JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Määttä, Olli; Wallinheimo, Kirsi; Salo, Olli-Pekka

Title: Metaforia, piirroksia ja akronyymeja : työkaluja kieltenopettajan käyttöteorian rakentamiseen ja vahvistamiseen ohjatussa harjoittelussa

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © 2020 Jyväskylän yliopisto

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Määttä, O., Wallinheimo, K., & Salo, O.-P. (2020). Metaforia, piirroksia ja akronyymeja : työkaluja kieltenopettajan käyttöteorian rakentamiseen ja vahvistamiseen ohjatussa harjoittelussa. In O.-P. Salo (Ed.), Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen (pp. 124-144). Jyväskylän yliopisto; eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. https://enorssi.fi/teoriaa-ja-tyokaluja-ohjatun-harjoittelun-kehittamiseen/

METAFORIA, PIIRROKSIA JA AKRONYYMEJA - TYÖKALUJA KIELTENOPETTAJAN KÄYTTÖTEORIAN RAKENTAMISEEN JA VAHVISTAMISEEN OHJATUSSA HARJOITTELUSSA

Olli Määttä, Kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
Kirsi Wallinheimo, Kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
Olli-Pekka Salo, Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto

Johdanto

Metaforat ja muut kirjalliset tai kuvalliset representaatiot opettajien käyttöteoriasta avaavat opettajan käsityksiä oppimisesta, opettamiseen liittyviä uskomuksia ja oppimistilanteisiin liittyviä arvoja. Niitä kannattaa hyödyntää opettajan pedagogisten opintojen ohjattujen harjoittelujen puitteissa käytävissä ohjauskeskusteluissa. Kun opettaja on tietoinen käyttöteoriastaan ja pystyy kuvailemaan tai kirjoittamaan siitä, se saattaa vahvistaa hänen ammatti-identiteettiään, ja samalla tietoisuus omasta käyttöteoriasta auttaa häntä toimimaan johdonmukaisesti opetus- ja ohjaustilanteissa. Tässä artikkelissa tarkastelemme kieltenopettajan käyttöteorian rakentumisen tukemisesta osana ohjattua harjoittelua ja esittelemme työkaluja, joilla tätä voidaan konkreettisesti edistää. Avaamme myös omaa kieltenopettajan käyttöteoriaamme, jonka metaforana käytämme Kielenopetuksen pelikirjaa. Pelikirjametaforan avulla esittelemme Bloomin taksonomian (ks. esim. Anderson & Krathwohl 2001) pohjalta viiteen kirjaimeen tiivistettyä pedagogista punaista lankaa (TYTSY), joka kuvaa opiskelun etenemistä ajassa samalla, kun oppilaan vastuu kasvaa. Tavoitteenamme on havainnollistaa, miten niin opettaja kuin opettajaksi opiskeleva voi tehdä näkyväksi omaa pedagogista ajatteluaan metaforia, piirroksia ja muita kirjallisia tai kuvallisia representaatioita käyttäen.

Kieltenopettajan käyttöteoria

Opettajan pedagogista toimintaa ohjaa käytännön opetustilanteessa hänen henkilökohtainen didaktiikkansa ja käyttöteoriansa. Oman käyttöteorian luominen ja kehittäminen on Jyrhämän ja Syrjäläisen (2009) mukaan yksi tutkivan ja pedagogisesti ajattelevan opettajan piirteistä. Käyttöteoriaa on määritelty monin eri tavoin ja käsitteistö tällä alalla on varsin kirjavaa, sillä käyttöteorioiden lisäksi puhutaan muun muassa käyttötiedosta, implisiittisestä teoriasta tai toimintateoriasta (Aaltonen & Pitkäniemi 2001). Pohjimmiltaan käyttöteorian yhteydessä puhutaan kuitenkin samoista asioista.

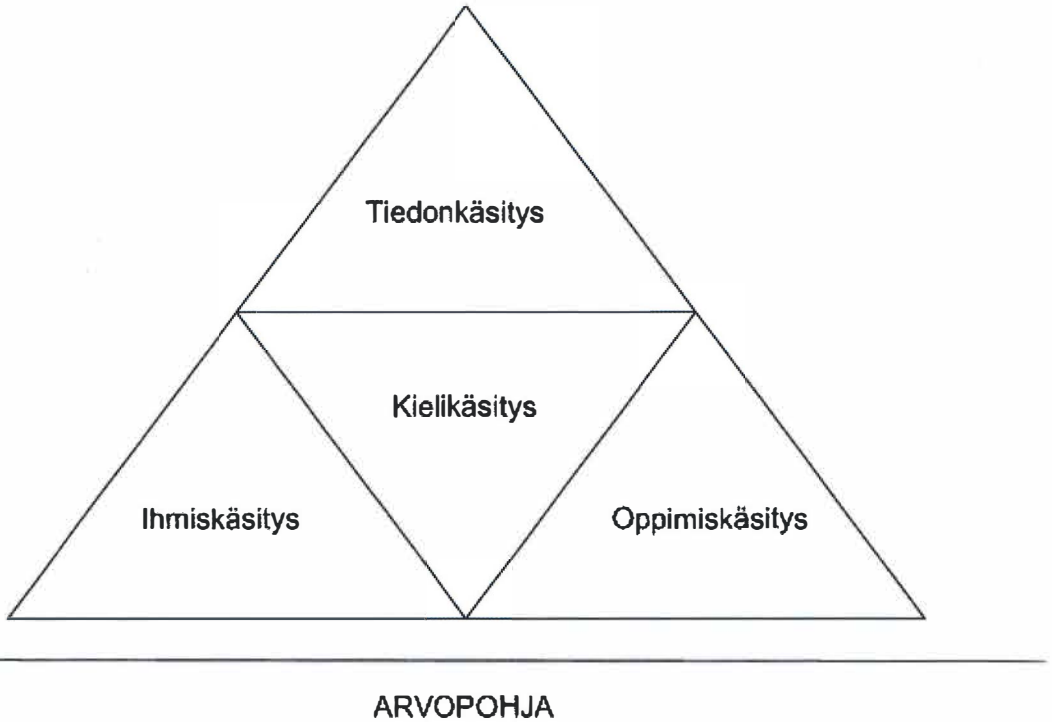
Argyriksen ja Schönin (1974) mukaan käyttöteoria (theory-in-use) on osa henkilön toimintaa ohjaavaa toiminnan teoriaa (*Theory of Action*), joka jakautuu käyttöteoriaan ja henkilön kannattamaan teoriaan (espoused theory). Kielenopettajan käyttöteoria voi olla yhtenevä hänen kannattamansa teorian kanssa, mutta yhtä lailla nämä teoriat voivat olla ristiriidassa keskenään. Kun kielenopettaja kuvailee omaa toimintaansa, hän kuvaa usein kannattamaansa teoriaa, joka voi olla ihanne siitä, millaista hän haluaisi opetuksensa olevan.

Käyttöteoriaa ei sen sijaan pysty todentamaan kuvailemalla, vaan se edellyttää toiminnan havainnointia (Argyris & Schön 1974). Käyttöteoriaan liittyy usein hiljaista tietoa (*tacit knowledge*) (Polanyi 1967), joka sisältää olettamuksia omasta itsestä, toisista, olosuhteista sekä oman toiminnan ja sen seurausten suhteesta käsillä olevaan tilanteeseen. Olemme harvoin tietoisia tästä hiljaisesta tiedosta ja siksi käyttöteoriaan liittyy näkemys tiedosta, jonka mukaan tiedämme enemmän kuin osaamme sanoilla ilmaista ja enemmän kuin toiminnassamme näkyy (Argyris & Schön 1974).

Ojasen (2003) mukaan ohjaajan tai opettajan käyttöteoria syntyy erilaisten tapahtumien ja yksiöllisten elämänkokemusten tuloksena ja integroituu ja kumuloituu hänen mielessään. Ohjaajan tai opettajan omat arvot ovat erittäin keskeinen osa käyttöteorian muodostumisessa. Arvot ja kokemukset ovat luoneet pohjan sille, millainen käsitys ohjaajalla on vuorovaikutuksen luonteesta ohjaussuhteessa. Opettajan ja ohjaajan käyttöteoriaan sisältyy paitsi näkemys tiedosta ja oppimisesta myös käsitys itsestä ohjaajana tai opettajana. Pohtimalla omaa toimintaansa reflektiivisesti, opettaja ja ohjaaja voi tulla tietoiseksi omasta viitekehyksestään eli käyttöteoriastaan (Ojanen 2003).

Käyttöteoria voi rakentua kahdella tavalla. Yhtäältä käyttöteoria rakentuu suoraviivaisesti kokemusten kautta, jolloin paremmat ja laajemmat käyttöteorian osaset korvaavat vanhat ja toiminnasta tulee tehokkaampaa. Toisaalta käyttöteorioiden taustalla olevat perusolettamukset saattavat muuttua, mitä toisin tapahtuu harvemmin ja epäsäännöllisemmin, sillä ihmiset pyrkivät viimeiseen asti pitämään yllä vanhoja käyttöteorioitaan. Toimiakseen tehokkaasti, ihmisten täytyy nimittäin voida luottaa käyttöteorioihinsa ja toimia niiden mukaisesti. Käyttöteorioiden perusolettamusten muuttuminen edellyttääkin ristiriitaa tai dilemmaa omien aikomusten ja toiminnan seurausten välillä. (Argyris & Schön 1974.) Opettamista koskeva asiantuntijatieto (*professional knowledge*) omaksutaan opetuskokemuksen myötä, ei pelkästään teoriaopintoihin nojautuen (Kincheloe 2002, 102, 101).

Kieltenopetus ei luonnollisestikaan poikkea olennaisesti muusta opetuksesta tai ohjauksesta, eikä se siis ole opettajan kokemuksista ja uskomuksista riippumatonta toimintaa, vaan siinä heijastuvat aina opettajan arvot sekä hänen käsityksensä ihmisestä, oppimisesta, tiedosta ja kielestä (ks. kuvio 1). Nämä arvot ja käsitykset muodostavat ytimen opettajan käyttöteoriasta.



KUVIO 1. Kieltenopettajan toimintaa ohjaavat käsitykset (Salo 2009, 95).

Kielenopettajan olisi tärkeä pyrkiä tulemaan tietoiseksi omasta käyttöteoriastaan ja toimintaansa ohjaavista käsityksistään, jotta hän pystyisi toimimaan tarkoituksenmukaisemmin. Tietoiseksi tuleminen on tärkeää myös siksi, että kun opettaja todella tietää, mitä hän tavoittelee ja mitä hän on tekemässä, hän tietää myös, miten se on syytä tehdä, sillä hänen käyttämänsä menetelmät ovat metaforisesti ilmaistuna lihaksi tullutta praksiksen filosofiaa (Lehtovaara 2001).

Tietoiseksi tuleminen edellyttää oman toiminnan reflektointia. Ojasen (2006) mukaan ohjauksen keskeisin oppimistavoite onkin reflektiivisen, tutkivan työotteen oppiminen, mikä käytännössä merkitsee omista ajattelu- ja toimintatavoista oppimista eli käyttöteorian tiedostamista ja kehittämistä. Tämän tueksi ohjaajan on hyvä aluksi tarjota opiskelijalle suunnittelun tueksi opetuksen eri työtapojen valmiita malleja, sillä ne voivat olla hyödyllisiä opettajan edetessä kohti itseohjautuvuutta ja omaa käyttöteoriaa (Jyrhämä 2002). Itse opetustapahtumassa opettaja tekee nopeita ja intuitiivisia päätöksiä, joiden perusteleminen tapahtuu vasta jälkeenpäin (Kansanen 2004, 92). Käytännön tieto kehittyy kokemusten ja reflektion myötä, mikä puolestaan luo edellytyksiä käytännön opetustilanteessa esimerkiksi ennakkosuunnitelmasta poikkeavalle toiminnalle (Wallinheimo 2016). Valmiiden mallien lisäksi ja reflektiivisen työotteen tueksi on kuitenkin tärkeä antaa opiskelijalle työkaluja, jotka edistävät reflektiota ja auttavat tietoiseksi tulemista omista opetustilanteessa läsnä olevista käsityksistään. Seuraavassa esittelemme tällaisia työkaluja.

Työkaluja käyttöteorian tiedostamiseen

Metaforilla sanoitamme todellisuutta ja pystymme ilmaisemaan, tai ilmaisemme tiedostamattamme sellaisia ilmiöitä, joihin emme pääse käsiksi akateemisella puheella (Lakoff & Johnson 1980). Siksi metaforatyöskentelyä voikin pitää keskeisenä välineenä omaan opettajuuteen liittyvien mielikuvien tutkimisessa (Väisänen & Silkelä 2000). Metaforia on käytetty varsin paljon opettajien tai opettajaksi opiskelevien uskomusten ja käsitysten tutkimuksessa (ks. esim. Martinez, Sauleda & Huber 2001; Patchen & Crawford 2011). Metaforat kuvaavat myös vallalla olevaa kielikäsitystä (ks. Nikula 2010) ja osa metaforista jää pysyviksi, kuten Cumminsin (1984) metafora kaksihuippuisesta jäävuoresta, joka kuvaa kaksikielisen kielenoppijan pinnan yläpuolella näkyvää kielitaitoa ja pinnan alla olevaa laajempaa kielitietoisuutta. Metaforiksi voidaan katsoa myös piirrokset, joiden avulla on tutkittu erityisesti kieltenopetukseen ja -opettajuuteen liittyviä uskomuksia ja käsityksiä (ks. esim. Kalaja & Pitkänen-Huhta 2018; Mäntylä & Kalaja 2019). Piirroksia on käytetty esimerkiksi pitkittäistutkimuksessa, jossa on selvitetty kieltenopettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä (Kalaja ym. 2008; Alanen ym. 2013). Metaforat ja piirrokset ovat hyödyllisiä työkaluja, kun halutaan tarkastella opettajan käyttöteoriaa ja sen suhdetta hänen kannattamaansa teoriaan.

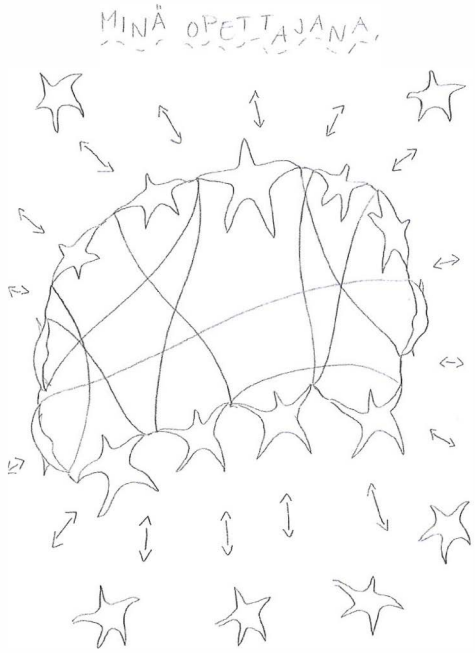
Olemme itse käyttäneet sekä metaforia että piirroksia osana ohjausta. Olemme esimerkiksi pyytäneet opiskelijoita jatkamaan kieltenopettamista koskevia lauseita ja piirtämään itsensä kieltenopettajana. Kun kieltenopettajaksi opiskelevia on pyydetty kirjoittamaan siitä, millainen on hyvä kielenopettaja, he ovat muun muassa käyttäneet asiantuntija-, luonto-, fiktiohahmo- ja artefaktimetaforia (Salo 2006). Hyvä kieltenopettaja nähdään ammatillisena asiantuntijana, joka on ”matkaopas, joka innostaa ja ohjaa oikeaan suuntaan” tai ”luotsi sumuisessa saaristossa”. Hänellä voi myös olla luontaisia ominaisuuksia ”gekko: valmis sopeutumaan ja kasvattamaan uuden hännän silloin kun se on puraistu poikki” tai sitten jokin fiktiivinen ihanne, johon pyritään (esim. Yoda tai Teräsmies). Opiskelijat näkevät hyvä kieltenopettajan myös välineenä (esim. kompassi, klassikkokirja tai apupyörät). (Salo 2006.)

Kun opiskelijoita on pyydetty piirtämään kuva itsestään opettajana, he ovat piirtäneet hyvin erilaisia kuvia. Yksi on piirtänyt itsensä erilaisten oppiaineeseen liittyvien asioiden ympäröimänä (kuva 1). Kuvassa olevat aurinko ja sydän kuvaavat oppituntien positiivista ilmapiiriä ja oppilaista välittämistä, kartta ja lippu muun muassa Ruotsiin matkustamista ja kulttuuriin tutustumista, kun taas kirja, TV, puhuminen ja kuunteleminen kertovat monipuolisista opetusmenetelmistä.

KUVA 1. Sydämellinen opettaja

Toinen opiskelija on piirtänyt itsensä oppilasryhmän kanssa virikkeellisessä ympäristössä (kuva 2). Kuvassa hän näkee itsensä luokkansa kanssa luokkaretkellä Tukholmassa. Metaforisemman kuvan on puolestaan piirtänyt opiskelija, jonka "ihanteena yhteistyö oppilaiden, opettajan ja ympäröivän maailman välillä" (kuva 3).

KUVA 2. Luokkaretkellä Tukholmassa



KUVA 3. Vuorovaikutusta ja yhteistyötä

On tärkeää, että ohjaaja ei yritä tulkita metaforia tai piirroksia ainoastaan omasta viitekehyksestään käsin, vaan ohjauskeskustelussa kannattaa pyytää opiskelijaa kertomaan, mitä hän on kirjoittanut tai piirtänyt ja mitä hän sillä haluaa sanoa. Lähtökohtaisesti se, onko opiskelija esimerkiksi piirtänyt vain itsensä, saattaa kertoa jotain olennaista hänen käyttöteoriastaan, mutta toisaalta kyse voi olla vain siitä, miten hän on ymmärtänyt tehtävänannon. Keskustelemalla opiskelijoiden kanssa näistä metaforista ja niiden tulkinnoista, opiskelija saattaa joutua haastamaan omia käsityksiään tai näkemään ristiriitoja ajattelunsa ja toimintansa välillä. Tällainen identiteetin hellävarainen ravistelu, kuten Moisio (2009) asian ilmaisee, johtaa transformaatio- eli muutosprosessiin, joka on edellytys yksilön henkiselle kasvulle ja siitä johtuvalle toimintatavan muuttumiselle (Ojanen 2003).

Metaforat ovat hyvä työkalu reflektion edistämiseen, mutta toisinaan niistä saattaa syntyä perusteellinen ja tarkkaan jäsennetty syväluotaus opettajan pedagogiseen ajatteluun. Seuraavassa avaamme ja havainnollistamme tätä pedagogista ajattelua eli käyttöteoriaa yhden opettajan metaforaa käyttäen. Pelikirjametafora perustuu Olli Määtän (2014) posteriesitykseen Ohjausfilosofia ohjaajan työkaluna (kuva 4; ks. myös liite 1), jonka hän laati osallistuttuaan kouluttajana eNorssin-verkoston ohjaajakoulutukseen.

KUVA 4. Pelikirjametafora (Määttä 2014)

Määtän mukaan hänen olemistaan opettajana ja ohjaajana, toisin sanoen hänen käyttöteoriaansa, kuvaa metaforisesti parhaiten pelikirja, johon päätymistä hän reflektoi seuraavasti:

> *"Huomasin jo ennen pelikirjametaforan kirjoittamista sanoittavani omaa toimintaani opettajana opetusharjoittelijoille esimerkeillä koulukontekstin ulkopuolelta. Esimerkit olivat jonkin harrastuksen tai siinä elämänvaiheessa usein toistuvan tekemisen parista. Rakentaminen, remontointi, puutarhanhoito, musiikki ja harrastamani joukkuelajit olivat tavallisia teemoja. Tuttuun asiaan oli paljon tartuntapintaa ja tuntui helpommalta avata omaa pedagogista ajattelua jonkin toisen elämänalueen kautta verrattuna siihen, että olisi aina perustellut valintojaan auktoriteeteilla ja esimerkeillä kielenopettamisen ja -oppimisen teoriasta. Kannustin myös opiskelijoita kertomaan, mistä he olivat kiinnostuneita, mitä he harrastivat tai mikä oli heidän intohimonsa. Opiskelijat kertoivat usein urheiluun, taiteeseen tai muihin harrastuksiinsa liittyvistä asioista innostuneesti ja mielellään. Ohjauskeskustelujen avulla ja ohjaussuhteen alkuvaiheen vuorovaikutuksella rakennetaan luottamusta, joka kantaa koko opetusharjoittelun ajan. Pelkistetyt metaforat, kuten koulu on kuin laiva, opettaminen on kuin puutarhanhoitoa tai opettaja on kuin kapellimestari eivät vielä yksin avaa ohjaajan pedagogista ajattelua, vaan metaforat pitää selittää. Nykyisin ohjaussuhde alkaa opiskelijan tutustumisella pelikirjametaforaani, jonka jaan sähköise-*

nä ennen ensimmäistä ohjaustapaamista. Ensimmäinen ohjaustapaaminen sisältää metaforan selityksen ja ohjaan keskustelua tilanteen mukaan kohti opiskelijan omaa pohdintaa uravalinnasta, opiskelijalle tärkeistä asioista opettajuudessa ja tavoitteista opetusharjoitteluun liittyen. Ohjaajan puheesta siirrytään tietoisesti kohti opiskelijan itsereflektiota ja jatkossa ohjauskeskusteluissa keskitytään opiskelijan esille nostamiin asioihin. Keskustelu metaforasta sinänsä jää sitä vähemmälle mitä pitemmälle harjoittelu etenee, ja tilalle tulee yhteinen pohdinta pedagogisesta suunnitelmasta ja didaktisista valinnoista opetustilanteessa."

Edellä olevassa reflektiossa korostuu ohjaustilanteissa käytetyn kielen ja ilmaisun nivoutuminen arjen, vapaa-ajan ja harrastusten kautta kohti opettajuuden ja käyttöteorian pohdintaa. Opettaja jäsentää itselleen merkityksellisen metaforan avulla omaa ajatteluaan ja tiedostaa pedagogisen käsikirjoituksensa keskeiset asiat. Samalla hän voi avata käyttöteoriaansa muille mielekkäällä tavalla.

Sovellamme seuraavaksi ohjaustilanteissa käytettyä valmentaja-pelaajat-peli -pelikirjametaforaa kielenopetuskontekstissa, jossa keskiössä ovat opettaja, oppilaat ja kielen oppiminen. Hyödynnämme siinä samalla kolmatta hyödyllisenä pitämäämme työkalua, joka on akronyymi eli kirjainsana. Erilaisia akronyymejä käytetään opetuksessa melko runsaasti muistamisen tukena: (B)ANAAN(I) auttaa muistamaan autonomian ajan Venäjän keisarit, SPOTPA tuo mieleen englannin sanajärjestyksen ja ViSViKOP sateenkarin värien järjestyksen. Akronyymien lisäksi opetuksessa voidaan hyödyntää myös muistilauseita. Kitaran kielten järjestyksen (E–A–D–G–H–E) muistaa esimerkiksi lauseella "Esko Aho Diggaa Golfista, Halonen Ei". Ohjaustilanteissa opiskelijoille voi kertoa, että opettaja voi kannustaa oppilaita keksimään omia muistilauseita, sillä ne toimivat oppijan itse luomina ankkureina sanalistojen tai esimerkiksi tietyn kielioppiknopin muistamisessa, kuten «BB-talossa RST-Vaijerit High Low". Tämän muistilauseen taustalla on osa ruotsin verbeistä, joiden kanssa ei käytetä *att*-partikkelia: *behöva, bruka, råka, slippa, tyckas, våga, hinna* ja *låtsas*.

Akronyymeillä voi olla yksittäisiä knoppitietoja syvempääkin merkitystä. Esimerkiksi tavoitteita asetettaessa voidaan hyödyntää englannin SMART-sanaa (esim. *Specific, Measurable, Achievable, Realistic & Time-bound*) tai rakentavaan viestintään ryhdyttäessä THINK-sanaa (esim. *True, Helpful, Inspiring, Necessary, Kind*). Kielenopetusta haluamme kuvata TYTSY-kirjainsanalla ja katsomme, että se on perusteltu ja johdonmukainen lähestymistapa hahmottaa kielenopetuksen syklejä, joissa uuden kieliaineksen opiskelu ja oppiminen etenee tunnistamisesta, ymmärtämisen, työstämisen ja soveltamisen kautta yhdessä uuden luomiseen.

Pelikirjametaforan soveltaminen kieltenopetukseen

Onnistunutta pedagogista kohtaamista, olipa se ohjaamista tai opettamisesta, edeltää yleensä hyvä suunnitelma. Ei ole yhdentekevää, millaisen pedagogisen käsikirjoituksen opettaja kirjoittaa opetukselle ja oppilaan opiskelulle. Pedagoginen käsikirjoitus on erityi-

sen tärkeä, kun ennakoidaan oppimistilanteen muuttujia. Kun opettajalla on laaja ymmärrys opetuksen, opiskelun ja oppimisen teorioista, hänellä on myös vapaus ja kyky valita tilanteeseen sopivin ja tehokkain pedagoginen ratkaisu (Bax 2011; Richards 2006).

Kielten opetuksessa korostuu kommunikaatio (ks. esim. Richards 2006). Mielekäs kielenkäyttö ja mielekkäät tehtävät kuuluvat myös viestinnällisen kieltenopetuksen perusperiaatteisiin. Oppilaat oppivat tekemällä yhteistyötä, jakamalla oppimiskokemuksiaan ja olemalla osallisia oppimisprosessin eri vaiheissa. Opettajan rooli on tukea ja ohjata. Näkemyksen taustalla ovat ekologiset teoriat, jossa ajatuksena on, että vieraan kielen käyttäjän pitää ottaa kieli haltuun itselleen mielekkäällä ja monipuolisella tavalla (van Lier, 2004). Tässä artikkelissa sovellamme Määtän ohjausfilosofian kuvausta ja kutsumme kielenopetuksen pedagogista käsikirjoitusta Kielenopetuksen pelikirjaksi. Kun oppilaalla on tavoitteet asetettuna, voi peli alkaa. Pelaajina ovat oppilas ja opettaja. Oppilaan rooli on olla aktiivinen opiskelussaan ja pitää katse naulittuna tavoitteessa. Opettajan tehtävä on miettiä taktiikka eli suunnitella mitä opettaa, miten opettaa ja miksi opettaa.

Kielten opetuksen teemoina perusopetuksessa ja lukion ensimmäisillä kursseilla ovat arjen tilanteisiin ja oppilaan omaan kokemusmaailmaan kuuluvat aihepiirit. Koulukontekstissa opettaja tarjoaa oppilaille oppimistilanteita, jotka mahdollistavat siirtovaikutuksen kautta oppilaan selviytymisen vastaavista viestintätilanteista luokkahuoneen ulkopuolella. Kielten opetuksen ja opiskelun tavoite on viestinnällinen kielenkäyttötaito ja kielen oppimisen jatkumo. (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2019.) Oppimista tavoittelevaa tekemistä kuvataan usein verbeillä opiskella, opetella, harjoitella ja totutella. Kun nämä teot nähdään oppimisen tärkeimpänä keinona, keskitytään oppimistilanteessa siihen, millaisin keinoin opettaja voi parhaiten tukea oppilasta toimimaan oppilaan itselleen asettamien tavoitteiden mukaisesti. (Yrjönsuuri 2000, 153-157.)

Käyttöteoriaamme havainnollistavassa Kielenopetuksen pelikirjassa nivomme yhteen Bloomin taksonomian (ks. esim. Anderson & Krathwohl 2001) mukaiset portaittaiset osaamistasot ja Engeströmin (1992) täydellisen oppimisen mallin vaiheet. Avaamme ratkaisujamme, jotka koskevat opiskeltavaa kieliainesta ja työtapojen valintaa. Keskitymme erityisesti kuvaamaan systemaattista kieltenopetusta ja opiskelua. Väliotsikot ovat sovelluksia Määtän pelikirjametaforasta.

Uskomme tunnelmaan

Nopeat muutokset oppimisympäristössä ja oppilaiden keskittymiskyvyssä vaikuttavat opettajan arkeen. Sajaniemen ja Krausen (2012) mukaan informaatiovirtojen hallinta (epäolennaisen informaation erottaminen olennaisesta), epävarmuuden sietokyky ja itsesäätelytaidot ovat kolme keskeistä valmiutta, joita tulisi nostaa kouluopetuksen sisällöiksi. Vaikka erillistä oppiainetta stressin sietokyvyn kasvattamisesta tai itsesäätelytaidoista tuskin koskaan tulee, tekevät monet opettajat päivittäin valintoja, jotka tukevat oppilaiden kasvua ja selviytymistä muuttuvan maailman haasteissa. Sajaniemi ja Krause (2012) korostavat pieniä

tekoja: hyväksyvä katse, kannustava ele, yhdessä nauraminen ja turvallisuuden kokeminen auttavat kaikenikäisiä oppijoita innostumaan ja onnistumaan yhdessä.

Ennen kuin innostuminen on mahdollista, on opettajan pistettävä kaikki peliin. Jo ensimmäinen kohtaaminen oppilasryhmän kanssa rakentaa koko tulevan yhteistyön vuorovaikutusta. Tutkijat ovat osoittaneet, että opettajan välittömyyden, tietoisen läsnäolon sekä sanattoman viestinnän ja oppilaiden itse kokemansa oppimisen välillä on vahva yhteys. Andersenin (1979) tutkimukset osoittivat, että opettajien välittömyyden ja sanattoman viestinnän (teacher immediacy) ja opiskelijoiden affektiivisen oppimisen välillä on merkittävä korrelaatio. Affektiivinen oppiminen viittaa siihen, pitävätkö oppilaat opettajasta tai oppiaineesta. Richmond (1990) ja Frymier (1994) ovat osoittaneet, että opettajan vahvalla läsnäololla ja sanattomalla viestinnällä on vaikutusta oppijan motivaatioon, mikä puolestaan aikaansaa myönteisiä tunteita sekä opettajaa, että opiskeltavaa ainetta kohtaan. Lisäksi Wittin, Wheelessin ja Allenin (2004) meta-analyysi 81 tutkimuksesta vahvistaa, että "... opettajan harjoittamalla välittömyydellä ja sanattomalla viestinnällä on merkittävä yhteys oppilaiden asenteisiin ja käsityksiin oppimisesta mutta vain lievä yhteys oppimistulosten kanssa" (Witt ym. 2004, s.184). Oppilaiden näkeminen, tervehtiminen, huomioiminen ja jututtaminen rakentavat tulevien oppimistilanteiden vuorovaikutussuhteita ja rooleja. Vasta oppimiselle ja harjoittelulle myönteisen tunnelman vallitessa opettaja voi toteuttaa omaa käyttöteoriaansa. Ryhmäkäyttäytymisen ja peilisolujärjestelmän välistä yhteyttä selvittäneissä tutkimuksissa (ks. esim. Rizzolatti & Craighero, 2004; Meltzoff & Decety 2003) on osoitettu, että vuorovaikutuksessa aktivoituvassa peilisolujärjestelmässä opitaan eläytymään toisen emotionaaliseen tilaan tilanteissa, joihin liittyy kulttuurisia merkityksiä. Sajaniemi ja Krause (2012) korostavat, että peilisolujärjestelmän toiminnan ymmärtämisestä saattaa olla pedagogisesti hyötyä. Kun opettaja katsoo hyväksyvästi ja kannustavasti oppilasta, voi se virittää hänessä myönteisen ja oppimiseen kannustavan olon. Jos taas opettaja viestii kyllästymistä ja turhautumista ei-kielellisin keinoin, voi se aiheuttaa vastaavia mielenliikkeitä oppilaassa. Positiivisten tunteiden sävyttämään vuorovaikutukseen kytkeytyy siis hyvä olo. Oppilaat ovat valmiimpia antamaan takaisin omaa osallistumistaan opettajan suunnitelman mukaan. Näin itse oppimistilanteen arvokkaat hetket voidaan käyttää harjoitteluun ja oppimiseen.

Uskomme suulliseen kielitaitoon

Suullisen kielitaidon hyvä hallinta on yhteydessä parempaan kirjoitustaitoon (ks. esim. Geva 2006; Baba ym. 2013). Viestinnän eri lajit tukevat toisiaan. Lisäksi oppilaat haluavat harjoittaa suullista kielitaitoaan (ks. esim. Ilola 2018). Puhumista kannattaa ja pitää harjoitella runsaasti alusta alkaen myös siksi, että taitavankin kirjoittajan kielitaito voi erityisesti viestintäarkuuden takia jäädä hyvin vajavaiseksi ilman riittävää suullista harjoittelua (Weissberg, 2006). Suullisen kielitaidon opettamiseen kannattaa panostaa myös siksi, että se tukee erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppijoiden lukutaidon kehittymistä ja integroitumista (Strube ym. 2013).

Oppijoiden yksilölliset tarpeet pitävät sisällään minimin opettamista ja oppimista, eli voimme olettaa, että kaikkien tavoite on tulla ymmärretyksi erilaisissa viestintätilanteissa. Joillekin tasoksi riittää perustilanteissa selviytyminen ja arkinen kieli, jotkut haluavat saavuttaa kielitaidon, joka on tasoa C1 yleiseurooppalaisessa kielitaidon kuvausasteikossa (Eurooppalainen viitekehys 2003).

Suullisen kielitaidon korostaminen näkyy opetuksessamme opettajan tekemien didaktisten valintojen kautta. Koko oppimistilanne on jatkumo aina oppilaiden tervehtimisestä ja kuulumisten kysymisestä oppimistilanteen lopettamiseen, kun hyvästellään, kiitetään yhteisestä kokemuksesta ja toivotetaan hyvää päivänjatkoa. Viestiseinät, opetusjulisteet tai opetustilaan yhdessä tehdyt tekstit voivat auttaa opettajaa ja oppilaita muistamaan ja käyttämään vuorovaikutusta vahvistavia fraaseja oppimistilanteen eri vaiheissa. Viestinnällinen kielitaito rakentuu viestinnällisten fraasien opettelun, viestintätilanteiden harjoittelun ja toiston kautta. Opettajan tekemät didaktiset valinnat myös sanaston opetteluun liittyen kertovat siitä, mikä merkitys suullisella kielitaidolla on opettajan käyttöteoriassa. Kielitiedon (normittava kielioppi, valmiit kategoriat, kielen stabiili luonne) tiedostettu tai tiedostamaton korostaminen saattaa näyttäytyä opetuksessa kirjallisen testaamisen, yksittäisten sanojen opettelun ja muistamisen korostamisena. Kielitaitoa korostava opettaja taas liittää oppimistilanteisiin viestinnällisen elementin; sanoista tulee fraaseja, testaaminen on suullista harjoittelua, kääntäminen on sanaston työstöä eli elaborointia ja oppimisympäristössä sallitaan tukeutumisen vertaisoppijoihin ja lähdemateriaaliin. Aalto, Kauppinen ja Tarnanen (2014) tarkastelevat kielitietoisen opettajan ominaisuuksia ja korostavat kielellisen päättelyn, reflektion ja pelkistämisen merkitystä. Kielitietoisen opettajan pedagoginen suunnitelma sulauttaa kielitaidon ja kielitiedon oppimistilanteiksi, joissa kielioppi ei ole pelkästään opetuksen kohde, vaan toiminnan väline yli oppiainerajojen. Kielten opettajan tärkein tehtävä onkin tarjota oppilaille siirtovaikutuksen mahdollistavia kielenkäyttötilanteita.

Kannustamme tekemään suullisesti perinteisesti kirjoittamista tai itsenäistä lukemista vaativia tehtäviä. Viestinnällistä kielitaitoa korostava opettaja huomaa suullisen toteutuksen mahdollisuuden sielläkin, missä sitä ei ole erikseen ohjeistettu (ks. esim. Brumfit 1984; Harjanne 2006). Esimerkiksi kuuntelutehtävien purku pareittain kohdekielellä on tehokasta ja sisältää juuri kuullun kieliaineksen toistoa.

Skeemateoriaa on tutkittu vieraan kielen skeemapohjaisen suullisen harjoittelun teoreettisena viitekehyksenä ja sitä on sovellettu kielten oppimateriaaleissa (ks. Harjanne 2006). Teksteihin ja keskustelutehtäviin on monissa oppimateriaaleissa laadittu skeema eli visualisoitu tai kirjoitettu sisäinen rakenne, jonka muoto vaihtelee. Se voi olla puukuvain, teemaattinen vihjerunko, kertomuskiekko tai joukko kuvavihjeitä, joiden avulla oppilaat tuottavat aihepiirin, tekstin tai muiden harjoitusten pääsisällön suullisesti kohdekielellä. Tämä harjoittelumuoto toistuu aihepiirin työstön eri vaiheissa. Skeema toimii tukea kaipaavilla opiskelijoilla myös esimerkiksi tekstin pääsisällön ymmärtämisen ja siihen tutustumisen tukena. Skeemojen käyttö mahdollistaa väljyydellään opiskelijan omalta taitotasolta lähtevän ilmaisun. (Ks. esim. Ausubel 1963; Anderson 1995.)

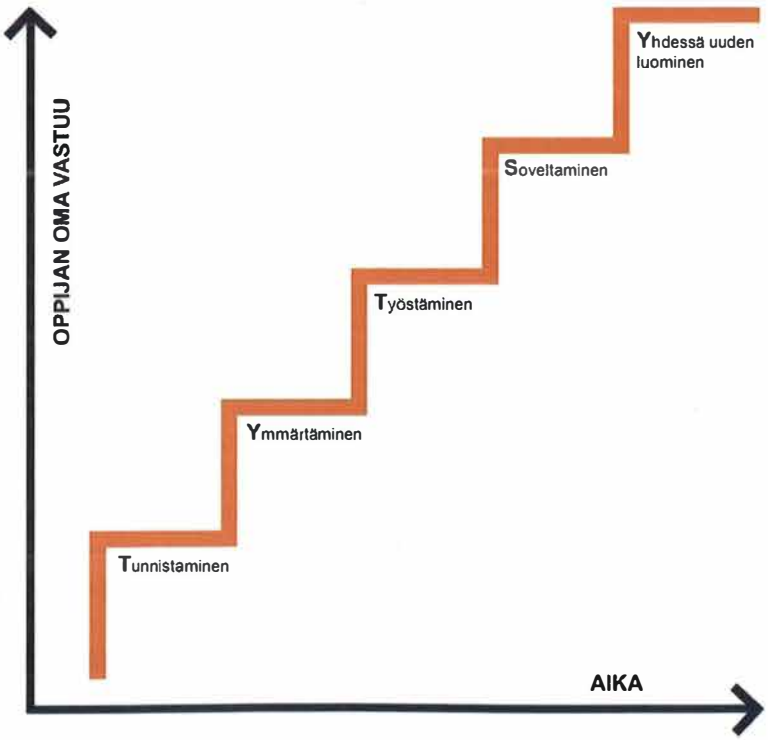
Uskomme systemaattiseen kieliaineksen opettamiseen ja opiskeluun

Olemme edellä kuvanneet kielten opettajan käyttöteorian kahden peruspilarin, oppimiselle otollisen tunnelman ja kommunikaation merkitystä kielenoppimistilanteessa. Seuraavaksi tarkastelemme kielenoppimisteorioihin perustuvaa systemaattista harjoittelua, joka on käyttöteoriamme kolmas peruspilari. Annamme myös esimerkkejä eri oppimistehtävistä, joiden kautta opettajan käyttöteoria näkyy tehokkaana harjoitteluna kielenoppimistilanteissa.

TYTSY

Esittelemme seuraavassa systemaattisen kielenopiskelun pedagogista punaisen langan eli TYTSYn (Kuvio 2), joka kuvaa kielen opiskelun etenemistä niin ajassa kuin oppilaan vastuun kasvussa.

TYTSY viittaa sanaston, kieliopin, tai sanontojen portaittaiseen harjoitteluun, jossa T on yhtä kuin Tunnistaminen, Y on Ymmärtäminen, T on Työstäminen, S on Soveltaminen ja Y on Yhdessä uuden luominen. TYTSY toimii pedagogisena punaisena lankana oppimissyklissä, jossa uuden kieliaineksen opiskelussa edetään tavoitteellisesti tunnistamisen tasolta ymmärtämisen, työstämisen ja soveltamisen kautta yhdessä uuden luomiseen.



KUVIO 2. TYTSY - uuden kieliaineksen opiskelu ja oppiminen

Oppiakseen uutta oppilaan pitää tunnistaa uusi kieliaines ja erottaa se jo osaamastaan. Tunnistamistehtäviä ovat muun muassa opiskeltavan aihepiirin tuttujen sanojen tai ydinsanojen poimiminen, uusien, kiinnostavien tai tärkeiden sanojen ryhmittelyä sanaluokittain tai opiskeltavien rakenteiden etsimistä tekstistä. Tunnistaminen voi myös olla aihepiirin uuden sanaston koontia sanakarttoihin, viestiseinille tai taululle.

Ymmärtämistehtäviä taas ovat muun muassa sanaston yhdistelytehtävät, sanojen etsiminen tekstistä, sopivan otsikon valitseminen, yksittäisten sanojen ja ilmauksien kääntäminen, ristikot, täydennystehtävät, clozet ja valmiit sisältökysymykset.

Työstämistehtävät voivat olla esimerkiksi käännöslauseita, omia kysymyksiä tekstistä, vastauksia kohdekielellä aihepiiristä työstettyihin kysymyksiin, sanaston laajennuksia, teemasidonnaisia dialogeja, teemasidonnaisia kirjoitustehtäviä ja tekstin muunnostehtäviä.

Sovellustehtävät ovat edellisten tehtävätyyppien hedelmiä: oppija etenee tunnistamisen ja ymmärtämisen kautta työstämään uutta kieliainesta ja käyttää uutta kieliainesta omassa kirjallisessa ja suullisessa viestinnässään. Esimerkkejä sovellustehtävistä ovat muun muassa avoimet suulliset harjoitukset, teemaan liittyvät kuuntelut, kirjoitustehtävät, draamatehtävät, lautapelien pelaaminen ja niiden laatiminen ja tietokilpailut.

Yhdessä uuden luominen on synteesi kaikesta edellä kuvatusta ja kokoaa oppimisprosessin aikana opitut tiedot ja taidot yhteiseksi tuotokseksi. Videot, elokuvaproduktiot, näytelmät, kouluyhteisölle järjestetyt tapahtumat ja kampanjat ovat esimerkkejä laajemmasta yhteisestä tekemisestä, joka sisältää yli oppiainerajojen menevää työstöä käsitellystä aihepiiristä.

TYTSYn tavoitteiden ja verbien valinnassa olemme soveltaneet muokattua Bloomin taksonomiaa (ks. esim. Bloom & Krathwohl 1956) ja Engeströmin (1992) täydellisen oppimisprosessin mallia. Bloomin taksonomiassa tiedolliset tavoitteet jaetaan kuuteen eri tasoon. Keskeistä Bloomin taksonomiassa on niin sanottujen aktiivisten verbien käyttö. Bloomin taksonomiassa tiedolliset tavoitteet on jaettu kuuteen tasoon: mieleen palauttaminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysoiminen, syntetisoiminen ja arvioiminen. (Ks. Bloom & Krathwohl 1956.) Myös Engeströmin (1992) täydellisen oppimisen mallissa on kuusi osatekijää: motivoituminen, orientoituminen, sisäistäminen, ulkoistaminen, arviointi ja kontrolli. TYTSY (Kuvio 2) on syntynyt näiden mallien synteesinä ja noudattaa mallien mukaista etenemistä, siten että portaikon alimmilla tasoilla opettaja herättää oppilaan mielenkiinnon ja motivaation opittavaa asiaa kohtaan. Oppilas muistaa tuttuja sanoja, fraaseja ja ymmärtää niiden merkityksen. Kielten opiskelun ensimmäisellä portaalla oppilas tunnistaa eri tavoin uuden opiskeltavan aineksen, kuten aihepiirin, sanaston ja rakenteet ja liittää ne aikaisemmin opittuun. Seuraavilla portailla sisäistetään ja sovelletaan. Uusia sanoja ja fraaseja harjoitellaan, opetellaan ja työstetään monipuolisesti. Kielenoppimisprosessi on jaettu osatekijöihin, joista kukin vaatii oppijalta määrätynlaisia oppimistekoja. Engeströmin (1992) täydellinen oppimisprosessi tukee tämänkaltaista ajattelua.

Suuri osa kielestä, jota käytämme päivittäin, on ennakoitavissa ja rutiininomaista, minkä vuoksi fraasien opettelua voidaan pitää itsestäänselvänä lähtökohtana kielen oppimiselle (Nattinger & DeCarrico 1992). Fraasit (chunks), joita oppija tallentaa muistiinsa leksikaalisina kokonaisuuksina tai skeemoina, mahdollistavat oppijan ilmaisemaan sellaisia toimintoja, joita hän ei itse pystyisi tuottamaan varsinkaan kielenoppimisen alkuvaiheessa. Tämä on tärkeää ottaa huomioon, koska oppijan motivaatio kielten oppimista kohtaan voi laskea, jos oppijan on aina opeteltava yksittäisten sanojen jälkeen vielä rakenteet niiden käyttöä varten. Oppijoiden kielitaidon kehittyessä tilanne luonnollisesti muuttuu. (Hakuta 1976, 333; ks. myös Harjanne 2006; Lewis 1992; Schmitt 2004.)

Kun oppilas on harjoitellut niin, että opiskellut fraasit ja rakenteet ovat tulleet tutuiksi, parhaimmassa tapauksessa jopa automatisoituneet, hän voi lähteä soveltamaan niitä uusissa tilanteissa. Opittua ja koko opiskeluprosessia pitää arvioida ja siihen yhdessä uuden luominen on toimiva keino. Yhdessä tekemällä kaikki ovat osallisia. Arviointi kulkee koko ajan mukana, mutta se ei saa lannistaa vaan sen pitää kannustaa. Opintojen aikaisen arvioinnin keskeisenä tehtävänä on kaikilla vuosiluokilla ohjata ja kannustaa opiskelua ja tukea oppimista sekä edistää oppilaan itse- ja vertaisarvioinnin taitoja (Opetushallitus 2014).

Pohdinta

Olemme tässä artikkelissa esitelleet muutaman työkalun, joiden avulla ohjaaja voi ohjatussa harjoittelussa auttaa opiskelijaa tulemaan tietoiseksi omasta käyttöteoriastaan ja tämän tiedostumisen kautta tukemaan hänen ammatillista kehitystään. Olemme lisäksi havainnollistaneet pelikirjametaforan avulla kielen opettamista, opettajaksi opiskelevien ohjaamista ja antaneet esimerkkejä käyttöteoriamme näkymisestä kielenoppimistilanteissa. Kieli- ja kulttuuritiedon tarjoaminen lisää kielitietoisuutta, ja vaiheittain etenevä harjoittelu sekä monipuolinen arviointi tukevat kielenoppimista ja vahvistavat oppijoiden minipystyvyyttä ja positiivista käsitystä kielenoppijana. Oppimistilanteissa vahvistetaan osallisuuden kokemista. Osallisuus todentuu jakamisen kautta, jossa oppilaiden kielenoppimisprosessi tehdään näkyväksi erilaisten sovellusten ja oppimisteknologian avulla. Opettajan roolin muutos tiedon välittäjästä oppimisstrategioiden valitsijaksi on muuttanut kieltenopettamista. Motivaatio- ja tunnestrategiat muistuttavat tässä artikkelissa pohdittua oppimistilanteen tunnelmaa. Ymmärtämistä ohjaavat strategiat, harjoittelu-, elaborointi- ja organisointistrategiat näyttävät sisältävän samoja elementtejä kuin kuvaamamme kieltenopetuksen pedagoginen punainen lanka, TYTSY.

Muutokset opetussuunnitelmassa, erilaiset oppijat ja uudet oppimisympäristöt haastavat kaikkia ohjaajia ja opettajia kehittymään työssään. He voivat kiteyttää käyttöteoriansa metaforaksi tai akronyymiksi, joka auttaa pitämään opetuksen tavoitteet kirkkaana mielessä. Käyttöteoriastaan tietoinen kieltenopettaja toimii omien näkemystensä suuntaisesti. Opettamisen ja ohjaamisen kautta tapahtuva oppiminen on aktiivista toimintaa, tiedonhakua, avoimuutta, jakamista, autenttisia ja uskottavia oppimistilanteita sekä omakohtaisuutta.

On selvää, että oppimistilanteeseen sisältyviä muuttujia on niin paljon, että yksi metafora, kuten esittelemämme pelikirja, ei kuvaa aukottomasti niitä kaikkia. Metaforien roolia ja niiden käyttöä opettajan ammatillisen kasvun ja urakehityksen kuvaajina on siksi tutkittava useista näkökulmista. Mielenkiintoisia metaforiin liittyviä tutkimusaiheita ovat esimerkiksi kielenoppimisstrategioista nousevat metaforat ja niiden näkyminen oppimistilanteissa. Käyttöteorian kiteyttävät akronyymit, kuten TYTSY, eivät toistaiseksi ole kovin tavallisia, eikä niistä siksi ole tiettävästi myöskään tehty tutkimusta. Ne tarjoavat kuitenkin uudenlaisen tavan jäsentää ja pelkistää ohjaajan tai opettajan pedagogista ajattelua siten, että hänen on helppo konkreettisella tavalla avata ja perustella omaa toimintaansa.

Lähteet

Aalto, E., Kauppinen, M. & Tarnanen, M. (2014). Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 5(3)*. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/kielellinen-tietoisuus-kieliopin-opetuksen-kulmakivena. [Luettu 6.3.2019]

Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. (2001). Opettajan ajattelun ja opetuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus. 32(4)*, 402–418

Alanen, R., Kalaja, P., & Dufva, H. (2013). Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa T. Keisanen, T., E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 5, 41–56. Saatavilla: http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/issue/view/1107 Open access

Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. Teoksessa B. D.Ruben (toim.), *Communication yearbook* (Vol. 3, ss. 534–559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.

Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory. An integrated approach.* New York: Wiley.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition.* New York: Longman.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1974) *Theory in practice. Increasing professional effectiveness.* San Francisco: Jossey-Bass.

Ausubel, D. (1963). T*he psychology of meaningful verbal learning.* New York: Grune and Stratton.

Baba, K., Takemoto, Y. & Yokochi, M. (2013) Relationship between second language speaking and writing skills and modality preference of university EFL students. https://pdfs.semanticscholar.org/37c6/446fdb6baa17c6220c19b2e3eb32922ccbfe.pdf

Bax, S. (2011). Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT) 1 (2)*, 1–15.

Bloom, B.S., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive domain.* New York: Longmans, Green.

Brumfit, C. (1984). **Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy.** Cambridge: University Press.

Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Engeström, Y. (1992). *Perustietoa opetuksesta.* Helsinki: Valtionvarainministeriö.

Eurooppalainen viitekehys 2003. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys.* Helsinki: WSOY.

Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Education, 42*, 133–144.

Geva, E. (2006). Second-language oral proficiency and second-language literacy. Teoksessa D. August, & T. Shanahan (toim.) *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hakuta, K. (1976). Becoming bilingual: a case study of a Japanese child learning English. *Language Learning, 2*, 321–351.

Harjanne, P. (2006). *"Mut ei tää oo hei midsommarista!" – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla.* Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 273. http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/harjanne/muteitaa.pdf. [Luettu 10.3.2019]

Ilola, M. (2018) *Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59522/978-951-39-7548-7_vaitos29092018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona.* Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Helsinki: Yliopistopaino. http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/ohjauspe.pdf. [Luettu 10.3.2019]

Jyrhämä, R., & Syrjäläinen, E. (2009). Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus 5*. 417—431. https://docplayer.fi/3559027-Ohjaussuhde-ohjaajan-roolit-ja-pedagoginen-ajattelu-opetusharjoittelussa.html. [Luettu 10.3.2019]

Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (toim.), *Narratives of Learning and Teaching EFL* (ss. 186–198). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kalaja, P. & Pitkänen-Huhta, A. (2018). Visual methods in applied language studies. *Applied Linguistics Review, 9 (2-3)*, 157–176. doi:10.1515/applirev-2017-0005 Open access

Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* Chicago: The University of Chicago Press.

Lehtovaara, J. (2001). What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*, (s. 141–176). Harlow: Pearson Education.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach.* Hove: Language Teaching Publications.

Martinez, M., Sauleda, N. & Huber, G. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 17(8)*, 965–977.

Meltzoff, A. N. & Decety, J. (2003). What imitation tells us about social cognition: A rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. *Philosophical Transactions of the Royal Society B, 358,* 491–500.

Moisio, O.-P. (2009). What it means to be stranger to oneself. *Educational Philosophy and Theory, 41 (5)*, 490–506.

Mäntylä, K., & Kalaja, P. (2019). 'The class of my dreams' as envisioned by student teachers of English: What is there to teach about the language?. Teoksessa P. Kalaja, & S. Melo-Pfeifer (toim.), *Visualising Multilingual Lives : More Than Words* (s. 254–274). Bristol: Multilingual Matters.

Määttä, O. 2014. Ohjausfilosofia ohjaajan työkaluna. Julkaisematon posteriesitys.

Nattinger, J. & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nikula, T. (2010). Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(1). https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2010/kielikasityksen-ja-kielenopetuksen-kytkoksista. [Luettu 10.3.2019]

Ojanen, S. (2003). Ohjauksesta oivallukseen -ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.), *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1.* Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 11–22.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.

Patchen, T., & Crawford, T. (2011). From gardeners to tour guides: The epistemological struggle revealed in teacher-generated metaphors of teaching. *Journal of Teacher Education, 62(3*), 286–298.

Polanyi, M. (1967). *The tacit knowledge dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.

Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and Motivation. *Communication Education, 39*, 181–195.

Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience, 27,* 169–192.

Sajaniemi, N. & Krause, C. (2012). Oppimisen palapeli. Teoksessa T Kujala, C. M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.), *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti: Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma: Tilannekatsaus tammikuu 2012.* Muistiot, Nro 2012:1, (s. 8–21). Helsinki: Opetushallitus.

Salo, O.-P. (2006) Delfiini, apupyörät vai matkaopas? Kielenopettajaksi opiskelevien metaforia hyvästä kielenopettajasta. Suullinen esitelmä AFinLAn syyssymposiumissa, Jyväskylässä 11.11.2006.

Salo, O-P. (2009) Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe ja kieli, 29:2*, 89–102.

Schmitt, N. (toim.) (2004). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. Amsterdam: John Benjamins Press.

Strube, S., van de Craats, I. & van Hout, R. (2013). Grappling with the Oral Skills: The learning processes of the low-educated adult second language and literacy learner. *Apples - Journal of Applied Language Studies Vol. 7, 1*, 45–65. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41925/grappling-with-the-oral-skills-the-learning-processes-of-the-low-educated-adult-second-language-and-literacy-learner.pdf?sequence=1

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Dordrecht.

Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000). Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta* (s. 132–153). Joensuun yliopisto

Wallinheimo, K. (2016). *Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä: Kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opetuksesta ja -opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Weissberg, R. (2006). *Connecting speaking and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Witt, P. L., Wheeless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. Communication Monographs, 71, 184–207.

Yrjönsuuri, Y. 2000. Opiskelun ja opetuksen vaikeuden ihmettelyä. Teoksessa Kansanen, P., Lahdes, E., Malinen, P. Yrjönsuuri, R & Yrjönsuuri, Y. *Viisi polkua opettajasta tutkijaksi* (s. 149–187) Juva: PS-Kustannus.

LIITE 1
PELIKIRJAMETAFORA (MÄÄTTÄ 2014)

Uskon tunnelmaan!

Olen futisvalmentaja, sateentekijä José Mata, jonka opeilla useat apuvalmentajat ovat luotsanneet joukkueensa huippusuorituksiin eri sarjatasoilla. Pelikirjaani on kopioitu, sitä on muokattu ja parannettu. Sinne on laadittu tuhansia ja taas tuhansia uusia harjoituksia. Perusasiat kuitenkin ovat ja pysyvät. Jokaisen harjoituksen ja ottelun taustalla on tietoisesti rakennettu vahva joukkuehenki ja jokaisen pelaajan omaksi kokema tunnelma meidän pelistä. Tunnelmaa rakennetaan ensikontaktista alkaen. Kättelen pelaajani, olen kiinnostunut heistä ja heidän tekemisistään myös kentän ulkopuolella. Tervehdin tulijoita ja menijöitä harjoituskeskuksessani ja olen joukkueeni henkilökunnan käytettävissä. Tunnelman kivijalkana on kunnioitus lajia, joukkuetovereita ja itseä kohtaan. Tunnelmaan kuuluu tietoisuus turvallisesta ja vaativasta valmentajasta ja joukosta apuvalmentajia. Yhteishenkeemme kuuluu lupa onnistua, epäonnistua, kokeilla ja ottaa riskejä.

Uskon puheeseen!

Valmennustapani tukeutuu tunnelman ja tekemisen ilmapiirin ohella viestintään. Viestit muuttavat todellisuutta. Valmentaja tuntee pelaajansa, heidän pelitapansa, yksilöiden vahvuudet ja heikkoudet. Antamalla palautetta joukkueelle yhteisesti sekä henkilökohtaisilla keskusteluilla rakennan joukkueen yhteistä menestyksen kulttuuria. Valmentajana uskon puheen merkitykseen. Ilmaisemme itseämme sanoilla, jotka kantavat, tukevat ja nostavat. Paha puhe satuttaa. Se, mitä haluan sanoa, on vasta ajatuksissani. Kun kerron ajatukseni ääneen, mietin, millaiseen muotoon viestini puen. Kannustan, rohkaisen ja kuuntelen joukkuetta. Mietin itse, millaisen viestin haluaisin kuulla. Annan lyhyitä ohjeita käskymuodossa: Käänny, levitä, kokeile, käytä! Kerron aina ohjeeni vain seuraavasta harjoitteesta. Selvennän joukkueelle aluksi mitä ja miksi harjoittelemme.

Syöttöneliö

Harjoitellaan uutta kieliainesta esim. 4 vastaan 2 siten, että uutta sanastoa testaavat pelaajat (4) ovat neliön ulkopuolella ja vastustajat sisäpuolella. Ulkopuolella olevat pelaajat yrittävät kysyä sanoja neliön läpi toisiltaan. Kysyä voi myös neliön ulkopuolelle, mutta vain rajoitetusti peräkkäin. Sanan tai lauseen neliön keskeltä nopeammin tietävä pelaaja pääsee kysyjäksi. Sovella kilpailuksi.

Luotan pelisysteemiin!

Tunnelma ja viestintä kannattelevat pelisysteemin runkopalkkia. Apuvalmentajani ja pelaajani tuntevat pelikirjani. Sen ydin on iloinen peli. Joukkueen kaikki pelaajat osallistuvat peliin, jonka perusasioita kuten syöttötaitoa, pallonkäsittelyä, joukkuepelaamista, reagoin-

tia ja onnistumisia on harjoiteltu pelikirjani mukaan. Uuden asian opettelussa apuvalmentajani oppivat tunnistamaan, ymmärtämään, työstämään ja soveltamaan opittua. Tämän saman taidon he välillisesti siirtävät joukkueen pelaajille harjoitusten kautta. Joukkueelle on hankittu TYTS-treeniliivit kertomaan tunnistamisen, ymmärtämisen, työstön ja sovelluksen voimasta! Jokainen ottelu on pelaajien tilaisuus näyttää valmentajalle, kuinka hyvin he ovat ottaneet vastuuta valmentajan laatimista harjoituksista. Seuraavissa treeneissä luemme taas yhdessä pelikirjaani!

Uuden asian oppiminen

Soveltaminen → 4 = Kyky kehittää uusi ratkaisumalleja opitun perusteella
Työstö → 3 = Suorituksen harjoittelu pelitilannetta varten
Ymmärtäminen → 2 = Kyky ymmärtää suorituksen merkitys
Tunnistaminen → 1 = Kyky tunnistaa oikea tekninen suoritus muuttuvissa olosuhteissa
(Kaavio sovellettu m-teamin juniorivalmennuksen pelikirjasta 2011–2012)