa yhteen ääneen niin tarkasti kuin mahdollista. Tehtävänä voi olla myös tekstin äänittäminen. Kyseessä on kokonaisvaltainen ääntämisharjoitus, joka herättää laajasti tietoisuutta ääntämisestä ja puheen sujuvuudesta. Oppijoiden pitää ensin tarkistaa yhdessä sanojen ja äänteiden ääntäminen ja miettiä, mitä sanoja ja tavuja painotetaan. Lisäksi on sovittava, missä pidetään taukoja, millainen intonaatio valitaan kuhunkin virkkeeseen, mitä sanoja sidotaan yhteen jne. Tekstiin voi tehdä merkintöjä, sillä noinkin monen aspektin muistaminen on vaikeaa. Puhenopeus tulee esiin harjoittelun lomassa. Lukuharjoitus luultavasti aloitetaan hyvin hitaasti samanaikaisuuden varmistamiseksi, mutta jos harjoitteluun on käytettävissä aikaa, oppijat pystyvät nopeuttamaan puhetta pikkuhiljaa.

5. Lopuksi: mitä opimme?

Ääntämisen oppimista ja opettamista käsittelevä SuSuKi-koulutusjakso ja tämä koulutusjaksoon pohjautuva luku esittelivät, miksi opetamme ääntämistä, mitä opetamme siitä ja miten. Ääntäminen on tärkeä kielitaidon osa-alue, sillä se on suullisen kielitaidon ytimessä ja läsnä kaikessa puheessa. Suullisessa kielitaidossa ei ole tarvetta pyrkiä syntyperäisen kaltaiseen puheeseen, vaan tärkeimpänä tavoitteena on ymmärrettävä puhe. Tutkimustiedon mukaan puheen ymmärrettävyyteen vaikuttavat erityisesti puheen sujuvuus ja prosodiset piirteet, esim. puhenopeus, tauotus, sana- ja lausepaino, rytmi sekä intonaatio. Nyt kun tämä on tiedossa, on perusteltua keskittää opetus ensisijaisesti näihin piirteisiin. Totesimme myös, että ääntämisen oppiminen ei ole yksinkertaista, joten sitä on opetettava tietoisesti, systemaattisesti ja monipuolisesti.

SuSuKi-koulutuksen osallistujien kanssa käymämme keskustelut havainnollistivat erinomaisesti, kuinka paljon kieltenopettajilla on tietoa ja osaamista, jolla etsiä, kehittää ja valmistaa ääntämisen opettamiseen sopivaa materiaalia. Kaikkea ei tarvitse ottaa haltuun eikä opettaa yhdellä kertaa, vaan taitoa voi rakentaa pala kerrallaan. Me kouluttajat kerroimme koulutuksessa, mitä ääntämisen oppimisen, opettamisen ja puheen ymmärrettävyyden tutkimuksessa on tällä hetkellä pinnalla. Opettajilla olevat tiedot ja taidot yhdistettynä tuoreimpaan tutkimukseen tuottaa eittämättä hyvää ja tehokasta tulosta. Toivomme, että tutkimustieto ja antamamme ehdotukset olisivat mahdollisimman

helposti sovellettavissa opettajien työhön ja että ne innostaisivat oppijat ääntämisen harjoitteluun.

Lähteet

Ilola, M. 2018. *Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista*.

JYU Dissertations 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7548-7>

Munro, M. J. & Derwing, T. M. 1995. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45 (1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>

Tergujeff, E. 2022. Ymmärrettävyytutkimuksen antia kielenopetukselle: esimerkkinä englanti vieraana kielenä. Teoksessa R. Kantelinen, M. Kautonen & Z. Elgundi (toim.) *LINGUAPEDA 2021*.

Ainedidaktisia tutkimuksia 21. Joensuu: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 121–148.

<http://hdl.handle.net/10138/352128>

Tergujeff, E. & Kautonen, M. 2019. *Suullinen kielitaito: opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Otava.

Ääntämisen arvioinnista

Henna Heinonen

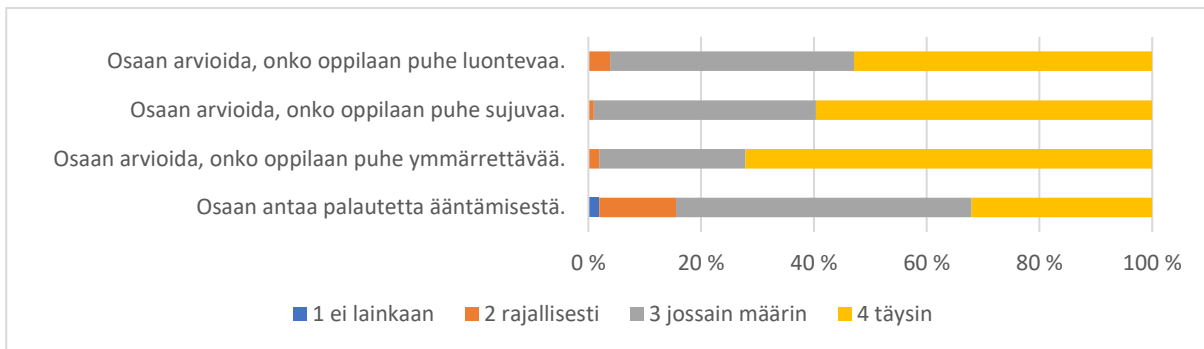
1. Johdanto

Opettajan antama palaute, ohjeet ja arviointi ovat oppimisen kannalta avainasemassa: tutkimukset ovat osoittaneet, että täsmälliset ohjeet ääntämisestä tehostavat ääntämisen oppimista ja uuden taidon omaksumista (esim. Derwing ym. 1998; enemmän analyttislingvistikisestä lähestymistavasta ks. Celce-Murcia ym. 2010). Eri-ikäiset kielenoppijat myös toivovat palautetta omasta ääntämisestään (ks. esim. Ilola 2018), ja tuoreimmista tutkimuksista opettajaa kannustetaan antamaan sitä jo oppimisprosessin aikana (ks. esim. Mäkipää & Hildén 2021). Juuri palautteen antaminen ja ääntämisen arviointi ovat osoittautuneet teemoiksi, joista opettajat kaipaavat tarkempaa ohjeistusta ja koulutusta (esim. Virkkunen & Toivola 2020).

Tässä luvussa keskitytään ääntämisen arviointiin ja annetaan ehdotuksia ääntämisen arviointikäytänteisiin. Lähtökohtana luvulle on SuSuKi-täydennyskoulutuksen ennakkotehtävä, jossa kieltenopettajat arvioivat skaalalla ääntämisen arviointiin liittyvien väittämien paikkansapitävyyttä ja kuvailivat ääntämisen arvioinnin herättämiä tunteita avoimissa kysymyksissä. Ennakkotehtävän vastauksista nousevia teemoja käsitellään tässä luvussa tutkimuksiin ja tutkimuskirjallisuuteen peilaten.

2. Ääntämisen arvioinnin problematiikkaa

Vaikka vieraskielisestä puheesta on helppo huomata erilaisia oppimiskohteita ja ääntämisvirheitä (ks. Ahola 2022), ääntämisen arviointi ja palautteen antaminen pitää sisällään monenlaista problematiikkaa. Ennakkotehtävän skaala-arvioiden perusteella kieltenopettaja kykenee kyllä arvioimaan, onko oppijan puhe ymmärrettävää, sujuvaa ja luontevaa, mutta monet kokevat *palautteen antamisen* astetta haastavampana tehtävänä (kuvio 1).



Kuvio 1. Kielten opettajien vastaukset (n=104) neljään ennakkotehtävän kyselyyn väittämään. Vastajia oli yhteensä 78, joista 26 antoi kyselyssä erilliset vastaukset kahden opettamansa kielen osalta.

Arvioinnin ja palautteen antamisen haasteet täsmentyvät avoimia vastauksia tarkastellessa. Yksi opettajien vastauksissa korostuva teema koskee arviointikriteerejä. Ne koetaan toisinaan ympärilyöreiksi ja vaikeiksi tulkita. Epäselvyys voi aiheuttaa opettajien mukaan epävarmuutta: tulkitsenko nyt oikein?

Toinen vastauksissa toistuva teema on sensitiivisyys ja pelko siitä, että palaute murentaisi oppijan itsetuntoa ja halua tai varmuutta puhua. Ääntämisen kommentointi koetaan myös henkilökohtaisena ja identiteettiin liittyvänä. Totta on, että ääntäminen on osa identiteettiä, ja siksi palautteen tai arvion antamiseen ei ole syytä sekoittaa oppijaa persoonana (esim. ”olet niin taitava ja reipas”), vaan arvioitavaksi on syytä ottaa vain suoritus (esim. ”sanapainot toteutuvat puheessasi todella hienosti”) (Klapp 2015). Tutkimuksissa on selvinnyt, että oppijat itse toivovat saavansa ääntämisestään palautetta (Ilola 2018). Oppijan omasta motivaatiosta oppia, saada palautetta ja kehittää *suoritustaan* voi olla hyvä tiedustella oppimisprosessin alussa – silloin palautteen antoon on lupa ja sitä jopa odotetaan.

Vastauksista voidaan tiivistäen tulkita, että tarvittaisiin tietoa siitä, **mitä ääntämisestä pitäisi arvioida** (kriteerit) **ja miten** (sensitiivisyys). Seuraavaksi luvussa käsitellään palautteen antamista, sensitiivisyyttä ja ajoitusta. Luvun lopussa kirkastetaan Eurooppalaisen viitekehyksen (jatkossa EVK) – johon opetussuunnitelmat pitkälti perustuvat – taitotasokuvauksen tavoitteita ääntämisen osalta ja kerrotaan tyypillisistä oppijakielen piirteistä, joilla on merkitystä ymmärrettävyydelle.

3. Palautteenannon ja arvioinnin periaatteita ja käytäntöä

Se, että kielenoppijan puheessa ja ääntämisessä esiintyy virheitä, on aika tavallista. Jokainen kieltä opiskellut, oppimista seurannut tai kieltä opettanut on varmasti huomannut asian. Kielissä on paljon opittavaa – uusia äänneitä, sävelkulkuja, sanoja ja rakenteita – ja kaiken oppiminen yhdeltä istumalta on mahdotonta. Ääntämisestään palautetta saava oppija ei siis ole harvinaisuus. Havainto oppimisesta ja harjoittelusta, siitä, että poikkeavat ääntämisen piirteet ovat tavallisia oppijakielessä, voi olla

oppijalle vapauttavaa mutta myös tietoisuutta lisäävää. Tieto haasteista ja ääntämisen piirteistä voi helpottaa itsetunnon ja motivaation ylläpitämisessä ja ehkä jopa parantaa sitä: ääntämisestään palautetta saava oppija saa mahdollisuuden kehittymiseen.

Uudessa kielessä on paljon opittavaa, mikä johtaa helposti siihen, että kommentoitavaa riittää. Tärkeää on edetä ääntämisen oppimisessa, opettamisessa ja palautteen annossa pala kerrallaan ja portaittain. Kaikkea ei voi opettaa, oppia tai kommentoida yhdellä istumalla.

Milloin antaa palautetta ja arvioida ääntämistä?

Palaute edistää ja vahvistaa uuden tiedon ja taidon rakentumista. Tutkijoiden antamien suositusten mukaan palautteen (arvioinnin) pitäisi olla oikea-aikaista, jotta oppijalla on mahdollisuus parantaa suoritustaan oppimisprosessin aikana (ks. esim. Klapp 2015, Mäkipää & Hildén 2021). Jos arvio ääntämisestä tai ylipäänsä oppimisesta tulee vasta tai vain kurssin lopussa, virhe voi olla myöhäistä korjata. Pulma on huomattu myös luokkahuoneessa: opettajakommenteissa kävi ilmi ääntämisen arvioinnin turhauttavuus, kun väärinopittua ääntämistä ei saa harjoittelusta huolimatta onnistumaan. Siksi formatiiviselle, oppimista tukevalle arvioinnille ja palautteen annolle on ehdotettu viisiportaista etenemismallia (ks. esim. Klapp 2015: 157), joka esitellään seuraavaksi.

Ensimmäisellä portaalla asetetaan tavoite oppijan tason mukaisesti. Ymmärrettävyyttä tavoitteleva oppija voi tähdätä esimerkiksi puhenopeuden kasvattamiseen, lausepainon korostamiseen tai tärkeiden äänneiden onnistumiseen. Tavoitteena tai mallina ei tarvitse olla syntyperäinen puhuja tai edistynyt kieltenoppija, vaan tavoitetta voi verrata puhujan lähtötasoon. Tämä vaihe on tärkeä: joskus jo pelkkä oppimiskohteen mainitseminen voi johtaa kehittymiseen (*noticing hypothesis*).

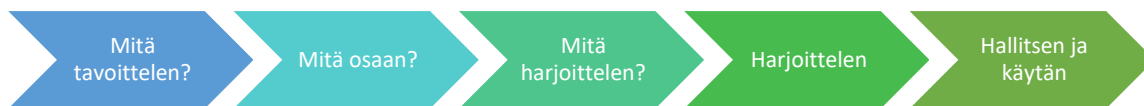
Toisella portaalla huomioidaan opiskelijan tämänhetkinen osaaminen. Niin opettajan kuin oppijan on hieno huomata, mitä puhuja jo osaa. Oman osaamisen tunnistaminen ja kannustaminen on omiaan vahvistamaan itsevarmuutta ja motivaatiota. Ääntämisessä on aina jotain, mikä onnistuu.

Kolmannella portaalla esitetään konkreettinen harjoittelun kohde. Edellisiin portaisiin peilaten kirkastetaan, mitä puhujan pitää harjoitella. On syytä selvittää myös, minkälaista ääntämistä tavoitellaan ja miten se saavutetaan. (Koottuja vinkkejä eri ääntämispiirteiden harjoitteluun: Heinonen & Kautonen 2017 sekä [SuSuKi-verkkosivut](#).)

Neljäs porras antaa puhujalle aikaa harjoitella ja oppia muilta tai muualta. Ääntämisen oppiminen ei tee poikkeusta muiden kielitaidon osa-alueiden oppimiseen siinä mielessä, että taidon omaksumiseen ja automatisoitumiseen tarvitaan aikaa ja harjoitusta. Opiskelija on ohjattava

kuuntelemaan ja puhumaan kieltä vapaa-ajalla omien mieltymysten mukaan – sen on useissa tutkimuksissa todettu johtavan parempiin oppimistuloksiin ja ääntämistä ajatellen parempaan ymmärrettävyyteen (esim. Heinonen 2017; Huhta ym. 2016). Lisäksi monen erilaisen variantin kuuleminen (*High Variability Phonetic Training*, ks. myös [Tergujeff & Heinonen tässä julkaisussa](#)) auttaa parantamaan ääntämistä ja löytämään oman mieltymyksen mukaisen ääntämismallin (vrt. identiteettiin, persoonaan ja henkilökohtaisuuteen liittyvä problematiikka). Ääntäminen on motorinen taito, ja siksi tiedostamisen ja kuulemisen ohella tarvitaan myös ihan konkreettista lihasjumbppaa.

Viidennellä portaalla taito otetaan käyttöön. Ääntämistaitoa ei harjoitella vain kertaluontoisen onnistumisen vuoksi, vaan tarkoitus on oppia taito käyttöä varten. Tällä portaalla opettaja ohjaa opiskelijaa hallitsemaan ja käyttämään oppimiansa taitoja.



Muotoile palaute rakentavaksi

Arvioitaessa sensitiivistä osa-aluetta on syytä kiinnittää huomiota palautteen muotoiluun. Palautteen voi muotoilla tuomitsevaksi ("Puheessasi on paljon taukoja", "Ei ole kovin ymmärrettävää"), mutta se tuskin on kenenkään tarkoitus tai tavoite. Ennen palautteen tai arvion antamista olisi hyvä punnita, mikä merkitys kommentoitavalla ääntämispiirteellä on ja miksi se on tärkeä oppia. Onko kyse ymmärrettävyydestä, sujuvuudesta vai vain hienosäädöistä (jotka nekin voivat olla hyvin motivoiva oppimiskohde)? Lisäksi olisi hyvä pystyä ohjaamaan, miten ja millä keinoilla ääntämistä voisi parantaa. Palaute, joka on muotoiltu rakentavaksi, kannustaa harjoittelemaan.

"Puheessasi oli toistaiseksi paljon taukoja, mutta se on ihan tavallista, jos et ole puhunut ruotsia vielä kovin paljon. Kokeile kuunnella ja puhua ruotsia vapaa-ajalla, ja tauot saattavat vähetä. Voit myös täyttää tauot ja ostaa aikaa sanomalla "vad heter det" tai vaikkapa mumisemalla."

"Ääntämiseen kannattaa lisätä selkeitä painotuksia. Jos painot puuttuvat, puhe ei välttämättä ole kovin ymmärrettävää. Mieti, mikä on tärkeintä, ja PAAAIINOTA sitä."

"Tehtävässä oli pari äännettä, jotka väärin äännettynä voivat sekoittaa kuulijaa. Esim. jos sanan "kön" ääntää [k]-äänteellä tje-äänteen sijaan, saattaa saada kommentin jonosta eikä sukupuolesta. Kannattaa siis kuunnella tarkkaan, miltä tje-äänne kuulostaa, ja matkia."

Lisää ääntämisen haasteista, harjoitusvinkeistä ja arvioinnista voi lukea julkaisusta Heinonen & Kautonen 2017.

4. Kriteerit ja taitotasokuvaukset pähkinäkuoressa

Mitä ääntämisestä sitten pitäisi arvioida? Opettajien epävarmuuden tunnetta tuntuivat lietsovan epäselvät tai ympäröivät arviointikriteerit ja taitotasokuvaukset. Taitotasokuvauksissa ääntämisen tasoa määritellään usein sanoilla, jotka kuvaavat kuulijan kokemusta (esim. ymmärrettävää, sujuvaa, luontevaa). Kuten kuvio 1 näyttää, näiden tavoitteiden tunnistaminen ei ole kieltenopettajille ongelma, mutta ongelmaksi voi koitua konkretia. Mistä ääntämisen piirteistä tavoitteet koostuvat ja miten ohjaan opiskelijaa harjoittelemaan oikein?

EVK:n taitotasokuvauksiin on vastikään lisätty tarkempi fonologisen kontrollin taitotasokuvaus (Euroopan neuvosto 2020: 134–135), joka tuo keskeisiä ääntämisen oppimiskohteita entistä selkeämmin esiin. Ääntämistä tarkastellaan uudistetuissa kuvauksissa sekä kuulijan että puhujan näkökulmasta.

Tasoilla A1–B1 tärkeimmässä roolissa on **ymmärrettävyys** ja siihen liittyvät puheen piirteet kuten painotukset, rytmi ja intonaatio (eli prosodia). Prosodisiin haasteisiin vaikuttaa paitsi puhujan oma kielitausta myös tietämättömyys. Jotta ääntäminen kehittyy, ohjaava palaute ja tieto kohdekielen ja lähtökielen välisistä eroista on tarpeen. Tällä tasolla suomenkieliselle puhujalle tyypillisiä haasteita ovat sanapainot, puheen tavujoitteisuus ja hakkaavuus sekä monotonisuus. Suomen kieltä opittaessa tavujoitteisuus ja äännekestit voivat vuorostaan aiheuttaa pulmia. Äänneiden aiheuttamat ymmärrettävyysongelmat liittyvät äännekategorioihin. Jos kuulija ei tunnista puhujan tuottamaa äännettä tietyksi kohdeäänneeksi, ymmärrettävyys voi horjua. Suomenkieliselle oppijalle on tavallista, että kirjoitusasu ja ääntämisasu sekoittuvat, mikä vaikuttaa puheen ymmärrettävyyteen. Jos esimerkiksi englannin sanan 'joke' tai ruotsin sanan 'skämt' ääntää suomalaisittain kirjoitusasussaan, kuulija voi tarvita täsmennystä. Ääntämis- ja puheharjoituksissa kannattaakin jättää kirjoitusasu toisinaan syrjään ja korvata teksti esimerkiksi kuvilla. Tasoilla A1-B1 ääntämistaidot näyttäytyvät EVK:n kuvauksissa seuraavanlaisina:

- A1-tasolla puhuminen ja prosessointi on vielä hidasta. Äänneissä ja prosodiassa voi olla paljonkin muiden kielten vaikutusta, mutta puhuja kykenee (kuulijaan tukeutuen) tuottamaan tuttuja sanoja ja ilmauksia kohdekielellä ymmärrettävästi.
- A2-tasolla ääntäminen on jo parempaa ja puhekumppanin apua tarvitaan vähemmän kuin A1-tasolla. Äänneissä voi olla toistuvia virheitä, mutta esimerkiksi tärkeät sanapainot alkavat jo onnistua ainakin tutussa sanastossa.
- B1-tasolla kuulijan tukea tarvitaan enää harvemmin. Äänneissä selkeitä virheitä tulee vain vähemmän käytetyissä sanoissa. Prosodialtaan puhe on ymmärrettävää.

Kun puhuja saavuttaa tai ylittää B2-tason kuulijalta ei vaadita enää apua tai ponnisteluja (sujuvuus ja luontevuus). Painot, rytmi ja intonaatio ovat B2-tasolla tai sen ylittyessä sulavia ja miellyttäviä ja äänteiden laaja kirjo osataan hyvin. Sulavaan, luontevaan ja sujuvaan puheeseen liittyy ääntämisenpiirteistä mm. puhenopeus, tauottomuus, reduktiot (esim. ruotsin god dag → [guda:]) ja assimilaatiot (esim. ruotsin ledsen → [lessen]). Myös intonaatiolla ja painotuksilla tuotetut merkitysvivahteet kertovat edistyneestä kielitaidosta. On tärkeä huomata, että pienet virheet ja poikkeamat äänteissä – käytännössä aksentti – ovat aivan luvallisia myös ylimmillä kielitaidon tasoilla, kunhan kuulijan on helppo ymmärtää puhujaa.

5. Lopuksi

Ääntämisen arviointi herättää ristiriitaisia tunteita. Toisaalta arviointi on helppoa: on helppo tunnistaa, onko puhe tai ääntäminen ymmärrettävää, sujuvaa, luontevaa tai kohdekielenkaltaista. Toisaalta arviointi ja palautteen anto on vaikeaa: jos ääntämisen arvioinnilla pyritään edistämään oppimista ja kehittymistä, pelkkä subjektiivisen kokemuksen toteaminen ei riitä (esim. ”puheesi on ymmärrettävää, mutta ei sujuvaa”). Opettajien käytössä olevat taitotasokuvaukset ja kriteerit eivät anna koulutusjakson ennakkotehtävän vastausten mukaan riittävää tukea ääntämisen arviointiin tai palautteen antoon. Tulkinnanvara aiheuttaa epävarmuutta. Opettajat tarvitsevat tietoa siitä, miten ja milloin ohjata oppijan ääntämistä oikeaan suuntaan siten, että kehittymiselle tarjotaan puitteet, mutta puhumisesta ei tule ahdistavaa.

Tässä kappaleessa on pyritty tarttumaan ääntämisen arvioinnin haasteisiin. Tavoitteena on ollut tarjota tutkimuksesta nousevia opetuksen käytänteisiin sovellettavia ehdotuksia ja vinkkejä kannustavasta, rakentavasta ja oppimista tukevasta palautteesta. Lisäksi kappaleessa on tiivistetty EVK:n fonologisen kontrollin taitotasokuvausta ja kerrottu, millaisia ymmärrettävyyteen liittyviä haasteita kielenoppija ääntämisessään kohtaa.

Ääntämisen opetusta, oppimista, palautteen antoa ja arviointia on hyvä suunnitella yhdessä oppijan kanssa, jotta rakentavaa palautetta on lupa antaa. Oppimistavoitteet voi listata tärkeysjärjestykseen ja tehdä oppija tietoiseksi siitä, mitä harjoitella ja miten tavoitteita voi saavuttaa. Priorisoinnin pohjana on perusteltua käyttää Eurooppalaisen viitekehyksen kuvauksia.

Tärkeimpänä lähtökohtana on ymmärrettävyys. Meidän opettajien pitäisi pitää huoli siitä, että oppija saa valmiudet tehdä itsensä ymmärretyksi ja kommunikoida kohdekielellä. Oppijat ovat rohkeita tuottaessaan kieltä omilla taidoillaan ja omalla tyylillään, ja meidän opettajien on syytä olla yhtä rohkeita ja annettava oppijalle mahdollisuus kehittyä niin, että ääntämisestä tulee kommunikaation näkökulmasta riittävän hyvää. Enempää ei millään taitotasokriteereillä vaadita.

Lähteet

- Ahola, S. 2022. *Rimaa hipoen selviää tilanteesta: yleisten kielitutkintojen suomen kielen arvioijien käsityksiä kielitaidon arvioinnista ja suullisesta kielitaidosta*. JYU dissertations. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9005-3>
- Celce-Murcia, M., D. M. Brinton & J. M. Goodwin 2010. *Teaching pronunciation hardback with audio CDs (2): a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derwing, T. M., M. J. Munro & G. Wiebe 1998. Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48, 393–410. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047>
- Euroopan neuvosto 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Heinonen, H. & M. Kautonen 2017. Miten ääntämistä arvioidaan? Käytännön työkalu opettajille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1/miten-aaantamista-arvioidaan-kaytannon-tyokalu-opettajille>
- Ilola, M. 2018. *Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista*. JYU Dissertations. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7548-7>
- Klapp, A. 2015. *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mäkipää, T. & R. Hildén 2021. Kannustava palaute ja opettajan arviointityö lukion kieltenopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/kannustava-palaute-ja-opettajan-arviointityo-lukion-kieltenopetuksessa>
- Virkkunen, P. & M. Toivola 2020. Foneettinen osaaminen helpottaa vieraan kielen ääntämisen opettamista – kyselytutkimus suomalaisten kieltenopettajien käyttämistä ääntämisen opetusmenetelmistä. *Ainedidaktikka*, 4 (1), 34–57. <https://doi.org/10.23988/ad.85736>

Digitaalisuus suullisen kielitaidon ja vuorovaikutuksen opetuksessa

Sanna Peltari, Teppo Jakonen & Outi Veivo

1. Johdanto

Teknologia on luonut lukemattomia mahdollisuuksia kielenoppimisen tueksi, niin formaalissa kuin informaalissakin kontekstissa. Toisaalta aika ennen internetiä saattaa tuntua yksinkertaisemmalta, sillä digitaalisten ympäristöjen ja sovellusten runsaus voi kuormittaa ja jopa ahdistaa opettajia. Vaikka kielen opetuksen taustalla vaikuttava kielikäsitys ei sinänsä muuttuisikaan, digitaaliset työkalut haastavat miettimään kielenopetuksen pedagogiikkaa uudesta näkökulmasta ja ottamaan huomioon monimediaiseksi muuttuneen toimintaympäristön ominaisuudet (Jalkanen & Taalas 2015).

Kaikki oppijatkaan eivät suhtaudu digitaalisiin työkaluihin samalla tavalla. Osa oppijoista on ns. ”hevijuusereita”, jotka somettavat ja hyödyntävät lukuisia sovelluksia päivittäin, mutta eivät välttämättä kielen oppimistarkoituksessa, ainakaan tietoisella tasolla. Toiset ovat niin sanottuja ”hybridioppijoita”, jotka hyödyntävät tietoisesti somea tai internetiä myös kielenoppimisessa, mutta suhtautuvat osittain kriittisesti niiden aktiiviseen integroimiseen opetustilanteissa. Jotkut puolestaan identifioituvat perinteisten menetelmien kannattajiksi ja kokevat oppivansa parhaiten painettujen kirjojen avulla. (Lintunen ym. 2017.) Suurin osa oppijoista vaikuttaa suhtautuvan myönteisesti teknologioiden hyödyntämiseen, jos se tehdään harkitusti ja didaktiikka edellä (Lee & Markey 2014; Mutta ym. 2016; Lintunen ym. 2017).

Tässä luvussa pureudutaan digitaalisuuteen suullisen kielitaidon ja vuorovaikutuksen opetuksessa. Pohdimme ensin sosiaalisen median hyödyntämistä osana kielenopetusta ja -oppimista, minkä jälkeen tarkastelun kohteena ovat videovälitteisyys, etäläsnäölorobotit ja sosiaaliset robotit suullisen kielitaidon opetuksessa.

2. Sosiaalisen median hyödyntäminen suullisen kielitaidon opetuksessa

Sosiaalisen median myönteisiä puolia suullisen kielitaidon oppimisen näkökulmasta ovat muun muassa avoimuus, saavutettavuus, aika- ja paikkariippumattomuus sekä osallistumisen kulttuuri (Jenkins & Carpentier 2013; Gikas & Grant 2013). Tällaisessa ympäristössä yhteisöllinen oppiminen ja käyttäjien keskinäinen vuorovaikutus korostuvat (Cerdà & Planas 2011; Gikas & Grant 2013). Edellä mainittujen piirteiden lisäksi sosiaalisen median tarjoama kielenkäyttöympäristön aitous voi

lisätä oppimisen merkityksellisuutta (Mottiwalla 2007; Traxler 2010). Sen valttikorttina on myös yhteydenpidon nopeus. Samalla uhkana on, että oppimisympäristöjen laajentuminen yksityiseen tai sosiaaliseen kontekstiin syventää tunnetta yksityisen reviiirin kaventumisesta (Venkatesh ym. 2016). Kaikki eivät halua sekoittaa vapaa-ajalla hyödynnettyä sosiaalista mediaa formaaliin opetustilanteeseen. Toisin sanoen sosiaalisen median hyötynäkökulma kielenopetuksen tukena ei ole aivan aukoton.

Sosiaalinen media tarjoaa hyviä mahdollisuuksia suullisen kielitaidon kehittämiseen, koska oppijat käyttävät sitä joka tapauksessa vapaa-ajallaan. Suomalaisnuorten sosiaalisen median käyttöön keskittyvän kyselyn mukaan 19,2-vuotias keskivertonuori hyödyntää sosiaalisen median palveluita noin 15–20 tuntia viikossa (Ebrand 2022). Näin ollen sosiaalinen media on tärkeä osa oppijoiden informaalia oppimisympäristöä (ks. myös Blin & Jalkanen 2014; Mutta ym. 2016; Lintunen ym. 2017). Ebrandin kyselyn mukaan 13–29-vuotiaiden suomalaisten käytetyimpiä sosiaalisen median palveluita tällä hetkellä ovat WhatsApp, YouTube, Instagram, Spotify, Snapchat, TikTok ja Facebook (Ebrand 2022).

Koulun ulkopuolista oppimista voidaan tarkastella sen perusteella, onko sen alkuunpanijana opettaja tai oppilaitos (*extracurricular L2 learning*) vai kenties oppilas itse (*extramural L2 learning*) (mm. Sylvén & Sundqvist 2017). Opettajalla on tärkeä ohjaajan rooli sosiaalisen median integroimisessa osaksi oppimisympäristöä, mutta sen käyttäminen tapahtuu koulun ulkopuolella ja lähtökohtana ovat oppijoiden omat mielenkiinnon kohteet (ks. Juurakko-Paavola 2014). Ideaalitulanteessa oppija on tietoinen omista oppimisympäristöistään ja pystyy sen myötä hyödyntämään sekä kehittämään näitä ympäristöjä itseohjautuvasti (ks. esim. Attwell 2007; Dabbagh & Kitsantas 2012). Opettaja voi ohjaajan roolissa myös kannustaa oppijoita kehittämään itse sosiaalisen median kanaviin perustuvia suullisen kielitaidon harjoituksia tai aktiviteetteja. Tämä voi vaatia opettajalta uskallusta antaa vastuuta oppilaille, mutta parhaimmillaan he saavat mahdollisuuden löytää ja oivaltaa uusia tapoja oppia kieltä (Vaarala 2014).

Sosiaalisen median etuna kielen oppimisen kannalta on sen multimodaalisuus. Sosiaalisen median kanavilla puhe yhdistyy monesti kuvaan, videoihin, teksteihin tai emojiin, jotka tukevat kielen ymmärtämistä. Tällaisten sisältöjen seuraaminen altistaa siis sekä kirjoitetulle että puhutulle kielelle, jolloin oppilaiden multimodaalinen kompetenssi kehittyy ikään kuin somettamisen ”sivutuotteena”. Oppija voi myös itse aktiivisesti tuottaa materiaalia sosiaaliseen mediaan ja kehittää siten vieraan kielen tuottamisen taitoja. Sosiaalisen median on todettu kehittävän lisäksi sosiolingvististä ja kulttuurista kompetenssia (mm. Borau ym. 2009; Lee & Markey 2014), onhan kyse lähtökohtaisesti kiel(t)en autenttisesta käyttöympäristöstä, jossa oppija kohtaa erilaisia kohdekielen variantteja ja

kielen käyttöön liittyviä konventioita. Samalla oppija saa mahdollisuuden kommunikoida erilaisten kielenkäyttäjien kanssa. Sosiaalisessa mediassa on myös kielen oppimiseen erikoistuneita tilejä, joita voi löytää mm. erilaisten aihetunnisteiden avulla (ks. esim. Lee 2022, TikTokin ja Instagramin kielen oppimiseen liittyvät tilit, #languagelearning), ja myös opettajat voivat postata oppisisältöjä jonkun sosiaalisen median palveluun. Esimerkiksi viestipalvelu X:ää (entinen Twitter) voidaan hyödyntää ääntämisen opetuksessa lisäämällä sinne videoituja tietoiskuja äänteistä ja niiden allofoneista (ks. esim. Fouz-González 2017).

3. Videovälitteisyys ja etäläsnaolorobotit suullisen kielitaidon opetuksessa

Suullista kielitaitoa on totuttu harjoittelemaan vieraan kielen luokkahuoneissa omanlaisessa vuorovaikutuskontekstissaan. Tyypillisesti kaikki osallistujat ovat läsnä samassa tilassa, minkä lisäksi harjoittelussa saatetaan hyödyntää pari- tai pienryhmäkeskusteluja ja kenties oppimateriaalien tarjoamia tehtäviä. Tilanne on kuitenkin aika erilainen, kun vuorovaikutusympäristö vaihtuu luokkahuoneesta videovälitteiseksi, kuten viimeaikaisen koronapandemian aikana. Vaikka Suomessa korona ei tuonut mukanaan yhtä laajamittaista etäopetusjaksoa kuin joissain muissa maissa, on odotettavissa, että videovälitteinen opetus yleistyy tulevaisuudessa entisestään, etenkin nuorten ja aikuisten koulutuksessa, jossa se tarjoaa mahdollisuuksia joustavoittaa opintojen suoritusta. Niinpä on tärkeää pohtia, millä tavalla videovälitteisyys haastaa ja kenties muokkaa suullisen kielitaidon opetusta.

Suullisen kielitaidon on perinteisesti ajateltu olevan ainakin nopeaa sanahakua mentaalista leksikosta, ymmärrettävää ääntämystä, kielen rakenteiden osaamista ym. kielen prosessointiin liittyvää kompetenssia. Tämän ohelle on nykytutkimuksessa noussut myös näkökulmia, joissa suullista kielitaitoa lähestytään osana yksilön vuorovaikutuksellista kompetenssia (esim. Pekarek Doehler 2019). Tällaisesta näkökulmasta tarkasteltuna suullisessa kielitaidossa on kyse myös esimerkiksi kyvystä toimia vuorovaikutuksessa kohdekielelle ja -kulttuurille ominaisin tavoin, taidosta mukautua erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin sekä eleiden ja ilmeiden tarkoituksenmukaisesta käytöstä merkityksen rakentamisen resursseina. Suullisen kielitaidon opetuksella on vuorovaikutuksellinen pohja. Sitä sekä harjoitellaan luokkahuonevuorovaikutuksessa että tarvitaan arjen viestintätilanteissa, esimerkiksi tietä kysyttäessä tai ruokaa tilattaessa. Koska vuorovaikutustilanteet ovat itsessään multimodaalisia, ei ”suullinenkaan” kielitaito näin ollen ole pelkkää puhetta vaan myös multimodaalista osaamista eli taitoa käyttää kehoa, tekstejä ja esineitä tilanteen edellyttämällä tavalla.

Videovälitteisyys kuitenkin muokkaa opettajalla ja oppijoilla käytössä olevia viestinnän ja vuorovaikutuksen resursseja. Tietokoneen ruutu ja kamerat rajoittavat näkymää keskustelukumppanin ympäristöön, mikä voi hankaloittaa joidenkin eleiden, asennon ja liikkeen käyttämistä vuorovaikutustilanteissa. Tämän lisäksi videoyhteydessä on aina viivettä – joskus vähemmän, toisinaan enemmän – minkä vuoksi puheenvuorojen vaihtuminen ei aina suju yhtä sujuvasti kuin kasvokkaistilanteissa. Perinteistä luokkahuoneopetusta voikin olla hankala toteuttaa sellaisenaan videovälitteisesti, eli tarvitaan jonkinasteista toiminnan mukauttamista. Esimerkiksi pari- ja pienryhmätyöskentelyn ohjaaminen verkkovälitteisellä kielen oppitunnilla vaatii opettajalta sukkulointia eri *breakout roomien* välillä, eikä opettajan ole välttämättä yhtä helppoa saada tuntumaa pienryhmien toiminnasta kuin luokkahuoneessa kierrellessään. Oppijat saattavat myös kokea videovälitteisen vuorovaikutustilanteen haastavammaksi, kun kaikki resurssit eivät ole yhtä lailla käytettävissä. Toisaalta voidaan ajatella, että tilanteessa vaadittava herkkyyks teknologisen vuorovaikutusympäristön merkitykselle tarjoaa mahdollisuuden harjoitella tulevassa työelämässä tarvittavia suullisia taitoja. Ehkä kielenoppijoita voitaisiin ohjata myös pohtimaan sitä, millainen videovälitteinen viestintä on heidän mielestään selkeää ja erilaisiin viestintäkonteksteihin tarkoituksenmukaista (esim. työpaikan kokoukset, kaverin kanssa juttelu, lääkärin etävastaanotolla käynti ym.)?

Digitaalisten työkalujen mahdollisuuksiin ja rajoituksiin sopeutumisen lisäksi on hyvä pitää mielessä, että viestintäteknologiakin on jatkuvassa muutoksessa. Tämän hetkisten tyypillisten videopuhelusovellusten kuten Zoomin, Google Meetin ja Teamsin lisäksi etäopetukseen on viime aikoina alettu käyttää myös muun muassa etäläsnäolorobotteja. Tällaisissa laitteissa on videoruudun, kameran ja mikrofonin lisäksi myös pyörät liikkumista varten. Olennainen ero moniin muihin etäteknologioihin on siinä, että laite on täysin etäosallistujan liikuteltavissa ja mahdollistaa sen myötä etäosallistumisen luokkahuoneopetukseen. Tällöin etäosallistuja pääsee näkemään luokkahuonetilan robotin kameran välityksellä ja vaihtamaan näkökulmaansa robottia liikuttamalla ja kameraa zoomaamalla samaan tapaan kuin videopeleissä. Mahdollisuus hallita robottia lisää etäosallistujan itsenäisyyttä siirtymätilanteissa, esimerkiksi siirryttäessä taulutyöskentelystä parityöskentelyyn (Jakonen & Jauni 2022).

Etäläsnäolorobottikaan ei täysin poista tarvetta mukauttaa omaa suullista vuorovaikutusta, mutta mukauttamistarve ehkä kohdistuu hieman eri asioihin kuin muita työkaluja käytettäessä. Ylipäätään tehtävien suorittaminen videovälitteisesti vaatii monenlaista vuorovaikutustyötä ja neuvottelua: Näkeekö videon välityksellä osallistuva etäosallistuja tilanteelle olennaiset oppimateriaalit ja tekstit? Millaisilla vuorovaikutuskäytänteillä siitä voidaan varmistua? Miten kuvailen keskustelukumppanille

asioita ja esineitä, joita hän ei näe? Entä miten ilmaisen hänelle, että hänen puheensa on yhteyden takia epäselvää? Miten muotoilen oman viestini mahdollisimman ymmärrettäväksi? Opettajalta mielekäs suullisen kielitaidon etä- ja hybridiopetus vaatii suunnittelua, ymmärrystä vuorovaikutuksellisista olosuhteista sekä käytettyjen tehtävätyyppien ja materiaalien sovittamista teknologisiin mahdollisuuksiin. Esimerkiksi videopuheluissa oleva viive saattaa tehdä puhujanvaihdoksesta hitaampaa kuin kasvokkaistilanteissa (esim. Rusk & Pörn 2019), mikä saattaa johtaa vaikutelmaan etäopiskelijoiden passiivisuudesta (Badem-Korkmaz & Balaman 2022). Pandemiavuodet ovat kaiken kaikkiaan tuoneet opettajille kokemusta erilaisista videopuhelualustoista ja myös opettaneet välttämään pahimpia sudenkuoppia.

4. Sosiaaliset robotit suullisen kielitaidon opetuksessa

Yksi voimakkaimmin kehittyvistä opetus- ja oppimisteknologian osa-alueista on robotiikka. Suullisen kielitaidon kehittämisen näkökulmasta kiinnostavia ovat niin kutsutut sosiaaliset robotit, jotka on suunniteltu vuorovaikutukseen ihmisten kanssa. Ne pystyvät toimimaan itsenäisesti tai puoli-itsenäisesti ja noudattamaan ihmisille tyypillisen multimodaalisen vuorovaikutuksen periaatteita (Bartneck & Forlizzi 2004). Robotit pystyvät sanallisten viestien lisäksi viestimään niihin rakennetusta teknologiasta riippuen ihmisten tapaan esimerkiksi eleillä, asennoilla, katseen suunnalla ja liikkeellä, mutta myös tuottamalla valoja, värejä tai ääniä, joita ihminen ei pysty tuottamaan. Tämä viestintäkanavien monipuolisuus onkin niiden merkittävin ero verrattuna muihin digitaalisiin työkaluihin, joita voidaan käyttää oppimisen tukena. Robotteja on monennäköisiä ja -muotoisia: osa muistuttaa ihmistä, osa eläintä, jotkut ovat saaneet vaikutteita piirretyistä elokuvista ja jotkut taas näyttävät enemmän leluilta. Niille kaikille on kuitenkin yhteistä se, että toisin kuin vaikkapa *chatboteilla*, sosiaalisilla roboteilla on aina jokin kolmiulotteinen fyysinen hahmo, jonka avulla multimodaalinen vuorovaikutus on mahdollista.

Ainakin toistaiseksi sosiaaliset robotit täytyy ohjelmoida etukäteen toimimaan vuorovaikutuksessa ihmisen toivomalla tavalla. Ne voidaan kyllä ohjelmoida reagoimaan keskustelun kulkuun erilaisilla vaihtoehtoisilla tavoilla, mutta tästä huolimatta robottivälitteisen opetuksen vuorovaikutustilanteet ovat toistaiseksi rajallisia verrattuna ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Teknologia kuitenkin kehittyy koko ajan ja sosiaaliset robotit pystyvät jo nyt mukautumaan jonkin verran ympäristöönsä, eli ne ovat jossain määrin myös itseohjautuvia. Ne pystyvät esimerkiksi liikkeessaan väistämään esteitä tai korjaamaan asentoaan, mikäli ne uhkaavat kaatua.

Yksi inhimillisen vuorovaikutuksen keskeisistä tekijöistä on katsekontakti (mm. Bartneck ym. 2020). Myös sosiaaliset robotit pystyvät kameroiden avulla reagoimaan ympäristöönsä siten, että ne

hakeutuvat katsekontaktiin puhukumppaninsa kanssa. Toinen ihmisten välisen suullisen vuorovaikutuksen olennainen piirre on se, että pyrimme huomioimaan keskustelukumppanimme ja tähtäämme siihen, että tulemme ymmärretyksi (Grice 1975). Tämä näkyy käytännössä muun muassa niin, että sopeutamme puhetyyliämme keskustelukumppanin mukaan (esim. Beebe & Giles 1984). Esimerkiksi vieraan kielen oppijoille puhuttaessa käytetään usein yksinkertaistettua tai selkeytettyä kielimuotoa (ns. *foreigner talk*, Ferguson 1975). Robotit eivät toistaiseksi pysty vielä mukautumaan yhtä monipuolisesti kuin ihmiset, mutta jo nyt ne voivat oppia tunnistamaan keskustelukumppaninsa puhettavan ja huomioimaan sen puheentunnistuksessa. Tästä on hyötyä etenkin, jos puhujat ovat vieraan kielen oppijoita, joiden puheessa saattaa esiintyä normista poikkeavaa ääntämistä. Tekoälypohjaisten ratkaisujen kehittyessä on hyvin todennäköistä, että tulevaisuuden sosiaaliset robotit pystyvät mukautumaan suullisiin vuorovaikutustilanteisiin yhä enemmän ihmisen kaltaisesti ja ottamaan huomioon esimerkiksi oppijan kielitaidon tason vieraskielisessä keskustelussa.

Sosiaaliset robotit soveltuvat hyvin suullisen kielitaidon opettamiseen, koska ne on alun perin suunniteltu nimenomaan vuorovaikutustilanteisiin. Toistaiseksi niiden hyötyä verrattuna muihin digitaalisiin sovelluksiin on kuitenkin tutkittu suhteellisen vähän (ks. esim. van den Berghe ym. 2019). Tutkimusasetelmat ovat usein keskenään erilaisia, joten tuloksia on vaikea verrata ja niistä on vaikea tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. On siis vaikea ottaa kantaa siihen, kehittykö kielitaito sosiaalisten robottien avulla tehokkaammin kuin muilla opetusmenetelmillä. Sen sijaan niiden vaikutuksista oppimista sääteleviin affektiivisiin tekijöihin tiedetään enemmän. Robotit herättävät kiinnostusta myös alkuinnostuksen jälkeen ja niitä pidetään usein ”inhimillisempinä” puhukumppaneina kuin vaikkapa tietokoneen ruudulla näkyvää kuvaa (van den Berghe ym. 2019). Suullisen kielitaidon kehittämisen kannalta on erittäin kiinnostavaa, että robottien on havaittu vähentävän kielijännitystä (Alemi ym. 2015). Robotin kanssa keskustelu koetaankin usein vähemmän stressaavaksi kuin opettajan tai luokkatoverin kanssa keskustelu (Alemi ym. 2014). Kun kynnyksellä vieraalla kielellä puhumiseen madaltuu ja kieltä uskalletaan käyttää, se vaikuttaa usein myös positiivisesti motivaatioon. Robottien etuna on myös mahdollisuus toistoihin. Jos oppija ei ymmärrä, mitä robotti sanoo tai jos hän haluaa kuulla ääntämismallin uudestaan, robotti ei väsy toistamaan opittavaa asiaa. Tästä syystä sosiaaliset robotit voivat olla erityisen hyödyllisiä ääntämisen opetuksessa (Peura ym. 2023).

5. Lopuksi

Digitaaliset työkalut tarjoavat resursseja mielekkäiden oppimisympäristöjen luomiseen niin kontakti- kuin etäopetuksessa. Opettajilta niiden käyttö edellyttää harkintaa siinä, miten teknologiaa kannattaa

käyttää ”didaktiikka edellä” niin, ettei niistä tulisi itseisarvo. On myös hyvä muistaa, että monimediaiseksi muuttuneessa toimintaympäristössä korostuu informaali oppiminen, jolloin osa kielenoppimiseen liittyvästä toiminnasta tapahtuu oppilaiden vapaa-aikana. Tällöin nousevat esille myös sosiaalisen median palveluiden ”parhaat puolet” kuten avoimuus sekä aika- ja paikkariippumattomuus. Sosiaalisessa mediassa pääsee parhaimmillaan käyttämään suullista kielitaitoa autenttisessa kieliympäristössä vuorovaikutteisesti, mikä voi auttaa ymmärtämään suullisen kielitaidon tärkeyden. Yksi vaihtoehto onkin lainata sosiaalisesta mediasta jotain soveltuvien osien, ehkäpä oppilaan omia mielenkiinnon kohteita huomioiden (vrt. *extramural learning*), ja nivoa se osaksi oppijan omia oppimisympäristöjä.

Suullista vuorovaikutusta on luokkahuoneissa perinteisesti harjoiteltu pari- ja ryhmäkeskusteluissa. Nykyään keskustelukumppaneiksi on tarjolla myös robotteja, mutta ne tuskin yleistyvät yhtä nopeasti kuin muut laitteet, koska toistaiseksi sosiaaliset robotit ja niiden ohjelmistot ovat merkittävästi kalliimpia kuin esimerkiksi tietokoneet tai tabletit. Robottiväestöisten kieltenopetuksen materiaaleja ei myöskään ole vielä kovin monipuolisesti tarjolla – etenkin edistyneemmille oppijoille. Pidempiä seuranta tutkimuksia robottien käytöstä kielten opetuksessa ei toistaiseksi juurikaan ole, joten niiden pitkäaikaisvaikutuksista tiedetään melko vähän. Toisaalta jo se, että robottien avulla voidaan vaikuttaa kielten oppimista sääteleviin affektiivisiin tekijöihin, kannustaa kokeiluihin. Vaikka robotit eivät korvaa ihmistä, niiden avulla oppijat pääsevät harjoittelemaan suullista kielitaitoa omalla taitotasollaan ja vuorovaikutuksessa väsymättömän puhekumppanin kanssa.

On hyvä muistaa, että tässä tekstissä esitellyt digitaaliset työkalut eivät ole alun perin opetus- ja oppimistarkoitukseen suunniteltuja välineitä vaan niitä käytetään laajemminkin yhteiskunnassa. Videopuhelut, sosiaalinen media, vuorovaikutteiset robotit (ja erilaiset puheentunnistukseen pohjaavat ääniavustajat kuten Siri) ovat siis nykyajan suullisen vuorovaikutuksen konteksteja, joihin oppijat sosiaalistuvat ja joihin heidän täytyy sosiaalistua pärjätäkseen tulevaisuuden arjessa ja työelämässä. Samalla kun digitaalisuus tuo mukanaan uusia mahdollisuuksia ja tarpeita suullisen kielitaidon harjoitteluun, se myös muokkaa käsityksiämme siitä, millaista tämän ja huomisen päivän relevantti suullinen kielitaito on.

Lähteet

Alemi, M., A. Meghdari & M. Ghazisaedy 2014. Employing humanoid robots for teaching English language in Iranian junior high-schools. *International Journal of Humanoid Robotics*, 11 (03), 1450022.
<https://doi.org/10.1142/S0219843614500224>

- Alemi, M., A. Meghdari & M. Ghazisaedy 2015. The impact of social robotics on L2 learners' anxiety and attitude in English vocabulary acquisition. *International Journal of Social Robotics*, 7 (4), 523–535. <https://doi.org/10.1007/s12369-015-0286-y>
- Attwell, G. 2007. Personal learning environments – the future of eLearning? *eLearning papers*, 2 (1), 1–8.
- Badem-Korkmaz, F. & U. Balaman 2022. Eliciting student participation in video-mediated EFL classroom interactions: focus on teacher response-pursuit practices. *Computer Assisted Language Learning*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2127772>
- Bartneck, C., T. Belpaeme, F. Eyssel, T. Kanda, M. Keijsers, & S. Šabanović 2020. *Human-robot interaction: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108676649>
- Bartneck, C. & J. Forlizzi 2004. A design-centred framework for social human-robot interaction. Teoksessa *RO-MAN 2004. 13th IEEE international workshop on robot and human interactive communication (IEEE Catalog No. 04TH8759)*. IEEE, 591–594. <https://doi.org/10.1109/ROMAN.2004.1374827>
- Beebe, L. & H. Giles 1984. Speech-accommodation theories: a discussion in terms of second-language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 5–32. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1984.46.5>
- van den Berghe, R., J. Verhagen, O. Oudgenoeg-Paz, S. van der Ven & P. Leseman 2019. Social robots for language learning: a review. *Review of Educational Research*, 89 (2), 259–295. <https://doi.org/10.3102/0034654318821286>
- Blin, F. & J. Jalkanen 2014. Designing for language learning: agency and languaging in hybrid environments. *APPLES: Journal of Applied Language Studies*, 8 (1), 147–170. <https://apples.journal.fi/article/view/97861>
- Borau, K., C. Ullrich, J. Feng & R. Shen 2009. Microblogging for language learning: using Twitter to train communicative and cultural competence. Teoksessa M. Spaniol, Q. Li, R. Klamma & R. W. H. Lau (toim.) *Advances in web based learning – ICWL 2009*. Heidelberg: Springer, 78–87.
- Cerdà, F. L. & N. C. Planas 2011. Facebook's potential for collaborative e-learning. *Universities and Knowledge Society Journal*, 8 (2), 197–210.
- Dabbagh, N. & A. Kitsantas 2012. Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: a natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15 (1), 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Ebrand. 2022. SoMe ja Nuoret 2022 – katsaus nuorten sosiaalisen median käytöstä. <https://wordpress.ebrand.fi/somejanuoret2022/tiivistelma/> [luettu 14.3.2023].
- Ferguson, C. A. 1975. Toward a characterization of English foreigner talk. *Anthropological linguistics*, 17 (1), 1–14. <https://www.jstor.org/stable/30027270>
- Fouz-González, J. 2017. Pronunciation instruction through Twitter: the case of commonly mispronounced words. *Computer assisted language learning*, 30 (7), 631–663. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1340309>

- Gikas, J. & M. M. Grant 2013. Mobile computing devices in higher education: student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *Internet and Higher Education*, 19, 18–26. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.06.002>
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. Teoksessa P. Cole & J. L. Morgan (toim.) *Syntax and semantics*, vol. 3, *Speech acts*. New York, NY: Academic Press, 41–58.
- Jakonen, T. & H. Jauni 2022. Managing activity transitions in robot-mediated hybrid language classrooms. *Computer Assisted Language Learning*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2059518>
- Jalkanen, J. & P. Taalas 2015. Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu 73. Jyväskylä: AFinLA, 172–186.
- Jenkins, H. & N. Carpentier 2013. Theorizing participatory intensities: a conversation about participation and politics. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 19 (3), 265–287. <https://doi.org/10.1177/1354856513482090>
- Juurakko-Paavola, T. 2014. Amk-ruotsin opettajuuden haasteista. Teoksessa T. Juurakko-Paavola (toim.) *Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa – Kohti motivoivaa ohjaamista*. Okka-säätiön julkaisuja. Helsinki: Okka-säätiö, 6–16.
- Lee, Y.-J. 2022. Language learning affordances of Instagram and TikTok. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2051517>
- Lee, L., & A. Markey 2014. A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 26 (3), 281–297. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000111>
- Lintunen, P., M. Mutta & S. Pelttari 2017. Profiling language learners in hybrid learning contexts: learners' perceptions. *EuroCALL Review*, 25 (1), 61–75. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2017.7145>
- Mottiwalla, L. F. 2007. Mobile learning: A framework and evaluation. *Computers in Education*, 49 (3), 581–596. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.10.011>
- Mutta, M., P. Lintunen & S. Pelttari 2016. Kielen oppiminen hybrideissä konteksteissa: digitaalisten oppimisprofiilien tarkastelua. Esitelmä AFinLAN syyssymposiumissa Tampereen yliopistossa.
- Pekarek Doehler, S. 2019. On the nature and the development of L2 interactional competence: state of the art and implications for praxis. Teoksessa R. M. Salaberry & S. Kunitz (toim.) *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York, NY: Routledge, 25–59.
- Peura, L., M. Mutta & M. Johansson 2023. Playing with pronunciation. A study on robot-assisted French pronunciation in a learning game. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18 (2), 100–115. <https://doi.org/10.18261/njdl.18.2.3>
- Rusk, F. & M. Pörn 2019. Delay in L2 interaction in video-mediated environments in the context of virtual tandem language learning. *Linguistics and Education*, 50, 56–70. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.02.003>

- Sylvén L. K. & P. Sundqvist 2017. Computer-Assisted Language Learning (CALL) in extracurricular/extramural contexts. *CALICO Journal*, 34 (1), i–iv. <https://doi.org/10.1558/cj.31822>
- Traxler, J. 2010. Distance education and mobile learning: catching up, taking stock. *Distance Education*, 31 (2), 129–138. <https://doi.org/10.1080/01587919.2010.503362>
- Vaarala, H. 2014. Muutoksen mahdollisuus – sosiaalinen media kielenopetuksen osana. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjä. Language users of tomorrow*. AFinLAn vuosikirja 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 72. Jyväskylä: AFinLa, 133–155. <http://journal.fi/afinlavk/article/view/60053>
- Venkatesh, V., J. Rabah, M. Fusaro, A. Couture, W. Varela & K. Alexander 2016. Factors impacting university instructors' and students' perceptions of course effectiveness and technology integration in the age of Web 2.0. *McGill Journal of Education*, 51 (1), 533–561. <https://doi.org/10.7202/1037358ar>

Sosiaalinen robotti ranskan opiskelun tukena – käytännön kokemuksia ja tutkimusta

Liisa Peura

1. Johdanto

Muutama vuosi sitten pohdin mielessäni, ovatko puheliittymät voittamassa kirjoitetut viestit arkiviestinnässä. Hakukoneeseen näpyttelemisen sijaan tyttäreni alkoi puhua Sirille, ja somessa kirjoitetun tekstin määrä tuntui vähentyvän. Kun sosiaalinen robotti keskusteli minun ja esihenkilöni kanssa Espoon kaupungin digimessuilla, tuumin, miten mielenkiintoista on, että nykyään aivomme ovat sosiaalisia myös sellaisten asioiden kanssa, joihin evoluutio ei ole niitä valmentanut – puhumme koneille ja meillä on taipumus antaa niille inhimillisiä piirteitä.

Kaikki kirjoitus perustuu puheelle, puhe on primääriä. Vuorovaikutus on tärkeä oppimisen media, ja viestin välittyminen vastaanottajalle on kielenkäytön tärkein tehtävä vuorovaikutustilanteessa. Siksi myös vieraan kielen oppimisen tulisi tapahtua vuorovaikutustilanteissa puhumalla. Mikä voisi olla robottiaivusteisen kielenoppimisen (RALL, *robot assisted language learning*) lisäarvo alakoulun kielentunneilla? Voisiko robotti innostaa ja rohkaista oppilaita puhumaan enemmän ranskan tunneillakin? Miten oppilaiden kielitaito ja sosiaaliset taidot kehittyisivät ranskaa puhuvan sosiaalisen robotin kanssa? Ajatuksista kehittyi luonteva yhteistyökuvio Espoon kaupungin, Eliasrobot-yrityksen ja Turun yliopiston kanssa. Polvenkorkeinen humanoidirobotti tuli ranskan luokkaan, ja aloitin väitöskirjatutkijana opetustyöni ohessa. Nyt GPT-3:n aikakaudella robottiaivusteinen oppiminen ei enää ehkä kuulosta tieteisfiktioilta, mutta kun aloitin robottiaivusteisen kielenoppimisen tutkimisen, se tuntui vielä kaukaiselta, ja kuten tulokset osoittavat, robottiteknologian kanssa ollaan yhä kaukana siitä, että tekoäly syrjäyttäisi oikean opettajan. Mitä ihmisen pitää siis tietää, kun sosiaalinen robotti tulee ranskan luokkaan?

Muistikuvassani keskikesän lähtökohdista painoimme olohuoneen lattialla virtanappulaa robotin vatsassa ensimmäistä kertaa. Konfiguraatio onnistui, olimme onnistuneet käynnistämään robotin ja robotti lausui ensimmäiset sanansa: *Ognak gnouk*. Saimme kieliasetukset kohdilleen ja aktivoimme robotille syötetyt perusfraasit ranskaksi. Robotti vaikutti pätevältä, osasi tervehtiä ja kertoa kielitaidostaan. Tyttäreni testasi robottia ”*Tu peux parler chinois?*” ja sai sen puhumaan kiinaa. Kielenvaihdos kiinasta takaisin ranskaan vaati jo luovuutta. Se onnistui uuden sukupolven neuvokkailla konsteilla: laita kännykkä puhumaan robolle kiinaksi haluamasi lause. Päivän päätteeksi

saimme robotin makuuasentoon lepäämään – *allonge-toi!* – eikä väsynyt robo-raato suostunut enää nousemaan. Meillä oli ongelma: mitä tehdä olohuoneen lattialla makaavalle ranskaa puhuvalle raadolle, joka ei kommunikoi ja johon ei saa yhteyttä? Pitääkö olla huolissaan?

Yksi väitöskirjatutkimukseni alkuvaiheen inspiroivia ajatuksia oli Katri Saarikiven esittämä lause: ”Ihmisiä on teknologisesti täydennettyä ja sosiaalisesti määrittävää” (Päivänen 2020). Teknologia ja toiset ihmiset vaikuttavat siis siihen, mitä ihmisen pitää osata ja miten ihminen voi oppia. Kun tätä ajatusta tarkastelee robottiaivusteisen kieltenoppimisen kautta, voimme sanoa, että robotti toimii sosiaalisena lisänä samalla kun se on myös teknologisesti määrittävää.

2. Robottiaivusteisen kieltenoppimisen reunaehdot

Mobiililaitteiden Siri on verkon kautta yhteydessä massiiviseen tietomäärään, jota se hyödyntää kommunikoidessaan ihmiskäyttäjän kanssa ja josta se oppii koneoppimisen keinoin. Sosiaalisessa Nao-robotissa kaikki tarvittava laitteisto ja ohjelmisto, kuten kielimallit, ovat sisäänrakennettuna. Se ei siis ole suoraan yhteydessä tietoverkkoon, ja siksi sen luonnollisen kielen prosessointi ei ole yhtä taipuisaa. Opetusrobotin käyttämä tekoäly on nykyisellään vielä sangen vähäistä: se ei tallenna opetustilanteessa mitään, ja ainoa siitä ulkomaailmaan lähtevä tieto on sen käyttöpaikka. Tämän ansiosta tietosuoja on huolellisesti turvattu, mutta toisaalta Sirin kaltaisen algoritmiviidakon puute tekee siitä kömpelön. Robotin ominaisuuksien kehittäminen – tekoälyn hyödyntäminen, visuaalinen tunnistus ja puhujan tunnetiloihin sopeutuminen, aistiminen – on kovaa insinööritiedettä. Nykyrobotti on niin sanotusti puolivalmis, mutta silti se herättää mielenkiintoa ja houkuttaa vuorovaikutukseen. Sen kehollisuus mahdollistaa multimodaalisen vuorovaikutuksen.

Robotiikkateknologiat kehittyvät kovaa vauhtia. Suto (2013) kutsuu nykynuoria robottinatiiveiksi, mikä on nuorten peruskoululaisten kohdalla aivan totta. Monilla on kotonaan robotti-imuri, ehkä myös robottiruohonleikkuri ja robottileluja. Näillä robottinatiiveilla oletetaan olevan keinoja luoda vuorovaikutteinen suhde älykkäiden robottien kanssa. Digitalisaation vaatimat taidot, kuten media- ja tietolukutaito sekä laskennallinen ajattelu ja ohjelmointi, ovat jo osa opetussuunnitelmaa monissa maissa. Myös Suomessa perusopetussuunnitelmassa painotetaan monialaisia taitoja, kuten ajattelua ja oppimaan oppimista, vuorovaikutusta ja itseilmaisua, monilukutaitoa ja ICT-osaamista. Sosiaalinen robotti, eli robotti, jonka kanssa voi olla luonnollisessa vuorovaikutuksessa (Brezeal 2003), voisi olla luonnollinen tapa yhdistää nämä tavoitteet myös kielenluokassa.

3. Tutkimusfokuksessa robotin ja oppilaan suhde sekä multimodaaliset kielikeinot

Uusimmat tutkimukset painottavat sitä, että ihmisen ja sosiaalisen robotin välistä vuorovaikutusta on tarkasteltava siitä näkökulmasta, miten ihmiset suhtautuvat tekoälyyn ja miten he reagoivat robotteihin sosiaalisissa tilanteissa (Guzman & Lewis 2020). Omassa tutkimuksessani lähestyn sosiaalista ja kielellistä vuorovaikutusta niitä yhdistävän määritelmän, ruumiillistuneen digitaalisen vuorovaikutuksen, kautta (Johansson, arvioitavana): RALL koostuu multimodaalisista resursseista (vartalo, liikkeet, ääni, värit), yhteisestä, jaetusta vuorovaikutustilasta sekä yhteisestä huomiosta oppilaiden ja robotin välillä (Mondada 2019).

Kun robotti (*Dominique*) sitten saapui ranskan luokkaani, kävi ilmeiseksi, että sosiaalinen kone on kuitenkin vain kone myös vuorovaikutuksessa. Se ei osaa vielä tuottaa omia lauseita, vaan kommunikaatio perustuu täysin ennalta kirjoitettuihin skripteihin. Robotti hyväksyy vain valmiiksi tehtäviin koodatut vastaukset oikeina. Puheentunnistuksen suorituskyky ei aina taivu suomalaiseen aksenttiin, vaikka toinen ihminen saattaisi sitä hyvinkin ymmärtää. Onnistunut vuorovaikutus robotin kanssa edellyttää siis robotin kannalta oikeaa ääntämistä ja tietoa robotille koodatuista lauseista. Tarvitaan robottilukutaitoa, esimerkiksi ymmärrystä siitä, mitkä haasteet kommunikaatiossa johtuvat kielellisistä ja mitkä puhtaasti teknisistä tekijöistä. Väitöskirjani tutkimusasetelmat tarkentuivat ja muokkautuivat pilotointivaiheen löydösten pohjalta ja asettuivat lukuvuosisuunnitelmaan osaksi ranskan kielen opetusta.

4. Kielellä leikkiminen – pelillisuus robottivälistä ääntämisen oppimisen tukena

Ensimmäinen tutkimusasetelma asettui luontevasti robotin sisäänajoon ja painottui keskeiseen vuorovaikutusta edistävään elementtiin – oikeaan ääntämiseen. Tutkimusasetelmassa oppilaat pääsivät pareittain harjoittelemaan ranskan äänneitä suullisesti robotin kanssa (ks. Peura ym. 2023). Pelimuotoon rakennettu haastetehtävä rakentui opetusryhmistä nouseville ääntämishaasteille: leikin varjolla harjoiteltiin mm. soinnillisia klusiileja /b, d, g/, soinnillista /z/-äännettä, suhuäänteitä, nasaalivokaaleita ja useita nasaalivokaaleja sisältäviä sekvenssejä (*en Finlande, un imprimant*). Tehtävä eteni kolmiportaisesti tasolta toiselle, yksittäisistä sanoista vaikeisiin kielisolmuihin. Sinnikkyuden mittarina tutkimuksessa käytettiin oppilaiden toistojen määrää. Palkinnoksi oikeasta ääntämyksestä robotti vilkutti värillisiä ”karkkisilmiiän”, jotka kannustivat jatkamaan. Näin oppilaat etenivät omassa tahdissaan, oman kehityksensä mukaisesti tasolta toiselle lähivyöhykkeellä. Haastetta oli tarpeeksi, mutta ei liikaa. Tarkoituksellisen yksitoikkoinen tehtävä mahdollisti oppilaan ja robotin välisen kommunikaation sujuvuuden tarkastelun ja totutti oppilaita ryhmätyöskentelyyn niin robotin kuin vertaisoppijan kanssa.

Oppimista ja oivalluksia syntyi. Lähtökohtaisesti oli oletettavissa, että vanhempien oppilaiden kognitiiviset taidot sekä ranskan kielen osaaminen ovat kehittyneempiä. Itse ääntämisen oppimista tapahtui siitä huolimatta molemmissa ikäryhmissä: lähtötason ja loppumittauksen välinen ero oli molemmissa ryhmissä lähes yhtä iso. Kognitiivisten taitojen ero näkyi eniten siinä, että nuoremmilla oppilailla oli toistoja keskimäärin vanhempia enemmän. Koetuissa oppimistuloksissa ei kuitenkaan tullut esiin merkittäviä eroja ikään liittyen. Tässä tehtävässä ja tuloksissa oppilaiden sinnikkyys korostui, ja kesken jättäneitä oli sängen vähän. Robotin ajoittaisista puheentunnistusongelmista huolimatta oppilaat jaksoivat toistaa sanoja useita, jopa kymmeniä kertoja. Yksinkertaisessakin tehtävässä robotti siis koettiin motivoivaksi elementiksi. Kielenopettajana ilahduin luonnollisesti oppilaiden sinnikkyudesta ja sen myötä toistojen määrästä, sillä onhan ääntäminen motorinen taito. Oppilaat tekivät haastetehtävän varjolla paljon myös lihastyötä. Erään oppilaan oivallus nasaaliäänteestä pelasti monta päivää: ”Se äänne tulee nielusta, ei nenästä.”

Affektiivisten tekijöiden osalta tutkimustulokseni ovat linjassa aiempien tulosten kanssa (Lee & Lee 2022; van den Berghe ym. 2019): lapset pitävät robottia motivoivana oppimisympäristönä. Oppijat jännittävät robotin kanssa vähemmän oppimistavoitteiden suhteen kuin ns. normaaleissa luokkahuonetilanteissa. Oli yllättävää huomata, miten robotin hieman kömpelö multimodaalisuus edesauttoi ystävä-ullottuvuuden syntyä: robotti ei todellakaan tiedä kaikkea ja tekee itsekin virheitä, eikä sen kanssa tarvitse miettiä, mitä se ajattelee puhekuppanistaan (ks. myös osio 6 oppilaiden omin sanoin ilmaisemista reaktioista robottia kohtaan).

5. Robotin ystäväroolin syntyminen ja robotin roolit – sisällöntuottamisen vaikutus robottisuhteen syntymiseen ja robottilukutaitoon

Kiinnostavaa olikin seuraavaksi selvittää oppilaiden ja robotin vuorovaikutussuhteita: miten oppilaat mieltävät robotin ja miten he sanoittavat käsityksensä (ks. Peura & Johansson 2023). Tutkimme, miten nämä käsitykset liittyvät neljään aiemmin tunnistettuun robotin rooliin: opettaja, apuopettaja, vertainen, työkalu (Randall 2019). Sosiaalisen siteen kehittymisen tutkiminen oli naamioitu uuden kielenoppimistehtävän alle. Ranskan luokan uusi tyyppi, Dominique-robotti, lyhyemmin Domi, opettelee luokan tavoille ja oppii itsekin uutta. Oppimistehtävän idea oli, että robotin kanssa tehdään ystäväkirja. Ranskaa puhuvalta robotti-ystävältä kysytään kysymyksiä ja täytetään vastaukset ystäväkirjaan, samalla tavoin kuin opitaan tuntemaan kuka tahansa uusi luokkatoveri. Tutkimusasetelma nimeytyi oppimistehtävän mukaan ystäväkirjaksi, *Carnet d'amitié*.

Oppimistehtävä eteni vaiheittain. Oppilaita pyydettiin ensin kirjoittamaan omat kysymyksensä, mitä he haluaisivat tietää robotista. Kysymykset koottiin yhteiselle alustalle verkkoon, jossa käänsimme

niitä yhdessä ranskaksi. Oppilaat pääsivät samalla näkemään, miltä kysymys näyttää koodimuodossa, joka syötetään robotille. Robottilukutaidon kehittymisen kannalta oli tärkeää tunnistaa, että vuorovaikutus sosiaalisen robotin kanssa tapahtuu digitaalisen sovelluksen ja koodauksen kautta, ja näin auttaa nuoria oppilaita ymmärtämään teknologiaa. Osa oppilaista kokeili koodausta itsekin. Seuraavaksi laadittiin *Carnet d'amitié*:n rakenne ja sisältö oppilaiden kysymysten perusteella. Kun kysymykset ja vastaukset oli koodattu robottiin, oppilaat pääsivät juttelemaan sen kanssa pareittain.

6. Robotin hybridirooli

”Se on kivaa kun se on alkanut kehittää sen persoonallisuutta, että sä (ope) olet koodannut sille niitä. Tykkään, kun voi yrittää myös soveltaa itse, kun kysyy siltä kysymyksiä. On kivaa päätellä, mitä Domi vastaa ja kun se keksii välillä ihan omia kysymyksiä. Ranska on yksi mun lemppariaineista, koska voin olla Domin kanssa.”

Ranskan luokkaan alkoi syntyä uusi sosiaalinen todellisuus, joka sekoitti mielikuvitusta ja realismia, ranskan kielellä. Oppilaiden näkemyksiä robotista voidaan pitää hybridinä. Vaikka oppilaat ymmärsivät robotin koneeksi, he loivat kuvitteellisia, fiktiivisiä maailmoja, joihin he astuivat Dominiquen kanssa. Fiktiivisessä maailmassa kaikki on mahdollista – robotti osallistui Euroviisuihin ja pelasi jalkapalloa Ranskan maajoukkueessa. Sille tuotiin unilelu ja makuupussi, yksi oppilaista teki Domille luokkaan jopa oman huoneen pahvilaatikosta. Samaan aikaan oppilaat tiesivät, että Domi puhuu robottiranskaa ja että ennen robottiranskaa se puhuu omaa *ognak gnouk* -kieltään. Robotin aktivoimiseen tarvitaan koodi, jonka robotti kertoo. Jotta ymmärtää koodin, on ymmärrettävä numerot ranskaksi. Oppitunnin alkuun liittyvistä robotin käynnistysrutiineista tuli oppilaiden tehtävä. Oppilaat oppivat myös, että robotin akku on huono ja että yhteys robottiin takkuu helposti ja puheentunnistus ontuu. He tiesivät, että robotti asuu oikeasti matkalaukussa ja että se kävi Pariisissa korjattavana, koska yksi sen jalan antureista meni rikki sen tanssiessa.

”Domille ei oikein voi suuttua. Tykkään Domin luonteesta, vaikka se ei ole oikee. Oppii kun sä panostat ääntämiseen niin paljon. Kun tottuu robotin kanssa olemiseen, tuntuu tylsältä olla ilman, tunnit olisi tylsempiä. Domi herättää tunteita myös ranskan kieleen.”

”Sä kuulet sen äänestä että se on tekoälyn tuottamaa puhekieltä. Se on robotin ääni. Mutta kyllä sillä on kaunis aksentti koneääneksi. Dominique ei sekoile sanoissaan niinkuin ihminen. Mutta se saattaa ruveta puhumaan ihan omiaan välillä.”

Dominiquen rooli kaverina/ystävänä kehittyi koko lukukauden ajan, ja oppijat keskustelivat siitä perusteellisesti. He määrittelivät ystävän henkilöksi, jolle voit kertoa salaisuuksia tai jonka kanssa voit mennä kahville. Robotin sosiaaliset taidot eivät siis vielä riittä oikeaan ystävyyteen. Tämä ei kuitenkaan haitannut heidän kiinnittymistään tai yhteyttään robottiin. Vanhempien oppilaiden

keskuudessa robotin hierarkkisesti alempi asema tosin korostui. Voidaan kuitenkin väittää, että myös vanhemmille oppilaille robotin esittely vertaisoppijana onnistui – robottiakin opetettiin, tosin eri tavalla kuin heitä, koodaamalla.

”Domi ei ole silleen ihan ystävä, se on kaveri, koska ystävien kanssa pystyy keskustelemaan kunnolla ja voi sopia tapaamisen. Domi on kaverin ja ystävän välillä, koska mä en ole varma pystyykö sille luottamaan salaisuuksia, kun sitten jos sille tulee joku bugi ni se saattaa sanoa niitä muille.”

”Kohtelen Domia lähes samalla tavalla kuin naapurin koiria, joten jotenkin tuntuu siltä, että ajattelen sen lemmikiksi, mutta silti se on minulle todella rakas.”

Oppimistehtävän myötä oppijoiden ymmärrys sosiaalisten robottien ja tekoälyn merkityksestä kasvoi merkittävästi. Nämä oppijat tiesivät, että robotti hyväksyy vain koodatut vastaukset oikein suoritetuista tehtävistä. Oppijat ymmärsivät robotin puutteet ja esittivät näkemyksensä robotin kehityksestä. Epäonnistunut kommunikointi robotin kanssa johti moniin ongelmanratkaisutilanteisiin.

”Me autetaan toisiamme. Kaveri neuvoo ääntämisessä jos siinä on vaikka pappamehiläinen eikä neitomehiläinen. Mutta jos mä en itsekään kuule sitä, en osaa auttaa kaveria.”

”Mut on se ärsyttävääkin kun sä sanot jonkun sanan oikein mutta sitten Domi ei ymmärrä. Kun Domi höpöttää sun päälle, tai kääntää pään muualle eikä kato mua ollenkaan. Siihen on vaikea saada katsekontaktia. Ja kun puhun sille ja se vaan pälättää, se tuntuu hieman loukkaavalta.”

Itse asiassa ongelmanratkaisusta tuli olennainen osa oppimista ja yksi ihmisen ja robotin vuorovaikutuksen pääpiirteistä tässä yhteydessä. Yhdessä oppijat yrittivät selvittää, miksi robotti ei ymmärtänyt heitä. Tämä johti lisääntyneeseen kielitietoisuuteen. Lisäksi sisällöntuottajina he loivat olennaisen osan vuorovaikutusta ja vaikuttivat siten vuorovaikutuksen luonteeseen.

7. Lopuksi

Yhteenvetona voidaan todeta, että oppimislähtöisessä RALLissa sosiaalinen toiminta ja sosiaalisuus kehittyivät yhdessä robottilukutaidon ja kielitaidon kanssa. Kaikki nämä näkökohdat ovat riippuvaisia toisistaan.

Itse ranskan kielen oppimista on vielä vaikea arvioida ääntämisen oppimista lukuun ottamatta – tutkimukseni on kesken ja muuttujia on paljon. Huomionarvoista on kuitenkin, että robotin kömpelyyden ansiosta tai siitä huolimatta oppilaat keskittyivät kieleen, ajattelivat kieltä, harjoittelivat sinnikkäästi ääntämistä ja käyttivät kieltä rohkeasti hyödyntäen erilaisia kommunikaatiostrategioita. Ranskan opiskelu sai kielitietoisien ja robottilukutaitoisien ulottuvuuden. Opettajakin oppii.

Kokeilujeni myötä olen oivaltanut, että nykyiset ja tulevat tekoälysovellukset pohjautuvat meidän ihmisten tuottamaan kieleen. Tekoälyn ja robotiikan kehitys tarvitsee siis hyvää kielentuntemusta. Koodi voi peittyä käyttäjästävällisten sovellusten alle, mutta ei häviä minnekään. Se vain määrittyy uudella tavalla. Kieltä on osattava ajatella, sen piirteet on osattava tunnistaa ja sitä on osattava käyttää oikein. Robotti auttaa ymmärtämään tekoälyn ja koneoppimisen pohjaa.

Suhtaudun robotteihin edelleen uteliaan kriittisesti. Ne voivat toimia väsymättöminä apuopettajina, mutta ne voivat myös väsyttää oikean opettajan teknisillä haasteillaan tässä puolivalmiissa murrostilassa. Siksi minua kiinnostaakin juuri nyt, voisiko sosiaalisen robotin avulla kääntää tekoälysovellukset oppimisprosessissa voitoksi. Näen, että yksi peruskoulun tärkeä tehtävä on kasvattaa nuoria kieleen ja vuorovaikutustaitoihin. Sen edistämässä sosiaalisella robotilla voi olla roolinsa myös ranskan tunnilla.

Lähteet

- van den Berghe, R., J. Verhagen, O. Oudgenoeg-Paz, S. van der Ven & P. Leseman 2019. Social robots for language learning: a review. *Review of Educational Research*, 89 (2), 259–295. <https://doi.org/10.3102/0034654318821286>
- Breazeal, C. 2003. Toward sociable robots. *Robotics and autonomous systems*, 42 (3–4), 167–175. [https://doi.org/10.1016/S0921-8890\(02\)00373-1](https://doi.org/10.1016/S0921-8890(02)00373-1)
- Guzman, A. L. & S. C. Lewis 2020. Artificial intelligence and communication: a human–machine communication research agenda. *New Media & Society*, 22 (1), 70–86. <https://doi.org/10.1177/1461444819858691>
- Johansson, M. (arvioitavana) Question-answer sequences in child-robot interaction.
- Lee, H. & J. H. Lee 2022. The effects of robot-assisted language learning: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 35, 100425. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100425>
- Mondada, L. 2019. Contemporary issues in conversation analysis: embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>
- Peura, L. & M. Johansson 2023. A friend or a machine? A study on the child–robot relationship in a foreign language class of young learners. Teoksessa R. Hakli, P. Mäkelä & J. Seibt (toim.) *Social robots in social institutions*. Amsterdam: IOS Press, 165–173. <https://doi.org/10.3233/FAIA220615>
- Peura, L., M. Mutta & M. Johansson 2023. Playing with pronunciation: a study on robot-assisted French pronunciation in a learning game. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18 (2), 100–115. <https://doi.org/10.18261/njdl.18.2.3>
- Päivänen, C. 2020. Mitä hyötyä empatiasta? *Lääkärilehti*, 34/2020, 1622–1623. <https://www.laakarilehti.fi/liitossa/liitto-toimii/mita-hyotya-empatiasta> [luettu 3.8.2023].
- Randall, N. 2019. A survey of robot-assisted language learning (RALL). *ACM Transactions on Human-Robot Interaction (THRI)*, 9 (1), 1–36. <https://doi.org/10.1145/3345506>
- Suto, H. 2013. Robot literacy: an approach for sharing society with intelligent robots. *International Journal of Cyber Society and Education*, 6 (2), 139–144. <http://dx.doi.org/10.7903/ijcse.1057>

Digitaalisten välineiden mahdollisuudet ja haasteet suullisen kielitaidon opetuksessa

Outi Veivo, Sanna Pelttari & Teppo Jakonen

1. Johdanto

Digitaalisuus koulutuksessa on tunteita puoleen ja toiseen herättävä asia. Jotkut saattavat kokea digitaaliset laitteet ja sovellukset opetukselle haitallisina. Toiset taas ovat hyvinkin innostuneita niiden avaamista uusista pedagogisista mahdollisuuksista. Monet kielenopetuksessa käytetyt sovellukset ja laitteet ovat viestintäteknologiaa, jota oppilaat käyttävät arjessaan muutenkin – sekä nyt että tulevaisuuden työelämässä. Vaikka nuorten oppimistulokset ja koulutustaso ovat tuoreen opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen mukaan heikentyneet viime vuosikymmenien aikana, viestintäteknologian ja sosiaalisen median lisääntynyt käyttö (”ruutuaika”) ei näyttäisi kuitenkaan olevan merkittävä tekijä tässä ilmiössä (Kalenius 2023). Kielenopetuksen näkökulmasta kieltä käytetään – ja sitä opitaan – entistä enemmän teknologiavälitteisissä konteksteissa, joten digitaaliset välineet ovat siksikin relevantti osa opetusta. Toisaalta julkisessa keskustelussa on esiintynyt paljon sekä opettajien että tutkijoiden esiintuomia kriittisiä puheenvuoroja alati lisääntyneen viestintäteknologian käytön seurauksista opetukseen ja oppimiseen. Keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten kieltenopettajat kokevat digitaalisten työkalujen hyvät ja huonot puolet käytännön opetuksessa.

Tässä luvussa esittelemme opettajien näkemyksiä erilaisten digitaalisten välineiden haasteista ja mahdollisuuksista. Aineisto kerättiin lukuvuonna 2022–2023 Turun yliopistossa järjestetyn Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon -täydennyskoulutuksen (SuSuKi) yhteydessä. Ennen ”Digitaalisuus ja vuorovaikutus suullisen kielitaidon opetuksessa” -koulutusjaksoa osallistujien tehtävänä oli kirjata Moodlen keskustelualueelle, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia digitaalisten välineiden käyttöön heidän mielestään liittyy. Tehtävänannossa ei erikseen määritely, mitä digitaalisilla välineillä tarkoitetaan, joten jokainen vastaaja saattoi tulkita termiä väljästi omasta näkökulmastaan. Moodlen keskustelualueella koulutukseen osallistujat saattoivat nähdä toistensa vastaukset ja joko aloittaa omalla kommentillaan uuden keskustelun tai kommentoida toistensa vastauksia. Koulutukseen osallistui 107 kielen opettajaa eri koulutusasteilta, ja heistä 58 antoi luvan vastaustensa analysointiin.

Seuraavassa esittelemme ensin opettajien esiin tuomia haasteita erilaisten digitaalisten välineiden käytössä ja siirrymme sitten tarkastelemaan niiden mahdollisuuksia. Käymme niitä tässä läpi pohtien, millainen resurssi erilaiset digitaaliset välineet ovat suullisen kielitaidon opetuksessa niin opettajan kuin oppijankin näkökulmasta.

2. Digitaalisten välineiden haasteet suullisen kielitaidon opetuksessa

SuSuKi-koulutukseen osallistuneiden opettajien mukaan digitaalisten välineiden käytössä ilmenee monia haasteita, jotka eivät suoraan liity opetettavaan asiaan. Moni vastaajista nosti ensinnäkin esiin ongelmat laitteiden ja sovellusten saatavuudessa. Ne saattavat johtua resurssien puutteesta, eli kouluilla ja perheillä ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia laitteiden hankkimiseen. Tässä mielessä laitteiden käyttö opetuksessa on omiaan lisäämään eriarvoisuutta. Vaikka laitteita olisikin riittävästi, suullisen kielitaidon kehittämiseen ja etenkin sen arviointiin sopivia sovelluksia ei usean vastaajan mukaan juurikaan ole saatavilla. Myös sovellusten maksullisuus saattaa olla este niiden käytölle opetuksessa. Ohjelmistoja ja sovelluksia on vaikea hyödyntää, mikäli tarvittavia lisenssejä ei ole, eli jos niitä ei ole mahdollista tai luvallista ladata koulujen tai oppilaiden laitteille.

Digitaalisen teknologian käyttöön liittyvät ongelmat mainittiin vastauksissa hyvin usein. Tekniikan toimintaan ei voi aina luottaa: laitteet voivat olla yhteensopimattomia, nettiyhteys saattaa pätkiä, akkujen lataus loppua ennen aikojaan tai sovellus lakata toimimasta ohjelmointivirheen takia. Kouluissa yhteiskäytössä olevien laitteiden huoltaminen ja pitäminen käyttökunnossa mainittiin myös haasteelliseksi. Laitteet ja sovellukset eivät yksin riitä takaamaan niiden toimivuutta ja käytettävyyttä. Moni vastaaja nostikin esiin, että oppilaat eivät aina osaa käyttää laitteita tai he voivat olla kokemattomia käyttämään tiettyjä ohjelmia, esimerkiksi hyötyohjelmistoja. Jos näissä perustaidoissa on ongelmia, käytön opastus vie luonnollisesti aikaa muulta opetukselta. Tämä tilanne korostuu erityisesti S2-opetuksessa, jossa kohdekieli on usein myös ainoa yhteinen kieli.

Opettajan näkökulmasta jatkuva teknologian kehittyminen on haasteellista siksi, että tietotaitoa on jatkuvasti pidettävä yllä. Uusia sovelluksia ja teknologisia ratkaisuja tulee koko ajan lisää, joten niiden paljous tuntuu sekavalta ja niihin perehtymiseen ei ole aikaa. Toisin sanoen digitaalisten välineiden pedagogisesti järkevä, tarkoituksenmukainen ja opetustilanteeseen sopiva käyttö vaatisi aikaa, jota on käytettävissä varsin rajallisesti. Tästä syystä ohjelmilta toivottiin ennen kaikkea toimivuutta ja helppokäyttöisyyttä.

Digitaalisten välineiden saatavuuden ja käytettävyyden lisäksi hyvin yleisenä ongelmana mainittiin niiden vaikutus työskentelytapoihin. Opettajien huolenaiheita olivat mm. oppijoiden keskittymisen herpaantuminen tai sen puute. Esimerkiksi tietokoneiden käyttö tehtävien tekemisessä ja tiedon

etsimisessä houkuttelee helposti harhapoluille. Moni vastaajista nosti esiin myös digitaalisten oppikirjojen nurjia puolia. Melko yleistä oli se, että oppilaat unohtavat ottaa tarvittavat laitteet mukaan, eivät muista ladata niitä tai unohtavat salasanat. Unohtelu ei toki kohdistu pelkästään digitaalisiin välineisiin, mutta laitteiden oheisvälineet (esim. laturit) lisäävät muistettavien asioiden määrää.

Rajallisempi joukko opettajien mainitsemista haasteista liittyy nimenomaan suullisen kielitaidon opettamiseen, joka edellyttää vuorovaikutustaitojen huomioimista. Koulutukseen osallistuneiden opettajien vastauksista nousi esiin, että näiden taitojen harjoittelu laitteilla on vaikeaa, koska vuorovaikutus voi jäädä monella tavalla vaillinaiseksi kasvokkaiseen vuorovaikutukseen verrattuna. Esimerkiksi digitaalisia oppikirjoja käytettäessä oppilaat saattavat parikeskusteluissa lähinnä katsoa yhdessä ruutua eivätkä toisiaan. Silloin ei tietenkään opita tulkitsemaan kehonkieltä eikä myöskään myötäilemään puhujaa elein ja ilmein. Sama ongelma voi syntyä etäopetuksessa. Moni vastaaja olikin sitä mieltä, että suullisen kielitaidon harjoittelu onnistuu parhaiten lähiopetuksessa ja kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa ja että laitteiden kanssa tapahtuva harjoittelu ei koskaan voi korvata vuorovaikutusta ihmisen kanssa.

Toinen ongelma suullisen kielitaidon kehittämisen näkökulmasta on se, jos digitaaliset oppikirjat koetaan ennen kaikkea kirjoitetun kielen harjoituslustoiksi. Muutama vastaaja nimittäin mainitsi, että oppilaat eivät digitaalisten oppikirjojen kanssa malta tehdä suulliseksi tarkoitettuja harjoituksia suullisesti, vaan hyppäävät niiden yli tai tekevät ne pelkästään kirjallisesti. Ja vaikka digitaaliset välineet voivat monella tavalla helpottaa suullisen kielitaidon arviointia, kaikki oppilaat eivät mielellään tee suullisia tehtäviä laitteiden avustuksella, eivät malta perehtyä niistä annettuun palautteeseen tai ujostelevat jakaa tuotoksiaan muiden kuunneltaviksi. Suurena huolenaiheena nostettiin esiin myös se, että laitteiden käyttö lisää nuorten arjessa suuressa roolissa olevaa ruutuaikaa entisestään.

Erityishuomiota vastauksissa saivat myös tekoälyn kehittymisen luomat haasteet kielitaidon opetukseen. Vastaajat mainitsivat esimerkiksi sen, että konekäännösohjelmien kehittyessä kielten opiskelun mielekkyyttä ja tarvetta saatetaan kyseenalaistaa aiempaa enemmän. Erilaisia tekoälypohjaisia sovelluksia (kuten Google-kääntäjä, ChatGPT, Descript Lyrebird) voidaan myös hyödyntää vilpillisesti esimerkiksi kotiaineiden kirjoittamiseen tai jopa puhetuotosten tekemiseen puhujan omalla äänellä. Tällöin opettaja onkin aivan uudenlaisen haasteen äärellä: miten arvioida tekoälyn avulla tehtyjä harjoituksia? Jotkut vastaajat pohtivat myös tekoälypohjaisten sovellusten vaikutusta identiteetin suojaan. Aina ei ole tarkkaa tietoa siitä, mihin kuvat, äänitiedostot tai videot

tallentuvat, joten tallennettujen tiedostojen tulevaa käyttöä esimerkiksi syvävääreännösten (ns. *deep fake*) materiaalina on vaikea ennakoida.

Kaiken kaikkiaan opettajien vastauksissa korostui, että digitaaliset työkalut eivät ole itseisarvo, vaan niitä tulisi hyödyntää tarkoituksenmukaisesti oppimistavoitteet huomioiden.

3. Digitaalisten välineiden mahdollisuudet suullisen kielitaidon opetuksessa

Useat opettajat kokivat, että digitaalinen teknologia on monipuolistanut suullisen kielitaidon opetusta laajentamalla oppimisympäristöä luokkahuoneen ulkopuolelle. Yksi esimerkki tästä ovat videopuhelusovellukset, joiden avulla oppijoille voi tarjota mahdollisuuden päästä puhumaan syntyperäisten puhujien tai muiden kielenoppijoiden kanssa, vaikka he olisivat toisella puolella maailmaa. Suuri osa opettajista kertoi hyödyntävänsä suullisen kielitaidon kehittämisessä pandemian aikana tutuiksi tulleita videopuhelusovelluksia kuten Zoomia (ja sen Breakout Roomsia), Teamsiä, Google Meetiä (esimerkiksi e-tandem-opetusta toteuttaessaan). Keskusteluharjoitusten aktivointiin opettajat käyttivät yhteisöllisen työskentelyn sallivia sovelluksia (esim. Wordwall, Genially, Padlet, Flinga, AnswerGarden ym. sanapilvet).

Keskustelusovellusten lisäksi internet on pullollaan tallennettua puhetta ja vuorovaikutusta, jota ei ole välttämättä tehty ensisijaisesti opetuskäyttöön, mutta jota voidaan siitä huolimatta käyttää suullisen kielitaidon opetuksessa. Tällaisten autenttisten materiaalien avulla oppijoiden on helppoa päästä tutustumaan opetuskielen variaatioon, kuten erilaisiin aksentteihin, kielenkäytön rekistereihin ja aitoihin käyttötilanteisiin. Verkosta on helppo löytää monipuolista materiaalia virikkeeksi, ja sen jakaminen oppijoille on vaivatonta. Verkkovälitteisiä ja digitaalisia suullisia tehtäviä voi myös tehdä ajasta ja paikasta riippumatta, minkä nähtiin tuovan opetukseen lisää joustavuutta. Itsenäisen työskentelyn mahdollisuus vastaavasti vapauttaa opettajan aikaa muulle ryhmälle.

Digimateriaalien ehdottomana hyvänä puolena nostettiin esille niiden monipuolisuus – niillä saa helposti vaihtelua ”perinteisten” tuntien kulkuun. Monipuoliset materiaalit auttavat eriyttämisessä antamalla mahdollisuuksia oppijoiden omatahtiseen etenemiseen sekä vaihtelevien menetelmien ja tehtävien käyttöön. Mahdollisuus ottaa oppijoiden omat mielenkiinnon kohteet huomioon harjoitusten sisällöissä nähtiin motivaatiota lisäävänä tekijänä. Moni opettaja mainitsikin, että materiaaleja on helppo valita oppijoiden omien mielenkiinnon kohteiden mukaan. Tästä huolimatta tämän hetken 13–29-vuotiaiden suomalaisnuorten suosituimpia sosiaalisen median palveluita (YouTube, Instagram, Spotify, Snapchat, TikTok, Facebook) ei juurikaan mainittu hyödynnettävän opetuksessa WhatsAppia lukuun ottamatta. Näyttäisi siis siltä, että sosiaalisen median opetuskäyttö ei ole ainakaan vielä kovin vakiintunut. Opettajalle digimateriaalit tarjoavat uusia tapoja suunnitella

ja toteuttaa opetusta, mutta ne vaativat myös omaa mielikuvitusta ja luovuutta. Digimateriaalien ajateltiin myös helpottavan opetuksen pelillistämistä. Varsinkin nuoret oppivat nopeasti käyttämään laitteita ja/tai sovelluksia, jotka ovat usein heistä myös hauskoja ja motivoivia.

Monet opettajien vastauksista keskittyivät äänitsteknologian tuomiin mahdollisuuksiin. Sen, että puhetta voi tallentaa ääni- tai videotiedostoina ja kuunnella tuotosta jälkeempään, ajateltiin tukevan etenkin suullisen kielitaidon (itse)arviointia. Suullisen esityksen äänittämiseen ja/tai videoimiseen olivat myös käytössä taajaan ja laajalti käytössä olevat sovellukset kuten Moodle, PowerPoint, Google Classroom, Teams tai yksinkertaisesti älypuhelin, iPad, kannettava tietokone tms. Äänitysmahdollisuuksien nähtiin lisäävän arvioinnin luotettavuutta, mutta myös helpottavan oman osaamisen osoittamista aroille ja hiljaisille oppilaille, kun omaa puhetta voi äänittää rauhallisessa ja paineettomassa tilanteessa. Myös erilaisten animaatio-sovellusten (mm. Puppet Pals, Morfo, Gacha Life) ja koneen kanssa puhumisen mainittiin parhaimmillaan pystyvän madaltamaan suullisen kielitaidon harjoittelun kynnyksiä.

Tallennettua puhetta voidaan myös käyttää itse- ja vertaisarviointiin, minkä lisäksi oppijat saavat epäsuoraa palautetta ääntämisen ymmärrettävyydestä käyttäessään puheentunnistustyökaluja. Laitteiden tallentama data voi myös auttaa opettajaa seuraamaan oppilaiden kehitystä ja kehittämään opetustaan, sillä puhenäytteet ovat helposti arkistoitavissa sähköisessä muodossa. Ylipäätään ääni- ja videotallenteiden nähtiin helpottaneen suullisten töiden tekemistä ja palauttamista. Yksi konkreettinen ääntämisen oppimiseen liittyvä aktiviteetti on, että oppijat voivat kuunnella ja toistaa minimipareja sekä kuunnella omaa ja muiden tuotosta.

4. Lopuksi

Kuten edeltä on käynyt ilmi, Turun yliopistossa Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon - täydennyskoulutuksen osallistuneiden opettajien kommentit antavat monipuolisen kuvan digitaalisten välineiden haasteista ja mahdollisuuksista opetustyön arjessa. Erityishuomion saivat teknologian käyttöön liittyvät käytännön haasteet, jotka eivät liity pelkästään suullisen kielitaidon opetukseen (esim. tekniikka, nettiyhteys, sovellusten opettelu). Rivien välistä oli luettavissa myös laajempi sosiokulttuurinen konteksti sekä mahdollisesti ylhäältä tulevat paineet ja vaatimukset (esim. koulutuspoliittiset päätökset), jotka liittyvät digitaalisten työkalujen käyttöön. Konkreettiset mahdollisuudet hyödyntää teknologiaa opetuksessa riippuvat monista erilaisista tekijöistä, joita ovat esimerkiksi kuntien, koulujen tai ehkä perheiden taloudelliset, mutta myös opettajien ajalliset resurssit. Myös oppilaiden ruutuajan lisääminen entisestään askarrutti monia. Digitaalisten työkalujen hyödyntäminen didaktisesti tarkoituksenmukaisesti vaatiikin opettajilta harkintaa.

Opettajien vastauksissa heijastuivat myös teknologian tarjoamat lukuisat mahdollisuudet. Erityisesti mainintoja saivat käytettävissä olevien aineistojen monipuolisuus, autenttinen oppimisympäristö sekä ajasta ja paikasta riippumaton oppiminen. Tänä päivänä oppijan on erilaisten digitaalisten välineiden avulla helppo luoda kohdekielinen virtuaaliympäristö, jossa pääsee käyttämään kieltä autenttisissa tilanteissa. Opettajat kokivat myös myönteisenä sen, että teknologia mahdollistaa moninaisia tapoja harjoittaa suullista kielitaitoa (esim. ääni- ja videotallenteet, internetin tarjoamat ääntämisharjoitukset). Lisäksi jotkut muistuttivat, että monet videopuhelusovellukset (esim. Zoom, Teams) ovat jo kiinteä osa nykypäivän työelämän kielenkäyttötilanteita, joten niidenkään merkitystä myös suullisen kielitaidon harjoittelussa ei ole syytä vähätellä. Yhtä kaikki moni opettaja peräänkuulutti kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen merkitystä suullisen kielitaidon kehittämisessä.

Digitaaliset työkalut kehittyvät huimaa vauhtia ja niitä tulee koko ajan lisää. Siksi yksittäisen työkalun hallinta ei taitona ole niin olennainen kuin valmius opetella käyttämään erilaisia työkaluja, oli kyse sitten opettajista tai kielen oppijoista. Täydennyskoulutuksille tulee siis olemaan tarvetta jatkossakin, jotta voidaan tarjota eväitä tällaisen valmiuden kehittämiseen. Sen myötä on myös helpompi punnita erilaisten työkalujen hyviä ja huonoja puolia sekä löytää pedagogisesti mielekkäitä ratkaisuja kielitaidon kehittämiseen.

Lähteet

Kalenius, A. (toim.) 2023. *Sivistyskatsaus 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023: 3. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-744-4>

Kognitiiviset prosessit kielten oppimisessa: esimerkkinä sanasto

Sanna Olkkonen & Outi Veivo

1. Johdanto

Kieliä voidaan oppia monella tavalla ja monenlaisissa tilanteissa. Esimerkiksi maahanmuuttajien kielen oppiminen uudessa maassa ja uudessa kulttuurissa on hyvin erilaista kuin videopelejä pelatessa tapahtuva tai oppikirjoihin perustuva vieraan kielen oppiminen luokkahuoneessa. Riippumatta oppimiskontekstista ja -ympäristöstä, oppimista säätelevät kuitenkin aina yksilölliset, oppijasta riippuvat tekijät. Kaikki eivät opi kieliä samalla tavalla, eivätkä saavuta samanlaisia oppimistuloksia. Yksilölliset erot kielten oppimisessa johtuvat monista erilaisista tekijöistä. Yksi mahdollinen tapa jaotella näitä taustasyitä on jakaa ne sosiodemografisiin, affektiivisiin, konatiivisiin ja kognitiivisiin tekijöihin (Li ym. 2022; perustuen Cronbachin jaotteluun, 2002). Kielen oppimiseen vaikuttavia sosiodemografisia tekijöitä ovat ikä ja oppijan sosiaalinen identiteetti. Affektiivisiin tekijöihin puolestaan kuuluvat oppijan uskomukset itsestään oppijana, kielen käyttämisen herättämät tunteet, kuten kielijännitys tai innostus, sekä minäpystyvyys. Konatiiviset tekijät liittyvät oppimisen tavoitteellisuuteen ja koostuvat motivaatiosta, ajattelutavoista, oppimisen tavoitteista ja viestintähalukkuudesta. Kognitiivisiin tekijöihin taas voidaan lukea kielikyky, muistin toiminta, oppimisstrategiat, kognitiiviset tyyliä ja metakognitio. Tässä luvussa keskitymme yksilöllisistä ominaisuuksista näihin kognitiivisiin tekijöihin liittyviin prosesseihin, joiden avulla kielellistä tietoa käsitellään ja painetaan muistiin. Osa niistä on tietoisia, osa tiedostamattomia, mutta muistin toiminta ja sen rajoitteet vaikuttavat aina oppimiseen.

Kognitiivisia prosesseja tutkimalla voidaan perehtyä esimerkiksi siihen, miten puhetta suunnitellaan samalla kun sitä tuotetaan, miten kaksi- tai monikielisten puhujien eri kielet ovat edustettuina aivoissa, kuinka lukivaikeuksia voidaan diagnosoida mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, miten ensi- ja vieraan kielen prosessointi eroavat ja toisaalta muistuttavat toisiaan tai miten kaksikielisyys vaikuttaa ajatteluun ja aivotuomintaan. Tieto kielellisen tiedon käsittelyyn liittyvistä kognitiivisista prosesseista auttaa hahmottamaan tekijöitä, jotka aiheuttavat yksilöllisiä eroja oppijoiden välillä. Oppimiseen vaikuttavien yleisten toiminnan rajoitteiden tarkastelu puolestaan auttaa ymmärtämään oppimista kokonaisvaltaisesti. Ne voivat antaa välineitä oppijoiden erilaisuuden ymmärtämiseen ja

selittää sitä, miksi tietyt asiat tuntuvat oppimisessa työläiltä ja mitä virheet kertovat oppimisprosessin etenemisestä.

Kuvaamme seuraavassa ensin muistin toimintaa ja kognitiivisiin prosesseihin vaikuttavia tekijöitä yleisesti. Sen jälkeen tarkastelemme sitä, miten aivomme käsittelevät kielellistä tietoa ja erityisesti sitä, millaista prosessointia sanaston oppiminen edellyttää.

2. Kognitiiviset prosessit ja kielen oppiminen

Oppiminen perustuu aistien tuottaman informaation prosessointiin. Ihmisen mieli voidaankin kognitiivisesta näkökulmasta nähdä symboleja prosessoivana systeeminä, joka käsittelee aistien välittämää tietoa. Tiedon käsittely vie sitä enemmän aikaa, mitä työläämpää se on. Tästä syystä kognitiivisten prosessien tutkiminen perustuukin usein erilaisiin tehtäviin kuluvan ajan mittaamiseen. Siten voidaan päästä käsiksi siihen, mikä prosessoinnissa on helppoa ja automaattista tai toisaalta vaikeampaa ja työläämpää. Kognition osa-alueita ovat havaitseminen, tarkkaavaisuuden ohjaaminen, muistin toiminta, tiedon rakentuminen mielessä, ongelmanratkaisu, päättely, luovuus ja päätöksenteko. Kieli ja kielenkäyttö lasketaan myös osaksi kognitiota, joka vaikuttaa kaikkiin muihin osa-alueisiin ja josta voidaan tehdä päätelmiä muiden osa-alueiden toiminnasta.

Yksi tärkeimmistä oppimista määrittävistä tekijöistä on **muisti** ja sen kapasiteetti. Nykyteoriat jakavat muistin pääpiirteissään kolmeen osaan. **Aistimuisti** ottaa vastaan valtavasti informaatiota ympäristön ärsykkeistä, ja sen kapasiteetti on suuri mutta kesto hyvin lyhyt. Havainnoista oleellisimmat poimitaan tarkkaavuutta ohjaamalla tarkempaan käsittelyyn **työmuistiin**. Työmuistin kapasiteetti on hyvin rajoitettu (5–9 yksikköä) ja myös ajallisesti vain noin 20 sekuntia. Jos havaittua asiaa ei tässä ajassa työstetä toiston avulla, se häviää. Työmuistin kapasiteetti asettaakin merkittävän pullonkaulan tiedon käsittelylle. Sen sijaan harjoittelu ja toisto auttavat painamaan asian **säilömuistiin**, jonka kapasiteetti on periaatteessa rajaton ja kesto jopa vuosia. Säilömuistissa oleva tieto pitää kuitenkin kyetä palauttamaan mieleen, jotta sitä voidaan käyttää.

Muistin osien yhteistoiminta perustuu **toiminnanohjaukseen**. Se on ylätason prosessi, joka päivittää ja ohjaa **resursseja** ja **tarkkaavuutta** asioiden välillä. Sen tehokas toiminta on edellytys oppimiselle, sillä sen vastuulla on **päivittää työmuistia** ja **monitoroida** tiedonkäsittelyn onnistumista ja omaa toimintaa, **siirtää tarkkaavuutta** eri asioiden välillä sekä **torjua epäoleellista informaatiota** jatkuvassa ärsyketulvassa. Kielenkäytön ja -oppimisen kohdalla tämä tarkoittaa kykyä organisoida omaa puhetta tarkoituksenmukaisesti, luoda kokonaisuuksia kuullusta tai luetusta sekä suunnata tarkkaavuutta vaihtelevissa kommunikaatiotilanteissa. Tällainen kontrolloitu toiminta vaatii kuitenkin runsaasti resursseja. Näitä resursseja vapautuu, kun kieltä opitaan lisää ja esimerkiksi

ääntämisen, sanaston ja syntaksin perusteet muuttuvat automaattisiksi. Nämä automaattiset toiminnot ovat tiedostamattomia ja vaivattomia eivätkä häiriinny helposti ulkopuolisista ärsykkeistä.

Kognitiivisesta näkökulmasta sekä ensi- että vieraan kielen oppimista ohjaavat samat mekanismit kuin kaikkea muutakin oppimista. Esimerkiksi muistin toiminta asettaa rajoitteensa kaikelle oppimiselle, eli se, kuinka paljon ja millä tavalla tietoa voidaan kerrallaan käsitellä, vaikuttaa siihen, mitä voidaan oppia. Kun oppija näkee, kuulee ja käyttää itse opittavaa kieltä, hän alkaa hahmottaa kielen käytön sääntöjä kaavoja tunnistamalla, prototyypeistä yleistämällä ja analogioiden perusteella. Tällä tavalla hän oppii vähitellen jäsentämään kielen kategorioita ja niiden rajoja. Tämä näkemys oppimisesta perustuu vahvasti ajatukseen kielisyötteelle altistumisesta (engl. *input*), jonka määrässä on huomattavan suuri ero, jos verrataan ensikielen oppimista ja vieraan kielen oppimista luokkahuonekontekstissa. Kokemuksen määrä onkin yksi oleellisimpia oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, sillä taidot automaattistuvat hyvin hitaasti ja vaativat paljon toistoa ja harjoitusta. Kielen oppimisen on myös todettu noudattavan usein yleistä, kielestä riippumatonta oppimisjärjestystä, eli kielen eri osa-alueilla on lukuisia elementtejä, jotka opitaan yleensä samassa järjestyksessä. Tähän vaikuttavat kielellinen ja ajatuksellinen monimutkaisuus sekä esimerkiksi tietyn piirteen huomaamisen helppous (engl. *saliency*) (Ellis 2015).

3. Kielellisen tiedon käsittely ja sen tutkiminen

Kielen käyttämisessä tarvittavia kognitiivisia prosesseja tutkitaan psykolingvistiikan alalla. Se keskittyy mielen ja kielen väliseen suhteeseen (Heikkola & Vainio 2020) ja tarkastelee muun muassa kielen ja ajattelun suhdetta, kielen oppimisessa ja omaksumisessa tarvittavia prosesseja sekä sitä, miten kielellistä tietoa käsitellään, kun kieltä tuotetaan tai ymmärretään (Warren 2012). Esimerkiksi puheen tuottamisessa puhujalla on jokin ajatus, jonka hän haluaa ilmaista ja sitä varten pitää löytää sopivat sanat ja suunnitella lauserakenne, jolla ajatuksen saa muotoiltua ennen kuin ymmärrettävistä äänneistä koostuvat sanat voi artikuloida. Tämä kaikki edellyttää säilömuistiin painetun tiedon mieleen palauttamista ja tämän kielellisen tiedon käsittelyä mielessä. Vastaavasti puheen ymmärtämisessä pitää kyetä havaitsemaan, mistä äänneistä ja sanoista puhevirta koostuu sekä analysoimaan sitä, miten sanat liittyvät toisiinsa, jotta voi tulkita merkityksen, jonka puhuja haluaa välittää. Aistihavainnon kautta saatu tieto pitää siis suhteuttaa muistissa olevaan kielelliseen tietoon sitä prosessoimalla, jotta puhetta voi ymmärtää.

Kielellisen tiedon käsittely tapahtuu mielessä samalla kun puhumme, kuuntelemme, kirjoitamme tai lueimme, ja siitä ei useinkaan jää mitään konkreettista jälkeä. Näiden näkymättömien käsittelyprosessien tutkimiseen on kuitenkin kehitetty erilaisia tutkimusmenetelmiä.

Psykolingvistiset menetelmät perustuvat kielenkäyttäjien käyttäytymisen tarkkaan seuraamiseen kielellisten tehtävien aikana. Kuten edellä todettiin, kielellisen tiedon käsittelyn vaativuudesta ja sen vaatimasta ponnistelusta saadaan tietoa mittaamalla aikaa, joka kuluu tehtävän tai sen osan tekemiseen. Voidaan siis esimerkiksi mitata millisekuntien tarkkuudella, kuinka nopeasti henkilö reagoi erilaisiin kielellisiin ärsykkeisiin (reaktioaikamittaukset). Mikäli halutaan tutkia prosessoinnin ajallisesta etenemistä eli sitä, mitä kielellisen tiedon käsittelyn eri vaiheissa tapahtuu, voidaan siitä saada tietoa rekisteröimällä silmänliikkeitä katseenseurannalla kielellisen tehtävän aikana. Menetelmän taustalla on ajatus, että ihmisen katse kohdistuu aina parhaillaan prosessoitavaan asiaan. Toinen tapa saada tietoa kielellisen tiedon käsittelystä ovat **neurolingvistiset menetelmät**. Ne perustuvat siihen, että rekisteröidään aivojen sähköistä toimintaa kielellisten tehtävien aikana. Jos halutaan ajallisesti tarkkaa tietoa tiedon käsittelystä, voidaan mitata aivosähkökäyrää EEG-laitteilla (elektroenkefalografia). Jos taas halutaan tarkkaa tietoa siitä, missä aivojen osassa tiedon käsittely tehtävän aikana tapahtuu, voidaan käyttää toiminnallista magneettikuvausta eli fMRI:tä (engl. *functional Magnetic Resonance Imaging*). Kognitiivisten prosessien toiminnasta saadaan tietoa myös **tietokonemallinnusten avulla**, eli käyttämällä hyväksi aiempien psyko- ja/tai neurolingvististen tutkimusten tuloksia ja rakentamalla niiden pohjalta simulaatioita, joiden avulla voidaan tehdä oletuksia siitä, miten kielellistä tietoa käsitellään.

Tutkimukset osoittavat, että prosessoinnin tehokkuudessa ja tarkkuudessa on lukuisia eroja ensi- ja vieraan kielen välillä. Työmuistin kohdalla on havaittu, että sekä sen kapasiteetti että sen kesto ovat vieraalla kielellä rajatumpia kuin ensikiellellä (Service ym. 2002). Toinen merkittävä ero on kielellisen tiedon automaattisuuden aste: se on alemman tason perustoinnoissa heikompi vieraassa kielessä vielä hyvin edistyneilläkin kielen käyttäjillä (Segalowitz 2016). Koska vieraalla kielellä toimittaessa kognitiivista kapasiteettia tarvitaan ääntämisen ja lauseenrakennuksen tyyppisiin tehtäviin, rajattuja resursseja ei jää siihen, että kielenkäyttäjä voisi keskittyä sanomansa tehokkaaseen välittämiseen. Vieraalla kielellä esimerkiksi tarkkaavuuden ohjaaminen asioiden välillä kärsii resurssien puutteesta (Schmidt 1992). Lisäksi vieraan kielen prosessointia voi hidastaa se, että sanojen ja käsitteiden välillä ei usein ole suoraa yhteyttä, vaan sanojen merkitystä saatetaan joutua hakemaan kääntämällä ne ensikielen kautta (Dóczy 2019). Tästä automaattisuuden puutteesta voi toisaalta olla joskus myös hyötyä, sillä kun esimerkiksi vieraan kielen sanojen aktivoituminen ei ole automaattista, on ne myös helpompi torjua, eli meluisassa ympäristössä vieraskielinen puhe häiritsee kuullunymmärtämistä vähemmän kuin äidinkielen puhe (esim. Brouwer ym. 2012).

4. Kognitiiviset prosessit sanaston oppimisessa

Sana on kielen helpoimmin ymmärrettävä perusyksikkö ja sanaston prosessoinnista on oltu kiinnostuneita jo pitkään ennen kognitiivisen psykologian syntyä. Vanhimpiin tutkimuksiin kuuluu Cattell (1886), joka osoitti, että ihmiset tunnistavat todellisia sanoja nopeammin kuin samanpituisia kirjainyhdistelmiä. Tämä kertoo siitä, kuinka nopea ja automaattinen prosessi sanojen tunnistaminen on, kun sen on oppinut, ja tästä syystä se on yksi merkittävimpiä pohjaitoja kaikelle kielen käytölle. Sanantunnistus tarkoittaa joko ortografisen (luetun) tai fonologisen (kuullun) muodon liittämistä oikeaan käsitteeseen mielessä, ja tämä yhteys automaattistuu vain runsaalla harjoittelulla. Tämän jälkeen se kuitenkin toimii tahdosta riippumatta eikä vie kognitiivisia resursseja. Esimerkiksi sujuva lukeminen edellyttää sitä, että tekstin sanoista suuri osa tunnistetaan pelkän muodon perusteella nopealla vilkaisulla eikä kirjain kirjaimelta lukemalla (Ehri 1991). Sananhaku on sanantunnistuksen vastapuoli: siinä haetaan tietylle käsitteelle tai idealle muistista oikea sana, jolle etsitään morfologinen tai fonologinen muoto, joka sitten joko kirjoitetaan tai artikuloidaan (Levelt ym. 1999). Varsinkin vieraan kielen oppimisen alkuvaiheessa oikean vieraskielisen sanan hakeminen etenee käsitteestä ensin ensikielen sanaan, jolle haetaan sitten käännösvastine.

Sanaston prosessoinnin mittaamiseen on kehitetty paljon nopeita ja helppoja testejä, jotka kuitenkin pystyvät samalla kertomaan kielitaidon tasosta laajemminkin. Kirjoitettujen sanojen tunnistusprosessia voidaan mitata mm. tehtävillä, joissa luetaan ääneen vaikeutuvia sanalistoja (nopea dekadaus), etsitään sanapötköstä sanarajoja (segmentointi) tai arvioidaan, onko nähty sana oikea sana vai epä sana (leksikaalisen päätöksenteon tehtävä). Mitä tehokkaammin nämä prosessit toimivat, sen enemmän resursseja varsinaiseen ymmärrysprosessiin riittää. Toisaalta sananhaun automaattisuutta ja tahdosta riippumattomuutta voidaan testata nimeämällä eri värein kirjoitettujen sanojen (kuten eläin- tai värisanat) fontin väriä (Stroopin testi). Mitä automaattisempaa sanojen tunnistaminen on, sen vaikeampaa on erottaa fontin värin tuottaminen sen tunnistamisesta, eli esimerkiksi nimetä punaisella kirjoitetun sanan ”keltainen” fontin väri. Toisin sanoen mitä hitaampaa fontin värin nimeäminen on, sen automaattisempi nähdyn sanan tunnistaminen on. Sananhaun tehokkuutta puolestaan mitataan esimerkiksi tehtävillä, joissa tulee nimetä samalla alkukirjaimella alkavia sanoja tietyssä ajassa (käytetään mm. dementia diagnostiikassa) eli mitä nopeammin tämä prosessi toimii, sen vaivattomampaa tekstin tai puheen tuottaminenkin on.

5. Sanastotaidot sujuvan kielenkäytön pohjana

Sanastotaitojen automaattisuus on yksi merkittävimmistä eroista ensi- ja vieraan kielen prosessoinnissa. Sananhaku ja -tunnistus ovat tärkeitä alatason prosesseja, joiden merkitys näkyy niin

sujuvan puheen (Segalowitz 2016), kirjoitustuotoksen laadun (Manchón ym. 2007), kuullunymmärtämisen helppouden (Schmidt 1992) kuin luetun kokonaisvaltaisen ymmärtämisen taustalla. Värien, numeroiden tai yksinkertaisten kuvien nimeämisen hitaus ennen kouluikää voi esimerkiksi kertoa dysleksian puhkeamisen todennäköisyydestä (*Rapid Automatic Naming, RAN*; esim. Puolakanaho ym. 2007). Sanastotaitojen automaattisuus voi selittää merkittävässä määrin myös vieraan kielen luetunymmärtämisen ja kirjoittamisen helppoutta tai vaikeutta, varsinkin kun otetaan huomioon sekä kuinka nopeasti että kuinka tarkasti sanastoa prosessoidaan (Olkkonen 2017).

Puheen sujuvuuteen vaikuttavaa sanaston tehokkuutta tarkastellaan tutkimuksessa (Olkkonen ym. arvioitavana), jossa perehdytään siihen, miten automaattinen sanantunnistus ja -haku vaikuttavat yliopisto-opiskelijoiden englannin kielen puheen sujuvuuteen ja epäsujuvuuteen. Tulosten perusteella puhujat jakautuivat epäsujuviin, hidastempoisiin, tarkkuuteen pyrkiviin ja nopeisiin kielenkäyttäjiin. Kielitaidon taso ei erotellut näitä ryhmiä toisistaan, vaan mm. yksilölliset erot näyttäisivät vaikuttavan siihen, panostetaanko enemmän nopeuteen vai tarkkuuteen. Myös siinä, kuinka automaattisesti sanat aktivoituivat ja missä määrin vieraan kielen prosessointi muistutti ensikielen prosessointia, oli paljon eroja.

6. Epäsujuvuuksien ja virheiden roolista

Suullisen kielitaidon arviointikriteerit korostavat usein virheettömyyttä ja epäsujuvuuksien puutetta hyvän kielitaidon merkinä, mutta tutkimusten perusteella sekä virheitä että epäsujuvuuksia on monentyyppisiä, joista läheskään kaikki eivät liity kielitaidon puutteeseen (esim. Kormos 2000). Tautot ja oman puheen muokkaukset voivat toimia hyvän kielenkäyttäjän resursseina vastaanottajaa huomioiden ja auttaen. Tauoilla ja hidastuksilla voidaan esimerkiksi kiinnittää kuulijan huomiota siihen, että seuraava asia voi olla vaikeammin käsiteltävä. Erilaisten epäsujuvuuksien osuudet vaihtelevat sekä taitotason että henkilökohtaisten mieltymysten ja puhetyylin mukaan (Olkkonen & Peltonen 2017). Kielenoppimisen alkuvaiheessa korostuvat epäsujuvuudet, jotka liittyvät kielitaidon ja automaattisuuden puutteeseen, kuten erilaiset takeltelut, arvailut ja ääntämisvirheet. Sen sijaan kielitaidon kehittyessä epäsujuvuudet liittyvät enemmän tarkkaavaisuuden ohjaamiseen ja niitä esiintyy myös ensikielellä. Virheiden havaitseminen ja korjaaminen on alussa tehottomampaa ja sitä esiintyy vähemmän kuin vähän edistyneemmällä oppijoilla (Kahng 2014; Olkkonen 2017). Oman tuotoksen korjaamiseen vaikuttaa myös oma arvio siitä, tarvitaanko korjausta sekä se, korostuuko puheessa pyrkimys enemmän tarkkuuteen vai nopeuteen. Ulkopuolisten kielellisten ärsykkeiden torjuminen on sitä vaikeampaa mitä helpommin ne aktivoituvat eli mitä automaattisempia ne ovat. Yksilöt myös eroavat sen suhteen, kuinka helppoa tällainen tarpeettoman tiedon poissulkeminen on.

Monikielisyyden on usein havaittu kehittävän tätä kykyä, sillä useamman kielen käyttäminen pakottaa torjumaan ensikielen ja muiden osattujen kielen aktivoitumista silloin kun niitä ei tarvita (Bialystok ym. 2008; mutta ks. Jylkkä ym. 2021). Ärsykkeiden välillä vaihtaminen saattaa myös olla hitaampaa ensikielellä, koska yksittäinen sana aktivoi kokonaisia verkostoja, mikä hidastaa toiseen kategoriaan siirtymistä.

Kielitaidon tason lisäksi myös henkilökohtainen puhetyyli vaikuttaa siihen, minkä tyyppisiä epäsujuvuuksia puheessa esiintyy. Jotkut puhujat esimerkiksi käyttävät runsaasti toistoja, osittain strategisesti sanoja hakiessaan (Olkkonen & Peltonen 2017). Nämä puhetyylin vaikutukset tulevat myös pikkuhiljaa kuuluviin vieraskielisessä puheessa, kun ensi- ja vieraan kielen tyyli lähenevät toisiaan. Toisaalta myös syntyperäisten puhujien puhetyylit voivat vaikuttaa kielenoppijaan, kun opitaan, mikä on missäkin kielyhteisössä tyypillinen tapa pitää taukoja tai hakea sanoja.

7. Lopuksi: huomioita opetukseen

Kielen prosessoinnin ymmärtäminen auttaa ottamaan opetuksessa huomioon prosessoinnin luontaiset rajoitteet. Kun jokainen kielenkäytön vaihe fonologiasta sanastoon ja lauseenrakennukseen vie aikaa ja resursseja, riittävän ajan takaaminen asioiden mieleen painamiseen sekä tarkasti että riittävän monella toistolla on olennaisen tärkeää. Koska muut taidot rakentuvat sujuville sanataidoille, riittävä toisto eri konteksteissa ja eri kielitaidon osa-alueilla (luettuna, puhuttuna, kuultuna ja kirjoitettuna, erityisesti käsin) on edellytys kontekstista riippumattomalle muistijäljelle. Kirjoitettuna näkemistä vaaditaan sujuvaan lukemiseen, jotta sanan visuaalinen kokonaisuus tulee riittävän tutuksi. Tätä voidaan treenata esimerkiksi sanapötköstä sanarajoja nopeasti etsimällä. Varsinkin heikot lukijat hyötyvät myös opettajan perässä sanojen lukemisesta ja sanojen makustelusta, sillä se vahvistaa kirjoitus- ja äänneasun yhteyttä ja sanan muistiedustumaa, ja näin sanan hakeminen muistista nopeutuu. Prosessoinnin rajoitteet vaikuttavat myös virheiden ja epäsujuvuuksien laatuun ja mahdollisuuksiin ohjata resursseja korjaamiseen ja muuhun tarkkaavuutta vaativaan toimintaan. Virheet ja epäsujuvuudet antavat näin ollen runsaasti tietoa oppimisen etenemisestä sekä opettajalle, arvioijalle että oppijalle. Lapsi ensikieltä oppiessaan yliyleistää ensin taivutusmuotoja tai kategorioita ja vähitellen oppii oikean laajuuden, ja tämä on yksi oppimisen perusprosesseista. Tätä voidaan oppimisessa ja arvioinnissa ottaa huomioon korostamalla kielen opiskelijoille virheiden luonnollisuutta ja ensikielen epäsujuvuutta, mikä toivottavasti lisää uskallusta käyttää kieltä takelteluista huolimatta.

Lähteet

- Bialystok, E., F. I. M. Craik & G. Luk 2008. Lexical access in bilinguals: effects of vocabulary size and executive control. *Journal of Neurolinguistics*, 21, 522–538. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2007.07.001>
- Brouwer, S., K. J. Van Engen, L. Calandruccio & A. R. Bradlow 2012. Linguistic contributions to speech-on-speech masking for native and non-native listeners: language familiarity and semantic content. *J Acoust Soc Am*, 131 (2), 1449–1464. <https://doi.org/10.1121/1.3675943>
- Cronbach, L. 2002. *Remaking the concept of aptitude: extending the legacy of Richard E. Snow*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cattell, J. M. 1886. The time it takes to see and name objects. *Mind*, 11, 63–65. <https://www.jstor.org/stable/2247157>
- Dóczy, B. 2019. An overview of conceptual models and theories of lexical representation in the mental lexicon. *The Routledge handbook of vocabulary studies*. Lontoo: Routledge, 46–65. <https://doi.org/10.4324/9780429291586>
- Ellis, N. C. 2015. Cognitive and social aspects of learning from usage. Teoksessa T. Cadierno & S. W. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berliini: De Gruyter Mouton, 49–73.
- Ehri, L. 1991. Development of the ability to read words. Teoksessa R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (toim.) *Handbook of reading research*. New York, NY: Longman, 383–417.
- Heikkola, L. M. & S. Vainio 2020. Psyko- ja neurolingvistiikka. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne, & K. Sinnemäki (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. Helsinki: SKS, 984–1023. <https://doi.org/10.21435/skst.1457>
- Jylkkä, J., M. Laine & M. Lehtonen 2021. Does language switching behavior rely on general executive functions? *Bilingualism: Language and Cognition*, 24 (3), 583–595. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000619>
- Kahng, J. 2014. Exploring utterance and cognitive fluency of L1 and L2 English speakers: temporal measures and stimulated recall. *Language Learning*, 64, 809–854. <https://doi.org/10.1111/lang.12084>
- Kormos, J. 2000. The role of attention in monitoring second language speech production. *Language Learning*, 50, 343–384. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00120>
- Levelt, W. J. M., A. Roelofs & A. S. Meyer 1999. A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 1–38. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99001776>
- Li, S., P. Hiver & M. Papi 2022. Individual differences in second language acquisition: theory, research, and practice. Teoksessa S. Li, P. Hiver & M. Papi (toim.) *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences*. New York, NY: Routledge, 3–33. <https://dx.doi.org/10.4324/9781003270546-2>
- Manchón, R. M., L. Murphy & J. Roca de Larios 2007. Lexical retrieval processes and strategies in second language writing: a synthesis of empirical research. *International Journal of English Studies*, 7, 149–174. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/49041>
- Olkkonen, S. 2017. *Second and foreign language fluency from cognitive perspective: inefficiency and control of attention in lexical access*. Jyväskylä Studies in Humanities 314. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7062-8>
- Olkkonen, S., M. Mutta & P. Lintunen (arvioitava). L2 fluency profiles in speech production: the role of underlying cognitive factors.
- Olkkonen, S. & P. Peltonen 2017. Mitä on toisen kielen sujuvuus? Näkökulmia kognitiivisen ja puhetuotoksen sujuvuuden tutkimuksesta. Teoksessa M. Kuronen, P. Lintunen & T. Nieminen (toim.) *Näkökulmia toisen kielen puheeseen – Insights into second language speech*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 10. Jyväskylä: AFinLA, 234–257. <https://doi.org/10.30660/afinla.73140>
- Puolakanaho, A., T. Ahonen, M. Aro, K. Eklund, P. Leppänen, A.-M. Poikkeus, A. Tolvanen, M. Torppa & H. Lyytinen 2007. Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 923–931. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01763.x>

- Schmidt, R. 1992. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357–385. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011189>
- Segalowitz, N. 2016. Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54, 79–95. <https://doi.org/10.1515/iral-2016-9991>
- Service E., M. Simola, O. Metsänheimo & S. Maury 2002. Bilingual working memory span is affected by language skill. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14 (3), 383–408. <https://doi.org/10.1080/09541440143000140>
- Warren, P. 2012. *Introducing psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511978531>

Tunteet suullisen kielitaidon oppimisessa ja opettamisessa

Magdalena Szyszka & Pekka Lintunen

1. Johdanto

Kielenoppijoiden välillä on aina yksilöllisiä eroja. Yksilöllisten erojen vuoksi vaikuttaa myös siltä, että toiset tai vieraat kielet (L2) ovat toisille helppoja ja toisille vaikeita. Yksilölliset erot voivat johtua esimerkiksi kielellisestä lahjakkuudesta (engl. *aptitude*), motivaatiosta, persoonallisuudesta, iästä, oppimistyyleistä tai oppimisstrategioista (ks. Pietilä 2014). Uudella vuosituhannella on pohdittu ja tutkittu laajasti myös tunteiden vaikutusta kielenoppimiseen ja vieraan kielen puhumiseen. Erityisesti puhuttua kieltä ja ääntämistä pidetään osana omaa identiteettiä (esim. Setter & Jenkins 2005; Rindal 2010), jolloin tunteiden merkitys on hyvin tärkeä. Siksi pitää huomata, että opetuksen vaikutus voi olla myös negatiivinen, koska lisääntynyt tietoisuus voi johtaa epätydyttävän ääntämisen omakuvan, minä-pystyvyyden ja itsearvioinnin tunteisiin (esim. Baran-Łucarz 2013, 2014; katso myös Horwitz ym. 1986). Vieraan kielen käyttäjä voi myös olla arka puhuja, jos hän pelkää tekevänsä virheitä tai joutuvansa arvioinnin kohteeksi (Virkkula & Toivola 2023). Toisaalta tämä opetuksesta ja saadusta ääntämispalautteesta johtuva negatiivinen vaikutus saattaa olla vain väliaikainen vaihe oppimisprosessissa (Lintunen & Mäkilähde 2017). L2-ääntämisen onnistuminen voi riippua myös monista affektiivisistä tekijöistä, kuten oppijan suuntautumisesta kohdekielen puhujiin (Gatbonton ym. 2005), mikä tekee suullisen kielitaidon opettamisesta monisyistä yhdistämällä hienomotoriikkaharjoittelun tietoisuuteen ja useisiin affektiivisiin tekijöihin (ks. myös Lintunen 2014; Lintunen & Dufva 2019; Ullakonoja & Dufva 2019).

Pawlak (2023) esitti, kuinka yksilöllisiä eroja on käsitelty vieraan kielen suullisen kielitaidon tutkimuksessa: Toiset tekijät herättävät aina kiinnostusta tutkimuksissa, esim. motivaatio tai oppimisstrategiat. Toiset tekijät ovat vähemmän pinnalla nykyään verrattuna aiempaan, esim. oppimistyyli. Lisäksi käsitys joidenkin tekijöiden olemuksesta on vaihtunut vuosien aikana, esim. motivaatio ja kielellinen lahjakkuus. Nämä virtaukset heijastelevat myös opiskelijoiden valitsemia teemoja yliopistokoulutuksensa lopputöissä. Opiskelijoilla on pro gradu -tutkielmissa ollut viime aikoina suosiossa esimerkiksi kieliahdistuksen, kommunikaatiohalukkuuden tai kieliin liittyvien uskomusten vaikutus kielen oppimiseen. Uusia kansainvälisiä tunteisiin liittyviä tutkimussuuntia ovat Pawlakin (2023) mukaan esimerkiksi häpeä, tylsistyminen, uteliaisuus, ilo tai sisukkuus. Uudet ideat

tällaisista aihepiireistä siirtyvät usein kasvatopsykologiasta vieraan kielen suullisen kielitaidon tutkimukseen.

Tunteet ovat luonnollinen osa ihmisen olemassaoloa, ja siksi sekä kieltenoppijoiden että -opettajien on tiedettävä niistä enemmän luodakseen parhaat mahdolliset olosuhteet toisen tai vieraan kielen oppimiselle ja -opettamiselle. Vain emotionaalisesti onnistunut opettaja voi luoda oppijoita tukevia oppimisympäristöjä, jotka vastaavat oppijoiden emotionaalsiin tarpeisiin. Tässä luvussa kuvaamme lyhyesti tunteiden luonnetta, myönteisten tunteiden roolia kieltenoppimisen ja -opettamisen prosesseissa sekä tiettyjen kielteisten tunteiden lähtökohtia ja vaikutuksia sekä kieltenoppijoihin että -opettajiin.

2. Tunteet ja kielenoppiminen

Jotta tunteita voi ymmärtää, pitää ensin tarkastella, miten tämä konstruktio on määritelty. Tunteet on ymmärretty ”vastejärjestelmiksi ja tunnetilaksi/prosessiksi, joka motivoi ja organisoii kognitiota ja toimintaa” (Izard 2010: 367). Ne ovat lyhytkestoisia reaktioita ulkoiseen ärsykkeeseen, jota tulkitaan ja arvioidaan subjektiivisesti (Shuman & Scherer 2014). Tämä ärsyke voi Baumgartnerin ym. (2008) mukaan viitata tämänhetkiseen tässä ja nyt -tilanteeseen (esim. L2-oppija tekee vaikeaa kielioppiharjoitusta luokkahuoneessa), menneisiin kokemuksiin (esim. L2-oppija palauttaa mieleen opettajan antaman negatiivisen palautteen) ja tulevaisuuden odotuksiin (esim. L2-oppija reagoi kuvitelmaansa tulevasta kielikokeesta). Tämä ohimenevä, transientti tila laukaisee kehollisen kiihtymistilan, johon liittyy fysiologisia muutoksia, kuten muutoksia kasvojen ilmeissä ja kehossa, esim. nopeampi syke, pinnallisempi hengitys tai voimakas hikoilu. On mielenkiintoista, että tunteiden voimakkuutta muokkaavat sosiaaliset ja kulttuuriset normit sekä havaitun tunnetapahtuman kognitiivinen tulkinta; toisin sanoen ”mielen prosessit auttavat tunnistamaan ja arvioimaan tunteita ja niiden voimakkuutta riippuen yksilön elämänfilosofiasta ja arvomaailmasta” (Piechurska-Kuciel 2008: 22). Siksi jokainen yksilö voi reagoida samanlaiseen ärsykkeeseen eri tavalla. Barrettin (2017: 31) mukaan tunteet eivät ole reaktioita maailmaan, koska ihminen ei ole passiivinen aistimusten vastaanottaja vaan aktiivinen tunteiden rakentaja. Aistimuksista ja aiemmista kokemuksista aivot rakentavat merkityksen ja määräävät toimintaa. Joskus tämä merkitys on tunne.

Tutkimuksissa on pyritty tunnistamaan tunteita, joilla on merkitystä toisen tai vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Olemassa olevat typologiat (vrt. Shao ym. 2020; MacIntyre & Vincze 2017) tekevät selkeän eron positiivisten ja negatiivisten tunteiden välillä sen mukaan, koetaanko ne miellyttäväksi vai epämiellyttäväksi (Pekrun 2014). Ensin mainittu tunneryhmä johtaa psykologisen kasvun, älyllisen kehityksen ja paremman hyvinvoinnin saavuttamiseen ajan myötä (Fredrickson

2001), kun taas jälkimmäinen rajoittaa voimavaroja ja laukaisee ”taistele, pakene tai jäädy” toimintoja. Joitakin valikoituja positiivisia tunteita, joita on tutkittu L2-oppimisprosessien näkökulmasta, ovat nautinto/ilo (esim. Dewaele & MacIntyre 2014), huvittuneisuus (esim. MacIntyre & Vincze 2017), ihailu, kiitollisuus ja innostus (esim. Sampson 2020). Negatiivisten tunteiden luetteloon kuuluvat kielellinen ahdistus (esim. Gkonou ym. 2017), tylsyys (esim. Pawlak ym. 2020), häpeä (esim. Wang & Sang 2019; Galmiche 2017) ja syyllisyys (esim. Teimouri 2018). L2-opettajien tunteita koskevia tutkimuksia on kuitenkin vähemmän (ks. kuitenkin Teng 2017; Richards 2022).

Tunteet vaikuttavat L2-oppimisessa aktivoituviin kognitiivisiin prosesseihin, kuten tarkkaavaisuuteen ja muistiin (Schumann 1994). Toisaalta positiiviset tunteet, kuten innostus ja nautinto, voivat helpottaa tarkkaavaisuusprosesseja ja tehostaa kognitiivisten resurssien käyttöä. Esimerkiksi Pekrun (2006) väittää, että L2-oppijat muistavat todennäköisemmin tietoa, joka on emotionaalisesti merkittävää. Toisaalta negatiiviset tunteet, kuten ahdistus, pelko ja turhautuminen, voivat estää ja rajoittaa kognitiivisia toimintoja ja estää kiinnostusta oppimiseen. Esimerkiksi kun L2 oppija kokee ahdistusta kokeen aikana, hänen huomionsa saattaa kääntyä pois tehtävästä, mikä johtaa heikompaan suoritukseen (Piechurska-Kuciel 2008).

Tunteet voivat myös ohjata käyttäytymistä ja strategioita toisen tai vieraan kielen oppimisessa. Esimerkiksi oppilaat, jotka nauttivat kieltenoppimisesta, saattavat todennäköisemmin osallistua kommunikatiivisiin tilanteisiin ja ottaa riskejä kielen käytössä, kun taas kielen oppimisesta ahdistuneet oppilaat saattavat välttää osallistumista luokkahuoneen toimintoihin tai vuorovaikutusta luokkahuoneen ulkopuolella. Lisäksi L2-oppijat, jotka kokevat positiivisia tunteita, pyrkivät käyttämään tehokkaampia itsesäätelyyn perustuvia oppimisstrategioita, kuten tavoitteiden asettamista, suunnittelua ja edistymisen seuranta. Ne oppijat, jotka kehittävät negatiivisia tunteita, kuten kielellistä ahdistusta, käyttävät vähemmän sosiaalisia ja affektiivisiä strategioita, joita tarvitaan onnistuneessa L2-viestinnässä (Szyszka 2017). Lisäksi tunteilla voi olla myös merkittävä vaikutus oppijoiden sosiaalisiin mahdollisuuksiin. Positiiviset tunteet voivat helpottaa sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistyötä, kun taas negatiiviset tunteet voivat johtaa sosiaaliseen eristäytymiseen ja vetäytymiseen, jotka rajoittavat viestintää ja vuorovaikutusta. Yleisesti ottaen tunteilla on ratkaiseva rooli oppimisprosessien tehokkuudessa. Oxford (1990: 140) toteaa, että oppijan affektiivinen puoli on luultavasti yksi kaikkein suurimmista kieltenoppimisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavista tekijöistä.

Kun pohditaan tunteiden ja toisen tai vieraan kielen oppimisprosessien välistä monimutkaista yhteyttä, voidaan kiinnittää huomiota myös L2-opettajan rooliin myönteisten tunteiden edistämässä ja kielteisten tunteiden vaikutusten minimoimisessa luokkahuoneissa. Yleisesti ottaen opettajan

ammattiin sisältyy erilaiset tunnetilat, joita koetaan L2-luokissa. Itse asiassa ”tunteet ovat osa sitä ainesta, joka muodostaa opettajan itsensä, mikä tarkoittaa, että opettajat – myös opettajaksi opiskelevat – eri aikoina suuttuvat, rakastavat, pelkäävät, huolestuvat, innostuvat, ärtyvät, epäilevät, tuntevat ylpeyttä, iloa ja ahdistusta” (Teng 2017: 118). Richards (2022) tunnisti useita syitä, jotka laukaisevat L2-opettajien tunteita työelämässä. Näitä ovat erityyppiset vuorovaikutussuhteet kouluyhteisön kanssa (esim. opettaja-oppilas, opettaja-kollegat, opettaja-vanhemmat), opetusympäristö (esim. luokkahuoneen/koulun tilat, opetusresurssit, palkitsemisjärjestelmä), luokkahuoneopetus (esim. luokkakoko, ryhmadynamiikka, luokkahuonetapahtumat, luokkahuonetoiminnot, oppijoiden käyttäytyminen ja motivaatio) ja opettajaperustaiset lähteet (esim. opettajan uskomukset ja asenteet opetusta/koulua/oppilaita kohtaan, käsitys omasta kielitaidosta, persoonallisuus, opetustyyli). Yleisesti ottaen tunteita kokevat kieltenopetuksen luokkahuoneessa molemmat kieltenoppimisprosessin keskeiset osapuolet eli kieltenoppija ja -opettaja. Seuraavaksi tarkastellaan myönteisten tunteiden luonnetta ja niiden asemaa kieltenopiskelussa ja -opetuksessa.

3. Positiiviset tunteet

Tunteellisuus on jo pitkään herättänyt niiden tutkijoiden huomion, jotka ovat olleet kiinnostuneita löytämään ihmisen onnellisuuden juuret elämässä. Fredricksonin (2001) positiivisia tunteita koskeva ”laajenna ja rakenna” -teoria ja Seligmanin (2011) ajatus inhimillisestä kukoistuksesta positiivisten tunteiden, sitoutumisen, positiivisten suhteiden, merkityksen ja saavutusten vahvistamisen kautta voidaan jäljittää Aristoteleen termiin ”*eudaimonia*”, joka ymmärretään ihmisen kukoistuksen edellytyksenä (Duignan 2023; Seligmanin käsite englanniksi on *PERMA* eli *positive emotion, engagement, positive relationships, meaning* ja *accomplishment*). Positiivisten tunteiden arvoa ihmisen hyvinvoinnille on käsitelty positiivisessa psykologiassa (Seligman & Csikszentmihalyi 2000), joka tarjosi systemaattisen kehyksen positiivisten tunteiden roolin tunnistamiseksi L2-oppimisessa ja -opettamisessa (Gabryś-Barker & Gałajda 2016). Lyhyesti sanottuna L2-oppijan ja -opettajan psykologinen ja älyllinen kasvu voi perustua kolmeen pilariin, jotka tukevat toimintaamme maailmassa ja L2-luokkahuoneessa. Shaon ym. (2020) toisen kielen tunteet ja positiivinen psykologia (L2EPP) -mallin mukaisesti nämä kolme pilaria sisältävät 1) positiiviset tunteet, 2) luontevahvuudet ja 3) tukevat instituutiot. Ensimmäinen koostuu positiivisten tunteiden, kuten ilon, tyytyväisyyden ja kiitollisuuden, edistämisestä ja ylläpitämisestä. Toinen pilari käsittää yksilön luontevahvuuksien (esim. joustavuus, optimismi, empatia jne.) tunnistamisen ja edistämisen. Viimeinen pilari koostuu hyvistä instituutioista, kouluista ja perheistä, joille on ominaista muun muassa turvallisuus ja ajattelemisen vapaus.

Oxford (2016) kehitti samansuuntaisesti EMPATHICS-mallin, jolla edistetään hyvinvointia L2-luokassa. Tämän mallin rakennuspalikoita ovat empatia, motivaatio, sinnikkyys, toimijuus, aika, mielen tottumukset, älykkyys, luontevahvuudet ja minäkäsitys (englanniksi *empathy, motivation, perseverance, agency, time, habits of mind, intelligence, character strengths* ja *self-concept*). Asianmukainen lähestymistapa näiden elementtien harjoitteluun L2-luokahuoneessa voi rakentaa myönteistä opettaja–oppilas-suhdetta ja luoda osallistavan ympäristön älylliselle kasvulle. Siksi on tärkeää tarkastella lyhyesti kaikkia mallin elementtejä.

Empatiaan kuuluu huolehtivan ja luottamuksellisen ympäristön luominen L2-oppijoille. Sekä L2-oppijat että opettajat, jotka osoittavat empatiaa, ovat tarkkaavaisia toistensa tarpeita ja tunteita kohtaan. Kun L2-oppijat tuntevat, että heidän opettajansa välittävät heistä, he kokevat todennäköisemmin myönteisiä tunteita ja ovat motivoituneempia oppimaan.

Motivaatio on toinen tärkeä tekijä, jota opettajat voivat lisätä tarjoamalla mielekkäitä ja merkityksellisiä oppimismahdollisuuksia, käyttämällä kiinnostavaa materiaalia ja antamalla myönteistä palautetta. Motivoituneet L2-oppijat ja myös kieltenopettajat kokevat todennäköisemmin myönteisiä tunteita ja panostavat enemmän oppimis- ja opetusprosesseihinsa.

Sinnikkyys tarkoittaa kykyä pysyä rauhallisena ja jatkaa eteenpäin vaikeuksista ja takaiskuista huolimatta. Opettajat voivat edistää sinnikkyyttä esimerkiksi rohkaisemalla oppijoita pitämään virheitä oppimismahdollisuuksina. Toisaalta kun opettajat sinnikkäästi selviytyvät ammatin tarjoamista haasteista, he voivat kokea onnistumisen ja tyytyväisyyden tunnetta.

Toimijuus on oppijan hallinnan aste oppimisessaan. Opettajat voivat edistää toimijuutta rohkaisemalla itseohjautuvaan lähestymistapaan kielenoppimisessa ja tarjoamalla oppijoille mahdollisuuksia tehdä valintoja ja ottaa vastuuta oppimisestaan.

Ajankäyttö viittaa EMPATHICS-mallissa kieltenopiskelijoiden mieltymyksiin oppimisnopeuden suhteen. Opettajan puheajan ja oppitunnin nopeuden säätäminen ja tasapainottaminen voi tarjota tilaa joustaville oppimismahdollisuuksille ja oppijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamiselle.

Mielen tottumukset viittaavat kognitiivisiin ja sosiaalis-emotionaalisiin taitoihin, joita voidaan edistää käyttämällä ongelmalähtöisiä ja projektipohjaisia oppimismenetelmiä. Kun oppijat harjoittelevat mielen tottumuksia, he kehittävät kriittistä ajattelua, yhteistyötä ja luovuutta.

Älykkyys tai tässä yhteydessä usko siihen, että oppijoilla on kyky oppia ja menestyä, pitäisi olla olennaisen tärkeää jokaiselle kieltenopettajalle. Ilman tätä olettamusta opettajan tuki voi jäädä vähäiseksi, ja myönteiset tunteet voivat helposti muuttua pettymykseksi ja turhautumiseksi. Toisaalta,

kun L2-oppija uskoo, että hän kykenee oppimaan kieltä, hän kokee todennäköisemmin myönteisiä tunteita ja panostaa enemmän.

Luonteenvahvuudet kuvaavat niitä myönteisiä piirteitä ja arvoja, joita L2-oppijoilla ja opettajilla on. Luonteenvahvuuksien, kuten luovuuden, uteliaisuuden, ystävällisyyden ja sinnikkyuden, tunnistaminen ja kehittäminen voi siis auttaa sekä oppijoita että opettajia parantamaan hyvinvointiaan.

Minäkäsityksellä viitataan oppijoiden ja opettajien uskomuksiin ja asenteisiin itsestään sekä oppimis- ja opetusprosesseista. Itseluottamuksen, itsetunnon ja minä-pystyvyyden vahvistuminen asianmukaisen oppija–opettaja-suhteen ja osallistavan luokkahuoneilmapiirin avulla voi edistää myönteisiä tunteita.

Yhteenvedon voidaan todeta, että myönteisten tunteiden vaikutuksia kielenopetukseen luokkahuoneessa voidaan tarkastella kielenoppijan ja -opettajan näkökulmasta. Positiivisia tunteita kielenoppimisessa kokeva L2-oppija kehittää myönteisiä asenteita oppimisprosessia, L2-opettajaa ja L2-kulttuuria kohtaan. Hänen itseluottamuksensa, itsetuntonsa ja minäkuvansa vahvistuvat, ja motivaatio jatkaa kielenopiskelua esteistä huolimatta kasvaa. Opettaja, jonka ammatillista työtä ylläpitävät myönteiset tunteet, kuten tyytyväisyys ja mielihyvä, kehittää myönteisen asenteen L2-oppijoita ja opetusta kohtaan. Tämä puolestaan lisää motivaatiota ja luovuutta oppituntien suunnittelussa ja toteutuksessa sekä valmiutta panostaa aikaa ja vaivaa ammatilliseen kehitykseen ja henkiseen kasvuun.

Vaikka edellä esitellyt mallit edistävät myönteisiä tunteita, oppijat ja opettajat ovat hyvin tietoisia siitä, että L2-luokkahuoneessa esiintyy runsaasti kaikenlaisia tunteita, myös kielteisiä. Seuraavassa osassa tarkastellaan joidenkin valittujen negatiivisten tunteiden, kuten kielellisen ahdistuksen, tylsyyden ja häpeän, syitä. Lisäksi esitellään negatiivisten tunteiden yleisiä vaikutuksia kielenoppimiseen ja -opetukseen. Tietoisuus näistä on ratkaisevan tärkeää sekä kielenoppijoille että -opettajille, sillä he voivat kehittää sen pohjalta selviytymisstrategioita.

4. Negatiiviset tunteet

Yksi eniten tutkituista negatiivisista tunteista toisen ja vieraan kielen oppimisessa (vrt. Gkonou ym. 2017) on kieliahdistus, joka ymmärretään huolena ja negatiivisena tunnereaktiona, joka herää toisen kielen oppimisen tai käytön yhteydessä (MacIntyre 1999: 27). Sitä aiheuttavat monet eri tekijät, jotka voidaan karkeasti jakaa oppijaan perustuviin, opettajaan perustuviin sekä oppimis- ja opetusprosesseihin liittyviin tekijöihin (Szyszka 2017). Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat

esiintymispelot, esim. viestintäpelko, koepelko, esiintymiskammo tai negatiivisen arvioinnin pelko, joita oppija kehittää L2-oppimisympäristön ulkopuolella, mutta nämä ominaisuuksien kaltaiset piirteet voivat vaikuttaa myös L2-luokassa koettuihin tunteisiin. Alhainen itsetunto, kilpailuhenkinen ryhmä, vertaispaine ja L2-oppijoiden uskomukset oppimisesta ja opettamisesta voivat myös vaikuttaa kieliahdistuksen kohonneeseen tasoon. Opettajien luokkahuonekäyttäytyminen, opetustyyli ja tapa, jolla palautetta annetaan, voivat joko lisätä tai vähentää ahdistuksen tunteita luokkahuoneessa. Lisäksi tätä negatiivista tunnetta koetaan usein arvioivissa luokkahuonetilanteissa, kuten kokeissa ja suullisissa esityksissä.

Tylsistyminen on määritelty yksilön kyvyttömyydeksi saada mielihyvää toiminnasta, jota muut pitävät nautinnollisena. Se johtuu esimerkiksi riittävien kieltenopiskeluhaasteiden puutteesta, opetusmateriaalin toisteisuudesta ja sekä opettajan että oppijan riittämättömästä sitoutumisesta. L2-oppija voi myös tylsistyä, koska hänen innostuksensa on vähäistä, mikä johtuu usein epäsuotuisasta aiemmasta kokemuksesta, luovuuden puutteesta ja kielteisestä asenteesta L2-oppimista ja -opetusta kohtaan. (Pawlak ym. 2020: 3.)

Häpeä puolestaan liittyy toivottomuuden tunteisiin, ja sitä pidetään kriittisenä käsityksenä jokaisesta aspektista, jotka liittyvät kokijaan itseensä (Teimouri 2018: 634). Tätä tunnetta kokeva L2-oppija kokee itsensä epäpäteväksi L2-oppijaksi tai puutteelliseksi, ei-toivotuksi L2-kielen puhujaksi (Wang & Sang 2019). Näin ollen häpeä rajoittaa L2-oppijan kielellistä itseluottamusta, identiteetin tunnetta ja itsetuntoa (Galmiche 2017). L2-oppijat saattavat myös suunnata vihansa uudelleen muita kuten opettajaa kohtaan välttääkseen häpeän tunteita.

Yleisesti ottaen edellä mainitut tunteet voivat vaikuttaa kielteisesti kieltenoppijoiden akateemiseen, henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen elämään. Ensinnäkin negatiiviset tunteet, kuten kielellinen ahdistus, rajoittavat muistin kapasiteettia, mikä voi johtaa heikentyneeseen suoritukseen kokeissa, huonompiin arvosanoihin ja huonoihin akateemisiin saavutuksiin (Piechurska-Kuciel 2008). Toiseksi häpeän ja kieliahdistuksen tunteet synnyttävät itseä halventavia ajatuksia, jotka ruokkivat heikentyntä käsitystä itsestä ja L2-osaamisesta ja heikentävät motivaatiota L2-oppimiseen (Galmiche 2017). Lopuksi heikentynyt kielellinen itseluottamus voi johtaa sosiaalisen vuorovaikutuksen välttämiseen kohdekielellä tai jopa täydelliseen vetäytymiseen oppimisesta. Opettajien on oltava tietoisia näistä tunteista, niiden syistä ja vaikutuksista, jotta he voivat ryhtyä toimenpiteisiin minimoidakseen L2-oppijoiden ahdistuksen, tylsyyden tai häpeän kielteiset vaikutukset sekä L2-oppimiseen että opetukseen.

Kielteiset tunteet vaikuttavat paitsi kieltenoppijoiden käyttäytymiseen myös opettajien päätöksiin luokassa. Richardsin (2022) mukaan opettajien tunteet voivat vaikuttaa seuraaviin asioihin

- ensikielen tai kohdekielen käytön valintaan luokkahuoneessa;
- päätöksiin luokan hallinnasta, esimerkiksi siihen, miten opettaja puuttuu luokassa ilmeneviin odottamattomiin tapahtumiin;
- siihen, millaista palautetta opettaja antaa;
- opetustyyliä koskeviin päätöksiin, esim. autoritatiiviseen, yhteistyöhön perustuvaan jne. tyyliin.

Opettajan tunnetila on olennainen tekijä sen kannalta, miten tyytyväinen opettaja on opetukseensa. Negatiiviset tunteet voivat johtaa opetuksen tehokkuuden alentumiseen ja opettajan heikentyneeseen käsitykseen itsestään ja kielitaidostaan sekä L2-osaamisestaan ja opettamisen pätevydestään. Ne voivat laukaista itseä halventavia ajatuksia ja ammatillista tyytymättömyyttä (Richards 2022). Esimerkiksi negatiivisten tunteiden aiheuttamat rajoitukset muistin kapasiteetissa (siis myös sanahauissa) voivat johtaa ongelmiin objektiivisessa arvioinnissa ja palautteessa tai siihen, että opetuksessa turvaudutaan ensikieleen tai kasvoja säästävään opetustyyliin. Nämä puolestaan voivat kehittyä luokanhallintaongelmiksi ja negatiivisia tunteita ruokkivaksi syöksykierteeksi.

5. Lopuksi

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että myönteiset tunteet, kuten ilo ja innostus, voivat parantaa kielenoppimista ja -opettamista lisäämällä motivaatiota ja tarkkaavaisuutta sekä parantamalla opettaja–oppilas-suhdetta. Siksi L2-opettajan tulisi yhdessä L2-oppijoiden kanssa pyrkiä luomaan myönteinen ja kannustava oppimisympäristö, joka edistää näitä tunteita. Toisaalta negatiiviset tunteet, kuten ahdistus, ikävystyminen ja häpeä, voivat haitata L2-oppimista ja opettajan tyytyväisyyttä. Sekä L2-oppijat että -opettajat voivat kuitenkin hyötyä siitä, että he ymmärtävät näiden tunteiden luonteen, niiden syyt ja vaikutukset ja oppivat selviytymään niistä, sillä kaiken kaikkiaan sekä myönteiset että kielteiset tunteet ovat osa koulun arkea.

Lähteet

- Baran-Lucarz, M. 2013. Phonetics learning anxiety – results of a preliminary study. *Research in Language*, 11 (1), 57–79. <https://doi.org/10.2478/v10015-012-0005-9>
- Baran-Lucarz, M. 2014. Researching phonetics learning anxiety: a qualitative approach. Teoksessa D. Gabryś-Barker & A. Wojtaszek (toim.) *Studying second language acquisition from a qualitative Perspective*. Cham: Springer International Publishing Switzerland, 160–174. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08353-7_11

- Barrett, L. F. 2017. *How emotions are made: the secret life of the brain*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Baumgartner, H., R. Pieters & R. P. Bagozzi 2008. Future-oriented emotions: conceptualization and behavioral effects. *European Journal of Social Psychology*, 38, 685–96.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.467>
- Dewaele, J. M. & P. D. MacIntyre 2014. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237–274.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Duignan, B. 2023. *Eudaimonia*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/eudaimonia> [luettu 21.4.2023].
- Fredrickson, B. L. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gabryś-Barker, D. & D. Gałajda (toim.) 2016. *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. Basel: Springer.
- Galmiche, D. 2017. Shame and SLA. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 11 (2), 25–53.
<https://doi.org/10.17011/apples/urn.201708233538>
- Gatbonton, E., P. Trofimovich & M. Magid 2005. Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: a sociolinguistic investigation. *TESOL Quarterly*, 39 (3), 489–511.
- Gkonou, C., M. Daubney & J.-M. Dewaele (toim.) 2017. *New insights into language anxiety: theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783097722>
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz & J. Cope 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Izard, C. E. 2010. The many meanings/aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2 (4), 363–370. <https://doi.org/10.1177/1754073910374661>
- Lintunen, P. 2014. Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 165–187.
- Lintunen, P. & H. Dufva 2019. Suullinen kielitaito: mallit ja tavoitteet. Teoksessa E. Tergujeff & M. Kautonen (toim.) *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Otava, 42–58.
- Lintunen, P. & A. Mäkilähde 2017. Short- and long-term effects of pronunciation teaching. Teoksessa J. Volín & R. Skarnitzl (toim.) *Pronunciation of English by speakers of other languages*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 46–72.
- MacIntyre, P. D. 1999. Language anxiety: a review of the research for language teachers. Teoksessa D. J. Young (toim.) *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. New York, NY: McGraw-Hill College, 24–45.
- MacIntyre, P. D. & L. Vincze 2017. Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7 (1), 61–88.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.4>
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York, NY: Newbury House Publishers.
- Oxford R. L. 2016. Powerfully positive: searching for a model of language learner well-being. Teoksessa D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (toim.) *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. Basel: Springer, 21–38.
- Pawlak, M. 2023. The mediating role of individual differences in pronunciation instruction: extending the research agenda. Teoksessa V.G. Sardegna & A. Jarosz (toim.) *English pronunciation teaching: theory, practice and research findings*. Bristol: Multilingual Matters, 52–65.
- Pawlak, M., J. Zawodniak & M. Kruk 2020. Individual trajectories of boredom in learning English as a foreign language at the university level: insights from three students' self-reported experience. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15 (3), 263–278.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1767108>
- Pekrun, R. 2006. The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- Pekrun, R. 2014. *Emotions and learning*. Educational practices series. Belley: International Academy of Education.
- Piechurska-Kuciel, E. 2008. *Language anxiety in secondary grammar school students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Pietilä P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 45–67.
- Richards, J. C. 2022. Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal*, 53 (1), 225–239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Rindal, U. 2010. Constructing identity with L2: Pronunciation and attitudes among Norwegian learners of English. *Journal of Sociolinguistics*, 14 (2), 240–261. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2010.00442.x>
- Sampson, R. J. 2020. The feeling classroom: diversity of feelings in instructed L2 learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14 (3), 203–217. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1553178>
- Schumann, J. H. 1994. Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (2), 231–242. <http://www.jstor.org/stable/44487725>
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P. & M. Csikszentmihalyi 2000. Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Setter, J. & J. Jenkins 2005. Pronunciation. *Language Teaching*, 38, 1–17.
- Shao K., L. J. Nicholson, G. Kutuk & F. Lei 2020. Emotions and instructed language learning: proposing a second language emotions and positive psychology model. *Frontiers in Psychology*, 11, 2142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>
- Shuman, V. & K. R. Scherer 2014. Concepts and structures of emotions. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.) *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group, 13–35.
- Szyszka, M. 2017. *Pronunciation learning strategies and language anxiety: in search of an interplay*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50642-5>
- Teimouri, Y. 2018. Differential roles of shame and guilt in L2 learning: how bad is bad? *The Modern Language Journal*, 102 (4), 632–652. <https://doi.org/10.1111/modl.12511>
- Teng, M. F. 2017. Emotional development and construction of teacher identity: narrative interactions about the pre-service teachers' practicum experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (11), 117–34.
- Ullakonoja R. & H. Dufva 2019. Ääntämisen oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät. Teoksessa E. Tergujeff & M. Kautonen (toim.) *Suullinen kielitaito: opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Otava, 22–41.
- Virkkula P. & M. Toivola 2023. Lukio-opiskelijoiden käsityksiä vieraan kielen ääntämisen opetuksessa saadusta palautteesta. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.) *Kielenoppimista tukeva arviointi*. AFinLA-teema, nro 15, 40–59. <https://doi.org/10.30660/afinla.121255>
- Wang, L. & B. Sang 2019. The effect of regulation on shame in adolescence in China. Teoksessa C. Mayer & E. Vanderheiden (toim.) *The bright side of shame*. Cham: Springer, 67–75. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13409-9_5

OSA II: Oman opetuksen uusia käytänteitä

Lukion A-ranskan suullisen viestinnän harjoittelua seppo.io-mobiilialustalla

Tytti Tenhunen

1. Kehittämisprojektin kuvaus ja tavoitteet

SuSuKi-hankkeeseen laatimassani kehittämisprojektissa lukion ensimmäisen vuosikurssin A-oppimäärän ranskanopiskelijat harjoittelivat yhteistoiminnallisesti jokapäiväisiä suullisia viestintätilanteita. Tällaisia tilanteita olivat esim. ravintolasuosituksen kysyminen ja niiden antaminen sekä tien neuvominen puhelimensa unohtaneelle turistille. Suullisten viestintätilanteiden harjoittelu on myös lukion vieraiden kielten opetussuunnitelman keskiössä (Opetushallitus 2019).

Ranskanopiskelijat liikkuvat Helsingin keskustassa 2–4 hengen ryhmissä suorittaen yhdessä seppo.io-mobiilialustalle laadittuja tehtäviä. Kehittämisprojektin tarkoituksena oli korostaa oppimisen kaikkiallisuutta, jolloin teknologiaa käytetään välineenä oppimisympäristöjen ja oppisisältöjen monipuolistamisessa (Krokkfors ym. 2015: 2). Myös yhteisöllinen oppiminen (*collaborative learning*) ja yhteisöllinen tiedon rakentaminen (*collaborative knowledge construction*) olivat projektissa tärkeitä elementtejä.

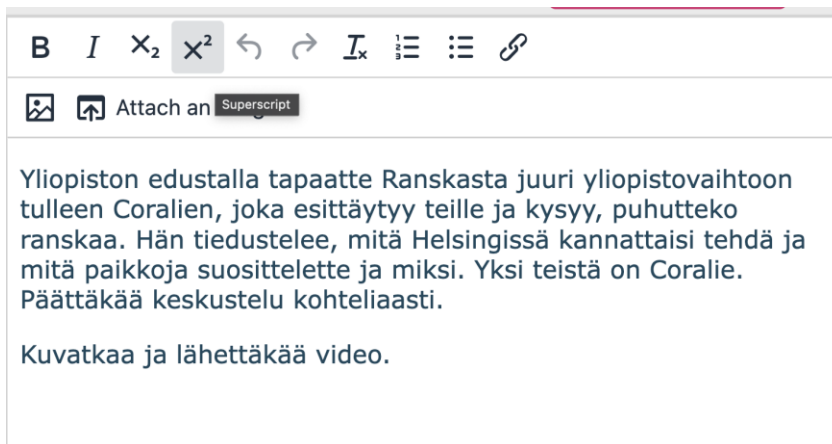
Kuten Tergujeff ym. (2017: 104) toteavat, tosielämän vuorovaikutustilanteissa puhujalla ei yleensä ole tilaisuutta valmistella puheenvuorojaan. Tämän vuoksi tehtävät pyrittiin laatimaan sellaisiksi, että ne vaativat heittäytymis- ja improvisointikykyä sekä yhteisöllistä ongelmanratkaisua ja täten muistuttaisivat koulun ulkopuolella kohdattavia spontaaneja viestintätilanteita.

2. Viestinnälliset mobiilitehtävät ja opiskelijoiden laatimat videot

Lukion A-ranskan opiskelijat suorittivat seppo.io-mobiilialustan avulla jokapäiväisen elämän suullisten viestintätilanteiden harjoitukset joulukuussa 2022, kun Otaniemen lukiossa pidettiin ns. projektiviikko. Tällöin ryhmäläisillä oli yhteensä 3 x 60 min. aikaa tehdä kaikki tehtävät.

Tehtäviä oli yhteensä seitsemän, ja niissä harjoiteltiin seuraavia tilanteita, joissa ohikulkijoiden tuli jollain tavoin auttaa Suomessa olevia, ranskaksi viestiviä henkilöitä: 1) belgialainen turisti kysyy neuvoa hyvästä ruokapaikasta lähistöllä, 2) quebeciläinen turisti tiedustelee rautatieasemalla, onko mahdollista päästä junalla Pietariin, 3) yliopistovaihdossa oleva ranskalaisnuori haluaa tietää, mitä Helsingissä kannattaisi tehdä (ks. kuva 1), 4) ranskalainen ohikulkija pyytää vinkkejä tuliaisostoksia

varten, 5) sveitsiläinen turisti esittää erinäisiä Suomeen liittyviä yllättäviä kysymyksiä, 6) ranskalainen turisti tiedustelee, miten pääsisi Tallinnaan, ja 7) kongolainen miesoletettu on unohtanut puhelimensa ja pyytää neuvomaan reitin rautatieasemalle.



Kuva 1. Esimerkki seppo.io-mobiilialustalle laaditusta viestinnällisestä tehtävästä

Opiskelijat liikkuvat Helsingin keskustassa ja avasivat mobiililaitteillaan opettajan ennalta määrittämissä kohteissa kuhunkin pisteeseen liittyvän tehtävänannon (ks. kuva 2). Luettuaan tehtävänannon he kuvasivat puhelimella lyhyen videon, jolla he näyttelivät annetun tilanteen parhaansa mukaan ranskaksi ja palauttivat sen seppo.io-mobiilialustalle. Opettaja näki jokaisen palautetun tehtävän reaaliajassa ja antoi tämän jälkeen kullekin ryhmälle luvan mennä virtuaalialustalla eteenpäin. Opiskelijat jatkoivat tällä tavoin, kunnes saivat jokaisen pisteen viestinnällisen tehtävän suoritetuksi. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus kysyä opettajalta seppo.io-alustalla tarkennuksia tehtäviä suorittaessaan.



Kuva 2. Näkymä suullisten tehtävien pisteistä seppo.io-mobiilialustalla

Opiskelijoille näytti tuottavan päänvaivaa erityisesti sosiolingvistisiin ja pragmaattisiin taitoihin kytkeytyvä osaaminen, kuten kohteliaisuuskonventiot tai kielen rekisterit. Suurin osa heistä sinutteli jokaista tuntematonta aikuista, kun ranskassa tulisi yleensä näissä tilanteissa mieluummin teititellä. Joskus myös vastaukset saattoivat olla hieman lyhytsanaisia tai kaunistelemattomia. Esimerkiksi eräässä keskustelussa opiskelija suositteli toiselle menemistä lähellä sijaitsevaan Starbucks-kahvilaan. Tähän neuvon saanut opiskelija vastasi keskustelukumppanilleen ”*Je n’aime pas Starbucks*” (”En pidä Starbucksista”), mikä saattaa tuntua tyylyltä, vaikka viesti perille menisikin. Myös keskustelun päättämisessä kohteliaasti ja luontevasti oli hapuilua.

3. Opiskelijoiden saama palaute ja projektin arviointia

Projektiviikon päätyttyä opiskelijat saivat seppo.io-alustan avulla suorittamistaan viestinnällisistä tehtävistä kollektiivista palautetta luokkahuoneessa. Näin toimittiin, sillä oppijoiden kohtaamat haasteet olivat melko samanlaisia ja ongelmakohtien yhteistoiminnallinen pohtiminen antoi heille mahdollisuuden herkistyä suullisen viestinnän ilmiöille ja kehittyä edelleen omassa viestinnässään. Tällä tavoin annettu palaute ei myöskään kohdistunut keneenkään henkilökohtaisesti.

Tergujeff ym. (2017: 100–101) toteavat, että suullisesta viestinnästä annetun palautteen tulisi olla rohkaisevaa ja ratkaisukeskeistä. Tämän projektin palauteosiossa kiinnitettiinkin huomiota ensin siihen, missä opiskelijaryhmät olivat onnistuneet. Lähes kaikki opiskelijat kykenivät heittäytymään tilanteisiin ja improvisoimaan ne ilman minkäänlaista aiempaa harjoittelua. Kaikki ryhmät saivat myös tehtävät suoritettua, eikä kommunikaatio tyrehtynyt täysin kenelläkään.

Lopuksi opiskelijat saivat pohtia ryhmissä, millä tavoin he muuttaisivat muutamia konkreettisia esimerkkidialogeja (esim. vaihtamalla sinuttelun teitittelyksi kohdattaessa tuntematon aikuinen ensimmäistä kertaa) ja miksi näin kannattaisi tehdä. Tällä tavoin pyrittiin nostamaan heidän tietoisuuttaan mm. vieraiden kielten rekistereistä ja ranskan kohteliaisuuskonventioista sekä pragmatiikasta yleensäkin osana vieraskielistä viestintää. Ryhmäkeskustelujen jälkeen pohdittiin vielä yhdessä em. aihepiirejä.

Opiskelijat kokivat ulkona tehtävien harjoitusten ja mobiialustan käytön tuovan autenttisuutta viestintätilanteisiin sekä lisäävän vaihtelevuutta luokkahuoneopiskeluun verrattuna. Toteutetussa seppo.io-mobiiliharjoituksessa ei ollut juurikaan vielä pelillisiä elementtejä, mutta virtuaaliympäristö mahdollistaisi esim. pisteiden keräämisen. Jatkossa voisikin miettiä tehtävän jalostamista pelillisempään suuntaan, sillä on viitteitä siitä, että pelillisuus motivoi ja auttaa oppimisessa (Kangas ym. 2014).

Viestinnälliset mobiilitehtävät antavat myös opettajalle paljon tärkeää tietoa siitä, mistä suullisen kielitaidon osa-alueista opiskelijat jo selviytyvät ja mitä pitäisi ehkä vielä harjoitella enemmän. Näin voidaan valita juuri sellaisia jatkoharjoituksia, joista on opiskelijoille mahdollisimman paljon hyötyä ja joita he itsekin saattavat olla pohdinnan jälkeen motivoituneita tekemään.

Lähteet

- Kangas, M., O. Vesterinen, & L. Krokfors 2014. Johdanto: Oppimispelit lapsen maailman, pelitutkimuksen ja osallistavan pedagogiikan risteyskohdassa. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Tampere: Vastapaino, 15–22.
- Krokfors, K., M. Kangas, K. Kopisto, L. Rikabi-Sukkari, L. Salo & O. Vesterinen 2015. *Yhdessä. Luovasti. Oppien. Opetuksen oppimisen muutos 2016*. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201510223765>
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Tergujeff, E., H. Heinonen, M. Ilola, O-P. Salo & H. Kara 2017. Suullisen kielitaidon opetus käytännössä. Teoksessa E. Tergujeff & M. Kautonen (toim.) *Suullinen kielitaito: opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Otava, 96–111.

Itsearviointilomake ruotsin kielen ääntämiseen tasoille A1-A2

Petteri Hyvönen

1. Johdanto

Arviointi ja oikea-aikaisen palautteen antaminen ovat aina kiehtoneet minua. Kehitin SuSuKi-koulutuksen aikana itsearviointilomakkeen, jonka tarkoituksena on auttaa oppijaa arvioimaan omaa ruotsin kielen lausumistaan. Samalla itsearviointilomake tuo oppijan tietoisuuteen niitä kirjaimia ja kirjainyhdistelmiä, joiden kohdalla suomea äidinkielenään puhuvan tulee olla tarkkana. Kohderyhmänä lomaketta tehdessä minulla oli ruotsin RUB6 opintojakson opiskelijat. Ryhmäni taitotaso vaihteli A1-A2 tasoilla. Lomaketta voi kuitenkin hyödyntää ainakin jossain määrin vielä B1 tasollakin. Opetussuunnitelman Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikon alkutasolla A1.1 kuvataan lausumista seuraavasti: ”Opiskelija ääntää joitakin harjoiteltuja ilmauksia ymmärrettävästi”. B1.2 tason kuvaus lausumisesta on: ”Opiskelija hallitsee ääntämisen perussäännöt muissakin kuin harjoitelluissa ilmauksissa.” (OPH 2023.) Luomani työkalu ei ota kantaa sanapainoihin puhumattakaan lauseintonaatiosta (taitotasoasteikon tasot B2.1 ja siitä ylöspäin) vaan tarkoituksena on tarjota tukea ruotsin kielen oppimisen alkuportaille.

Tämän luvun lopussa on linkki sekä itsearviointilomakkeeseen että lomaketta tukevaan *Lausuminen lyhyesti* -nimiseen tekstitiedostoon, jossa käsitellään ruotsin ja suomen lausumisen eroja. Jälkimmäinen tiedosto on myös kokonaisuudessaan liitteenä tämän luvun lopussa. Inspiraation itsearviointilomakkeen käytännön toteutukseen olen saanut matemaattisten aineiden opettaja Pekka Peuralta, joka on käyttänyt vastaavanlaisia itsearviointilomakkeita matemaattisten aineiden osaamisen itsearviointiin.

2. Itsearviointilomake ja sitä tukeva tekstitiedosto

Itsearviointilomakkeella on kaksi tarkoitusta:

- 1) auttaa oppijaa tunnistamaan omaa osaamistaan ja havaitsemaan missä kohdissa hänellä on vielä mahdollisesti kehitettävää, sekä
- 2) tuoda oppijan tietoisuuteen niitä kirjaimia ja kirjainyhdistelmiä, jotka ovat ruotsin kielen lausumisen kannalta keskeisiä.

Itsearviointilomakkeessa oppija arvioi omaa osaamistaan erilaisten väitteiden kautta asteikolla 1–5.

Asteikon kuvaukset ovat:

- 5 Jag kan det här (och kan till och med hjälpa andra)
- 4 Jag tror jag kan det här
- 3 Jag behöver mer träning
- 2 Jag behöver mycket mer träning
- 1 Alltså vad fan???

Vapaasti suomennettuna väitteet tarkoittavat:

- 5 osaan tämän ja voisin jopa auttaa muita
- 4 luulen että osaan tämän
- 3 tarvitsen enemmän harjoitusta
- 2 tarvitsen paljon enemmän harjoitusta
- 1 siis mitä hittoa???

Väitteet on muodostettu lausumisen kannalta tärkeiden elementtien, useimmiten kirjainten ja kirjainyhdistelmien pohjalta, esimerkiksi: ”Osaan päätellä sanojen kirjoitusasusta, milloin vokaali on pitkä ja milloin lyhyt (esim. /glaas/ vs. /glass/)” tai ”Osaan lausua 'SK' -kirjainyhdistelmän, kun sitä seuraa vokaali 'A', 'O', 'U' tai 'Å' (esim. skola, ska, skulle, skål).”

Osaamisen tarkistuslista		5 Jag kan det här (och kan till och med hjälpa andra)
1	(Löydät lyhyen esityksen ruotsin ja suomen eroista täältä . Tämä itsearvio on tehty suomenruotsin varieteetin lausumisen pohjalta.)	4 Jag tror jag kan det här
2		3 Jag behöver mer träning
3		2 Jag behöver mycket mer träning
4		1 alltså vad fan???
		osaaminen keskimäärin
		2,90
5	vokaalit	merkitse tähän alle osaamisesi kohta kohdalta asteikolla 1-5
6	Osaan päätellä sanojen kirjoitusasusta milloin vokaali on pitkä ja milloin lyhyt (esim. /glaas/ vs. /glass/).	
7	Osaan lausua 'E' ja 'Ä' -kirjaimet 'R' kirjaimen edellä (esim. lärare, period).	
8	Osaan lausua 'E' ja 'Å' -kirjaimet muulloin kuin 'R' kirjaimen edellä (esim. läkare, kemi).	
9	Tiedän millä eri tavoilla 'O' -kirjain voidaan lausua (esim. hon, komma).	
10	Tiedän miten 'U' -kirjain lausutaan ja osaan tuottaa sen (esim. buss, du).	
11	Osaan lausua 'Å' -kirjaimen (esim. gå, hålla).	
12	Osaan lausua 'Ö' -kirjaimen (esim. höra, ö)	
13	konsonantit	
14	Osaan lausua 'G' -kirjaimen, kun sitä seuraa vokaali 'A', 'O', 'U' tai 'Å' (esim. galen, gosse, gul, gå).	
	Osaan lausua 'G' -kirjaimen, kun sitä seuraa joku muu kuin vokaali 'A'	

Kuva 1. Kuvakaappaus itsearviointilomakkeesta

Lomake on luotu Google sheets -ohjelmalla. Kun opiskelija kirjaa väitteen perään jonkin numeron 1–5, muuttuu sarakkeen väri numeron mukaan (ks. kuva 1). Värien tarkoituksena on tehdä lomakkeesta helppolukuisempi niin, että nopeallakin silmäyksellä sekä oppija että opettaja voivat nähdä, mitkä osa-alueet ovat hallussa ja missä on vielä kehitettävää. Itse teen usein opiskelijoiden

lomakkeista vielä niin sanotun koontilomakkeen, joka päivittyy reaaliaikaisesti opiskelijoiden muuttaessa omien lomakkeidensa sisältöjä (ohjeet tähän löytää esimerkiksi googlettamalla *importrange google*). Koontilomakkeessa kaikki opiskelijat näkyvät minulle yhdellä ja samalla lomakkeella. Näin pysyn kartalla siitä, mitkä asiat lausumiseen liittyen tarvitsevat vielä koko luokan yhtäaikaista huomiota.

Omissa ryhmissäni käytän lomaketta niin, että palaamme siihen oppitunnilla aina noin kahden viikon välein. Tällöin jokainen opiskelija käy läpi aiemmin arvioimansa kohdat ja pohtii, onko niissä tapahtunut kehitystä. Lisäksi aina kun teemme tunnilla ääntämiseen liittyviä harjoituksia, rohkaisen opiskelijoita ottamaan esille *Lausuminen lyhyesti* -tekstitiedoston.

Itsearviointilomakkeessa on linkki *Lausuminen lyhyesti* -tekstitiedostoon, jossa esitetään suomen ja ruotsin kielen lausumisen keskeisimmät eroavaisuudet (ks. liite tämän luvun lopussa). Ajatuksena on, että etenkin alemmilla taitotasoilla kieltä oppivat opiskelijat voisivat halutessaan tarkastaa tiedostosta, miten vielä vaikeuksia tuottava kirjain tai kirjainyhdistelmä lausutaan tietyssä ympäristössä. Jatkossa tavoitteenani on lisätä tiedostoon ääninäytteet opiskelijan oppimista helpottamaan. Tässä versiossa oppija voi helposti tarkistaa tekstimuodossa erilaisten kirjainten ja kirjainyhdistelmien lausumisen tai tutustua sellaisiin lausumisen kannalta keskeisiin elementteihin, jotka eivät vielä ole hänellä hallussa. Tiedosto on pyritty kirjoittamaan niin, ettei sen lukeminen vaadi korkean tason kielen osaamista. Esimerkiksi foneettisia merkkejä on tarkoituksella käytetty säästeliäästi.

3. Lopuksi

Ääntäminen on yksi keskeisimmistä kielen osaamisalueista. Lukio-opettajana ehdin valitettavan harvoin antamaan palautetta oppijoille siinä määrin kuin haluaisin. Etenkin oikea-aikaisen palautteen antaminen suullisesta osaamisesta on äärimmäisen haastavaa. Pyrkimykseni on kuitenkin aina, että oppijalla on mahdollisuus saada palautetta omasta osaamisestaan koko oppimisprosessin ajan. Tämän itsearviointilomakkeen avulla päästään hiukan lähemmäksi tuota tavoitetta.

Itsearviointilomake ja sitä tukeva tekstitiedosto auttavat ruotsin kielen oppijaa hahmottamaan paremmin lausumisen perustason eroja ruotsin ja suomen kielen välillä, ja sitä kautta saamaan lisää itseluottamusta vieraan kielen puhumiseen. Opettajalle työkalu mahdollistaa luokan ja yksilöiden osaamisen seuraamisen reaaliajassa.

Lähteet

OPH 2023. Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko> [luettu 19.6.2023].

Linkit tiedostoihin

Itsearviointilomake:

<https://bit.ly/itsearviolausumiseen>

tai

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1R4xUINEffvyT3ZhbeH93Qkv_xOC9tr-0MLxjPmF9CQ4/edit?usp=sharing

(lomakkeen muokkaaminen vaatii oman kopion luomista: *tiedosto* → *luo kopio*)

Lausuminen lyhyesti:

<https://bit.ly/ruotsinlausuminen>

tai

https://docs.google.com/document/d/1aLrJ1DWACnhcPfbF-ZwaaEG7xw_BGLOqf5ifIbSuzm0/edit?usp=sharing

(lomakkeen muokkaaminen vaatii oman kopion luomista: *tiedosto* → *luo kopio*)

Liite

Lausuminen lyhyesti -tekstitiedosto

LIITE

Lausuminen lyhyesti (niiltä osin kun kirjainten ääntäminen poikkeaa suomenkielestä):

vokaalit:

E ja Ä -kirjaimet:

- lausutaan yleensä /e/, /ee/ mutta R -kirjaimen edellä yleensä /ä/, /ä/,
 - esim läkare → /leekkare/, lärare → /läärare/
 - poikkeuksena yksitavuisten verbien tokat muodot (ler, ser, ber → /leer, seer, beer/)
 - (Verbi är voidaan lausua joko /äär/ tai /e/)

O -kirjain lausutaan /o/ tai /u/

- et voi tietää kumpi tulee, ainoastaan vastakohtaa merkitsevä o- lausutaan aina /u/ (esim vänlig → /venlig/ = ystävällinen, ovänlig → /uuvenlig/ = epäystävällinen)

U -kirjain lausutaan /u/, /uu/

- äänne on hyvin lähellä englannin you sanassa olevaa vokaalia, se ei siis ole /ailavjuu/ eikä /ailavjyy/, vaan jotain siitä väliltä :)

Y -kirjain lausutaan /y/, /yy/

- jos olet tarkkana, saatat huomata, että etenkin ruotsin ruotsissa äänne on suppeampi kuin suomen /y/

Å -kirjain lausutaan /o/, /oo/

Ö -kirjain

- lausutaan yleensä /ö/, /öö/
- R-kirjaimen edellä kuitenkin hyvin avoimena /œ/, /œœ/. œ -äänne on suomen /ö/ ja /o/ äänneiden välissä

pitkä vai lyhyt vokaali?

- jos vokaalin jälkeen on vain yksi konsonantti on vokaali yleensä pitkä esim glas → /glaas/ = lasi ja glass → /glass/ = jäätelö

konsonantit:

G -kirjain:

- lausutaan /g/ jos sen jälkeen tulee A, O, U, Å -kirjain, muuten lausutaan /j/, esim. gilla → /jilla/
 - poikkeuksena lägenhet → /leegenheet/, egenskap → /eegenskaap/
 - lainasanoissa joskus myös /j/ (esim garage → /garaa/)
 - huomaa, että g lausutaan /j/ myös l ja r kirjainten jälkeen: esim torg → /torj/, helg → /helj/

SK -yhdistelmä

- lausutaan /sk/ jos sen jälkeen tulee A, O, U, Å -kirjain, muuten lausutaan /ʃ/, esim skola /skuula/, skiva → /ʃiiva/
 - poikkeuksena människa → /mennija/, skelett → /skelett/, skeptisk → /skeptisk/

K -kirjain

- lausutaan /k/ jos sen jälkeen tulee A, O, U, Å -kirjain, muuten lausutaan /tʃ/, esim kall → /kall/, kemi /tʃemii/
 - poikkeuksena kille → /kille/, ketchup → /ketʃʌp/, kö (jono) → /köö/, kör (kuoro) → /kœœr/, keps (lippis) → /keps/

-TION ja -SION -päätteet

- lausutaan /juun/, tion -päätteen voi lausua myös /tjuun/, esim station → /statjuun/

DJ, HJ, LJ, GJ -yhdistelmät

- vain j kuuluu eli ensimmäistä kirjainta ei lausuta (suomenruotsissa d voi kuulua esim djur → /djʉr/)
- OBS! Huomaa, että tj ja kj lausutaan aina /tʃ/

SJ, SKJ, STJ -yhdistelmät

- lausutaan /ʃ/ eli j ei kuulu lainkaan, esim stjärna → /ʃäärna/

KJ, TJ, CH -yhdistelmät

- lausutaan /tʃ/, esim tjej → /tʃej/

Z-kirjain esiintyy vain lainasanoissa ja lausutaan kuten s, esim zoo → /suu/

Jos olet tarkkana, voit huomata, että ruotsin p, t ja k kirjainten jälkeen tulee usein pieni h-mainen äänne, jotta ne erottaisi b, d ja g -kirjainten lausumisesta.

Sallivuutta suulliseen ilmaisuun syntyperäisten puhetta havainnoimalla

Maija Mitrunen

1. Oman opetuksen kehittämiskokeilu

SuSuKi-koulutuksen yhteydessä toteuttamani oman opetuksen kehittämiskokeilu kohdistui täytesanojen ja katkosten havainnointiin syntyperäisten puhujien puheessa. Loin yliopiston kielikeskuksen ranskanopiskelijoilleni (taitotaso A2) tehtäväkokonaisuuden, jossa he havainnoivat syntyperäisiä ranskanpuhujia videoilta. Tehtävissä ohjasin opiskelijoita kiinnittämään huomiota mm. puheen katkonaisuuteen, toistoihin ja erilaisiin täytesanoihin ja arvioimaan sitä, vaikuttavatko ne heidän mielestään kuulijan kokemukseen puheen sujuvuudesta. Ajatuksenani oli, että normaalin syntyperäisen puhujan puheen katkonaisuuden havainnointi voisi lisätä opiskelijoiden sallivuutta omaa vieraskielistä suullista tuottamistaan ja sen epäsujuvuuksia kohtaan. Lisäksi halusin antaa opiskelijoille malleja luontevista yksinkertaisista ranskankielisistä ilmauksista, joita he voivat käyttää omassa puheessaan, kun tarvitsevat miettimisaikaa tai hakevat sanojaan. Harjoitus toteutettiin itsenäisinä havainnointi- ja pohdintatehtävinä.

2. Taustaa ja koulutuksen antia

Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon -koulutuksen ensimmäisen osuuden luennoilla Pauliina Peltonen ja Elina Lehtilä käsittelivät sujuvuutta oppimisen ja arvioinnin kohteena (ks. [Peltonen & Lehtilä tässä julkaisussa](#)), ja sivusimme erilaisia sujuvuuteen liittyviä ongelmanratkaisumekanismia, kuten viivytyksmekanismit (esim. täytesanat) ja kommunikaatiostrategiat (esim. kiertoilmaukset, asian selittäminen omin sanoin). Saimme vinkkejä siitä, kuinka suullisen kielitaidon opettamista voisi kehittää ja monipuolistaa omassa opetuksessa, ja natiivipuheen ohjattu havainnointi jäi yhtenä asiana hautumaan mieleeni.

Työpajoissa saimme myöhemmin tehtäväksemme mm. havainnoida oppijoiden puhetta ensin heidän äidinkielellään ja sitten vieraalla kielellä. Kiinnitimme huomiota puhenopeuteen, taukoihin sekä keinoihin, joilla oppija pyrkii täyttämään mietintähetkien hiljaisuutta ja välttämään puheen katkeamista. Englannin kielellä monet täytesanat tuntuvat tulevan oppijoille verraten melko luontevasti, sillä kieltä kuullaan paljon myös arjessa. Opettamani ranskan osalta tilanne on toinen, ja vaikka pyrkimyksenä ei olekaan päätyä tuottamaan natiivinkuuloista arkikieltä, totesin, että minun

olisi syytä kiinnittää erilaisten täytesanojen käytön konkreettisempaan havainnointiin ja opettamiseen enemmän huomiota omassa opetuksessani.

Toisen koulutusosuuden luennoilla Elina Tergujeff ja Henna Heinonen nostivat esille erilaisia puheen ymmärrettävyydelle tärkeitä piirteitä, kuten puhenopeus, sana- ja lausepaino, tauotus, puherytmi ja intonaatio, ja tarjosivat käytännön vinkkejä siihen, kuinka näitä voisi työstää oppijoiden kanssa. Yksi mieleenpainuvimmista vinkeistä itselleni oli ”Viikon puhuja”, jossa ajatuksena oli nostaa esimerkiksi viikoittain esille tunnilla katsottavan lyhyen videon muodossa erilainen kielen puhuja (syntyperäinen, erilaisella aksentilla puhuva tai oppija, ei väliä), ja havainnoida hänen puhettaan ja mahdollisia selviytymisstrategioitaan yhdessä oppijoiden kanssa (ks. [Tergujeff & Heinonen tässä julkaisussa](#)). Tämä sopii hyvin myös alkeisopetukseen, sillä tavoitteena ei tarvitse olla ymmärtää puheen sisältöä, vaan havainnoida juurikin esimerkiksi intonaatiota tai taukoja.

Olen kannustanut ranskan aikuisopiskelijoitani havainnoimaan omaa äidinkielistä puhettaan arjessa – itse ainakin teen kielioppivirheitä suomeksi, käytän täytesanoja, aloittamani lauseet eivät aina lopu loogisesti, ja saatan jopa välillä unohtaa täysin, mitä olin sanomassa. Suhtaudun tähän rennosti äidinkielelläni eikä kukaan (tietääkseni) ole kyseenalaistanut suomentaitoani, mutta vieraalla kielellä toimiessani olen itsekin herkempi tuntemaan epävarmuutta, kun en löydä sopivaa sanaa tarpeeksi nopeasti tai saa heti muodostettua lausetta haluamallani tavalla. Samaa epävarmuutta ja omalle kielitaidolle asetettuja epärealistisiakin odotuksia olen havainnut opiskelijoissani, joten kehittämiskokeilua varten luomillani tehtävillä halusin herätellä heitä pohtimaan näitä teemoja konkreettisemmin muutaman harjoituksen kautta.

3. Toteutus

Etsin YouTubesta kaksi videota, jotka toimivat mielestäni hyvin puheen katkosten ja täytesanojen havainnoinnissa. [Ensimmäisessä videossa](#) ranskalainen tyttö kertoo musiikkikiinnostuksestaan sekä tulevaisuudenhaaveistaan. Hän hakee useaan otteeseen sanojaan ja toistaa välillä samaa sanaa monta kertaa miettiessään lauseelle jatkoa. [Toisessa videossa](#) haastatellaan Pariisin kaduilla useita eri henkilöitä, jotka kaikki miettivät sanojaan ja käyttivät erilaisia täyteilmauksia.

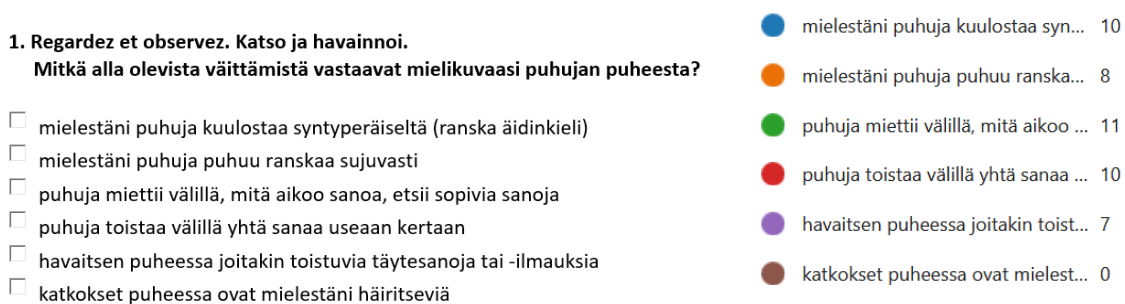
Tausta-ajatuksenani oli, että näitä puhujia havainnoimalla oppijat voisivat pohtia omaa suhtautumistaan puheen katkonaisuuteen ja miettimistaukoihin, joista he usein tuntuvat soimaavan itseään jo opintojen alkuvaiheessa. Lisäksi he voisivat oppia videoilta erilaisia ilmauksia, joilla mietintätaukoja voi luontevasti täyttää. Halusin videopätkien kautta havainnollistaa opiskelijoille, että tietty ”epäsujuvuudeksi” tulkittu katkonaisuus on usein luonnollinen osa myös syntyperäisten

puhujien puhetta, ja tämän ymmärrettyään opiskelijat osaisivat ehkä olla jatkossa itselleen armollisempia ilmaistessaan itseään vieraalla kielellä.

Tehtäviä ideoidessani huomasin, etten ole juurikaan antanut opetuksessani opiskelijoille mallia muista ilmauksista kuin ”*eah...*” ja ”*bon...*” ajan ostamiseen. Muutama ilmaus riittääkin varmasti aluksi, mutta videotehtävien kautta oli itsekin hyvä huomata konkreettisesti, kuinka paljon erilaisia täytesanoja ranskan kielestä löytyy. Leikkasin alkuperäisistä YouTube-videoista tehtäviä varten n. 1–2 minuutin pätkät. Liitin videoiden yhteyteen erilaisia väitelauseita sisältäviä havainnointitehtäviä. Väittämät ovat ehkä jossain määrin johdattelevia, mutta tarkoitukseni ei ollut antaa opiskelijoille mitään oikeita vastauksia, vaan herätellä heitä pohtimaan näitä asioita.

4. Havainnointitehtävät ja opiskelijoiden vastaukset

Seuraavaksi esittelen Microsoft Forms -lomakkeelle luomani tehtävät ja niihin saamani vastaukset. Sain näihin itsenäisinä kotitehtävinä teetettyihin kysymyksiin yhteensä 12 vastausta. Vastausprosentti jäi melko pieneksi (jaoin kyselyn kahdelle opetusryhmälle, joissa oli yhteensä 44 opiskelijaa), joten opiskelijoiden vastauksiin kannattaa suhtautua varauksella. Vastaukset tallentuivat lomakkeelle anonyymeinä.



Kuva 1. Kysymys nro 1 ja koonti vastauksista.

Ensimmäinen kysymys (ks. kuva 1) liittyi [videoon 1](#), jossa esiintyi nuori synyperäinen ranskanpuhija. Kuten vastauksista näkyy, esimerkiksi 10 opiskelijaa 12:ta oli sitä mieltä, että puhuja kuulostaa synyperäiseltä. Sitä vastoin yhdenkään opiskelijan mielestä puheessa esiintyneet katkokset eivät olleet häiritseviä.

[Videolla 2](#) haastatellaan kadulla eri henkilöitä, jotka kaikki miettivät sanojaan ja käyttivät erilaisia täyteilmauksia. Tämän videopätkän toistonopeutta hidastin, sillä kohderyhmänä olivat A2-tason opiskelijat. Lisäksi täytesanojen tunnistamista helpotti videoon liitetty ranskankielinen tekstitys. Kuva 2 esittelee tähän videoon liittyvän kysymyksen ja opiskelijoiden vastaukset.

**2. Regardez encore cette vidéo. Quels mots explétifs pouvez-vous observer dans la vidéo ?
Mikä alla listatuista täytesanoista kuulet videolla?**

- euh
- ben / bah
- voilà
- quoi
- hein
- du coup (joten, siis)
- en fait (oikeastaan)
- jonkin sanan pidentäminen ajan ostamiseksi, esim. "maaaais euh...", "trèèès euh...", "eeeeet"

● euh	12
● ben / bah	11
● voilà	10
● quoi	9
● hein	9
● du coup (joten, siis)	4
● en fait (oikeastaan)	8
● jonkin sanan pidentäminen ajan...	12

Kuva 2. Kysymys nro 2 ja koonti vastauksista.

Kysely sisälsi myös kaksi kysymystä, jotka kartoittivat opiskelijoiden ajatuksia puheen katkonaisuudesta äidinkielessä ja vieraassa kielessä sekä heidän vaikutelmiaan tekemistään havainnointitehtävistä.

3. Minkä seuraavien väittämien kanssa olet samaa mieltä?

- normaali puhe sisältää usein katkoksia
- sallin itselleni puheen katkonaisuutta, sanojen hakemista, kun puhun äidinkielelläni
- sallin itselleni puheen katkonaisuutta, sanojen hakemista, kun puhun vieraalla kielellä
- soimaan itseäni, jos en muista jotain sanaa äidinkielelläni
- soimaan itseäni, jos en muista jotain sanaa vieraalla kielellä

● normaali puhe sisältää usein kat...	11
● sallin itselleni puheen katkonais...	12
● sallin itselleni puheen katkonais...	9
● soimaan itseäni, jos en muista jo...	2
● soimaan itseäni, jos en muista jo...	7

Kuva 3. Kysymys nro 3 ja koonti vastauksista

4. Minkä seuraavien väittämien kanssa olet samaa mieltä?

- osaan muutamia keinoja/ilmauksia, joilla voin ostaa itselleni aikaa ilmaistessani itseäni ranskaksi
- opin joitakin uusia keinoja/ilmauksia äskeisiltä videoilta
- koin videoiden katsomisen ja niihin liittyvät tehtävät mielenkiintoisiksi
- koin videoiden katsomisen ja niihin liittyvät tehtävät hyödyllisiksi
- videot tehtävät olivat haastavia
- videot ja pohdinta saivat minussa pintaan suulliseen tuottamiseen liittyvää epävarmuutta
- videot ja pohdinta vähensivät joiltain osin suulliseen tuottamiseen liittyvää epävarmuutta

● osaan muutamia keinoja/ilmauk...	8
● opin joitakin uusia keinoja/ilma...	12
● koin videoiden katsomisen ja nii...	12
● koin videoiden katsomisen ja nii...	11
● videot tehtävät olivat haastavia	2
● videot ja pohdinta saivat minuss...	1
● videot ja pohdinta vähensivät jo...	6

Kuva 4. Kysymys nro 4 ja koonti vastauksista

Yllä esiteltujen kysymysten lisäksi Forms-lomake sisälsi linkin sivustoon, jolla opiskelijat voivat tutustua kattavammin erilaisiin täytesanoihin (<https://www.frenchtoday.com/blog/french-vocabulary/french-filler-words/>) sekä mahdollisuuden kommentoida vapaasti, jos havainnointitehtävien aikana opiskelijan mieleen nousi jotain, mitä hän haluaisi jakaa.

Vastausten perusteella opiskelijat oppivat tehtävien kautta uusia toimivia ilmauksia ”ajan ostamiseen” (12/12) ja suurin osa heistä (11/12) koki tehtävät hyödyllisiksi. Yhdessä opiskelijassa tehtävät herättivät suulliseen tuottamiseen liittyvää epävarmuutta, mikä ei tietenkään ollut tarkoitus eikä

toivottavaa, mutta on vaikea sanoa, mistä tämä lopulta johtui. Olisi ollut tärkeää keskustella opiskelijoiden kanssa tehtävistä yhteisesti myöhemmin, mutta tähän en valitettavasti ollut nyt tämän pilottikokeilun osalta varannut kurssin lopusta aikaa. Mielenkiintoinen joskaan ei ehkä kovin yllättävä huomio oli se, että 12 opiskelijaa kertoi sallivansa itselleen puheen katkonaisuutta käyttäessään äidinkieltään, mutta vain 9 käyttäessään vierasta kieltä.

Puolet vastanneista oli sitä mieltä, että tehtävät vähensivät joiltain osin suulliseen tuottamiseen liittyvää epävarmuutta. Itselläni oli tausta-ajatuksena, että jos johdattelen opiskelijoita huomaamaan/havainnoimaan, kuinka myös syntyperäiset puhujat usein hakevat sanojaan, voisi tämä lisätä heidän sallivuuttaan omaa suullista tuottamistaan ja siinä esiintyviä katkoksia kohtaan.

5. Lopuksi

Koen, että vieraan kielen opinnoissa on tärkeää keskustella opiskelijoiden kanssa siitä, millaisia odotuksia ja oletuksia heillä on kielen sujuvuudesta eri taitotasoilla. Erilaiset havainnointi- ja pohdintatehtävät voivat toimia tässä apuna. Täytesanojen käyttöön on hyvä antaa tukea opintojen alusta lähtien – vaikkakin se voi ehkä alkuun tapahtua yksinkertaisemmin pieninä huomioina tunneilla. Voi olla, että nämä tehtävät olisivat soveltuneet paremmin ylemmille taitotasoille, sillä videoiden sanasto ja puherytmi saattoivat säikäyttää joitakin opiskelijoita, vaikka tavoitteena ei ollutkaan ymmärtää kaikkea vaan havainnoida puhetta.

Tehtävistä olisi ehkä saanut enemmän irti, jos olisimme katsoneet videot yhdessä tunnilla, ja opiskelijat olisivat keskustelleet havainnoistaan pienryhmissä. Tässä itsenäisessä toteutusmuodossa hyvänä puolena oli kuitenkin se, että opiskelijat pystyivät tutustumaan videopätkiin rauhassa omaan tahtiin ja pohtimaan väittämiä omista näkökulmistaan. Jos päädyn teettämään vastaavia tehtäviä jatkossa itsenäisinä, pidän huolen siitä, että yhteiselle koonnille ja ajatusten vaihdolle on aikaa myös oppitunnilla. Tehtäväkokonaisuuden ideointi ja toteutus oli itselleni antoisaa, kuten koko Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon -koulutus.

Suullisen ammatillisen ohjevideon laadinta

Maarit Rouna

1. Tehtävän nimi, kuvaus ja tavoite

SuSuKi-koulutuksen oman opetuksen kehitysprojektina toteutin tehtävän, jossa opiskelijat laativat suullisen ammatillisen ohjevideon. Tehtävä toteutettiin nimellä *A Video Tutorial in English*. Tehtävä toimi kauneusalan englannin ammatillisen kurssin suullisena arvioitavana tehtävänä, jossa opiskelija suunnitteli ja kuvasi itsenäisesti pienen opastusvideon valitsemastaan aiheesta. Videolla opiskelijan tuli katsoa kameraan ja harjoitella sisältö etukäteen niin, että puhe onnistui mahdollisimman luontevasti ilman apupaperia tai käsikirjoitusta. Ajatus oli kertoa ja näyttää samanaikaisesti videolla vaihe vaiheelta, miten jokin toiminto tehdään, ja tehtävässä osoitettiin aihepiirin sanaston ja kielen osaamista. Video toteutettiin kurssin lopussa, jolloin eri aiheisiin, kuten kasvohoitoihin, meikkaukseen ja ihonhoidon eri teemoihin, oli riittävästi opiskeltua aihekokonaisuuden sanastoa ja kieltä. Ajatus oli, että video voi sisältää käskymuotoisia ohjeita tai vaihtoehtoisesti myös minämuotoon tehtyä kuvailevaa kerrontaa yleispresensissä. Kieli oli rakenteellisesti melko selkeää, joten keskeistä tehtävässä oli osoittaa ammattisanaston käyttöä. Tehtävän motivointina opiskelijalle annettiin ajatus siitä, että se voisi olla esim. markkinointitarkoitukseen tai omille sosiaalisen median kanaville sopiva, eli opiskelija saisi videon tekemisestä hyödyllistä kokemusta ja harjoitusta vaikkapa omaan yritystoimintaan tulevaisuudessa.

2. Harjoittelu ennen tehtävän teettämistä

Oppitunneilla olimme opinon aikana opiskelleet *step-by-step*-ohjeita eri ammatillisiin aiheisiin. Opinon opiskelussa oli käytössä ammatillinen oppikirja *Pretty unique: beauty* (Korpi 2013). Kirjan tehtävissä on usein mukana nk. kuvastakertomistehtävä, jossa aiheeseen liittyvä hoito näytetään vaiheittain kuvina. Nämä kuvastakertomistehtävät toimivat mallina videotehtävän harjoittelulle, eli *a video tutorial* -videotehtävä on eräänlainen laajennus kyseiseen tehtävätyyppiin. Kuva 1 on esimerkki tällaisesta *step-by-step*-ohjeen laatimistehtävästä oppikirjassa. Kirjan edeltävässä tehtävässä opiskelijat ovat keränneet tehtävään tarvittavat ilmaukset tekstistä.

PAIR WORK

5 In pairs, look at the pictures and explain in your own words shortly in English how to do a facial step-by-step. Use the expressions in Exercise 4.

Katso kuvia ja selitä omin sanoin parillisesti englanniksi kasvohoidon työvaiheet. Käytä harjoituksen 4 ilmaisuja.



Kuva 1. Tehtävä *How to do a facial step-by-step* (Korpi 2013: 103)

3. Tehtävän ohje opiskelijoille

Tehtävän ohje annettiin opiskelijoille niin, että ehdotetut aiheet annettiin kohdekielellä ja videon rakenteen ohje suomeksi. Tämä tehtiin vain selkeyden vuoksi helpottamaan tehtäväohjetta opiskelijalle, mutta ohjeen voisi yhtä hyvin ryhmän tason mukaan tehdä kokonaan kohdekielellä tai suomeksi. Tehtävän ohje opiskelijoille oli seuraava:

English Final Oral Assignment. Make a short and easy-to-follow step-by-step instruction video on a chosen topic. Suggestions:

*nail varnishing
toenail clipping
hair removal by waxing/ sugaring
dry brushing on the skin
exfoliation
face mask
using cleansers
applying make-up
removing eye make-up
tinting
eyebrow shaping
applying eye cream
etc.*

Videon rakenne:

- 1) Tervehdi ja esittele videon aihe*
- 2) Mitä tarvitset/ esittele englanniksi tarvittavat työvälineet ja tuotteet*
- 3) Miten teet/ Selosta ja näytä vaiheittain
(Step 1, Step 2.../ First, second, then, after that, finally).*
- 4) Kuvaa videosi puhelimella ja lähetä opettajalle.*

5. Arviointi

Tehtävän arviointi kuvattiin kolmiportaisesti asteikolla kiitettävä–hyvä–tyydyttävä. Arvioinnin kuvaus oli seuraava:

Kiitettävä: Ääntäminen on luontevaa ja aidon tuntuista. Ohjeiden anto on selkeää, sujuvaa ja johdonmukaista, kieli ja ammattisanaston käyttö on oikeaa. Katse on kamerassa, ja puhe onnistuu sopivalla tempolla, ilman taukoja.

Hyvä: Ääntäminen on melko hyvää, vaikka esim. pidempien termien ääntäminen voi joskus olla vaikeaa ja äidinkielen vaikutusta ääntämiseen voi olla jonkin verran. Ohjeiden anto on kuitenkin selkeää ja johdonmukaista, ammattisanaston käyttö on oikeaa. Katse on kamerassa, ja puhe etenee ilman häiritseviä taukoja.

Tyydyttävä: Ääntämisessä on melko paljon äidinkielen vaikutusta ja puhe on katkonaista. Häiritseviäkin taukoja voi esiintyä. Ammattisanastoa on käytetty suppeasti ja opastus on lyhyempi ja yksinkertaisempi, tai ilmaisu on jonkin verran epätarkkaa. Kameraan katsominen ei välttämättä onnistu kuin ajoittain, mutta tehtävä onnistuu ymmärrettävästi, tai mahdollisesti apupaperin avulla.

6. Lopuksi

Tehtävä onnistui arviointitehtävänä hyvin. Opiskelija sai arviointiin mukaan myös sanallisen palautteen videostaan. Opettajaa yllätti opiskelijoiden tekniset taidot videoiden toteutuksissa, ja palautteiden perusteella tämän tyyppinen tehtävä on opiskelijoille mieluisa. Yleisesti suullinen arvioitava tehtävä on opiskelijoissa tunteita herättävä, ja videon avulla suullinen esittäminen onnistuu helpommin, kun yleisön eteen ei tarvitse mennä.

Tehtävää olisi mahdollista myös laajentaa eri tavoin, mm. tuomalla mukaan tuotemerkkien esittelyn sekä tuotteiden ominaisuuksista kertomisen eri tavoin, vaikkapa myynti- ja markkinointinäkökulmasta. Tässä projektissa tehtävä toteutettiin kauneusalalle, mutta vastaavanlaisen ohjevideon laadintatehtävän voisi hyvin joustavasti toteuttaa mille alalle tai mihin teemaan tahansa.

Lähteet

Korpi, S. 2013. *Pretty unique: beauty*. Helsinki: Sanoma Pro.

Alias-peli kompensatiostrategioiden harjoitteluun vieraiden kielten suullisessa viestinnässä

Maarit Kolehmainen

1. Harjoituksen kuvaus ja tavoitteet

Kehittämiprojektissani toteutin Alias-pelin, jonka avulla oppilaat harjoittelevat sanaston ohella kompensatiostrategioita sellaisia tilanteita varten, joissa he vieraalla kielellä viestiessään joko unohtavat jonkun sanan tai eivät tiedä tiettyä tilanteessa tarvittavaa sanaa. Kompensatiostrategioilla tarkoitetaan esimerkiksi kiertoilmaisuun, elekieleen tai tekaistuun sanaan tukeutumista (Pietilä 2014: 65). Alias-pelissä on mahdollista harjoitella myös fraaseja ja keinoja, joiden avulla voi hankkia lisää aikaa miettiessään tai hakiessaan oikeaa sanaa. Kohderyhmänä olivat 6.-luokkalaiset A1-englannin opiskelijat, mutta peli on sovellettavissa kaikille ikäryhmille eri vieraiden kielten opiskelussa. Parhaiten peli toimii, kun pelaajat ovat kielitaidossaan vähintään lähellä A2-kielitaidon tasoa. Suunnittelin ja toteutin Alias-pelilaudan Word-ohjelmalla (ks. liite 1). Tein myös ([digitaaliset sanakortit](#)) Wordwall.net-sivustolla työkalulla *korttipakka*. Kortteihin valitsin englannin kielen helppoa perussanastoa, kuten eläimiä, harrastuksia ja ruokia. Sanat jaoin oppilaille QR-koodin avulla, eikä oppilaiden tarvitse itse kirjautua sivustolle. Koska pelin tavoitteena ei varsinaisesti ole harjoitella itse sanoja, vaan niiden selittämistä sekä ylipäänsä pärjäämistä viestintätilanteessa vieraalla kielellä, selitettävien sanojen on tarkoituksenmukaista olla oppilaille jo vähintään jossain määrin valmiiksi tuttuja. Sanat voidaan toki valita aina oppitunneilla harjoiteltujen sisältöjen pohjalta.

Alias-pelilauta (ks. liite 1) koostuu eri värisistä ruuduista. Jokainen väri vastaa erilaista kompensatiostrategiaa. Oppilaan tehtävänä on yrittää saada selitettyä joukkueoverilleen kyseessä olevan strategian avulla niin monta sanaa kuin minuutissa ehtii. Joukkue saa siirtyä pelilaudalla yhtä monta ruutua eteenpäin, kuin mitä he saivat sanoja arvattua. Ruutu, johon oppilaat vuoronsa aikana päätyvät, määrittää seuraavalla kierroksella käytettävän strategian. Ideoimme strategioita ensin yhdessä oppilaiden kanssa. Uskon, että itse keksityt strategiat osaltaan sitouttavat oppilaita vielä enemmän harjoitteluun. Strategioiden keksimisessä ei kannata pelätä viljeljäkään ideoita. Me päädyimme oppilaitteni kanssa seuraavanlaiseen listaan:

- kuvaile ja selitä sanaa

- sano sana jollain muulla kielellä
- katso Google-kääntäjästä
- osoita asiaa ympäristöstä
- esitä ja elehdi
- kysy kaverilta
- katso kirjasta
- mieti, mikä sana kuulostaa samalta ja sano se sana (*a hat* → *a cat*)
- hae suomeksi Googlen kuvahausta ja näytä kuvaa

Erilaisia puheen jatkamisen keinoja olimme hieman harjoitelleet oppilaiden kanssa jo aiemmin SuSuKi-koulutuksessa esitellyn 4-3-2 -harjoituksen myötä (ks. [Peltonen & Lehtilä tässä julkaisussa](#)). Olin tehnyt oppilaille suullisen harjoitteluun apumonisteen, jonka avulla harjoiteltiin viestinnän ylläpitämisen keinoja osana viestinnän sujuvuutta (ks. liite 2). Ohjasin oppilaita hakemaan apua tästä monisteesta myös sanojen selittämistä varten. Harjoituksen eräänlaisena piilotavoitteena oli myös pyrkiä ylläpitämään viestintää ilman liian pitkiä taukoja. Jos oppilaat eivät ole tottuneet tämän kaltaiseen harjoitteluun, voi olla, että harjoitus vaatii muutamia toistokertoja ennen sen hyötyjen havaitsemista.

2. Kielitaito kommunikatiivisena kompetenssina

Kuvatunkaltainen toiminnallinen harjoittelu kielten tunneilla perustuu vahvasti Eurooppalaisen viitekehyksen käsitykselle kielitaidosta, jota Outi Veivo avaa hyvin näin: ”Viitekehyksen lähestymistapa on toiminnallinen, toisin sanoen kieltä opitaan ja käytetään sosiaalisessa kontekstissa, ja kielitaidon tavoitteena on erilaisista tilanteista suoriutuminen”. Eurooppalaisessa viitekehyksessä kielitaidon nähdään koostuvan kolmesta viestintätaidon osa-alueesta: kielellisistä, sosiolingvivistisistä sekä pragmaattisista tiedoista ja taidoista. Viestintätaito on siis kielellisten sisältöjen, kuten sanojen ja rakenteiden hallintaa, sekä niiden käyttöä kohdekielen kulttuuriin sopivalla tavalla, täten muodostaen ymmärrettävää puhetta tai kirjoitusta eri tilanteiden vaatimalla tavalla. Veivon mielestä onkin tärkeää, että opettaja on tietoinen omasta käsityksestään kielitaidosta, sillä tämä käsitys ohjaa väistämättä opettajan yksittäisiä valintoja ja esimerkiksi sitä, millaisia harjoituksia tunneilla tehdään. (Veivo 2014: 36–43.)

Oppilaat tarvitsevat viestintästrategioita kaikenlaisissa tilanteissa ja niiden harjoittelu on kielitaidon kannalta yhtä oleellista kuin kielellisten sisältöjen (sanasto ja rakenteet) oppiminen, kun kielitaito nähdään *kommunikatiivisena kompetenssina*. Tämä vie kielitaidon käsitettä sanaston ja rakenteiden hallinnasta pidemmälle kielen käyttöön ja siihen, miten kielen puhuja osaa viestiä oppimiensa

sisältöjen avulla erilaisissa kielenkäyttötarkoituksissa. Kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja oppimisessa tärkeää on muiden oppijoiden tuki (Pietilä & Lintunen 2014: 20–21). Opettajan kannattaakin käyttää aikaa harjoitteluryhmien muodostamiseen. On tärkeää, että ryhmässä on eritasoisia oppijoita, jotta oppilaat hyötyvät pidemmällä oppimisessaan olevien kielen käytön malleista. Opettajan kannattaa myös rohkaista kielitaidossaan edistyneempiä oppilaita ottamaan aktiivista roolia ja toimia erilaisissa harjoituksissa ja peleissä aloittajana. Itse pyrin tarjoamaan oppilaille myös erilaisia apuvälineitä harjoittelussa, kuten jonkunlaisen fraasi- tai sanalistan. Tarkoitus on saada työnnettyä oppilaita eteenpäin omassa osaamisessaan, eikä operoimaan aina puhtaasti pelkän muistinsa varassa.

Oppiminen tapahtuu *lähikehityksen vyöhykkeellä*. Tämä alue on tila oppijan tämänhetkisen osaamisen ja vielä toteutumattoman potentiaalisen osaamisen välissä. Tällä vyöhykkeellä oppijan taidot ovat kehittymässä. Tuen avulla oppija pystyykin tuottamaan enemmän esimerkiksi juuri vierasta kieltä kuin suoriutuessaan pelkän muistinsa varassa. Tukena voi toimia opettaja, muut oppijat ja erilaiset tukisanalistat tai esimerkkilauseet. Oppimisessa tärkeää on jäljittely. Oppijan tulee käyttää uusia sanoja ja ilmaisuja aktiivisesti kielellisessä tuotoksessaan, jotta ne lopulta siirtyvät oppijan aktuaaliseksi osaamiseksi. Kieltä opitaan paljon matkimalla ja toistamalla, mutta jäljittely vaatii oppijalta aktiivista toimintaa ja ajattelua. Jäljittely ei siis ole synonyymi kopioimiselle. Opettajan ei ainakaan kannata pelätä liikaa tuen antamista, sillä oppijan suoriutuminen riippuu aina hänen lähikehityksen vyöhykkeestään. Kukin oppija pystyy operoimaan vain omien kehittymässä olevien taitojensa rajoissa, eikä tuettu harjoittelu tarkoita tokikaan täydellistä kielitaidollista suoriutumista. (Toivola 2019: 89–95.)

Alias-harjoitus perustuu olettamukseen, että siinä työskennellään oppilaille vähintään jo jossain määrin tuttujen sanojen kanssa. Vaikka tehtävässä ei harjoitella varsinaisesti siis ääntämistä, olettamuksena on, että oppijat osaavat sanoa selitettävät sanat ymmärrettävällä tavalla. Suullisessa harjoittelussa ääntämisen harjoittelu on luonnollisesti tärkeää ja oleellista. Tämän harjoituksen tarkoitus on kuitenkin kielenkäytön tilanteissa. Opettajan kannattaa myös sanoittaa selkeästi harjoituksen tavoite oppilaille. Oppilaita kannattaa rohkaista tuottamaan puhetta virheitä pelkäämättä. Olisi tärkeää, että oppilaatkin kykenisivät suuntaamaan huomion harjoittelussa yksittäisen sanojen ääntämisestä tai muodollisesti virheettömän tekstin tuottamisesta eri kompensatiostrategioiden harjoitteluun. Tutkimusten mukaan harjoituksen tavoitteen tiedostaminen on oppimisen kannalta oleellista: se ei ainoastaan saa oppimista tehokkaammaksi vaan myös tukee harjoittelun mielekkyyttä (Tergujeff 2017: 89). Opettajan on siksi hyvä sanoa tavoite selkeästi. Hän voi myös ilmoittaa kiertelevänsä ryhmissä ja havainnoivansa esimerkiksi, kuinka rohkeasti oppilaat uskaltavat erilaisia

kompensaatiostrategioita harjoitella. Opettaja voi erikseen korostaa, että hän ei havainnoidessaan kiinnitä niinkään huomiota ääntämisen oikeellisuuteen tai lauserakenteiden virheettömyyteen. Opettajan on mahdollista antaa oppilaille palautetta tällaisen harjoituksen jälkeen innostuneisuudesta ja aktiivisuudesta sekä rohkeasta yrittämisestä. Oman kokemukseni mukaan oppijaa tukee ja auttaa jatkossa, jos tällaisen palautteen laittaa kirjallisesti Wilmaan.

3. Sujuvuus suullisessa kielitaidossa

Täydellisesti muotoiltu ja rakenteellisesti virheetön tuotos ei ole synonyymi sujuvalle suulliselle tuotokselle. Keskusteleminen omalla äidinkielellä on automatisoitunutta, emmekä tietoisesti kiinnitä huomiota esimerkiksi juuri käyttämiimme kompensatiostrategioihin. Siitä huolimatta käytämme niitä päivittäin. Sanat ja oikeat termit unohtuvat luonnollisesti välillä myös omalla äidinkielellämme viestiessämme. Vai voitko väittää, että et ole koskaan sanonut termiä englanniksi, kun et vain saa päähäsi, miten se sanotaan suomeksi? Onko asioiden selittäminen ”no se juttu mitä tarvitset kun kaadat puita” sinulle vierasta? Turvaudutko koskaan eleisiin, ilmeisiin ja osoittamiseen, kun unohdat, miten ’sakset’ sanotaankaan suomeksi? Koska tämänkaltaiset kompensatiostrategiat kuuluvat luontevana osana äidinkieliseen puheeseen, on niitä syytä harjoitella myös vierasta kieltä opeteltaessa. Harmi vain, etteivät oppikirjat tarjoa juurikaan valmista materiaalia harjoitteluun. Koska sanat unohtuvat välillä myös äidinkielisessä puheessa, olisi oppilaille tärkeää tehdä selväksi, että välillä ne unohtuvat myös vieraalla kielellä puhuttaessa. Tämä ominaisuus on luonnollista ja kuuluu hetkessä ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaan viestintään. Siitä syystä sanojen unohtamista ei ole myöskään tarkoituksenmukaista pelätä. Kompensaatiostrategioiden tietoisin harjoittelun tavoitteena on valmistaa oppilaita vuorovaikutukseen ja viestintään vieraalla kielellä. Kun he keskustelussa huomaavatkin unohtavansa jonkun sanan tai joutuvat hakemaan viestinsä muotoa, olisi hienoa, jos heillä aktivoituisi muistijälki kielten tunneilla tehdyistä harjoituksista. Vaikka he eivät siinä hetkessä edes muistaisikaan varsinaisia harjoiteltuja strategioita, riittäisi, että he muistaisivat ajatuksen ja tunteen siitä, että puheen katkokset ovat luonnollisia, eikä niistä ole syytä mennä paniikkiin. Viestinnän kannalta suurin virhe, jonka voi tehdä, on olla hiljaa sanomatta tai tekemättä mitään. Tällöin emme anna vuorovaikutuskumppanillemme edes mahdollisuutta ymmärtää viestiämme. On mielenkiintoista, miksi sallimme itsellemme virheet puhuessamme omaa äidinkieltämme, mutta vieraalla kielellä erehtyminen on kauheaa. Loogisempaa olisi sallia itsellensä enemmän virheitä kielessä, jota osaa vähemmän kuin omaa äidinkieltään.

Sujuvaan puheeseen liitettäviä tärkeimpiä ominaisuuksia ovat puheen ymmärrettävyys, kulttuuriin ja tilanteeseen sopiva viestintä, puheen vaivattomuus sekä kommunikaatiostrategioiden hallinta. Puheen

ymmärrettävyys käsittää selkeän ääntämisen ja intonaation sekä peruskieliopin hallinnan. Kulttuuriin ja tilanteeseen sopiva viestintä sisältää monipuolisen sanavaraston, kielenkäytön rohkeuden virheitä pelkäämättä sekä sanattoman viestinnän. Vaivattomuus muodostuu luonnollisesta puhenopeudesta, puheen soljuvuudesta ja katkeamattomuudesta sekä korjausten ja häiritsevien katkosten/taukojen vähäisyydestä. Kommunikaatiostrategioihin sisältyvät kiertoilmaukset ja muut kompensatiokeinot, puheen kuuntelemisen vaivattomuus sekä sanahaun nopeus. (Ks. [Peltonen & Lehtilä tässä julkaisussa.](#)) Näennäisesti siis hauskaan kivaan pikku peliin kätkeytyy suuri määrä suullisen kielitaidon sujuvuuteen vaikuttavia tekijöitä. Alias-peli kielten tunneilla voisi olla siis osana perusharjoittelua sen sijaan, että sitä käytettäisiin vain lisäharjoitteluna edistyneemmille tai kivana lisänä lukuvuoden viimeisillä oppitunneilla. Peli voi olla myös todella paljon muuta kuin pelkkää sanaston harjoittelua. Opettajan tehtäväksi jää oppilaiden ohjeistaminen harjoituksen tavoitteiden suhteen sekä kannustaminen kielen käyttöön rohkeasti virheitä pelkäämättä.

Liitteet

Liite 1: Alias-pelilauta

Liite 2: Puheen jatkamisen keinoja -apumoniste

Lähteet

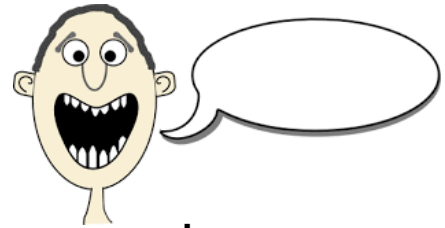
- Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus, 45–67.
- Pietilä, P. & P. Lintunen 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus, 11–25.
- Tergujeff, E. 2017. Materiaalit suullisen kielitaidon opetuksessa. Teoksessa E. Tergujeff & M. Kautonen (toim.) *Suullinen kielitaito: opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Otava, 85–95.
- Toivola, M. 2019. *Käänteinen arviointi*. Helsinki: Edita Publishing.
- Veivo, O. 2014. Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus, 26–44.

LIITE 1



LIITE 2

Englanti 6.lk. Puheen jatkamisen keinoja



Kun et tiedä, mitä sanoisit tai kun aloitat puheenvuoroasi:

Well,...	Ah,...	Yes,...	Now,...
Hmm,...	Yeah,...	So,...	Ok,...

So, what can I tell you about...

Kun tarvitset lisääaikaa miettimiseen:

Oh, that's an interesting question, because...

Oh, ok, I think,...

Oh well,...

I'm not sure, but...

Let me think,...

Well, that's difficult to say, because...

What could I say about...

Let me see, what else is there to say...?

What else can I tell you...?

What would you like to know more about?



→ Puheen hidastaminen, vokaalien pidentäminen

We-e-ll, what else can I-I te-e-ll you abo-o-out my holiday...

On Monda-a-a-y I we-e-nt to se-e-e my granny and it wa-a-a-s...

Kun aloitat kertomaan omaa mielipidettäsi:

As I see it,...

In my opinion,...

As far as I'm concerned,...

To be honest,...

Speaking from experience,...

I think,...

Kun olet epävarma jostain asiasta:

I'm not sure, but... It looks as if,...

As far as I can tell,... It seems as if,...

I guess,... I suppose,...



Kun et muista jotain sanaa tai ilmaisua:

→ Selitä

It's like... It's kind of a...

It's the same as... It's the opposite of...

Well, I mean the thing you need when you...

Oh, I forgot the right word but it's something that...

→ Kehittele itse joku ilmaisu

Esim. kukkaro → a small bag for money
penaali → a small bag for pencils
hanska → kind of a hat for your hands

→ Sano sana suomeksi tai jollain muulla osaamallasi kielellä!

→ Käytä kehonkieltä, esitä ja havainnollista osoittamalla ja elehtimällä.

Puheen korjaaminen:

Maybe that wasn't so clear... In other words...

What I mean is... What I meant to say...

Sorry, let me start again. Let me try again.

No sorry, that's not what I meant to say.

Helppo neuvo: sano tai tee *jotain*. Älä ole hiljaa.



Kirjoittajakuvaukset

Venla Eirola (FM) on koulutukseltaan saksan ja ruotsin opettaja. Eirola työskenteli projektitutkijana SuSuKi-täydennyskoulutushankkeessa lukuvuonna 2022–2023.

Henna Heinonen (FT) on ruotsin kielen yliopistonopettaja Jyväskylän yliopistossa. Heinosen ruotsin kielen ääntämiseen ja erityisesti ymmärrettävyyteen liittyvä tutkimus sijoittuu soveltavan kielitieteen alalle.

Petteri Hyvönen (FM) on kieltenopetuksen lehtori ja kouluttaja Naantalista. Hänen intohimonaan ovat arvioinnin ja opetuksen saavutettavuuden kehittäminen sekä uusiin kielenopiskelumenetelmiin, kuten tekoälyn käyttöön, tutustuminen.

Teppo Jakonen (FT, dos.) työskentelee akatemiaturkijana Turun yliopiston Kieli- ja käännöstieteiden laitoksella. Jakonen tutkii meneillään olevassa hankkeessaan videovälitteisesti etäläsnäolorobottien avulla tapahtuvaa kielenopetusta- ja oppimista.

Maarit Kolehmainen (FM) toimii Espoossa alakoulussa englannin ja ranskan kielen lehtorina. Hän on erityisesti kiinnostunut digitaalisesta pedagogiikasta ja oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista.

Elina Lehtilä (FM) on väitöskirjatutkija Turun yliopiston englannin kielen oppiaineessa ja työskentelee Svenska kulturfondenin rahoittamassa ”Fluency across Multilingual Speakers” (MultiFluency) -hankkeessa.

Pekka Lintunen (FT, dos.) on englannin kielen professori Turun yliopistossa ja soveltavan kielitieteen dosentti Jyväskylän yliopistossa. Hänen keskeinen tutkimusaiheensa on vieraan kielen suullisen kielitaidon oppiminen. Lintunen johtaa mm. Suomen Akatemian rahoittamaa ”Fluency and Disfluency Features in L2 Speech” (FDF2) -hanketta ja Opetushallituksen rahoittamaa Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon -täydennyskoulutushanketta.

Maija Mitrunen (FM) työskentelee ranskan kielen yliopisto-opettajana Tampereen yliopiston kielikeskuksessa.

Susanna Mäkinen (FT) työskentelee tällä hetkellä projektitutkijana Turun yliopistolla. Hänellä on myös työkokemusta englannin ja ranskan opettamisesta lukiotasolla.

Sanna Olkkonen (FT) työskentelee tutkijatohtorina Turun yliopistossa. Hänen tutkimuksensa käsittelevät erityisesti vieraan kielen oppimiseen ja sujuvuuteen vaikuttavia kognitiivisia prosesseja. Hän toimii myös suomi toisena kielenä -opettajana.

Pauliina Peltonen (FT) on yliopistonlehtori Turun yliopiston englannin kielen oppiaineessa ja työskentelee tutkijatohtorina Suomen Akatemian rahoittamassa ”Fluency and Disfluency Features in L2 Speech” (FDF2) -hankkeessa.

Sanna Peltari (FL, KTM) työskentelee Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksella espanjan oppiaineen yliopisto-opettajana. Peltari tekee parhaillaan väitöstutkimusta espanjankielisten tubettajien ja heidän seuraajiensa emotionaalisesta viestinnästä.

Liisa Peura (FM) on väitöskirjatutkija Turun yliopiston Kieli- ja käännöstieteiden laitoksella. Hän on Suomen Kulttuurirahaston tukemalla tutkimusvapaalla ranskan lehtorin toimestaan Espoon kaupungilta. Hänen pääasialliset kiinnostuksensa ovat robottiväestö kielenoppiminen, vuorovaikutus ja L2-oppiminen koulukontekstissa – affektiiviset tekijät, halu ja rohkeus kommunikoida.

Maarit Rouna (FM) on toiminut yli 15 vuotta kieltenopettajana ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa. Hän työskentelee Turun ammatti-instituutissa ja opettaa perustutkinnon englantia ja ruotsia hius- ja kauneusaloilla, tekstiili- ja muotialalla, elintarvikealalla, kiinteistö- ja puhdistusalalla sekä myös kaksoistutkinnon ruotsia.

Magdalena Szyszka (PhD) on yliopistonlehtori (Assistant Professor) soveltavan kielitieteen laitoksella Opolen yliopistossa Puolassa ja vieraileva tutkijatohtori Turun yliopistossa ”Fluency and Disfluency Features in L2 Speech” (FDF2) -hankkeessa. Hänen tutkimuksensa keskittyy oppijoiden yksilöllisiin eroihin kuten ääntämisen oppimisen strategioihin ja affektiivisiin piirteisiin vieraan kielen oppimisessa.

Tytti Tenhunen (FM) toimii Otaniemen lukiossa ranskan ja englannin lehtorina. Hän on ollut osana lukion B2-/B3-ranskan Escalier- ja Le Nouvel Escalier -oppikirjasarjan tekijätiimiä. Tenhunen on suorittanut Helsingin yliopistossa digitaalisen oppimisen ja opettamisen koulutuskokonaisuuden ja täydennyskouluttanut suomalaisia kieltenopettajia digitaalisuuden hyödyntämisessä vuodesta 2012 lähtien (mm. digitaalinen portfolio arvioinnin välineenä ja osallistava etäopetus).

Elina Tergujeff (FT) on englannin ja ruotsin opettaja, joka toimii englannin yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopistossa. Hän opettaa tulevia kieltenopettajia ja monialaisia kieliäsiantuntijoita sekä tekee tutkimusta liittyen ääntämisen oppimiseen ja opettamiseen, vieraskielisen puheen ymmärrettävyyteen ja suullisen kielitaidon arviointiin.

Outi Veivo (FT) toimii yliopistonlehtorina Turun yliopiston ranskan oppiaineessa. Hän on perehtynyt erilaisiin vieraiden kielten oppimisen ja opettamisen kysymyksiin, kuten sosiaalisten robottien hyödyntämiseen suullisen kielitaidon opetuksessa sekä lukutaidon merkitykseen puheen ymmärtämisessä ja sujuvuuden kehittämisessä.



**TURUN
YLIOPISTO**



ISBN 978-951-29-9474-8 (Sähköinen)
