

Tuija Nikko
Korkeakoulujen kielikeskus
Jyväskylän yliopisto

KIELITAIDON OSA-ALUEIDEN INTEGROINTI KIELIKESKUSTEN
RUOTSIN MATERIAALEISSA

ABSTRACT

INTEGRATION OF LANGUAGE SKILLS IN LANGUAGE CENTRE
MATERIALS IN SWEDISH

The present article discusses the integration of the four language skills in the language centre materials in Swedish. Attitudes towards the integration of these skills in the teaching of languages for specific purposes have undergone a notable change in the past few years. This has greatly influenced teaching materials development. Earlier, it was customary for language skills to be practised separately; today, an integrated approach is considered more profitable. Current views on what is meant by different skills and how foreign languages are learnt lie behind this approach.

1. JOHDANTO

Suhtautuminen kielitaidon osa-alueiden integrointiin erityisalojen kielenopetuksessa on viime vuosina selvästi muuttunut. Tämä näkyy myös niissä oppimateriaaleissa, joita kielikeskusten ruotsin opettajat ja Korkeakoulujen kielikeskuksen tutkijat ovat laatineet toisen kotimaisen kielen pakollisia yleisopintokursseja varten. Aikaisempien näkemysten mukaan eri osa-alueiden integrointia pidettiin oppimisen kannalta jopa haitallisena ja sitä pyrittiin välttämään. Nykyään integroinnin katsotaan päinvastoin edistävän oppimista. Suhtautumisen muutoksen taustalla ovat uudet näkemykset siitä, mitä eri osa-alueilla, esim. tekstin ymmärtämisellä, tarkoitetaan ja miten kieltä ylipäänsä opitaan.

2. KIELIT AidON OSA-ALUEET OPINTOJEN TAVOITTEISSA

Kielikeskusopetuksen ja sitä varten laadittavan oppimateriaalin suunnittelun lähtökohtana ovat korkeakoulututkinnoista annetut asetukset. Kieliopintojen tavoitteet määritellään niissä osa-alueittain, tulevien kielenkäyttötarpeiden pohjalta, kuten erityisalojen kieliopinnoissa on tapana. Osa-alueilla tarkoitetaan tekstin ja kuullun ymmärtämisen taitoa sekä suullista ja kirjallista taitoa. Esimerkkinä seuraavassa on asetus humanistisista tutkinnoista (22.12.1978/1080):

13 §

Koulutusohjelmassa opiskelijan tulee saavuttaa:

- 1) sellainen suomen ja ruotsin kielen taito, joka vastaa valtion virkamieheltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (149/22) nojalla kaksikielisellä virka-alueella toimivalta, korkeakoulututkinnon suorittaneelta valtion virkamieheltä vaadittavaa kielitaitoa ja joka opiskelun, oman alan seuraamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen; sekä
- 2) sellainen kahden vieraan kielen luetun tekstin ymmärtämistaito ja ainakin toisessa näistä suullinen taito, joka opiskelun, oman alan seuraamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen. Tutkintosäännössä annetaan tarkemmat määräykset opiskelijalta 1 momentin mukaan vaadittavasta kielitaidosta.

Myös ruotsin kielen kielikeskuskurseille on määritelty tavoite osa-alueittain asetustekstien, kielitaitolain ja tutkintosääntöjen pohjalta seuraavasti: "Opiskelijan tulee ymmärtää oman alansa puhuttua ja kirjoitettua ruotsin kieltä sekä pystyä keskustelemaan omaan alaansa liittyvistä kysymyksistä asianmukaista sanastoa ja oikeita rakenteita käyttäen. Hänen tulee pystyä laatimaan apuneuvoja käyttäen ammattialtaan kirjallinen esitys, joka osoittaa kielen rakenteen tuntemusta ja on sisällöltään täysin ymmärrettävä".

Kielikeskusopintojen tavoitteissa korostetaan useampia kielitaidon osa-alueita sekä toisen kotimaisen kielen että vieraiden kielten kohdalla. Opetusta suunniteltaessa on toisaalta otettava huomioon, mitä osa-alueita tavoitteissa korostetaan, toisaalta on päätettävä, harjoitellaanko tavoitteena olevia osa-alueita yhdessä eli integroidusti vai kutakin erikseen. McDonoughin (1984:71) mukaan kielitaidon osa-alueet voidaan ottaa huomioon opetuksessa taulukon 1 osoittamalla tavalla.

Taulukko 1. Kielitaidon osa-alueiden huomioon ottaminen opetuksessa.

Where <i>one</i> skill is dominant	Where <i>more than one</i> skill is dominant
1 Mono-skill Simply, where a single skill is selected and practised.	2 Multi-skill Where a number of skills are practised separately.
3 Mono-skill, hierarchical Where a single skill dominates, but other skills are used in a minor way as 'satellites', to reinforce the main skill.	4 Integrated skills Also where a number of skills are practised, but this time integrated with each other to a greater or lesser extent.

Ensimmäisessä vaihtoehdossa oppimisen tavoitteena on yksi osataito ja vain tätä yhtä myös harjoitellaan. Vaihtoehdossa kaksi oppimisen tavoitteena on useampien osa-alueiden hallitseminen, mutta kutakin harjoitellaan erikseen. Kolmannessa vaihtoehdossa tilanne on muuten samankaltainen kuin ensimmäisessä, eli vain yhden osa-alueen taito on varsinaisesti oppimisen tavoitteena, mutta tavoitteeseen pyritään muitakin taitoja harjoittavien tehtävien avulla. Neljännessä vaihtoehdossa kaikkien osa-alueiden taito on oppimisen tavoitteena ja niitä harjoitellaan enemmän tai vähemmän samanaikaisesti.

3. KIELITAIDON OSA-ALUEIDEN ERILLISHARJOITTELU

Erityisalojen kielenopetuksessa on perinteisesti opetettu eri osa-alueita erikseen. Tämä johtui ehkä osittain siitä, että ensimmäisillä erityisalojen kursseilla tavoitteena oli yleensä vain tekstin ymmärtämisen taito. Kun alettiin korostaa myös suullista taitoa, järjestettiin sitä varten eri kurssi. Vallalla olleet behavioristiset näkemykset oppimisesta lienevät kuitenkin erityisesti vaikuttaneet siihen, että ihanteena on ollut pitää osa-alueet opetuksessa erillään.

Myös kielikeskuksissa opetetaan vieraan kielen tekstin ymmärtämistä ja suullista kielitaitoa eri kursseilla. Ruotsin kielen opetus on sen sijaan järjestetty useimmissa kielikeskuksissa siten, että kaikkia osa-alueita opetetaan samalla kurssilla, mikä on alunperin johtunut lähinnä opintojakson lyhydestä. Käytännössä eri osa-alueita on kuitenkin harjoiteltu

erikseen. Se käy myös selvästi ilmi ensimmäisistä ruotsin kielen kieli-keskusmateriaaleista. Osa-alueita harjoitellaan tavalla, joka muistuttaa McDonoughin taulukon vaihtoehtoja kaksi ja kolme. Kaikki neljä kielitaidon osa-alueita ovat harjoittelun kohteena, mutta kutakin harjoitellaan erikseen. Osa-alueita integroidaan jonkin verran, integrointi ei kuitenkaan ole tarkoituksellista, vaan johtuu erilaisista käytännön syistä. Materiaalit koostuvat ao. alaa käsittelevistä aihepiireistä, joihin jokaiseen liittyy yleensä yksi kutakin kielitaidon osa-alueita vahvistava harjoitus. Kussakin harjoituksessa pyritään keskittymään kulloinkin tavoitteena olevan taidon harjoitteluun, kuten ihanteena oli. Käytännön opetustilanteessa eri osa-alueita joudutaan kuitenkin pakostakin jossain määrin integroimaan: tekstin ja kuullun ymmärtämistä kontrolloivat tehtävät käydään läpi suullisesti, suulliset harjoitukset perustuvat usein tekstiin jne. Ruotsin materiaaleja laadittaessa katsottiin, että koska kurssit ovat lyhyitä ja suullisen kielitaidon harjoittelu keskeisintä, on tekstin ja kuullun ymmärtämistä paras kontrolloida ruotsin kielellä, jolloin saadaan myös suullista harjoittelua. Oppimisteoreettisesti tätä pidettiin tosin arvelluttavana. Eri osa-alueiden harjoitukset liittyvät alkuaikeiden materiaaleissa yleensä toisiinsa hyvin näennäisesti; ainoa yhdistävä tekijä on useimmiten sama aihepiiri.

4. KIELITAIIDON OSA-ALUEIDEN INTEGROINTI

Nykyisten käsitysten mukaan osa-alueiden integrointia ei enää pidetä välttämättömänä pahana, vaan sen katsotaan edistävän luonnollista oppimisprosessia. Kognitiivisen psykologian oppimiskäsitykset ovat muuttaneet suhtautumista kielitaidon osa-alueiden integrointiin. Integrointi on lisääntynyt ja monipuolistunut ja tämä näkyy myös ruotsin kielikeskusmateriaaleista.

Erityisalojen kielenopetusta on Widdowsonin (1983) mukaan rasittanut pitkään se, että tulevat kielenkäyttötarpeet asetetaan sellaisinaan opetuksen tavoitteeksi eikä lainkaan oteta huomioon sitä, miten varsinainen oppiminen tapahtuu. Kielenoppijaan ei suhtauduta niin kuin oppijaan vaan niin kuin kohdekielen käyttäjään. Widdowsonin kritisoimat näkemykset perustuvat behavioristisiin oppimiskäsityksiin: tavoitteena oleva taito opitaan jäljittelemällä tavoitteenmukaista käyttäytymistä. Myös ensimmäisten ruotsin materiaalien näkemys oppimisesta on tyypillisen behavioristinen. Asetustekstien tavoite otettiin kirjaimellisesti myös

opetuksen tavoitteeksi. Seurauksena oli, että tekstin ymmärtämistä harjoiteltiin lukemalla hyvinkin vaikeita erityisalan tekstejä ja kuullun ymmärtämistä harjoiteltiin kuuntelemalla alaan liittyviä esitelmiä. Sen sijaan, että olisi harjoiteltu ymmärtämistä edistäviä taitoja, edellytettiin välittömästi, että "opiskelijan tulee ymmärtää oman alansa puhutua ja kirjoitettua ruotsin kieltä". Tiivistelmän kirjoittamista harjoiteltiin "laatimalla ammattialalta kirjallinen esitys" eikä lainkaan harjoiteltu niitä taitoja, joita tiivistelmän kirjoittaminen edellyttää. "Keskustelemista omaan alaan liittyvistä kysymyksistä" harjoiteltiin keskustelemalla omaan alaan liittyvistä kysymyksistä; jokaisen aihepiiriin yhteyteen liitettiin yleensä luettelo sopivista keskustelunaiheista. Harjoituksissa ei niinkään pyritty edistämään oppimista vaan kontrolloitiin, oliko opittu. Tällainen käytäntö ei tietenkään ollut mitenkään tunnusomaista vain kielikeskusten ruotsin opetukselle vaan se oli yleinen käytäntö erityisalojen kielenopetuksessa.

Kognitiivisen psykologian ja psykologisen toiminnan teorian edustamien käsitysten mukaan oppiminen on aktiivinen, tavoitteellinen ja tietoinen prosessi (mm. Engeström 1984). Opetuksen suunnittelun pohjaksi ei riitä se, että tiedetään, millaisia taitoja kielenoppija tulevaisuudessa tarvitsee; sellaiset tavoitelausumat soveltuvat lähinnä kieliopintojen hallinnolliseksi tavoitteeksi (Brumfit 1984:93). Oppimisen kannalta on olennaisempaa tietää, mitä taitoja kielenoppija tarvitsee, jotta hän kykenee saavuttamaan tavoitteen. (Widdowson 1983.)

Eri osa-alueiden prosesseja tutkittaessa (mm. Takala 1986) on saatu tietoa, joka on vaikuttanut huomattavasti erityisalojen kielenopetukseen. Esimerkiksi tekstin ymmärtäminen nähdään pitkänä prosessina, johon sisältyy useita vaiheita. On mm. todettu, että "tekstin ymmärtämisen kannalta olennaisempi merkitys on sillä tiedolla, mitä lukijalla on päässä kuin sillä, mistä tai miten tieto on sinne kulkeutunut" (Hutchinson ja Waters 1984). Tästä seuraa, että tehokkaan lukemisen opettamiseen voidaan käyttää muitakin osa-alueita kuin lukemista. Hutchinson ja Waters (1984) toteavat: "The main criterion for incorporating any content or activity into the ESP course should not be whether it duplicates what the student will do in the target situation, but whether and to what extent it increases the efficiency and effectiveness of the ESP learning situation."

Ennakointia pidetään tärkeänä tekstin ymmärtämisprosessin osana. Jos tekstin aiheesta esimerkiksi keskustellaan ennen kuin tekstiä luetaan, sen

oletetaan edistävän ymmärtämistä. Ymmärtämisprosessi voidaan ottaa huomioon opetuksessa erilaisina tavoitteina, joista Jones ja Mountford käyttävät McDonoughin (1984) mukaan nimityksiä 'actual goals' eli varsinaiset tavoitteet ja 'enabling goals', jonkinlaiset apu- tai välitavoitteet, jotka ovat ikään kuin askelmia ennen varsinaisen tavoitteen saavuttamista. Tämän periaatteen mukaiset harjoitukset ovat yleisiä myös uusissa kielikeskusmateriaaleissa. Liitteessä 1 on esimerkki harjoituksesta, jossa tekstin ymmärtäminen on harjoituksen varsinainen tavoite ja suullisen harjoituksen tavoite, ennako-odotusten herättäminen tekstin sisällöstä, on aputavoite. Myös kirjoittamisen vaiheita voi harjoitella prosessin muodossa. Esim. referaatin tai tiivistelmän kirjoittamista harjoiteltaessa tekstin ymmärtäminen on välitavoite, joka on saavutettava ennen varsinaisen tavoitteen saavuttamista. Liitteessä 2 on esimerkki tämällytyypisestä harjoituksesta. Varsinainen prosessikirjoittaminen (mm. Linnakylä 1986) soveltuu erinomaisesti myös vieraiden kielten opetukseen. Liitteessä 3 on esimerkki siitä, miten kuullun ymmärtämisen harjoittelun (videon katselun) voi yhdistää muiden osa-alueiden harjoitteluun.

Suullisen kielitaidon harjoituksissa vaihteittain etenevä malli on ollut yleinen jo pidempään erityisalojen kielenopetuksessa. Erilaisten kielenkäyttötilanteiden hyväksikäyttö opetuksessa on houkuttellut osa-alueiden luontevaan integrointiin. Simuloidut kokoukset, neuvottelut, haastattelut jne. tarjoavat erinomaiset puitteet eri osa-alueiden harjoitteluun. Ennen varsinaisia tilannesimulaatioita harjoitellaan joidenkin kielellisten funktioiden ilmaisemista, perehdytään kirjalliseen tai suulliseen tausta-aineistoon, suunnitellaan sopiva kirjallinen tai suullinen jälkikäsitteily jne. Tällaiset simulaatiot tarjoavat loputtomasti mahdollisuuksia eri osa-alueiden luontevaan harjoitteluun, eikä siirtyminen osa-alueesta toiseen tunnu keinotekoiselta.

Eri osa-alueita ei siis enää harjoitella erikseen, vaan materiaaleissa on yhä enemmän sellaisia harjoituksia, joissa kaikkia osa-alueita harjoitellaan enemmän tai vähemmän samanaikaisesti (vrt. edellä esitetyn taulukon vaihtoehto neljä). Vaikka harjoitukset ovat selvästi erilaisia kuin aikaisemmin, ovat kieliohjelmien tavoitteet silti säilyneet ennallaan. Tavoitteena on edelleen, että opiskelija ymmärtää oman alansa puhuttua ja kirjoitettua kieltä, pystyy keskustelemaan omaan alaansa liittyvistä kysymyksistä ja pystyy laatimaan ammattialaltaan kirjallisen esityksen, mutta käsitykset siitä, miten tavoitteet saavutetaan, ovat muuttuneet.

Kielitaidon osa-alueiden integrointi kognitiivisen psykologian oppimiskäsitysten pohjalta on perusteltua kahdestakin syystä. Toisaalta eri osa-alueita integroimalla voidaan edistää merkittävästi tekstin ja kuullun ymmärtämistä, toisaalta monivaiheinen prosessi tarjoaa erinomaiset puitteet monipuoliselle ja luonnolliselle kieliharjoittelulle. Uusi suhtautuminen kielitaidon osa-alueiden integrointiin on tuonut ruotsin kielikeskusmateriaaleihin, kuten muihinkin erityisalojen kielten oppimateriaaleihin, vaihtelua ja monipuolisuutta, jota alkuaikojen melko ryppyotsaisista materiaaleista puuttui.

KIRJALLISUUTTA

- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Elsinen, R. & Nikko T. 1986. *Svenska för historiestuderande. Opettajan opas. Kokeilumateriaalia. Kielikeskusmateriaalia n:o 32.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Engeström, Y. 1984. *Perustietoa oppimisesta. Toinen painos.* Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Hutchinson, T. & Waters A. 1984. "How communicative is ESP?" *ELT Journal* 38,2:108-113.
- Linnakylä, P. 1986. "Yleisestä kirjoittamisprosessista tehtävämukaisiin strategioihin". *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 17,4: 257-264.
- McDonough, J. 1984. *ESP in Perspective. A practical guide.* London: Collins ELT.
- Nikko, T., Rosenberg R.- M., Saanila M & Sandelin, M. 1984. *Svenska för odontologie studerande. Kokeilumateriaalia.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Takala, S. 1986. "Lukemisen ja kirjoittamisen yhteyksiä". Teoksessa L. Lautamatti & S. Takala (toim.), AFinLA:n vuosikirja 1986. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 43. Jyväskylä: AFinLA.

Widdowson, H. G. 1983. Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press.

Textförståelse

Hur sköter tandvårdspersonalen
sina tänder?

Av Håkan Fredén, Håkan Jönsson och Ola Ramstedt

En grupp svenska tandvårdsexperter har gjort en jämförelse mellan tandvårdspersonalen och allmänheten i fråga om tandvårdsvanor. Innan du bekantar dig med resultaten ber vi dig besvara några av de frågor som ställdes försökspersonerna. Besvara dessutom för allmänhetens del. Hur tror du att allmänheten i Finland skulle svara på frågorna? Diskutera gärna t ex parvis.

Fråga	<u>Du</u>		<u>Allmänhet</u>	
1. Hur ofta borstar du dina tänder? Mer än 2 ggr/dag 2 ggr/dag 1 g/dag Mindre än 1 g/dag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Använder du tandstickor regelbundet?	Ja <input type="checkbox"/>	Nej <input type="checkbox"/>	Ja <input type="checkbox"/>	Nej <input type="checkbox"/>
3. Använder du tandtråd regelbundet?	Ja <input type="checkbox"/>	Nej <input type="checkbox"/>	Ja <input type="checkbox"/>	Nej <input type="checkbox"/>
4. Blöder tandköttet vid tandborstning?	Ja <input type="checkbox"/>	Nej <input type="checkbox"/>	Ja <input type="checkbox"/>	Nej <input type="checkbox"/>
5. När var du senast hos tandläkaren? Mindre än 1 år sedan 1—2 år sedan 2—5 år sedan Mer än 5 år sedan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Går du regelbundet till tandläkaren? Varje halvår 1 g/år Mindre än 1 g/år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hur ofta äter du per dag? (inklusive mellanmål) Mer än 7 ggr/dag 5—6 ggr/dag 3—4 ggr/dag Mindre än 3 ggr/dag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Nikko, Rosenberg, Saanila & Sandelin 1984:)

AIHEPIIRI 6: VALTIOMUOTO JA POLITIIKKA

KIRJALLINEN REFEROINTIHARJOITUS

- TEKSTIN NIMI: Vår äldsta RF 350 år
- TEKSTIN LÄHDE: Hbl 27/8 1984 (Tore Modeen)
- TEKSTIN SISÄLTÖ: Professori Modeen kertoo Ruotsin ja Suomen vanhimmasta, vuoden 1634 hallitusmuodosta juhlavuoden kunniaksi.
- TEHTÄVÄN TOTEUTUS: Opiskelijat kirjoittavat tekstin pohjalta referaatin kotitehtävänä. Valmistelu tehdään yhdessä tunnilla.
- VALMISTELU: Teksti luetaan tunnilla oppilaan kirjassa annettuja ohjeita noudattaen eli sen jälkeen kun se on ensin nopeasti lukeutu ja vastattu kysymykseen, se luetaan intensiivisesti kappale kappaleelta. Joka kappaleesta alleviivataan tärkein asia ja teksti varustetaan sivuotsikoilla. Opettaja toimii "sanakirjana".
- Tämän jälkeen opiskelijat vertaavat alleviivauksiaan pareittain ja yrittävät päästä yksimielisyyteen tekstin pääsisällöstä.
- Valmisteluvaiheessa käydään vielä yhdessä läpi sanat ja sanonnat, joita ruotsinkielisessä referaatissa käytetään.
- HARJOITUKSEN TAVOITE: Kirjallisten harjoitusten yleinen tavoite on harjaannuttaa opiskelijoita laatimaan omalta alaltaan kirjallisia esityksiä, jotka ovat sisällöltään täysin ymmärrettäviä. Tämän harjoituksen tavoitteena on kehittää opiskelijoiden valmiuksia laatia koherentti ruotsinkielinen referaatti.
- KÄYTETTÄVÄ AIKA: 1 x 45' (mikäli referaatti kirjoitetaan kotona)
- PALAUTE: Opettaja arvioi referaatit ja antaa niistä kullekin yksilöllistä kirjallista palautetta ja yhteistä palautetta koko ryhmälle. Arvioinnissa voi käyttää esim. oheista arviointitaulukkoa, jonka pohjalta pystyy osoittamaan opiskelijalle konkreettisesti, mikä hänen referaatissaan oli huonoa, mikä hyvää. Kriteeritaulukko voidaan jakaa myös opiskelijoille.

(Elsinen & Nikko 1986)

AIHEPIIRI 2: ARKEOLOGIA

VIDEO

FILMIN NIMI:	Arkeologi på Helgeandsholmen
LÄHDE:	Utbildningsradion (SR)
FILMIN KESTO:	25'
FILMIN SISÄLTÖ:	Filmissä esitellään Helgeandsholmenin kaivausten yhteydessä tehtyjä löytöjä ja haastatellaan asian- tuntijoita.
TEHTÄVÄ- TYYPIT:	Avoimia sisältökysymyksiä. Varustettu sanalistalla.
TEHTÄVIEN TAVOITE:	Tehtävillä on sama yleinen tavoite kuin kuullun- ymmärtämistehtävillä eli harjaannuttaa opiskelijoita kuuntelemaan ruotsinkielisiä oman alansa muodolli- sempia esityksiä. Tehtävien tavoitteena on ohjelman sisällön melko syvälinen ymmärtäminen sekä näkö- että kuulohavaintoon perustuvien yksityiskohtaisten kysymysten avulla.
VALMISTELU:	Oppilaat lukevat kotona tekstin BOKEN OM "RIKSGROPEN" ja tekevät siihen liittyvät tehtävät. Tekstin ja tehtävien avulla saadaan taustatietoa ja terminologiaa, jotka helpottavat ja motivoivat filmin katselua.
KATSELUN TOTEUTUS:	Yksityiskohtainen ehdotus katselun toteutuksesta s. 8.
JALKIKÄSITTELY:	Tehdään luokassa suullinen harjoitus 'Vilka artiklar representerar Finland av idag?' (May, Idébok för muntlig svenska. S. 24.) Kirjoitetaan kotitehtävänä kirje oppilaan kirjassa annettujen ohjeiden mukaan. Opettajalla mallikirje s. 9.
KÄYTETTÄVÄ AIKA:	2 x 45'

(Elsinen & Nikko 1986)