

*Koskela, M. & N. Pilke (toim.) 2003. Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61. Jyväskylä, s. 317–335.*



# KOULUN KAHLITSEMAT - ARJEN SELVIYTYJÄT: NÄKÖKULMIA KIELEN OPPIMISEEN

**Hannele Dufva, Heli Heikkilä & Maisa Martin**

Jyväskylän yliopisto

This article discusses written narratives about foreign language learning. The stories were collected in a contest organised by KVS Foundation (Kansanvalistusseura), a Finnish organisation for adult education. Over 500 texts were sent for the contest, representing writers of both sexes, various language backgrounds and many professions. The age of writers varied from 8 to 80. In this article we discuss the nature of the data and the creation of a data base. Some preliminary observations are reported and a case study discussed. The relation between the academic and everyday views of language learning is also dealt with.

**Keywords:** foreign language learning, learners' views, narratives

## 1 JOHDANTO

Kielenoppija on yksi oman oppimisensa asiantuntijoista, vaikka hänen äänensä ei aina kuulu tutkijoiden raporteissa. Kielenoppimiskokemukset ja niiden tulkinnat vaikuttavat kuitenkin sekä oppimistuloksiin että halukkuuteen ryhtyä opettelemaan uusia kieliä. Niillä on siten merkitystä yksilöille itselleen mutta

myös yleisemmin koulutuksellisesti, yhteiskunnallisesti ja jopa taloudellisesti. Vastahakoisuus on vahva oppimisen este, kun taas rakastuminen kieleen siivittää tehokkaaseen oppimiseen.

Tässä kirjoituksessa kurkistamme suomalaisten kertomuksiin kielenoppimisesta. Yli 500 tekstin luku-urakan jälkeen yhdeksi päällimmäisistä vaikutelmista jäi vastakkainasettelu koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen välillä. Monet kirjoittajat kertovat niistä aivan kuin kyse olisi kahdesta aivan erillisestä ilmiöstä, vaikka opiskeltavana olisi yksi ja sama kieli – tai erään kirjoittajan sanoin: *eihän opetuksesta juuri käytännön hyötyä karttunut, eikä käytännöstä opetuksellista hyötyä* (233)<sup>1</sup>. Aineiston esittelyn ja erään tarinan kertojan kuuntelun jälkeen pohdimme, miten esiin nousseet ajatukset sijoittuvat toisen kielen oppimisen tutkimuksen dimensioille ja mitä opettaja voisi oppijoilta oppia. Lopuksi esitämme muutamaa ideaa tämän suuren aineiston käsittelyn jatkamiseksi.

## 2 TARINOITA KIELEN OPPIMISESTA: AINEISTON KUVAUS

Kansanvalistusseura (KVS) järjesti vuodenvaihteessa 2001-2002 kirjoituskilpailun, jonka aiheena oli *Tarinoita kielen oppimisesta*. Tekstejä saapui noin 540 kaiken kaikkiaan 520 kirjoittajalta, joiden ikä oli 8 – 80 vuotta. KVS kokosi kisan parhaimmistosta kirjan, joka on ilmestynyt nimellä *Kielivuori – Tarinoita kielen oppimisesta* (Jama toim. 2002). Tämän jälkeen koko kilpailuaineisto annettiin Jyväskylän yliopistolle tutkimuskäyttöön<sup>2</sup>. Samantyyppisiä kielenoppimista käsitteleviä kirjoitelma-aineistoja on kerätty aiemmin mm. vieraiden kielten opettajien elämäkertakilpailussa (ks. Ertola 1995) ja venä-

---

<sup>1</sup> Numerot viittaavat kirjoitusten arkitointinumeroihin.

<sup>2</sup> Aineiston käyttöä tutkimustarkoituksiin voi tiedeustella kirjoittajilta.

läisten suomen kielen opettajien elämäkertakilpailussa (ks. esim. Dufva & Pöyhönen 1999). Myös kielenoppijoiden niksejä on koottu Pirkka-lehden järjestämässä Kielenoppimisen niksit-kilpailussa (ks. Dufva & Martin 2002).

Alustavan tutustumisen jälkeen aineisto analysoitiin, luokiteltiin ja siitä laadittiin tietokanta. Sen suunnittelu perustui aineiston ominaislaatuun ja alan tutkimuskirjallisuuteen, josta etsittiin arkikielen ilmaisuja ja kokemuksellista tietoa jäsentäviä käsitteitä. Tietokantaan annettiin jokaiselle kirjoittajalle numerotunnus sekä merkittiin kirjoittajan sukupuoli, syntymäaika sekä ammatti tai koulutus. Samoin tallennettiin tieto kirjoittajan äidinkielestä ja oppimiskertomuksen kohdekielestä. Kullekin tekstille annettiin numerotunnus ja määriteltiin tekstityyppi, joka kertoi kirjoittamisen ajankohdasta, näkökulmasta ja kontekstista. Ylös kirjattiin myös mitä kielitaidon osa-aluetta kirjoituksissa käsiteltiin. Lisäksi teksteistä haettiin ja tietokantaan kirjattiin tekstissä esiintyviä käsityksiä kielestä (esim. pidettiinkö kieltä koodijärjestelmänä vai kommunikaatiovälineenä), oppimisesta, opetuksesta ja opettajan roolista. Samoin tarkasteltiin motivaatiota ja tekijää, jota kirjoittaja oli pitänyt oppimisen kannalta merkittävimpänä. Erilaisia teksteissä esiintyviä niksejä ja kieltä ja oppimista koskevia metaforia poimittiin myös tietokantaan. Tietokannan avulla laajasta aineistosta voi näiden käsitteiden ja niiden yhdistelmien avulla hakea kielenoppimistarinoita, joissa kyseistä aihetta on käsitelty.

Kilpailuohjeissa ei juuri ohjattu tai rajattu kirjoittamista. Siksi tekstit ovat pituudeltaan puolesta viiteentoista sivuun ja niiden muoto vaihtelee esseistä runoihin. Kirjoittajissa on niin miehiä kuin naisiakin koululaisista eläkeläisharrastajiin. He kertovat omista ja toisten kokemuksista, oppilaan tai opettajan näkökulmasta. Teksteissä kuvataan sekä mennyttä aikaa että nykyhetkeä. Kirjoittajina on puhdasverisiä kilpakirjoittajia, kouluaineen tekijöitä ja muistelmien laatijoita. Omat ryhmänsä muodostavat tilittäjät ja terapiakirjoittajat sekä toisaalta

elämännautiskelijat.

Erilaisia oppijaryhmiä on karkeasti jaoteltuna neljä erilaista: kielipäät, keskiverrot, kangertelijat ja katkeroituneet. Kielivalintoja tehtäessä joku on tyytynyt koulun kielitarjontimeen, toinen taas suorastaan metsästää eksoottisia erikoisuuksia kuten japani tai heprea. Joillekin juuri äidinkieli saattaa olla se kaikista rakkain opiskeltava. Myös opiskeltavien kielten määrä vaihtelee. Oppimisen lähtökohdissa on eroja: yksi rakentaa kielipohjan pohjalle ja toinen kommunikoi kohdekielellä, kolmas aloittaa kulttuurimatkoilla.

Aineisto on siis hyvin monipuolinen ja tarjoaa paljon tutkimusaiheita. Kirjoitelmista nousee esille, että oppijat eroavat toisistaan oma-aloitteisuuden ja oppimisstrategioiden hallinnan suhteen. Joukossa on selkeän opettajajohtoisia oppijoita ja oman tiensä kulkijoita. Joillekin voisi antaa nimilapun ”arjessa aktiiviset – koulussa kipsiin menevät”. He hallitsevat strategiat ja osaavat ohjata oppimistaan koulun ulkopuolella, mutta jostain syystä samat taidot eivät siirry formaaliin oppimiskontekstiin vaan oppija heittäytyy opettajan vietäväksi. Tähän ilmiöön keskitymme tässä artikkelissa.

### 3 TRAUMASTA INTOHIMOON: TAPAUSANALYYSI AINEISTOSTA

Seuraavassa erittelemme yhden kirjoittajan kertomusta kieltenopiskelustaan sekä koulussa että maailmalla. Ikänsä puolesta kirjoittajan koulukokemukset edustavat jo mennyttä aikaa, mutta jotain tuttua tarinasta löytäneenä myös nykyajan kielenopiskelija. Olemme keränneet tästä ”vaikeuksista voittoon”-tarinasta joi-tain keskeisiä luonnehdintoja, joiden avulla kirjoittaja kuvaa ja/tai vertailee koulua muuhun maailmaan. Olemme pyrkineet tuomaan esiin kirjoittajan oman äänen ja käytämme hänen sanavalintojaan, jotka alla on kursivoitu. Joitain alkuper-

äisiä lauserakenteita on hieman muokattu.

### 3.1 LETTIPÄÄ KOULUSSA

Kirjoittajan koulukokemukset olivat pääosin ankeita (negatiivisuudesta ks. myös Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996). Ajan tapaan hänen koulua edeltäneet kokemuksensa vieraista kielistä olivat niukat: hän ei ollut *kuullut sanaakaan vierasta kieltä* eikä *kohdannut yhtään ulkomaalaista* (samanlaisista kokemuksista, ks. Dufva & Isoherranen 1997: 163). Kielenoppimisen alkuun auttavaa vieraskielistä ympäristöä tai kielitarjontaa ei siis ollut, toisin kuin nykyään. Kieli tuntui konkreettisesti vieraalta ja kokemukset tunneista olivat pelottavia, jopa siihen rajaan, että kirjoittajasta kielenoppiminen tuntui *traumalta, henkeä ahdisti ja pyörrytti*. Oppitunnilla opettajan puhekaan ei toiminut syötöksenä: tyttö ei sanojensa mukaan *ymmärtänyt sanaakaan*, vaan *mietti omiaan* ja kun koki, *ettei kannata kuunnella, sulki korvansa*.

Opettajan ja oppilaiden suhde kuvataan mieleen painuvan negatiiviseksi: opettaja on vihamielinen ja oikukas auktoriteetti: *maisteri*, joka *vihaa* ja *piinaa arkoja, ujoja ja huonoja* oppilaita. Ulkoisestikin hän saa ilkeän satuolennon hahmon: hän on *ruma noita-akka*, jolla on *häijyt pienet siansilmät*. Opettaja on vihassaan ennakoimaton: hän *saa raivokohtauksia, kiekuu tai karjuu*. Kun hän on paremmalla tuulella, hän *kertoo mukamas vitsejä*. Oppilaat kuvataan avuttomina *uhreina* ja *silmätikkuina*: he *itkevät* ja *pelkäävät*. Opettajan mielestä he ovat *laiskoja ja huono-oppisia*. Opetustyyli muistuu kirjoittajan mieleen prosessina, jossa opettaja *opettaa kirjaa seuraamalla ja kauhoo tiedon päähän*. Opettajalla on luokkahuoneen puhe- ja äänivalta: hän *kyselee sanoja, puhuu ja puhuu ja paapattaa*. Oppitunnit olivat siis oppilaan silmin *enemmän tai vähemmän hirveitä* tilanteita, joissa opetettiin *sirpaletietoa*. Näihin lapsen kokemusta lähes karikatyyrin tapaan kirjaaviin muistikuviin

liittyy kirjoittajan tekstissä nykyhetken kommentoiva kirjoittaja, joka toteaa, ettei *oppimistyyleistä ja -strategioista tiedetty*.

Omia kouluaikaisia opiskelustrategioitaan kirjoittaja kuvaa perinteisin painotuksin: oppilas lukee *kielioppia ja sanastoa, läksynä on kerrallaan parikymmentä sanaa*. Kotona oppilas *opettelee koko kappaleen sanasta sanaan ulkoa* - ilmeisesti, jotta selviäisi tunnin kauheuksista. Eräänä strategiana on *kopsaaminen siskon vihkosta*. Jotta selviäisi oppitunnilla, oppilas laskee etukäteen, *monesko on vastausvuorossa*. Millaisia olivat sitten lettipään oppimistulokset hänen oman käsityksensä mukaan? Hän kertoo, ettei *ymmärtänyt vähääkään adjektiiveista ja prepositioista*, vaan *paiskoi niitä mielivaltaisesti kokeissa ja sai kokeista ala-arvoisia*. Lopulta hän *jättäytyy luokalle*. *Tilanne masentaa*.

### 3.2 OVI KIELEEN AUKEAA.

Tekstissään kirjoittaja hahmottaa selkeän käännekohdan kielenopiskelu-urallaan. Tällaiset dramaattisestikin kuvatut käännekohdat tuntuvat olevan tyypillisiä elämäkerrallisille teksteille (ks. esim. Kalaja & Dufva 1997, Kalaja, Dufva & Nordman 1998). Näin kirjoittaja kertoo asiasta omin sanoin:

Alkoi tenttiaika. Ensin oli kielioppitentit. Nyt luin ensi kertaa kieliopin kannesta kanteen kuin romaanin. Minulle aukeni koko homma. Eihän kielioppi olekaan loputon, rannaton suo. - - Luin, opin ja ymmärsin kaiken. -- osasin koko joukosta parhaiten, käsi aina pystyssä. - - Ihme oli tapahtunut.

Oppija kertoo siis, että kieliopin kerralla lukeminen ja hahmottaminen oli hänelle se avain, joka aukaisi tien kielenoppimiseen. Tätä keinoa hän kertoo käyttäneensä aina jatkossakin uutta kieltä opiskellessaan.

### 3.3 KIELTEN PARISSA MAAILMALLA.

Kirjoittaja esittää koulun ulkopuoliset kielenoppimiskokemuksensa selkeänä kontrastina koululle. Kielenoppija ei ole enää passiivinen ja/tai ahdistunut tiedon vastaanottaja, vaan aktiivinen toimija ja vaikeuksien voittaja, “sankari” jollainen esiintyy usein myös Leppäsen ja Kalajan (1997) kuvaamissa kertomuksissa. Kirjoittajan sanavalinnat kertovat nyt innostuksesta ja motivaatiosta. Elämä viekin kirjoittajaa kansainvälisiin ympyröihin ja opettaa monia uusia vieraita kieliä. Elämänkaareen on kuulunut mm. työskentely *amerikkalaisperheessä Moskovassa* sekä saksalainen avioliitto. Lisäksi hän kertoo opiskelleensa *espanjaa ja ranskaa* sekä *opettaneensa suomea*.

Kirjoittajan mielestä kielenoppiminen *ei ole helppoa*, mutta hän uskoo, että *työtä tekemällä pääsee pitkälle*. Vaikka hän ei alkuun ymmärtänytkään amerikkalaisen työnantajansa puhetta, hän ei antanut periksi. Hän kertoo *mieltineensä oppimisstrategioita, joiden avulla oppiminen olisi helppoa ja hauskaa*. Hän *kokee elämän jatkuvaksi oppimiseksi ja opettamiseksi*. Myöhempien kasvatustieteen opintojensa myötä hän uskoo ymmärtäneensä, miksei oppinut koulussa: hän kun oli holistinen oppija. Hän uskoo, että mitä useampia kieliä osaa, sitä enemmän löytää yhtäläisyyksiä niiden välillä.

Nyt kirjoittaja kokee opettaja-oppilas -suhteenkin toisin. Kieliä opitaankin ihmissuhteissa. Amerikkalaisperhe, saksalainen aviomies, omat lapset, omat oppilaat ja paikalliset ihmiset mainitaan näinä kielenoppimisen ihmissuhteina. Samantapaiseen ajatukseen ihmissuhteiden merkityksestä ovat päätyneet kielenoppimisen tutkimuksessa Norton ja Toohey (2001), jotka ovat kuvailleet “hyvää kielenoppijaa” henkilönä, joka kykenee luomaan itselleen sellaisen aseman sosiaalisessa yhteisössä, että se mahdollistaa monipuolisen osallistumisen vuorovaikutustilanteisiin. Samoin kirjoittajan mielestä kieli karttuu käytännön toimien ohessa: amerikkalaisrouva kirjoittaa ohjeet pesukoneen

käytöstä ja vauvanhoidosta lapuille, joiden mukaan kirjoittaja tekee. Hän on myös itse siirtynyt opettajan rooliin: hän kertoo opettavansa lapsiaan r:n ääntämisessä tai lukivaikeuksissa, ja hän on myös opettanut suomea ulkomailla.

Lettipää on siis kasvanut aikuiseksi ja löytänyt maailmalla oman kielitaitokäsityksensä, jonka hän tiivistää seuraavasti: *riittävä kielitaito on tärkeää ja parhaiten pärjää keskinkertaisella kielitaidolla. Virheet ovat sivuseikka, eikä koulukieli auta paikallisten kanssa. Kieltä tulisi opettaa erityisesti nuorena, mutta jokaisen pitää itse löytää oma oppimistyylinsä, kehittää sitä ja olla motivoitunut.*

### 3.4 NUTTURAPÄÄN SYNTEESI

Kirjoittajan elämäkerrassa koulu ja koulun ulkopuolinen maailma asettuvat vastakohdiksi. Koulussa oppiminen oli ikävää ja ahdistavaa, mutta maailmalla omat oppimisen keinot löytyivät. Arkielämä on opettanut jotain, jota silloinen koulu ei ollut pystynyt välittämään. Koulukokemuksien negatiivisuus selittyy varmasti monien eri tekijöiden avulla: muutama vuosikymmen sitten käytänteet olivat varmasti toisenlaisia - esimerkiksi opettajajohtoisempia ja kuria painottavampia - kuin nykyään. Myös kirjoittajien taipumus dramatisoida ja kärjistää on otettava huomioon.

Monet kirjoittajat korostavat lettipäämme tavoin kohdemaassa oleskelua ja arjessa oppimista, mutta joukossa on myös kirjoittajia, jotka eivät olleet oppineet kieltä hyvin pitkänkään kohdemaassa oleskelun jälkeen. Meidän lettipäämme päättyy kuitenkin sovittelevaan synteesiin. Näin hän kuvaa itse uutta vaihetta, jossa hän oman maailmalla karttuneen pääomansa kanssa palaa - nyt nutturapäänä - koulun penkille.

Tukevahko nutturapää istuu jälleen ruotsin tunnilla vuosikymmenien jälkeen: Nyt kuuntelen opettajaa ja otan osaa keskusteluun innokkaasti. Menossa on avoimen yliopiston ruotsi. Enää en olekaan tyhmin, vaan



yksi parhaista. Kielioppi sujuu, olenhan pöntännyt sitä lukuhäiriöisen poikani päähän tuntikausia viimeisten vuosien aikana. - - Nyt luen läksyni heti tarmokkaasti, teen uusista sanoista lauseita, kotiaineet ovat mielipuuhaani. -- Olen lainannut kirjastosta ruotsinkielien kasetteja, joita kuuntelen jatkuvasti autossa. Sanalla sanoen: minusta on tullut mallioppilas. Olen voittanut traumani.

Esittelemämme kirjoitelma ei ole ainoa, jossa koulun ja arjen kielikäsitukset ja oppimiskäsitukset nähdään erilaisina ja osin vastakkaisinakin. Koulun ja arjen maailmat eivät siis tunnu oikein kohtaavan. Koulussa opitulla ei nähdä olevan käyttöä arkielämässä tai arjen myötä hankitut taidot eivät mielly koulun edellyttämäksi kieleksi. Ilmiöön törmää myös tämän päivän lasten käsityksissä (ks. Dufva, Alanen & Aro tässä teoksessa).

## 4 TUTKIJA KOHTAA KOULUN JA ARJEN

Kertomukset suhteesta vieraaseen kieleen ovat kertomuksia oppimisesta. Aineistomme kirjoittajille<sup>3</sup> **oppiminen** näyttäytyy melko eri valossa kuin tutkijoille. Kirjoitelmissa oppiminen nähdään opetuksen seurauksena. Sen tuloksekkuus riippuu ensi kädessä opettajasta ja toiseksi oppilaan ahkeruudesta ja halukkuudesta tehdä se, mitä opettaja käskää. Oppiminen tai oppimattomuus liitetään tiukasti opettajan toimintaan: *Pohjimmitaan minä en ole oppinut mitään, minua on opetettu* (234). Kouluopetuksen perinpohjainen tylsyys ja opettajien kannustamattomuus on aineiston johtavia teemoja:

---

<sup>3</sup> Tietenkin suuressa aineistossa on monia tässä esitetystä kahtiajaosta poikkeavia käsityksiä, mutta ne ovat yksittäistapauksia ja joidenkin kirjoittajat ovat kielialan ammattilaisia, joita kilpailuun myös osallistui. Käsittelemme tässä vain kirjoittajien enemmistöä ja tyypillisiä kertomuksia, ei kaikkia kirjoituksia.

Täti punainen uskoi varmaankin rutiiniin, ainakin hänen tuntinsa olivat aina samanlaisia. Kielen opiskelu hänen valvonnassaan tuntui pyramidin rakentamiselta, kuolleen kielen elementtien pinoamiselta aivojensa lokeroihin. (190)

Laske rivit, harjoittele lausumaan, käännä teksti, tee läksyt, opettele kieliopin poikkeukset. Sellaistahan tuo on kielten-opiskelu peruskoulussa ja lukiossa. – Sama opetusmetodi oli englannissa, ruotsissa ja vielä saksassakin. Kaikki tehtiin kirjan mukaan. (231)

-- aika hyvin onnistuit istuttamaan minuun käsityksen, että olen kielten oppimisen suhteen melkeinpä toivoton tapaus. – Jos koulu olisi ainoa kasvattaja, monen lapsen kohtalo olisi sinetöity jo alkuvaiheessa. (241)

Negatiivisuus on yllättävääkin, sillä kirjoittajien enemmistö on varsinaisia kieli-ihmisiä, lähes kaikki osaavat monia kieliä. Vain harva kielet koulun jälkeen kokonaan hylännyt on osallistunut kilpailuun. Koulun ulkopuolella oppimisen ei aina koeta olevan oikeaa oppimista, vaikka hyvin monet korostavat saavuttaneensa taidon käyttää jotakin kieltä nimenomaan muualla kuin koulussa, ja joillekin, kuten tapauskuvauksen oppijalle, on ulkomailla asuessa kertynyt kielitaitoa ilman opettajia ja oppikirjojakin. Vaikka tavoitteena on kielitaito, tieto kielestä koetaan kuitenkin välttämättömäksi, vaikka se tulisi ikään kuin jälkikäteen: *Kieliopin omaksuminen on ollut helpompaa, kun osaa jo vuorovaikutuksessa erottaa kieliopillisesti oikeat lauserakenteet.* (185) Kirjoittajien käsitykset oppimisen olemuksesta ovat erilaisia kuin kielenoppimisen tutkijoiden. Alla esittelemme oletuksia kielenoppimisesta ja vertaamme niitä kirjoittajien näkemyksiin.

Toisen kielen oppimisen tutkimuksen eri suuntausten taustalla on erilaisia näkemyksiä kielen olemuksesta, monia kieliopillisia kuvausmalleja ja taustaoletuksia kielen prosessoinnista ja oppimisesta. Kaikki kuitenkin pyrkivät vastaamaan yhteen kysymykseen: Mikä ohjaa kielen oppimista? Ohjaamisella tarkoitamme tässä sekä kulkusuunnan ja -järjestyksen määräämistä että kehityksen vetämistä eteenpäin, jonkinlaista energiapa-

nosta. Kielenoppimisen tutkimuksen koulukunnat ovat nähneet oppimisen ohjaajana mm. seuraavat tekijät (vrt. Mitchell & Myles 1998): **opittavan kielen rakenne ja sen suhde äidinkielen; oppijan kognitiiviset toiminnot; kielenkäytön tehtävät; syötös ja sen frekvenssi; vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet.** Vastaukset ovat siis moninaisia ja toisilleen vastakkaisiakin.

Useimmat tutkijat kuitenkin ovat yhtä mieltä siitä, että oppiminen viittaa oppijan kognitiossa tapahtuviin muutoksiin. Kielen opetteleminen, opiskeleminen, oppiminen ja omaksuminen ovat jatkumo, johon opettaminen vaikuttaa siellä täällä, muttei ole likimainkaan ainoa eikä usein kovin tärkeäkään tekijä. Oppiminen sisältää sekä tieto- että taitokomponentit. (Vrt. Schmidt 2001.) Arjen ja koulun kahtiajaolla taas on pieni rooli tutkijoiden käsityksissä, lukuun ottamatta ehkä koulusäävutusten tutkijoita. Oppijat saatetaan jakaa luokkahuoneoppijoihin ja spontaanioppijoihin, mutta todellisuudessa rajanveto on vaikeaa: emme koskaan saa selville, onko jokin sana tai rakenne saanut kouluopetuksen ulkopuolista ja kenties tiedostamatonta vahvistusta lomamatkalla tai televisiosta, tai onko ”luomuoppija” sittenkin itsekseen kirjoitellut sanalistoja tai kurkistanut kielioppiin.

Tutkijakoulukuntien käsitykset oppimisesta kohtaavat aineistomme kirjoittajien käsitykset eri tavoin. Eniten kirjoitetaan **kieliopin** eli kielen rakenteen oppimisesta. Sen nimenomainen opettaminen nähdään koulun keskeisenä tavoitteena, ja sitä joko inhotaan tai rakastetaan. Moni kyseenalaistaa sen merkityksen, mutta toisaalta sitä kaivataan, jos se puuttuu. Kielen rakenteen tiedostamaton omaksuminen ei näytä helposti juolahtavan oppijan mieleen, vaikka tutkijat uskovat suuren osan kieliopillista tietoa olevan tietoisuutemme tavoittamattomissa. Kielioppia ei siis uskota voitavan oppia muuten kuin pänttämällä sitä päähän joko koulussa tai omin päin.

**Äidinkielen** merkitys muiden kielten oppimiselle näyttäytyy aineistossa kulttuurisena ja tunteenomaisena:

Kaiken aikaa minua vaivasi se, etten osannut keskustella vihmomisesta, ujelluksista ja luista ja ytimistä ruotsiksi. Kuinka paljon minulla olisikaan ollut sanoja kuvaamaan säätiloja ja tunteitani noissa kurjissa säissä – mutta vain äidinkielelläni suomella! Tuolloin hoksasin sen: miten onnellista onkaan, kun saa käyttää omaa äidinkieltään ja kaikkia sen sävyjä ja vivahteita esimerkiksi tunteidensa ilmaisemisessa! (210)

Muuten äidinkieli nähtiin oppimisen esteenä: *ruotsinkielisten on helpompi oppia englantia kuin suomenkielisten* (237). Oppimisen resurssina sitä pidettiin vain viron kieleen nähden (esim. 230). Vaikka äidinkieltä ja sen omaksumisen yhteydessä hankittuja taitoja automaattisesti hyödynnetään uuden kielen oppimisessa, tätä vaikutusta ei helposti nähdä, kun opittava kieli poikkeaa omasta. Helpompi on huomata esimerkiksi ruotsin ja saksan välisiä yhtäläisyyksiä ja hyötyä niistä. Tämä on ymmärrettävää, sillä se, minkä ymmärtää ja oppii helposti jo äidinkielen pohjalta, ei ehkä jää mieleen yhtä hyvin kuin erilaiseksi tai vaivalloiseksi koettu piirre.

Oppimisprosessin **kognitiivinen** puoli jää kirjoituksissa sivuun, mm. siksi, että siitä voi itse havainnoida vain vähäistä osaa. Myös alueen terminologia voi olla tuntematonta, eikä tutkijoiden vielä hyvin epätäydellinen tieto kielen ymmärtämis- ja tuottamisprosesseista ole maallikoiden ulottuvilla. Kielenoppimisen tutkijat taas ovat puuttuneet suhteellisen niukasti siihen kognition alueeseen, joka kirjoituksissa esiintyy tiheästi: muistaminen ja unohtaminen. Kirjoittajien havainnot ja kokemukset muistuttavatkin vahvasti muistin merkityksestä kielenoppimisprosessissa. Monet kuvatut oppimisstrategiat liittyivät sanojen tai kielioppisääntöjen mieleen painamiseen. Näin kävi myös aiemmin järjestämässämme niksikilpailussa (Dufva & Martin 2002; Martin & Dufva 2001).

Vaikka kielenopetuksessa korostetaan nykyisin **kielen käyttöä**, oppilaille tämä painotus ei avaudu kovin selvästi.

Kouluoppimisen ajatellaan tähtäävän numeroihin ja ylioppilas-kirjoituksiin ja niiden kautta hyviin opiskelupaikkoihin. Arjessa oppimista ohjaa taas useimmiten juuri kielitaidon käyttöarvo, kokemukset siitä, että kielitaitoa tarvitaan. Kirjoittajien joukossa on kuitenkin myös varmasti koko väestöä enemmän niitä, joilla on melkein mystinen kiinnostus vieraisiin kieliin, eläviin ja kuolleisiin, vaikkeivät he koskaan käyttäisi kielitaitoaan vuorovaikutustilanteissa. Monet kuvaavat myös vahvaa tunnesidettä kieleen, josta he alun alkaen eivät tienneet juuri muuta kuin jonkin fraasin tai laulun:

nuo äänteet vetivät minua luokseen ihmeellisellä tavalla. Niin kuin ne olisivat valinneet minut paljon ennen kuin minä niitä. - - Me emme jättäisi toisiamme ikinä, niin vahva oli ihastukseni ja kiinnostukseni tuohon vangitsemattomaan virtaan. Se oli musiikkia, niin sen mielessäni ymmärsin. Rakastin englannin kielen musikaalisuutta. Se avasi minulle uuden elämän, nyt sain yhteyden erilaiseen rytmiin ja äänensävyihin, opin myös soittamaan itseäni kuin harppua. Heräsin jääkaudesta täyteen kevääseen aivan hetkessä. (195)

**Syötös** on laadultaan erilaista koulussa ja arjessa. Opittavaksi tarjolla oleva aines koulussa ja muualla on erilaista, koska opetussuunnitelmat, oppikirjat ja opettajat valitsevat, järjestävät, fokuoivat ja säännöstelevät määrällisesti koulussa saatavaa syötöstä. Koska koulussa opetetaan ryhmiä, syötös ei ole yksilöllistä, henkilökohtaista eikä välttämättä merkityksellistä. Tämä käy ilmi kirjoituksista etenkin niissä vuolaissa jaksoissa, joissa valitetaan koulun kieltenopetuksen tylsyyttä. Oppikirjojen tekstit eivät kosketa suurta osaa oppijoista ja muu oppimateriaali - esimerkiksi laulut ja videot - saatetaan käsittää pelkäksi viihteeksi, toisin kuin opettaja kenties on ajatellut.

Arjen kieliympäristö, useimmiten ulkomaan matkalla koettu, on taas järjestymätön, kaoottinen ja yltäkylläinen, mutta siitä voi valita henkilökohtaisesti merkityksellisiä osia, joita pyrkii omaksumaan ja jotka siksi jäävät mieleen. Ongelmaksi nousee se, että koulussa opitut strategiat eivät riitä. Esimerkkejä on jokaiselta kielenoppimisen lohkolta, mutta tavallisimmin

tämä tulee esiin kuullun ymmärtämisessä, joka tuntuu alussa olleen etenkin monelle vanhemmalle kirjoittajalle lähes mahdotonta: *Muut pystyivät ikään kuin keräämään sanoja ilmasta, minä en.* (185). Koulussa on opittu, että opettajan puhe ja oppikirjojen tekstit pitää yrittää ymmärtää kokonaan, sana sanalta. Ylioppilaskokeen kuullun ymmärtämisen harjoittelukin tähtää tarkkaan ymmärtämiseen, koska monivalintatehtävien vaihtoehdot eroavat toisistaan usein vain vähän. Tositilanteessa taas on mahdotonta aluksi ymmärtää kaikkea, ja tilanteen mukaisten valintojen tekemiseen tarvitaan strategioita, joita ei koulussa ole opittu. Useimmitenhan kaikkea ei tarvitsekaan ymmärtää riittävän vastauksen tai toiminnan tuottamiseksi, mutta maailmantiedon hyödyntäminen tai arvaaminen on opittava kantapään kautta.

Syötöksen **frekvenssin** merkitys tulee myös esiin tavalla, joka korostaa arjen ja koulun erillisyyttä kirjoittajien mielessä. Koulussa toistoa säätelee opettaja, joka saattaa jopa tarkkaan määrätä, kuinka monta kertaa tekstikappale tai sanalista on kotona luettava. Vaikka käytäntö ei oppilaita miellytä, moni tunnustaa jälkikäteen sen hyödylliseksi. Ulkomailla koettua kuvattaessa taas kerrotaan, kuinka usein toistuvat ilmaukset painuvat ensimmäisinä mieleen ja kuinka tämä kokemus antoi uskoa selviytymiseen. Tulos on sama, mutta se koetaan selvästi eri tavoin. Aina on tietysti tiedetty, että kertaus on opintojen äiti. Nykyään pyritään tietokonehallinnusten avulla selvittämään myös sitä, miten frekvenssi vaikuttaa oppimiseen. Etenkin Ellisin (Ellis 1998, 1999; Ellis & Schmidt 1998) tulokset ovat vaikuttavia: syötöksen taajuus on melko suorassa suhteessa oppimiseen. Tutkijoilta on kuitenkin jäänyt varjoon ilmiö, joka kirjoituksissa näkyy hyvin: sana tai fraasi saatetaan oppia yhdeltä kuulemalta, jos siihen liittyy tarpeeksi vahva tunnereaktio. Kirjoituksissa vilisevät kuvaukset noloista tilanteista tai ihanista hetkistä, joiden vuoksi kielellinen ilmaus ei ikinä unohdu.

**Vuorovaikutuksen** kirjoittajat kokevat kielenoppimisen kannalta tärkeäksi, mutta opettajan tai toisten oppilaiden merkityksestä puhekuppaneina ei juuri kerrota. Keskustelua ei kouluympäristössä muutenkaan juuri kuvata oppimisen lähteenä. Tämä ei tarkoita, ettei luokissa keskusteltaisi. Ryhmätöistä ja vuoropuheluiden valmistelusta ja esittämisestä kerrotaan kyllä, mutta niiden tavoite kielenoppimisen suhteen ei vaikuta kovin selvältä - niitäkin pidetään virkistysinä ja viihteenä. Opittavaa kieltä äidinkielenään puhuvat vieraat sen sijaan mielletään tilaisuutena käyttää kieltä tositilanteessa ja heihin suhtaudutaan hyvin myönteisesti. Koulun ulkopuolella keskustelu taas on ensisijainen oppimisen paikka ja monet pyrkivät tietoisesti luomaan itselleen mahdollisuuksia siihen (ks. myös Dufva & Martin 2002), vaikka keskustelun seuraaminen aluksi olisikin turhauttavaa:

Tuona kesänä tunsin itseni usein hyvin tyhmäksi, koska en pystynyt osallistumaan tasavertaisesti keskusteluihin. – Harvat asiat sujuivat automaattisesti ja ne jotka sujuivat, tuntuivat joutavanpäiväisiltä. Tunsin jääväni juuri mielenkiintoisimpien asioiden ulkopuolelle enkä tohtinut kysyä tai toistattaa ja samalla häiritä jouhevaa jutustelua tai vitsailua, joka oli vielä ylivoimaista ymmärtää. (212)

Dialogisen kielikäsitteilyn (ks. esim. Linell 1998) mukaan kieli syntyy vuorovaikutuksessa. Tästä lähtökohdasta kielenopetuksen eräs keskeinen tekijä voisi ollakin yhteisöllisyys. Osa kielellisestä tiedosta ja taidosta on kunkin oppijan yksityistä ja omaa tieto-taitoa, mutta tämäkin reaalistuu vasta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, kuten keskustelussa. Myös tutkimukset kollektiivisesta muistamisesta (ks. esim. Middleton & Edwards, toim. 1990) tuntuisivat tukevan ajatusta ryhmän keskeisyydestä kielenopiskelussa. Kouluopetus voisi tarjota tähän erinomaiset puitteet, koska se on luonteeltaan ryhmätyötä. Ryhmän hyödyntäminen oppimisen tukemisessa voikin olla usean opettajan tavoitteena, mutta tämä ei myöskään välttämättä välity oppilaille. Kirjoituksissa ei tule juurikaan esiin

luokkatovereiden merkitys, vaan oppiminen nähdään lähes aina opettajan ja oppilaan kahdenkeskisenä asiana.

**Sosiaalisista suhteista** opettajan ja oppilaan suhde on kirjoitusten perusteella erittäin tärkeä motivaatiotekijä. Sekä hyviä että huonoja opettajia kuvataan paljon, usein nimiä ja henkilöhistoriaa myöten (ks. myös Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996), oppijatovereita taas harvoin. Arjessa taas oppimisen(kin) kannalta tärkein suhde on parisuhde. Rakastuneena kumppanin kielen oppiminenkin sujuu kuin leikki. Mutta myös kirjeenvaihtoystävät, sukulaiset ja satunnaisetkin tuttavuudet näyttävät innostavan kielenoppimiseen. Tutkijat ovat kiinnittäneet melko vähän huomiota sosiaalisten suhteiden merkitykseen kielenoppimiseen (ks. kuitenkin esim. Schumann 1978 ja sen kritiikki, Mitchell & Myles 1998, 181 - 182) ja silloinkin on asiaa tarkasteltu kielen, ei yksilön kannalta. Norton (2000) sekä Norton ja Toohey (2001) taas ovat tarkastelleet identiteetin, sukupuolen ja etnisyyden vaikutusta kielenoppimiseen.

## 5 ETEENPÄIN TUTKIJAN ARJESSA

Laaja aineisto tarjoaa monia mahdollisuuksia tutkimuksiin kielenoppijan elämästä. Koko totuutta se ei kerro, sillä kirjoittajiksi on valikoinut toisaalta niitä, joille kielet ovat intohimo ja elinikäisen rakkauden kohde, ja sitten niitä, jotka purkavat kirjoituksissaan kouluaikinsa ikäviä kokemuksia. Jos kielet ovat olleet kouluaineita muiden joukossa, eikä niihin ole ollut juuri aihetta palata sen jälkeen, ei ymmärrettävästi ole tunnettu tarvetta tarttua kynään. Kirjoituskilpailu aineiston keruumuotona jo sinänsä valikoi ne, joille kirjoittaminen on luonnollinen tapa ilmaista itseään. Tosin äidinkielellä kirjoittaminen ei aina ole yhteydessä vieraiden kielten oppimiseen. Joukossa on sujuvia mutta surullisia tarinoita siitä, kuinka vaikeudet vieraiden



kielten oppimisessa ovat pilanneet kouluajan kesät tai olleet esteenä toiveammattiin pääsyyllä. Verbaalinen taito äidinkielessä ei siis aina näytä olevan yhteydessä vieraiden kielten oppimiseen, ainakaan kouluympäristössä, vaikka moni muista kielistä innostunut kyllä kertoo myös rikkaasta suhteestaan suomen kieleen.

Näistä rajoituksista huolimatta aineisto tarjoaa monia tutkimusmahdollisuuksia. Kirjoittajien kokemusten ja ajatusten tarkastelun lisäksi olisi kiintoisaa selvittää, kuinka erilaisia kokemuksia kielenneetään, miten esimerkiksi puhutaan opettajista tai oppimiseen liittyvistä tuntemuksista. Kertomusten rakenteet ja genret ovat myös kiinnostavia. Joukossa on sankaritarinoita ja tragedioita, runoja ja novelleja. Sellaiset nykyisen pedagogisen ajattelun käsitteet kuin itseohjautuvuus tai oman tiedon rakentaminen konkretisoituvat, samoin kielenoppimisen esteet ja strategiat. Koska aineisto on suhteellisen tuoretta, olisi mahdollisuus syventää tiedonkeruuta myös haastatteluilla.

Kielenoppimisen tutkimuksen suuntauksia on tässä käsitelty suurina nippuina. ”Koulukuntien” sisällä on suuriakin näkemyseroja, joiden väliseen keskusteluun kirjoituskilpailun aineisto antaisi hyviä mahdollisuuksia. Kieliopin oppimisen tutkija näkee aineistossa esimerkkejä siitä, miten eri tavoin kielioppi hahmottuu oppijan mielessä. Kielen funktioiden tutkijat voisivat koota kirjoituksista mahtavan luettelon siitä, mihin kaikkeen kieli ihmisen elämässä liittyy. Vuorovaikutustutkijat taas saisivat oppijan näkökulman keskeiseen kysymykseensä siitä, miten vuorovaikutuksessa oikein opitaan. Kielenoppimisen edellytyksiin taas liittyvät lukuisat uskomukset ”kielipäästä” tai ”kielikorvasta”. Mahdollisuuksia on monia – toivottavasti aineisto löytää lisää käyttäjiä.

## LÄHTEET

- Dufva H., R. Alanen & M. Aro 2003. Kieli objektina - miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAN vuosikirja 61. Jyväskylä: AFinLA, 303-324.
- Dufva, H. & S. Isoherranen 1997. Kääntyvätkö ajatukset vieraalle kielelle? Käsitteitä vieraan kielen käytöstä. Teoksessa A. Mauranen & T. Puurtinen (toim.) *Translation, acquisition, use*. AFinLAN vuosikirja 55. Jyväskylä: AFinLA: 161 - 174.
- Dufva, H. & M. Martin 2002. Hyvän kielenoppijan niksit. Teoksessa Mauranen, A. & Tiittula, L. (toim.) *Kieli yhteiskunnassa - yhteiskunta kielessä*. AFinLAN vuosikirja 60. Jyväskylä: AFinLA, 247 - 262.
- Dufva, H. & S. Pöyhönen 1999. Dialoginen näkökulma opettajien elämäkertoihin. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, I.P. Lysakova & L.A. Rascetina (toim.) *Perspektiivejä - kulttuuri, kieli ja koulutus*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylä, 143 - 173.
- Dufva, H., M. Lähteenmäki & S. Isoherranen 1996. *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opetuksesta*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Ellis, N.C. & R. Schmidt 1998. Rules or associations in the acquisition of morphology? The frequency by regularity interaction in human and PDP learning of morphosyntax. *Language and Cognitive Processes* 13, 307 - 336.
- Ellis, N.C. 1999. Cognitive approaches to SLA. In Grabe W. et al (eds.) *Annual Review of Applied Linguistics* 19. *Survey of applied linguistics*. New York: Cambridge University Press, 22 - 42.
- Ellis, N.C. 1998. Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning* 48, 631 - 664.
- Ertola, T.-L. 1995. Elämäkertakilpailu on ratkennut, *Tempus* 4, 18 -19.
- Jama, O. (toim.) 2002. *Kielivuori. Tarinoita kielenoppimisesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Kalaja, P., H. Dufva & L. Nordman 1998. Kirjoitetaan kielistä - puhutaan kielillä: Kielivalinnat opettajien elämäkerroissa. Teoksessa M.-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.) *Puolin ja toisin*. AFinLAN vuosikirja 56. Jyväskylä: AFinLA, 131 - 145.
- Kalaja, P. & Dufva, H. 1997. ”Kohtalona koulu”: englanninopettajan ammattiurasta ja -identiteetistä. Teoksessa Mauranen, A. & Puurtinen, T. (toim.) *Translation, acquisition, use*. AFinLAN vuosikirja 55. Jyväskylä: AFinLA, 203 - 218.
- Leppänen, S. & P. Kalaja 1997. Sankaritarinoita vieraan kielen oppimisesta. *Finlance* XVII, 33 - 56.

- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, M. & H. Dufva 2001. Konsukiepre ja spotpa. Niksejä kielen oppimiseen. *Pirkka* 11/2001, 59.
- Mitchell, R. & F. Myles 1998. *Second language learning theories*. Great Britain: Arnold.
- Martin, M. 2003. Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä & H. Vaarala & M. Martin (toim.) *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomenkielen opettajille*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 75 – 90.
- Middleton, D. & D. Edwards (eds.) 1990. *Collective remembering*. London: Sage.
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.
- Norton, B. & K. Toohey 2001. Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly* 35 (2), 307 - 322.
- Schmidt, R. 2001. Theories, evidence, and practice in foreign language teaching. Lecture hand-out at the *Conference on Nordic Languages as second and foreign languages*. Reykjavik, May 2001.
- Schumann, J. 1978. *The pidginisation process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.