

SUOMEN *mestari*

4

Ilmestyy
joulukuussa 2016

Suomen kielen oppikirja aikuisille



Sonja Gehring
Sanni Heinzmann
Sari Päivärinne
Taija Udd

FINN LECTURA
www.finnlectura.fi

Sutina ³₂₀₁₆

SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETTAJAT RY:N JÄSENLEHTI



TEEMOINA
tutkiva opettajuus
ja alkeisopetuksen
pedagogiset käytännöt

TEKIJÄNOIKEUDET
tutuiksi

SUOMEN KIELI
kiinnostaa
Yhdysvalloissa



EIJA AALTO JA SANNA MUSTONEN
PIIRROKSET: SINI ANTTILA-RODRIGUEZ

MERKITYKSELLISIÄ tekoja opettajaopinnoissa

Kuvaamme ja reflektoidemme tässä artikkelissa projektia, jossa yhdistettiin tutkivaa opettajuutta sekä alkuvaiheen S2-opetuksen pedagogisten käytänteiden kehittämistä uusien kielitaitokäsitysten pohjalta.

Projekti pähkinänkuoressa

Syksyn 2015 turvapaikanhakijamäärät haastoivat myös opettajankoulutuksen miettimään, miten voimme olla yhteiskunnalle hyödyksi. Miettimisaikaa ei lopulta jäänyt, kun polkaisimme marraskuussa suomen kielen opetuksen käyntiin vastaperustetussa vastaanottokeskuksessa. S2-opetukseen erikoistuvien kymmenen aineenopettaja-opiskelijan ainepedagogiset opinnot räätälöitiin uusiksi tavoitteena yhdistää teoria ja käytäntö sekä tutkiva opettajuus. Koska suunnitteluaikaa ei käytännössä ollut, suunnittelimme opettajina opetuskokonaisuuden kehyksen, jota sitten lähdimme yhdessä opiskelijaryhmän kanssa ideoimaan ja konkretisoimaan eteenpäin. Mukana oli meidän ja opettajaopiskelijoiden lisäksi kaksi yliopiston kielikeskuksen S2-opettajaa.

Projektista suunniteltiin puolen vuoden jatkumo, jossa 26 tunnin opetuskokonaisuuden suunnittelun, materiaalien laadinnan ja opetuksen toteutuksen lisäksi opettajaopiskelijat tiimeissä tutkivat omaa työtään eri näkökulmista ja lukivat aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta, esittelivät löydöksiään Tutkivat opet stagella -konferenssissa ja lopulta kirjoittivat artikkelit, jotka julkaistaan tässä teemanumerossa. Projekti raportoidaan myös SOPPI - suomeksi oppimassa -sivus-

tolla (suomeksioppimassa.jyu.fi), joka toimii paitsi pedagogisena muistina myös materiaalina tulevien vuosien opettajaopiskelijoille.

Keväällä 2016 avoimen yliopiston S2-opiskelijat sekä ryhmä opiskelijoita OKL:sta ja kielten laitokselta jatkoivat opettamalla samassa vastaanottokeskuksessa niin ikään neljän viikon kurssin. Jos syksyllä jouduimme aloittamaan sokkoina, ilman taustatietoa oppijoista, kevätpuolella näppituntuma niin ihmisiin, tiloihin kuin toiminnan reunaehtoihin oli huomattavasti selkeämpi. Heterogeenisistä ryhmistä siirryttiin yksilöllisiä oppimisen taitoja myötäileviin ryhmiin. Kielen haltuunottamisen kannalta relevantteja tilanteita ja tavoitteita saattoi ennakoida hieman jäsentyneemmin, vaikka opetus edelleen pohjautui tilanteissa luovimiselle ja ihmisten kohtaamiselle.

Opiskelijoiden näkökulmasta tavoitteena oli hahmottaa laajaa kielikäsitystä sekä tuoda käsityksiä käytäntöön. Käsitusten ja toiminnan suhdetta oli mahdollisuus tarkastella analyttisesti, kun saatiin autenttinen tuntuma kielen oppimisen alkutaipaleelle, merkitysneuvotteluihin sekä materiaalien ja tuntien suunnitteluun. Jakson lopuksi opiskelijat kirjoittivat henkilökohtaisen raportin kokemuksistaan keskustelemalla myös tutkimuskirjallisuuden kanssa.

Lähtökohtana oli käsitys kielen oppimisesta dialogisena, dynaamisena ja käyttöpohjaisena ilmiönä.



Käsitys kielestä ja oppimisesta ohjaa pedagogiikkaa

Molemmilla kursseilla ponnistettiin samanlaisesta pedagogisesta ajattelusta ja kielikäsitteistä. Pedagogisten ratkaisujen lähtökohtana oli käsitys kielen oppimisesta dialogisena, dynaamisena ja käyttöpohjaisena ilmiönä (ks. käyttöpohjaisesta ajattelusta esim. Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016). Keskeisinä harjoiteltavina ja havainnoitavina taitoina olivat ihmisten välinen kohtaaminen, ennakoimatonkin vuorovaikutus, oppimisprosessin seuraaminen ja toiminnan adaptoiminen.

Opetustunnit rakentuivat sovellukselle tarinamenetelmästä (ks. esim. Fitzgibbon & Wilhelm 1998). Lähtökohtana oli kokonainen teksti: tarina ja tilanne, jonka tulkinassa oppijalla oli mahdollista olla kokonaisvaltaisesti mukana. Tämä ohjasi heitä hyödyntämään omaa maailmantietoaan ja nojaamaan tuttuihin tekstilaji- tai toimintaskemoihin ymmärtämisen ja oppimisen tukena. Tarinan kuuntelu ja siihen osallistuminen tukivat tällaisen strategisen taidon, holistisen ymmärtämisen ja reseptiivisen taidon kehitty-

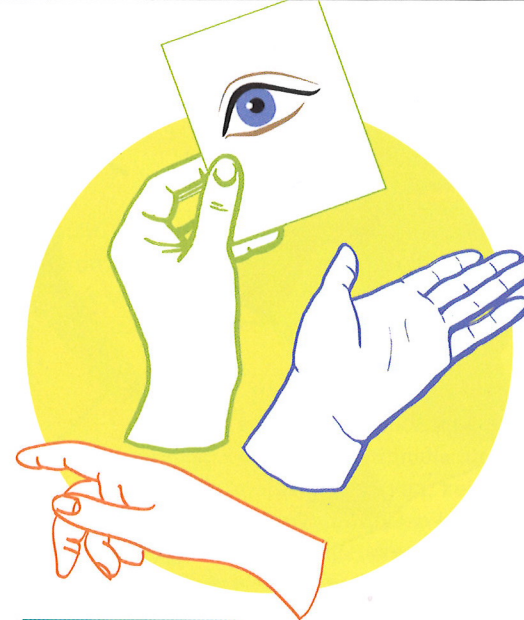
mistä sekä auttoivat tottumaan puheen rytmiin ja sointiin. Mahdollisimman autenttisesti, redusoimat-

tomasta puheenvirrasta ohjattiin tunnistamaan relevantteja elementtejä - sekä myös ottamaan näitä elementtejä omaan käyttöön.

Lähtökohtana (myös produktiivisten taitojen kehittämiseksi) olivat kokonaiset tilanteet ja konstruktiot: kokonaiset ilmaukset käyttökon-tekstissaan. Tavoitteena oli saada haltuun tilanteita sekä käyttökelpoisia, konventionaalisia ilmaisukeinoja alusta saakka. Käyttöpohjaista konstruktionäkökulmaa ja dialogista käsitystä kielen oppimisesta sovellettiin pedagogiselta kannalta niin, että ilmausten jäljittelyä tai toistamista mallinnettiin systemaattisesti: kuinka kierrätetään kuultua, otetaan toisen sanat omaan suuhun ja omaan käyttöön (ks. esim. Dufva, Aro & Suni 2014).

Kielenoppiminen voi jo hyvin alkuvaiheessa muuttua raskaaksi matkaksi, jos kielen ilmiöt selitetään (väistämättä monimutkaisten) sääntöjen kautta. Useat arkiset sanomisentavat eivät myöskään ole tyhjentävästi kuvattavissa säännöillä. Tämän vuoksi tarjosimme ennemmin tilanteisia malli-ilmauksia ja ohjasimme hahmottamaan, kuinka näitä voi analogian avulla varioida. (esim. *Mulla on pää kipeä Mulla on kurkkujalka kipeä*). Näin kieli hahmotettiin analogiaan, ei sääntöihin pohjautuvana – kuten ajattelu ja oppiminenkin nykykäsitysten valossa rakentuu. Keskeistä oli myös kytkeä ilmaukset

Pedagogisesti matka opetti
rakentamaan opetusta
vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa.



Opetustunnit rakentuivat
sovellukselle tarinamenetelmästä.

tiivisti kokonaisuksi, eteneviin tilanteisiin, jolloin muodot ja merkitykset olivat tiiviisti osana tilannekontekstia eivätkä alkaneet elää omaa, irrallista elämäänsä.

Kieltä pyrittiin tarkastelemaan muutosysteemiä ja sanastoa laajempina ilmiönä: vuorovaikutuksena ja toimintana, jossa on mukana koko fyysinen tila ja esineet, keholliset eleet ja ilmeet (Dufva 2013). Atomistisen, kielen pieniin yksiköihin keskittyvän, lähestymistavan sijaan lähdettiin liikkeelle kokonaisista vuorovaikutustilanteista (ei esimerkiksi totutusta alkuvaiheen sanastosta, kuten väreistä ja vihanneksista). Taidon kehittyminen hahmotettiin ei-linearisena prosessina, jolloin opetusta ei rakennettu yksinkertaisista rakenteista vaikeampiin -jatkumoksi, vaan etualalle nostettiin käyttötarve ja merkityksellisyys: Mitä toistuvia kielenkäytön tarpeita oppijalla on? Millaisia tilanteita oppijoille on järkevää mallintaa? Millaisiin totutuihin fraaseihin näihin tilanteisiin osallistutaan? Haasteena tällaisessa lähestymistavassa on se, että vastaanottokeskuksen asukkaat voivat elää hyvin eristyksissä suomenkielisestä arjesta. Tavoitteena oli kuitenkin mallintaa edes mahdollisia ”maailmoja” tai tilanteita, joihin osallistua.

PERINTEISESTI kieltä on opetettu kirjoitetun kielen kautta, jolloin liikkeelle on lähdetty äänne - kirjain-vastavuudesta ja harjoittelu on painotettu normitetun kielen muotoihin. Täällaisesta ns. *kirjoitetun kielen vinoumas- ta* pyrittiin irtautumaan nostamalla etualalle suullinen taito, ja ennen kaikkea moninainen, kehollinen toimiminen vuorovaikutustilanteissa (ks. esim. Dufva 2013). Kirjoitettu kieli kulki tilanteissa rinnalla, myös visuaalisena tukena. Taustalla oli ajatus, että myös lukemisen taitoa voi kehittää holistisesti, sanahahmoja, ilmauksia ja symboleita tunnistamalla. Lukeminen on hankalaa, jos taustalla ei ole suullista kielitaitoa ja kuulonvaraisesti tuttuja ilmauksia.

Oppiminen kokonaisvaltaisena toimintana

Oppijaa ja oppimista lähestyttiin kokonaisvaltaisesti, välttämällä keskittymistä pelkkään kognitioon. Oppijathan ovat kehollisia ihmisiä, jotka elävät fyysisessä ympäristössä (Dufva ja Aro 2012). Opetuksen tärkein tavoite oli ohjata oppijat havainnoimaan, tunnistamaan ja jäljittelemään kieltä ympärillään. Koko kielellinen maise ma symbolineen, kyltteineen, ohjeineen jne. pyrittiin valjastamaan oppimisen tilaksi. Tässä oli myös haasteensa, sillä vastaanottokeskukset on usein eristetty kauas muusta asutuksesta. Fyysinen ympäristö on tietenkin resurssi, mutta se myös rajaa toimintaa eli oppimista.

Opetuksessa myös tunnetilojen vaikutus pyrittiin huomioimaan eri tavoin. Osa ryhmistä käytti musiikkia, jonka tiedetään aktivoivan tunnetiloja, aivoja ja koko kehoa. Jatkotarina, jolle opetus rakentui, koostui hauskoista ja nyrjähtäneistä episodeista. Oppijat pääsivät itse osallistumaan tarinaan eri rooleissa, jolloin ilmaukset kytkeytyivät toimintaan. Tällä pyrittiin korostamaan myös sitä, että kieli ei ole vain lingvistinen koodi, vaan itseään voi ilmaista vuorovaikutuksessa monin, myös kehollisin tavoin.

Naurun ja huumorin saattelemana opittiin myös tärkeitä taitoja: tunnistamaan tarinan virrasta, milloin on oma vuoro, tuottamaan itsenäisesti tai tuetusti omat vuorosanat, kuulemaan





Tarjosimme tilanteisia malli-ilmauksia ja ohjasimme hahmottamaan, kuinka näitä voi varioida.

suomenkielistä pidempää puhetta ja vertaisten puhumaa suomea. Oppijat saivat pienessä mittakaavassa kokemusta sujuvuudesta sekä kokonaisessa diskurssissa mukana olemisesta, mikä myös voimauttaa ja antaa osaamisen tuntu. Lisäksi toistaminen ja kertaaminen tuli tietysti mielekkäämmäksi, kun tekeminen ei ollut liian ryppytsaista.

Matkan etappeja – yksilöinä ja yhdessä koettuina

Projektia rakennettiin yhteisöllisenä prosessina, jossa reflektio oli keskeisessä osassa. Sekä syksyllä että keväällä ryhmällä oli omat jaetut päiväkirjat, joihin kirjattiin päällimmäiset tunteet, ideat ja kipukohdat jokaisen opetuskerän jälkeen. Ne toimivat tärkeänä osviittana seuraavien tuntien suunnittelussa ja prosessin arvioinnissa. Opetusjakson puolivälissä pidettiin ns. puolimatkan krouvi, jossa pyrittiin meta-tasolla ymmärtämään siihenastisen toiminnan heijastamaa pedagogista ajattelua ja arvioimaan kehittämistarpeita.

Reflektoinnissa hyödynnettiin opetuksen ja oppimisen design -mallia (ks. Lund & Hauge 2011; Jalkanen 2015) ja eriteltiin sitä, millaisen sosiaalisen oppimisen tilan olimme yhdessä oppijoiden kanssa luoneet, millaisia toimijarooleja opetus tarjosi oppijoille ja opettajille,

millaisia oppimisen resursseja hyödynnettiin ja miten kaikkien oppijoiden oppimista tuettiin. Tavoitteena oli joustavasti tilanteisiin reagoiden muokata omaa opettajuuttamme ja kehittää oppimisympäristöä oppimista paremmin tukevaksi ja oppijoita osallistavammaksi.

Puolimatkan krouvi osoitti, miten helposti opetus ajautuu totuttuihin uomiin ja alkeistasolla päädytään opettamaan kieltä mikrotasolla ja kovin sanastolähtöisesti. Korjasimmekin kurssia ottamalla tarinallisuuden alkua jämäkämmin opetuksen kantavaksi ohjenuoraksi.

Vastaanottokeskuksen pedagogisesti alustamissa tiloissa polarisoitui koko S2-opetuksen problematiikka: Miten rakennetaan oppimisympäristöä, joka onkin oppijalle merkityksellisistä asioista, kokemuksista ja vuorovaikutussuhteista rakentuva toimintaympäristö eikä vain materiaalien, menetelmien ja työtapojen soveltamisen akvaario? Miten rakentaa sellaisia kokemuksellisia oppimisen prosesseja, joissa oppija on aidosti aktiivinen ja omaehtoinen toimija, vastavuoroisessa vuorovaikutussuhteessa ympäristönsä ihmisiin ja muihin resursseihin? Oppijalla olisi hyvä olla tunne, että hän on tekemässä jotakin ”oikeaa” ja oppii kieltä toimiessaan ja ratkoessaan toiminnassa eteen tulevia pulmia. Esimerkiksi mobiilioppimisen osalta meillä on vielä valtavasti kehittämistä siinä, että teknologiaa ei

nähtäisi opetusvälineenä vaan se olisi luonteva osa oppimisen toimintaympäristöä - samaan tapaan kuin se on ihmisten arjessakin (ks. esim. Zheng & Newgarden 2012).

KAIKKIAAN projekti toimi varsin monitasoisena kehittämishankkeena. Sen lisäksi, että opiskelutoiminnalla tuotettiin yhteiskunnallista lisäarvoa, kehitettiin myös opettajankoulutuksen käytänteitä ja alkuvaiheen S2-opetuksen pedagogisia käytänteitä. Projekti oli sekä yhteisöllinen pedagogisen kehittämisen matka että yksilöllisen kokemuksen matka, jossa kaikki kulkivat oman mukavuusalueensa ulkopuolella. Pedagogisesti matka opetti rakentamaan opetusta vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa, ei siis etukäteen valmiiksi rakennettuina sisältöpolkuina vaan tilanteisesti oppijan toimijuutta vahvistavana kehittämistyönä

Yksilöllisen kokemuksen tapaa kuvastaa opiskelijan reflektio jälkikäteen:

”Ensimmäinen käännekohta olikin ehkä kaaoksen selättäminen aikatauluiksi, tavoitteiksi ja työnjaoiksi. Toinen merkittävä käännekohta oli

itseluottamuksen lisääntyminen: vaikka oma osaaminen ja S2-alaan liittyvä tuntemus olivatkin vasta alkutaipaleella, näki oman ja koko tiimin työn oppijoiden kehittymisen ja motivaation kautta todella tärkeänä. Projektin lopusta hahmotan vielä viimeisenä käännekohtana oppijoiden kohtaamisen yksilöinä ja tunnetasolla. Muutaman viikon yhteinen projekti nauratti, toisinaan ahdisti ja todellakin kosketti sekä opettajia että oppijoita.”

Kaikkine puutteineen vastaanottokeskusprojekti auttoi opettajankoulutusta irtautumaan totutuista uomistaan ja tekemään tekoja, joilla on merkitystä: tuottamaan kokonaisvaltaista yksilöllistä ja yhteisöllistä hyvää. Opettajaopiskelija kilpisti oman kehityskaarensa tavalla, joka tiivistää myös yhden Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kantavan ajatuksen: *”Pähkinänkuoressa projekti oli siis ikään kuin kehityskaari kaaoksesta sen hyväksymiseen, siitä voimistuvaan hallinnan tunteeseen sekä itseen ja ryhmään kohdistuvaan luottamukseen. Nyt ajattelen meidän tehneen jotain, jolla on niin yhteiskunnan kuin yksilöiden kannalta merkitystä. Matka kannatti.”*

TAUSTAKIRJALLISUUTTA

Dufva, H. & Aro, M. 2012. Oppimisen kronotoopit: aika, paikka ja kielenkäyttäjä. – Meriläinen, L., L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (4) s. 7–21. Saatavilla verkossa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/7035>.

Dufva, H. 2013. Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. – Keisanen, T., E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (5) s. 57–73. Saatavilla verkossa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/8739/6424>.

Dufva, H., Aro, M. & Suni M. 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. – Lintunen, P., M. S. Peltola & M.-L. Varila (toim.) AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (6) s. 20–31. Saatavilla verkossa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/46278/12361>

Fitzgibbon, H. B. & Wilhelm, K. H. 1998. Storytelling in ESL/EFL classrooms. TESL reporter 31(2), 21–31.

Jalkanen, J. 2015. Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning. Jyväskylä studies in humanities 265.

Lund, A. & T. E. Hauge 2011. Designs for teaching and learning in technology-rich learning environments. Nordic Journal of Digital Literacy, 6 (4), 252–272.

Mustonen, S. Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. Jyväskylä Studies in Humanities 255.

Vaarala, H., N. Reiman, J. Jalkanen & L. Nissilä 2016. Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen. Opetushallitus.

Zheng, D. & K. Newgarden 2012. Rethinking language learning: virtual worlds as a catalyst for change. International Journal of Learning and Media, 3 (2), 13–36.