

**"EN MÄÄ VOI ENNAKKOON PÄÄTTÄÄ MITEN TÄÄ
NÄYTELMÄ TÄSSÄ MENEÄ" - S2-OPETTAJIEN KÄSITYK-
SIÄ OPETUSKESKUSTELUISTA**

Aada Ihalainen
Kandidaatintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Aada Ihalainen	
Työn nimi "En mä voi ennakkoon päättää miten tää näytelmä tässä menee" - S2-opettajien käsityksiä opetuskeskusteluista	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Kevät 2024	Sivumäärä 17+1
Tiivistelmä Tutkielmassa tarkastellaan suomi toisena kielenä opettajien käsityksiä opetuskeskustelusta. Tavoitteena on selvittää seuraavien tutkimuskysymysten avulla: <ol style="list-style-type: none">1. Millaisena S2-opettajat näkevät opetuskeskustelun?2. Miten S2-opettajat kuvaavat toimintaansa ja kielenkäyttöään opetuskeskusteluissa? Tutkimuksessa käsitys oppimisesta ja kielestä on sosiokulttuurisen lähestymistavan mukainen. Käsitysten tutkimuksessa myötäilläään fenomenografista tutkimusotetta. Aineisto on kerätty haastatteleamalla neljää suomi toisena kielenä opettajaa. Litteroitu haastatteluaineisto on teemoiteltu, ja se on analysoitu sisällönanalyysin keinoin. Analyysissä tuodaan esiin opetuskeskusteluun vaikuttavia tekijöitä ja opetuskeskusteluille ominaisia piirteitä. Lisäksi opetuskeskusteluja tarkastellaan suhteessa opettajien työkokemukseen. Opetuskeskustelu on erottamaton osa opettajan ammatillista osaamista, joka kehittyy työelämässä toimiessa. Opettajat näkevät opetuskeskustelun tilanteisena ja vuorovaikutteisena kielenkäyttötilanteena, jossa oppijan kielenkäyttö on avainasemassa. Opettajat tietävät paljon siitä, millaiset asiat opetuskeskustelussa ovat keskeisiä ja oppimista edistäviä. Opetuskeskustelu on tärkeää mukauttaa vastaamaan oppijoiden tarpeita ja kielitaidon tasoa.	
Asiasanat: opetuskeskustelu, suomi toisena kielenä, sisällönanalyysi, käsitykset, opettajat	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	2
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	3
	2.1 Sosiokulttuurinen lähestymistapa	3
	2.2 Opetuskeskustelu kielenoppimisessa	4
	2.3 Käsitusten tutkiminen	5
3	AINEISTO JA MENETELMÄT	6
	3.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu.....	6
	3.2 Haastattelujen toteuttaminen	7
	3.3 Laadullinen sisällönanalyysi	7
4	ANALYYSI	9
	4.1 Opetuskeskustelujen piirteet.....	9
	4.2 Opetuskeskustelussa käytettyyn kieleen vaikuttavat tekijät.....	10
	4.3 Työkokemus ja opetuskeskustelu.....	11
	4.4 Kohti ideaalia opetuskeskustelua	13
5	PÄÄTÄNTÖ.....	15
	LÄHTEET	17
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tarkastelen tutkielmassani opettajien käsityksiä opetuskeskustelusta suomi toisena kielenä (myöhemmin S2) -opetuksessa. Opetuskeskustelulla tarkoitetaan opetustilanteessa tapahtuvaa vuorovaikutusta, jolla on pedagoginen tavoite (Muhonen, 2018, s. 17). Perehdyn aiheeseen kokoamani haastatteluaineiston avulla sisällönanalyysin keinoin. Lähestyn kieltä, oppimista ja opetuskeskusteluja sosiokulttuurisesta viitekehyksestä. Tavoitteena on seuraavien tutkimuskysymysten avulla selvittää, millaisia käsityksiä S2-opettajilla on opetuskeskustelusta:

1. Millaisena S2-opettajat näkevät opetuskeskustelun?
2. Mitä S2-opettajat kertovat toiminnastaan opetuskeskusteluissa?

Kasvavana alana S2-teemaa tutkitaan runsaasti monista näkökulmista. Opetuskeskustelua on tutkittu viime vuosina muassa kehollisen toiminnan (Helkiö, 2021) ja tiedon rakentamisen näkökulmista (Muhonen, 2018). S2-teemaa ja opetuskeskustelua ja yhdistävää tutkimusta ei hiljattain ole tehty, niinpä myöskään S2-opettajien käsityksiä opetuskeskusteluista ei ole laajemmin kartoitettu.

Sekä opettajien käsitysten että opetuskeskustelun tutkiminen on kiinnostavaa, sillä molemmat vaikuttavat keskeisesti siihen, millaisia oppimismahdollisuuksia opetus tarjoaa oppijoille. Käsitysten avulla selitetään kokemuksia ja muodostetaan niistä järkeviä konstruktioita, jotka antavat suuntaviivoja toiminnalle ja ajattelulle (Ahonen, 1994, s. 117, 121). Opettajien oppimis- ja kielikäsitteet vaikuttavat siihen, millaiset asiat heidän työskentelyssään korostuvat: millaiset taidot nähdään kielenoppijalle hyödyllisiksi ja millaisia asioita arvioidaan ja miten (Nikula, 2010; Aalto, Mustonen & Tukka, 2009, s. 403). Käsitykset heijastuvat edelleen opetustilanteen vuorovaikutuskäytäntöihin, esimerkiksi siihen, millaista puhetapaa opettaja suosii ja millaisia kielenkäyttömahdollisuuksia oppijoille muodostuu.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Sosiokulttuurinen lähestymistapa

Nojaan tutkimuksessa Vygotskyn ajatusten pohjalta muotoutuneeseen sosiokulttuuriseen käsitykseen kielestä ja oppimisesta. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa kieltä tarkastellaan tilanteisen käytön ja osallisuuden näkökulmista. Kieli on vuorovaikutteista, joten se on tarkoitettu vastaanotettavaksi. Lähestymistavassa vuorovaikutus nähdään oppimisen ja ajattelun kehittymisen lähtökohtana. (Pavlenko & Lantolf, 2000, s. 155–156.)

Kieli on oppimisen kannalta keskeinen työkalu, jonka avulla ajattelua ja tietoa jaetaan muille (Muhonen, 2018, s. 15). Kielen oppiminen nähdään prosessina, jossa kielenoppijasta tulee osa kielenkäyttöyhteisöä. Kielen oppiminen on sitä, että pystyy kommunikoimaan yhteisön kielellä sille ominaisten sosiaalisten normien mukaisesti. (Pavlenko & Lantolf, 2000, s. 155–156.) Toisen kielen oppimisessa on siis ensisijaisesti kyse kypsymisestä sosiaalisena olentona (Aalto ym. 2009, s. 405).

Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan oppimista tapahtuu erityisesti lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa oppija saa sopivasti haastetta osaamistasoonsa nähden (Alanen, 2000, s. 100). Silloin oppija pystyy omaksumaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa uusia asioita aiempien tietojensa ja taitojensa varaan rakentaen. Lähikehityksen vyöhykkeen ideaa voidaan soveltaa opetuskeskustelussa käytettävään kieleen. Opetuskeskustelussa käytetyn kielen leksikaalisten, rakenteellisten ja sisällöllisten piirteiden tulisi vastata oppijan taitotasoa. Jos oppijalle tarjottu kieli ja tuki on liian vaikeaa tai liian helppoa, se ei edistä oppijan kehittymistä kielenkäyttäjänä (Sun, 2008, s. 6).

2.2 Opetuskeskustelu kielenoppimisessa

Laveasti ajateltuna opetuskeskustelulla tarkoitetaan opetustilanteessa tapahtuvaa vuorovaikutusta, jolla on pedagoginen tavoite (Muhonen, 2018, s. 17). Vygotskyn mukaan oppimista tukee parhaiten vuorovaikutus, joka mahdollistaa ajatusten jakamisen, näkökulmien laajentamisen ja ideoiden kehittelyn yhdessä (Muhonen, Pakarinen, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2021, s. 2). Opetuskeskustelulla voidaan viitata yhtä lailla opettajan ja luokan väliseen vuorovaikutukseen kuin oppijoiden keskinäiseen viestintään opetustilanteen aikana (Muhonen, 2018, s. 17). Tässä tutkielmassa tarkastellaan opetuskeskusteluja opettajan näkökulmasta. Huomio kiinnittyy siihen, miten opettaja vuorovaikuttaa opetuskeskustelussa, joten tarkastelun ulkopuolelle jää oppijoiden opettajalle ja toisilleen suuntaama vuorovaikutus.

Tilanne vaikuttaa siihen, millaiseksi tapamme vuorovaikuttaa kulloinkin muodostuu. Puhutaan rekisteristä eli tilanteisesta puhetavasta. Opetuskeskustelun luonteen hahmottamiseksi tulee ymmärtää, millaisessa tilanteessa opetuskeskustelut tapahtuvat. Tyypillisimmin opetuskeskustelut sijoittuvat erilaisten oppilaitosten ja koulutustenjärjestäjien organisoimiin opetustilanteisiin, joissa on opettaja sekä useampia oppijoita. Koulu järjestävänä tahona luo opetuskeskusteluun institutionaalisen asetelman. Opetuskeskusteluun osallistuvilla on ennalta määräytyneitä rooleja, joiden mukaan yksilöt toimivat vuorovaikutuksessa. Institutionaalisten roolien takia oppija ja opettaja eivät ole yhdenvertaisessa asemassa: opettajalla on tilanteessa enemmän tietoa ja toimivaltaa. Opettajan roolille on ominaista ohjata ja raamittaa opetustilanteen kulkua ja keskustelua, jakaa puheenvuoroja oppijoille, esittää kysymyksiä ja välittää tietoa. (Walsh, 2011, s. 5–6.)

Walsh (2011, s. 2) korostaa kielen roolia opetustilanteessa – ”kaikki mitä opetustilanteessa tapahtuu, vaatii kielenkäyttöä”. Kun puhutaan kielenoppimisesta, kieli on yhtä aikaa oppimisen kohde ja sen mahdollistava väline. Kieli on väylä oppijan ja opettajan vuorovaikutteiselle kohtaamiselle ja tiedon välittämiseksi. Kieli vaikuttaa myös opetustilanteen ilmapiiriin, joka ei ole yhdentekevä asia oppimisen kannalta. (Walsh, 2011, s. 2.) Toisen kielen oppija kohtaa kieltä opetustilanteiden lisäksi arjessaan. Opetuksessa tulisikin huomioida ympäristön asettamat viestinnälliset tarpeet, ohjata oppijaa omaksumaan kieltä aidoista viestintätilanteista sekä vahvistaa hänen sosiaalista ymmärrystään kielestä (Aalto ym. 2009, s. 404–405). Vaikka toisen kielen oppija kuulee kohdekieltä tyypillisesti vieraan kielen oppijaa useammin, muodostaa opetuksessa käytetty kieli yhden keskeisistä kielenkäytön malleista (Walsh, 2011, s. 6).

Uuden kielen oppiminen on vahvasti sidoksissa aikaisempiin kielitaitoihimme ja etenkin ensikieleen ja sen osaamiseen. Uusien kielenainesten omaksuminen tapahtuu osaamiemme semanttisten järjestelmien kautta (Alanen, 2000, s. 101). S2-ryhmissä oppijoiden kielitaustat ja -taidot ovat usein moninaisia. Toimivassa opetuskeskustelussa on otettava huomioon nämä näkökulmat, jolloin kielitietoisuuden merkitys korostuu.

Kielitietoisuudella voidaan tarkoittaa monia asioita. Se voi olla tietämystä kielen säännönmukaisuuksista ja rakenteista. Yleensä kielitietoisuudella tarkoitetaan eri kielten arvostamista ja näkyväksi tekemistä sekä oppijoiden omien kielten huomioimista ja hyödyntämistä oppimisessa. (Dufva & Salo, 2015, s. 214–215.) Kielitietoisuus voidaan hahmottaa myös saavutettavuuden kautta, jolloin kielitietoisuus on tiivistetyksi kielen sovittamista kohderyhmälle. Tällöin kielitietoisuuden huomioiminen on yhtä lailla tärkeää kielenopettajalle kuin matematiikan opettajalle (vrt. Dufva & Salo, 2015, s. 216–217).

2.3 Käsitusten tutkiminen

Humanistisessa tutkimuksessa on usein lähtökohtana oletus, että ihmisillä on erilaisia käsityksiä ja asenteita suhteessa ympäröivään todellisuuteen, jotka vaikuttavat heidän toimintaansa. Ihmisille on ominaista liittää tapahtumat ja asiat niitä selittäviin yhteyksiin, eli muodostaa käsityksiä. Käsitys nähdään kokemusmaailman ja ajattelun perusteella rakentuneeksi yksilölliseksi kuvaukseksi jostain asiasta tai ilmiöstä. Käsitukset vaikuttavat toimintaamme ja siihen, miten suhtaudumme asioihin, joita kohtaamme. (Ahonen, 1994, s. 116–117, 121.) Se, mitä ajattelemme asioista, vaikuttaa tapaamme toimia, vaikka emme joka kerta yksityiskohtaisesti perustelisikaan, miksi toimimme tietyllä tavalla. Käsitteitä tutkittaessa haasteena, mutta toisaalta mausteena, on niiden yksilöllisyys.

Opettajien oppimis- ja kielikäsitukset vaikuttavat siihen, millaiset asiat painottuvat heidän tavassaan työskennellä ja heijastuvat edelleen opetuskeskusteluihin (Nikula, 2010; Aalto ym. 2009, s. 403). Lisäksi opettajan persoonallisuus ja käsitys itsestään opettajana vaikuttavat todennäköisesti siihen, millainen vuorovaikutustapa on kullekin ominainen. Toisaalta opettajan olisi hyvä tuntea oppijoiden käsityksiä niin oppimisesta kuin opittavasta asiasta voidakseen ohjata heitä optimaalisesti (Ahonen, 1994, s. 118). Jos opettajan ja oppijan käsitykset siitä, miten oppimista tapahtuu, ovat kovin erilaisia, voi opettajan suosima työskentelytapa tuntua oppijasta toimimattomalta.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Erilaiset haastattelut ovat käytettyjä ja mukautuvia tapoja aineiston hankkimiseen (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 34). Haastatteluja on käytetty muun muassa tietoisuuden, ajattelun ja käsitysten tutkimiseen (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 35; Kalaja, Dufva & Alanen, 2005, s. 295), joten haastattelu valikoitui luontevasti aineistonkeruumenetelmäksi tähän tutkimukseen. Keräämäni aineisto koostuu neljän S2-opettajan haastattelusta ja niiden litteraateista. Viittaan kuhunkin haastateltavaan myöhemmin tunnus-teilla H1, H2, H3 ja H4.

Haastattelujen pohjaksi laadin haastattelurungon (ks. liite 1), joka myötäilee tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä. Haastattelurungossa on kaksi yläkategoriaa, joiden alla on yleisestä yksityiseen eteneviä kysymyksiä. Tarkoituksena oli esittää haastateltaville kaikki valmiiksi muotoillut kysymykset ennalta mietityssä järjestyksessä. Haastattelutilanteessa tuntui kuitenkin luontevammalta edetä keskustelunomaisesti. Yhdessäkään haastattelussa ei näin ollen täysin noudatettu haastattelu-runkoa, vaan asiat on käyty läpi siinä järjestyksessä, jossa haastateltavat ovat tuoneet niitä esiin.

Haastateltavat valikoituivat kahden kriteerin perusteella. Valitsin haastateltaviksi opettajia, jotka opettavat suomen kieltä aikuisille. Hoitaakseen velvollisuuksiaan aikuinen kielenoppija tarvitsee erilaisia kielitaitoja kuin lapsi. Kielelliset tarpeet heijastuvat opetukseen ja sitä kautta edelleen opetuskeskusteluihin. Tämä rajausta yhdenmukaistaa jonkin verran haastateltavien taustoja ja aineistoa. Lisäksi haastateltavilla on opetuskokemusta kielenoppimisen alkuvaiheesta, jossa opetuskeskustelun ymmärtäminen on oppijoille haasteellisinta (ks. Alisaari, Kaukko, & Heikkola, 2022). Uskon, että kielen oppimisen alkuvaiheessa opetuskeskustelun erityispiirteet korostuvat. Haastateltavat löytyivät tuttavapiirini avulla, mutta he olivat minulle ennestään tuntemattomia, ja valikoituivat mukaan edellisen kriteeristön sekä oman aktiivisuutensa

perusteella. Tutkimuksen kannalta ei ole kovin oleellista, mitä sukupuolta tai paikkakuntaa opettajat edustavat. Sen sijaan kiinnostavaa on opettajien työuran pituus. H1 ja H2 ovat toimineet S2-opettajina yli kymmenen vuotta, kun taas H3 ja H4 ovat valmistuneet hiljattain ja työskennelleet alalla muutaman vuoden.

3.2 Haastattelujen toteuttaminen

Tallensin haastattelut ääninauhurilla. Yhteensä aineistoa on noin kaksi tuntia. Yksi haastatteluista pidettiin Zoom-videopuhelupalvelussa ja muut kasvokkain. Haastattelun alussa kävin haastateltavan kanssa läpi vapaaehtoisuuden, luottamuksellisuuden ja anonymiteetin periaatteet, joita noudatan aineistoa käsitellessäni. Samalla keräsin tallenteelle haastateltavan suostumuksen osallistua tutkimushaastatteluun. Lisäksi olin yhteydessä oppilaitoksiin, joissa opettajat työskentelevät, ja varmistin, että haastatteluaineiston kerääminen sopii heille.

Tutkimukseni kannalta keskeistä on haastattelujen asiasisältö, joten litteroin aineiston sanatarkasti kiinnittämättä huomiota esimerkiksi intonaation vaihteluun tai taukojen pituuksiin. Litteraattiin ei ole merkitty turhaa toistoa, empimistä ilmaisevia ääniä, naurua eikä haastatteluun kuulumattomia taustäääniä. Litteraatista on jätetty harkinnan mukaan pois myös kohdat, jotka eivät liity aiheeseen. Lisäksi kaikki viitaukset tunnistamisen mahdollistaviin asioihin on poistettu anonymiteetin säilyttämiseksi. Tein litteroinnin manuaalisesti, jotta saisin samalla hyvän yleiskäsityksen aineiston sisällöistä.

3.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on laadullisissa tutkimuksissa yleisesti käytetty menetelmä, jonka avulla voidaan analysoida systemaattisesti monenlaisia aineistoja. Menetelmässä aineistosta eritellään tutkimusasetelman kannalta keskeisiä sisältöjä. Laadullista sisällönanalyysiä voidaan tehdä kolmesta eri lähtökohdasta: aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. (Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 93, 101, 105, 110.) Olen valinnut aineistolähtöisen otteen, sillä tutkimus keskitytty opettajien käsityksiin, joita olen kartoittanut tutkimushaastattelun avulla. Aineistolähtöisyydellä tarkoitetaan sitä, että analyysissä tehdyt havainnot nousevat kerätystä aineistosta esimerkiksi eroina ja yhdenmukaisuuksina, eivätkä pohjaa valmiisiin teorioihin tai tutkijan ennalta muodostamiin käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1996, s. 19).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on tyypillisesti kolme vaihetta. Aluksi aineisto pelkistetään niin, että siitä jätetään pois tutkimusasetelman kannalta epäoleellinen sisältö (Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 110). Tätä vaihetta suoritin osin jo litteroinnin aikana. Keskeisen sisällön erottelu jatkuu aineiston ryhmittelyllä. Samaan asiaan

viittaavista ilmaisuista muodostetaan ryhmiä teemoittelemalla. Muodostuneet ryhmät eivät yksinään riitä tyydyttävään analyysiin, vaan järjestelystä aineistosta tulee vielä esittää mielekkäitä johtopäätöksiä teoreettisten käsitteiden avulla. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 105, 112, 114.)

Teemoittelun tarkoituksena on löytää ja ryhmitellä aineistosta kohtia, jotka ovat keskeisiä tutkimuksen kannalta. Muodostuneiden sisältöryhmien pohjalta tehdään edelleen havaintoja ja päätelmiä. (Eskola & Suoranta, 1996, s. 176, 180–181.) Muodostin teemat aineistossa toistuneista ilmiöistä. Teemoja on neljä: 1) opetuskeskustelun suunnitelmallisuus, 2) opetuskeskustelun kehittyminen, 3) opetuskeskustelun piirteet ja 4) opetuskeskusteluun vaikuttavat tekijät. Luin litteraatit läpi useita kertoja poimiakseni niistä mahdollisimman tarkasti sisällöt, jotka liittyvät valittuihin teemoihin.

4 ANALYYSI

4.1 Opetuskeskustelujen piirteet

Puheen muokkaaminen on tyypillistä opetuskeskustelulle (Walsh, 2011, s. 6). Walshin (2011) mukaan opetuskeskusteluissa käytetään yksinkertaisempaa, yleisempää sanastoa ja lyhyempiä ilmauksia, vähemmän aikamuotoja ja modaaliverbejä sekä vältetään murteellisia ilmaisuja. Sanojen ja ilmaisujen tuottamista leimaa selkeämpi ja usein myös hitaampi artikulaatio. Kielen muokkaamisen tavoitteena on auttaa oppijoita ymmärtämään opetuskeskustelun sisältöjä ja käytettyä kieltä. (Walsh, 2011, s. 7.)

Edellä esitetty kuvaus opetuskeskustelussa käytetystä kielestä keskittyy puheessa tapahtuviin muutoksiin. Haastateltavat käsittivät vuorovaikuttamisen opetuskeskustelussa laajemmin ja aineistossa opetuskeskustelulle ominaisina piirteinä mainittiin myös ei-kielellisiä toimintatapoja. Vastauksia yhdistäviä piirteitä, jotka mainittiin vähintään kolmessa haastattelussa, ovat havainnollistaminen, toistaminen ja puheen rauhallinen rytmi. Keskityn seuraavassa yleisimpiin piirteisiin. Muita aineistossa esiintyneitä piirteitä ovat muun muassa tauot ja lyhyet virkkeet.

Havainnollistaminen, eli kuvien, eleiden, ilmeiden ja esittämisen käyttäminen sanallisen muodon tukena, korostui kaikissa haastatteluissa:

Piirrän, havainnollistan, googlesta näytän kuvan, näyttelen ja esitän, mitä tahansa eli kaikki mahdolliset keinot, mitä vaan keksii. H1

Joka tunnilla haen puhelimesta kuvan jostain ja näytän, että tämä on kilpikonna, katso. Joo, ja siis piirrän taululle kuvia. H3

Kuvatuki, heti ensimmäisenä. Aina pitää näyttää kaikkea. H2

Havainnollistamalla kielellistä viestiä konkretisoidaan – se mahdollistaa viestin välittymisen esimerkiksi visuaalisesti auditiivisen muodon lisäksi. Visuaalisen ilmaisun merkitys opetuksessa korostuu, kun puheen ymmärtäminen on oppijalle syystä tai

toisesta haastavaa. Vaikka havainnollistaminen ei ole varsinaisesti puheen muokkaamista, on toiminnan tavoitteena yhtä lailla helpottaa opetuskeskustelun ymmärtämistä. (Hansson, 2021, s. 40.)

Rauhallinen puheen rytmi antaa oppijoille aikaa sisäistää ja ymmärtää opetuskeskustelua. Oppijan on helpompi seurata opetuskeskustelua, kun se ei etene liian nopeasti (Walsh, 2011, s. 6-7).

Tietysti sellainen hidas, selkeä puhe. H2

- - on pakko puhua hyvin rauhallisesti ja hitaasti, ja ei voi käyttää kovin monimutkasta kieltä. H4

Kielen oppimisen alkuvaiheessa ei voida odottaa, että oppija pystyy seuraamaan vaihtavaa tavallisella nopeudella etenevää puhetta. Lisäksi rauhallinen rytmi antaa tilaa oppijan omalle ajattelulle ja helpottaa uuden asian yhdistämistä aiemmin opittuun.

Toistaminen nähdään tärkeänä osana opetuskeskustelua. Ensisijaisesti sillä viitataan yksittäisten ilmausten ja sanojen toistamiseen. Sana- ja virketasolla toistaminen on keskeistä oppimisen kannalta, koska ilmausten oppiminen ei tapahdu ensikuulemalta:

Toistetaan mahdollisimman paljon, koska vieraan kielen oppiminen vaatii tietyn määrän toistoja sanoissa ja lauserakenteissa, ja sen sujuvammaksi se tulee, mitä enemmän sitä toistetaan. H1

Ilmausten ja sanojen tuottaminen ja käyttäminen vahvistaa niistä syntyvää muistijälkeä, tosin pelkkä toistaminen ei ole kovin tehokasta, vaan ilmauksia tulisi käyttää merkityksellisissä asiayhteyksissä (Lonka, 2014, s. 22-23). Toistoa syntyy myös aiheiden kertaamisesta. Käsitellyn aiheen pariin palataan myöhemmin, jolloin esillä olleita sanoja ja rakenteita täytyy taas palauttaa aktiiviseen työmuistiin, mikä tukee oppimista. Laajimmillaan toisto esiintyy opetustilanteen rakenteessa. Kun opetustilanne etenee tutulla tavalla, oppijat pystyvät paremmin seuraamaan opetuskeskustelua:

Mikä on vielä tärkeää opetuskeskustelussa, että tulee ymmärretyksi, on se selkeä struktuuri, että se opiskelija muutaman viikon jälkeen pystyy ennakoimaan, että miten se tunti etenee. H2

4.2 Opetuskeskustelussa käytettyyn kieleen vaikuttavat tekijät

Kielenkäyttöön vaikuttavia tekijöitä nimettiin haastatteluissa huomattavasti vähemmän kuin opetuskeskustelussa käytetyn puheen piirteitä. Vastausten perusteella opettajien mielestä opetuskeskusteluissa käytettyyn kieleen vaikuttaa ensisijaisesti kaksi asiaa: oppijoiden kielelliset taidot ja oppijoilta saatu palaute. Kaikki haastateltavat mainitsivat ryhmän kielitaidon tason vaikuttavan merkittävästi siihen, millaista kieltä he opetustilanteissa käyttävät.

Tietysti siihen millaista kieltä opettaja luokkahuoneessa käyttää, niin vaikuttaa eniten se, että missä vaiheessa opiskelijat tai se tietty ryhmä on siellä opiskelun taipaleella. H2

Eniten vaikuttaa se niinku opiskelija tai opiskelijaryhmä – – jos ollaan ihan jossain alkeistalalla, niin sittenhän on pakko puhua hyvin rauhallisesti ja hitaasti, ja ei voi käyttää kovin monimutkasta kieltä. H4

Opetuskeskustelujen sovittaminen ryhmän taitotasolle sopivaksi mukailee lähikehityksen vyöhykkeen ideaa. Ilmiö ei ole kovin yllättävä, sillä opetustilanteessa käytetyn puheen ymmärtäminen, edes jollain tasolla, on oppimisen edellytys (Walsh, 2011, s. 6).

Palautetta opettajat kertovat saavansa eniten havainnoimalla ryhmää tai yksittäisiä oppijoita. Esimerkiksi katseen harhailu, osallistumattomuus tai vierustoverin puoleen kääntyminen tulkitaan usein niin, ettei oppija ole seurannut tai pystynyt ymmärtämään opetuskeskustelua.

Opiskelijoiden palaute tietysti, jota mä nään nonverbaalisesti eniten, eli jos mä nään, että he ei yhtään ymmärrä tai katse rupee harhailee tai opiskelija nukahtaa. Niin silloin mä voin kuvitella, että hän ei ymmärrä yhtään, mitä mä puhun. Eli silloin tietenkin pyrin sit toistamaan tai niin helpottamaan kieltä vielä entisestään. H1

Oppijat antava toisinaan myös sanallista palautetta opettajille:

Mut negatiivista palautettahan opiskelijat ei hirveesti anna kasvotusten, vaan he sanoo siten, että: "toinen opettaja puhuu tosi nopeesti ja en ymmärrä mitään", ett sit minä otan sen itelleni, ett ei kuitenkaan (voi puhua nopeasti) vaikka puhuu vapaamuotoisesti. H4

Jotkut pyytää, et: "hei, voitko sanoa englanniksi". H3

Opettajat mukauttavat toimintaansa palautteen perusteella, esimerkiksi esittämällä asian uudelleen vaihtoehtoisella tavalla, yksinkertaisemmin ja havainnollisemmin. Tämä tukee opetustilanteiden vuorovaikutuksellisuutta. Kun oppija kokee, että hän voi vaikuttaa oppimistilanteeseen, hän sitoutuu paremmin ryhmään ja sen toimintaan.

4.3 Työkokemus ja opetuskeskustelu

Aineiston tarkastelu opettajille kertyneen työkokemuksen näkökulmasta osoittautui kiinnostavaksi. Opetuskeskustelujen suunnitteleminen, puheen määrä ja tauottaminen sekä opetuskeskusteluissa käytetty puhetyyli vaikuttavat linkittyvän juuri työkokemukseen.

Opettajat eivät tyypillisesti suunnittele kielenkäyttöä opetustilanteita varten, vaan suunnittelu kohdistuu tehtävien ja kokonaisuuksien valmisteluun. Nuoret opettajat saattavat kuitenkin suunnitella yksittäisiä puheenvuoroja tai miettiä osuvia sanavalintoja:

Joo, mietin. Mietin valmiiks niitä, että miten tämän vois - Tai jos mulla on vaikka joku esimerkkilause, mä tiedän, että tää sana on vaikea, tää on ollu vaikka edelliselle ryhmälle vaikea, heille on pitänyt selittää, niin mietin kyllä sitä ihan sanatarkasti, että miten vois selittää tämän sanan niin, että se menee perille. H4

Kuten oletettua, kokeneemmilla opettajilla opetuskeskustelut etenevät työkokemuksen tuomalla rutiinilla:

Kyllä se tulee selkärangasta – – Ett sillain omaa toimintaani jäsennän, että tavallaan harjoitusten (kautta), mutt se että mieltisin, että miten minä nyt tämän tehtävän sanallistan, niin en mä niinku semmosta tee. H1

Opetuskeskustelussa käytetyn puheen määrän säätely ja rytmittäminen vaikuttaa jakautuneen työkokemuksen mukaan. Vain kokeneemmat opettajat mainitsevat puheen tauottamisen keskeisenä opetuskeskustelun piirteenä:

Ja sen monesti huomaan, että no niin nyt hidasta, hidasta, pidä vielä pitempi tauko, koska huomaan, että kaikki eivät pysy mukana. H2

Lisäksi he kertovat kiinnittävänsä huomiota siihen, etteivät hukuta oppijoita puhutullaan:

Jos minä opettajana puhun liikaa, niin hän (oppija) ei saa siitä mitään irti. H2

Mitä vanhemmaksi tulee, niin sen vähemmän itse puhuu luokan edessä, vaan pyrkii saada heidät tekemään. Ett ennen vanhaan, tai siis uran alussa, jotenkin ajatteli, että kun minä tämän nyt osaan, ja minä tästä puhun, niin se siirtyy noiden päähän, eihän se niin mene. Eli vuosi vuodelta on vähemmän itse opettajapuhetta. H1

Puheen tauottamisella ja määrän vähentämisellä pyritään siihen, että oppijoiden on helpompaa seurata opetuskeskustelua (Walsh, 2011, s. 6–7). Sen avulla voidaan myös lisätä oppijoiden aktiivisuutta. Koska opettajalla on aina enemmän toimivaltaa luokassa (Walsh, 2011, s. 4), on tärkeää, ettei opettaja täytä vuorovaikutustilannetta omalla puheellaan, vaan antaa tilaa oppijoiden kielenkäytölle. Opettajat pitävät oppijan kielenkäyttöä kielenoppimisen ensisijaisena lähtökohtana:

Kielen oppiminen tapahtuu kuuntelemalla ja osallistumalla. H1

Siihen minä pyrin omassa opetuksessani, että kaikilla on hyvä olla siellä luokkahuoneessa ja kieltä käytetään mahdollisimman paljon. H2

Se (kielen oppiminen) perustuu siihen, että sä käytät sitä kieltä. H4

On kiinnostavaa, ettei puheen määrän vähentäminen ja tauottaminen tullut esiin nuorempien opettajien haastatteluissa. Nuoret opettajat saattavat kokea, että opettajan rooli velvoittaa heitä olemaan äänessä ja johtamaan vahvemmin vuorovaikutustilanteen etenemistä, siinä missä kokeneemmat opettajat kykenevät luontevammin siirtämään vuorovaikutuksen painopistettä kohti oppijoita vähentämällä omaa puhettaan.

Myös opetuskeskusteluissa tavoiteltu puhetyyli vaihteli suhteessa opettajien työkokemukseen. Nuoremmat opettajat luonnehtivat puhetapaansa yleispuhekieliseksi:

Opiskelijoilta tulee tasasin väliajoin palautetta siitä, että he ymmärtää tunnilla, mutta he ei ymmärrä luokan ulkopuolella. Se suomi on sit niin erilaista, ja se ohjaa tavallaan siihen, että en voi puhua kirjakieltä -- koska sit he on ihan pulassa, kun he pääsee oikeeseen maailmaan. H4

Et mä en kuitenkaan puhu ihan kirjakielisesti, mutta et en mä nyt ihan tällä tavalla puhuisi (viittaa haastattelutilanteeseen). -- ja sitten, mitä pidemmälle menee, niin mä kyllä mieluusti just ottaisin siihen vaikka omii murrepiirteitä ja sen tyyppisiä. H3

Sen sijaan kokeneemmat opettajat toivat esiin yleiskielen aseman opetuskeskusteluissa:

No, on se ehkä enemmän yleiskieltä, mitä luokassa puhun, toki puhun jonkin verran myös puhekieltä, koska puhuttu kieli on aivan toinen kieli kuin kirjoitettu kieli. Mä oon sitä mieltä, että mä en voi pelkästään puhekieltä heille opettaa, koska heidän pitää myös yleiskieli oppia. Ja jos he aikovat opiskella täällä, jatko-opintoja tehdä tai ylipäätään yhteiskuntaan integroituminen vaatii myös yleiskielen tajua, niin enemmän sitä on. H1

Puhetyylin vaihtelu eri ikäisten opettajien välillä voi selittyä opetuksen lähtökohdissa tapahtuneella muutoksella. Vanhastaan kielenoppimista on lähestytty formalistisesti, mutta funktionaalisen käänteen myötä kielen viestinnälliset päämäärät ovat korostuneet (Aalto ym. 2009, s. 403). Vaikka opettajien lähestymistavat ovat erilaiset, niillä tavoitellaan oppijan etua. Kielellisiä valmiuksia pyritään kehittämään suhteessa niihin suullisiin ja kirjallisiin kielenkäyttötilanteisiin, joita oppija saattaa kohdata (Aalto ym. 2009, s. 403).

4.4 Tavoitteita opetuskeskusteluille

Opettajat yhdistävät opetuskeskusteluun aiemmissa alaluvuissa esiteltyjen kielellisten piirteiden ja kielenkäyttötapojen lisäksi ilmiöitä, jotka tukevat oppimista muilla tavoin. Ilmiöt tulevat aineistossa tyypillisesti esiin asioina, joita opettajat haluavat kehittää, tai joihin he opetuskeskusteluissaan pyrkivät. Kaikki opettajat mainitsivat keskenään erilaisia asioita, mikä on todennäköisesti seurausta opettajien yksilöllisistä taustoista ja lähtökohdista. Aikaisemmat kokemukset ja käsitys omasta osaamisesta vaikuttavat siihen, millaisten asioiden työstäminen tai esiin tuominen tuntuu kustakin opettajasta tarpeelliselta:

-- yksi sellainen punainen lanka (on) tää kielitietoisuus. -- vaikka se opetuksen kieli on suomi, koska se on se ainoa yhteinen kieli, mutta annetaan tilaa myös muille luokassa oleville kielille. H2

-- miten ottaa huomioon vaikka just sukupuolen tai seksuaalisuuden tai uskonnon. Miten niistä asioista puhuu, vaikuttaa siihen turvallisuuden tunteeseen. Nimenomaan S2-

ympäristössä just tää monikulttuurisuus ja monikielellisyys, niin se näkökulma, että miten siihen suhtautuu, että se ei oo sillein, että suomi vastaan muut kielet. H3

Yritän tietoisesti pitää semmosta positiivista puhetta, että puhun positiivisista asioista, opiskelijoilla on paljon ongelmia: on traumaa, on kaikenlaista ja hirveesti sairauksia ja ongelmia. – – ongelmista pitää puhua ja ne pitää ratkaista, mutta jos pelkästään on sitä puhetta, niin silloin meiltä harhaantu se, että kuinka paljon hyvää täällä tapahtuu. H1

Yritän saada semmosen tuttavallisenkin tyylin. – – yritän madaltaa tavallaan sitä (statusta), että saan (vuorovaikutus)kanavan mahdollisimman nopeasti auki – –, jollon heidän (opiskelijoiden) on helpompi lähestyä ja kysyä ja sanoa mielipide ja tehdä toiveita. H1

Opettajat toivovat, että opetuskeskusteluista välittyisi entistä paremmin kielitietoisuus ja sensitiivisyys. Opetuskeskustelun avulla halutaan edistää oppijan osallisuutta ja toimijuutta. Lisäksi oppijan kohtaaminen, turvallisen ja positiivisen, oppimista tukevan ilmapiirin luominen nousivat esiin. Kehityskohteet ovat laajoja kokonaisuuksia, ja myötäilevät esimerkiksi nykyisissä opetussuunnitelmissa korostuvia teemoja.

5 PÄÄTÄNTÖ

Tämä tutkimus ei pyri tyhjentävästi kuvaamaan opetuskeskustelujen olemusta, sillä aineisto mahdollistaa ilmiön tarkastelun vain S2-opettajien käsitysten näkökulmasta. On myös huomattava, että tutkimusaineisto on verrattain pieni, eikä sen pohjalta ole mielekästä tehdä pitkälle vietyjä yleistyksiä.

Opettajat näkevät opetuskeskustelun tilanteisena ja vuorovaikutteisena kielenkäyttötilanteena, jossa opettajan keskeisin tehtävä on tukea oppijoita käyttämään kieltä. On tärkeää, että opetuskeskustelu tarjoaa oppijoille runsaasti erilaisia kielenkäyttö- ja tuottamismahdollisuuksia. Tilanteisuus ilmenee etenkin siinä, että opetuskeskustelujen suunnitteleminen ennalta koetaan pääsääntöisesti epärelevanttina. Opetuskeskustelun vuorovaikutteinen luonne taas näkyy opetuskeskustelujen kohdentamisena ryhmän tarpeisiin ja taitotasoon sopivaksi, oppijoiden palautteen huomioimisena ja kielen käyttämisen merkityksen korostamisena.

Opettajat auttavat oppijoita ymmärtämään ja seuraamaan opetuskeskustelua havainnollistamalla ja hidastamalla käyttämäänsä kieltä ja toistamalla ilmauksia. Kielen muokkaaminen on tyypillistä opetuskeskustelulle, on kuitenkin huomattava, että opetuksessa käytetty kieli myös mallintaa opittavaa kieltä oppijalle (Walsh, 2011, s. 6). Opettajat eivät suoraan nimenneet opetuskeskustelua kielenkäytön malliksi, mutta näkökulma tuli esiin, kun opettajat pohtivat käyttämänsä puhetyylin vaikutusta oppijoiden omaksumiin kielitaitoihin.

Nykytietämyksen valossa ei ole yhdenlaista hyvää oppijaa (Kalaja ym. 2005, s. 310). Sama voitaneen todeta opettajista ja opetuskeskustelusta, vaikka opetuskontekstissa kielenkäytöllä onkin vakiintuneita erityispiirteitä. Jokaisella on henkilökohtainen suhde kieleen – opettajan persoona ja tapa vuorovaikuttaa muiden kanssa heijastuu myös opetuskeskusteluun (Walsh, 2011, s. 7).

Opetuskeskustelu yhdistyy opettajan vuorovaikutustavan lisäksi myös ammatilliseen osaamiseen. Tapa toimia opetuskeskustelussa kehittyy, muotoutuu ja vakiintuu työkokemuksen karttuessa, mutta jo nuorilla opettajilla on paljon tietoa siitä, millaista opetuskeskustelua he itse luovat, ja millaiset asiat opetuskeskustelussa ovat keskeisiä ja oppimista edistäviä.

Opetuskeskustelujen tutkimista voisi jatkaa haastattelemalla S2-opettajien lisäksi kielenoppijoita, sillä oppijoiden nähtiin vaikuttavan eniten opetuskeskustelussa käytettyyn kieleen. Myös S2-opetustilanteiden havainnoimisen yhdistäminen haastateluaineistoon tarjoaisi laajemman tulokulman ilmiön tarkasteluun.

LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S., & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana [Functionalism as the basis for teaching a second language]. *Virittäjä*, 113(3), 402–423. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204>
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjäjä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alanen, R. (2000). Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa*. (s. 95–120). AFinLan vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L. M. (2022). Kotoutuminen, kuuluvuus, kielitaito ja kaverit: Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & aika*, 16(2), 26–46. <https://doi.org/10.33350/ka.103434>
- Dufva, H. & Salo, O.-P. (2015). Kielten äärellä: Kielitietoisuus oppimisen tukena. Teoksessa O.-P. Salo & M. Kontoniemi (toim.), *Kohti uutta: 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa*. (s. 211–226). Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Hansson, J. (2021). *Sovelletun kuvatuon käytön mahdollisuudet alakoulun inklusioluokan musiikintunneilla*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto] JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202108274669>
- Helkiö, N. (2021). Kehollinen toiminta opetuskeskustelun tukena valmistavassa opetuksessa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*, 13, s. 141–165. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021. <https://doi.org/10.30660/afinla.100116>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Kalaja, P., Dufva, H. & Alanen, R. (2005). Käsitukset kielenoppimisesta oppijan ja opettajan työvälinaikana. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku suomessa – tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. (s. 295–314). WSOY.
- Lonka, K. (2014). *Oivaltava oppiminen*. Otava.
- Muhonen, H. (2018). *Educational dialogue in the classroom: scaffolding, knowledge building and associations with academic performance*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7390-2>
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkänen, M.-K. (2021). Educational dialogue among teachers experiencing different levels of self-efficacy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100493>
- Nikula, T. (2010). Kielikäsitteen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 1(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2010/kielikasitteen-ja-kielenopetuksen-kytkoksista>
- Pavlenko, A. & Lantolf, J.P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. Teoksessa James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. (s. 155–177). Oxford University Press.
- Suni, M. (2008). Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Virittäjä*, 112(2). <https://journal.fi/virittaja/article/view/40665>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: language in action*. Routledge.

LIITTEET

LIITE 1

HAASTATTELURUNKO

1. Aluksi

- kerro itsestäsi lyhyesti ammatillisesti mm. nykyinen työnkuva, kuinka pitkään olet toiminut opettajana, millaisia töitä olet tehnyt aiemmin?
- hakeuduitko S2-opettajaksi?

2. Asiaosa

Opetuspuheen tiedostettavuus

1. Mihin kielen oppiminen mielestäsi perustuu?
2. Millaisten asioiden koet vaikuttavan kieleen, jota käytät opetustilanteessa?
3. Onko jokin asia tai tapahtuma, vaikuttanut pysyvästi siihen, millaista puhetapaa käytät opettaessasi?
4. Millainen asia tai tapahtuma opetustilanteessa saattaa saada sinut muuttamaan puhetapaasi?
5. Opettajan työhön kuuluu opetuksen suunnittelua eli päätetään mitä opetetaan ja miksi. Millä tavalla suunnittelet sitä, miten valitut asiat esitetään oppijoille? (Miten suunnittelet toimintaasi luokassa? Mietitkö valmiiksi esim. yksittäisiä puheenvuoroja)

Opetuspuheen piirteet

1. Miten huolehdit siitä, että oppijat ymmärtävät sinua?
 - a. Teetkö opetustilanteissa, jotain konkreettisia asioita, jotta oppijat ymmärtäisivät sinua helpommin? Millaisia?
2. Mistä huomaat, jos oppijat eivät ymmärrä?
3. Miten kuvailisit puhetapaasi opetustilanteessa?
4. Millaista on tavanomainen vuorovaikutus sinun ja oppijoiden välillä opetustilanteessa?
5. Miten koet työyhteisön vaikuttavan opetuspuheeseesi?

3. Lopuksi

- Mikä työssäsi on parasta?
- Minkä vinkin antaisit aloittelevalle S2-opettajille?