

**Erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen yläkoulun
suullisen suomen kielen opetuksessa**

Maisterintutkielma

Nea Takala

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos,

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2017

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen kunta	tiede-	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Nea Susanna Takala		
Työn nimi – Title Erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen yläkoulun suullisen suomen kielen opetuksessa		
Oppiaine – Subject Suomen kieli		Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2017		Sivumäärä – Number of pages 84
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Maisterintutkielmassani tarkastelen, miten opettajat hyödyntävät yläkouluikäisten suullisen suomen kielen opetuksessa erilaisia oppimisympäristöjä. Oppimisympäristöt näen tutkimuksessani perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) tavoin erilaisina tiloina ja paikkoina sekä yhteisöinä ja toimintakäytäntöinä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (POPS 2014: 29). Liitän oppimisympäristöön kuuluvaksi myös erilaiset välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa hyödynnetään (ks. POPS 2014: 29.) En siis rajaa tutkimustani pelkästään oppikirjoihin ja muihin valmiisiin materiaaleihin. Aihetta on tutkittu aikaisemmin paljon juuri oppikirjojen näkökulmasta (ks. esim. Tergujeff 2013, Luukka ym. 2008 ja Derwing & Munro 2005). Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Miten opettajat hyödyntävät erilaisia oppimisympäristöjä suullisen kielitaidon opetuksessa? 2. Miten opettajat kokevat oppimisympäristöjen käytön muuttuneen omassa suullisen kielitaidon opetuksessaan vuosien aikana, ja mistä muutos heidän mielestään johtuu? 3. Millaisia oppimateriaalitarpeita opettajat ovat havainneet suullisen kielitaidon opetuksessa, ja miten he ovat pyrkinet vastaamaan näihin tarpeisiin?</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2010: 189-199), jossa on etnografisia sävyjä havainnointien johdosta. Aineistoni koostuu kahdesta yläkoulussa S2-oppilaiden parissa työskentelevälle opettajalle tehdystä teemahaastattelusta (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 208) sekä kuuden oppitunnin havainnoinnista joko osallistuvana (ks. Ronkainen ym. 2011: 115) tai osallistumattomana (ks. Grönfors 2015, 152) tutkijana oppitunnista riippuen. Aineiston analyysissä hyödynsin aineistolähtöistä sisällönanalyysia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009).</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että suullisen suomen kielen opetuksessa hyödynnetään eniten oppimisympäristöinä oppikirjoja, opettajien itse tekemiä tai muokkaamia materiaaleja sekä internetiä. Opettajat kokivat internetin käytön selvästi lisääntyneen vuosien aikana, koska tietokoneiden määrät ovat kasvaneet kouluissa ja toimivat nettiyhteydet kattavat nyt useamman luokan. Opettajille ei ole tullut arjessa vastaan erityisiä materiaalitarpeita, vaikkakin he laativat materiaaleja paljon myös itse. Myös Kuukan ja Metsämuurosen (2016: 125–127) tutkimuksessa on saatu samanlaisia tuloksia. Suullisen suomen opetus oli tunneilla monipuolista ja tunneilla hyödynnettiin selkeästi eniten keskustelua. Keskustelun avulla pysytään harjoittelemaan kielen rakenteiden ja sanaston hallintaa, spontaania ilmaisua sekä erilaisten vuorovaikutusnormien hallintaa (Lehtimaja 2012: 219).</p>		
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, oppimisympäristö, toisen kielen opettaminen, suullinen kielitaito		
Säilytyspaikka – Depository Kieli- ja viestintätieteiden laitos		
Muita tietoja – Additional information		

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	7
2	SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUS	10
2.1	Toisen kielen opettaminen	10
2.2	Suomi toisena kielenä (S2) ja opetussuunnitelma.....	11
2.3	Suullinen kielitaito	14
2.3.1	Suullisen kielitaidon opettaminen	14
2.3.2	Opetuskeskustelu S2-oppituntien autenttisenä vuorovaikutusmateriaalina	17
3	OPPIMISYMPÄRISTÖT JA OPPIMATERIAALIT.....	19
3.1	Oppimisympäristö.....	19
3.2	Oppimateriaalien vaikutus opetukseen	22
3.3	Autenttisuus oppimateriaaleissa	24
3.4	Affordanssi	25
4	OPPIMISKÄSITYKSET JA OPETUSTYYLIT.....	28
4.1	Sosiokulttuurinen näkökulma.....	28
4.1.1	Dialogisuus	28
4.1.2	Funktionaalisuus	30
4.2	Kognitiivinen näkökulma.....	31
4.3	Opetustyyleistä	32
5	AINEISTO JA MENETELMÄT	34
5.1	Tutkimusaineisto.....	34
5.1.1	Tutkimuksen osallistujat.....	34
5.1.2	Tapaustutkimus	34
5.1.3	Teemahaastattelut.....	35
5.1.4	Havainnointi oppitunneilla	36
5.1.5	Etnografinen ote.....	38
5.2	Aineiston analyysimenetelmät	39
6	SUULLISEN KIELITAIDON OPPIMINEN JA OPETTAMINEN	
	42	
6.1	Suullinen kielitaito	42
6.2	Suullisen kielitaidon opettaminen	44

6.3	Vähimmäistavoite suullisen kielitaidon opetuksessa	47
7	ERILAISET OPPIMISYMPÄRISTÖT	49
7.1	Pienryhmä resurssina	49
7.2	Luokkahuone oppimisympäristönä.....	52
7.3	Yksilöllisyys ja autenttisuus materiaaleissa.....	53
8	SUULLISEN KIELIT AidON MATERIAALIEN, OPETTAMISEN JA OPPIMISEN MUUTOKSET	55
8.1	Valmiiden materiaalien muutos.....	55
8.2	Oppimisympäristöjen ja oppimateriaalien muutokset.....	56
8.3	Oppimateriaalitarpeet.....	60
9	TULOKSET JA POHDINTA	66
9.1	Erilaiset oppimisympäristöt ja suullisen kielitaidon opetus	66
9.2	Muutokset erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisessä	68
9.3	Oppimateriaalitarpeet suullisen kielitaidon opetuksessa.....	70
9.4	Tutkimuksen ja prosessin arviointia	70
9.5	Jatkotutkimusideoita	72
10	LÄHTEET	74
11	LIITTEET	80

1 JOHDANTO

Syksyllä 2015 Suomeen saapui kaiken kaikkiaan noin 32 500 turvapaikanhakijaa, mikä on enemmän kuin koskaan aiemmin. Tämä muutos on väistämättä vaikuttanut suomalaiseen kielikoulutuspolitiikkaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on kasvanut myös perusopetuksessa, joten opettajien on entistä tarkemmin huomioitava monikulttuuriset oppijat opetuksessa, jotta asiat tulisivat esitetyksi ymmärrettävällä tavalla. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 15.) Yläkoulun suomi toisena kielenä (S2) -opetuksella on tärkeä merkitys nuoren elämässä, koska sen tarkoitus on antaa oppilaille riittävät eväät jatko-opintoihin ja työelämään. (Lehtimaja 2012: 11.)

Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) suullisen kielitaidon opettamisen tärkeys korostuu monessa kohdassa. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä korostetaan vuorovaikutustilanteissa toimimista: oppilaan on tärkeää oppia viestimistä muodollisemmissa tilanteissa, argumentointia, mielipiteen ilmaisua sekä kielen käyttämistä osana muuta toimintaa. (POPS 2014: 313–318.) Opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota puheenymmärtämis- ja puhumisaitojen tietoiseen harjoitteluun, jotta oppilas selviytyisi vuorovaikutustilanteissa tarkoituksenmukaisesti (Vaarala ym. 2016: 101).

Maisterintutkielmassani tutkin, miten opettajat hyödyntävät yläkouluikäisten suomi toisena kielenä (S2) -oppilaiden suullisen kielitaidon opetuksessa erilaisia oppimisympäristöjä. Oppimisympäristöt näen tutkimuksessani POPSin tavoin erilaisina tiloina ja paikkoina sekä yhteisöinä ja toimintakäytäntöinä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (POPS 2014: 29). Tutkimuksessani liitän oppimisympäristöön kuuluvaksi myös erilaiset välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa hyödynnetään (ks. POPS 2014: 29). En siis rajaa tutkimustani pelkästään oppikirjoihin ja muihin valmiisiin materiaaleihin. Aihepiiriä on tutkittu aikaisemmin paljon juuri oppikirjojen näkökulmasta (ks. esim. Tergujeff 2013; Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008; Derwing & Munro 2005).

Tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana sekä suomi toisena kielenä -opettajana olen kiinnostunut S2-alaa koskevista kysymyksistä. Tehdessäni opintoihini kuuluvia harjoitteita huomasin tekeväni paljon materiaaleja oppitunneille joko yksin tai yhdessä toisten harjoittelijoiden kanssa. Usein huomasimme toisten harjoittelijoiden kanssa haluavamme hyödyntää opetuksessa oppilaiden omia vapaa-ajan ympäristöjä, kuten Instagram-profiileja. Näihin oppimisympäristöihin emme löytäneet valmiista oppimateriaaleista sopivia tehtäviä, joten lähdimme toteuttamaan niitä itse. Tästä heräsi kiinnostukseni juuri oppimisympäristöjä koskevaa tutkimusta kohtaan, koska niiden parissa tulen myös työelämässä viettämään runsaasti aikaa.

Halusin lähteä selvittämään, miten jo S2-alalla työskentelevät opettajat hyödyntävät erilaisia oppimisympäristöjä suullisen kielitaidon opetuksessa. Tutkimukseni pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten opettajat hyödyntävät erilaisia oppimisympäristöjä suullisen suomen kielen opetuksessa?
2. Miten opettajat kokevat oppimisympäristöjen käytön muuttuneen omassa suullisen suomen kielen opetuksessaan vuosien aikana, ja mistä muutos heidän mielestään johtuu?
3. Millaisia oppimateriaalitarpeita opettajat ovat havainneet suullisen suomen kielen opetuksessa, ja miten he ovat pyrkinet vastaamaan näihin tarpeisiin?

Vaikka suomalaisoppilaiden osaaminen on kansainvälisen vertailun mukaan edelleen hyvää (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka & Reinikainen 2009; Vettenranta, Välijärvi, Ahonen, Hautamäki, Hiltunen, Leino, Lähteinen, Nissinen, Puhakka, Rautopuro & Vainikainen 2015), ovat erot maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja suomenkielisten oppilaiden välillä suuria etenkin lukuaineissa (Nissilä 2011; Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014; Harju-Luukkainen, Nissinen & Tarnanen 2015: 109–110; Vaarala ym. 2016: 50). Tärkeimpänä tekijänä maahanmuuttajataustaisten nuorten yhdenvertaisten mahdollisuuksien turvaamiseksi voidaan pitää riittävän hyvää suomen kielen taitoa, koska sen merkitys niin jatkokoulutukseen, työllistymiseen kuin yhteiskunnalliseen osallistumiseen on valtava (Lehtimaja 2012: 9).

Tutkimuksissa, jotka ovat koskeneet monikielisiä lapsia ja nuoria, on usein erotettu toisistaan sosiaalinen kielitaito (basic interpersonal communicative skills, BICS) ja akateeminen kielitaito (cognitive academic language proficiency, CALP) (Cummins 1984; Lehtimaja 2012: 9). Sosiaalinen kielitaito pitää sisällään ihmisten välisen tavallisen kommunikatiivisen keskustelun ja konkreettisten käsitteiden ja ilmausten käytön. Tämä kielitaito on mahdollista saavuttaa muutamassa vuodessa, ja sen avulla voi selvitä tyydyttävästi ensimmäisistä kouluvuosista. Sosiaalinen kielitaito karttuu nuoren jokapäiväisessä elämässä koulun ohella, koska suomenkielinen ympäristö tarjoaa jatkuvasti nuorelle kielellistä syötettä. Tämä saattaa aiheuttaa sen, että nuoren kielitaito voi vaikuttaa vahvalta, vaikka oikeasti suuria aukkoja voi ilmetä juuri akateemisessa kielitaidossa. (Lehtimaja 2012: 9–10.)

Kouluvuosien karttuessa ja vaatimustasojen noustessa nuori alkaa tarvitsemaan entistä enemmän akateemista kielitaitoa, jonka osaaminen on edellytys tiedollisessa ja teoreettisessa toiminnassa. Akateemisen kielitaidon saavuttamiseen menee arviolta viidestä seitsemään vuotta, ja sen saavuttamisessa koulu on ratkaisevassa asemassa. (Lehtimaja 2012: 10.) Uudessa

opetussuunnitelmassa korostetaan jokaisen opettajan velvollisuutta toimia oman aineensa kielen opettajana, sillä jokainen opettaja nähdään kielitietoisessa koulussa oman aineensa ja sen kielen erikoisosaajana (POPS 2014: 28).

2 SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUS

2.1 Toisen kielen opettaminen

Maahanmuuttajille suomi on toinen kieli, jota opitaan suomalaisten joukossa jokapäiväiseksi viestintävälineeksi oman äidinkielen rinnalle (Suni 2008: 11). Kyseessä ei siis ole maahanmuuttajan äidinkieli eikä vieras kieli. Suomen kielen opetukselle asetetut tavoitteet ovat muuttuneet vuosien saatossa ja ne ovat siirtyneet enemmän työllistymiseen, jatkovalmiuksiin ja oppimistaitoihin liittyviin yhteiskunnallisiin tavoitteisiin. Pedagogisten haasteiden monimuotoistuesssa myös S2-opetuksen tulisi muuttua enemmän toisen kielen opetuksesi kuin vieraan kielen opetuksesi. Opetuksen olisi tärkeää vahvistaa oppijaa toimimaan kielitaidollaan ja rohkeasti ylittämään sen rajoja. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 402.)

Parhaimmillaan suomi toisena kielenä -opetus vastaa oppijan omiin tarpeisiin, joita hän kohtaa arjessaan, ja auttaa ymmärtämään ja syventämään luokan ulkopuolella opittuja asioita (Vaarala ym. 2016: 20, 30). Aallon ja kollegoiden (2009) mukaan haaste onkin hahmottaa eri tilanteissa elävät ja eri lähtökohdista tulevat suomen kielen oppijat kokonaisvaltaisesti yhteiskunnan jäsenenä ja kehittää kielen oppimisympäristöä vastaamaan oppijoiden viestintätarpeisiin siirtäen oppimisen enemmän luokan ja paperimuotoisen oppimateriaalin ulkopuolelle kohti aitoja viestintätilanteita. (Aalto ym. 2009: 402–404.)

Koulujen muuttuessa yhä monikulttuurisemmiksi myös koulujen kielelliset oppimisympäristöt muuttuvat. Etenkin kielellisen heterogeenisuuden lisääntyminen asettaa opettajille uusia haasteita kuten, miten opettajat huomioivat S2-oppilaiden avuntarpeen oppikirjatekstin ja oppiainekohtaisen kielen ymmärtämiseen liittyen. Opettajan ammattitaitoa mitataan oppikirjojen resurssien muokkaamisessa, jotta tehtävät olisivat pedagogisesti mahdollisimman mielekkäitä oppilaiden toteuttaa. (Jakonen 2013: 44, 80.)

Monet kieltenopettajien haasteet ovat askarruttaneet opettajia jo monien vuosisatojen ajan. Näitä haasteita ovat, mitä opetetaan, kenelle opetetaan, miten opetetaan ja miksi opetetaan. (Laihiala-Kankainen 1993: 101.) Samat kysymykset ovat edelleen ajankohtaisia kieltenopetuksessa – niitä vain lähestytään hieman eri näkökulmasta kuin kaksikymmentä vuotta sitten. Niin opettajat kuin oppimisteoreetikotkin ovat melko lailla yhtä mieltä siitä, että kielen opetuksen tulisi valmentaa oppijoita niihin suullisiin ja kirjallisiin kielenkäyttötilanteisiin ja kielenkäytön prosesseihin, joita he kohtaavat luokkahuoneen ulkopuolella (ks. esim. Mitchell & Myles 2004: 117). Suomi toisena kielenä -opetuksessa oppijalle pyritään antamaan oikeanlaisia välineitä, joiden avulla hän pääsee osaksi haluamiaan suomenkielisiä yhteisöjä (Aalto ym. 2009: 404).

Opettaminen voidaan nähdä tiettyjen pedagogisten ohjeiden mukaan tapahtuvana toimintana, kun taas oppiminen on olennainen osa ihmisen kehitystä niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin (Kauppinen 2013: 12–13). Erilaiset oppimistilanteet voidaan nähdä kolmas tila (engl. *third space*) -metaforan avulla (Bhabha 1994: 36–39, 217–218). Kolmas tila -metaforaa on hyödynnetty tutkimuksissa, jotka ovat koskeneet vapaa-ajalla ja koulussa tapahtuvaa oppimista (ks. Kainulainen 2011). Kolmas tila -ajattelussa oppimisessa hyödynnetään sekä formaaliin että informaaliin ympäristöön kuuluvia tekstejä ja ilmaisutapoja: niitä tutkitaan ja niiden avulla harjoitellaan esimerkiksi erilaisia tekstikäytänteitä. Opetuksessa voidaan esimerkiksi käyttää oppijan vapaa-ajallaan käsittelemää autenttista tekstiä ja analysoida sitä koulussa harjoitetuilla tekstianalyysikeinoilla. (Kainulainen 2011: 434.) Kauppisen mukaan kolmannessa tilassa tapahtuva oppiminen on esimerkiksi sitä, että oppijoiden elämäkokemuksista saatuja valmiuksia hyödynnetään oppimisen resurssina (Kauppinen 2013: 13). Opetuskeskusteluissa tämä voi tarkoittaa sitä, että irrottaudutaan välillä sovituista rooleista ja käytänteistä ja annetaan keskustelun viedä ennalta arvaamattomille teille. (Kainulainen 2011: 435; Bhabha 1994: 36–39, 217–218.)

S2-oppitunneilla suomi voidaan nähdä opetuksen ja oppimisen kohteena, mutta myös opetuksen ja oppimisen välineenä sekä vuorovaikutuksen ja sosiaalisen toiminnan resurssina (ks. Broner & Tarone 2001: 368; Lehtimaja 2012: 10). Suomen kieli on kaikille oppilaille toinen kieli, eivätkä oppilaiden äidinkielet ole välttämättä samoja, joten he hyödyntävät valtaosin suomea keskinäisessä vuorovaikutuksessaan (Cekaite 2006; Lehtimaja 2012: 10). Toisen kielen opetuksen erityispiirteitä ovat oppilaiden eläminen ja opiskeleminen kohdekielisessä ympäristössä sekä ryhmien heterogeenisuus, mikä tekee opettamisen välillä haastavaksi (Lehtimaja 2012: 10–11).

Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan opettajien velvollisuus on seurata annettuja virallisia opetussuunnitelmia ja valmistaa oppilaita tutkintoihin. Opettajien tulee tehdä nopeita päätöksiä tunnilla käytettävistä toimintatavoista ja tarvittaessa muokata tekemiään tuntisuunnitelmia oppilaiden reaktioiden mukaan. Opettajien odotetaan myös tarkkailevan oppilaiden edistymistä sekä keksivän keinoja yksilöllisen oppimiskyvyn kehittämiseen. (EVK 2012: 195.)

2.2 Suomi toisena kielenä (S2) ja opetussuunnitelma

Tärkein opetusta ohjaava dokumentti on valtakunnallinen opetussuunnitelma. Siinä määritellään opetukseen keskeisesti vaikuttavat asiat: opetuksen arvot ja tavoitteet, eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt ja työtavat sekä oppilaan arviointi. Opetussuunnitelman

perusteet muodostaa raamit, joita jokaisen kunnan, koulun, opettajien ja oppikirjatekijöiden edellytetään noudattavan. Opetussuunnitelmassa yhdistyvät opetuksen päämääriä kuvaava filosofinen näkökulma, opetusta ja opiskelua kuvaava pedagoginen näkökulma ja opetuksen järjestelyjä ja olosuhteita kuvaava hallinnollinen näkökulma Opetussuunnitelmassa heijastuu myös se, mitä yhteiskunnassa pidetään tärkeänä. (Luukka ym. 2008: 53; ks. myös POPS 2014.)

S2-oppimäärä koki suuria muutoksia vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS). Muun muassa toimintaympäristöjen sekä kieli- ja kielenoppimiskäsitysten muutokset olivat osaltaan vaikuttamassa tähän. Oppimäärän nimi vaihtui suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimääräksi ja tavoitteet, keskeiset sisällöt ja arviointi uudistuivat. (Vaarala ym. 2016: 50.) Oppimäärä alkoi lähestyä enemmän suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää. Selvitykset 2010-luvun alusta (ks. Nissilä 2011; Kärnä, Hakonen & Kuusela 2012 & Harju-Luukkainen ym. 2014) paljastivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden luonnontieteiden, historian ja yhteiskuntaopin sekä matematiikan oppimistulosten olevan heikommat kuin kantaväestön, vaikka S2-oppijat kokivat opiskelun kantaväestöä hyödyllisemmäksi. Nämä selvitykset olivat osaltaan luomassa painetta muutokseen S2-oppimäärään kohdalla. (Vaarala ym. 2016: 50; ks. myös Sul-kunen ym. 2009; Harju-Luukkainen 2014 & Vettenranta ym. 2015.)

Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden koulutusmuodot ovat pääosin valtavirtaistettuja. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että he opiskelevat samoissa koulutuksissa samanikäisten suomalaisten kanssa heti, kun kielitaso ja muut valmiudet ovat riittävällä tasolla. Jotta nämä riittävät valmiudet saavutettaisiin, on oppijan mahdollista osallistua valmistavaan opetukseen ennen integroitumista tavalliseen opetusryhmään. Maahanmuuttajataustaiset oppijat on otettu huomioon koulutusmuotojen sisällä tarjoamalla heille suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta. (Vaarala ym. 2016: 16–17.)

Maahanmuuttajataustaiselle oppijalle voidaan tuntijakoasetuksen mukaan opettaa kokonaan tai osittain suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää. Opetuksen tavoitteena on ennen kaikkea tukea oppijan kasvua kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi sekä tarjota maahanmuuttajanuorelle valmiudet jatko-opintoihin. Oppimäärässä pyritään monilukutaitoon, jonka avulla oppija oppii toimimaan eri tavoin erilaisten puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien parissa. Opetuksessa pyritään tukemaan kielitaidon eri osa-alueiden kehittymistä ja vahvistumista. Kielitaidon osa-alueiksi POPSissa luetellaan kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. (POPS 2014: 313–314.)

POPSissa on määritelty erikseen osio ”vuorovaikutustilanteissa toimiminen” osana suomi toisena kielenä -opetusta. Osion mukaan oppijan tulisi pystyä harjoittelemaan muodollisemmissa vuorovaikutustilanteissa toimimista, argumentointia, selostamista, referointia sekä puhe-

esityksen pitämistä ja havainnollistamista. POPSin mukaan oppijan olisi tärkeää oppia toimimaan erilaisten aiheiden ja tekstien parissa keskustellen sekä oppia käyttämään kieltä osana muuta toimintaa. Oppijalle olisi tärkeää opettaa, miten puhetta ja kokonaisilmaisun keinoja käytetään itseilmaisussa. (POPS 2014: 316.) Esimerkiksi kuuntelun ja kuullun ymmärtämisen taitoja on harjoiteltava opetuksessa systemaattisesti ja siten, että tehtävien fokus vaihtelee tehtävän ja tavoitteiden mukaisesti. Kaikki kuunteleminen ei välttämättä ole kuullun ymmärtämisen harjoittelua. Myös tuottamista on tärkeää harjoitella erilaisissa tilanteissa. (Vaarala ym. 2016: 60.)

Esimerkiksi Jyväskylän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (JPOPS 2014) ohjataan erikseen, miten suomi toisena kielenä -oppilaat huomioidaan eri oppiaineiden opetuksessa. Tärkeäksi teemaksi nousee monipuolisuus niin havainnollistamisessa eri tavoin (kaavioilla, kuvilla, käsitekarttoilla yms.) kuin myös monipuolisten työtapojen käytössä (kirjalliset, suulliset ja toiminnalliset). Esimerkiksi eri käsitteiden väliset suhteet on tärkeää avata opetuksessa esimerkiksi ylä-, ala- ja rinnakkaiskäsitteitä erottelevien käsitekarttojen avulla. (JPOPS 2014.)

JPOPSissa korostetaan oppilaan puutteellisen kielitaidon huomioimista kaikessa opetuksessa tarvittaessa erikoisjärjestelyin, joita voivat olla selkokielen oppimateriaalin hyödyntäminen, ajankäytön suunnittelu (esim. pidennetty koeaika) ja oman äidinkielen käyttö oppimisen tukena. Koetilanteissa koetehtäviä voidaan tarvittaessa selkokielistää sekä sallia sanakirjan ja oppimateriaalien käyttö. Aineenopettajalta voi myös tarvittaessa pyytää apua. Oppilaalle voidaan lisäksi antaa tukiopetusta opetuksen eri vaiheissa; ennen opetusta, samanaikaisesti tai opetuksen jälkeen, ja joko suomeksi tai oppilaan omalla äidinkielellä. (JPOPS 2014.)

Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (TPOPS 2016) todetaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kohdalla lapsen oppivan puhumaan suomea melko nopeasti, mutta käsitteellisen ja opiskeluun riittävän suomen kielen taidon oppimiseen menevän yleensä viidestä seitsemään vuotta. Tämän vuoksi monikielisellä oppilaalla on oikeus S2-opetukseen koko perusopetuksen ajan. TPOPSissa korostetaan oppilaan ikäkauden ja edellytyksen mukaisen oppimäärän mukaista opetusta joko eriytettynä luokan oppitunnilla tai erillisenä pienryhmäopetuksena. (TPOPS 2016:134.)

TPOPSissa todetaan yläkoulun suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kohdalla, että oppilaan pitäisi pystyä osallistumaan keskusteluun erilaisissa viestintäympäristöissä ja -tilanteissa. Oppilaan tulisi ymmärtää opetuspuhetta ja median puhuttuja tekstejä sekä oppia

käyttämään sosiaalista mediaa turvallisesti ja eettisesti. Opetuksen tulisi vahvistaa oppilaan taitoja toimia erilaisissa, myös koulun ulkopuolisissa, vuorovaikutustilanteissa. Kokonaisilmaisua pyritään opettamaan oppilaalle erilaisia draaman keinoja hyödyntäen. (TPOPS 2016: 703–706.)

Espoossa suomi toisena kielenä -opetusta järjestetään erillisessä ryhmässä osittain suomen kielen ja kirjallisuuden oppitunneilla ja osittain S2-ryhmässä, samanaikaisopetuksena tai edellisten yhdistelmänä. Oppilaiden aktiivista monikielisyttä kehitetään yhteistyössä oman äidinkielen opettajan sekä muiden opettajien ja kodin kanssa. S2-opetuksessa huomioidaan kielitietoisuus monikielisyuden hyödyntämisenä opetuksessa sekä ainetietoisuutena, mikä tarkoittaa yhteistyötä aineenopettajien kanssa, eri oppiaineiden tekstilajien tarkastelua ja niissä vaadittavien tekstitaitojen tukemista. Oppiainekohtainen kieli ja kielimuodot huomioidaan S2-opetuksessa. (EPOPS 2014.)

Ainetietoiset työtavat tarkoittavat Espoon kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa S2-opettajan ja aineenopettajien yhteistyötä, koska ainetta opettava tietää, millaisia tekstilajitaitoja oppiaineessa tarvitaan. Opetuksen eriyttämisessä keskeistä on työtapojen valinta sekä oppimateriaalien eriyttäminen. Eriyttäminen varmistaa S2-oppimäärän tavoitteiden ja sisältöjen toteuttamisen silloin, kun oppilas opiskelee oppimäärää osittain tai kokonaan suomen kielen ja kirjallisuuden opetusryhmässä. EPOPSissa S2-opetuksen tavoitteeksi mainitaan kieliyhteisön täysivaltainen jäsenyys ja jatko-opintokelpoisuus suomen kielellä, mikä korostuu erityisesti vuosiluokkien 7–9 opetuksessa. (EPOPS 2014.)

2.3 Suullinen kielitaito

2.3.1 Suullisen kielitaidon opettaminen

Tässä tutkimuksessa käytän Hakolan ja Hildénin (2011) lukion suullisen kielitaidon kurssin seuranta- ja tutkimushankkeen jakoa suullisen kielitaidon eri osa-alueista. Hakola ja Hildén mainitsevat suullisen kielitaidon osa-alueiksi sujuvuuden, ääntämisen, sanaston ja rakenteiden laajuuden, oikeakielisyyden, vuorovaikutustaidot, kohdekulttuurin mukaisen viestinnän sekä puheviestinnän strategiat (ks. myös Hildén 2000). Tutkimuksessa selvisi, että opettajat hyödynsivät suullisen kielitaidon kursseilla eniten oppikirjaa, joka oli tehty suullista kurssia varten, sekä itse työstämiään aineistoja, kuten verkkosivuja ja lehtileikkeitä. Työskentelytapoina opettajat suosivat eniten parikeskusteluja ja pienryhmäkeskusteluita. (Hakola & Hildén 2011.)

Aalto ja kollegat (2007) toteavat Suomi2-opettajanoppaassaan, että kielitaito on yksi kokonaisuus, joka koostuu monista eri osa-alueista. Opetuksessa on suunnitelmallisesti huomioitava nämä kaikki osa-alueet, ja jokaiselle osa-alueelle on asetettava omat tavoitteet, joita harjoitellaan ja arvioidaan suunnitelmallisesti. Tämä on edellytyksenä sille, että kielitaito kehittyisi monipuolisesti. Suomi2-oppikirjassa liitetään puhumisen taitoon kuuluviksi ääntäminen, puheen sujuvuus, sanaston ja rakenteiden automaattistunut hallinta, kuuntelu- ja reagoititaidot, puheen mukauttaminen puhetilanteen ja puhekuumppanin mukaan sekä keskustelun eri strategiat, kuten miten saadaan ja pidetään puheenvuoro. Puhumistehtävyytyypeinä oppikirjassa käytetään parikeskustelua, ryhmäkeskustelua/luokkakeskustelua, asioimisdialogia, mielipiteen ilmaisua, kuvan selostamista/täydennystä, minidraamaa, roolipeliä, tekstin sisällön kertomista avainsanojen avulla, neuvottelua ja väittelyä. (Aalto ym. 2007: 14–15.)

Suullisen kielitaidon opetuksessa tulisi huomioida monipuolisesti erilaisia tilanteita, puhekuumppaneita ja medioita, jotta puhumisen opetus olisi suunnitelmallista ja tehokasta. Puhumisen opetuksessa ei ole riittävää, että ”vain puhutaan”, koska harjoittelussa tulisi ottaa huomioon monipuoliset aiheet ja vaihtelevat kielenkäyttötilanteet. Tärkeintä puhumisen opetuksessa on, että puhutaan todellisesta oppilaalle tärkeästä aiheesta. Tämä tekee harjoittelusta tavoitteellisempaa ja merkityksellisempää. Puhumisen taito on mahdollista jakaa kahteen eri osaan: kognitiiviseen taitoon eli kykyyn tuottaa ymmärrettävää tuotosta, ja sosiaaliseen taitoon eli kykyyn osallistua vuorovaikutukseen omien tavoitteiden mukaan. (Aalto ym. 2007: 15–16.) Suullisessa vuorovaikutuksessa kielenkäyttäjä toimii sekä puhujana että kuuntelijana rakentaen yhdessä keskustelukumppanin kanssa yhteisvoimin keskusteludiskurssia neuvottelemalla yhdessä merkityksistä. Vuorovaikutustilanteessa vastaanottamis- ja tuottamisstrategiat ovat siis jatkuvassa käytössä erikseen ja päällekkäin. (EVK 2012: 111, 133.)

Vierasta kieltä sekä äidinkieltä puhuttaessa ääntämisellä on suuri merkitys ymmärrettävyydessä. Tergujeffin (2013) englannin ääntämistä koskevassa väitöskirjassa selvisi, että englannin opettajat hyödyntävät ääntämisen opetuksessa perinteisiä opetustapoja: imitointiharjoituksia, ääneen lukemista ja foneettista harjoittelua. Englannin opettajat kokivat, etteivät saaneet opinnoissaan tarpeeksi opastusta ääntämisen opetukseen, vaan enemmän oman ääntämisensä harjoitteluun. Ääntämisen opetuksessa hyödynnetään paljon oppikirjoja, joten oppikirjan puutteet ääntämisen harjoituksissa, kuten intonaatioharjoituksissa, heijastuvat helposti opetukseen. (Tergujeff 2013: 61–63, 92.)

Tergujeffin mukaan opetuksessa olisi tärkeää ottaa huomioon koulun ulkopuolella tarjoutuvat oppimismahdollisuudet, sillä moni tutkimukseen osallistuneista oppilaista kertoo oppi-

vansa englannin ääntämistä myös koulun ulkopuolella Tutkimuksen mukaan opettajat hyödyn-
tävät perinteisten oppi- ja sanakirjojen sekä cd-levyjen lisäksi jonkin verran ääntämisen ope-
tuksessa myös internetiä. Oppikirja-analyysin perusteella oppikirjassa eniten esiintyi foneetti-
seen harjoitteluun sekä ääneen lukemiseen keskittyviä tehtäviä. Vähiten oppikirjoissa oli sane-
luun ja tavaamiseen sekä reseptiiviseen harjoitteluun keskittyviä harjoituksia. Intonaatioon ja
puherytmiin keskittyviä tehtäviä ei oppikirjoissa ollut juuri ollenkaan. (Tergujeff 2013: 61–63,
92.)

Vološinov (1990) nosti esiin sanojen, äänenpainon, ilmeiden ja eleiden vaikutuksen vies-
tin välittäjinä suullisessa vuorovaikutuksessa. Nykyiset kielentutkijat ovat vahvistaneet Vo-
lošinovin näkemykset kielen monimuotoisuudesta: kirjoitettu kieli nähdään vain yhtenä kielen
muodoista, ei kielenä. Tämä monimuotoisuus olisi tärkeää ottaa huomioon myös kielenopetuk-
sessa. Nykyteknologian avulla opetukseen pystyttäisiin luomaan siltoja niin koulun kuin koulun
ulkopuolisten maailmojen välille, jotta kielellinen monimuotoisuus pystyttäisiin huomioimaan
mahdollisimman kattavasti. (Dufva 2014.) Kieli on mahdollista nähdä myös kokonaisuutena,
jonka päätarkoituksena voidaan nähdä viestin välittäminen. Kielikasvatuksessa tämä näkyy
suullisen viestinnän korostamisena etenkin opintojen alussa. Tällöin opetuksen pääfunktiona
on ymmärrettävyys. Kielen yksityiskohdat, kuten foneettiset tai syntaktiset piirteet, saavat hu-
omiota vain siinä määrin kuin se on viestin ymmärrettävyyden kannalta oleellista. (Salo 2009:
93.)

Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa on korostettu pitkään vuorovaikutuksen merki-
tystä. Kieltä opitaan vaihtelevissa sosiaalisissa tilanteissa sekä vuorovaikutuksessa toisten ih-
misten ja ympäristön kanssa. Parhaimmillaan toisen kielen opetus tarjoaa oppijalle eväät toimia
arkielämän vuorovaikutustilanteissa niitä analysoiden ja niistä oppien. (Lilja, Eloranta, Piirai-
nen-Marsh & Saario 2014.) Tämä vaatii kuitenkin sen, että oppija ymmärtää vuorovaikutusti-
lanteiden puhetta. Puheen ymmärtämisen taidon opettaminen tuntuu usein opettajista kaikkein
haasteellisimmalta, koska oppilaan päin sisään on mahdotonta nähdä. Vuorovaikutus oppilai-
den kanssa ja opetuskeskustelu tarjoavat kuitenkin opettajalle mahdollisuuden havaita ja hah-
mottaa oppilaiden tapoja tulkita ja ymmärtää asioita. Ymmärtäminen on paljon muutakin kuin
kieltä, ja siihen vaikuttavat monet kielenulkoiset seikat, kuten puhujien määrä, taustahäly, pu-
heen varianttien tuttuus ja selkeys sekä puhenopeus. Opetuksessa olisi syytä huomioida moni-
puoliset opetustavat, jotta mahdollisimman erilaiset tekstilajit, puhetilanteet ja puheen variantit
tulisi huomioitua. (Aalto ym. 2007: 19–20.)

Oppikirjojen hyödyntäminen suullisen kielitaidon opetuksessa on noussut tutkimuksissa
keskusteluun (ks. esim Badger ja MacDonald 2010, Tanner 2012 & Aro 2013). Tanner (2012)

pohtii esimerkiksi sitä, millaisia välineitä oppikirjat tarjoavat todellisen elämän vuorovaikutus-tilanteisiin – myös ongelmatilanteisiin. Esimerkiksi asiointitilanteissa maahanmuuttajat saattavat kohdata usein ymmärtämisongelmia, joten niissä tarvittavaa kielitaitoa olisi perusteltua harjoitella. Tanner pohtii myös muunlaisten ongelmallisten kommunikaatiotilanteiden esittelyä opetusmateriaaleissa – etenkin oppikirjoissa. Haasteena hän toteaa olevan juuri sen, miten ongelmallisten tilanteiden esittelyä voisi tehdä ilman, että vahvistetaan samalla stereotyyppioita tai negatiivisia asenteita. (Tanner 2012: 175.)

Useat kielen oppimiseen ja opettamiseen keskittyvät tutkimukset (ks. esim. Dufva & Alanen 2005; Kalaja, Alanen & Dufva 2008) osoittavat, että kielenoppijat lähestyvät kieltä paljolti kirjoitetun kielen kautta, minkä takia he näkevät kirjat keskeisenä oppimisen välineenä. Dufva (2014) uskookin näiden käsitysten nousevan muun muassa oppikirja- ja tekstikeskeisestä koulutyöskentelystä, josta viitteitä antavat esimerkiksi Pitkänen-Huhdan (2003), Luukan ja kollegoiden (2008) sekä Tannerin (2012) tutkimukset.

Cook (2001) kokoaa 1990-luvun L2-kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksia ja toteaa, että silloisten tutkimusten mukaan toisen kielen oppijat oppivat paremmin puhutun kielen kuin kirjoitetun kielen kautta. (Cook 2001: 3–4.) Halliday (1985) kuitenkin muistuttaa, että sekä kirjoitettu että puhuttu muoto ovat oppilaille tärkeitä, koska kirjoittaminen ei ole kirjoitettua puhetta eikä puhuminen ole kirjoitetun tekstin ääneen lukemista (Halliday 1985: 91).

2.3.2 Opetuskeskustelu S2-oppituntien autenttisena vuorovaikutusmateriaalina

Autenttisuus on noussut monissa keskusteluissa esiin, kun puhutaan erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisestä (ks. esim. Morrow 1977, Badger ja MacDonald 2010; Aro 2013). Lehtimaja (2012) nostaakin oppilaiden välisen vuorovaikutuksen luokassa muiden luokkatoverien ja opettajan kanssa tärkeäksi autenttisen kielenkäytön muodoksi. Lehtimaja korostaa, että oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa koko ryhmän yhteisen keskustelun aikana. Oppilaat suuntautuvat toisiinsa jopa puhuessaan opettajalle, mutta he kohdistavat yhteiseen keskusteluun kuuluvia vuoroja myös suoraan toisilleen. Tämä mahdollistaa toisten oppilaiden osallistumismahdollisuuden. Vuorovaikutus oppitunneilla muodostuu helposti kaksitasoiseksi: opetuksen sisällön lisäksi oppilaat kohdistavat huomionsa sosiaalisiin tavoitteisiin esimerkiksi kiusoittelemalla toisiaan ja käyttämällä huumoria kavereiden viihdyttämiseksi. Oppilaiden välinen vuorovaikutus nousee spontaanisti aidosta kommunikoinnin tarpeesta ja on tästä syystä

autenttista kielenkäyttöä: puhumalla toisilleen, usein leikillisesti, oppilaat omaksuvat suomen sanastoa, kielioppia ja ilmauksia. (Lehtimaja 2012: 217.)

Opetuskeskustelu on S2-tunneilla yleinen vuorovaikutustyyppi, jonka tavoitteena on tuoda esiin erilaisia näkökulmia tunnilla käsiteltyihin asioihin (ks. Liljestrand 2002; Lehtimaja 2012: 35). Opetuskeskustelussa tärkeintä on kuitenkin se, että opettaja opettaa oppilailleen koko ajan toista kieltä, oli oppitunti missä tahansa tai toimi opettaja minkä tahansa pedagogisen kehyksen sisällä (Seedhouse 2008: 22). Seedhouse määrittelee erilaisia luokkahuonekonteksteja, joiden pedagogiset fokuksset eivät vastaa toisiaan. Yksi luokkahuonekontekstin tavoitteista voi olla muodon ja tarkkuuden opettamisessa, jolloin opettaja tarjoaa oppijoille mallin kohdekielen oikeasta käytöstä. Tällöin fokuksena ei ole oppijan kielitaidon sujuvuuden parantaminen, vaan tiettyjen muotojen täsmällinen oppiminen. Opetuskeskustelussa taas tavoitteena on tarjota oppijoille mahdollisimman paljon tilaisuuksia osallistua vuorovaikutukseen, koska tällöin oppijat pääsevät harjoittelemaan sujuvan puheen tuottamista henkilökohtaisten merkitysten avulla. Useimmiten opetuskeskustelun aikana opettaja ei kiinnitä huomiota kieliopin ja sanaston oikeellisuuteen, koska pääfokus on vuorovaikutuskäytänteiden harjoittelussa. (Seedhouse 2004: 111–118; 2008: 22–23; ks. myös Lehtimaja 2012: 34–35.)

Lehtimaja (2012: 219) toteaa, että S2-oppitunnin vuorovaikutuksessa oppilaiden puhe on pedagogisesti perusteltua, koska vuorovaikutuksen avulla harjoitellaan kielen rakenteiden ja sanaston hallintaa, spontaania ilmaisua ja erilaisten vuorovaikutusnormien hallintaa. Opettajan rooli on kuitenkin tärkeä, sillä hän johdattelee ja käyttää erilaisia strategioita oppilaiden puhuttamiseen esimerkiksi esittämällä heille erilaisia kysymyksiä, jolloin oppilaat joutuvat vastaamaan spontaanisti. S2-oppituntien päätarkoitus on tarjota oppijoille monipuoliset mahdollisuudet kielenkäyttöön ja siten vahvistaa myös akateemista kielitaitoa sosiaalisen kielitaidon lisäksi. (Lehtimaja 2012: 219.)

3 OPPIMISYMPÄRISTÖT JA OPPIMATERIAALIT

3.1 Oppimisympäristö

Tässä tutkimuksessa tarkoitan oppimisympäristöllä tilojen, paikkojen, yhteisöjen ja toimintakäytäntöjen lisäksi välineitä, palveluita ja materiaaleja, joita opiskelussa käytetään (ks. POPS 2014: 29; Aalto ym. 2009: 405; Taalas 2008). Opetuksessa erilaisia oppimisympäristöjä voi arvioida siitä näkökulmasta, miten ne tukevat oppimista ja ottavat huomioon erilaiset kielenkäyttötilanteet (Aalto ym. 2009: 405). Oppimisympäristöjen tehtävä on tukea oppijoiden oppimista, vuorovaikutusta ja yhteisöllisen tiedon rakentumista. Oppimisympäristöjen hyödyntäminen mahdollistaa yhteistyön sekä asioiden monipuolisen tarkastelun. Erilaisia oppimisympäristöjä valitessa ja kehittäessä on otettava huomioon, että oppimista tapahtuu myös koulun ulkopuolella. (POPS 2014: 29.) Jos opetusta suunniteltaessa opettaja keskittyy vain opettajälähtöisesti ajattelemaan oppimateriaaleja ja työtapoja, jää suuri määrä resursseja ympäriltä käyttämättä (Aalto ym. 2009: 405).

Oppimisympäristöt on mahdollista jakaa kolmeen tyyppiin eli formaaliin, informaaliin ja nonformaaliin, jotka auttavat jäsentämään oppijan erilaisia viestintä- ja kielitilanteita. Formaali oppimisympäristö tarkoittaa institutionaalisia paikkoja, esimerkiksi koulua. Informaalin oppimisympäristön alle sijoittuvat esimerkiksi harrastukset ja muunlainen vapaa-ajan toiminta, jonka pääfunktiona ei ole kielenoppiminen. Nonformaalin oppimisympäristön alle sijoittuvat taas koulun ulkopuoliset toiminnot, joissa tavoitteena on oppia kieltä, kuten esimerkiksi kerhot ja kansalaisopiston tarjoamat kurssit. Eniten oppimista tapahtuu koulun ulkopuolella sijaitsevilla oppimisympäristöissä (informaali ja nonformaali), joten ne on yhdistettävä myös koulussa tapahtuvaan opiskeluun. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii lähes jokaiselta oppilaalta taskustaan löytyvä mobiililaitte. (Jalkanen ym. 2012: 71, 78.) Nopparin (2014) tutkimusraportti kuitenkin osoittaa, että vaikka joissakin suomalaiskouluissa on jo hyödynnetty oppilaiden omia mobiililaitteita opetuksen osana, kokevat lapset ja nuoret, että älypuhelin merkitsee opettajille edelleen mahdollisuuden sijaan ongelmaa (Noppari 2014: 122).

Taalaksen (2008) mukaan oppimisympäristöä voi tarkastella ydinsisältöjen ja kielenoppimisen, yksilöllisen oppimisen, sosiaalisen tilan, oppija-opettaja-roolien tai oppimistaitojen kehittymisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa lähestyn oppimisympäristöä etenkin sosiaalisen tilan sekä ydinsisältöjen ja kielenoppimisen kautta. Analysoitavana on tällöin, millaista vuorovaikutusta oppimisympäristö tarjoaa ja ketkä ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Taalas 2008; ks. Aalto ym. 2009: 405–406.)

Jotta oppimisympäristöä pystyttäisiin opetuksessa laajentamaan, on sen mahdollisuudet tunnistettava ja oppimisprosessi tehtävä läpinäkyväksi (Jalkanen ym. 2012: 77). Etenkin koulun ulkopuolella tapahtuvan kielenoppiminen olisi tärkeää ottaa osaksi koulussa tapahtuvaa opetusta ja tehdä se näkyväksi, koska esimerkiksi Aron (2009) väitöskirja todistaa, että oppijat eivät koe, että vapaa-ajalla tapahtuva kielenoppiminen olisi ”oikeaa” oppimista. Haasteena on myös huomioida jokainen oppilas yksilönä, joten opettajan on pohdittava, miten oppimisympäristö palvelee kunkin oppijan yksilöllistä etenemistä. Ajatus oppijan yksilöllisestä oppimisympäristöstä tarjoaa mahdollisuuden yhdistää koulun ja vapaa-ajan ympäristöt paremmin, koska lähtökohtana tällöin on, että oppija valitsee hänelle sopivimmat välineet ja muodot oppimisensa tueksi. (Jalkanen ym. 2012: 69–70.)

Oppimisympäristöjen voidaan ajatella laajentavan runsaasti opettajan työnkuvaa, koska tavoitteelliseen oppimisen tukemiseen ei nähdä päästävän pelkästään oppimateriaalien ja monipuolisen luokkatoiminnan avulla. Opettajan tehtävä on ohjata oppijoita näkemään ja hyödyntämään affordanssit ympärillään. (Aalto ym. 2009: 407.) Perinteisesti oppimisympäristö onkin yhdistetty luokkahuoneeseen, kouluun tai verkkoympäristöön. Nykyään käsite nähdään laajemmin, koska esimerkiksi luokkahuoneen tekevät oppimisympäristöksi ne pedagogiset ratkaisut, joiden varaan oppiminen luokkahuoneessa rakentuu. (Jalkanen, Järvenoja & Litola 2012: 68.) Kun opettaja luo kommunikatiivista luokkaympäristöä, täytyy hänen pohtia, millaisena opettajana hän itsensä näkee. Sen jälkeen opettajan on tärkeää pohtia, keitä hän opettaa ja miten heille luodaan merkityksellinen oppimisympäristö. (Cooper & Garner 2012: 47.)

Teknologialla, medially sekä erilaisilla peleillä on nykyään keskeinen osa lasten ja nuorten elämässä (Kangas, Vesterinen & Krokfors 2014: 15). Nopparin mukaan lasten ja nuorten teknologian käytössä on tapahtunut muutos vuosien 2007 ja 2013 välisenä aikana. Lapset ja nuoret elävät entistä enemmän jatkuvan yhteyden mahdollistavassa mobiilimaailmassa, joka mahdollistaa yhteydenpidon, mutta myös paikan, jossa viihtyä ja olla. (Noppari 2014: 49.) Pelit sekä ovat että luovat erilaisia oppimisympäristöjä, joiden avulla on mahdollista yhdistää oppiainerajoja ylittävä oppiminen ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Monet oppimispelit ovat osallistavia, ja ne rohkaisevat oppilasta aktiivisen tiedon tuottamiseen ja yhteisölliseen oppimiseen sekä yhdistämään vapaa-ajan ja koulun oppimisympäristöt. (Krokfors, Kangas & Hyvärinen 2014: 67–68.)

Kankaanranta, Palonen, Kejonen ja Ärje (2011) havaitsivat tietotekniikan merkitystä ja käyttömahdollisuuksia suomalaiskoulujen arjessa koskevassa tutkimuksessaan, että koulujen välillä on suuria eroja. Tutkimuksen mukaan lukioissa on muita kouluasteita paremmin integ-

roitu tietotekniikkaa opetus- ja oppimiskäytänteisiin. Jotta tietotekniikan hyödyntäminen opetuskäytössä onnistuisi mahdollisimman hyvin, on tietokoneiden ja tarpeeksi nopeiden verkkoyhteyksien määrän oltava riittävä. Vaikka vuonna 2006 kaikissa suomalaisissa yläkouluissa oli käytössä tietokoneita ja verkkoyhteyksiä, on koulujen välillä tietoteknisten resurssien määrissä suuria eroja. Teknologian nopea kehittyminen aiheuttaa myös sen, että laitteita ja ohjelmistoja on jatkuvasti päivitettävä ja uusittava. (Kankaanranta ym. 2011: 47, 55, 72.)

Digitaalisuuden muutokset ovat tuoneet mukanaan monia uusia ympäristöjä nuorten elämään. Yhtenä mielenkiintoisena ilmiönä voidaan pitää YouTube-sivustoa, joka osallistaa käyttäjät jakamaan haluamiaan videoklippejä muille katsojille. Keskimääräisesti voidaan todeta, että videot ovat muutaman minuutin pituisia ja niiden sisällöt vaihtelevat taitavasti toteutetuista videoklipeistä ”tuubikulttuurin” mukaiseen kertakäyttökulttuuriin. Tärkeintä on kuitenkin mahdollisuus osallistua, jakaa omia näkemyksiä ja ilmaista itseään. Uusien ympäristöjen mukana astuvat esiin myös niiden mukana tulevat sosiaaliset suhteet, jotka kulkevat mukana tärkeänä osana monessa ympäristössä. (Sintonen 2009:7–8.) YouTube luo käyttäjilleen tavat käyttää palveluja ja itse palveluntarjoajana tarjoaa lähinnä teknologian ja alustan erilaisille toiminnoille. Tämä onkin käyttäjälähtöisyyden keskeisimpiä potentiaaleja. (Kupiainen 2013.)

Pelit, pelillisuus ja leikkilinen oppiminen voidaan nähdä osana laajempaa koulukulttuurin muutosta, jossa peli nähdään osallistavan oppimisen menetelmänä, jonka avulla on mahdollista uudistaa koulupedagogiikkaa ja opetusta (Krokkfors, Kangas & Kopisto 2014: 13). Perinteisen kasvatustieteen suosii teollista mallia, jossa kellot soivat säännölliseen aikaan rajattujen opituntien alkamisen tai päättymisen merkiksi ja oppilaat seuraavat samoja opettajan ohjeita ja samaa kirjallista materiaalia. Tämä on ristiriidassa monikanavaisen internetiä, pelillisyyttä ja oma-aloitteisuutta suosivan toimintakulttuurin kanssa. (Kupiainen 2013.)

Draamakasvatuksen asema ei ole vielä vakiintunut osaksi suomalaista peruskoulua, ja sen suhteesta muihin oppiaineisiin käydään edelleen keskustelua (Solin-Lehtinen 2013: 150). Solin-Lehtisen (2013) tutkimuksessa selvitettiin draaman avulla tapahtuvaa oppimista. Tutkimuksen mukaan oppilaat hyödyntävät reaali maailman vuorovaikutusosaamistaan draaman aikana, ja siten he laajentavat vuorovaikutuskenttää perinteisen kouludiskurssin ulkopuolelle. Draama laajentaa oppilaan kielenkäyttöä, koska se edellyttää oppilaalta monipuolisempaa kielenkäyttöä kuin perinteinen kouludiskurssi vaatii. Draamassa hyödynnettävät kielenkäyttötilanteet vaativat tilannekohtaista kielen ja sanaston hallintaa ja toisaalta myös tilanteeseen sopivien sosiaalisten taitojen hallintaa. (Solin-Lehtinen 2013: 150, 161–162.)

3.2 Oppimateriaalien vaikutus opetukseen

Tässä tutkimuksessa tarkastelen suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen oppimateriaaleja, en kuitenkaan keskity ainoastaan niihin, vaan otan huomioon kaiken materiaalin, jota opettaja hyödyntää suullisen kielitaidon opetuksessa eli kaikki opetuksessa käytettävät oppimisympäristöt. Aihetta on tutkittu Suomessa aikaisemmin paljon juuri oppikirjojen näkökulmasta (ks. esim. Tergujeff 2013; Tanner 2012; Elomaa 2009; Luukka ym. 2008). Myös kansainvälisestä toisen kielen ja etenkin englanti toisena ja vieraana -kielenä tutkimusta löytyy oppimateriaalien puolelta (ks. esim. Wong 2002; Gilmore 2004; Derwing & Munro 2005).

Tanner (2012) kuvaa oppimateriaalia – yleensä oppikirjaa – yhdeksi konkreettisimmista asioista, jonka suomen kielen kurssille tullut maahanmuuttaja tai muu kielenopiskelija kohtaa opinnoissaan. Oppikirja on toisaalta käsin kosketeltava esine, jota voi kantaa mukanaan ja jonka sivuilta voi tarkistaa asioita. Toisaalta se on myös malli ja käsikirja vierasta kieltä puhuvalle siitä, miten kohdekielessä puhutaan. Oppikirjat antavat mallin oppijoille siihen, millaista on se kieli, jota tarvitsen tässä maassa. (Tanner 2012: 8–9.) Oppikirjat muodostavat kehyksen opetukselle ja vaikuttavat väistämättä käsitykseen siitä, mitä opetuksessa pidetään tärkeänä. Niiden vaikutusta opetukseen on pidetty jopa niin vahvana, että niiden on katsottu toimivan eräänlaisena piilo-opetussuunnitelmana. (Luukka ym. 2008: 64.)

Suomen Akatemian rahoittamassa Luukan ja kollegoiden tutkimushankkeessa (2008) äidinkielen ja vieraiden kielten opettajia pyydettiin muun muassa ottamaan kantaa väitteeseen, löytyykö kaikki tarvittava oppiaine oppikirjasta. Vieraiden kielten opettajista 37 prosenttia oli samaa tai osittain samaa mieltä väittämän kanssa. Äidinkielen opettajista ainoastaan 14 prosenttia oli samaa tai osittain samaa mieltä väittämän kanssa. (Luukka ym. 2008: 97–98.) Olkinuoran ja kollegoiden multimediaoppimateriaalin asemaa yhtenä oppimateriaalityyppinä koulussa tapahtuvissa oppimis- ja opettamisprosesseissa käsittelevässä tutkimuksessa selvisi, että materiaalin valmisteleminen itse on opettajan mukaan työlästä, mutta toisaalta se mahdollistaa tietyn ryhmän ja sen oppijoiden huomioimisen. (Olkinuora ym. 2001: 13–14).

Hakolan ja Hildénin (2011) tutkimuksessa osoittaa, että oppikirjapainotteisuutta on vielä huomattavissa suullisen kielitaidon kursseilla, kun taas oppilaslähtöinen teknologian hyödyntäminen on vielä vähäistä. Opettajat pyrkivät kuitenkin valmistamaan materiaalia mahdollisimman paljon itse. Oppilaiden tuoman tai ehdottaman materiaalin hyödyntäminen opetuksessa on vielä vähäistä. (Hakola & Hildén 2011.)

Luukan ja kollegoiden (2008) tutkimuksessa vieraiden kielten opettajissa oli tilastollisesti enemmän sellaisia opettajia, jotka käyttivät oppikirjoihin ja oppimateriaaleihin aikaa melko

paljon (2 tuntia) tai paljon (noin 3 tuntia tai yli). Näiden opettajien joukossa on mahdollisesti niitä, jotka valmistelevat tunteja tai laativat omia oppimateriaaleja. Opetustyössään opettajat hyödyntävät oppikirjojen lisäksi muita itse valitsemaansa materiaaleja. Omilla valinnoillaan opettajat vaikuttavat siihen, miten voimakas oppikirjojen ohjaava vaikutus todellisuudessa on. Oppikirjan perusteella ei siis voi tehdä suoria päätelmiä siitä, mitä luokassa todellisuudessa tapahtuu, koska eri opettajat voivat hyödyntää oppikirjaa täysin eri tavalla. (Luukka ym. 2008: 65, 202.)

Kun kieltä opetetaan luokkahuoneessa, on oppikirja tekstikappaleineen ja harjoituksineen usein keskeinen osa tunnin toimintaa. Tutkimukset vaikuttavat tukevan oppikirjan auktoriteettia kielen kuvaajana: oppikirja toimii kehyksenä opetukselle luokkahuoneessa. (Pitkänen-Huhta 2003: 259; ks. myös Luukka ym. 2008: 65; Tanner 2012: 8–9). Voidaan todeta, että vaikka tietoa oppikirjan ja opetuksen suhteesta on vielä vähän, oppikirjat joka tapauksessa osallistuvat opetustilanteiden rakentumiseen. (Tanner 2012: 8–9.)

Tannerin (2012) aikuisten S2-oppikirjoja koskeva tutkimus osoittaa, että oppikirjat ovat muuttuneet funktionalisempaan suuntaan vuosien aikana. Oppikirjoista löytyy entistä enemmän tehtäviä, joissa tarjotaan apuvälineitä päivittäiseen kommunikointiin erilaisissa tilanteissa, ja tehtävissä huomioidaan entistä paremmin opiskelijoiden kielenkäyttötarpeet ja tarjotaan mallia sujuvasta suomen kielen käytöstä sekä luontevista vuorovaikutustilanteista. Toisaalta Tanner toteaa, että oppikirjoissa näkyy vielä tietyn kielen rakenteen harjoittelu, jota pyritään tekemään mahdollisimman mielekkääksi esittämällä se mahdollisimman omaksuttavassa muodossa ja pedagogisesti motivoituneessa järjestyksessä. (Tanner 2012: 181–182.) Tämä johtaa juurensa formalistisesta ajattelusta, jolla on ollut vahva sija suomi toisena kielenä -opetuksen parissa. Formalistisen ajattelun mukaan kieltä pyritään opettamaan juuri yksinkertaisuusjärjestyksessä: muodot edellä ja vasta sen jälkeen oppijan omaehtoista käyttöä hyödyntäen. (Suni 2008: 205.)

Taalas (2007) on luonut käsitteen monimediainen pedagogiikka, joka kuvaa opetusta, jossa opetus muokataan monimuotoisemmaksi ja siten oppilasta sitouttavammaksi ja aktivoivammaksi. Toisaalta käsite sisältää myös ajatuksen erilaisten medioiden luontevasta hyödyntämisestä kielenoppimisessa niin, että se mahdollistaa oppijoiden erilaiset oppimisen polut. Tämä vaatii opettajalta oppijoiden kielitaitoprofiilien ja opettavan aiheen tarkempaa määrittelyä sekä monipuolisempien ohjauskäytänteiden hyödyntämistä. Opettajan tulisi siis ohjata oppijaa sopivien materiaalien äärelle ja auttaa häntä löytämään ja kehittämään hänelle sopivia oppimisen rutiineja ja tapoja jäsentää oppimismahdollisuuksia. (Taalas 2007; ks. Aalto ym. 2009: 406.) Tulevaisuudessa oppimateriaaleissa yhdistyvät luultavasti opetettavat perusasiat ja harjoitukset, joiden tarkoituksena on oppia etsimään ja hyödyntämään tietoa eri viestintävälineistä.

Harjoituksissa käytetään sekä paperisia että digitaalisia materiaaleja ja harjoituksia tehdään perinteisiin vihkoihin sekä erilaisille alustoille. (Ruuska 2016: 179.)

Musiikin merkityksestä opetuksessa, etenkin vieraiden kielten osalta, on keskusteltu paljon (ks. esim. Huotilainen 2009; Luukka ym. 2008). Musiikkiharrastuksella voidaan nähdä olevan merkitystä vieraiden kielten opiskelussa. Lapsella, joka harrastaa musiikkia, on käytössään kapasiteettia äänien analysoimiseen. Tätä käytössä olevaa kapasiteettia on mahdollista hyödyntää myös kieltenopiskelussa. Kapasiteetin voidaan nähdä vaikuttavan äänteiden ja sanojen erottamiseen sekä oman lausumisen oikeellisuuden arviointiin, mutta ei muihin kielenopiskelun osatekijöihin, kuten sanojen oppimiseen tai kieliopin ymmärtämiseen. Musiikkiharrastus on mahdollista aloittaa missä iässä tahansa ja se on integroitavissa oppimiseen ja erilaisiin oppimistilanteisiin. (Huotilainen 2009: 45.) Tutkimukset osoittavat, että musiikkia hyödynnetään oppilaiden mielestä melko vähän (Luukka ym. 2008: 96).

Kotimäki (2013) tarkasteli tutkimuksessaan visuaalisten resurssien käyttöä korkea-asteen suomi toisena kielenä -oppitunneilla. Tutkimuksessa selvisi, että opettaja hyödynsi oppitunneilla laajasti erilaisia materiaaleja, kuten videoita, nettisivuja, piirroksia, kaavioita, kuvia, sanomalehtiä ja kehollisia resursseja. Tutkimukseen osallistunut opettaja ei juuri hyödyntänyt valmiita oppimateriaaleja työssään, vaan pyrki valmistamaan niitä mahdollisimman paljon itse. Tutkimuksessa myös selvisi, että opettaja ei käyttänyt opetuksessaan oppikirjoja vaan esimerkiksi verkkoympäristöstä löytyvää materiaalia. (Kotimäki 2013: 98–102.) Kotimäen tulokset poikkeavat aiemmin tehdyistä tutkimuksista, joissa oppikirjapainotteisuus opettajan opetuksessa on ollut selkeämpää (ks. esim. Luukka ym. 2008: 98; Hakola & Hildén 2011).

3.3 Autenttisuus oppimateriaaleissa

Tutkijat ovat jo pitkään (ks. esim. Morrow 1977) ehdottaneet autenttisten materiaalien käyttöä opetustilanteessa luokan ja luokan ulkopuolella tapahtuvien kielenkäyttötilanteiden erojen pienentämiseksi. Tällöin tavoitteena olisi, että opetustilanteessa olisi käytössä oikean puhujan puhumaa puhetta tai oikean yleisön kirjoittamaa tekstiä (Morrow 1977: 13), eikä pelkästään oppikirjoja ja kursseja varten tuotettuja tekstejä ja nauhoituksia (Aro 2013: 19). Autenttista materiaalia käytettäessä on kuitenkin kriittisesti arvioitava niiden kieltä ja aineistoa. (Aro 2013:19.) Badger ja MacDonald (2010) painottavat, että autenttisten materiaalien käyttö ei vielä tee opitunnista parempaa kuin tunnista, jossa hyödynnetään oppikirjojen tekstejä. Ei siis ole väliä, tutkitaanko jotain ilmiötä tai asiaa oppikirjan tekstistä vai YouTuben videosta, joka on litteroitu

paperille, jos tekstejä hyödynnetään aivan samalla tavalla. Autenttista tekstiä voi sanoa autenttiseksi vain silloin, kun se palvelee alkuperäistä viestintätarkoitustaan. (Aro 2013: 19–20.)

Eroa luokkahuoneviestinnän ja autenttisen viestinnän välille on haastavaa tehdä, koska luokkahuoneessa tapahtuvaa opetusviestintää voidaan pitää yhtä autenttisena kuin mitä tahansa muuta viestintää. Luokkahuoneviestintä palvelee tiettyä päämäärää – kielenopetusta ja -oppimista, joten sitä voidaan pitää yhtä pätevänä viestinnällisenä päämääränä kuin mitä tahansa muuta viestinnällistä päämäärää. (Breen 2001; Aro 2013: 19–20.) Myös Tanner (2012) on omassa S2-oppikirjoja koskevassa tutkimuksessaan pohtinut autenttisen materiaalin osuutta oppikirjoissa. Tannerin mielestä autenttisuuden rinnalla tai jopa asemasta voitaisiin käyttää edustavuus-käsitettä, jolloin voitaisiin paremmin hahmottaa se, miten yleisiä oppikirjoissa käytettävät kielellisesti muodot ovat autenttisissa keskusteluissa ja miten luotettavasti dialogit kuvaavat autenttisten keskustelujen tilannekohtaista vaihtelua. (Tanner 2012: 177–178.)

Autenttisten keskustelujen käyttö oppimateriaaleissa on lähes mahdotonta, koska litteroitujen keskustelujen merkinnät (esim. päällekkäispuhunnat ja toistot) ovat oppijoille haastavia ymmärtää. Opettaja joutuu tekemään opetusmateriaaleja valitessaan jatkuvasti päätöksiä siitä, millaista kieltä hän haluaa esimerkeissään tuoda oppilaille esiin. Tannerin mukaan esimerkkien valinnassa olisi tärkeää kiinnittää huomiota juuri edustavuuteen: samasta kielenkäyttötilanteesta annetaan mahdollisimman monia tilanteeseen sopivia kielenkäyttömalleja. (Tanner 2012: 182.)

3.4 Affordanssi

Sosiokulttuuriseen näkökulmaan ja oppimisympäristöihin liittyy kiinteästi affordanssin käsite. Jalkanen ynnä muut (2012: 70) tarjoavat affordanssin käsitteestä hyvän esimerkin: korkea puu tarjoaa ruoan affordanssia kirahville, mutta ei lampaalle. Oppimisympäristöt, ja siten oppimateriaalit voivat tarjota runsaasti erilaisia affordansseja. Esimerkiksi lyijykynä voi tarjota kirjoittamisen tai heittämisen affordanssia. On kuitenkin muistettava, että kaikki ympäristön ominaisuudet eivät muodostu yksilölle affordansseiksi. (Jalkanen ym. 2012: 70.) Sana tai ilmaus ei koskaan merkitse kahta kertaa samaa asiaa yhdessäkään keskustelussa tai keskustelujen välillä (van Lier 2004: 90). Tietyt asiat tarkoittavat selkeästi tiettyä merkitystä tietylle henkilölle tietyssä tilanteessa. Esimerkkinä voidaan ajatella, että jos ihminen haluaa ylittää puron, purosta

esiin nouseva kivi indikoi hänelle, että hän voi astua siihen ylittääkseen puron. Kuitenkin esimerkiksi pienelle lapselle kivi ei välttämättä indikoi mitään, koska lyhyet jalat ja huono tasapaino siirtävät kiven käyttämisen lapsen ulottumattomiin. (van Lier 2004: 91.)

Kielelliset resurssit muodostuvat kielenoppijalle tarjoumiksi eli affordansseiksi (van Lier 2000, 2004) silloin, kun oppija muodostaa niihin henkilökohtaisen suhteen. Opetus kuljettaa oppijaa hyödyntämään ympärillä olevia tarjoumia ja laajentamaan siten hänen toiminnan mahdollisuuksiaan. (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011:31.) Jokaisella oppijalla on käytössään useita eri toiminnan resursseja, mutta vain osa niistä tulee kerrallaan näkyviksi. Tästä syystä tarvitaan erilaisia tehtäviä ja ympäristöjä, jotka tekevät oppijan erilaisia henkilökohtaisia työkaluja, ympäristöjä ja kielellisiä resursseja näkyviksi. Oppimisympäristön tulisi tukea oppijaa havaitsemaan ja tulemaan tietoiseksi ympäristönsä affordansseista sen lisäksi, että oppimisympäristö tarjoaa affordansseja oppijalle. (Jalkanen ym. 2012: 71, 77.)

Opetuksen suunnittelussa olisi tärkeää keskittyä huomioimaan oppimateriaaleja ja työtapoja oppijalähtöisesti (Aalto ym. 2009: 405). Affordanssit tarkoittavat kaikkia niitä toiminnan mahdollisuuksia, joita ympäristö tarjoaa. Affordanssit vaihtelevat oppijoiden kohdalla, koska ne ovat riippuvaisia toimijan omista kyvyistä (Jalkanen ym. 2012: 70): tietty tehtävä voi palvella jotakin oppijaa omassa oppimisessaan siten, että hän ymmärtää opetettavan asian ja kokee sen itselleen tarpeelliseksi, mutta toiselle oppijalle se taas voi olla liian haastava, minkä takia hän ei pysty hyödyntämään sitä omassa oppimisessaan (ks. Aalto ym. 2009: 405; ks. myös Suni 2008: 24).

Oppikirjan toimivuuden kannalta on tärkeää huomioida se, miten sitä opetuksessa hyödynnetään. Vaikka oppikirja olisi laadittu toiminnallisista näkökulmista huomioiden autenttiset vuorovaikutustilanteet, voi opettaja hyödyntää sitä opetuksessaan tehottomasti. Hän voi esimerkiksi toistattaa oppilaille oppikirjan dialogeja sellaisenaan tai käskä oppilaita kopioimaan oppikirjan tekstejä. Tässä toimintamallissa on vaarana, että oppilas ei koe oppikirjaa ja sen tekstejä mielekkäänä ja omalle kielenoppimiselle relevantteina, jolloin ne eivät muodostu affordansseiksi. (Tanner 2012: 186–187.)

Oppijat ovat tietenkin niitä, joita kielen oppiminen ja omaksuminen loppujen lopuksi koskevat, joten heidän on kehitettävä itse kompetensseja ja strategioita, jotta he pystyvät tehokkaasti osallistumaan kommunikatiivisiin tilanteisiin. Melko harva oppilaista opiskelee kuitenkaan niin, että hän suunnittelisi ja jäsentäisi aloitteellisesti omaa opiskeluaan ja toteuttaisi suunnitelmaansa. Tästä syystä opettajalla ja hänen tarjoamillaan tehtävillä, on tärkeä osa kielenoppimisessa. Opiskelutaitojen opettamista voidaan pitää siis tärkeänä osana kielten oppimista,

koska sen avulla yritetään saada oppijat tiedostamaan paremmin itselleen parhaimmat tavat oppia kieltä. Tämä edesauttaa oppijoita havaitsemaan paremmin ympärillä olevat tarjoumat ja valitsemaan itselleen parhaimmat materiaalit ja työtavat toimia omien tarpeidensa, motivaationsa, luonteenpiirteiden ja voimavarojen mukaisesti. (EVK 2012: 196.)

4 OPPIMISKÄSITYKSET JA OPETUSTYYLIT

4.1 Sosiokulttuurinen näkökulma

Sosiokulttuurisessa näkökulmassa kieli nähdään voimavarana, jonka avulla päästään osaksi erilaisia yhteisöjä. Kieli on dynaamista, koska sen avulla toimitaan ja tehdään asioita. (Vaarala ym. 2016: 28.) Oppiminen taas nähdään sosiaalisena toimintana, joka on riippuvainen kasvokkaisesta kommunikoinnista ja jaetuista prosesseista, kuten ongelmaratkaisusta ja keskusteluista (Mitchell & Myles 2004: 195).

Koulu sosiaalistaa oppilaansa tiettyihin tekstikäytänteisiin ja kielenkäyttöön. Koulussa käytettävä kieli pitää sisällään monia eri osa-alueita: koulumaailman tietotekstit, suulliset ja kirjalliset vastausmallit, opetuspuhe oppitunneilla, osallistuminen oppituntien keskusteluihin ja muiden kouluyhteisön jäsenten huomioon ottaminen. Tämä on kuitenkin vain koulun tarjoama kieliympäristö. Vapaa-ajallaan oppija kohtaa monia muita kielimaisemia, joissa käytetään erilaisia kielimalleja. Näitä erilaisia kielimaisemia voivat olla esimerkiksi sosiaalinen media, harrastukset ja musiikki. (Vaarala ym. 2016: 28.)

Kielen oppimisen ja opettamisen näkökulmasta sosiokulttuurisessa lähestymistavassa korostetaan kielenkäyttötilanteissa toimimista: kieltä opitaan käyttämällä sitä vuorovaikutustilanteissa (Vaarala ym. 2016: 29). Kaikki oppiminen nähdään aluksi sosiaalisena ja vasta sitten yksilöllisenä toimintana. Oppijat nähdään aktiivisina toimijoina omassa oppimisympäristössään, johon vaikuttavat muun muassa oppijoiden omat tavoitteet. (Mitchell & Myles 2004: 221.) Tärkeintä olisi, että oppilas löytäisi opetuksesta hänelle itselleen luontevia keinoja toimia haluamissaan ja itselleen tärkeissä kielenkäyttötilanteissa. Kielitaitoa ei siis nähdä yksilön taitona, vaan tilanteittain vaihtelevana resurssina; esimerkiksi matematiikan tehtävistä kiinnostunut S2-oppija saattaa osata ratkaista tehtävät helposti suomeksi, koska on motivoitunut aiheesta, mutta arjen perussanastossa hänellä saattaa olla vielä suuriakin puutteita. (Vaarala ym. 2016: 29.)

4.1.1 Dialogisuus

Dialogisen suuntauksen taustalla on Mihail Bahtinin (1895–1975) kumppaneineen 1920-luvulla kehittämän ns. Bahtinin piirin filosofiassa (Sunni 2008: 20). Dialogisessa kielikäsitelmissä kieli nähdään sosiaalisena, dynaamisena ja mukautuvana, eikä tarkastelun kohteena ole kielen

muotorakenne vaan kielen käyttö (Lähteenmäki 2001: 34–37; ks. myös Suni 2008: 21). Dialogisuus ei siis viittaa kielikäsitteessä kahden henkilön väliseen keskusteluun kuten se arkikielissä viittaa, vaan sillä tarkoitetaan moniulotteista tiedollisten ja toiminnallisten sosiaalisten näkökulmien tarkastelevaa suuntausta (Sunin 2008: 21).

Bahtinin (1981: 272) mukaan kielenkäyttöön vaikuttavat myös sentripetaaliset (centripetal) ja sentrifugaaliset (centrifugal) voimat. Sentripetaalisten voimien ajatellaan yhtenäistävän ja vakiinnuttavan kielenkäyttöä, kun taas sentrifugaalisten voimien ajatellaan uudistavan, varioivan ja hajottavan sitä (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 29). Sentripetaalisten puhetaapojen ja käytänteiden, kuten kielioppien ja oppikirjojen, voidaan ajatella olevan osa kielen vaihtelua eli heteroglossiaa. Pedagogisesti tilanteisuutta lähestyessä voidaan sen nähdä merkitsevän, ettei kielen oppimisen ja opetuksen kohteena voi olla kieli yhtenäisenä systeeminä. Eri oppimis- ja kielenkäyttöympäristöissä toimiminen ja siten erilaisten kielenkäyttötapojen käyttäminen ovat oppijan tavoitteita kielten opiskelussa. (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 29.)

Dufva, Aro, Suni ja Salo (2011: 30) mukaan kielenkäyttöä voidaan lähestyä eri modalityteettien (puhuttu, viitottu ja kirjoitettu) kautta. Näiden eri kielimuotojen voidaan nähdä vaikuttavan kielen rakentumiseen ja siihen, miten kielenkäyttäjät eri tilanteissa toimivat. Tätä voi lähestyä puhutun vuorovaikutuksen kieliopin ja kirjoitetun kieliopin esimerkin kautta: kielten opiskelijat eivät opi käyttämään kieltä keskustelussa, jos he opiskelevat ainoastaan kirjoitetun kielen kielioppia, koska oppijat eivät pysty toimimaan samalla tavalla eri kielimuotojen ja tilanteiden kanssa. (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 30.)

Dufva (2014) kuitenkin korostaa, ettei dialogisuuteen perustuvassa kielenopetuksessa kielenkäytön säännönmukaisuusien systemaattista kuvausta tulisi hylätä, vaan kielioppien fokuksista ja käyttöä tulisi pohtia kriittisemmin. Perinteisten kielioppien sijaan pitäisikin pohtia, miten puhutun vuorovaikutuksen piirteet ja niin sanottu dialoginen kielioppi voitaisiin siirtää opetuksen käytänteisiin. Kieliopin opettamista ei tarvitse hylätä, vaan kielioppi tulisi nähdä oppimisen tukena ja ymmärtämisen työkaluna, eikä oppimisen pääfokuksena. Kielioppi tulisi saada osaksi toimintaa, jossa tarkoituksena olisi oppijan omatoiminen havainnointi ja pohdiskelu, eikä ennalta mietittyjen vastausten löytäminen. (Dufva 2014.)

Dialogisuus edellyttää oppijan huomioimista kokonaisvaltaisesti (Salo 2009). Opettajan on heittäydettävä rohkeasti kohti tuntematonta, sillä aitoihin kysymyksiin on haastavaa miettiä valmiiksi mietittyjä ”oikeita” vastauksia (Salo & Hildén 2011: 35). Dialogisuuden voidaan nähdä kielikasvatuksessa tarkoittavan sitä, että ketään oppijaa ei voida nähdä pelkästään yksikielisenä, koska jokainen kieli varioi (ensikieli, yleispuhekieli, paikalliset ja sosiaaliset variantit jne.). Kieltä voidaan siis käyttää monessa eri muodossa ja oppijoille olisi hyvä tuoda esiin se,

että kaikki kielet ovat pohjimmiltaan samanlaisia: niiden avulla luodaan ja ylläpidetään suhteita, ilmaistaan tunteita ja välitetään esimerkiksi tietoa. (Salo & Hildén 2011: 35; ks. myös POPS 2014.)

4.1.2 Funktionaalisuus

Jokainen oppija on yksilö, jolla on erilaisia viestintätarpeita ja oma kielitaitoprofiilinsa. Tämän vuoksi opetuksessa on otettava huomioon kielitaidon eri osa-alueet ja painotettava niitä eri tavoin eri oppijoiden kohdalla. Funktionaalisessa opetuksessa, joka on sosiokulttuuriseen lähestymistapaan pohjautuva näkemys (ks. esim. Vaarala ym. 2016: 28–32), kielitaito nähdään tilannekohtaisena taitona ja opetuksessa pyritään vastaamaan mahdollisimman hyvin oppijan omiin kielitarpeisiin. Opetusta pyritään kuljettamaan käsi kädessä luokan ulkopuolella opitun kanssa eikä erikseen omana polkuna. (Aalto ym. 2009: 408–409.)

Funktionaalisuudessa korostetaan muun muassa kommunikatiivisen kielitaidon tärkeyttä sekä erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen taitojen opettamista osana kielenopetusta. Oppimateriaaleissa tämä näkyy tehtävätyypeinä, joissa käsitellään luokkahuoneen ulkopuolella eteen tulevia vuorovaikutustilanteita ja tekstimailmoita. (Nikula 2010.) Funktionaalisuudessa pidetään tärkeänä sitä, miten oppija osaa kielellä toimia niin reseptiivisesti eli ymmärtämällä kuin produktiivisesti eli tuottamalla (Vaarala ym. 2016: 29).

Tanner (2012) korostaa, että funktionaalista näkökulmaa olisi mahdollista hyödyntää opetuksessa ja oppikirjoissa myös rakenteen opettamista koskevissa aihealueissa. Tanner toteaa, että funktionaalisuus ei tarkoita rakenteista luopumista, koska suomen kaltaisessa kielessä on tärkeää osata myös morfologiset piirteet osana kielen hallintaa. Opetuksessa olisi kuitenkin hyvä lähteä liikkeelle toiminnasta, esimerkiksi pyytämisestä, ja vuorovaikutustilanteesta, kuten tietystä asiointitilanteesta eikä ensimmäiseksi opettaa konditionaalia tai objektia rakenteena. (Tanner 2012: 184–185.) Tällöin oppija pystyisi paremmin oppimaan tilanteeseen sopivaa kieltä ja opetettava asia olisi helppo liittää koulun ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan (ks. esim. Jalkanen ym. 2012; Tanner 2012; Aalto ym. 2009).

Vološinov (1990: 89–90) on todennut, että vuorovaikutuksessa kielenkäyttäjät eivät kohtaa sanaa sanakirjan sanana, vaan osana ilmauksia ja tilanteista kielenkäyttöä. Kieli opitaan siis osallistumalla vähitellen kielelliseen kassakäymiseen. (Vološinov 1990: 101; ks. myös Dufva 2014.) Funktionaalisuuteen liittyy vahvasti myös osallisuus: oppijat oppivat käyttämään erilai-

sia ilmauksia ja sanoja tiettyjä heille tärkeitä tilanteita ja tarkoituksia varten. Tällöin pääfokuksena ei ole kieliopillisen lauseen muodostaminen, vaan enemmän sosiaalistuminen tietyn yhteisön kielellisiin käytänteisiin ja siten osallistuminen niiden toimintaan. (Ks. Dufva 2014.) Funktionaalaisella opetustavalla on länsimaisessa kielenopetuksessa pitkät perinteet, vaikka se ei heti saavuttanutkaan laajaa kannatusta ja vankkaa asemaa institutionaalisessa kielenopetuksessa (Ks. Laihiala-Kankainen 1993: 255).

4.2 Kognitiivinen näkökulma

Kielentutkijat, jotka ovat kiinnostuneet kehittämään toisen kielen opettamista ja oppimista kielentutkijan näkökulmasta, näkevät toisen kielen oppimisen erilaisena kuin muun oppimisen. Tutkijat, jotka lähestyvät S2-oppimista kognitiivisen lähestymistavan avulla, uskovat, että toisen kielen omaksumisen prosessia voi ymmärtää paremmin, kun ymmärtää ihmisten aivojen toimintaa ja sitä miten ne oppivat uutta tietoa. Fokus on tällöin vahvasti yksilössä. (Mitchell & Myles 2004: 72.)

Kognitiivisen teorian tutkijoille avainkysymyksiä ovat, miten oppijat pääsevät osalliseksi kielitaitoon reaaliajassa ja millaisia strategioita oppijat käyttävät, kun heidän senhetkinen kielijärjestelmä aiheuttaa haasteita kielenkäyttötilanteissa. Kognitiiviset kielentutkijat ovat kiinnostuneita siitä, miksi jotkut yksilöt ovat parempia oppimaan kieliä kuin toiset. (Mitchell & Myles 2004: 96.)

Kielitaito voidaan jaotella neljään eri osa-alueeseen: puheen ymmärtäminen, puhuminen, tekstin ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Tämä jaottelu perustuu kognitiiviseen näkemykseen kielenoppimisesta ja opettamisesta. Kielitaito nähdään yksilöllisenä ja opetuksessa kiinnitetään erityisesti huomiota siihen, miten oppijat oppisivat uudet asiat parhaiten. Kognitiivisen näkemyksen mukaan ensin tulisi opettaa kognitiivisesti helpoimmat asiat ja vasta sen jälkeen siirtyä kohti haastavampia aihekokonaisuuksia. Tämän näkemyksen taustalla on ajatus siitä, että oppija ei pysty oppimaan haastavina pidettyjä asioita ennen kuin on oppinut yksinkertaisempia kokonaisuuksia. (Vaarala ym. 2016: 26.)

Perinteisen kognitiivisen lähestymistavan tehtävätyypeinä voidaan pitää mekaanisia toisiaan muistuttavia tehtäviä, joita ovat muun muassa mallin mukaan toistaminen ja erilaiset muunnostehtävät (lauseen muuttaminen myönteisestä kielteiseksi tai lauseenvastikkeen muuttaminen sivulauseeksi). Näissä tehtävätyypeissä keskitytään usein muotorakenteeseen, jolloin merkitykset jäävät vähemmälle huomiolle. (Vaarala ym. 2016: 27.)

Kognitiiviset käsitykset kielestä ja kielen oppimisesta näkyvät ja vaikuttavat edelleen, mutta niiden näkökulmien ja painotusten voidaan nähdä laajentuneen kohti käyttöpohjaisempaa ajattelua ja siten lähemmäs sosiokulttuurista näkökulmaa. Oppimisessa ollaan edelleen kiinnostuneita kielen prosessoinnista, mutta yksilökeskeisyys ja toistoon perustuva harjoittelu ovat jäämässä taka-alalle ja kiinnostus kielenkäyttöä ja vuorovaikutusta kohtaan on kasvanut merkittävästi. Tutkijat alkavat näkemään kielen dynaamisena, tilanteisena ja varioivana ja kielen käyttäminen vuorovaikutuksessa, joko eri puhujien tai tekstien parissa, alkaa vähitellen kehittää oppijan kieltä. Kielitaito kehittyy sitä mukaa, kun oppilas saa haltuunsa monipuolista kielellistä materiaalia ja pääsee itse käyttämään sekä oppimaan tilanteista kielenkäyttöä, jossa tärkeintä on oppia käyttämään kieltä tilanteen ja tarkoituksen mukaisesti. (Vaarala ym. 2016: 27–28.)

4.3 Opetustyyleistä

Tunnin alussa opettajan luo ilmapiirin, jossa jokainen oppilas uskaltaa osallistua tunnin toimintaan, koska toiminnan avulla oppilaiden mahdollisia pelkoja voidaan vähentää ja luokkaan luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta. Toiminnan avulla on mahdollista yhdistää aikaisemmin opittua tai luoda yhteyksiä muihin koulupäivän aikana opiskeltaviin asioihin ja oppiaineisiin, ja toisaalta opettajan on mahdollista tutustua jo ennakkoon oppilaiden aikaisempaan tietoon ja ajatuksiin tunnilla käytävästä asiasta. (Cooper & Garner 2012: 48.)

Cook (2001) on jakanut toisen kielen opettamisen ja oppimisen tyylejä erilaisiin kategorioihin, joita ovat akateeminen opetustyyli (the academic style), kuulemiseen perustava opetustyyli (the audiolingual style), keskusteleva ja tehtäväpohjainen opetustyyli (the communicative style and task-based learning), valtavirtaan pohjaava toisen kielen opetustyyli (the mainstream EFL style) ja muut opetustyyli (other styles). (Cook 2001: 201–202, 206–208, 212–215, 225 & 228.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen neljää Cookin nimeämää opetustyylin ilmenemistä suullisen kielitaidon opetuksessa.

Oppitunnilla, joka etenee akateemisen opetustyylin mukaan, opettaja voi esimerkiksi luetuttaa oppilailla sanomalehdestä etusivun pääuutisen. Opettaja johdattelee oppijat uutisen pariin lause lauseelta. Vaikeat sanat tai ilmaukset käydään läpi oppilaiden omalla äidinkielellä tai muulla yhteisellä kielellä joko opettajan apua tai sanakirjoja hyödyntäen. Uutisen kielioppiasioista, kuten esimerkiksi passiivista, keskustellaan yhdessä oppilaiden kanssa, minkä jälkeen oppilaat siirtyvät täyttämään aukkotehtäviä oikeilla passiivimuodoilla. Kotitehtäväksi voi tulla esimerkiksi jonkun tekstin kääntäminen omalle äidinkielelle. Akateemisessa tyyliässä oma äi-

dinkieli ja toinen kieli kulkevat vahvasti mukana opetuksessa (käännöstehtävät yms.) ja opettajan rooli opetuksessa on vahva. Opetus ei ohjaa oppijaa käyttämään kieltä tietyissä koulun ulkopuolisissa ympäristöissä. (Cook 2001: 201–202.)

Kuulemiseen perustuvassa opetustyyliässä opetus pohjautuu nimensä mukaisesti paljolti puhumista painottavien harjoitusten varaan. Opetuksessa hyödynnetään paljon dialogeja ja muita puuhearjoituksia. Dialogi on ennalta suunniteltu ja harjoitusta tehdessä dialogin runko pysyy samana, sillä ainoastaan muutama sana saattaa vaihtua (esim. kahvilakeskustelut). Dialogi kuunnellaan ensiksi kertaalleen läpi ja toistetaan sitten lause lauseelta opettajan perässä, ja vasta sen jälkeen oppilaat siirtyvät itse kokeilemaan parin kanssa dialogin käyttöä. Tämän opetustyylin tavoitteena on opettaa oppijoita toimimaan ”oikein” tavallisissa kommunikointitilanteissa. (Cook 2001: 206–208.)

Keskustelevassa ja tehtäväpohjaisessa opetustyyliässä kielioppi ei ole opetuksen pääasiana, vaan kielioppia voidaan käyttää tietyissä kommunikointitilanteissa. Esimerkiksi passiivia ei lähdetä opettamaan suoraan passiivina, vaan liikkeelle lähdetään kommunikointitilanteesta, jossa passiivia käytetään. Keskustelevaan opetustyyliin liittyy vahvasti draama, koska oppijoiden kohtaamia haasteita koulun ulkopuolisissa kieliympäristöissä, esimerkiksi virastoissa tai ravintoloissa, voidaan käydä läpi näyttelemällä tilanteet ja keskustelemalla niistä. Vaikka opettaja on saattanut määrätä tilanteet oppijoille, eivät oppijat saa valmiita dialogeja, kuten kuulemiseen perustuvassa opetustyyliässä, vaan he joutuvat keksimään puheenvuoronsa itse. Tässä opetustyyliässä kieltä pyritään opettamaan samalla tavalla kuin sitä käytetään koulun ulkopuolella. Oppijan oman äidinkielen käyttö jää tässä opetustyyliässä vähälle huomiolle. (Cook 2001: 212–215.)

Valtavirtaan pohjaava toisen kielen opetustyyli yhdistää akateemista ja kuulemiseen perustuvaa opetustyyliä. Opetustapoina hyödynnetään esimerkiksi draamaa ja erilaisten esitelmien pitämistä. Tavoitteena tässä opetustyyliässä on tutustuttaa oppijat kieleen ja siihen, miten sitä voi käyttää. Työskentelytapoina käytetään sekä opettajajohtoista työskentelyä sekä ryhmässä työskentelyä. Oppijoiden oman äidinkielen hyödyntäminen jää opetuksessa vähäiseksi. (Cook 2001: 225, 228.)

5 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tässä luvussa kerron tarkemmin tutkimukseni aineistosta ja menetelmistä. Ensimmäisessä alaluvussa keskityn tutkimusaineistooni ja toisessa alaluvussa kerron tarkemmin tutkimusaineiston analyysimenetelmistä. Tutkimusaineistoni koostuu kahdesta eri osa-alueesta: puolistrukturoiduista teemahaastatteluista (ks. esim. Eskola & Vastamäki 2010) sekä yläkoulun kuuden S2-oppitunnin havainnoinnista joko osallistuvana (ks. Ronkainen ym. 2011: 115) tai osallistumattomana (ks. Grönfors 2015: 152) tutkijana oppitunnista riippuen.

5.1 Tutkimusaineisto

5.1.1 Tutkimuksen osallistujat

Haastattelin ja havainnoin kahta eri yläasteikäisten S2-oppilaiden parissa työskentelevää opettajaa. Toinen tutkimukseen osallistuneista, jota kutsun peitenimellä Kaisa, opettaa yläasteikäisille maahanmuuttajille suomi toisena kielenä -oppimäärää. Toinen osallistujista, jota kutsun peitenimellä Milla, opettaa taas yläasteikäisille maahanmuuttajaoppilaille muun muassa biologiaa, historiaa sekä matematiikkaa pienryhmäopetuksena. Milla toimi siis S2-oppijoiden erityisopettajana. Molemmat osallistujista ovat työskennelleet S2-oppijoiden parissa aktiivisesti noin seitsemän vuoden ajan. Haastattelut taltioitiin nauhurin avulla, ja kestoltaan kumpikin haastattelu on noin 40 minuuttia pitkä.

Tutkimusluvut olen saanut tutkimukseeni yksilöhaastatteluiden ja havainnointien toteuttamiseen sekä kaupungin opetusviraston, tutkittavien esimiehen eli koulun rehtorin sekä opettajien tasolta. Lähestyin opettajia sekä sähköpostitse että kasvokkain tutkimukseen osallistumisesta (ks. Kuula 2006; Tuomi & Sarajärvi 2013), koska molemmat osallistujat olivat minulle entuudestaan tuttuja.

5.1.2 Tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2010: 189–199), jossa on etnografisia sävyjä havainnointien vuoksi (ks. esim. Pole & Morrison 2003). Oman aineistoni informantit työskentelevät samassa koulussa samojen oppilaiden parissa. Tästä

syystä koin järkeväksi lähestyä aihetta tapaustutkimuksen näkökulmasta. Haastattelut ja havainnointi antoivat mahdollisuuden päästä tarkastelemaan tutkittavaa aihetta kokonaisvaltaisesti, luonnollisesti sekä vuorovaikutuksellisesti.

Tapaustutkimusta voisi yksinkertaisimmin kuvata yksittäisenä tapauksena tai pienenä toisiinsa suhteessa olevina tapauksina, joista pyritään tuottamaan mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa. Tällöin aineistonkeruussa hyödynnetään useita menetelmiä ja pyritään nimenomaan aineiston kuvailemiseen. Olennaista tapaustutkimuksessa on se, että käsiteltävä aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. Tapaustutkimusta ei kannata kuitenkaan suoraan yhdistää osallistuvaan havainnointiin tai etnografiaan, mutta näitä on mahdollista hyödyntää tapaustutkimuksessa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010: 190.)

Tapaustutkimusta on kritisoitu edustavuuden puutteesta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010: 190). Yleistettävyyttä voidaan lähestyä yksilön näkökulmasta: jokaisen ihmisen elämä on ainutlaatuinen ja jokaisen ihmisen kokemukset ja havainnot ovat ainutlaatuisia. Yleistämiseen liittyy vahvasti koskettavuus, joten jos teema on tärkeä yleensä ihmiselämän kannalta, se on myös koskettava. Tällöin tutkimuksen lukijat voivat löytää tutkimuksesta jotain sellaista, joka koskettaa häntä itseään. (Ks. Moilanen & Rähä 2010: 65.)

5.1.3 Teemahaastattelut

Haastatteluun yhtenä tiedonkeruutapana päädyinkin siksi, että halusin kuulla haastateltavien omia kokemuksia tutkimukseni aiheesta puhutussa muodossa. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2000: 41.) Haastattelu on suosituin tapa Suomessa kerätä laadullista aineistoa (Eskola & Vastamäki 2010: 26; Eskola & Suoranta 1999: 86). Teemahaastattelun periaatteena on saada tietää haastateltavan tai haastateltavien ajatuksia jostakin aiheesta. Kyseessä on siis eräänlainen keskustelu, jossa tutkijalla on tärkeä rooli keskustelun aloittajana ja aiheeseen johdattelijana. (Eskola & Vastamäki 2010: 26.) Haastattelija kohdentaa haastattelun myös tiettyihin, tutkimuksensa kannalta oleellisiin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme 2000: 47–48).

Haastattelun voidaan ajatella muistuttavan periaatteiltaan tavallista kahden ihmisen välistä keskustelua, jossa kysytään kysymyksiä, tehdään oletuksia, osoitetaan ymmärtämistä ja välitetään kiinnostusta tavoilla, jotka on omaksuttu kielenoppimisen yhteydessä oikeiksi (Ruusuvoori & Tiittula 2005: 22). Haastattelussa vuorovaikutuksen saavat aikaan juuri sanat ja niiden kielelliset merkitykset sekä tulkinnat (Hirsjärvi & Hurme 2000: 48). Kuitenkin erona spontaaniin keskusteluun voidaan pitää sitä, että haastattelussa on aina tietty päämäärä ja roolit on

jaettu ennalta: haastattelija kysyy ja haastateltava vastaa. Haastattelutilanteen institutionaalisuutta korostaa myös se, että haastateltava tallentaa haastattelun ja kirjoittaa mahdollisesti haastattelun edetessä muistiinpanoja. (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 23.) Tutkija on päättänyt teema-haastattelun aihepiirit jo ennalta. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelijan kysymykset ovat suurin piirtein samanlaiset kaikille haastateltaville ja haastateltavat vastaavat niihin omin sanoin. (Eskola & Vastamäki 2010: 28.)

Teemahaastatteluni kysymyksissä hyödynsin kirjallisuutta, erilaisia teorioita ja aiempia tutkimuksia sekä muokkasinkin kysymyksiä oman intuitioni perusteella (ks. Eskola & Vastamäki 2010: 35). Perehdyin aiheeni koskevaan kirjallisuuteen, josta sain pohjan siihen, millaisia kysymyksiä haluaisin lähteä haastateltavilleni esittämään. Toisaalta osa kysymyksistä oli omasta kiinnostuksestani aiheita kohtaan nousevia kysymyksiä, joihin halusin kuulla S2-oppijoiden parissa työskentelevien opettajien mielipiteitä ja kokemuksia. Oma perehtyminen aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin johdattivat kohti tutkimuskysymyksiä. Myös seminaariryhmän tuki ja palaute olivat tärkeä osa haastattelukysymysten ja tutkimuskysymysten muokkautumista.

Haastattelutilanteet osoittivat nopeasti, että vaikka haastattelukysymysten miettimiseen ja muokkaamiseen oli käyttänyt aikaa, ei kaikkea pystynyt ennalta suunnittelemaan. Osa haastattelukysymyksistä sai aikaan haastateltavissa puhetulvan, kun taas toiset kysymykset eivät saaneet minkäänlaisia ajatuksia heräämään. Toisaalta haastateltavan vastaukset saattoivat nostaa mieleen kysymyksiä, joita ei ollut edes ymmärtänyt miettiä. Keskustelunomainen tilanne antoi kuitenkin mahdollisuuden esittää kysymyslistan ulkopuolella olevia kysymyksiä spontaanisti. Tällöin päästiin yhteen haastattelun tavoitteista eli keskusteluun (ks. Eskola & Vastamäki 2010: 36).

Haastattelutilanteet voivat erota runsaasti toisistaan, vaikka kysymyslistat olisivat haastatteluissa lähes samat. Toinen haastattelu voi sujua kuin itsestään ja silloin haastateltavan ei tarvitse kuin kuunnella ja tarkistaa, että pysytään suurin piirtein asiassa ja kaikki teemat tulevat käsiteltyä. Toisinaan haastattelu voi olla haasteellisempaa ja jokaisen haastateltavan vastauksen eteen on nähtävä suuri työ. (Ks. Eskola & Vastamäki 2010: 36.) Onnekseni molemmat haastateltavani olivat kiinnostuneita aiheistani ja esittämäni kysymykset herättivät heissä runsaasti ajatuksia. Tietenkin joidenkin kysymysten vastaukset olivat lyhyempiä ja osan kohdalle pysähtyttiin pitkäksi aikaa.

5.1.4 Havainnointi oppitunneilla

Havainnoinnin avulla ympäristöä pystyy paremmin hahmottamaan, ja samalla on mahdollista ymmärtää paremmin nähtyä ja koettua. Havaintojen teko on kumulatiivista, koska aiemmat havainnot tukevat uusia ja poikkeavat havainnot taas kiinnittävät huomion. (Grönfors 2010: 154.)

Havainnoin yhteensä kuusi oppituntia. Osalla tunneista toimin osallistuvana havainnoijana (ks. esim. Grönfors 2010: 159; Ronkainen ym. 2011: 115), jolloin osallistuin esimerkiksi tunnilla käytävään keskusteluun tai toimin tunnilla niin sanottuna apuopettajana. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu yhteisön toimintaan pitäen kuitenkin pääfunktion tarkkailussa (Eskola & Suoranta 1999: 100). Osalla tunneista taas toimin pelkkänä havainnoijana, jolloin pyrin mahdollisimman huomaamattomasti olemaan luokkahuoneessa siten, että läsnäoloni ei aiheuttaisi häiriötä tai poikkeavuutta tunnin toimintaan (ks. Grönfors 2010: 159–161). Kamerat ja nauhurit aiheuttivat jonkin verran reaktioita oppilaissa, mutta koska havainnoin samaa luokkaa useamman tunnin ajan, tottuivat oppilaat nopeasti niihin. Tilannetta helpotti myös se, että olin entuudestaan tuttu monelle oppilaalle ja informanteilleni, koska olin työskennellyt heidän parissaan jo aiemmin.

Havainnoin molempien opettajien tunteja siitä näkökulmasta, miten he hyödyntävät suullisen kielitaidon opetuksessa oppimisympäristöjä. Kaisalta havainnoin yhteensä neljä oppituntia ja Millalta kaksi. Hyödynsin havainnoinnissa lomaketta, johon olin koonnut eri osa-alueita (tehtävänanto, tehtävän toteutus, työskentelytapa, materiaali ja suullisen kielitaidon osa-alue), joita pyrin ottamaan havainnoinnissani huomioon. Nauhoitin havainnoimani oppitunnit nauhurin ja videokameran avulla. Videokamera tallensi oppitunnit kuitenkin niin, ettei oppilaita näy kuvassa, vaan ainoastaan opettajan toiminta tallentui nauhalle. Useimmilla oppitunneilla opettaja istui oppilaiden joukossa, jolloin videokamera oli osoitettu kuvaamaan tyhjää liitutaulua.

Havainnoinnissa käytin apuna aiemmin valmistelemaani havainnointilomaketta (ks. liitteet 1), jota pyrin täyttämään tunnin kuluessa. Lisäksi kirjoitin tärkeimpiä huomioita muistiinpanotyyliä. Havainnointilomakkeen pyrin tekemään mahdollisimman valmiiksi ja nopeasti täytettäväksi, jotta havaintojen kirjoittaminen olisi mahdollisimman nopeaa. Toisaalta lomake auttoi pysymään aiheeni kannalta relevanteissa huomioissa ja pitämään huolen siitä, että toteutan havainnointia mahdollisimman monipuolisesti. Toisaalta ääninauhoittaminen ja videokuvaus auttoivat ensimmäisten tuntien jännitykseen, jota koin uudessa tilanteessa. Ne antoivat varmuutta siihen, että pystyn palaamaan hetkiin takaisin, joten pystyn tarpeen vaatiessa tekemään lisähavaintoja vielä myöhemminkin.

Valitsin havainnoinnin yhdeksi tiedonhankintamenetelmäksi neljästä eri syystä: tutkimastani aiheesta oli vasta vähän tietoa valitsemastani näkökulmasta, havainnointi kytkee muita tutkimusmenetelmiä paremmin saadun tiedon sen kontekstiin, teemahaastattelu olisi helposti

tuonut esiin pelkästään aiheeseen liittyvät normit eikä normeihin liittyvää käyttäytymistä ja havainnoinnin avulla on mahdollista saada monipuolista tietoa yksityiskohtineen (ks. Grönfors 2010: 157–158). Havainnointien avulla pystyin näkemään käytännössä, miten opettajat hyödynsivät oppimisympäristöjä suullisen kielitaidon opetuksessa.

Havainnoitaessa on huomioitava, että eri havainnoijat eivät välttämättä kiinnitä huomiota samoihin asioihin. Havainnoijan aiemmat elämäkokemukset vaikuttavat siihen, mitä hän päätelee esimerkiksi tietystä käyttäytymismuodosta. Havainnoinnissa on myös huomioitava se, että tutkija ei välttämättä huomaa kaikkia ympärillä tapahtuvia asioita, vaan häneltä voi jäädä huomioimatta merkityksellisiäkin seikkoja. Luonnollisesti havainnoinnin tarkkuuteen voivat vaikuttaa myös esimerkiksi havainnoijan mieliala ja aktivaatiotaso. (Eskola & Suoranta 1999: 103.) Nauhoitusten avulla pystyin palaamaan vielä takaisin havainnointilanteisiin, mutta tietenkään ne eivät vastanneet alkuperäisiä tilanteita, koska videokamera saattoi olla suunnattuna kuvaamaan pelkkää liitutaulua.

5.1.5 Etnografinen ote

Etnografiaan viitataan esimerkiksi silloin, kun tutkimukseen sisältyy läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä (ks. Lappalainen 2007a: 9), kuten tässä tutkimuksessa on ollut. Fyysinen sekä emotionaalinen läsnäolo tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä tekee etnografisesta tutkimusprosessista erityisen. Etnografialle tyypillisiä piirteitä ovat kohtalaisen aikaa kestänyt kenttätyö tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden parissa, aineistojen ja menetelmien monipuolisuus sekä havainnoinnin ja kokemuksen keskeinen merkitys osana tutkimusprosessia. (Ks. Lappalainen 2007a: 10–11.)

Etnografiassa opitaan ennen kaikkea kokemalla: tutkija elää tutkimassaan yhteisössä osana sen arkipäivää tietyn aikaa ja pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään sitä kokonaisvaltaisesti sisältäpäin (Eskola & Suoranta 1999: 106). Omassa havainnoinnissani etnografisuus näkyi juuri arkipäivään osallistumisena: kuljin opettajien mukana tunnilta toiselle osallistuen heidän mukanaan välituntihetkiin opettajanhuoneessa ja seuraten heidän toimintaansa arkipäivän hetkissä. Tutkijan omaa aktiivisuutta pidetään etnografisen tutkimuksen lähtökohtana (Eskola & Suoranta 1999: 107).

Istuin oppitunneilla joko luokan takaosassa tai sivulla kirjoittaen huomioita asioista, jotka liittyivät opettajan toimintaan ja erilaisiin oppimisympäristöihin. Hyödynsin eri aisteja havain-

nointia tehdessäni: katselin ja kuuntelin. Osalla oppitunneista istuin piirissä oppilaiden ja opettajan joukossa ja vastailin samoihin kysymyksiin, joita oppilaille esitettiin. Oppitunneilla, joilla en osallistunut tunnin toimintaan, olin kuitenkin osa yhteisön sosiaalista järjestystä. Vaikka tutkimuksen raportoinnin kannalta on tarkoituksenmukaista erottaa havainnointi ja osallistuva havainnointi toisistaan, koen läsnä ollessani osallistuneeni aina johonkin. (Ks. Lappalainen 2007b: 113.)

Tutkimukseen osallistuneiden tunnistetiedot häivyttiin ennen raportointivaihetta, etteivät ulkopuoliset pysty heitä tunnistamaan. On kuitenkin mahdollista, että tutkimukseen osallistuneet pystyvät tunnistamaan itsensä ja toisensa vastauksista. Tämä voi johtaa siihen, että tutkijan kuvaukset ja tulkinnat saattavat yllättää tutkittavia, koska he ovat saattaneet välillä unohtaa tutkijan läsnäolon opetustilanteissa. Etnografi käsittelee arkea, jossa hän on tutkimuksensa tehnyt. On kuitenkin huomioitava, että tutkijan analyysit ovat aina suodattuneet erilaisten teorioiden ja käsitteiden kautta ja muokkaantuneet suhteessa tutkimukselle asetettuun kontekstiin. Kirjoitettu ja representoitu arki eivät ole päällekkäistä sen arjen kanssa, johon tutkija on osallistunut. (Ks. Lahelma & Gordon 2007: 35–36.)

5.2 Aineiston analyysimenetelmät

Ennen aineiston analyysia litteroin teemahaastattelut karkealla sanatason tarkkuudella, koska kielen rakenne ei ole tutkimukseni kohteena (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2000: 140). Litteroinnissani käyttämäni merkinnät löytyvät liitteenä tutkimukseni lopusta. Litteroinnin yhteydessä poistin kaikki haastatteluun osallistuneiden tunnistamista mahdollistavat tiedot ja muutin haastateltavien nimet.

Oppituntien havainnoinnit kävin läpi tehden niistä tiivistetyt selostukset. Tiivistyksen avulla pyrin käymään oppitunnit läpi niin, että tutkimuskysymysten kannalta oleellimmat asiat tulisi huomioitua ja kirjattua ylös. Analyysia tehdessäni pyrin kuljettamaan haastatteluja ja havainnointeja yhdessä, jotta analyysi olisi mahdollisimman kattavaa. Useamman menetelmän hyödyntäminen laajentaa näkökulmia ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2000: 38.) Tästä syystä analyysissa on tärkeää huomioida nämä molemmat menetelmät tasapuolisesti.

Kun olin litteroinut haastattelut ja tehnyt tiivistetyt selostukset havainnoinneista, olivat sisällöt jo ehtineet muodostua minulle melko tutuiksi, koska ne olivat olleet esillä haastattelu- ja havainnointivaiheissa sekä purkuvaiheessa. Luin kuitenkin aineistoni vielä kokonaisuutena,

jotta pystyisin muodostamaan siitä kokonaisvaltaisen kuvan itselleni. Laadulliseen tutkimukseen kuuluvat tärkeänä osana sekä analyysi että synteesi. Analyysilla tarkoitetaan koko aineiston käsittelyn prosessia aina alkuvaiheesta tulkinnallisiin lopputuloksiin asti. Analyysissa aineistoa siis eritellään ja luokitellaan. Synteessissä aineistosta pyritään luomaan kokonaiskuva ja esittämään tutkittava ilmiö uudesta näkökulmasta. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2000: 143.)

Tutkimuskysymykset tarkentuivat vielä prosessin edetessä, mikä on laadullisessa tutkimuksessa välttämätöntä. Tarkentuminen auttoi pitämään fokuksen tutkimuskysymysten kannalta oleellisissa asioissa, mutta se myös auttoi pitämään tutkimusaineiston selkeästi rajattuna. Rajaamisessa törmätään kuitenkin myös tulkintoihin. Tutkijan omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat väistämättä siihen, miten aineistoa kerätään ja millaiseksi kerätty aineisto muodostuu. Laadullisen aineiston ei voida nähdä kuvaavan sellaisenaan todellisuutta, vaan todellisuus välittyy tutkijan tulkinnallisten tarkasteluperspektiivien kautta. Aineistoa kerätessään tutkija rajaa tutkittavaa kenttää tulkinnallisen perspektiivin välityksellä, ja aineistoa analysoidessaan tutkija ottaa kantaa siihen, mikä on aineistosta nouseva ydinsanoma, jonka tutkija haluaa nostaa tarkastelun kohteeksi. (Ks. Kiviniemi 2010: 73.)

Hyödynsin tutkimuksessani aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Ensimmäiseksi pyrin pelkistämään aineistoani niin, että löytäisin sieltä kohdat, jotka ovat tutkimuskysymysteni kannalta oleellisia. Pyrin siis löytämään tutkimukseni kannalta kiinnostavat ja oleelliset asiat aineistosta ja tiivistämään ne yksittäisiksi ilmauksiksi. Tämän jälkeen ryhmittelin ilmaukset eri ryhmiin teemojensa perusteella. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 101.) Ryhmittelyn avulla muodostin rungon, jonka mukaan esittelen analyysini tässä tutkimuksessa. Vaikka haastattelukysymykset rajasivat käsiteltävät aihealueet, tuli vastauksissa esiin asioita, jotka eivät olleet tutkimukseni kannalta oleellisia, joten aineiston tiivistäminen helpotti analyysin tekoa.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa kaikki havainnot ja ilmiöt nousevat aineistosta. Toki aikaisempi perehtymiseni aiheita koskeviin teorioihin vaikutti ajatuksiini siitä, mitä oletin aineistostani nousevan esiin, mutta lopulta teoria muodosti vain perustelun sille, miksi minä toimin tutkimuksessani niin kuin toimin, eli miten perustelin tekemäni havainnot, joita aineistostani tein. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 95.)

Teemoittelin keräämäni aineiston erilaisten aihepiirien eli teemojen mukaan. Aineiston pilkkominen osiin oli suhteellisen helppoa, koska olin tehnyt jäsenystä jo haastattelukysymyksiä miettiessäni. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 93.) Haastattelukysymyksiä tehdessäni jaottelin haastattelurunгон jo valmiiksi eri aihealueisiin; opetustausta ja näkemykset suullisesta kielitaidosta, valmiit oppimateriaalit sekä muut opetuksessa hyödynnettävät oppimisympäristöt.

Aineiston luokittelu erilaisiin aihepiireihin on olennainen osa analyysia. Sen avulla haastatteluaineistoa voidaan myöhemmin tulkita, yksinkertaistaa ja tiivistää. Toisaalta se myös mahdollistaa aineiston eri osien vertailun keskenään. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2000: 147.) Analyysia tehdessäni vertailin opettajien vastauksia keskenään, koska pyrin saamaan selville, eroavatko opettajien ajatukset kysytyistä asioista keskenään vai löytyykö niistä yhtymäkohtia. Luokittelu helpotti myös tekemieni havaintojen vertailua aikaisempien tutkimusten kanssa. Tämän voidaan ajatella olevan jo aineiston yhdistelyä, jolloin pyritään löytämään osien välille säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2000: 149).

6 SUULLISEN KIELIT AidON OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

6.1 Suullinen kielitaito

Suullisen kielitaidon määrittäminen voi olla monelle opettajalle haastavaa, ja usein se liitetään pelkkään puhumiseen. Suullisen kielitaidon määrittäminen opetuksessa on välttämätöntä, jotta sitä pystyttäisiin opettamaan monipuolisesti kaikki osa-alueet huomioon ottaen (Aalto ym. 2007: 14–16). Milla ja Kaisa lähestyivät suullista kielitaitoa toiminnallisuuden näkökulmasta, jolloin he pitivät tärkeänä, että kielen avulla pystyy toimimaan ja kommunikoidaan erilaisissa viestintätilanteissa.

Milla: No **pystyy ilmaista sitä asiaa mahdollisimman paljon**, ja niin että ymmärtäis sitä asiaa myös (–) mutta öö. siis tekstistä että ne löytää ne mikä on olennaista, ja sit ne että saa suullisesti sanoa. se on ehkä se pointti tässä myöskin suullisesta, ja on toki osa oppilaista ei tuota millään tavalla sitä tekstiä, tai pelkää että mitä jos mä teen virheen tai monet on niin että ne haluaa että vielä kun mä opin tän, ja opin kielioppia ja ehkä sit mä osaan. ja mä sanon että mä on oon hyvä esimerkki että minä teen aika paljon virheitä, mutta virheistä oppii kun **että itsekkin on oppinut kieltä niin että on puhunut paljon, et se on tärkeintä että toinen ymmärtää mitä sä haluat** sanoa. että ei oo niin että onko se nyt niin että meneekö siellä se imperfekti oikein että onko siellä se ii vai pitääkö siellä olla perfekti. se on kyllä se toisenlainen

Kaisa: no tota apua (naurua). jos aattelee näin niinku perusopetuksen näkökulmasta mitä mä sisällyttäisin suullisen kielitaidon opetukseen. hmm no siis kaikki **arkiset vuorovaikutustilanteet niissä suullinen kommunikointi, mutta kyllä sitten myös semmosen niinku työelämä työelämätaitojen kannalta** jo kans vähä semmosen, vähä semmosen haastavamman oman niinku, jonkunlaisen esityksen yleisölle pitämisen, mitkä nyt on ihan äikän puolellaki sit mitkä ei liity pelkästään äskakoseen, niin myös sellasen. toki sitten niinku äskaksoppilaan näkökulmasta ihan niinku myös artikulaation intonaation ja ääntämisen. semmosen niinku joskin mä huomaan kyllä että mä oon arka puuttumaan sellaseen, se tuntuu musta aina enemmän persoonaan puuttumiselta. tai tai en mä tiedä persoonaan puuttumiselta vaan semmoselta etten mä asettaisi liian suurta painetta sille että en uskalla edes yrittää, mutta kyllä sitten mä sitä yritän arjessa myös ottaa ihan niinku sellanen ääntäminen ja artikulaatio siellä takana, mikä on sitten eri kun äikässä mihin ei tartte kiinnittää huomio

Molemmat opettajat pitivät tärkeänä, että oppijat saavat ilmaistua asioita niin, että heitä ymmärretään ja että oppijat myös ymmärtävät, mitä heille sanotaan. Kumpikaan opettajista ei pidä pääasiana kieliopillisesti oikeaa ilmaisua, vaan tärkeintä on rohkaista oppilaita puhumaan ja toimimaan kielellään. Milla tuo esiin omat kokemuksensa kielenoppimisesta ja pyrkiikin myös omalla esimerkillään näyttämään oppilaille, ettei virheiden tekeminen haittaa, vaan tärkeintä on aktiivisesti käyttää omaa kielitaitoaan.

Kaisa toteaa, että oppijan puhumisen korjaaminen on välillä hankalaa, koska hän pelkää sen vaikuttavan oppijan puhumisrohkeuteen. Toisaalta oikeanlainen tai ainakin sinne suuntaan menevä ääntäminen helpottaa myös kuulijan ymmärtämistä ja siten vuorovaikutusta. Kaisa to-

teaa ääntämisen ja artikulaation opetuksen kulkevan mukana oppitunneilla. Ei-äidinkieliiset korjaavat puhetilanteessa helpommin toistensa puhetta kuin äidinkielen ei-äidinkielen kanssa keskustellessaan. Kielten oppijat odottavat kuitenkin usein opettajalta hyvin yksityiskohtaista palautetta niin suullisesta kuin kirjallisestakin kielenkäytöstään. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että esimerkiksi tarkalla kirjoitelmien virheiden korjaamisella tai kommentoinnilla ei aina ole suoraan vaikutusta oppijan kieleen, etenkin jos palaute on ristiriidassa oppijan senhetkisen kohdekielestä luomansa ajatusmallien kanssa. (Korhonen 2012, 71, 256.) Negatiivisen palautteen jälkeen tuotetut korjaukset voivat unohtua nopeasti, jolloin ne eivät vaikuta oppijan kielijärjestelmään. Joskus korjaus voi kuitenkin toimia tehokkaana syötteenä ja johtaa oppimiseen. Kaikki oppijan saamat palautteet kuitenkin vaikuttavat hänen minäkäsitykseensä ja itsetuntoonsa kielenoppijana. (Mitchell & Myles 2004: 181–182.)

Tergujeffin (2013) tutkimustulokset osoittavat, että opettajat kokevat, etteivät osaa opettaa ääntämistä. Tämä johtaa siihen, että opettajat turvautuvat opetuksessaan oppikirjan ääntämisharjoituksiin, joten ne puutteet, joita oppikirjoissa on ääntämisen suhteen, siirtyvät myös opetukseen. (Tergujeff 2013: 62–63, 92.) Tergujeff toteaa kuitenkin Opettaja-lehden (2013) haastattelussa, että ymmärrettävyys on pääasia, mutta korvaa olisi hyvä harjoittaa tunnistamaan erilaisia aksentteja, koska kuuntelu tukee myös omaa ääntämistä. (Hämäläinen 2013.) Koska Milla ja Kaisa lähestyivät suullista kielitaitoa toiminnallisuuden näkökulmasta, voi taustalla nähdä vaikuttavan sosiokulttuurinen näkökulma, jossa oppiminen nähdään sosiaalisena toimintana ja kieli voimavarana, jonka avulla on mahdollista päästä osaksi erilaisia yhteisöjä (Vaarala ym. 2016: 28; Mitchell & Myles 2004: 195).

Milla nostaa esiin toiminnallisuuteen liittyvän omin sanoin kertomisen. Hän sanoo, että pyrkii opetuksessaan kannustamaan oppilaitaan kertomaan esimerkiksi historian kappaleessa käsiteltyjä asioita omin sanoin. Tämä auttaa opettajaa tiedostamaan, kuinka hyvin kappaleen asiat ja esimerkiksi historian abstraktit sanat hahmottuvat oppilaille.

Milla: (---) koska me osataan niin ihan rauhassa keskittyä ja kirjoittaa ja vaikka paperin kanssa, ja **sit selitetään ja sit keskustellaan vielä asiasta ja yritetään aina löytää että mitä esimerkiksi on niitä lähellä. kapitalismi ja sosialismi myöskin selitettiin sitä termiä** sillä että siellä oli yksi ohjaaja mukana, ja hän heti että teillä kaikilla tuttuja rasismi, mitä se rasismi on. ja sit minä se on ajattelutapa ja sit se kommunismi. seki on sellainen ajattelutapa, ja mikä se eroaa. ja sit hypättiin ihan jo eri asioihin mutta sekään ei yhtään haittaa, jos ei pysytäkään vaikka siellä toisessa maailman sodassa, kun ne termittään niin viedään, paljon tärkeämpi että jotain oppii siitä asiasta kun sitten hypätä hirveen moneen asiaan, ja koska tiedän että se menee jo ihan tosta yli

Milla pitää tärkeänä, että oppilaille opetetut termit ovat heille tarpeellisia ja opetuksessa niitä lähestytään oppilaille tuttujen ilmiöiden ja asioiden kautta. Keskustelemalla yhdessä vaikeiden

termien oppiminen on helpompaa. Tällöin opetuksen pääfokuksena ei ole opiskeltujen kappaleiden määrä ja oikeassa tahdissa eteneminen, vaan ydinsisältöjen oppiminen. Tunneilla käydyt keskustelut voivat toimia vuorovaikutustyyppinä, jonka tavoitteena on tuoda esiin erilaisia näkökulmia käsiteltyihin aihepiireihin (Lehtimaja 2012: 35), tai opetussuunnitelmissa (POPS 2014; JPOPS 2014) mainittu eriyttämisen keino, jonka avulla opettaja pyrkii selittämään kappaleiden vaikeita käsitteitä ylä-, ala- ja rinnakkaiskäsitteiden avulla.

Milla hyödyntää opetuksessaan keskustelevaa ja tehtäväpohjaista opetustyyliä, jolloin opetuksen pääfunktiossa ei ole kielioppi vaan se, että kieltä pystyisi hyödyntämään koulun ulkopuolella. Toisaalta opetuksessa huomaa myös viitteitä valtavirtaan pohjaavasta toisen kielen opetustyylistä, jossa tavoitteena on nimenomaan tutustuttaa oppijat kieleen ja tapoihin, joilla sitä voi käyttää. (Cook 2001: 212–215, 225, 228.)

6.2 Suullisen kielitaidon opettaminen

Kuukan ja Metsämuurosen (2016: 124) perusopetuksen päättövaiheen S2-oppimäärän oppimistulosten arviointia koskevan tutkimuksen mukaan tuottamistaidoista puhuminen on S2-opetuksessa kirjoittamista vähemmällä painotuksella. Arjen tilanteissa puhuminen nousi kuitenkin keskeisempään rooliin S2-oppitunneilla kuin muiden oppiaineiden tunneilla. Kaisa kertoo suullisen kielitaidon opetuksen kulkevan arjessa kaiken mukana, tietyllä tavalla tiedostamattakin:

Kaisa: mä luulen että se on mulla aika semmonen, että se **tulee siinä arjessa** jotenkin niinku. että se on **niinku, harvoin se tunnin pääteema tai pääfokus** jotenkin, vaan se on ehkä enemmän semmonen niinku, että **sitä yrittää kuljettaa siellä mukana**

Kaisa kertoo, että suullisen kielitaidon opetus on harvoin tunnilla pääasiana, vaan usein se kytkeytyy muuhun tunnin toimintaan. Toisaalta tämä voi välillä aiheuttaa sitä, että kaikkien suullisen kielitaidon osa-alueiden opetus ei välttämättä ole yhtä suuressa painotuksessa:

Kaisa: (--) ja tota en mä tiedä, mä huomaan että mä en hirveesti ehkä mieti kyllä, että **mä enemmän mietin selkeesti enemmän kirjoittamisen opettamista.** tai mä en tiedä mistä se johtuu että puhe on vähän jotenkin siellä semmosessa, nyt kun mä siis (naurua) tätä kauheesti mietin yhtä aikaa tai sä laitat mut miettimään, niin mä huomaan että se on enemmän semmonen taustajuttu jotenkin, joka ei oo niin tietoista

Suullinen kielitaito näyttäytyy tunneilla juuri keskusteluissa, joissa pääsee hyödyntämään monia eri osa-alueita: vuorovaikutustaitoja, kuuntelemista, ymmärtämistä, puhumista ja sanastoharjoituksia. S2-oppitunnin vuorovaikutus on pedagogisesti perusteltua, koska vuorovaikutuksen avulla oppijat pystyvät harjoittelemaan kielen rakenteiden ja sanaston hallintaa, spontaania ilmaisua ja erilaisten vuorovaikutusnormien hallintaa. S2-oppituntien päätarkoituksena

voidaan pitää sitä, että oppijoille tarjotaan mahdollisimman monipuoliset mahdollisuudet käyttää kieltä (Lehtimaja 2012: 219). Toisaalta Aalto kollegoineen (2007: 15–16) korostaa, että suullisen kielitaidon opetus täytyy olla suunnitelmallista, jotta kaikki puhumisen osa-alueet huomioidaan. Puhumisen opettamisessa ei ole riittävää, että ”vain puhutaan”, koska opetuksessa tulisi huomioida monipuoliset aiheet sekä vaihtelevat kielenkäyttötilanteet.

Kaisa kertoo, että hän pyrkii jokaiselle oppitunnilla siihen, että jokainen oppilas sanoisi jotakin. Vähimmäistavoitteena hän pitää sitä, että jokainen kertoisi edes lyhyesti kuulumisensa:

Kaisa: mä lähestyn sitä, ehkä se mun perusvire on semmonen, että **joka tunti puhuttais ja kaikki ois äänessä**. koska ryhmät on suhteellisen pieniä, niin se on mahdollista että jokainen sanoo joka tunti ainakin niinku jotakin, vaikka hyvinkin pientä. se on ehkä niinku se perusidea, että **joka tunti puhutaan jos ei muusta niin ainakin siitä viikonlopusta. jokainen kertoo tai kuulumisista että se puhe olis niinku semmosta jatkuvaa (--)** mut sitte toki **tehään puheharjotuksia, ja sitten myös semmosia että harjotellaan jotain vuorovaikutustilanteita** tai tehään esitelmiä missä sitten yrittään ihan miettiä, että miten kun mä puhun yleisölle niin mitkä jutut siihen vaikuttaa

Kaisa: joo mutta **se on sitten tietoista että mä yritän sitä, että jokainen olis äänessä ja puhuis.** ja niin että semmonen että oltais vaan hiljaa ei olis mahdollista

Kaisa luettelee myös muita tunnilla käyttämiään suullisen kielitaidon harjoituksia, kuten erilaiset puheharjoitukset ja vuorovaikutustilanteiden harjoittelu. Vuorovaikutustilanteita käytiinkin läpi yhdellä oppitunnilla, jota olin havainnoimassa. Harjoituksessa näyteltiin onnistunut ja epäonnistunut vuorovaikutustilanne samasta aiheesta. Harjoitus toteutettiin pareittain tai kolmen hengen ryhmissä, jolloin muut oppilaat saivat oman esityksensä jälkeen seurata muiden esityksiä. Vuorovaikutustilanteet purettiin keskustelemalla opettajajohtoisesti koko ryhmän kesken. Opettajajohtoinen opetuskeskustelu nousi myös Kuukan ja Metsämuurosen (2016: 124–125) tutkimuksessa tyypillisimmäksi opetusmenetelmäksi, vaikka perinteinen työtapojen kolmijako opettajajohtoisuus, vuorovaikutteisuus ja oppilaskeskeisyys olivatkin edustettuina tasavahvasti S2-opetuksessa. Kaisan tunnilla oppilaat osallistuivat aktiivisesti keskusteluun, koska he saivat jakaa itse kokemiaan tilanteita muille luokkalaisille. He pystyivät yhdistämään informaalin oppimisympäristön vuorovaikutustilanteita formaalissa oppimisympäristössä tapahtuvaan opiskeluun ja saivat samalla mahdollisuuden ilmiöiden monipuoliseen tarkasteluun (Aalto ym. 2009: 405–406; Jalkanen ym. 2013: 71, 78; POPS 2014: 29).

Draama tarjoaa oppilaille mahdollisuuden hyödyntää reaali maailman vuorovaikutusosaaamista. (Solin-Lehtinen 2013: 150, 161–162.) Tärkeimpänä asiana puhumisen opetuksessa voidaan pitää sitä, että puhutaan todellisista ja oppilaille tärkeistä aiheista, koska silloin opetuksesta tulee merkityksellisempää oppilaille (Aalto ym. 2007: 15–16). Draaman avulla pystyy

myös harjoittamaan oppilaan kielenkäyttöä, koska näyteltävät kohtaukset vaativat tilannekohtaista kielen ja sanaston hallintaa. (Solin-Lehtinen 2013: 150, 161–162.)

Oppilaiden tasot ryhmissä vaihtelevat, joten on ymmärrettävää, että myös suullisen kielen taidon tehtävät vaihtelevat ryhmien sisällä. Myös Kuukan ja Metsämuurosen (2016: 125–127) tutkimus osoittaa, että ryhmän taitotasot vaikuttavat oppitunneilla käytettyihin toimintatapoihin. Kaisa kertoo hyödyntävänsä ääneen lukemista etenkin niiden oppilaiden kanssa, joiden suomen kielen taito on vielä alkeistasolla:

Kaisa: (--) ja tota, niin niin aika paljon myöskin **alkeiskielitaito-oppilaita mä yritän luetuttaa ääneen.** jolloin on mun mielestä helpompi pysähtyä korjaamaan kun semmosissa vapaamuotoisissa vuorovaikutustilanteissa on kiusallisempi. niinku korjata ääntämystä tai semmosta, sit semmosessa ku luetaan ääneen niin on helpompi pysähtyä, että sanoppa uudestaan tai niinku se ei tunnu siinä niin semmoselta julmalta (naurua)

Kaisa myöntää, että korjaaminen on helpompaa juuri ääneen luettaessa, koska vapaamuotoisissa vuorovaikutustilanteissa korjaaminen tuntuu henkilökohtaisemmalta (ks. myös alaluku 6.1). Ääneen lukiessa oppilas oppii ääntämistä sekä sujuvuutta, jotka ovat molemmat suullisen kielitaidon osa-alueita (Hakola & Hildén 2011). Ääntämisen harjoittelu vaikuttaa sujuvuuden lisäksi myös puheen ymmärrettävyyteen (Tergujeff 2013: 62–63, 92). Etenkin opintojen alussa suullista viestintää usein korostetaan. Tällöin pääfunktiona on ymmärrettävyys, kun taas kielen yksityiskohdat, kuten foneettiset piirteet, saavat huomiota vain sen verran kuin se on ymmärrettävyyden kannalta tärkeää. (Salo 2009: 93.) Suullisen viestinnän korostamiseen opintojen alussa vaikuttaa varmasti se, että tutkimusten mukaan toisen kielen puhujat oppivat kirjoitettua kieltä nopeammin puhutun kielen, jota he kuulevat suomenkielisessä ympäristössä eläessään (ks. Cook 2001: 3–4).

Milla toteaa, että jättää suomen kielen korjaamisen ja opettamisen enemmän S2-opettajan vastuulle ja pyrkii opettamaan enemmän reaaliaineita:

Milla: (--) siitä on taas ihan hyvä että **mä en oo niiden äskaksopettaja. että on ihan hirveen hyvä että (opettajan nimi) puuttuu siihen äskas suomen kieleen tai opetteluun. että se on että, mä oon enemmän niissä reaaliaineissa, reaaliaineet ja matikka ja fysiikka kemia. että sieltä me löydetään ne olennaisimmat asiat, ja sitten samalla vaikka tyydytään vähän vähempään** että ei mennä liian syvälle asioihin. että **kaikki oikeesti ymmärtää sitä ja pystyy jotain tuottamaan.** ja sit **välillä teen semmosia kysymyksiä.** että sä eilen huomasit historian tunnilla, että aika hyvin ne osaa jo kysyä ja hyvin ne osaa jo ihan sanookin asioita. mikä on taas ihan iloitsen

Milla haluaa opettaa oppilaitaan löytämään opettamistaan aineista oleelliset asiat. Tärkeää hänen mielestään on, että oppilaat ymmärtävät kappaleiden asioita ja pyrkivät kertomaan niistä myös omin sanoin. Milla pyrkiiikin esittämään oppilailleen välillä kysymyksiä tunnin ulkopuo-

lolla varmistaakseen, että oppilaat ovat ymmärtäneet käytyjä asioita. Havainnoimallani oppitunnilla oppilaat pelasivat eräänlaista rahapeliä, jonka lomassa Milla kysyi samalla muutamia edellisellä tunnilla käydyistä historian termeistä. Milla saattoi esimerkiksi kysyä oppilailta, miten hän jakaisi rahat, jos hän olisi diktaattori. Puheen ymmärtämisen opettaminen on usein suullisen kielitaidon opetuksessa kaikkein haasteellisinta, koska opettaja ei pysty varmuudella tietämään ymmärtääkö oppilas. Opetuskeskustelu ja muu vuorovaikutus oppilaiden kanssa tarjoaa opettajalle mahdollisuuden ymmärtää, miten oppilaat tulkitsevat ja ymmärtävät asioita. (Ks. Aalto ym. 2007: 19–20.)

Havainnoimillani oppitunneilla Milla saattoi kappaletta luettaessa korjata oppilaan väriä ilmauksia, jotka vaikuttivat ymmärrettävyyteen. Hän myös selitti oppilaille vaikeita kappaleiden termejä ja opetti oppilaita lukemaan kappaletta; mistä kannattaa aloittaa, mikä merkitys on otsikoilla, kuvateksteillä ja niin edelleen. Milla toimi siis oman aineensa kielenopettaja, vaikka ei kokenutkaan opettavansa oppilaille suomen kieltä. Tämä onkin opetussuunnitelmassa mainitun kielitietoisien koulun tavoite (POPS 2014: 28; JPOPS 2014).

6.3 Vähimmäistavoite suullisen kielitaidon opetuksessa

Molemmat opettajat mainitsivat vähimmäistavoitteena yläkoulun suullisen kielitaidon opetuksessa olevan jatko-opintovalmiuden saavuttamisen ja sen, että oppilas pystyisi mahdollisimman hyvin ilmaisemaan itseään arkielämän tilanteissa:

Kaisa: no niin nyt jos ajattelee sitä mihin nyt yleensä ysiluokan loppuun pyrkii. niin **kyllähän sitä nyt pyrkii, että oppilas semmosen toimivan ykstasosen kielitaidon vähintään, jatko-opintovalmiudet että oppilas pystyis niinku, sekä ymmärtämään että ilmaisemaan sekä suullisesti että kirjallisesti.** mutta eihän se siis täyty yksittäisten oppilaiden kohdalla, ei täyty. mutta sitä nyt tavoittelee (--)

no vähimmäistavoite on se, että selviää semmosessa arkielämän tilanteissa pystyy ilmaamaan ymmärrettävästi itensä

Milla: Toki ne on kaikki niin eritasoisia, et sitä kun aloitettiin opettamaan tai rakentamaan. niin kyllä se on jokaisen kohdalla vähän eri vaatimukset ja eri mitä odottaa. ja haluais että osais mutta toki jos vastassa on jo kasiluokka ja ysiluokka, niin vähän eri vaatimukset. mutta ainakin että **pystyis mahdollisimman itseohjautuvasti ja itseilmaista itteensä että mitä haluaa ja omin sanoin** ehkä enemmän eikä niin semmoista että ja ymmärtää varmaan tekstiä (----)

Kaisa ja Milla totesivat, että heidän asettamansa vähimmäistavoitteet eivät kuitenkaan täyty kaikilla oppilailla, koska S2-ryhmät ovat erittäin heterogeenisiä. Kuitenkin molemmat korostivat, että olisi tärkeää, että oppilas osaisi itseohjautuvasti käyttää kieltä ja toimia kielellä. Tällöin myös oppilaiden yksilöllisyys korostuu, koska jokaiselle oppilaalle on omia kielellisiä tarpeita. Opettajan tarjoamat oppimisen mahdollisuudet eivät aina kohtaa kaikkien oppilaiden tarpeiden

kanssa, koska se, että oppija pystyy poimimaan ympärillä olevat tarjoumat oman oppimisen tueksi, vaatii sitä, että oppilaan kyvyt ovat riittävät affordanssin hyödyntämiseen ja että hän kokee sen henkilökohtaiseksi (Jalkanen ym. 2012: 70; Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 31; Aalto ym. 2009: 405).

Opettajan merkitys oppilaan kielenoppimisessa on siis tärkeä, koska harva oppilas pystyy suunnittelemaan ja jäsentämään omaa oppimistaan, joten opettajan tehtävä on opettaa oppilaille myös erilaisia opiskelutaitoja. Opiskelutaitojen harjoittelu auttaa oppilasta itseohjautuvammin huomaamaan ympäristön tarjoamat affordanssit (van Lier 2004: 91; Jalkanen ym. 2012: 70) ja valitsemaan itselleen parhaimmat oppimistavat. (EVK 2012: 196.) Opetuksessa nousee tärkeäksi tällöin oppilaiden yksilöllisyyden korostaminen ja oppilas tuntemus, jota toisaalta auttavat pienet ryhmäkoot, mutta myös opettajan kiinnostus oppilaiden oppimisesta (Aalto ym. 2009: 405; Jalkanen ym. 2012: 71, 77; Kuukka & Metsämuuronen 2016: 128–129). Havainnoimillani oppitunneilla oppilastuntemuksen merkityksen ja opettajan kiinnostuksen oppilaiden oppimisesta pystyi huomaaman useassa kohdassa.

7 ERILAISET OPPIMISYMPÄRISTÖT

7.1 Pienryhmä resurssina

Havainnoimillani oppitunneilla pystyi selkeästi huomaamaan ryhmien tiiviyn, sillä oppilaat lähes poikkeuksetta istuivat oppitunneilla ympyrässä tai muuten yhdessä ryhmässä siten, että kaikki näkivät toistensa kasvot. Oppilaat olivat selkeästi ystäviä keskenään myös vapaa-ajalla ja se välittyi heidän puheissaan, kun he keskustelivat esimerkiksi viikonlopun tapahtumista. Millan mielestä oppilaat eivät viihdy niin hyvin isossa ryhmässä kuin omassa pienryhmässään. Toisaalta hän haluaa tarjota oppilailleen mahdollisuuden opiskella sopivissa tilanteissa myös äidinkielisten kanssa, koska siellä saadut onnistumisen kokemukset vaikuttavat myönteisesti oppimiseen.

Milla: itsekin huomasi että niillä on nyt kasilla, ne on mun kanssa osittain, ja osittain yritetään jo siihen isoon ryhmään integroida. ja sit välillä ne on että joko me ollaan että joko voidaan lähteä omalle ryhmälle, ja **kyllä tuntuu että ne ei halua hirveesti siellä isossa ryhmässä olla.** ja sit **kun ne just saa niitä onnistumisen kokemuksia, että hei nyt mä onnistuin ja pystyn tekemään siellä tilanteessa missä kaikki muut.** ja vaikka toki on vähä vaikee välillä osallistua keskusteluun, paljo tulee tekstiä, ja sit ne uppoo siihen. että sitten just sovittiin että kun on semmoset sopivat tehtävät kuten nyt esimerkiksi se näytelmä, niin sit otetaan ne sinne ja taas kun mennään jotain vaikeempaa teoriaa, jossa pitäis selittää ero kommunismin ja fasismin ja sosialismin tai että erot sosialisti. niin sit on paljon parempi olla pienessä ryhmässä. ja sitten ne saa ihan kysyä

Äidinkielisten kanssa yhdessä opiskeltaessa Millan mielestä S2-oppilaiden haasteena ovat puutteet akateemisessa kielitaidossa (Cummins 1984; Lehtimaja 2012: 9–10). Koko luokan kanssa käydyt luokkakeskustelut eivät avaudu S2-opiskelijoille vielä niin hyvin, koska puhetta tulee nopeasti ja paljon kerrallaan. Näissä tilanteissa Milla toteaaakin pienryhmän toimivan paremmin, koska silloin ehditään paremmin pysähtyä yksittäisten termien kohdalle ja pohtia niiden eroja. Tällöin oppilaat uskaltavat myös helpommin esittää kysymyksiä, sillä ryhmä on tuttu ja turvallinen kaikille, eikä epäonnistumisen pelko ole niin suuri.

Pienryhmä tarjoaa ennen kaikkea oppilaille turvallisen ja luotettavan oppimisympäristön sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta, koska jokainen oppija identifioituu ryhmäänsä. Toisaalta tuttu ympäristö jäsenineen edistää omanlaisen huumorin syntymistä, mikä Millan mielestä edesauttaa oppimista.

Milla: niitä on noiden kanssa kyllä tosi paljon. mutta tulee mieleen esimerkiksi alias kun pelataan, ja just kun on semmonen isompi ryhmä ollu. että kun pitäis selittää joku sana ja nopeesti pitää sanoa, sit ne on kyllä aina loistavia, just niin että sinä oot semmonen, ja sulla ei oo semmosta esimerkiksi aivot sit tulee just semmosia semmosta **ihanaa omanlainen omanlaista huumoria, mikä kyllä auttaa tota oppimista todella paljon.** ja sit just huomaa että sitä kyllä just kun puhutaan asiasta, niin varmaan tulee myös palautetta että meillä on pieni ryhmä ja ysitkin on omassa ryhmässään, että ei ole semmosta meidän omaa ryhmää niinku oli viime vuonna. ja **niillä oli vähä semmonen että**

kuulumme vähä tänne (--) niin tommosia pelipelitalanteita sieltä nousee kaikkien eniten semmosia hauskoja ja peruskeskusteluita. meillä on aina ollut mitä kuuluu mitä viikonloppuna meinaatte tehdä (--) **ehkä isossa ryhmässä, omassa luokassa ei ne ihan niin uskalla sanoa asioita mutta kun me ollaan omassa tutussa pienessä ympäristössä kyllä sieltä tulee kaikenlaisia helmiä ja muutakin**

Pienryhmässä oppilaat uskaltavat jakaa mielipiteitään paremmin ja pohtia asioita ääneen. Toisaalta pienessä ryhmässä on myös helpompi jakaa henkilökohtaisempia asioita omasta elämästään, kuten kuulumisia ja vapaa-ajalla tapahtuneita asioita. Keskustelut auttavat oppilasta kehittämään omaa kielitaitoa, koska ryhmän kesken käydyissä keskusteluissa joutuu spontaanisti käyttämään kieltä, mutta myös kuuntelemaan ja ymmärtämään muiden puheenvuoroja (Lehtimaja 2012: 207).

Kaisan näkemykset pienryhmän eduista ovat melko yhtäläiset Millan ajatusten kanssa. Kaisa toteaa, että pieni ryhmäkoko tarjoaa mahdollisuuden siihen, että jokainen oppilas sanoo jokaisella oppitunnilla jotakin suomeksi. Toisaalta myös tietoisuus siitä, että hän vaatii oppilaitaan puhumaan suomea jossakin vaiheessa tunnin kulkua, edesauttaa tavoitteen saavuttamisessa. Kuukan ja Metsämuurosen (2016: 128–129) tutkimus osoittaa, että ryhmäkoolla on selkeä vaikutus toimintatapoihin. Opettajat korostavat toimivan ryhmäjoon merkitystä, sillä liian suuressa ryhmässä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tukeminen on haastavaa, kun taas pienessä ryhmässä oppilas ei saa tarpeeksi vuorovaikutteista harjoitusta.

Opettajan ja oppilaan välinen hyvä suhde takaa turvallisen oppimisympäristön syntymisen ja sen, että opettaja tuntee oppilaan osaamisen tason. Opettajan on tärkeää tarjota oppilaalle oikeatasoisia haasteita, mutta myös tukea oppilaan sitä tarvitessa. (Harju-Luukkainen, Nissilä & Tarnanen 2015: 122.) Kaisa kokee erityisen tärkeänä, että opintojen alkuvaiheessa S2-ryhmä tarjoaa oppilaille turvallisen paikan, jossa itsensä ilmaiseminen heikollakin kielitaidolla on mahdollista:

Kaisa: no kyllä se mun mielestä alussa tietenkin tän ikäset ja varsinkin hiljattain maahan tulleet on ujoja ja arkoja pääsääntöisesti melkein kaikki. että ne jännittää, niin **äskaksryhmä pitäis mun mielestä olla se paikka, missä uskaltaa puhua ja uskaltaa niinku heikollakin kielitaidollakin yrittää ilmaista itseensä ja tuottaa.** että jotenkin se että tuottaa vaan niin se on mun mielestä siinä tosi tärkeitä. ja ehkä siks on vähä arka sitten kauheesti korjaamaan sitä tuotosta, että se ei muuttuis liian painaiseks tai stressaavaks se tilanne. et kyl mä jotenkin luotan siihen että siinäkin niinku **tekemällä oppii että kun niinku puhuu puhuu, niin pikku hiljaa huomaa et kyl nuo mua ymmärtää ja sitten voi kysyä lisää** ja tota niin. ei siihen oo muuta tietä, ja sitten tietenkin sanavarasto karttuu niinku ajan kanssa, ja sitten kun saa enemmän sanoja siihen ilmaisuun niin

Uusi tilanne ja uusi maa ovat jo itsessään monelle oppilaalle isoja muutoksia, joten Kaisa pitää tärkeänä, että S2-ryhmässä jännittäminen jäisi pois. Kaisa pyrkii omalla toiminnallaan estämään jännittävän ilmapiirin syntymistä. Hän esimerkiksi pyrkii korjaamaan oppilaan tuotamaa puhetta mahdollisimman vähän, jotta oppilas ei kokisi puhumista S2-tunnilla ahdistavana. Kaisan mielestä omalla kielellään puhumalla ja toimimalla oppilas oppii parhaiten, joten

puhumisen kynnyks on tärkää laskea mahdollisimman alhaiseksi. Tämä on erityisesti funktionaalille kielikäsitteelle ominainen piirre, jossa opetuksessa korostetaan erityisesti kommunikatiivisen kielitaidon opettamista (Aalto ym. 2009: 407). Opettajat ovat tärkeässä asemassa nuoren minäkäsityksen luojina, sillä myönteinen ilmapiiri oppijan osaamista ja taitoja kohtaan vahvistavat hänen positiivista käsitystä itsestään osajana kannustaen entistä parempiin tuloksiin (Harju-Luukkainen, Nissilä & Tarnanen 2015: 121).

Kaisa kertoo oppilaiden keskustelemaan mielellään pienryhmässä erilaisista ja heille tärkeistä aiheista. Kaisa uskookin taustalla olevan kuulluksi tulemisen tarve, johon toisaalta pienessä ryhmässä työskenteleminen antaa isoa luokkakokoa paremman mahdollisuuden. Tämä näkyi myös havainnoimillani oppitunneilla, sillä oppitunneilla käytiin runsaasti keskustelua yhdessä koko ryhmän kesken.

Kaisa: no en kyllä oo. siis oppilaat tykkää enemmän just puhua ku kirjoittaa, ja niillä on paljon kaikenlaisia keskustelunaiheita ja tarve puhua ja tulla kuulluksi. et se on kyllä niinku et kyllä niinku kaikenlaisesta haluaa puhua ja niinku jakaa, ja siinä on varmaan suuri semmonen kuulluksi tulemisen tarve. mutta en ehkä varsinaisesti sillai et ois ollu joku materiaali tai semmonen

Keskustelujen runsas hyödyntäminen opetuksessa osoittaa, että Kaisa käyttää keskustelemaan ja tehtäväpohjaista opetustyyliä kuten Millakin. Tälle opetustyyliä on ominaista myös draaman käyttö, jonka avulla pystytään käymään läpi esimerkiksi oppijoiden kohtaamia haasteita koulun ulkopuolisissa ympäristöissä (ks. myös alaluku 6.2). Oppijat pystyvät myös käyttämään keskustelutilanteissa samanlaista kieltä kuin he hyödyntävät koulun ulkopuolella. (Cook 2001: 212–215.)

Oppimisympäristöjen näkökulmasta Milla kokee, että paras ratkaisu on sellainen, jossa oppilaat opiskelevat välillä isossa ryhmässä ja välillä pienryhmässä. Isossa ryhmässä he oppivat tuntemaan muita luokkalaisia ja toisaalta oppivat myös, miten siellä tulisi käyttäytyä. Pienryhmässä taas oppilaiden on helpompaa opiskella vaikeampia asioita, sillä tutussa ja turvallisessa ryhmässä omien mielipiteiden jakaminen on usein helpompaa.

Milla: (--) olevia ja taas mietin että, esimerkiksi mä haluan tämän sulle vielä sanoa, että kun olin (toisen koulun nimi) niin siellä on se samanaikaisopetus, että tuntuu että hirveen herkullista on ollut verrata että onko se parempi just se pienryhmäopetus, että ne saa vai se samanaikaisopetus. **mutta ehkä just tuli siitä että semmonen välivaihe. just niin että semmosta aloita niin samalla kuin on kaikki muut omassa luokassa että tulee ne kaikki, että miten käyttäytyään ja tutustutaan ja tiedetään toisia kavereita. ja sit just esimerkiksi niitä vaikeita siirrytään taas pienempään ryhmään ja just semmonen välimaasto on se kaikista paras**

Milla pystyy vertailemaan samanaikaisopetusta ja pienryhmäopetusta, koska on ollut mukana toteuttamassa kumpaakin opetustapaa.

7.2 Luokkahuone oppimisympäristönä

Havainnoimani oppitunnit olivat joko tavanomaisessa luokkahuoneessa, jossa oli pöytiä ja tuoleja sekä liitutaulut luokan etuosassa, tai pienessä luokkatilassa, jossa luokan etuosassa oli opettajanpöytä sekä liitutaulu. Pienessä luokkatilassa oli tavallisten pöytien lisäksi iso pyöreä pöytä, jonka ympärille oppilaat kerääntyivät havainnoimillani tunneilla sekä sohva luokan takaosassa. Pyöreän pöydän ympärille asettuminen sai aikaan sen, että oppilaiden ja opettajan oli helppoa keskustella yhdessä. Milla kertookin, että kun oppitunnilla käydään läpi esimerkiksi vaikeita reaaliaineiden termejä, on niitä helpompi lähestyä keskustelemalla.

Milla: Toki kirjoitetaan sitä taululle. esimerkiksi mä annan enemmän että oppilaat tulevat kirjoittamaan (--) kyllä on niin että esimerkiksi mulla on nyt ei täällä (koulun nimi) vaan (koulun nimi) yks oppilas joka ei osaa esimerkiksi kirjoittaa omalla kielellä. suomen kieli on ensimmäinen kieli jolla se oppii kirjoittamaan, että sen kanssa mä oon esimerkiksi aloittanut enkun opiskelun, se on ja ehkä enemmän just tommosessa suullisen taidon pohjalla. ja suullisen opettelutavan on se toki vähä erilainen niin. et voi sanoa että nyt sinä kirjoitat tän ja tän aika paljon **esimerkiksi väreillä piirretään ja sitten lausutaan ja sanotaan** että pyrit nyt (oppilaan nimi) kun on jo edistystä tapahtunu. se osaa englanniksi osittain kirjoittaa. en mä yhtään panosta siihen että sen pitää osata oikein kirjoittaa sitten kun ne osaa just itse sanoa

Jos oppilaan taidot omalla äidinkielellä ovat heikot esimerkiksi kirjoittamisessa, on selvää, että opetus aloitetaan suullisesta kielitaidosta. Millakin antaa esimerkin oppilaasta, jonka kanssa hän lähestyi englantia juuri suullisen kielitaidon kautta. Vähitellen taitojen karttuessa hän alkoi ottaa opetukseen mukaan värien avulla piirtämistä ja pienien ilmausten kirjoittamista. Myös havainnoimillani oppitunneilla oli käytössä esimerkiksi yliviivaustusseja, värikyniä ja kuvia, joilla pyrittiin helpottamaan uuden asian oppimista esimerkiksi alleviivaamalla tärkeimmät ilmaukset tai termit. Termejä käytiin myös läpi yhdessä keskustellen ja niihin tarkemmin pysähtyen. Kappaleita läpikäydessä apuna olivat myös opettajan oppilaille tekemät helpotetut muistiinpanot. Opettajan on huomioitava opetuksessa oppijat mahdollisin erikoisjärjestelyin (helpotetut tehtävät, ajankäytön suunnittelu yms.), jotta oppimista tapahtuisi (JPOPS 2014). Opettajan täytyykin miettiä kielellisen heterogeenisuuden lisääntyessä, miten hän voisi mahdollisimman hyvin auttaa oppilasta ymmärtää oppikirjatekstiä ja oppiainekohtaista kieltä (Jakonen 2013: 44, 80).

Kaisa mainitsee ryhmän heterogeenisyyden vaikuttavan välillä esimerkiksi ääntämistä koskevia harjoitteluja, koska oppilailla on niin erilaiset taidot. Hänestä ryhmä pitäisi välillä jakaa pienempiin osiin, jotta taitojen harjoittelu onnistuisi kohdennetummin. Arjessa tämä ei kuitenkaan tapahdu kovinkaan usein.

Kaisa: no mä en ehkä mä mä en en just kauheesti puutu sitten ehkä jotenkin siihen ääntämiseen. mä ajattelen että ehkä enemmänki vois kiinnittää siihen huomioo, toisaalta se ryhmän heterogeenisyys

tekee siitä vähän vaikeeta, koska osaa pitäis ihan niinku sitä yytä niinku hinkata ihan niinku tosisaan. ja osalle ei. pitäis sit jotenkin jakaa sitä sillee et nyt **me mennään tekemään vähä äänneharjoituksia johonkin, ja ei sit arjessa tuu kovin usein niin tehtyä kuitenkaan.** mutta jotenkin ehkä mä ehkä enemmän ajattelen, että on tärkeää että jotain sanoo, vaikka se nyt ihan tulis sieltä niin oikein. niin en hirveesti kyllä siihen ääntämiseen laita paukkuja

Kaisan mielestä oikeanlaista ääntämistä tärkeämpää on se, että oppilas pystyy ilmaisemaan jotenkin itseään. Havainnoimillani tunneilla Kaisa selkeästi puuttui oppilaan ääntämiseen vain niissä tilanteissa, kun se selkeästi vaikeutti muun ryhmän ymmärtämistä. Tai sama sana toistui väärin äännettynä usean kerran. Näissäkin tilanteissa Kaisa äänsi sanan itse oikein ja useimmiten oppilas toisti sen automaattisesti Kaisan edes pyytämättä. Tämän tyyppinen opetustyyli on Cookin (2001: 206–208) jaottelun mukaan nimenomaan kuulemiseen perustuvaa, jolloin ideana on toistaa opettajan perässä ilmaus tai yksittäinen sana ”oikealla” tavalla. Kuuntele ja toista -tehtävät olivat myös Tergujeffin (2013: 61) oppikirja-analyysin mukaan suosittuja tehtäviä oppikirjoissa.

7.3 Yksilöllisyys ja autenttisuus materiaaleissa

Milla ja Kaisa tuovat molemmat esiin autenttisen materiaalin tärkeyden opetuksessa. He molemmat korostavat, että on tärkeää, että oppilaat kokevat käytävät asiat ja esimerkit heille merkityksellisiksi. Kun oppilaat kokevat aihealueet itselleen tärkeiksi, nostaa se opiskelijoiden opiskelumotivaatiota (Aalto ym. 2009: 405; Jakonen 2013: 44, 80; Vaarala ym. 2016: 20, 30.)

Milla: (--) ja **mennään sellaisia tekstejä jotka on elämälle tärkeitä, kuka mä oon mistä mä oon mistä mä tykkään mikä on täällä mun lähellä ja ympäristössä.** ja sitten kyllä mä uskon että se on innokas ja halukas mutta pitäis aina siitä pohjasta lähteä. ja se on niin yksilöllistä ja siks niitä ei voi olla hirveen montaa, koska sit se menee just se oli viime vuonna vähä haasteellista, kun meillä oli just niin että seiskat kasit ysit, ja esimerkiksi jos toisella oli historiaa ja toisella jotain muuta ja jos pitäis jakaantua vähän, se on heti jo toiset kattoo jossain snäppejä tai jotain muuta

Milla korostaa tehtävissä myös yksilöllisyyttä, sillä hänen mielestään olisi tärkeää lähteä liikkeelle oppilaan omista mielenkiinnon kohteista, ja ne tietenkin vaihtelevat oppilaiden kesken. Jotta yksilöllisyyden toteuttaminen onnistuisi mahdollisimman hyvin, olisi ryhmäkoon pysyttävä melko pienenä. Milla kertookin, että viime vuonna haasteita olivat aiheuttaneet juuri tilanteet, joissa seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaiset opiskelivat yhtä aikaa samassa tilassa. Kun ryhmää jaettiin pienempiin osiin, ehti osa luokasta jo keskittyä tehtävien sijaan mobiilisovellus-Snapchatin käyttöön. Toisaalta, jos oppilaat ovat valinneet Snapchatin kieleksi suomen, tulee kielenopiskelu mukaan ihan huomaamattakin.

Kaisa: mutta en mä ehkä oo kaivannu, koska jotenkin mä aattelen että **niitten tilanteitten pitää olla aika autenttisia,** tai semmosia että ne ei tunnu teennäisiltä. ja **semmosta on aika vaikee lopulta**

rakentaa valmiiksi materiaaleiksi, että jotenkin ne, semmonen niinku mielipiteen muodostaminen keskustelu ja väittely ja kaikki semmonen on jotenkin kuitenkin semmosia et kyl mä tykkään ottaa ne aiheet aika ajasta ja tilanteesta, ja niinku etenkin keskustelut syntyy siitä mitä oppilailla on mielessä, ja sit jokainen sanoo vaikka siitä sen mielipiteensä ja yrittää perustella, että en mä ehkä kaipaa niihin valmiita materiaaleja, koska ne on helposti teennäisiä silloin, et kirjoittaminen on vähä eri juttu ja lukeminen on eri juttu ja sillee mutta puhuminen mä ajattelen et se on vähän enemmän tilanne

Kaisa toteaa, että suullisen kielitaidon harjoitusten kohdalla hän ei ole kaivannut valmiita materiaaleja, koska autenttisuus kärsisi tällöin helposti tehtävissä. Kaisa mainitsee, että keskusteluaiheet on helppoa ottaa ajankohtaisista aiheista ja oppilaat ehdottavat heitä kiinnostavia aihepiirejä. Luukan ja kollegoiden (2008) sekä Hakolan ja Hildénin (2011) tutkimukset antavat samanlaisia viitteitä siitä, että keskusteluharjoituksissa oppilaiden ehdottamia aiheita käsitellään paljon, vaikka oppilaiden ehdottaman fyysisen materiaalin käyttö jääkin vähemmälle.

Autenttisten materiaalien käyttö ei vielä tee tunnista oppikirjapainotteista tuntia parempaa. Tärkeintä autenttisuudessa on se, miten tekstejä hyödynnetään. Autenttista tekstiä voi sanoa autenttiseksi vasta silloin, kun se palvelee alkuperäistä viestintätarkoitustaan. (Aro 2013: 19–20.) Kaisan hyödynsi oppikirjaa kirjallisuuslajeja koskevalla tunnilla, mutta oppikirja toimi vain pohjustuksena tunnin muulle toiminnalle. Oppikirjateksti toimi myös selkeästi keskustelun herättelijänä eikä sitä vain luettu läpi.

8 SUULLISEN KIELIT AidON MATERIAALIEN, OPETTAMISEN JA OPPIMISEN MUUTOKSET

8.1 Valmiiden materiaalien muutos

Valmiista oppimateriaaleista on aikaisempaa helpompi löytää vuorovaikutustaitoihin keskittyviä tehtäviä, eikä pääpaino ole enää kirjoittamisessa ja lukemisessa, kuten se on ehkä aikaisemmin ollut (Tanner 2012: 181–182). Kaisa toteaaakin, että vuorovaikutustaitoja kohtaan kasvanut arvostus näkyy myös nykyisissä oppimateriaaleissa näitä taitoja koskevien tehtävien lisääntymisenä.

Kaisa: (--) ehkä semmoset **tietyt vuorovaikutustaidot suomalaisessakin kulttuurissa on nousemassa vähän isommin arvoon**, ettei, ihan jos miettii jotain vanhempia kirjasarjoja että se on ollu jotenkin näkymättömämpi, että siellä on ollu enemmän se kirjoittaminen ja lukeminen. että kyllä semmosia **vuorovaikutusharjoituksia on nykymateriaaleissa enemmän**, varmaan jotenkin vahduttu siihen että työelämä vaatii kuitenkin, siis semmosia just vuorovaikutustaitoja jotka on puheen ja kuulemisen varassa ehkä lopulta sit enemmän kuin pohtivat tekstin kirjoittamisen taitoja, että niitä on yritetty nostaa vähän enemmän

Kaisan mielestä työelämäsuuntautuneisuus on alkanut näkyä enemmän valmiissa oppimateriaaleissa. Työelämässä oppijat kohtaavat usein tilanteita, joissa vuorovaikutustaidot ovat enemmän puheen tuottamisen, ymmärtämisen ja kuulemisen varassa. Toisaalta nämä muutokset tuovat koulun ja vapaa-ajan ympäristöjä lähemmäs toisiaan, joten formaalit ja informaalit oppimisympäristöt alkavat yhdistyä opetuksessa paremmin (ks. Jalkanen ym. 2012: 71, 78).

Vaikka suullisen kielitaidon tehtäviä on helpompi löytää uusista materiaaleista, kertoo Kaisa muokkaavansa niitä usein vastaamaan vielä paremmin oppilaiden tarpeita. Toisaalta muokkaamisen avulla hän pystyy myös huomioimaan oppilaiden mielipiteet ja mielenkiinnonkohteet. Olkinuoran ja kollegoiden tutkimukseen (2001: 13–14) osallistuneet opettajat kertovat materiaalien muokkaamisen ja valmistelemisen olevan työlästä, mutta myös he totesivat sen mahdollistavan tietyn ryhmän ja oppijoiden huomioimisen.

Kaisa: **Kyl mä ehkä usein sitä vähä muokkaan**, ja saatan lennossakin vähän jotenki vaihtaa, ja aina se tilanne vie ja millä fiiliksellä oppilaat on. sekä muokkaan että sellaisenaan.

Havainnoimallani oppitunnilla Kaisa hyödynsi kirjan valmista tehtävää, jossa oppilaiden tuli näytellä erilaisia vuorovaikutustilanteita. Tehtävässä oli annettu valmiina vuorovaikutustilanne ja yksi valmis puheenvuoro, jota tilanteessa tuli käyttää. Kaisa muokkasi tehtävää siten, että jokaisen parin tai pienryhmän tuli tehdä tilanteesta sekä onnistunut että epäonnistunut versio. Opettajan tekemän lisäyksen ansiosta tunnilla keskusteltiin useista oppilaiden itse vapaa-

ajallaan kohtaamista haastavista ongelmatilanteista. Draamaa ja huumoria hyödyntämällä päästiin käsiksi moniin muuten ehkä haastaviin aiheisiin, kuten rasismiin. Draaman avulla on mahdollista tuoda koulun ulkopuoliset vuorovaikutustilanteet lähemmäs koulua ja samalla harjoitella niissä käytettävää tilannekohtaista kielen ja sanaston hallintaa sekä sosiaalisia taitoja (Solin-Lehtinen 2013: 150, 161–162).

8.2 Oppimisympäristöjen ja oppimateriaalien muutokset

Koulujen välillä on tutkimusten mukaan eroja tietokoneiden määrissä. Koulujen varustelutasot vaikuttavat huomattavasti siihen, miten tekniikkaa pystyy hyödyntämään opetuksessa. (Kankaanranta, Palonen, Kejonen & Ärje 2011: 47, 55, 72.) Kaisa kertoo, että muutama vuosi taaksepäin tilanne oli täysin erilainen. Nykyään esimerkiksi musiikin ja musiikkivideoiden hyödyntäminen on helpompaa, koska luokissa on käytössä tietokone.

Kaisa: no varmaan jotain enemmän, koska kuitenkin meidän kouluun perusvarustelu oli aika semmonen että joka luokassa ei ollu esimerkiksi tykkiä. ja sillee, että kyllä nykyään tulee paljon enemmän joo katottua kaikenlaista, ja ihan niinku sellasta, että on tosi helppo niinku tunnin loppuun tai alkuun ottaa joku musiikkivideo, ja niinku kuunnella se ja analysoida ja semmosta ku se on nyt vaan niin helppoo. ennen se oli niinku ei tarvinnu mennä hirveen monta vuotta taaksepäin niin se oli mahdollista vaikka kolmessa luokkatilassa

Internetin käyttö on lisääntynyt vuosien aikana opetuksen tukena sekä muuttunut monipuolisemmaksi. Kaisa toteaa, että internetistä on helppo näyttää oppilaille esimerkiksi puheita, jolloin autenttisuus on taattua, koska puhujina toimivat oikeat ihmiset, kuten presidentit. Puheita ei myöskään ole nauhoitettu esimerkiksi oppikirjaa varten, vaan kyseessä on aito vuorovaikutustilanne (ks. Aro 2013: 19; Tanner 2012: 182). Kaisa myös kertoo analysoivansa luokan kanssa yhdessä katsottuja musiikkivideoita. Kaisan vastauksesta pystyy huomaamaan, että verkkoympäristön hyödyntämiseen näyttää liittyvän vahvasti yhdessä tekeminen, mikä eroaa Kuukan ja Metsämuurosen (2016: 124–125) tutkimustuloksista, joista ilmeni, että oppimisympäristöjen digitalisoinnin näkökulmasta tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödynsivät verkko-oppimisympäristöjä yhteisesti S2-opetuksessa sangen vähän. Tutkimuksen mukaan itsenäinen työskentely kuitenkin sisälsi usein myös verkkopohjaisen työskentelyn mahdollisuuden.

Kaisa: No kyllä nyt nettiä käyttää aika paljon, että kyllähän me nyttekin niinku katottiin. no se nyt sinänsä tietenkin hankalaa ku kuunnellaan englanninkielistä puhetta mutta nyt esimerkiksi ysien äskaks-ryhmän kaa on katottu Donald Trumpin ja Hillary Clintonin ja Barack Obaman puheita, ja mietitty et miten ne puhuu ja miltä ne kuulostaa, tietenkin eri asia on kuunnella englanninkielistä puhetta mut on siinä nyt jotain samaakin. ja tota mietitty et miks Obama on niin vaikuttava puhuja ja miten se tauottaa niinku et kyllä netistä kattoo sit niinku valmiita tai on helppo kattoo puheita ja semmosia ja miettiä tai väittelyitä, vaaliväittelyitä ja kaikkia. kyllähän niitä tulee niinku semmosia materiaaleja haettua sieltä jota pääsee sit analysoimaan

Tietokoneen ja internetin käyttö on lisännyt opetuksessa hyödynnettävien materiaalien määrää, koska käytössä on nyt suuri määrä esimerkiksi YouTubesta löytyviä puheita tai musiikkivideoita. YouTube-sivuston suosio nuorten keskuudessa avaa opetuksessa materiaaliuivien lisäksi uuden sovelluksen sosiaalisine käytäntöineen ja sääntöineen, mikä on tärkeää ottaa huomioon myös koulun opetuksessa (Sintonen 2009: 7–8). Internet on kokonaisuudessaan avannut oven laajaan materiaalipankkiin, josta on mahdollista löytää tukea monenlaisiin opetuksen aihealueisiin. Myös Kotimäen (2013: 98–102) tutkimukseen osallistunut opettaja kertoi hyödyntävänsä paljon verkkoympäristöistä löytyvää materiaalia. Kotimäen tutkimustulos poikkeaa aiempien tutkimusten tuloksista, joissa oppikirjapainotteisuus on korostunut enemmän (ks. esim. Luukka ym. 2008; Hakola & Hildén 2011).

Kaisa kokee, ettei hänen opetuksensa ole muuttunut merkittävästi hänen uransa alkua ajoilta. Lähinnä muutosta on tapahtunut siinä, että hän haluaa entistä tiukemmin pitää huolta siitä, että jokainen oppilas puhuu oppitunnilla jotain suomeksi.

Kaisa: ..no ehkä se ei varmaan merkittävässä määrin, mutta ehkä vaan se että mä pidän tiukemmin siitä kiinni että jokainen puhuu joka tunti jotain. niinku että tavallaan että ihan pakko sitä suomenkielistä puhetta on tuottaa. että en usko että on semmosta äskakstuntia että joku pääsis siitä läpi niin että mitään ei sanois, että lukuun ottamatta jotku ihan koetunnit, mutta siis perjaatteessa varmaan niinku tiukempi varmaan siinä että pitää jutella. joka tuottaa jotain jotain tuottaa (naurua)

Myöskään materiaalien käytössä ei ole suurta muutosta havaittavissa. Koulun resurssien parantuessa, esimerkiksi tietokoneiden lisääntyessä ja netin käytön helpottuessa, Kaisa on kuitenkin pystynyt lisäämään opetukseensa oppimisympäristöjä, joiden käyttö on aiemmin ollut mahdollista. Näiden oppimisympäristöjen avulla myös oppilaiden vapaa-ajan ympäristöt on helpompi tuoda lähemmäksi koulua. Monipuolisten oppimisympäristöjen käyttö myös auttaa oppijaa tulemaan paremmin tietoiseksi ympärillä olevista affordansseista ja laajentamaan siten omia toiminnan mahdollisuuksia (Jalkanen ym. 2012: 71, 77–78).

Kaisa kertoo, ettei hyödynnä opetuksessaan oppilaiden tuomia tai ehdottamia materiaaleja, vaan enemmänkin oppilaiden toiveet näkyvät juuri tunneilla käydyissä keskusteluissa. Myös Hakolan ja Hildénin (2011) sekä Luukan ynnä muiden (2008: 93) tutkimukset antavat samanlaisia viitteitä oppilaiden ehdottamien tai tuomien materiaalien käytöstä oppitunneilla.

Havainnoimallani Millan tunnilla oppilaat pyysivät saada taustamusiikiksi YouTubesta erilaisia musiikkivideoita, mihin Milla suostui. Musiikin lomassa Milla pystyi kysymään oppilaiden lempimusiikista ja keskustelemaan kappaleita käsittelevistä aiheista. Alisaaren ja Heikkolan (2016) tutkimuksessa, joka käsitteli opettajien käsityksiä ja käytänteitä laulamisesta ja

laulujen käytöstä suomen kielen opetuksessa, selvisi, että opettajat käyttävät laulujen kuuntelemista hieman useammin ja monipuolisemmin oppitunneilla kuin esimerkiksi laulamista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat käyttävänsä laulujen kuuntelemista muun muassa sanaston ja rakenteiden, kuullun ymmärtämisen ja suomalaisen kulttuurin opetuksessa. Huotilaisen (2009: 45) mukaan musiikin käyttö kieltenopiskelussa voi auttaa esimerkiksi äänteiden ja sanojen erottamisessa.

Kaisa: ei ehkä siinä. ehkä enemmänkin siinä että **katotaan enemmän netistä niitä niinku just vaikka poliitikkojen puheita** just koska se on vähä helpommin saatavilla ku silloin ku alotti

Kaisan mielestä internetin tuoma lisäarvo opetukseen on juuri autenttisuus. Internetistä on mahdollista katsoa tosimaailman tilanteita, eikä materiaaleja ole luotu pelkästään oppitunteja varten. Tällaisten materiaalien hyödyntäminen vaatii opettajalta ehkä enemmän heittäytymistä, koska oppilaiden vastauksia ja analysointeja on vaikeaa ennalta tietää (Salo & Hildén 2011: 35), mutta toisaalta se tarjoaa mahdollisuuden päästä asioissa pintaa syvemmälle.

Kaisa: no tuo ne niinku. tuohan ne niinku elävän elämän ihmisiä, niinku et ne ei oo niinku oppitunteja varten tehtyjä materiaaleja. vaan ne on tosimaailman tilanteita joita me voidaan sitten niinku analysoida ja miettiä, että ainahan semmonen oppituntia varten tehty materiaali on niinku on oppituntia varten

Internetin käyttö helpottaa tilanteiden seuraamisen reaaliajassa. Opettajat esimerkiksi totesivat, että Yhdysvaltain presidentinvaaleja seurattiin aktiivisesti median välityksellä koko päivän ajan. Oppilaat halusivat tietää opettajien mielipiteitä valinnasta ja toisaalta myös keskustella presidentinvaalin lomassa käydyistä keskusteluista.

Milla toteaa, että opettaessaan reaaliaineita hänen ei tarvitse puuttua suullisen kielitaidon opetukseen eli esimerkiksi ääntämiseen. Hän kuunteluttaa oppilailta esimerkiksi englannin tunnilta kappaleita, joita sitten yhdessä analysoidaan. Milla ei näe esimerkiksi ääntämisen opettamista omana tehtävään, vaan hän enemmänkin korostaa kuuntelutaitoja sekä oppilaan kykyä ilmaista itseään senhetkisen kielitaidon avulla. Aalto ym. (2007: 15–16) mainitsevatkin puhumisen taidon jakautuvan kahteen osaan, jotka ovat kognitiivinen taito eli kykyä tuottaa ymmärrettävää tuotosta sekä sosiaalinen taito eli kykyä osallistua vuorovaikutukseen omien tavoitteiden mukaan.

Milla: voi olla niin että kun **mä en opeta sitä äskakkosta että reaaliaineissa ei ihan niin voi keskittyä siihen ääntelyyn.** toki enkusta sitten kuunnellaan välillä biisejä ja sit sanotaan että mistä tää kertoo ja lyricsejä, että ne osaa löytää mistä ne on. kyllä ne osaa englanniksi ainakin ihan hyvin lausua kun niin paljon varmaan kuunnellaan ja katsotaan kaikkia että. mut suomeksi luulen että se on enemmän (opettajan nimi/s2) heiniä. että kuunteluja ei ihan hirveesti, toki jotain pieniä enemmän. ja sit myöskin kun katotaan jotain dokumentteillejoja tai sellasia niin silloin on kirjoitettu suomeksi, tai sitten saa taas lukea. ehkä enemmän mulla on vain se suullinen että mitä kuulee ja ei mä just

mietin että kun asia tulee sanotuksi, että heillä en edes hirveästi korjaa äänitelemistä tai että olen ihan iloinen kun tulee sitä asiaa sanottua, ettei tule sitä semmosta lukkoa että minä en puhu enää tai sano asiasta

Milla kokee, että suomen kielen opetus on enemmän suomi toisena kielenä -opettajan vastuulla ja esimerkiksi kuunteluja hän ei teetä oppilaille kovinkaan paljoa. Milla kuitenkin kertoo katsovansa oppilaiden kanssa jonkin verran dokumenttielokuvia, ja internetistä hän katsoo oppilaiden kanssa usein erilaisia videoita, joista kirjoitetaan suomeksi. Tämä laajentaa muun muassa oppilaiden sanaston ja rakenteiden hallintaa, jonka Hakola ja Hildén (2011) sekä Aalto kollegooneen (2007: 14–15) liittävät suullisen kielitaidon osa-alueeksi. Milla pitää tärkeänä, että ei puutu liikaa oppilaiden ääntämiseen, vaan hän pyrkii pitämään puhumisen kynnyksen mahdollisimman matalana.

Teknisten resurssien lisääntyminen on helpottanut Millan työtä, sillä verkkojen toimivuuden parantuminen on auttanut paremmin ennalta suunniteltujen tuntien pidossa:

Milla: varmaan tablettien käyttö, just niitä toki oli vielä vähän hankala viime vuonna verkko ei toiminut vaikka tabletit oli mukana, tai oli jotain suunniteltu että nyt vois näyttää, mutta kyllä sitä voi aika hyvin hyödyntää. ja varsinkin kun meillä on teematunnit, että meillä on kolme konetta luokassa, että jokainen tekee omaan tahtiin esimerkiksi elokuva-arvostelut. tai niin että he saa itsenäisesti, se on kyllä taito mikä pitäis opettaa että miten löydetään tietoa ja mitä sieltä tulvasta löytyy olennainen snäppitieto

Tietokoneiden tai tablettien käyttö helpottaa oppilaiden omaa oppimista. Milla kertoo esimerkiksi tehtävästä, jossa oppilaiden piti kirjoittaa omat elokuva-arvostelut. Koska jokainen oppilas suoritti tehtävää itsenäisesti, oli oppilaan myös osattava itse hakea tietoa ja valita relevantti tieto kaikesta tietomäärästä. Jos tehtävä olisi jouduttu toteuttamaan isossa ryhmässä, olisi osa oppilaista jäänyt helposti enemmän sivustaseuraajiksi eikä niinkään aktiivisiksi toimijoiksi.

Milla: ja toki tykin käyttö. sekään ei ollu muutama vuosi sitten, että ei ollu täällä toki (toisen koulun nimi) on myöskin aika paljon, se on ihan uusi koulu että siellä on ehkä vermeet toimii, että voi kyllä oikeesti näyttää joku pätkä. ja sit jatkaa että siitakin myöskin täällä jossain tiedät että mihin sä meet, että ootko kellarissa vai, kans aika paljon muokata tai improvisoida tai olla suunniteltuna a b c että sitten päätän että näytän jotain kivaa ja hups ei toimi sit tehään seuraava

Milla opettaa itse kahdella koululla koko ajan, joten erojen huomaaminen koulujen välillä on helpompaa, koska vertailua pystyy tekemään. Tämä toisaalta kertoo tilanteesta, joka tällä hetkellä vallitsee Suomessa: koulujen varustetasoissa ja resurssissa on eroavaisuuksia. Vaikkakin Kuukan ja Metsämuurosen (2016: 124) tutkimuksen mukaan tietotekniset välineet alkavat olla hyvin resursoituja kouluissa. Nopparin mukaan koulujen välillä on kuitenkin merkittäviä eroja niin mediakasvatuksen opetuksessa kuin viestintäteknologian hyödyntämisessä. Tämä näkyy kouluissa siten, että joissakin kouluissa on otettu käyttöön uutta teknologiaa: älytauluja, pelejä

ja tablet-tietokoneita, kun taas toisissa kouluissa internetin käyttö on edelleen vähäistä ja se merkitsee lähinnä tiedonhaun opettelua äidinkielen esitelmää varten (Noppi 2014: 122).

Milla toteaa, että oppilaiden lisääntynyt tablettien käyttö vapaa-ajalla näkyy koulussa jo kyllästymisenä laitteita kohtaan:

Milla: (--) ja sit aika hyvin ainakin oppilaista mun mielestä huomaa, **että ennen ne aika paljon halus semmosta pädeiltä kattoo jotain leffaa tai jotain, ja nyt taas paljon enemmän niin että ne niin paljon katsoo kotonakin netflixiä ja kaikkea. että alkuun ne on että mitä me ope tehään syödään vaikka jätskiä ja pelataan lautapelejä. että se lautapeli on tehny semmosen paluun.** ja se on kyllä hyvä, koska siellä tulee taas niitä semmosia erilaisia taitoja kuin niin että jokainen istuu vain ja katsoo passiivisesti. siellä tulee paljon semmosta interaktiivinen ja just se alias kun pelataan pitäis kuitenkin keksiä se kysymys ja yrittää vähän salaperäisesti sanoa sille kaverille ettei toiset. se on kyllä hyvä ja siellä on se suullinen taito vahvasti läsnä, että otetaan ens viikolla ehkä taas (naurua)

Millan mukaan oppilaat toivovat nykyään, että koulussa pelattaisiin enemmän esimerkiksi lautapelejä. Toisaalta Milla on muutoksesta hyvillään, koska lautapelien avulla pystyy harjoitteluun erilaisia taitoja, kuten luovuutta. Milla nostaa esiin sananselityspeli Aliaksen, jonka avulla suullista kielitaitoa on todella helppo harjoitella, koska pelissä vaaditaan nopeaa selittämisen ja ymmärtämisen kykyä. Kuukan ja Metsämuurosen (2016: 124–125) tutkimuksen mukaan pelien ja leikkien käyttö S2-opetuksessa on melko yleistä. Pelien voidaan nähdä luovan erilaisia oppiainerajoja ylittäviä oppimisympäristöjä, joissa oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Monet pelit ovat pelaajiaan osallistavia ja tarjoavat oppimisympäristön, jossa käsitykset itsestä ja elämästä saavat uusia näkökulmia. (Krokkfors ym. 2014: 67, 69.)

8.3 Oppimateriaalitarpeet

Kuukan ja Metsämuurosen (2016: 125–127) tutkimus osoittaa, että opettajat käyttävät S2-opetuksessa itse laatimien materiaalien lisäksi usein tai lähes aina kuvia ja muuta havaintomateriaalia. Kuitenkaan erityisopetuksen oppikirjoja tai muiden aineiden verkkopohjaisia materiaaleja opettajat käyttävät harvoin. Milla kokee, että hänen aineenopettajataustastaan on ehdottomasti hyötyä erityisopetuksen puolella. Historian materiaalitarpeet ovat helposti täydennettävissä, koska Millalta itseltään löytyy runsaasti materiaalia aineenopettaja ajoiltaan.

Milla: No historian tunti voi olla myöskin sitä tai se on myöskin sitä. mua helpottaa kun mä oon historian opettaja (maa). **niin mulla on sitä omaa materiaalia ja tietoa myöskin aika paljon,** ja sitten esimerkiksi tuo (opettajan nimi), se on tehny tosi hienosti, **sillä on myöskin sellaset helpotetut materiaalit ja monisteet.** meillä on tuossa monitoimitilassa semmoset kansiot, sinne kerätään vähä niin että tehdään nyt, kenellä on jotain hyvää että vois antaa toisille jakoon että olis apua siitä, mutta nekin on myös ainakin meidän oppilaille ainakin osalle liian haasteellisia koska siellä on vain teksti

Milla kertoo, että opettajat pyrkivät jakamaan keskenään hyväksi koettuja ja itse tekemiään helpotettuja materiaaleja. Kuitenkin ryhmien heterogeenisyys vaikuttaa siihen, etteivät aineenopettajan tekemät helpotetut materiaalit ole kaikille riittävän helppoja. Myös Milla kertoo hyödyntävänsä kuvia ja muita havaintomateriaaleja opetuksessaan sekä käyttävänsä itse laatimiaan materiaaleja, kuten Kuukan ja Metsämuurosen (2016) tutkimukseen osallistuneet opettajat.

Milla: (--) ja niille **mä aloitin nyt tekemään niin, että käytin kahta eri kirjaa ja sit myöskin vähä kirjoitettua tekstiä, ja sit kuvia sinne laitoin. ja mä tein niille ihan omat materiaalit ja kirjatkin.** mä vähän meidän kirjat jotka on tässä koulussa on jo aika aikansa eläneitä, ja siellä on hirveesti tekstiä että (koulun nimi) on taas on ihan ok uudemmat kirjat, mutta sieltäkin jotain puuttuu että mä en ihan oikeesti ja vielä täällä kolmas. niin mä en oo löytäny yhtä mikä olis sopiva, että **kyllä se kaikista parhaiten toimii kun teen itse tekstin. toki se vie vähän enemmän aikaa mutta sitten sitä aina miettiin että voi käyttää sitten toisille**

Milla on kokenut hyväksi yhdistää useampia oppikirjoja ja koota niistä ryhmän tarpeita vastaava materiaali. Milla toteaa, että tehdessään itse materiaalin aikaa kuuluu enemmän, mutta toisaalta hän uskoo sen palvelevan useamman ryhmän tarpeita, joten hän pystyy hyödyntämään materiaalia myös muilla ryhmillä. Myös Olkinuoran ym. (2001: 13–14) tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat samanlaisia ajatuksia materiaalin valmistelemisesta itse.

Milla kertoo haasteeksi kuitenkin muodostuvan sen, että oppitunneilla läpi käytävät asiat vaihtelevat hieman vuosittain. Millan oppilaat osallistuvat välillä opetukseen isossa ryhmässä, joten Milla pyrkii myös omassa pienryhmäopetuksessaan seuraamaan äidinkielisten kanssa käytäviä asiasisältöjä.

Milla: (--)

ja sitten toinen haaste haasteellinen asia on sitten, kun mä oon osittain tunneilla että yritetään sillä myös että niistä materiaaleista tulee periaatteessa joka vuosi vähän erilaiset, et mikä asia mennään läpi mutta kyllä mun mielestä ihan kaikesta. ja sit kemia kemia fysiikka nekin on semmoset että, se mitä me mennään läpi se ydinsisältö sitäkö en löytänyt. kerran me tehtiin niin että löydettiin jotain vanhoja materiaaleja ja mä monistin niitä, tultiin luokkaan ja alettiin lukemaan, sit mä sanoin oppilaille että tiedättekö, mitä, ottakaa nyt se paperi ja revitään. ja sit ne katto että oikeestikko, ja mä sanoin että tiedättekö tää on tosi huono materiaali. tää ei kyllä yhtään hyödytä teitä. ne oli kyllä ihan ja sit ne ihan innoissaan repi niitä, mut en tiedä oliko se jotenkin niin että se oli otettu pois jotain tekstiä. sitä oli tehty niin vaikee, että ei tästä kyllä ei siinä ollut edes mitään sellasta mitä oikeesti olis tarvittu

Millan mielestä opetuksessa on tärkeintä käydä läpi ydinsisällöt, joten niiden ymmärrettävyyteen hän haluaa myös materiaaleissa panostaa. Milla kertoo esimerkin tunnista, jolla hän oli pyytänyt oppilaita repimään heille antamansa monisteet, koska oli kokenut, etteivät ne palvelleet oppilaiden oppimista, vaan materiaalit olivat liian haastavia. Materiaalit eivät siis muodostuneet oppilaille tarjoumiksi, jotka he olisivat kokeneet omalle oppimiselleen suotuisiksi, koska oppijoiden taitotasot ja materiaalien tehtävät eivät vastanneet toisiaan (ks. Jalkanen ym. 2012: 70; Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 31; Aalto ym. 2009: 405; van Lier 2004: 91). Tämä osoittaa

sen, että kaikki materiaalit eivät toimi kaikille oppijoilla ja ryhmillä, vaan opettajan on tiedettävä oppilaidensa taitotaso, jotta hän osaa arvioida tarjoamiensa tehtävien toimivuutta.

Milla pyrkii tekemään mahdollisimman paljon yhteistyötä aineenopettajan kanssa, jotta pystyisi pienryhmäopetuksessa seuraamaan ison ryhmän aikatauluja ja opettamaan aihealueiden tärkeimmät asiat.

Milla: (--)) että sillai pitäis uutta ja kyllä **paras vaihtoehto on kyllä mä näen että itse tekee sitä**, toki jotain aineenopettajan kanssa voi aina keskustella, että mitä te menette ja mikä on semmosta tärkeätä, ihan saako sitä kertoa. kyllä mä kerron. kirjasta ottaa kopion vaikka kuvasta ja liimaan ja kirjoitan tekstiä, että leikkaamalla ja liimaamalla tehtyä, että toki niille ei kyllä koko sivu onnistu ottaa siitä, että hirveesti tekstiä niissä kirjoissa on. yritetään toki nyt kun ne on kasilla että mun ryhmä täällä (koulun nimi), **yritetään jotain myöskin kirjoista. että mikä on olennainen ja miten luetaan tekstiä, se on se otsikko ja mikä on tummennettu eikä aina tummennettu ja alleviivataan**

Milla kertoo, että opetuksessa on huomioitava se, miten kappaleita luetaan, eli mikä merkitys on otsikolla ja mitä tummennuksella tarkoitetaan tekstissä tai otsikossa. Milla pyrkii räätälöimään kappaleet ryhmälle sopiviksi vähentämällä tekstiä ja valitsemalla tärkeimmät kuvat ja kokoamalla siten toimivan kokonaisuuden. Kappaleiden läpikäyminen ääneen lukien ja yhdessä keskustella oli havainnoimillani oppitunneilla yleistä. Keskustelemalla Milla pystyi varmistamaan paremmin, että oppilaat ymmärsivät opiskeltavia asioita. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa sekä tunneilla käytävä opetuskeskustelu auttavat opettajaa havaitsemaan, miten oppilaat tulkitsevat ja ymmärtävät asioita (Aalto ym. 2007: 19–20).

Lukeminen nousee tunneilla tärkeään rooliin, koska ääneen lukeminen tuottaa vielä monille oppilaille haasteita. Tämä näkyi myös havainnoimillani tunneilla, joista monilla luettiin paljon ääneen. Havainnoimallani historian tunnilla oppilailla oli käytössään yliviivaustussit, joilla he saivat yliviivata tärkeimmät asiat Millan heille tekemästä monisteesta. Milla kertoo käyttävänsä tätä tapaa usein opetuksen tukena.

Milla: (--)) viime vuonna. mä voisin näyttää tuolla erityisluokassa, tehtiin niille kansiot. niissä kansioissa on reaaliaine ja sinne laitettiin aina omat materiaalit ja sit aika paljon tehtiin niin viime vuonna vielä, että paljo keskityttiin siihen lukemiseen, koska ainakin osalle oli ihan hirmu vaikeeta lukeminen, ja ääneen luettiin. sit **niillä oli värikynät millä ne sais alleviivattua mikä on niiden mielestä tärkeää, ja sitten verrattiin että munkin mielestä tää on tärkeätä ja alleviivataan, ja taas toiset ja kyllä ne saa semmosta vertailutukea. ja kyllä hirveesti kyllä viime vuonna tosi paljon myöskin se taito lukutaito on parantunut.** mutta tänä vuonna taas mä huomaan että pitäis taas ehkä vähän enemmän lukee, ja nytkin taas kun eilen oli se historian tunti. mä olin vähä, et voi hitsi, toki oli vähän osittain vaikeet tekstit, koska ne oli ihan kirjasta, mutta ihanan rauhallisesti, että huomaa että toinen keksii omia kun turhautuu mutta tosi kiva semmonen kannustava ilmapiiri oli vaikka oli seiskat kasit ysit. ja sit toki jos on tuntosarvet, ja osaa aistia että nyt kyllä jätetään ja tehään hetkeks jotain muuta sit se helpottaa

Milla kertoo, että viime vuonna kehityksen pystyi huomaamaan oppilaiden lukemisessa, koska ääneen lukeminen oli säännöllistä. Tänä vuonna, kun ääneen lukemista on ollut vähemmän, myös oppilaiden taidot ovat Millan mielestä hieman heikentyneet. Toisaalta ääneen lukeminen on melko raskasta oppijalle, joten Milla pitää tärkeänä, että sitä ei harjoitella liian pitkiä aikoja kerrallaan.

Materiaalien suunnittelu kaikkiin kouluihin, mutta kuitenkin myös tietylle ryhmälle sopivaksi, on haastavaa jo kielitaitoerojen vuoksi. Milla toteaa, että paras tapa olisi hyödyntää erilaisia hankkeita, joiden yhtenä tehtävä voisi olla materiaalien laatiminen tietyille koululle.

Milla: (--) toki joka koululla on joko omat kirjat tai omat systeemit. se on vaikea varmaan keksiä semmosia materiaaleja, jotka käy kaikille. ja sit varmaan joka koululla olis hyvä et jos on että aina hyödyntää jotain hanketyyppejä tai niin **että tekis niitä materiaaleja aika suoraan siihen kouluun. mutta on se kyllä ehkä vähän utooppista, että olis semmosia yleismateriaaleja kaikille, ja kun ne kielitaidotkin ovat erilaisia**

Milla toteaa, että ryhmäkohtaisten erojen lisäksi haastetta luovat myös koulujen erilaiset käytännöt.

Milla on todennut hyväksi matematiikan opetuksessa sarjat, joissa tulee mukana niin sanottu helpotettu kirja. Tällöin oppilaat opiskelevat asioita melko lailla samassa tahdissa muun ryhmän kanssa, mutta kuitenkin heille sopivin tehtävin.

Milla: (--) että jotain semmosta ihan toivois. on toki esimerkiksi niin että kirjoihin, niinku nyt matikan kirjassa yläkoulussa ainakin tossa (toisen koulun nimi) kuutiota eikä pii kirja, että niillä on myöskin se eri kirja mukana, mutta ne menee vähän samalla tahdilla mutta siellä on vähän helpotettu mutta menee vähän niinku seurassa. ja mun mielestä se on kyllä hyvä systeemi ettei tartte käyttää esimerkiksi oppilaille matikassa, että niillä on esimerkiksi viikki luokan matikka. ja ainakin pojat välillä kiusaa toinen toisiansa, vaikka niillä kaikilla on ne samat, että mitä sulla siellä lukee. ku viime vuonna meillä oli yks tosi taitava ohjaaja, joka piirsi semmosia graffitteja siihen kannen päälle ettei näkyny että se on alakoulun materiaali. toki se aina vaikka nyt on yhtenäiskoulu, mutta silti ton ikäiselle ne halus, että miks sulla on ja jos on itse tietoinen siitä, että vaikka repii se kansi pois. siks me ihan, **materiaaleista pitäis kopioida tai valmistaa ihan itse semmosia materiaaleja ettei tuu semmonen fiilis että mulla on b-luokan paperit nytte**

Milla kertoo, että kerran eräs ohjaaja oli laatinut oppilaille helpotettuihin materiaaleihin uusia kansia, jotta oppilaat eivät tuntisi itseään muita heikommiksi oppijoiksi. Koska monelle yläkouluikäiselle nuorelle on tärkeää se, mitä muut heistä ajattelevat ja eroavatko he paljon muista oppilaista.

Milla itse kokee materiaalien suunnittelun antoisana, vaikka se viekin aikaa. Milla haluaisi, että materiaalien suunnitteluun ja tekoon olisi mahdollista käyttää arjessa enemmän aikaa.

Milla: (--) jos sä niistä materiaaleista puhut, niin toki on se kyllä kivaa, **mä ihan hirveesti tykkään myöskin askarrella ja laittaa. sitä aikaa vaan pitäis olla enemmän myöskin siihen suunnitteluun**, mutta joskus meillä oli ohjaajien kanssa palaveri just toisen erityisopettajan kanssa. meillä oli vähä semmonen fiilis että aina on vähän osittain heitteillä, että ei ehdi hirveesti keskustella että miten

on mennyt ja miten sä nyt koet just työkavereiden kanssa. että just semmosta tunnista tuntiin, ja missä me ollaan ja pitäiskö ottaa kopiot, ja siellä on hirvee jono odottamassa. semmonen perusperusarki se ei oo ongelma se perusarki, vaan ja jos ihan ajattelis ja toki voi olla että valmistavista ryhmistä tulee koko ajan lisää ja lisää yläkoulun opetukseen, että ehkä täällä (paikkakunta) on enemmän tämä (koulun nimi) ja (koulun nimi) kaks semmosta aluetta jossa on paljon oppilaita äskakkos statuksella

Milla toivoisi, että arjessa pystyisi enemmän keskustelemaan muiden kollegoiden kanssa, ja toisaalta myös jakamaan kokemuksia, miten jokin asia on esimerkiksi toiminut. Suomi toisena kielenä -oppilaiden lisääntynyt määrä vaikuttaa väistämättä opetukseen, joten käytäntöjen ja kokemusten jakaminen työtovereiden kanssa olisi tärkeää. Kielellisen heterogeenisuuden lisääntyessä opettajien on pohdittava, miten he huomioivat oppijat oppikirjatekstin ja oppiainekohtaisen kielen ymmärtämistä koskevista asioista (Jakonen 2013: 44, 80). Koska kouluvuosi karttuessa ja vaatimustasojen noustessa nuori alkaa tarvitsemaan entistä enemmän akateemista kielitaitoa, jotta hän pystyy osallistumaan tiedolliseen ja teoreettiseen toimintaan (Lehtimaja 2012: 9–10).

Kaisa kertoo, ettei hänelle ole tullut arjessa vastaan erityisiä materiaalitarpeita. Enemmänkin hän nostaa esiin, että pieniä vuorovaikutustilanneharjoituksia voisi olla materiaaleissa enemmän sellaisten päivien varalle, kun oma mielikuvitus ei lähde lentoon. Myös Kuukan ja Metsämuurosen (2016: 125–127) tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat pääosin tyytyväisiä oppimateriaalien riittävyyteen S2-opetuksessa. Materiaalitarpeet koskivat opettajien mukaan joko suoranaisten oppikirjan tai muun materiaalin puuttumista tai riittämättömän tiedon määrää materiaaleissa. Kuitenkin kolme neljäsosaa Kuukan ja Metsämuurosen tutkimukseen osallistuneista opettajista käyttivät myös itse laatimiaan materiaaleja usein tai lähes aina.

Kaisa: (--) senkaltaset ku muistan sen viime viikon, niin kyllähän **sen kaltasia pieniä vuorovaikutustilannejuttuja, joita pystyy nopeesti ottamaan jos on oma pää solmussa ja kiire**, niin on ihan kiva että vois olla enemmänkin. semmosia just annettuja alkurepliikejä ja semmosia, vaikka niitäkin pystyy keksimään itekkin, niin vaan jotenkin välillä on niin hektistä että

Havainnoimallani oppitunnilla Kaisa hyödynsi valmista oppimateriaalia, vaikka muokkasikin sitä hieman tunnin kuluessa. Kaisa kokee, että lyhyitä draamaharjoituksia on helppo hyödyntää nopeasti arjessa, koska kiireessä aikaa ei jää helposti sellaisten suunnitteluun.

9 TULOKSET JA POHDINTA

9.1 Erilaiset oppimisympäristöt ja suullisen kielitaidon opetus

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski sitä, miten opettajat hyödyntävät erilaisia oppimisympäristöjä suullisen suomen opetuksessa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että suullisen kielitaidon opetuksessa hyödynnetään eniten oppimisympäristöinä oppikirjoja, opettajien itse tekemiä tai muokkaamia materiaaleja sekä internetiä. Samanlaisia viitteitä antaa myös Kukan ja Metsämuurosen (2016: 125–127) tutkimus. Erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen tietokoneiden osalta vaikuttavat koulussa olevien tietokoneiden määrät, joissa tutkimustulosten mukaan on edelleen suurta vaihtelua koulujen välillä (Kankaanranta ym. 2011: 47, 55, 72). Internetin käyttö on opettajien mukaan lisääntynyt opetuksessa, ja oppitunneilla katsotaan ja kuunnellaan runsaasti erilaisia musiikkivideoita ja puhe-esityksiä, joilla pyritään tuomaan opetukseen autenttisuutta.

Tietotekniikan käyttöön oppimisympäristönä opettajat kertoivat selvästi vaikuttavan koulujen resurssit tietotekniikan suhteen. Vasta viime vuosina kouluun oli saatu toimivat nettiyhteydet, joiden avulla luokassa pystyi hyödyntämään internetiä, mutta toisaalta tietokoneita oli edelleen rajallinen määrä, joten niiden käyttö oppitunneilla ei ollut itsestään selvää. Tietotekniikan käyttöön vaikuttivat myös rajallinen aika, joka oli käytössä tuntien suunnitteluun, ja käytössä olevat luokkatilat.

Oppilaiden itse tuomien tai ehdottamien materiaalien hyödyntäminen opetuksessa on vielä vähäistä. Toisaalta tutkimukseen osallistuneet opettajat pyrkivät tekemään oppituntien materiaaleista mahdollisimman kiinnostavia ja oppilaille mielekkäitä. Haastattelut ja havainnoinnit myös osoittivat, että luokan yhteisissä keskusteluissa hyödynnettiin paljon oppilaiden ehdottamia aihepiirejä sekä heidän omia kokemuksiaan. Oppilaiden kokemukset nousivatkin usealla tunnilla luokan yhteiseksi oppimateriaaliksi. Reaaliaineissa tutkimukseen osallistunut opettaja pyrki muokkaamaan vaikeista materiaaleista mahdollisimman selkeitä ja sopivan haastavia tehtäviä oppilaiden opetukseen.

Kokoavasti voisi sanoa, että havainnoimillani oppitunneilla oli paljon keskustelua, jossa pystytään hyödyntämään suullisen kielitaidon osa-alueista vuorovaikutustaitoja, puheviestinnän strategioita, sanaston ja rakenteiden laajuutta sekä ymmärtämistä. Lisäksi tunneilla luettiin useasti ääneen oppiaineiden kappaleita (esimerkiksi historian ja äidinkielen), joiden avulla pystyttiin harjoittelemaan suullisen kielitaidon osa-alueista ääntämistä sekä sujuvuutta. Opetuksessa hyödynnettiin myös draamaa, jonka avulla harjoiteltiin suullisen kielitaidon osa-alueista

etenkin tilannekohtaista sanastoa, kohteliaisuuskeinoja sekä sujuvuutta. (Ks. Hakola & Hildén 2011.) Kuitenkin ”pelkkä puhuminen” ei itsessään varmista monipuolisten aiheiden ja vaihtelevien kielenkäyttötilanteiden huomioimista ja suunnitelmallista opetusta (Aalto ym. 2007: 15–16). Toisaalta tärkeintä puhumisen opetuksessa on se, että puhutut aiheet ovat oppilaille tärkeitä (Aalto ym. 2007: 15–16), ja suurin osa tunneilla käydyistä keskusteluista näyttäytyi oppilaille tärkeinä ja kiinnostavina.

Tunneilla käytiin läpi useita suullisen kielitaidon osa-alueita, mutta kuten haastatteluaineistosta kävi ilmi, suullisen kielitaidon opettaminen tuli opettajalta opetukseen mukaan tiedostamattakin, eikä suullisen kielitaidon opettamista pohdittu niin suunnitelmallisesti kuin esimerkiksi kirjoituksen opettamista. Suunnitelmallisuuden puuttuminen voi näkyä opetuksessa yksipuolisuutena. Opettajat kertoivat pyrkivänsä tietoisesti siihen, että oppilaat puhuisivat jokaisella tunnilla suomea. Tämä näkyi selkeästi havainnoimillani oppitunneilla – jokainen oppilas puhui suomea joko vapaaehtoisesti viittaamalla tai osallistumalla esimerkiksi kuulumisrinkiin, jossa kaikkien piti vuorollaan kertoa kuulumisensa.

Kumpikin opettajista korosti puhumisen tärkeyttä, eivätkä he halunneet korjata oppilaan puhetta kovinkaan helposti, jottei puhumisen kynnyksessä kasvaisi liian isoksi. He kuitenkin kokivat, että ääneen luettaessa oppilaan ääntämiseen oli helpompaa puuttua, koska korjaaminen kohdistui selvästi kieleen eikä oppilaan puheeseen ja persoonaan. Puhdasta ääntämisen harjoittelua tunneilla ei varsinaisesti ollut, vaan ääntämistä käytiin läpi jonkin verran juuri ääneen luettaessa. Oppikirjojen ääntämisharjoitusten vähäisyys (ks. Tergujeff 2013) voivat vaikuttaa myös osaltaan opetuksessa ilmeneviin ääntämisharjoitusten vähäisyyteen. On myös hyvä pohtia, onko oppikirjojen suullisten harjoitusten määrällä vaikutusta suullisen kielitaidon opetukseen.

Autenttisuus nousi haastatteluissa ja havainnoimillani tunneilla keskeiseen rooliin. Opettajat selvästi panostivat siihen, että tunneilla opiskeltavat asiat tuntuivat oppilaista tärkeiltä. Oppilaiden kanssa käytiin paljon keskustelua, joissa he pystyivät itse vaikuttamaan siihen, mihin suuntaan keskustelu lähti kulkemaan ja paljonko he toivat omia kokemuksiaan esiin. Tuttu pienryhmä ja selkeästi luotettava ilmapiiri saivat aikaan sen, että oppilaat kertoivat omia kokemuksiaan ja mielipiteitään rohkeasti muulle ryhmälle, jolloin ne saatiin yhteiseksi oppimisen materiaaliksi koko luokan käyttöön. Hildénin (2000) mukaan vieraan kielen opetuksessa tarjottava kielellinen affordanssi voi olla joko autenttista kieliaineista tai oppiainesta. Periaatteessa ne toimivat oppijan kannalta melko samalla tavalla, mutta niiden koostumuksessa on selviä eroja. Autenttisissa oloissa altistuminen on kokonaisvaltaisempaa, kun taas koulussa huomiota kiinnitetään yleensä enemmän kielelliseen muotoon. (Hildén 2000: 64.) Toisaalta suomi toisena

kielenä -opetuksessa S2-oppija on jatkuvasti autenttisisessa kieliympäristössä, koska hän opiskelee oppimisympäristössä, jossa puhutaan opiskeltavaa kieltä. Oppija kuulee siis jatkuvasti autenttista kieltä koulupäivän aikana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat myös selkeästi korostivat puhumista eivätkä kiinnittäneet niin paljon huomiota kielellisiin muotoihin.

Tunneilla käydyt opetuskeskustelut toimivat materiaalina opetuksessa, mutta toisaalta ne myös tarjosivat oppilaille mahdollisuuden autenttiseen kielenkäyttöön. Keskustellessaan suomeksi keskenään oppilaat pystyvät hyödyntämään tilannekohtaista kielenkäyttöä, kuuntelemaan toisen puheenvuoroa ja reagoimaan toisen puheenvuoroon. Nämä kaikki ovat taitoja, joita he käyttävät myös koulun ulkopuolella informaaleissa oppimisympäristöissä. (Ks. esim Aalto ym. 2007: 15–16; POPS 2014: 316 & Vaarala ym. 2016: 60.)

9.2 Muutokset erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisessä

Toinen tutkimuskysymykseni koski sitä, miten opettajat kokevat erilaisten oppimisympäristöjen käytön muuttuneen suullisen suomen kielen opetuksessa, ja mistä he kokevat muutoksen johtuvan. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat kokivat internetin käytön selvästi lisääntyneen vuosien aikana, koska koneet ovat lisääntyneet kouluissa ja toimivat nettiyhetydet kattavat nyt useamman luokan. Tämä on toisaalta mahdollistanut sen, että tunnin loppuun on voinut helpommin kuunnella esimerkiksi oppilaiden ehdottaman laulun YouTubesta, ja toisaalta myös erilaisten puheiden näyttäminen ja kuunteluttaminen oppilaille on helpompaa. Digitaalisuuden muutokset ovat tuoneet opetukseen mukana uusia ympäristöjä, joiden avulla on mahdollista osallistua, jakaa omia näkemyksiä ja ilmaista itseään (Sintonen 2009: 7–8).

Opettajat kokivat, että muutoksia omassa opetuksessa ei ollut internetin käytön lisääntymisen lisäksi tapahtunut. Molemmat opettajat mainitsivat, että pyrkivät entistä tehokkaammin pitämään tunneilla huolen siitä, että jokainen oppilas sanoo jotain suomeksi jossain vaiheessa oppituntia. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien opetuksen taustalla tuntuu vaikuttavan sosiokulttuurinen näkökulma, jossa kieli nähdään nimenomaan dynaamisena; sen avulla toimitaan ja tehdään asioita (Ks. Vaarala ym. 2016: 28). Oppiminen nähdään myös sosiaalisena toimintana, joten kasvokkainen kommunikointi ja keskustelu ovat tärkeässä roolissa (Mitchell & Myles 2004: 195).

Opettajat painottivat opetuksessa puhumisen tärkeyttä ja sitä, että oppilas osaisi itseohjautuvasti omin sanoin kertoa asioista. Tunneilla keskusteltiin paljon sekä tuntien aiheista että

yleisesti oppilaiden elämästä ja mielipiteistä. Opettajien pääfokuksena oli se, että oppilaat puhuisivat mahdollisimman paljon, vaikka aiheet eivät aina liittyneetkään opetettavaan aineeseen. Puheen tuottaminen vaatii oppijalta monia eri taitoja, koska usein puheen tuottaminen tapahtuu aikapaineessa, jolloin kielenkäyttäjän on samanaikaisesti ymmärrettävä ja tulkittava keskustelukumppanien sanomiset, muistettava ne sekä suunniteltava ja tuotettava oma viesti kuulijoille (Hildén 2000: 30).

Suurimmalla osalla havainnoimistani tunneista oppikirjat antoivat tietynlaisen raamin oppitunnin kululle, mutta ne eivät kuitenkaan ohjanneet tunnin kulkua, koska opettajat olivat selvästi muokanneet oppikirjojen materiaaleja ryhmille sopivammiksi. Oppikirjojen ohjaavan merkityksen tunnin kulussa pystyi vielä jonkin verran hahmottamaan (ks. Luukka ym. 2008: 65, 98, 202), mutta toisaalta suunta oli selvästi kohti oppikirjattomampaa opetusta ja erilaisia oppimisympäristöjä, josta myös Kotimäen (2013: 98–102) tutkimus antaa viitteitä.

Opetustyyleistä tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödyntävät eniten keskustelevaa ja tehtäväpohjaista opetustyyliä sekä valtavirtaan pohjaavaa toisen kielen opetustyyliä (ks. Cook 2001: 212–215, 225 & 228). Opettajilla ei selkeästi ollut pääasiana kieliopin opettaminen, vaan kommunikointi. Cook (2001: 212–215) mukaan opetuksessa voidaan käydä läpi oppijoiden kohtaamia haasteita koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Näitä tilanteita on mahdollista käydä läpi esimerkiksi draaman avulla, ja sen jälkeen keskustelemalla. Vaikka opettaja saattaa antaa tilanteet oppilaille valmiina, joutuvat oppilaat kuitenkin keksimään puheenvuoronsa itse tilanteeseen sopivaksi. (Cook 2001: 212–215.) Yhdellä oppitunnilla draamaa hyödynnettiin juuri tällä tavalla opetuksessa. Muutenkin keskusteleva ote oli vahvasti läsnä jokaisella oppitunnilla.

Tunneilla hyödynnettiin myös valtavirtaan pohjaavaa toisen kielen opetustyyliä, jossa tavoitteena on tutustuttaa oppijat kieleen ja siihen, miten kieltä käytetään (ks. Cook 2001: 225 & 228). Opetuksessa käytiin läpi, miten esimerkiksi reaaliaineiden kappaleita tulee lukea ja miten kieltä opiskellaan tietyn oppiaineen kohdalla. Työskentelytapoina hyödynnettiin sekä opettaja-johtoista työskentelyä että pareittain tai ryhmissä työskentelemistä. Opettajien opetuskäytänteiden taustalla voi nähdä vaikuttavan sosiokulttuurinen näkemys opettamisesta, koska he eivät he perustaneet opetusta pelkästään opettajohtoiseen oppikirjatyöskentelyyn, vaan he pyrkivät ohjaamaan oppilaita toimimaan itseohjautuvasti kielen kanssa.

9.3 Oppimateriaalitarpeet suullisen kielitaidon opetuksessa

Kolmas tutkimuskysymykseni koski sitä, millaisia oppimateriaalitarpeita opettajat olivat havainneet suullisen kielitaidon opetuksessa, ja miten he ovat vastanneet näihin tarpeisiin. Opettajille ei ole tullut arjessa vastaan erityisiä materiaalitarpeita, vaikkakin he laativat materiaaleja paljon myös itse. Myös Kuukan ja Metsämuurosen (2016: 125–127) tutkimuksessa on saatu samanlaisia tuloksia. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää opettava opettaja koki, että keskusteluiden ja tilanteiden pitäisi olla autenttisia, eikä valmiista oppimateriaaleista ole mahdollista tehdä sellaisia (ks. myös Tanner 2012). Ainoastaan nopeita draamaharjoituksia voisi hänen mielestään olla valmiissa materiaaleissa enemmän, koska niitä olisi helppo hyödyntää arjessa.

Toinen opettajista koki, että reaaliaineiden oppikirjat ovat liian haastavia. Hän kertoi muokkaavansa usein oppikirjojen tekstejä helpommaksi lyhentämällä ja etsimällä tärkeimmän tiedon kappaleista. Muokkaamiseen kuluu hänen mukaansa aikaa, mutta hän kokee, että tärkeintä on kuitenkin se, että oppilaat oppivat. Myös Olkinuoran ja kollegoiden tutkimus (2001: 13 – 14) antoi samanlaisia viitteitä opettajien kokemuksista oppimateriaalien muokkaamista kohtaan. Opettaja käytti reaaliaineiden opetuksessa runsaasti keskustelua. Keskustelun avulla pystytään harjoittelemaan kielen rakenteiden ja sanaston hallintaa, spontaania ilmaisua sekä erilaisten vuorovaikutusnormien hallintaa (Lehtimaja 2012: 219). Vuorovaikutus oppilaiden kanssa auttoi myös opettajaa paremmin hahmottamaan, miten oppilaat tulkitsivat ja ymmärsivät esimerkiksi vaikeita termejä.

Vaikka reaaliaineiden opettaja koki, ettei ole suomi toisena kielenä -opettaja ja että kielen opettaminen kuuluu ensisijaisesti S2-opettajalle, käytti hän tunneilla paljon aikaa siihen, että kävi vaikeita termejä läpi oppilaiden kanssa ja opetti, miten kappaletta tulee lukea, sekä luetutti oppilaita ääneen ja auttoi oppilaita vaikeissa kohdissa. Hän myös muokkasi oppikirjojen tekstejä ryhmälle sopivammiksi, jotta oppiainekohtainen kieli olisi oppilaiden helpompaa ymmärtää (ks. Jakonen 2013: 44, 80). Hän toimi oman aineensa kielen opettaja, kuten kielitietoisessa koulussa oletetaan aineenopettajan toimivan (ks. POPS 2014: 28).

9.4 Tutkimuksen ja prosessin arviointia

Olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimuksen eettisiä periaatteita ja luotettavuutta noudattaen. Tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden nimet olen muuttanut jo litterointivaiheessa pseudonymeiksi, jotta he pysyvät anonyymeinä. (Ks. Kuula 2006: 214–215; Tuomi & Sarajärvi

2013.) Tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen on erityisen tärkeää siksi, että kyseessä on tapaustutkimus.

Vaikka tunsin tutkimukseen osallistuneet henkilöt aiemmin, koen sen olleen tutkimukseni kannalta ainoastaan hyvä asia, koska tutkittavat luottivat minuun heti alusta alkaen. Tutkittavat ovat silti voineet pyrkiä miellyttämään minua vastauksillaan. Toisaalta havainnoimillani oppitunneilla opettajat eivät toimineet eri tavoin kuin haastatteluissaan kertoivat. Tein myös havainnoinnit ensin ja vasta sen jälkeen haastattelut, koska en halunnut, että haastateltavat tietävät, mitä tunnilla havainnoin. On kuitenkin mahdollista, että oppituntien tuntisuunnitelmiin vaikuttanut se, että opettajat ovat tienneet, että tutkimukseni koskee suullista kielitaitoa, ja onko tunneille tästä johtuen lisätty normaalia enemmän esimerkiksi keskustelua. Toisaalta jouduimme tekemään aikatauluun muutamia lyhyellä varoitusajalla tulleita muutoksia, joiden vuoksi havainnoimieni oppituntien ajat hieman vaihtelivat, joten uskon, että opettajat eivät ehtineet miettiä tuloani tunneille aina kovin paljoa.

Tarkkaa tutkimusasetelmaa ja hypoteesejä ei ole välttämätöntä kertoa tutkimukseen osallistuneille. Tutkimuksen pääaiheet on kuitenkin kerrottava, jotta tutkimukseen osallistuneet voivat tehdä päätöksen osallistumisestaan riittävin perustein. (Ks. Kuula 2006: 105.) Myös itse kerroin tutkimuksen koskevan suullista kielitaitoa ja erilaisia oppimisympäristöjä, mutta en kerroin tarkemmin, miten esimerkiksi määrittelen suullisen kielitaidon ja oppimisympäristöt. Kuitenkin jos tekisin tutkimuksen nyt uudestaan, kertoisin tarkemmin, miten määrittelen suullisen kielitaidon. Tämä siitä syystä, että opettajan kokivat haastavana suullista kielitaitoa koskevat kysymykset, koska heille ei tuntunut olevan aivan selvää, mitä kaikkea suulliseen kielitaitoon kuuluu. Jos opettajat olisivat saaneet pohdittavakseen suulliseen kielitaidon määrittely sekä oman määrittelyni siitä, olisivat he luultavasti osanneet kertoa ja analysoida paremmin tapoja, joilla he sitä opettavat. Toisaalta havainnointien avulla pystyin näkemään asioita, joita haastatellut eivät osanneet tuoda haastattelussa ilmi.

Tapaustutkimusta on kritisoitu muun muassa edustavuuden puutteesta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010: 190). Tiedostin tämän seikan myös oman aineistoni kohdalla ja ymmärrän, että tutkimustulosteni pohjalta ei pysty tekemään laajempia yleistettävyyksiä. Koen kuitenkin, että vähäisempi informanttien määrä antoi mahdollisuuden syventyä heihin paremmin, ja useamman oppituntin havainnoimisen avulla sain heidän sanoilleen entisestään painoarvoa ja luotettavuutta. Toisaalta myös yksilön näkökulmaa on tärkeää tutkia, koska haastateltavan kokemukset voivat koskettaa tämän tutkimuksen lukijaa.

Vaikka olin perehtynyt teoriakirjallisuuteen ennen havainnoiteja ja haastatteluja, jouduin toteamaan, että käsitys erilaisista oppimisympäristöistä laajeni itsellenikin tutkimuksen

edetessä. Koin, että tämä vaikutti myös haastattelukysymysteni muotoiluun siten, että en ehkä kysynyt erilaisista oppimisympäristöistä niin laajasti kuin olisin tässä vaiheessa halunnut. Kuitenkin havainnointi oppitunneilla auttoi täyttämään aukkoja, joita haastattelukysymyksissäni saattoi olla.

Tutkimusprosessi laajensi omaa näkemystäni erilaisista oppimisympäristöistä sekä suullisen kielitaidon opettamisesta. Prosessi opetti myös kärsivällisyyttä, keskeneräisyyden sietämistä ja kokonaisuuden rakentamista pienistä paloista. Nämä ovat kaikki taitoja, joista on varmasti hyötyä tulevaisuudessa niin opettajan työssä kuin omassa arkielämässä. Koen, että tutkimukseni täyttää suullisen suomen kielen opetusta koskevaa tutkimusaukkoa. Uskon, että tutkimuksestani on hyötyä niin S2-opettajille kuin myös oppikirjatekijöille, koska suullinen kielitaito ja erilaiset oppimisympäristöt ovat tärkeä osa koulun arkea ja suomi toisena kielenä -opetusta.

9.5 Jatkotutkimusideoita

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia laajempaa tutkimusjoukkoa, jolloin myös yleistysten tekeminen olisi mahdollista. Tutkimukseen voisi ottaa osalliseksi S2-oppilaat, jolloin oppilaiden näkemyksiä suullisen kielitaidon opetuksesta ja oppimisympäristöjen käytöstä voisi vertailla opettajien kokemuksiin. Myös pelkästään oppilaiden näkökulmaa olisi kiinnostavaa tutkia siitä näkökulmasta, millaisena he kokevat suullisen kielitaidon opetuksen ja miten opettajat heidän mielestään sitä opettavat. Myös erilaisten oppimisympäristöjen tutkiminen tästä näkökulmasta olisi kiinnostavaa.

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) painottuvat jatkuvuus, monipuolisuus ja kannustavuus arvioinnissa. Olisi myös tärkeää tutkia, millaisena opettajat kokevat suullisen kielitaidon arvioinnin ja miten suunnitelmista arviointi on. Tässä yhteydessä olisi kiinnostavaa tietää kokevatko opettajat, että heidän koulutuksensa on antanut eväitä suullisen kielitaidon opetukseen ja arviointiin. Tällöin olisi mahdollista pohtia uusien oppimisympäristöjen vaikutusta opetukseen ja arviointiin.

Suullisen kielitaidon ja oppimisympäristöjen korostuminen uudessa POPSissa (2014) tarkoittaa sitä, että näitä tutkimusalueita olisi syytä kartoittaa myös jatkossa. Myös S2-oppilaiden lisääntynyt määrä perusopetuksessa tarkoittaa sitä, että heidät on huomioitava entistä paremmin opetuksessa. Etenkin reaaliaineiden kohdalla, joissa oppiainekohtainen kieli tuottaa välillä

haasteita myös äidinkielisille opiskelijoille. Tästä syystä S2-alaa koskevia opetus- ja oppimiskysymyksiä on tärkeää tutkia, koska niiden ansiosta opetusta on mahdollisuus kehittää entisestään. Jokaisen yksilön kokemus on tärkeä, koska jokainen kokemus opettaa jotain.

10 LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohdanna. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.
- Aalto, Eija, Tukia, Kaisa, Mustonen, Sanna & Taalas, Peppi 2007: *Suomi2 – Minä ja arki. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Alisaari, Jenni & Heikkola, Leena Maria 2016: Kannattaako suomen tunnilla laulaa? *Musiikin suunta 1: musiikki ja maahanmuutto* 38 (1). – <http://musiikinsuunta.fi/2016/01/musiikki-ja-maahanmuutto> 29.5.2017.
- Aro, Mari 2009: *Speakers and doers: polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Aro, Mari 2013: Kielen oppijasta kielen osaajaksi. Osallistumisen multimodaaliset diskurssit – Tiina Keisanen, Elise Kärkkäinen, Mirka Rauniomaa, Pauliina Siitonen & Maarit Siromaa (toim.), *Multimodal discourses of participation* s. 11–28. AFinLAN vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. – <http://journal.fi/afinlavk/article/view/60042> 16.11.2016
- Badger, Richard & McDonald, Malcolm 2010: Making it Real: Authenticity, Process and Pedagogy. *Applied Linguistics* 31 (4), 578–582. – <https://academic.oup.com/applij/article/31/4/578/191408/Making-it-Real-Authenticity-Process-and-Pedagogy> 23.3.2017
- Bhabha, Homi 1994: *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Breen, Michael 2001: The social context for language learning: a neglected situation? – Christopher Candlin & Neil Mercer (toim.), *English language teaching in its social context: a reader* s. 122–144. New York: Routledge.
- Broner, Maggie & Tarone, Elaine 2001: Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. – *The Modern Language Journal* 85 (3) s. 363–379.
- Cekaite, Ast 2006: *Getting started: Children's participation and language learning in an L2 classroom*. Linköping Studies in Arts and Science 350. Linköping University Faculty of Arts and Sciences. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-7389> 23.3.2017
- Cook, Vivian 2001: *Second language learning and language teaching*. Third Edition. London: Edward Arnold.
- Cooper, Nick & Garner, Betty 2012: *Developing a learning classroom. Moving Beyond management through relationships, relevance and rigor*. London: Corwin.
- Cummins, Jim 1984: *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Derwing, Tracey & Munro, Murray 2005: Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly* 39 (3) s. 379–397. – <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3588486/epdf> 17.11.2016
- Dufva, Hannele & Alanen, Riikka 2005. Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. – Joan Kelly Hall, Gergana Vitanova & Ludmila Marchenkova (toim.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: New perspectives* s. 99–118. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dufva, Hannele, Suni, Minna, Aro, Mari & Salo, Olli-Pekka 2011: Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Journal of Applied Language Studies* 5 (1) s. 109–124.
- Dufva, Hannele, Aro, Mari, Suni, Minna & Salo, Olli-Pekka 2011: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. – Esa Lehtinen,

- Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011* (3) s. 22–34.
- Dufva, Hannele 2014: Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (3). – <http://www.kieliverkosto.fi/article/vieraasta-kielesta-omiksi-sanoiksi-mita-volosinov-sanoi-kielen-oppimisesta-ja-opettamisesta/> 13.10.2016
- Elomaa, Eeva 2009: *Oppikirja eläköön! teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä Studies in Humanities 122. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- EPOPS 2014 = *Espoon kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma*. – http://webfrontier.com/espoo/perusopetuksen_ops_2016/ 28.4.2017
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1999: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2010: Teemahaastattelu: opit ja opetukset. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 26–44. Jyväskylä: PS-kustannus.
- EVK = *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2012*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Gilmore, Alex 2004: A comparison of textbook and authentic interactions. – *ELT Journal* 58 (4) s. 363–374.
- Grönfors, Martti 2015: Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 146–161. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakola, Outi & Hildén, Raili 2011: *Opettajien kokemukset lukion vieraiden kielten suullisten kurssien toteutuksesta ja suullisen kielitaidon arvioinnista*. LukSuS - Lukion suullisen kielitaidon kurssin seuranta ja tutkimushanke 2012–2012. – http://blogs.helsinki.fi/luk-sus-projekti/files/2011/08/Hakola_Hilden_Kasvat.tiet_.p%C3%A4iv%C3%A4t_2011_Joensuu_Suull.kurssien-toimeenpano.pdf 29.11.2016
- Halliday, Michael 1985: *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Harju-Luukkainen, Heidi, Nissinen Kari, Sulkunen, Sari, Suni, Minna & Vettenranta, Jouni 2014: *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harju-Luukkainen, Heidi, Nissinen, Kari & Tarnanen, Mirja 2015: *Matematiikka ja maahanmuuttajataustaiset nuoret*. – Jouni Välijärvi, Pekka Kupari, Arto K. Ahonen, Inga Arffman, Heidi Harju-Luukkainen, Kaisa Leino, Markku Niemivirta, Kari Nissinen, Katariina Salmela-Aro, Mirja Tarnanen, Heta Tuominen-Soini, Jouni Vettenranta & Raimo Vuorinen (toim.), *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia* s. 108–123. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015: 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hildén, Raili 2000: *Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Tutkimuksia 217. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko, Sajavaara, Paula 2003: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huotilainen, Minna 2009: *Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa*. – Annamajja Aro, Mikko Hartikainen, Marja Hollo, Heljä Järnefelt, Eija Kauppinen, Hanna Ketonen, Marjaana Manninen, Matti Pietilä & Pirjo Sinko (toim.), *Taide ja taito – Kiinni elämässä!* s.40–48. Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2009. Helsinki: Opetushallitus.

- Jakonen, Teppo 2013: S2-oppijat oppikirjatekstin lukijoina. – Anneli Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* s. 44–80. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jalkanen, Juha 2010: *Muuttuvat tilat, muuttuvat(ko) ajattelutavat: näkökulmia design-ajatteluun ja pedagogiseen muutokseen kielenopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Jalkanen, Juha & Vaarala, Heidi 2012: Opettamisesta oppimiseen – oppimateriaaleista toimintaan. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (huhtikuu). – <http://www.kieliverkosto.fi/article/opettamisesta-oppimiseen-oppimateriaaleista-toimintaan/>
- Jalkanen, Juha, Järvenoja, Marjaana, & Litola, Kristiina 2012: Muuttuva maailma, erilaisia oppijoita – millainen oppimisympäristö? – Tuuli Murtorinne & Mari Mäki-Paavola (toim.), *Tämä toimii!* s. 67–80. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- JPOPS = Jyväskylän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. – http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=jkl_ops_2012 23.3.2017
- Kalaja, Paula, Alanen, Riikka & Dufva Hannele 2008: Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell. – Paula Kalaja, Vera Menezes & Ana Maria Barcelos (toim.), *Narratives of learning and teaching EFL* s. 186–198. Palgrave Macmillan.
- Kainulainen, Johanna 2011: Tekstikäytännöt, tekstimaiset ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 428–458. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kangas, Marjaana, Vesterinen, Olli & Krokfors, Leena 2014: Oppimispelit lapsen maailman, pelitutkimuksen ja osallistavan pedagogiikan risteyskohdassa. – Leena Krokfors, Marjaana Kangas & Kaisa Kopisto (toim.), *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyytys ja leikillisyytys opetuksessa* s. 15–22. Tampere: Vastapaino.
- Kankaanranta, Marja, Palonen, Teija, Kejonen, Taneli & Ärje, Johanna 2011: Tieto- ja viestintäteknikan merkitys ja käyttömahdollisuudet koulun arjessa. – Marja Kankaanranta (toim.), *Opetusteknologia koulun arjessa* s. 47–73. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kauppinen, Anneli 2013: Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus. – Anneli Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* s. 12–43. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kiviniemi, Kari 2010: Laadullinen tutkimus prosessina. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 70–85. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kotimäki, Auli 2013: *Visuaaliset resurssit suomi toisena kielenä -oppitunneilla. Multimodaalinen näkökulma*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Korhonen, Seija 2012: Oppijoiden suomi: koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit. Kielikeskuksen julkaisu 3. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kupiainen, Reijo 2013: Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. *Widerscreen* (1). – <http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/> 15.3.2017.
- Kuukka, Katri & Metsämuuronen, Jari 2016: *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvin julkaisu 13: 2016. Tampere: Juvenes Print. – <https://karvi.fi/publication/perusopetuksen-paattovaiheen-suomi-toisena-kielena-s2-oppimaaran-oppimistulosten-arviointi-2015/> 27.5.2017.
- Kuula, Arja 2006: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

- Krokfors, Leena, Kangas, Marjaana & Hyvärinen, Reetta 2014: Oppimispelit rajoja ylittävinä ja osallistavina oppimisympäristöinä. – Leena Krokfors, Marjaana Kangas & Kaisa Kopisto (toim.), *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa* s. 67–72. Tampere: Vastapaino.
- Krokfors, Leena, Kangas, Marjaana & Kopisto, Kaisa (toim.) 2014: *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kärnä, Pirkko, Hakonen, Riikka & Kuusela, Jorma 2012: *Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. luokalla 2011*. Koulutuksen seurantaraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Laihiala-Kankainen, Sirkka 1993: *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lappalainen, Sirpa 2007a: Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 9–14. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, Sirpa 2007b: Havainnoinnista kirjoitukseksi. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 113–133. Tampere: Vastapaino.
- Lehtimaja, Inkeri 2012: *Puheen suuntia luokahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos.
- Lilja, Niina, Eloranta, Johanna, Piirainen-Marsh, Arja & Saario, Johanna 2014: Oppija arjen sankarina – Luokasta arjen vuorovaikutustilanteisiin ja takaisin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (huhtikuu). – <http://www.kieliverkosto.fi/article/oppija-arjen-sankarina-luokasta-arjen-vuorovaikutustilanteisiin-ja-takaisin/>
- Liljestrand, Johan 2002: *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6. Örebro: Örebro Universitet.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja, Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Lähteenmäki, Mika 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 179–200. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mitchell, Rosamond, Myles, Florence 2004: *Second language learning theories*. Second edition. London: Hodder Education.
- Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka 2010: Merkitysrakenteiden tulkinta. – J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 46–69. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Morrow, K. 1977: Authentic texts and ESP. – S. Holden (toim.), *English for Specific Purposes* s. 13–16. London: Modern English Publications.
- Nikula, Tarja 2010: Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (maaliskuu). – <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikasityksen-ja-kielenopetuksen-kytkoksista/>
- Nissilä, Leena 2011: *Kulttuurien ja kielten moninaisuus koulussa: nykytilanne ja tulevaisuudennäkymiä*. Esitelmä opettajankoulutuksen neuvottelukunnan seminaarissa Muuttuvat ympäristöt – Opettajankoulutus muutoksessa mukana, 23.3.2011. <http://www.helsinki.fi/opettajaksi/Seminaari%2023.3.2011/>
- Noppari, Elina 2014: *Mobiilimuksut. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3*. Tampereen yliopisto: Journalismin, viestinnän ja median tutkimusyksikkö. – <http://www.uta.fi/cmt/index/mobiilimuksut.pdf> 15.3.2017.

- Olkinuora, Erkki, Mikkilä-Erdman, Mirjamaija, Nurmi, Sami, Ottoson, Maria 2001: *Multimediaoppimateriaalin tutkimuspohjaista arviointia ja suunnittelun suuntaviivoja*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 1458–1094; 3. Turku: Painosalama.
- Sulkunen, Sari, Välijärvi, Jouni, Arffman, Inga, Harju-Luukkainen, Heidi, Kupari, Pekka, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija, Reinikainen, Pasi: *Pisa 2009. Ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Vettenranta, Jouni, Välijärvi, Jouni, Ahonen, Arto, Hautamäki, Jarkko, Hiltunen, Jenna, Leino, Kaisa, Lähteinen, Suvi, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Rautopuro, Juhani, Vainikainen, Mari-Pauliina: *PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm41.pdf> 15.2.2017.
- Pole, Christopher & Morrison, Marlene 2003: *Ethnography for education*. Maidenhead: Open University Press.
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pitkänen-Huhta, Anne 2003: *Texts and interaction. Literary practices in the EFL classroom*. Jyväskylä Studies in Languages. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ronkainen, Suvi, Pehkonen, Leila, Lindblom-Ylänne, Sari & Paavilainen, Eija 2011: *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOY.
- Ruuska, Helena 2016: Tarvitaanko oppikirjoja? Oppikirja käsitteiden oppimisen perustana. – Hannele Cantell & Arto Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* s. 171–182. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2010: Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* s.189–199. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, Olli-Pekka 2009: Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. – *Puhe ja kieli* 29 (2) s.89–102.
- Salo, Olli-Pekka & Hildén, Raili 2011: Hiljaa hyvä tulee – vai tuleeko? Kieltenopettajien käsitteitä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa. – Raili Hildén & Olli-Pekka Salo (toim.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY.
- Seedhouse, Paul 2004: *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, Paul 2008: The Interactional Architecture of the Language Classroom. – *Babylonia* (3) p. 22–24. – http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-3/baby3_08_seedhouse_01.pdf 31.01.2017
- Sintonen, Sara 2009: Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus. – Annamaija Aro, Mikko Hartikainen, Marja Hollo, Heljä Järnefelt, Eija Kauppinen, Hanna Ketonen, Marjaana Manninen, Matti Pietilä & Pirjo Sinko (toim.), *Taide ja taito – Kiinni elämässä!* s. 7–14. Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Solin-Lehtinen, Maria 2013: Draamaroolit ja kielenkäytön resurssit. – Anneli Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* s. 150–162. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Taalas, Peppi 2007: Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio: kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 413–429. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Pöyhönen, Sari 2011: ”Onks tää oppimista?” Opetuskokeiluja yläkoulussa. – Kirsi Pohjola (toim.), *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella* s. 65–83. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tanner, Johanna 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus: pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisisä keskusteluissa*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Tapio, Elina 2013: *A nexus analysis of English in the everyday life of FinSL signers: a multimodal view on interaction*. Oulun yliopiston Englantilainen filologia. Jyväskylä: Elina Tapio.
- Tergujeff, Elina 2013: *English pronunciation teaching in Finland*. Jyväskylä Studies in Humanities 207. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TPOPS 2016 = *Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma*. – http://www.tampere.fi/tiedostot/t/Bcnlf5iKh/Tampereen_kaupungin_perusopetuksen_opetussuunnitelma_2016.pdf 28.4.2017
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaarala, Heidi, Reiman, Nina, Jalkanen, Juha & Nissilä, Leena 2016: *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- van Lier, Leo 2000: From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. – James Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* s. 245–260. Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, Leo 2004: *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Vološinov, Valentin 1990: *Kielen dialogisuus*. Kääntäjä Tapani Laine. Tampere: Vastapaino.
- Wong, Jean 2002: “Applying” conversation analysis in applied linguistics. Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. – *IRAL* 40 s. 37–60.

11 LIITTEET

Havainnointilomake

Millainen tehtävänanto harjoituksessa oli?

è esittivätkö oppilaat tarkentavia kysymyksiä

è moniosainen (monia eri kohtia)

è oliko opettaja muokannut tehtävänantoa

è joutuiko opettaja antamaan lisäohjeita

Miten tehtävä toteutetaan?

1) Koko ryhmä yhdessä

2) Pareittain

3) Pienryhmässä

4) Yksin

Työskentelytapa

a) parikeskustelut

b) pienryhmäkeskustelut

c) yhteiskeskustelut

d) väittely tai paneeli

e) yksilöesitelmät

f) pari- tai ryhmäesitykset

g) draamaharjoitukset

h) tallennettujen puhetehtävien esittely

i) kuullun ymmärtämisen harjoitukset

j) ääneen lukeminen

k) kielioppitehtävät

l) sanastotehtävät (sanaselitykset)

m) palautekeskustelut

n) foneettinen harjoittelu

- o) kuuntele ja toista
- p) lorut ja riimittelyt
- q) tavaaminen ja sanelu
- r) ääntämiseen keskittyvä kuuntelu
- s) ongelmanratkaisuharjoitukset
- t) muu tehtävä

Materiaali

1) opettajan materiaali

- opettajan itse tekemä
- hyödyntää aineistoa tai sovellusta (lehdet, nettisivustot, YouTube yms.)
- spontaanit materiaalit (avainsanat taululla, josta lähtee keskustelua yms.)

2) valmis oppimateriaali

3) oppilaan tekemä, ehdottama tai tuoma materiaali

Suullisen kielitaidon osa-alue

- 1) sanaston ja rakenteiden laajuus
- 2) kielen käytön sujuvuus
- 3) ääntäminen
- 4) oikeakielisyys
 - kielen hallinta ja tarkkuus
- 5) vuorovaikutustaidot
 - keskusteluvuorovaikutus
 - nonverbaalinen viestintä
- 6) kohdekulttuurin mukainen viestintä
- 7) puheviestinnän strategiat
- 8) kuunteleminen ja ymmärtäminen
- 9) kielen pragmaattinen hallinta

Vuorovaikutustaidot

- kuuntelemisen ja havainnoinnin taidot
- argumentointitaidot
- taito osoittaa tukea
- taito ottaa ja pitää puheenvuoroja
- taito jatkaa toisen puheenvuorosta
- taito ylläpitää keskustelua
- reagointi

Dufva, Hannele 2016: KLSS158 – Suullisen kielitaidon oppiminen ja opettaminen -luentomuistiinpanot. Jyväskylän yliopisto.

Hakola, Outi & Hildén, Raili 2011: Opettajien kokemukset lukion vieraiden kielten suullisten kurssien toteutuksesta ja suullisen kielitaidon arvioinnista. LukSuS - Lukion suullisen kielitaidon kurssin seuranta ja tutkimushanke 2010-2012. Kasvatustieteen päivät 2011, 23.-25.11.2011, Joensuu. – http://blogs.helsinki.fi/luk-sus-projekti/files/2011/08/Hakola_Hilden_Kasvat.tiet_.p%C3%A4iv%C3%A4t_2011_Joensuu_Suull.kurssien-toimeenpano.pdf

Harjoitus	Miten harjoitus toteutetaan?	Työskentelytapa	Materiaali	Suullisen kielitaidon osa-alue

TEHTÄVÄNANTO:

Litterointimerkit

. pitkä tauko

, lyhyt tauko

(--) poistettu kohta

() tarkennus

tummennettu teksti, kuvaa aineistokatkelman ydinosaa (nostoja)