

Ekaterina Andryushina

”MITÄ SE TARKOITTA?”

Selityskeinot suomi toisena kielenä -opetuksessa
aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen
alkuvaiheessa

TIIVISTELMÄ

Ekaterina Andryushina: ”Mitä se tarkoittaa?” Selityskeinot suomi toisena kielenä -opetuksessa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen alkuvaiheessa.

Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kielten tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2021

Tutkielmassa analysoitiin opettajien käyttämiä selityskeinoja aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen alkuvaiheessa. Kahden opettajan oppitunteja seurattiin ja tehtiin muistiinpanoja opettajien käyttämistä selityksistä. Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli selvittää, millaisia keinoja opettaja käyttää auttaakseen ulkomaalaista oppijaa ymmärtämään uusia sanoja ja kieliopillisia rakenteita. Toisena tarkoituksena oli luokitella nämä selityskeinot.

Tämän tutkielman aineistona oli oppitunneilla tehdyt havainnot kahden suomi toisena kielenä -opettajan selittämisen keinoista sekä näiden opettajien haastattelut. Esimerkit luokiteltiin ja analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä hyödyntäen. Haastatteluista poimittiin opettajien ajatuksia suomi toisena kielenä -opetuksesta ja selityskeinoista.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien käyttämät selityskeinot riippuivat oppitunnin aiheesta, tilanteesta ja kontekstista. Yhteisenä kielenä ryhmissä oli kohdekieli eli suomi, joten opetuksen aikana vältettiin kääntämistä toisille kielille. Samaa uutta asiaa selittäessään opettajat käyttivät useampia selityskeinoja. Opettajat käyttivät erilaisia selityskeinoja sanojen merkitysten ja kieliopin selittämiseen.

Opettajien oppitunneilla käyttämät kohdekieliset selityskeinot tukivat implisiittistä oppimista. Yhdistämällä erilaisia nonverbaalisia ja verbaalisia selitystapoja opettajat pyrkivät luomaan selkeämpää kontekstia ja saavuttamaan parempaa ymmärrystä. Tutkimalla selityskeinoja suomi toisena kielenä -opetuksessa voidaan kehittää opetusmateriaaleja.

Avainsanat: SLA, suomi toisena kielenä, maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus, selityskeinot, leksikaalinen verkosto

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYSLUETTELO

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	4
2. Tutkimustavoitteet ja tutkimusaineisto	6
2.1. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	6
2.2. Tutkimusaineisto.....	7
2.2.1. Opettajat	7
2.2.2. Ryhmät	8
2.2.3. Kotoutumiskoulutus ja kielitaidon tasot.....	9
3. Teoriatausta ja tutkimusmetodi.....	11
3.1. Teoriatausta	11
3.2. Aikaisempi tutkimus	15
3.3. Tutkimusmetodi.....	17
4. Opettajien käyttämät selityskkeinot	18
4.1. Opettajien käyttämät selityskkeinot	18
4.1.1. Analogia.....	20
4.1.2. Audiitiivinen selitys.....	22
4.1.3. Eleet, piirtäminen ja kuvat (visuaaliset selitykset)	23
4.1.4. Johtaminen.....	24
4.1.5. Kääntäminen	26
4.1.6. Sanan kuvaileminen.....	28
4.1.7. Synonyymit.....	29
4.1.8. Tekemisen selitys sen kohteen kautta	31
4.1.9. Vastakohtat	32
4.1.10. Ylä- ja alakäsitteet.....	33
5. Päätäntö.....	35
Lähteet	37
Liitteet	39

1. Johdanto

”Vieraan kielen oppiminen ei ole kaikille yhtä helppoa” (Pietilä & Lintunen 2014: 8). Jotkut ihmiset oppivat vieraita kieliä helposti ja nopeasti, toisille se on taas ylivoimaisesti raskasta ja tuskallista (Hawkins 2019: 1). Kielen oppimista ja siihen vaikuttavia tekijöitä tutkitaan eri näkökulmista, ja on olemassa useita omalla tavallaan kielen oppimista selittäviä teorioita (Pietilä & Lintunen 2014: 8). Monet tutkijat ovat pyrkineet luonnehtimaan vieraan kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä auttaakseen oppijoita (Hawkins 2019: 2).

Tutkielmassani tarkastelen suomi toisena kielenä -opetusta (jatkossa S2) ja sitä, millä tavalla opetuksen alkuvaiheessa opettajat selittävät oppijoille uusia sanoja ja kieliopillisia rakenteita. Keskityn keinoihin, joiden avulla opettaja pyrkii selittämään uusia opetettavia asioita mahdollisimman selkeästi, yksinkertaisesti ja ymmärrettävästi. Tutkimuksessani luokittelen ja analysoin seuraamiltani oppitunneilta keräämiäni selittämisen esimerkkejä. Sen lisäksi haastattelen opettajia ja analyysissani nojaan opettajien huomioihin ja ajatuksiin opettamisesta.

Vieraan kielen oppiminen koostuu kielitaidon eri osa-alueista, kuten esimerkiksi ääntäminen, kielioppi ja sanasto (Pietilä & Lintunen 2014: 9). Tutkimuksessani keskityn sanaston ja kieliopin opettamiseen. Kumpikin osa-alue on hyvin laaja. Tutkijoilla on edelleen paljon avoimia kysymyksiä niiden opettamisesta.

Niitemaa (2014: 145) huomauttaa, että ”sanat eivät varastoidu loogisesti vaan verkostoituvat assosiatiivisesti”. Vieraan kielen sanoja opiskeltaessa uudet ja oppijan jo osaamien kielten sanat muodostavat yhteisen verkoston opiskelijan mielessä. On hyvä huomata, että opiskelija muistaa sanoja paremmin asiayhteydessä, ja sellaisia yhteyksiä voi olla paljon. Sanojen linkittäminen toisiinsa auttaa mielleverkostojen muodostamisessa. (Niitemaa 2014: 145.)

Sundman (2014: 114) toteaa, että ”ymmärrettävää puhetta tai kirjoitusta ei kuitenkaan voi tuottaa ilman kielen rakenteiden jonkinasteista hallintaa <...>.” Kieliopin oppiminen on välttämätön osa kielen oppimista, mutta mitä täsmällisesti ja miten tulisi opettaa, ovat avoimia kysymyksiä. On olemassa erilaisia teorioita kieliopin opettamisen merkityksestä ja opetusmenetelmistä. Edelleen tutkitaan sekin, mitkä opetusmenetelmät ovat tehokkaimpia. (Sundman 2014: 114.)

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella, minkälaisia keinoja S2-opettajat käyttävät luokassa uusia sanoja ja kieliopillisia sääntöjä selittäessään. Seuraan maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetusta, kirjoitan ylös havaintojani, luokittelen aineistosta saatuja esimerkkejä ja analysoin ne. Tutkin kielioppiin ja sanastoon liittyviä selittämisen keinoja saadakseni selville, miten ne auttavat muodostamaan mentaalileksikon verkostoja sekä automatisoimaan kieliopillisen tiedon.

Kiinnostuin selittämisen keinoista, kun työskentelin S2-opettajana. Huomasin, että tietyt menetelmät auttavat opiskelijoita paremmin ymmärtämään ja muistamaan sanoja, ilmauksia ja kieliopillisia sääntöjä, ja aloin miettiä, voisiko niitä käyttää enemmän ja säännöllisemmin. Samalla kiinnostuin siitä, mitä mieltä muut opettajat ovat selittämisen keinoista ja milloin, kuinka paljon sekä millaisia keinoja he käyttävät itse.

2. Tutkimustavoitteet ja tutkimusaineisto

2.1. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia keinoja opettaja käyttää auttaakseen oppijaa ymmärtämään uusia sanoja ja kieliopillisia rakenteita. Ennako-oletukseni on se, että opettajilla on tiettyjä selittämisen keinoja, joiden uskotaan toimivan hyvin ja sen takia niitä käytetään useimmiten. Kielenopetuksen menetelmiä, tekniikoita, lähestymis- ja työtapoja on kehitetty paljon, niitä voi soveltaa eri tilanteissa ja eri tavoin (Järvinen 2014: 89).

Tarkoitukseni ei ole arvottaa keinoja, joiden avulla opettajat selittävät uusia asioita, vaan tarkoitukseni on perehtyä niihin keinoihin, joita opettajat pitävät toimivina ja tehokkaimpina. Järjestän aineistosta saatuja esimerkkejä niiden luonteen perusteella ja tarkastelen säännönmukaisuuksia seuraamien tuntien opetuksessa.

Rajoitan työni kolmeen kysymykseen:

1. Millaisia uusien sanojen selittämisen keinoja opettajat käyttivät opetustilanteessa?
2. Millaisia kieliopin sääntöjen selittämisen keinoja opettajat käyttivät?
3. Miten selittämisen keinoja voidaan luokitella?

2.2. Tutkimusaineisto

Keräsin tutkimusaineiston aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen oppitunneilta. Seurasin kahden opettajan opetusta, kummankin opettajan 4 opetustuntia eli yhteensä 8 x 45 min. Oppituntien aikana tein muistiinpanoja, jotka muodostavat tutkimusaineistoni. Yksityisyyden suojan vuoksi en nauhoittanut enkä videoinut oppitunteja. Muistiinpanoni eivät ole suoria lainauksia eikä litterointi, vaan pyrin kirjoittamaan havaintoni muistiin mahdollisimman tarkasti. Aineistoni on puhetta, puhuttua kieltä. Yhteensä aineistosta saatiin 104 selityksien esimerkkiä, joista tutkielmaani valitsin 39 esimerkkiä.

Lisäksi haastattelin näitä kahta opettajaa. Kumpikin haastattelu kesti 25 minuuttia. Haastattelun kysymykset ovat liitteessä 2. Nauhoitin haastattelut ja työssäni referoin niissä esitettyjä ajatuksia ja mielipiteitä tai siteeraan opettajia. Haastatteluista poimitut huomiot esitän varsinaisten esimerkkien tukena.

2.2.1. Opettajat

Merkitsen tutkimukseen osallistuvat opettajat kirjaimilla A ja B. Opettajat ovat allekirjoittaneet tutkittavan suostumuslomakkeet (Liite 1).

Opettajilla A ja B on erilaiset opettamistyyliä. Aineistoani analysoidessani kuvailen opettajien toimintoja, eleitä, käyttäytymistä opetustilanteessa. Myös seuraamani tuntien aiheet olivat erilaisia, mikä on tuottanut heterogeenisiä esimerkkejä.

Opettaja A:n kahden ensimmäisen tunnin sanastollisena aiheena oli ihmisen kuvaileminen. Tunnilla puhuttiin ihmisten fyysisistä ominaisuuksista, käyttäytymisestä, ammateista ja harrastuksista. Oppitunnilla luettiin kotitehtävänä ollut teksti ja keskusteltiin sanoista. Toiset kaksi seuraamaani tuntia käsittelivät verbejä, verbien myönteistä ja kielteistä presenstaivutusta sekä *ko/kö*-kysymyksiä. Opettaja A suosii puhumista ja kirjoittaa taululle paljon sanoja opetustunnin aikana, hän kertoo tilanteista ja konteksteista, joissa sanoja voidaan käyttää.

Opettaja A:n tunneilta poimin yhteensä 58 esimerkkiä. Kahdelta ensimmäiseltä seuraamaltani tunnilta sain eniten esimerkkejä, sillä tunnilla käsiteltiin uusi pitkä teksti. Teksti oli ollut kotitehtävänä eli oppilaiden oli pitänyt tutustua siihen kotona edellisena päivänä. Luokassa teksti luettiin ääneen ja opettaja tarkisti, että opiskelijat ovat ymmärtäneet sen. Opettaja kysyi paljon kysymyksiä tekstistä ja pyrki laajentamaan sanavarastoa kytkemällä sanoja toisiinsa ja luomalla uusia sanaverkostoja.

Kahdella jälkimmäisellä tunnilla oli enemmän verbitaivutuksen mekaanisia harjoituksia ja kirjoitettavia tehtäviä. Esimerkiksi opiskelijat taivuttivat jo tuttuja verbejä mallin mukaan.

Kahdella ensimmäisellä tunnilla opettaja B ei opettanut uusia asioita. Tunneilla tarkistettiin kotitehtäviä ja tehtiin kertaustehtäviä. Aiheina olivat genetiivi ja postpositiot, *ko/kö*-kysymyksiä, verbien myönteinen ja kielteinen preesenstaivutus, värit. Kahdella muulla seuraamallani tunnilla opiskeltiin haastavimpia aiheita. Sanastollisena teemana oli sairaudet ja vointi, kieliopillisena genetiivialkuiset nesessiivirakenteet, joissa käytetään verbejä *täytyy* tai *ei tarvitse*. Opettaja B kirjoitti valkotaululle vähemmän sanoja, kuin opettaja A, koska oppitunneilla pääasiassa käsiteltiin edellisinä päivinä opiskeltuja asioita eikä esille tullut paljon uusia sanoja, joiden kirjoitusasu olisi ollut opiskelijoille tuntematon.

Opettaja B:n tunneilta olen saanut yhteensä 43 esimerkkejä. Tunneilla harjoiteltiin uusia rakenteita jo osatun sanaston ja kieliopin pohjalla. Eniten esimerkkejä on saatu kahdelta viimeiseltä tunnilta, jolloin käsiteltiin sairauksia sekä genetiivialkuisia nesessiivirakenteita. Kotitehtävänä olleessa monisteessa piti kirjoittaa sairauden nimityksen kuvauksen alle. Opetustunnilla samoja asioita käytiin läpi suullisesti.

2.2.2. Ryhmät

Seuraamillani tunneilla opettaja A opetti koulutuksen vasta aloittanutta ryhmää. Kaikki opiskelijat olivat jo opiskelleet suomea muilla kielialkeiskursseilla, joten he osasivat suomea jonkun verran, yksinkertaisempi perussanasto oli hallussa. Ryhmässä oli eritasoisia opiskelijoita. Toisilla opiskelijoilla oli hyvä sanavarasto, toisilla opiskelijoilla suppea. Paljon sanoja tienneillä opiskelijoilla saattoi olla huono kirjoitustaito. Opiskelijoiden välillä ei kuitenkaan ollut isoja eroja kieliopin ja kirjoittamisen osaamisessa. Esimerkiksi kaikille oli tarpeen verbitaivutuksen kertaus. Seuraamillani tunneilla otettiin kieliopin alkeet eli A1 tason asioita. Kielitaidon tasoista kerron tarkemmin tuonempana.

Opettaja B:n ryhmä oli jo opiskellut vähän yli neljä kuukautta. Tämäkin ryhmä oli heterogeeninen. Osa opiskelijoista tarvitsi erityistä tukea, osalla oli huomattavia kirjoittamisen taidon puutteita. Kuten toisessakin ryhmässä, tässä ryhmässä osa opiskelijoista osasi paljon sanoja. Hyvä suullinen taito ei tässäkään tarkoittanut hyvää kirjoittamisen taitoa. Opettaja B antoi monipuolisia harjoituksia aiheesta, opiskelijat kertasivat samoja asioita eri muodoissa.

Kumpikin ryhmä kuului hitaasti etenevien polulle (Opetushallitus 2012: 14), josta kerron seuraavassa alaluvussa. Kummassakin ryhmässä oli noin 20 opiskelijaa. COVID19-rajoitusten vuoksi ryhmä jaettiin kahteen eli kerrallaan luokassa oli noin 10 opiskelijaa. Opiskelijoiden kielitaidon taso ei vaikuttanut ryhmän jakoon, eli jokaisessa ryhmässä oli sekä hieman heikoimpia että vahvimpia opiskelijoita.

2.2.3. Kotoutumiskoulutus ja kielitaidon tasot

”Kotoutumislain tavoitteena on edistää maahanmuuttajien kotoutumista ja tukea heidän aktiivista osallistumistaan suomalaisen yhteiskunnan toimintaan” (Opetushallitus 2012: 7). Maahanmuuttajien tulee saada tietoja suomalaisesta työelämästä, yhteiskunnasta, palvelujärjestelmästä sekä omista oikeuksista ja velvollisuuksista (Opetushallitus 2012: 7). Aikuisille maahanmuuttajille järjestetään kotoutumiskoulutusta (Opetushallitus 2012: 8). Kotoutumiskoulutus pyrkii antamaan maahanmuuttajille sellaisia valmiuksia, joiden avulla maahanmuuttajat pärjäävät elämän arjessa Suomessa sekä kykenevät jatkamaan opintojaan ja toimimaan työelämässä (Opetushallitus 2012: 11). Yhtenä kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on, että maahanmuuttajat saavuttavat suomen tai ruotsin kielessä toimivan peruskielitaidon eli taitotason B1.1 (Opetushallitus 2012: 12).

Kotoutumiskoulutus koostuu suomen tai ruotsin kielestä ja viestintätaidoista, työelämä- ja yhteiskuntataidoista sekä ohjauksesta. Kotoutumiskoulutus jaetaan opintojaksoihin eli moduuleihin, joita voi olla 2–5. Moduulien kesto ja etenemisnopeus riippuvat opiskelijoiden koulutustarpeiden mukaisesta opintopolusta. (Opetushallitus 2012: 12.)

Kotoutumiskoulutus alkaa maahanmuuttajan lähtötason arvioinnilla, jonka mukaan opiskelijalle valitaan sopiva opintopolku, moduuli ja ryhmä (Opetushallitus 2012: 13). Maahanmuuttajan taustan, opiskeluvalmiuksien ja luku- ja kirjoitustaidon latinalaisin aakkosin mukaan hänet ohjataan joko peruspolulle, hitaasti etenevien polulle tai nopeasti etenevien polulle. Hitaasti etenevien polulle ohjataan opiskelijoita, joilla on puutteita opiskeluvalmiuksissa ja luku- ja kirjoitustaidossa latinalaisin aakkosin. Opiskelijoilla saattaa olla muitakin oppimista hidastavia tekijöitä, kuten elämäntilanteen vaikeuksia. (Opetushallitus 2012: 14.)

Tutkimassani kotoutumiskoulutuksen alkuvaiheessa opiskelijoiden kielitaito sijoittuu taitotasolle A. Kielitaitotaso arvioidaan eurooppalaisen viitekehyksen mukaan kaikista kielitaidon osa-alueista (Opetushallitus 2012: 42). Taitotaso A jakautuu kahteen: A1 ja A2. Taitotaso A1 tarkoittaa suppeaa viestintää kaikkein tutuimmissa tilanteissa. Siinä on kolme vaihetta. Tasolla A1.1 opiskelija osaa

muutamia fraaseja, viestii lyhyin ilmaisin, osaa vastata yksinkertaisiin kysymyksiin, tarvitsee paljon apua vuorovaikutuksessa (Opetushallitus 2012: 43). Tasolla A1.2 opiskelijan sanavarasto kasvaa, opiskelija osaa jo peruskieliopin aineksia, osaa enemmän fraaseja ja kirjoittaa hieman pidempiä lauseita (Opetushallitus 2012: 44). Tason A1.3 saavuttanut opiskelija pystyy jo parempaan vuorovaikutukseen. Hän osaa jo arkielämän tavallisimpia sanoja ja ilmauksia, kirjoittaa lyhyitä viestejä ja tuottaa lyhyitä kertomuksia omasta elämästään (Opetushallitus 2012: 45).

Taitotaso A2 jakautuu kahteen vaiheeseen: A2.1 ja A2.2. Taitotasolla A2.1 sanavaraston ja kieliopin osaamisen kasvun myötä opiskelija kykenee parempaan vuorovaikutukseen, ymmärtää nopeampaa puhetta, osaa kirjoittaa pidempiä viestejä ja ymmärtää lyhyitä uutisia (Opetushallitus 2012: 46). Vaikka seuraamillani tunneilla opettaja B:n ryhmän opiskelijat opiskelivat taitotason A2.1 asioita, heidän kielitaitonsa voidaan sijoittaa vielä taitotasolle A1.3.

Tutkimuksessani käsittelen opettajien puhetta ja keskityn vain opettajien sanomiin ja tekemiin asioihin. Vaikka onkin tärkeä, kenelle tämä puhe on suunnattu, kirjoitan ryhmistä yleisesti. Tietosuojasta joutuen en käsittele opiskelijoiden henkilötietoja enkä nauhoittanut ääniä. Esimerkeissä, joissa opiskelijan reaktio on tärkeä, kirjasin sen muistiinpanoihini ja mainitsen tutkimuksessa ilman tarkennusta, kenen reaktio se on.

3. Teoriatausta ja tutkimusmetodi

Luvussa 3.1. kerron toisen ja vieraan kielen oppimisesta yleisesti, tarkastelen, mikä *sana* on, sekä sanojen oppimisen prosesseja, vaihteita ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Sen jälkeen kerron semantiikasta ja sanojen luokittelun semanttisista keinoista. Luvussa 3.2. kerron aiemmasta tutkimuksesta toisen ja vieraan kielen oppimisen alalla.

3.1. Teoriatausta

Äidinkieli on yleinen termi, joka viittaa yksilön ensimmäiseen lapsuudessa opittuun kieleen. Jokaisella ihmisellä on äidinkieli, jota voidaan myös sanoa ihmisen ensimmäiseksi kieleksi tai ensikieleksi. Ihmisellä voi olla useampikin äidinkieli, jos hän oppii niitä yhtä aikaa eikä voida sanoa, mikä niistä on kronologisesti ensimmäinen kieli. (Pietilä & Lintunen 2014: 15.)

Kun puhutaan muun kuin äidinkielen oppimisesta, erotetaan käsitteet *toinen* ja *vieras* kieli. Termi *toinen kieli* ei yleensä osoita sitä, että kieltä opitaan kronologisesti heti äidinkielen jälkeen. Käsitteeseen sisältyy tieto, että kielen oppiminen tapahtuu maassa, jossa kyseessä oleva kieli on virallinen, laajasti käytetty ja sitä puhutaan ympäristössä. *Vierasta kieltä* opiskellaan maassa, jossa ei puhuta kohdekieltä, sitä ei käytetä ympäristössä. Esimerkiksi Suomeen muuttaneet opiskelevat suomea toisena kielenä (lyhennettynä S2) ja Tampereen yliopistossa opiskellaan espanjaa vieraana kielenä. (Pietilä & Lintunen 2014: 13–14.)

Kun ihminen opiskelee seuraavaa kieltä olemassa olevan äidinkielen taidon lisäksi, kielet ovat kontaktissa ja vuorovaikutuksessa henkilön aivoissa. Oppimisen aikana henkilön äidinkielen äänneitä, sanoja, sanajärjestyksiä ja kulttuurisia käsitteitä usein siirretään opetettavaan eli kohdekieleen. Mitä enemmän äidinkieli ja kohdekieli eroavat toisistaan, sitä vaikeampi kohdekieltä on oppia. (Pietilä & Lintunen 2014: 17.)

Hawkins (2019: 19–20) päättelee tutkimusten perusteella, että vieraan ja toisen kielen oppimisen aikana oppija kohtaa viisi keskeistä ongelmaa:

- segmentoinnin ongelmaa: miten puheesta tunnistetaan merkityksellisiä komponentteja,
- kategorisoinnin ongelmaa: miten puheen komponentit yhdistetään merkitykseen,
- syntaksinen ongelma: miten sanoja kytetään toisiinsa kieliopillisesti oikein,

- semanttinen ongelma: miten tunnistetaan lausekkeen merkitys, jos se on jotain muuta kuin lausekkeen sanojen yhteinen merkitys,
- kontekstin ongelma: miten tunnistetaan kieliopillisten ja semanttisten komponenttien vuorovaikutusta erilaisissa tilanteissa.

Seuraavaksi tarkastellaan kielen oppimisen alkuvaihetta, jossa kielenoppija opiskelee sanoja ja kytkee opittavan kielen sanoja, sanaliittoja ja lausekkeitä merkityksiin. Ensin selvitetään, mikä *sana* on.

Hudson (1995: 1) ja Kuiri (2012: 13–14) kirjoittavat, että pitää erottaa *sana* ja sanan *merkitys* toisistaan. Sanat, joilla on sama merkitys, ovat keskenään synonyymit, vaikka niillä voi olla eri tyyli. Kun käännetään sana kielestä toiseen, se onnistuu, jos sanoilla on sama merkitys eli ne ovat synonyymit (Hudson 1995: 4). Kun esitetään opiskelijalle uusi sana, pyritään kytkemään tämä kirjainjono tiettyyn merkitykseen. *Sana* on moniselitteinen käsite, erityisesti suomen kielessä, jossa sanalla voi olla hyvin paljon erilaisia muotoja (Karlsson 1976: 105).

Käsitettä *sana* voidaan käyttää ortografisessa merkityksessä, eli ”sana on jakso joka esiintyy kahden väin (joskus välin ja välimerkin tai kahden välimerkin) ympäröimänä” (Karlsson 1976: 105). Aineistoni on kuitenkin puhetta, puhuttua eikä kirjoitettua kieltä, joten äänneasu tulee etusijalle tutkimuksessani. Myös Kaija Kuiri (2012: 13) kirjoittaa, että ”sana havaitaan ensisijaisesti äänenä eli sanan muoto on ääntä, vaikka sanoilla voikin olla myös visuaalinen kirjoitusasu <...>”. Tutkimuksessani ei oteta huomioon sanojen sijamuotoja.

Sanojen oppimisen mekanismi ei ole edelleenkään selvä. Se on kuitenkin monimutkaisempi prosessi kuin pelkkä ulkoa oppiminen. Sen selittämiseen voidaan käyttää seuraavaa kolmivaiheista mallia. Ensimmäinen vaihe on nimeäminen eli sanan ja asian yhdistäminen. Toisessa vaiheessa eli niputtamisessa substantiivi yhdistetään sopivan adjektiivin ja verbin kanssa ja näin opitaan yhdistelemään sanoja. Kolmas vaihe on leksikaalisen verkoston rakentamista. Silloin sanojen väliin rakennetaan merkityssuhteita kuten kollokaatioita, vastakohtia ja synonyymeja sekä ylä- ja alakäsitteitä. (Niitemaa 2014: 147.)

Sanojen oppimisen ensimmäisessä vaiheessa eli nimeämisessä opittavan kielen sanojen lingvistiset muodot kytketään mielikuviin. Hawkins (2019) osoittaa tutkimusesimerkkien pohjalta, että mielteet varastoituvat henkilön mielessä itsenäisesti, lingvistisistä muodoista riippumatta (Hawkins 2019: 24). Se tarkoittaa, että aikuisen ihmisen mielessä on olemassa mielikuva asiasta tai esineestä. Sillä on sekä käsitteellinen esitys että ensikielen lingvistinen muoto. Niiden välissä muodostuu kaksi-

suuntaisia assosiatiivisia suhteita. Kun ihminen opiskelee vieraan kielen sanoja, ensin hän kytkee niiden lingvistisiä muotoja vanhoihin, jo osattuihin, yleensä äidinkielen sanoihin. Ajan ja oppimisen myötä uudet sanat ja niiden uudet lingvistiset muodot kytkeytyvät suoraan mielteiden käsitteisiin. Esimerkiksi jos ihminen näkee hatun, hän osaa nimetä sen omalla äidinkielellä, suomeksi *hattu*. Jos pyydetään nimeämään se toisella kielellä, ihmisellä on kaksi vaihtoehtoa: joko hän kääntää sanan *hattu* toiselle kielelle tai hänen mieleensä heti kuvan nähdessään tulee sanat kahdella kielellä, kuten *hattu* ja *hat*. (Hawkins 2019: 25–26.)

Sanojen opettamisen niputtamisen ja leksikaalisen verkoston rakentamisen vaiheissa tapahtuu mentaalileksikon verkostojen varsinaista aktiivista rakentamista. Yksilön sekä äidinkielen että vieraiden kielten oppimat sanat muodostavat mentaalileksikon, joka on sanojen verkostoa. Sitä verkostoa voidaan laajentaa, se voi myös supistua ja organisoitua uudelleen. Sanat eivät sijoitu loogisessa järjestyksessä mentaalileksikkoon, vaan sanojen välissä on assosiatiivisia suhteita. (Niitemaa 2014: 145.)

Semantiikka tutkii sanojen merkityksiä ja merkityksellisiä suhteita. Semantiikka voi olla lingvistinen, mutta se liittyy myös filosofiaan ja tutkii esimerkiksi kielen ja logiikan suhdetta (Karlsson 1976: 227). Sen lisäksi semantiikka koskee psykologiaa, tarkemmin ottaen ihmisen havainnointikykyä ja maailman hahmottamista (Karlsson 1976: 228). Tutkimuksessani sanojen selittämisen keinojen luokittelussa käytän seuraavia semanttisia keinoja: synonyymit, vastakohtat ja ylä- ja alakäsitteet.

Ylä- ja alakäsitteiden suhdetta kutsutaan hyponymiaksi. Se on sisältävyysuhde, jossa laajemman merkityksen sana, yläkäsite, on hyperonyymi ja suppeamman merkityksen sana, alakäsite, on *hyponyymi* (Kuiiri 2012: 34; Hudson 1995: 15). Kun sanoilla on eri muoto, mutta ne tarkoittavat samaa, ne ovat *synonyymit* (Kuiiri 2012: 30; Hudson 1995: 3). Synonyymeilla voi olla sivumerkityksiä, mutta kotoutumiskoulutuksen alkuvaiheessa niistä ei yleensä puhuta, opetetaan vain keskeisiä merkityksiä. Opiskellaan myös puhekielen ja yleiskielen synonyymit, muuten merkityseroja ei selitetä, sillä oppija ei vielä pysty ymmärtämään niitä.

Sanojen vastakkaisuus eli antonymia on ilmiö, kun sanojen merkitykset hahmotetaan vastakohtiksi ja asetetaan jonkun ominaisuuden tai tapahtuman eri ääripuolelle. Kaikilla sanoilla ei ole vastakohtia. Vastakohtaisuus voi olla laji- tai astevastakohtaisuutta. (Kuiiri 2012: 36–37.) Kielitaidon tasolla A oppikirjoissa opiskellaan selkeät vastakohtaparit, kuten pieni ja iso, kallis ja halpa, kylmä ja

kuuma, hyvä ja huono yms. (esim. Kuparinen & Tapaninen 2018: 60; Gehring & Heinzmann 2010: 25: 45).

Sanoja kytketään toisiinsa muillakin keinoilla. Kantasanan taivutusmuodot ja johdannaiset kuuluvat sanaperheeseen (Niitemaa 2014: 140). Sanavaraston laajuuden tutkimuksessa usein lasketaan juuri sanaperheitä eikä yksittäisiä sanoja (Niitemaa 2014: 142). *Johtaminen* on suomen kielen tärkein tapa muodostaa uusia sanoja. Yhdistämättömät ja johdattamattomat sanat ovat perussanoja, niitä suomen yleiskielessä on noin 6 000. Perussanoja käytetään ja näin ollen opitaan eniten, johdokset ovat toiseksi käytetyimpiä. (Lepäsmä, Liekko, Silberberg 1996: 12.)

Sanojen oppiminen riippuu monista tekijöistä, joita kaikkia ei tunneta. Esimerkkeinä voidaan mainita ainakin oppijan yksilölliset ominaisuudet, motivaatio ja kieliympäristö. (Niitemaa 2014: 147.)

Kaikki kielen oppijat ovat erilaisia. Esimerkiksi jos oppijalla on vähäinen riskiensietokyky, hän ei uskalla lausua sanoja, jos ei ole varma muodosta, merkityksestä tai ääntämisestä. Sanan kirjallinen asu on tärkeä visuaaliselle oppijalle. Audiitiivinen oppija kaipaa enemmän kuunteluita ja kineettinen henkilö tarvitsee menetelmiä, joissa hän voi käyttää käsiään, kuten sanakorttitehtäviä. Opettajan tehtävä on suunnitella erilaisia työskentelytapoja, jotka sopisivat erilaisille oppijatyypeille. (Niitemaa 2014: 148.) Aineiston esittelyn yhteydessä katsotaan opiskelijaryhmien ominaisuuksia.

Kieliympäristö on yksi tärkeistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa, josta kerrottiin tarkemmin luvussa 2.2.3, opitaan kieltä kohdekielisessä ympäristössä. Näin kielen oppiminen muistuttaa ensimmäisen kielen omaksumista. Opettaja puhuu opittavalla kielellä, tärkeät ja tavallisimmat sanat esiintyvät arkipäiväisissä tilanteissa ja koulun rutiineissa. (Niitemaa 2014: 150.) Kotoutumiskoulutuksessa on olennaista, että opiskelija on vuorovaikutuksessa kohdekieliympäristön kanssa myös vapaa-aikanaan. Näin kielisyöte eli oppijaa ympäröivä kielellinen aines on runsas (Pietilä & Lintunen 2014: 16). Mitä enemmän ja säännöllisemmän opiskelija on tekemisessä kielen kanssa, sitä nopeammin sanavarasto karttuu (Niitemaa 2014: 150).

Myös opittavan kielen ominaisuudet ja sanojen luonne vaikuttavat oppimiseen (Niitemaa 2014: 147). Kun keskitytään juuri opittavaan kieleen ja sanoihin, voidaan sanoa, että niiden äänteet, kirjoitusasut, merkitykset, yleisyys, pituus, sanaluokka ja muut ominaisuudet vaikuttavat oppimiseen. Esimerkiksi venäjän kielessä on suomalaisille vaikeita äänteitä, minkä takia kahden sanan äänneasut menevät sekaisin ja sellaisia sanoja on vaikeampi oppia. Substantiiveja, konkreettisia ja

frekventtejä sanoja on helpompi muistaa, ne yleensä opitaan nopeammin. Kielen tavallisimmat sanat ovat usein lyhyitä, mikä helpottaa oppimista. Abstraktit, harvinaiset ja erikoisalojen sanat taas vaativat enemmän aikaa, eli sanan merkitys huomattavasti vaikuttaa oppimiseen. (Niitemaa 2014: 149.)

Sari Järvinen (2001) artikkelissaan kuvailee luokkahuoneessa tapahtuvaa sanojen selittämisen prosessia. Hän esittää, että sekä opettaja että opiskelija voi nostaa sanan selitettäväksi, mutta useammin opettaja päättää, mikä sana täytyy selittää. Sanoja nostetaan selitettäväksi ja sitten selitetään sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti. Eksplisiittisen selittämisen tehtävänä on yleensä kielen opettaminen. Implisiittisen selittämisen funktiona on kommunikaatio-ongelmien estäminen tai korjaaminen. (Järvinen 2001: 189.)

Järvinen (2001: 190) toteaa, että kielen opetuksen kirjoista löytyy erilaisia selityskeinojen luokitteluja, mutta niitä ei määritellä tarkasti. Järvinen (2001: 190–191) jakaa sananselityskeinot kolmeen pääluokkaan: nonverbaalisiin (visuaalisiin), käännöksiin ja kohdekielisiin verbaalisiin selityskeinoihin.

3.2. Aikaisempi tutkimus

Tässä luvussa kerron lyhyesti esimerkkejä siitä, millaisia tutkimuksia kielenoppimisesta on tehty. Monissa maissa tutkitaan sitä, millä tavalla aikuisoppijat omaksuvat vieraan kielen sanastoa ja kielioppia. Toisen kielen oppiminen on monipuolinen prosessi, johon vaikuttavat monet tekijät (Niitemaa 2014: 147). Tutkimukset koskevat erilaisia tekijöitä, erilaisia ihmisen ominaisuuksia ja toimintoja. Eniten tutkitaan englannin kielen oppimista, kun oppijoiden äidinkieli on eri.

Andrew D. Cohen and Edna Aphaek ovat tutkineet assosiaatioiden roolia sanaston oppimisessa ja muistamisessa 1980-luvulla (Yang & Dai 2012: 208). 2000-luvulla esimerkiksi Judy Willis on tutkinut aivojen toiminnan ja oppimisen onnistumisien yhteyksiä (Willis 2007).

Ihmisen ajattelun kategorisoinnin ominaisuudesta ja analogian käytöstä kielen oppimisessa on julkaistu *Analogy in Grammar. Form and Acquisition teos*. Kirjassa on useampi artikkeli eri asiantuntioilta kielen muodon ja omaksumisen analogisesta yleistämisestä. (Blevis & Blevis 2010: xi.)

Vuonna 2010 ShaoLan Hsueh työsti kiinan kielen oppimisen oman systeemin – visuaalisen metodin, joka yhdistää kiinalaisia kirjoitusmerkkejä ja niiden merkityksiin liittyviä kuvia (<https://www.chineasy.com/about/>).

Nahari & Alfadda (2016) tutkivat visualisoinnin vaikutuksia englannin kielen sanojen oppimiseen arabialaisilla opiskelijoilla ja ovat huomanneet, että visualisointi auttaa oppimaan ja muistamaan sanoja paremmin ja nopeammin. Visualisointi on yksi keinoista selittämään uusia sanoja. Esimerkiksi haastattelussa opettaja B nimeää visualisointia yhdeksi tärkeimmistä keinoista.

Hawkins (2019) kuvailee perusteellisesti toisen kielen omaksumisen prosesseja. Hänen teoksessaan on paljon esimerkkejä erilaisista tutkimuksista eri maista. Tutkimusten perusteella Hawkins päätelee, että vieraan ja toisen kielen oppimisen aikana oppija kohtaa viisi pääongelmaa, ja tarkastelee jokaisen tutkimusten esimerkkien avulla. (Hawkins 2019: 19–20.)

Suomen kielen toisena ja vieraana kielenä oppimista ja opettamista on tutkittu ja tutkitaan jatkuvasti. Esimerkiksi Leena Nissilä (2006) antaa neuvoja teoksessaan *Saako olla suomea? : opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Minna Suni (2008) väitöskirjassaan tutkii toiston roolia ja opiskelijan oman äidinkielen vaikutuksia suomi toisena kielenä -opetuksessa. Niina Lilja (2010) tutki kakkoskielistä vuorovaikutusta, suomea toisena kielenä ja suomea äidinkielenään puhuvien välisiä keskusteluja. Maahanmuuttajien kielen oppimisesta ja kotoutumisesta pohtii Tatjana Rynkänen väitöskirjassaan (2011). Sanna Mustonen (2015) väitteli paikoista ja tiloista S2-oppijoiden teksteissä. Maija Tervola (2019) väitöskirjassaan keskittyy erityisalan suomen kielen taitoon ja tutkii maahanmuuttajalääkärien kielitaitoa.

Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos on julkaissut paljon artikkeleita suomesta toisena kielenä *Kakkoskieli* -sarjassa. Esimerkiksi kolmannessa julkaisussa on Sari Järvisen pro gradu -tutkielmaansa perustuva artikkeli *Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä -oppitunneilla* ja kuudennessa julkaisussa on Laura Ruuskasen pro gradu -tutkielmaansa perustuva artikkeli *Toisto S2-opettajan puheessa*. Kahdeksannessa julkaisussa kerrotaan suomen vieraana ja toisena kielenä historiasta Helsingin yliopistossa.

3.3. Tutkimusmetodi

Uuden asian tai sanan selittämisen tilanne on osa vuorovaikutusta. Kun kielenopettaja huomaa, että jokin selittämisen keino sopii hyvin, hän yleensä ottaa sen säännölliseen käyttöön.

Järjestän seuraamiltani tunteilta kertyneen aineiston muutamaaan kategoriaan ja esitän sen numeroitujen esimerkein. Analysoin esimerkkien semanttisia ja morfologisia piirteitä ja katson, miten voidaan luokitella selittämisen keinoja. Analysoin esimerkkejä pääasiassa semanttisesta näkökulmasta eli niiden merkityksen kannalta. Otan huomioon myös sanan morfologiset piirteet, erityisesti kun kirjoitan johdatetuista sanoista. Huomioin myös sanojen taivutuksen opettamista. Lisäksi tarkastelen, mitä keinoja opettajat käyttävät ja ovatko ne samoja.

Opettajien A ja B haastatteluista poimin opetuskeinoja, ajatuksia ja kommentteja opetuksesta. Nykypäivinä toisen ja vieraan kielen oppimisen tavoitteeksi usein asetetaan niin kutsuttu kommunikatiivinen kompetenssi, joka nostaa kielen roolin vuorovaikutuksessa ja käyttötilanteissa etusijalle. Kielenopettaja auttaa oppijaa luomalla vuorovaikutuksellisia tilanteita ja antamalla kielenkäytön esimerkkejä erilaisia tilanteita varten. (Pietilä & Lintunen 2014: 21.)

Lisäksi havainnoin, millaisia selittämisen keinoja seuraamillani tunteilla käytettiin sanaston oppimiseen ja millaisia kieliopin oppimiseen, ovatko ne samoja vai eroavatko toisistaan.

4. Opettajien käyttämät selityskeinot

Tässä luvussa ryhmitän seuraamiltani tunneilta saatuja esimerkkejä ja haastatteluista poimittuja ajatuksia ja huomioita selitystavan mukaan. Esitän numeroimani esimerkit, kuvailen esimerkkien opetuskontekstia ja opettajien toimintaa. Analysoin aineistoa ja tarkastelen, mitkä keinot tukevat kieliopin oppimista ja mitkä – sanaston oppimista.

4.1. Opettajien käyttämät selityskeinot

On monta tapaa ryhmitellä sanoja ja jakaa ryhmiä alakategorioihin (Niitemaa 2014: 139). Tässä tutkimuksessa tarkastelen sanoja niiden selittämisen näkökulmasta. Havainnoin, miten opettajat selittivät opiskelijoille uusia sanoja, mitä keinoja he käyttivät ja millaisia yhtäläisyyksiä keinoilla on. Selitystavan mukaan aineistosta löytyviä esimerkkejä voidaan jakaa muutamaaan kategoriaan: **analogia, auditiivinen selitys, eleet, johtaminen, käännös, piirtäminen (kuva), sanan kuvaus toisten sanojen kautta, synonyymi, tekemisen kuvaus sen kohteen kautta, vastakohta ja ylä- ja alakäsitteet**. Tarkastelen nämä kategoriat aakkosjärjestyksessä.

Järvisen (2001: 190–191) sananselityskeinojen luokittelun mukaan auditiiviset selitykset, eleet ja piirtäminen kuuluvat nonverbaalisiin keinoihin. Järvinen (2001: 191) mainitsee myös esineiden ja ruumiinosien osoittamista, ilmeitä, ilmapiirroksia ja toiminnan esittämistä. Aineistostani löytyy ruumiinosien osoittamisia, mutta luokittelen ne eleisiin. Analyysissa esitän eleet ja piirtämisen (kuvan) samassa alaluvussa. Yhdistän ne visuaalisiksi selityskeinoiksi.

Opettaja A:n tunneilta on saatu yhteensä 58 esimerkkiä ja haastattelusta 3 esimerkkiä. Taulukosta 1 näkyy, miten esimerkit jakautuvat alakategorioihin. Jotkut esimerkit kuuluvat kahteen kategoriaan. Taulukosta voidaan huomata, että opettaja A käyttää eniten synonymia (14 esimerkkiä) ja sanojen kuvauksia (12 esimerkkiä). Opettaja A myös kääntää suhteellisesti paljon sanoja englannin kielelle (8 esimerkkiä).

Taulukko 1. Opettaja A:n tunneilta saadut selittämisen keinot.

<i>Selittämisen keino</i>	<i>Määrä</i>
Analogia	3
Auditiivinen	2
Eleet	4
Johtaminen	6
Käännös	8
Piirtäminen	1
Sanan kuvaus	12
- adjektiivin kuvaus	- 5
- substantiivin kuvaus	- 3
- verbin kuvaus	- 4
Synonymia	14
Tekemisen kuvaus sen kohteen avulla	3
Vastakohtat	4
Ylä- ja alakäsitteet	5

Opettaja B:n tunneilta on saatu yhteensä 43 esimerkkiä (taulukko 2). Opettaja B käytti eniten sanojen kuvauksia (15 esimerkkiä) ja eleitä (11 esimerkkiä). Seuraamillani tunneilla opettaja B ei piirtänyt mitään eikä hänellä ollut esimerkkejä sanojen johtamisesta.

Taulukko 2. Opettaja B:n tunneilta saadut selittämisen keinot.

<i>Selittämisen keino</i>	<i>Määrä</i>
Analogia	3
Auditiivinen	2
Eleet	11
Johtaminen	0
Käännös	1
Piirtäminen	0
Sanan kuvaus	15
- adjektiivin kuvaus	- 2
- substantiivin kuvaus	- 12
- verbin kuvaus	- 1
Synonymia	4
Tekemisen kuvaus sen kohteen avulla	2
Vastakohtat	4
Ylä- ja alakäsitteet	1

4.1.1. Analogia

Ensimmäisenä aakkosjärjestyksessä tarkastellaan analogiaa eli yhdenmukaisuutta. Analogian kautta osoitetaan sanojen eri muotojen yhdenmukaisuutta, joten analogia on vahva väline kieliopin opettamiseen. Esimerkeistäkin näkyy, että analogiaa käytetään enemmän kieliopin opettamiseen. On tärkeä näyttää oppijalle, että jos hän osaa yhden aineksen, hän osaa muodostaa ja ymmärtää muitakin muotoja mallin mukaan. Yleensäkin analogia ymmärretään prosessina, jossa yksi kielellinen muoto muistuttaa toista assosiaation välityksellä (Blevins & Blevins 2010: 4).

Opettaja B:n oppitunnin kieliopillisena aiheena oli nesessiivirakenne ”minun täytyy / ei tarvitse tehdä jotakin”, eli subjekti genetiivissä, modaalinen verbi *täytyy* tai kieltolauseessa *ei tarvitse* ja toinen verbi perusmuodossa. Leksikaalisena aiheena oli sairaudet ja oireet. Esimerkistä 1 näkyy, miten lauseiden persoona muuttuu, kun verbien muodot pysyvät samoina.

Esimerkki 1. B: minun täytyy – sinun täytyy – hänen täytyy. Mitä opiskelijan täytyy tehdä, jos hän haluaa oppia suomea? Opiskelijan täytyy lukea paljon. Sinulla on pää kipeä, sinun täytyy levätä. Lauantaina on vapaa päivä. Mitä sinun ei tarvitse tehdä?

Esimerkissä 1 opettaja B näyttää, että subjekti muuttuu, mutta verbi *täytyy* pysyy samassa muodossa ja sen jälkeinen verbi on perusmuodossa. Opettaja B kertoi paljon esimerkkejä, keskustelu kesti tunnin verran. Alussa hän puhui itse, sitten opiskelijat vastasivat kysymyksiin mallin mukaan. Näin muuttuvasta tilanteesta selviää verbien *täytyy* ja *ei tarvitse* merkitys sekä harjoitellaan kieliopillisia rakenteita.

Esimerkki 2. A: ompelija – opettaja – laulaja.

Kaikissa kielissä, joissa on sanaperheet, käytetään morfologista analogiaa (Blevis & Blevis 2010: 5). Esimerkki 2 on tyypillinen sanojen johtamisen opettamiselle analogian kautta. Johdin *-ja* on suomen kielessä usein esiintyvä kieliaines, johon törmätään teksteissä jo opetuksen alkuvaiheessa. Kun tekstistä on tullut esille uusi sana, ammatti *ompelija*, opettaja heti kiinnitti opiskelijoiden huomioon heidän jo osaamiinsa sanoihin, *opettaja* ja *laulaja*. Sävelkululla opettaja korostaa viimeisen aineksen eli johtimen *-ja*.

Esimerkissä 3 ryhmä opiskelee, että verbin *kysyä* kanssa persoona, jolta kysytään, tulee ablatiivissa, ja harjoittelee rektiota.

Esimerkki 3. A: Kysytkö **minulta**? **Keneltä** kysyt? Kysyn **Maijalta**.

[Nimi] kysyy [nimeltä].

Opettaja A taas korostaa sävelkululla ja äänensävyllä ne sanat, joita haluaa opiskelijat huomioimaan. Aloitteleva opiskelija saattaa sanoa ”Minä kysyn sinä”. Opettaja heti korjaa kysymällä vastaan oikeaa muotoa käyttäen. Sen jälkeen opettaja vahvistaa uutta tietoa toistamalla muutamaa kertaa lauseet, joissa esiintyy erilaisia persoonia. Esimerkissä 3 esiintyvä nimi on muutettu.

Esimerkki 4. A: Mitä kieltä Norjassa puhutaan? Mitä kieltä Ruotsissa puhutaan?
Mitä kieltä Suomessa puhutaan?

Esimerkissä 4 harjoitellaan muutamaa asiaa. Toistamisen myötä opiskelija oppii kysymyslauseketta ”mitä kieltä?”. Käyttöön tulee myös verbin *puhua* passiivin preesensin muoto. Jokaisessa lauseessa puhe on eri maasta, maan nimi on kuitenkin samassa sijamuodossa, inessiivissä. Opettajan toistaessaan samaa rakennetta eri maan nimiä käyttäen opiskelija omaksuu rakenteen implisiittisesti

ilman kieliopillisia termejä. Peruskysymykset ovat yksi ensimmäisistä asioista, jota opetetaan analogian kautta kotoutumiskoulutuksen alkuvaiheessa eli tasolla A1.1.

Esimerkeissä 1–4 nähdään implisiittinen selitys. Implisiittisellä selityksellä opettaja ennakoii opiskelijoiden kysymyksiä (Järvinen 2001: 181). Hän ei selitä kielioppia suoraan vaan tarjoaa muutama samankaltainen lause, jotta opiskelija voisi päätellä päätteiden käyttöä itse. Näin kielioppia opetetaan ilman termejä, opiskelija oppii tiedostamattomasti ja luonnollisesti ympäristöstä saadun kielellisen syötteen avulla (Sundman 2014: 116).

Analogiaa käytetään ensisijaisesti kieliopin opettamisessa, mutta analogian kautta voidaan oppia muitakin kaavoja, kuten sanaperheiden muodostumisen säännönmukaisuuksia (Blevins & Blevins 2010: 3). Juuri suomen kielessä, jossa johtaminen on tärkeä sanamuodostamisen tapa, analogia ansaitsee enemmän huomiota. Analogia voi olla morfologinen, semanttinen, fonologinen, syntaktinen (Blevins & Blevins 2010: 5–8). Aineistosta näkyy, että analogiaa hyödynnetään jo kielenopetuksen varhaisessa vaiheessa.

4.1.2. Audiitiivinen selitys

Sanojen oppimisen ensimmäinen vaihe on nimeäminen (Niitemaa 2014: 147). On kuitenkin helppo nimetä sellaisia konkreettisia esineitä kuin pöytä, tuoli ja lamppu. Kun opettaja alkaa selittää abstraktisimpia asioita, hän joutuu etsimään muita keinoja. Esimerkeissä 5–7 ääni tulee avuksi: opettaja äänтелеe ja sen jälkeen nimeää ääntelyn.

Esimerkki 5. A: Kaikki ”ha-ha-ha” – eli ihmiset nauravat.

Esimerkissä 5 opettaja A nauraa ja liioittelee naurua, sen jälkeen pysähtyy ja selittää sanoin, mikä tämän tekemisen nimi on.

Esimerkki 6. B: Yskittää – ”khe-khe”.

Esimerkissä 6 opettaja B sanoo edellisenä päivänä opitun sanan *yskittää*, mutta hän ei ole varma, muistavatko opiskelijat sitä, joten hän selittää näyttämällä ja äänтелеlemällä.

Esimerkki 7. B: Mitä tarkoittaa aivastuttaa? Mitä tarkoittaa aivastaa? Sanoa *aptshi*.

Esimerkissä 7 opettaja B kysyy toisesta edellisenä päivänä opitusta verbistä. Eräs opiskelija ryhmästä äänтелеe aivastamista, ja opettaja B vahvistaa toistamalla ääntelyn.

4.1.3. Eleet, piirtäminen ja kuvat (visuaaliset selitykset)

Kielen oppimisen alussa tehokas tapa kytkeä uudet sanat merkityksiin on näyttää kuvia, osoittaa luokassa olevia esineitä tai näyttää eleillä ja nimetä asioita, esineitä ja tekemisiä. Sekä opettaja A että B sanoivat haastatteluissa, että kuva on ensimmäinen ja tärkein työväline kielikoulutuksen alkuvaiheessa. Kaikki opettajat käyttävät kuvamonisteita ja näyttävät kuvia puhelimella tai tietokoneella, jotkut askartelevat opiskelijoiden kanssa kuvasanakirjoja.

Kun yhteistä kieltä ei ole tai ei haluta kääntää toiselle kielelle, kuva on perinteinen tapa kertoa oppijalle, että tämän esineen nimi on ”pöytä” ja tuon ”lamppu” eli nimetä asioita ja esineitä. Näin uusia sanoja kytetään kognitiossa oleviin mielteisiin ja joskus jopa luodaan uusia mielteitä vastaavien käsitteiden puuttuessa opiskelijan äidinkielestä, kuten sanaa *lumihutale* ei ole monissa afrikkalaisissa kielissä. Nimeäminen (engl. *labelling*) on uuden kielen sanaston oppimisen ensimmäinen vaihe (Niitemaa 2014: 147).

Materiaalia, joissa on kuvia ja sanoja, en ota huomioon tässä tutkimuksessa, mutta tarkastelen, minkälaisia sanoja opettaja selittää piirtämällä taululle. Aineistosta tuli vain yksi esimerkki piirtämisestä, mutta esimerkiksi Järvinen (2001: 191–192) kertoo, että nonverbaalisia selityskeinoja oli lähes puolet hänen aineistostaan. Järvinen (2001) ei keskity nonverbaalisiin selityskeinoihin, mutta hänen aineistonsa esimerkeissä esiintyy paljon piirtämistä. Oppitunteja seurattessani kirjoitin ylös 11 tapausta, kun opettaja B selitti asioita näyttämällä, ja 4 tapausta, kun opettaja A selitti eleillä.

Esimerkki 8. Opettaja A selittää, mikä on lihava. Hän piirtää taululle siluetin ja kommentoi:

Tässä on normaali mies, painaa noin 70 kg. No tässä on... [piirtää] 150 kg [kirjoittaa myös luvut; kaikki nauravat]. Tämä on lihava, iso.

Esimerkissä 8 ryhmässä keskustellaan tekstissä olleista ihmisistä kuvailevista sanoista. Opettaja A selittää sanaa *lihava* piirtämällä ihmishahmoja taululle. Sen lisäksi opettaja A kirjoittaa hahmojen viereen painon luvut ja näyttää eleillä, millainen on *lihava* ja *iso* ihminen. Adjektiivi *iso* on hyvin yleinen, joten opettaja A havainnollistaa, millä tavalla *lihava mies* on iso.

Esimerkki 9. A: Ompelu – ompelee – ompelee vaatteet [näyttää], paita, housut.

Esimerkissä 9 opettaja A näyttää eleillä, miten ompelee neulalla, ja osoittaa paitaa ja housuja samalla lausumalla sanat. Opettaja puhuu hitaasti ja selkeästi.

Esimerkki 10. B: Veri – sydän pumppaa.

Esimerkissä 10 opettaja B osoittaa käden suonia, ikään kuin kiertävää verta, sitten osoittaa sydäntä ja nyrkillä rytmisesti lyö rintaan.

Esimerkki 11. B: Puhut puhelimessa.

Esimerkissä 11 näyttämällä puhelimella puhumista opettaja B laittaa peukalon korvalle ja pikkurilli suun kohdalle.

Ele on kansainvälinen tapa selittää merkityksiä ja ajatuksia. Opettaja B sanoi haastattelussa, että näyttämällä voi opettaa paljon varsinkin hitaan polun ryhmässä. Esimerkkinä opettaja B puhui postpositioista: näyttäminen, kun laitetaan opiskelijat tietyille paikoille ja kerrotaan heidän sijaintinsa, on kätevää ja ymmärrettävintä, mutta etäopetuksessa Teamsin kautta se ei onnistu. Luokassa se on luontevaa ja konkreettista: kenen vieressä sinä istut, kuka istuu sinun takanasi yms. Opettaja B on huomannut, että ilman asiayhteyttä monien opiskelijoiden on vaikeaa hahmottaa postpositiota, mutta kun he sekä näkevät paikat että kuulevat nimitykset, oppiminen sujuu paremmin.

Toinen kieliopillinen kohta, jota opettaja B mainitsi, on paikallissijat. Opiskelijoiden on vaikeaa hahmottaa niiden käyttöä, jos puhutaan abstraktisesti sijapäätteistä ja yleisesti merkityksistä. Luokassa seinille laitetaan eri paikkojen nimilaput ja kävellään sanomalla reitti: apteekista kauppaan, torilta kuntosalille.

Kuvien ja eleiden ensisijainen käyttö on sanojen nimeäminen eli kuvia ja eleitä käytetään sanaston opettamiseen. Huomataan, että kuvia kuitenkin voidaan käyttää myös kieliopin opettamiseen, esimerkiksi paikallissijojen, ajan ilmaisujen ja postpositioiden selittämiseen. Sellaisia esimerkkejä ei tullut aineistosta. Esimerkissä 7 nähdään kuitenkin opettajan tarjoama sanayhdistelmä, jossa on verbi ja sen jälkeen substantiivi tietyssä sijamuodossa. Opiskelija linkittää mielteen sanayhdistelmään, joka tulee panna muistiin sellaisenaan, tarjotussa muodossa.

4.1.4. Johtaminen

Johtaminen on suomen kielessä laajassa käytössä ja sen avulla voidaan muodostaa sekä nomineja että verbejä (Lepämaa, Liekko, Silberberg 1996: 14). Kielenopetuksessa tavataan johdoksia jo perussanastossa, esimerkiksi, kun opetetaan kansalaisuuksia (*Ranska – ranskalainen*). Aineistostani löytyy mielenkiintoisia esimerkkejä johtamisen opettamisesta.

Esimerkki 9. A: Ompelu – ompelee – ompelee vaatteet [näyttää], paita, housut. Ompelija ompelee vaatteita. Minä olen ompelija, minä ompelen vaatteita.

Esimerkissä 9 opetellaan ensin verbintaivutus: opettaja toistaa verbin yksikön kolmannessa ja ensimmäisessä persoonassa. Sitten tarkastellaan johdoksia: verbin taivutusmuoto *ompelee*, tekijän nimi *ompelija* sekä ompelemisen prosessin nimitys *ompelu*. Opettaja ei selitä erikseen, kuka on ompelija, vaan kielisyötteenä on pelkät yksinkertaiset esimerkkilauseet. Hän toistaa samoja sanoja muutaman kerran samalla näyttämällä eleillä, mistä on puhe.

Esimerkki 12. A: Jos haluan tummaa tukkaa – ostan ainetta, värjätä – värjään tukkaa. Värjätä – verbi. → Opettaja A siirtyy käsitteeseen *väri* ja puhuu väreistä, sitten jatkaa:

Värjätä – verbi eli tehdä. Väri – värjätä – värinen.

Esimerkissä 12 jatkuu puhe vaaleasta ja tummasta tukasta, jotka mainitsen myös myöhemmin esimerkeissä 22 ja 30. Opettaja A selittää esimerkein, mitä tarkoittaa verbi *värjätä*. Ensin hän antaa opiskelijoille uuden sanan, sitten linkittää sen kontekstiin: *värjätä tukkaa*. Sen jälkeen hän muodostaa yhteyden sanojen *värjätä* ja *väri* välissä, ja lopuksi toistaa koko ketjun vielä kerran ja lisää adjektiviin *värinen*.

Esimerkki 13. A: Sairaanhoidaja. Missä hän on töissä? Sairaalassa. Mitä hän tekee? Hoitaa sairaita. Hoitaja hoitaa sairasta.

Esimerkissä 13 opettaja A selittää yhdyssanaa. Kysymällä opettaja kannustaa opiskelijoita miettimään, mistä osista koostuu sana *sairaanhoidaja*. Keskustelusta syntyy toinen ketju *sairas – sairaalassa – sairaanhoidaja* ja toinen ketju *hoitaa – hoitaja – sairaanhoidaja*. Esimerkissä 13 on sekä sanojen johtaminen että yhdistäminen.

Esimerkki 14. B: Muistatko eilen, oli käsi ja punainen? Kynsilakka – lakata kynnet.

Esimerkki 14 syntyi kysymyksestä, mitä täytyy tehdä, jos nainen menee diskoon. Keskustelun aiheena oli kieliopillinen rakenne *minun täytyy*, josta puhuttiin alaluvussa 4.1.1. Tämä on kuitenkin hyvä esimerkki sanaperheen rakentamisesta: opettaja antaa sanan *kynsi* ja heti perään sen monikkomuodon *kynnet*, substantiivin *lakka* ja heti perään siitä tehdyn verbin *lakata*. Tästä huomataan, että yhdyssana *kynsilakka* ja sanaliitto *lakata kynnet* annetaan asiayhteydessä: opettaja kertoo niiden käyttötilanteesta sekä kannustaa muistamaan edellisenä päivänä nähtyä kuvaa.

Opettaja A sanoi haastattelussa, että pitää sanojen johtamisesta venäjän kielessä ja hänen mielestään se on hyvä keino opiskella samanvartaloisia sanoja. Opettaja A antoi suomenkieliseksi esimerkiksi ketjun: *kirja – kirjoittaa – kirjoitus – kirjoituskone*. Hän muisti muitakin esimerkkejä (esimerkit 15–17):

Esimerkki 15. A: Sanan *yksi* muotoja: *yhdellä – yhteen – yhdessä*, mikä oli ”välähdys” opiskelijoille.

Esimerkki 16. A: *asua* → *asunto*.

Esimerkki 17. A: *huone* → *huoneisto*.

Tuonnempana luvussa 4.1.10 kerron, miten opettaja A lajitteli sanoja ja käytti otsakkeita. Opiskelijoiden kanssa opettaja A keräsi sanoja ryhmiin ja sitten kertoi laajempia käsitteitä: *joet, järvet ja meret ovat vesistöjä*. Opettaja A mainitsi myös *eläimistö* ja *kasvisto*. Tämäkin on johtamisen opetusta: opiskelijat tiesivät jo sanoja *eläimet* ja *kasvikset*, opettaja näytti ryhmien nimeämisen toisen keinon.

Johtaminen on leksikaalisten verkostojen tärkeä keino suomen kielessä, jossa sanoja usein muodostetaan johtamalla (Lepäsmä, Liekko, Silberberg 1996: 14). Kielenopetuksen alkuvaiheessa sitä ei voi käyttää paljon, koska se vaatii tiettyä pohjaa ja kielen osaamista. Hitaan polun ryhmässä johtaminen on sikäli vaikea, että opiskelijoilla on puutteita opiskeluvalmiuksissa ja ajattelutaidoissa sekä usein heikko keskittymiskyky (Opetushallitus 2012: 14). Kantasanoja ja johtimia osaavalle on helppo ymmärtää johdoksia, sillä ne voidaan yhdistää sukulaissanoihin (Lepäsmä, Liekko, Silberberg 1996: 14).

4.1.5. Kääntäminen

”On tärkeä perehdyttää oppilaat käyttämään elektronisia sanakirjoja” (Niitemaa 2014: 155). Tavallisimmin opiskelijat käyttävät kaksikielisiä sanakirjoja ja kääntävät kohdekielen sanoja äidinkielelle. Sanakirjojen käyttö edistää oppimista kehittämällä lyhytkestoista muistia. (Niitemaa 2014: 155.) Käännös ei kuitenkaan aina välitä sanan täsmällistä merkitystä, joten kääntämiseen on syytä suhtautua kriittisesti. Käännöksillä on silti hyviä puolia: ne säästävät aikaa ja niiden avulla voidaan selittää kaikenlaisia sanoja. (Järvinen 2001: 194.)

Opettajat ja kouluttajat yleensä osaavat muutamaa kieltä – ainakin ruotsia ja englantia, usein venäjää tai ranskaa tai muita eurooppalaisia kieliä. Vuonna 2020 ryhmissä oli paljon arabiankielisiä opiskelijoita ja opiskelijoita Aasian eli maista, joiden kieliä opettajat A ja B eivät osaa. Seuraamissani ryhmissä oli kuitenkin muutama henkilö, jotka osasivat englantia, joten opettaja käänsi yksittäisiä sanoja (ei lauseita) englanniksi. Järvinen (2001: 197) huomauttaa, että kääntäminen ei varsinaisesti auta opettajaa selittämisessä, jos opiskelijoilla ei ole yhteistä kieltä, jota voisi käyttää.

Esimerkki 18. A: *Ääntää – pronounce – puhuu, ääni, voice.*

Esimerkki 19. A: *Sairaanhoitaja – nurse.*

Esimerkki 20. A: *Välissä – between.*

Esimerkeissä 18–20 nähdään yksittäisten sanojen suorat käännökset suomesta englanniksi. Muutkin aineistosta löytyvät esimerkit ovat samankaltaisia.

Englantia osaavat käänsivät usein sanoja omille äidinkielille ja välittivät merkityksen kurssikavereille. Tilanteissa, joista poimin esimerkit 18–20, opettaja A piti hetken tauon ja antoi opiskelijoille aikaa puhua keskenään. Kun opiskelijat olivat keskustelleet sanasta, opettaja A varmisti, että sana on ymmärretty oikein: hän pyysi sanomaan jonkun sanaan liittyvän asian. Opettaja A:n kokemuksen mukaan usein sana ymmärretään ja käännetään toiselle kielelle väärin.

Käännöksiä esiintyy jonkun verran opettajan A opetuksessa – aineistossa on 8 esimerkkiä. Opettaja B käänsi englanniksi vain yhden sanan seuraamieni tuntien aikana.

Käännökset lisäävät oppijoiden ymmärrystä ja varmuutta. Kun oppija on varma siitä, mitä sana tarkoittaa, hän käyttää sitä rohkeammin eikä pelkää, että häntä ei ymmärretä tai nauretaan, jos hän käyttää sanaa väärin. Opettaja A:n mukaan ehdottomasti pitää käyttää apukieliä opetuksessa.

Opetuksessa kuitenkin pyritään välttämään muiden kielen puhumista luokissa ja suositaan kielikylpyä ja CLIL-metodia, sillä sanoja opitaan luontevammin kohdekielisessä ympäristössä. CLIL-opetus (engl. *Content and Language Integrated Learning*) yhdistää sisällön ja kielen eli asioita opetetaan kohdekielellä. (Niitemaa 2014: 150.) Kielenoppiminen vaatii mahdollisimman laajaa kielisyötettä, eli on tärkeä, että oppija kuulee opetettavaa kieltä paljon (Pietilä & Lintunen 2014: 16). Kielisyötteen tulee kuitenkin olla järjestettynä tietyllä tavalla, jotta oppija omaksuu riittävän suuren osan (Niitemaa 2014: 147).

Juuri oppijan omaksuttava kielisyötteen osa on ratkaiseva kielenoppimisessa (Pietilä & Lintunen 2014: 17). Voiko kielenoppija sisäistää ja kunnolla hyödyntää sanoja, jos hän ei täysin ymmärrä näiden merkityksiä? Niitemaa (2014: 151) toteaa, että ”*sanastoa pitää harjoitella tietoisesti, jotta uudet ilmaiset jäävät mieleen*”. Asioiden lukeminen tai kuuleminen sinänsä ei edistä oppimista.

Näin ollen, opettajan tehtävä on tarjota opiskelijalle riittävä määrä kielisyötettä niin, että opiskelija sisäistää, tajuaa, omaksuu ja ottaa käyttöönsä mahdollisimman paljon tästä syöttestä. Tässä tapauksessa käänнос on parempi pitää minimaalisena luokassa ja jättää kotitehtäväksi. Täytyy muistaa myös, että maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa on opiskelijoita eri maissa, heillä ei ole yhtä äidinkieltä eikä opettaja voi kääntää sanoja kaikille kielille tai odottaa, kun luokassa käännetään sanoja ja sitten tarkistaa ymmärtämistä.

4.1.6. Sanan kuvaileminen

Niitemaa (2014: 155) neuvoo opettajia ohjaamaan opiskelijan tarkistamaan sanojen merkityksiä ja käyttöalueita yksikielisistä sanakirjoista. Näin opiskelija saavuttaa syvän ymmärryksen ja ymmärtää paremmin, missä asiayhteydessä sanaa voidaan käyttää. Myös sanojen oppimisen toisessa vaiheessa eli yhdistelyn vaiheessa opiskelija oppii yhdistämään eri sanaluokkien sanoja ja rakentamaan lausekkeita ja lauseita, mikä kasvattaa sanavarastoa (Niitemaa 2014: 155).

Tällaista sanan selitystä opittavalla kielellä kutsun tässä työssä sanan kuvaukseksi. Sanan merkitystä selittäen samalla kielellä voidaan käyttää erilaisia keinoja. Esimerkissä 21 opettaja A hyödyntää syy-seuraussuhdetta:

Esimerkki 21. A: Minä lähden syömään. Minulla on nälkä, minä haluan syödä.

Opettaja A pilkkoi osiin tekstistä tulleen lauseen ”*Minä lähden syömään*”. Myöhemmin nähdään, miten esimerkissä 25 opettaja A selitti, mitä tarkoittaa *lähteä*. Esimerkissä 21 opettaja A selitti, miksi hän lähtee, ja rakensi kontekstin opiskelijoille tutun verbin *syödä* ympärille. Opettaja linkittää tunteet ja toiminnan yhteen leksikaaliseen verkostoon: jos on nälkä, ihminen haluaa syödä ja lähtee syömään.

Esimerkki 22. B: Janottaa – juo paljon vettä.

Ennen *täytyy tehdä* -rakenteen harjoittelua tunnilla keskusteltiin oireista ja tunteista. Siitä löytyi muutama syy-seuraussuhteiden esimerkki. Valitsin aineistosta juuri esimerkin 22, koska verbi

janottaa on olosta kertova abstraktinen sana, jota on vaikea kääntää tai selittää selkokielellä. Hitaan polun ryhmässä tunteita ei selitetä abstraktisilla sanoilla, opettaja B valitsee konkreettisia ja opiskelijoille hyvin tuttuja sanoja: *juoda, paljon, vettä*.

Esimerkissä 23 opettaja B hyödyntää kuuluvuussuhdetta eli asian tai toiminnan ja sen attribuutin suhteita.

Esimerkki 23. B: Jos nainen menee diskoon, mitä täytyy tehdä?

- Opiskelijat sanovat opettajalle kaikki, mitä tulee mieleen sanasta disko: *mekko, meikata, korkokengät, tanssi* yms.

Esimerkissä 23 nähdään suullisen miellekartan (engl. *mindmap*) tekeminen. Opettaja antoi keskeisen käsitteen eli sanan *disko*, ja opiskelijat kertoivat kaikki, mitä liittyy siihen. Opettaja B toisti opiskelijoiden vastauksia oikeassa muodossa, korjasi pieniä virheitä. Tehtävä kehotti opiskelijoita muistamaan erilaisia sanoja – verbejä, substantiiveja, adjektiiveja – asiayhteydessä.

Esimerkki 24. A: Ahkera – paljon lukee, paljon kirjoittaa, paljon opiskelee.

Esimerkissä 24 opettaja A selittää adjektiivin *ahkera* toiminnan kautta. Oppimisen alkuvaiheessa opiskelija ei vielä tunne paljon synonyymeja, joten uusi sana selitetään useimmiten toisien sanaluokkien sanojen kautta. Opettaja pyrkii käyttämään yksinkertaisia sanoja, joita opiskelija todennäköisesti tuntee.

4.1.7. Synonyymit

Synonymia eli samamerkityksisyys on helppo ja erittäin paljon käytetty keino laajan sanavaraston rakentamiseen. Alussa oppija osaa vain yksinkertaisia sanoja, kuten adjektiivi *hyvä*, sitten oppii adjektiiveja ”hieno, mahtava” jne. Synonymia, kuten myös antonymia ja hyponymia, sijoittuu sanaston oppimisen kolmanteen vaiheeseen eli leksikaalisen verkoston rakentamiseen (Niitemaa 2014: 147).

Kotoutumiskoulutuksen alkuvaiheessa synonymian aste ja sävy ei ole tärkeää. Yleensä mainitaan kuitenkin, onko sana suomalainen vai vierasperäinen tai kuuluuko puhekieleen vai kirjakieleen.

Esimerkki 25. A: Vaaleatukkainen – blonde. [A ympyröi sanan *tukka*:] Mikä toinen sana on? Hiukset. Voi sanoa ”vaaleat hiukset” = ”vaalea tukka”.

Esimerkissä 25 nähdään sanat *tukka* ja *hiukset*, joita suomen kielen opetuksessa käytetään synonyymeina. Yleensä ensimmäisenä opetetaan juuri sana *tukka*, sillä sen mukaan tulee verbi yksikössä ja näin ollen saadaan yksinkertaisia rakenteita, joita on helpompi oppia.

Esimerkki 26. A: Negatiivinen lause ja positiivinen lause [A ensin varmistaa, että kaikki ymmärtävät nämä sanat].

Negatiivinen – suomen sana on kielteinen. Kielteinen tarkoittaa ”ei-ei”, kieltää – sanoa ”ei”. Minä en puhu somalia.

Positiivinen – suomen sana myönteinen. Minä puhun suomea.

Esimerkissä 26 opettaja A ensin kertoo sanat *negatiivinen* ja *positiivinen*, jotka kuulostavat samalta aika monissa kielissä. Sen takia juuri niitä käytetään suomen kielen opetuksen alkuvaiheessa. On kuitenkin tärkeä opettaa myös suomenkieliset vastineet. Sanojen *negatiivinen* ja *positiivinen* jälkeen opettaja A selittää ja kirjoittaa taululle sanat *kielteinen* ja *myönteinen* samalla antamalla lause-esimerkit.

Esimerkki 27. A: Pukea takki – laittaa takin päälle. [näyttää myös eleillä]

Esimerkki 28. A: Lähteä – mennä pois, ”moi-moi!”.

Suomen kielessä on aika paljon verbisynonyymeja ja synonyymisia ilmauksia, joita on hyvä opettaa jo koulutuksen alkuvaiheessa, sillä ne ovat arkikielessä aktiivisessa käytössä. Esimerkit 27 ja 28 esittelevät hyvin sellaisia tapauksia.

Esimerkki 29. A: Liikemies – bisnesmies.

Esimerkissä 29 esiintyy sana *bisnes*, joka on monille tuttu englannin kielestä ja on lainattu moniin kieliin. Esimerkki 29 liittyy jonkun verran myös käännöksiin, sillä siinä nähdään myös käänнос *liike* – *bisnes*.

Esimerkki 30. B: Vähän pimeä – hämärä – ei ole valoisaa, ei ole pimeää.

On pilvistä, nyt on hämärää.

Esimerkissä 30 opettaja antaa samamerkityksiset ilmaukset *vähän pimeä* ja *hämärä*. Ne tulevat kontekstissa, kun ryhmä kuvailee päivän säätä. Opettaja B sijoittaa uuden sanan lauseeseen näyttääkseen, miten adjektiivia käytetään.

Synonyymeja käytetään sanaston laajentamiseen, leksikaalisten verkostojen rakentamiseen (Niitemaa 2014: 147). Kielenopetuksen myöhemmässä vaiheessa voidaan puhua synonyymisista il-

mauksista, joiden avulla voidaan selittää uusia kieliopillisia muotoja ja jotka vaikuttavat kieliopin oppimiseen. Kotoutumiskoulutuksen alkuvaiheessa niitä ei vielä ole.

4.1.8. Tekemisen selitys sen kohteen kautta

Aineistosta näkyy, että verbit usein selitetään tekemisen kohteen kautta. Opettaja sanoo verbin ja kertoo, mihin verbin toiminta kohdistuu.

Esimerkki 9. A: Ompelu – ompelee – ompelee vaatteet [näyttää], paita, housut.

Esimerkki 31. B: Säästää – säästää rahaa.

Esimerkki 32. A: Pukea – pukea vaatteet – pukea takki.

Esimerkeistä 9, 31 ja 32 näkyy, että opetuksessa verbit usein annetaan heti objektin eli tekemisen kohteen kanssa. Näin tekeminen muuttuu konkreettisemmaksi ja sitä on helpompi muistaa. Uutta verbiä opeteltaessa opettaja voi varmistaa ymmärrystä kysymällä: ”säästää – mitä voit säästää?”. Esimerkeistä huomataan, että kaikissa tapauksissa opettaja ensin sanoi yhden sanan, sen jälkeen lisäsi objektin ja sanoi sanaliiton. Tällainen asteittainen asian esittely on tyypillinen kielenopetuksessa, sillä se antaa opiskelijalle aikaa prosessoida tietoa.

Esimerkki 12. A: Jos haluan tummaa tukkaa – ostan ainetta, värjätä – värjään tukkaa.
Värjätä – verbi. → Opettaja A siirtyy käsitteeseen *väri* ja puhuu väreistä, sitten jatkaa:

Värjätä – verbi eli tehdä. Väri – värjätä – värinen.

Esimerkissä 12 opettaja A selittää, mitä tarkoittaa verbi *värjätä*. Hän kuvailee opiskelijoille kontekstin: opettajalla on vaalea tukka, jos opettaja haluaa tummaa tukkaa, hän ostaa ainetta ja värjää tukkaa. Näin verbin merkitys selitetään tekemisen kohteen kautta.

Sen lisäksi tämä selitystapa edustaa sanojen yhdistelyvaihetta, jonka aikana sanavarasto kasvaa nopeasti (Niitemaa 2014: 155). Mielenkiintoista, että aineiston esimerkeissä verbit ovat perusmuodossa tai yksikön 3. persoonassa. Kieliopilliseen muotoon ei kiinnitetä huomiota tässä vaiheessa, vaan painotetaan sanan merkitystä.

4.1.9. Vastakohtat

Vastakohtia käytetään yhtä paljon kuin synonyymeja. Vastakohtaparit löydetään oppikirjojen ensimmäisistä kappaleista, pääosin aluksi opetetaan adjektiivien vastakohtia ja vähän myöhemmin verbien. Opettaja B mainitsi haastattelussa, että heti opetuksen alussa opettaa ”*hyvä – huono tai paha*”, niin että opiskelija ei ehdi tottua puhumaan ”*hyvä – ei hyvä*”. Uusia vastakohtia usein selitetään kiellon kautta, kuten näimme esimerkissä 30 yllä. Synonyymisten ilmausten lisäksi tästä esimerkistä löytyy myös vastakohtaisuus *pimeä, hämärä – valoisa*. Tilanteen uusi sana on *hämärä*, jota opettaja ensin selittää tutun sanan *pimeä* kautta ja sitten vahvistaa kieltämällä vastakohtan.

Esimerkki 33. B: Vaalea tukka ja tumma tukka. Vaaleanvihreä – tummanvihreä.

Esimerkissä 33 esiintyy vastakohtapari *vaalea – tumma*, johon yleensä tutustutaan värejä opeltaessa. Opettaja A ensin mainitsee hiusten värin, sen jälkeen laajentaa kontekstin kertomalla, että vastakohtaparia *vaalea – tumma* voi käyttää eri värien kanssa.

Esimerkki 34. A: Levätä – en tee mitään, en opiskele, en ajattele suomea – minä lepään. Ahkera – paljon lukee, paljon kirjoittaa, paljon opiskelee. Joka ei opiskele paljon, mikä se on? Laiska – ei opiskele, kotona makaa.

Esimerkissä 34 esiintyy opiskelijan sanaston tavallisia sanoja *ahkera* ja *laiska*. Myös verbi *levätä* kuuluu arkisanastoon, sitä käytetään tauosta tai lomasta puhuessa. Esimerkissä 34 opettaja A rakentaa leksikaalisen verkoston kytkemällä toisiinsa verbejä ja adjektiivia, linkittämällä toisiinsa toiminnan yksityiskohtia ja ominaisuuksia. Osa esimerkkiä nähtiin esimerkissä 24 eli sanan *ahkera* selittämisessä.

Esimerkki 35. A: Voitko puhua kovempaa? Hiljaa [näyttää – sormi suun edessä] – kova ääni – puhua kovaa.

Esimerkistä 35 nähdään vielä yksi koulutuksen alkuvaiheessa opeteltava vastakohtapari *hiljaa* ja *kovaa*. Esimerkistä 35 huomataan, että sana *kova* on monimerkityksinen ja saattaa tuottaa vaikeuksia opiskelijoille. Se on hyvä aina antaa asiayhteydessä, kontekstissa.

Esimerkki 36. B: Verenpaine. Matala – korkea verenpaine. Korkea kuume, 40.

Esimerkissä 36 opettaja B näyttää myös eleillä, miten verenpaineen mittaaminen tapahtuu. *Matala* ja *korkea* ovat jo tuttuja sanoja, sillä niitä opetellaan ennen sairaussanastoa kotiaiheen yhteydessä.

Opettaja kertoo uuden kontekstin ja antaa opiskelijoille hetken miettiä, että näitä sanoja voidaan käyttää myös sairauksista puhuessa.

Kuten synonymia, myös vastakohtaisuus on sanaston rakentamisen väline. Kielenopetuksen alkuvaihe määrittää vastakohtien vaikeustason ja käytettävyyden asteen.

4.1.10. Ylä- ja alakäsitteet

Hyponymia on vahva apuväline sanojen järjestelyyn ja verkostoimiseen. Ylä- ja alakäsitteiden avulla me voimme järjestää sanoja ryhmiin. Tällaisia tehtäviä löytyy runsaasti lasten ja koululaisten oppikirjoista, niiden avulla laajennetaan lapsen sanastoa. Samoja keinoja käytetään aikuisten opetuksessa, niitä ovat esimerkiksi temaattiset ristikot tai kuvamonisteet.

Hyponymia auttaa ymmärtämään myös abstraktisia käsitteitä. Oppijan on helpompi omaksua konkreettisia sanoja (Niitemaa 2014: 149). Abstraktisien merkityksien oppiminen ja muistaminen vaatii enemmän tukea ja selityksiä.

Esimerkki 37. B: Nenä vuotaa – se on nuha. Nuha on sairaus. Flunssa on sairaus.

Esimerkissä 37 opettaja B selittää, mikä on nuha. Oppitunnin aiheena oli sairaudet. Sekä sanat *oire* ja *sairaus* että sairauden nimitykset ovat usein vaikeita oppijoille. Opettaja pyrki antamaan paljon konkreettisia esimerkkejä, paljon alakäsitteitä selittäessään yläkäsitteitä. Opettaja B puhui lyhyillä lauseilla, selkeästi ja hitaasti. Esimerkki 37 on hyvin tyypillinen tällaiselle selitykselle.

Esimerkki 38. B: Mikä on Burana? <...> Särkylääke. Jos pää on kipee, ota Burana. Panadol on toinen lääke. Aspiriini on toinen lääke.
Lääkäri sanoo ”Ota Buranaa”.

Esimerkissä 38 opettaja B selittää särkylääkkeen merkityksen konkreettisten lääkkeiden nimityksien kautta. Lääkkeiden nimet ovat tuttuja Suomessa asuville opiskelijoille. Tällainen yläkäsitteen selittäminen on helpompi, kuin sanallinen selitys siitä, että särkylääke lieventää tai poistaa kipua.

Esimerkki 39. B: Jäsen – kuka kuuluu perheeseen, kuka perheessä on? Äiti, isä, kissa.

Toisella oppitunnilla esille tuli sana *jäsen*. Esimerkistä 39 nähdään, että ensin opettaja B kysyy synonyymisiä kysymyksiä. Opiskelijat alkoivat vastata, ja opettaja B toisti oikeat vastaukset, luetteli opis-

kelijoille tuttuja perheenjäseniä. Sen jälkeen opettaja B siirtyi konkreettisiin esimerkkeihin ja kysyi, kuka opiskelijoista on äiti tai isä ja kuka kuuluu heidän perheisiin.

Esimerkki 9. A: Ompelu – ompelee – ompelee vaatteet [näyttää], paita, housut.

Ompelija ompelee vaatteita. Minä olen ompelija, minä ompelen vaatteita.

Esimerkissä 9 on yläkäsite *vaatteet* ja alakäsitteet *paita* ja *housut* esimerkkinä. Selityksen kohteena oli sana ommella, joten opettaja A ei keskittynyt vaatteisiin.

Opettaja A kertoi haastattelussa kokemuksestaan peruspolun ryhmässä, jossa otettiin yksittäisiä sanoja ja keksittiin niille *otsakkeita*. Yhdessä mietittiin, mihin nämä sanat liittyvät – onko se hedelmä vai karkki, joki vai järvi. Sen jälkeen opettaja kertoi laajempia käsitteitä: *joet, järvet ja meret ovat vesistöjä*. Peruspolun opiskelijat pitivät lajittelusta. Peruspolun opiskelijoilla on perusopiskeluvalmiudet, toiminnallinen luku- ja kirjoitustaito sekä aikaisempaa kokemusta vähintään yhden vieraan kielen opiskelusta (Opetushallitus 2012: 14). Hitaan polun ryhmässä se sujuu huommin, opettaja A:n mielestään ei kannattaa ”sekoittaa heidän päitään sellaisilla asioilla”. Tämä ilmeisesti liittyy siihen, että yläkäsitteet ovat abstraktisemman tason sanoja. Hitaasti etenevien polulle lähetetään opiskelijoita, joilla on puutteita opiskeluvalmiuksissa ja muita oppimista hidastavia tekijöitä (Opetushallitus 2012: 14).

Ylä- ja alakäsitteitä käytetään myös leksikaalisten verkostojen rakentamiseen. Kielioppia kuitenkin usein tulee mukaan, sillä sanoja voidaan ryhmitellä eri piirteiden perusteella. Esimerkiksi opiskelijalle annetaan sanojen joukkue ja pyydetään kirjoittamaan sanoja eri sarakkeisiin sanaluokan mukaan otsikkojen alle: *verbit, adjektiivit, substantiivit*. Hitaan polun ryhmässä tehtävä voidaan muotoilla eri tavalla ja otsikoiksi kirjoittaa kysymyssanoja: *mitä tekee, millainen ja mikä*.

5.Päätäntö

Kotoutumiskoulutuksen kielikoulutuksessa suomi on opetuskieli ja opittava kieli. Opiskelijat joutuvat tilanteeseen, kun heidän on pakko oppia ymmärtämään kohdekielisiä viestiä alusta alkaen (Järvinen 2001: 173). Tämä tilanne on haastava myös opettajalle. Opettaja välttää opiskelijalle tuntemattomien sanojen käyttämistä, selittää uusien sanojen merkityksiä, arvelee, mikä sana on tuntematon opiskelijalle, ja korvaa sanoja yksinkertaisimmilla sanoilla (Järvinen 2001: 173). On monta keinoa, miten vieraiden sanojen merkityksiä voidaan selittää. Tässä kandidaatintutkielmassa tarkasteltiin, miten opettajat toimivat käytännössä ja mitä sanaselityskeinoja opettajat käyttivät tunneilla.

Opettajien käyttämiä sanaselityskeinot voidaan jakaa kääntämiseen, nonverbaalisiin ja verbaalisiin keinoihin. Kääntämistä yritetään välttää, koska ryhmissä ei ole muuta yhteistä kieltä kuin suomi. Ryhmissä on muutama englantia osaava opiskelija, joten joskus opettajat kääntävät sanoja englanniksi. Aineistossa kävi ilmi, että tunneilla käännetään vain yksittäisiä sanoja eikä lauseita.

Nonverbaalisista keinoista aineistosta löytyy auditiiviset selitykset eli ääntelyt, eleet ja piirtäminen. Nonverbaaliset selityskeinot pidetään tärkeinä, sillä ne ovat apuna monissa tilanteissa. Järvinen (2001: 191–192) päättelee oman aineiston pohjalta, että nonverbaalisia selityskeinoja käytetään melkein puolessa kaikista selitystapauksista. Aineiston perusteella päätellään, että auditiivisia selityskeinoja käytetään vain sanojen selittämiseen. Eleitä käytetään sekä sanojen että kieliopin sääntöjen selityksiin. Piirtämisen yhden esimerkin perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä.

Aineistostani löytyy seitsemän verbaalista sanaselityskeinoa: analogia, johtaminen, sanan kuvaus, synonyymit, vastakohtat, ylä- ja alakäsitteet sekä tekemisen kuvaus sen kohteen kautta. Ne ovat sanojen selityksiä kohdekielellä ja tukevat kielen implisiittistä oppimista. Analogian ja johtamisen avulla selitetään kielioppia ja muita keinoja käytetään sanojen merkityksiä selittämistä varten.

Analogiaa käytetään enemmän kieliopin sääntöjen selittämiseen ja implisiittiseen opettamiseen. Kun joku yksi sanamuoto on jo tuttu opiskelijalle, sen kautta opetetaan ja harjoitellaan uusia, toisien sanojen samankaltaisia eli analogisia muotoja. Analogian avulla voidaan harjoitella monia kieliopillisia rakenteita. Johtaminen auttaa laajentamaan leksikaaliset verkostot ja kasvattamaan sanavarastoa käyttämällä kielellisiä aineksia. Aineistosta näkyy, että esimerkiksi opettamalla johtimia

opettaja implisiittisesti opettaa muodostamaan ja ymmärtämään uusia sanoja. Johtaminen kuuluu sekä sanaselityskeinoihin että kieliopin selityskeinoihin.

Muut selityskeinot eli sanan kuvaus, synonyymit, vastakohtat, ylä- ja alakäsitteet sekä tekemisen kuvaus sen kohteen kautta edustavat juuri uusien sanojen merkityksien selittämistä. Ne kaikki auttavat muodostamaan leksikaalisia verkostoja ja kytkemään sanoja toisiinsa. Lisäksi nämä sanaselityskeinot luovat kontekstin uuden sanan ympärille.

Puheessaan opettaja usein yhdistää erilaisia selitystapoja ja samaa sanaa selittäessään käyttää useampia sanaselityskeinoja. Näin muodostetaan asiayhteyksiä, luodaan kontekstia ja varmistetaan ymmärrystä. Esimerkeistä näkyy, että synonyymeja ja vastakohtia usein käytetään samassa kontekstissa, johtaminen esiintyy tekemisen selityksissä ja analogian kanssa. Aineistosta kävi ilmi, että selityskeinon valinta riippuu myös opetettavasta aiheesta ja tilanteesta.

Tutkimukseni ei esittele kattavasti sanojen ja kieliopin sääntöjen selityskeinoja. Keräämällä lisää aineistoa, kuvaamalla oppitunteja saataisiin muidenkin selityskeinojen esimerkkejä. Tutkimusta voitaisiin jatkaa selvittämällä myös opiskelijoiden reaktiota selityksiin, sillä ei ole selvä, minkälaisia selityksiä opiskelijat ymmärtävät parhaiten ja mitkä sanaselityskeinot ovat tehokkaimpia.

Lähteet

- Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. 2012, Opetushallitus
(<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aikuisten-maahanmuuttajien-kotoutumiskoulutus>)
- Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2017, Opetushallitus.
- Blevins, J.P. & Blevins, J. 2010. *Analogy in Grammar. Form and Acquisition*. Oxford University Press.
- Hawkins, R. 2019. *How Second Languages Are Learned. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, R. 1995. *Word Meaning*. Routledge, London.
- Gehring, S. & Heinzmann, S. 2010. *Suomen mestari 1. Suomen kielen oppikirja aikuisille*. Oy Finn Lectura AB.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Taylor & Francis, Routledge, UK.
- Järvinen, H-M. 2014. *Kielen opettamisen menetelmiä*. Teoksessa ”*Kuinka kieltä opitaan*”. Gaudeamus Oy, HYY yhtymä.
- Järvinen, S. 2001. *Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä -oppitunneilla*. Teoksessa ”*Kakkoskieli 3. Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen*”. Toim. Nieminen, T. Tummavuoren kirjapaino Oy, Vantaa.
- Karlsson, F. 1976. *Johdatusta yleiseen kielitieteeseen*. Oy Gaudeamos Ab, Helsinki
- Kuiri, K. 2012. *Johdatus semantiikkaan*. Finn Lectura, Helsinki.
- Kuparinen, K. & Tapaninen, T. 2018. *Oma suomi 1: suomea aikuisille*. Otava kirjapaino.
- Lilja, N. 2010. *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Lepämaa, A-L., Liekko, A., Silberberg, L. 1996. *Miten sanoja johdetaan. Suomen kielen johto-oppia*. Oy Finn Lectura AB, Helsinki.
- Mustonen, S. 2015. *Käytössä kehittyvä kieli: paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Nahari, A.A & Alfadda H.A. 2016. *From Memorising to Visualising: The Effect of Using Visualisation Strategies to Improve Students' Spelling Skills*. English Language Teaching; Vol. 9, No. 6; 2016. Published by Canadian Center of Science and Education.
- Nieminen, T. (toim.) 2001. *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen*. Kakkoskieli 3. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.

- Niitemaa, M-L. 2014. *Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan*. Teoksessa ” *Kuinka kieltä opitaan*”. Gaudeamus Oy, HYY yhtymä.
- Nissilä, L. 2006. *Saako olla suomea? : opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus, Helsinki.
- Pietilä, P. & Lintunen, P., toim. 2014. *Kuinka kieltä opitaan*. Gaudeamus Oy, HYY yhtymä.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. 2014. *Kielen oppiminen ja opettaminen*. Teoksessa ” *Kuinka kieltä opitaan*”. Gaudeamus Oy, HYY yhtymä.
- Ruuskanen, L. 2008. Toisto S2-opettajan puheessa. Teoksessa ” *Kakkoskieli 6. Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus*”. Toim. Tanner, J. & Kokkonen, M. Hansaprint Direct Oy, Vantaa.
- Rynkänen, T. 2011. *Russkoâzyčnye molodye immigranty v Finlândii : integriaciâ v kontekste obučeniâ i ovladeniâ âzykom*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- ShaoLan Hsueh <https://www.chineasy.com/about/>
- Slobin, D. I. 1979. *Psycholinguistics (second edition)*. Scott, Foresman and Company.
- Sundman, M. 2014. *Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan*. Teoksessa ” *Kuinka kieltä opitaan*”. Gaudeamus Oy, HYY yhtymä.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Tervola, M. 2019. *Maahanmuuttajalääkärien suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet: Erityisalan kielitaidon näkökulma lääkärin työhön*. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Yang, W. & Dai, W. 2012: *Vocabulary Memorizing Strategies by Chinese University Students*. International Education Studies, Vol. 5, No. 1; February 2012.

Liitteet

Liite 1: Tutkittavan suostumuslomake

Tutkittavan suostumus

Tutkimus: assosiaatioiden eli miellelyhtymien käyttö aikuisten maahanmuuttajien suomen toisena kielenä -opetuksessa.

Tutkimuksessa seurataan opetusta aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen alkuvaiheessa (moduulit 1 ja 2). Tutkimuksessa tehdään havaintoja ja muistiinpanoja siitä, miten opettaja selittää opetustilanteessa asioita oppilaille. Tämän jälkeen tutkimukseen osallistuvaa opettajaa vielä haastatellaan. Ainoastaan haastattelu nauhoitetaan. Aineistoa voidaan käyttää Tampereen yliopiston tutkielmissa ja muissa harjoitustöissä. Kaikessa aineiston käytössä kiinnitetään erityistä huomiota haastattelujen opettajien ja muiden henkilöiden yksityisyyden suojaan.

Minua on pyydetty osallistumaan yllä mainittuun tutkimukseen. Olen saanut tietoa tutkimuksesta ja mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä. Voin ottaa tutkimuksen tekijään yhteyttä, mikäli haluan lisätietoa.

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa syytä ilmoittamatta.

Suostun osallistumaan tutkimukseen:

allekirjoitus

nimen selvennys

päivämäärä

paikka

Suostumuksen vastaanottaja:

allekirjoitus

nimen selvennys

päivämäärä

paikka

Liite 2: Haastattelujen kysymyksiä

Minkälaisia keinoja, välineitä tai työkaluja sinä käytät, kun selität uusia asioita?

Miten kuvailisit omaa opettamistyyliäsi?

Mitä on tärkeää, kun opetat uusia sanoja, uusia asioita?

Kysytkö opiskelijoita, mikä tämä sana on heidän äidinkielellään?

Pyydätkö kääntämään omalle kielelle?

Miten selität sanaa, jos sinulla ei ole kuvaa eikä esinettä lähellä?

Käytätkö synonyymejä, vastakohtia?

Jos opetuksen aikana esille tulee kaksi muodoltaan toisiaan muistuttavaa sanaa, kuten "kipeä" ja "kiipeä", miten autat opiskelijoita erottamaan niitä?