

Yhteistoiminnallinen oppimateriaali alakoulun valmistavaan opetukseen

Mirka Tukiainen

Kasvatustieteen ja suomen kielen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos ja kielten laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

**Tukiainen, Mirka. 2015. Kasvatustieteen ja suomen kielen pro gradu -
tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos ja kielten laitos.**

Tämän tutkielman tarkoituksena on tuottaa teoriapohjaisesti perusopetuksen valmistavaan opetukseen oppimateriaali, jonka teoreettisena lähtökohtana ovat yhteistoiminnallinen oppiminen, kommunikatiivinen kielitaitomalli ja Cum-mingsin pedagoginen viitekehys. Oppimateriaali on tarkoitettu valmistavan opetuksen opettajille, ja se tarjoaa yhteistoiminnallisia harjoituksia sekä esittelee niiden teoreettisia lähtökohtia.

Tutkielman oppimateriaali koostuu 20 harjoituksesta, niihin liittyvistä lisämateriaaleista ja arvioinnin apuvälineistä. Harjoituksista on analysoitu, miten hyvin yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset elementit niissä toteutuvat ja keskitytäänkö harjoituksissa kielen merkitykseen, rakenteeseen vai käyttöön. Harjoituksista on myös analysoitu, miten oppimistilanne tukee oppimista ja miten kognitiivisesti haastavia harjoitukset ovat kielenoppijalle, jonka taitotaso on heikompi kuin A2.

Oppimateriaalin harjoituksissa yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset elementit toteutuvat monipuolisesti ja melko kattavasti. Harjoituksissa painotuu suullinen kommunikaatio ja niissä keskitytään pääasiassa kielen merkitykseen ja käyttöön. Kielen rakenteeseen kiinnitetään erityistä huomiota neljässä harjoituksessa. Tehtävät ovat pääasiassa kognitiivisesti haastavia, mutta niiden konteksti tukee oppimista.

Oppimateriaalia ei ole käytännössä testattu, joten jatkokehittämishankkeena oppimateriaalin toimivuutta tulisi testata eri oppilasryhmillä ja eri opettajien toimesta. Tutkielma kasvattaa omalta osaltaan suomi toisena kielenä -oppimateriaalien kenttää ja luo pohjaa yhteistoiminnallisten materiaalien kehitylle kielen alkeisopetukseen.

Hakusanat: yhteistoiminnallinen oppiminen, valmistava opetus, suomi toisena kielenä (S2), oppimateriaali

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN	5
2.1	Yleiskatsaus yhteistoiminnalliseen oppimiseen.....	5
2.2	Yhteistoiminnallista oppimista määrittävät keskeiset käsitteet.....	13
2.3	Yhteistoiminnallisen oppimisen toteuttaminen	23
2.3.1	Opettajan rooli.....	23
2.3.2	Tavoitteet ja materiaalit	28
2.3.3	Ryhmien muodostaminen.....	30
2.3.4	Sosiaaliset taidot	37
2.3.5	Ryhmätyöskentelyn epäonnistuminen.....	44
3	TOISEN KIELEN OPPIMINEN JA VALMISTAVA OPETUS	46
3.1	Keskeiset käsitteet.....	46
3.2	Kommunikatiivinen lähestymistapa kielenopetukseen.....	49
3.2.1	Kielitieto ja kielitaito opetuksessa	49
3.2.2	Kommunikatiivinen kielitaitomalli.....	54
3.2.3	Kommunikatiivinen kompetenssi	58
3.3	Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen tukeminen.....	61
3.3.1	Yleisiä periaatteita	61
3.3.2	Tehtävien fokus.....	65
3.3.3	Toiminnan kognitiivinen haasteellisuus ja kontekstin vaikutus	69
3.4	Oppimisympäristöt ja oppimateriaalit	73
3.5	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja perusopetukseen valmistavan opetussuunnitelman perusteet.....	77

3.5.1	Monikulttuurinen perusopetus	77
3.5.2	Perusopetukseen valmistava opetus.....	80
3.6	Eurooppalainen viitekehys.....	82
3.7	Oppilasryhmän erityispiirteet.....	86
4	TUTKIMUSONGELMAT / TUTKIMUSTEHTÄVÄ	88
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	89
5.1	Oppimateriaalin laatimisprosessin kuvaus.....	89
5.2	Oppimateriaalin kuvaus	92
6	ANALYYSI.....	96
6.1	Kuvaus aineiston analyysistä	96
6.2	Yhteistoiminnallisuus oppimateriaalissa	98
6.3	Oppimateriaalin toisen kielen oppimiselle luomat raamit	108
7	POHDINTA.....	118
7.1	Yhteistoiminnallinen oppimateriaali alakoulun valmistavaan opetukseen	118
7.2	Luotettavuus.....	125
7.3	Jatkotutkimuslinjauksia	127
	LÄHTEET	130

1 JOHDANTO

Suomessa on ollut muuttoliikettä kautta aikojen, mutta nykyisen kaltainen maahanmuutto, pakolaisten vastaanotto ja monikulttuuristuminen saivat alkunsa vasta 1990-luvun alkupuolella (Korpela 2005, 26). Maahanmuutto on lisääntynyt Suomessa viimeisen parinkymmenen vuoden aikana, ja vuonna 2013 ulkomailta Suomeen muuttaneiden määrä oli suurin Suomen itsenäisyyden aikana (SVT Muuttoliike; ks. myös SVT liite 1). Vuonna 1999 hyväksytty laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta määrittelee ne yhteiskunnan toimenpiteet, joita tarvitaan tukemaan maahanmuuttajia, jotta he voisivat saavuttaa tarvittavat tiedot ja taidot yhteiskunnassa toimimiseen (Korpela 2005, 26). Vuonna 2010 voimaan astunut laki kotoutumisen edistämisestä on laadittu tukemaan ja edistämään kotoutumista ja maahanmuuttajien mahdollisuuksia osallistua suomalaisen yhteiskunnan toimintaan sen aktiivisina jäseninä. Lain tarkoituksena on myös edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä väestöryhmien välistä myönteistä vuorovaikutusta. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386.)

Lisääntynyt maahanmuutto näkyy peruskoulussa suomea toisena kielenä -opiskelevien ja perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneiden määrissä. Peruskoulun vuosiluokilla 1–6 suomea toisena kielenä opiskeli 12 293 oppilasta vuonna 2010, kun vain seitsemän vuotta aiemmin oppimäärää suorittavia oli yli puolet vähemmän, 5 695 opiskelijaa (Opetushallitus 2015 c). Vuonna 1994 perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistui 869 oppilasta, kun vuonna 2010 valmistavaan opetukseen osallistuneita oli 2 147 (Opetushallitus 2015 a ja b).

Maahanmuuttajalasten ja -nuorten kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan on yhtä tärkeää kuin aikuisten maahanmuuttajien kotoutuminen, mikä nousee esille laista, joka on laadittu kotoutumisen edistämiseksi (2010/1386). Perheiden kotoutumissuunnitelmia laadittaessa arvioidaan, millainen vanhemmille suunnattu ohjaus, tuki ja koulutus edistävät kehitystä tukevaa ja ohjaavaa vanhemmuutta. Lapselle voidaan myös laatia henkilökohtainen kotou-

tumissuunnitelma, jos se nähdään tarpeelliseksi. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1986.) Maahanmuuttajalasten ja -nuorten kotoutumista voidaan tukea erilaisin tukitoimin, joiden avulla lapsille ja nuorille pyritään antamaan valmiudet toimia yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä ja hankkimaan tähän tarvittavat riittävät tiedot ja taidot. Lasten ja nuorten kotoutumisen keskeisenä osana on korkeatasoinen ja riittävän suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetus, sillä kielitaito on edellytys oppimiselle ja koulutuksen hankkimiselle. (Korpela 2005, 29–30.) Tässä tutkielmassa keskitytään suomi toisena kielenä -opetukseen, mutta on syytä huomioda, että maahanmuuttajaoppilas voi saada myös ruotsin kielen opetusta suomen kielen sijaan.

Maahanmuuttajaoppilaiden opetusta järjestettäessä noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ottaen huomioon oppilaan taustat ja lähtökohdat, kuten äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika. Perusopetukseen valmistavaa opetusta järjestetään niille maahanmuuttajaoppilaille, joiden suomen kielen taito tai oppimisvalmiudet eivät riitä perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. (Ikonen 2005, 11, 13; OPS 2004, 36.) Opetuksen tavoitteena on edistää oppilaan tasapainoista kehitystä ja hänen kotoutumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan (Opetushallitus 2012, 6).

Valmistavassa opetuksessa painottuu erityisesti suomen kielen oppiminen sekä oppimisen kohteena että opiskelun välineenä (Päivärinta 2005a, 50–51). Opetusta suunniteltaessa ja toteuttaessa keskeisiä ovat ne tarpeet, joita oppilaalla on, sillä maahanmuuttajaoppilaat ovat heterogeeninen ryhmä kielen, kulttuurin, koulutuksen ja maahan tulon syyn kannalta. (Ikonen 2005, 10.) Opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten ja siten lisätä oppilaan yhdenvertaisia oppimismahdollisuuksia (Opetushallitus 2012, 6).

Laissa kotoutumisen edistämisestä (2010/1386) määritellään kotoutumisen tavoitteeksi sekä maahanmuuttajan sopeutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan että heidän oman kielensä ja kulttuurinsa ylläpitäminen. Korpelan (2005) mukaan yhteiskunnan tulee pyrkiä tukemaan taustakulttuurin rikkauden siirtymistä lapsille ja tässä koulu on tärkeässä roolissa. Arvostava, kunnioittava ja

kiinnostunut suhtautuminen lapsen taustakulttuuriin on vahva kotouttava voima. Mahdollisuus vertailla, kokeilla, keskustella ja pohtia valtakulttuurin ja taustakulttuurin välisiä eroja luo pohjan tasapainoiselle kasvulle. Valmistava opetus antaa mahdollisuudet tällaiselle kasvulle ja kehitykselle kielen oppimisen lisäksi. (Korpela 2005, 30–31.)

Valmistavan opetuksen ryhmässä opetus lähtee oppilaan tarpeista. Opettajan tulee tuntea oppilaansa mahdollisimman hyvin, jotta hän pystyy edistämään oppilaiden kasvamista ja oppimista oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Tämä vaatii monenlaista kasvatuksellista ja opetuksellista eriyttämistä. On myös tärkeää, että oppilaat tuntevat toisensa ja opettajansa, jotta opiskelu ja yhdessä työskentely sujuisivat mahdollisimman hyvin. Tutustumisleikit, pelit ja vapaamuotoiset yhteiset hetket vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ryhmäytymistä. (Ikonen 2005, 59.)

Valmistavassa opetuksessa harjoitellaan kielen ja tiedollisten taitojen lisäksi suomalaista koulukulttuuria ja opiskelutaitoja. Oppilailla saattaa olla hyvinkin erilaisia koulutaustoja ja näkemyksiä koulusta. Joissain maissa luokkatyöskentely on täysin opettajajohtoista, eikä oppilaan omalle ajattelulle ole mahdollisuuksia. Myös oppilaiden työskentelytavoissa ja suhtautumisessa muihin oppilaisiin voidaan havaita kulttuurieroja. Suomalaisessa koulussa odotetaan kaikkien oppilaiden osallistuvan omalla panoksellaan ryhmän toimintaan, kun työskentelymuotona on ryhmätyö. Oppilailta odotetaan itseohjautuvuutta ja vastuun kantoa omasta toiminnasta, mikä voi olla outoa yhteisöllisestä kasvatuskulttuurista saapuvalla lapselle ja hänen perheelleen. (Päivärinta 2005b, 46–48.)

Yhteistoiminnallisiin työmuotoihin totuttelu ja niiden harjoittelu valmistavassa opetuksessa auttaa oppilasta sopeutumaan perusopetuksen ryhmään, jossa oppilaiden odotetaan kantavan vastuuta omasta työskentelystään ja osallistuvan ryhmätöihin. Yhteistoiminnallista oppimista voidaan hyödyntää valmistavassa opetuksessa myös eriyttämisen keinona. Saloviidan (2006, 10) mukaan heterogeenisessä luokassa yhteistoiminnallinen oppiminen on erityisen

arvokas työskentelymuoto, koska sen avulla opetusta voidaan yksilöllistää luokassa samalla, kun toimintaa kokonaisuudessaan ohjaa yhteiset päämäärät.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on rakentaa oppimateriaali, joka pohjaa vahvaan teoriataustaan. Oppimateriaali on opettajille suunnattu ideapaketti, jonka avulla voidaan pyrkiä monipuolistamaan alakouluikäisten lasten suomen kielen alkeisopetusta. Tämä pro gradututkielma on didaktinen esitys yhteistoiminnallisen oppimisen käytöstä valmistavassa opetuksessa, sillä oppimateriaalia ei ole tutkimuksellisesti testattu.

Tutkimuksen ensimmäisessä teorialuvussa (luku 2) syvennyttään yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Luvussa esitellään yhteistoiminnallista oppimista määrittäviä käsitteitä ja asioita, joita on otettava huomioon yhteistoiminnallisia työskentelymuotoja käytettäessä. Kolmannessa luvussa tutustutaan kommunikatiiviseen kielitaitomalliin ja Cumminsin esittämiin näkemyksiin kielenopetuksen pedagogisista järjestelyistä. Luvussa tarkastellaan myös opetusta ohjavia koulutuspoliittisia dokumentteja, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja Eurooppalaista viitekehystä. Neljännessä luvussa esitellään tutkimuksen tutkimustehtävä ja sitä tarkentavat tutkimusongelmat. Luvussa viisi esitellään oppimateriaalin tekoprosessi ja oppimateriaali pääpiirteittäin. Luvussa kuusi oppimateriaalia analysoidaan suhteessa sen teoreettiseen taustaan ja lukuun seitsemän on sijoitettu tutkielman pohdinta.

2 YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN

2.1 Yleiskatsaus yhteistoiminnalliseen oppimiseen

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole mikään uusi opetuksen innovaatio eikä yksi tietty opetusmenetelmä, vaan yhteinen nimitys niille pedagogisille toimintatavoille, joiden lähtökohtana on tieteellisin perustein tehtävä suuren opetusryhmän organisoiminen pienemmiksi yksiköiksi. Käsitteenä se otettiin käyttöön ensimmäisessä yhteistoiminnallisen oppimisen tutkijat ja -kehittelijät yhteen kokoamassa konferenssissa 1979. (Sahlberg & Sharan 2002, 10–11.)

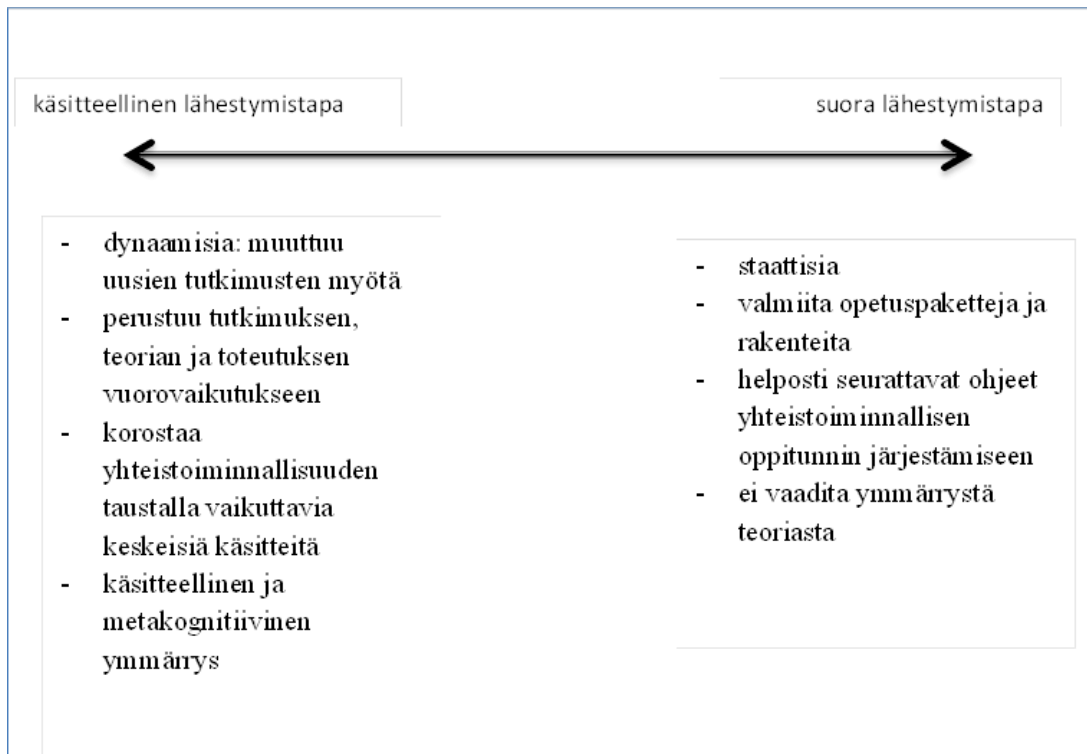
Yhteistoiminnallinen oppiminen on laaja-alainen työmuotojen kokonaisuus. Se on humanistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuva kasvatustilastofofia, ei vain jonkin aihekokonaisuuden opiskelua yhteistoiminnallisesti. Sen avulla opitaan tietoja ja taitoja, joita tarvitaan paitsi koulussa myös muilla elämäntiloilla. Sisältöjen oppimisen ohessa, yhteistoiminnallisen oppimisen perusarvoja ovat demokratia, tasa-arvo, positiivinen riippuvuus, erilaisuuden kunnioittaminen ja vastuu itsestä sekä muista. (Kujansivu 2002, 201.) Opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetuksen avulla pyritään edistämään suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä sekä tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monimuotoisuus ja sen monipuolistuminen eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. (OPS 2004, 14.) Yhteistoiminnallisesta oppimisesta voidaan hakea välineitä näiden arvojen toteuttamiseen. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarjoaa käytännöllisiä välineitä organisoida ja aktivoida ryhmän toimintaa, niin että työskentely edistää oppimista. Se on myös teoreettinen näkökulma, jonka avulla voi ymmärtää oppimista ryhmässä. (Repo-Kaarento 2007, 8–9.)

Ryhmätyön käyttö opetuksessa on lisääntynyt kaikilla opetuksen tasoilla pitkän kehityksen tuloksena (Saloviita 2006, 9). Vaikka vielä 1960-luvulla yhteistoiminnallinen oppiminen (*cooperative learning*) oli melko tuntematon työskentelymuoto, on se sittemmin levinnyt kouluihin ympäri maailmaa. Nykyisin yhteistoiminnallista oppimista käytetään kaikilla koulutuksen asteilla peruskoulusta yliopistoon, eri oppiaineissa ja eri-ikäisten oppilaiden kanssa. (Johnson & Johnson 2014.) Vaikka yhteistoiminnallinen oppiminen vakiintui opetusalan ammattikunnan sanavarastoon jo 1970-luvun lopulla, voidaan sen juuret luotettavasti jäljittää aina 1800-luvun lopulle. John Dewey esitteli tuolloin ideoita ja konkreettisia keinoja, joilla oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta voisi vahvistaa opetus- ja oppimistilanteissa. 1970-luvulla eri puolilla maailmaa itsenäisesti työskentelevät tutkijat aloittivat läheisemmän yhteistyön tiivistääkseen ja jäsentääkseen maailmanlaajuisia yhteistoiminnallisen oppimisen koulukuntaa. (Sahlberg & Sharan 2002, 10–11.) Suomeen yhteistoiminnallinen oppiminen alkoi rantautua 1990-luvun alussa (Saloviita 2006, 9).

Yhteistoiminnallisella oppimisella on useita eri suuntauksia. David ja Rodger Johnson (1991, 189–195) jakavat yhteistoiminnallisen oppimisen kentän kahteen lähestymistapaan: käsitteelliseen lähestymistapaan ja suoraan lähestymistapaan. Käsitteellisessä lähestymistavassa pyritään ymmärtämään yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset elementit sekä tutkimuksen, teorian ja toiminnan suhde, kun taas suora lähestymistapa sisältää valmiita opetuspaketteja tai yhteistoiminnallisia rakenteita. Nämä lähestymistavat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne voidaan nähdä yhden jatkumon ääripäissä. (Johnson & Johnson 1991, 189–195.) Kuviossa 1 on havainnollistettu Johnsonin ja Johnsonin esittelemää ajatusta yhteistoiminnallisen oppimisen kentän jatkumosta.

Käsitteellinen lähestymistapa yhteistoiminnalliseen oppimiseen perustuu teorian, tutkimuksen ja toteutuksen vuorovaikutukseen. Tavoitteena on, että opettaja sisäistää yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset elementit ja pystyy käsitteellisen ymmärryksensä avulla suunnittelemaan oppitunteja, jotka sopivat hänen oppilailleen, opetustilanteeseen ja opiskeltavaan materiaaliin. Käsitteellinen lähestymistapa lähtee oletuksesta, että kaikki opettajat kohtaavat moni-

muotoisia opetustilanteita, oppilaita ja erilaisia tarpeita, joten yhteistoiminnallista oppimista on pystyttävä muokkaamaan sopivaksi yksilöllisiin tilanteisiin. Käsitteellisen lähestymistavan teoriat ovat dynaamisia ja niitä kehitellään eteenpäin uusien tutkimusten ja teorian kehittymisen myötä. (Johnson & Johnson 1991, 190–191.)



KUVIO 1 Yhteistoiminnallisen oppimisen teorioiden jatkumo (ks. Johnson & Johnson 1991).

Suorassa lähestymistavassa yhteistoiminnallista oppimista lähestytään teorian ja käsitteiden sijasta konkreettisemmalta tasolta. Opettaja oppii käyttämään valmiiksi suunniteltuja rakenteita, joita hän voi seurata askel askeleelta. Rakenteet voivat olla yhteistoiminnallisia tuntisuunnitelmia, erityisiä opetussuunnitelmia tai yhteistoiminnallisia strategioita, joita opettaja voi siirtää suoraan omaan opetukseensa. Lähestymistavassa lähdetään ajatuksesta, että opettajan tarvitsee vain osata askeleet, joilla yhteistoiminnallisen oppitunnin voi järjestää, ei ymmärtää sen taustalla vaikuttavia teorioita. Jos opettajalla ei ole käsitteellistä ymmärrystä yhteistoiminnallisesta oppimisestä, on hänen vaikea

ratkaista ongelmia, joita toiminnassa saattaa esiintyä. Suoran lähestymistavan teorit ovat melko staattisia, sillä valmiita malleja on vaikea muuttaa, vaikka yhteistoiminnallisen oppimisen teoria kehittyisi. (Johnson & Johnson 1991, 190–191, 200–201.)

Ilman teoreettista taustaa yhteistoiminnallisen oppimisen suorat mallit ovat pitkällä aikavälillä riittämättömiä. Opettaja ei voi saavuttaa asiantuntijuutta yhteistoiminnallisessa oppimisessa, jos hän ei ymmärrä sen taustalla vaikuttavaa teoriaa. Toisaalta, pelkän teorian irrallinen esittely on myös riittämätöntä, sillä yhteistoiminnallisen oppimisen käytön harjoittelu vaatii myös esimerkkejä yhteistoiminnallisista oppitunneista ja strategioista. (Johnson & Johnson 1991, 201.)

Kagan (1994, 5:1) nostaa yhteistoiminnallisen oppimisen suuntauksista esille kolme merkittävintä: rakenteellisen lähestymistavan, yhdessä oppimisen mallin ja oppisisältöihin sidotut paketit (*Curriculum Specific Packages*). Jos Kaganin esille nostamat suuntaukset sijoitettaisiin Johnsonin ja Johnsonin esittämälle käsitteellisen ja suoran lähestymistavan jatkumolle, sijoittuisi yhdessä oppimisen malli käsitteelliseen päähän jatkumoa ja opetussuunnitelmapaketit suoran lähestymistavan päähän. Kaganin rakenteellisen mallin sijoittaminen ei ole aivan yhtä yksinkertaista. Kaganin esittelemät valmiit rakenteet sijoittuisivat jatkumolla suoran lähestymistavan päähän, mutta hänen teoksissaan esitetään myös laajasti yhteistoiminnallisen oppimisen teoriaa ja pyritään siten rakentamaan opettajan käsitteellistä ymmärrystä.

Spencer Kaganin luoma *rakenteellinen lähestymistapa* on pikemmin joukko yhteistoiminnallista oppimista tukevia periaatteita kuin yksittäinen tekniikka tai menetelmä (Sahlberg & Sharan 2002, 17). Sen mukaan opetustilanteisiin on tärkeää rakentaa yhteistoiminnallisen oppimisen edellytyksiä, sillä oppilaiden tekemien asioiden ja heidän oppimiensa asioiden välillä on vahva suhde. Tämä tarkoittaa sitä, että luokassa tapahtuvalla vuorovaikutuksella nähdään olevan syvälinen vaikutus oppilaiden kielelliseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja akateemiseen kehitykseen. (Sahlberg & Sharan 2002, 18; Kagan & Kagan 2002, 24; Kagan 1994, 4:13.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen rakenteellinen lähestymistapa perustuu erilaisten sosiaalisten vuorovaikutusten ketjujen, eli rakenteiden määrittelyyn ja analysointiin, mikä mahdollistaa yhteistoiminnallisten oppituntien systemaattisen suunnittelun. Rakenteet ovat opetussisällöstä riippumaton keino organisoida yksilöiden vuorovaikutussuhteita luokahuoneessa. Rakenteet ovat oppituntien rakennuspalikoita, joita yhdistelemällä voidaan saavuttaa erilaisia oppimistavoitteita. Täydellinen rakenteiden käytön hallinta edellyttää rakenteiden eri elementtien ymmärtämistä ja niiden käyttötaitoa. (Kagan 1991, 5:1; Kagan & Kagan 2002, 24.) Rakenteet muodostuvat *elementeistä*, jotka ovat luokassa toimimisen perusyksiköitä. Elementti koostuu toiminnasta tai vuorovaikutuksesta ja toimijasta, joka voi olla joko yksilö tai ryhmä. Esimerkiksi opetustilanne, jossa oppilaat kirjoittavat itsenäisesti on elementti. Sen toimijoina ovat yksittäiset oppilaat ja heidän suorittamansa toiminta on kirjoittaminen. Kaikki luokassa tapahtuva toiminta voidaan jakaa elementtien tasolle. Vuorovaikutustilanteissa on usein toimijan ja toiminnan lisäksi kohde. Esimerkiksi paria haastateltaessa yksilö (toimija) haastattelee (toiminta) kumppania (kohde). Opettaja valitsee toimijoista, toiminnasta ja kohteista muodostuvia yhdistelmiä, elementtejä, joiden avulla pyritään saavuttamaan tietty oppimistavoite. (Kagan 1991, 5:7; Kagan & Kagan 2002, 25.)

Elementtejä yhdistelemällä muodostuu *rakenteita*, jotka mallintavat yksilöiden välistä sosiaalista vuorovaikutusta. Kaikilla elementeillä on omat ominaisuutensa tai erityispiirteensä, joten kun niitä yhdistellään tarkoituksenmukaisesti, voivat elementit täydentää toisiaan ja muodostaa tehokkaita rakenteita. Niihin ei sisälly oppisisältöjä, vaan rakenteet ovat tapoja organisoida luokassa tapahtuvaa toimintaa. Rakenteet sinällään eivät ole yhteistoiminnallisia, vaan yhteistoiminnallisiin rakenteisiin on sisäänrakennettu yhteistoiminnallista oppimista määrittävät keskeiset elementit, joita käsitellään luvussa 2.2. Rakenteita on paljon erilaisia ja käytettävät rakenteet valitaan kulloisenkin tavoitteen mukaisesti. Jokaisella rakenteella on erilainen vaikutus oppilaisiin ja heidän oppimistuloksiinsa. Koska luokassa on paljon erilaisia oppimistavoitteita, on oltava myös useita erilaisia rakenteita näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Kun opet-

taja ymmärtää rakenteiden ja elementtien vaikutukset ja hyödyt, pystyy hän suunnittelemaan opetustaan tarkoituksenmukaisesti tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Kagan 1994, 5:1–5:3; Kagan & Kagan 2002, 26–29.)

Opettajan arvioidessa rakenteen hyödyllisyyttä tärkeitä näkökulmia ovat:

- Millaista kognitiivista kehitystä rakenne edistää?
- Millaista sosiaalista kehitystä rakenne edistää?
- Mihin kohtaan tuntisuunnitelmaa rakenne parhaiten sopii?
- Minkä opetusohjelman tai oppisisällön toteutukseen rakenne parhaiten sopii? (Kagan 1994, 5:6; Kagan & Kagan 2002, 28.)

Rakenteet tuovat oppitunteihin työskentelymuodon, eli sen *miten* tunnilla opiskellaan. Yhtä rakennetta voidaan käyttää monen eri tavoitteen saavuttamiseen ja useiden oppisisältöjen opiskeluun. Sisällöt tuovat oppituntiin sen, *mitä* opiskellaan. Kun sisällöt yhdistetään rakenteisiin, syntyy toimintoja. Kaikki luokkahuoneessa tapahtuva toiminta voidaan jakaa rakenteisiin ja sisältöihin samalla tavalla, kun rakenteet voidaan jakaa elementeiksi. Toiminto on aina tarkoin määritelty ja sisältöön sidonnainen, eikä samaa toimintoa voida toistaa montaa kertaa saman oppilasryhmän kanssa tai hyödyntää eri-ikäisten ja tasoisten oppilaiden kanssa. Vastakohtana toiminnoille, oppisisällöiltään vapaita rakenteita voidaan käyttää loputtomasti, sillä niiden opetussisältöjä ja niissä käytettyjä materiaaleja voidaan helposti muunnella ja samaa rakennetta voidaan käyttää eri tilanteissa ja eri-ikäisten oppilaiden kanssa. (Kagan 1994, 5:2.)

Oppitunti muodostuu peräkkäisten toimintojen sarjasta, jolla pyritään saavuttamaan oppimistavoitteita (Kagan & Kagan 2002, 34). Tuntisuunnitelmat muodostuvat osatavoitteista, joista jokainen voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Osatavoitteisiin voidaan pyrkiä hyödyntämällä yhteistoiminnallisen oppimisen rakenteita, ja näin pyrkiä rakentamaan yhteistoiminnallinen tuntisuunnitelma. Yhteistoiminnallisen oppimisen hyvin hallitseva opettaja voi rakentaa oppituntin erilaisista rakenteista niin, että rakenteet vastaavat niille asetettuihin osatavoitteisiin. Koska mikään yksittäinen rakenne ei ole paras mahdollinen kaikkien tavoitteiden saavuttamiseen, monirakenteinen tuntisuunnitelma vastaa usein parhaiten oppimistavoitteisiin. (Kagan & Kagan 2002, 34; Kagan 1994, 5:6–5:7.)

Monet ihmiset ovat luoneet yhteistoiminnallisia rakenteita, joista monet ovat vakiintuneet. Uusia rakenteita luodaan jatkuvasti ja vanhoja rakenteita kehitellään toimivammiksi. Kuten rakenteita, on olemassa myös erilaisia valmiita tuntisuunnitelmia, jotka on laadittu erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettaja voi muokata valmiita tuntisuunnitelmia omiin tavoitteisiinsa paremmin sopiviksi vaihtelemalla niiden osia. (Kagan & Kagan 2002, 34–35, 38.)

Kaganin teoksessa *Cooperative Learning* (1994) esitellään erilaisia rakenteita ja yhteistoiminnallisen oppimisen peruseriäitä. Saloviita esittelee suomeksi Kaganin rakenteita kirjassaan *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvat* (2006).

David ja Roger Johnsonin pyrkivät kytkemään yhteistoiminnallisen oppimisen rakenteet sen teoriaan tarkemmin kuin Kagan. He pyrkivät määrittelemään, mitä yhteistoiminnallinen oppiminen on ja mitä se ei ole. Johnsonien mallia kutsutaan usein käsitteelliseksi malliksi, mutta sitä kutsutaan usein myös yhdessä oppimisen malliksi (*Learning Together*) heidän samannimisen oppikirjansa mukaan. (Saloviita 2006, 125.) David Johnson, Rodger Johnson ja heidän siskonsa Edythe Johnson Holubec ovat yhdessä ja erikseen kehitelleet yhteistoiminnallista oppimista, julkaisseet useita alan kirjoja ja artikkeleita sekä osallistuneet opettajien kouluttamiseen (Johnson ym. 1994). Heiltä löytyy opettajille suunnattuja teoksia yhteistoiminnallisesta oppimisesta sekä vasta-alkajille että jo pidempään yhteistoiminnallista oppimista käyttäneille. Johdatukseksi yhteistoiminnalliseen oppimiseen opettajille on tarkoitettu esimerkiksi *Circles of learning, Cooperation in the classroom* (1990) ja *Cooperative Learning in the classroom* (1994).

Yhdessä oppimisen mallissa ei ole samanlaisia yksinkertaisia valmiita rakennemalleja, kuin Kaganin rakenteellisessa lähestymistavassa, vaan opettaja kehittää yksilöllisiä oppitunteja yhteistoiminnallisuuden yleisistä lähtökohdista ja sovittaa ne kulloisenkin tilanteen mukaisiksi (Saloviita 2006, 127). Yhteistoiminnallisen oppitunnin perustana ovat viisi keskeistä elementtiä: 1) positiivinen keskinäisriippuvuus, 2) yksilöllinen vastuu, 3) kasvokkainen vuorovaikutus, 4) sosiaalisten taitojen käyttö ja opettelu sekä 5) ryhmän työskentelyn pro-

sessointi (ks. luku 2.2). Opettajan tulee ymmärtää, miten näitä elementtejä voidaan toteuttaa opetuksessa. (Johnson ym. 1990, 41.) Opettajan roolina yhteistoiminnallisessa luokassa ei siis ole vain oppilaiden välisen yhteistoiminnallisuuden rakentaminen, vaan siihen sisältyy monipuolisesti suunnittelua, johon kuuluu tavoitteiden täsmentämistä ja päätöstentekoa, ohjeistusta, observointia ja arviointia. Näiden osa-alueiden toteutusta opettaja voi lähestyä 18 vaiheen avulla, jotka auttavat opettajaa myös varmistamaan, että yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset periaatteet toteutuvat. (Johnson ym. 1990, 41, 43.) Taulukossa 1 kuvataan näitä vaiheita, joiden avulla opettaja voi lähestyä yhteistoiminnallisen oppimisen toteuttamista. Vaiheita ei esitellä tässä tutkielmassa yksityiskohtaisesti, mutta niitä käsitellään pääpiirteittäin kahdessa seuraavassa luvussa (2.2 ja 2.3).

TAULUKKO 1 Yhteistoiminnallisen oppituntin jäsentämisen 18 vaihetta (Johnson, Johnson & Holubec 1990, 43–63.)

ENNEN	YHTEISTOIMINNALLINEN OPPITUNTI	JÄLKEEN
Tavoitteiden täsmentäminen	Ohjeistus	Arviointi ja prosessointi
Akateemiset tavoitteet	Akateemisen tehtävän selittäminen	Oppilaiden oppimistulosten arviointi
Sosiaaliset taidot	Positiivisen tavoiteriippuvuuden rakentaminen	Ryhmän toiminnan arviointi
Päätöstenteko	Yksilöllisen vastuun rakentaminen	
Ryhmäkoko	Ryhmän sisäisen yhteistyön rakentaminen	
Ryhmien koostumus	Onnistumisen kriteerien selittäminen	
Istumajärjestys	Toivotun käyttäytymisen tarkentaminen	
Oppimateriaalit	Observointi ja puuttuminen	
Roolit	Oppilaiden käyttäytymisen seuraaminen	
	Tehtävässä avustaminen	
	Sosiaalisten taitojen opettaminen	

Rakenteellisen lähestymistavan ja yhdessä oppimisen -mallin yhtäläisyydet ovat suurempia kuin erot, joten ei ole aivan helppo määritellä, missä suh-

teessa ne eroavat toisistaan. Selkeimpänä erona on kuitenkin se, että yhdessä oppimisen -mallissa opettaja ei sovelle yksinkertaisia rakennemalleja, vaan kehittää yksilöllisiä oppitunteja huomioiden yhteistoiminnallisen oppimisen viisi peruselementtiä. Opettajan asiantuntijuus perustuu yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteelliseen ja metakognitiiviseen ymmärtämiseen. (Saloviita 2006, 126–127.) Yhteistoiminnallista oppimista voidaan käyttää mihin tahansa oppimistehtävään, mutta sen hyödyt verrattuna muihin opetusmuotoihin korostuvat, kun oppimistehtävä on hyvin käsitteellinen, luovuutta vaativa tai sen suorittamisessa vaaditaan ongelmanratkaisua tai päätöksentekoa. (Johnson & Johnson 1991, 61.) Yhteistoiminnallinen oppiminen on erityisen arvokas opetusmuoto heterogeenisessä luokassa, koska sen avulla opettaja pystyy yksilöllistämään opetusta luokassa samalla, kun toimintaa kokonaisuudessaan ohjaa yhteinen päämäärä (Saloviita 2006, 10).

Tässä tutkielmassa lähestytään yhteistoiminnallista oppimista yhdistelemällä elementtejä rakenteellisesta mallista ja yhdessä oppimisen -mallista. Tutkielmassa keskeisessä roolissa on yhteistoiminnallisen oppimisen teoria ja sen keskeiset käsitteet yhdessä oppimisen -mallin mukaisesti. Oppimateriaalissa on kuvattu luokassa tapahtuvaa toimintaa elementtien kautta ja muodostettu valmiita rakenteita, joita opettaja voi hyödyntää omassa opetuksessaan. Oppimateriaalissa on myös tehty näkyväksi, miten harjoituksessa toteutuvat yhteistoiminnallista oppimista määrittelevät elementit.

2.2 Yhteistoiminnallista oppimista määrittävät keskeiset käsitteet

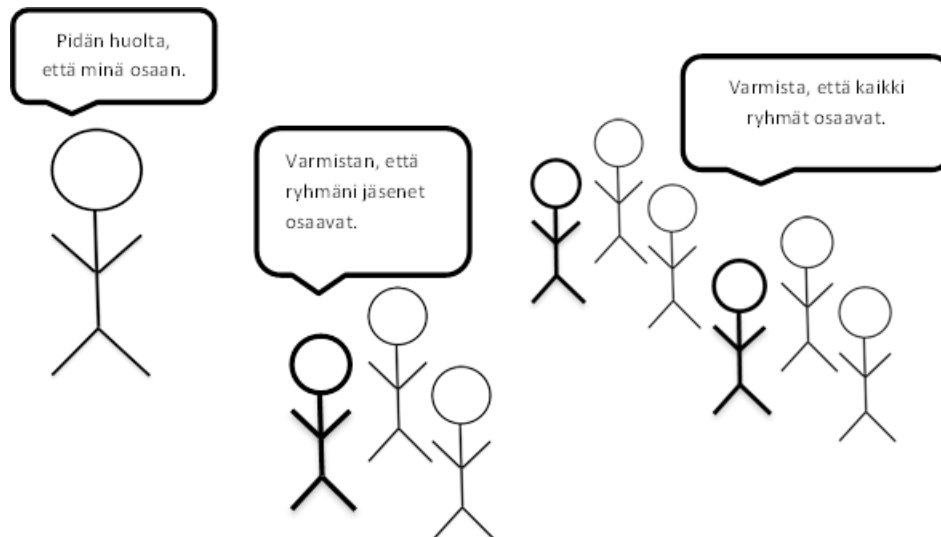
Kaikki ryhmissä tapahtuva toiminta ei ole yhteistoiminnallista, sillä hyvinkin toimivassa ryhmässä saattaa työmäärä ja oppiminen jakautua epätasaisesti ryhmän jäsenten kesken (Saloviita 2006, 45). Jotta toiminta olisi yhteistoiminnallista ja ryhmän työskentely saavuttaisi täyden potentiaalinsa, on ryhmätyöskentelyn oltava strukturoitua ja täyttää yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset tuntomerkit (Johnson & Johnson 2014).

Kagan (1994) on määritellyt yhteistoiminnalliselle oppimiselle neljä keskeistä elementtiä, joiden tulee toteutua, jotta ryhmätyöskentely voidaan luokitella yhteistoiminnalliseksi. Saloviita on nostanut nämä elementit määrittelemään yleisemmin yhteistoiminnallisen oppimisen työmuotoja, ei vain Kaganin rakenteellista mallia. Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset tuntomerkit ovat Kaganin mukaan 1) positiivinen keskinäisriippuvuus, 2) suora vuorovaikutus, 3) yksilöllinen vastuu ja 4) yhtäläinen osallistuminen. (Kagan 1994, 4:5; ks. myös Saloviita 2006, 45–51.) David W. Johnson, Rodger T. Johnson ja Edythe Johnson Holubec (1990; 1994) ovat nostaneet yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisiksi elementeiksi Kaganin tavoin positiivisen keskinäisriippuvuuden, yksilöllisen ja ryhmän vastuun sekä kannustavan vuorovaikutuksen. Näiden lisäksi he ovat nimenneet keskeisiksi elementeiksi sosiaalisten taitojen oppimisen ja ryhmäprosessin seuraamisen eli ryhmäprosessoinnin. Heidän mukaansa nämä elementit eivät ole vain hyvää yhteistoiminnallista oppimista kuvaavia ominaisuuksia, vaan järjestys, jota tulee tinkimättä harjoittaa toimivan yhteistoiminnallisen oppimisen saavuttamiseksi. (Johnson, Johnson & Holubec 1994, 9–11; Johnson, Johnson & Holubec 1990, 9–15.)

1) Tärkeimmäksi elementiksi Johnson ym. (1990; 1994) nostavat *positiivisen keskinäisriippuvuuden* (*positive interdependence*). Oppilailla on kaksi vastuutehtävää yhteistoiminnallisessa oppimisprosessissa: oppia opiskeltava asia tai materiaali ja varmistaa, että kaikki heidän ryhmänsä jäsenet oppivat opiskeltavan asian tai materiaalin. Ryhmän jäsenten on ymmärrettävä, että jokaisen ponnistelu ja saavutukset eivät hyödynnä vain yksilöä, vaan koko ryhmää ja kaikkiaan jäseniä. (Johnson ym. 1994, 9; Johnson ym. 1990, 9–12.) Kuviossa 2 kuvataan tätä positiivisen tavoiteriippuvuuden ydinajatusta: oppilas on ensisijaisesti vastuussa omasta oppimisesta, sitten oman ryhmän oppimisesta ja vielä luokan muiden ryhmien oppimisesta.

Kun oppilaan tai ryhmän saavutus korreloi muiden oppilaiden tai ryhmien saavutusten kanssa, vallitsee positiivinen keskinäisriippuvuus. Toisin sanoen, jos yhden oppilaan menestys hyödyttää muiden oppilaiden menestymistä tai jos yhden ryhmän saavutus edesauttaa muiden ryhmien saavutuksia, vallit-

see työskentelyssä positiivinen keskinäisriippuvuus. (Kagan 1994, 4:7–4:8.) Positiivisen keskinäisriippuvuuden korostaminen oppilaille on ensiarvoisen tärkeää. Oppilaiden on ymmärrettävä, että he joko onnistuvat ryhmänä tai epäonnistuvat ryhmänä (*“sink or swim together”*). Yhteistoiminnallisessa luokassa oppilaalla on suuri vastuu sekä omasta, että muiden oppimisesta.



KUVIO 2 Positiivisen tavoiteriippuvuuden ydinajatus (Johnson, Johnson & Holubec 1994, 52).

Positiivinen keskinäisriippuvuus voi olla sitovuudeltaan eriasteista: heikkoa, keskinkertaista tai voimakasta. Positiivinen keskinäisriippuvuus on sitovuudeltaan voimakkainta silloin, kun yksilön menestyminen riippuu muiden menestyksestä. Keskinäisriippuvuuden ollessa sitovuudeltaan voimakkainta oppilas ei voi saavuttaa omaa tavoitettaan, jos muut ryhmän jäsenet eivät saavuta omia tavoitteitaan. Ryhmän työskentelyssä onnistuminen on kiinni kaikkien ryhmän jäsenten työpanoksesta, eikä ryhmä voi päästä tavoitteeseensa ilman jokaisen onnistumista.

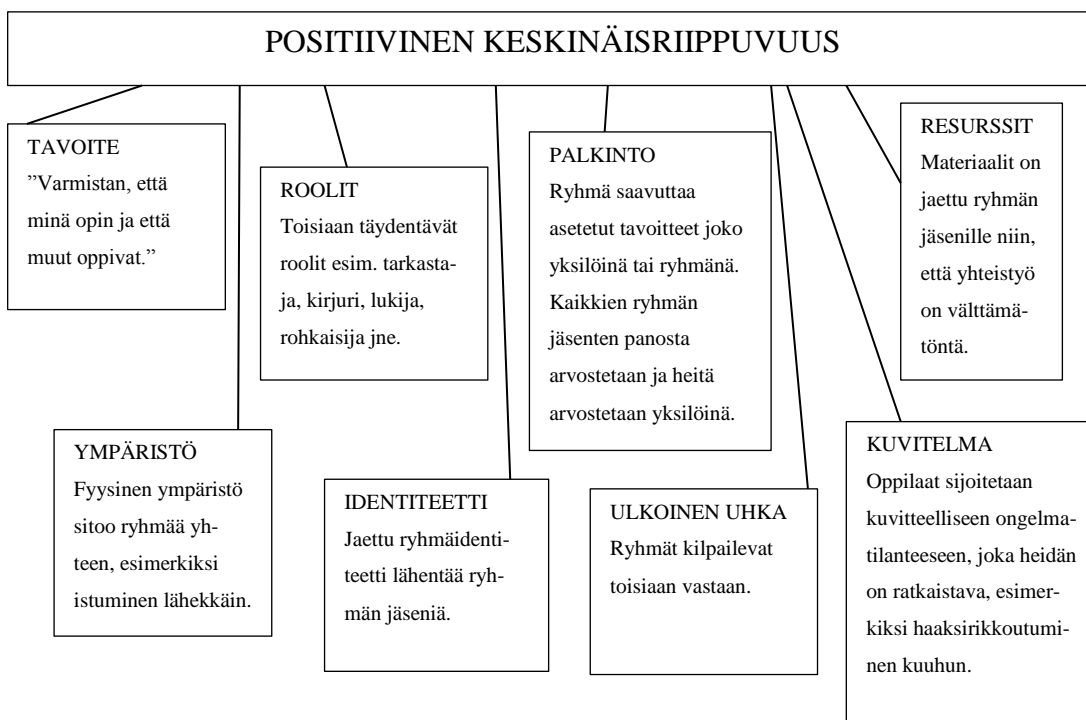
Keskinkertaista positiivinen keskinäisriippuvuus on silloin, kun ryhmän jäsenen on mahdollista menestyä tehtävässä yksilönä, mutta hänen menestyksensä hyödyttää myös ryhmän muita jäseniä. Ryhmän jäsenten saavutukset edistävät ryhmän menestymistä, mutta ryhmän on mahdollista saavuttaa tavoitteensa, vaikka kaikki ryhmän jäsenet eivät antaisi hyvää työpanosta. Yksilöiden välinen positiivinen keskinäisriippuvuus on heikkoa niissä tilanteissa,

joissa muiden onnistuminen edistää yksilön menestystä, mutta yksilön menestys ei ole riippuvainen ryhmän muiden jäsenten onnistumisista. Ryhmä hyötyy siis jäsentensä menestyksestä, mutta sen tavoitteiden saavuttaminen ei riipu yksilöiden saavutuksista. (Kagan 1994, 4:7–4:8.)

Oppilaiden välillä voi vallita myös tilanne, jossa ei ole ollenkaan keskinäisriippuvuutta tai heidän välinen keskinäisriippuvuutensa on negatiivinen. Kun yksilöiden saavutukset eivät korreloi, voidaan katsoa, että luokassa ei ole oppilaiden välillä keskinäisriippuvuutta. Yleensä tämä tarkoittaa yksilötyöskentelyä, jossa muiden tekemiset eivät vaikuta yksilön työskentelyn tuloksiin. Keskinäisriippuvuus on olematonta, jos oppilaiden työskentelyä arvioidaan suhteessa omaan lähtötasoon tai tasokuvauksiin. Näissäkin tilanteissa oppilaiden välille voidaan muodostaa keskinäisriippuvuus, mutta se on saavutettava muilla keinoin kuin tavoiteriippuvuudella. Negatiivista keskinäisriippuvuus on usein kilpailutilanteissa, joissa oma menestyminen riippuu pärjäämisestä muita paremmin. Kun oppilaita arvioidaan suhteessa toisiinsa esimerkiksi gaussin käyrällä, vaikuttaa muiden oppilaiden suoritus oppilaan tulosten arviointiin. (Kagan 1994, 4:8; Saloviita 2006, 46–47.)

Positiivisen keskinäisriippuvuuden voi saavuttaa usealla eri tavalla. Kun ryhmällä on yhteinen tavoite, jonka saavuttamiseen tarvitaan kaikkia ryhmän jäseniä, rakentuu positiivinen tavoiteriippuvuus (Kagan 1991, 4:8). Aloitettaessa yhteistoiminnallisen oppimisen käyttöä positiivinen tavoiteriippuvuus ei usein yksin riitä varmistamaan ryhmän jäsenten yhteistyötä, vaan positiivista keskinäisriippuvuutta kannattaa rakentaa hyödyntämällä useita eri keinoja (Johnson ym. 1994, 52–55). Palkkiojärjestelmän avulla voidaan esimerkiksi edistää positiivista keskinäisriippuvuutta. Koko ryhmä palkitaan, jos ja kun kaikki ryhmän jäsenet saavuttavat asetetut tavoitteet. Positiivinen keskinäisriippuvuus voidaan rakentaa myös tehtävärakenteilla. Tehtävä on rakennettu niin, että ryhmä ei voi suoriutua siitä, ilman jokaisen jäsenen työpanosta. Myös materiaalit tai muut resurssit voidaan jakaa ryhmän jäsenten kesken niin, että syntyy positiivinen keskinäisriippuvuus. (Kagan 1994, 4:8; vrt. Saloviita 2006, 47–48.)

Positiivista keskinäisriippuvuutta voidaan rakentaa myös roolien avulla. Roolit kuvaavat, mitä ryhmän jäsenet voivat odottaa toisiltaan ja mitä velvollisuuksia ryhmän jäsenillä on. Rooleja käyttämällä voidaan välttää tilanteita, joissa joku ryhmän jäsen ei osallistu työskentelyyn tai vastaavasti joku jäsenistä dominoi ryhmän toimintaa. Nimeämällä ryhmän jäsenille roolit, jotka täydentävät toisiaan ja ovat kiinteästi toisiinsa liittyviä, voidaan ryhmän positiivista keskinäisriippuvuutta kasvattaa. Rooleja voidaan hyödyntää myös sosiaalisten taitojen oppimisessa, ja harjoiteltavien sosiaalisten taitojen käytön tarkkailemisessa. (Johnson ym. 1994, 34; Johnson ym. 49; ks. myös Kagan 1994, 4:8.) Kuviossa 3 on esitelty keinoja, joilla luoda positiivista keskinäisriippuvuutta (Johnson ym. 1994, 52–55).



KUVIO 3 Positiivinen keskinäisriippuvuus (Johnson, Johnson & Holubec 1994, 52--55.)

2) Oppilaiden välinen *samanaikainen/suora vuorovaikutus (simultaneous interaction)* on toinen yhteistoiminnallista oppimista määrittävä elementti. Samanaikainen vuorovaikutus tapahtuu kasvokkain ja rinnakkaisina puhevuoroina. Perinteisessä opettajajohtoisessa työskentelyssä vain yksi ihminen kerrallaan on äänessä ja muut kuuntelevat, eli vuorovaikutus on peräkkäistä tai ket-

jumaista. Tämä peräkkäin tapahtuva vuorovaikutus antaa yksittäiselle oppilaalle vain vähän aikaa kommunikoida oppitunnin aikana ja tunnilla tapahtuva kuuntelu on yleisluontaista, sillä vuorovaikutus ei ole suoraa yhdelle ihmiselle suunnattua. Yhteistoiminnallisen oppimisen rakenteet antavat oppilaille mahdollisuuden samanaikaiselle vuorovaikutukselle. Kun oppilaat työskentelevät esimerkiksi pareittain ja parin kummallekin osapuolelle on varattu saman veran aikaa puhumiseen, moninkertaistuu oppilaan äänessä oloaika verrattuna perinteiseen oppituntiin. Myös oppilaan kuuntelun voidaan odottaa olevan intensiivisempää, sillä suorassa vuorovaikutuksessa joku suuntaa puheensa suoraa häntä kuuntelevalle yksilölle tai pienryhmälle. (Kagan 1994, 4:6–4:7, 4:10; ks. myös Saloviita 2006, 45–46; ks. myös luku 2.3.3.)

Sen lisäksi, että suoran vuorovaikutuksen voidaan katsoa lisäävän oppilaiden kuuntelun intensiivisyyttä ja äänessäoloaikaa, edistävät oppilaat toistensa oppimista ja onnistumista. Suorassa vuorovaikutustilanteessa ollessaan oppilaat jakavat resursseja ja auttavat, tukevat, rohkaisevat ja kehuvat toisiaan ja siten edistävät ryhmän jäsentensä pyrkimyksiä oppia. Tietyt kognitiiviset toiminnot ja ihmissuhdedynamiikat näyttäytyvät vain tilanteissa, joissa oppilaat edistävät toistensa oppimista esittämällä toisilleen suullisesti ongelmanratkaisuprosessia, keskustelevat opiskeltavasta aiheesta tai opettavat toisilleen tietoja tai taitoja, jotka he jo itse hallitsevat sekä oppimistilanteissa, joissa oppilaat liittävät uuden oppimista jo aiemmin opittuun. (Johnson ym. 1994, 10; Johnson ym. 1990, 12–13.)

Kasvokkainen kannustava vuorovaikutus antaa myös mahdollisuuksia monipuoliselle sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja sosiaalisten suhteiden muodostumiselle. Oppilaat saavat toisiltaan palautetta työskentelyn aikana sekä verbaalisesti että non-verbaalisesti, mikä auttaa heitä kehittämään omaa toimintaansa. Oppilaat, joilla on heikko motivaatio, saavat tukea ja kannustusta muilta ryhmän jäseniltä, kun toiminta on järjestetty niin, että kommunikaatio tapahtuu kasvokkain ja oppilailla on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmä tukee jäseniään sekä oppimisessa että henkilökohtaisella tasolla. Edistämällä toistensa oppimista kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa oppilaat luovat

toisiinsa myös henkilökohtaisia suhteita, jolloin ryhmän jäsenet sitoutuvat ryhmän toimintaan henkilökohtaisella tasolla, eivät vain yhteiseen tavoitteeseen. (Johnson ym. 1994, 10; Johnson ym. 1990, 12–13.)

Jotta oppilaiden välinen kannustava vuorovaikutus toteutuisi tarkoituksenmukaisesti, ryhmäkoot eivät saa olla liian suuria. Pienessä ryhmässä yksittäisen jäsenen työpanos ja osallistuminen on helpommin havaittavissa, kuin suuressa ryhmässä, mikä lisää oppilaan aktiivisuutta. Toisaalta on mahdollista, että suuressa ryhmässä muiden esimerkki ja heidän tuomansa painostus tehokkaaseen työskentelyyn motivoivat oppilaita, joilla on heikko motivaatio. (Johnson ym. 1990, 12–13.) Samanaikaisen vuorovaikutuksen toteutumista voidaan arvioida havainnoimalla, kuinka suuri osa oppilaista kerrallaan osallistuu työskentelyyn aktiivisesti. Ryhmäkoon vaikutuksia työskentelyyn ja ryhmien muodostamista käsitellään laajemmin luvussa 2.3.3.

3) Yhteistoiminnallisen oppimisen tarkoituksena on maksimoida kaikkien oppilaiden oppiminen. Tavoitteena on kehittää ryhmän jäsenistä yksilöinä parempia, mikä on saavutettavissa varmistamalla, että toiminnassa on mukana *yksilöllinen vastuu* (Johnson ym. 1994, 10). Sen sisällyttäminen yhteistoiminnalliseen oppimiseen edistää oppilaiden tiedollisten taitojen kehittymistä ja ehkäisee ”vapaamatkustamista”.

Yksilöllinen vastuu voidaan saada aikaan erilaisilla rakenteilla tai esimerkiksi palkkiojärjestelmällä. Palkintoihin suhteutettu yksilöllinen vastuu voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ryhmän saama arvosana muodostuu ryhmän jäsenten yksilökokeiden arvosanojen keskiarvosta tai summasta. Tehtäväkeskeinen lähestyminen tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsenten työpanos on tehty näkyväksi ryhmätyössä. Kun työstä on selkeästi nähtävissä jokaisen yksilön työpanos, lisääntyy yksilöllinen vastuu. Oppilas voi myös saada erillisen numeron omasta osuudestaan ryhmätyössä ryhmän kokonaisarvosanan lisäksi. Yhtenä keinona lisätä yksilöllistä vastuuta on, että ryhmän ei ole mahdollista siirtyä tehtävässä eteenpäin ennen, kun kaikki ryhmän jäsenet ovat suorittaneet edellisen työvaiheen. Yksilöllinen vastuu voidaan tehdä näkyväksi myös tehtävissä, joissa tiedolliset tavoitteet ovat toissijaisia. Jos oppilaan tulee toistaa koko luokalle tai

toiselle parille informaatio, jonka hän on saanut pariltaan, on oppilaalla yksilöllinen vastuu kuuntelemisesta. (Kagan 1994, 4:9–4:10; ks. myös Saloviita 2006, 48–49.)

Yksilöllinen vastuu toteutuu luokassa, kun opettaja arvioi yksilöiden suorituksia riittävän usein ja antaa palautetta yksilön edistymisestä sekä oppilaalle että hänen ryhmälleen. Saamansa palautteen perusteella ryhmät voivat arvioida jäsentensä sen hetkistä suoritustasoa ja antaa tunnustusta niille, joiden opiskelu on toivottavaa ja joiden työpanos on edistänyt myös ryhmän suoritusta. Jäsenten suoritusten seuraaminen mahdollistaa myös ryhmän jäsenten toisilleen antaman tuen ja rohkaisun, mikä on tärkeä osa yhteistoiminnallista oppimista.

Opettaja voi varmistaa yksilöllisen vastuun toteutumisen testaamalla ryhmien jäseniä yksilökokeilla, pyytämällä satunnaisesti valittua ryhmän jäsentä selittämään ryhmän tuotosta tai tarkistamalla hänen yksilöllisen tuotoksensa. Opettaja voi myös pyytää oppilaita tarkistamaan tai kommentoimaan ja muokkaamaan toistensa tuotoksia tai opettamaan toisilleen asioita, joita he ovat itse oppineet. Myös rooleja voidaan käyttää yksilöllisen vastuun saavuttamiseen, esimerkiksi nimeämällä ryhmälle ymmärryksen varmistajan, jonka tehtävä on varmistaa, että kaikki ryhmän jäsenet ovat ymmärtäneet juuri käsitellyn asian. Tärkeä keino yksilöllisen vastuun toteutumisen varmistamisessa on opettajan havainnointi. Havainnoimalla ryhmiä opettaja voi arvioida, osallistuvatko kaikki ryhmän toimintaan ja tekevätkö he oman osuutensa työstä. (Johnson ym. 1994, 55–56; Johnson ym, 1990, 52.)

Saavutetaan yksilöllinen vastuu millä rakenteella tahansa on kaikkien yksilöiden työpanos tehtävä näkyväksi ryhmän jäsenille. (Kagan 1994, 4:9–4:10.) Ryhmän on oltava vastuussa tavoitteensa saavuttamisesta ja ryhmän jäsenten on kannettava vastuu työskentelyyn osallistumisesta ja oman panoksen tuomisesta. Ryhmän tulee olla selvillä työskentelyn tavoitteista ja sillä tulee olla mahdollisuus arvioida omaa edistymistään ja ryhmän jäsenten työpanosta prosessin aikana. Ryhmän on tärkeää tietää, miten sen jäsenet pärjäävät annetussa tehtävässä. Prosessin aikana annettu palaute antaa ryhmälle tiedon siitä tarvitseeko joku sen jäsenistä enemmän apua, tukea ja rohkaisua selvitäkseen annetusta

tehtävästä. Varmistaakseen jokaisen ryhmän jäsenen yksilöllisen vastuun toteutumisen annetussa tehtävässä, opettajan tulee:

- arvioida oppilaiden toimintaa ryhmässä ja heidän panostaan ryhmän työskentelyyn
- antaa palautetta sekä ryhmälle että yksittäisille oppilaille
- auttaa ryhmiä välttämään tilanteita, joissa sen jäsenet tekevät tarpeetonta tai ylimääräistä työtä
- varmistaa, että jokainen ryhmän jäsen on vastuussa ryhmätyön lopputuloksesta. (Johnson ym. 1994, 10; Johnson ym. 1990, 13–14.)

Tavoitteena on, että osallistuttuaan yhteistoiminnalliseen oppituntiin oppilas pystyy ratkaisemaan samankaltaisen oppimistehtävän myös yksin. Ensinnäkin opitaan yhdessä ja vasta sitten sovelletaan taitoa yksin oppimiseen. (Johnson ym. 1994, 10; Johnson ym. 1990, 13–14.)

4) Osallistuminen on tärkeä osa oppimisprosessia. Jotta kaikki oppilaat oppisivat, on oppilaiden *yhtäläinen osallistuminen* varmistettava. Kaganin (1994) mukaan ilman rakenteita oppilaiden välinen osallistuminen ei ole yhtäläistä, vaan jakautuu usein epätasaisesti. Esimerkiksi vapaa parikeskustelu ei Kaganin mukaan ole yhteistoiminnallista oppimista, sillä siinä ei täyty yhtäläinen osallistuminen. Jos oppitunnilla käytetään parikeskustelua, on samanaikainen osallistuminen hyvällä tasolla, sillä 50 % oppilaista on kerrallaan äänessä. On kuitenkin mahdollista, että parin toinen osapuoli käyttää puhumiseen huomattavasti enemmän aikaa, jos keskustelua ei ole mitenkään rajoitettu rakenteellisin elementein. Yhtäläinen osallistuminen voidaan turvata esimerkiksi vuorovaihtorakenteilla ja rooleilla. Vuorovaihtorakenteilla varmistetaan, että jokainen oppilas saa vuorollaan mahdollisuuden osallistua saman verran kuin muut ryhmän jäsenet. Työskentelyn jakautuminen kaikille ryhmän jäsenille voidaan myös varmistaa roolijaoilla. Oppilaille voidaan jakaa esimerkiksi joko tehtävään sidotut roolit (yksi etsii tietoa hahmon historiasta, toinen hahmon urotöistä, kolmas hahmon perheestä ja neljän hahmon kuolemasta) tai työskentelyyn sidotut roolit (yksi on kirjuri, toinen hiljaisuuspoliisi, kolmas tarvikevastaava ja neljäs tehtävävastaava). (Kagan 1994, 4:10–4:11.)

5) Johnsonin ym. (1994; 1990) mukaan, yhteistoiminnallisen oppimisen kannalta on välttämätöntä, että oppilaat *oppivat sosiaalisia taitoja*. Ihmissuhde- ja ryhmätyötaidot eivät ole synnynnäisiä, eikä yhteistyö todennäköisesti sujuu automaattisesti ihmisiltä, joilla on heikot sosiaaliset taidot. Yhteistyötaitoja tuleekin opettaa yhtä tavoitteellisesti ja tarkasti kuin tiedollisia sisältöjä. (Johnson ym. 1994, 10–11; Johnson ym. 1990, 14–15.) Myös Kagan (1994) näkee sosiaalisten taitojen opiskelun tärkeänä, mutta hän ei laske niitä yhteistoiminnallista oppimista määritteleviksi elementeiksi. Sosiaalisia taitoja käsitellään laajemmin luvussa 2.3.4.

6) Viimeiseksi elementiksi Johnson ym. (1990, 1994) nostavat *ryhmäprosessin seuraamisen*, mikä tarkoittaa ryhmän suorittamaa prosessointia. Ryhmän jäsenten tulee keskustella siitä, miten hyvin he ovat saavuttaneet asetettuja tavoitteita ja ylläpitää hyvää työskentelyilmapiiriä. Ryhmäprosessin kannalta on tärkeää, että ryhmässä keskustellaan siitä, millainen toiminta on ollut ryhmän toiminnan kannalta hyödyllistä ja mikä haitallista. Ryhmä päättää, minkälaista käytöstä tulisi tulevaisuudessakin jatkaa ja mitä käytöstä taas ryhmän jäsenten tulisi vastaisuudessa välttää. Ryhmän suorittama prosessointi mahdollistaa hyvän työskentelyilmapiirin ylläpitämisen, helpottaa yhteistyötaitojen oppimista, varmistaa oppilaille palautteen saannin heidän osallistumisestaan, lisää oppilaiden metakognitiivista ajattelua kognitiivisen prosessin rinnalla sekä antaa ryhmälle mahdollisuuden nostaa esille heidän onnistumisiaan ja siten antaa positiivista vahvistusta hyvälle toiminnalle. Ryhmän jäsenten työskentelyn ja ryhmän toiminnan ja tehokkuuden tarkka analysointi edistävät myös oppimisprosessin edistymistä. (Johnson ym. 1994, 11; Johnson ym. 1990, 15–16.)

Jotta ryhmäprosessin seuraaminen ja arvioiminen olisi onnistunutta ja tarkoituksenmukaista, on pidettävä huoli, että työskentelyn analysoinnille ja siitä keskustelulle on varattu riittävästi aikaa. Opettajan on hyvä painottaa oppilaille positiivisen palautteen merkitystä ja voimaa. Kun ryhmän toimintaa prosessoidaan, on hyvä keskittyä täsmällisiin tai ennalta määrättyihin asioihin enemmän kuin epämääräisiin piirteisiin. Oppilaita on myös hyvä muistuttaa sosiaalisten taitojen käytöstä ja omien odotusten ja mielipiteiden selkeästä ilmaisusta

ryhmäprosessin aikana. (Johnson ym. 1990, 16.) Ryhmän suorittamassa prosessinnissa keskiössä ovat oppilaan itsearviointitaidot. Voidaankin siis sanoa, että ryhmäprosessin seuraaminen ja siitä keskusteleminen kehittää myös oppilaan itsearviointitaitoja, mikä on tärkeä tavoite perusopetuksessa ja perusopetukseen valmistavassa opetuksessa (ks. OPS 2004, 264; VOPS 2009, 12).

Sekä Kaganin rakenteellisessa mallissa että Johnstoneiden ja Holubecin yhdessä oppimisen mallissa nostetaan yhteistoiminnallisuutta määritteleviksi tekijöiksi positiivinen keskinäisriippuvuus, yksilöllinen vastuun ja kasvokkain tapahtuva suora vuorovaikutus. Näiden elementtien lisäksi Kagan nostaa yhtäläisen osallistumisen yhteistoiminnallisuutta määritteleväksi tekijäksi, kun Johnson ym. lisäävät näihin vielä sosiaalisten taitojen opettelemisen ja ryhmäprosessoinnin. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteellinen ymmärrys ja käytännön toteutus ovat asiantuntemuksen kaksi eri puolta. Opettajan on ymmärrettävä yhteistyön luonne ja edellä mainitut hyvin jäsenneyn yhteistoiminnallisen oppitunnin keskeiset osatekijät, jotta hän voisi käyttää yhteistoiminnallista oppimista tehokkaasti. Kun opettaja ymmärtää, mitä positiivinen keskinäisriippuvuus, kannustava vuorovaikutus, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset taidot ja ryhmäprosessointi tarkoittavat ja kuinka niiden jäsentämisen taitoja voidaan kehittää, on hänen mahdollista hienosäätää ja soveltaa yhteistoiminnallista oppimista omien olosuhteidensa, tarpeidensa ja oppilaidensa mukaan. (Johnson & Johnson 2002, 108–111.)

2.3 Yhteistoiminnallisen oppimisen toteuttaminen

2.3.1 Opettajan rooli

Opettaja työhön kuuluu suunnittelua, oppituntien toteuttamista ja arviointia. Luokassa tapahtuvaa toimintaa ohjaavat tavoitteet, jotka vaikuttavat opetusmuotojen valintaan. Opettajan tulee arvioida, millainen toiminta tukee tavoitteiden saavuttamista ja sen mukaan suunnitella oppitunnit. Kun tavoitteena on esimerkiksi edistää oppilaiden kielenkäyttö- ja kuuntelutaitoja, on syytä valita toiminta, joka rakenteeltaan tukee samanaikaista kommunikointia niin, että

mahdollisimman suuri osa luokkaa pystyy osallistumaan (Kagan & Kagan 2002, 28). Erilaisilla opetusmuodoilla on omat vahvuutensa ja opetuksessa tulisikin käyttää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Saloviidan (2006, 171, 177) mukaan opettajat käyttävät kuitenkin lähes yksinomaan opettajajohtoista esittävän opetuksen mallia, vaikka yhteistoiminnalliset tavoiterakenteet tuottavat parempia oppimistuloksia ja sosiaalisia tuloksia.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettajalla on monipuolinen rooli. Opettaja ei ainoastaan suunnittele ja järjestele oppilaiden välistä yhteistoiminnallisuutta, vaan yhteistoiminnallisen oppimistilanteen toteuttamiseen liittyy myös paljon muuta. Ennen varsinaista oppituntia, opettajan on täsmennettävä oppitunnin tavoitteet ja tehtävä päätöksiä ryhmien muodostamisesta. (Johnson ym. 1990, 43; ks. myös taulukko 1 luvussa 2.1.) Jotta yhteistoiminnallinen oppitunti onnistuisi tarkoituksenmukaisesti, opettajan tulee analysoida tunnin tavoitteet ja tietää, mitkä rakenteet auttavat niiden saavuttamisessa (Kagan & Kagan 2002, 2009). Tehdessään päätöksiä ryhmien muodostamisesta opettajan on pidettävä mielessään myös käytännön järjestelyt. Istumajärjestyksen suunnittelu ja oppilaiden siirtyminen ryhmiin on mahdollista toteuttaa useilla eri tavoilla. Ryhmien järjestäytymiseen ja erilaisiin siirtymiin voi kulua suuri osa oppitunnista, jos opettaja ei ole kiinnittänyt niiden suunnitteluun huomiota. (Kagan 1994, 7:1–7:2.)

Yhteistoiminnallisessa luokassa opettaja ei ole ainoastaan oppisisältöjen asiantuntija, vaan hän hallitsee luokassa tapahtuvaa toimintaa, pitää yllä työrauhaa ja edistää oppilaiden tehokasta työskentelyä ryhmissä. Yhteistoiminnallisen luokan hallinta vaatii opettajalta hieman erilaisia taitoja, kuin perinteinen opettajajohtoinen ja yksilökeskeinen opetus. Kun perinteisessä luokahuoneessa oppilaiden odotetaan työskentelevän hiljaa ja itsenäisesti, yhteistoiminnallisessa luokassa oppilaiden odotetaan kommunikoivan keskenään. Yhteistoiminnallisessa luokassa opettajan on osattava opettaa keskeiset käsitteet ja toimintamallit sekä selittää oppilaille selkeästi tehtävän rakenne ja opetuksen tavoitteet. Luokassa tapahtuva toiminta on monimuotoisempaa kuin yksilötyöskentelyä käytettäessä, joten opettajan on osattava ohjeistaa selkeästi. Opettajalla on

myös oltava keinot hallita luokan melutasoa. Koska oppilaiden odotetaan kommunikoivan keskenään, syntyy työskentelystä enemmän ääntä, kuin yksilötyöskentelystä. Opettajan on sen takia mietittävä, miten hallita luokasta syntyvän äänen tasoa. (Johnson ym. 1990, 43; Kagan 1994, 7:1.)

Opettajan tärkeimpiä tehtäviä yhteistoiminnallisen oppitunnin järjestämisessä on oppilaiden observointi. Kun oppilaat ovat siirtyneet ryhmiinsä ja aloittaneet työskentelyn, opettaja tarkkailee oppilaiden ja ryhmien työskentelyä selvittääkseen, millaisia ongelmia oppilailla on tehtävässä tai yhteistyössä. Observoinnin pitää olla mahdollisimman järjestelmällistä, koska konkreettiset havainnot hyödyttävät sekä opettajaa että oppilaita. Formaalien observointikaavakkeiden käyttö mahdollisimman usein tuottaa konkreettisia tietoja oppilaiden toiminnasta. Opettajan on mahdotonta havainnoida kaikkea luokassa tapahtuvaa toimintaa, joten hänen kannattaa keskittyä observoimaan vain muutamaa tavoiteltavaa käyttäytymismallia kerrallaan. Formaaliin kaavakkeeseen opettaja merkitsee, miten usein hän havainnoi tarkoituksenmukaista toimintaa.

Opettaja voi myös nimetä jokaiseen ryhmään yhden oppilaan tarkkailijaksi, jonka tehtävänä on havainnoida ja pitää kirjaa siitä, miten ryhmä työskentelee. Vaikka opettaja olisi nimennyt ryhmiin tarkkailijat, on hänen myös itse havainnoitava ryhmien toimintaa ja työskentelyä. Jos opettaja ei käytä formaalia observointikaavaketta havainnoidessaan luokkaa, on hänen hyvä pitää mielessään seuraavat neljä kysymystä: 1) Ymmärsivätkö oppilaat tehtävän? 2) Toteutuuko positiivinen keskinäisriippuvuus ja yksilöllinen vastuu? 3) Työskentelevätkö oppilaat annettujen kriteerien saavuttamiseksi ja ovatko onnistumiseen vaaditut kriteerit tarkoituksenmukaisia? 4) Harjoittelevatko tai käyttävätkö oppilaat sosiaalista taitoa, joka on nostettu oppitunnin tavoitteeksi? (Johnson ym. 1990, 55–57; Johnson ym. 1994, 72.) Yhteistoiminnallisten ryhmien observoinnista on kerrottu laajemmin teoksissa *Cooperative learning in the classroom* (1994) ja *Learnin together and alone* (1991).

Kaganin (1994, 7:7–7:8) mukaan opettajan roolina yhteistoiminnallisessa luokassa on olla tarkkailijana ja ohjaajana (*consultant*), ei niinkään arvioijana ja johtajana. Tekemiensä havaintojen pohjalta opettaja voi puuttua ryhmien toi-

mintaan kehittääkseen heidän akateemista suoritustaan tai jäsenten sosiaalisia taitoja. Oppilaiden työskennellessä opettaja voi tarvittaessa tarkentaa tai selkeyttää tehtävänantoa ja ohjeistusta, uudelleen käydä läpi tehtävän suorittamisen kannalta tärkeitä toimintamalleja ja strategioita sekä vastailta oppilaiden kysymyksiin ja opettaa heille tehtävään liittyviä taitoja. Yhteistoiminnallisessa luokassa oppilailla on kuitenkin vastuu tehtävän tekemisestä ja omasta oppimisesta. Myös ongelmatilanteissa oppilaiden oletetaan ensisijaisesti hakevan apua muilta oppilailta, mutta opettaja voi tarvittaessa auttaa ryhmää etenemään tehtävässään. Tavoitteena kuitenkin on, että opettaja auttaa oppilaita itse ratkaisemaan työskentelyssään esiintyvät ongelmat ja toimii ennemmin suunnannäyttäjänä, kuin vastausten antajana. (Kagan 1994, 7:8; Johnson ym. 1990, 43, 57–59.)

On tärkeää, että opettaja seuraa oppilaiden työskentelyä tarkasti ja puutuu tarvittaessa ilmeneviin ongelmiin nopeasti ja täsmällisesti. Opettajan ei pitäisi kuitenkaan puuttua ryhmien toimintaan liian innokkaasti. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa on keskeistä, että oppilaat oppivat ryhmissä keskustelemaan ja pääsemään ylitse ongelmatilanteista. Ongelmatilanteessa opettajan ei ole useinkaan tarkoituksenmukaista ratkaista ryhmän ongelmaa tai kertoa heille suoraan, mitä tehdä, vaan osoittaa heille ongelma ja rohkaista ryhmää löytämään siihen ratkaisuja. Tarvittaessa opettaja voi opettaa ryhmälle sosiaalisia taitoja, jotka edistävät jäsenten yhteistyötä ja työskentelyä myös tulevaisuudessa. Paras hetki sosiaalisten taitojen opettamiselle on tilanne, jossa oppilaat todella tarvitsevat niitä. Tarkkailemalla ryhmien työskentelyä opettaja voi arvioida, minkä sosiaalisten taitojen harjoittelusta hänen oppilaansa voisivat hyötyä. (Johnson ym. 1990, 43, 57–59; Kagan 1994, 14:5.) Sosiaalisten taitojen oppimista käsitellään laajemmin luvussa 2.3.4.

Yhteistoiminnallisessa luokassa oppilaiden toivotaan saavan ja antavan ryhmissä palautetta ja vertaistukea sekä positiivista vahvistusta. Johnsonin ym. (1990) mukaan, on tärkeää, että opettaja auttaa oppilaita arvioimaan omaa työskentelyään sekä ryhmänä että yksilöinä. Myös opettajan on arvioitava oppilaiden suorituksia ja työskentelyä. On tärkeää, että oppilaat saavat palautetta siitä, miten hyvin he hallitsevat opiskeltavan asian ja miten hyvin he työskentelevät

ryhmässä. (Johnson ym. 1990, 43, 61.) Yhteistoiminnallisessa oppimisessa on arvioinnin hyvä olla kriteereihin perustuvaa. Opetuksen tavoitteet ja arviointi on muodostettava niin, että kaikilla oppilailla on mahdollisuudet menestyä, muiden menestymisestä riippumatta. Esimerkiksi käyrällä arvioitaessa muiden oppilaiden menestys vaikuttaa oppilaan arviointiin. Hyväksyttävän tai tavoiteltavan oppimistuloksen kriteerit on tehtävä oppilaille selväksi ennen toiminnan aloittamista. Kriteerien tulisi olla realistisia, mutta samalla oppilaita haastavia. Kriteerien ei tarvitse olla koko luokkaa koskevia, vaan oppilaalla voi myös olla henkilökohtaiset tavoitteet. Jokaisella oppitunnilla oppilailla on oltava tiedossa, mikä katsotaan onnistumiseksi kyseisessä oppimistehtävässä. Kriteerien ei kuitenkaan tarvitse olla aina formaaleja, vaan tehtävässä menestymiseksi voidaan katsoa tehtävän saaminen valmiiksi tai omassa toiminnassa kehittyminen. Sen lisäksi, että oppilaille annetaan oppimistehtävässä menestymiselle kriteerit, oppilaille on tarkennettava, minkälaista käytöstä heiltä toivotaan tehtävää suoritettaessa. (Johnson ym. 1990, 53–54.)

Oppitunnin loppuessa on hyvä kerrata, mitä sillä tunnilla on opittu, sisältöjen keskeiset asiat ja käydä läpi mahdolliset kysymykset ja ongelmakohdat. Tunnin päätteeksi oppilaat voivat tehdä yhteenvedon siitä, mitä ovat oppineet ja miettiä, missä opittuja asioita voidaan tulevaisuudessa hyödyntää. (Johnson ym. 1990, 60–61.) Tärkeä osa opetusta on oppilaiden oppimisen laadun ja määrän arvioiminen. Ennen oppituntia määritellyt tavoitteet ja onnistumisen kriteerit määrittävät, mitä ja miten arviointi tapahtuu. Ryhmien työskentelyn tuotokset voivat olla osana oppitunnin arviointia, mutta opettajan observointi antaa paljon tietoja, joita ei voida nähdä kirjallisesta tuotoksesta. Oli arvioinnin kohteena minkälainen tuotos tahansa on tärkeää, että arviointi on kriteereihin perustuvaa. Oppimisen arvioinnin lisäksi opettajan on arvioitava oppilaiden yhteistyötaitoja. Toiset opettajat antavat jopa kaksi arvosanaa tai arviota, toisen oppimissuorituksesta ja toisen yhteistyötaidoista. (Johnson ym. 1994, 89; Johnson ym. 1990, 61.)

Yhteistoiminnallisten työmuotojen käyttöönotto ei ole helppoa, mutta vaikean arvoista. Yhteistoiminnallisen oppimisen voi aloittaa yksittäisistä harjoituk-

sista ja oppitunneista ja lisätä yhteistoiminnallisuutta sitä mukaan kun opettajan taidot ja itseluottamus lisääntyvät. (Johnson ym. 1990, 64.) Saavuttaakseen asiantuntijuuden yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettajan on ymmärrettävä sen käsitteellinen puoli ja sen keskeiset elementit sekä osattava toteuttaa yhteistoiminnallista oppimista tarkasti (Johnson & Johnson, 1991, 190–191).

2.3.2 Tavoitteet ja materiaalit

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 18) mukaan, oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivista ja päämääräsuuntautunutta toimintaa. Myös yhteistoiminnallisen oppimisen toteuttaminen tulee olla päämääräsuuntautunutta ja sen suunnittelun tulee lähteä opetuksen tavoitteiden määrittelystä. Opettaja määrittelee toiminnalle sekä sisällölliset oppimistavoitteet, että oppimistavoitteet sosiaalisille taidoille, kuten ihmissuhde- ja ryhmätyötaidoille. On tyypillistä, että opetukselle asetetaan oppisisältöjä koskevat tavoitteet, mutta unohdetaan työskentelytaitoja koskevien tavoitteiden määrittely. Oppilaiden sosiaaliset taidot vaikuttavat siihen, miten hyvin yhteisyö onnistuu, minkä takia työskentelytaitoja koskevien tavoitteiden määrittely on yhtä tärkeää kuin sisällöllisten tavoitteiden määrittelemisen. (Johnson & Johnson 1991, 62; Johnson ym. 1994, 17; ks. myös luku 2.3.4.)

Oppisisällöllisiä oppimistavoitteita määriteltäessä on otettava huomioon oppilaiden kehitys. Oppimistavoitteiden on oltava linjassa oppilaiden taitotason kanssa ja ohjeistuksen on käsitteellisesti ja toiminnallisesti vastattava oppilaiden taitoja. (Johnson ym. 1990, 44.) Johnson ym. (1990) suosittelevat, että opettaja selittää oppitunnin tavoitteet oppilaille tunnin alussa. Oppitunnin tavoitteiden selittäminen lisää sen todennäköisyyttä, että oppilaat keskittyvät keskeisiin käsitteisiin ja tietoihin oppitunnin aikana. (Johnson ym. 1990, 50–51.) Johnson ym. (1990, 44) esittävät, että jokaisella oppitunnilla tulee olla oppimistavoite myös sosiaalisille taidoille. Tavoitteella määritellään ne taidot, joita oppitunnilla nostetaan esille ja painotetaan opetuksessa erityisesti. Kagan (1994)

esittää, että kaikilla oppitunneilla ei tarvitse olla oppimistavoitetta sosiaalisille taidoille, vaan niille voidaan asettaa viikkotavoitteet. Sosiaalisten taitojen opetusta käsitellään tarkemmin luvussa 2.3.4.

Oppituntia suunniteltaessa opettajan on tehtävä päätöksiä siitä, mitä materiaaleja ja miten niitä oppitunnilla käytetään. Yhteistoiminnallisella oppitunnilla tarvitaan yhtäläillä oppimateriaaleja kuin yksilötyöskentelyyn tai kilpailuun perustuvalla oppitunnilla. Oppimateriaalien käytöllä voidaan kuitenkin myös tehostaa oppilaiden välistä yhteistoiminnallisuutta. Oppimateriaalien jakaminen millään erityisellä tavalla ei ole välttämätöntä, jos oppilaat ovat kokeneita työskentelemään yhteistoiminnallisesti ja ovat sosiaalisilta taidoiltaan riittävän taitavia työskennelläkseen hyvin yhteistyössä keskenään. Uusien ryhmien ja sosiaalisesti taitamattomien oppilaiden kanssa on kuitenkin usein hyödyllistä suunnitella materiaalien jakaminen ryhmille niin, että tehtävän yhteistyön vaatimus korostuu. (Johnson ym. 1990, 48–49; Johnson ym. 1994, 17.) Jos kaikilla ryhmän jäsenillä on kaikki tarvittavat oppimateriaalit, voivat jäsenet halutesaan työskennellä toisistaan välittämättä. (Johnson ym. 1994, 17–18.)

Ryhmän keskinäisriippuvuutta voidaan korostaa materiaalien avulla kolmella eri tavalla. 1) *Materiaalikeskinäisriippuvuus* saavutetaan antamalla ryhmälle vain yksi kappale oppimateriaalista. Kun ryhmällä on vain yksi kappale oppimateriaalia, ryhmän on työskenneltävä yhdessä suorittaakseen tehtävänsä. Tämä työskentelymalli on erityisen tehokas ryhmän työskennellessä ensimmäisiä kertoja yhdessä. 2) *Informaatiokeskinäisriippuvuus* muodostuu tilanteesta, jossa kaikilla ryhmän jäsenillä on käytössään eri resurssit. Oppilailla voi olla käytössään eri lähteitä, joiden avulla heidän tulee muodostaa synteesi opiskeltavasta aiheesta. Informaatiokeskinäisriippuvuus syntyy myös tilanteessa, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on pieni osa opiskeltavasta materiaalista. Kaikkien ryhmän jäsenten on osallistuttava työskentelyyn tai ryhmä ei saa tehtävää valmiiksi. 3) Kolmantena vaihtoehtona on luoda *keskinäisriippuvuus ulkoisen vastuksen kautta*. Oppimateriaalit voidaan jakaa oppilaille niin, että ryhmien välille muodostuu kilpailu, mikä lisää ryhmän sisäistä keskinäisriippuvuutta. Nämä kolme tapaa synnyttää keskinäisriippuvuus materiaalien avulla ovat esimerkkejä kei-

noista, joilla synnyttää ryhmän jäsenten välille tarve toimia yhdessä ja tunne siitä, että he joko menestyvät tai epäonnistuvat kaikki yhdessä. Näitä kolmea tapaa ei ole tarkoitus käyttää yhtä aikaa, vaan ne ovat keinoja tarvittaessa lisätä ryhmän keskinäisriippuvuutta. (Johnson ym. 1990, 48–49; Johnson ym. 1994, 17.) Keskinäisriippuvuutta käsitellään laajemmin luvussa 2.2.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa voidaan hyödyntää myös yhteisiä ja yksilöllisiä materiaaleja saman harjoituksen sisällä. Ryhmällä voi esimerkiksi olla yhteinen vastauslomake, mutta jokaisella jäsenellä oma lukuaineisto, josta löytyvät vastaukset yhteisiin kysymyksiin. (Johnson ym. 1994, 17–18.) Heterogeenisissä ryhmissä, kuten valmistavan opetuksen oppilasryhmät usein ovat, tätä keinoa voidaan hyödyntää opetuksen eriyttämiseen. Kun saman harjoituksen sisällä käytetään sekä yhteisiä että yksilöllisiä materiaaleja, ohjaa toimintaa yhteinen päämäärä, mutta oppilaiden yksilölliset tarpeet pystytään myös huomioimaan.

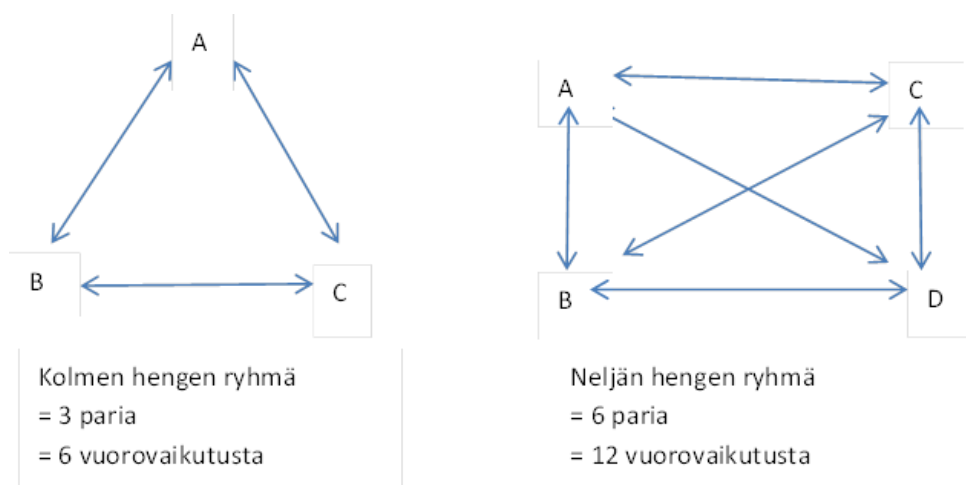
2.3.3 Ryhmien muodostaminen

Ennen yhteistoiminnallisen toiminnan aloittamista opettajan on päätettävä, minkä kokoisissa ryhmissä oppilaat työskentelevät, miten oppilaat jaetaan ryhmiin ja kuinka kauan ryhmissä työskennellään. Ryhmäkoko yhteistoiminnallisessa oppimisessa vaihtelee yleensä kahdesta kuuteen henkeen. Ideaalia ryhmäkoko on kuitenkin vaikea määrittää, sillä siihen vaikuttavat oppitunnin tavoitteet, oppilaiden iät ja yhteistyötaidot, saatavilla olevat materiaalit ja työvälineet sekä työskentelyn aikaraamit. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmien tulee kuitenkin olla niin pieniä, että kaikki ryhmän jäsenet pystyvät osallistumaan yhteiseen keskusteluun ryhmän työskennellessä saavuttaakseen yhteisen tavoitteensa. (Johnson ym. 1994, 24; Johnson ym. 1990, 44.)

Muodostettaessa yhteistoiminnallisia ryhmiä on syytä huomioida ryhmäkoon vaikutus mahdollisten vuorovaikutussuhteiden määriin. Kahden hengen ryhmässä on kaksi mahdollista vuorovaikutussuhdetta; jäsen A puhuu jäsenelle B ja päinvastoin. Kolmen hengen ryhmässä mahdollisia vuorovaikutussuhteita on jo kuusi, kun taas neljän hengen ryhmässä on 12 mahdollista vuorovaikutus-

ta. Mahdollisten vuorovaikutussuhteiden määrä on syytä ottaa huomioon, kun mietitään oppilaiden valmiuksia yhteistyöhön. Ryhmäkoon ja siten vuorovaikutussuhteiden määrän kasvaessa kasvavat myös oppilaan yhteistyötaitoihin kohdistuvat vaatimukset. Ryhmän on pystyttävä ohjaamaan kaikkien jäsentensä toimintaan, pidettävä heidät sitoutuneina tehtävään ja annettava kaikille mahdollisuus olla äänessä. Jäsenten on pystyttävä saavuttamaan tarvittaessa yhteisymmärrys ja pidettävä yllä hyvää työilmapiiriä.

Ryhmän työskentelyssä esiintyvät ongelmat on helpompi havaita ja niihin on helpompi puuttua, kun ryhmä on kooltaan pieni. Opettajan on mahdollista tunnistaa havainnoimansa ongelma ja puuttua siihen nopeasti ja täsmällisesti, kun oppilaiden työskentelyssä on vain rajattu määrä vuorovaikutuksia. Ongelmat, jotka esiintyvät usein oppilaiden työskennellessä yhdessä, kuten johtajuuskiistat, ryhmän jäsenten väliset konfliktit ja valtataistelut ovat helpommin havaittavissa työskenneltäessä pienissä ryhmissä. (Johnson ym. 1994, 24–25; Johnson ym. 1990, 44–45; Saloviita 2006, 32.) Kuviossa 4 havainnollistetaan, miten mahdollisten vuorovaikutussuhteiden ja parien määrä kasvaa ryhmäkoon kasvaessa.



KUVIO 4. Mahdollisten parien ja vuorovaikutusten määrä ryhmäkoon mukaan

Ryhmäkoko vaikuttaa myös oppilaiden aktiivisuuteen. Kun tarkastellaan oppilaiden aktiivisuutta viestinnän näkökulmasta, huomataan pienien ryhmien

mahdollistavan useampien oppilaiden samanaikaisen osallistumisen. Jos luokka on jaettu työskentelemään pareittain, 50 % luokan oppilaista voi olla samanaikaisesti äänessä. Kolmen hengen ryhmissä 33 % ryhmän jäsenistä voi olla aktiivisia eli puhua vuorollaan. Kun ryhmäkoko kasvaa, aktiivisten osuus luokassa vähenee; kuuden hengen ryhmässä enää 17 % jäsenistä voi olla äänessä kerrallaan. Suuressa ryhmässä oppilaan voi olla vaikea saada mielipiteensä kuuluksi, mikä saattaa turhauttaa ja johtaa työrauhaongelmiin. Pienissä ryhmissä on myös vaikeampaa *vapaamatkustaa* (*hitchhike*) kuin isommissa ryhmissä. Kun oppilaiden työpanos on selkeästi näkyvässä, ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu kasvaa, mikä taas lisää aktiivista osallistumista ryhmän toimintaan. Pienissä ryhmissä on myös helpompi tehdä jäsenten työn jälki näkyvämmäksi, kuin suurissa ryhmissä. Myös kasvokkainen vuorovaikutus vähenee ryhmäkoon kasvaessa, mikä saattaa omalta osaltaan vähentää yhtenäisyyden tunnetta ryhmässä ja siten heikentää jäsenten halua edistää ryhmän toimintaa. (Saloviita 2006, 33, 35; Johnson ym. 1994, 24–25.)

Ryhmän jäsenmäärän kasvaessa lisääntyvät myös ryhmässä erilaiset kyvyt, osaaminen ja taidot. Jokainen jäsen hankkii ja käsittelee informaatiota omalta osaltaan ja omalla tavallaan sekä tuo ryhmään oman näkökulmansa. Jäsenet ovat ryhmän voimavara ja jokainen jäsen voi omalta osaltaan edistää ryhmää tavoitteensa saavuttamisessa. Kun ryhmän koko kasvaa, lisääntyy todennäköisyys, että jollain ryhmän jäsenellä on tarvittava tieto tai taito tehtävän suorittamiseen. (Johnson ym. 1994, 24–25; Johnson ym. 1990, 44–45.)

Johnson ym. (1990) suosittelivat yhteistoiminnallisen oppimisen käyttöä aloittelevalle opettajalle kahden tai kolmen hengen ryhmiä. He muistuttavat, että kaikilla oppilailla ei välttämättä ole tarvittavia yhteistyötaitoja neljän hengen ryhmässä toimimiseen, kun yhteistoiminnallisuutta kokeillaan ensimmäisiä kertoja. Kun oppilaat tulevat kokeneemmiksi ja taidokkaammiksi yhdessä toimimisessa, pystyvät he työskentelemään myös isommissa ryhmissä. Kagan (1994) suosii kolmen tai neljän hengen ryhmiä, mutta pitää neljän hengen ryhmää ihanteellisena. Hänen mukaansa neljän hengen ryhmän etuna on, että tarvittaessa se voi jakautua pareiksi, mikä ei ole mahdollista kolmikossa. Neljän

hengen ryhmässä on myös kolmen hengen ryhmää suurempi mahdollisuus muodostaa erilaisia vuorovaikutussuhteita, jotka tukevat oppilaan kognitiivista ja kielellistä kehitystä. Kolmen hengen ryhmässä on mahdollista muodostaa kolme vuorovaikutusparia eli kuusi vuorovaikutussuhdetta, kuten aiemmin jo todettiin. Neljän hengen ryhmässä mahdollisia vuorovaikutuspareja on jo kuusi ja vuorovaikutussuhteita 12. On kuitenkin huomioitava, että jo kolmen hengen ryhmissä työskentely vaatii enemmän sosiaalisia taitoja kuin parityöskentely. Kolmikossa työskenneltäessä on myös vaarana, että kaksi ryhmän jäsenistä tulee hyvin toimeen keskenään ja he muodostavat parin jättäen ryhmän kolmannen jäsenen ulkopuoliseksi. Parityöskentelystä ryhmätyöskentelyyn siirtyminen mahdollistaa kuitenkin näkemysten runsauden ja ryhmän luovuuden lisääntymisen. (Johnson ym. 1990, 44–45; Kagan 1994, 6:2; Saloviita 2006, 34; ks. myös kuvio 4.)

Työskentelyyn käytettävissä oleva aika on myös syytä ottaa huomioon mietittäessä ryhmän kokoa. Mitä vähemmän aikaa tehtävän tekemiseen on käytettävissä, sitä pienempi tulisi ryhmän olla. Parit tai pienet ryhmät ovat tehokkaimpia, sillä ryhmän järjestäytymiseen ei kulu yhtä paljon aikaa kuin suurilla ryhmillä. (Johnson ym. 1994, 24–25.) Johnsonin ym. (1994) mukaan, ryhmän toiminnan tehokkuus on sidoksissa ryhmän jäsenten yhteistyötaitoihin, joiden opetteluun tulisi käyttää riittävästi aikaa. Kun oppilaat osaavat työskennellä tehokkaasti yhteistyössä muiden kanssa, oppilaiden jakaminen ryhmiin on helpompaa ja sen voi tehdä usealla eri tavalla. (Johnson ym. 1994, 25.)

Ryhmän koon lisäksi ryhmien muodostamisessa opettajan on päätettävä, minkälainen koostumus ryhmillä on. Neljä yleisintä yhteistoiminnallisessa oppimisessa käytettyä ryhmämallia ovat *heterogeeniset ryhmät*, *satunnaisryhmät*, *kiinnostus-* tai *teemaryhmät* ja *homogeeniset ryhmät* (Kagan 1994, 6:1). Heterogeeniset ryhmät nähdään usein suotavimpina yhteistoiminnallisessa oppimisessa ja niitä suositaan etenkin niiden sosiaalisten vaikutusten takia (Saloviita 2006, 37; Johnson ym. 1994, 25). Heterogeeninen ryhmä koostuu pääsääntöisesti toisistaan mahdollisimman erilaisista oppilaista, ja suositeltavaa olisi, jos ryhmiin sijoittuisi hyvin suoriutuvia, keskitasoisia ja heikosti oppimistehtävistä suoriu-

tuvia oppilaita (Johnson ym. 1990, 46). Työskentely tällaisissa ryhmissä lisää eri sukupuolten ja eri kulttuuritaustaisten oppilaiden välistä yhteistyötä. Heterogeeniset ryhmät mahdollistavat myös vertaisavustuksen, jossa taitavampi oppilas auttaa heikompaa oppilasta. (Saloviita 2006, 36.) Ne edistävät usein myös työrauhaa, sillä heikosti tehtäväorientoituneet oppilaat sijoitetaan ryhmiin tehtäväorientoituneiden oppilaiden kanssa (Saloviita 2006, 36; Johnson ym. 1990, 46). Erilaisten oppilaiden kanssa työskenteleminen kehittää ajattelua, erilaisien näkökulmien huomioonottamista ja oppimateriaalien monipuolista tarkastelemista sekä erilaisten ongelmanratkaisutaitojen hyödyntämistä (Johnson ym. 1990, 46; Johnson ym. 1994, 25–26). Opettajan ei tulisi aliarvioida heterogeenisiä yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmiä korkealaatuisen, monipuolisen ja osallistavan oppimisen saavuttamisessa.

On perusteltua käyttää yhteistoiminnallisessa oppimisessä myös muunlaisia ryhmämalleja kuin heterogeenisiä ryhmiä. Jos oppilaat työskentelevät aina heterogeenisissä ryhmissä, taitavat oppilaat eivät koskaan pääse työskentelemään keskenään, eivätkä heikommat oppilaat pääse välttämättä harjoittelemaan johtamistaitoja tai aktiivisemmän roolin ottamista ryhmässä (Kagan 1994, 6:1). Heterogeenisten ryhmien muodostaminen vie myös opettajalta paljon aikaa. Oppilaiden jakaminen satunnaisryhmiin on nopeaa ja tehokasta (Johnson ym. 1994, 26). Satunnaisryhmien käyttö heterogeenisten ryhmien rinnalla on myös oppimisen kannalta kannattavaa. Kaganin (1994) mukaan, satunnaisryhmät tuovat opetukseen vaihtelevuutta ja kehittävät luokan yhteishenkeä, kun oppilaat verkostoituvat monipuolisesti. Oppilaiden näkökulmasta satunnaisryhmät saattavat vaikuttaa myös oikeudenmukaisemmilta, koska on täysin satumanvaraista, miten ryhmät muodostuvat. Satunnaisryhmät antavat oppilaille myös erilaisia oppimistilanteita ja mahdollisuuksia siirtää osaamistaan uusiin ryhmätilanteisiin. Riskinä satunnaisryhmien käytössä on kuitenkin epätasaisten ryhmien muodostuminen. Luokkaan saattaa muodostua niin sanottuja voittajia ja häviäjiä ryhmiä, mikä ei ole ihanteellista. Suositeltavaa olisikin käyttää erilaisia ryhmämalleja vaihtelevasti niin, että pitkäkestoisemmat ryhmät olisivat

mahdollisimman heterogeenisia ja muita ryhmämuotoja käytettäisiin lyhytkestoisempiin harjoituksiin. (Kagan 1994, 6:1, 6:11–6:12.)

Toisinaan ryhmien muodostamisen voi sitoa oppilaiden kiinnostuksen kohteiden tai jonkin teeman ympärille. Kun oppilaiden annetaan työskennellä ryhmissä, joissa jäseniä yhdistää jokin kiinnostus, on oppilaiden mahdollista paneutua teemaan syvemmin kuin muunlaisissa oppimisryhmissä. (Kagan 1994, 6:12.) Yhteistoiminnallisessa oppimisessa voidaan käyttää myös homogeenisia ryhmiä. Näiden ryhmien käyttö voi olla hyödyllistä joidenkin oppimistavoitteiden saavuttamiseksi tai tiettyjä taitoja opeteltaessa. (Saloviita 2006, 37.) Vaikka oppilaat jaettaisiin jonkin taidon perusteella homogeenisiin ryhmiin, voi ryhmä olla muilta osin heterogeeninen. Kagan (1994) suosittelee kielitaidon suhteen homogeenisia ryhmiä, sillä ne antavat erilaisia mahdollisuuksia oppimiselle kuin heterogeeniset ryhmät. Jos ryhmät jaetaan kielitaidon mukaan homogeenisiin ryhmiin, voidaan ryhmät muodostaa sukupuolen, oppimisvalmiuksien ja etnisen taustan suhteen heterogeenisiksi. (Kagan 1994, 6:12.) Erilaisien ryhmämuotojen monipuolinen, tarkoituksenmukainen ja tasapainoinen hyödyntäminen mahdollistaa positiiviset tulokset oppilaiden akateemisessa, kielellisessä ja sosiaalisessa kehityksessä. On hyvä muistaa, että erilaisia ryhmämalleja voidaan myös yhdistää yhteistoiminnallisen oppimisen eri vaiheissa. (Kagan 1994, 6:11; Johnson & Johnson 1991, 65.)

Ryhmien muodostamiseen on useita eri keinoja. Yhteistoiminnallisen oppimisen teoksista löytyy erilaisia malleja ryhmien muodostamiseen (ks. esim. Kagan 1994). Ryhmät voivat kuitenkin olla myös oppilaiden itse muodostamia. Kagan (1994) esittää, että oppilaiden itse valitsemat ryhmät luovat oppimistilanteita, joita muuten ei välttämättä syntyisi. Työskentely parhaan kaverin kanssa voi myös tuoda työskentelyyn uudenlaista energiaa ja siten edistää oppimistavoitteiden saavuttamista. (Kagan 1994, 6:12.) Johnson ja Johnson (1991, 65) eivät kuitenkaan suosi oppilaiden itse muodostamia ryhmiä, sillä niistä muodostuu usein homogeenisia ja niiden toiminta ei välttämättä ole kovinkaan tehtäväorientoitunutta. Vaihtoehtona oppilaiden itse muodostamille ryhmille he esittävät toimintamallia, jossa oppilaat voivat nimetä muutaman oppilaan,

joiden kanssa he haluaisivat työskennellä, jonka jälkeen opettaja muodostaa ryhmät huomioiden oppilaiden toiveet. (Johnson & Johnson 1991, 65.)

Ennen yhteistoiminnallisissa ryhmissä työskentelyn aloittamista opettajan on päätettävä, miten pitkä toiminta-aika ryhmällä on. Onko ryhmän tarkoitus työskennellä vain tämän tehtävän parissa vai useamman viikon ajan useissa eri tehtävissä vai kenties läpi koko vuoden. Johnson ja Johnson (1991) esittelevät kolme erilaista ryhmätyyppiä, jotka perustuvat ryhmän toiminta-aikaan. *Tilapäisryhmät (informal groups)* ovat lyhytaikaisia, eikä niiden tarvitse välttämättä olla strukturoituja. Niiden toiminta-aika voi vaihdella muutamasta minuutista yhteen oppituntiin ja ne on koottu vain yhtä tehtävää varten. Kouluissa ja varhaiskasvatuksessa yhteistoiminnallisen oppimisen pääasiallisina ryhminä käytetään *vakinaisia ryhmiä (formal groups)*, joiden suositeltu kesto-aika on useampia viikkoja. Vakinaiset ryhmät ovat usein strukturoidumpia kuin tilapäisryhmät ja niissä toimitaan, kunnes asetetut tavoitteet on saavutettu. Pitkäkestoisin ryhmä on *kotiryhmä (base group)*, jonka tärkein tehtävä antaa oppilaille vertaistukea, rohkaisua ja apua tehtävien suorittamiseen sekä opettaa vastuullisuutta pitkällä aikavälillä. Kun opettaja alkaa käyttää yhteistoiminnallista oppimista, on toiminta hyvä aloittaa käyttämällä opetuksessa vakinaisia ryhmiä. Niitä käyttämällä opettaja voi kehittää asiantuntijuuttaan yhteistoiminnallisen oppimisen kentällä. Kun opettaja hallitsee yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset periaatteet ja osaa niitä soveltamalla järjestää opetuksensa yhteistoiminnalliseksi, on aika ottaa käyttöön myös tilapäisryhmät ja kotiryhmät. (Johnson & Johnson 1991, 53–54, 169–170, 175; Saloviita 2006, 30–31.)

Opettajan tulee siis suunnitella ryhmän koon ja koostumuksen lisäksi se, miten kauan ryhmä pysyy koossa. Se, millaisesta ryhmästä on kyse vaikuttaa siihen, miten kauan ryhmän olisi hyvä pysyä kasassa. Satunnaisryhmien toiminta-ajan tulisi olla suhteellisen lyhyt, kun taas huolellisesti mietityt heterogeeniset ryhmät voivat työskennellä yhdessä useamman viikon ajan (Kagan 1994, 4:2). Johnsonin ja Johnsonin (1991) mukaan, oli ryhmän yhdessäoloaika kuinka pitkä tahansa, on suositeltavaa, että ryhmää ei hajoteta ennen kun sen toiminta on menestyksellistä. Sillä on usein kielteisiä vaikutuksia, jos ryhmä

hajotetaan, kun sen toiminnassa esiintyy ongelmia. Ryhmän jäsenet eivät opi ongelmien selvittämiseen tarvittavia sosiaalisia taitoja, jos yhteistyö keskeytetään ennen tilanteen ratkeamista. (Johnson & Johnson 1991, 65; Johnson ym. 1990, 47.) Ryhmän lopettamiseen on myös syytä varata aikaa. Ennen uusien ryhmien muodostamista, oppilaille on annettava mahdollisuus ilmaista tunteensa vanhan ryhmän hajoamisesta ja valmistautua henkisesti uuteen ryhmään siirtymiseen. Uuden ryhmän muodostaminen vaatii myös oppilaalta sosiaalisia taitoja, joiden harjoittelu on tärkeää. (Johnson & Johnson 1991, 65.) Lukuvuoden aikana olisi hyvä, jos jokainen oppilas saisi mahdollisuuden työskennellä samassa ryhmässä ainakin kerran jokaisen luokan oppilaan kanssa. Tämä lisää koko luokan yhteen kuuluvuuden tunnetta. (Johnson & Johnson 1991, 65; Kagan 1994, 4:2, 6:13; Saloviita 2006, 31.)

2.3.4 Sosiaaliset taidot

Suhtautuminen sosiaalisten taitojen opetukseen eri yhteistoiminnallisen oppimisen koulukuntien välillä on hyvin vaihtelevaa. Toisessa ääripäässä ovat ne suuntaukset, joissa ei sosiaalisten taitojen opetukselle nähdä minkäänlaista tarvetta. Oppilaiden uskotaan oppivan sosiaaliset taidot luontaisesti viestintätilanteissa, joita muodostuu yhteistoiminnallisia opetusjärjestelyjä hyödyntämällä. Toisessa ääripäässä ovat taas ne suuntaukset, joiden mukaan sosiaalisten taitojen opetus tulee olla osana kaikkia yhteistoiminnallisen oppimisen oppitunteja, sillä se on yhteistoiminnallista oppimista määrittävä tekijä.

Kagan (1994) esittelee kaksi lähestymistapaa sosiaalisten taitojen kehittymiseen: luontaisen- ja formaalin lähestymistavan. Luontaisessa lähestymistavassa katsotaan, että sosiaaliset taidot omaksutaan tilanteissa, joissa niitä käytetään, kun formaalissa lähestymistavassa painotetaan sosiaalisten taitojen formaalia opetusta. Kagan rinnastaa sosiaalisten taitojen oppimisen kielen oppimiseen ja omaksumiseen. Kuten kieltenopiskelussakin, myös sosiaalisten taitojen oppimisessa sekä formaalilla opetuksella että luontaisella lähestymistavalla on oma paikkansa ja ne täydentävät toisiaan (vrt. kielitieto ja kielitaito luvussa 3.2.1). Yhteistoiminnallinen oppiminen luo oppilaille tilanteita, joissa omaksua

sosiaalisia taitoja luontaisella tavalla ja niiden kehittymistä voidaan samalla tukea formaalilla sosiaalisten taitojen opetuksella. (Kagan 1994, 14:1–14:2.)

Spencer ja Miguel Kaganin (2002) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteistoiminnallisten ryhmien oppilaista kehittyy huolehtivaisempia, auttavaisempia ja ymmärtäväisempiä toisten suhteen kuin muunlaisessa oppimisympäristössä, vaikka oppilaille ei annettaisi lainkaan sosiaalisten taitojen opetusta. Varmistaakseen mahdollisimman tehokkaan toiminnan luokassa, on opettajan kuitenkin vahvistettava oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Kagan & Kagan 2002, 47.) Johnsonin ym. (1990, 88) mukaan useilta nykyajan lapsilta ja nuorilta puuttuu sosiaalisten taitojen perusteet, joita opitaan usein perheessä ja yhteisöllisten kokemusten kautta. Sosiaalisten taitojen kehittymiseen vaikuttavat perhetausta, roolimallit ja oppilaiden vertaisryhmän luonne (Johnson ym. 1990, 90). David ja Rodger Johnsonin (1991, 146) mukaan oppilaiden ei voida olettaa pystyvän työskentelemään tehokkaasti ryhmissä, jos heillä ei ole siihen riittäviä yhteistyötaitoja. Myös Kagan (1994, 14:2–14:3) on sitä mieltä, että yhteistoiminnallisten ryhmien työskentelyssä ilmaantuvat ongelmat johtuvat oppilaiden sosiaalisten taitojen puutteellisuudesta, jos heillä on halua työskennellä yhdessä.

Sekä Kagan (1994) että David ja Rodger Johnson (1991) esittävät, että sosiaalisten taitojen opetukseen koulussa voidaan nähdä kaksi eri syytä. Ensinnäkin, jotta yhteistoiminnallinen oppiminen olisi kannattavaa ja ryhmien työskentely hedelmällistä, on ryhmän jäsenten hallittava riittävät yhteistyötaidot. Toisena perusteluna yhteistyötaitojen opettamisen tarpeellisuudelle voidaan nähdä yhteistyötaidot itsessään ja niiden merkitys oppilaiden elämän kannalta sekä työn että sosiaalisen elämän näkökulmasta. Yleistettynä voidaan sanoa, että työelämässä arvostetaan verbaaliviestinnän taitoja, vastuullisuutta, aloitteellisuutta, ihmissuhde- ja päätöksentekotaitoja, eli sosiaaliset taidot ovat avainasemassa yksilön työllistymisessä ja uralla menestymisessä. Sosiaaliset taidot ovat myös suorassa yhteydessä ihmissuhteiden solmimiseen ja ylläpitämiseen sekä yksilön psyykkiseen hyvinvointiin. (Johnson & Johnson, 1991, 146–147; Kagan 1994, 14:3.) Johnson ym. (1990, 87) painottavat, että yhteistyötaidot ovat

välttämättömiä, kun ylläpidetään vakaita perhesuhteita, halutaan menestyä työuralla tai pitää yllä ystävyysuhteita.

David ja Rodger Johnsonin (1991) mukaan koulussa tulisi opettaa oppilaille tavoitteellisesti sosiaalisia taitoja, etenkin luokassa, jossa on käytössä ryhmä- tai yhteistoiminnalliset työmuodot. Sosiaalisia taitoja tulisi opettaa tavoitteellisesti ja samalla tarkkuudella, kuin varsinaisten oppiaineiden taitoja, kuten lukemista tai laskemista. Heidän mukaansa ilman hyvää johtajuutta, tehokasta viestintää, rakentavaa ongelmien selvittelyä ja luottamuksen rakentamista ja ylläpitämistä, yhteistoiminnallinen ryhmä ei pysty saavuttamaan tuottavuudessa ja tehokkuudessa potentiaaliaan. Yhtenä yhteistoiminnallisen oppimisen huomattavista eduista voidaan pitää sitä, että oppilaat tarvitsevat, käyttävät, vahvistavat ja oppivat hallitsemaan tärkeitä elämisen taitoja työskennellessään oppimistilanteissa. (Johnson & Johnson, 1991, 146-147; Johnson ym. 1990, 87-88.) Johnson ym. (1990, 14) nostavat sosiaaliset taidot yhteistoiminnallisen oppimisen keskiöön yhteistoiminnallista oppimista määrittelevänä elementtinä (ks. luku 2.2).

Varmista että oppilaat:

1. näkevät tarpeen taidolle
2. ymmärtävät, mitä taito tarkoittaa ja miten se näyttäytyy käytännössä
3. pääsevät harjoittelemaan taitoa
4. arvioivat omaa toimintaansa
5. jatkavat harjoittelua, kunnes hallitsevat taidon
6. saavat onnistumisen kokemuksia
7. saavat tilaisuuksia käyttää taitoa riittävän usein
8. uskovat sosiaalisten taitojen käytön olevan sopivaa ja arvostettua

KUVIO 5. Kahdeksan vaihetta sosiaalisten taitojen opettamiseen (Johnson & Johnson, 1991, 147-150.)

Johnsonin ym. (1990, 98) mukaan sosiaalisia taitoja ei vain omaksuta tai opita käsitteellisesti, vaan niiden hallinta vaatii harjoitusta, palautetta, itsereflektiota ja oman toiminnan muokkaamista. David ja Rodger Johnson esittävät

kahdeksan askelta sosiaalisten taitojen opettamiseen (ks. kuvio 5), joista viisi ensimmäistä on esitelty myös *Circles of Learning* -kirjassa.

1) Oppilaille tulee tehdä näkyväksi sosiaalisen taidon tarpeellisuus. On tärkeää, että oppilaat oppivat ymmärtämään sosiaalisten taitojen merkityksen. Tekemällä oppilaille selväksi, mihin opeteltavaa taitoa tarvitaan, luodaan pohja sosiaalisten taitojen oppimismotivaatiolle. Taidon tarpeellisuuden näkyvyyttä voidaan korostaa usealla eri tavalla. Opettaja voi suullisesti viestiä oppilaille taidon merkityksestä esimerkkien avulla. Hän voi myös nostaa taidon näkyvyyttä luokkahuoneessa palkitsemalla oppilaita, jotka käyttävät kyseistä taitoa tai laittamalla taitoa havainnollistavia materiaaleja näkyville luokkahuoneeseen. Opettaja voi myös järjestää toimintaa, mikä havainnollistaa taidon merkitystä oppilaille. (Johnson ym. 1990, 97–104; Johnson & Johnson, 1991, 147–150.)

2) Oppilaita autetaan ymmärtämään, mitä opeteltava taito on käsitteellisesti ja käytöksellisesti. Oppilaalla on oltava käsitys siitä, mitä sosiaalista taitoa ollaan harjoittelemassa ja, miten kyseistä taitoa toteutetaan käytännössä. Toivottu käytös on hyvä nimetä ja demonstroida oppilaille. Esimerkkejä mallikäyttyymisestä voidaan etsiä myös luokan oppilaiden joukosta. Luokka voi myös listata, minkälainen toiminta ja minkälaiset kommentit edistävät harjoiteltavaa toimintaa. Luokkaan voidaan kirjoittaa näkyville esimerkkejä toiminnoista ja lauseista, joiden käyttöä suositellaan. (Johnson ym. 1990, 97–104; Johnson & Johnson, 1991, 147–150; vrt. Kaganin taitokeskus.)

3) On varmistettava, että oppilaat saavat riittävästi tilanteita harjoitella sosiaalista taitoa. Kun sosiaalinen taito on esitelty, oppilaiden olisi hyvä harjoitella sen käyttöä useita kertoja. Tämä voidaan toteuttaa pienillä esimerkkikeskusteluilla, joissa oppilaat saavat käsityksen taidon käytöstä. Opettaja voi myös jakaa oppilaille roolit, jotka edistävät harjoiteltavan sosiaalisen taidon käyttöä. Usein sosiaalisen taidon käyttö lisääntyy, kun oppilaat tietävät opettajan tarkkailevan taidon käyttöä. Kun oppilaille tehdään selväksi, että taidon käyttöä seurataan ja arvioidaan, on todennäköistä, että oppilaat käyttävät taitoa. (Johnson ym. 1990, 97–104; Johnson & Johnson, 1991, 147–150.)

4) Sosiaalisen taidon harjoittelu ei yksinään riitä, vaan on varmistettava, että oppilaat myös pohtivat, miten usein ja miten hyvin he harjoiteltavaa taitoa käyttävät. Palautteen saaminen on välttämätöntä, kun harjoitellaan uusia taitoja. Ilman palautetta, ei pystytä korjaamaan toiminnassa esiintyviä virheitä, ei tunnisteta oppimisessa esiintyviä ongelmia tai pystytä vertaamaan senhetkistä toimintaa tavoiteltavan käytöksen kanssa. Palautteenanto saattaa olla tärkein yksittäinen elementti uuden taidon oppimisessa. Arviointia helpottavat ja nopeuttavat vakiintuneet käytänteet. Omaa ja ryhmän toimintaa voidaan arvioida esimerkiksi aina saman arviointikaavakkeen avulla. (Johnson ym. 1990, 97-104; Johnson & Johnson, 1991, 147-150.)

5) Oppilaita on rohkaistava pysymään lujina uuden taidon harjoittelussa. Uuden taidon oppiminen ei ole aina eteenpäin suuntautuvaa ja suoraviivaista, vaan edistymisessä saattaa tulla nopeampia ja hitaampia etenemisen vaiheita. Siksi on tärkeää, että oppilaat eivät luovuta, vaikka edistyminen ei heti olisi huomattavaa. 6) Opetukseen on järjestettävä tilanteita, jotka mahdollistavat onnistumisen kokemuksia harjoiteltavan taidon osalta. Onnistumisen ja hallinnan tunteet lisäävät motivaatiota jatkaa ponnistuksia uuden taidon oppimiseksi. (Johnson ym. 1990, 97-104; Johnson & Johnson, 1991, 147-150.)

7) Harjoiteltavien taitojen käyttöä on edellytettävä riittävän usein, jotta ne voivat muodostua osaksi oppilaiden sosiaalista kompetenssia, ja jotta niiden käyttö muuttuu tahattomaksi, automaattiseksi ja lopulta luonnolliseksi. 8) Viimeisenä askeleena on rakentaa luokan normisto, joka tukee haluttujen sosiaalisten taitojen käyttöä. Vaikka oppilaat hallitsisivat tarvittavat sosiaaliset taidot, eivät he niitä käytä, jos he eivät usko niiden käytön olevan sopivaa tai arvostettua. (Johnson ym. 1990, 97-104; Johnson & Johnson, 1991, 147-150.)

Kagan (1994) kritisoi David ja Rodger Johnsonin lähestymistapaa sosiaalisten taitojen opetukseen. Hänen mielestään ei ole tarkoituksenmukaista, että jokaiselle oppitunnille on asetettu erikseen tavoite sosiaalisille taidoille. Kagan esittää, että opetus on hänen mielestään tarkempaa, jos yhdellä viikolla keskitytään vain yhteen sosiaaliseen taitoon. Hän kuitenkin myöntää, että hyvin nuorien oppilaiden kanssa voi olla hyödyllistä käyttää hyvin formaalia sosiaalisten

taitojen opetusta ja tuntikohtaista sosiaalisen taidon oppimistavoitetta. Mitä nuoremista oppilaista on kyse, sitä lyhyempi keskittymiskyky heillä on. Nuoremmat oppilaat tarvitsevat myös tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa ohjausta harjoiteltavan taidon toteuttamiseen. Kagan myös nostaa esille, että ei ole mitään syytä, miksi opetuksessa ei voitaisi hyödyntää sekä tunti että viikkokohtaisia tavoitteita sosiaalisille taidoille. (Kagan 1994, 14:22.)

Kaganin mukaan sosiaalisia taitoja ei ole tarkoituksenmukaista opettaa irrallisina opetuskokonaisuuksina, vaan niiden opetus integroidaan jäsenneyssä luontaisessa lähestymistavassa muiden oppiaineiden ja opetuskokonaisuuksien opiskeluun. Opettaja valitsee sosiaalisten taitojen opetuksessa viikon taidon, joka näyttäytyy keskeisessä roolissa toisilla oppitunneilla, mutta joka ei välttämättä ole mukana kaikissa käytetyissä yhteistoiminnallisissa rakenteissa. (Kagan 1994, 14:1, 14:2.) Vaikka David ja Rodger Johnson lähestyvät sosiaalisten taitojen opetusta hieman eri lähtökohdasta kuin Kagan, on molemmissa lähestymistavoissa paljon yhteistä. Sosiaalisten taitojen merkitys nähdään keskeisenä sekä koulun että elämän kannalta.

Se, mitä sosiaalisia taitoja luokassa tulisi opettaa, riippuu siitä, mitkä taidot oppilaat jo hallitsevat ja missä heillä on vielä harjoiteltavaa. Havainnoimalla ryhmien työskentelyä opettaja pystyy arvioimaan, mitä sosiaalisia taitoja luokan kanssa tulee vielä harjoitella. Ryhmien työskentelyssä esiintyvät ongelmat antavat opettajalle suuntaa siihen, mitä taitoja tulisi opetuksessa nostaa seuraavaksi esille. (Kagan 1994, 14:3; Johnson ym. 1990, 92.) Johnson ym. (1990, 92) ovat jakaneet sosiaaliset taidot neljään tasoon helpottaakseen ryhmän yhteistyön arviointia.

1) Alimmalla tasolla hallitaan sosiaalisia taitoja sen verran, että pystytään toimimaan ryhmässä. *Muodostuvien taitojen tasolla (forming)* tärkeimpiä käyttäytymismuotoja ovat esimerkiksi ryhmiin järjestäytyminen, ryhmässä pysyminen, äänen pitäminen hiljaisena, ryhmän jäsenten huomioiminen ja osallistumiseen rohkaiseminen sekä katsekontakti puhujan kanssa. (Johnson ym. 1990, 92-97.)

2) *Toiminnan tasolla (functioning)* ryhmän toimintaa osataan ohjata kohti tehtävän suorittamista ja jäsenten välillä pystytään pitämään yllä hyvä työskent-

telyilmapiiri. Tällä tasolla oppilas osaa suunnata työskentelyä esimerkiksi toistamalla tai uudelleen muotoilemalla tehtävänannon, seuraamalla työskentelyyn käytettävissä olevaa aikaa ja esittämällä ideoita siitä, miten tehtävä voidaan saada valmiiksi. Käyttäytymismalleja, joiden voidaan katsoa olevan toiminnan tasolla, ovat myös esimerkiksi avun tai tarkennuksen pyytäminen ja tarjoaminen ryhmässä, toisten mielipiteiden selventäminen tai uudelleen muotoileminen, tunteiden kuvaileminen sekä tuen ja hyväksynnän ilmaiseminen sekä saannallisesti että nonverbaalisti. (Johnson ym. 1990, 92–97.)

3) *Muotoutuvalla tasolla (formulating)* oppilas hallitsee jo taitoja, joiden avulla rakentaa syvempää ymmärrystä opiskeltavasta materiaalista ja käyttää korkeatasoisia päättelystrategioita. Toiminta tällä tasolla on oppimiseen suuntautunutta ja omaa ja muiden oppimista edistävää. Oppilas osaa tehdä yhteenvetoja oppimateriaalista ilman muistiinpanoja, lisätä tärkeitä asioita muiden yhteenvetoihin ja pyytää tarkennusta tai laajempaa selitystä muilta ryhmän jäseniltä. Oppilas hallitsee myös keinoja, joilla varmistaa muiden ryhmän jäsenen oppimista. (Johnson ym. 1990, 92–97.)

4) Korkeimmalla tasolla (*fermenting*) ryhmä pystyy keskustelemaan opiskeltavasta materiaalista monipuolisesti ja perusteellisesti. Ryhmässä ei pelätä eriäviä mielipiteitä, vaan asioita pyritään tarkastelemaan monesta eri näkökulmasta ja asioille haetaan perusteluja sekä tarvittaessa lisää taustatietoja. Tällä tasolla ryhmän jäsenet osaavat esimerkiksi kritisoida toisten esittämiä ideoita ilman, että kritisoivat ideoiden esittäjää henkilönä. Ryhmissä osataan myös syventää muiden vastauksia sekä lisäyksillä, kysymyksillä että tarkennuspyynnöillä. Korkeimman tason taidot pitävät ryhmän jäsenet motivoituneina paneutumaan työhönsä syvemmin kuin vain nopeimman vastauksen verran. (Johnson ym. 1990, 92–97.)

Nämä taitotasot antavat suuntaa siihen, missä järjestyksessä sosiaalisia taitoja tulisi luokassa lähteä opettamaan. Ennen kun opettaja vaatii oppilailta samaistumista muiden näkökulmiin, oppilaiden olisi hyvä hallita ryhmässä työskentelemisen ja muiden huomioimisen taidot. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tarvitaan paljon erilaisia sosiaalisia taitoja, ja koska kaikkia taitoja ei

voida harjoitella samanaikaisesti, on tehtävä päätöksiä, mitä taitoja luokassa lähdetään harjoittelemaan. Havainnoimalla oppilaidensa työskentelyä ryhmissä opettaja voi arvioida, mitä sosiaalisia taitoja luokan kanssa tulisi vielä harjoitella, mutta tämä ei ole ainoa keino määrittellä oppimistavoitteita sosiaalisille taidoille. Opettaja voi halutessaan lähestyä sosiaalisten taitojen opetusta hyvin systemaattisesti ja opettaa tärkeinä näkemänsä taidot haluamassaan järjestyksessä. Opettajan on kuitenkin otettava huomioon, että joidenkin tehtävien suorittaminen vaatii tiettyjä sosiaalisia taitoja, joten opettajan on oltava valmis joustamaan taitojen opetusjärjestyksestä tai vältettävä kyseisiä tehtäviä, kunnes tarvittavat taidot on ehditty oppimaan. Opettaja voi myös kysyä oppilailta, minkä sosiaalisen taidon hallitseminen edistäisi heidän ryhmätyöskentelyään, ja muodostaa sosiaalisten taitojen opetussuunnitelman saamiensa vastausten pohjalta. (Johnson ym. 1994, 22.)

Sosiaalisten taitojen opetteleminen valmistavassa opetuksessa on ensiarvoisen tärkeää. Oppilailla saattaa olla hyvinkin erilaisia koulutaustoja ja näkemymiä koulusta ja sen työtavoista, minkä takia ryhmissä työskenteleminen voi lapsille on uutta ja haastavaa (Päivärinta 2005b, 46–48). Heikko kielitaito saattaa myös aiheuttaa ongelmia sosiaalisissa tilanteissa, minkä takia sosiaalisten taitojen opetus voi olla oppilaille monessa suhteessa todella hyödyllistä. Opetusta suunniteltaessa on tärkeää muistaa, että kehittyäkseen sosiaalisissa taidoissa oppilaiden on oltava osallisena tilanteissa, joissa yhteistyötaitoja tarvitaan (Johnson ym. 1990, 89). Yhteistoiminnallisten toimintamallien käyttö opetuksessa antaa oppilaille mahdollisuuden oppia sosiaalisia taitoja ohjatussa tilanteessa. Sosiaaliset taidot ovat myös tärkeässä osassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (ks. luku 3.5).

2.3.5 Ryhmätyöskentelyn epäonnistuminen

Ryhmätyöskentely ei ole aina ongelmaton ja vaikka työskentely on organisoitu yhteistoiminnallisesti, voi työskentely epäonnistua. Yhteistoiminnallisessa oppimisen epäonnistuminen johtuu Kaganin (1994, 14:2–14:3) mukaan lähes

aina joko haluttomuudesta työskennellä yhdessä tai taidottomuudesta työskennellä yhdessä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa suositaan usein opettajan muodostamia heterogeenisiä ryhmiä, mikä saattaa herättää oppilaissa vastustusta. Oppilaiden haluttomuuteen työskennellä yhdessä voidaan puuttua rakentamalla ryhmän yhteishenkeä. Harjoitukset, jotka luovat oppilaiden välille yhteenkuuluvuuden tunnetta, opettavat oppilaita luottamaan toisiinsa ja autamaan toinen toisiaan. Ryhmän kiinteys, eli sen jäsenten välinen yhteenkuuluvuuden tunne, edistää ryhmän toimivuutta. Tiimiharjoitukset ovat erityisen hyödyllisiä opetusryhmissä, joissa on taustaltaan kovin erilaisia oppilaita. Helposti ulkopuoliseksi jäävät oppilaat saavat ryhmäytymiseen pyrkivissä harjoituksissa mahdollisuuden päästä osaksi ryhmää. (Kagan 1994, 14:2; Saloviita 2006, 81.) Kaganilla (1994) on paljon esimerkkejä tiimiharjoituksista, joita myös Saloviita esittelee kirjassaan *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvat* (2006). Opettaja voi itsekkin keksiä tehtäviä, joiden tarkoituksena on saada oppilaat tutustumaan ja luottamaan toisiinsa sekä löytämään heidän ryhmänsä jäseniä yhdistäviä tekijöitä.

Ryhmän jäsenten välinen halu työskennellä yhdessä ei aina takaa ryhmän työskentelyn onnistumista. Halu työskennellä yhdessä on toissijainen taidolle työskennellä yhdessä. Jos oppilailla ei ole riittäviä sosiaalisia taitoja annetun tehtävän toteuttamiseen, voi työskentelyssä ilmetä paljon erilaisia ongelmia. Sosiaalisten taitojen puutteesta johtuvat ongelmat muodostavat opettajalle kuvaa niistä taidoista, joita oppilaiden kanssa tulisi vielä harjoitella. Ongelmat voidaan siis nähdä mahdollisuuksina. (Kagan 1994, 14:2–14:3; ks. myös luku 2.4.5.)

Saloviidan (2006, 176) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä esiintyvät ongelmat johtuvat yleensä sen taitamattomasta käytöstä; aloitetaan liian vaikeista rakenteista, käytetään liian suuria ryhmäkokoja, ei valvota ryhmien toimintaa tai käytetään ryhmätyötä oppimistehtävissä, joihin yksilötyöskentely soveltuu paremmin. Oppikirjat on yleensä suunniteltu tukemaan perinteistä opetusmallia, joten kun niitä käytetään yhteistoiminnallisessa oppimisessä, on

opettajan tarvittaessa muunnettava tehtävät ryhmittöihin sopiviksi. (Saloviita 2006, 176; oppimateriaaleista puhutaan myös luvuissa 2.3.2 ja 3.4.)

Uuden oppimiskulttuurin luominen vie aina oman aikansa, ja uusia toimintatapoja tulee harjoitella. Yhteistoiminnallisen oppimisen harjoittelu kannattaa aloittaa pienissä ryhmissä ja pienillä tehtävillä. Alussa voidaan keskittyä harjoittelemaan itse yhteistoiminnallisuutta, viestintää, vuorovaikutusta ja yhteisistä säännöistä sopimista ja -kiinni pitämistä. Harjoittelu voidaan aloittaa myös esimerkiksi työrauha- ja käyttäytymisasiosta, mikä auttaa luomaan turvallista ja suvaitsevaa työskentelyilmapiiriä. Pienissä ryhmissä on hyvä opetella toisen kuuntelua, keskustelemista, erilaisuuden hyväksymistä ja muiden arvostamista. Oppimisen kannalta on tärkeää luoda ilmapiiri, jossa jokainen uskaltaa esittää osaamistaan tarvitsematta pelätä virheitä tai nolatuksi tulemista. Tämä on erityisen tärkeää kielten opiskelussa. (Kujansivu 2002, 201–202; Koppinen & Pollari 1995, 92.) Yhteistoiminnallisten rakenteiden harjoittelu sopii siis hyvin myös valmistavaan opetukseen ja kielten oppimiseen. Kielten opiskelussa oppimisprosessi on keskeisessä roolissa, sillä kielen oppiminen tapahtuu ainoastaan kieltä käyttämällä (Kujansivu 2002, 208).

3 TOISEN KIELEN OPPIMINEN JA VALMISTAVA OPETUS

3.1 Keskeiset käsitteet

Puhuttaessa maahanmuuttajien opetuksesta, monikulttuurisuudesta tai toisen kielen oppimisesta on tärkeää määritellä käsitteet, joilla puhutaan. Puhuttaessa kielenkäyttäjän äidinkielestä tarkoitetaan usein ensikieltä. Martin (2003) määrittelee *ensikielen* kieleksi, joka opitaan pikkulapsena kotiympäristössä, ilman omaa tietoista panosta ja ilman opetusta. Ilman äidinkielen formaalia opetusta, kielen käyttäjä ei pysty keskustelemaan oman kielensä ominaisuuksista, koska se on lapsena omaksuttu ilman tietoista panosta. Koulun äidinkielen opetukses-

sa on tarkoitus saada kielen käyttäjät tietoisiksi kielensä piirteistä ja antaa heille välineitä sen käsittelemiseen ja käyttämiseen. Äidinkielen opetuksessa oppija osaa siis jo kieltä, mutta hänelle pyritään antamaan välineitä siitä puhumiseen ja sen monipuoliseen käyttämiseen. Yksilöllä voi olla ensikieliä useampi kuin yksi. Tämä tarkoittaa sitä, että hän omaksuu lapsena useamman kuin yhden kielen samanaikaisesti. (Martin 2003a, 76–77; ks. myös Ellis 20011, 35.) Kun tässä tutkielmassa puhutaan äidinkielestä, tarkoitetaan oppijan ensikieltä, jos ei erikseen toisin määritellä.

Toisen ja vieraan kielen oppimisessa yksilölle ei riitä harjoitus kielen variaatioissa ja sen ilmiöiden nimeämisessä. Oppija tarvitsee itse kielen sen lukemattomine sanoineen ja muotoineen ja lauserakenteineen. Hänellä on ensikielästään saama taito ilmaista itseään ja ymmärtää muita, mutta hän tarvitsee uuden muodon niille merkityksille, joita hänellä on mielessään, ja kyvyn ymmärtää muiden käyttämän kielen merkityksiä. Toisen ja vieraan kielen ero on oppimiskontekstissa. *Vierasta kieltä* opiskellaan ympäristössä, jossa kohdekieli ei ole voimakkaasti läsnä, esimerkiksi koulussa, jonka käyttökielenä ei ole opiskeltava kieli. Vieraan kielen opiskelussa ei yleensä ole akuuttia tarvetta käyttää kieltä, vaan kielen oppija voi rauhassa harjoitella kielen muotoja. *Toisen kielen* oppiminen tapahtuu taas kohdekielisessä ympäristössä. Kielen oppijalla on usein akuutti tarve kielen käytölle ja hän saa jatkuvaa kielellistä syötöstä ympäristöstään. Toisen kielen oppija hakee kielen opetuksesta apua siihen, miten hyödyntää ympäröivää syötöstä omassa oppimisessa ja miten järjestellä kielellistä kaaosta, joka häntä ympäröi. (Martin 2003a, 75–78.)

Suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen lähtökohtana on oppimistilanne, jossa suomea opitaan suomenkielisessä ympäristössä, mikä mahdollistaa oppilaalle kielen omaksumisen myös käytännössä (Ikonen 1996, 8). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 96) mukaan suomi toisena kielenä -opetus rakentaa oppilaan oman äidinkielen opetuksen kanssa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Tämän takia maahanmuuttajien suomen kielen opetus voidaan nähdä aina luonteeltaan funktionaalisenä (Martin 2003b, 92).

Toiminnallinen kaksikielisyys tarkoittaa tilannetta, jossa yksilö pystyy käyttämään kahta kieltä oman elämänsä kannalta tarkoituksenmukaisesti. Eri kielillä voi olla eri tehtäviä ja niitä voidaan käyttää eri ympäristöissä, mutta kielenkäyttäjä pystyy käyttämään kielitaitoaan joustavasti eri tilanteissa. Kielenkäyttäjä ei välttämättä aktiivisesti käytä kaikkia osaamiaan kieliä, mutta hän voi tarvittaessa aktivoida ne. (Nissilä 2003c, 219.) Useat tutkimukset ovat osoittaneet kaksikielisuuden vaikuttavan positiivisesti sekä yksilön älylliseen että kielelliseen kehitykseen. Tutkimuksista on myös havaittu, että toisen kielen oppiminen ei heikennä osaamista kielenoppijan ensikielessä. (Cummins 1998, 36; Cummins 2011, 9.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 87) puhutaan monikielisistä oppilaista ja heidän opetuksensa erityistavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyttä. Cummins (1998, 37) esittää, että opittaessa yhtä kieltä, osaaminen myös toisessa kielessä kasvaa. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että kaikki kielet ovat pinnallisesti katsottuna hyvin erilaisia, mutta kaikkia niitä yhdistää syvällisempi kognitiivinen taito. Tämän kielten taustalla oleva yhdistävä taito (*common underlying proficiency*) mahdollistaa kielten välisen siirtovaikutuksen sekä kognitiivisissa että kielellisissä taidoissa. (Cummins 1998, 37.) Eurooppalaisen viitekehyksen kuvaus plurilingvaalisuudesta mukailee Cumminsin ajatuksia kielitaidon monitahoisuudesta. *Plurilingvaalisen* lähestymistavan mukaan yksilön kielellinen viestintätaito muodostuu koko yksilön kielitaidosta ja kokemuksista kielistä, eivätkä eri kielet ja kulttuurit varastoidu toisistaan erillisiin osioihin, vaan ne elävät suhteessa toisiinsa ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (EVK 2012, 23). Koulutuksen päämääränä on viitekehyksen mukaan kehittää yksilölle mahdollisimman laaja kielellinen repertuaari, jossa kaikilla eri kielten kieli- ja kommunikaatiotaidoilla on sijansa (EVK 2012, 24).

Sen lisäksi, että maahanmuuttajien integroitumista yhteiskuntaan pyritään tukemaan toisen kielen opetuksella, halutaan heidän säilyttävän oma kulttuuri-identiteettinsä ja jatkavan kehittymistä omassa äidinkielessään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 36) nostetaan esille, että maahanmuuttajien opetuksessa on huomioitava heidän taustansa ja lähtökohtansa, kuten oppi-

laan äidinkieli. Perusopetuslain 12§:n mukaan huoltajan valinnan mukaan oppilaalle voidaan opettaa suomen, ruotsin, saamen, romanikielen ja viittomakielen lisäksi myös muuta oppilaan äidinkieltä (Perusopetuslaki 1998/628). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 305–308) liiteosassa on määritelty suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi. Myös *The Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD) on painottanut äidinkielen merkitystä yksilöiden kehityksen kannalta ja korostanut oppilaiden oman äidinkielen osaamisen vahvistamista (Cummins 2011, 6). On olemassa laajaa näyttöä siitä, että kaksikielisyys tukee yksilön kielellistä, kognitiivista ja akateemista kehitystä erityisesti silloin, kun hän jatkaa kehittymistä sekä äidinkielessään että toisessa kielessä (Cummins 2000, 38).

Maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria. Tätä termiä käytetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) siitä syystä, että se on käsite, jota perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta käyttävät. Nämä ovat säädöksiä, jotka säätelevät opetussuunnitelman perusteita. (Ikonen 2005, 10.)

3.2 Kommunikatiivinen lähestymistapa kielenopetukseen

3.2.1 Kielitieto ja kielitaito opetuksessa

Kielenoppimisesta on useita eri näkemyksiä, mutta todellisuus ei ole vain yhden oppimiskäsityksen mukainen. Kielenoppimista säätelevät monet eri tekijät ja tutkijat ovat vain kiinnittäneet huomiota ilmiön eri puoliin luodessaan omia oppimiskäsityksiään. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 14; ks. myös Ellis 2011, 35; Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 409.) Keskeisenä kysymyksenä on, nähdäänkö kielen oppiminen tietoisena vai tiedostamattomana prosessina. Tämä vaikuttaa myös siihen, miten suhtaudutaan kielenopetukseen ja nähdäänkö formaali opetus kielen oppimisen kannalta merkittävänä. (Ellis 2011, 35.)

Kielenopetuksessa opetusmuodot, joissa lähdetään liikkeelle kielen tietoisesta kehittämisestä eli *kielitiedon* kehittämisestä, olivat yleisiä etenkin 60- ja 70-luvuilla. Opetuksessa keskityttiin pääasiassa kielioppisääntöihin ja kielimuotojen opetteluun. Kieli nähtiin yhtenäisenä systeeminä ja kielenoppimisen tavoitteena oli hallita kohdekielen normit natiivin kielenpuhujan tavoin. Näiden opetusmuotojen taustalla vaikutti ajatus siitä, että kielen oppijan on tiedostettava ja ymmärrettävä kohdekielen säännöt ennen kun hän voi käyttää kieltä. (Ellis 2011, 35–36; Nunan 1999, 9.) Jos opetuksessa keskitytään kehittämään pelkästään oppijoiden kielitietoa, painotetaan opetuksessa ennen kaikkea kielen selittämistä. Kielenoppijan kieliopin osaaminen kehittyy, mutta hänellä ei todennäköisesti ole uskallusta käyttää kieltä. Kielitietoon painottavassa opetuksessa keskitytään pääasiassa kirjoitetun kielen, lukemisen ja kirjoittamisen opettamiseen. Tämä *formaali kielenopetus* on usein opettajakeskeistä ja siinä pyritään sääntöjen hallintaan ja virheettömyyteen. (Nissilä 2003a, 106–107; ks. myös Ellis 2011, 36.) Kielen rakenteisiin keskittyvän opetuksen tuloksena voi olla kielenkäyttäjä, joka tietää kohdekielestä enemmän kuin kielen natiivit puhujat, mutta jolla ei ole taitoa käyttää kieltä kommunikaation välineen (Ellis 2011, 36).

Vastakohtana kielitietoa painottaville teorioille ovat ne teoriat, joissa toisen kielen oppimisen katsotaan olevan samalla lailla tiedostamatonta kuin ensikielen omaksuminen. Kielenoppija käsittelee tiedostamattaan kohdekielen *syööstä* (puhe ja teksti) ja omaksuu kielen luonnollisesti. (Ellis 2011, 36.) *Kielitaitoon* vaikuttavat kielitiedon ohella kielen oppijan äidinkieli ja maailmantieto (Krashen 1982, 21). Tuottaessaan kieltä oppija voi hyödyntää äidinkielestä saamaansa tietovarastoa ja käyttää tietojaan hyödyksi kommunikaatiotilanteissa. Oppijan maailmantieto auttaa häntä ymmärtämään kohdekieltä ja tukee tuottamisen taitoja. Toisaalta tiedostamattomana lähtöoletuksena on, että kohdekielellä asiat ovat samoin kuin äidinkielellä, joten oppiminen kohdistuu kielten erojen oppimiseen. (Martin 2003b, 94.)

Krashen esitti 1982 teorian, joka oli keskeinen lähtökohta teorioille, jotka painottivat kommunikaatiota tai näkivät toisen kielen oppimisen muistuttavan ensikielen omaksumista (ks. Ellis 2011, 36). Krashenin (1982) teorian keskeisenä

ajatuksena on, että kielen oppimisessa on lähdeittävä liikkeelle merkityksistä ja ymmärrettävästä viestinnästä ja kielen rakenne opitaan sen seurauksena. Oppimista tapahtuu, kun kielen oppija saa syötöstä, jossa on hänelle uusia kielenrakenteita. Oppija pyrkii ymmärtämään saamansa syötöksen merkitystä ja samalla hän oppii siitä niitä kielenmuotoja, joita hän ei vielä hallitse. Ihmisen on mahdollista ymmärtää kieltä, jossa on rakenteita, joita hän ei vielä hallitse, sillä ymmärtämisessä hyödynnetään kielitiedon lisäksi muita tulkinnan keinoja kuten kontekstia. (Krashen 1982, 21.)

Ellisin (2011) mukaan 1990-luvulla kielen oppimisen teoriat alkoivat siirtyä takaisin kohti tiedostettua oppimista, koska kielen luontaisesta omaksumisesta liikkeelle lähteneet teoriat eivät tuottaneet haluttuja tuloksia toisen kielen oppimisessa. Toisen kielen oppimisen kentällä ei kuitenkaan palattu tarkkojen kielioppisääntöjen ja kielimuotojen opetteluun tai kielen kirjaimelliseen kääntämiseen, vaan kielitiedon opetus pyrittiin integroimaan osaksi merkityksellistä vuorovaikutusta. (Ellis 2011, 36–37.) Käyttöpohjaiseen kielikäsitteeseen nojautuva funktionaalinen näkemys korostaa muodon, merkityksen ja käytön erottamattomuutta kielenkäytössä. Muotojen opetusta ei laiminlyödä, vaan aihetta lähestytään käytön kautta, jolloin oppija hahmottaa niiden vakiintuneet merkitykset ja käyttötavat. (Aalto ym. 2009, 407, 409.) Oppilaiden arjen ja opetuksen yhteys toisiinsa nähdään tärkeäksi etenkin S2-opetuksen kentällä ja käyttöpohjaiseen kielikäsitteeseen nojaavan funktionaalisen pedagogiikan voidaan katsoa pyrkivän tällaiseen toimintatapaan. Opetuksen tavoitteena on auttaa oppijoita jäsentämään ja täydentämään muualla opittuja asioita sekä aktivoida oppimaan yhä lisää ympäröivästä yhteiskunnasta. (Aalto ym. 2009, 404, 408.) Parhaiten kielenoppiminen edistyy, kun kielitietoa ja kielitaitoa hyödynnetään opittavan asian, oppijan taipumusten ja ikäkauden mukaisesti (Martin 2003b, 94).

Funktionaalisuus on monimerkityksinen sana kielenoppimisen tutkimuksen kentällä. Yksinkertaisimmillaan funktionaalisuus voidaan tulkita oppijan kielenkäytön tarpeista lähtemiseksi, kun toisessa ääripäässä se voidaan nähdä Hallidayn funktionaalisen kielikäsitteksen ja kieliopin noudattamiseksi. Lähtökohtana ovat kuitenkin aina kielenoppijoiden ilmaisutarpeet, jotka määräytyvät

toisaalta yksilön, toisaalta sosiaalisen ympäristön pohjalta. (Martin 2009, 322, 324.) Funktionaalisen kielenopetuksen tarve on noussut esille niin kielen opetuksen tutkimuksissa kuin käytännön pedagogiikassakin (Aalto ym. 2009, 404).

Toisen kielen oppimisen kentällä ollaan melko yksimielisiä siitä, että kieltä opitaan sekä tietoisesti että tiedostamatta (Martin 2003b, 94). Vaikka ihminen oppii ensikielensä tiedostamattaan omaksuen, tarvitaan toisen kielen oppimisen tueksi yleensä tietoista opiskelua. Tämä johtuu siitä, että toista kieltä opittaessa ihmisellä on jo jonkinlainen käsitys kielestä hänen äidinkielensä kautta. (Ellis 2011, 39–40; ks. myös Nunan 1999, 39.) On myös syytä huomioda, että vaikka ensikielen ja toisen kielen oppimisessa näyttää olevan yhtäläisyyksiä ja kielen oppijat tekevät molemmissa samanlaisia virheitä, on toisen kielen oppimisessa myös vain sille tyypillisiä piirteitä ja virheitä. (Canale & Swain 1980, 11.) Tietois- sen ja tiedostamattoman oppimisen prosessit poikkeavat toisistaan ja aktivoivat aivoissa eri osa-alueita. Aivoissa tiedostettu ja tiedostamaton muisti eroavat toisistaan sekä sijainniltaan, muodoltaan että sisällöltään. Opetuksen kannalta tämä on merkittävää sen takia, että erilaiset opetusmuodot kehittävät erilaista oppimista ja siten myös erilaista osaamista. (Ellis 2011, 40.)

On siis tärkeää rakentaa oppijoiden kielitietoisuutta jo heti kielen oppimisprosessin alusta asti. Ei kuitenkaan ole yhdentekevää, miten kielen rakenteita opetetaan. Kieliopillista kompetenssia tulisi kehittää toisen kielen opiskelun alkuvaiheista asti kiinteästi yhdistettynä tarkoituksenmukaiseen viestintään (Canale & Swain 1980, 14), koska on tehontonta opettaa rakenteita kommunikaatiivisista tilanteista irrallaan (Aalto ym. 2009, 412). Toisen kielen oppiminen etenee tehokkaimmin silloin, kun kieliopin käyttöä ei irroteta merkityksellisestä sisällöstä (Canale & Swain 1980, 24). Opetuksessa ei laiminlyödä muotoja, vaan ne kuvataan käytön kautta niin, että oppija hahmottaa myös niiden vakiintuneet merkityksen ja käyttötavat (Aalto ym. 2009, 409). Opetus on siirtynyt pois opettajakeskeisistä toimintamalleista kohti oppilaslähtöisiä käytäntöjä joissa huomiota kiinnitetään kognitiivisiin ja sosiaalisiin prosesseihin (Kaufman 2004, 304).

Opettajan on arvioitava, mitkä opiskeltavasta aineistosta on opittavissa parhaiten tietoisesti ja mitkä tiedostamatta. Kielitiedon opiskelu on monille raskasta ja opettajan onkin tehtävä päätöksiä siitä, mitkä asiat nostetaan tietoiselle tasolle ja mitkä taas voidaan jättää oppilaan tiedostamattoman oppimisen varaan. (Martin 2003b, 96.) Aalto, Mustonen ja Tukia (2009, 408) esittävät, että oppijalle on annettava mahdollisuuksia oppia havaitsemaan kielellisiä ilmauksia ja hahmottamaan niiden merkityksiä käyttökontekstissa. Oppijan omista havainnoista ja päätelmistä voidaan lähteä rakentamaan kielen rakenneanalyysia, mutta tämä tulisi tehdä vasta kielen käyttötilanteen jälkeen. Näin järjestetty opetus ei anna valmista ja aukotonta kuvaa kielestä, vaan tukee oppijan kognitiivista prosessointia. (Aalto ym. 2009, 408.) Oppilaan kielellistä tietoisuutta voidaan pyrkiä kasvattamaan myös sitomalla luokassa tapahtuva toiminta sekä temaattisiin sisältöihin että kielenkäytön tapoihin (Aalto ym. 2009, 412; *Content-Based Language Learning*). Tiedostamatonta oppimista voidaan taas tukea antamalla oppijalle runsaasti syötöstä, joka sisältää esimerkkejä opittavasta asiasta (Martin 2003b, 100).

Konstruktivistiset oppimisteoriat ovat nostaneet yksilöllisen oppimisen opetuksen keskiöön. Oppimisen kannalta nähdään tärkeäksi oppijan ominaisuudet ja hänen sisäiset skeemansa sekä sosiaaliset ja kulttuuriset muuttujat, jotka vaikuttavat oppimiseen. Monipuoliset lähestymistavat ja oppimiskokemukset hyödyttävät oppijoita, kuten myös opettajan heille antama ohjaus ja oppimisen oikea-aikainen tukeminen (*scaffolding*). (Kaufman 2004, 304.) Tämän tutkielman kannalta konstruktivistinen oppimiskäsitys on keskeisessä roolissa. Valmistavan opetuksen oppilasryhmät ovat usein hyvin heterogeenisiä, joten opetuksen tulee olla oppilaslähtöistä ja oppilaiden erilaiset lähtökohdat huomioivaa. Oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina ja heidän osallistumisensa pyritään varmistamaan yhteistoiminnallisilla rakenteilla. (ks. Kaufman 2004, 309; ks. luku 2.) Luvussa 3.3 esitellään Cumminsin teorioita toisen kielen oppimisen järjestämisestä, joissa nousevat voimakkaasti esille konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeiset ajatukset uuden tiedon sitomisesta jo aiemmin opittuun ja oppimisen oikea-aikaisesta tukemisesta. Seuraavassa luvussa (3.2.2)

esitellään Canalen ja Swainin (1980) kommunikatiivinen kielitaitomalli, joka oli tutkielman oppimateriaalin yksi taustateoria.

3.2.2 Kommunikatiivinen kielitaitomalli

Kommunikatiivisuus nousi pinnalle kielenopetuksessa 1970-luvulla. Kieli alettiin nähdä merkitysten ilmaisemisen rakenteina, sen sijaan että se olisi tulkittu pelkästään abstrakteiksi rakenteiksi. Painotuksen siirtyminen kielen rakenteiden hallinnasta kielen merkitysten ilmaisemisen tulkintaan, kuvailuun ja opettamiseen oli merkittävä kielenoppimisen kentällä. (Nunan 1999, 9.) Oppimistavoitteiden ytimenä alettiin nähdä kommunikatiivinen kompetenssi kielellisen kompetenssin (*linguistic competence*) sijaan. Kieli nähdään kommunikatiivisissa teorioissa ihmisten välisenä kommunikaationa enemmän kuin kielioppisääntöinä tai rakenteina. Kielen käyttö on ihmisten kohtaamista ja heidän kanssaan kommunikointia. Opetuksella pyritään myös siihen, että kielenoppija kykenee sujuvaan kanssakäymiseen muiden ihmisten kanssa, eikä vain puhumaan kieliopillisesti virheettömiä virkkeitä. (Cook 1992, 138–139.) Krashenin (1980) ajatukset kielen oppimisesta vaikuttivat useiden teorioiden taustalla (Ellis 2011, 36), kuten myös Hallidayn ja Hymesin sosiolingvistiset teoriat ja heidän näkemyksensä sosiaalisen kontekstin, kieliopin ja merkityksen vuorovaikutuksesta (Canale & Swain 1980, 15, 19). Kieltenopetuksessa kommunikatiivisen kompetenssin eri osa-alueiden painotus on vaihdellut vuosien mittaan myös Suomessa. Kommunikatiivisuuden aatteet ovat siirtäneet huomiota kieliopillisesta kompetenssista sosiaalisten aspektien huomioimiseen. (Suni 1993, 125.)

Canale ja Swain (1980) kritisoivat puhtaasti kommunikatiivisia kielenoppimisen teorioita. Heidän mukaansa kommunikatiivisessa kielenopetuksessa painotetaan usein liikaa kommunikatiivisia funktioita. Syynä tähän voidaan nähdä olettamus kielestä ensisijaisesti kommunikaation välineenä. Vaikka toisen kielen opiskelun kannalta kielen tarkasteleminen kommunikaation välineenä on käytännöllisin lähestymistapa, ei se tarkoita sitä, että kommunikaatio olisi tärkeämpi kielen funktio kuin muut kielen toiminnot, kuten itseilmaisuus, käsit-

teellinen ajattelu tai ongelmanratkaisu. Teoreettisesta näkökulmasta tarkasteltuna, ei ole perusteltua painottaa kommunikaation funktioita enempää kuin monimuotoista kielioppia. Kieliopin monimuotoisuutta tulisi tarkastella, kun määritellään kieliopillisia muotoja ja kommunikatiivisia toimintoja jotka liittyvät kielenoppijan sosiolingvistisiin tarpeisiin. (Canale & Swain 1980, 23–24.) Luodessaan omaa toisen kielen oppimisen teoriaansa Canale ja Swain (1980) kiinnittivät huomiota kielitiedon ja kielitaidon suhteeseen omassa kielitaitomallissaan. He esittävät, että toisen kielen opetuksessa on alusta asti kiinnitettävä huomiota kieliopilliseen tarkkuuteen, vaikka opetus järjestettäisiin kommunikatiivisesti. Jos kieliopilliset piirteet jätetään täysin huomiotta ja keskitytään vain viestin välittämiseen, on vaarana, että luokkahuoneeseen syntyy oma kielimuoto, joka ei vastaa toisella kielellä kommunikoinnin tarpeisiin luokkahuoneen ulkopuolella. (Canale & Swain 1980, 11.)

Canale ja Swain (1980, 2) jakavat kielen oppimisen kentän kieliopilliseen ja kommunikatiiviseen lähestymistapaan. He pyrkivät tällä jaolla välttämään epäselvyyksiä, joita saattaa syntyä, kun käytetään laajempia käsitteitä; formaalia ja funktionaalista. Kieliopillinen lähestymistapa lähtee liikkeelle kielellisestä näkökulmasta painottaen kieliopillisia muotoja (esim. fonologiset muodot, morfologiset muodot, syntaktiset muodot, leksikaaliset osat) ja niiden yhdistelemistä kieliopillisiksi lauseiksi. Canalen ja Swainin mukaan tämä lähestymistapa kielen on hyvin yleinen perinteisissä kielen oppikirjoissa. Kommunikatiivisessa lähestymistavassa kieltä taas lähestytään kommunikatiivisten funktioiden näkökulmasta (esim. anteeksipyyttäminen, kuvaileminen, kutsuminen, lupaaminen). On tärkeää, että funktioiden yhteydessä painotetaan niitä kieliopillisia elementtejä, joiden hallinta mahdollistaa funktioiden tarkoituksenmukaisen ilmaisun. (Canale & Swain 1980, 2.)

Canale ja Swain (1980) esittävät viisi pääperiaatetta kielenopetuksen kommunikatiiviselle lähestymistavalle (*communicative approach*). (1) Kommunikatiivinen kompetenssi muodostuu kieliopillisen kompetenssin, sosiolingvistisen kompetenssin ja strategisen kompetenssin kokonaisuudesta. Osa-alueiden tulisi integroitua kokonaisuudeksi, eikä minkään niistä tulisi korostua yli mui-

den. (Canale & Swain 1980, 27–28; vrt. Eurooppalainen viitekehyksen kielellinen viestintätaito, luku 3.6.)

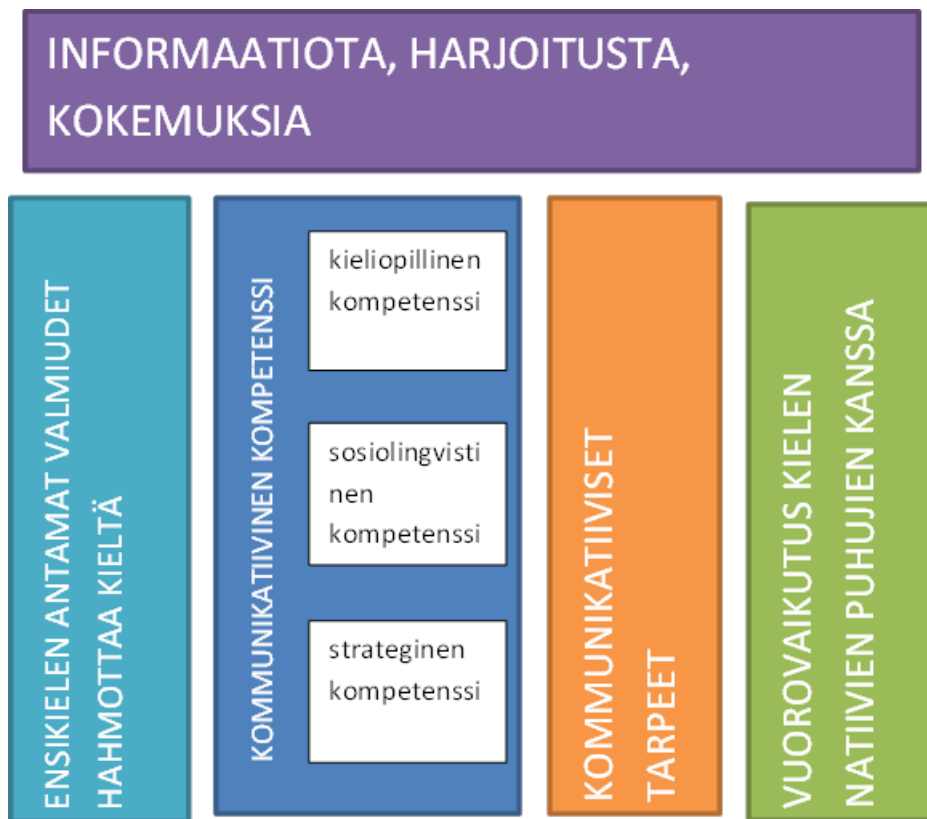
(2) Kommunikatiivisen lähestymistavan tulisi aina perustua kielenoppijan kommunikatiivisiin tarpeisiin (*communicational needs*). Nämä tarpeet tulisi pyrkiä määrittelemään suhteessa edellä mainittuihin kommunikatiivisen kompetenssin osatekijöihin. Kielen oppijalla voidaan nähdä olevan kahdenlaisia tarpeita kaikilla kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueilla: suhteellisen pysyviä ja suhteellisen väliaikaisia ja tilannesidonnaisia. Väliaikaisiin tavoitteisiin voi vaikuttaa esimerkiksi oppijan ikä ja hänen kielitaidon tasonsa. Erityisen tärkeää kommunikatiivisessa lähestymistavassa on huomioida kielimuodot, joihin toisen kielen oppija todennäköisimmin tulee törmäämään autenttisessa kommunikaatiotilanteessa sekä vähimmäistaidot kieliopillisesta ja sosiolingvivistisestä kompetenssista, joita kielenoppijalta näissä tilanteissa odotetaan. (Canale & Swain 1980, 27–28.)

(3) Kielenoppijoille tulisi pyrkiä järjestämään oppimistilanteita, joissa he pääsevät mielekkäisiin vuorovaikutustilanteisiin kohdekieltä hyvin osaavien kanssa. Realistisiin kommunikaatiotilanteisiin osallistuminen mahdollistaa itsetuottamuksen kehittymisen suhteessa kommunikatiiviseen kompetenssiin. (Canale & Swain 1980, 27–28; vrt. integrointi perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, luku 3.5.2.)

(4) Toisen kielen oppimisessa tulisi hyödyntää kielenoppijan ensikielessään saamia valmiuksia hahmottaa kieltä. Opeteltaessa toista kieltä näitä ensikielestä saatuja kommunikatiivisen kompetenssin taitoja voidaan hyödyntää. Toisen kielen mielivaltaiset (*arbitrary*) ja kielikohtaiset piirteet tulisi opettaa yhdistettynä kielen universaaleiden ja vähemmän kielisidonnaisten piirteiden kanssa. (Esimerkiksi kieliopin osa-alueiden opettaminen sidottuna kysymisen funktioon.) (Canale & Swain 1980, 27–28; vrt. Cummins 2001; luku 3.3.1.)

(5) Ensisijaisena tavoitteena kommunikatiivisessa toisen kielen opetuksessa on antaa kielenoppijoille informaatiota, harjoitusta ja kokemuksia, joiden avulla he pystyvät vastaamaan toisen kielen kommunikatiivisiin haasteisiin. (Canale & Swain 1980, 27–28.) Kuviossa 6 on havainnollistettu Canalen ja Swai-

nin esittämiä periaatteita kielenopetuksen kommunikatiiviselle lähestymistavalle.



KUVIO 6. Kommunikatiivisen lähestymistavan viisi pääperiaatetta (Canale & Swain 1980, 27–28.)

Kun toisen kielen opetuksen perustaksi valitaan kommunikatiivinen lähestymistapa, on opetuksen suunnittelussa otettava huomioon sekä kieliopillinen kompetenssi että sosiolingvistinen kompetenssi. Lisäksi opetusmuotoja valittaessa ja arviointia suunniteltaessa on mietittävä, miten kohdistaa huomio kommunikatiivisen kompetenssin lisäksi kommunikatiiviseen suoritukseen. On syytä muistaa, että kommunikatiivinen kompetenssi ei ole suoranaisesti mitattavissa, vaan ainoastaan kielellinen suoritus (*performance*) voidaan havaita. (Canale & Swain 1980, 6, 29.)

3.2.3 Kommunikatiivinen kompetenssi

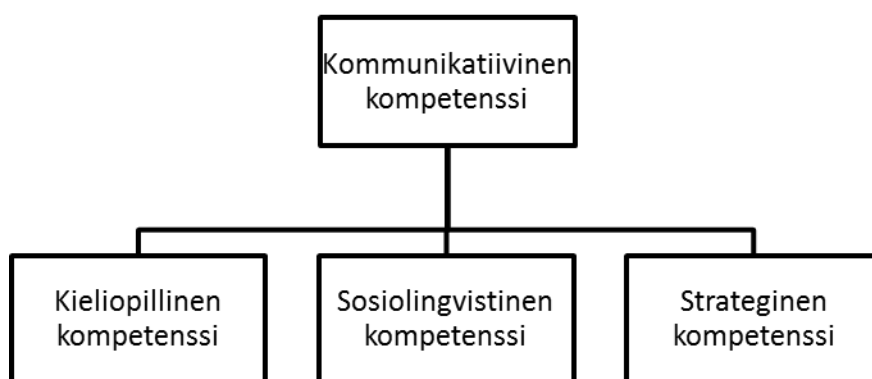
Canale ja Swain (1980) esittävät klassikoksi nousseessa artikkelissaan *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing* teorian kommunikatiivisesta kompetenssista. Teorian taustalla on käsitys kommunikaatiosta sosiokulttuurisena ihmissuhdevuorovaikutuksena, johon liittyy arvaamattomuutta ja luovuutta puhetilanteen ja kulttuurin kontekstissa. Kommunikaation onnistuneisuutta arvioidaan viestijäkumppanin käyttäytymisen pohjalta. Lähtökohtana on myös käsitys merkitysten tilannesidonnaisuudesta, mikä tarkoittaa viestijä- ja kulttuurikontekstin vaikuttavan viestin tulkintaan. Kommunikaatiotilanteet sisältävät siis jatkuvaa arviointia ja merkitysneuvottelua viestijöiden kesken sanoman saamista merkityksistä. Viestijän ja viestin vastaanottajan uskotaan myös pyrkivän edistämään viestin välitystä ja vähentämään tietoaukkoja viestijöiden välillä. Kommunikaatio sisältää Canalen ja Swainin teoriassa verbaaliset ja nonverbaaliset merkit, suulliset ja kirjalliset viestit sekä tuottamisen ja ymmärtämisen taidot. (Canale ja Swain 1980, 29.)

Kommunikatiivinen kompetenssi muodostuu Canalen ja Swainin (1980) mukaan, kolmesta osa-alueesta: kieliopillisesta kompetenssista, sosiolingvistisestä kompetenssista ja strategisesta kompetenssista. Kieliopillinen kompetenssi on tietoa sanastosta, morfologiasta, syntaksista, lausesemantiikasta ja fonologiasta. Kieliopillinen kompetenssi ei tarkoita mitään yksittäistä kielioppiteoriaa, vaan kieliopin osa-alueiden opetuksella pyritään antamaan kielenoppijalle välineitä tulkita ja ilmaista tarkoituksenmukaisesti kirjaimellisia merkityksiä. (Canale & Swain 1980, 5–8.)

Sosiolingvistinen kompetenssi muodostuu sosiokulttuurisista kielen käytön säännöistä ja keskustelua koskevista säännöistä, diskurssisäännöistä. Näiden periaatteiden hallitseminen helpottaa merkitysten välittymistä erityisesti silloin, kun kirjaimellinen sanoma ja tarkoitettu merkitys poikkeavat toisistaan. Tarkoituksenmukainen kielenkäyttö erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä on osa sosiolingvistisen kompetenssin hallintaa. (Canale & Swain 1980, 5–8.)

Strateginen kompetenssi on verbaalisten ja nonverbaalisten kommunikaatiostrategioiden hallintaa. Kommunikaatiostrategioita hyödyntäen viestijä pys-

tyy kommunikaatiotilanteessa kiertämään informaatioaukkoja ja ratkaisemaan ymmärtämisen ongelmia. Strategiat voivat liittyä kieliopilliseen kompetenssiin, jolloin kielen käyttäjä pystyy esimerkiksi ilmaisemaan toisin sanoin viestin, jonka kielentämiseen hänen kielitaitonsa eivät vielä riitä. Jos kommunikaatiostrategiat liittyvät sosiolingvistiseen kompetenssiin, hallitsee kielen käyttäjä keinot, joilla kiertää kielenkäyttötilanteeseen liittyviä ongelmia. (Canale & Swain 1980, 5-8.) Kuviossa 7 on havainnollistettu Canalen ja Swainin kommunikatiivisen kompetenssin kolme osa-aluetta.



KUVIO 7 Kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueet (Canale & Swain 1980)

Teoreettiset mallit, jotka erittelevät kielitaidon eri osa-alueiksi, kuten Canalen ja Swainin malli, pyrkivät luomaan pohjaa tehokkaalle kielen arvioinnille (Purpura, 2008, 53). Canalen ja Swainin (1980) kuvaus kommunikatiivisesta kompetenssista on avartanut käsityksiä kielitaidosta. Heidän teoriansa on luonut pohjaa niille kommunikatiivisille kielen oppimisen ja opettamisen teorioille, jotka ovat vallalla tänä päivänä (Purpura 2008, 57). Euroopan neuvoston vuonna 2001 julkaisemassa Eurooppalaisessa viitekehyksessä on esitetty kuvaus kielellisestä viestintätaidosta, joka mukailee Canalen ja Swainin kuvausta kommunikatiivisesta kompetenssista. Eurooppalainen viitekehys on koulutuspoliittinen dokumentti, jota voidaan hyödyntää kielen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä kielenoppimisen arvioinnissa. Eurooppalaisen viitekehysten

kuvausta kommunikatiivisesta kompetenssista käsitellään tarkemmin luvussa 3.6.2.

Toisen kielen tutkimuksen kentällä on laaja yhteisymmärrys, että kommunikatiivinen kompetenssi on moniulotteinen käsite, mutta sen tarkoista osa-alueista ei ole päästy yhteisymmärrykseen. Toiset jakavat kommunikatiivisen kompetenssin kielitaidon tasojen mukaan, toiset standardien ja toiset taas kielen formaalien rakenteiden mukaan. (Purpura 2008, 55.) Keskeistä on kuitenkin tulkita kielitaito moniulotteisena. Toisen kielen tutkimuksen kentällä ollaan laajalti samaa mieltä siitä, että kielitaidon eri osa-alueet voivat kehittyä eri tahtiin ja eri tavalla. Näiden eri osa-alueiden testaaminen ja erittelemineen on kuitenkin hankalaa ja kattavan kielitaidon kuvauksen tekeminen voi olla jopa mahdotonta. (Purpura 2008, 63.) Tutkijat eivät ole päässeet yhteisymmärrykseen siitä, miten kielenoppija oppii, hahmottaa tai käsittelee näitä kommunikatiivisen kompetenssin eri osa-alueita. Eriäviä näkemyksiä esitetään myös siitä, miten kielitaitoa tulisi testata. Onko tarkoituksenmukaista testata eri kielitaidon osa-alueita erikseen vai kielitaitoa sosiaalisissa tilanteissa tai osana akateemisia tehtäviä? (Purpura 2008, 55.)

Cummins (1984) kyseenalaistaa Canalen ja Swainin (1980) kommunikatiivisen kompetenssin sovellettavuuden toisen kielen opetukseen, koska siinä ei huomioida akateemisen suorituksen ja kommunikatiivisen kompetenssin eri osa-alueiden suhdetta toisiinsa. Esimerkkinä hän nostaa kieliopillisen kompetenssin, johon kuuluvat sekä ääntäminen että sanastolliset tiedot ja taidot. Natiivi kielenkäyttäjä oppii hallitsemaan kielen ääntämisen varhaisessa vaiheessa kielenoppimista, mutta hänen leksikaalinen osaamisensa jatkaa kehittymistään läpi elämän ja on kiinteästi yhteydessä koulutukseen ja akateemisen suoriutumiseen. Cummins esittää, että kommunikatiivisen kompetenssin kuvaus on luonteeltaan myös hyvin staattinen. Kommunikatiivisen kompetenssin kuvauksessa ei tehdä eroa niiden kielen piirteiden välille, jotka yleisesti ottaen opitaan heti kielen oppimisen alkuvaiheessa ja niiden, jotka vaihtelevat yksilöittäin kielenoppimisen edetessä. (Cummins 1984, 11.) Cumminsin teoreettista mallia käsitellään luvussa 3.3.

3.3 Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen tukeminen

3.3.1 Yleisiä periaatteita

Luvussa 3.2.2 on esitetty Canalen ja Swainin (1980) viisi pääperiaatetta siihen, miten toisen kielen oppiminen tulisi järjestää. Heidän mukaansa ensisijaisena tavoitteena on järjestää opetus niin, että se tarjoaa oppijalle informaatiota, harjoitusta ja kokemuksia, joiden avulla hän pystyy vastaamaan toisen kielen kommunikatiivisiin haasteisiin. Kielen opetuksessa tulisi hyödyntää ensikieletä saadut valmiudet hahmottaa kieltä ja kehittää kielenoppijan kielellistä viestintätaitoa monipuolisesti. Kun opetuksessa lähdetään oppijan kommunikatiivisista tarpeista ja tarkastellaan niitä suhteessa kaikkiin kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueisiin, pystytään opetuksella tukemaan oppilaan kielitaidon kehittymistä tarkoituksenmukaisesti. Kielenoppijan kielen kehityksen ja itseluottamuksen kannalta on myös tärkeää, että hän pääsee mielekkäisiin kommunikaatiotilanteisiin kieltä hyvin puhuvien kanssa. (Canale & Swain 1980, 27–28.)

Cummins (2011) on muotoillut oman runkonsa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen kehittämisen tueksi OECD:n toteuttamien tutkimusten pohjalta. Hänen mukaansa kasvatustieteiden ammattilaiset ja tutkijat ovat käytännössä yksimielisiä siitä, että oppimisen oikea-aikainen tukeminen (*scaffolding*), oppisältöjen liittäminen aiemmin opittuun ja tietoisuuden lisääminen kielen monimuotoisuudesta edistävät oppimista. (Cummins 2011, 7.)

Termi *scaffolding* viittaa oppimisen oikea-aikaiseen tukemiseen, joka mahdollistaa oppijan suoriutumisen tehtävistä, joista hän ei ilman tukea pystyisi selviytymään. Oppijan on myös mahdollista toimia akateemisesti omaa osaamistaan korkeammalla tasolla, jos opetustilanne tukee hänen oppimistaan tarkoituksenmukaisesti. Jotkut scaffoldingin muodot keskittyvät opetuksen syötöksen muokkaamiseen niin, että siitä tulee oppilaille ymmärrettävämpää. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi viestin visuaalista tukemista, demonstroimista, dramatisoimista, käsitteiden tarkkaa avaamista tai esittämistä ja havainnollistamista. Vuorovaikutteiset ja yhteistyötä vaativat tehtävät voivat myös toimia

oppilaiden oppimista tukevina elementteinä (ks. luku 2.2). Scaffolding voi olla myös oppilaiden kognitiivisten rakenteiden tukemista. Oppilaita autetaan kehittämään oppimisstrategioita, jotka edistävät myös oppilaiden pitkän tähtäimen oppimista. (Cummins 2011, 7.) Työskentelytapojen oikea-aikaisella käytämisellä voidaan myös edistää oppilaan työskentelyä. Kun opetuksessa lähdetään liikkeelle tehtävistä, joissa oppilas saa tukea ympäröivästä maailmasta ja edetään kognitiivisesti helpoista asioista kohti kognitiivisesti haastavampia tehtäviä, on oppilaalla mahdollisuus suoriutua tehtävistä, jotka normaalisti olisivat hänelle liian haastavia. (Cummins 2000, 72. ks. myös luku 3.3.3.)

Cumminsin (2011) mukaan, oppiminen voidaan määritellä uusien tietojen ja taitojen integroimiseksi osaksi tietoja ja taitoja, jotka yksilö jo hallitsee. Opetuksessa tulisikin aktivoida oppilaiden aiemmat tiedot ja taidot, jotta he voivat havaita yhteyden oppisisältöjen ja aiemmin opittujen taitojen välillä. Opetus, joka aktivoi oppilaiden aiempia kokemuksia ja rakentaa tarvittavaa taustatietoa, edistää kaikkien oppilaiden oppimista, ei ainoastaan heikosti koulussa pärjäävien tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden. (Cummins 2011, 7.) Tämä toimintamalli on nostettu tavoiteltavaksi toimintamalliksi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Siellä on määritelty, että tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloivaa, siksi oppilasta ohjataan liittämään opittavat asiat ja uudet käsitteet aikaisemmin oppimaansa. (OPS 2014, 14–15.) Maahanmuuttajaoppilaiden kanssa aiempien tietojen aktivoinnissa tulisi hyödyntää oppilaiden äidinkieliä. Oppilaita tulisi rohkaista ensikielen käyttöön, sillä voidaan olettaa, että oppilaan aiemmat tiedot ovat koodautuneet hänen mieleensä ensikielellä. Oppilaan omaa äidinkieltä voidaan hyödyntää esimerkiksi tiedonhaussa, kirjallisessa suunnittelussa tai ryhmissä tapahtuvassa ideoinnissa, jos luokassa on useampia saman kieliryhmän edustajia. (Cummins 2011, 7; ks. myös luku 3.2.2.)

Mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sitä haastavampia tekstejä heidän on luettava ja tuotettava osana opintojaan. Vaikeat aihealueet, joita oppilaiden odotetaan ymmärtävän, ovat yksi syy akateemisten tekstien haasteellisuuteen. Teksteissä on myös usein paljon asiansanastoa ja harvinaisempia käsitteitä, joita

ei käytetä arkikielessä. Myös akateemisten tekstien kieliopilliset rakenteet ja tekstin jäsentyminen ovat usein arkikielestä poikkeavia, mikä luo haasteita erityisesti toisen kielen oppijoille. On tärkeää, että opetuksessa käsitellään selkeästi ja johdonmukaisesti akateemisen kielen erilaisia piirteitä eri sisällöissä ja eri oppiaineissa. Oppilaiden huomion kiinnittäminen näihin erilaisiin kielen piirteisiin on erityisen tärkeää niille oppilaille, joilla on vaikeuksia pysyä mukana opetuksessa. (Cummins 2011, 7-8.)

Cummins (2011) mukaan, tutkijoiden, pedagogien ja päätöksentekijöiden kesken on yleinen yhteisymmärrys edellä mainituista opetusmuodoista oppimista tukevin tekijöinä. Tutkimusten mukaan oppilaiden identiteetin vahvistaminen, kirjallisten materiaalien saatavuus ja lukemiseen sitoutuminen sekä plurilingvaalisuuden tukeminen edistävät yhtäläillä heikkojen oppilaiden koulumenestystä, mutta niitä ei ole laajalti integroitu osaksi koulujen kehittämishankkeita. (Cummins 2011, 8.) Suomessa nämä oppimista tukevat tekijät on pyritty nostamaan osaksi koulujen toimintaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on nostettu tavoitteeksi oppilaiden monikielisuuden, identiteetin ja itsetunnon kehittymisen tukeminen. Oppilaiden lukutaitoa ja -tottumuksia pyritään tukemaan monipuolisella kirjastotoiminnalla, ja koulukirjastot ja muut kirjastot tarjoavat aktivoivia ja virikkeisiä oppimisympäristöjä. (OPS 2014, 42, 87.) Kuviossa 8 on havainnollistettu Cummins (2011) opetuksen kehittämisen tueksi esittämiä näkemyksiä.



KUVIO 8. Oppimista tukevan opetuksen viitekehys (Cummins 2001, 10).

Cummins (2011) esittää, että koulut voivat lieventää sosioekonomisen taustan negatiivisia vaikutuksia oppilaiden lukutaitoon varmistamalla kirjallisten materiaalien saatavuuden kaikille oppilaille. PISA tutkimukset (*Programme for International Student Assessment*) ovat osoittaneet, että oppilaiden lukutottumukset ja sitoutuminen lukemiseen ennustavat paremmin heidän lukutaitoaan, kuin sosioekonominen tausta. (Cummins 2011, 8.) Tutkimusten mukaan kirjallisten materiaalien saatavuus taas lisää oppilaiden positiivista suhtautumista lukemista ja oppimista kohtaan, kehittää heidän lukutaitoaan ja lukemiseen liittyviä perustaitoja, kuten kirjainten ja sanojen tunnistusta, äännetietoisuutta ja lauseiden täydentämistä sekä lisää oppilaiden lukemiseen käyttämää aikaa (Learning Point Associates 2010).

Cummins (2011) esittää, että opettajien kohdistamat odotukset oppilaiden suoriutumisesta ovat itseään toteuttavia ennustuksia. Opettajan ennakkoletukset oppilaan suoriutumisesta näkyy luokassa tapahtuvassa toiminnassa esimerkiksi annetuissa puheenvuoroissa ja oppilaan ja opettajan välisessä viestinnässä. Oppilas sisäistää helposti ympäristöstä häneen kohdistuvat odotukset ja alkaa toimia niiden mukaisesti. Olisikin ensiarvoisen tärkeää, että koulussa kiinnitettäisiin huomiota erityisesti heikompien oppilaiden identiteetin vahvistamiseen. Oppilaisiin kohdistuvia odotuksia ei saisi sitoa heidän kielelliseen, kulttuuriseen tai sosioekonomiseen taustaansa, vaan erilaisilla opetusmuodoilla tulisi pyrkiä vahvistamaan kaikkien oppilaiden identiteettiä. (Cummins 2011, 8–9.) Cummins (2000) esittää, että oppilaiden identiteettejä voidaan vahvistaa useilla eri keinoilla; esimerkiksi tukemalla oppilaiden omaa äidinkieltä ja tuomalla monikulttuurista näkökulmaa oppimateriaaleihin ja resursseihin. Aktiivisella oppilaiden aiempia tietoja uuden aiheen opetuksen yhteydessä viestittää oppilaille, että heidän mukanaan tuomansa tiedot ja taidot ovat tärkeitä ja merkityksellisiä heidän oppimiselleen. (Cummins 2000, 267.)

Euroopan neuvosto ja OECD ovat korostaneet monikielisyyden kehittämisen tärkeyttä. Tämä ei Cummins (2011) mukaan ole arvolausunto, vaan vankkaan tutkimustietoon perustuva näkemys. Laajat tutkimukset ovat osoittaneet ensikielen ja toisen kielen kehittämisessä vahvan positiivisen keskinäisriippu-

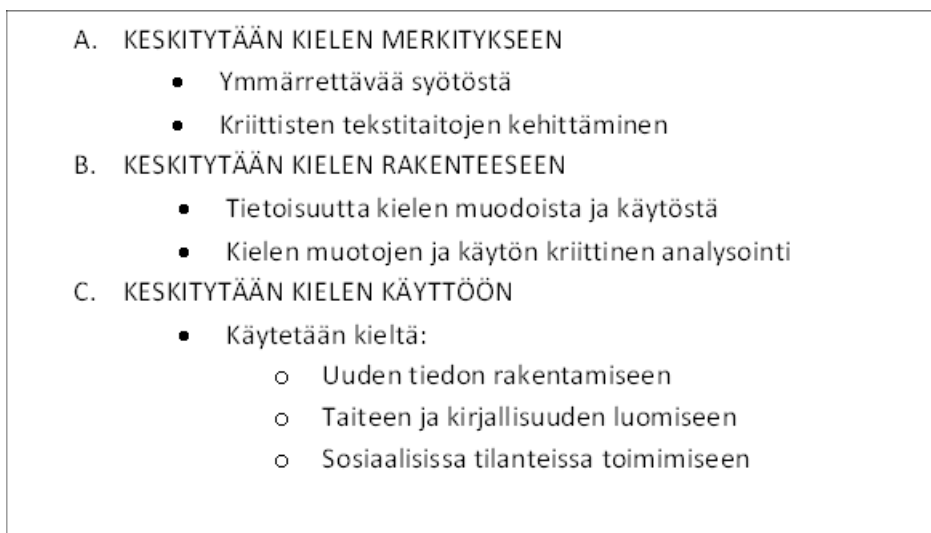
vuuden sekä kielenemmistö- että kielivähemmistö oppilaiden osalta. Tutkimukset ovat osoittaneet kaksikielisyyden vaikuttavan positiivisesti lasten kielelliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Kieliohjelmista, joissa ohjeistamiseen käytetään kahta tai useampaa kieltä, on saatu positiivisia tuloksia toisen kielen kehittämisessä ilman, että oppijan ensikielen kehitys on kärsinyt. Tällaiset kieliohjelmat, jotka hyödyntävät oppijan ensikieltä kognitiivisena voimavarana, eivät ainoastaan kehitä oppijoiden plurilingvaalisuutta, vaan vahvistavat myös oppilaiden identiteettiä. (Cummins 2011, 9–10.) Plurilingvaalisuutta voidaan esimerkiksi tukea käyttämällä opetuksessa kaksikielisiä materiaaleja, järjestämällä projekteja, joissa oppilaita rohkaistaan käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä sekä kehittämällä kielitietoisuutta aktiviteeteilla, jotka kiinnittävät oppijan huomion kielten yhtäläisyyksiin ja eroavaisuuksiin ja siten edistävät kielten välistä siirtovaikutusta. Cummins nostaa esille myös kotien merkityksen yksilön monikielisyyden kehittymiselle. Ensikielen käyttö kotona on oppijan kehittymisen kannalta tärkeää, mikä olisi hyvä viestiä myös perheille. (Cummins 2011, 9–10.)

Suomen koululaitoksessa on pyritty lisäämään oppilaiden monikielisyyden ja monikulttuurisuuden arvostamista kirjaamalla nämä koulutuspoliittisiin dokumentteihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14, 36) on määritelty opetuksen erityistavoitteeksi tukea maahanmuuttajaoppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä, hänen kasvamistaan oman kieli- ja kulttuuriryhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi, sekä oppilaan äidinkielen kehitystä. Myös laissa (2010/1386) määritellään, että kotoutumisen tavoitteena on sekä tukea maahanmuuttajan sopeutumista osaksi suomalaista yhteiskuntaa että tukea hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386).

3.3.2 Tehtävien fokus

Käytännössä kaikki soveltavan kielitieteen edustajat ovat yhtä mieltä siitä, että riittävä määrä ymmärrettävää syötöstä on välttämätöntä kielenoppimisen kan-

nalta. On tärkeää huomioida, että tehokkaassa toisen kielen opetuksessa on keskityttävä aluksi merkitykseen tai viesteihin. Monet kielitieteilijöistä ovat yhtä mieltä myös siitä, että kielen opetuksessa on kiinnitettävä myös huomiota kohdekielen rakenteisiin, kehitettävä kielenoppijan oppimisstrategioita ja mahdollistettava kohdekielen käyttö. (Cummins 2000, 273; Cummins 1998.) Cummins (2000, 273; 1998) on esittänyt suuntaviivat opetukselle, joka tukee toisen kielen oppijan kielellistä ja kognitiivista kehitystä, samalla kun se tukee kriittisten tekstitaitojen kehittymistä. Cumminsin esittämä malli, jossa huomioidaan kielen merkitys, kielen rakenne ja sen käyttö, on esitelty kuviossa 9.



KUVIO 9. Malli akateemisen kielen oppimiselle (Cummins 2000, 274)

Cumminsin malli muodostuu kolmesta osa alueesta: A) kielen merkitykseen keskittyvästä, B) kielen rakenteeseen keskittyvästä ja C) kielen käyttöön keskittyvästä. Kielen merkitykseen keskittyvän osa-alueen keskeisenä ajatukse-
na on, että syötöksestä tehtävien tulkintojen tulisi mennä kirjaimellista ymmärrystä syvemmälle. Akateemisen kielitaidon kehittymiselle keskeisessä asemassa ovat sanaston ja käsitteiden syvälinen ymmärrys ja kriittiset tekstitaidot. Tämä edellyttää prosessia, jossa oppilaat yhdistävät tekstien ja ohjeistusten merkityksen aiempiin kokemuksiinsa ja tietoihinsa, kriittisesti analysoivat uuden informaation ja käyttävät analyysinsä (ja keskustelujensa) tuloksia jossain konkreet-

tisessa toiminnassa tai projektissa. Eli tiedollisen sisällön oppiminen vaatii ymmärrettävän syötöksen pintapuolista ja kirjaimellista ymmärrystä syvällisempää kognitiivista ja kielellistä prosessointia. (Cummins 2000, 273–274.)

Kielen merkitykseen keskittyvää opetusta havainnollistaakseen Cummins (2000) esitti viisiportaisen käytännön lukemisen ohjaamiseen. Toisin kuin perinteiset lukemisen harjoitteet, Cumminsin malli avaa mahdollisuuksia oppilaiden omien äänien löytämiselle ja vahvistamiselle. Ensimmäinen askel on oppilaiden aiempien tietojen aktivointi, joka edistää oppilaiden luetunymmärtämistä. Aiemmat kokemukset luovat pohjan uuden informaation tulkinnalle ja aiempien tietojen aktivointi tehostaa oppimisprosessia, jossa uusi tieto rakennetaan aiempien kognitiivisten rakenteiden varaan. Selvittämällä oppilaiden aiempia tietoja opiskeltavasta aiheesta, opettaja voi tarkentaa opetustaan ja kohdistaa erityistä huomiota siihen sanastoon tai käsitteistöön, jota oppilaat eivät hallitse, mutta joka on keskeisessä asemassa uuden aiheen ymmärtämisessä. Aktivoimalla oppilaiden aiempia kokemuksia, opettaja oppii myös tuntemaan oppilaansa paremmin yksilöinä. (2) Sen lisäksi, että oppilaiden aiempien kokemusten aktivointi edistää oppimista, se myös vahvistaa oppilaiden identiteettiä. Se luo luokkaan ilmapiirin, jossa oppilaiden kulttuuritietoutta tuodaan esille, jaetaan ja vahvistetaan ja samalla motivoidaan oppilaita osallistumaan aktiivisesti oppimisprosessiin. (Cummins 2000, 274–275. ks. myös luku 3.3.1.)

Cummins (2000) mukaan perinteiset lukemisen opetusohjelmat ovat keskittyneet tarkastelemaan tekstiin sisältyvää informaatiota, esimerkiksi tapahtumia, niiden ajankohtaa, tapahtumapaikkaa, tekijää ja syitä, jotka kaikki löytyvät suoraan tarkastellusta materiaalista. Tekstin perustietojen käsitteleminen voi jäädä ainoana tarkastelun kohteena melko pintapuoliseksi. (3) Kun näistä tekstin perustiedoista on keskusteltu, tulisi oppilaita rohkaista etsimään yhtäläisyyksiä tekstin ja heidän omien kokemustensa tai tunteidensa välille. Cummins (2000) mukaan tekstien reflektointi oman elämän kannalta syventää oppilaiden ymmärrystä. (Cummins 2000, 275–276.)

(4) Yhdistettyään lukemansa tekstin omiin kokemuksiinsa, oppilaat ovat valmiita tekstin kriittiseen analysointiin, joka on prosessina abstraktimpi kuin

aiemmat askeleet. Tekstistä pyritään tekemään päätelmiä, joita tutkitaan ja niiden yleistettävyyttä arvioidaan. Tehdessään kriittistä reflektiota ja ohjattua tiedonhakua oppilaat ovat osana oppimisprosessia, mutta samalla rakentavat omaa identiteettiään. Oppilaat saavat keinoja käydä läpi aiheita, jotka vaikuttavat heidän elämäänsä, samalla kun he oppivat vastustamaan heihin kohdistuneita ulkoapäin tulevia määritelmiä ja erittelemään näiden määritelmien sosiopoliittisia merkityksiä. Viimeisenä askeleena on muuntaa aiemmat lukemisen askeleet konkreettiseksi toiminnaksi. Tavoitteena on löytää keinoja yksilön oman elämän kehittämiseksi tai siinä nousseiden ongelmien ratkaisemiseen. (Cummins 2000, 275–276.)

Kuviossa 9 esitetty toinen osa-alue (B) keskittyy kielen rakenteeseen tai oikeastaan kielitietoisuuteen. Kielitietoisuuden kehittäminen ei rajoitu vain kielen rakenteen kehittämiseen vaan siihen sisältyy myös kriittistä kielitietoutta, eli kielen suhdetta valtaan ja siihen miten sitä käytetään. Tätä kriittisen kielitietouden kehittämistä voivat esimerkiksi olla erilaisten musikaalisten tai kirjallisten genrejen tarkastelu, ilmausten sopivuuden arviointi suhteessa tarkasteltuun kontekstiin, vaikuttavien tekstien muodostaminen järjestelemällä kielellisiä rakenteita tai kielen käytön erojen tarkastelu yksikielisen ja monikielisen kontekstin välillä. Jotta huomion kiinnittäminen kielen rakenteeseen olisi mahdollisimman tehokasta, tulee se liittää laajaan kielelliseen syötökseen ja mahdollisuuksiin käyttää kieltä suullisessa ja kirjallisessa viestinnässä. Kielitietoisuuden lisääminen ei ole vain keino helpottaa oppilaiden kielenkäyttöä, vaan sillä voidaan myös vahvistaa oppilaiden identiteettiä. Vahvistamalla oppilaiden ymmärrystä siitä, että erilaisilla kielillä ja kielimuodoilla on oma paikkansa, arvonsa ja käyttötarkoituksensa, voidaan pyrkiä rakentamaan oppilaiden monikielistä identiteettiä. (Cummins 2000, 277; Cummins 1998, 40; vrt. luku 3.2.1.)

Cumminsin (2000 ja 1998) mallin kielen käyttöön keskittyvässä osa-alueessa lähdetään ajatuksesta, että toisen kielen oppiminen jää abstraktiksi ja luokkahuoneeseen sidosteiseksi, jos oppijalla ei ole mahdollisuuksia ilmaista itseään kielen avulla. Kielen käytön motivoinnin kannalta olisi ideaalia, jos kommunikaatiotilanteessa olisi autenttinen yleisö, oli sitten kyse puhutusta tai

kirjoitetusta kielestä. Cummins (2000) esittää, että kuviossa 9 kuvatut kielen käytön muodot (uuden tiedon rakentaminen, taiteellinen ilmaisu ja sosiaalisissa tilanteissa toimiminen) havainnollistavat kriittisen kielitaidon eri näkökulmia. Kieltä tulisi käyttää laajentamaan oppijan tiedollista, taiteellista ja sosiaalista identiteettiä ja siten kehittää oppilaan hallinnan tunnetta. Cummins esittää useita eri esimerkkejä siitä, miten kielen erilaisilla käyttötavoilla on rakennettu oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja kehitetty heidän kielitaitoaan. Näissä esimerkeissä korostuu kielen tuottamiseen sitoutuminen ja oman äidinkielen arvostaminen ja monipuolinen hyödyntäminen. (Cummins 2000, 278–280.)

3.3.3 Toiminnan kognitiivinen haasteellisuus ja kontekstin vaikutus

Kaksikielisten oppilaiden arvioinnissa on usein haasteellista erottaa, mitkä ovat kielitaidosta johtuvia ongelmia ja mitkä kognitiivisista taidoista johtuvia haasteita. Maahanmuuttajaoppilaat voivat saavuttaa näennäisen hyvän toisen kielen taidon jo noin kahdessa vuodessa maahan saapumisesta. Vaikka he pärjäävät hyvin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, voi ikätason mukaisen akateemisen kielitaidon saavuttamiseen mennä jopa 5–7-vuotta. (Cummins 1984, 8–9; Cummins 2000, 34.)

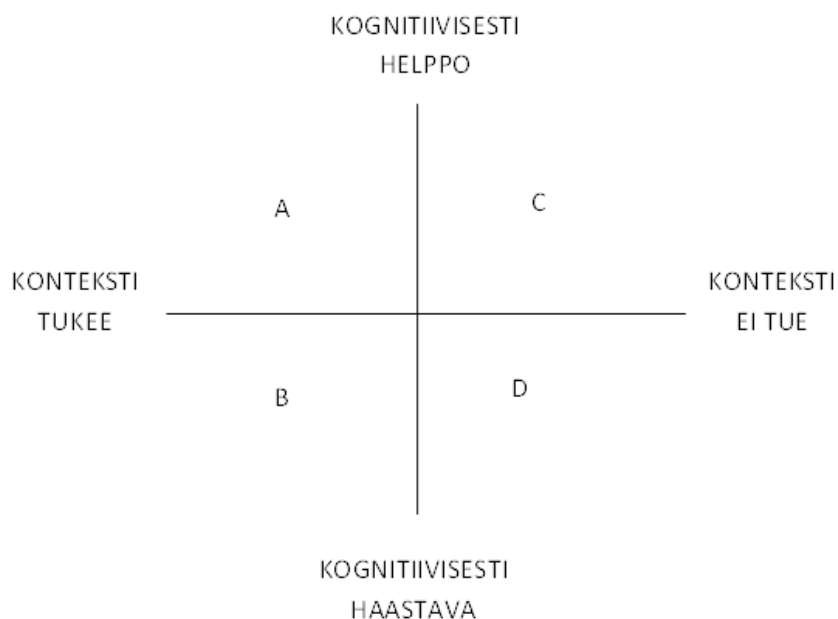
Kommunikatiivisen kielitaidon ja akateemisen kielitaidon eritahtiseen kehittymiseen voidaan nähdä kaksi syytä. Kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa toimimiseen tarvitaan yleensä huomattavasti vähemmän tietoa kielestä kuin akateemisissa tilanteissa. Vuorovaikutustilanteissa viestin välittymistä tukevat myös kielenkäyttöön liittyvät vuorovaikutteiset vihjeet (esim. katsekontakti, ilmeet, puheen intonaatio jne.), jotka usein puuttuvat akateemisista kielenkäytön tilanteista. Toinen syy siihen, että maahanmuuttajaoppilailla kestää kauemmin saavuttaa ikätasoaan vastaava akateeminen kielitaito on yhteydessä äidinkielisten ikätovereidensä kielenkehitykseen. Koulutuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden kielitaitoa niin, että he pystyvät toimimaan yhä abstraktimmissa kieliympäristöissä. Koska koulussa pyritään kehittämään myös natiivien kielenpuhujien akateemista kielitaitoa, on toisen kielen oppijoiden tavoitteellinen kielitaidontaso myös jatkuvasti kehittyvä. (Cummins 2000, 35–36.)

Cummins (1984) on luonut teoreettisen mallin, jolla voidaan arvioida kaksi-kielisten oppilaiden kielitaidon ja akateemisten suoritusten vuorovaikutusta. Tällä mallilla pyritään helpottamaan kielenoppijan kielitaidon havainnointia; onko kielitaito kontekstisidonnaista vai akateemista. (Cummins 1984, 11.)

Cummins mallissa kielitaito voidaan käsitteellistää kahden jatkumon avulla (ks. kuvio 10). Ensimmäinen jatkumo kuvaa, miten konteksti tukee kommunikaatiotilannetta. Toisessa ääripäässä on tilanne, jossa viestijä saa tukea ilmaisulleen tai viestin vastaanottamiseen viestintätilanteesta. Yleistettynä voidaan sanoa, että tässä ääripäässä itse viestiä ei tarvitse kielellisesti laajentaa, vaan viestijöiden osallisuus kommunikaatiotilanteeseen tukee viestin välittymistä. Kommunikaatiotilanteeseen osallistuvat jakavat saman todellisuuden, mikä helpottaa yhteisymmärryksen syntymistä. Viestintätilanteessa, jossa konteksti tukee viestin välittymistä, viestijöiden on mahdollista käydä merkitysneuvotteluja ja viestiä toisilleen, ovatko he ymmärtäneet toistensa viestit. Myös kommunikaatiotilanteen paralingvaaliset keinot (esim. puhetempo, äänenkorkeus, äänenvoimakkuus, tauot, painotukset yms.) ja ympäristöstä saatavat vihjeet voivat tukea ilmaisua ja ymmärrystä. Jatkumon toisessa ääripäässä taas konteksti ei tue viestin ilmaisua tai vastaanottamista. Tässä ääripäässä viestin merkityksen välittyminen on täysin riippuvainen kielellisistä merkeistä. Viestin oikein tulkinta saattaa joissain tilanteissa vaatia jopa jonkinlaista maailmantietoutta. Itse viestintätilanne ei tässä ääripäässä helpota viestin ymmärtämistä tai tulkintaa. Viestintätilanteessa ei voida tukeutua jaettuun todellisuuteen, vaan kielellinen viesti on laadittava niin tarkasti, että väärinymmärryksen mahdollisuus on mahdollisimman pieni. (Cummins 1984, 12–13; Cummins 2000, 67–68.)

Cummins on kritisoinut luvussa 3.2.2 esiteltyä Canalen ja Swainin kommunikatiivisen kompetenssin mallia siitä, että siinä ei erotella niitä kielenoppimisen piirteitä, joissa kaikki kielen oppijat saavuttavat melko hyvän osaamisen, niistä osa-alueista, joissa kehittyminen mahdollisesti jatkuu läpi elämän, kielenkäyttäjän kommunikatiivisista tarpeista riippuen (Cummins 1984, 11, 13). Cumminsin mallin pystysuuntaisella jatkumolla kuvataan toiminnan tai tehtävien kognitiivista haastavuutta ja siten pyritään havainnollistamaan kommuni-

katiivisen kompetenssin kehittyviä piirteitä (ks. kuvio 10). Kognitiivinen haasteellisuus voidaan määritellä sen mukaan, kuinka paljon samanaikaista informaatiota yksilön on käsiteltävät suoriutuakseen tehtävästä. Jatkumon yläpään sijoittuvat ne kommunikaatiiviset tehtävät, jotka eivät ole kognitiivisesti haastavia. Kommunikaatiotilanteissa, jotka sijoittuvat jatkumon tähän päähän, vaaditaan niitä viestintätaitoja, jotka kielenkäyttäjällä jo hallitsee ja jotka ovat pitkälti automatisoituneet. Jatkumon toisessa ääripäässä ovat ne tehtävät ja tilanteet, jotka vaativat viestijältä kommunikaatiotaitoja, jotka eivät ole vielä automatisoituneet. Nämä viestintätilanteet vaativat kielenoppijalta tietoista kielenprosessointia. Kun kielenoppijan kielitaito kehittyy, siirtyvät tehtävät pystysuuntaisella jatkumolla ylöspäin. Harjoitus, joka on aiemmin vaatinut oppijalta paljon tietoista prosessointia, ei ole enää kognitiivisesti yhtä haastava, kun siinä vaaditut taidot ovat automatisoituneet. (Cummins 1984, 13.)



KUVIO 10. Cumminsin teoreettinen malli (1984, 12)

On tärkeää painottaa, että kyseessä on todellakin jatkumot, ei joko-tai -tilanteet. Toiselle jatkumolle sijoittuminen ei myöskään määrää sitä, mihin toiminta toisella jatkumolla sijoittuu. Toiminta voi olla kognitiivisesti yhtä haastavaa riippumatta siitä, tukeeko konteksti tehtävässä suoriutumista vai ei. Cumminsin mukaan koulumaailman ulkopuoliset viestintätilanteet ovat usein sellai-

sia, jossa viestintätilanne tukee viestin välittymistä. Koulumaailmassa taas konteksti ei useinkaan tue viestintää. (Cummins 1984, 13.)

Kuviossa 10 on havainnollistettu Cummins esittämää teoreettista mallia. Kuvion A-neljänneksen sijoittuvat ne toiminnot ja tehtävät, jotka vaativat kielenkäyttäjältä vain vähän kognitiivisia ponnistuksia ja joissa konteksti tukee viestintää. Kun tehtävä on kognitiivisesti haasteellisempi, eli siinä vaadittuja kielellisiä toimintoja ei vielä hallita, mutta jossa tilanne tukee viestin välittymistä, sijoitetaan se B-neljänneksen. Toiminta, joka vaatii kielenkäyttäjältä kieli-
muotojen käyttöä, joita hän ei vielä hallitse, tilanteessa, joka ei tue viestin välittymistä, sijoitetaan kuvion D-osaan. Kuvion C-neljänneksen sijoittuvat ne tehtävät ja toiminnot, joissa konteksti ei tue viestin välittymistä, mutta jotka eivät ole kognitiivisesti haastavia.

Cummins (2000) nostaa esille, että hyödyntämällä tarkoituksenmukaisesti kuvion 10 esittämän rakenteen eri osa-alueita opetuksessa, voidaan tukea oppilaiden suoriutumista myös kognitiivisesti haastavista tehtävistä, joissa heillä ei ole kontekstuaalista tukea. Kun opetuksessa käytetyt harjoitukset etenevät A:sta D:hen, on oppilaalla paremmat mahdollisuudet suoriutua D-neljänneksen sijoittuvista tehtävistä. Jos opetuksessa lähdetään toiminnasta, joka on kognitiivisesti haastava ja tilanteesta, jossa oppilas ei saa ympäristöstä tukea oppimiselleen, jää tehtävä usein oppilaalta suorittamatta. Jos oppilaalle liian vaikeaa toimintaa helpotetaan, käy helposti niin, että oppilas ei opi haluttuja sisältöjä ja työskentelee omaan osaamistasoonsa nähden alhaisemmalla tasolla. Kun opetuksessa lähdetään liikkeelle A-neljänneksen sijoittuvilla toiminnoilla, oppilas aktivoi aiempaa osaamistaan. Siirryttäessä lohkon B tehtäviin, saa oppilas ympäristöstä tukea uusien asioiden oppimiseen. Tämän jälkeen voidaan siirtyä kertaamaan aiemmin opittua toiminnoilla, joissa ei ole mahdollisuutta saada voimakasta tukea kontekstista. Kun oppilas viimein suorittaa tehtävää, jossa ei ole kontekstin tukea ja joka on kognitiivisesti haastava, on hän aktivoinut jo omaa osaamistaan ja on paljon valmiimpi suoriutumaan haastavasta tehtävästä. (Cummins 2000, 71-72.) Luvussa 6.3 on analysoitu, mi-

ten tämän tutkielman oppimateriaalin harjoitukset sijoittuvat Cummingsin nelikenttämalliin.

3.4 Oppimisympäristöt ja oppimateriaalit

Oppimisympäristö ei rajoitu luokkahuoneeseen ja oppikirjaan, vaan se tulee ymmärtää laajemmin. Ympäröivä yhteiskunta toimii toisen kielen oppijalle suunnattomana oppimisresurssina. (Aalto, ym. 2009, 410.) Oppimisympäristö on perinteisesti kuitenkin näyttäytynyt melko suppeana ja luokkahuone-, opettaja- ja oppimateriaalikeskeisenä (Aalto, ym. 2009, 417). Oppikirjojen vahvaa asemaa suomalaisissa kouluissa on pidetty jopa niin suurena, että niiden katsotaan muodostavan jonkinlaisen piilo-opetussuunnitelman. Oppikirjat luovat tietyt raamit toiminnalle ja muokkaavat käsityksiä siitä, mitkä kielen asiat ovat keskeisiä ja mikä opetuksessa on tärkeää. Sen lisäksi, että oppikirjat vaikuttavat oppisisältöihin ja tekstinäkemykseen, ne myös ohjaavat oppilaita tietynlaiseen toimintaan. Tehtävät rajaavat toiminnan tavoitteet ja vuorovaikutuksen luokassa samalla kun ne sosiaalistavat tietynlaiseen tapaan lukea tekstejä ja toimia niiden kanssa. (Luukka, ym. 2008, 64; ks. myös Saloviita 2006, 176; ks. myös luku 2.3.2 ja 2.3.5.)

Vuonna 2008 toteutetun tutkimuksen mukaan 76% äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista sanoi käyttävänsä opetuksessaan usein oppikirjaa, kun vieraiden kielten opettajista kirjaa usein sanoi käyttävänsä jopa 98% vastanneista (Luukka, ym. 2008, 90, 94). Vaikka kyseisen tutkimuksen tuloksissa ei viitata valmistavaan tai suomi toisena kielenä -opetukseen, ovat luvut suuntaa-antavia ja luovat kuvaa yleisistä kielenopetuskäytännöistä Suomessa.

Oppikirjat eivät kuitenkaan anna kattavaa kuvaa opetuksen käytänteistä, sillä opettajat käyttävät opetuksessaan myös muita materiaaleja, ja kommunikatiiviset harjoitukset on usein jätetty peruskurssikirjoista pois tai ne on sijoitettu erillisiin lisämateriaalikirjoihin (Aalto, ym. 2009, 413). Opettaja pystyy myös omilla valinnoillaan vaikuttamaan siihen, miten suuri vaikutus oppikirjoilla todellisuudessa on luokkahuoneen toimintaan. Samaakin materiaalia voivat eri

opettajat käyttää hyvin eri tavalla, joten materiaalit itsessään eivät anna kuvaa siitä, mitä luokkahuoneessa todellisuudessa tapahtuu. (Luukka, ym. 2008, 65.) Materiaalia voidaan myös hyödyntää eri tavoin aktivoimaan oppilaita ja tukemaan yhteistoiminnallista työskentelyä. Tätä käsitellään enemmän luvussa 2.3.2.

Tehtäviä analysoimalla voidaan kuitenkin nähdä, minkälainen kielitaitokäsitys niiden taustalla vaikuttaa (Tarnanen 2003, 146). Perinteisesti kielten oppimateriaalit ovat muodostuneet tehtävistä, joita on mahdollista tehdä itsenäisesti ja joihin on olemassa yksiselitteiset oikeat vastaukset. Tällaisissa tehtävissä on nähtävissä hyvin yksilökeskeinen kieli- ja oppimiskäsitys. Kun tehtävät ohjaavat oppijaa työstämään kieltä yksin, yksilön päänsisäinen kognitiivinen prosessointi korostuu. (Aalto ym. 2009, 410.) Tehtävät, jotka ovat mekaanisia ja ratkaisultaan yksiselitteisiä, ohjaavat oppijaa käyttämään hänellä jo olevaa kieltä, mutta eivät ohjaa ylittämään kielitaidon rajoja ja siten oppimaan lisää. Yksiselitteiset ratkaisut eivät myöskään mahdollista luovaa ongelmanratkaisua, mikä taas rajaa oppilaiden oppimismahdollisuuksia. (Aalto ym. 2009, 412.) On kuitenkin hyvä huomioida, että mikään tehtävätyyppi ei sinällään ole hyvä tai huono, vaan opetuksen kokonaisuus ratkaisee. Opetuksen ja oppilaille suunnattujen harjoitteiden on oltava monipuolisia ja kattaa sekä muotojen automaattistamista että merkitysten ja käyttötapojen harjoittelua, jotta ne vastaisivat oikean elämän viestintätilanteiden haasteisiin. (Aalto, ym. 2009, 414; ks. myös luku 3.2.)

Käyttöpohjaiseen kielikäsitteeseen nojautuva tehtävänanto fokusoii sekä muotoon, merkitykseen että käyttöön. Optimaalinen tehtävänanto siis ohjaa sisältöjen ja kielellisten funktioiden systemaattiseen, analyyttiseen ja tietoiseen ymmärtämiseen. (Aalto ym. 2009, 412; ks. myös luku 3.2 ja 3.3.2.) Vaikka oppimistehtävä olisi näennäisesti kommunikatiivinen, on mahdollista, että oppimistilanteessa ei ole aitoa vuorovaikutusta. Jos vuorovaikutus on vain toiminnan kehyksenä, mutta oppija työstää kieltä yksin, ei kieltä opita vuorovaikutuksen kautta. Tällainen tilanne syntyy, kun oppimistilanteessa ei ole aidon vuorovaikutustilanteen piirteitä, vaan yksilöt suorittavat omaa osuuttaan ikään kuin it-

senäisesti. (Aalto ym. 2009, 411; vrt. yhteistoiminnallinen oppiminen 2.2.) Parhaimmillaan oppimistehtävät ovat oppijalle aktiivista ja tavoitteellista toimintaa. Eri kielenkäyttötilanteissa tarvittavien osataitojen, rakenteiden ja funktioiden ennakkoluulotonta jäsentämistä edellyttävät tehtävät valmentavat oppijaa oikean elämän kielenkäyttötilanteisiin. (Aalto, ym. 2009, 413.)

Nissilän (2003b, 115) mukaan oppimateriaalit on usein laadittu tietyn oppilasryhmän tarpeisiin. Vaikka oppimateriaaleja on saatavana enemmän kuin aiemmin, voi silti olla vaikeaa löytää sopivaa materiaalia juuri omalle opetusryhmälle. Moni opettaja kokoakin itse opetusmateriaalinsa, millä on omat hyvät ja huonot puolensa. Itse kootussa oppimateriaalissa voidaan huomioida opetusryhmän tavoitteet ja yksittäiset oppilaat paremmin kuin yleisissä oppimateriaaleissa. Opettaja voi hyödyntää opetuksessaan autenttisia ja ajankohtaisia materiaaleja, jotka sopivat juuri tietyn opetusryhmän tarpeisiin. Autenttisten materiaalien ja muiden tekemistä kirjoista koottujen materiaalien käytössä on kuitenkin otettava huomioon tekijänoikeuskysymykset, jotka saattavat rajoittaa näiden materiaalien hyödyntämistä. Oppimateriaalin valmistaminen on myös työlästä ja aikaa vievää. Itse koottujen materiaalien käytössä on myös vaarana, että keskeisiä sisältöjä ei käydä läpi järkevässä järjestyksessä, jos ollenkaan. Itse tehtyjen materiaalien käyttö vaatiikin opettajalta erityistä tarkkaavaisuutta. (Nissilä 2003b, 115–116.)

Oppimateriaalien laadinta edellyttää ”tietoista pohdintaa ja käsitystä siitä, mitä kielitaito on, miten se kehittyy, missä järjestyksessä asioita on luontevaa oppia ja opettaa sekä millaiset tehtävät heijastavat näitä käsityksiä” (Tarnanen 2003, 146). Tehtäviä suunniteltaessa on sisältötietojen päättämisen lisäksi arvioitava, miten monipuoliseen toimintaan tehtävä ohjaa, antaako tehtävä oppijoille yksilöllistä liikkumavaraa ja millaista vuorovaikutusta se synnyttää (Aalto, ym. 2009, 413; ks. myös luku 3.3.2). Aallon ym. (2009, 418) mukaan oppimistehtävien laatimisessa on tärkeää pyrkiä siihen, että ne mahdollistavat vuorovaikutuksen, neuvottelun ja aidon ongelmanratkaisun, jolloin oppijat pääsevät viestimään aidosti omista ajatuksistaan, mielipiteistään ja päättelyketjuistaan. ”Tehtävien tulisi myös ohjata oppijaa päättämään ja käyttämään strategioita, joi-

den avulla hän pystyy selviytymään kognitiivisesti haastavistakin tehtävistä.” (Aalto, ym. 2009, 418; vrt. Cumminsin malli luvussa 3.3.3; vrt. yhteistoiminnallinen oppiminen luvussa 2.)

Suomi toisena kielenä -opetusmateriaaleja on nykyisin saatavissa melko paljon ja monipuolisesti. Opetushallitus julkaisi vuonna 2011 päivitetyn Kommentoidun luettelon maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen materiaaleista, joka on katsaus maahanmuuttajien opetukseen suunnattuihin oppi- ja tukimateriaaleihin. Se ei ole kaikenkattava, vaan se on tarkoitettu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja opiskelijoiden opetuksen tueksi ja se ohjaa etsimään lisätietoja ja uusia materiaaleja. (Jokinen, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2011, 3.) Tämä kommentoitu luettelo löytyy osoitteesta:

http://www.oph.fi/download/135734_Kommentoitu_luettelo_maahanmuuttajataustaisten_opetuksen_ja_koulutuksen_materiaaleista_2011.pdf

Funktionaaliset lähtökohdat eivät ole juurikaan näkyneet S2-oppimateriaaleissa, mikä saattaa kertoa siitä, että niiden soveltaminen on koettu vaikeaksi (Aalto ym. 2009, 409). Haasteelliseksi funktionaalisen oppimateriaalin valmistamisen tekee oppijoiden erilaiset tarpeet. Ihanteellisessa tilanteessa jokainen oppija saisi edetä omien sen hetkisten tarpeidensa mukaan, mutta tämän toteuttaminen on haasteellista, jos ei mahdotonta, oppikirjojen muodossa. (Martin 2003a, 87.)

Tutkimustulokset ovat tukeneet yhteistoiminnallisen opetuksen käyttämistä toisen kielen oppimisessa. Nämä opetusmuodot eivät kuitenkaan ole laajalti levinneet toisen kielen opetukseen, mikä Cumminsin (1998, 38) mukaan johtuu siitä, että opettajat uskovat yhteistoiminnallisen oppimisen johtavan oppilaiden ensikielen käyttöön tavoitekielen sijaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen rakenteita, materiaaleja ja heterogeenisiä ryhmiä käyttämällä voidaan oppijat kuitenkin ohjata käyttämään kohdekieltä (ks. luku 2.3). Opetushallituksen julkaisemassa maahanmuuttajille suunnattujen materiaalien listalla (2011) ei ollut löydettävissä yhtään yhteistoiminnallista oppimateriaalia suomi toisena kielenä -opetukseen. On kuitenkin huomioitava, että tämä ei tarkoita, että tällaista materiaalia ei ole olemassa. Monissa oppimateriaaleissa löytyy yhteistoi-

minnallisia harjoituksia, vaikka koko materiaali ei olisikaan yhteistoiminnallisuuden ympärille rakennettu.

3.5 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja perusopetukseen valmistavan opetussuunnitelman perusteet

3.5.1 Monikulttuurinen perusopetus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat tulee laatia (OPS 2004, 10). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on osa perusopetuksen ohjausjärjestelmää, jonka tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle. Ohjausjärjestelmän normiosan muodostavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen liittyvät lukuvuosisuunnitelmat. Jotta opetuksen järjestämisessä pystyttäisiin ottamaan huomioon muutokset koulua ympäröivässä maailmassa ja vahvistamaan koulun tehtävää kestävä tulevaisuuden rakentamisessa, ohjausjärjestelmän eri osat uusiutuvat tietyin väliajoin. (OPS 2014, 7.)

Kesäkuussa 2012 valtioneuvosto antoi asetuksen (422/2012) perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Asetuksessa määritellään tavoitteet esi-, perus- ja lisäopetukselle sekä perusopetukseen valmistavalle opetukselle. Opetushallitus hyväksyi joulukuussa 2014 uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden mukaiset paikalliset opetussuunnitelmat tulee ottaa käyttöön elokuussa 2016 vuosiluokkien 1–6 osalta. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat voimassa, kunnes uudet opetussuunnitelmat otetaan käyttöön. (Opetushallitus 2015 d & e.) Koska opetussuunnitelma tulee vaihtumaan pian tämän tutkimuksen valmistumisen jälkeen, käsitellään tutkielmassa sekä vuoden 2004 että 2014 opetussuunnitelman perusteita.

Opetussuunnitelman perusteiden (2004) taustalla vaikuttaa oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivista ja päämääräsuuntautunutta toimintaa, jossa oppija käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta aiempien tietorakenteidensa pohjalta. Uusien tietojen ja taitojen lisäksi oppilaiden tulee oppia oppimis- ja työskentelytapoja, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä. Yksilöllistä oppimista tukee opettajan ja vertaisryhmän kanssa vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on tilannesidonnaista, joten oppimisympäristön monipuolisuuteen tulee myös kiinnittää huomiota. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan, oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, mutta oppiminen riippuu myös oppijan aiemmista tiedoista, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista (vrt. EVK kielen oppimisen periaatteet ja konstruktivistinen oppimiskäsitys luvussa 3.2.1). (OPS 2004, 10, 18.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 ja 2014 oppimiskäsitykset ovat hyvin samanlaiset, vaikka erojakin niissä on havaittavissa. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa on oppimiskäsitystä avattu enemmän ja kiinnitetty huomiota oppimisprosessiin, reflektointiin ja palautteen antoon. Vaikka molemmissa opetussuunnitelmissa nostetaan yhdessä tekeminen ja vuorovaikutuksessa oppiminen esille, ovat nämä voimakkaammin läsnä vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa. Tämän tutkielman luvussa 2 esitellään yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisiä periaatteita, joiden avulla voidaan opetukseen pyrkiä tuomaan yhteistyötä ja oppimisprosessin reflektointia.

Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, oppilaiden taustat ja lähtökohdat huomioon ottaen. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa on osioita, jotka koskevat pelkästään maahanmuuttajaoppilaita, kuten suomi toisena kielenä -oppimäärä ja erillisinä perusteina Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Maahanmuuttajaoppilaan kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että varhaiskasvatus, esi- ja perusopetus muodostavat johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Tämän takia, suuremmissa kunnissa on yleensä laa-

dittu erikseen monikulttuurisuus-, maahanmuutto- tai vastaava ohjelma, johon on koottu myös maahanmuuttajien opetusta ja koulutusta koskevia linjauksia. (Ikonen 2005, 11–13; OPS 2004, 36.)

Maahanmuuttajaoppilaan opetusta järjestettäessä on otettava huomioon oppilaan kielelliset valmiudet. Suomi toisena kielenä on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä ja se vastaa viikkotunneiltaan suomi äidinkielenä -opetusta. Suomea toisena kielenä opetetaan niille oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi eikä saame. Suomi toisena kielenä -opetusta voi saada myös oppilas, jonka äidinkieleksi on väestötietorekisteriin merkitty suomi, mutta, jonka kielitaito ei vastaa äidinkielen tasoja kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Tällaisia oppilaita voivat olla paluumuuttaja- ja adoptiotaustaiset oppilaat sekä toisen polven maahanmuuttajat. (Nissilä & Mustaparta 2005, 84, 87; ks. myös Perttula 2005, 70; OPS 2004, 96.)

Lähtökohtana suomi toisena kielenä -oppimäärälle on oppimistilanne, jossa suomea opitaan suomenkielisessä ympäristössä. Opetuksen lähtökohtana ei ole luokka-aste vaan oppilaan suomen kielen taito. Suomi toisena kielenä -opetuksen keskeisenä tavoitteena on, että oppilas saavuttaa oman äidinkielen rinnalle mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Hyvä suomen kielen taito mahdollistaa myös täysipainoisen opiskelun kaikissa perusopetuksen oppiaineissa sekä antaa mahdollisuuden jatkaa opintoja myös perusopetuksen jälkeen ja toimia ja vaikuttaa tasavertaisesti suomalaisessa yhteiskunnassa. Yhdessä oppilaan oman äidinkielen opetuksen kanssa suomi toisena kielenä -opetus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle. (OPS 2004, 96; ks. luku 3.3.1.)

Opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan suomi toisena kielenä -opetuksessa tulee painottaa viestinnällisyyttä: sanaston kasvattaminen ja kielen rakenteiden harjoittelu kietoutuvat kielitaidon eri osa-alueiden kehittämiseen ja oppijan kulttuuritiedon lisäämiseen. Kielen oppijalle suomen kieli on sekä oppimisen kohde että sen väline, mikä tarkoittaa, että suomea opitaan kaikissa oppiaineissa. Opetuksessa tulisi ottaa huomioon myös muiden oppi-

neiden sisältöjä, peruskäsitteitä ja sanastoa, samalla kun oppilaiden suomen kielen taitoa pyritään kehittämään suunnitelmallisesti. Suomi toisena kielenä - opetuksen opetusmenetelmät ja työtavat tulee opetussuunnitelman mukaan valita niin, että oppilas saa mahdollisuuden omaksua oppimisstrategioita, joiden avulla hän pystyy aktiivisesti hyödyntämään koulussa ja sen ulkopuolella kohtaamaansa kielellistä ja kulttuurista ainesta. (OPS 2004, 96; vrt. luku 3.2 ja 3.3.)

3.5.2 Perusopetukseen valmistava opetus

Mikäli maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomen kielen taito ei ole riittävä esi- tai perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen, voidaan opiskeluvalmiuksia pyrkiä kehittämään perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Maahanmuuttajaoppilaille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta säädetään perusopetuslaissa (628/1998). Opetuksen järjestäjä vastaa perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman laatimisesta ja opetusryhmien muodostamisesta. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman laatimiselle lähökohdat muodostavat Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet, valtioneuvoston asetuksessa 1435/2001 määritellyt yleiset ja perusopetukseen valmistavaa opetusta koskevat valtakunnalliset tavoitteet sekä soveltuvin osin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Valmistavan opetuksen opetusryhmät tulee muodostaa oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti niin, että ne tukevat oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Mikäli kunta ei tarjoa valmistavaa opetusta sitä tarvitsevalle oppilaalle, tulee hänen erityisen tuen tarpeensa huomioida muilla tavoin perusopetuksen ryhmissä. Perusopetukseen valmistavan opetuksen kesto vaihtelee puolesta vuodesta kolmeen vuoteen, ja suurin osa kunnista järjestää opetusta vähintään vuoden. (Ikonen 2005, 13–15; VOPS 2009, 4–5.)

Canalen ja Swainin (1980, 27–28) mukaan kielenoppijoille tulisi järjestää oppimistilanteita, joissa he pääsevät mielekkäisiin vuorovaikutustilanteisiin kohdekieltä hyvin osaavien kanssa. Itseluottamuksen kehittyminen kommunikatiivisessa kompetenssissa vaatii realistisiin kommunikaatiotilanteisiin osallis-

tumista. (Canale & Swain 1980, 27–28.) Opetushallituksen (2012) mukaan, heti valmistavan opetuksen alusta asti oppilaita voidaan integroida perusopetuksen ryhmiin. Integraatiota suunniteltaessa on otettava huomioon oppilaan tiedot, taidot ja vahvuusalueet, ja integraatio on hyvä aloittaa oppiaineista, joissa kieli-taito ei ole etusijalla. (Opetushallitus 2012, 19.) Tämä mahdollistaa valmistavaan opetukseen osallistuville oppilaille realistisiin kommunikaatiotilanteisiin osallistumisen kohdekieltä äidinkielenään puhuvien oppilaiden kanssa.

Maahanmuuttajaoppilaiden integroiminen perusopetukseen ei ole kannattavaa ainoastaan oppilaan kielenkehityksen kannalta. Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteiden (2004, 14) mukaan, opetuksella on pyrittävä edistämään suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä. Kaganin (2006) mukaan, yhteistoiminnallinen oppiminen voitaisiin nähdä ratkaisuksi tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Yhteistoiminnallinen oppiminen on tehokkain yksittäinen keino parantaa eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden välisiä suhteita, kun toiminta tapahtuu tarkoituksenmukaisesti heterogeenisissä ryhmissä. (Kagan 2006, 53; ks. myös luku 2.)

Valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää oppilaan tasapainoista kehitystä ja antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Jokaiselle valmistavaan opetukseen osallistuvalla oppilaalla laaditaan oma opinto-ohjelma, sillä valmistavaa opetusta varten ei ole olemassa valtakunnallista oppimäärää. Opetuksen pääpaino on suomen kielen opiskelussa, mutta oppilaan oman opinto-ohjelman mukaan oppilaalle annetaan opetusta myös muissa perusopetuksen oppiaineissa. Eri oppiaineiden opetuksen tuntimäärät vaihtelevat oppilaiden iän ja oppimisvalmiuksien mukaan ja opetuksessa noudatetaan soveltuvin osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Oppilaita pyritään integroimaan perusopetuksen ryhmiin heti, kun oppilaan kielelliset ja sosiaaliset taidot antavat siihen mahdollisuuden. Integroinnilla edistetään oppilaiden kotoutumista, kielitaidon kehittymistä ja oppiaineiden sisältöjen omaksumista. (Ikonen 2005, 13–15; VOPS 2009, 6; ks. myös 3.2.2.)

Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuvien oppilaiden arvioinnista määrätään opetussuunnitelmassa. Perusopetukseen valmistavan opetuksen arvioinnin tulee olla ohjaavaa, kannustavaa ja monipuolista, ja perustua jatkuvaan ja monipuoliseen havainnointiin ja näyttöön. Oppilaan valmiuksia itsearviointiin pyritään kehittämään, sillä itsearviointi saattaa olla vieras käsite muista kulttuureista tulleille oppilaille ja heidän perheilleen. Onkin syytä ottaa huomioon, että omien vahvuuksien tai ongelmien käsitteleminen opettajan tai kenen tahansa perheen ulkopuolisen henkilön kanssa ei ehkä ole tapana kaikissa kulttuureissa. Itsearviointi on oppilaalle keskeinen oppimis- ja kehittämiskohde, ja sen merkityksestä ja tehtävästä oppilaan opiskelussa pyritään antamaan kuva oppilaalle ja hänen huoltajilleen valmistavan opetuksen aikana. (Päivärinta 2005c, 57; VOPS 2009, 6–7,12–13.) Tämän tutkielman oppimateriaalissa on oppilaan itsearviointi nostettu keskeiseen asemaan, koska sen harjoittelu on katsottu merkittäväksi tavoitteeksi valmistavassa opetuksessa (ks. myös luku 2.2).

Yleisesti ottaen, arvioinnin tulee antaa oppilaalle myös kuva perusopetuksen vaatimuksista. Kielen opetuksen tavoitteena valmistavassa opetuksessa on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet siirtyä perusopetukseen. Oppilaan osaamisen tavoitteeksi on asetettu kielitaidon tasojen kuvausasteikolla taso A1.3–A2.1 valmistavan opetuksen päättyessä. Numeroarvostelua ei valmistavassa opetuksessa käytetä. Perusopetukseen valmistavan opetuksen päätteeksi oppilaalle annetaan osallistumistodistus, johon merkitään opiskellut oppiaineet, niiden laajuus ja opetuksen sisällöt, sekä kuvataan oppilaan edistymistä valmistavan opetuksen aikana. (Päivärinta 2005c, 57; VOPS 2009, 6–7,12–13.)

3.6 Eurooppalainen viitekehys

Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys julkaistiin vuonna 2001 Euroopan neuvoston virallisilla kielillä, englanniksi ja ranskaksi. Teos ilmestyi monien, kielenopetuksen eurooppalaisten ja Euroopan ulkopuolisten, asiantuntijoiden yhteistyönä pitkän prosessin tuloksena, joka on

ollut käynnissä jo vuodesta 1971. Suomenkielinen käännös Eurooppalaisesta viitekehyksestä on tehty sen englanninkielisestä versiosta *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment*. (EVK 2012, 8–9.)

Eurooppalainen viitekehys pyrkii vahvistamaan kansainvälistä yhteistyötä luomalla pohjan kielen opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien täsmälliselle kuvaukselle. Kielitaidon kuvaamiseen tarkoitettut objektiiviset kriteerit edistävät kurssien, opinto-ohjelmien sekä pätevyysvaatimusten ja tutkin-
tojen läpinäkyvyyttä. Viitekehys kuvaa laajasti, mitä oppijan on opittava kielellä tekemään ja mitä tietoja ja taitoja hänen on kehitettävä pystyäkseen mahdollisimman tehokkaaseen viestintään. (EVK 2012, 19; ks. myös Purpura 2008, 54; ks. myös. luku 3.2.3.)

Eurooppalaista viitekehystä hyödynnettiin laadittaessa vieraiden kielten, toisen kotimaisen kielen sekä suomi/ruotsi toisena kielenä opetussuunnitelman perusteita (Nissilä & Mustaparta 2005, 92–93). Eurooppalainen viitekehys vaikuttaa siis perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) taustalla ja se on myös konkreettisenä apuvälineenä opettajille opetuksen tavoitteiden asettamiseen ja arviointiin.

Ihmiskielen monimutkaisuutta on haasteellista kuvata, sillä ihminen viestii koko olemuksellaan. Viitekehyksessä kielen monimutkaisuutta yritetään käsitellä jakamalla kielitaito erilaisiin osatekijöihin ja se antaa myös mahdollisuuden kuvata osittaista viestintätaitoa. Yksilön erilaiset kyvyt ja taidot toimivat kuitenkin monimutkaisessa vuorovaikutuksessa keskenään kunkin yksilön ainutlaatuisen persoonallisuuden kehittyessä. (EVK 2012, 19–20; ks. myös luku 3.2.3.)

Toteuttaakseen viestintätarkoituksiaan kielenkäyttäjät ja -oppijat hyödyn-
tävät sekä monia aikaisempien kokemustensa kehittämää yleisiä kykyjä, taitoja ja valmiuksia että erityisesti kieltä koskevaa kommunikatiivista kompetenssi-
aan (ks. luku 3.2). Kommunikatiivinen kompetenssi eli kielellinen viestintätaito on eurooppalaisessa viitekehyksessä (2012) jaettu kolmeen osatekijään; kielelliseen kompetenssiin, sosiolingvistiseen kompetenssiin ja pragmaattiseen kompe-

tenssin. (EVK 2012, 146, 155; vrt. Canalen & Swainin kommunikatiivinen kompetenssi luvussa 3.2.3.) Taulukossa 2 on esitetty nämä kommunikatiivisen kompetenssin kolme osatekijää ja niiden osa-alueet.

TAULUKKO 2 Eurooppalaisen viitekehyksen (2012) kommunikatiivinen kompetenssi

KOMMUNIKATIIVINEN KOMPETENSSI ELI KIELELLINEN VIESTINTÄ- TAITO		
Kielelliset tiedot ja taidot	Sosiolingvistiset tiedot ja taidot	Pragmaattiset tiedot ja taidot
<ul style="list-style-type: none"> • sanastollinen kompetenssi • kieliopillinen kompetenssi • semanttinen kompetenssi • fonologinen kompetenssi • oikeinkirjoitustaito • kirjoituksen luonteva ääneenlukutaito 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiaalisten suhteiden kielellinen osoittaminen • Kohteliaisuussäännöt • Kansanviisauksien ilmaukset • Rekisterien erot • Kielimuodon vaihtelu 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskurssikompetenssi • Funktionaalinen kompetenssi • Skeemakompetenssi

Viitekehyksessä on omaksuttu näkemys, jonka mukaan kielen muoto, merkitys ja käyttö ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa (ks. myös 3.2.1). Kielellinen kompetenssi käsittääkin niiden muotokeinojen tuntemuksen, joista viestejä kootaan ja muotoillaan sekä kyvyn käyttää näitä keinoja. (EVK 2012, 156.) Kieli on sosiokulttuurinen ilmiö, joten kielen oppijalle on tärkeää kiinnittää huomiota myös yhteisön sosiaaliseen rakenteeseen ja kulttuuriin. Sosiaalisten suhteiden osoittaminen vaihtelee paljon kielten ja kulttuurien välillä. Myös kohteliaan käyttäytymisen normit vaihtelevat kulttuurien välillä ja ne ovatkin usein syynä väärinkäsityksiin, joita syntyy etnisten ryhmien välillä. (EVK 2012, 168.) Pragmaattinen kompetenssi koskee kielenkäyttäjän tai -oppijan tietoa niistä periaatteista, joiden mukaisesti viestejä rakennetaan, jäsennetään ja yhdistetään toisiin-

sa, käytetään viestintätarkoituksiin tai järjestetään vuorovaikutus- ja asiointiskeemojen mukaisesti. (EVK 2012, 173–174.)

Eurooppalaisen viitekehysten kielellisen viestintätaidon kuvaus on apuväline kielenopettajille, -oppijoille ja oppimateriaalien ja tutkintojen suunnittelijoille. Eurooppalainen viitekehys on konkreettinen apuväline kielenopettajille, mutta sen käytössä on huomioitava kuvauksen yleisluontoisuus. Eurooppalaisen viitekehysten kielitaidon tasojen kuvausasteikko ei ole kielikohtainen. Monista eurooppalaisista kielistä on kuitenkin laadittu yksityiskohtaisia kynnys-tasokuvauksia, mutta suomen kielestä sellaisia ei ole laadittu. Vaikka kuvaus ei ole välttämätön, olisi siitä varmasti hyötyä suomi toisena kielenä -opetuksen kehittämisessä sekä oppimateriaalien laatijoille ja testien kehittäjille. (Nissilä & Mustaparta 2005, 95–96.)

Viitekehukseen sisältyy myös kielitaidon tasojen kuvausasteikko, jota voidaan hyödyntää sekä tavoitteiden asettamiseen että arviointiin. Eurooppalainen viitekehys ja sen taitotasojen kuvausasteikko mahdollistavat eri oppilaitoksissa ja eri maissa suoritettujen kielitutkintojen keskinäisen vertailukelpoisuuden. Viitekehysten avulla voidaan varmistaa, että arviointi pohjaa asetettuihin tavoitteisiin. Taitotasojen kuvausasteikko muodostuu kolmesta päätasosta, jotka jakautuvat alatasoihin. Heikointa osaaminen on perustasoilla A1 ja A2. Seuraava päätaso on itsenäisen kielenkäyttäjän taso, mikä jakautuu alatasoihin B1 ja B2. Kuvausasteikon korkeimmat taitotasot ovat taitajan tasot C1 ja C2. (Nissilä & Mustaparta 2005, 92–93, 95.)

Suomessa kuusiportainen kuvausasteikko on otettu käyttöön yleisiin kielitutkintoihin ja valtionhallinnon kielitutkintoihin. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa varten kuvausasteikosta laadittiin kuitenkin kymmenportainen sovellus, sillä kuusiportaisen asteikon ei katsottu riittävän kuvaamaan kouluikäisen tapahtuvaa edistystä riittävän tarkasti. Sovelluksen laadinnasta vastasi Helsingin yliopiston lehtori Raili Hildén ja kiinteästi mukana toimi Jyväskylän yliopiston tutkija Sauli Takala. Skaalan validoinnissa oli mukana kymmeniä suomalaisia kielenopettajia. Opetussuunnitelman perusteita varten laaditussa sovelluk-

nessa taitotasot jakautuvat A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 ja C1.1. (Nissilä & Mustaparta 2005, 92–93.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteeksi suomen kielessä on määritelty taitotaso A1.3-A2.1 valmistavan opetuksen päättyessä (VOPS 2009, 7). Koska tämän tutkielman oppimateriaali on suunniteltu valmistavan opetuksen päättövaiheeseen, on tehtävät pyritty sijoittamaan taitotasolle A1 ja A2.

3.7 Oppilasryhmän erityispiirteet

Ihminen kehittyä monella eri tavalla läpi elämänsä; fyysisesti, henkisesti, sosiaalisesti ja kognitiivisesti. Fyysisellä kehityksellä (*physical development*) tarkoitetaan ihmisen kehossa tapahtuvia pidempiaikaisia muutoksia. Henkisellä kasvulla tai yksilön kehityksellä (*personal development*) tarkoitetaan yksilön persoonallisuudessa tapahtuvia muutoksia. Sosiaalinen kehitys (*social development*) kuvaa muutoksia yksilön tavassa kohdata muut ja hänen kykyään samaistua muihin ihmisiin. Kognitiivinen kehitys (*cognitive development*) viittaa ajattelu- prosessien muutoksiin. Ajattelu muuttuu asteittain monimutkaisemmaksi ja kehittyneemmäksi. Vaikka tutkijoiden keskuudessa on erimielisyyksiä siitä, mitkä kaikki asiat lasketaan osaksi ihmisen kehitystä ja miten kehitystä yleisesti ottaen tapahtuu, on olemassa muutamia yleisiä periaatteita, joita lähes kaikki teoriat tukevat. Ensinnäkin ihmiset kehittyvät eri tahtiin. Tämä tarkoittaa, että kaikkien koulun opetusryhmien voidaan olettaa olevan jossain määrin heterogeenisiä. Toiseksi, kehitys tapahtuu suhteellisen järjestelmällisesti. Ihmisten kyvyt kehittyvät loogisessa järjestyksessä, vaikka kehitys ei ole aina lineaarista ja vain eteenpäin suuntaavaa, vaan siinä voi esiintyä myös taantumia tai pysähdyksiä. Kolmanneksi, kehitys tapahtuu vähitellen ja muutokset vaativat aikaa. (Woolfolk 2007, 22.)

Valmistavan opetuksen ryhmät ovat aina hyvin heterogeenisiä. Oppilaat voivat olla eri-ikäisiä, eri kehitysvaiheissa, heillä voi olla erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat, uskonto ja kielihistoriat, ja he ovat saattaneet tulla Suomeen erisyistä. Myös ryhmien koot vaihtelevat ja saattavat muuttua lukuvuoden aikana, jos ryhmään tulee uusia oppilaita tai oppilaita integroidaan pysyvämmiin perusopetukseen. Tämä luo valmistavan opetuksen tavoitteiden saavuttamiselle haasteita ja opetus vaatiikin usein aikaa, hyvää suunnittelua, joustavia ratkaisuja ja monien toimijoiden tiivistä yhteistyötä. (Ikonen 2005, 59.)

Opetuksen järjestäjä päättää valmistavan opetuksen opetusryhmistä. On järjestäjän päätettävissä, miten suuri opetusryhmä on ja minkä ikäisistä ja -kielisistä oppilaista ryhmä muodostuu. (Latomaa 2007, 326.) Kielitaitoon vaikuttavat monet yksilölliset ominaisuudet, kuten kielen käyttäjän ikä, sukupuoli, äidinkieli, kansalaisuus, oleskeluluvan status ja koulutustausta (Bachman & Palmer 1996, 65). On opetuksen järjestäjän päätettävissä, miten nämä yksilölliset taustatekijät huomioidaan ryhmien muodostamisessa vai huomioidaanko mitenkään. Tämän tutkielman oppimateriaali on kohdistettu alakouluikäisille kielinoppijoille, mutta on hyvä huomioida, että samassa opetusryhmässä saattaa olla myös vanhempia oppilaita. Cookin (1991) mukaan, toisin kuin usein kuvitellaan, lapset eivät opi kieliä aikuisia paremmin. Lapset ovat kuitenkin aikuisia ja nuoria sopeutuvaisempia epäformaaleihin oppimistilanteisiin, eivätkä he pysty aikuisten tasoiseen abstraktiin ajatteluun. (Cook, 1991, 85.)

Canale ja Swain (1980, 10–11) esittävät, että vaikka lasten toisen kielen oppimisessa on samanlaisia piirteitä kuin ensimmäisen kielen omaksumisessa, ei toisen kielen opetusta tulisi muodostaa kielen omaksumista mukailevalle opetusmuodolle. Valmistavassa opetuksessa oppilaat saattavat olla pieniä lapsia, joille toisen kielen omaksuminen saattaa tapahtua hyvin samalla lailla, kuin ensikielen omaksuminen, mutta luokassa saattaa olla myös vanhempia oppilaita, jotka oppivat kieltä eri tavalla. Canalen ja Swainin (1980, 11) mukaan ihmisen kehittyessä hänen kykynsä ja tapansa prosessoida ja oppia uutta kieliainesta muuttuvat. Tämä tulisi huomioida toisen kielen opetuksessa. Canale ja Swain nostavat esille, että oppijoiden kieliopillinen tarkkuus ei kehity, jos alusta asti

sen kehittämiseen ei kiinnitetä huomiota. On myös huomioitava, että opetusryhmissä, joissa keskitytään vain ymmärretyksi tulemiseen, voi syntyä oma kielimuoto, joka mahdollistaa kommunikaation ryhmän jäsenten välillä, mutta ei natiivien kielenkäyttäjien kesken. (Canale & Swain 1980, 11–12.) On siis perusteltua opettaa valmistavassa opetuksessa myös kieliopillisia aineksia kommunikaation ohessa, oppilasaineksesta riippumatta. Kielitiedon ja kielitaidon suhdetta käsitellään enemmän luvussa 3.2.1.

4 TUTKIMUSONGELMAT / TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämä pro gradu -tutkielma on kasvatustieteiden - ja suomen kielen laitokselle tehty monimuotogradu. Tutkielman tutkimustehtävänä on perusopetukseen valmistavan opetuksen oppimateriaalin laadinta teoriapohjaisesti; teoriana yhteistoiminnallinen oppiminen, kommunikatiivinen kielitaitomalli ja Cumminsin pedagoginen viitekehys.

Tutkimustehtävää täsmentävät tutkimuskysymykset:

1. Mitä on huomioitava suunniteltaessa yhteistoiminnallista oppimateriaalia?
 - Mitkä yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset elementit on huomioitu oppimateriaalissa?
2. Millä keinoilla oppilaiden kielitaidon kehittymistä pyritään oppimateriaalissa tukemaan?
 - Keskitytäänkö tehtävissä kielen merkitykseen, rakenteeseen vai käyttöön?
 - Miten harjoitukset sijoittuvat Cumminsin mallin nelikentälle?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Oppimateriaalin laatimisprosessin kuvaus

Keväällä 2012 tekemässäni kasvatustieteiden kandidaatintutkielmassa tutkin Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokäsitystä ja yhteistoiminnallista oppimista yhdessä suomi toisena kielenä -alkeisoppikirjassa. Tämän tutkielman seurauksena innostuin ajatuksesta tehdä alakoululaisille suunnatun yhteistoiminnallisen oppimateriaalin perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmät ovat lähes aina sekakoosteisia, heterogeenisiä ja oppilasmääriltään erikokoisia (Ikonen 2005, 59). Saloviidan (2006, 10) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen on erityisen arvokas opetusmuoto juuri heterogeenisessä luokassa, koska sen avulla opettaja pystyy eriyttämään opetusta samalla, kun luokan toimintaa ohjaa kokonaisuudessaan yhteinen päämäärä. Katsoin siis yhteistoiminnallisen oppimisen sopivan hyvin valmistavaan opetukseen suunnatun oppimateriaalin teoreettisen taustan kulmakiveksi. Toisen kielen opetuksen kentällä sekä tutkimus että käytännön pedagogiikka ovat osoittaneet tarpeen funktionaaliselle kielenopetukselle. Funktionaalisen kielenopetuksen tavoitteena on kommunikointikyky ja se perustuu käyttöpohjaiseen kielikäsitteeseen, jonka mukaan kielen yksiköissä muoto, merkitys ja käyttö ovat toisistaan erottamattomat. (Aalto, ym. 2009, 404–405, 407.) Koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 96) mukaan suomi toisena kielenä -opetuksessa tulee painottaa viestinnällisyyttä, päätin lähestyä oppimateriaalin kielellistä puolta funktionaalisesta näkökulmasta.

Lähdin työstämään pro gradu -tutkielmaani teoriataustasta käsin, koska olin päättänyt tehdä teoriaan pohjaavan oppimateriaalin. Syvennyin ensin tarkastelemaan yhteistoiminnallisen oppimisen teoriaa, jonka pääperiaatteista minulla oli jo entuudestaan jonkinlainen käsitys. Syventyminen teoriakirjallisuuden pakotti minut kuitenkin arvioimaan uudelleen käsityksiäni yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Tutustuttuani monipuolisesti yhteistoiminnallisen op-

pimisen teoriaan päätin muodostaa oppimateriaalini yhteistoiminnallisuutta käsittelevän teoriataustan Spencer Kaganin ja David ja Rodger Johnsonin teorioiden pohjalta.

Yhteistoiminnallisen oppimisen teoriataustan saatua alustavan muotonsa siirryin tarkastelemaan kielenoppimisen teoreettisia periaatteita. Oppimateriaalin kielitieteellistä puolta lähdettiin rakentamaan funktionaalisiin kieli- ja oppimiskäsityksiin nojaten. Syventyessäni teoriakirjallisuuteen koin tarvetta tarkentaa kielenoppimisen teoreettista taustaa. Teoriataustan kielimalliksi valikoitui Michael Canalen ja Merrill Swainin esittämä kommunikatiivinen lähestymistapa toiseen kieleen. Kommunikatiivinen lähestymistapa kielenoppimiseen on osa funktionaalista kielenopetuksen kenttää. Toisen kielen oppimisen teoriataustaa tarkennettiin kommunikatiivisesta kielitaitomallista Cumminsin esittämään nelikenttämalliin, jonka avulla voidaan tarkastella toiminnan kognitiivista haastavuutta ja kontekstin toiminnalle antamaa tukea. Oppimateriaalia tehtäessä ja sitä analysoitaessa Cumminsin nelikenttä toimi tärkeänä apuvälineenä.

Perusopetusta ja perusopetukseen valmistavaa opetusta sääteleviin dokumentteihin paneuduin yhteistoiminnallisen oppimisen ja kielenopetuksen teoriataustojen kirjoittamisen ohessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ja Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet (2009) sekä Eurooppalainen viitekehys (2012) olivat minulle jo entuudestaan tuttuja. Näitä asiakirjoja tarkasteltiin erityisesti valmistavan opetuksen, maahanmuuttajaoppilaiden, suomi toisena kielenä -opetuksen ja A2-kielitaidon näkökulmasta. Tutkielmassa on otettu huomioon myös uusi, vuonna 2016 voimaan astuva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka ilmestyi loppuvuodesta 2014.

Oppimateriaali lähti varsinaisesti rakentumaan vasta kielen opetuksen teoriataustan alettua selkiytyä. Yhteistoiminnallisen oppimisen teoriataustaa kirjoittaessani laitoin ylös jo muutamia ideoita valmistavaan opetukseen mahdollisesti soveltuvista yhteistoiminnallisista rakenteista, mutta mitään oppimistehtävää ei tehty valmiiksi ennen teoriataustan muotoutumista. Oppimateriaa-

lin tehtäviä lähdettiin rakentamaan yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisistä periaatteista ja kommunikatiivisista kielenoppimisen lähestymistavoista käsin. Oppimateriaalin kielelliset tavoitteet nostettiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) liitteenä olevasta taitotasojen kuvausasteikon taitotasoilta A1 ja A2.

Tehtäväluonnoksista viimeisteltiin opettajalle tarkoitettuja tehtäväsuunnitelmia, joissa havainnollistettiin tehtävän tavoitteet, sen eteneminen ja siinä tarvittavat materiaalit. Suunnitelmaan on pyritty tekemään näkyväksi taustalla vaikuttavien teorioiden keskeiset elementit. Oppimateriaaliin sisältyi myös materiaalia, joita oppimistehtävissä voidaan tarvittaessa hyödyntää. Kun oppimateriaali oli saanut muotonsa, listattiin oppimateriaalin tehtävät erilaisten kategorioiden mukaan. Jokaisen osion alkuun kirjoitettiin kyseisiin harjoituksiin liittyviä selityksiä ja vinkkejä, joiden toivotaan tukevan opettajan työtä.

Oppimateriaalin kuvituksessa on sekä tätä tutkielmaa varten laadittuja kuvia että kuvia Photos for Class -internet sivuilta, jossa kuvien tekijänoikeuksissa on määritelty, että niitä saa hyödyntää opetuskäyttöön. Tutkielmaa varten laadituissa kuvissa on käytetty fiktiivisiä hahmoja ja eläinhahmoja ihmishahmojen sijaan, sillä erilaisille oppilaille haluttiin antaa yhtäläinen mahdollisuus samaistua tai olla samaistumatta kuvien hahmoihin. Oppimateriaalia laadittaessa pohdittiin myös monikulttuuristen ihmishahmojen käytön mahdollisuutta, mutta tämä herätti syvällistä pohdintaa siitä, miten pitkälle monikulttuurisuus tulisi kuvissa viedä ja miten välttää hahmojen liiallista stereotypisointia. Tutkielmaa varten laadittujen kuvien luonnokset tehtiin käsin piirtämällä ja ne muokattiin lopulliseen muotoon Microsoft Paint 6.0 -ohjelmalla. Oppimateriaalin kuvitusta rajasivat tekijänoikeuksiltaan vapaiden kuvien rajallisuus sekä piirtäjän vähäiset taiteenlahjat.

5.2 Oppimateriaalin kuvaus

Opetusta suunniteltaessa on otettava paljon asioita huomioon. Opettajan on otettava oman oppilasryhmänsä tarpeet ja taidot huomioon tehdessään päätöksiä oppisisällöistä, ryhmäkoosta ja työskentelyn kestosta sekä materiaaleista ja tavoitteista. Yleistä oppimateriaalia tehtäessä ei pystytä huomioimaan yksittäisen oppilaan tai tietyn oppilasryhmän tarpeita tai taitoja, mutta voidaan huomioida yleisellä tasolla oppimateriaalin kohderyhmä. Tämän pro gradu -tutkielman oppimateriaali on suunnattu alakouluun oppilaille, joiden suomen kielen taito on peruskielitaidon alkuvaiheessa tai heikompi.

Tutkielman oppimateriaali on opettajalle suunnattu ideapaketti, joka muodostuu 20 harjoitteesta. Tehtäviä ei ole tarkoitettu sellaisinaan käytettäväksi, vaan niiden pohjalta voidaan muodostaa kullekin opetusryhmälle soveltuvia harjoitteita. Jokainen oppimateriaalin harjoite muodostuu samoista osista: sisällöllisestä tavoitteesta, sosiaalisesta tavoitteesta, harjoituksen kuvauksesta, harjoituksen elementeistä, teoreettisesta näkökulmasta, ryhmien kuvauksesta, materiaalien kuvauksesta ja ideoista eriyttämiseen ja soveltamiseen.

Sisällölliset tavoitteet ovat toimintaan ja kielen oppimiseen liittyviä tavoitteita, jotka on pyritty määrittelemään A1-A2 -tasolle sopiviksi. Sosiaaliset tavoitteet on suunnattu ryhmätyöskentelyä aloittaville oppilaille ja niissä keskitytään perusyhteistyötaitojen harjoitteluun. Harjoituksen kuvauksessa pyritään antamaan yleiskuva harjoitteesta ja sen etenemisestä, kun harjoituksen elementit -osassa taas harjoitusta kuvataan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Osiossa, jossa tuodaan esille teoreettista näkökulmaa, esitetään, miten yhteistoiminnallisen oppimisen peruserätyöt toteutuvat harjoituksessa ja minkälaista kielellistä toimintaa harjoitus edellyttää. Tehtävien kuvauksissa esitetään myös, minkälaisissa ryhmissä oppilaat harjoituksessa työskentelevät ja mitä materiaaleja siihen tarvitaan. Jotta oppimateriaali olisi mahdollisimman monikäyttöinen, on siihen lisätty osio eriyttämisestä ja soveltamisesta. Tähän laatikkoon on esimerkiksi nostettu esille pieniä muutoksia, joilla kuvattua tehtävää voidaan muunnella erilaisille oppilaille sopivaksi tai miten sitä voidaan kehitel-

lä eteenpäin. Kuviossa 11 on esimerkkinä yhden harjoituksen runko, josta näkee tehtävien eri osa-alueet.

Oppimateriaalin harjoitukset on jaettu kuuteen eri ryhmään: 1) Kapteeni käskee, 2) minä ohjaan - sinä soudat, 3) sanaleikkiä, 4) tunteilua, 5) kerro kerro kuvastin ja 6) koko luokka leikkii. Jokaisen osa-alueen alussa on harjoitukseen kohdistettuja huomioita ja vinkkejä, joiden toivotaan helpottavan oppimateriaalin hyödyntämistä opetuksessa. Oppimateriaaliin on myös liitetty lisämateriaaleja, joita voidaan tarvittaessa hyödyntää harjoituksissa sekä arvioinnin apuvälineitä, joiden toivotaan helpottavan oppilaiden itsearviointia. Lisämateriaalit ja arvioinnin materiaalit ovat harjoitusten tavoin vain ideoita ja oppimateriaalin käyttäjiä rohkaistaan muokkaamaan niistä itselleen sopivia.

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE</p> <p>Tervehtiminen</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn)</p> <p>Liikkuminen ja toiminta on rauhallista ja tervehtiminen tehdään asiallisesti</p>
<p>HARJOITUS</p> <p>Oppilaille jaetaan erivärisiä lappuja, joita pidetään näkyvillä koko leikin ajan. Jos kahdella oppilaalla on samanvärisen lappu, tarkoittaa se, että he ”tuntevat toisensa”. Jos kahdella oppilaalla on eriväriset laput, tarkoittaa se, että he ”eivät tunne toisiaan”.</p> <p>Luokkaan on sijoitettu tuoleja sinne tänne aina kaksi rinnakkain. Musiikki laitetaan soimaan ja musiikin soidessa oppilaiden tulee kävellä ympäri huonetta. Kun musiikki lakkaa, oppilaiden on istuttava alas lähimmälle tuolille. Oppilaat tervehtivät viereensä istunutta luokkakaveria, sen mukaan, onko vieruskaverilla samanvärisen vai erivärisen lappu. Musiikki laitetaan taas soimaan ja oppilaat lähtevät liikkeelle. Kun musiikki lakkaa, oppilaat hakeutuvat taas istumaan, mutta saman henkilön viereen ei saa istua, jonka vieressä istui edellisellä kerralla.</p>	
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<ol style="list-style-type: none"> Opettaja ohjeistaa leikin ja antaa esimerkkejä siitä, miten tervehditään tuntematonta henkilöä ja miten tervehditään entuudestaan tuttua tai vaikkapa kaveria. Musiikki soi ja oppilaat kävelevät ympäri luokkaa. Musiikki loppuu ja oppilaat istuvat lähimmälle tuolille. Oppilas tervehtii viereensä istunutta sen mukaan, minkä väriset laput heillä on. Toinen oppilas tervehtii viereensä istunutta, joka on häntä juuri tervehtinyt. Toistetaan vaiheita 2–5 niin monta kertaa kun opettaja katsoo järkeväksi. Oman toiminnan arviointi peukkuarvioinnilla <div data-bbox="277 1261 810 1355" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>RYHMÄT</p> <p>Koko luokka on mukana toiminnassa.</p> </div> <div data-bbox="277 1373 810 1615" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> Erivärisiä lappuja (esim. 3 lappua samaa väriä) Lapuisia voi olla vastauksia tai kysymyksiä, joita harjoituksessa voidaan hyödyntää. </div>	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> Toisensa kohtaavilla oppilailla on yhteinen tavoite ja ilman toisen osallistumista, ei toinenkaan voi oikein harjoitusta suorittaa. <i>yksilöllinen vastuu:</i> Opettaja pystyy seuraamaan ja arvioimaan myös yksittäisten oppilaiden toimintaa, joten yksilöllinen vastuu toteutuu, jos opettaja painottaa sitä. <i>suora vuorovaikutus:</i> Oppilaat kohtaavat toisen oppilaan kasvotusten ja aina ½ oppilaista kerrallaan on äänessä. <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> Toteutuu, sillä kaikki oppilaat toimivat yhtä aikaa. <i>sosiaaliset taidot:</i> Harjoitellaan sekä toisen ihmisen kohtaamista että luokassa liikkumista muut huomioon ottaen. Opettajan on hyvä antaa esimerkkejä sekä verbaalisesta että non-verbaalisesta viestinnästä kohtaamistilanteissa. <i>ryhmäprosessointi:</i> Peukkuarviointi <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Harjoitellaan tervehdyksiä ja sosiaalisten suhteiden (tuttu/tuntematon) kielellistä osoittamista sekä kohteliasta puhuttelua.
<p>SOVELLUSEHDOTUKSIA</p> <ul style="list-style-type: none"> Tervehtimisen lisäksi oppilailla voi olla tehtävänä kysyä jotain. Kysyttäessä on huomioitava, onko vastaaja ”tuttu” vai ”tuntematon”. Tavoitteena voi olla myös aloittaa ja lopettaa keskustelu tarkoituksenmukaisesti. Lappuihin on voitu kirjoittaa myös esimerkiksi kellonaikoja. Oppilaiden tulee löytää se ihminen luokasta, jolla on lapussaan sama kellonaika, mutta lappuja ei saa näyttää toisille ja ei saa kysyä ”mitä sun lapussa lukee?”. Tätä voidaan käyttää myös ryhmään jakauduttaessa. (Etsi kaikki, joilla on sama kellonaika kortissa ja muodostakaa ryhmä.) Eri tuoleille voidaan sopia myös kuvitteellisia paikkoja tai tilanteita, jossa kohtaaminen tapahtuu. Esimerkiksi koulu, bussipysäkki, kauppa, leikkipaikka, urheilukenttä, kirjasto, jne. Leikkiä voidaan vaikeuttaa lisäämällä sääntö, että saman ihmisen vieressä ei saa istua kahta kertaa, mutta jokaisen vieressä on istuttava ainakin kerran. 	

Kapteeni käskee -osion harjoitukset, ovat tehtäviä, joissa oppilaiden tulee seurata annettuja ohjeita. Opettaja voi antaa ohjeita suullisesti tai oppilaat voivat seurata kirjallisia ohjeita. Minä ohjaan - sinä soudat -osiossa taas oppilaat ohjaavat toisiaan. Sanaleikkiä -osion tehtävissä tutkitaan kieltä kuvien ja sanojen avulla. Oppilaat saavat itse havainnoida kielen piirteitä, miettiä sen merkityksiä ja käyttötapoja ja kokeilla, mihin kaikkeen kieli taipuu. Tunteilua -osio muodostuu kolmesta harjoitteesta, jotka ovat toisiinsa yhteydessä. Ensimmäisessä harjoituksessa tarkastellaan erilaisia tunnesanoja, joiden ilmaisua harjoitellaan. Seuraavassa harjoitteessa opetellaan tunnistamaan ja nimeämään tunteita ja kolmannessa harjoitellaan niiden ilmaisua draaman kautta. Kerro kerro kuvastin -osion tehtävissä harjoitellaan oppilaalle tutuista asioista ja kuvasta kertomista, sekä tutustutaan tarinoiden merkityksiin ja opetuksiin. Viimeisessä osiossa (koko luokka leikkii) olevat harjoitteet ovat toimintoja, joissa koko luokkaa toimii yhtenä isona ryhmänä. Oppimateriaalin eri osioiden harjoitukset on eritelty taulukossa 3.

TAULUKKO 3 Oppimateriaalin osiot ja niiden harjoitukset

Kapteeni käskee	1. 3 kättä ja 2 jalkaa 2. Ryhmät riveihin 3. Matematiikan sanastoa 4. Väritys
Minä ohjaan – Sinä soudat	5. Luottamuskävely 6. Missä nalle on? 7. Dublot
Sanaleikkiä	8. Sanojen ryhmittelyä 9. Semantiikkaparit 10. Sanoista lauseita 11. Lauseista kysymyksiä
Tunteilua	12. Tunnekuvat 13. Tunnesanasto 14. Tunne-esitykset
Kerro kerro kuvastin	15. Välitunti 16. Kuvasarjasta kertominen 17. Tarinan opetus 18. Kouluesittely
Koko luokka leikkii	19. Tervehditään 20. Salainen ystävä

Tehtävien suunnittelussa lähdettiin ensisijaisesti siitä, että niiden piti edistää oppilaiden välistä aitoa kommunikaatiota. Canale ja Swain (1980, 33) painottavat, että kommunikatiivisten tehtävien tulee olla mahdollisimman merkityksellisiä ja niissä pitää ilmetä piirteitä, jotka ovat aidolle kommunikaatiotilanteelle tyypillisiä; viestinnän sosiaalinen puoli, suhteellinen luovuus, ilmaisujen ennalta-arvaamattomuus, viestinnän määrätietoisuus ja tavoiteorientaatio sekä sen autenttisuus. Oppimateriaalin kokoamisvaiheessa muutamat harjoitukset jätettiin materiaalista pois, koska niiden ei katsottu täyttävän kommunikatiivisuuden vaatimuksia. Esimerkki tällaisesta harjoituksesta on Laivan upotus -peli, joka on yhteistoiminnallisuuden periaatteet täyttävä harjoitus ja siinä on aakkosten ja numeroiden sijaan mahdollista harjoitella vaikka värejä ja kuvioita, mutta se ei synnytä aitoa kommunikaatiota pelaajien välille. Myös tunnesanas-tosta rakennettu muistipeli olisi täyttänyt yhteistoiminnallisen oppimisen kriteerit, mutta sen viestinnällinen puoli jäi liian hataraksi tämän oppimateriaalin kriteereihin nähden.

6 ANALYYSI

6.1 Kuvaus aineiston analyysistä

Tässä tutkielmassa on lähdetty liikkeelle teoreettisesta viitekehystä. Tutkielmaan rakennetun teoriataustan pohjalta luotiin kriteerejä, joiden avulla muodostettiin harjoituksia. Luotu oppimateriaali on teoriaan perustuva, joten sen analyysissä on luontevaa käyttää teorialähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Aineiston analyysi toimii tässä tutkielmassa eräänlaisena tarkistusvaiheena oppimateriaalin luomisprosessille. Analyysillä pyritään selvittämään, missä määrin oppimateriaalille asetetut tavoitteet onnistuttiin saavuttamaan.

Teorialähtöinen eli deduktiivinen sisällönanalyysissä aineiston analyysin luokittelu perustuu johonkin aikaisempaan viitekehukseen eli analyysiä ohjaa jokin teema (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Tämän tutkielman oppimateriaalia

analysoitiin tutkimustehtävää täsmentävistä tutkimuskysymyksistä käsin. Ensimmäinen vaihe teorialähtöisessä sisällönanalyysissa on muodostaa analyysirunko, jonka avulla analyysia lähdetään toteuttamaan. Analyysirungon kategoriat määritellään aikaisemman tiedon perusteella ja aineistosta etsitään niitä kuvaavia sisältöjä. Aineiston analyysia ohjaa siis valmis teoria. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113, 155.)

Yhteistoiminnallista oppimista määrittelevistä keskeisistä käsitteistä muodostettiin yksi analyysirunko ja Cumminsin nelikenttämallista muodostettiin toinen analyysirunko. Yhteistoiminnallisen oppimisen teoreettiseksi lähtökohdaksi on tutkielmassa valittu Kaganin rakenteellinen malli ja Johnsonin, Johnson ja Holubecin yhdessä oppimisen -malli (ks. luku 2). Analyysirunkoon nostettiin näiden mallien nimeämät yhteistoiminnallisuutta määrittelevät keskeiset elementit ja oppimateriaalin harjoituksia analysoitiin suhteessa näihin kriteereihin (ks. luku 6.2). Cumminsin nelikenttämalli toimi analyysin toisena runkona. Oppimateriaalin harjoituksista analysoitiin niiden kognitiivinen haasteellisuus suhteessa kielitaidon tasoon A2 ja oppimistilanteen luoma kontekstin tuki. Tämän analyysin kautta harjoitukset sijoitettiin Cumminsin nelikentälle.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa lähdetään liikkeelle aineistosta käsin ja edetään sen ehdoilla. Aineistolähtöisestä analyysistä poiketen teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään valmiisiin teoreettisiin käsitteisiin, eikä käsitteitä luoda aineistosta käsin. Erona teorialähtöiseen analyysiin keskeistä on se, että aineistoa lähestytään aineiston omilla ehdoilla ja vasta analyysin edetessä nostetaan aineiston rinnalle teoria, johon analyysi pyritään yhteen sovittamaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009. 117.)

Tutkielman oppimateriaalin harjoitukset luotiin yksittäisinä harjoitteina tutkimusprosessin aikana. Harjoitukset analysoitiin ja ryhmiteltiin aineistosta tehdyn analyysin pohjalta, jonka jälkeen ryhmiä tarkasteltiin erilaisten teorioiden valossa. Ryhmiä muodostui kuusi erilaista ja ne on esitelty luvussa 5.2 ja niiden analyysia esitellään luvuissa 6.2 ja 6.3.

Oppimateriaalin harjoituksista analysoitiin myös, minkälaista kielenkäyttöä harjoituksissa tarvitaan ja mihin kielen piirteisiin tehtävissä keskitytään.

Harjoitusten luokitteluja verrattiin sitten Cumminsin teorian pohjalta muodostettuihin kategorioihin tehtävien fokuksista sekä kommunikatiivisen kompetenssin eri osa-alueisiin.

Aineiston luokittelun ja kategorioiden muodostamisen jälkeen tutkimusaineisto kvalifioitiin eli aineistosta laskettiin, kuinka monta kertaa jokin asia esiintyy aineistossa (ks. Tuomi & Sarajarvi 2009, 120). Luotujen analyysirunkojen avulla tarkasteltiin, miten monessa harjoituksessa tietyt kriteerit täyttyivät ja miten harjoitukset sijoittuvat muodostettuihin luokkiin. Muodostettiin myös kuvaajia havainnollistamaan analyysin tuloksia. Seuraavissa luvuissa (6.2 ja 6.3) esitellään aineiston analyysiä, jonka jälkeen pohdinnassa käsitellään tutkimusprosessia kokonaisuutena, sen luotettavuutta ja jatkotutkimuslinjauksia.

6.2 Yhteistoiminnallisuus oppimateriaalissa

Yhteistoiminnallinen oppiminen on ryhmätyön muoto, jossa on otettu huomioon sosiaalipsykologinen tutkimustieto ryhmien tehokkaasta toiminnasta ja sen vaatimuksista (Saloviita 2006, 172). Kaikki ryhmässä tapahtuva toiminta ei ole yhteistoiminnallista, vaan ollakseen yhteistoiminnallista tulee toiminnan täyttää tiettyjä kriteerejä (Saloviita 2006, 45). Yhteistoiminnallista oppimista voidaan lähestyä useista eri näkökulmista. Opettaja voi rakentaa yhteistoiminnallisen oppitunnin juuri hänen oppilasryhmälleen sopivaksi ja sen tarpeiden mukaan tai hän voi käyttää valmiita yhteistoiminnallisen oppimisen rakenteita tai tuntu-suunnitelmia. Yleistä oppimateriaalia laadittaessa ei voida huomioida tietyn oppilasryhmän erityispiirteitä, taitoja tai tarpeita. Tässä oppimateriaalissa on lähdetty oletuksesta, että opettaja ja oppilaat eivät välttämättä ole kovinkaan kokeneita yhteistoiminnallisten työmuotojen käyttäjiä.

Tämän tutkielman oppimateriaalissa on yhteistoiminnallista oppimista lähestytty kuuden määrittävän kriteerin kautta: 1) positiivisen keskinäisriippuvuuden, 2) yksilöllisen vastuun, 3) suoran vuorovaikutuksen, 4) sosiaalisten taitojen oppimisen, 5) yhtäläisen osallistumisen ja 6) ryhmäprosessin seuraamisen eli ryhmäprosessoinnin kautta. Näistä suora vuorovaikutus, ryhmän jäsen-

ten välinen positiivinen keskinäisriippuvuus ja yksilöllinen vastuu on nostettu yhteistoiminnallista oppimista määritteleviksi kriteereiksi sekä Kaganin rakenteellisessa mallissa että Johnsonin, Johnsonin ja Holubecin yhdessä oppimisen mallissa. Näiden elementtien lisäksi Kagan (1994) nostaa yhteistoiminnallisuutta määritteleväksi tekijäksi yhtäläisen osallistumisen, kun Johnson ym. (1990 ja 1994) taas lisäävät sosiaalisten taitojen opettelemisen ja ryhmän jatkuvan arvioinnin yhteistoiminnallisuutta määritteleviin elementteihin (ks. luku 2.2).

Taulukossa 4 on esitetty, miten nämä yhteistoiminnallisuuden keskeiset elementit toteutuvat tutkielman oppimateriaalissa. On kuitenkin syytä huomioida, että tehtävät eivät anna kokonaisvaltaista kuvaa siitä, millaista toimintaa luokkahuoneessa todellisuudessa toteutetaan. Harjoitukset voivat omalta osaltaan ohjata kohti tietynlaisia toimintamalleja, mutta myös opettaja voi omalla ohjauksellaan ja päätöksillään suunnata oppimista moneen eri suuntaan.

TAULUKKO 4 Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisten elementtien toteutuminen oppimateriaalissa

	Toteutuu/Tehtävästä
positiivinen keskinäisriippuvuus	20/20
yksilöllinen vastuu	18/20
suora vuorovaikutus	20/20
yhtäläinen osallistuminen	18/20
sosiaaliset taidot	20/20
ryhmäprosessointi	20/20

Vaikka yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset elementit pyrittiin sisällyttämään kaikkiin tehtäviin, ei tässä täysin onnistuttu. Taulukossa 4 on eritelty,

miten moneen harjoitukseen eri elementit on sisään rakennettuina. Kaikissa oppimateriaalin harjoituksissa vallitsee positiivinen keskinäisriippuvuus, mutta keskinäisriippuvuuden sitovuus vaihtelee eri harjoitusten välillä. Oppimateriaalin tehtävistä seitsemässä on voimakas positiivinen keskinäisriippuvuus, eli ryhmän menestyminen tehtävässä on riippuvaista kaikkien ryhmän jäsenten menestymisestä tehtävässä. Suurimmassa osassa harjoituksista keskinäisriippuvuus on sitovuudeltaan keskinkertaista, eli näissä yhdeksässä tehtävässä ryhmän on mahdollista saavuttaa tavoitteensa ilman kaikkien jäsentensä hyvää työpanosta. Neljässä tehtävässä harjoituksen rakenne luo ainoastaan heikon positiivisen keskinäisriippuvuuden ryhmän jäsenten välille.

Taulukossa 5 on havainnollistettu oppimateriaalien tehtävien positiivisen keskinäisriippuvuuden sitovuutta ja kuvattu, miten positiivinen keskinäisriippuvuus vaikuttaa ryhmien tavoitteiden saavuttamiseen. Missään oppimateriaalin tehtävässä ei ollut negatiivista keskinäisriippuvuutta tai tilannetta, jossa ei olisi minkäänlaista keskinäisriippuvuutta. Opettaja voi myös omalla toiminnallaan ja ohjeistuksellaan lisätä tehtävien positiivista keskinäisriippuvuutta. Erilaisilla palkintojärjestelmillä esimerkiksi voidaan tehdä keskinäisriippuvuudesta voimakkaampaa. Positiivista keskinäisriippuvuutta käsitellään enemmän luvussa 2.2.

TAULUKKO 5. Positiivisen keskinäisriippuvuuden sitovuus oppimateriaalin harjoituksissa (ks. Kagan 1994, 4:7–4:8.)

Positiivinen keskinäisriippuvuus sitovuudeltaan:	Kuvaus	Tehtävistä:
voimakkainta	Yksilön menestyminen riippuu muiden menestyksestä. Ryhmä ei voi päästä tavoitteeseensa ilman jokaisen onnistumista.	7/20
keskinkertaista	Jäsenten saavutukset edistävät ryhmän menestymistä, mutta ryhmän on mahdollista saavuttaa tavoitteensa ilman kaikkien jäsenten hyvää työpanosta.	9/20
heikkoa	Ryhmä hyötyy yksilön menestyksestä, mutta sen tavoitteiden saavuttaminen ei riipu yksilöiden saavutuksista.	4/20
ei ole	Muiden tekemiset eivät vaikuta yksilön työskentelyyn. (yksilötyöskentely)	0/20
negatiivista	Yksilön menestys arvioidaan suhteessa toisiin. (kilpailutilanne)	0/20

Yksilöllisen vastuun toteutumisen arviointi ei ollut aivan yksiselitteistä. Suurimmassa osassa tehtävistä (15/20) yksilöllinen vastuu toteutuu harjoituksen rakenteen varmistamana, mutta osassa harjoituksista tilanne ei ollut aivan yhtä selvä. Kolmessa tehtävässä yksilöllisen vastuun toteutuu jossain määrin, mutta tehtävän rakenne itsessään ei varmista yksilöllisen vastuun toteutumista läpi koko harjoituksen. Sanojen ryhmittelyä ja tunnesanasto -harjoituksissa yksilöllinen vastuu toteutuu harjoituksen lopussa, kun opettaja kysyy yksittäisiltä oppilailta kysymyksiä ryhmien tekemistä töistä. Jokaisen oppilaan on oltava tietoinen siitä, mitä ryhmä on harjoituksessa tehnyt ja päättänyt, jotta osaa vastata opettajan esittämiin kysymyksiin. Kouluesittely -tehtävässä taas ryhmät ovat sen verran pieniä, että kaikilla ryhmän jäsenillä on kuvauksissa tehtävä tai rooli, jonka tulisi varmistaa yksilöllisen vastuun toteutuminen. Tämä työtapa ei kuitenkaan varmista sitä, että kaikki oppilaat todellisuudessa osallistuvat yhtä

paljon tai että kaikkien oppilaiden työpanos olisi ryhmän tuotoksessa selkeästi näkyvissä.

Kahden harjoituksen kohdalla on katsottu yksilöllisen vastuun jäävän toteutumatta, vaikka molemmissa näissä tehtävissä on vahva positiivinen keskinäisriippuvuus eli niissä ryhmän onnistuminen vaatii kaikkien yksilöiden onnistumista tai osallistumista. Leikeissä *3 kättä ja 2 jalkaa* ja *ryhmät riveihin* oppilaat liikkuvat ryhmänä annettujen ohjeiden mukaisesti. Opettaja voi esimerkiksi ohjeistaa ryhmää siirtymään rivissä pituusjärjestykseen, mikä vaatii kaikkien ryhmän jäsenten osallistumista. Vaikka opettajan on helppo huomata, jos joku oppilas ei osallistu toimintaan, on vaikea havaita yksittäisen oppilaan työpanosta. Molemmissa näistä harjoituksista oppilaan on mahdollista vain liikkua muiden antamien ohjeiden mukaan ilman, että oikeasti osallistuu toimintaan, jos niin haluaa.

Kuten luvussa 2.2 on esitetty, voidaan suoralla vuorovaikutuksella tarkoittaa monia eri asioita. Suoraan vuorovaikutukseen sisältyy käsitys vuorovaikutuksen kasvokkaisuudesta ja henkilökohtaisuudesta, ja sen yhteydessä tarkastellaan usein myös sitä, kuinka suuri osa oppilaista on aktiivisina toimijoina samanaikaisesti. Kaikissa tämän oppimateriaalin harjoituksissa toteutuu tällainen suora vuorovaikutus. Tarkoituksena on, että oppilaat työskentelevät ryhmissä kasvokkain kaikissa harjoituksissa salainen ystävä -tehtävää lukuun ottamatta. Salainen ystävä -harjoitteessa oppilaat harjoittelevat kirjeenvaihtoa lähettämällä postia salanimellä ja vastaamalla omalta salaiselta ystävaltään saamiinsa kirjeisiin. Harjoituksessa viestintä on aina kahden ihmisen välistä ja kirjoitetulla viestillä on autenttinen vastaanottaja, joten sen voidaan katsoa täyttävän suoran vuorovaikutuksen kriteerit.

Suurimmassa osassa (14/20) harjoituksista työskennellään pääasiassa pareittain, eli $\frac{1}{2}$ oppilaista voi samanaikaisesti olla äänessä. Neljässä harjoituksessa työskennellään 3–4 neljän hengen ryhmissä, eli noin $\frac{1}{4}$ oppilaista on samanaikaisesti aktiivisia. Tervehditään ja salainen ystävä -harjoituksissa kaikki luokan oppilaat työskentelevät samanaikaisesti, mutta käytännössä toisen ihmisen

kohtaamisessa aina vain yksi voi olla kerrallaan äänessä, eli ½ oppilaista on aktiivisia toimijoita.

TAULUKKO 6 Missä nalle on? -harjoituksen elementit

Harjoituksen elementit
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja havainnollistaa harjoituksen piilottamalla ”nallen” luokkaan. Opettaja kirjoittaa näkyville lauseita, joiden avulla ”nallen” sijaintia yritetään selvittää. 2. Oppilas A piilottaa ”nallen” ja oppilas B yrittää selvittää sen piilon kysymyksien avulla. 3. Oppilas B piilottaa ”nallen” ja oppilas A yrittää selvittää sen piilon kysymyksien avulla. 4. Kootaan taululle, minne kaikkialle ”nalle” oli piilotettuna. (Minna piilotti nallen <u>kaappiin</u>. Jukka piilotti nallen <u>hyllylle</u>. Eddy piilotti nallen <u>pulpettiin</u>.) 5. Oman toiminnan ja ryhmän toiminnan arviointi toteutetaan liikennevalokaaviolla.

13 harjoituksessa on tehtävän rakenteella varmistettu yhtäläinen osallistuminen. Taulukossa 6 on esitetty yhden harjoituksen elementit, joista voidaan havaita, miten yhtäläinen osallistuminen on tässä harjoituksessa varmistettu työskentelyvuorojen avulla. Viidessä tehtävässä yhtäläinen osallistuminen varmistuu jossain määrin tehtävän rakenteen avulla. Esimerkiksi matematiikan sanastoa -tehtävässä kaikkien oppilaiden on kirjoitettava vihkoon laskutoimitukset, mutta tehtävän rakenne ei ohjaa sitä, kuka laskutoimitukset suorittaa parin rakennuspalikoilla.

Kahdessa harjoituksessa tehtävän rakenne ei millään tavalla varmista yhtäläistä osallistumista. Sanojen ryhmittely -tehtävässä ei oppilaiden yhtäläistä osallistumista ole varmistettu vuoroilla tai muilla rakenteilla, koska harjoituksessa on haluttu rohkaista oppilaita luovaan kommunikaatioon ja yhdessä ideointiin. Jos yhtäläinen osallistuminen halutaan varmistaa, voidaan ohjeistuk-

seen lisätä sääntö, että oppilaiden on vuorotellen ryhmiteltävä sanoja. Myös tehtävissä, joissa rakenne osittain ohjaa yhtäläiseen osallistumiseen, voidaan yhtäläisen osallistumisen toteutumista lisätä ohjeistuksella, mutta tämä saattaisi heikentää ryhmien luovaa kommunikaatiota ja ongelmanratkaisua. Toinen harjoitus, jonka rakenne ei varmista oppilaiden yhtäläistä osallistumista on koulu-sittely. Ryhmien tehtävänä on tehdä video, jossa he esittelevät heille annettua aihetta. Koska ryhmät ovat pieniä, on yhtäläisen osallistumisen toteutuminen todennäköisempää kuin isoissa ryhmissä, mutta tehtävä ei itsessään varmista työmäärän jakautumista tasaisesti jäsenten välille.

Sosiaalisten taitojen harjoittelu ja ryhmäprosessointi on sisällytetty jokaiseen harjoitukseen, mutta ne ovat muista elementeistä poiketen harjoituksen rakenteesta irrallisina. David ja Rodger Johnsonin mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä tulee olla aina sekä akateeminen oppimistavoite että sosiaalisten taitojen oppimistavoite (Johnson ym. 1990, 44; ks. myös luku 2.2. ja 2.3.4). Vaikka Kagan suosittelee sosiaalisten taitojen oppimiseen viikkokohtaisia tavoitteita, myös hän näkee hyödyn tuntikohtaisissa tavoitteissa, etenkin nuorten oppilaiden kanssa (Kagan 1994, 14:22; ks. myös luku 2.2 ja 2.3.4). Tässä oppimateriaalissa päädyttiin tehtäväkohtaisiin tavoitteisiin, koska haluttiin antaa opettajalle mahdollisuus hyödyntää yksittäisiä harjoituksia osana muuta opetusta. Vaikka jokaiseen harjoitukseen on liitetty sosiaalisten taitojen tavoite, on paljon toteutuksesta kiinni, miten paljon sosiaalisten taitojen harjoittelu korostuu oppitunnilla.

Ryhmäprosessin seuranta on harjoituksissa irrallisena toimintana erilaisen arviointien muodossa. Ryhmäprosessoinnin voi toteuttaa oppitunnilla monella eri tavalla, mutta siihen on varattava aikaa. Oppimateriaaliin merkityt ryhmäprosessoinnin muodot ovat vain ehdotuksia ja harjoituksissa muistuttamassa opettajaa oppilaiden itse suorittaman arvioinnin tärkeydestä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan, keskeinen osa oppimista tukevaa sekä kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta ovat monipuolinen myönteinen ja realistinen palaute. Tiedollisen ja taidollisen kehityksen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tun-

teitaan. (OPS 2014, 14–15.) Ryhmän toiminnan jatkuva arviointi mahdollistaa tämän kaltaisen myönteisen ja realistisen palautteen sekä auttaa oppilasta kehittämään oman oppimisensa reflektointia.

Oppimateriaalin seitsemässä tehtävässä on ohjeistettu käyttämään peukuarviointia ryhmäprosessointiin. Oppilaat vastaavat opettajan esittämiin kysymyksiin osoittamalla peukalolla ylös, sivulle tai alas. Tämä arviointitapa mahdollistaa sen, että ryhmä saa visuaalista palautetta kaikilta jäseniltään helposti ja nopeasti. Näin toteutettuna arviointi ei välttämättä vaadi mitään lisämateriaaleja.

Seitsemässä tehtävässä arviointimuotona on ympyräarviointi. Ryhmällä on edessään yksi ympyräkaavio, jossa ympyrä on jaettu erilaisia toimintoja edustaviin lohkoihin. Jokaisella oppilaalla on yksi punainen ja yksi vihreä merkki, jotka he asettavat ympyräkaaviolle sen mukaan, minkä he kokevat ryhmän (tai omassa) toiminnassa onnistuneen ja minkä vaativan vielä harjoitusta. Ryhmä näkee yhdellä vilkaisulla, mitä kehitettävää sillä vielä on ja missä he omasta mielestään ovat jo onnistuneet.

Lopuissa tehtävissä (6/20) on arviointitavaksi ehdotettu liikennevaloarviointia. Tässä arviointimuodossa oppilaat merkitsevät kaavakkeeseen, ovatko he onnistuneet toiminnassa hyvin, kohtalaisesti vai tarvitsevatko he vielä harjoitusta. Tämä arviointimuoto toimii hyvin itsearviointissa tai parin kanssa tehtävässä arvioinnissa, mutta suuremman ryhmän saattaa olla haastavaa arvioida omaa toimintaansa yhdellä kaavakkeella.

Johnson ym. (1990, 92) ovat jakaneet sosiaaliset taidot neljään tasoon helppottaakseen ryhmän yhteistyön arviointia. Tutkielman oppimateriaalista arviointiin, miten hyviä sosiaalisia taitoja harjoitukseen vaaditaan. Kaikki oppimateriaalin harjoitukset sijoittuvat Johnsonin ym. (1990) sosiaalisten taitojen tasoilla kahdelle alimmaiselle tasolle. Myös harjoituksiin nimetyt sosiaalisten taitojen oppimistavoitteet ovat näille tasoille sijoittuvia. Taulukossa 7 on esitetty muodostuvien taitojen tason ja toiminnan tason kuvaukset sekä se, miten tehtävät sijoittuvat näille kahdelle tasolle niissä vaadittujen sosiaalisten taitojen mukaan.

TAULUKKO 7. Johnsonin ym. (1990) sosiaalisten taitojen kahden alimman tason kuvaukset ja oppimateriaalin tehtävien sijoittuminen näille tasoille

Sosiaaliset taidot	Kuvaus:	Tehtävät:
Muodostuvien taitojen taso (<i>forming</i>)	<p>Pystytään toimimaan ryhmässä.</p> <p>Tärkeimpiä käyttäytymisen muotoja ovat: ryhmiin järjestäytyminen, ryhmissä pysyminen, äänen pitäminen hiljaisena, ryhmän jäsenten huomiointi ja osallistumiseen rohkaiseminen, katsekontakti puhujan kanssa, jne.</p>	<p>11/20</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 3 kättä ja 2 jalkaa 2. Ryhmät riveihin 3. Matematiikan sanastoa 4. Väritys 5. Luottamuskävely 6. Missä nalle on? 7. Dublot 12. Tunnekuvat 16. Kuvasarjasta kertominen 19. Tervehditään 20. Salainen ystävä
Toiminnan taso (<i>functioning</i>)	<p>Ryhmän työskentelyä osataan ohjata kohti tehtävän suorittamista: työskentelyn suunnittaminen toistamalla ja uudelleen muotoilemalla tehtävänannon, ajankäytön seuraaminen, ideoiden esittäminen tehtävän valmiiksi saamiseksi yms.</p> <p>Jäsenten välillä pystytään pitämään yllä hyvää työskentelyilmapiiriä.</p> <p>Käyttäytymisen muotoja ovat: avun ja tarkennuksen pyytäminen ja tarjoaminen, toisen mielipiteiden selventäminen tai uudelleen muotoileminen, tunteiden kuvaileminen, tuen ja hyväksynnän ilmaiseminen sanallisesti ja nonverbaalisti.</p>	<p>9/20</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Sanojen ryhmittelyä 9. Semantiikkaparit 10. Sanoista lauseita 11. Lauseista kysymyksiä 13. Tunnesanasto 14. Tunne-esitykset 15. Välitunti 17. Tarinan opetus 18. Kouluesittely

Oppimateriaaliin on tehty näkyväksi, miten yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet toteutuvat harjoituksissa. Kun eri elementtien toteutuminen on tehty näkyväksi, on opettajan mahdollista painottaa niitä elementtejä, jotka eivät rakenteen puolesta toteudu. Taulukossa 8 on havainnollistettu yhteistoiminnallisen oppimisen peruseriaatteiden toteutumista yhdessä oppimateriaalin harjoituksista. Kyseisessä harjoituksessa oppilaat työskentelevät pareittain etsien heille annetuista korteista pareja. Kun kaikista korteista on muodostettu pareja, oppilaat miettivät, mitä eroa kortin sanoilla on. Lopuksi oppilaat vertailevat kotiryhmissä, ovatko parit löytäneet samanlaisia perusteluja korttien merkityseroille. Taulukossa 8 on esitetty rinnakkain harjoituksen elementit ja teoreettinen näkökulma, jotta yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden toteutuminen olisi paremmin hahmotettavissa.

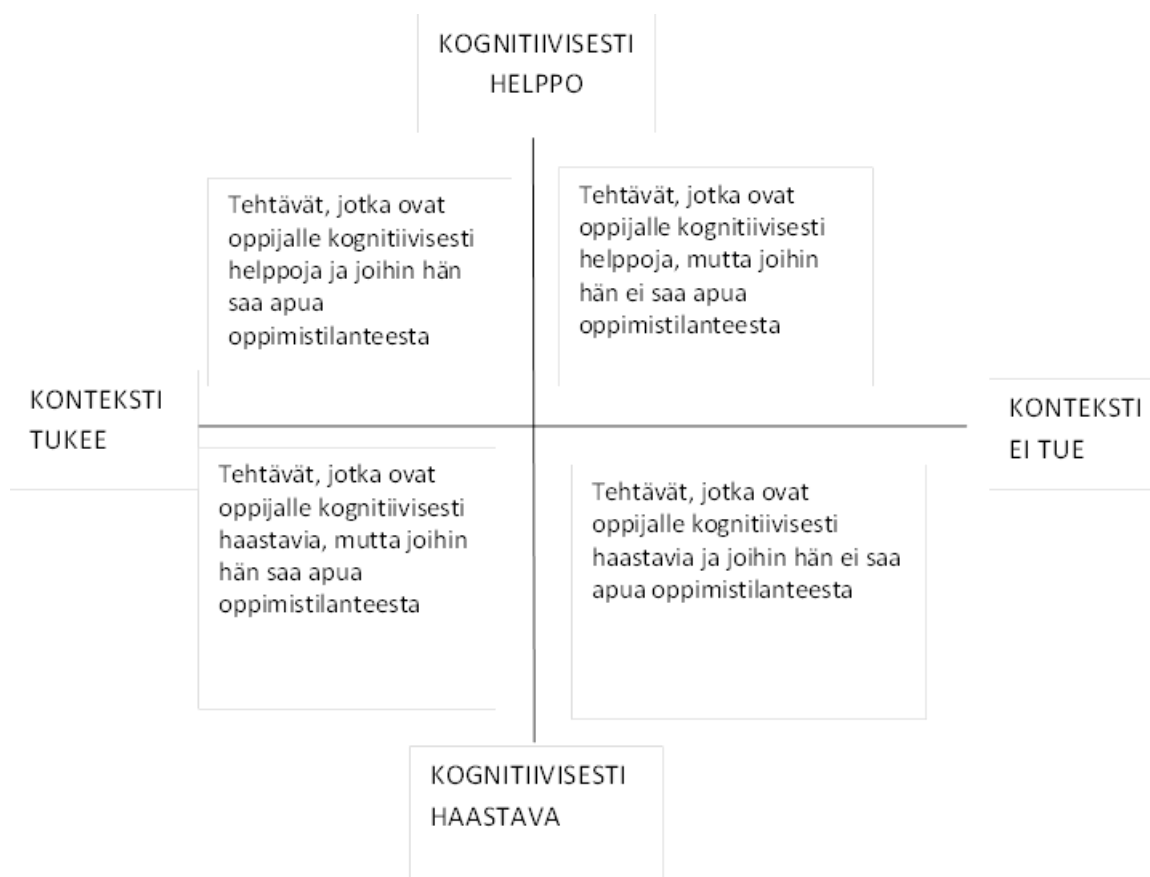
TAULUKKO 8 9. Semantiikkaparit -harjoituksen elementit ja teoreettinen näkökulma

Harjoituksen elementit	Teoreettinen näkökulma
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa ja antaa esimerkkejä. Opettaja painottaa, että parin molempien osapuolten on tiedettävä, millä perusteella korteista on muodostettu pareja. 2. Oppilas A muodostaa kahdesta kortista parin ja kertoo, miksi ne ovat pari. 3. Oppilas B muodostaa kahdesta kortista parin ja kertoo, miksi ne ovat pari. 4. Vaiheita 2 ja 3 toistetaan, kunnes kaikki kortit ovat pareittain. 5. Opettaja ohjeistaa seuraavan vaiheen: Mitä eroa korttiparien kuvilla on? Opettaja painottaa, että kaikkien oppilaiden on osattava selittää, miten kortit eroavat toisistaan. 6. Parit keskustelevat, minkälaisia eroja korttipareissa löytyy. 7. Opettaja ohjeistaa kotiryhmien toiminnan. 8. Oppilas A esittelee toiselle parille yhden korttiparin ja sen korttien erot. 9. Toisen parin oppilas A kertoo, mitä eroja he ovat löytäneet samalle korttiparille. 10. Oppilas B esittelee toiselle parille yhden korttiparin ja sen korttien erot. 11. Toisen parin oppilas B kertoo, mitä eroja he ovat löytäneet samalle korttiparille. 12. Vaiheita 8-11 toistetaan, kunnes kaikki parit on esitelty. 13. Oppilaat arvioivat kotiryhmissä omaa ja ryhmän toimintaa ympyräarvioinnilla. 	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus</i>: Parilla on vain yhdet kortit käytössä, joten tehtävässä on materiaali riippuvuus. Myös vuorot, muodostavat keskinäisriippuvuutta. • <i>yksilöllinen vastuu</i>: Yksilöllinen vastuu toteutuu vuorojen kautta. Tehtävän kotiryhmä vaihe varmistaa myös sen, että molempien on osattava perustella parin tekemät päätökset. • <i>suora vuorovaihtaus</i>: Parityöskentelyssä ½ luokasta voi olla aktiivisesti äänessä. Kotiryhmätyöskentelyssä ¼ luokasta voi olla aktiivisesti äänessä. • <i>yhtäläinen osallistuminen</i>: Rakenne ohjaa yhtäläiseen osallistumiseen. • <i>sosiaaliset taidot</i>: Opettajan on hyvä kerrata, miten toisen mielipiteet voi ottaa huomioon ja miten siitä viestitään. Oppilaille on myös annettava esimerkkejä siitä, miten toiselle ihmiselle viestitään tukea ja hyväksyntää. • <i>ryhmäprosessointi</i>: Ympyräarvointi <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sanojen ryhmittelyä pareiksi ➤ Sanojen merkityserojen miettimistä ja perustelemista ➤ Neuvottelua ja perustelua

Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisten elementtien esittäminen oppimateriaalissa on nähty tärkeäksi, jotta oppimateriaalin käyttäjien olisi mahdollista kehittää omaa yhteistoiminnallisen oppimisen osaamistaan. Kun opettaja sisäistää yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset elementit, hän pystyy käsitteellisen ymmärryksen avulla suunnittelemaan juuri hänen oppilasryhmälleen, oppimistavoitteilleen ja oppimateriaaleilleen sopivia yhteistoiminnallisia harjoituksia. Yhteistoiminnallista oppimista käsitellään laajemmin tutkielman luvussa 2.

6.3 Oppimateriaalin toisen kielen oppimiselle luomat raamit

Oppimateriaali luo tietyt raamit toiminnalle ja vaikuttaa käsityksiin siitä, mitkä kielen asiat ovat opetuksessa tärkeitä. Tehtävät rajaavat toiminnan tavoitteet ja vuorovaikutuksen samalla kun ne ohjaavat tietynlaiseen tapaan havainnoida kieltä ja toimia sen kanssa. (Luukka, ym. 2008, 64.) Koska tätä oppimateriaalia ei ole tarkoitettu opetuskokonaisuudeksi, vaan muuta opetusta täydentäväksi ideapankiksi, ei oppimateriaalia analysoimalla voida tehdä päätelmiä siitä, mitkä kielen asiat nähdään keskeisiksi tai opetuksessa tärkeiksi. Tehtäviä analysoimalla voidaan kuitenkin Tarnasen (2003, 146) mukaan nähdä, minkälainen kielitaitokäsitys niiden taustalla vaikuttaa. Oppimateriaalia tarkasteltiin kielenoppimisen näkökulmasta kolmella eri tavalla. Harjoituksista analysoitiin Cumminsin mallin mukaan niiden kognitiivinen haasteellisuus ja kontekstin antama tuki. Niistä tarkasteltiin myös sitä, keskitytäänkö pääasiassa merkitykseen, kieleen vai käyttöön ja mitä kielitaidon osa-alueita harjoitusten voidaan katsoa tukevan.



KUVIO 12 Cumminsin (2000, 66) nelikenttämalli

Cumminsin nelikenttämallin avulla voidaan arvioida, kuinka kognitiivisesti haastavia oppimateriaalin harjoitukset ovat ja miten niissä kuvatut oppimistilanteet tukevat oppimista. Kuviossa 12 on esitetty Cumminsin nelikenttä, johon on liitetty yleisluontaiset kuvaukset mallin osa-alueista. Teorettinen nelikenttä muodostuu jatkumosta, joka kuvaa harjoituksen kognitiivista haasteellisuutta ja jatkumosta, jolla havainnollistetaan kontekstin antamaa tukea oppimiselle. (Cummins 2000, 66.) Cumminsin mallia on käsitelty laajemmin luvussa 3.3.3.

Tutkielman oppimateriaali on pyritty rakentamaan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita noudattaen ja kuten aiemmin nostettiin esille, kaikissa harjoituksissa toteutuu suora vuorovaikutus. Lähes kaikissa harjoituksissa oppilailla on siis mahdollisuus kommunikoida keskenään ja käydä merkitysneuvotteluja käsitteistä tai toiminnoista, jotka ovat jääneet heille epäselviksi. Useat

harjoitukset tukevat oppimista myös visuaalisilla tukimuodoilla, kuten kuvilla ja väreillä. Harjoituksista on analysoitu tukeeko oppimistilanteen konteksti oppimista. Analyysi on kuitenkin vain suuntaa antava, sillä opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa opetustilanteen luoman tuen laatuun ja määrään.

Kaikissa oppimateriaalin harjoituksissa on kontekstin katsottu tukevan oppimista. Niissä harjoituksissa, joissa oppilaat saavat toimintaansa vertaistukea ja visuaalista tukea, on katsottu kontekstin tukevan oppimista voimakkaasti (12/20). Harjoituksissa, joissa oppilailla on mahdollisuus neuvotella toistensa kanssa, mutta joissa ei ole fyysistä materiaalia tai materiaali on vain kirjoitettua kieltä, on katsottu kontekstin tukevan oppimista jossain määrin (8/20). Kuten Cumminskin (1984, 13) painottaa, kyseessä on jatkumo, ei joko-tai -tilanne, joten yksittäisten harjoitusten sijoittuminen jatkumolle voi vaihdella. Analyysin kannalta on kuitenkin kannattavaa ryhmitellä harjoituksia jossain määrin, jotta tulokset olisivat helpommin tulkittavia. Heikoimman tuen konteksti antaa salainen ystävä -harjoituksessa, joka on pääasiassa kirjallista toimintaa. Opettaja voi kuitenkin vaikuttaa harjoituksen totuttamisvaiheessa tuen määrään erilaisien esimerkkien ja mallien avulla.

Tehtävien kognitiivista haasteellisuutta tulisi tarkastella suhteessa kielenkäyttäjiin, joille tehtävä on suunnattu. Sama tehtävä voi olla toiselle oppilaalle kognitiivisesti hyvin haastava ja samaan aikaan toiselle oppilaalle kognitiivisesti todella helppo. (Cummins 1984, 15.) Koska tämä oppimateriaali on suunnattu alakoulun valmistavaan opetukseen, on tehtävien kognitiivista haastavuutta analysoitu suhteessa kielitaidon A1-A2 -tasojen kuvauksiin. Oppimateriaalia käyttävän on kuitenkin aina arvioitava oppimateriaalin sopivuutta suhteessa juuri heidän oppilaisiinsa ja opetusryhmäänsä. Nelikenttämallisissa kognitiivinen haasteellisuus on myös kuvattu jatkumolla, kuten kontekstin antama tuki. Analyysin kannalta katsottiin kannattavaksi ryhmitellä analysoituja harjoituksia, kuten tehtiin kontekstin tuen arvioinnin kohdalla.

Tutkielman oppimateriaalin harjoitukset jaettiin analyysin pohjalta kognitiivisesti helppoihin (3/20), haastaviin (10/20) ja todella haastaviin tehtäviin (7/20). Kognitiivisesti helpot harjoitukset ovat tehtäviä, jotka eivät vaadi oppi-

laalta kielen tuottamista, vaan ainoastaan helppojen ohjeiden seuraamista. Näissä harjoituksissa käytetyt käsitteet ovat helppoja ja ne opitaan usein jo kielenoppimisen alkuvaiheessa, kuten numerot, värit ja ruumiinosat. Oppimateriaalin harjoituksista suurin osa (10/20) on kognitiivisesti haastavia. Nämä tehtävät vaativat oppilaalta kielen tuottamista ja vaikeamman sanaston hallintaa kuin kognitiivisesti helpot tehtävät. Erona kognitiivisesti haastavien ja todella haastavien harjoitusten välillä on kielentuottamisen määrä. Kognitiivisesti haastavissa tehtävissä oppilaat käsittelevät lähinnä pienempiä tekstikokonaisuuksia kuin todella haastavissa tehtävissä.

Kognitiivisesti todella haastaviksi tehtäviksi on arvioitu Kerro kerro kuvastin -osion tehtävät ja semantiikkaparit, tunne-esitykset sekä salainen ystävä -harjoitukset. Kerro kerro kuvastin -osion harjoituksissa oppilaan on tuotettava tekstiä kuvista tai itselleen tutuista teemoista, kuten koulusta. Myös tunneesityksissä oppilaat tuottavat tekstiä ja aihe on tuttu aikaisemmista harjoituksista. Semantiikkaparit -harjoituksessa oppilas joutuu vertailemaan sanojen merkityksiä, mikä saattaa olla haasteellista jo kieltä äidinkielenään puhuville lapsillekin.

Salainen ystävä -harjoitus on jälleen kerran vaikeasti sijoitettava. Euroopalaisen viitekehyksen (2012, 121) mukaan A1-tasolla kielenoppija pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin ja A2-tasolla hän pystyy jo kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä. Valmistavan opetuksen päättövaiheessa olevalle oppilaalle voi kirjeenvaihto olla entuudestaan tuttua ja siten kognitiivisesti suhteellisen helppoa. Jos kirjeenvaihto ei ole tuttua tai jos viestit ovat monimutkaisempia se voi edelleen olla kognitiivisesti todella haastavaa. Tässä analyysissä salainen ystävä -harjoitus on sijoitettu kognitiivisesti todella haastaviin. Kuviossa 13 on Cumminsin nelikenttää sijoitettu oppimateriaalin harjoitukset numeroina (ks. harjoitusten numeroinnit taulukosta 3).

		KOGNITIIVISESTI HELPPO					
		4		1			
				2			
KON- TEKSTI TUKEE							
		3	6	7	5	10	KONTEKSTI EI TUE
		8	12	13	11		
		19					
		9	15		14		
		16	17		18	20	
		KOGNITIIVISES- TI HAASTAVA					

KUVIO 13. Harjoitusten sijoittuminen Cummins'n nelikentälle

Kuten kuviosta 13 voidaan havaita, suurin osa (17/20) oppimateriaalin harjoituksista sijoittuu kognitiivisesti haastavaan lohkoon, jossa konteksti tukee oppimista. Kolmessa tehtävistä kontekstin katsotaan tukevan oppimistilannetta, mutta harjoitus on analysoitu kognitiivisesti helpoksi. On syytä huomioida, että harjoitukset on sijoitettu kuvaajaan suuntaa-antavasti ja aiemmin esitettyjen ryhmittelyjen mukaisesti. Jokainen opettaja voi hyödyntää Cummins'n esittämää nelikenttää oman opetuksensa arvioimiseen ja näin ollen harjoitukset voivat niiden käytön perusteella sijoittua nelikentässä eri tavoin.

Canalen ja Swainin (1980, 27) mukaan, kielen oppijan kommunikatiivisen kompetenssin kaikkia osa-alueita tulisi pyrkiä kehittämään tasaisesti, eikä minäkään niistä tulisi korostua yli muiden. Cummins (2000, 273) taas on esittänyt, että kielenopetuksessa tulisi keskittyä kielen merkitykseen, kielen rakenteeseen ja kielen käyttöön. Vaikka teoriat käyttävät hieman eri termejä, on molemmissa

ajatuksena, että kielen kehitystä tulisi tukea monipuolisesti, eikä ainoastaan jostain tiettyä kielen osa-aluetta (ks. luvut 3.2 ja 3.3). Cummins (2011, 7–8) nostaa esille myös erilaisten kielimuotojen ja tekstien piirteiden tarkastelun merkityksen toisen kielen oppijoiden akateemisen kielitaidon kehittymisen kannalta. Kieltä tulisi siis tarkastella mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja johdonmukaisesti. Sen lisäksi, että oppimateriaalista analysoitiin sen kognitiivinen haastavuus ja kontekstin antama tuki, on oppimateriaalin harjoituksista analysoitu, mihin kielen piirteeseen niissä kiinnitetään huomiota: merkitykseen, rakenteeseen vai käyttöön.

Cumminsin (2000, 273) mukaan kielellisen syötöksen ymmärtämisessä ei riitä kirjaimellinen ymmärtäminen, vaan kielenoppijan on saavutettava kielessä syvällisempi ymmärrys, jotta hänen akateeminen kielitaitonsa kehittyisi. Kapteeni käskää -osion tehtävissä keskitytään kuitenkin kirjaimellisen merkityksen ymmärtämiseen, kun ryhmät pyrkivät toimimaan opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Nämä harjoitukset eivät myöskään ole kognitiivisesti kovinkaan haastavia.

Syvällisempää merkityksen tarkastelua löytyy kuudesta oppimateriaalin harjoituksesta. Tunteilua -osion kaikissa harjoituksissa tarkastellaan tunnesanaston merkityksiä ja ilmaisemista. Harjoituksissa rohkaistaan oppilaita etsimään itselleen tuttuja esimerkkejä käsiteltävistä tunteista ja heidän kanssaan harjoitellaan myös tunteiden ilmaisua erilaisilla harjoituksilla. Semantiikkaparit -tehtävässä tarkastellaan samantyylisten sanojen merkityseroja, kun taas tarinan opetus -tehtävässä mietitään, mitä kertomuksella yritetään sanoa kirjaimellisen merkityksen lisäksi. Kuviossa 14 on kuvaus tarinan opetus -tehtävästä. Myös kouluesittely -harjoituksessa tarkastellaan merkityksiä jollain tasolla. Oppilaiden on mietittävä, mitä heille annettu aihe merkitsee yleisellä tasolla koulussa ja tarkemmin heille itselleen. Tässä tehtävässä, kuten myös tunne-esitykset -harjoituksessa, ei harjoitusta ole mahdollista sijoittaa puhtaasti vain yhteen kategoriaan. Näissä tehtävissä keskitytään kielen merkityksen lisäksi kielen käyt-

töön. Kielen käyttöön keskitytään näiden kahden harjoituksen lisäksi seitsemässä harjoituksessa (yht. 9/20).

HARJOITUS

Oppilaille luetaan (tai he lukevat tai he kuuntelevat nauhalta) tarina, jossa on opetus. Luokasta puolet kuuntelee yhden tarinan ja toinen puoli jonkin toisen. Oppilaat keskustelevalt pienryhmissä tai pareittain kuulemastaan kertomuksesta ja miettivät sen opetusta. Heillä on käytössään kuvasarja, joka tukee kertomusta. Oppilaat miettivät myös, minkälaisia opetuksia on muissa heidän tuntemissaan tarinoissa. (Oppilaita rohkaistaan miettimään, mitä omalla äidinkielellä kuultuja tarinoita he muistavat.) Oppilaat muodostavat parit niin, että parin osapuolet ovat kuulleet eri tarinat. Parit kertovat toisilleen, mitä tapahtui tarinassa, jonka he kuulivat ja mikä oli heidän mielestään sen opetus. Apuna oppilailta on kuvasarjat. Lopuksi pari keksii oman tarinan (tai jonkun aiemmin kuulemansa tarinan), jossa on myös opetus. Tarina joko kirjoitetaan tai piirretään ja kerrotaan suullisesti.

KUVIO 14. 17. Tarinan opetus -harjoituksen kuvaus

Kielen käyttöön keskittyvissä harjoituksissa annetaan kielenoppijalle mahdollisuus ilmaista itseään kielellä monin eri tavoin. Cummins (2000, 274, 278) nostaa esimerkeiksi kielen käytöstä uuden tiedon muodostamisen, kirjallisuuden tai taiteen luomisen sekä sosiaalisen kanssakäynnin. Harjoituksissa, joissa oppilas ohjeistaa pariaan (Dublot, Luottamuskävely), oppilas käyttää kieltä luomaan yhteisymmärrystä parin osapuolten välille. Toiminta on tavoitteellista ja oppilas joutuu keskittymään ymmärrettävän informaation tuottamiseen, jonka avulla pari rakentaa ymmärrystään oppimistehtävästä. Oppimateriaalin harjoituksissa, joissa oppilaat kertovat kuvien avulla, kuvailevat kokemuksiaan tai ympäristöään, oppilaat käyttävät kieltä luovaan ilmaisuun. Tervehditään ja salainen ystävä -tehtävissä oppilaat käyttävät kieltä sosiaalisen viestinnän harjoitteluun. Tervehditään -harjoituksessa oppilaat harjoittelevat sosiaalisten suhteiden kielellistä osoittamista ja kohtaamistilanteen asiallista kielenkäyttöä. Salainen ystävä -harjoitteessa oppilaat taas harjoittelevat henkilökohtaista viestintää kirjallisessa muodossa ja samalla kirjeenvaihdon kielisidonnaisia piirteitä. Voidaankin tulkita, että harjoituksessa keskitytään kielen käytön lisäksi kielen rakenteeseen ja kielimuodon konventioihin.

Kielen rakenteeseen ja kielitietoisuuden lisäämiseen keskitytään oppimateriaalin neljässä harjoituksessa. Sanojenryhmittelyä -tehtävässä harjoitellaan

kielen hierarkkisuuutta tutkimalla ja kokeilemalla sanojen ryhmittelyä erilaisilla kriteereillä. Sanoista lauseita ja lauseista kysymyksiä -harjoituksissa siirrytään tutkimaan kielen piirteitä lauseiden tasolla. Myös näissä harjoituksissa kieltä lähestytään tutkivalla otteella ja oppilaat saavat muodostaa omia käsityksiään kielen säännönmukaisuuksista omien havaintojensa pohjalta.

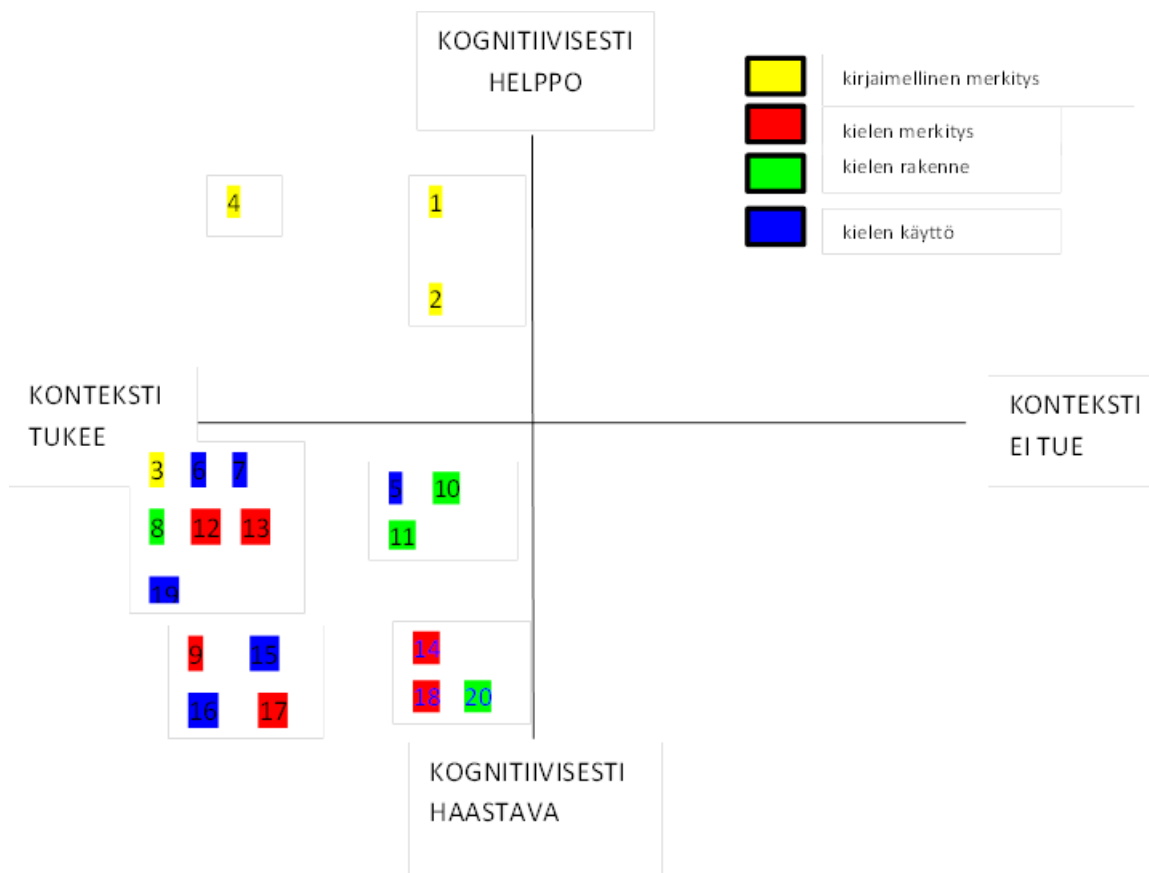
Taulukossa 9 on luokiteltu oppimateriaalin harjoitukset niiden fokuksen mukaan. Kuviossa 15 on harjoitukset sijoitettu Cumminsin nelikenttään ja siihen on merkitty väreillä, onko harjoituksessa keskitytty merkitykseen, kielen rakenteeseen vai sen käyttöön. Tilanteissa, joissa harjoitus on sijoitettu kahteen luokkaan, on toinen luokka kuvattu numeron värillä toinen taustan värityksellä. Kuten tästä kuviosta näkee, on sekä merkitykseen, kielen rakenteeseen että kielen käyttöön keskittyvien tehtävien mahdollista olla kognitiivisesti haastavia ja kontekstin tukemia.

TAULUKKO 9 Oppimateriaalin harjoitusten fokus

Keskitytään:	Kuvaus	Tehtävät
KIELEN MERKITYKSEEN	Viestin kirjaimellisen, pinta-merkityksen, ymmärtäminen ei riitä, vaan sitä tulee tarkastella syvällisemmin.	1. 3 kättä ja 2 jalkaa 2. Ryhmät riveihin 3. Matematiikan sanastoa 4. Väritys 9. Semantiikkaparit 12. Tunnekuvat 13. Tunnesanasto 14. Tunne-esitykset 17. Tarinan opetus 18. Kouluesittely
KIELEN RAKENTEeseen	Kielitietoisuuden kehittäminen ei rajoitu vai kielen rakenteisiin tutustumiseen, vaan myös kielellä vaikuttamisen keinoihin.	8. Sanojen ryhmittelyä 10. Sanoista lauseita 11. Lauseista kysymyksiä 20. Salainen ystävä
KIELEN KÄYTTÖÖN	Oppijalla pitää olla mahdollisuus ilmaista itseään kielen avulla (uuden tiedon rakentaminen, taiteellinen ilmaisu ja sosiaalisissa tilanteissa toimiminen) ja mieluiten autenttiselle yleisölle.	5. Luottamuskävely 6. Missä nalle on? 7. Dublot 14. Tunne-esitykset 15. Välitunti 16. Kuvasarjasta kertominen 18. Kouluesittely 19. Tervehditään 20. Salainen ystävä

Tutkielman oppimateriaalin harjoituksissa on voimakkaasti painottunut suullinen vuorovaikutus. Kaikissa muissa harjoituksissa, paitsi salainen ystävä, oppilaiden oletetaan kommunikoivan keskenään harjoituksen aikana. Neljässä harjoituksessa suullinen viestintä ei ole välttämätöntä, koska näissä harjoituksissa painottuu kuullunymmärtäminen ja niissä vaadittava kommunikointi on mahdollista toteuttaa nonverbaalisti. Ainoastaan yhdessä harjoituksessa pääroolissa on oppijan kirjalliset taidot, vaikka osassa harjoituksista rohkaistaan kirjoittamaan ryhmän tuloksia ylös (5/20) tai mainitaan sovellusideoissa kirjallinen ohjeistus. Työskentelyn analysointiin suunnitelluissa lisämateriaaleissa olevan liikennevalokaavion voidaan katsoa vaativan kaavakkeiden luku- ja kirjoitustaitoa, mutta toteutuksessa on pyritty ottamaan huomioon myös luku- ja kirjoitustaidottomat oppilaat. Ainoastaan yhdessä (Tervehditään) oppimateriaalin harjoituksessa pyritään aktiivisesti kehittämään oppilaiden sosiolingvivistä kompetenssia.

Kielellisiä tietoja ja taitoja harjoitellaan jossain määrin kaikissa oppimateriaalin tehtävissä samoin kuin pragmaattisia tietoja ja taitoja. Kieltä käytetään harjoituksissa viestintätarkoituksiin (funktionaalinen kompetenssi) ja harjoitellaan vuorovaikutustaitoja sekä parin kanssa että pienryhmissä. Erityisesti Kerro kerro kuvastin -osion tehtävissä korostuu diskurssikompetenssin kehittäminen, sillä sen harjoituksissa oppilaat pääsevät muodostamaan aiheeseen liittyvää tekstiä ja kuvausta. Kielellisistä tiedoista ja taidoista harjoituksissa korostuvat sanastollinen kompetenssi, kieliopillinen kompetenssi ja semanttinen kompetenssi. Sanastolliseen ja kieliopilliseen kompetenssiin keskitytään erityisesti sanojenryhmittelyä, sanoista lauseiksi ja lauseista kysymyksiksi -tehtävissä sekä missä nalle on? -harjoituksessa. Semanttiseen kompetenssiin keskitytään erityisesti semantiikkaparit ja sanojenryhmittelyä -tehtävissä.



KUVIO 15. Oppimateriaalin harjoitusten sijoittuminen Cummins'n nelikenttään ja niiden fokus

Tutkielman oppimateriaali muodostuu pääasiassa suullisista harjoituksista, jotka ovat kognitiivisesti haastavia, mutta kontekstin tukemia. Harjoituksissa korostuvat kielen käyttö ja merkitys enemmän kuin kielen rakenne, vaikka kiellinen kompetenssi on läsnä kaikissa oppimateriaalin tehtävissä. Oppimateriaalissa hyvin vähäiselle huomiolle jäävät luku- ja kirjoitustaidon harjoittelut.

7 POHDINTA

7.1 Yhteistoiminnallinen oppimateriaali alakoulun valmistavaan opetukseen

Ympäröivä kulttuuri vaikuttaa ihmisen kognitiiviseen kehitykseen, sillä se määrittää mitä ja miten yksilö oppii ympäröivästä maailmasta. Koulun toimintakulttuurit vaikuttavat siis oppilaiden kognitiiviseen kehitykseen. Kilpailuhenkinen oppimisympäristö ruokkii lasten kilpailukykyistä osaamista, kun yhteistoiminnallinen ja jakamista arvostava kouluyhteisö opettaa lapsille varhain näiden taitojen hallintaa. (Woolfolk 2007, 39, 42.) Tämän tutkielman tavoitteena oli luoda teoriaan pohjaava yhteistoiminnallinen oppimateriaali alakoulun valmistavaan opetukseen. Oppimateriaali on opettajille suunnattu ideapaketti, jonka avulla voidaan yhteistoiminnallista oppimista tuoda alakoulun valmistavaan opetukseen.

Valmistavassa opetuksessa pyritään kehittämään oppilaiden kielellisiä ja kognitiivisia valmiuksia niin, että he pärjäisivät perusopetuksen ryhmissä. Yhteistoiminnallinen oppiminen edistää näiden tavoitteiden saavuttamista, sillä se kehittää sekä oppilaiden sosiaalisia että tiedollisia taitoja (Kujansivu 2002, 220). Koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 96) mukaan suomi toisena kielenä -opetuksessa tulee painottaa viestinnällisyyttä, on perusteltua valita oppimateriaalin teoreettiseksi taustaksi toisen kielen oppimiseen kommunikatiivinen lähestymistapa ja käyttää työskentelymuotona yhteistoiminnallista oppimista.

Kaganin (2006) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen on todistettu lisäävän lasten ystävällisyyttä, yhteistyötaitoja ja suvaitsevaisuutta. Hän esittää, että yhteistoiminnallinen oppiminen on tehokkain yksittäinen keino parantaa eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden välisiä suhteita, kun opetuksessa käytetään heterogeenisiä ryhmiä ja kiinnitetään huomiota myös ryhmäytymiseen. (Kagan 2006, 53.) Yhteistoiminnallisten opetusmuotojen tuominen valmis-

tavaan opetuksen on myös tärkeää heterogeenisen oppilasaineksen näkökulmasta. Oppilailla voi olla hyvinkin erilaisia koulutustaustoja ja Pollarin ja Kop-pisen (2011, 102) mukaan usein taustalla voi olla kokemus hyvinkin muodolli-sesta ja autoritaarisesta koulukulttuurista. Yhteistoiminnallisen oppimisen hyö-dyntäminen jo valmistavassa opetuksessa kehittää oppilaiden valmiuksia pe-rusopetuksen ryhmiin siirtymiseen.

Kaikki ryhmissä tapahtuva toiminta ei ole yhteistoiminnallista, vaan sen on täytettävä tietyt kriteerit. Tämän tutkielman oppimateriaalin tehtävissä huomioitiin positiivinen keskinäisriippuvuus, yksilöllinen vastuu, suora vuo-rovaikutus, sosiaalisten taitojen oppiminen, yhtäläinen osallistuminen ja ryh-mäprosessin seuraaminen eli ryhmäprosessointi. Kaikissa oppimateriaalin har-joituksissa vallitsee positiivinen keskinäisriippuvuus, mutta sen sitovuus vaih-telee eri harjoitusten välillä. Suurimmassa osassa harjoituksista positiivisen keskinäisriippuvuuden sitovuus on tehtävän rakenteen luomana vahvaa tai keskinkertaista ja vain neljässä harjoituksessa on keskinäisriippuvuus heikkoa. On kuitenkin otettava myös huomioon, että opettaja voi omalla toiminnallaan vielä vahvistaa työskentelyn positiivista keskinäisriippuvuutta asettamalla ryhmille lisää yhteisiä tavoitteita tai palkintoja, joiden saavuttamiseksi ryhmän on työskenneltävä yhdessä. (Ks. luku 6.2.)

Tutkielman oppimateriaalin harjoituksissa toteutuu yksilöllinen vastuu vaihtelevasti. Harjoitusten rakenne takaa sen toteutumisen läpi koko työskente-lyn 15 harjoituksessa. Kolmessa harjoituksessa yksilöllinen vastuu toteutuu osassa harjoitusta, kun kahdessa yksilöllisen vastuun ei ole katsottu toteutuvan automaattisesti. Kuten positiivisen keskinäisriippuvuuden toteutumisen koh-dalla, yksilöllisen vastuun toteutumiseen vaikuttaa myös paljon opettajan käyt-tämä tyyli toteuttaa harjoituksia. Jos opettaja tekee oppilaille selväksi, että hän seuraa kaikkien yksilöiden työskentelyä ryhmän työskentelyn rinnalla, on to-dennäköisempää, että yksilöllinen vastuu toteutuu. Ne kaksi harjoitusta, joissa yksilöllisen vastuun ei katsottu toteutuvan harjoituksen rakenteen kautta, ovat positiiviselta keskinäisriippuvuudeltaan voimakkaasti sitovia. Voidaankin esit-

tää, että tämä varmistaa jossain määrin yksilöllisen vastuun toteutumisen tehtävässä.

Oppimateriaalin harjoitukset lähtevät kaikki siitä, että oppilaat ovat suorassa vuorovaikutuksessa keskenään. Cumminsin (2000, 278) mukaan autenttinen vastaanottaja vuorovaikutustilanteissa motivoi kielenoppijaa käyttämään harjoiteltavaa kieltä. Oppimateriaalin harjoituksissa oppilaita rohkaistaan vastavuoroiseen suulliseen ja kirjalliseen kommunikaatioon. Suora vuorovaikutus mahdollistaa oppilaiden välillä myös erilaiset merkitysneuvottelut käsiteltävistä materiaaleista ja itse kielestä, jota käytetään kommunikaation välineenä. Cumminsin (2000, 67–68) mukaan tällaisissa tilanteissa voidaan katsoa, että oppimistilanne eli konteksti tukee oppimista.

Kaikissa harjoitteissa toiminta tapahtuu pääasiassa joko pareittain tai pienryhmissä, eli oppilaista 25–50% voi olla samanaikaisesti aktiivisesti äänessä. Kaganin (1994, 4:10–4:11) mukaan tämä ei kuitenkaan riitä, vaan harjoituksen rakenteen tai roolien avulla on varmistettava myös yhtäläisen osallistumisen toteutuminen. Oppimateriaalin 20 tehtävästä 13:ssa yhtäläinen osallistuminen varmistuu tehtävän rakenteen kautta. Viidessä tehtävässä tehtävänanto ohjaa kohti yhtäläistä osallistumista ja jossain määrin myös varmistaa sitä, mutta kahdessa tehtävässä yhtäläinen osallistuminen ei varmistu. Opettaja voi helposti lisätä näihin tehtäviin ohjeistavia rakenteita, jotka varmistavat yhtäläisen osallistumisen, kuten vastaamisen vuorottain. Tähän oppimateriaaliin näitä rakenteita ei kuitenkaan ole lisätty, jotta oppilaiden välinen aito vuorovaikutus säilyisi. Harjoituksissa, joissa oppilaiden toivotaan yhdessä löytävän luovia ratkaisuja oppimistehtäviin, voi liiallisten rakenteiden käyttö jopa haitata ryhmän työskentelyä. Yhtäläisen osallistumisen varmistavat rakenteet ovat varmasti tarpeellisia oppilaille, joille yhdessä työskentely on uutta ja vierasta, mutta samalla se toimii kommunikaatiota rajoittavana tekijänä.

Yhtäläisen osallistumisen varmistaminen ja aidon kommunikaation mahdollistaminen ovat molemmat tärkeitä tekijöitä toisen kielen oppimateriaalia suunniteltaessa. Toisaalta kun harjoitellaan kielenkäyttö- ja kuuntelutaitoja on hyvä valita rakenne, joka tukee samanaikaista kommunikaatiota, jotta mahdol-

lisimman moni oppilas pääsisi harjoittelemaan kyseisiä taitoja (Kagan & Kagan 2002, 28). Kielen oppiminen tapahtuu vain kieltä käyttämällä (Kujansivu 2002, 208), minkä takia yhtäläiset mahdollisuudet käyttää kieltä ovat pohjana sille, että kaikki pääsevät harjoittelemaan kielenkäyttöä saman verran. Kuitenkin on huomioitava, että liialliset rakenteet voivat tehdä oppimistilanteesta vain näennäisesti kommunikatiivisen. Aallon ym. (2009) mukaan oppimistilanne voi olla näennäisesti kommunikatiivinen, mutta todellisuudessa vuorovaikutus on vain toiminnan kehyksenä, kun oppija työstää kieltä yksin. Tällainen tilanne ei perustu vuorovaikutukseen, eikä kieltä opita vuorovaikutuksen kautta, vaan oppijat suorittavat omaa osuuttaan itsenäisesti. (Aalto, ym. 2009, 411.) Jääkin opetuksen toteuttajan arvioitavaksi, miten paljon hänen opetusryhmänsä tarvitsee ja vaatii yhtäläisen osallistumisen varmistamista.

Sosiaalisten taitojen harjoittelu on nostettu melko näkyvään rooliin oppimateriaalissa, kun otetaan huomioon, että jokaiselle harjoitukselle on nimetty sosiaalisten taitojen tavoite. Sosiaalisten taitojen opettamiseen ei kuitenkaan tutkielmassa ole perehdytty syvällisesti. Tutkielman oppimateriaalin harjoituksesta analysoitiin, miten hyviä sosiaalisia taitoja niissä suoriutuminen vaatii ja kuinka haastavia sosiaalisia tavoitteita harjoituksille on nimetty. Oppimateriaalin harjoitukset sijoituivat kahdelle alimmalle tasolle Johnsonin ym. (1990, 92) esittämässä sosiaalisten taitojen neljän portaan tasokuvauksessa (ks. luku 2.3.4). Oppimateriaalin harjoitukset jakautuvat lähes tasan näille muodostuvien taitojen- ja toiminnan tasolle. Harjoitusten analyysin perusteella oppimateriaalin tehtävät soveltuvat ryhmille, joiden jäsenten sosiaaliset taidot eivät ole vielä kovinkaan hyvät.. Harjoitukset, joissa vaaditaan hieman parempia sosiaalisia taitoja, ovat analyysin mukaan myös kognitiivisesti haastavia tai todella haastavia. Oppimateriaalin seitsemästä kognitiivisesti todella haastavasta tehtävästä viidessä on katsottu tarvittavan toiminnan tason sosiaalisia taitoja. Vaikka oppimateriaalin harjoituksiin on merkitty sosiaalisille taidoille tavoitteita, on opettajan syytä arvioida, minkä sosiaalisen taidon harjoittelu olisi hyödyllisintä juuri hänen opetusryhmälleen. Samalla harjoitukselle voidaan nimetä useita eri

sosiaalisten taitojen tavoitetta, sillä vuorovaikutustilanteissa tarvitaan usein erilaisia sosiaalisia taitoja samanaikaisesti. Opettajan on tärkeää muistaa esitellä harjoiteltava taito ja annettava esimerkkejä siitä, miten kyseistä taitoa voidaan ilmentää suullisesti ja nonverbaalisti. Sosiaaliset taidot ovat alakouluikäisille lapsille usein vielä haastavia, joten niiden harjoittelemisen tärkeys ei rajoitu vain valmistavaan opetukseen.

Sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 264) että Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteissa (2009, 12) on esitetty tavoitteeksi oppilaan itsearviointitaitojen kehittäminen. Johnsonin ym. (1990, 16) yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiseksi elementiksi nostama ryhmäprosessin seuraaminen edistää oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä. Ryhmäprosessoinnin tulisi olla mahdollisimman tarkkaa analyysia ryhmän jäsenten työskentelystä ja ryhmän toiminnasta ja tehokkuudesta (Johnson ym. 1994, 11). Tässä oppimateriaalissa esitellyt tavat analysoida yksilön ja ryhmän toimintaa eivät sellaisinaan ole kovin yksityiskohtaisia. Oppimateriaaliin liitetyt arviointikavakkeet ja ideat on tarkoitettu sovellettaviksi oppilasryhmän tarpeiden mukaan. Suunnittelussa pyrittiin mahdollistamaan oman ja ryhmän toiminnan arviointi myös vähäisellä kielitaidolla, minkä takia materiaalissa on käytetty värejä ja symboleja pelkän sanallisen informaation sijaan. Halutessaan opettaja voi omalla toiminnallaan tarkentaa oppilaille niitä työskentelyn piirteitä ja muotoja, joita toivoo oppilaiden analysoivan. Oppimateriaalissa ei myöskään korostu positiivinen ja rohkaiseva palaute, johon toivottaisiin kuitenkin pyrittävän. Jää opettajan vastuulle, minkälaiseen palautteenantoon oppilaita ohjataan ja rohkaistaan.

Woolfolkin (2007) mukaan kielitaito on välttämätöntä kognitiiviselle kehitykselle. Ilman kieltä ihmisen on vaikea ilmaista ajatuksiaan tai kysymyksiään. Kieli luo mahdollisuuden kategorisoida ja käsitteellistää ajattelua ja luoda yhteyksiä menneen, nykyisyyden ja tulevan välille. (Woolfolk 2007, 42.) Tämän tutkielman oppimateriaalissa on pyritty tukemaan toisen kielen oppimista luomalla oppimistilanteita, jotka tukevat sosiaalisten taitojen kehittymistä, kielen käyttöä sekä välittävän ilmapiirin muodostumista.

Cumminsian mukaan toisen kielen opetus on tehokkainta kielen ja sisältöjen oppimisen kannalta kognitiivisesti haastavissa opetustilanteissa, joissa asiayhteys, kielen käyttö ja oikea-aikainen tuki edistävät oppimista (Cummins 2000, 71; ks. myös luku 3.3). Tutkielman oppimateriaalin harjoituksista suurin osa (17/20) täyttää Cumminsian edellä esittämät kriteerit. Kaikissa harjoituksissa oppimistilanne tukee oppimista vähintään mahdollistamalla oppilaiden välisen vuorovaikutuksen, mutta usein myös visuaalisilla tukimuodoilla. Opettaja voi myös omalla toiminnallaan ja käyttämillään esimerkeillä sekä materiaaleilla tehdä oppimistilanteesta erilaisia oppijoita tukevan.

Cumminsian (1984, 15) mukaan, tehtävien kognitiivista haasteellisuutta tulisi tarkastella aina suhteessa kielenkäyttäjään, joka niitä suorittaa. Tämän oppimateriaalin tehtävien kognitiivista haasteellisuutta arvioitiin suhteessa kielitaidon tasojen kuvausasteikon tasoihin A1–A2. Suurin osa oppimateriaalin harjoituksista on arvioitu kognitiivisesti haastaviksi tai todella haastaviksi kielenkäyttäjälle, jonka kielitaito on heikompi kuin A2. Tämä on kuitenkin vain yleisluontainen arvio, sillä jokainen kielenoppija on yksilö. Harjoitusten kognitiivinen haastavuus voi olla yksilöllistä oppijoiden taitotasosta riippumatta. Harjoitus voi olla oppijalle kognitiivisesti helppo, jos siinä käytetyt käsitteet ja tilanteet ovat oppijalle jo entuudestaan tuttuja. Taitavallekin kielenoppijalle harjoitus voi olla kognitiivisesti haastava, jos harjoituksen aiheet ja sanasto ovat hänelle entuudestaan tuntemattomia. Tässä tehty arvio, on vain suuntaa antava. On kuitenkin taas muistutettava, että oppimateriaali on ideapaketti opettajille ja sen käytännön toteutukset voivat vaihdella paljon ja siten myös harjoitusten kognitiiviset vaatimukset. Oppimateriaalia hyödyntävä opettaja voi muokata harjoituksista omalle opetusryhmälleen sopivia ja käyttää opetuksessaan juuri hänen oppilailleen sopivia materiaaleja.

Canale ja Swain (1980, 24) mukaan toisen kielen opetuksessa painotetaan usein liikaa kommunikatiivisia funktioita. Myös tämän tutkielman oppimateriaalin harjoituksista lähes puolessa (9/20) keskityttiin voimakkaasti kielen käyttöön ja itsensä ilmaisuun. Kielen merkitykseen kiinnitettiin erityisesti huomiota

10 harjoituksessa, kun kielen rakenteeseen ja kielitietoisuuden kasvattamiseen kiinnitettiin huomiota vain neljässä harjoituksessa. Voidaankin kyseenalaistaa, onko oppimateriaalissa kiinnitetty riittävästi huomiota kielen rakenteellisiin piirteisiin. On syytä kuitenkin huomioida se tosiasia, että vaikka harjoitukset on sijoitettu johonkin kategoriaan sen mukaan, keskitytäänkö niissä merkitykseen, kieleen vai käyttöön, eivät rajaukset ole yksiselitteisiä ja täysin toisiaan poissulkevia. Osa harjoituksista sijoitettiin kahteen kategoriaan ja niistäkin harjoituksista, jotka on puhtaasti sijoitettu yhteen kategoriaan, voidaan löytää piirteitä, jotka sopisivat myös muihin luokitelluista ryhmistä. Tutkielman oppimateriaalissa painottuu voimakkaasti suullinen vuorovaikutus, ja ainoastaan yhdessä harjoituksessa on keskeisessä roolissa kirjallinen vuorovaikutus.

Kommunikatiivisen kielitaitomallin mukaan kielenopetuksessa tulisi painottaa kaikkia kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita tasapuolisesti (Canale & Swain 1980, 27; ks. myös luku 3.2.2). Oppimateriaalin kaikissa harjoituksissa on oppijan mahdollista kehittää kielellisiä ja pragmaattisia tietojaan ja taitojaan. Harjoituksissa kieltä käytetään viestintätarkoituksiin ja harjoitellaan vuorovaikutustaitoja sekä parin kanssa että pienryhmissä. Diskurssikompetenssin kehittäminen korostuu erityisesti oppimateriaalin Kerro kerro kuvastin -osion tehtävissä, joissa oppilaat muodostavat aiheeseen liittyvää tekstiä ja kuvausta. Harjoituksissa korostuu kielellisestä kompetenssista sanastollinen kompetenssi, kieliopillinen kompetenssi ja semanttinen kompetenssi. Tutkielman oppimateriaalissa ainoastaan yhdessä harjoituksessa pyritään kehittämään oppijoiden sosiolingvististä kompetenssia. Tässä tehtävässä harjoitellaan sosiaalisten suhteiden kielellistä osoittamista ja siten asianmukaista viestintää.

Canale ja Swain (1980) esittävät, että toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa on perusteltua keskittyä ymmärrettävään viestintään enemmän kuin viestin asianmukaisuuteen. Näkemys perustuu oletukseen, että yleisimpien kommunikatiivisten toimintojen asianmukaisuusehdot vaihtelevat vain vähän eri kielten välillä. Asianmukaisuusehtoja voidaan pitää universaalimpina kuin joitain ymmärrettävyydelle välttämättömiä kieliopillisen kompetenssin osa-alueita, jotka eroavat kielestä toiseen. Kielen oppimisen alkuvaiheessa näyttäisikin ole-

van tarkoituksenmukaista olla erityisesti painottamatta viestinnän asianmukaisuutta. (Canale & Swain 1980, 15.) Tämä näkemys näkyy myös Eurooppalaisessa viitekehyksessä. Taitotasojen kuvasasteikon alkupää sisältää sosiolingvististä tiedoista ja taidoista kielellisiä piirteitä ainoastaan sosiaalisiin suhteisiin ja kohteliaisuussääntöihin liittyen (EVK 2012, 171).

7.2 Luotettavuus

Tämä pro gradu -tutkielma on teoriaan pohjaava monimuotogradu. Tutkielman oppimateriaali muodostuu 20 harjoituksesta, joten se ei ole laajuudeltaan kovinkaan kattava. Oppimateriaalin teoriatausta on rakennettu hyödyntäen kotimaista ja kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta ja se rakentaa monipuolista kuvaa tutkittavasta aiheesta. Teorettinen viitekehys luo tarpeen valmistavaan opetukseen suunnatulle yhteistoiminnalliselle oppimateriaalille, mutta tutkielmaa varten ei ole kartoitettu opettajien käsityksiä vastaavanlaisen oppimateriaalin tarpeellisuudesta tai hyödyllisyydestä. Oppimateriaalin taustaksi ei myöskään ole selvitetty, mihin kielenoppimisen osa-alueisiin opettajat käytännön työssä kaipaisivat uutta oppimateriaalia.

Tutkielma on kasvatustieteiden laitokselle ja suomen kielen laitokselle tehty kaksoisgradu, minkä takia siinä yhdistyvät kielitieteen ja kasvatustieteen näkökulmat. Oppimateriaalia koottaessa oli tehtävä päätöksiä kielitieteellisten termien käytöstä oppimateriaalissa ottaen huomioon opettajat, joille oppimateriaali on suunnattu. Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa pätevyysvaatimuksena on usein luokanopettaja, ei suomen kielen opettaja. Oppimateriaalin luonnokset näytettiin 11 luokanopettajalle, joiden kommenttien pohjalta oppimateriaalin kielitieteellistä sanastoa karsittiin ja selkeytettiin.

Tämän tutkielman oppimateriaali on teoriapohjainen, eikä sitä ole käytännössä testattu. Oppimateriaaliin on kuitenkin pyritty rakentamaan vahva teorettinen tausta ja harjoitusten teoreettisia näkökulmia on pyritty myös tekemään näkyväksi. Teoreettisista näkökulmista käsin tutkimus osoittaa, että yh-

teistoiminnallisia opetusmuotoja on mahdollista hyödyntää jopa opetusryhmän kanssa, jossa kielitaitotaso on heikko ja oppilaat ovat vielä alakouluikäisiä. Jotta tämä päätelmä voitaisiin katsoa yleisemmin paikansapitäväksi, olisi oppimateriaalin toimivuutta käytännössä testattava. Oppimateriaali voi kuitenkin toimia alakoulussa toista kieltä opettaville opettajille ideoinnin apuvälineenä ja teoreettisten näkökulmien havainnollistajana.

Kun tarkastellaan suomi toisena kielenä -oppimateriaalien kenttää, voidaan todeta, että tarvetta yhteistoiminnalliselle opetusmateriaalille näyttäisi olevan. Yleisesti ottaen, varsinaisesti alakouluun suunnattuja suomi toisena kielenä -materiaaleja on melko vähän ja näyttäisi, että tarvetta olisi myös funktio-naalisille oppimateriaaleille. Tämä tutkimus rakentaa omalta osaltaan kasvavaa suomi toisena kielenä -oppimateriaali varastoa, ja toivottavasti herättää opettajien ja oppimateriaalien laatijoiden mielenkiintoa yhteistoiminnallisuutta kohtaan toisen kielen opetuksen kentällä.

Tämän oppimateriaalin tieteellistä luotettavuutta voidaan käytännön testaamattomuuden lisäksi kyseenalaistaa suhteessa tutkijan pätevyyteen. Kagan ja Kagan (2002, 37) ovat esittäneet, että opettajan tulisi ensin käyttää valmiita rakennemalleja ja tuntisuunnitelmia useita kertoja ennen, kun alkaa niitä soveltamaan ja vasta sovellettuaan jonkin aikaa valmiita rakenteita, hän voi muodostaa omia rakennemalleja ja tuntisuunnitelmia. Tämän määritelmän mukaan, tutkijan ei pitäisi vielä suunnitella omia yhteistoiminnallisia harjoituksia. On kuitenkin huomioitava, että yhdessä oppimisen mallissa opettaja kehittelee alusta asti omalle opetusryhmälleen soveltuvia yhteistoiminnallisia harjoituksia yhteistoiminnallisuuden yleisistä lähtökohdista käsin (Saloviita 2006, 127).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on myös tärkeä huomioida se tosiasia, että sama henkilö on luonut oppimateriaalin ja analysoinut sen. Analyysin luotettavuutta lisää kuitenkin sen teorialähtöisyys, mikä ohjaa voimakkaasti aineiston tulkintaa. Tutkija on kuitenkin pyrkinyt etäännyttämään itsensä oppimateriaalista ennen analyysiprosessin aloittamista esimerkiksi pitämällä taukoa kirjoitusprosessin ja analyysiprosessin välissä.

Tutkielman oppimateriaali on tarkoitettu ideapankiksi opettajille, eikä sellaisenaan toteutettavaksi opetuskokonaisuudeksi, mikä jättää suuren vastuun opetuksen toteutuksesta opettajan harteille. Moniin opetusta koskeviin päätöksiin on tutkielmassa annettu vain suuntaa-antavia ohjeita, mutta opettaja viimekädessä päättää, mitkä toimintamallit ovat hänelle ja hänen opetusryhmälleen parhaiten soveltuvia. Oppimateriaalissa täyttyvät kuitenkin hyvin yhteistoiminnallisuutta määrittelevät kriteerit, mikä antaa hyvän lähtökohdan yhteistoiminnallisten harjoitusten toteuttamiselle.

Oppimateriaali on yhteistoiminnallisuutensa lisäksi toisen kielen opettamisen materiaali. Kielenopetuksen näkökulmasta, oppimateriaalin harjoituksissa on rakennettu kielenoppimista tukevia oppimistilanteita. Oppimateriaalin avulla voidaan opetukseen tuoda viestintätilanteita, joissa konteksti tukee kielenoppimista ja yhteistoiminnalliset rakenteet varmistavat yhteistyön ja yhtäläisen osallistumisen. Oppimateriaalissa ei käsitellä johdonmukaisesti kieltä tai jotain sen osa-aluetta, vaan harjoituksissa rohkaistaan oppilaita tutkimaan, käyttämään ja havainnoimaan kieltä. Oppimateriaalissa lähdetään ajatuksesta, että opettaja tukee opetuksellaan kielenoppijan kommunikaatiotarpeita ja rakentaa opetuksensa ryhmän tarpeiden mukaan. Oppimateriaalin soveltuvuudesta käytäntöön jää selvitettäväksi myös se, miten paljon teoreettista kielitietoa opettajat toivoisivat suomi toisena kielenä -opetusmateriaalilta. Oppimateriaalin etuna kuitenkin on, että sitä voidaan soveltaa eri kielen osa-alueiden opetteluun, koska harjoituksia ei ole suunniteltu tarkasti vain tiettyjen asioiden harjoitteluun.

7.3 Jatkotutkimuslinjauksia

Oppimateriaali on "lapsenkengissä" oleva ideapaketti, jonka käytännön testaaminen ja jatkosoveltaminen jäävät tulevaisuuteen. Oppimateriaalin jatkokehittäjä ajatellen oppimateriaalin harjoituksia olisi hyvä testata erilaisilla ope-

tusryhmillä ja eri opettajien toimesta. Opettajien kokemukset opetusmateriaalin käytöstä ja sen kehitysideat mahdollistaisivat oppimateriaalin jatkokehittelyn.

Oppimateriaalissa on paljon kehiteltävää, mutta se luo pohjaa yhteistoiminnallisten opetusmuotojen käyttämiselle valmistavassa opetuksessa. Jatko-tutkimuksissa voitaisiin selvittää, miten yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät käytännössä toimivat valmistavilla luokilla ja vaikuttaako oppilaiden ikä opetusmuodon toimivuuteen. Opetuspakettia voitaisiin testata esimerkiksi oppilasryhmillä, joiden oppilaat siirtyvät valmistavasta opetuksesta peruskoulun ensimmäiselle luokalle ja opetusryhmillä, joiden oppilaat siirtyvät valmistavan opetuksen jälkeen alakoulun ylemmille luokille.

Tutkielman oppimateriaalin jatkokehittelyn kannalta olisi kannattavaa selvittää opettajien mielipiteitä oppimateriaalin toimivuudesta, hyödyllisyydestä ja sisällöistä, ja onko tähän oppimateriaaliin sisällytetty aineistoa, jonka opettajat katsovat tarpeelliseksi ja oman oppilasryhmänsä kannalta mielekkääksi. Olisi hyödyllistä myös selvittää valmistavien luokkien opettajien käsityksiä kieltenoppimisesta ja yleisemmin heidän tarpeitaan oppimateriaalien suhteen. Kaipaavatko opettajat materiaalia joihinkin tiettyihin kielen osa-alueisiin vai laajempiin oppimiskokonaisuuksiin tai teemoihin liittyen. Olisi myös hyödyllistä selvittää, miten paljon opettajat kaipaavat teoreettista tietoa opetuksensa tueksi ja onko teorian näkyväksi tekeminen opettajien mielestä tarpeellista ja kannattavaa.

Uuden opetussuunnitelman hengessä (OPS 2014) yhteistoiminnallista oppimateriaalia voitaisiin kehitellä osaksi ilmiölähtöistä oppimista ja oppilaiden kielitietoisuuden kehittymistä tukevaksi. Minkälaiset harjoitukset tukevat oppilaan kielitiedon ja kielitaidon kehitystä ja ne on mahdollista yhdistää erilaisiin opetuskokonaisuuksiin? Mahdollistavatko yhteistoiminnalliset harjoitukset eriyttämisen eritasoisten oppilaiden kohdalla niin, että opetus on rakennettu ilmiölähtöisesti? Miten kaikkien oppilaiden kielitietoisuutta voitaisiin tukea niin, että oppilaiden omilla äidinkiellillä olisi kouluyhteisössä arvostettu asema ja niitä hyödynnettäisiin osana opetusta? Miten toisen kielen oppimista voidaan

tukea ilmiölähtöisessä oppimisessa ja minkälaisia materiaaleja tähän kaivattaisiin?

Tässä oppimateriaalissa on yhteistoiminnallisuuden lisäksi tärkeässä roolissa suomen kielen oppiminen, mutta maahanmuuttajaoppilaille tärkeää olisi myös kulttuurikasvatus, johon oppimateriaalissa ei ole juurikaan kiinnitetty huomiota. Oppimateriaalia voitaisiinkin lähteä kehittämään kulttuurikasvatuksen suuntaan rakentaen kuitenkin samalla myös oppilaiden suomen kielen taitoja. Tähän jatkotutkimuksen suuntaukseen olisi mahdollista sisällyttää myös oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin tukemisen tutkimusta. Sekä oppilaan kulttuuri-identiteetin tukeminen että kulttuurikasvatus on nostettu tavoitteiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004), minkä takia niiden tutkiminen voidaan nähdä tärkeäksi.

Tämä tutkielma on vain pieni lisä kasvavaan suomi toisena kielenä - tutkimuksen kenttään. Se voi kuitenkin toimia innoittajana jatkotutkimukselle tai apuna opetuksen kehittämiseksi.

LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus opetuksen lähtökohdista – teoriaa ja käytäntöä yhdistämässä. *Virittäjä* 3, 403–423.
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics. Oxford University Press.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. Great Britain: Edward Arnold.
- Cummins, J. 1984. Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students. Teoksessa C. Rivera (toim.) *Language Proficiency and Academic Achievement – Multilingual matters 10*. England: Multilingual Matters LTD, 2-19.
- Cummins, J. 1998. Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion? Teoksessa M.R. Childs & R.M. Bostwick (toim.) *Learning Through Two Languages: Research and Practice*. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. Japan: Katoh Gakuen, 34-47.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Cummins, J. 2011. *Putting the Evidence Back into Evidence-based Policies for Underachieving Students*. Strasbourg: Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DCIV, Council of Europe.
- Ellis, N. C. 2011. Implicit and Explicit SLA and Their Interface. Teoksessa C. Sanz & R.P. Leow (toim.) *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press, 35–47.
- EVK= Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). 2012. Suom. I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

- Ikonen, K. 1996. Suomi toisena kielenä -opetuksen kehukset. Teoksessa N, Rekola (toim.) Suomi toisena kielenä – Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Saarijärvi: Opetushallitus, 7–11.
- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K, Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Saarijärvi: Opetushallitus, 10–24.
- Ikonen, T. 2005. Heterogeenisen ryhmän opettaminen. Teoksessa K, Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Saarijärvi: Opetushallitus, 59–63.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1991. Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Third Edition. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 2002. Yhdessä oppiminen. Teoksessa P, Sahlberg & S, Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 101–118.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 2014. Introduction to Cooperative Learning. Viitattu 14.10.2014 <http://www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning/>
- Johnson, D.W, Johnson, R.T. & Holubec, E.J. 1990. Circles of learning: Cooperation in the classroom. 3. painos. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W, Johnson, R.T. & Holubec, E.J. 1994. Cooperative Learning in The Class-room. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jokinen, P., Immonen-Oikkonen, P. & Nissilä, L. (toim.) 2011. Kommentoitu luettelo maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen materiaaleista. Opetushallitus.
- Kagan, S. 1994. Cooperative Learning. Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. 2006. Cooperative Learning: The Power of Transforming Race Relations. Teaching Tolerance Magazine, Fall 2006, 53. Viitattu 17.6.20015 http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/Teaching_Tolerance.pdf
- Kagan, S. & Kagan, M. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa P, Sahlberg & S, Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 24–47.

- Kaufman, D. 2005. Constructivist Issues in Language Learning and Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* (2004) 24. USA: Cambridge University Press, 303–319.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1995. Yhteistoiminnallinen oppiminen – Tie tuloksiin. Juva: WSOY.
- Korpela, K. 2005. Lasten ja nuorten kotoutuminen. Teoksessa K, Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetus suunnitelmatyöstä käytäntöön*. Saarijärvi: Opetushallitus, 26–37.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of South California: Pergamon Press Inc. First internet edition July 2009.
- Kujansivu, A. 2002. Vieraiden kielten oppiminen yhteistoiminnallisen oppimisen avulla. Teoksessa P, Sahlberg & S, Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 199–220.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386. Finlex. Tulostettu: 5.9.2015
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>
- Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – Opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S, Pöyhönen & M-R, Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. s.317–368.
- Learning Point Associates. 2010. Access to Print Materials Improves Children's Reading. Tulostettu: 24.5.2015
<http://www.rif.org/assets/documents/RIFandLearningPointMeta-OnePager.pdf>
- Luukka, A-M., Pöyhönen, S. Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltava kielentutkimuksen keskus.
- Martin, M. 2003a. Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. Teoksessa L, Nissilä, H, Vaarala & M, Martin (toim.) *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. ÄOL:n vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 75–90.
- Martin, M. 2003b. Kieliopillisesta kuvauksesta oppimistehtäväksi. Teoksessa L, Nissilä, H, Vaarala & M, Martin (toim.) *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. ÄOL:n vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 91–102.

- Martin, M. 2009. Yhteistä ja erityistä – johdantoa teemanumeron kirjoituksiin, *Virittäjä* 3., 321-328.
- Nissilä, L. 2003a. S2-opetuksen didaktiikkaa. Teoksessa L, Nissilä, H, Vaarala & M, Martin (toim.) *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. ÄOL:n vuosikirja XLVII*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, s. 103-114.
- Nissilä, L. 2003b. Oppimateriaaleja S2-opetukseen. Teoksessa L, Nissilä, H, Vaarala & M, Martin (toim.) *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. ÄOL:n vuosikirja XLVII*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, s. 115-120.
- Nissilä, L. 2003c. ABC-hakusanoja maahanmuuttajien opettajille. Teoksessa K, Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Saarijärvi: Opetushallitus, 211-221.
- Nissilä, L. & Mustaparta, A-K. 2005. Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa K, Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Saarijärvi: Opetushallitus, 84-118.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. Saako olla suomea? – Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers
- Opetushallitus: a. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 2002-2010. Viitattu: 7.1.2015
http://www.oph.fi/download/138720_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2002-2010.pdf
- Opetushallitus: b. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 1994-2008. Viitattu: 7.1.2015
http://www.oph.fi/download/134411_Maahanmuuttajien_po_valmistavaan_opetukseen_osallistuneet_94_2008.pdf
- Opetushallitus: c. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Suomi toisena kielenä opiskelevien määrä perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa 2003-2010. Viitattu: 7.1.2015
http://www.oph.fi/download/138716_Suomi_toisena_kielena_opiskellut_2003-2010.pdf

Opetushallitus: d. OPS2016. Viitattu: 20.1.2015

http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus_on_hyvaksynyt_esi-perus-ja_lisaopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_22_12_2014

Opetushallitus: e. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu: 20.1.2015.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus

Opetushallitus. 2012. Perusopetukseen valmistava opetus. Viitattu: 22.6.2015

http://www.edu.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf

OPS 2004= Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki. Opetushallitus.

OPS 2014= Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Tulostettu: 15.1.2015

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Perttula, M-L. 2005. Oppilashuolto valmistavassa opetuksessa. Teoksessa K, Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelma-työstä käytäntöön. Saarijärvi: Opetushallitus, 64–75.

Perusopetuslaki 1998/628. Finlex. Tulostettu: 27.5.2015

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>

Photos for Class -sivusto <http://photosforclass.com/>

Pollari, J. & Koppinen M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Juva: PS-kustannus Opetus 2000.

Purpura, J.E. 2008. Assessing Communicative Language Ability: Models and Their Components. Teoksessa E. Shohamy & N.H. Hornberger (toim.) Encyclopedia of Language and Education, 2. painos, volume 7: Language and Testin Assesment. Springer Science + Business Media LLC, 53–68.

Päivärinta, M. 2005a. Eri oppiaineiden opetus valmistavassa opetuksessa. Teoksessa K, Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Saarijärvi: Opetushallitus, 50–53.

Päivärinta, M. 2005b. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman laatimisesta. Teoksessa K, Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Saarijärvi: Opetushallitus, 43–49.

- Päivärinta, M. 2005c. Arviointi valmistavan opetuksen aikana ja sen päättyessä. Teoksessa K, Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Saarijärvi: Opetushallitus, 57–59.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä – Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Sahlberg, P & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: PS-kustannus Opetus 2000.
- Suni, M. 1993. Oppijan tavoitteena arkikeskustelussa selviytyminen. Teoksessa E. Aalto & M. Suni (toim.) Kohdekielenä suomi, Näkökulmia opetukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita N:o1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 107–133.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Muuttoliike. ISSN=1797-6766. 2013. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 7.1.2015
http://www.stat.fi/til/muutl/2013/muutl_2013_2014-04-29_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Muuttoliike. ISSN=1797-6766. 2013, Liitekuvio 1. Maahan-, maasta- ja nettomaahan-muutto 1971–2013. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 7.1.2015
http://www.stat.fi/til/muutl/2013/muutl_2013_2014-04-29_kuv_001_fi.html
- Tarnanen, M. 2003. Kielitaidon arviointi: valintoja ja neuvottelua. Teoksessa L, Nissilä, H, Vaarala & M, Martin (toim.) Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. ÄOL:n vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, s. 143–160.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Jyväskylä: Tammi.
- VOPS= Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2009. Helsinki: Opetushallitus
- Woolfolk, A. 2007. Educational psychology. USA: Person Education, Inc.

Liitteet

Liite 1. Oppimateriaali

YHTEISTOIMINNALLINEN OPPI-
MATERIAALI ALAKOULUN
VALMISTAVAAN OPETUKSEEN

Mirka Tukainen

SISÄLLYS

KAPTEENI KÄSKEE	1
1. 3 kättä ja 2 jalkaa	2
2. Ryhmät riveihin	3
3. Matematiikan sanastoa	4
4. Väritys	5
MINÄ OHJAAN – SINÄ SOUDAT	6
5. Luottamuskävely	7
6. Missä nalle on?	8
7. Dublot	9
SANALEIKKIÄ	10
8. Sanojen ryhmittelyä	11
9. Semantiikkaparit	12
10. Sanoista lauseita	13
11. Lauseista kysymyksiä	14
TUNTEILUA	15
12. Tunnekuvat	16
13. Tunnesanasto	17
14. Tunne-esitykset	18
KERRO KERRO KUVASTIN	19
15. Välitunti	20
16. Kuvasarjasta kertominen	21
17. Tarinan opetus	22
18. Kouluesittely	23
KOKO LUOKKA LEIKKIÄ	24
19. Tervehditään	25
20. Salainen ystävä	26
LISÄMATERIAALIT	27
Väritykseen kuva	29
Dublorakennelmia	30
Sanojen ryhmittelyä	35
Sanapareja	36
Sanoista lauseita	37

Tunnesanoja.....	38
Välitunnilla -kuva.....	39
Kuvasarjoja.....	40
Koirankoppi	40
Erilainen pipo	41
Omenapuu.....	43
ARVIOINNIN APUVÄLINEET	44
Peukkuarviointi.....	45
Ympyräarviointi	46
Liikennevaloarviointi.....	49
Lähteet	52

KAPTEENI KÄSKEE

KUVAUS

Tämän osion harjoituksissa oppilaat toimivat ryhmissä opettajan antamien ohjeiden mukaan. Osion kaikki harjoitukset on myös mahdollista toteuttaa ilman oppilaiden välistä kielellistä kommunikaatiota eli niihin osallistuminen ei välttämättä vaadi kielellä tuottamisen taitoja. Erityisesti osion kaksi ensimmäistä harjoitusta toimivat hyvin ryhmää kiinteyttävinä harjoituksina. Osion kahta viimeistä harjoitusta voidaan taas hyödyntää aiemmin opitun kertaamiseen ja niitä on myös helppo soveltaa eri sisältöihin sopiviksi.

HYVÄ HUOMIOIDA

Eurooppalaisen viitekehyksen (2012, 104) mukaan, A1-tasolla oppilas ymmärtää huolellisesti ja hitaasti kasvokkain annettuja neuvoja ja lyhyitä, yksinkertaisia ohjeita sekä pystyy noudattamaan niitä.

Ohjeistaessa:

- Puhu selkeästi, mutta ei liioittelun hitaasti.
- Älä aina sano toisin sanoin, vaan toista sanomasi sellaisenaan, jos oppilaat eivät vaikuta ymmärtävän.
- Tarvittaessa tue ohjeistusta visuaalisilla avusteilla:
 - kirjoita taululle keskeiset sanat tai numerot
 - näytä kuvia tai värejä
 - osoita tai mallinna itse

(ks. esim. Martin 2003, 66.)

SOSIAALISET TAIDOT

Yksi keskeisimpiä taitoja yhdessä työskennellessä on ottaa kaikki ryhmän jäsenet mukaan toimintaan ja huomioida heidän mielipiteensä. On myös tärkeää itse osallistua ryhmän toimintaan.

Jotta ryhmän työskentely olisi mahdollisimman tehokasta, on hyvä kiinnittää huomiota myös ryhmän kiinteyteen. Tämä on erityisen tärkeää ryhmissä, joissa jäsenet ovat taustaltaan hyvin erilaisia. (Kagan 1994, 14:2; Saloviita 2006, 81.) Jos ryhmä on ensimmäistä kertaa koossa, voidaan työskentelyn alkuun käyttää muutama minuutti aikaa esimerkiksi ryhmän nimen keksimiseen tai kaikkia ryhmän jäseniä yhdistävän tekijän löytämiseen.

JOKAINEN OSALLISTUU

TEKEE

- Osallistuu keskusteluun
- Kertoo oman mielipiteensä
- Katsoo kaikkia ryhmän jäseniä
- Kuuntelee kaikkia ryhmän jäseniä
- Kysyy muiden mielipidettä

SANOO

- "Minun mielestäni..."
- "Voitaisiinko tehdä näin?"
- "Mitä mieltä sinä olet?"
- "Joo, tehdään niin kuin Jenny sanoi."

1. 3 kättä ja 2 jalkaa

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Lukumäärien ja ruumiinosien kertaaminen ja ryhmäkommunikaation harjoittelu</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Toimitaan ryhmänä ja kaikki otetaan mukaan</p>
<p>HARJOITUS Opettaja kertoo ryhmille, kuinka monella ja millä raajoilla ryhmä saa koskea maahan. Ryhmän on yritettävä toteuttaa annettu ohje mahdollisimman nopeasti. (Esim. Ohje: 2 kättä ja 5 jalkaa, toteutus: yksi oppilas on kyykyssä kädet maassa ja ryhmän kolme muuta jäsentä seisovat yhdellä jalalla.)</p>	<p>Esimerkkejä ohjeista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 kättä ja 5 jalkaa • 4 kättä, 4 jalkaa • 2 kättä, korva, 7 jalkaa • 2 peppua, 2 polvea, 2 jalkaa, 3 kättä
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa ja ohjaa oppilaat ryhmiin. 2. Opettaja lukee ohjeen siitä, kuinka monta raajaa ryhmää kohden saa koskettaa maata. 3. Ryhmät yrittävät toteuttaa ohjeen. 4. Opettaja tarkistaa. 5. Toistetaan vaiheet 2–4 niin monta kertaa kun halutaan. Ohjeissa on hyvä aloittaa helpoista ja vaikeutta niitä leikin edetessä. 6. Ryhmät arvioivat toimintaansa peukkuarvioinnilla. <div data-bbox="277 1200 782 1391" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>RYHMÄT 3–4 hengen heterogeeniset ryhmät. Tämä tehtävä toimii hyvin kotiryhmän ryhmähengen luomiseen.</p> </div> <div data-bbox="263 1417 802 1570" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opettajan on hyvä miettiä etukäteen raajajohdistelmät, joita hän aikoo käyttää. </div> <div data-bbox="277 1621 794 1897" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>ERIYTTÄMINEN – soveltaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opettaja voi kirjoittaa ohjeita myös näkyville tai havainnollistaa kuvilla tai näyttämällä • Ryhmien välille voi muodostaa leikki-mielisen kilpailun. </div>	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> Koko ryhmän on tehtävä yhdessä töitä selviytyäkseen tehtävästä. Tehtävässä vallitsee positiivinen tavoiteriippuvuus. • <i>yksilöllinen vastuu:</i> Yksilöllinen vastuu ei varsinaisesti ole sisään rakennettuna, mutta toiminnasta on helppo huomata, jos joku ei osallistu. • <i>suora vuorovaikutus:</i> Kaikki luokan oppilaat työskentelevät yhtä aikaa. Äänessä on noin ¼ oppilaista, jos kommunikaatio tapahtuu yksi kerrallaan puhuen. • <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> toteutuu • <i>sosiaaliset taidot:</i> Tämä leikki on ryhmähengen kasvattamiseen tarkoitettu harjoite. Opettajan on kuitenkin syytä muistuttaa oppilaita kaikkien huomioimisesta ja siitä, että kenelläkään ei ole oikeutta komentaa muita. • <i>ryhmäprosessointi:</i> Peukkuarvioinnilla opettaja ja oppilaat saavat käsityksen oppilaiden mielipiteistä ryhmän toiminnan suhteen. <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leikissä harjoitellaan lukumääriä ja ruumiinosia. ➤ Onnistuakseen tehtävässä oppilaiden on kommunikoitava keskenään siitä, kuka laittaa minkäkin raajan lattialle. ➤ Kommunikaatiostrategiat: Heikollakin kielitaidolla voidaan tätä leikkiä leikkiä. Mitä heikompi kielitaito ryhmän jäsenillä on, sitä enemmän heidän on käytettävä vaihtoehtoisia kommunikaation keinoja.

2. Ryhmät riveihin

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Harjoitellaan lukujonotaitoja ja siihen liittyvää sanastoa sekä vuorovaikutustaitoja ryhmissä</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Kaikki ryhmän jäsenet ovat tasa-arvoisia, joten ketään ei määräillä. Harjoitellaan toisen ohjeistamista ilman, että määräilläään.</p>
<p>HARJOITUS Ryhmät järjestäytyvät opettajan nimeämään järjestykseen mahdollisimman nopeasti.</p>	<p>Esimerkkejä:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vanhin eteen, nuorin taakse (ikäjärjestys) • pisin taakse, lyhyin eteen (pituusjärjestys) • kengän koko tai jalan koko • peukalon pituus • sisarusten määrä
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa ja jakaa oppilaat ryhmiin 2. Opettaja antaa ohjeen, jonka mukaan tulee järjestäytyä riviin. 3. Oppilaat yrittävät järjestäytyä riviin mahdollisimman nopeasti. 4. Kun kaikki ryhmät ovat valmiita, opettaja tarkistaa rivit. Opettajan on hyvä kielentää ryhmän järjestystä, jolloin saattaa tulla esille myös uusia termejä. 5. Toistetaan vaihteet 2–4 niin monta kertaa kun halutaan. 6. Ryhmät arvioivat toimintaansa esimerkiksi peukkuarvioinnilla. 	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> Koko ryhmän on tehtävä yhdessä töitä selviytyäkseen tehtävästä. Tehtävässä vallitsee positiivinen tavoiteriippuvuus. • <i>yksilöllinen vastuu:</i> Yksilöllinen vastuu ei varsinaisesti ole sisään rakennettuna, mutta toiminnasta on helppo huomata, jos joku ei osallistu. • <i>suora vuorovaikutus:</i> Kaikki luokan oppilaat työskentelevät yhtä aikaa. Äänessä on noin ¼ oppilaista, jos kommunikointi tapahtuu yksi kerrallaan puhuen. • <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> Pitäisi toteutua, koska kaikkien on osallistuttava. • <i>sosiaaliset taidot:</i> Tämä leikki on ryhmähengen kasvattamiseen tarkoitettu harjoite. Opettajan on kuitenkin syytä muistuttaa oppilaita kaikkien huomioimisesta ja siitä, miten muita ohjeistetaan ilman, että määräilläään. • <i>ryhmäprosessointi:</i> Peukkuarvioinnilla opettaja ja oppilaat saavat käsityksen oppilaiden mielipiteistä ryhmän toiminnan suhteen. <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tehtävä vaatii oppilailta neuvottelua ja viestintää. ➤ Harjoitellaan vertailua (ja vertailumuotoja). ➤ Järjestäytymällä erilaisiin muodostelmiin havainnoidaan asioiden suhteellisuutta. ➤ Opettaja voi tuoda uusia yläkäsitteitä (ikäjärjestys, pituusjärjestys jne.), joita havainnollistetaan leikillä.
<p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opettajan on hyvä miettiä etukäteen ohjeistuksia. 	
<p>RYHMÄT 3–4 hengen heterogeeniset ryhmät. Tämä tehtävä toimii hyvin kotiryhmän ryhmähengen luomiseen.</p>	
<p>ERIYTTÄMINEN – soveltaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ryhmien välinen kilpailu voi toimia innoittavana tekijänä. • Leikkiä voidaan leikkiä myös ilman verbaalista viestintää • Konkreettiset käsitteet ovat helpompia kuin abstraktit (peukalon pituus verrattuna ikään) • Lukujono on helpompi muodostaa, kuin jono esimerkiksi sukkien tummuuden mukaan. • Jonot voidaan muodostaa myös penkillä seisten, jolloin ryhmää yhdistää fyysinen läheisyys. 	

3. Matematiikan sanastoa

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Matemaattinen sanasto</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Vältetään toisen nolaamista esim. käskyillä tai lyttämällä toisen vastaus.</p>
<p>Parilla on käytössään kasa rakennuspalikoita. Opettaja antaa ohjeita, mitä palikoilla tehdään (lisää, vähennä, jaa). Oppilaat vuorotellen toteuttavat opettajan ohjeita ja samalla molemmat kirjoittavat syntyvät laskutoimitukset omiin vihkoihinsa. Jos oppilaat ovat tottuneita yhteistyöhön, ei tarvitse erikseen painottaa, että oppilaat vuorotellen lisäävät tai vähentävät palikoita ohjeiden mukaan. Jos oppilaat eivät ole työskennelleet paljon ryhmissä, on hyvä ohjeistaa tarkasti, kuka koskee palikoihin milloinkin.</p>	
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa 2. Opettaja lukee ohjeen ja kirjoittaa taululle numeroina ja symboleina. 3. Pari yhdistelee palikat ohjeiden mukaan ja sijoittaa rakennelman pöydälle. 4. Oppilaat kirjoittavat laskutoimituksen vihkoihinsa. 5. Oppilaat laskevat rakennelmasta siinä olevien palikoiden määrän. 6. Toistetaan vaiheet 2–5 niin monta kertaa kun halutaan. 7. Opettaja tarkistaa kaikkien oppilaiden kirjoittamat laskutoimitukset haluamallaan tavalla. 8. Oman ja ryhmän työskentelyn arviointi liikennevaloarviointilla 	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus</i>: Materiaaliriippuvuus syntyy siitä, että parilla on vain yhdet rakennuspalikat käytössään. • <i>yksilöllinen vastuu</i>: Jokainen vastaa kirjallisesti omiin papereihinsa tai vihkoihinsa. • <i>suora vuorovaikutus</i>: Oppilaat työskentelevät pareittain, eli ½ oppilaista on aktiivisina. • <i>yhtäläinen osallistuminen</i>: Toteutuu siinä, että kaikki kirjoittavat omiin vihkoihinsa, mutta palikoiden käytössä opettajan on muistutettava oppilaita yhteistyöstä. • <i>sosiaaliset taidot</i>: Harjoitellaan, miten voidaan ilmaista, jos ollaan eri mieltä toisen kanssa vastauksesta. Opettaja painottaa, että ei saa käskyttää, vaan muita tulee rohkaista. • <i>ryhmäprosessointi</i>: Pari arvioi samaan liikennevalokaavakkeeseen omaa ja ryhmän toimintaa. <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Harjoitellaan kuullunymmärtämistä. ➤ Harjoitellaan matematiikan sanastoa. ➤ Tehtävä vaatii parilta keskustelua ja neuvottelua.
<p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rakennuspalikoita • Opettajan on hyvä miettiä etukäteen ohjeistukset. • Oppilailla vihkot tai paperia • Arviointikaavake (ks. Arvioinnin apuvälineet: liikennevaloarviointi) 	<p>ERIYTTÄMINEN – soveltaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaat voidaan myös jakaa tasoryhmiin (noin 3 hengen ryhmät), joihin jaetaan kirjalliset ohjeet. Yksi oppilas vuorollaan lukee ohjeen muille ryhmän jäsenille. Näin ohjeistuksissa voidaan huomioida paremmin oppilaiden erilaiset taitotasot matematiikassa. • Pienemmällä oppilailla voi olla käytössä valmis kaavake, mihin vain lisätään numerot, mutta jossa on jo +, -, jne. Edistyneemmillä oppilailla taas on vain tyhjä paperi. • Opettaja voi kirjoittaa tai olla kirjoittamatta taululle lukuja, joita ohjeistuksessa mainitsee.
<p>RYHMÄT Oppilaat työskentelevät pareittain.</p>	

4. Väritys

SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Värien kertaaminen	SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Yhdessä päättäminen ja neuvottelu
HARJOITUS Ryhmällä on yksi kuva, jota heidän tulee värittää tai täydentää annettujen ohjeiden mukaan. Kaikilla ryhmän jäsenillä on vain rajattu määrä värikyniä käytössään, joten kukaan oppilaista ei pysty tehtävää suorittamaan yksin.	
Harjoituksen elementit	Teoreettinen näkökulma
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa ja jakaa oppilaat pareihin. 2. Opettaja lukee ääneen väritysohjeen. 3. Pari etsii kuvasta väritettävän alueen. 4. Oppilas, jolla on ohjeessa nimetty väri värittää sillä kuvasta ohjeistetun alueen. 5. Toistetaan kohdat 2–4 niin monta kertaa, kun halutaan. 6. Pari vertaa kuvaansa kotiryhmän toisen parin kuvaan. (Löytyykö eroja?) 7. Oppilaat arvioivat omaa ja ryhmän toimintaa peukkuarvioinnilla. <div data-bbox="244 1115 735 1234" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> RYHMÄT Oppilaat työskentelevät pareittain. </div>	Yhteistoiminnallinen oppiminen: <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus</i>: Positiivinen materiaaliriippuvuus syntyy siitä, että pari jakaa yhden kuvan ja käytettävät värit on jaettu oppilaiden välille. • <i>yksilöllinen vastuu</i>: Oppilas vastaa hänellä olevien värien käytöstä. • <i>suora vuorovaikutus</i>: Oppilaiden on työskenneltävä hyvin lähekkäin, koska he jakavat parin. ½ oppilaista on aktiivisina toimijoina. • <i>yhtäläinen osallistuminen</i>: Toteutuu, kun ohjeistukset on tehty niin, että molempien oppilaiden värejä tulee saman verran. • <i>sosiaaliset taidot</i>: Harjoitellaan yhdessä päättämistä. Oppilaiden kanssa on hyvä kerrata, miten ilmaistaan oma mielipide niin, että toisen mielipiteelle jää tilaa. • <i>ryhmäprosessointi</i>: Peukkuarviointi Kielenoppiminen <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kerrataan värejä ja kuvassa esiintyvää sanastoa. Värítettävänä olevalla kuvalla voidaan vaikuttaa paljon siihen, mitä sanastoa kerrataan. ➤ Harjoitellaan kuullunymmärtämistä. ➤ Tehtävä vaatii parilta keskustelua ja neuvottelua.
MATERIAALIT <ul style="list-style-type: none"> • Kuva: Opettaja voi valita väritettäväksi kuvan, jossa on erilaisia vaatteita, eläimiä tai vaikka kasveja. Lisämateriaaleissa on hyvin yksinkertainen kuva välitunnista (s. 29), jota voidaan tarvittaessa hyödyntää tässä harjoituksessa. • Värikyniä • Opettajan on hyvä miettiä ohjeistus etukäteen. 	
ERIYTTÄMINEN – soveltaminen <ul style="list-style-type: none"> • Ohjeistukset voidaan antaa myös kirjallisina, jolloin harjoitellaan kuullunymmärtämisen sijaan luetunymmärtämistä. • Useissa suomi toisena kielenä -oppimateriaaleissa löytyy luetun- tai kuullunymmärtämiseen liittyvä tehtävä, jossa pitää värittää tai täydentää kuvaa ohjeiden mukaan. Harjoitus on tällaisenaan hyvin yksilökeskeinen, mutta siitä on helppo tehdä yhteistoiminnallinen sovellus edellä mainitun esimerkin mukaan. • Ryhmäytymistä edistävä tehtävä; ryhmän tulee luoda yhdessä heitä edustava lippu tai vaakuna. Jokaisella jäsenellä on vain rajallinen määrä värikyniä käytössä, joten jokaisen on osallistuttava toimintaan. Ryhmällä voi esimerkiksi olla yhteensä neljä eri väriä, jotka on jaettu jäsenten kesken. Luovassa tehtävässä oppijoiden on viestittävä huomattavasti enemmän, kuin tässä esitettyssä tehtävässä, mutta se myös vaatii parempia yhteistyö- ja viestintätaitoja. 	

MINÄ OHJAAN – SINÄ SOUDAT

KUVAUS

Osion harjoituksissa oppilaat työskentelevät pareittain. Luottamuskävely ja Dublot -harjoituksissa toinen parista ohjaa toisen toimintaa, kun Missä nalle on? -harjoituksessa taas oppilas yrittää saada selville parillaan olevan tiedon. Kaikissa osion harjoituksissa on tilanne, jossa parin toisella osapuolella on enemmän informaatiota kuin toisella, ja tämä tieto tulee välittää toiselle joko ohjeistamalla tai vastaamalla kysymyksiin.

HYVÄ HUOMIOIDA

Eurooppalaisen viitekehyksen (2012, 119) mukaan, tasolla A1, kielenoppi- ja pystyy kysymään yksinkertaisia kysymyksiä ja vastaamaan sellaisiin, sekä pystyy sanomaan lyhyesti jonkin asian ja ymmärtää samanlaista puhetta. Oppijalla on tasolla A2 josen verran vuorovaikutusstrategioita, että hän pystyy ilmaisemaan pystyvänsä seuraamaan käytävää keskustelua tai että hänellä on vaikeuksia ymmärtää. Oppija osaa tällä tasolla myös pyytää huomiota. (EVK 2012, 125–126).

Opettamalla toisiaan oppilaat joutuvat miettimään kieltä monipuolisesti ja siten heidän oppimisensa syventyy (Maritn 2003c, 69–70). Tämän osion harjoituksissa oppilaat joutuvat käymään paljon merkitysneuvotteluja, millä he varmistavat yhteisymmärryksen.

SOSIAALISET TAIDOT

Ryhmätyössä kokemattomien oppilaiden voi olla vaikea keskittyä oman ryhmän toimintaan ja pysyä paikollaan. Myös äänenvoimakkuuden säätely ja omaan työskentelyyn keskittyminen voi olla oppilaille haasteellista.

Opettajan on hyvä miettiä yhteinen merkki sille, että luokan äänentaso on noussut liian korkeaksi. Esimerkiksi opettaja voi käyttää liikennevaloja viestiessään oppilaille, onko toiminta tarkoituksenmukaista.

Ryhmien toimiessa hyvin ja oppilaiden puheäänen pysyessä hiljaisena opettaja osoittaa (tai laittaa merkin) taululla olevaa vihreää ympyrää. Jos toiminnassa on hieman parannettavaa tai äänitaso tuntuu olevan noussussa, opettaja osoittaa keltaista ympyrää. Kun opettaja kokee, että toiminta ei ole tarkoituksenmukaista ja työskentely on pysäytettävä hetkeksi, osoittaa opettaja punaista ympyrää.

TYÖRAUHA

TEKEE

- hiljaisuusmerkki
- koskettaa kädelle, jos ääni nousee liian kovaksi
- alentaa omaa ääntä, kuiskaa
- muistuttaa sanallisesti

SANOO

- ”Luulen, että voisimme taas puhua hieman hiljempaa.”
- ”Jos puhumme hiljempaa, viereinen ryhmä ei kuule, mitä sanomme.”

5. Luottamuskävely

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Ohjataan paria suullisesti</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Puhutaan hiljaisella äänellä, joka ei häiritse muita ryhmiä. Ei anneta kaverin törmätä.</p>
<p>HARJOITUS Parin toinen osapuoli on silmät sidottuina ja toinen ohjaa paria suullisesti. Pariin ei saa koskea, vaan ohjeistuksen pitää olla suullista. Tavoitteena on hakea luokan toiselta puolelta opettajan parille osoittama tavara ja kuljettaa se takaisin omalle paikalle mahdollisimman nopeasti ja ilman törmäyksiä.</p> <div data-bbox="480 544 1401 640" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>RYHMÄT Oppilaat työskentelevät pareittain. Mieluiten heterogeeniset parit, mutta ei liian.</p> </div>	
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa ja jakaa parit. 2. Oppilas A sitoo silmät. 3. Opettaja näyttää, missä parin haettava tavara on. 4. Oppilas B ohjeistaa oppilas A:ta liikkumisessa. 5. Oppilas B sitoo silmät. 6. Opettaja näyttää, missä parin haettava tavara on. 7. Oppilas A ohjeistaa oppilas B:tä liikkumisessa. 8. Oman ja parin toiminnan arviointi liikennevaloarvioinnilla. <div data-bbox="284 1178 820 1514" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liinoja, joilla voidaan sitoa oppilaiden silmät. • Jokaiselle parille tavara, joka heidän on haettava omalle pöydälleen luokan toiselta puolelta. • Arviointikaavake (ks. Arvioinnin apuvälineet: liikennevaloarviointi) </div> <div data-bbox="284 1532 820 1939" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>ERIYTTÄMINEN – soveltaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opettaja voi sijoittaa haettavan esineen helppoon tai vaikeaan paikkaan oppilaan ja parin taidoista riippuen. • Luottamusharjoitus voidaan myös toteuttaa esimerkiksi ulkona tai liikuntasalissa, johon on asetettu erilaisia esteitä. • Joillekin oppilaille voidaan antaa myös oikeus ohjata tarvittaessa koskettamalla. </div>	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus</i>: Koska vain toinen oppilas näkee ja toinen voi hakea tavaran, on tehtävässä resurssiriippuvuus. Tehtävässä on myös positiivinen tavoiteriippuvuus. Ryhmä ei voi onnistua tehtävässä ilman kaikkien onnistumista. • <i>yksilöllinen vastuu</i>: Kaikilla oppilailla on oma rooli. • <i>suora vuorovaikutus</i>: ½ oppilaista antaa suullisia ohjeita ja ½ oppilaista yrittää noudattaa kuulemiaan ohjeita. • <i>yhtäläinen osallistuminen</i>: toteutuu • <i>sosiaaliset taidot</i>: On tärkeää, että oppilaat puhuvat riittävän hiljaisella äänellä, että myös muut parit voivat työskennellä. Tässä tehtävässä on opettajan myös painotettava sitä, että ohjaavalla oppilaalla on vastuu parin turvallisuudesta. • <i>ryhmäprosessointi</i>: Liikennevaloarvioinnilla <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Oppilaat harjoittelevat ohjeistamista, jossa esiintyy esimerkiksi suuntiin liittyvää sanastoa (oikealle, vasemmalle, eteen taakse, ylös, alas, suoraan), varoituksia (pysähdy, varo), etäisyyttä kuvaavia sanoja (vähän, lisää, kauemmas). ➤ Kuuntelu on tehtävässä haastavaa ja intensiivistä, koska ohjattavalta oppilaalta puuttuu käytöstä näköaisti.

6. Missä nalle on?

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Sijainnin kysyminen</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Omassa ryhmässä työskentely ja paikoillaan pysyminen</p>												
<p>HARJOITUS Oppilaat piilottavat vuorotellen jonkin tavaran (esim. nallen) luokkaan ja pari yrittää selvittää, mihin se on piilotettu. Tunnin alussa taululle kirjoitetaan esimerkkejä lauseista, joilla voi kysyä piilotetun tavaran sijaintia.</p> <table border="1" data-bbox="408 528 1386 676"> <tr> <td colspan="3">Esimerkkejä taululle:</td> </tr> <tr> <td>”Onko nalle <u>kaapissa</u>?”</td> <td>”Onko nalle <u>hyllyllä</u>?”</td> <td>”Onko nalle <u>repassa</u>?”</td> </tr> <tr> <td></td> <td>”Onko nalle <u>kaapin päällä</u>?”</td> <td>”Onko nalle <u>pulpetissa</u>?”</td> </tr> <tr> <td colspan="3">”Onko nalle <u>tuolin alla</u>?”</td> </tr> </table>		Esimerkkejä taululle:			”Onko nalle <u>kaapissa</u> ?”	”Onko nalle <u>hyllyllä</u> ?”	”Onko nalle <u>repassa</u> ?”		”Onko nalle <u>kaapin päällä</u> ?”	”Onko nalle <u>pulpetissa</u> ?”	”Onko nalle <u>tuolin alla</u> ?”		
Esimerkkejä taululle:													
”Onko nalle <u>kaapissa</u> ?”	”Onko nalle <u>hyllyllä</u> ?”	”Onko nalle <u>repassa</u> ?”											
	”Onko nalle <u>kaapin päällä</u> ?”	”Onko nalle <u>pulpetissa</u> ?”											
”Onko nalle <u>tuolin alla</u> ?”													
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>												
<ol style="list-style-type: none"> 8. Opettaja havainnollistaa harjoituksen piilottamalla ”nallen” luokkaan. Opettaja kirjoittaa näkyville lauseita, joiden avulla ”nallen” sijaintia yritetään selvittää. 9. Oppilas A piilottaa ”nallen” ja oppilas B yrittää selvittää sen piilon kysymyksien avulla. 10. Oppilas B piilottaa ”nallen” ja oppilas A yrittää selvittää sen piilon kysymyksien avulla. 11. Kootaan taululle, minne kaikkialle ”nalle” oli piilotettuna. (Minna piilotti nallen <u>kaappiin</u>. Jukka piilotti nallen <u>hyllylle</u>. Eddy piilotti nallen <u>pulpettiin</u>.) 12. Oman toiminnan ja ryhmän toiminnan arviointi liikennevalokaaviolla <div data-bbox="256 1346 807 1476" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>RYHMÄT Parit: heterogeeniset, mutta ei liian (ei luokan edistyneintä ja heikointa oppilasta pariksi).</p> </div> <div data-bbox="256 1503 815 1704" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Piilotettavat tavarat: ”nallet” (voi olla mitä vain) • Arviointikaavake (ks. Arvioinnin apuvälineet: liikennevaloarviointi) </div>	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> Kukaan oppilas ei pysty harjoitusta tekemään yksin, joten parissa vallitsee positiivinen keskinäisriippuvuus. • <i>yksilöllinen vastuu:</i> Pareittain työskennellessä yksilöllinen vastuu toteutuu. Molemmilla on oma tehtävä harjoituksessa. • <i>suora vuorovaikutus:</i> Harjoituksen aikana ½ oppilaista muodostaa aktiivisesti kysymyksiä ja ½ oppilaista vastaa näihin kysymyksiin ja aktiivisesti kuuntelee. Opettajajohtoisessa alustuksessa ja koonnissa vain pieni osa oppilaista voi olla äänessä. • <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> Kaikki oppilaat osallistuvat yhtälailla. • <i>sosiaaliset taidot:</i> Etenkin pienille oppilaille voi olla vaikeaa pysyä paikallaan (olla lähtemättä etsimään nallea) ja keskittyä vain oman ”nallen” etsimiseen (olla kertomatta viereiselle parille, missä heidän nallensa on). Opettajan tulee painottaa näitä tavoitteita. • <i>ryhmäprosessointi:</i> Lopussa oppilaat arvioivat omaa toimintaansa ja ryhmän toimintaa <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Harjoitellaan kysymistä ja vastaamista. ➤ Harjoitellaan kysymysten muodostamista. ➤ Harjoitellaan sanastoa. ➤ Harjoitellaan sanaston taipumista (esim. inessiivi, illatiivi, adessiivi, allatiivi). 												
<p>ERIYTTÄMINEN – soveltaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jos luokkahuone on pieni tai tavaroitten piilottaminen on muuten vaikeaa, voidaan harjoitus tehdä myös paperilla tai ulkona. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kaikilla oppilailla on oma kuva esimerkiksi luokkahuoneesta. Oppilas piilottaa ”nallen” toiseen paperiin ja pari arvailee toisen paperin avulla ”nallen” sijaintia. ➤ Aamu kuvasanakirjasta löytyy esimerkiksi kuva luokkahuoneesta. • Oppilaat voivat tarvita avuksi luokassa olevien huonekalujen ja tavaroitten nimiä. On myös mahdollista, että osalle oppilaista annetaan tukimateriaaliksi kuva-sana -lista ja osalle ei. 													

7. Dublot

SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Värien ja kokojen kuvailu ja ohjeistaminen	SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Puhutaan hiljaisella äänellä, joka ei häiritse muita
HARJOITUS Oppilaat työskentelevät pareittain: toisella oppilaalla on kuva rakennelmasta ja toisella rakennelman tekoon tarvittavat rakennuspalikat. Oppilas, jolla on rakennelmasta kuva, ei saa koskea rakennuspalikoihin. Oppilas, jolla on rakennuspalikat, ei saa nähdä kuvaa rakennelmasta. Oppilaan on ohjeistettava pariaan rakennelman teossa niin, että valmis lopputulos vastaa kuvan rakennelmaa. Tämän jälkeen oppilaat vaihtavat rooleja. Opettajan on syytä painottaa jo harjoituksen alussa, että molemmat pääsevät sekä rakentamaan että ohjeistamaan.	
Harjoituksen elementit	Teoreettinen näkökulma
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa ja jakaa oppilaat pareihin. 2. Oppilas A katsoo kuvaa ja ohjeistaa. 3. Oppilas B rakentaa pariltaan saamien ohjeiden mukaan. 4. Opettaja tarkistaa lopputuloksen. 5. Oppilas B katsoo kuvaa ja ohjeistaa. 6. Oppilas A rakentaa pariltaan saamien ohjeiden mukaan. 7. Opettaja tarkistaa lopputuloksen. 8. Oppilaat arvioivat työskentelyään. (Esimerkiksi liikennevalokaavakkeella, johon molemmat merkitsevät samaan kaavakkeeseen.) 	Yhteistoiminnallinen oppiminen: <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus</i>: Parin molemmilla jäsenillä on oma tehtävänsä ja yhteinen tavoite, mutta jaetut resurssit. Positiivinen keskinäisriippuvuus syntyy siis ainakin kolmesta eri näkökulmasta. • <i>yksilöllinen vastuu</i>: Jokainen on vastuussa omasta roolistaan. • <i>suora vuorovaikutus</i>: ½ luokan oppilaista on kerralla äänessä ja he työskentelevät kasvoistusten • <i>yhtäläinen osallistuminen</i>: Toteutuu, koska työskentely tapahtuu vuorotellen, • <i>sosiaaliset taidot</i>: On tärkeää, että oppilaat puhuvat riittävän hiljaisella äänellä, että myös muut parit voivat työskennellä. Opettajan on myös hyvä painottaa, että kumpikin oppilas pysyy paikoillaan, eikä esimerkiksi kurki toiselta rakennelman ulkonäköä. • <i>ryhmäprosessointi</i>: Oppilaat arvioivat sekä omaa että ryhmän toimintaa liikennevalokaavakkeella Kielenoppiminen <ul style="list-style-type: none"> ➤ Harjoitellaan kuvailua (värit, koot, muodot jne.) ➤ Harjoitellaan ohjeistamista (päälle, alle, sitten, eteen, taakse, oikealle, vasemmalle, yms.) ➤ Harjoitellaan myös aktiivista kuuntelemista. ➤ Harjoituksessa on mahdollista pyytää tarkennusta ja varmistaa omaa ymmärtämistä.
RYHMÄT Oppilaat työskentelevät pareittain. Parien olisi hyvä olla heterogeeniset, mutta ei liian. (Ei luokan edistyneintä oppilasta luokan heikoimman oppilaan pariin.)	MATERIAALIT <ul style="list-style-type: none"> • rakennuspalikoita • vähintään 2 erilaista kuvaa rakennelmista, joissa on käytetty kyseisiä rakennuspalikoita (esim. lisämateriaalissa: Dublorakennelmia s. 30–34). • Arviointikaavake: Liikennevaloarviointi
ERIYTTÄMINEN – soveltaminen <ul style="list-style-type: none"> • Kuvat voivat erota vaikeusasteiltaan oppilaasta ja parista riippuen • Oppilaalla voi olla käytössään vain kuvasta löytyvät rakennuspalikat tai enemmän palikoita, jolloin osa jää ylimääräisiksi. • Harjoitus voidaan toteuttaa myös oppilaiden omien rakennelmien pohjalta. Kun oppilas tai pari on tehnyt haluamansa rakennelman, ottavat he siitä kuvan. Kuvan avulla selitetään sitten parille, joka ei rakennelmaa ole nähnyt, miten rakennelma tehdään. • Harjoitteessa voidaan käyttää myös luokahuoneesta löytyviä tavaroita tai muita rakennuspalikoita kuin tässä esimerkissä. 	

SANALEIKKIÄ

<p>KUVAUS</p> <p>Osion harjoituksissa tutustutaan suomen kielen sanastoon ja lauseisiin. Oppilaat pyörittelevät sanoja muodostaen ryhmiä ja miettien sanojen merkityksiä ja merkityseroja. Sanastoa lähestytään kuvien kautta, mikä tukee monipuolista ymmärrystä. Oppilaat harjoittelevat myös lauseiden muodostamista sanakorttien avulla. Kun oppilaat ovat muodostaneet sanoista lauseita, mietitään, miten lauseista saadaan muodostettua kysymyksiä.</p>	
<p>HYVÄ HUOMIOIDA</p> <p>Akateemisen kielitaidon kehittymiselle keskeisessä asemassa ovat sanaston ja käsitteiden syvä ymmärrys ja kriittiset tekstitaidot (Cummins 2000, 273–274). Opetussuunnitelman perusteiden (2004, 96) mukaan suomi toisena kielenä -opetuksessa tulee painottaa viestinnällisyyttä: sanaston kasvataminen ja kielen rakenteiden harjoittelu kietoutuvat kielitaidon eri osa-alueiden kehittämiseen ja oppijan kulttuuritiedon lisäämiseen.</p> <p>Tämän osion harjoituksissa oppilaita rohkaistaan tutkimaan sanoja ja niiden erilaisia merkityksiä. Toimintaa tukee kuva- ja sanakortit, joiden avulla oppilaat pääsevät kokeilemaan ja havainnoimaan kielen monimuotoisuutta.</p>	<p>SOSIAALISET TAIDOT</p> <p>Tämän osion harjoituksissa oppilaat työskentelevät yhdessä samoilla materiaaleilla. Tämä voi olla toisille oppilaille haasteellista ja asiaan onkin hyvä kiinnittää huomiota ennen työskentelyn aloittamista. Opettajan on hyvä kerrata, miten toinen otetaan huomioon ja mitä yhteisten materiaalien käyttö tarkoittaa. Olisi ihanteellista, jos oppilaat osaisivat antaa itse esimerkkejä, joita opettaja voi kirjoittaa taululle kaikkien nähtäväksi.</p> <p>Yhdessä käydään läpi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Miten yhteistä materiaalia käytetään? - Miten huomioit parin mielipiteen?

YHTEISEN MATERIAALIN KÄYTTÖ

TEKEE

- vuorottelu
- toinen on vastuussa osasta materiaalista toinen osasta
- toinen sanoo mitä liikutetaan ja toinen liikuttaa
- yhdessä päättäminen

SANOO

- ”Haluatko sinä tehdä seuraavan?”
- ”Voinko minä tehdä seuraavan?”
- ”Tehdäänkö näistä pari?”
- ”Jos liikutat nuo sanat yhteen?”
- ”Onko sinulla ideoita, miten voitaisiin tehdä?”

8. Sanojen ryhmittelyä

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Sanojen luokittelu</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Toisen mielipiteiden huomioiminen</p>
<p>HARJOITUS Pari saa eteensä kuvakortteja (esimerkiksi erilaisia eläimiä tai geometrisia kuvioita eri ko'oissa ja vä-reissä) ja heidän tulee muodostaa niistä erilaisia ryhmiä. Kun pari on ryhmitellyt kortit haluamallaan tavalla, ottavat he ryhmittelystä kuvan ja ryhmittelevät kortit uudelleen. Seuraavaksi pari antaa ryhmit-telyistään ottamat kuvat toiselle parille, joka koettaa keksiä, millä perusteella ryhmittelyt on tehty.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-left: auto; margin-right: auto;"> <p>RYHMÄT Oppilaat työskentelevät pareittain.</p> </div>	
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa ja antaa esimerkkejä. Opet-taja painottaa, että parin molempien osapuol-ten on ymmärrettävä, millä perusteella ryh-mittely on tehty. 2. Pari jakaa kuvakortit erilaisiin ryhmiin. 3. Pari ottaa kuvan korttien ryhmittelystä. 4. Pari jakaa kuvakortit toisenlaisiin ryhmiin. 5. Pari ottaa kuvan korttien ryhmittelystä. 6. Vaiheita 2–5 voidaan toistaa niin kauan, kun oppilaat keksivät vaihtoehtoisia ryhmittelyjä. 7. Opettaja ohjeistaa seuraavan vaiheen ja pai-nottaa, että parin molempien osapuolten on osattava selittää, millä perusteella kortit on ryhmitelty. 8. Pari katsoo toisen parin ryhmittelyjä ja yrittää keksiä, millä kriteerillä toinen pari on kortit ryhmitellyt. 9. Luokan kanssa yhteisesti käydään läpi, mitä kaikkia ryhmittelyjä ryhmät ovat korteista muodostaneet. Opettaja kysyy vastauksia kaikkien ryhmien oppilaalta A ja kaikkien ryhmien oppilaalta B. Tällä varmistetaan, että kaikkien on täytynyt ymmärtää, millä periaat-teella ryhmittely tehtiin. 10. Oppilaat arvioivat ryhmän toimintaa ympyrä-arvioinnilla. 	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> Tehtävässä on materiaali-riippuvuus, sillä parilla on vain yhden kuvan käytössä, joita heidän tulee ryh-mitellä. • <i>yksilöllinen vastuu:</i> Yksilöllinen vastuu toteu-tuu ainoastaan lopussa, jossa opettaja kysyy vuorollaan kaikilta oppilailta vastauksia. • <i>suora vuorovaikutus:</i> Oppilaat työskentelevät pareittain, joten ½ oppilaista on aktiivisesti äänessä. • <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> Yhtäläinen osallis-tuminen ei varmistu tehtävän rakenteella muuta kuin lopussa. • <i>sosiaaliset taidot:</i> Opettajan on hyvä kerrata, miten toisen mielipiteet voi ottaa huomioon ja miten siitä viestitään. • <i>ryhmäprosessointi:</i> Ympyräarviointi <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ sanojen ryhmittelyä ➤ ryhmittelyjen tulkintaa ➤ neuvottelua ja perustelua
<p>ERIYTTÄMINEN – soveltaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pareilla voi olla erilaisia kortteja, joilla voidaan muuttaa tehtävän vai-keusastetta. • Tehtävä vaikeutuu, jos korteissa on pelkkiä sanoja, joita pitää ryhmitellä. • Tällä harjoituksella voidaan tutustua eri oppiaineiden sanastoon, henkilöi-hin tai tapahtumiin tai tarkastella kie-len piirteitä. • Kun luokittelu on tehty, toinen paris-ta voi sulkea silmänsä ja toinen vaih-taa yhden kortin paikkaa. Parin tulee arvata, mitä korttia on siirretty. 	<p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erilaisia kuvakortteja • Suositellaan esimerkiksi erilaisia eläinten kuvia • Ohessa olevat geometriset kuvat toimivat myös tässä tehtävässä (s. 35). Niitä voidaan ryhmitellä esim. koon, värin, viivojen värin, kolmiulotteisuuden, kuvion muo-don, kuvion kulmikkauden tai jonkin muun kriteerin mukaan. • Ryhmän toiminnan arvioinnissa ympyräkaavio ja pe-limerkit (ks. Arvioinnin apuvälineet: ympyräarviointi.)

9. Semantiikkaparit

SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Sanojen merkitysten yhtäläisyyksiä ja eroja		SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Tuen ja hyväksynnän ilmaiseminen / toisen mielipiteen huomioiminen
HARJOITUS Pari saa itselleen kasan kuvakortteja, joista heidän on muodostettava pareja. Sanaparien muodostaminen tapahtuu niin, että pyritään löytämään kaksi korttia, jotka jollain tavalla ovat samanlaisia. Kun pari on muodostanut korteista sanapareja, tulee heidän miettiä, miten sanat eroavat toisistaan.		
ESIM. lyijykynä – kuulakärkikynä	RYHMÄT Oppilaat työskentelevät pareittain ja parit yhdistyvät neljän hengen kotiryhmäksi.	MATERIAALIT <ul style="list-style-type: none"> Kuvakortit tai sanakortit tai esineitä (esim. lisämateriaaleissa: sanapareja s. 36)
Harjoituksen elementit <ol style="list-style-type: none"> Opettaja ohjeistaa ja antaa esimerkkejä. Opettaja painottaa, että parin molempien osapuolten on tiedettävä, millä perusteella korteista on muodostettu pareja. Oppilas A muodostaa kahdesta kortista parin ja kertoo, miksi ne ovat pari. Oppilas B muodostaa kahdesta kortista parin ja kertoo, miksi ne ovat pari. Vaiheita 2 ja 3 toistetaan, kunnes kaikki kortit ovat pareittain. Opettaja ohjeistaa seuraavan vaiheen: Mitä eroa korttiparien kuvilla on? Opettaja painottaa, että kaikkien oppilaiden on osattava selittää, miten kortit eroavat toisistaan. Parit keskusteleval, minkälaisia eroja korttipareissa löytyy. Opettaja ohjeistaa kotiryhmien toiminnan. Oppilas A esittelee toiselle parille yhden korttiparin ja sen korttien erot. Toisen parin oppilas A kertoo, mitä eroja he ovat löytäneet samalle korttiparille. Oppilas B esittelee toiselle parille yhden korttiparin ja sen korttien erot. Toisen parin oppilas B kertoo, mitä eroja he ovat löytäneet samalle korttiparille. Vaiheita 8-11 toistetaan, kunnes kaikki parit on esitelty. Oppilaat arvioivat kotiryhmissä omaa ja ryhmän toimintaa ympyräarvioinnilla. 		Teoreettinen näkökulma Yhteistoiminnallinen oppiminen: <ul style="list-style-type: none"> <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> Parilla on vain yhdet kortit käytössä, joten tehtävässä on materiaaliriippuvuus. <i>yksilöllinen vastuu:</i> Yksilöllinen vastuu toteutuu vuorojen kautta. Tehtävän kotiryhmä vaihe varmistaa myös sen, että molempien on osattava perustella parin tekemät päätökset. <i>suora vuorovaikutus:</i> Parityöskentelyssä ½ luokasta voi olla aktiivisesti äänessä. Kotiryhmätyöskentelyssä ¼ luokasta voi olla aktiivisesti äänessä. <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> Rakenne ohjaa yhtäläiseen osallistumiseen. <i>sosiaaliset taidot:</i> Opettajan on hyvä kerrata, miten toisen mielipiteet voi ottaa huomioon ja miten siitä viestitään. Oppilaille on myös annettava esimerkkejä siitä, miten toiselle ihmiselle viestitään tukea ja hyväksyntää. <i>ryhmäprosessointi:</i> Ympyräarviointi Kielenoppiminen <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sanojen ryhmittelyä pareiksi: erilaiset yläkäsitteet ja luokat (kukat: ruusu ja tulppaani) ➤ Sanojen merkityserojen miettimistä ja perustelemista ➤ Harjoituksessa oppilaiden on neuvoteltava keskenään parin tekemistä päätöksistä ja harjoiteltava perustelua.
ERIYTTÄMINEN – soveltaminen <ul style="list-style-type: none"> Tehtävässä voidaan käyttää erilaisia sanapareja ja siten muokata sitä ryhmälle sopivaksi. Tehtävä vaikeutuu, jos käytetään pelkkiä sanoja kuvien sijaan. Voidaan hyödyntää myös luokasta löytyviä esineitä: erilaiset kynät, kirja-vihko, oppikirja-romaanin, viivoitinmittanauha, silmälasit -aurinkolasit, lippalakki-pipo, takki-paita, yms. Harjoitus voidaan toteuttaa myös niin, että kaikilla ryhmillä on erilaisia kuvia, mutta samoista kategorioista (esim. kaikilla 2 erilaista autoa, 2 erilaista kukkaa jne.). Kun parit ovat etsineet kuvista parit, luokka voi tarkastella eri kategorioihin kuuluvien sanojen eroja yhdessä tai pienryhmissä. 		

10. Sanoista lauseita

SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Sanoista muodostetaan lauseita	SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Työskentelyyn osallistuminen ja toisen huomiointi
HARJOITUS Pareille annetaan lapuilla sanoja, joista heidän tulee muodostaa lauseita. Molemmat kirjoittavat muodostetut lauseet omiin vihkoihinsa. Opettaja nostaa kaikilta ryhmiltä jonkin lauseen yhteisesti tarkasteltavaksi.	
RYHMÄT <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaat työskentelevät pareittain. 	MATERIAALIT <ul style="list-style-type: none"> • Erilaisia sanoja toisistaan irrallisilla korteilla (esim. lisämateriaalissa: sanoista lauseita s. 37) • Vihkot, joihin lauseet kirjoitetaan • Arviointikaavake: Liikennevalarviointi
Harjoituksen elementit	Teoreettinen näkökulma
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa ja antaa esimerkkejä. 2. Pari saa kasan sanoja, joista he voivat muodostaa (kolmen sanan) lauseita. 3. Pari muodostaa lauseen. 4. Oppilas A ja oppilas B kirjoittavat omiin vihkoihinsa lauseen, jonka he ovat muodostaneet. 5. Toistetaan vaiheita 3 ja 4, kunnes kaikista sanoista on muodostettu lause. 6. Käydään yhteisesti läpi jokaisen ryhmän esimerkkejä. 7. Pari täyttää liikennevalarviointin ERIYTTÄMINEN – soveltaminen <ul style="list-style-type: none"> • Jos parin työskentely ei suju tai vaikuttaa siltä, että työnjako on epätasaista, voi opettaja ohjeistaa, että lauseita on muodostettava vuorotellen. • Sanojen valinnalla voidaan tehdä tehtävästä helpompi tai vaikeampi. (Kaikki sanat samassa muodossa, abstrakteja sanoja, tuttuja sanoja jne.) • Sanojen kirjoittaminen samalla värillä ja samanlaisille lapuille, tekee tehtävää haastavan. Lisämateriaaleissa esimerkkinä olevassa sanalistassa sanat on laitettu kolmella eri värillä helpottamaan työskentelyä. 	Yhteistoiminnallinen oppiminen: <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus</i>: Parilla on yhteiset sanakortit, joten tehtävässä on materiaali-riippuvuus. • <i>yksilöllinen vastuu</i>: Molemmat ryhmän jäsenet kirjoittavat kaikki muodostetut lauseet omiin vihkoihinsa. • <i>suora vuorovaikutus</i>: Oppilaat työskentelevät pareittain, eli ½ oppilaista voi olla yhtä aikaa äänessä. • <i>yhtäläinen osallistuminen</i>: Jos yhtäläinen osallistuminen ei toteudu itsestään, voi opettaja ohjeistaa, että oppilaiden on muodostettava lauseita vuorotellen. Tämä kuitenkin vähentäisi oppilaiden välistä neuvottelua ja vuorovaikutusta. • <i>sosiaaliset taidot</i>: Opettajan on syytä käydä läpi, miten toinen otetaan huomioon. • <i>ryhmäprosessointi</i>: Liikennevalarviointi Kielenoppiminen <ul style="list-style-type: none"> ➤ Harjoitellaan lauseiden muodostamista. ➤ Tutkitaan sanojen muotoja ja merkityksiä ja sitä, miten ne vaikuttavat lauseen muodostamiseen. ➤ Parin kanssa neuvottelua

11. Lauseista kysymyksiä

SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Lauseista muodostetaan kysymyksiä	SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Tuen ilmaiseminen ja toisen rohkaiseminen
HARJOITUS Oppilaat tarkastelevat aiemmassa harjoituksessa muodostamia lauseita ja miettivät, miten niistä voidaan muodostaa kysymyksiä. Oppilaat voivat käyttää tässä tehtävässä samoja lappuja, kuin toisessa tehtävässä ja -ko/-kö -lappuja kysymyksiä muodostamisessa. Laput helpottavat sanajärjestyksen muuttamisen havainnointia.	
Harjoituksen elementit	Teoreettinen näkökulma
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa ja antaa esimerkkejä. Opettaja painottaa, että vaikka toinen oppilaista muodostaa kysymyksen, on yhdessä päätettävä miten kysymys muodostetaan. 2. Pari saa samat sanat, joista he ovat muodostaneet aiemmin lauseita ja heidän tulee muodostaa lauseet uudelleen pöydälle. 3. Oppilas A muodostaa yhdestä lauseesta kysymyksen muuttamalla sanajärjestystä ja lisäämällä tarvittavan päätteen. 4. Oppilas B muodostaa yhdestä lauseesta kysymyksen muuttamalla sanajärjestystä ja lisäämällä tarvittavan päätteen. 5. Toistetaan vaiheita 3 ja 4 niin monta kertaa, että kaikista lauseista on muodostettu kysymys (tai kysymyksiä). 6. Oppilas A ja oppilas B kirjoittavat omiin vihkoihinsa muodostetut kysymykset. 7. Opettaja nostaa esille kaikilta ryhmiltä esimerkkejä, joita tarkastellaan lähemmin. 8. Arvioidaan omaa työskentelyä ryhmän yhteisellä ympyräarvioinnilla 	Yhteistoiminnallinen oppiminen: <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus</i>: Parilla on yhteiset materiaalit, joita käytetään. • <i>yksilöllinen vastuu</i>: Jokainen joutuu muodostamaan kysymyksiä ja kirjoittamaan kaikki omaan vihkoonsa. • <i>suora vuorovaikutus</i>: ½ oppilaista voi olla äänessä, kun työskennellään pareittain. • <i>yhtäläinen osallistuminen</i>: Oppilaat muodostavat kysymyksiä vuorotellen, joten molemmat osallistuvat yhtä paljon. • <i>sosiaaliset taidot</i>: On syytä muistuttaa oppilaita siitä, miten toista rohkaistaan ja miten ilmaistaan tukea ja hyväksyntää. • <i>ryhmäprosessointi</i>: Yksilöarviointi ryhmän yhteisellä ympyräarvioinnilla Kielenoppiminen <ul style="list-style-type: none"> ➤ Harjoitellaan lauseen muuntamista kysymykseksi. ➤ Kieltä havainnoidaan ja siihen tutustutaan kokeilemisen kautta.
ERIYTTÄMINEN – soveltaminen <ul style="list-style-type: none"> • Oppilailla voi olla erilaisia sanoja, kuten aikaisemmassa tehtävässäkin mainittiin. • Toisilta pareilta voidaan pyytää useampaa kysymystä jokaisesta lauseesta. • Jos oppilaat osaavat jo työskennellä hyvin yhdessä, voidaan oppilaiden antaa muodostaa kysymyksiä vapaammin (ei vuorotellen). Tämä mahdollistaa paremman kommunikaation ryhmän jäsenten välille, kuin vuorotellen vastaaminen. • Lauseiden (tai sanalappujen) avulla voidaan myös miettiä, millaisia mitä, missä ja milloin -kysymyksiä voidaan muodostaa. 	<div data-bbox="922 1581 1396 1682" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> RYHMÄT <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaat työskentelevät pareittain. </div> MATERIAALIT <ul style="list-style-type: none"> • Erilaisia sanoja toisistaan irrallisilla korteilla (ks. Lisämateriaali: Sanoista lauseita s. 37) • Kortit joissa on –ko ja –kö sekä ? • Vihkot, joihin lauseet kirjoitetaan • Arviointiin: Ympyräarviointikaavio ja pelimerkit

TUNTEILUA

<p>KUVAUS</p> <p>Tämän osion harjoitukset ovat toisiinsa liittyviä ja muodostavat yhdessä kokonaisuuden. Harjoituksissa tutustutaan erilaisiin tunnesanoihin monilla eri tavoilla ja pyritään myös löytämään keinoja ilmaista tunteita. Harjoitukset etenevät helposta vaikeampaan, ja helpommat luovat pohjan ja tuen vaikeammalle harjoitukselle. Opettaja voi valita käsiteltäväksi tunteita, jotka ovat juuri hänen oppilailleen ajankohtaisia ja käyttää esimerkkejä, jotka ovat nousseet oppilaiden omasta elämästä.</p>	
<p>HYVÄ HUOMIOIDA</p> <p>Kielet ja kielitaito ovat kulttuurisidonnaisia. Tutkittaessa kieliä yli kulttuurirajojen voidaan huomata, että eri kulttuurit tarvitsevat ja käyttävät erilaisia kielitaitoja. Ympäröivä kulttuuri vaikuttaa myös yhteisön kielen kehitykseen ja sen sanastoon. Yleistettynä voidaan sanoa, että kulttuurissa nimeetään niitä asioita, jotka ovat tärkeitä kyseisessä kulttuurissa. Kulttuureissa, joissa tunteista välittäminen ja niistä puhuminen on keskeistä, on kielessä usein myös laaja tunnesanasto. (Woolfolk 2007, 42.) Tunnesanaston opettaminen jo valmistavassa opetuksessa on tärkeää, jotta oppilas pystyy nimeämään omia ja toisissa näkemiään tunteita (Pollari & Koppinen 2011, 29).</p> <p>Opettaja voi myös rohkaista oppilaita miettimään, miten heidän kotikulttuurissaan puhutaan tunteista tai ilmaistaan tunteita. Entä, onko oppilaiden äidinkielessä sanoja kuvaamaan tunteita, joita tunnilla on käsitelty.</p>	<p>SOSIOAALISET TAIDOT</p> <p>Työskenneltäessä ryhmissä on tärkeää oppia, miten ryhmän jäseniä rohkaistaan osallistumaan.</p> <p>Yhdessä on hyvä käydä läpi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miten voin rohkaista kaveria? • Miten ohjaan ilman, että määritän? • Ensin varmistan, että minä ymmärrän, sitten varmistan, että muut ymmärtävät. <p>Etenkin yhteistoiminnallisen työskentelyn alkuvaiheessa voi oppilaille olla vaikeaa varmistaa, että kaikki ryhmän jäsenet ovat oppineet opiskeltavan asian. Tämän osion harjoituksissa opettajan on hyvä muistuttaa oppilaita käytännöstä: Varmista, että itse osaat ja sitten varmista, että kaikki muut ryhmän jäsenet osaavat.</p>

KAVERIN ROHKAISEMINEN

TEKEE

- nyökkää
- hymyilee
- katsoo silmiin
- rohkaisee sanallisesti

SANOO

- ”Joo”
- ”Mitä mieltä sä olet?”
- ”Olisiko tämä sun mielestä hyvä?”
- ”Toi on tosi hyvä.”
- ”Oletko samaa mieltä?”

12. Tunnekuvat

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja ilmaisu</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Parin rohkaisu</p>
<p>HARJOITUS Harjoituksessa pyritään kartuttamaan oppilaiden tunnesanastoa ja antamaan heille välineitä omien tunteiden nimeämiseen ja perustelemiseen. Oppilaat ottavat pareittain kuvat, jotka ilmentävät annettua tunnetta. Toisella oppitunnilla kuvien ottamisen jälkeen oppilaat palaavat kotiryhmiin, jossa kaikkien oppilaiden ottamat kuvat pyritään liittämään tunnesanoihin ja niihin keksitään uusia tilanne-esimerkkejä. Opettaja käy kaikki kuvat läpi pyytämällä vastausta jokaisen kotiryhmän edustajalta. (Esim. jokaisen ryhmän oppilas A vastaa kuvaan 1 ja jokaisen ryhmän oppilas C vastaa kuvaan 2 jne.).</p>	
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Luokan kanssa käydään läpi tunnesanoja: Opettaja esittelee sanan ja antaa esimerkin. 2. Jokainen oppilas vuorollaan antaa esimerkin käsiteltävästä sanasta. Opettaja rohkaisee miettimään, milloin on itse kokenut käsiteltävää tunnetta. 3. Vaiheita 1 ja 2 toistetaan niin monta kertaa, että kaikki sanat on käyty läpi. 4. Opettaja ohjeistaa työskentelyyn. 5. Pari saa työstettäväksi kaksi tunnetta kuvaavaa sanaa ja tunteita kuvaavat esimerkkilauseet. 6. Oppilas A ottaa parista kuvan, joka ilmaisee annettua tunnetta. 7. Oppilas B ottaa parista kuvan, joka ilmaisee annettua tunnetta. 8. Kuvat tallennetaan yhteiseen tietokantaan tai lähetetään opettajan sähköpostiin. 9. Oppilaat arvioivat työskentelyään ja yhteistyötä peukkuarvioinnilla. 	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus</i>: Parin molempien osapuolien on osallistuttava toimintaa, jotta tehtävä saadaan suoritettua. Molemmilla on rooli (kuvaaja, kuvattava). • <i>yksilöllinen vastuu</i>: Jokainen oppilas ottaa kuvan ja ilmaisee tunnetta. • <i>suora vuorovaikutus</i>: Kuvia otettaessa kaikilla oppilaista on aktiivinen rooli, mutta tunnin alussa vain yksi kerrallaan voi olla äänessä. • <i>yhtäläinen osallistuminen</i>: Yhtäläinen osallistuminen toteutuu. • <i>sosiaaliset taidot</i>: Opettajan tulee painottaa tunnin sosiaalisten taitojen tavoitetta. Opettajan olisi hyvä myös antaa esimerkkejä ilmauksista, joilla rohkaista toista. • <i>ryhmäprosessointi</i>: Oppilaat arvioivat omaa oppimistaan ja ryhmän työskentelyä harjoituksen lopussa peukkuarvioinnilla. <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Harjoitellaan tunnesanastoa: tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, esimerkkien antaminen ja omiin kokemuksiin liittäminen. ➤ Harjoitus vaatii parin kanssa keskustelua ja neuvottelua. ➤ Kuvanottamisvaiheessa oppilas voi joutua myös ohjeistamaan paria.
<p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paria kohden yksi kuvaukseen soveltuva laite (kamera, puhelin, tabletti) • Tunnesanastoa ja esimerkkilauseita (Esimerkiksi liitteen materiaali s. 38) • Laite kuvien näyttämiseen (kaikilla ryhmillä tabletit, älytaulu, videotykki tai kuvien tulostaminen paperisena) 	<p>ERIYTTÄMINEN - soveltaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Annetut tunnesanat voivat olla eritasoisia oppilaista riippuen. Niitä voidaan myös helpottaa esimerkiksi havainnollistamiskuvilla. • Alussa voidaan käydä tunteita läpi kuvien kautta: Opettaja näyttää kuvaa tilanteesta tai ilmeestä ja oppilaiden tulee kertoa, mikä tunnetila kuvaan liittyy.
<p>RYHMÄ Kotiryhmä: 3–4 henkeä, heterogeeninen Parit: eri kotiryhmistä, lukutaidottomat laitetaan lukutaitoisten pariin, ei liian heterogeeniset parit (luokan edistyneintä oppilasta ei heikoimman kanssa, vaan jonkun keskitasoisesta oppilaan)</p>	

13. Tunnesanasto

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja ilmaisu</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat ja tietävät, mitä on päätetty ja miksi.</p>
<p>HARJOITUS Harjoituksessa pyritään kartuttamaan oppilaiden tunnesanastoa ja antamaan heille välineitä omien tunteiden nimeämiseen ja perustelemiseen. Edellisellä oppitunnilla otettiin pareittain kuvia erilaisista tunteista. Tällä kerralla oppilaat työskentelevät kotiryhmissä, joissa kaikkien oppilaiden ottamat kuvat pyritään liittämään tunnesanoihin ja niihin keksitään uusia tilanne-esimerkkejä. Opettaja käy kaikki kuvat läpi pyytämällä vastausta jokaisen kotiryhmän edustajalta. (Esim. jokaisen ryhmän oppilas A vastaa kuvaan 1 ja jokaisen ryhmän oppilas C vastaa kuvaan 2 jne.).</p>	
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<p>13. Oppilaat ovat kotiryhmissään. 14. Kaikkien ryhmien nähtäväksi tulevat erikseen kuvat ja tunnesanat. 15. Ryhmä yhdistää kuvat ja tunnesanat toisiinsa. 16. Ryhmä keksii vaihtoehdoisen tilanteen, missä tunne voi ilmetä jokaiselle tunne-kuva-parille. 17. Ryhmä kirjoittaa esimerkkitalanteen kuvan ja tunnesanan viereen. Jokainen ryhmän jäsen kirjoittaa vuorollaan. 18. Ryhmä varmistaa, että kaikki sen jäsenet osaavat perustella, miksi tietty kuva ja tunne on yhdistetty. 19. Opettaja ottaa esille kuvan ja kysyy jokaisen kotiryhmän yhdeltä jäseneltä, mihin tuntee kuva on yhdistetty ja minkä vaihtoehdoisen tilanteen ryhmä on keksinyt. 20. Jos kotiryhmien vastaukset eroavat, vastannut oppilas perustelee ryhmänsä päätöksen. 21. Kaikki kuvat käydään läpi edellä osoitetulla tavalla. 22. Lopuksi, kaikki kuvat ja niihin yhdistetyt lauseet kootaan ”tunnekirjastoksi”. 23. Oppilaat arvioivat omaa oppimistaan ja ryhmänsä työskentelyä liikennevaloarvioinnilla.</p>	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus</i>: yhteinen materiaali, jokainen jäsen tietää ainakin kaksi kuva-sana-paria edellisen tunnin perusteella, yhteinen tavoite • <i>yksilöllinen vastuu</i>: kaikkien on oltava valmiita vastaamaan, jokainen vuorollaan kirjoittaa • <i>suora vuorovaikutus</i>: kotiryhmissä ja kuvia läpikäytäessä ¼ oppilaista on aktiivisia • <i>yhtäläinen osallistuminen</i>: Jokainen oppilas vastaa vuorollaan ja kirjoittaa vuorollaan. Keskustelussa yhtäläinen osallistuminen ei automaattisesti toteudu. • <i>sosiaaliset taidot</i>: Opettajan tulee painottaa tunnin sosiaalisten taitojen tavoitetta ja muistuttaa siitä kotiryhmiin siirryttäessä. Miten varmistetaan, että kaikki ovat ymmärtäneet? • <i>ryhmäprosessointi</i>: Oppilaat arvioivat omaa oppimistaan ja ryhmän työskentelyä liikennevaloarvioinnilla. <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kerrataan tunnesanastoa: tunnistaminen, ilmaiseminen, esimerkkitalanteet. ➤ Harjoitellaan oikeinkirjoitusta. ➤ Tehtävä vaatii ryhmiltä keskustelua ja neuvottelua. ➤ Harjoitellaan vastaamista ja perustelemista.
<p>RYHMÄ Kotiryhmä: 3–4 henkeä, heterogeeninen</p>	
<p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tunnesanastoa ja esimerkkilauseita (esimerkiksi liitteen materiaali s. 38) • Laite kuvien näyttämiseen (kaikeilla ryhmillä tabletit, älytaulu, videotykki tai kuvien tulostaminen paperisena) • Arviointiin kaavakkeet: Lisämateriaali: Liikennevaloarviointi 	<p>ERIYTTÄMINEN – soveltaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uusien esimerkkitalanteiden sijaan voidaan kirjoittaa ylös ilmauksia, jotka ilmentävät käsiteltävää tunnetta. • Erilaisten ilmausten tai lauseiden keksiminen voi olla myös yksilötyö tai kotiläksy. • Esimerkkien keksiminen voidaan myös jättää pois, jos aikaa on liian vähän tai jos se on oppilaille liian haastavaa. • Oppilaita voidaan rohkaista kertomaan tilanteita, joissa he ovat kohdanneet kyseistä tunnetta. • Ryhmien välille voidaan järjestää pienimuotoista kilpailua, mikä lisää ryhmien sisäistä keskinäisriippuvuutta.

14. Tunne-esitykset

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Tunnesanojen ilmaisemisen harjoittelua</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Rohkaistaan ja ohjataan toista ilman, että määrällään.</p>
<p>HARJOITUS Pari saa tunnesanan, josta heidän on tehtävä esitys. Luokan muut oppilaat arvaavat, mitä tunnetta esityksessä pyritään havainnollistamaan. Opettaja havainnollistaa tehtävää näyttämällä esimerkkejä. Opettaja ohjeistaa oppilaita miettimään, missä tilanteissa he ovat kohdanneet esitettäviä tunteita.</p>	
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa ja havainnollistaa tehtävää (itse esittäminen, sarjakuvat yms.). 2. Parit saavat tunnesanan ja siihen liittyvän kuvan (tehty aiemmalla oppitunnilla) 3. Heidän tulee keksiä tilanne, jossa tunne voisi esiintyä. (Mistä tunne tulee? Miten se menee pois? Miten ihminen käyttäytyy, kun hänellä on se tunne? Milloin olen itse kokenut tai nähnyt muilla tätä tunnetta?) 4. Jokainen pari esittää vuorollaan oman esityksensä. 5. Muut parit arvaavat, mitä tunnetta esityksessä kuvattiin. 6. Oman ja ryhmän työskentelyn arviointi peukuarvioinnilla 	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> ryhmän jäsenillä on yhteinen tavoite ja yhteinen aihe sekä molemmilla oma tehtävä • <i>yksilöllinen vastuu:</i> koska työskentely tapahtuu pareittain, on yksilöllinen vastuu melko suuri • <i>suora vuorovaikutus:</i> Oppilaiden työskentellessä pareittain ½ oppilaista on äänessä, mutta esitystilanteessa vain pieni osa oppilaista. • <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> Tehtävä ei itsessään varmista yhtäläistä osallistumista muuten kun, että jokainen pari vuorollaan esiintyy. • <i>sosiaaliset taidot:</i> On syytä käydä oppilaiden kanssa läpi, miten toista rohkaistaan ja ohjataan ilman, että määrällään. • <i>ryhmäprosessointi:</i> Arvioidaan omaa ja ryhmän työskentelyä peukuarvioinnilla. <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kerrataan tunnesanastoa: Mistä tunne tulee? Miten se menee pois? Miten ihminen käyttäytyy, kun hänellä on se tunne? Milloin olen itse kokenut tai nähnyt muilla tätä tunnetta?) ➤ Harjoitellaan tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista. ➤ Harjoitellaan erilaisten vuorosanojen tai ilmausten muodostamista. ➤ Tehtävä vaatii pareilta keskustelua ja neuvottelua.
<p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jokaista paria kohden tunnesana • Harjoituksessa voidaan hyödyntää aikaisemmin koottua tunnesanastoa 	
<p>ERIYTTÄMINEN – soveltaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tunnesanoja jaettaessa voidaan ottaa oppilaiden taitotasot huomioon. • Tarvittaessa opettaja voi jollekin ryhmälle antaa valmiin tilanteen, johon oppilaat vain keksivät vuorosanat. • Harjoitus voidaan tehdä myös piirtämällä tai valokuvaamalla niin, että parit tekevät tunnesanasta sarjakuvan. 	<p>RYHMÄT Oppilaat työskentelevät pareittain</p>

KERRO KERRO KUVASTIN

KUVAUS

Tämän osion harjoituksissa harjoitellaan kerrontaa ja toisen aktiivista kuuntelua. Harjoituksissa tarkastellaan erilaisia tarinoita ja muodostetaan omia kertomuksia itselle tutuista asioista tai kuvien avulla. Oppilaita voidaan rohkaista käyttämään heidän omaa äidinkieltään tehtävien suunnitteluvaiheissa.

HYVÄ HUOMIOIDA

Diskurssikompetenssilla tarkoitetaan oppilaan kykyä järjestää peräkkäiset lauseen johdonmukaisesti eteneväksi tekstijaksoksi (EVK 2011, 173). Oppilaiden kanssa voi olla hyvä käydä läpi esimerkiksi seuraavia kielen piirteitä:

- looginen järjestys: aikajärjestys
- syy – seuraus -suhde
- sidossanoja, esimerkiksi: ja, mutta, koska

Eurooppalaisen viitekehyksen (2011) mukaan, tasolla A1, oppilas pystyy liittämään yleisimpien sidossanojen (esim. ”ja” tai ”sitten”) avulla sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa. A2-tasolla oppilas pystyy kertomaan tarinan tai kuvaamaan jotain yksinkertaisena asialuettelona. Hän pystyy muodostamaan yksinkertaisia muutaman sanan kokonaisuuksia tavanomaisimmilla sidesanoilla, kuten ”ja”, ”mutta” ja ”koska”.

SOSIAALISET TAIDOT

Toisen ihmisen kuunteleminen on toisinaan hyvin vaikeaa. Tämän osion harjoituksissa kiinnitetään erityistä huomiota toisen kuuntelemiseen.

Oppilaiden kanssa on hyvä käydä läpi etukäteen:

- Miltä tuntuu, kun muut eivät kuuntele, mitä sanot?
- Mitä tapahtuu, jos kukaan ei kuuntele toisiaan?
- Miten osoitat, että kuuntelet toista?

Opettajan on syytä kiinnittää oppilaiden huomio kuuntelemiseen läpi harjoitusten. Opettajan on hyvä nostaa kuuntelu merkittävään rooliin myös ryhmän toimintaa arvioitaessa.

AKTIIVINEN KUUNTELEMINEN

TEKEE

- On hiljaa
- Katsekontakti
- Nyökkäys
- Hymy

SANOO

- ”joo’o”
- ”totta”
- ”ei kai?”
- ”mitä sitten tapahtu?”
- ”voisitko toistaa?”
- toisto

15. Välitunti

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Menneestä ja tulevasta puhuminen</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Osoittaa toiselle, että kuuntelee ja on kiinnostunut hänen kokemuksestaan</p>
<p>HARJOITUS Oppilaat nimeävät ja/tai täydentävät kuvaan, mitä välitunnilla tapahtui. Yhteisesti kootaan, mitä välitunnilla voi tehdä, minkä jälkeen oppilaat miettivät, mitä seuraavalla välitunnilla tapahtuu tai mitä he aikovat tehdä.</p>	
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa ja jakaa oppilaat pareihin. 2. Pari katsoo kuvaa ja miettii, mitä he näkivät viime välitunnilla tapahtuvan. 3. Oppilas A kirjoittaa kuvaan, parin nimeämiä asioita. 4. Opettaja muistuttaa, että molempien pitää osata vastata, mitä pari on kirjoittanut papeeriin. 5. Opettaja kokoaa taululle ”mitä välitunnilla voidaan tehdä” kysymällä satunnaisesti jokaiselta parilta vastauksia. 6. Parit miettivät asioita, joita he tekevät seuraavalla välitunnilla. 7. Oppilas B kirjoittaa ylös, parin nimeämiä asioita. 8. Opettaja muistuttaa, että molempien pitää osata vastata, mitä pari on kirjoittanut papeeriin. 9. Kotiryhmässä tehdään yksilöarviointi ympyräarvioinnilla. 	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> Jaetut resurssit luovat keskinäisriippuvuuden. Opettajan olisi hyvä myös painottaa, että yhdessä on mahdollista keksiä enemmän asioita kun yksin. • <i>yksilöllinen vastuu:</i> Parin molemmat osapuolet ovat vastuussa yhdestä kirjoitustehtävästä. • <i>suora vuorovaikutus:</i> Oppilaat työskentelevät kasvokkain parin kanssa ja ½ oppilaista on kerrallaan äänessä. Opettajohtoisissa hetkissä vain pieni osa oppilaista on aktiivisia. • <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> Toteutuu • <i>sosiaaliset taidot:</i> Opettajan on hyvä käydä läpi keinoja, joilla osoittaa, että kuuntelee toista (esim. katsekontakti, nyökkäykset, kysymykset, toisen vastaukseen lisääminen). • <i>ryhmäprosessointi:</i> ympyräarviointi <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Puhuminen ja kuunteleminen sekä kirjoittaminen ➤ Menneestä ja tulevasta kertomisen harjoittelu. ➤ Kohteliaisuus säännöt <ul style="list-style-type: none"> ▪ positiivinen kohteliaisuus: osoittaa kiinnostusta toisen henkilön hyvinvointia kohtaan ➤ Harjoitus on kognitiivisesti haastava, sillä se vaatii monenlaista osaamista: sanastoa, lauseiden muodostamista, ajan ilmaisua, yms.
<p>RYHMÄT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaat työskentelevät pareittain. • Arviointi tehdään 4 hengen kotiryhmissä. 	
<p>ERIYTTÄMINEN – soveltaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jos oppilaat eivät osaa kirjoittaa, voidaan tehtävä toteuttaa piirtämällä tai valokuvilla. Oppilaat voivat kuvata, mitä välitunnilla tapahtuu ja kertoa sitten kuvien pohjalta. • Haasteellisuutta voidaan lisätä poistamalla harjoituksesta kuva, jonka avulla oppilaat miettivät välitunnin tapahtumia. 	<p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kuva välitunnista tai koulun pihasta (esim. lisämateriaalissa: välitunnilla – kuva s. 39) • Arvioinnissa: ympyräkaavio ja pelimerkit

16. Kuvasarjasta kertominen

SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Harjoitellaan kuvista kertomista	SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Tarkkaavainen kuuntelu
HARJOITUS Oppilaat ovat neljän hengen kotiryhmissä, jotka jaetaan kahdeksi pariksi. Parin osapuolet saavat erilaiset kuvasarjat, joista heidän tulee kertoa parille. Harjoituksessa on erityisesti keskityttävä parin kuuntelemiseen, koska oppilas joutuu toistamaan kuulemansa tarinan kotiryhmässä. Kun parit ovat kertoneet toisilleen kuvasarjoistaan, palaavat parit yhteen ja muodostavat taas kotiryhmän. Kotiryhmässä oppilaat kertovat vuorotellen, mitä heidän parinsa on kertonut kuvasarjasta. Ryhmät voivat miettiä, onko sama kuvasarja herättänyt samanlaisia ajatuksia molemmissa pareissa.	
Harjoituksen elementit	Teoreettinen näkökulma
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja ohjeistaa tehtävän ja jakaa oppilaille materiaalit. Opettajan on syytä painottaa tarkkaa kuuntelua. 2. Oppilas tarkastelee saamaansa kuvasarjaa ja tekee halutessaan muistiinpanoja. 3. Oppilas A kertoo kuvasarjasta 1. 4. Oppilas B kertoo kuvasarjasta 2. 5. Opettaja ohjeistaa tehtävän seuraavan vaiheen. 6. Oppilas A kertoo kotiryhmälle, mitä oppilas B oli kertonut kuvasta 2. 7. Kotiryhmän toinen oppilas A kertoo, mitä toinen oppilas B oli kertonut kuvasta 2. 8. Oppilas B kertoo kotiryhmälle, mitä oppilas A oli kertonut kuvasta 1. 9. Kotiryhmän toinen oppilas B kertoo, mitä toinen oppilas A oli kertonut kuvasta 1. 10. Oppilaat arvioivat omaa ja ryhmän toimintaa ympyräarvioinnilla. 11. Yhteisesti käydään läpi, oliko kotiryhmissä syntynyt samanlaisia kertomuksia kuvista. 	Yhteistoiminnallinen oppiminen: <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> Tehtävässä on jaetut resurssit ja oppilaille tietyt tehtävät, jotka muodostavat ryhmään keskinäisriippuvuutta. Opettajan on kuitenkin hyvä vielä painottaa, että ryhmän yhteisenä tavoitteena on tarkastella kuvia mahdollisimman monipuolisesti. • <i>yksilöllinen vastuu:</i> Oppilas on vastuussa sekä kuvasta kertomisesta että parin kuuntelemisesta ja kuulemansa toistamisesta. • <i>suora vuorovaikutus:</i> Oppilaiden työskennellessä pareittain on suora vuorovaikutus voimakkainta, ½ oppilaista voi olla äänessä. Kun oppilaat työskentelevät kotiryhmissä, on ¼ oppilaista aktiivisina. • <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> toteutuu • <i>sosiaaliset taidot:</i> Harjoitellaan muiden oppilaiden kuuntelemista. On hyvä myös kerrata, miten toiselle viestitään, että heitä kuunnellaan (katsekontakti, nyökkäilyt, jne.). • <i>ryhmäprosessointi:</i> Oppilaat arvioivat ryhmän toimintaa yhteisellä ympyräarvioinnilla.
ERIYTTÄMINEN – soveltaminen <ul style="list-style-type: none"> • Jos mahdollista, tavoitteena on päästä tilanteeseen, jossa oppilaat voivat kertoa kuvien pohjalta juonellisen tarinan. • Oppilaat voivat kertoa kuvista myös irrallisilla yksinkertaisilla lauseilla. • Jos oppilaille on riittävän hyvä kirjoitustaito, voidaan viimeinen vaihe tehtävästä toteuttaa kirjallisena. (Oppilas kirjoittaa, mitä pari on hänelle kertonut.) • Toinen vaihe voidaan toteuttaa myös teknologiaa hyödyntäen: Kertomus tallennetaan esimerkiksi videona. 	Kielenoppiminen <ul style="list-style-type: none"> ➤ Oppilas harjoittelee sekä ilmaisua että kuuntelua ja aktiivisen kuuntelemisen viestimistä. ➤ Harjoituksella pyritään rakentamaan oppilaan käsitystä juonellisista kertomuksista (alku-keskikohta-loppu). ➤ Harjoitus on kognitiivisesti haastava, sillä kuvista kertominen vaatii monenlaista osaamista: sanastoa, lauseiden muodostamista, lauseiden liittämistä toisiinsa luontevasti, ajan ilmaisua, yms. ➤ Oppilas voi hyödyntää omaa äidinkieltään suunnitellessaan, mitä hän kuvista kertoo ja tehdessään muistiinpanoja siitä, mitä pari hänelle kertoo.
RYHMÄT Neljän hengen heterogeeniset kotiryhmät, jotka jaetaan kahdeksi pariksi. Pareja muodostettaessa on hyvä, jos pari ei ole liian heterogeeninen.	MATERIAALIT <ul style="list-style-type: none"> • 2 erilaista kuvasarjaa, joissa on jonkinlainen tapahtuma. (esim. Lisämateriaali: Kuvasarjoja s. 40, 42, 43) • Arviointiin: ympyräkaavio ja pelimerkit

17. Tarinan opetus

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Tarinan merkityksen ja opetuksen tarkastelu</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Kuunnellaan toista (sekä tarinaa että mielipiteitä)</p>
<p>HARJOITUS Oppilaille luetaan (tai he lukevat tai kuuntelevat nauhalta) tarina, jossa on opetus. Luokasta puolet kuuntelee yhden tarinan ja toinen puoli jonkin toisen. Oppilaat keskustelevat pienryhmissä tai pareittain kuulemastaan kertomuksesta ja miettivät sen opetusta. Heillä on käytössään kuvasarja, joka tukee kertomusta. Oppilaat miettivät myös, minkälaisia opetuksia on muissa heidän tuntemissaan tarinoissa. (Oppilaita rohkaistaan miettimään, mitä omalla äidinkielellä kuultuja tarinoita he muistavat.) Oppilaat muodostavat parit niin, että parin osapuolet ovat kuulleet eri tarinat. Parit kertovat toisilleen, mitä tapahtui tarinassa, jonka he kuulivat ja mikä oli heidän mielestään sen opetus. Apuna oppilailla on kuvasarjat. Lopuksi pari keksii oman tarinan (tai jonkun aiemmin kuulemansa tarinan), jossa on myös opetus. Tarina joko kirjoitetaan tai piirretään ja kerrotaan suullisesti.</p>	
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<ol style="list-style-type: none"> Ryhmät 1 ja 2 kuuntelevat (tai lukevat) tarinat ja katsovat samalla tarinan kuvia. Opettaja ohjeistaa ja antaa esimerkkejä siitä, mitä tarkoittaa tarinan opetus. Ryhmä 1 ja ryhmä 2 jakautuvat pareihin, jotka kertaavat kuullun tarinan ja keskustelevat siitä sekä miettivät, mikä on tarinan opetus. Jokainen oppilas miettii, mitä muita tarinoita hän muistaa ja minkälaisia opetuksia niissä on. Muodostetaan pareja, joissa toinen tulee ryhmästä 1 ja toinen ryhmästä 2. Oppilas A kertoo kuvien avulla, mitä hänen kuulemassaan tarinassa tapahtui. Oppilas B kertoo kuvien avulla, mitä hänen kuulemassaan tarinassa tapahtui. Pari keskustelee tarinoiden opetuksista. Pari suunnittelee yhdessä opetuksellisen tarinan. Molemmat oppilaat kirjoittavat (tai piirtävät) yhdessä suunnitellun tarinan omaan vihkoonsa. Oppilaat arvioivat omaa työskentelyään kotiryhmän yhteisellä ympyräarvioinnilla. <div data-bbox="252 1585 794 1765" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 tarinaa, joihin on myös kuvitukset (esim. s. 40–43) Oppilaille omat vihkot Arviointiin: ympyräkaavio ja pelimerkit </div>	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> Tehtävässä on jaetut resurssit, sillä parin osapuolet kuulevat eri tarinat. Parilla on myös yhteinen tavoite tarinan suunnittelussa. <i>yksilöllinen vastuu:</i> Oppilas kantaa vastuun ensimmäisen tarinan kuuntelemisesta ja toistamisesta. Jokainen oppilas joutuu myös dokumentoimaan yhdessä suunnitellun tarinan. <i>suora vuorovaikutus:</i> Parityöskentelyssä ½ oppilaista on kerrallaan äänessä. <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> Rakenne takaa yhtäläisen osallistumisen lähes koko harjoituksessa. <i>sosiaaliset taidot:</i> Opettajan tulee painottaa aktiivisen kuuntelun merkitystä. On myös hyvä kerrata, miten toiselle viestitään, että heitä kuunnellaan. <i>ryhmäprosessointi:</i> Ympyräarviointi <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Harjoitellaan kertomuksen kuuntelemista ja uudelleen kertomista. ➤ Harjoitellaan kertomuksen syvällisten merkitysten tunnistamista. ➤ Tehtävä vaatii keskustelua ja neuvottelua parin kanssa.
<p>RYHMÄT</p> <ul style="list-style-type: none"> Työskentelyssä voidaan hyödyntää kotiryhmiä niin, että kotiryhmä jaetaan pareiksi, jotka kuulevat eri tarinat. Saman tarinan kuullut pari työskentelee ensin yhdessä ja sitten parit sekoitetaan niin, että parin muodostavat eri tarinat kuulleet. (Ensin parit A ja B / C ja D ja sitten parit A ja C / B ja D.) 	<div data-bbox="849 1839 1366 2031" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>ERIYTTÄMINEN – soveltaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> Harjoitus voidaan jakaa kahdelle eri oppitunnille esimerkiksi kohdasta 5 tai kohdan 10 voi antaa oppilaille kotona tehtäväksi. </div>

18. Kouluesittely

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Kuvata, miten oppilaat näkevät oman koulunsa</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Tavoitteena on, että jokainen osallistuu, mutta kukaan ei komenna muita.</p>
<p>HARJOITUS Luokka tekee videon, jossa esitellään koulua ja oppilaiden arkipäivää. Oppilaat jaetaan 3–4 hengen ryhmiin ja ryhmille annetaan teema. Jokainen ryhmä tekee lyhyen videon ja lopuksi videot muokataan kokonaisuudeksi. Video voidaan haluttaessa rakentaa uutislähetysten muotoon niin, että jokaisen ryhmän video on yksi uutisten aihe.</p>	
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaja kertoo ideasta ja havainnollistaa tehtävää. Aiemmin on harjoiteltu jo videointia. Tässä voidaan myös katsoa esimerkkivideoita kouluesittelyistä, joita löytyy internetistä. 2. Ryhmä saa aiheen (luokahuone, ruokala, piha jne.). 3. Jokainen oppilas miettii, mitä oma aihe tuo heille mieleen. 4. Ryhmäideoi videotaan. 5. Ryhmä päättää jäsenten roolit (kuvaaja, haastattelija, haastateltava, ohjaaja, yms.). 6. Ryhmä videoi. 7. Ryhmä tai opettaja editoi videon. 8. Ryhmä arvioi oppimistaan ja toimintaansa ryhmän ympyräarviointikaavakkeella. 9. Luokka katsoo videot. 10. Ryhmät arvioivat lopputuloksen. 	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> Ryhmällä on yhteinen tavoite ja kaikilla ryhmän jäsenillä oma tehtävä videon teossa. • <i>yksilöllinen vastuu:</i> Oppilaille jaetaan roolit videon tekoon, joten jokainen on vastuussa omasta roolistaan. • <i>suora vuorovaikutus:</i> Oppilaat työskentelevät yhdessä ryhmissä, jolloin ainakin ¼ oppilaista on aktiivisia. • <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> Yhtäläisen osallistumisen toteutumiseen opettajan on kiinnitettävä erityistä huomiota. Harjoituksen rakenne ei takaa yhtäläistä osallistumista. • <i>sosiaaliset taidot:</i> Tehtävä vaatii paljon itseohjautuvuutta ja sosiaalisia taitoja. Opettajan on ohjeistettava hyvin, miten työskentelyn tulisi sujua ja miten osallistutaan ilman, että muita määrällään. • <i>ryhmäprosessointi:</i> ympyräarviointi <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Harjoitellaan tutusta asiasta kertomista formaalissa muodossa. ➤ Tehtävä vaatii ryhmiltä keskustelua, neuvottelua ja päätöksentekoa.
<p>ERIYTTÄMINEN – soveltaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Harjoituksen toteuttamiseen voidaan käyttää useampia oppitunteja. Harjoituksen voi jakaa osiin esimerkiksi kohdista 3,4,6,7 ja 9. • Jokainen ryhmä voi tehdä myös täysin oman videon esimerkiksi aiheella ”Minun koulupäiväni”. • Videota/videoita voidaan hyödyntää myös kodin ja koulun yhteistyössä. Videoiden avulla voidaan huoltajille antaa tietoa suomalaisesta koulusta. (kts. VOPS 2009, 10.) 	<p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Esimerkkivideo) • Välineet videointiin (esim. videokamerat tai tabletit) • Välineet videon editoimiseen (esim. tietokone, tabletit) • Välineet videon katsomiseen (esim. tietokone, videotyppi, älytaulu) • Arviointiin: ympyräkaavio ja pelimerkit
<p>RYHMÄT Oppilaat työskentelevät 3–4 hengen heterogeenisissa ryhmissä.</p>	

KOKO LUOKKA LEIKKII

KUVAUS

Osion harjoituksissa kaikki luokan oppilaat ovat toiminnassa samanaikaisesti mukana ja luokka toimii yhtenä isona ryhmänä. Vaikka toiminta tapahtuu yhtenä isona ryhmänä, ovat harjoitusten kommunikaatiotilanteet kahdenkeskeisiä ja henkilökohtaisia. Ensimmäisessä harjoituksessa kaikki luokan oppilaat liikkuvat luokassa ja kohdatessaan toisensa he tervehtivät tarkoituksenmukaisella tavalla. Toisessa harjoituksessa oppilaat harjoittelevat kirjeenvaihtoa.

HYVÄ HUOMIOIDA

Eurooppalaisen viitekehyksen (2012) mukaan, taitotasolla A1 ja A2, kielennoppija pystyy käyttämään yksinkertaisia jokapäiväisiä kohteliaisuusmuotoja, kuten tervehtimiseen ja hyvästelemiseen. Taitotasolla A2 oppija pystyy käyttämään myös tavanomaisia puhuttelumuotoja. (EVK 2012, 171.)

Yhteisesti voidaan käydä esimerkiksi läpi:

- Miten tervehdit kaveria?
- Miten tervehdit opettajaa?
- Miten tervehdit isovanhempiasi?
- Miten tervehdit vierasta aikuista?
- Miten tervehdit vierasta vanhusta?
- Miten tervehdit vierasta lasta?

Eurooppalaisen viitekehyksen (2012) mukaan, taitotasolla A1 opiskelija pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin ja ymmärtää lyhyitä yksinkertaisia viestejä, kuten postikortteja tai tekstiviestejä. Tasolla A2 opiskelija pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä ja pystyy lukemaan niitä. (EVK 2012, 106, 121.)

SOSIAALISET TAIDOT

Harjoitukset, jotka vaativat oppilaiden liikkumista luokassa voivat olla haasteellisia oppilaille, joille tällainen toiminta on vierasta. Oppilaiden kanssa on hyvä käydä läpi, miten luokassa liikutaan ja miten vältetään mahdolliset törmäykset. Jos opettajalla on käytössä esimerkiksi liikennevalot luokan toiminnan tarkoituksenmukaisuuden havainnollistamiseen, voi hän antaa oppilaille palautetta toiminnan aikana ilman, että keskeyttää oppilaiden työskentelyä.

Etenkin pienten oppilaiden voi olla vaikea pitää salaisuuksia, minkä takia Salainen ystävä -harjoituksessa voidaan tavoitteellisesti harjoitella salaisuuden pitämistä. Voi olla kannattavaa käydä oppilaiden kanssa läpi ennen leikin aloittamista, miltä heistä tuntuisi, jos joku paljastaisi heille heidän salaisen ystävänsä ja siten pilaisi heiltä mahdollisuuden arvuutella viestien lähettäjän henkilöllisyyttä. Tai olisiko oppilaista kiva lähettää postia, jos heidän salainen henkilöllisyytensä olisi paljastettu jo heti leikin alussa.

19. Tervehtitään

<p>SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Tervehtiminen</p>	<p>SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Liikkuminen ja toiminta on rauhallista ja tervehtiminen tehdään asiallisesti</p>
<p>HARJOITUS</p> <p>Oppilaille jaetaan erivärisiä lappuja, joita pidetään näkyvillä koko leikin ajan. Jos kahdella oppilaalla on samanvärisen lappu, tarkoittaa se, että he ”tuntevat toisensa”. Jos kahdella oppilaalla on eriväriset laput, tarkoittaa se, että he ”eivät tunne toisiaan”.</p> <p>Luokkaan on sijoitettu tuoleja sinne tänne aina kaksi rinnakkain. Musiikki laitetaan soimaan ja musiikin soidessa oppilaiden tulee kävellä ympäri huonetta. Kun musiikki lakkaa, oppilaiden on istuttava alas lähimmälle tuolille. Oppilaat tervehtivät viereensä istunutta luokkakaveria, sen mukaan, onko vieruskaverilla samanvärisen vai erivärisen lappu. Musiikki laitetaan taas soimaan ja oppilaat lähtevät liikkeelle. Kun musiikki lakkaa, oppilaat hakeutuvat taas istumaan, mutta saman henkilön viereen ei saa istua, jonka vieressä istui edellisellä kerralla.</p>	
<p>Harjoituksen elementit</p>	<p>Teoreettinen näkökulma</p>
<ol style="list-style-type: none"> Opettaja ohjeistaa leikin ja antaa esimerkkejä siitä, miten tervehtitään tuntematonta henkilöä ja miten tervehtitään entuudestaan tuttua tai vaikkapa kaveria. Musiikki soi ja oppilaat kävelevät ympäri luokkaa. Musiikki loppuu ja oppilaat istuvat lähimmälle tuolille. Oppilas tervehtii viereensä istunutta sen mukaan, minkä väriset laput heillä on. Toinen oppilas tervehtii viereensä istunutta, joka on häntä juuri tervehtinyt. Toistetaan vaiheita 2–5 niin monta kertaa kun opettaja katsoo järjestyksesi. Oman toiminnan arviointi peukkuarvioinnilla <div data-bbox="252 1339 788 1429" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>RYHMÄT Koko luokka on mukana toiminnassa.</p> </div> <div data-bbox="252 1451 788 1688" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>MATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> Erivärisiä lappuja (esim. 3 lappua samaa väriä) Lapuissa voi olla vastauksia tai kysymyksiä, joita harjoituksessa voidaan hyödyntää. </div>	<p>Yhteistoiminnallinen oppiminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> Toisensa kohtaavilla oppilailla on yhteinen tavoite ja ilman toisen osallistumista, ei toinenkaan voi oikein harjoitusta suorittaa. <i>yksilöllinen vastuu:</i> Opettaja pystyy seuraamaan ja arvioimaan myös yksittäisten oppilaiden toimintaa, joten yksilöllinen vastuu toteutuu, jos opettaja painottaa sitä. <i>suora vuorovaikutus:</i> Oppilaat kohtaavat toisen oppilaan kasvotusten ja aina ½ oppilaista kerrallaan on äänessä. <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> Toteutuu, sillä kaikki oppilaat toimivat yhtä aikaa. <i>sosiaaliset taidot:</i> Harjoitellaan sekä toisen ihmisen kohtaamista että luokassa liikkumista muut huomioon ottaen. Opettajan on hyvä antaa esimerkkejä sekä verbaalisesta että non-verbaalisesta viestinnästä kohtaamistilanteissa. <i>ryhmäprosessointi:</i> Peukkuarviointi <p>Kielenoppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Harjoitellaan tervehtymistä ja sosiaalisten suhteiden (tuttu/tuntematon) kielellistä osoittamista sekä kohteliasta puhuttelua.
<p>SOVELLUSEHDOTUKSIA</p> <ul style="list-style-type: none"> Tervehtimisen lisäksi oppilailla voi olla tehtävänä kysyä jotain. Kysyttäessä on huomioitava, onko vastaaja ”tuttu” vai ”tuntematon”. Tavoitteena voi olla myös aloittaa ja lopettaa keskustelu tarkoituksenmukaisesti. Lappuihin on voitu kirjoittaa myös esimerkiksi kellonaikoja. Oppilaiden tulee löytää se ihminen luokasta, jolla on lapussaan sama kellonaika, mutta lappuja ei saa näyttää toisille ja ei saa kysyä ”mitä sun lapussa lukee?”. Tätä voidaan käyttää myös ryhmiin jakauduttaessa. (Etsi kaikki, joilla on sama kellonaika kortissa ja muodostakaa ryhmä.) Eri tuoleille voidaan sopia myös kuvitteellisia paikkoja tai tilanteita, jossa kohtaaminen tapahtuu. Esimerkiksi koulu, bussipysäkki, kauppa, leikkipaikka, urheilukenttä, kirjasto, jne. Leikkiä voidaan vaikeuttaa lisäämällä sääntö, että saman ihmisen vieressä ei saa istua kahta kertaa, mutta jokaisen vieressä on istuttava ainakin kerran. 	

20. Salainen ystävä

SISÄLLÖLLINEN TAVOITE Kirjeenvaihdon harjoittelu	SOSIAALINEN TAVOITE (työskentelyyn) Ottaa muut huomioon ja pitää salaisuus
HARJOITUS Opettaja arpoo jokaiselle oppilaalle salaisen ystävän. Salainen ystävä voi lähettää postia, joka jaetaan aina päivän päätteeksi tai kahdesti päivässä. Oppilaille tulee olla aikaa kirjoittaa salaiselle ystävälle ja opettajan on hyvä havainnollistaa kirjeiden sisältöä. Salainen ystävä voi allekirjoittaa kirjeen salanimellä ja hänelle tarkoitetut vastaukset voidaan jättää ”avoimeen” postilaatikkoon, mistä ne voi hakea milloin vain. Tavoitteena on, että salaisen ystävän henkilöllisyys ei paljastu. Leikkiä voidaan jatkaa parista päivästä viikkoon ja opettaja voi antaa kirjeisiin erilaisia tehtäviä.	
Harjoituksen elementit	Teoreettinen näkökulma
<ol style="list-style-type: none"> Opettaja ohjeistaa ja jakaa salaiset ystävät. Oppilaille annetaan aikaa kirjoittaa salaiselle ystävälle. Ystäväposti jaetaan päivän lopussa (tai ennen ruokailua). Oppilaille annetaan aikaa kirjoittaa salaiselle ystävälle. Opettaja voi myös antaa lisäohjeita tai tarkkoja tehtäviä, kirjeiden sisältöön liittyen. Ystäväposti jaetaan. Vaiheita 2–5 voidaan toistaa niin monta kertaa kun halutaan. Salaiset ystävät paljastetaan halauspiirillä. Ensimmäinen ihminen lähtee liikkeelle piirin keskeltä ja menee halaamaan oppilasta, jonka salainen ystävä hän oli. Ystävä kertoo, arvasiko salaisen ystävänsä henkilöllisyyden. Tämän jälkeen salainen ystävä ottaa halaamansa oppilaan paikan ja tämä taas siirtyy piirin keskelle. Peukkuäänestyksellä voidaan käydä läpi, kuka sai selville oman salaisen ystävänsä, kuka sai postia ja kuka onnistui ilahduttamaan ystävänsä mieltä jne. 	Yhteistoiminnallinen oppiminen: <ul style="list-style-type: none"> <i>positiivinen keskinäisriippuvuus:</i> Positiivinen keskinäisriippuvuus on heikko, jos opettaja ei painota yhteistä tavoitetta. On tärkeää, että oppilaat ymmärtävät, että kaikkien on osallistuttava tai muuten jollain tulee pahamieli. <i>yksilöllinen vastuu:</i> Jokaisella oppilaalla on suuri yksilöllinen vastuu <i>suora vuorovaikutus:</i> Kaikkien oppilaiden on mahdollista työskennellä aktiivisesti samaan aikaan. Oppilas kirjoittaa jollekin tietylle henkilölle ja viestin vastaanottaja saa henkilökohtaisesti hänelle suunnatun viestin, joten vuorovaikutus on suoraa kirjallista viestintää. <i>yhtäläinen osallistuminen:</i> Tavoitteena on yhtäläinen osallistuminen, mutta aina kaikki eivät osallistu yhtä aktiivisesti. <i>sosiaaliset taidot:</i> Tärkeää on painottaa kaikkien osallistumista ja salaisuuden pitämistä. Jotta leikki toimisi, kaikkien on luvattava olla paljastamatta salaisien ystävien henkilöllisyyksiä ja sitouduttava kirjoittamaan omalle ystävälleen. <i>ryhmäprosessointi:</i> peukkuarviointi Kielenoppiminen <ul style="list-style-type: none"> ➤ Harjoitellaan kirjeenvaihtoa ja siihen liittyviä kielen piirteitä. ➤ Harjoitellaan oikeinkirjoitusta.
RYHMÄT Koko luokan toiminta	
MATERIAALIT <ul style="list-style-type: none"> Suljettupostilaatikko, johon laitetaan postia aina oppilaan nimellä. Nämä postit jaetaan yhteisesti. Avoinpostilaatikko, johon laitetaan salaisen ystävien vastauspostit, jotka osoitetaan salanimellä. Jokainen voi hakea omat postinsa laatikosta, kun kukaan muu ei näe. 	ERIYTTÄMINEN – soveltaminen <ul style="list-style-type: none"> Halutessaan, opettaja voi asettaa erilaisia tavoitteita eri päivien kirjeille: kerro itsestäsi jotain uutta, kysy ystävän lemmikeistä, selvitä ystävän lempiruoka, jne. Jos kaikki eivät osaa lukea tai kirjoittaa, voivat opettaja ja avustaja auttaa luku- ja kirjoitustaidottomia.

LISÄMATERIAALIT

Tähän osioon on koottu materiaaleja, joita voidaan hyödyntää oppimateriaalin harjoituksissa. Harjoituksissa on kuitenkin suositeltavaa käyttää ensisijaisesti autenttisia materiaaleja tai materiaaleja, jotka ovat juuri sille opetusryhmälle suunnattuja. Tämän osion materiaalit toimivat myös ideoina opettajille, jotka haluavat itse tuottaa omat oppimateriaalinsa. Tutkielmaan tuotetut materiaalit ovat vapaassa käytössä ja niissä on käytetty kuvia, joiden käyttö opetuksessa ei riko tekijänoikeuksia.

Oppimateriaalin käyttäjä voi hyödyntää oppimateriaalin harjoituksia parhaaksi katsomallaan tavalla. Lisämateriaalien ensimmäinen materiaali on mustavalkoinen kuva, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi oppimateriaalin 4. Väritys -harjoituksessa. Kuva on kuitenkin melko yksinkertainen, minkä takia, etenkin edistyneiden ryhmien kanssa, voi olla kannattavaa käyttää jostain muusta lähteestä löydettyä kuvaa.

Lisämateriaalin seuraavassa materiaalissa on kuvia erilaisista dublo-rakennelmista ja niissä käytetyistä palikoista. Tämän materiaalin käyttö edellyttää, että oppilailla on käytössään vastaavanlaisia dublo-palikoita. Oppimateriaalin 7. Dublot -harjoitus on helppo toteuttaa myös luokasta löytyvillä materiaaleilla, jos käytössä ei ole dubloja.

Oppimateriaalin 8. Sanojen ryhmittelyä -harjoitukseen on tehty lisämateriaali geometrisillä kuvioilla. Kuviot ovat erimuotoisia, erikokoisia, erivärisiä ja niissä on erivärisiä reunoja. Sanojen ryhmittely -harjoitusta voidaan kuitenkin hyödyntää myös erilaisiin teemoihin tutustumisessa, jolloin opettaja voi luoda kuvakortteja juuri luokan tarpeiden mukaan.

Lisämateriaalin sanapareja -materiaali on melko haastava valmistavaan opetukseen, mutta se antaa opettajalle idean siitä, miten vastaavanlainen materiaali voitaisiin luoda. Oppimateriaalin 9. Semantiikka parit -harjoituksessa materiaalina voidaan käyttää mitä tahansa kuvia tai tavaroita, jotka jollain tavalla muistuttavat toisiaan, mutta joilla on kuitenkin myös eroja.

Sanoista lauseita -materiaaliin on yksinkertaisesti koottu sanoja, joista voidaan muodostaa erilaisia lauseita. Opettaja voi hyödyntää tätä materiaalia oppimateriaalin 10. Sanoista lauseita ja 11. Lauseista sanoja -harjoituksissa.

Lisämateriaalin tunnesanoja -materiaalissa on erilaisia tunteita ja niihin liittyviä esimerkkilauseita. Näitä tunteita voidaan hyödyntää oppimateriaalin Tunteilua osiossa. Opettaja voi tietenkin halutessaan nostaa harjoitukseen tunnesanoja, jotka hän kokee opetusryhmälleen tärkeiksi. Opettaja voi myös muokata esimerkkilauseita hänen opetusryhmälleen merkityksellisemmiksi tuomalla lauseisiin koulussa tapahtuneita tilanteita ja kaikille tuttuja henkilöitä.

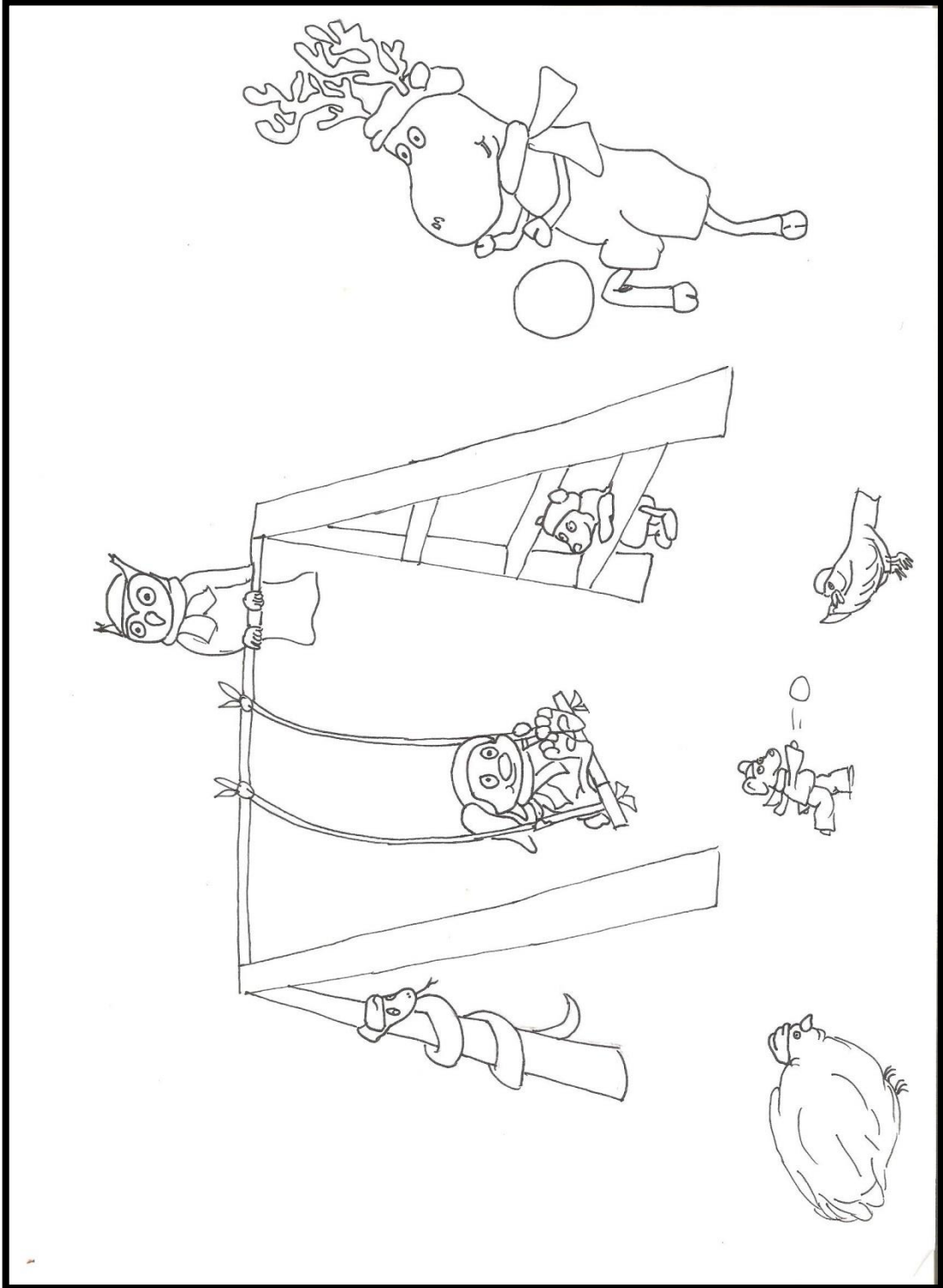
Välitunnilla -kuvaa voidaan hyödyntää oppimateriaalin 15. Välitunti -harjoituksessa mietinnän ja kerronnan tukena.

Lisämateriaaliin sisältyvät kuvasarjat ovat hyödyllisiä apuvälineitä oppilaiden oman kerronnan tueksi. Oppimateriaalin 16. Kuvasarjasta kertominen -harjoituksessa voidaan hyödyntää näitä kuvasarjoja, jos opettajalla ei ole mielessä tai helposti saatavilla sopivampia. Kolme erilaista kuvasarjaa mahdollistaa sen, että kolmen hengen ryhmässä kaikilla oppilailla on eri kuvasarja, jos tällaista työskentelymallia halutaan käyttää.

Kuvasarjoja osiossa on kuviin liitettynä lyhyt ja yksinkertainen tarina, jota voidaan hyödyntää joko kuvien kanssa työskennellessä tai kuvista irrallaan. Tarinoita voidaan hyödyntää esimerkiksi oppimateriaalin harjoituksessa 17. Tarinan opetus.

Väriytykseen kuva

Väritä:
• Poron pipo siniseksi
• Pöllön kaulaliina keltaiseksi
• Linnun hattu punaiseksi
• Pupun kaulaliina ja hattu vihreiksi
• Hiirelle sininen takki
• Hiirelle ruudulliset housut
• Käärme puunaiseksi
• Käärmeelle violetti pipo
• Maa vihreäksi
• jne.



Dubloraakennelmia

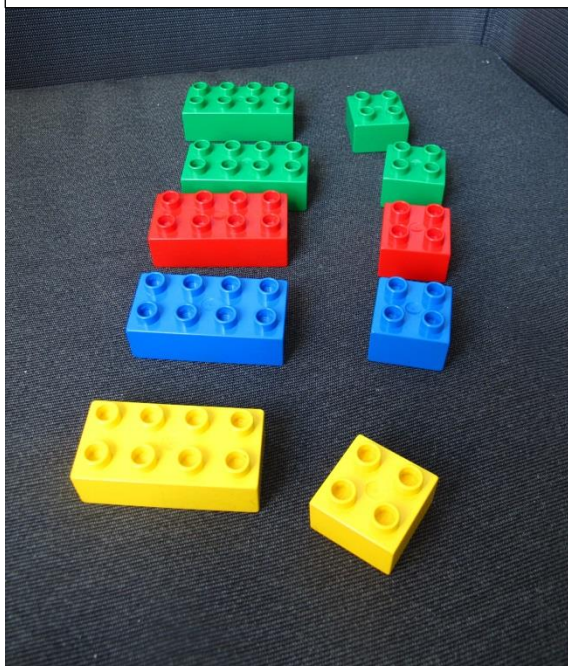
PALIKAT



RAKENNELMA

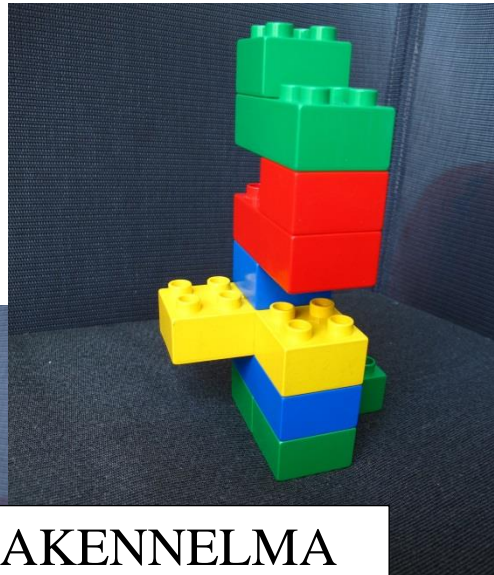
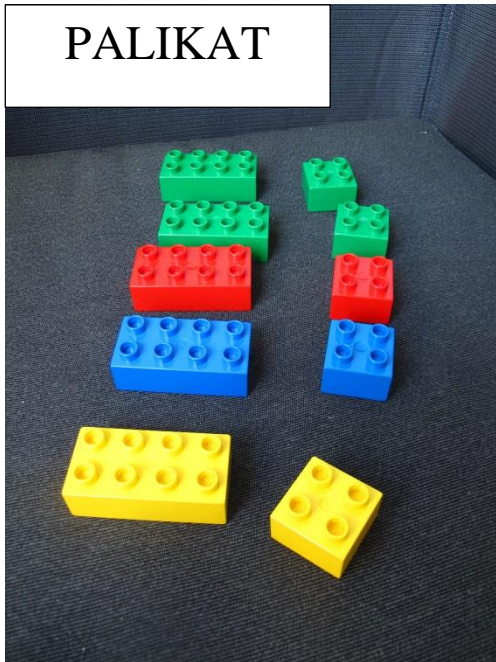
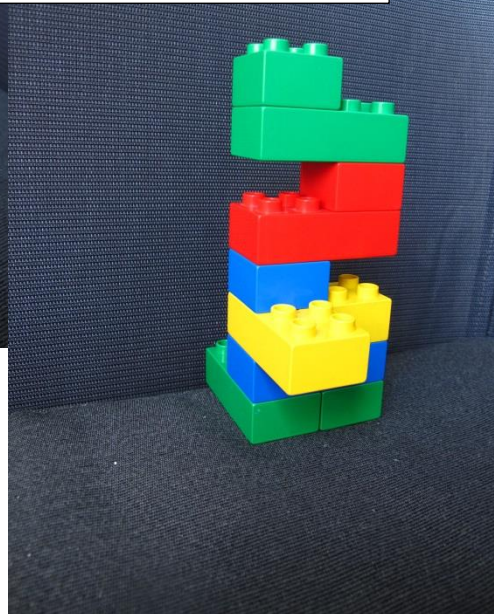
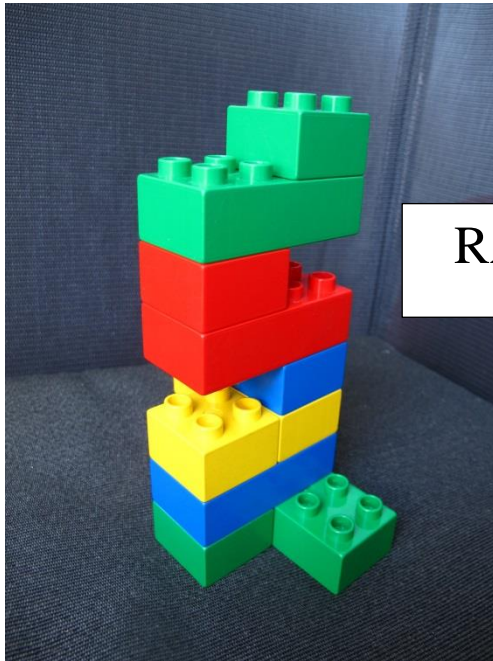


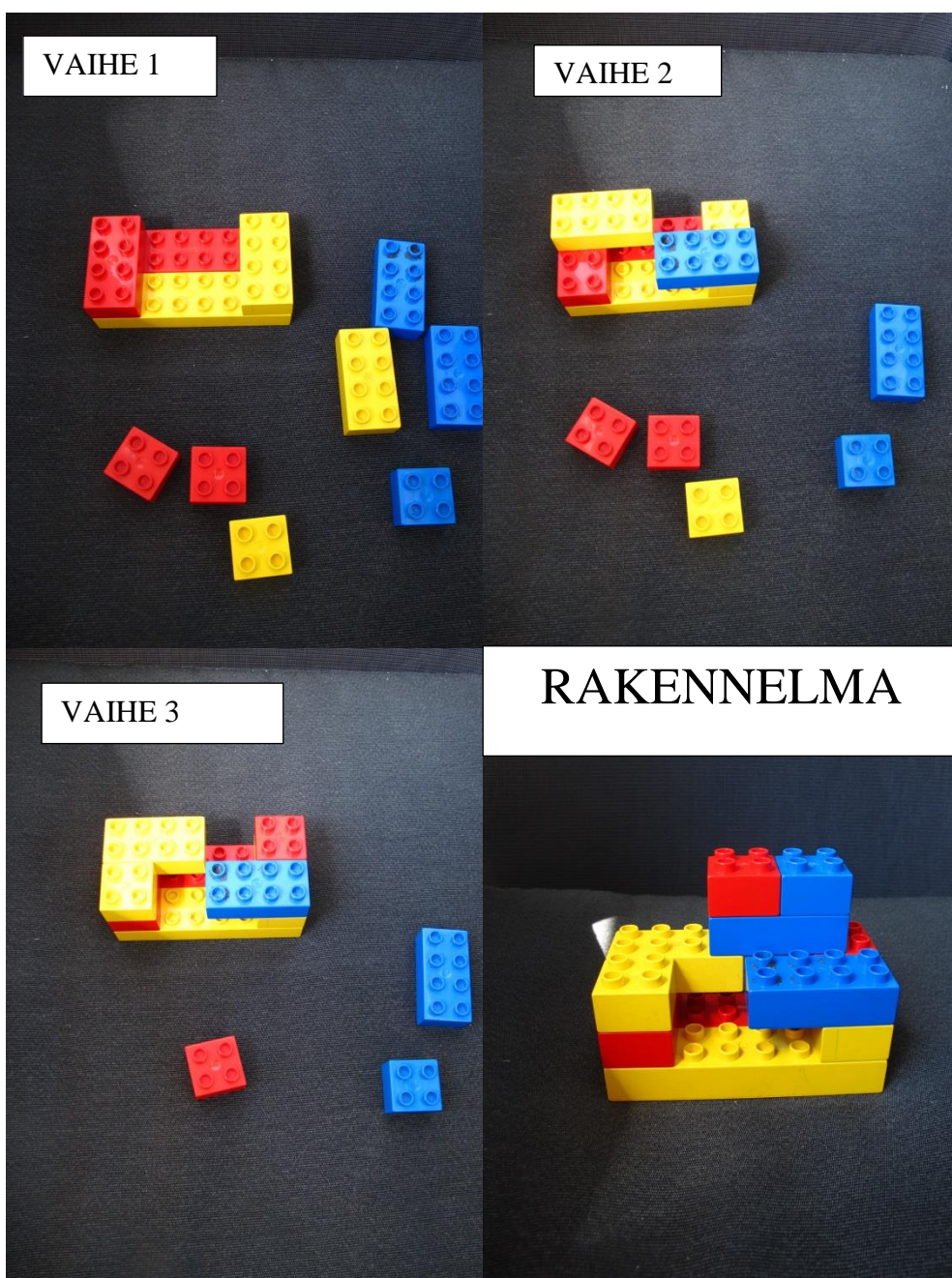
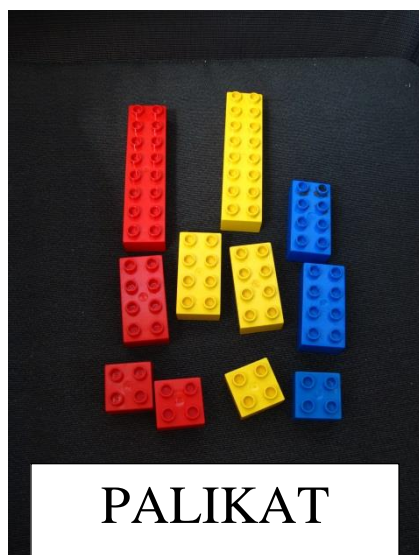
PALIKAT

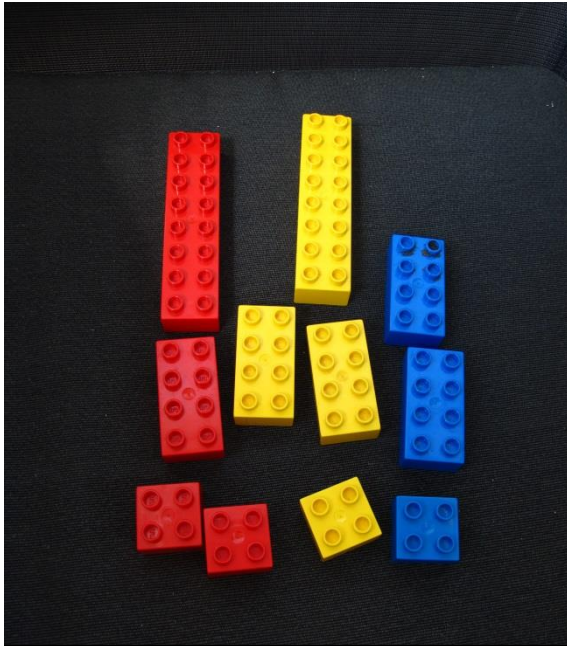


RAKENNELMA

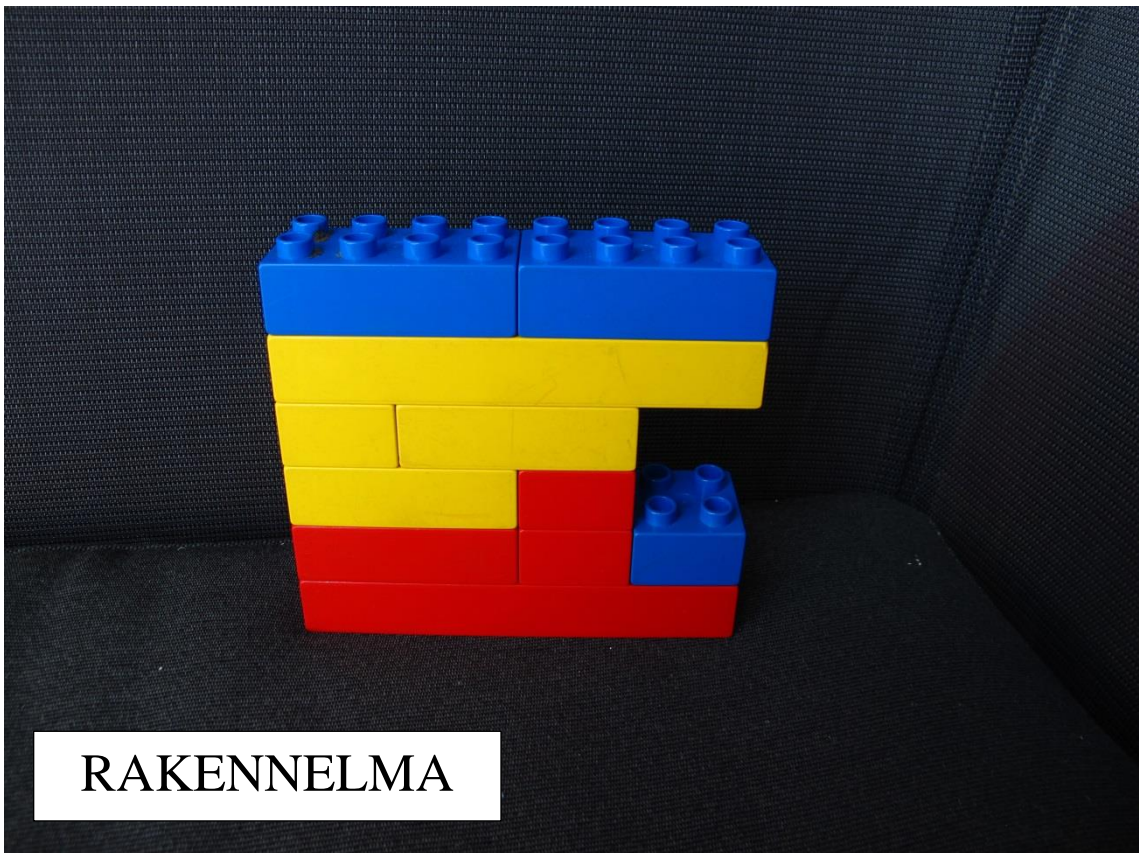


PALIKAT**RAKENNELMA**




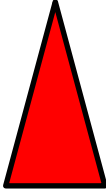
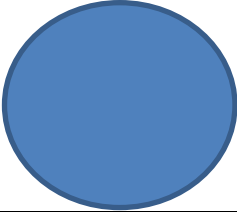




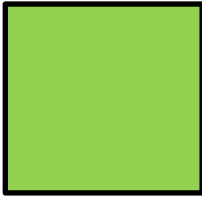




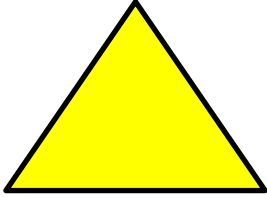


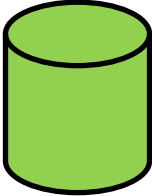


PALIKAT

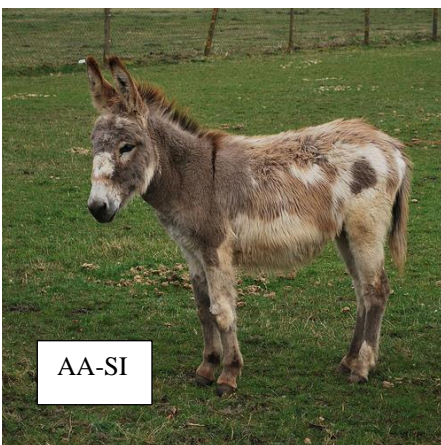
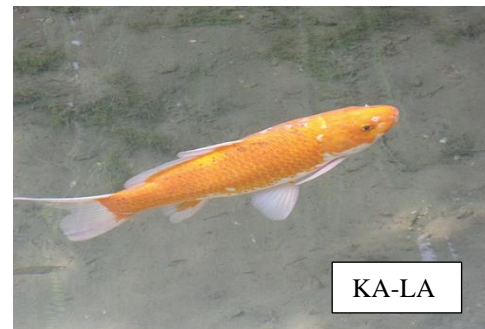


RAKENNELMA

Sanojen ryhmittelyä

Sanapareja



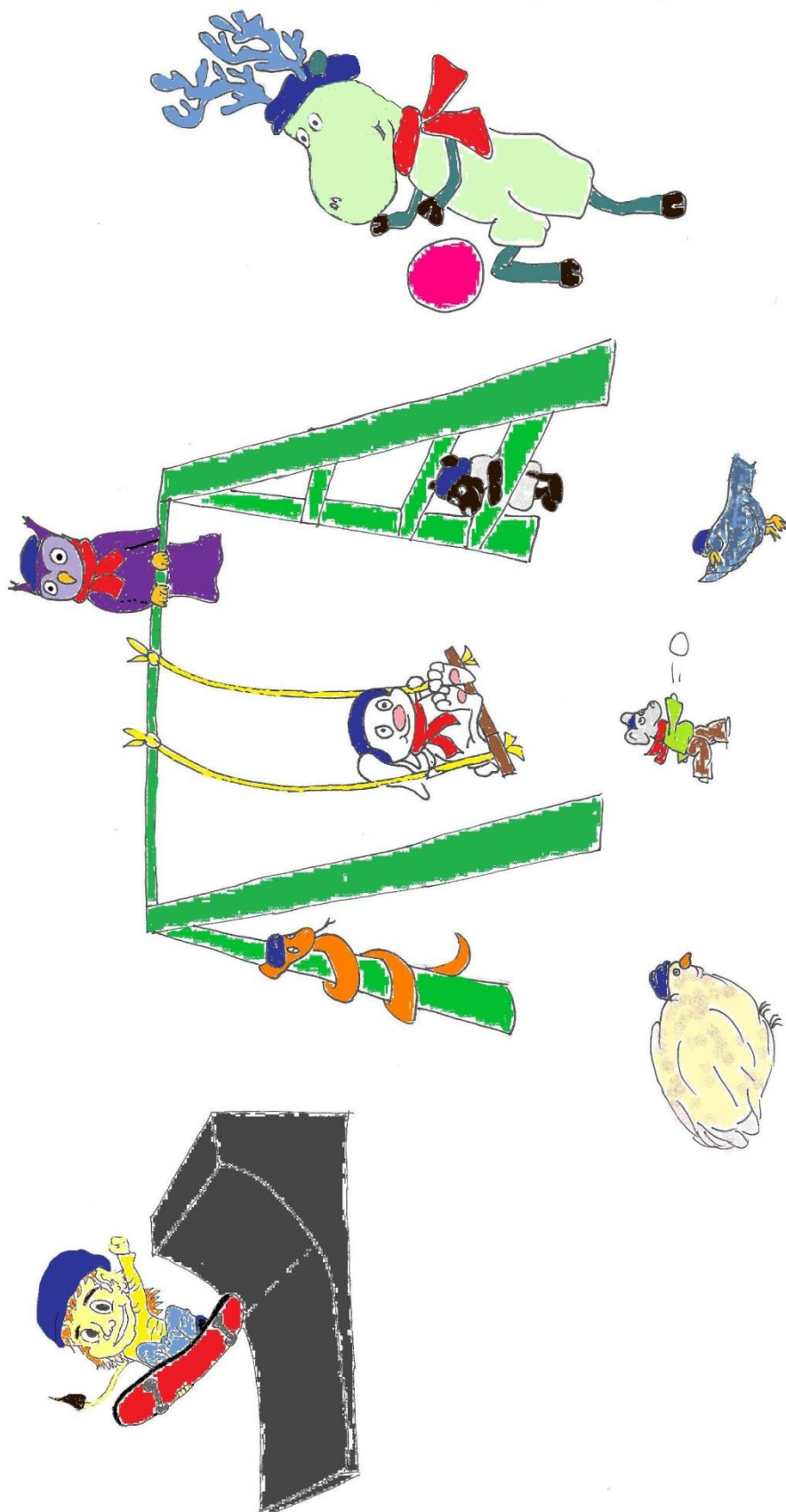
Sanoista lauseita

TYTTÖ	JUOKSI	ULOS
POIKA	LÖYTYI	KOTONA
KISSA	LOJUU	METSÄSTÄ
AUTO	PYSÄHTYI	ÄKKIÄ
LOHI- KÄÄRME	KARJUI	HILJAA
SUKKA	HAJOSI	ULKONA
KIRJA	ON	PÖYDÄLLÄ
KOIRA	OLI	ILOINEN
HEVONEN	KIISI	PELLOLLA
KAVERI	LAULOI	KOVAA
SISKO	SOITTA	HIENOSTI
OPETTAJA	KIRJOITTA	LAULUA
LAULAJA	AIVASTAA	YLLÄTTÄEN
POLIISI	HYPPÄSI	PÖYDÄLTÄ
KUNINGAS	MÄÄRÄÄ	TÄÄLLÄ
KARHU	SYÖ	METSÄSSÄ

Tunnesanoja

<p style="text-align: center;">iloinen</p> <p>Lapsi on <i>iloinen</i>, koska äiti on ostanut jäätelöä.</p>	<p style="text-align: center;">surullinen</p> <p>Lapsi on <i>surullinen</i>, koska hänen reppunsa hajosi.</p>
<p style="text-align: center;">väsynyt</p> <p>Tyttö on <i>väsynyt</i>, koska ei mennyt ajoissa nukkumaan.</p>	<p style="text-align: center;">innoissaan</p> <p>Tyttö on <i>innoissaan</i>, koska he menevät perheen kanssa eläintarhaan.</p>
<p style="text-align: center;">vihainen</p> <p>Poika on <i>vihainen</i>, koska pikkusisko rikkoi hänen lelunsa.</p>	<p style="text-align: center;">onnellinen</p> <p>Poika on <i>onnellinen</i>, koska isovelji lupasi pelata hänen kanssaan jalkapalloa.</p>
<p style="text-align: center;">peloissaan</p> <p>Poika on <i>peloissaan</i>, koska häntä kiusataan koulumatkoilla.</p>	<p style="text-align: center;">nälkäinen</p> <p>Tyttö on <i>nälkäinen</i>, koska hän ei syönyt koulussa ruokaa.</p>
<p style="text-align: center;">ylpeä</p> <p>Lapsi on <i>ylpeä</i> itsestään, koska sai kokeesta hyvän numeron.</p>	<p style="text-align: center;">pettynyt</p> <p>Lapsi on <i>pettynyt</i>, koska koulun retki peruttiin.</p>

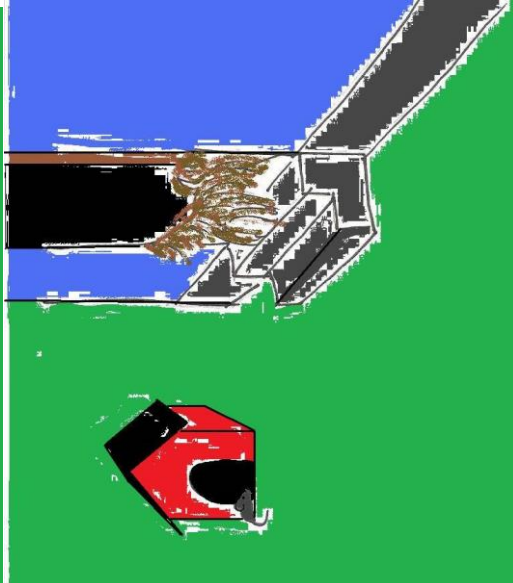
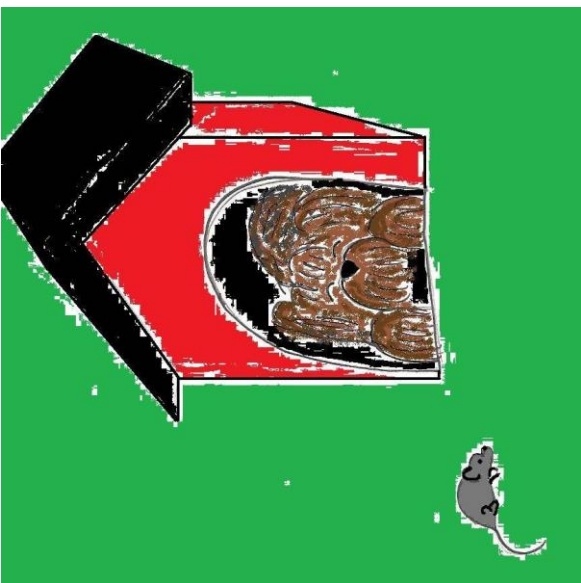
Välitunnilla -kuva



Kuvasarjoja

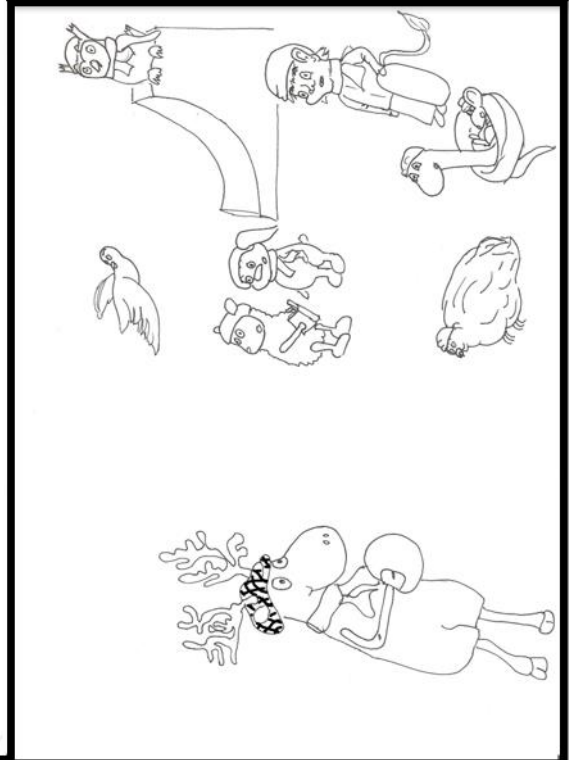
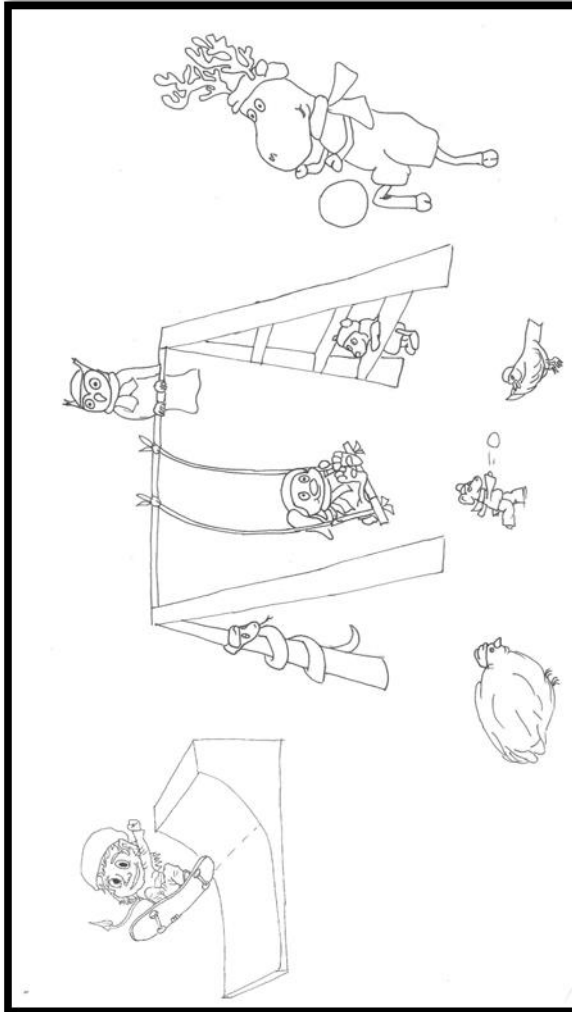
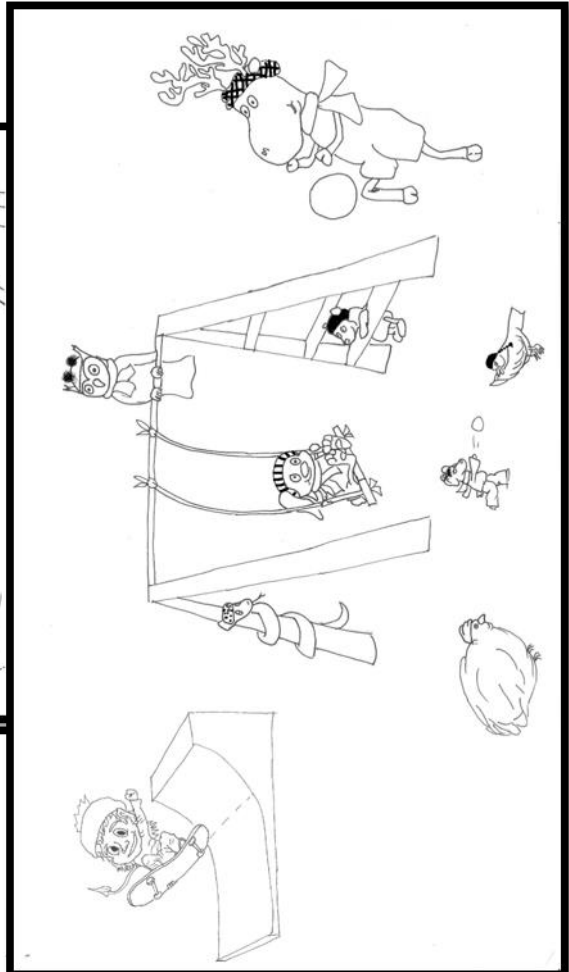
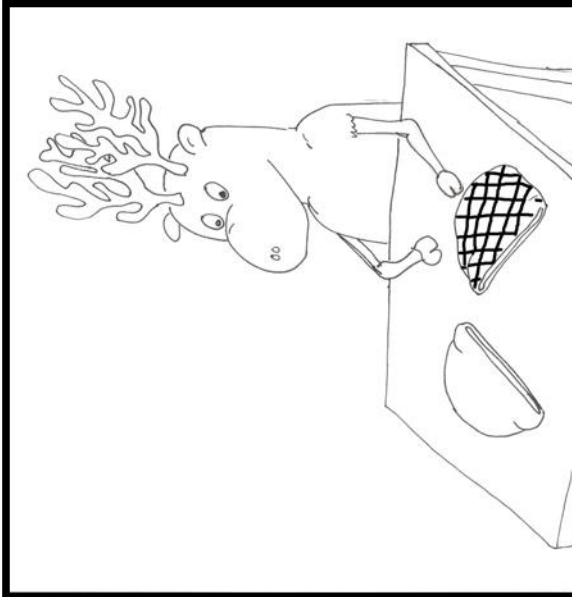
Koirankoppi

Olipa kerran pieni hiiri. Hiirellä oli kylmä. Hän halusi päästä suojaan sateelta. Pihalla oli lämmin ja mukava koirankoppi. Koira nukkui kopissa. Hiiri pyysi päästä koppiin koiran viereen. Koira murisi vihaisesti hiirelle. ”Mene pois täältä”, se murisi. Kun koira meni sisälle taloon syömään, hiiri kipitti nopeasti koirankoppiin. Kopissa oli lämmintä ja kuivaa. Kun koira tuli takaisin ulos, hiiri päästi koiran viereensä koppiin. Hiiri nukkui mielellään koiran vieressä. Hiirtä ei haitannut, että koira oli sille aikaisemmin ilkeä. Hiirestä ja koirasta tuli kavereita. Sen pituinen se.

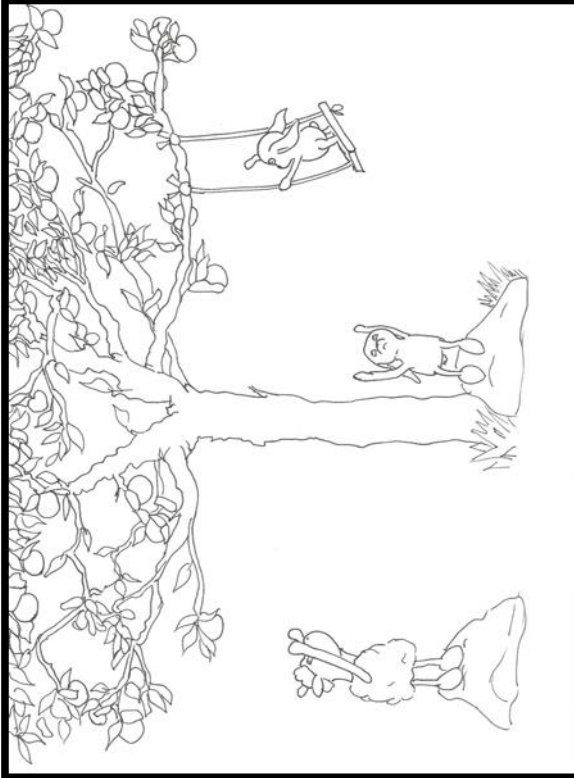


Erilainen pipo

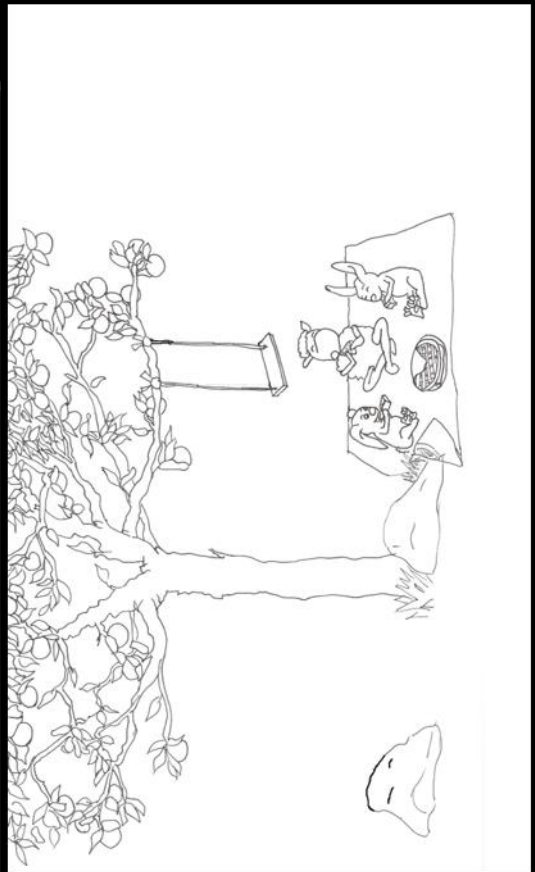
Olipa kerran kaukana täältä Satumetsä. Tuolla metsässä oli koulu. Kaikki koulun oppilaat käyttivät aina sinistä pipoa. Myös Pertulla oli sininen pipo, koska kaikilla hänen kavereillaankin oli sininen pipo. Pertun mummi oli ostanut Pertulle syntymäpäivälahjaksi ihanan punaisen pipon. Perttu piti kovasti punaisesta piposta. Hän ei kuitenkaan käyttänyt pipoa, koska pelkäsi, että hänelle naurettaisiin. Kaikki koulussa käyttivät sinistä pipoa. Eräänä päivänä Perttu päätti kuitenkin laittaa punaisen pipon. Hän meni kouluun. Koulun pihalla kaikki katsoivat Perttua. Pertun kaveri Liisa sanoi, että hän piti Pertun piposta kovasti. Kukaan ei nauranut Pertulle. Seuraavana päivänä koulun pihalla näkyi paljon erivärisiä pipoja. Pertulla oli punainen pipo. Liisa oli uskaltanut laittaa kauniin keltaisen pipon ja siihen sopivan keltaisen kaulaliinankin. Keinussa jollain oli päässä raidallinen pipo. Koska Perttu uskalsi olla erilainen, uskalsivat kaikki muutkin.



Omenapuu



Lauri-lammas rakastaa omenoita. Hän ei kuitenkaan yllä korkealla puussa kasvaviin omenoihin. Eräänä päivänä Lauri yritti saada puusta omenoita, mutta ei ylettänyt niihin. Myös pikku puput olivat omenapuulla. He yrittivät kerätä omenoita, koska he halusivat tehdä omenapiirakkaa. Myöskään puput eivät ylettäneet omenoihin. Silloin Lauri keksi keinon. Jos he tekisivät yhteistyötä, kaikki saisivat omenoita. Puput kiipesivät Laurin harteille ja tiputtivat omenoita maahan. Omenoista puput leipoivat omenapiirakan. He kutsuivat myös Laurin syömään piirakkaa. Pupuja ei haitannut, vaikka Lauri oli lammas. Lauri oli nyt heidän ystävänsä.



ARVIOINNIN APUVÄLINEET

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ja Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2009) on nostettu keskeiseksi tavoitteeksi oppilaan itsearvioinnin kehittäminen. On tärkeää, että jo valmistavan opetuksen aikana oppilas voi ilmaista ajatuksiaan, tunteitaan ja näkemyksiään sekä mielipiteitään, vaikka hänen suomen kielen taitonsa olisikin vielä vähäinen (Karanko & Korpela 1995, 25). Johnson ja Johnson (ks. esim. 1991;2002) ovat taas nostaneet ryhmän työskentelyn seuraamisen ja arvioinnin yhteistoiminnallista oppimista määritteleväksi elementiksi. Oppilaiden ja ryhmien itsearvioinnin helpottamiseksi tässä osiossa esitellään muutamia malleja arviointiin.

Tähän osioon kootut arvioinnin apuvälineet on suunniteltu helpottamaan oppilaiden itsearviointia. Mallit on pyritty rakentamaan niin, että oppilas voi arvioida omaa ja ryhmän toimintaa, vaikka hänen kielelliset tuottamistaitonsa olisivat vielä vähäiset. Peukuarvioinnissa ei tarvita mitään erityisiä materiaaleja, vaan oppilaat ilmaisevat mielipiteensä peukaloaan näyttämällä. Ympyräarvioinnissa käytetään toistuvasti samaa pohjaa, johon sijoitetaan pelimerkit kuvaamaan oppitunnin toimintaa. Liikennevaloarvioinnissa taas käytetään tunneilla täytettäviä kaavakkeita.

Oppilaiden itsearvioinnin tuominen osaksi oppitunteja on tavoiteltavaa. Käytettiinpä arvioinnissa minkäläistä toimintamallia tahansa, on arviointiin aina muistettava varata aikaa. Jos opetuksessa käytetään toistuvasti samaa arviointitapaa, nopeutuu oppilaiden toiminta heidän opittuaan arvioinnin käytänteet.

Peukkuarviointi

Peukkuarviointi on nopea keino antaa palautetta ja arvioida omaa ja ryhmän toimintaa. Opettaja kysyy kysymyksen, johon kaikki oppilaat vastaavat näyttämällä peukalolla joko ylöspäin, sivulle tai alaspäin. Kysyessään opettaja voi havainnollistaa vastausvaihtoehtoja, mikä saattaa helpottaa oppilaiden vastaamista. On suositeltavaa, että opettaja kysyy useamman kuin yhden kysymyksen.

Kysymys esimerkkejä:

- Onnistuitko tänään työskentelyssä: hyvin (peukku ylös), melko hyvin (peukku sivulle) vai heikosti (peukku alas)?
- Ymmärsitkö, mitä luettiin: hyvin (peukku ylös), melko hyvin (peukku sivulle) vai heikosti (peukku alas)?
- Tekikö teidän ryhmä yhteistyötä: hyvin (peukku ylös), melko hyvin (peukku sivulle) vai heikosti (peukku alas)?
- Kuunneltiin teidän ryhmässä kaikkia: hyvin (peukku ylös), melko hyvin (peukku sivulle) vai heikosti (peukku alas)?

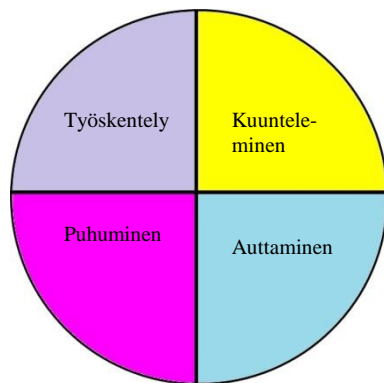
Vaikka esimerkkikysymykset ovat tässä melko laajoja, olisi suositeltavaa, että kysymykset olisivat aina mahdollisimman konkreettisia ja arvioitavaan toimintaan liittyviä. Peukkuarviointia käyttäessä on hyvä pitää mielessä seuraavat käytänteet:

- Esitä kysymys työskentelyyn liittyen.
- Esitä kysymys yhteistyöhön liittyen (onnistuitko).
- Esitä kysymys yhteistyötaitoihin liittyen (kuuntelitko, puhuitko hiljaisella äänellä jne.).
- Anna vastausvaihtoehdot.
- Varaa aikaa arvioinnille!

Ympyräarviointi

Ympyräarvioinnissa ryhmä saa eteensä lohkoihin jaetun ympyrän. Jokainen ympyrän lohkoista vastaa jotain arvioitavaa toimintaa (työskentelyä, muiden huomioimista, kuuntelua, osallistumista jne.). Jokaisella oppilaalla on kaksi pelimerkkiä tai nappulaa (esimerkiksi vihreä ja punainen). Oppilas sijoittaa toisen nappulan (esim. vihreä) siihen lohkoon, jossa on kokenut onnistuneensa tai kokenut ryhmän onnistuneen hyvin juuri tällä oppitunnilla. Toisen nappulan (esim. punaisen) oppilas sijoittaa siihen ympyrän lohkoon, jossa hän tai ryhmä voisi vielä parantaa toimintaansa.

Suosittelavaa on, että arvioinnissa käytettäisiin aina samaa ympyräpohjaa, mutta oppilaille tarkennettaisiin, mitä eri toiminnoilla juuri tällä tunnilla on tarkoitettu. Esimerkiksi, jos ympyrä on jaettu lohkoihin seuraavasti:



YKSILÖARVIOINTI:

Jokainen oppilas sijoittaa ympyrällä pelimerkinsä kuvaamaan omaa toimintaansa. Hän sijoittaa toisen pelimerkin siihen lohkoon, jossa kokee onnistuneensa ja toisen siihen, jossa tarvitsee vielä harjoitusta.

Opettaja voi ohjeistaa esimerkiksi 15. Välitunti -harjoituksen arvioinnin seuraavasti: Mieti miten itse

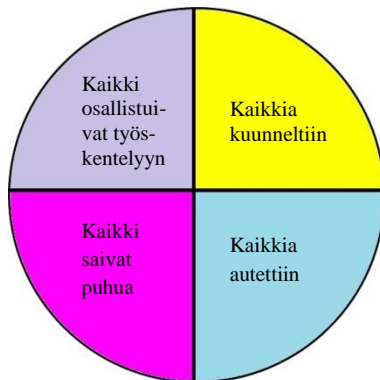
toimit tänään tunnilla.

- Kuuntelitko tänään hyvin, kun pari kertoi sinulle välitunnista? Osoitko parille, että kuuntelet esimerkiksi nyökkäyksillä tai katsekontaktilla? Ymmärsitkö, mitä pari sinulle kertoi? Muistitko, mitä pari sinulle kertoi?
- Autoitko kaveria tänään? Kun kaveri ei muistanut jotain sanaa, yrititkö auttaa sen keksimisessä? Jos kaveri ei osannut kirjoittaa jotain sanaa, yrititkö ohjata paria oikeaan suuntaan? Tai autoitko jotenkin muuten?
- Osallistuitko tänään keskusteluun? Kerroitko oman mielipiteesi? Osasitko kaikki sanat, mitä halusit käyttää? Ymmärsikö kaveri, mitä yritit sanoa? Yrititkö puhua?
- Keskityitkö oman ryhmän työskentelyyn? Puhuitko hiljaisella äänellä? Teitkö tehtävää?

RYHMÄN ARVIOINTI:

Jokainen oppilas sijoittaa ympyrällä pelimerkinsä kuvaamaan ryhmän toimintaa. Hän sijoittaa toisen merkin siihen lohkoon, jossa kokee ryhmän onnistuneen ja toisen siihen, jossa ryhmä ei tänään täysin onnistunut. Opettaja esittää samanlaisia kysymyksiä, kuin edellisessä esimerkissä, mutta suuntaa ne ryhmän toimintaa: Kuunneltiinko kaikkia? Saivatko kaikki puhua? jne.

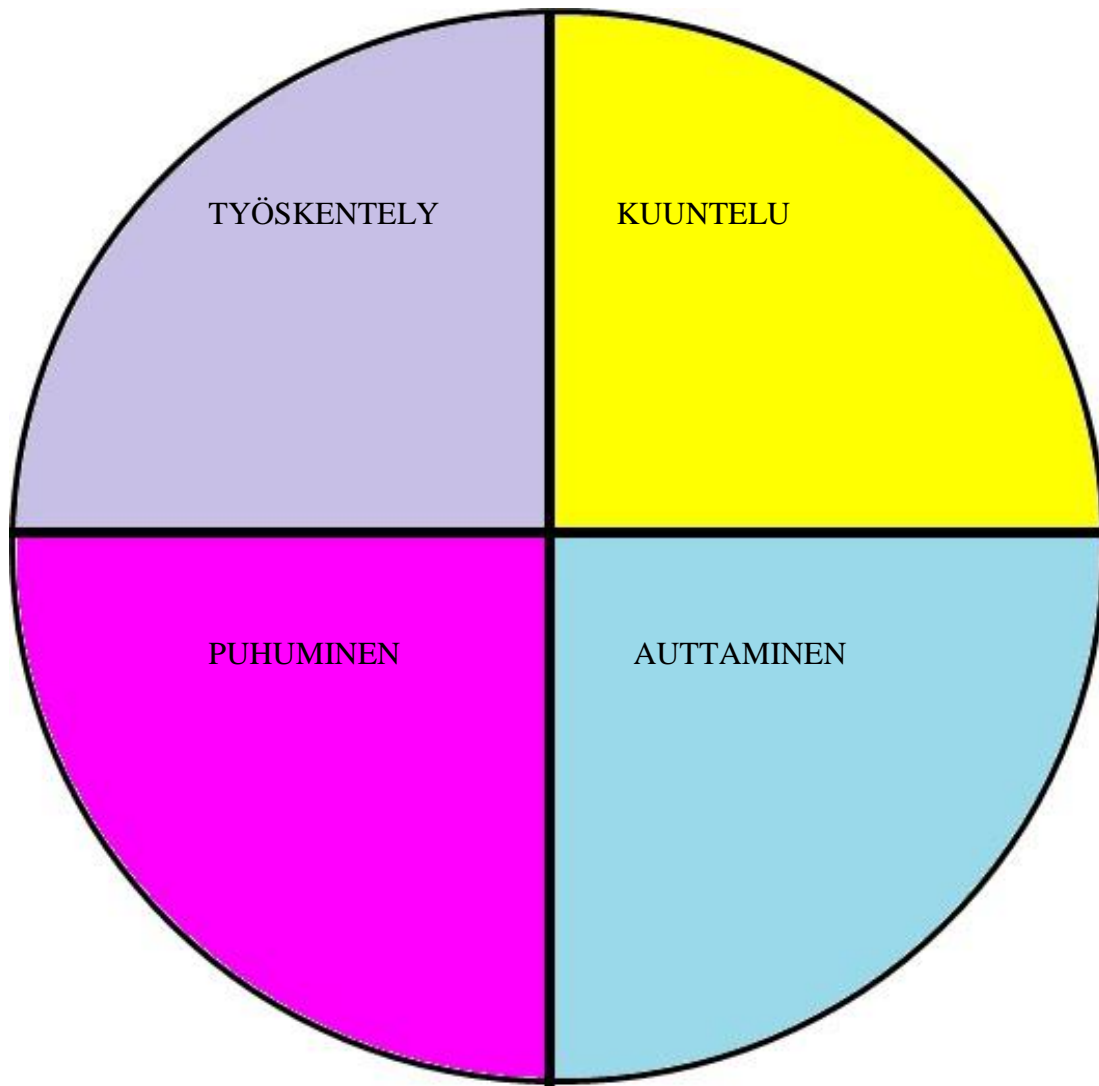
Opettaja voi halutessaan myös käyttää erilaista pohjaa yksilöarvioinnissa ja ryhmän arvioinnissa. Ryhmän arvioinnissa pohja voi olla esimerkiksi seuraavanlainen:



Tämäkin pohja vaatii kuitenkin aina tarkennusta siihen, mitä lohkoilla tarkoitetaan. Opettaja voi tietysti käyttää myös tyhjää ympyrää, johon aina erikseen määritellään, mitä tällä kertaa analysoidaan. Opettaja voi täyttää taululle yhteen ympyrään, mitä eri lohkot sillä tunnilla edustavat, ja oppilaat vain sijoittavat merkinsä tyhjälle ympyrälle. Tämä toimintamalli ei kuitenkaan anna oppilaille mahdollisuutta oppia seuraamaan oman toimintansa kehittymistä pidemmällä aikavälillä. Jos aina käytetään samoja käsitteitä, oppilaat myös alkavat

hahmottaa monipuolisesti, minkälaista toimintaa nämä käsitteet tarkoittavat.

Ympyräarvioinnilla on paljon hyviä puolia: oppilaat arvioivat sekä onnistumisiaan että kehittämiskohteitaan, ryhmä näkee kaikkien jäsentensä mielipiteet, työskentelyä tarkastellaan ainakin neljästä eri näkökulmasta ja sen avulla voidaan toiminnan arviointiin tuoda jatkuvuutta. Ympyräarvioinnin käyttö vaatii kuitenkin harjoitusta ja etenkin alussa sen käyttö voi viedä melko paljon aikaa. Opettajan on osattava selittää ympyrän eri lohkojen tarkoitukset oppilaille niin, että he ymmärtävät ne. Tämä työskentelymuoto vaatii myös materiaalia: ryhmille ympyräkaaviot ja kaikille oppilaille pelimerkit.



HIENOSTI



VIELÄ VOI PARANTAA

Liikennevaloarviointi

Liikennevaloarvioinnissa oppilaalle tai parille annetaan kaavake, johon heidän tulee arvioida, miten hyvin työskentely on oppitunnilla sujunut. Oppilas merkitsee rastin vihreään ympyrään, jos on mielestään onnistunut työskentelyssä, keltaiseen, jos ei tehnyt parastaan ja punaiseen, jos työskentely ei tällä kerralla onnistunut. Ideaa soveltamalla voidaan erilaisia arviointikaavakkeita tehdä loputtomasti, mutta etenkin aluksi voi olla kannattavaa käyttää vain yhtä tai kahta erilaista kaavaketta.

YKSILÖN LIIKENNEVALOKAAVIO:

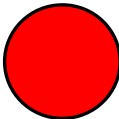
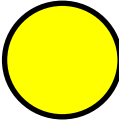
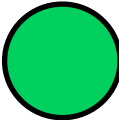
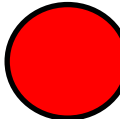
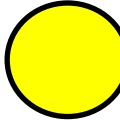
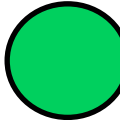
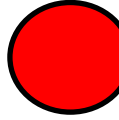
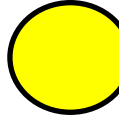
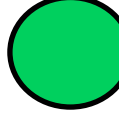
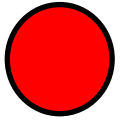
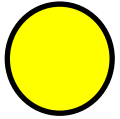
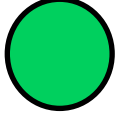
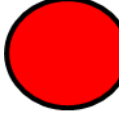
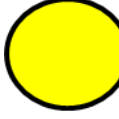
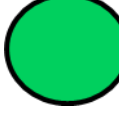
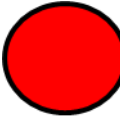
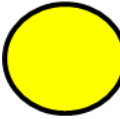
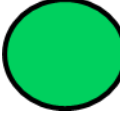
Jokaiselle oppilaalle jaetaan oma arviointipaperi, johon he merkitsevät oman näkemyksensä tunnin työskentelystä. Liikennevalokaaviossa arvioidaan sekä yksilön että ryhmän työskentelyä. Tämä arviointimuoto pakottaa kaikki oppilaat miettimään omaa mielipidettään tunnin onnistumisesta. Kun oppilas vastaa omalle paperilleen, ei hän voi ottaa mallia muiden mielipiteistä ja vastauksista. Tämä arviointimuoto rajoittaa kuitenkin ryhmien sisäistä arviointia, sillä tieto ryhmän jäsenten mielipiteistä ei ole koko ryhmän nähtävissä.

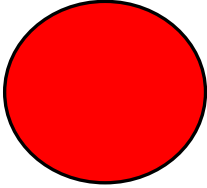
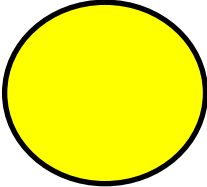
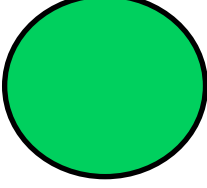
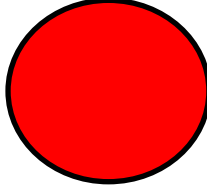
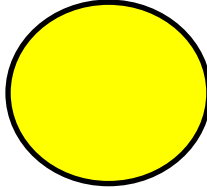
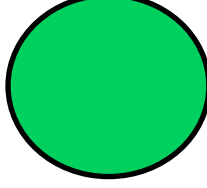
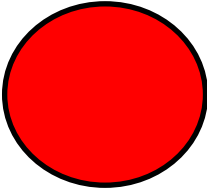
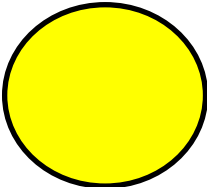
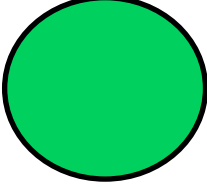
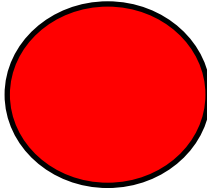
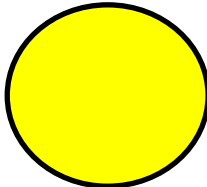
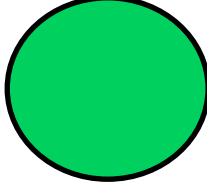
PARIN LIIKENNEVALOKAAVIO:

Pari saa yhden arviointikaavion, johon molemmat merkitsevät omat näkemyksensä tunnin työskentelystä vierekkäisiin sarakkeisiin. Oppilaiden vastaukset ovat paperissa rinnakkain niin, että heidän on helppo verrata vastauksia keskenään. Oppilaiden on myös mahdollista keskustella siitä, miten he ymmärtävät paperin kysymykset ja siitä, miksi heillä mahdollisesti on erilaisia vastauksia.

Suosittelavaa on, että arvioinnissa käytettäisiin aina samaa pohjaa, mutta oppilaille tarkennettaisiin, mitä eri toiminnoilla juuri tällä tunnilla on tarkoitettu. Kuten ympyräarvioinnissakin, on moni käsite liikennevaloarvioinnissa käsitteenä vaikea. Jos käytetään aina samaa kaaviopohjaa, oppilaat oppivat ymmärtämään mitä erilaisilla käsitteillä tarkoitetaan. Tässä esitellyt pohjat ovat lähinnä esimerkkejä ja opettajan toivotaan muokkaavan niistä itselleen toimivia.

Liikennevaloarvioinnin vahvuuksia on se, että toimintaa ei luokitella ainoastaan hyväksi tai huonoksi, vaan oppilailla on mahdollisuus sijoittaa se myös niiden keskivälille. Oppilaiden arvioinnista jää myös paperinen dokumentti, joten työskentelyn kehittymistä voidaan seurata ja tarkastella myös myöhemmän ajankohtana. Jos pari merkitsee omat arvionsa samaan kaavakkeeseen, on kaavakkeesta helppo vertailla parin molempien jäsenten näkemyksiä. Tämä arviointimuoto vaatii kuitenkin aina arviointikaavakkeet, joihin mielipiteet merkitään ja paikan, jossa arviointeja säilytetään.

	OPPILAS A	OPPILAS B
MINÄ KUUN-TE-LIN	  	  
MINÄ TYÖS-KEN-TE-LIN	  	  
MEIDÄN YH-TEIS-TYÖ ON-NIS-TUI	  	  

	MINÄ	RYHMÄ
KUUNTELU	  	  
TYÖSKENTELY	  	  

Lähteet

- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- EVK= Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). 2012. Suom. I, Huttunen & H, Jaakkola. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1991. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Third Edition. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 2002. Yhdessä oppiminen. Teoksessa P, Sahlberg & S, Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 101-118.
- Kagan, S. 1994. *Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Karanko, M. & Korpela, H. 1995. Suomen kielen opetus valmistavassa opetuksessa. Teoksessa N, Rekola (toim.) *Suomi toisena kielenä*. Saarijärvi: Opetushallitus, 22-31.
- Martin, M. 2003. *Kun pitää oppia suomeksi*.
- OPS 2004= Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki. Opetushallitus.
- Pollari, J. & Koppinen M-L. 2011. *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Juva: PS-kustannus Opetus 2000.
- Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Juva: PS-kustannus Opetus 2000.
- VOPS= Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2009. Helsinki: Opetushallitus
- Woolfolk, A. 2007. *Educational psychology*. USA: Person Education, Inc.