



KIELIKOKEEN TEORIA JA KÄYTÄNTÖ – VENÄJÄN KIELEN SUULLISEN KIELITAIDON PÄÄTTÖKOE ITÄ-SUOMEN SUOMALAIS- VENÄLÄISESSÄ KOULUSSA

Elena Saastamoinen

Jyväskylän yliopisto

This paper reports on the testing of oral skills of the Russian language in the Finnish-Russian School of Eastern Finland. Oral skills play an important role among the learning targets of the school. A test of oral skills was designed as a part of the final language test of the students finishing their junior high school level (grade 9) in 2003. First, theories related to the learning and teaching of oral skills are discussed. The test itself consisted of five tasks. The first was based on the theory of distinctive features and focused on the identification of the sounds from the recorded pairs of syllables. The interference of the Finnish language was studied in the following three tasks. The first task concerned the place of the stress in disyllabic and trisyllabic words; the second sibilants and affricates in different positions, and the third the intonation of question sentences; the last two being recorded as student dialogues. The most time-consuming task consisted of the dialogue based on a Finnish text and focused on the fluency of spoken language. Finally, some examples of the results are given and suggestions to improve the test are introduced.

Keywords: Russian language, oral skills, pronunciation, oral testing

1 SUULLINEN KIELITAITO JA SEN TUTKIMUS

Suullisen kielitaidon ja hyvän ääntämisen merkitystä on viime vuosikymmeninä korostettu eri yhteyksissä. Uuden vuosituhannen haasteiksi kielenopetuksessa ovat vahvistumassa suullinen kielitaito ja kulttuurien välinen viestintä. Väitöskirjassaan, joka käsittelee englannin kielen ääntämisen opettamista yliopistossa, Peacock (2001: iii) kuitenkin arvioi, että ääntäminen on kenties eniten laiminlyöty vieraan kielen oppimisen alue. Tunnettu venäläinen foneetiikan tutkija L.V. Serba kirjoitti jo vuonna 1958, että virheet, jotka vaikeuttavat yhteisymmärryksen saavuttamista, ovat paljon vakavampia kuin kieliopilliset virheet ja juuri ääntämisessä tehdään kommunikaatioita häiritseviä virheitä. Nämä sanat ovat venäläisten englannin kielen opettajien ja oppilaiden ääntämisen korrelaatioita tutkineen Abramovan (2002: 20) mukaan nykyään ajankohtaisempia kuin koskaan.

Isoherrasen (1997: 31–38) mukaan venäjän kielen oppimista ja opetusta käsittelevien opinnäytteiden tarkastelun perusteella suomalaisten kielenopiskelijoiden venäjän kielen suullista taitoa ei ole tutkittu riittävästi. Käytännön opetuksessa ja oppikirjoissa on tehty lukuisia huomioita suomalaisten oppijoiden ääntämisvaikeuksista (viimeaikaisista esim. Mäkilä & de Silva 1996 ja Perho 1997), mutta ensimmäinen kontrastiivinen suomalaisten venäjän kielen ääntämisestä koskeva tutkimus on tehty Venäjällä (Ljubimova 1988). Aineiston muodostivat suomalaiset Venäjällä opiskelevat yliopisto-opiskelijat. Suomessa de Silva (1999) teki yliopiston venäjän kielen opiskelijoiden keskuudessa kokeellisen foneettisen tutkimuksen venäjän ja suomen kielten äännejärjestelmien vuorovaikutuksesta. Se osoitti negatiivisen interferenssin ilmenemistä sanojen rytmirakenteessa, eräiden vokaalien ja konsonanttien ääntämisessä sekä sävelkulussa. Niin ikään on tutkittu yliopisto-opiskelijoiden kysymysintonaatioiden oppimisvaikeuksia (Kuosmanen & de Silva

2003). Suomalaisten peruskoululaisten venäjän kielen ääntämistä koskevaa tutkimusta on alettu tehdä Itä-Suomen suomalais-venäläisessä kielikoulussa (Kuikka 2001).

Artikkelin tarkoituksena on käsitellä ääntämiseen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä teorioita ja metodisia kysymyksiä sekä esitellä niihin tukeutuva suullisen kielitaidon päättökoe venäjää viisi vuotta kielikoulussa opiskelleille ja peruskoulun päättävälle yhdeksäsluokkalaisille. Artikkelissa esitellään esimerkinomaisia tuloksia äänteiden ja sanapainojen identifioimiseen liittyvistä tehtävistä. Lopuksi pohditaan kokeen kehittämistä.

2 ITÄ-SUOMEN KOULU

Itä-Suomen suomalais-venäläinen koulu (lyhyemmin Itä-Suomen koulu, ISK) on venäjän kieleen ja kulttuuriin erikoistuva koulu, joka perustettiin opetusministeriön aloitteesta vuonna 1997 edistämään venäjän kielen osaamista Suomessa. Se toimii kolmessa kaupungissa, Joensuussa, Imatralla ja Lappeenrannassa. Peruskoulun aikana (ISK:n 5.–9. luokat) oppilaat suorittavat 22 ov venäjän kielessä eli saman verran kuin kolmannelta luokalta alkavassa A1 -venäjän kielessä tavallisessa suomalaisessa koulussa. Oppilaista suurin osa on suomalaisia. Muutamat venäjänkieliset oppilaat tuovat tuulahduksen ”natiivia kieliympäristöä” suomalaisille venäjän opiskelijoille. Myös koulun venäjän kielen opettajien joukossa on äidinkieleltään venäläisiä. Itse kuulun näihin ja olen toiminut Imatran yksikön venäjän kielen opettajana vuodesta 1997.

3 ÄÄNTÄMISEN OPPIMISEN JA OPETTAMISEN TEORIOITA

Suullisen kielitaidon – kuten kielitaidon muidenkin osa-alueiden – oppimiseen liittyy useita teorioita. Osa niistä koskee äidinkielen oppimista, osa liittyy erityisesti vieraiden kielten oppimiseen. Dufva & Alanen (2001: 158–159) korostavat kuitenkin äidinkielen ja vieraan kielen oppimisessa olevaa yhteisyyttä. Heidän mukaansa kielen oppiminen on systeeminen ja dialoginen tapahtuma. Lapsi oppii äidinkiellensä ja vieraat kielet niissä vuorovaikutustapahtumissa, niissä dialogeissa, joihin hän osallistuu. Kielenoppiminen on siis toisaalta oppijan oman aktiivisen toiminnan seurausta, mutta samalla yhteistoiminnassa luotua. Näkemys ei siis ole oppijakeskeinen eikä opettajajohtoinen, vaan korostaa oppijan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutusta.

Viimeaikaisessa vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa onkin paljon pohdittu vuorovaikutuksen ja siihen liittyvien sosiaalisten prosessien merkitystä. Muodollisessa opetusympäristössä luonnollisen vuorovaikutuksen korvaa opettajan ja oppilaan välillä tapahtuva toiminta ja opettajan oppilaille antama palaute. Sajavaaran mukaan (1999: 87–88) myös L. S. Vygotskyn ajatukset oppimisen ja kehityksen tason riippuvuudesta vuorovaikutuksesta osaavampien ihmisten kanssa tukevat vuorovaikutusta korostavia teorioita. Tämä näkyy esimerkiksi hänen päätelmissään lapsen kielellisestä kehityksestä (Vygotsky 2003: 154–155). Vaikka kielenoppimisen vuorovaikutteisuutta koskevissa pohdinnoissa ei sitä eksplisiittisesti aina tuoda esiin, niissä useimmiten lieneekin kysymys nimenomaan suullisen kielitaidon oppimisesta.

Teoreettista ymmärrystä vieraan kielen oppimiseen tuottaa osaltaan kognitiivinen psykologia. Sen avulla on voitu tutkia, mitkä opiskelustrategiat ovat tehokkaita ja miksi, miten opittua pystytään

soveltamaan sekä miten muistissa oleva kieliaines pystytään palauttamaan mieleen pitkänkin ajan kuluttua (Kristiansen 1999: 43–44).

Ääntämisen oppimiseen liittyvistä teorioista eräs vanhimpia on **motorinen teoria**. Se liittyy varsinaisesti puheen ymmärtämiseen: puhetta kuunnellessaan ihminen kiinnittää huomiota vain hyödyllisiin akustisiin eroihin, jotka ovat kiinteästi yhteydessä artikulaation kanssa (Kodzakov & Krivnona 2001: 258).

Puheen havaitsemisen motorisen teorian mukaan puhetta havaitaan siis prosesseilla, jotka ovat mukana myös puheen tuottamisessa. Perustana on ajatus, että ihmiselle syntyy kehityksen ja kielenoppimisen myötä vahvat assosiaatiot puheäänteiden ja niiden tuottamisessa tarvittavien artikulaatioliikkeiden välillä. (Iivonen & Aulanko 2001: 61.) Kuulojärjestelmän vastaanottaessa kunkin äänteen päätellään sen ”tuottamisproseduuri”, jota sitten verrataan muistissa olevaan proseduurien varastoon. Proseduurien ajatellaan olevaan kontekstista riippumattomia, joten päästään yksi–yhteen-vastaavuuteen tuottamisen ja havainnon välillä (Iivonen & Aulanko 2001: 61–62).

Edellä olevasta voitaneen päätellä myös ääntämisen opettamisen suhteen, että kun opetetaan segmenttien tuottamisen oikeaa artikulaatiota eli oikeita motorisia taitoja, parannetaan samalla myös puheen ymmärtämistä. Kriittinen katsaus eräisiin empiirisiin tutkimuksiin johdattaa Peacockin (2001) huomauttamaan, että tutkijat usein unohtavat ääntämisen olevan joukko motorisia taitoja, joiden omaksuminen ja integroiminen kommunikaatioon vaativat paljon aikaa.

Vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa laajalti sovellettu interferenssiteoria korostaa äidinkielen vaikutusta tavoitekielen oppimiseen. Interferenssistä käytetään myös nimitystä transferenssi tai *transfer*. Venäläisessä terminologiassa sillä tarkoitetaan nimenomaan negatiivista vaikutusta. Monet kielentutkijat ovat päätelleet, että äidinkielen vaikutus esiintyy voimakkaimmin nimenomaan ääntämisessä – usein on havaittu, että henkilön vieraan kielen ään-

tämyksen perusteella voidaan arvata hänen äidinkiелensä (ks. esim. Nenonen 2001).

Ljubimovan (1988) ja de Silvan (1997) mukaan esimerkiksi venäjän sibilanttien ja affrikaattojen ääntöpaikka ja niiden soinnillisuus/soinnittomuus tuottavat suomenkielisille oppijoille vaikeuksia, joihin syynä on suomalaisten apikaalisartikulaatiosta aiheutuva negatiivinen äidinkielen interferenssi niiden ääntämisessä. Oman tutkimukseni (Kuikka 2001) peruskoululaisia koskevat tulokset tukevat tätä hypoteesia. Tarkasteltavina olleiden äänteiden ääntöpaikka oppilailla oli usein väärä, ja tulosten mukaan negatiivinen interferenssi esiintyi myös dentaalisibilanteissa.

Volskaja (2002: 28–29) tutki, miten venäläiset oppijat lausuiivat englanninkielisiä kysymyssanallisia kysymyslauseita ja miten syntyperäiset puhujat reagoivat kuultuihin intonaatioihin. Venäläisellä oppijalla oli esimerkiksi taipumus korostaa erityistä kysymyssanaa lauseen alussa (esim. ”*what was in the coat pocket*”), eli hän siirsi tiedostamattomasti venäjän kielen intonaatiomallin englannin kieleen. Foneettinen interferenssi johti kuitenkin kysymyslauseen kommunikatiivisen merkityksen muuttumiseen, koska se ei sopinut tilanteeseen. Natiivit kuulijat kokivat sen epäystävällisenä ilmauksena, mutta lauseen kommunikatiivinen merkitys ei kuitenkaan muutu: kysymys jää kysymykseksi. Sen sijaan suomen kielen intonaation siirto venäjän kieleen kysymyslauseissa aiheuttaa kommunikatiivisen muutoksen. Koska suomen kielessä kysymys ilmaistaan sanaston ja kieliopin avulla eikä intonaatiolla kuten venäjässä, kysymys *Катя дома?*/*Onko Katja kotona?* ilman venäjän kielen vaatimaa intonaatiota *дома*-sanana ensimmäisellä tavulla siirtyy venäläiselle väitteenä, että Katja on kotona (Volskaja 2004).

Vielä on syytä mainita **distinktiivisten piirteiden teoria**. Teoriassa kiinnitetään huomiota siihen, että joissakin kielissä, kuten venäjässä, esimerkiksi soinnillinen ja soinniton foneemi (*d* ja *t*) tuottavat samanmuotoiselle sanalle eri merkityksen (*dom*, *tom*). Hirvosen (1970: 47) mukaan myös kysymys- ja käskylauseet muo-

dostavat intonaation kannalta yhteisen ryhmän, joita yhdistää ve-toomusfunktio. Niille on yhteistä korkea aloitus. Suomen kielen järjestelmän kannalta piirre on potentiaalisesti distinktiivinen. Nousevaa sävelkulkua on perinteisesti pidetty vieraana suomen kielelle. Iivosen et al. (1987: 242) mukaan ilmauksen loppua kohden nousevaa sävelkulkua on havaittu esiintyvän Pohjois- ja Itä-Suomen murteissa. Ei kuitenkaan ole tutkittu, olisiko esimerkiksi ISK:n itäsuomalaisten oppilaiden tästä syystä hiukan helpompi oppia venäjän kielen nousevaa intonaatiota kuin länsi- tai eteläsuomalaisten.

4 ÄÄNTÄMISEN OPETTAMISEN METODIIKASTA

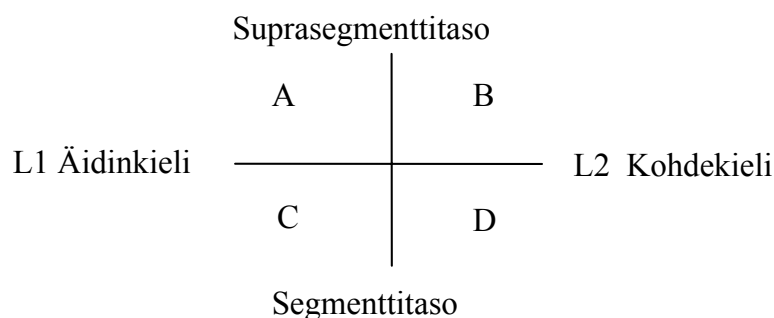
Ääntämisen opettamisen metodiikka voi perustua yhteen tai useampaan edellä mainituista teorioista. Peacock (2001) tosin huomauttaa Leatherin (1999) katsaukseen viitaten, että ääntämisen opetuksen metodiikkaan on kohdistettu vain vähän tutkimuksia. Näin varmaan onkin, mutta saattaa myös olla, ettei Venäjällä tehtyä venäjään vieraana kielenä liittyvää ääntämisen oppimisen tutkimusta tunneta lännessä kovin hyvin.

Venäjällä metodinen perusta venäjän kielen ääntämisen opettamisessa ulkomaalaisille opiskelijoille on nimenomaan interferenssi (de Silva 1999). Spesifisempiä opetusmetodeja on useita. Esimerkiksi analyttis-imitatiivisessa opetusmetodissa opettaja aloittaa selittämällä opetusmateriaalia käyttäen apuna artikulaation taulukoita, skeemoja, jne. Samanaikaisesti oppilaat kuulevat esimerkiksi nauhalta äänellisen mallin. Vasta selityksien ja nauhalta esityksen jälkeen oppilaat ryhtyvät imitoimaan kuulemaansa.

Yleisestä näkökulmasta ääntämisen opettamisessa on Daltonin ja Seidlhoferin (1995: 69–70) mukaan kaksi ulottuvuutta: yhtäältä äänneet ja prosodia ja toisaalta äidinkieli ja tavoitekieli (kuva 1).

Ensimmäisessä ulottuvuudessa eli äänteiden opettamisessa on kaksi lähestymistapaa. *Bottom-up* -lähestymistavassa aloitetaan yksittäisten vokaalien ja konsonanttien artikulaation tuottamisesta ja työkentelystä kohti intonaatiota. *Top-down* on päinvastainen lähestymistapa: siinä aloitetaan intonaatiomalleista ja tuotetaan sitten yksittäisiä äänteitä erityisen tarkastelun kohteeksi, milloin se katsotaan tarpeelliseksi. de Silva (1997) argumentoi vahvasti sen puolesta, että venäjän kielen opettamisessa suomalaisille on lähdeittävä erillisten äänteiden opettamisesta ja vähitellen edettävä intonaatioihin. Perhon (1997) alkeisoppikirja lähtee samasta periaatteesta (ns. kirjaton kausi), mutta oppikirjassa prosodiikan opiskelu alkaa kuitenkin pian.

Daltonin & Seidlhoferin (1995: 71) toisessa ulottuvuudessa huomio kohdistuu oppilaiden taustaan: mistä he ovat ja mihin he tähtäävät tavoitekielessä. Ensimmäisessä tapauksessa ääntämisen opettamisessa pitää ottaa huomioon edellä jo käsitelty äidinkielen interferenssi ja sen filteriefekti. Toisessa tapauksessa huomio keskittyy kohdekielen käytäntöön, ja siinä voidaan keskittyä sellaisiin puheen aspekteihin, jotka ovat toiminnallisesti tärkeämpiä kielen aktuaalisessa käytössä.



KUVA 1. Ääntämisen opetuksen kaksi ulottuvuutta (Dalton & Seidlhofer 1995).

Äänteiden oikean tuottamisen edellytyksenä on niiden oikea kuuleminen. Ellei ääntäjä ole oivaltanut, mitkä ehdot vieraan kielen äänteiden tulee täyttää, ei myöskään äänten oikean tuottamisen

edellytyksiä ole olemassa (Lehtonen 1972: 39). Tämän väitteen vahvistaa Wiik (1981: 190), joka jaottelee vieraskielisen puheen vaikeudet ja virheet kahteen ryhmään sen mukaan, miten niissä ovat mukana kuuleminen ja ääntäminen. Myös Ljubimovan (1988:14) mukaan ääntämisessä voi olla kaksi ongelmaa. Oppilas ääntää vieraalla kielellä mutta ei kuule ääntämisvirheitään, koska kuuntelutaito vieraalla kielellä ei ole vielä kehittynyt. Toisaalta oppilas ääntää ja kuulee omia ääntämisvirheitään, mutta ei aina osaa niitä korjata. Ensimmäinen ongelma liittyy väärään kuulemiseen ja toinen väärään artikulaatioon. Molempia ongelmia voi esiintyä suomalaisilla venäjän kielen opiskelijoilla. Vihannan (1990: 200) mukaan ääntämisharjoittelun tärkein tehtävä ei olekaan ääntämisen opetus vaan oikean kuulemisen opetus.

Vieraan kielen oppiminen – myös venäjän kielen ääntämisen omaksuminen – on kaiken kaikkiaan vaikea prosessi, joka tapahtuu monen tekijän vaikutuksesta, esimerkiksi äidinkielen interferenssi, opettajan ammattitaso, opetusmetodiikka, oppilaiden fonemaattisen kuulon ja motoriiikan kehitys, kyky imitoida, opiskelumotivaatio, ikä ja sukupuoli (Sajavaara 1999). Venäjän kielen ääntämisesäkin näyttäisi pitävän paikkansa se, että mitä aikaisemmin opetus alkaa, sitä paremmat ovat tulokset – ainakin oman kokemukseni mukaan viidennen koululuokan jälkeen herkkyys ääntämisen oppimiseen alkaa vähetä.

5 SUULLISEN KIELIT AidON PÄÄTTÖKOKEEN LÄHTÖKOHDAT

Itä-Suomen koulun kolmessa yksikössä venäjän suullisen kielitaidon testit ovat olleet osana yhteisiä kokeita. Vaikka niiden suunnittelu, organisointi ja tarkistaminen vaativat paljon enemmän aikaa kuin kirjallisten kokeiden, suullisia kokeita on pyritty pitämään

parhaimmillaan kahdesti vuodessa joka luokka-asteella. Yksi syy tähän on suullisen kielitaidon korostunut merkitys koulun opetus-suunnitelmissa (tästä enemmän tuonnempana).

Yleisten kielitutkintojen arviointia koskevassa artikkelissaan Huhta et al. (1997) korostavat, että ymmärtämisen ja kielen tuottamisen testaaminen ja arviointi eroavat selkeästi toisistaan. Ymmärtämisen tasoarvioiden laatu riippuu enemmän tehtävien onnistuneesta valinnasta kuin tehtävien arvioinnista. Sen sijaan puhumis- ja kirjoittamistesteissä edes vähemmän onnistuneet tehtävätkään eivät aina estä osallistujaa näyttämästä, mitä hän osaa: tällöin kuitenkin arvioinnin merkitys korostuu. Perus- ja keskitasolla viestin välittyminen ja ymmärrettävyys on tärkein kriteeri ja ääntäminen puolestaan yksi neljästä muusta. Ylimmällä tasolla ääntäminen on yksi viidestä kriteeristä ja liittyy osin myös jonkin verran kiistellyyn kriteeriin ”sujuvuus” (keskustelua siitä mm. Sajavaara 1999: 95). Perustasolla ääntäminen liittyy puolestaan läheisesti ymmärrettävyyteen erityisesti niissä kielissä, joiden ääntämys poikkeaa paljon suomen kielen ääntämisestä. Venäjän kieli on yksi näistä kielistä.

Suullista kielitaitoa testataan huomattavasti vähemmän kuin kirjallista muun muassa suullisten kokeiden toteuttamisen työläyden vuoksi. Opetushallituksen peruskoulujen 9. luokille suunniteltujen vuosittaisten vieraiden kielten päättökokeiden suulliseen osaan on merkitty ”vapaaehtoinen”. Opettaja voi siis itse päättää, pitääkö hän sen vai ei. Kun pelkkä kirjallisen kielikokeen korjaaminen ylitäysissä luokissa tuottaa kieltenopettajille aikamoisen työn on ymmärrettävää, että aina ei haluta ottaa niskoille suullisen kokeen järjestämisen tuottamaa paljoa lisätyötä.

Venäjän kielen valtakunnallinen koe järjestetään vain muutama vuosi väliajoin, ja siinä suullinen koe on nykyisin pakollinen. Keväällä 2002 koulumme ensimmäiset yhdeksäsluokkalaiset osallistuivat valtakunnalliseen peruskoulun venäjän A1-kielen päät-

tökokeeseen, jossa oli lukutehtävä ja viisi keskustelutehtävää. Koe oli laadittu opetushallituksessa.

Valtakunnallista venäjän kielen koetta ei järjestetty vuonna 2003, ja siksi sain viime keväänä tehtäväkseni laatia koulumme opetussuunnitelmassa 9. luokan päättökokeen suullisen ja kirjallisen osan. Suullisen kokeen suunnittelussa ohjeenani olivat ensisijaisesti opetussuunnitelman tavoitteet.

Itä-Suomen koulun tavoitteena on toimiva kaksikielisyys (suomi-venäjä) peruskoulun päättövaiheessa. Koulun painopistealueena on venäläinen kulttuuri (Itä-Suomen koulu -työryhmän muistio 1996). Koulussa opetetaan suomea ja venäjää sekä äidinkielenä että toisena kielenä. Suomalainen oppilas opiskelee kahta pitkää vierasta kieltä, venäjää ja englantia. (Itä-Suomen suomalais-venäläisen koulun opetussuunnitelma 1998: 2).

Itä-Suomen koulun opetussuunnitelmassa 5. kouluvuotena (koulun ja venäjän kielen opiskelun ensimmäisen vuoden aikana) venäjän kielen opetuksessa ”paneudutaan huolellisesti ääntämisen ja intonaation perusteisiin”. ”Pääpaino on suullisessa harjoittelussa ja ääntämisen ohjaamisessa” (Itä-Suomen suomalais-venäläisen koulun opetussuunnitelma 1998: 16). Opetussuunnitelman mukaan 6. kouluvuoden aikana syvennetään ensimmäisen vuoden aikana opittuja kielen perustaitoja (siis myös suullista kielitaitoa), mutta painopiste on kielen rakenteissa ja kirjoitusharjoittelun lisäämisessä. Kieliopin osuus lisääntyy 7.–9. luokilla merkittävästi, mutta kuitenkin sielläkin ”kehitetään erityisesti suullista kielitaitoa” (Itä-Suomen suomalais-venäläisen koulun opetussuunnitelma 1998: 17).

Suullisen kielitaidon opetustavoitteita määritellään lähemmin kurssikohtaisissa tavoitteissa. Viimeisten luokkien kurseissa tavoitetaso on asetettu jo varsin korkealle: niiden mukaan oppilas ”pysyy itse puhumaan eri oppiaineisiin liittyvistä asioista venäjäksi ja osallistumaan keskusteluun ääntäen luonnollisesti ja sujuvasti ja

käyttäen oikeaa painotusta, rytmiä ja intonaatiota” (Itä-Suomen suomalais-venäläisen koulun opetussuunnitelma 1998: 15).

Venäjän oppimista tukee venäjänkielinen aineenopetus, joka alkaa vähitellen viidenneltä luokalta ja laajenee koko perusopetuksen ajan. Koulun vieraskielistä opetusta nimitetään kaksisuuntaiseksi, koska jokaisen oppiaineen opetus vieraalla kielellä tapahtuu aina kahta kulttuuria edustavassa sekaryhmässä (Perho 2001: 178).

Opetustavoitteiden ohella pyrin suullisen kielitaidon kokeiden suunnittelussa hyödyntämään lisensiaattityöni tuloksia (Kuikka 2001) ja työstä saamaani palautetta sekä jatkotutkimuksen suunnitteluun saamaani ohjausta.

6 SUULLISEN KOKEEN TEHTÄVÄT JA NIIDEN TEOREETTISET TAUSTAT

Koulun yhteinen päättökoe pidettiin toukokuussa 2003. Siihen osallistui 50 oppilasta, Joensuussa 26, Imatralla 10 ja Lappeenrannassa 14 oppilasta. Oppilaat ovat yhdeksäsluokkalaisia ja ovat opiskelleet venäjää Itä-Suomen koulussa viisi vuotta laajennettuna A1-kielenä.

Suulliseen kokeeseen tuli viisi tehtävää.¹ Ensimmäisessä tehtävässä oli yksinkertainen sovellus **distinktiivisten piirteiden teoriasta**. Se koski äänneiden (soinnillinen/soinniton, liudentunut/liudentumaton) identifiointia, joilla on usein sanojen merkitystä muuttava vaikutus. Tehtäväpaperissa oli 16 tavuparia, joista oppilaan piti valita nauhalta kuulemansa.

Toinen tehtävä koski sanapainoa. Siinä oli 20 kaksi- ja kolmetavuista sanaa, joista kuullun perusteella oppilaat merkitsivät sana-

1 Kolmanteen ja neljänteen tehtävään sain teknisiä neuvoja FT Viola de Silvalta. Neljännen dialogi on peräisin teoksesta Mäkilä ja de Silva (1996). Viides tehtävä on lyhennetty versio FT Kaija Perhon ystävällisesti luovuttamasta suullisen kokeen dialogista.

luetteloon painon jollekin tavulle. Tehtävässä osaltaan testattiin **suomen kielen interferenssiä sanarytmiikassa**.

Kolme viimeistä tehtävää oppilaat suorittivat pareittain ja ne nauhoitettiin. Kolmannessa tehtävässä piti lukea ääneen tehtäväpaperissa olevat 18 venäjän kielen sanaa, joissa oli pääasiassa sibilantteja ja affrikaattoja erilaisissa positioissa. Neljäs tehtävä oli dialogi, jonka molemmat osat kumpikin oppilas luki. Sen avulla selvitettiin kysymysintonaation osaamista. Kumpaankin tehtävään liittyi olettamus **suomen kielen negatiivisesta interferenssistä**.

Viimeisessä tehtävässä oli suomeksi kirjoitettu dialogi, joka oli laadittu puhelinkeskustelun muotoon. Siinä testattiin ääntämisen onnistumista puhetilanteessa, jossa piti muistaa sanoja ja muodostaa niistä lauseita. Sillä haluttiin testata oppilaan kykyä tuottaa ohjattu dialogi tavoitekielellä sekä puheen **sujuvuutta**.

7 ESIMERKKEJÄ TULOKSISTA

Kunkin yksikön venäjän kielen opettajat (Mari Reinikainen, Natalia Kesonen ja allekirjoittanut) arvioivat omien oppilaidensa kokeet. Olen seuraavaan koonnut havaintoja kahdesta ensimmäisestä tehtävästä, jotka oppilaat tekivät koepaperille kuulon perusteella.

Ensimmäisen tehtävän tulos on seuraava. Tehtävän 16 sanaa/tavua tunnisti täysin oikein 32 % ISK:n kolmen yksikön 50 oppilaasta. Seuraavassa on joitakin esimerkkejä niistä tavuista, joita oppilaiden oli vaikeata tai helppoa identifioida oikeaksi kuulon perusteella. Tavuparissa *ya/ca* tehtiin eniten virheitä. Oppilaista 36 % valitsi virheellisesti palatoalveolaarisibilantin asemesta dentaalisibilantin. Seuraavaksi vaikein oli afrikaattojen tavupari *ya/ya*. Yhteensä 22 % oppilaista erehtyi valinnassa. Lähes yhtä vaikeita olivat tavut, joissa esiintyi *bi* äänne. Niissä 20 % oppilaista erehtyi yhden tai useamman kerran. Tavuissa, joissa oli tunnistettavissa palatoalveolaarisibilantti ja dentaalisibilantti vain 8 % oppilaista erehtyi

tavuparissa *жа/за* ja 4 % oppilaista tavuparissa *ша/са*. Tavupari *ша/жа* tuotti vaikeuksia 6 %:lle oppilaista. Helppoin oli tavu *за/са*, jossa vain yksi oppilas (2 %) erehtyi.

Toisessa tehtävässä kuulon perusteella piti laittaa sanapainon merkki. Tehtävässä oli 9 kaksitavuista ja 11 kolmetavuista sanaa, yhteensä 20 sanaa. Vain 22 % 50 oppilaasta teki tämän tehtävän oikein. Kolmetavuisissa sanoissa tehtiin ymmärrettävästi enemmän virheitä kuin kaksitavuisissa. Esimerkiksi sanassa *говорят* 'puhuvat' merkittiin paino väärin joko toiselle tavulle (20 % oppilaista) taikka ensimmäiselle tavulle (14 % oppilasta), 2 % laittoi sanapainonmerkin konsonanttiin päälle ja 4 % oppilaista jätti sanapainon merkitsemättä. Yhteensä väärin vastasi siis 40 % oppilaista.

Sanassa *попросить* 'pyytää' väärä sanapaino merkittiin joko toiselle tavulle (20 %), ensimmäiselle tavulle (10 %) tai konsonantin päälle (2 %) oppilasta. Yhteensä oppilaiden virheosuus oli 32 %. Kaksitavuisessa sanassa *стакан* 'lasi' 28 % oppilaista erehtyi laittamaan sanapainon ensimmäiselle tavulle.

Sanassa *карандаш* 'lyijykynä' 26 % oppilaista erehtyi. Toiselle tavulle painon laittoi 16 %, ensimmäiselle tavulle tai konsonantin päälle kumpaankin 2 % ja painon jätti merkitsemättä 6 % oppilasta. Sanassa *бананы* 'banaanit' virheitä tehtiin hieman vähemmän eli 22 %. Paino merkittiin väärin joko ensimmäiselle tavulle (14 %) tai viimeiselle tavulle (6 %) tai jätettiin merkitsemättä (2 %).

Suomen kielen interferenssi näkyi siis vahvana. Tehtävän 20 sanasta peräti 19 sanassa tehtiin virheitä vähintään kerran. Ainoa sana, jossa kukaan oppilaista ei tehnyt sanapainovirhettä, oli kaksitavuinen sana *дама* 'daami'.

8 EHDOTUKSIA KOKEEN PARANTAMISEKSI

Itä-Suomen koulussa keväällä 2003 tehdyn 9. luokkalaisten venäjän kielen päättökokeen suullisen kielitaidon osuus painottui tehtävien

lukumäärän mukaan ääntämiseen (äänteiden identifiointi tavu-
reissa, painollisen tavun määrittäminen, äänteiden lausuminen, ky-
symysintonaatioiden osaaminen), mutta käytännössä viides tehtävä
eli dialogin tuottaminen suomenkielisen tekstin pohjalta vei ko-
keesta ajallisesti noin puolet. Siinäkin tietenkin otettiin huomioon
äänteiden lausuminen sanojen merkityksen säilymisen kannalta ja
intonaatiot, mutta pääpaino oli kuitenkin sanavaraston riittävyydes-
sä, puheen tuottamisen luontevuudessa ja sujuvuudessa sekä viestin
ymmärrettävyydessä.

Jatkossa on tietenkin syytä pohtia sitä, onko suullisen kielitai-
don kokeen eri osien painotuksessa parannettavaa suhteessa opetus-
tavoitteisiin. Tämä liittyy erityisesti ääntämisen ja ”yleisen” suulli-
sen kielitaidon väliseen suhteeseen. Toinen hieman laajempi kysy-
mys on se, ovatko opetussuunnitelman tavoitteet suullisen kielitai-
don osalta kohdallaan. Nehän on muotoiltu varsin vaativiksi. Ko-
keen arvosteluperusteita viimeisen tehtävän eli tuotetun dialogin
osalta on tarpeen miettiä edelleen ja samalla yhdenmukaistaa niiden
soveltamista.

Tässä vaiheessa kokeen jatkosuunnittelun avuksi on saatu seu-
raavia yksityiskohtaisia parannusehdotuksia², jotka lopuksi esittelen
tehtäväkohtaisesti.

Tehtävä 1. *”Kuuntele ja merkitse kuulemasi sana”*. Nauhan
lukija voisi olla mies, koska miesääni ei ole niin korkea kuin nais-
ääni. Ei-bilabiaalisten jälkeen olisi hyvä tutkia *ʋ:n* ja *u:n* välistä
eroa, koska kokeessa niiden välinen ero ei kuulu selvästi. Ne on pa-
rempi esittää esimerkiksi seuraavan tyyppisissä minimipareissa:
зup/зыр, сup/сыр ja *мур/мыр*.

Tehtävä 2. *”Merkitse sanapaino”*. Tärkeätä tässä tehtävässä
olisi käyttää vain oppilaille tuntemattomia sanoja tai jopa epäsan-
oja, ettei kukaan voisi suorittaa tehtävää esim. ulkomuistista. Jotkut

2 Olen kiitollinen prof. Lija Bondarkolle ja prof. Pavel Skrelinille 18.10.2003
Pietarissa saamistani kommentteista ja ohjeista.

sanat olivat oppilaille tuttuja. Tehtävää voidaan tarkentaa myös siten, että oppilaat kuulemansa sanan jälkeen tuottavat sen käyttäen vaikka mallia *tata/tatata*.

Nauhoitetussa tehtävässä 3, ”*Lue selvästi seuraavat sanat*”, voisi miettiä paitsi itse tutkittavia äänneitä, myös sitä, missä positioissa ne esiintyvät.

Tehtävä 4. ”*Lue seuraava dialogi*”. Dialogin, jossa tarkistetaan intonaatiot, pitää koostua kokonaisuudessaan tutuista ja helppoista sanoista siksi, että oppilaat pystyvät keskittymään intonaatioiden tuottamiseen eikä heidän tarvitse kiinnittää päähuomiota segmenttien ääntämiseen. Nyt tehtävässä oli yksi tässä suhteessa ongelmallinen sana: *поздно* ’myöhään’.

Kaikkien tulosten analysointi voi aikanaan tuottaa vielä muitakin ajatuksia kokeen parantamiseksi. Tässä vaiheessa voi kuitenkin todeta, että teoreettisten näkökohtien yhdistäminen kokeen suunnitteluun on hedelmällistä sekä tulosten tulkinnan kannalta että opetuksen kehittämisen näkökulmasta.

LÄHTEET

- Abramova, I. E. 2002. O korrelacii mezdu anglijskim proiznosenijem russko go ucitela i proiznosenijem ego ucenikov (na materiale anglijskogo konsonantizma). *Materialy XXX mezvuzovskoj naucno-metodiceskoj konferencii prepodavatelej i aspirantov. Vypusk 20. Metodika prepodavanja inostrannyh jazykov. 1-17.3.2001*, Sankt-Peterburg.
- Dalton, C. & B. Seidlhofer 1995. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- de Silva, V. 1997. Osnovnye principy prepodavania russkoj fonetiki finskoi auditorii. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. A. Rasčetina (toim.) *Azykovye kontakty*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 45–59.
- de Silva, V. 1999. *Quantity and quality as universal and specific features of sound system. Experimental phonetic research on interaction of Russian and Finnish sound systems*. University of Jyväskylä. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 48.
- Dufva, H. & R. Alanen 2001. Kieliin kasvaminen – kommentteja kielityöläisille. Teoksessa M. Charles & P. Hiidenmaa (toim.) *Tietotyön*

- yhteiskunta – kielen valtakunta*. AFinLAN vuosikirja nro 59. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 153–169.
- Hirvonen, P. 1970. *Finnish and English communicative intonation*. Turun yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja 8.
- Huhta, A., A. Määttä, S. Takala & M. Tarnanen 1997. *Yhteiset kielitutkinnot ja kieltenopetus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Iivonen, A., T. Nevalainen, R. Aulanko & H. Kaskinen 1987. *Puheen intonaatio*. Helsinki: Painikaari.
- Iivonen, A. & R. Aulanko (toim.) 2001 *Fonetiikan peruskäsitteitä*. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen monisteita, Nro 23.
- Isoherranen, S. 1997. Venäjän kielen oppiminen ja opetus Suomessa: tutkimuskohteet ja -ongelmat. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. A. Rasčetina (toim.) *Kielikontakteja*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 31–38.
- Itä-Suomen koulu -työryhmän muistio* 1996. Opetusministeriön työryhmien muistioita nro 15:1996.
- Itä-Suomen suomalais-venäläisen koulun opetussuunnitelma* 1998. Opetushallituksen 30.12.1998 hyväksymä.
- Kodzasov, S. V. & O. F. Krivnova 2001. *Obsaa fonetika*. Moskva. Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet.
- Kristiansen, I. 1999. *Tehokkaita oppimisstrategioita – esimerkkinä kielet*. 1.–2. painos. Opetushallitus. Helsinki: WSOY.
- Kuosmanen, A. & V. de Silva 2003. Why don't Russians answer my questions? Finnish students' problem in producing Russian interrogative intonation. *Proceedings of 15th International Congress of Phonetic Science*, Barcelona, 523–526.
- Kuikka, E. 2001. Miten koululainen oppii venäjää Itä-Suomen suomalais-venäläisessä koulussa? Teoksessa K. Perho (toim.) *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita nro 82, 208–221.
- Leatherin, J. 1999. Second-language speech research: An introduction. *Language learning* 49: Supplement 1, 1–56.
- Lehtonen, J. 1972. *Kielenopetuksen fonologia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos julkaisuja 168.
- Ljubimova, N.A. 1988. *Foneticskij aspekt obscenija na nerodnom jazyke: (v uslovijah finsko-russkogo dvujazycija)*. Leningrad : Izd. Leningradskogo universitet.
- Mäkilä K. & V. de Silva.1996. *Venäjän ääntämisopas. Venäjää aikuisille*. Helsinki: Finn Lectura Oy.
- Nenonen, S. 2001. Venäläiset suomenoppijat suomen kielen pitkien painottomien vokaalien havaitsijoina. Teoksessa M. Charles & P. Hiidenmaa (toim.) *Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta*. AFinLAN vuosikirja nro 59. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 11–31.

- Peacock, M. 2001. *Teaching English pronunciation at university level in Finland*. University of Jyväskylä.
- Perho, K. 1997. *Klassno! Huippua! Venäjän kirja ala-asteelle*. Joensuun Normaalikoulu. Joensuun yliopistopaino.
- Perho, K. 2001. Vieraalla kielellä opettaminen Itä-Suomen suomalais-venäläisessä koulussa. Teoksessa K. Perho (toim.) *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 82, 166–207.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Sajavaara K. & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.
- Serba, L. V. 1958. Vstupitel'naa stat'a // Suncova, I. P. *Vvodnyj kurs fonetiki nemeckogo jazyka*. Moskva, 5.
- Vihanta, V. 1990. Suomi vieraana kielenä foneettiselta kannalta. Teoksessa J. Tommola (toim.) *Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen*. AFinLA:n vuosikirja nro 48. Turku: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 199–225.
- Volskaja, N.B. 2002. Foneticeskij, fonologiceskij i kommunikativnyi aspekty intonacionnoi interferencii. *Materialy XXX mezvuzovskoj naucno-metodiceskoj konferencii prepodavatelej i aspirantov. Vypusk 20. Metodika prepodavanja inostrannyh jazykov. 1-17.3.2001*, Sankt-Peterburg.
- Volskaja N.B. 2004. Suullinen tieto 4.6.2004 Pietarissa.
- Vygotskij, L. S. 2003. *Psihologija razvitija rebenka*. Moskva. Izd-vo Smysl, Izd-vo Eksmo. (Serija Biblioteka vseмирnoj psihologii).
- Wiik, K. 1981. *Fonetiikan perusteet*. Porvoo: WSOY.