

Sutina

3
2016

SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETTAJAT RY:N JÄSENLEHTI



TEEMOINA

tutkiva opettajuus
ja alkeisopetuksen
pedagogiset käytännöt

TEKIJÄNOIKEUDET

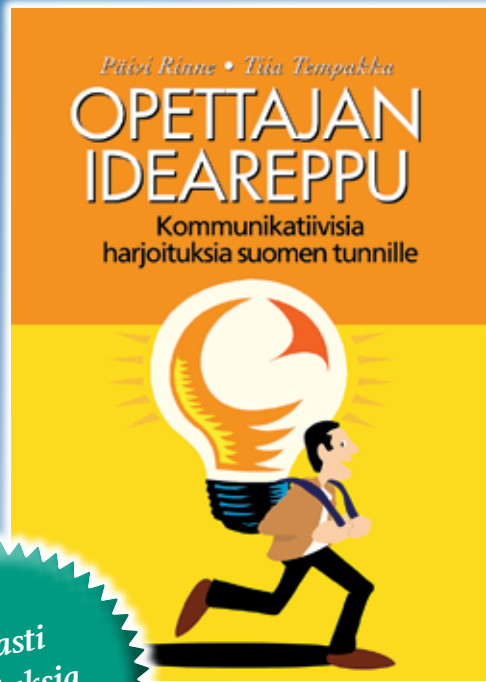
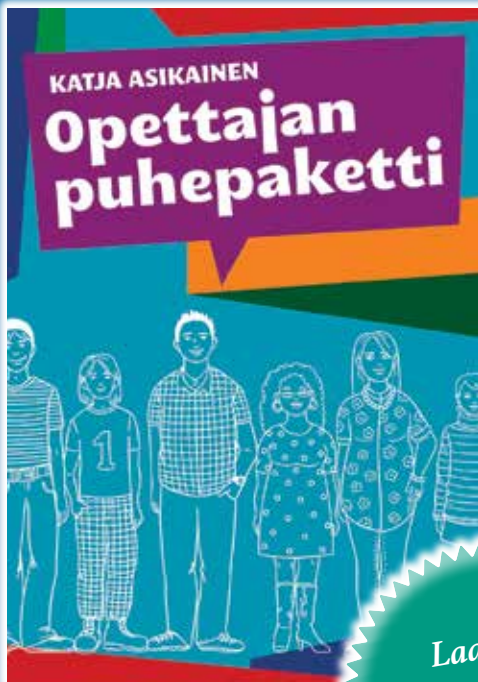
tutuiksi

SUOMEN KIELI

kiinnostaa
Yhdysvalloissa



Kattava kokoelma kopioitavia suomen kielen harjoituksia



Laajasti
harjoituksia
eri taitotasolle!



YLÖS

totutuista uomista



TUULA JÄPPINEN

PIDÄT kädessäsi tuhtia teemanumeroa. Puolet tämän lehden teksteistä liittyy kehittämishankkeeseen, jonka Jyväskylän yliopisto toteutti viime lukuvuonna turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskuksessa. Yliopiston opettajat ja S2-opettajiksi opiskelevat suunnittelivat opetuskokonaisuuksia, opettivat ja ohjasivat, tutkivat omaa toimintaansa ja raportoivat tuloksista nyt Sutinan lukijoille.

TEEMAN tausta-artikkelin kirjoittajat Eija Aalto ja Sanna Mustonen toteavat hankkeen alkuvaiheen osoittaneen, miten helposti opetus ajautuu totuttuihin uomiin. Kenenkään ei liene vaikea keksiä esimerkkejä omasta työstään. Muutos vaatii aina enemmän energiaa ja motivaatiota kuin rutiinien ylläpitäminen. Aluksi hallitsemattomalta tuntuva uusi tapa toimia voi kuitenkin osoittautua vaivan arvoiseksi, kuten tema-artikkeleista käy ilmi.

YKSI opetusta määrittävistä tekijöistä on oppimateriaali. Oppikirjojen oheen laaditaan monenlaista materiaalia ympäröivää puhuttua ja kirjoitettua kieltä hyödyntäen. Mutta missä kulkevat tekijänoikeuksien rajat?

Kysymys koskettaa opettajia paitsi materiaalien tekijöinä ja käyttäjinä myös oikeisiin toimintatapoihin opastajina. Perusopetuksen uusi opetussuunnitelma tuo tekijänoikeudet ja niiden opettamisen kaikkiin oppiaineisiin ja jokaisen opettajan vastuulle kaikilla luokka-asteilla. Kirsi Salmela Kopioisto ry:stä esittelee tässä numerossa opettajien avuksi tehtyä maksutonta pelillistä opetusmateriaalia tekijänoikeuksista.

PIIPAHDAMME myös rapakon takana Pohjois-Minnesotassa Salolammen kesäleirillä. Kannattaa viipyä vielä hetki järven rannalla rantasaunan ja iloisen yhdessä touhuamisen tunnelmissa.

Valoa syksyyn!



SUTINA

7. vuosikerta

JULKAISIJA

Suomi toisena kielenä
-opettajat ry
www.s2opettajat.fi

PÄÄTOIMITTAJA

Tuula Jäppinen
tuula.jappinen@haaga-
helia.fi
puh. 050 5451863

TOIMITUS

Tuija Hannula
Jaana Kinnari
Juhani Koivuviita
Anna Mertanen
Satu Rakkolainen-Sossa

ILMOITUKSET

Ilmoitustilan varaukset
Tuula Jäppinen
tuula.jappinen@haaga-
helia.fi

ILMOITUSHINNAT

Takakansi	400 e
Koko sivu	300 e
Puoli sivua	150 e
Neljännessivu	75 e

TILAUKSET

Sutina lähetetään jäsenenä yhdistyksen jäsenille. Muut voivat tilata lehden yhdistyksen verkkosivuilla olevalla tilauslomakkeella. Vuosikerran tilaushinta on 30 e.

ILMESTYMISAJAT

Nro	Ilmestyy
1	15.2.
2	15.5.
3	15.10.

TAITTO JA ULKOASU

Risto Kurkinen
www.ristokurkinen.com

PAINOPAIKKA

FRAM

ISSN-L 1799-3970

ISSN 1799-3970

SISÄLTÖ 3/2016

- 3 Ylös totutuista uomista
- 5 Virtaa integraatioon
- 6 Merkityksellisiä tekoja opettaja-opinnoissa
- 12 S2-opettaja-opiskelijat yhteisopettajina
- 18 Teknologian puute auttoi löytämään resursseja ympäristöstä
- 23 Videoita oppimisen resurssiksi

50



- 50 Sananselityspelit
- 56 Opiskelijan ääni "Hyvä homma on kaunein suomen kielen ilmaus"
- 59 Kopiraittilan koulussa opitaan tekijänoikeuksia uudella tavalla
- 62 Kotoutumiskoulutus: Erialaisten etenijöitten vaihtelevat vaateet
- 66 Seitsemän veljestä -oppimateriaali suomalaisuuteen ja suomen kieleen tutustuttajana
- 70 Me onnistumme Toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen koulupolkukokemukset
- 74 Kirjat
- 78 Sarjis



- 26 Alkeita yliopistossa ja vastaanotto-keskuksessa
- 32 Erialaisten oppijoiden tukeminen vaatii herkkyyttä ja heittäytymiskykyä
- 38 Tarina ja Toisto - mitä samaa ja mitä eroja?
- 44 Suomen kieli kiinnostaa Yhdysvalloissa

44





KUVA: LEENA-MARIA HEIKKOLA

Virtaa integraatioon

MAAHANMUUTTO on Suomessa viime aikoihin asti perustunut lähinnä vapaaseen muuttoon ja perhesyihin, ei niinkään humanitääriseen muuttoon. Humanitäärisistä syistä maahan tulleiden yhteiskuntaan integroinnissa onkin ollut haasteita. Turvapaikanhakijoilla ei ole ollut ongelmia pelkästään opiskeluun tai työllistymiseen riittävän kielitaidon saavuttamisessa, vaan myös tutkintojen tunnistamisessa ja osaamisen osoittamisessa. Lisäksi heidän sosiaaliset verkostonsa ovat rajalliset, mikä hidastaa yhteiskuntaan kiinnittymistä.

Maahanmuuttajien kotoutumista, vai sanoisinko pikemminkin kotiutumista, ja yhteiskuntaan integroitumista edistää, kun kehitetään toimintaa, jossa maahanmuuttajat ja paikalliset tutustuvat toisiinsa ja toimivat yhdessä yhteisen kiinnostuksen kohteen parissa. Oravaisissa tästä hyvänä esimerkkinä ovat olleet ruotsinkielisten paikallisten ja vastaanottokeskuksen asukkaiden yhteiset käsityöpiirit, joissa osallistujat kutovat ja harjoittelevat yhdessä samalla myös suomen kielen taitojaan. Saksan Bensheimissa esimerkkinä maahanmuuttajien ja paikallisten yhteisestä toiminnasta ovat ”ryömintäryhmät”, Krabelgruppe, joiden osanottajia ovat vanhemmat alle kolmevuotiaine lapsineen. Puolet ryhmäläisistä on saksalaisia, puolet maahanmuuttajia. Toimintaperiaatteena on avoimuus: kaikki kiinnostuneet saavat tulla paikalle. Toiminta rahoitetaan lahjoituksilla, ja ryhmässä on aina paikalla myös työntekijä, jonka tehtävänä on olla läsnä, keittää kahvia, kuunnella ja yrittää ohjata tarpeen mukaan muiden palveluiden pariin. Ryhmiä ohjaavan Inka Kuuselan mukaan avoimuus on edistänyt paikallista inklusiota eikä toiminta ole kohdannut lainkaan negatiivisia asenteita.

Myös juuri voimaantuneissa perus- ja lukio-opetuksen opetus suunnitelman perusteissa pyritään entisestään edistämään monikielisten oppi-

pijoiden yhteiskuntaan integroitumista. Keskeisiä uudistuksia ovat kieli- ja kulttuuritietoisuus, joiden avulla pyritään vaikuttamaan muun muassa siihen, että kaikki kielet ja kulttuurit nähtäisiin yhtä arvokkaina resursseina ja että myös monikieliset ja -kulttuuriset oppijat saisivat mahdollisuuksia kehittää kognitiivisia taitojaan kielen oppimisen rinnalla täysimääräisesti. Tämä on tärkeä askel eri syistä maahan tulleiden ja kantaväestön välisten raja-aitojen madaltamisessa: esimerkiksi PISA-tulokset kertovat karun totuuden siitä, että vielä toisenkin polven maahanmuuttajaoppilaiden tulokset ovat huomattavasti heikompia kuin suomea äidinkielenään puhuvien vanhempien lapsilla, ja Suomessa erot oppilaiden välillä ovat huomattavasti keskeyttäviä suuremmat.

YHTENÄ keskeisenä opetus suunnitelma uudistuksena pidän monikielisyyden arvostamista. Turhan usein monikielisen ihmisen kielitaitoa ei nähdä rikkautena vaan ainoastaan haasteena. Haasteena on kuitenkin yleensä pikemminkin se, ettei monikielisen oppijan kognitiivista osaamista tunnusteta vasta kehittyvässä olevan suomen kielen taidon takaa eikä sen kehittymistä näin ollen myöskään osata tukea. Oppilaiden oppimista ei voi kuitenkaan asettaa virransäästötilaan, kunnes kielitaito on kehittynyt opiskelukielitaidon tasolle. Ruotsissa onkin kehitetty materiaalia juuri maahan tulleiden perusopetusikäisten oppilaiden aiemman osaamisen kartoittamiseen. Tämän tiedon pohjalta oppijoita tuetaan oppimisessa sekä omilla äidinkiellillä että kehittyvällä ruotsin kielellä. Tehtävät on käännetty 15 kielelle, ja niitä voi vapaasti käyttää myös Suomessa. Tutustumisen arvoinen materiaali löytyy osoitteesta <http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/kartlaggningsmaterial>. Näillä materiaaleilla voisi olla mahdollista saada Suomessakin lisää virtaa integraatioon.



EIJA AALTO JA SANNA MUSTONEN
PIIRROKSET: SINI ANTTILA-RODRIGUEZ

MERKITYKSELLISIÄ tekoja opettajaopinnoissa

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



Projekti pähkinänkuoressa

Syksyn 2015 turvapaikanhakijamäärät haastivat 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 suunnittelu-aikaa ei käytännössä ollut, suunnitimme 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 loppuksi 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 kielikäsituksesta. 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 tulkinnassa 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 autoitoivat tottumaan puheen rytmiin ja sointiin. Mahdollisimman autenttisesti, redusoimat-

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

Lähtökohtana (myös produktiivisten) taitojen kehittämiseksi olivat kokonaiset tilanteet ja konstruktiot: kokonaiset ilmaukset käyttökontekstissaan. 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 kurkku/jalka kipeä*). Näin kieli hahmotettiin analogiaan, ei sääntöihin pohjautuvana – kuten ajattelu ja oppiminenkin nykikäsitysten valossa rakentuu. Keskeistä oli myös kytkeä ilmaukset

Pedagogisesti matka opetti
rakentamaan opetusta
vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa.





Opetustunnit rakentuivat sovellukselle tarinamenetelmästä.

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

Kieltä pyrittiin tarkastelemaan muutosysteemien 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-lineaarisen prosessin, 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? Millaisin totutuin fraasein 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 lähdeä äänne - kirjain-vastavuudesta ja harjoittelu on painotettu normitetun kielen muotoihin. Tällaisesta 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 symboleineen, 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 kytkettyivät 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 vertaisen puhumaa suomea. Oppijat saivat pienessä mittakaavassa kokemusta sujuvuudesta sekä kokonaisessa diskurssissa mukana olemisesta, mikä myös voimauttaa ja antaa osaamisen tuntoa. 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 ryhmillä oli omat jaetut päiväkirjat, joihin kirjattiin päällimmäiset tunnot, ideat ja kipukohtat jokaisen opetuskeran 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 alustamisessa 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 toimintaympäristöstä - 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 oli 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 itseän 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 kielenkäyttäjät. – 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.

S2-opettajaopiskelijat YHTEISOPETTAJINA

Vertaistukea, turvallisuuden tunnetta ja monipuolisia opetusmenetelmiä. S2-opettajien yhteisopettajuus on mahdollisuus, josta paras sato nostetaan tutussa tiimissä ja tarkkaan laadituilla pelisäännöillä.

KÄSITTELEMME artikkelissamme S2-opettajaopiskelijoiden yhteisopettajuutta turvapaikanhakijoiden suomen kielen opetuksessa. Artikkelin aineisto koostuu projektiin osallistuneiden opettajaopiskelijoiden projektipäiväkirjoista sekä kyselyvastauksista. Esittelemme artikkelin aluksi aihetta sivunneita tutkimuksia sekä sen lisätutkimukseen kannustaneita tekijöitä. Tämän jälkeen paneudumme tutkimuksessamme yhteisopetuksen koettuihin mahdollisuuksiin ja haasteisiin sekä opetusharjoittelijoiden asenteisiin sitä kohtaan. Yhteenvedossa pohdimme vielä yhteisopettajuuden kokeilemistä osana opetusharjoittelua sekä S2-opettajien yhteisopettajuuden tulevaisuutta.

Yhteisopettajuus - kolme näkökulmaa

Lähestymme yhteisopettajuuden teemaa tutun kolmijaon, yhteiskunnan, opettajan ja oppilaan näkökulmista (ks. kuvio 1). Tutkimuksemme laajempaan, yhteiskunnallisena kehiksenä

nostamme esiin tuoreimman peruskoulun opetus suunnitelman perusteet (= POPS 2014), jossa suomalaiselle koulujärjestelmälle leimallista yksin tekemisen traditiota on tietoisesti ja systemaattisesti lähdetty rikkomaan. Koulun kehittämistä koskevissa tutkimuksissa yhteisöllinen koulu nostetaan jopa koulujen muutoksen edellytykseksi: eristyneisyyden kulttuureista on siirryttävä yhdessä tekemisen kulttuureihin, mikäli oikeita muutoksia halutaan saada aikaiseksi (Saarenketo 2016: 116).

Yhteisopettajuus voidaan nähdä osana laajempaa uudistumista, jota suomalainen koulu käy paraikaa läpi. Siihen liittyvät kiinteästi myös sellaiset koulu- maailman ajankohtaiset ilmiöt, kuten oppiaineinte-



Kuvio 1: Kolme näkökulmaa yhteisopettajuuteen.



graatio, yhteistoiminnallinen oppiminen ja yhdessä oppiminen. Opetussuunnitelmien perusteissa koulusta puhutaankin myös oppivana yhteisönä, ja koulun henkilöstöä kannustetaan tiiviiseen yhteistyöhön, muun muassa samanaikaisopetukseen. Koulumaailmassa tapahtuvan yhteistyön merkitys korostuu opetussuunnitelman mukaan erityisesti oppimisen arvioinnissa ja tuessa sekä oppilashuollon toteuttamisessa. Uudet opetussuunnitelmat korostavat myös monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja velvoittavat oppilaitokset järjestämään oppilailleen vähintään yhden monialaisen oppimiskokonaisuuden lukuvuodessa. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestäminen edellyttää eri oppiaineiden opettajien välistä yhteistyötä niin suunnittelussa kuin toteutuksessa. (POPS 2014: 27, 31–32, 36.)

TOINEN yhteiskunnallisesti merkittävä tekijä S2-opetuksen kannalta on Suomen kasvava maahanmuutto, johon liittyy kiinteästi Euroopan pakolaiskriisi. S2-opetuksen puolella kasvava maahanmuutto konkretisoituu edelleen suuremmiksi ja heterogeenisemmiksi opetusryhmiksi, jolloin laadukkaan yksilöllisen ja eriyttävän opetuksen toteuttaminen saattaa vaikeutua ja samalla yksittäi-

sen opettajan kuorma ja vastuu kasvavat. (Ks. esim. Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013).

Yhteisopetukseen ja samanaikaisopetukseen keskittyvien tutkimusten mukaan onnistuneen samanaikaisopetuksen etuja suhteessa yksin annettavaan opetukseen ovatkin muun muassa opettajien suuremmiksi koetut voimavarat, yksittäisen opettajan työtaakan kutistuminen, vertaistuki sekä mahdollisuus vastuun jakamiseen (Ahtiainen ym. 2011: 51–52). Oletuksenamme oli, että parhaassa tapauksessa yhteisopettajuus vaikuttaisi positiivisella tavalla myös omaan hyvinvointiimme ja jaksamiseemme vastaanottokeskuksen opetusprojektissa.

Oppijan kannalta merkittävää on, että samanaikaisopetuksen on tutkimuksissa havaittu parantavan muun muassa opettajan oppilaantuntemusta, kun opettajalle jää enemmän aikaa yksittäisen oppilaan kohtaamiseen. Oppilaan ongelmia saatetaan havaita aikaisemmin, jolloin niihin pystytään tarttumaan ennen kuin ongelmat kärjistyvät. (Ahtiainen ym. 2011: 52.) Suurimman hyödyn samanaikaisopetuksesta saavatkin tutkimusten perusteella juuri heikoimmat oppilaat (Saloviita 2016: 168).

Opettajien väliselle yhteistyölle vilisee niin arjen keskusteluissa kuin akateemisella kentällä monia

Yhteisopetus, samanaikaisopetus ja tiimiopetus

	Opettajat samassa luokkatilassa	Yhteinen suunnittelu	Yhteinen toteutus	Yhteinen lopputuloksen arviointi	Molemmat asiantuntijoita
Yhteisopetus	x/-	x	x	x	x
Samanaikaisopetus	x	x/-	x/-	x/-	x/-
Tiimiopetus	x	x	x	x	x

Kuvio 2: Erilaisia määritelmiä.

eri nimityksiä, joiden määritelmiä käsittelemme kuviossa 2. Päädyimme omassa tutkimuksemme käyttämään ilmiölle ehkä tutummaksi mielletyn samanaikaisopetuksen sijaan yhteisopetuksen käsitettä, sillä Marjatta Takalan (2010: 62) mukaan se korostaa samanaikaisopetusta enemmän opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Omassa opetusprojektissamme sekä opetuksen yhteisellä suunnittelulla että sen arvioimisella olikin opetuksen toteuttamisen rinnalla merkittävä rooli.

S2-opettajien suhteesta yhteisopetukseen

Sekä kansainvälisissä että kotimaisissa tutkimuksissa yhteisopettajuudesta näyttävät hyötyvän laajimmin juuri opettajat, vaikka myös oppilaiden ja kouluorganisaation on todettu hyötyvän siitä (ks. esim. Saloviita 2016: 168, Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015: 27). Myös oman tutkimuksemme perusteella S2-opettajien yhteisopettajuus koettiin hyödylliseksi ja antoisaksi. Erityisen merkittävänä suhteessa yhden opettajan antamaan opetukseen se nähtiin eriyttämässä ja jokaisen yksilön erilaiseen oppimistarpeeseen, sekä sisällölliseen että metodologiseen, vastaamisessa. Työskentely varsinkin saman parin kanssa koettiin merkitykselliseksi: *”yhdessä toimiminen helpottui yhteistyön jatkuessa”* ja *”parin pysyvyys mahdollisti luottamuksellisen ja rennon ilmapiirin syntymisen.”*

Yhteisopettajuus näyttäytyi S2-opettaja-opiskelijoille enimmäkseen positiivisena asiana, mutta joitain ongelmakohtiakin nostettiin esiin. Yleisesti suhtautumi-

nen yhteisopettajuutta kohtaan muuttui projektin aikana positiivisempaan suuntaan: suurimmalle osalle projektiin osallistuneista yhteisopettajuus oli melko uusi kokemus, ja ennen projektia siihen suhtauduttiin varauksella. *”En ollut juuri ajatellut yhteisopettajuutta aikaisemmin, mutta jos olin, olin suhtautunut siihen enemmän kielteisesti kuin myönteisesti. Prosessi muutti ajatukseni asiasta täysin: nyt pidän yhteisopettajuutta ehdottoman hyvänä juttuna ja ehdottomasti oppilaiden edun mukaisena. Aikaisemmin olin ehkä ajatellut, etten olisi valmis kompromisseihin, joita yhteisopettajuus vaatii.”*

Yhteisopettajuus = mahdollisuus?

Kuten kuviossa 3 voi havaita, yhteisopettajuuden tarjoamia mahdollisuuksia nousi aineistossa esiin runsaasti erityisesti opettajan ja opiskelijoiden edun näkökulmista. S2-opettajaopiskelijat pitivät tärkeänä varsinkin vertaistukea, mikä on myös muissa tutkimuksissa noussut usein esiin (ks. esim. Vangrieken ym. 2015: 28, Ahtiainen ym. 2011: 36). Vertaistuen merkitys korostui etenkin opetusparin pysyessä tunnista toiseen samana, jolloin yhteinen sävel oli selvä ja toimintatavat tuttuja. Samana pysyvä opetuspari mahdollisti myös luottamuksellisen ilmapiirin syntymisen tunnille.

Yhteisopettajuus näyttäytyi vastauksissa myös mahdollisuutena purkaa erilaisia tunteita yhdessä toisen opettajan kanssa ja saada turvaa uudessa ja jännittävässä tilanteessa. Tunteiden kirjo projektin aikana oli valtava, eikä kielteisemmiltäkään tunteilta välttytty. Esimerkiksi yhteisiä pettymyksen tunteita, joita syntyi esi-



merkiksi oppijoiden turhautuessa tai heidän unohtaessaan edellisen tunnin asiat, oli kuitenkin helppo jakaa toisen kanssa. Huumori koettiin tärkeänä: se teki oppituntien ilmapiiristä rennon ja turvallisen. Vertaistuen avulla jännityksestä ja mokaamisen pelosta oli mahdollista päästä irti, kun vierellä oli toinen samassa tilanteessa oleva henkilö tarjoamassa tukea: *”Yhteisopettajuus toi helpotusta jännityksenkin keskellä, koska kaksi päätä on aina enemmän kuin yksi.”* Yksin koettuna koulun muutokset ja uudistumiset saattavat ahdistaa, mutta yhdessä opettaen on mahdollista vähentää epävarmuutta ja lisätä rohkeutta ottaa riskejä (Saarenketo 2016: 115).

VASTAUKSISSESSA korostui yhteisopettajuuden positiivinen vaikutus opetuksesta aiheutuvaan työmäärään, mikä onkin linjassa useiden muiden yhteisopettajuuteen keskittyneiden tutkimusten kanssa (ks. esim. Vangrieken 2015: 28). Kun opettajia oli samassa ryhmässä kaksi tai useampia, pystyttiin myös vastuuta ja työmäärää jakamaan. Erityisen hyödyllisenä yhteisopettajuus nähtiin eriyttämisessä ja yksilöllisen oppimisen tukemisessa. Useamman opettajan ansiosta ryhmää pystyttiin jakamaan pienempiin ryhmiin esimerkiksi taitotasojen mukaan, jolloin jokaisen kanssa voitiin edetä yksilölliseen tah-

tiin. Korpelan ym. mukaan (2013) maahanmuuton myötä suurentuneet ja heterogeenistyneet opetusryhmät saattavat vaikeuttaa laadukkaan yksilöllisen ja eriyttävän opetuksen toteuttamista. Vastauksien perusteella yhteisopettajuus voidaan nähdä ratkaisuna ongelmaan, kun eriyttämistä ja vastuuta voidaan jakaa useammalle opettajalle. Yhteisopettajuus tarjosi myös ajankäytöllistä etua esimerkiksi siten, että toinen opettaja sai jatkaa opetusta sillä aikaa, kun toinen teki luokkaan tarpeellisia valmisteluja.

Tutkimuksissa on havaittu, että yhteisopettajuus antaa opettajalle enemmän aikaa yksittäisen oppilaan kohtaamiseen ja siten mahdollistaa oppilaan ongelmien varhaisemman havaitsemisen ja niihin puuttumisen (Ahtiainen ym. 2011: 52). Samankaltaisia huomioita nousi myös vastauksistamme, joissa yhteisopettajuuden hyödyllisyyttä perusteltiin muun muassa sillä, että aikaa jäi enemmän opetusryhmän kokonaisvaltaiseen tarkasteluun ja oppimisen ongelmien havaitsemiseen. Kun yhteistä kieltä ei ole, on oman havaintomme mukaan ryhmän tarkasteleminen ainoa keino pysyä kärryillä oppimisen ja ymmärtämisen vaiheista. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidottomista emme saaneet tietoa etukäteen, joten heidän tunnistamisessaan tarvitsi kykyä tulkita eleitä ja reaktioita.

Yhteisopettajuus mahdollisti myös sellaisten ope-

”Helpotusta jännityksenkin keskellä, koska kaksi päätä on aina enemmän kuin yksi.”
”En tiedä, miten dialogeja olisi voinut vetää yksin”

Yhteisopettajuus - mahdollisuus



Kuvio 3: Yhteisopettajuuden mahdollisuuksia.

tusmetodien hyödyntämisen, jotka yksin opettaessa olisivat käytännössä olleet mahdottomia toteuttaa: *"En tiedä, miten dialogeja olisi voinut vetää yksin."* Näistä hyvinä esimerkkeinä toimivat dialogit ja tarinankerrontamenetelmä, joita käytimme opetuksessamme paljon. Näyttelemineen ja erilaisten tilanteiden esittäminen dialogien kautta toimi havainnollistavina esimerkkeinä, kun yhteistä kieltä ei vielä ollut



teluajan puute näkyi välillä epäselvyytenä tunnin kuluksa: *"(Opetus oli haastavaa), kun molemmat ymmärsivät opettavan asian eri tavalla. Tähän olisi varmaankin auttanut, jos yhteiselle suunnittelulle olisi ollut enemmän aikaa."* Välillä kiire vaikutti myös tuntikehyksen suunnitteluun ja siten yhteisopettajuuteen kielteisesti: *"Kun työnjako tai tuntisuunnitelma oli epäselvä, oli yhteisopettaminenkin haastavaa – ei riittänyt, että itse keksi, miten tehdään, vaan piti saada vielä toinenkin tajuamaan se."*

Haasteiden kautta voittoon

Vaikka yhteisopettajuudesta näyttävät hyötyvän eniten juuri opettajat, myös sen negatiivisia seurauksia on tutkimuksissa noussut juuri opettajien näkökulmasta jonkin verran. Opettajien välille saattaa muun muassa muodostua kilpailua ja konflikteiksi leimahtavia jännityksiä, ja he saattavat kokea oman itsenäisyytensä menettämistä, kasvannutta työmäärää ja painetta sopeutua enemmistön päätöksiin. (Vangrieken 2015: 29.)

Omassa aineistossamme vastaavia negatiivisia kokemuksia nousi erityisesti juuri yksittäisen opettajan autonomian rajoittumisena sekä alun jännitteisyytenä. Näihin opettajien välisiin jännitteisiin viitattiin erityisesti parin vaihtumisen ja tiukan aikataulun yhteydessä. Sen sijaan työmäärään ja sen kuormittavuuteen opettajaopiskelijat kokivat yhteisopettajuudella olevan yksinomaan positiivisia vaikutuksia, vaikka merkitysneuvottelut koettiinkin toisinaan työläiksi.

PARIN vaihtuminen sai aikaan epävarmuuden tunnetta, koska paria ja hänen opetustyyliään ei vielä tuntenut kunnolla: *"Ainoastaan jatkuvasti vaihtuva pari hankaloitti toimintaa ja välillä tämä ärsytti, kun opetus meni säätämiseksi."* Osa vastaajista koki, että vieraamman parin kanssa päätöksenteko oli hidasta ja ettei omia ideoita ja ajatuksia voinut toteuttaa kysymättä myös toiselta: *"Tietenkin se (yhteisopettajuus) aiheutti myös epävarmuutta, koska kaikesta piti aina sopia muiden opettajien kanssa, eikä "sooloilemaan" voinut lähteä."*

Tiukka aikataulu ja vähäinen tieto opettavasta ryhmästä aiheuttivat sen, ettei suunnittelutyölle riittänyt niin paljoa aikaa kuin opettajajarjoittelijat olisivat halunneet ja tarvinneet. Yhteisen suunnit-

Opetimme vastaanottokeskuksessa viidessä eri ryhmässä, ja jokainen ryhmä eteni omassa, oppilailleen sopivassa tahdissa. Jokaiselle tunnille suunniteltiin yhteinen tuntikehyks, jonka mukaan ryhmien oli tarkoitus edetä. Ryhmien väliset erot etenemisvauhdissa vaikeuttivat kuitenkin yhteisen tuntikehyksen noudattamista ja siten yhteinen suunnittelu nähtiin osittain ongelmallisena: *"Koska kaikissa ryhmissä edettiin hieman eri tahtia, ei yhdessä suunniteltu tuntirunko aina sopinut yksittäisen ryhmän tarpeisiin."* Oppijoiden näkökulmasta ei kuitenkaan tutkimuksessamme noussut mainittavia yhteisopetuksen negatiivisia vaikutuksia.

Rohkeasti kokeilemaan

Tutkimusten perusteella opettajien yhteisopettajuudesta hyötyvät niin oppilas, opettaja kuin koko kouluorganisaatiokin (Vangrieken ym. 2015: 27). Oma artikkelimme perustuu kuitenkin varsin pienen ja suppeaan aineistoon ja avaa lähinnä omia kokemuksiamme ja ajatuksiamme yhteisopettajuudesta. Yleistettäviä tai kiistattomia tuloksia ne eivät ole.

Artikkelimme antaakin ennen kaikkea viitteitä siitä, että S2-opettajien yhteisopettajuus saattaisi olla hyvinkin varteenotettava vaihtoehto suunniteltaessa ja toteutettaessa laadukasta S2-opetusta – tai jopa sen eilinehto. Tämä siksi, että kokemuksemme mukaan varsinkin heterogeenisten ryhmien opettamisessa yhteisopettajuus oli edellytys ryhmän jokaisen oppijan erilaiseen oppimistarpeeseen vastaamisessa. Myös vertaistuen ja vastuun jakamisen merkitys on tutkimuksemme perusteella tärkeää: opettajaopiskelijoina riittämättömyyden ja epävarmuuden tunteet olisivat muussa tapauksessa saattaneet heikentää opetuksen laatua ja omaa hyvinvointiamme merkittävästi.

MUIDEN myönteiset kokemukset ja näkemykset voivat kannustaa opettajia kokeilemaan yhteisopettajuuden periaatteita myös omassa opetustyössään. Esimerkiksi Saloviidan (2016: 167) mukaan resurssien puutetta pidetään usein esteenä yhteisopettajuudelle, mutta todellisuudessa toimiva yhteisopettajuus voi vähentää opettajien lopullista työtaakkaa (Ahtiainen ym. 2011: 51). Saloviita (2016: 167) korostaa yhteisopettajuuden hyödyllisyyttä, mutta lisää sen vaativan toimiakseen muun muassa suunnittelua, kemioiden kohtaamista ja riittävästi aikaa yhteistyön sujumiseksi. Hyvin samankaltaisia kriteereitä ja ehtoja yhteisopettajuudelle nousi myös omassa tutkimuksessa esiin.

Näkemyksemme mukaan opettajankoulutuksen pitäisi tarjota enemmän mahdollisuuksia opettaa paikoissa, joissa yhteisopettajuus on enemmänkin välttämätön kuin vaihtoehtoinen tapa opettaa. Sen sijaan, että yhteisopettajuuteen kannustetaan ylhäältä päin ja siihen kehoitetaan tarttumaan tulevaisuudessa, tulisi opiskelijoita ajaa tilanteeseen, jossa he saisivat itse nähdä ja kokea yhteisopettajuuden tarjoaman hyödyn – ja koko metodin moninaisine ulottuvuuksineen niin tunteiden kuin toiminnankin tasoilla. Jos opiskelijat saisivat kokemusta yhteisopettajuudesta jo harjoitteluisaan, voisi kuvitella, ettei kynnys sen käyttämiseen edelleen työelämässä olisi kovinkaan korkea. Lisäksi nuorten opettajien koke-

mukset yhteisopettajuudesta voisivat kannustaa ja rohkaista myös muita opettajia sen pariin.

Lähtiessämme mukaan vastaanottokeskusprojektiin yhteisopettajuus valikoitui opetustavaksi ikään kuin automaattisesti: siihen ei valmennettu, mutta emme myöskään tunteneet tarvetta kyseenalaistaa tai problematisoida sitä. Sittemmin opetustilanteissa yhteisopettajuus nousi usein välttämättömäksi siksi, että se mahdollisti esimerkiksi monien erilaisten työtapojen käyttämisen. Myös palautteen ja ideoiden jakaminen toisen opettajan kanssa koettiin todella tärkeäksi.

Yhteisopettajuuden hyötyjen kokeminen oman toiminnan kautta konkreettisina muokkasi ainakin omia käsityksiämme positiiviseen suuntaan ja kannusti meitä viemään yhteisopettajuuden toimintamallia mukaan edelleen työelämään. Nuorina, vasta valmistuvina opettajina näemme yhteisopettajuuden hyötynä myös sukupolvien välisen oppimisen: tuomme mukaan oman, tuoreen osaamisemme ja saamme itse arvokasta oppia kokeneemilta kollegoiltaamme (ks. esim. Carroll & Foster, 2008).

”Puuppolan jälkeen koen yhteisopettajuuden lähtökohtaisesti mukavana asiana, mutta onnistuakseen yhteisopettajuuden pelisäännöt pitää olla selvät molemmille. Lisäksi toimintaa helpottaa se, jos molemmat opettajat jakavat käsityksen siitä, millaiset ovat hyvät toimintatavat ja miten opetusta pitää suunnitella.”

LÄHTEET

- Ahtiainen, Raisa, Beinard, Maria, Hautamäki, Jarkko, Hilasvuori, Touko & Thuneberg, Helena 2011:** *Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta.* – Opetusviraston julkaisuja 2011 (A1). – http://yhdedsa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf
- Carroll, Thomas & Foster, Elizabeth 2008:** *Learning teams: Creating what's next.* – National Commission on Teaching and America's Future. – <http://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/NCTAFLearningTeams408REG2.pdf>.
- Korpela, Helena, Pardo, Lucas, Immonen-Oikkonen, Pirjo & Nissilä, Leena 2013:** *Suomi ja ruotsi toisena kielenä- opetuksen sekä perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen muuttaneiden opetuksen järjestäminen.* – Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/155963_suomi_ja_ruotsi_toisena_kielena_opetuksen_ja_perusopetuksen_loppuvaiheessa_s.pdf

POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. – Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Saarenketo, Tiina 2016: *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella.* – Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 547.

Saloviita, Timo 2016: Usein kysytyjä kysymyksiä. – Timo Saloviita (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja* s. 165–173. Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala, Marjatta 2010: Osa-aikainen erityisopetus. – Marjatta Takala (toim.), *Erytispedagogiikka ja kouluikka* s. 58–71. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.

Vangrieken, Katrien, Dochy, Filip, Raes, Elisabeth & Kyndt, Eva 2015: *Teacher collaboration: A systematic review.* – Educational Research Review 15 s.17–40.



ANNA-MARIA RATIA JA SUSANNA STRANIUS

TEKNOLOGIAN PUUTE

auttoi löytämään resursseja ympäristöstä

Opetimme turvapaikanhakijoita entisessä vanhainkodissa.

Perinteisestä luokkahuoneesta eroava ympäristö sai meidät pohtimaan, kuinka tulevat S2-opettajat hyödynsivät fyysistä ympäristöä opetuksessaan vastaanottokeskuksessa ja miten he kokivat teknologian puuttumisen opetustilanteissa. Artikkelissa raportoimme opettajaopiskelijoille tekemämme kyselyn päätuloksia ja pohdimme niiden herättämiä ajatuksia oppimisympäristön roolista kielen oppimisessa.

Erilaisia oppimisympäristöjä

Tänä päivänä oppimisympäristöille on tyypillistä opetuksen ja oppimisen laajentuminen luokan ulkopuolelle sekä tietotekniikan hyödyntäminen opetuksessa (Häkkinen 2015), mutta tässä artikkelissa keskitymme tarkastelemaan lähinnä fyysisen ympäristön ja opetusteknologian merkitystä opetukselle.

Tarkoitamme oppimisympäristöllä ennen kaikkea **fyysistä tilaa**, jossa oppiminen tapahtuu ja jossa oppijoilla on mahdollisesti käytössään erilaisia oppimista tukevia välineitä ja resursseja. Olemme kiinnostuneita tarkastelemaan myös **teknologiapohjaisen oppimisympäristön** (Manninen 1996; Martikainen & Manninen 2000) roolia nykykouluissa, sekä sitä, kuinka opettajat ja opettajajarjoittelijat sosiaalistuvat teknologian käyttöön kiinteänä osana opetusta. Lisäksi sivuamme **virtuaalipohjais-ta oppimisympäristöä** (Mononen-Aaltonen 1999), jossa oppijoiden ja opettajien ei tarvitse olla fyysisesti samassa tilassa opetuksen ja oppimistilanteiden aikana.

Puhumme **perinteisestä luokkahuoneesta**, jolla tarkoitamme mieli-



kuvaa siitä, millainen oppimisympäristön tulisi olla. Olemme sosiaalistuneet tietynlaiseen luokkahuoneeseen kouluajanamme ja opinnoissamme. Oletamme, että luokkahuoneessa on tietynlaisia kalusteita, teknologiaa ja välineistöä. Kun opetustilasta puuttuu opettajan luokkamielikuvaan kuuluva liitutaulu, hän voi tuntea voimattomuutta ja turhautumista.

Fyysisen tilan tarjoamat resurssit

Opetusryhmät kokoontuivat pienissä, ahtaissa päiväsaaleissa, joissa oli vähän istuimia ja yleensä vain yksi pöytä. Yhden ryhmän opetustilana oli ruokala. Ruokalan kuvattiin muistuttavan perinteistä luokkahuonetta, *sillä oppilaat istuivat ruokalan pöydän ääressä kuin pulpeteissa ja opettajat seisoivat*. Vastaanottokeskuksesta etsittiin siis yhteneväisyyksiä perinteiseen luokkahuoneeseen,

Ahtaissa tiloissa koettiin, että intensiivinen tunnelma johti aitoon vuorovaikutukseen.

johon valtaosa opettajaharjoittelijoista on sosiaalistunut. Luokkahuone on luonnollista ottaa opetuskäyttöön siten, kun sitä on nähnyt käytettävän, vaikka mikään ei estä järjestämästä opetusta esimerkiksi seisten, lattialla istuen tai liikkeessä paikkaa vaihtaen.

Tilojen koettiin mahdollistavan toiminnalliset harjoitukset, ja sanaston opettamisessa huoneesta oli konkreettista hyötyä esimerkiksi opettaessa käsiteparia *auki-kiinni* oven avulla. Opetuksesta muodostui kehollista ja luovaa: käsitteiden havainnollistamisen apuna käytettiin tiloista löytyviä artefakteja: vaatekappaleita, huonekaluja, ikkunasta näkyvää maisemaa tai ryhmän toista opettajaa.

Tilat vaikuttivat ryhmän vuorovaikutukseen. Ahtaissa tiloissa koettiin, että intensiivinen tunnelma johti aitoon vuorovaikutukseen. Kun istumapaikkoja ja pöytätilaa oli rajallinen määrä, oli keskusteluyhteydeltä vieruskaverin kanssa mahdotonta välttyä. Tila luo siis puitteet vuorovaikutukselle, mutta sitä voidaan hyödyntää myös merkitysten rakentamisen resurssina (ks. esim. Pennycook & Otsuji 2015).

Oppimisen visuaalinen tukeminen oli haastavaa,



Opettaminen ilman totuttua opetusteknologiaa tuntui aluksi liki mahdottomalta.

sillä tiloissa ei ollut liitutauluja tai valkotauluja puhumattakaan dokumenttikameroista tai videotykeistä. Niinpä opetuksen edetessä huoneen seinä täyttyi itse tehdyillä opetusmateriaalilla (isoja papereita, joissa oli havainnollistettu opetettavia asioita). Pöytien puuttuessa kirjoittaminen oli myös oppijoille hankalaa: Osa opiskelijoista kuitenkin kaipasi paikkaa, jossa kirjoittaa muistiinpanoja ja kirjoitusaluslat olisivat olleet oppijoille taatusti mieleisiä.

Unelma autenttisuudesta

Kyselymme vastauksissa nousi esiin toive autenttisissa ympäristöissä ja oikeassa maailmassa opettamisesta. Oppijat olisi mielellään viety asioimaan oikealle pankkiautomaatille tai oikeaan apteekkiin lavastettujen tilanteiden sijaan.

Autenttisessa ympäristössä tilanteen merkityk-

sellisyys syntyy monista osatekijöistä: esimerkiksi onnistuneen apteekkireissun päätteeksi oppija poistuu liikkeestä oikeat tuotteet mukanaan. Tällöin oppijalle saattaa jäädä konkreettisempi muistijälki seuraavaa vastaavaa tilannetta varten. Esimerkiksi tupakan ostaminen suomalaisessa ruokakaupassa on helpommin ymmärrettävissä, kun asiakas esittää todellisessa vuorovaikutustilanteessa kassahenkilölle toiveen savukemerkistä ja saa pyytämänsä askin kassan takaa. Onnistuminen tilanteessa kannustaa oppijaa käyttämään kohdekieltä, ja rakentamaan omaa toimijuuttaan ja identiteettiään kohdekielen käyttäjänä. Positiiviset mielikuvat rohkaisevat toimimaan suomeksi myös jatkossa.

Oppijoiden autenttisiin ympäristöihin vieminen jäi haaveeksi, mutta pyrimme laajentamaan opetusympäristöä visuaalisesti. Kuvasimme kaupungin tekstimaailmaa, ja käytimme kuvia opetuksen apuna. *Materiaaleja valmistellessa mietittiin tilanteita, joissa opiskelijat joutuvat toimimaan tai tulevat toimimaan tulevaisuudessa. Kuvia nappailtiin todellisista paikoista ja opetusvideot kuvattiin oikeita tilanteita jäljittelevissä tilanteissa autenttisissa ympäristöissä.*

Jos halusi tulla ymmärretyksi, oli pakko heittäytyä näyttelemään ja elehtimään.

Teknologian puute turhautti

Opetusteknologia koettiin vastauksissa osaksi opetuksen ihanneympäristöä. Opiskelijat näkivät opetusteknologian minimivaatimuksena ”– *ainakin tietokoneet, padit ja dokukamera.*”

Monissa tiloissa televisio oli ainoa laite, jota oli mahdollista hyödyntää opetusteknologiana. Televisioista oli tarkoitus näyttää projektia varten kuvattuja opetusvideoita, mutta sopivien johtojen löytyminen osoittautui ongelmaksi.

Myös langattomien tietoverkkojen toiminta rajoitti internet-videoiden käyttöä. Vastaanottokeskuksen wifi-verkko toimi osassa tiloista huonosti, ja mobiiliyhteydet olivat hitaita. Verkko-yhteyden puute on ongelma, josta van Dijk ja Hackerin (2000) mukaan kärsittiin jo 2000-luvun alussa vain harvassa koulussa. Nonformaalisissa oppimisympäristössä, esimerkiksi sokkeloiseen vanhainkotiin perustetussa vastaanottokeskuksessa, ongelma on kuitenkin todellinen.

Internetiä ja sen mahdollisuuksia kaivattiin opetuksen tueksi. Kuvien, videoiden ja nettisivujen avulla opetettavia ilmiöitä olisi ollut helpompi havainnollistaa, kun yhteistä kieltä ja mahdollisuutta poistua opetustilasta ei ollut.

Suomalaisen koulun kehitys on ollut vauhdikasta digiloikkaa jo yli kymmenen vuoden ajan. Tuona aikana opettajat ovat sosiaalistuneet opetusteknologian käyttöön. Esimerkiksi dokumenttikamerat ja dataprojektorit ovat tulleet lähes itsekseen osaksi opetusta ja ovat esitysvälineinä merkittävästi parempia kuin edeltäjänsä. (Turunen 2011: 66.) Välineiden käyttöön totutaan opetusharjoittelujen aikana jopa siinä määrin, että kyselyssä opetusteknologian puuttumista kuvailtiin *häiritseväksi, turhauttavaksi ja opettamista hidastavaksi, haastavaksi* ja jopa *turvattomaksi*. Opettaminen ilman totuttua opetusteknologiaa tuntui aluksi liki mahdottomalta. Lähes kaikki opettajaopiskelijat kokivat opetusteknologian puutteen lopulta silmiä avaavaksi: ympäristön resurssit opittiin projektin aikana havaitsemaan ja hyödyntämään tehokkaasti.

Mobiilista on moneksi

Teknologisten opetuslaitteiden puuttuessa olisi tärkeää ottaa oppijoiden omat laitteet opetuksen resurssiksi. Lähes kaikilla vastaanottokeskuksen asukkailla oli käytössään älypuhelin, joita ehdimme hyödyntää harmillisen vähän. Teknologian integroimisen estivät opettajaopiskelijoiden puuttuvat taidot ja aika, mikä on Hiltusen (2011: 75–77) mukaan tyypillistä. Ohjelmien ja alustojen käytön opettelemisen ja mobiilimateriaalien luomisen koettiin vievän liikaa aikaa opetuksen suunnittelulta, koska projektimme kesti kokonaisuudessaan vain reilun kuukauden.

Älypuhelimien mahdollisuudet ovat kuitenkin lähes rajattomat. Virtuaalipohjaiset oppimisympäristöt hämärtävät formaalin ja informaalin oppimisen välistä rajaa, ja irrottavat oppimisen tietystä ajasta ja paikasta (Kumpulainen & Lipponen 2010: 11), jolloin voidaan puhua avoimesta luokkahuoneesta. Erityisesti syrjään perustetussa vastaanottokeskuksessa teknologian rooli luokkahuoneen oven avaajana on suuri. Parhaimmillaan opetusteknologia mahdollistaa oppijoiden palaamisen opetusmateriaalien ja suomenkielisen syötöksen pariin silloinkin, kun opettaja ei ole fyysisesti paikalla.

Projektin aikana opettajaopiskelijat suunnittelivat tunteja ja organisoivat opetusta esimerkiksi WhatsApp- ja Facebook- viesteillä. Sama toimisi varmasti oppijoiden keskuudessa: heitä voisi rohkaista viestimään kohdekielellä sosiaalisen median sovelluksissa. Monilla sovelluksilla on mahdollista viestiä myös suullisesti videoiden tai ääniviestien avulla, jos kirjallinen viestiminen tuntuu vaikealta.

Sosiaalisen median opetuskäyttöön valjastamisen riskinä on opettajien ja opetusharjoittelijoiden päätyminen osaksi keskusteluja, mikä saattaa vaarantaa opettajan yksityisyyttä ja vapaa-aikaa. Keskustelujen koordinoiminen ulkoapäin voi olla vaikeaa ja jäädä helposti pinnalliseksi.

Ei digiä digin vuoksi

Vaikka ulkoiset laitteet uudistuvat, oppisisällöissä ei välttämättä tapahdu merkittävää kehitystä. Oppimisen peruseriaatteet eivät nekään ole muuttuneet. Voidaan pohtia, onko esitystapaa tarkoituksenmukaista muuttaa liitutaululta dokumenttikameralle tai verkkomateriaaliksi, jos sisältö ei kehity. (Turunen 2011: 72.) Oppimiseen ei vaadita kalliita laitteita tai moderneja tilaratkaisuja. Sen

sijaan opetuksessa on tärkeää hyödyntää jo olemassa olevia ympäristön resursseja, joita voidaan tukea teknologian avulla. (Kontturi 2009: 14–16.) Opetusta suunniteltaessa on tärkeää pohtia, millaista oppimista opetuksella ja tehtävillä halutaan tukea ja millaiset taidot auttavat oppilasta tulevaisuudessa oppimaan parhaiten.

Parhaimmassa tapauksessa opetusteknologian puute johtaa luovuuteen. Havainnollistavien kuvien ja materiaalien puute ajoi opettajaopiskelijat näyttämään, elehtimään ja ilmehtimään. Kun oppijoille kerrottiin tarinaa, tehtiin työnjako: toinen opettajaopiskelija luki tarinaa paperilta, toinen näytteli kohtauksia tarinan edetessä esimerkiksi osoittamalla ruumiinosia tai vaatekappaleita, joita tarinassa mainittiin tai havainnollistamalla liikkeitä, kuten kävelemistä, ajamista, kaatumista, istumista tai uimista. Oppijoita kannustettiin mukaan näyttämään.

Teknologian puute lisäsi opetusryhmän sisäistä vuorovaikutusta ja toiminnallisuutta, sillä kehonkieli oli ainoa yhteinen kieli. Jos halusi tulla ymmärretyksi, ei voinut pelätä itsensä nolaamista, vaan oli pakko heittäytyä näyttämään ja elehtimään. Kun ilmaisuille löydettiin eleet, jotka kaikki osapuolet ymmärsivät, ne jäivät koko ryhmän käyttöön. Lisäksi liioitellut ilmeet saivat oppijat nauramaan,

mikä kevensi ryhmän tunnelmaa ja helpotti myös oppijoiden eläytymistä.

Lopuksi

Autenttiset ympäristöt nähdään ihanteellisena opetukselle, mutta toisaalta ymmärretään myös se, ettei opetuksen vieminen ulos opetustilasta ole aina mahdollista ainakaan nykyisten taloudellisten resurssien puitteissa. Ratkaisuna voidaan nähdä teknologiapohjaiset oppimisympäristöt, joiden avulla oppimista voi tapahtua, vaikka oppija ja opettaja eivät olisikaan fyysisesti samassa tilassa. Mobiiliin mahdollisuuksiin tulisi opettajankoulutuksessa syventyä laajemmin, jottei sen käyttö kariutuisi osaamattomuuteen tai viitsimättömyyteen.

Opettajankoulutuksen aikana sosiaalistutaan monipuolisen opetusteknologian käyttöön, ja opettaminen ympäristössä, joissa näitä resursseja ei ole, saattaa aluksi olla hämmentävää. Kun hämmennys laantuu, opettaminen ilman teknologioiden tukea saattaa avata ovia luoviin ratkaisuihin, joita ei välttämättä tulisi harkinneeksi teknologisten resurssien äärellä. Tässä projektissa opittiin ajattelemaan toisin, hyödyntämään ympäristöä monipuolisesti ja kohtaamaan oppijat ihmisinä – ilman teknologian suoma tukea.

LÄHTEET

Hiltunen, L. 2011: Tietokoneen rooli perusopetuksessa. – K. Suomi & K. Kajannes (toim.): *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*, s. 75–81. Jyväskylä: Bookwell oy.

Häkkinen, P. 2015: *Oppimisen teorioista erilaisiin oppimisympäristöihin*. Luento. Jyväskylän yliopisto 21.9.2015.

Kontturi, J. 2009: *Niukkuuden pedagogiikka. Perusasioiden opettamisen puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2010: *Koulu 3.0 – Kuinka teemme visiosta totta? – K. Vähähyyppä (toim.): Koulu 3.0*. Opetushallitus

Manninen, J. 1996: *Virtuaali didaktiikkaa? Ote - opetus ja teknologia*, 6/96, s. 3–5.

Martikainen, J. & Manninen, J. (toim.) 2000: *Aikuiskoulutus verkossa - verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimuskeskus.

Mononen-Aaltonen, M. 1999: Learning environment – A euphemism for instruction or a potential for dialogue? – S. Tella: *Aspects of media education*. Media education publications 8. Helsinki: opettajankoulutuslaitos.

Pennycook, A. & Otsuji, E. 2015: *Metrolingualism – Language in the City*. London: Routledge.

Turunen, M. 2011: Visiosta toteutukseen - tieto- ja viestintätekniiikan mahdollisuuksia ja kompastuskiviä koulussa. – K. Suomi & K.Kajannes (toim.): *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*, s. 65–74. Bookwell Oy. Jyväskylä.

van Dijk, J. & Hacker, K. 2000: *The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon*. 50th Annual Conference of the International Communication Association. Acapulco.



VIDEOITA oppimisen resurssiksi

Syksyn 2015 ja kevään 2016 opetusjaksoilla vastaanottokeskuksessa sekä opiskelijat että me ohjaajat saimme havaita konkreettisesti, kuinka vähäiset mahdollisuudet turvapaikanhakijoilla on käyttää suomea arjessaan. Lapset pääsevät päiväkotiin ja kouluun, mutta aikuisten suomenkieliset tilanteet rajoittuvat usein vastaanottokeskuksen ja oppituntien ulkopuolella esimerkiksi kaupassa tai lääkärissä asioimiseen.

TUTUSTUMINEN oppijankieleen ja oppimateriaaleihin -jaksollamme Jyväskylän avoimen yliopiston suomi toisena kielenä -perusopintojen opiskelijat olivat mukana opettamassa suomea vastaanottokeskuksessa. Opetustunteja vastaanottokeskusopetuksessa oli verrattain vähän, joten yksi jatkuvasti pohdituttanut kysymys oli, miten oppijoita ohjataan suomenkielisten resurssien äärelle ja miten suomen kielen oppimista ja harjoittelua tuetaan tuntien ulkopuolella. Pitkälti kaikilla on käytössään jonkinlainen mobiililaitte, ja suunnitteluvaiheessa pohdittiin, miten niitä voisi hyödyntää ja näin saada suomen kieltä enemmän oppijoiden taskuihin.



Videoista näkee ympäristön, jossa kielellä toimitaan.

S2-oppimisympäristöjä voidaan laajentaa matalalla kynnyksellä esimerkiksi videoin, ja juuri videoita on helppo katsoa mobiililaitteilla. Eri medioiden seuraaminen ja omaehtoinen oppiminen on nykyisin joka tapauksessa yhä enemmän videovälitteistä.

Dialogit videoiksi

Tutustuminen oppijankieleen ja oppimateriaaleihin -jakson opiskelijat kuvasivat oppimisen tueksi videoita. Tavoitteena oli tehdä videot pienellä resurssilla ja saattaa ne helposti saataville. Videot kuvattiin tabletilla kolmen opiskelijan ja yhden opettajan voimin intensiivisen opetusjakson päätteeksi.

Opiskelijat suunnittelivat ensin pareittain opetus-tuokioissa käsiteltäviä teemoja. Suunnittelu polkauttiin käyntiin hieman ennen intensiivijakson alkua ja sitä jatkettiin opetuksen ajan. Jaksolla huomattiin hyvin, että suunnitelmissa on joustettava: esimerkiksi kertaamiseen ja toistoon oli varattava aikaa. Opiskelijat valitsivat arkipäivää ja mahdollisia oppijoiden toimintaympäristöjä koskevia teemoja ja kirjoittivat niihin lyhyet dialogit, joita käytiin läpi opetus-tuokioissa vastaanottokeskuksessa kuvien avulla. Dialogia toistettiin ja jatkettiin opetuksen edetessä.

Videot oppijoille tutuista tilanteista ja niihin liittyvistä dialogeista kuvattiin opetusperiodin lopussa ja ladattiin Youtubeen, josta ne ovat näin helposti kaikkien saatavilla. Videot lisätään myöhemmin myös Jyväskylän yliopiston Soppi - suomeksi oppimassa -sivustolle; täältä videoihin pääsevät käsiksi niin opettajat, opettajaksi kouluttautuvat opiskelijat

kuin S2-oppijatkin. Videoiden, niiden sisältämien dialogien ja ajatusten, siis koko lähestymistavan, työstäminen eteenpäin mahdollistuu sillä, että ne ovat laajalti saatavilla.

Turvapaikanhakijat pääsevät videoihin helposti käsiksi esimerkiksi kännyköillään. Joka tapauksessa mobiililaitteita käytetään arjen toiminnassa jatkuvasti, ja erityisesti video formaattina on nykyistä arjen toimintaa ja käyttöä tukeva. On myös huomioitava, että tällaisessa opetuskontekstissa mobiililaitteita monimutkaisempia digikäyttötapoja ja -välineitä ei voi vaatia eikä toisaalta tarjotakaan.

Videoissa on oppimista syventävää visuaalista tukea: kieli kiinnittyy helpommin kontekstiin, kun videoista näkee ympäristön, jossa kielellä toimitaan. Video osoittaa kokonaisen toimintaympäristön monine resurssineen ja on siten erittäin hyvä havainnollistaja. Opiskelijat kuvasivat videoita niin kahvilassa kuin kirpputorillakin todellisesti toimissaan, joten dialogeja ei vain näytelty. Tavoitteena oli saada videoihin sekä suomenkielinen tekstitys että arabian- ja darinkieliset käännökset mukaan, jotta oppijoiden monikielisiä resursseja voisi näin hyödyntää oppimisessa.

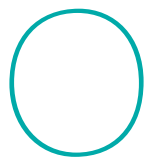
Videot tilanteisen taidon tukena

Oppiminen ja opiskeleminen näyttäytyvät yhä usein toimintana, joka perustuu lukemiseen ja kirjoittamiseen. Toisluokkalainen tuore englannin kielen opiskelija oli pettynyt, kun englannista saadaan oppikirjat vasta kolmannella luokalla. Ilman kirjaa ei voi kuulemma oppia kieltä kunnolla

Voi kysyä, mitä todellisesta tilanteesta häviää silloin, kun se näytellään.

Video mahdollistaa tilanteisiin uudelleen palaamisen ja kertaamisen.

ja oikeasti (vrt. Aro 2009). Huolimatta aiemmasta melko vähäisestä koulukokemuksesta myös monet turvapaikanhakijat pyrkivät kirjoittamaan opitunneilla kaiken, vaikka se olisikin ollut työlästä ja hidasta. Näille oppijoille opetustilan seinälle tai vihkoon kirjoitettu dialogi ei tuonut juurikaan tukea omaehtoiseen kertaamiseen tai suomen kielen äärelle palaamiseen. Kirjoitettu kieli kulki tunneilla puhutun rinnalla ja kirjoittamisen harjoittelulle annettiin tilaa, mutta tärkeimpänä tavoitteena oli kuitenkin tukea ja rohkaista oppijoita suulliseen vuorovaikutukseen suomeksi. Myös vuorovaikutustilanteiden palauttaminen pelkästään kirjoitetun kielen lukemiseksi olisi tuntunut vievän jossain määrin pohjaa peruslähtökohdalta, jossa painotettiin holistista otetta kieleen ja kielitaitoa suullisena ja kehollisena toimintana.



SALLE erityisesti luku- ja kirjoitustaitoisista opiskelijoista dialogit kirjallisina luonnollisesti tukivat muistamista, ja kuvien näyttämisen ja ääneen toistamisen lisäksi opetustuokioissa dialogeista kirjoitettiin esille vaikkapa jokin osa. Mutta jos/kun tilanne ja toiminta on ei-kirjoitetun kielen mukainen, video palvelee oppimista kokonaisuutena monipuolisemmin. Video mahdollistaa myös tilanteisiin uudelleen palaamisen ja kertaamisen. Näin tarvittava toisto mahdollistuu silloin, kun se oppijalle itselleen parhaiten sopii.

Todellisten tilanteiden kuvaamisessa näyttäytyy videoiden kenties keskeisin anti, joka liittyy edelleen autenttisuuteen: tällaisessa toimintaympäristössä kahvi tilataan, näin siellä toimintaan. Ympäristö

on sellainen kuin kahvila on, toiminta siellä ja videolla tapahtuu aikapaikkaisesti (ks. esim. Dufva & Aro 2012). Video auttaa ikään kuin rakentamaan tilanneskeemaa suomalaisesta kahvilakäynnistä. Siitä näkee suomalaiselle kahvilalle tavallisen itsepalvelutoiminnan mallin ja lisäksi sen, missä esimerkiksi vitriinituotteet ja kahvit sijaitsevat. Linjaltoilta otetaan ensin pullat ja kahvit ja vasta lopuksi maksetaan ostokset.

Näyttelemistäkin videoilla esiintyviltä opiskelijoilta osin vaadittiin, esimerkiksi, kun kuvattiin lääkäridialogia. Videoiden kuvaaminen sekä vielä jälkikäteen katsominen osoittavat hyvin sen eron, joka on todellisella ja näytellyllä tilanteella. Voi kysyä, mitä todellisesta tilanteesta häviää silloin, kun se näytellään. Onko näytelty tilanne aina redusoitu kuvaus siitä, millä tavalla käytämme kieltä, vaikkapa katkonaisesti, epäröiden ja toistaen, todellisuudessa? Toisaalta näyttely on hyvä tapa osoittaa kielen kontekstuaalisuus: olemme vuorovaikutuksessa, ja kieli on suhteessa sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön. Videot edelleen syventävät tätä, koska ne luovat opetuksessa käsitellyille tilanteille kehyksen, jossa kielenkäyttö on toimintaa erilaisissa tilanteissa. Videot näyttävät ilman kiertoteitä sen, että kieli ei kiinnity pelkkään kirjoitettuun muotoon.

Kuten Eija Aalto ja Sanna Mustonen tämän numeron artikkelissaan toteavat, mobiilioppimisen hyödyntämisessä on vielä paljon kehitettävää, jotta teknologia olisi luonteva oppimisen toimintaympäristö. Opetuksessa käsitellyistä kielenkäyttötilanteista ja dialogeista kuvatut videot olivat yksi askel ja yritys kohti mobiiliresurssien mahdollistamista ja hyödyntämistä. Ne kuitenkin osoittivat, että alkuun pääsee pienelläkin vaivalla. Toinen kysymys on se, miten oppijoita tuetaan ja ohjataan valjastamaan olemassa olevat mahdollisuudet aktiivisesti omaan käyttöön.

LÄHTEET

Aro, Mari 2009: Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Dufva, Hannele & Aro, Mari 2012: Oppimisen kronotoopit: aika, paikka ja kielenkäyttäjät. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.), *AFinLA - e publication* 4, 7–21. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/7035>



ALKEITA yliopistossa ja vastaanottokeskuksessa

Suomi toisena kielenä -alkeisopetus vaihtelee hyvin paljon eri kentillä. Tässä artikkelissa vertailemme yliopistotasoista suomen kielen alkeisopetusta ja vastaanottokeskusprojektimme alkeisopetusta. Vaihtelua on paitsi yksilöiden myös ryhmien välillä. Merkittävin ero lienee opiskeluun ja opetukseen tarvittava aika.

A

lkeisoppijan tarpeisiin ja oppijaprofiiliin vaikuttaa paljon hänen taustansa: millainen koulutus ja elämänhistoria hänellä on ja sitä myötä millaiset tekstitaidot, opiskelutaidot tai muu kielitaito hänellä on? Vastaanottokeskukset ja yliopistot ovat suomen oppimisen näkökulmasta monessa suhteessa toistensa ääripäitä: niin tarpeet kuin oppijoiden profiilitkin ovat hyvin erilaisia.

Jo itsessään vastaanottokeskusten asukasjoukko on moninainen: maahanmuuttoviraston mukaan suurin osa vuonna 2015 Suomeen tulleista turvapaikanhakijoista on kotoisin joko Irakista tai Afganistanista eli suhteellisen läheltä toisiaan, mutta erityisesti heidän koulutustaustoissaan on paljon eroja. Toisaalta myös yliopisto-opiskelijoiden suomenoppijaprofiileissa on moninaisuutta (Eloranta & Jalkanen 2015).

Oleellista onkin päästä selville siitä, mitkä ovat oppijan kielenopiskelun tarpeet ja tavoitteet nyt ja tulevaisuudessa ja miten tämä näkyy opetuksen suunnittelussa ja ydinsisällöissä. Onko alkeiden oppimisen jälkeen tarkoitus vielä jatkaa suomen opiskelua vai onko tavoitteena saavuttaa vain aivan välttämätön peruskielitaito, jos sitäkään? Kuinka paljon oppija saa ylipäänsä itse vaikuttaa siihen, jääkö hän Suomeen vai ei?

Oppijoiden tarpeet ja tavoitteet

Suomen opiskelu oli vastaanottokeskusympäristössä monille oppijoille päivän kohokohta: se toi muuten varsin vähäohjelmaiseen päivään struktuuria ja mielekästä, tavoitteellista tekemistä. Muita aktiviteetteja ja kontakteja ”ulkomaailmaan” keskuksen asukkailla oli hyvin vähän. Yliopistossa opiskelijoilla on puolestaan yleensä tärkeimmässä fokuksessa oma pääaine, ja suomen opiskelu on jotain, joka helpottaa arkea ja käytännön elämää Suomessa.

Yliopisto-opiskelija pystyy useimmissa arkensa tilanteissa hyvin asioimaan myös englanniksi. Kotimaisen kielen opiskelua pidetään kuitenkin niin yliopiston kielipoliittisella ja -strategisella kuin opiskelijan itsensäkin näkökulmasta usein tärkeänä väylänä integroitumisessa suomalaisen yhteiskuntaan ja työelämään (Saarinen ym. 2016: 28).

Turvapaikanhakijan elämän keskiössä on jatkuva epävarmuus siitä, mitä kotimaassa tapahtuu, ovatko mahdollisesti sinne jääneet läheiset turvassa ja miten hänen omassa ja läheistensä turvapaikanhakuprosessissa käy (ks. esim. Lastensuojelun käsikirja 2016). Eräs projektimme opetukseen osallistunut varhaisiini-ikäinen poika sanoikin spontaanisti kesken erään opetustuokion: *Mulla on ikävä* [oppijan kotimaa]. Tähän hetkeen kiteytyi se, mikä tämän pojan elämässä oli sillä hetkellä oleellisimmin mielessä. Tulevaisuuden epävarmuus on jatkuvasti läsnä vastaanottokeskuksissa, eikä sitä voi sivuuttaa opetuksessa.

Tilanteet ja ympäristöt, joissa suomen kieltä tarvitaan, ovat molemmissa melko samanlaiset.

Oppijan muu kielitaito vaikuttaa käytännön tarpeisiin. Jos englanninkielinen suomenoppija ei tiedä ruokakaupassa asioidessaan, mikä *milk* on suomeksi ja missä se sijaitsee, hän voi hyvin turvautua englannin kieleen. Tällaisessakin tilanteessa englantia osaamattoman suomenoppijan täytyy turvautua selvästi luovempiin ratkaisuihin maitonsa saamiseksi. Niin akateemiset oppijat kuin turvapaikanhakijatkin kuitenkin varmasti hyötyisivät siitä, että osaisivat toimia tällaisessa tilanteessa myös suomeksi. Näin ollen ne tilanteet ja ympäristöt, joissa suomen kieltä tarvitaan akuutisti, ovat molemmissa melko samanlaiset.

Tulevaisuuden suunnitelmilla ja erityisesti sillä, kuinka kauan kielenoppija aikoo olla Suomessa, on suuri vaikutus suomen kielen opiskelun tarpeisiin niin oppijan itsensä kuin yhteiskunnankin näkökulmasta (Saarinen ym. 2016: 28–30). Yliopiston S2-kursien opiskelijat ovat yleensä vaihto-opiskelijoita, maisteriopiskelijoita ja jatko-opiskelijoita. Lyhyen aikaa Suomessa pysyvät haluavat oppia arkipäivän suomea, muut taas ehkä haluavat hakea töitä Suomesta. Joka tapauksessa monen tulevaisuus on usein epäselvä, eikä tarkkoja suunnitelmia ole. (Saarinen ym. 2016: 30–36.) Toisaalta korkeakouluopiskelijat voivat itse vaikuttaa tulevaisuutensa ja Suomessa pysymisensä turvapaikkaa tai kansainvälistä suojelua hakeviin nähden verrattain paljon.

Mikäli vastaanottokeskuksen asukas saa Suomesta turvapaikan ja päättää jäädä tänne, niin hänen itsensä kuin yhteiskunnankin tavoitteet kielen oppimiselle ovat yleensä kuitenkin melko samanlaisia, eli pyrkimyksenä on maahanmuuttajan integroituminen yhteiskuntaan ja pääsy työelämään (Sisäministeriö 2013: 18). Vastaanottokeskusarjessa suomen kieli on myös tärkeä viestinnän resurssi keskuksen henkilöstön ja asukkaiden välisen kommunikoinnin rakentamisessa. Suomen kielen opiskelun syyt ja oppijan tarpeet ja tavoitteet luonnollisesti vaikuttavat myös opiskeltaviin sisältöihin.

Alkeisopetuksen sisällöt

Eurooppalaisessa viitekehyksessä keskeisiksi alkeistason (0–A1) teemoiksi mainitaan mm. oppijaan itseensä ja tämän välittömään lähiympäristöön tai välittömiin tarpeisiin liittyvät asiat ja niihin liittyvä konkreettinen sanasto (EVK 2003: 84–97). Käytännössä nämä seikat voivat olla esimerkiksi omien henkilötietojen kertomista, sen

kertomista, missä asuu ja mitä tekee tai mitä omistaa (EVK 2003: 48). Olemme havainneet, että toisen kielen alkeistason sisällöt ovat pääsääntöisesti kontekstista riippumatta melko samanlaisia, esimerkiksi asiointia, tervehtimistä, suunnan kysymistä, itsestä kertomista ja tyyppisimpien tunnetilojen kuvaamista.

Kaikkein konkreettisin taso voi olla kuitenkin erilainen. Esimerkiksi kahvilassa asioidessa opiskelijoille on olennaista opettaa, miten saa opiskelija-alennuksen. Toisaalta vastaanottokeskuksessa voidaan tarvita vaikkapa ruokailuvälineiden nimiä, koska ruokaa laitetaan suomalaisten kanssa. Sisältöjen valintaan vaikuttavat myös oppijan valmiudet, eli lähdetäänkö opetuksessa liikkeelle aakkosista vai voidaananko yhteisen kielen avulla selittää abstraktimpiakin asioita. Sisällöt eriytyvät enemmän sitä mukaa, kun opinnoissa edetään pidemmälle.

Ulkoiset, kielelliset ja opiskelutaitoresurssit

Resursseilla on suuri merkitys sille, millaiseksi kielenopiskelu muotoutuu käytännössä. Ulkoisia resursseja ovat mm. opiskeluympäristön sijainti, opettajien määrä, aika ja se, millaisia välineitä on käytössä.

Vastaanottokeskukset sijaitsevat usein syrjässä taajamien keskustasta, joten oppijoiden on hankalampaa päästä kommunikoimaan suomenkielisten kanssa tai kuulla suomen kieltä autenttisissa tilanteissa. Tällöin kielenoppijoiden kiivaasti kaipaama vuorovaikutus natiivien kanssa (Suni 2008: 210) jää varsin vähäiseksi.

Opettajia on yleensä kullakin yliopiston alkeiskursseilla samanaikaisesti suhteellisen suurta opiskelijaryhmää kohden opetustilassa vain yksi, kun taas tässä projektissa kullekin opetusryhmälle oli samanaikaisesti saatavilla vähintään kaksi opettajaa.

Opetuksen apuvälineet puolestaan ovat yleensä yliopistoissa ajantasaiset ja monipuoliset, kun taas projektissamme lähdimme liikkeelle siitä, että jokaiselle oppijalle olisi kynä ja paperia. Monilla oli tosin omia digilaitteita, joita he osasivat käyttää hyvinkin strategisesti mm. kääntämiseen tai kuvahakuun. Koska tätä resurssia ei ollut kuitenkaan mahdollista selvittää etukäteen eikä oikein opetuksen aikana, sen hyödyntäminen jäi pitkälti oppijoiden oman aktiivisuuden varaan.

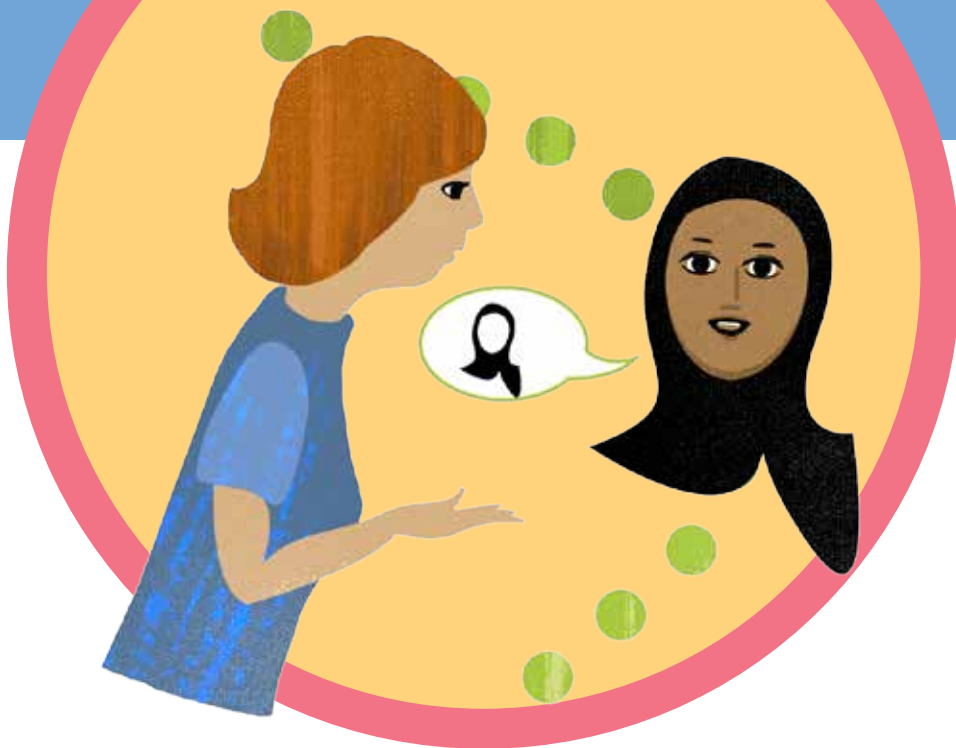
Yhteisön sosiaalisen tuen merkitys ei ole yliopiston kursseilla yhtä ilmeinen.

Suurempi opettajaresurssi kompensoi kuitenkin osaltaan yhteisten välineiden vähyyttä: draaman keinot, runsaammat mahdollisuudet eriyttää opetusta sekä visuaalinen havainnollistaminen olivat vastaanottokeskusopetuksessa tärkeitä. Myös ajan määrällä on vaikutusta niin opettajaresurssin saatavuuteen kuin siihen, kuinka paljon oppija pystyy panostamaan kielenopiskeluunsa.

KIELELLISILLÄ resursseilla tarkoitamme eri kielten, erityisesti mahdollisen apukielen eli usein englannin, mahdollistamaa hyötyä toisen kielen oppimisessa. Jos ryhmällä ja opettajalla on keskinäinen apukieli käytössä, kieltä voidaan käyttää puolin ja toisin selventämään abstraktejakin asioita, esim. sanojen merkitysten nyansseja, kuten sanojen *hei* ja *moi* formaalisuusteen eroa, kielioppia tai oppimisprosessiin liittyviä asioita. Suurin osa turvapaikanhakijoista ei osaa englantia niin hyvin, että kieltä voisi käyttää metatason opetukseen. Myös vastaanottokeskuksessa kuitenkin käytettiin jonkin verran apukieltä: Tulkin ja kääntäjän avustuksella oli mahdollista kääntää keskeisiä suomenkielisiä tekstejä oppijoiden äidinkielelle. Lisäksi ryhmän englantia osaavat jäsenet tulkkasivat joitakin asioita ja toimivat myös oppimisprosessia tukevana apuopettajina mielellään muulle ryhmälle.

Se, että oppijat asuivat projektin vastaanottokeskuksessa samassa rakennuksessa, söivät päivittäiset ateriansa samassa tilassa ja ennen kaikkea olivat samassa elämäntilanteessa, muodosti sosiaalisesti tiiviin yhteisön. Tällaisessa sosiaalisessa ympäristössä oppijat tukivat vahvasti toisiaan niin emotionaalisesti kuin oppimisenkin kannalta. He esimerkiksi selittivät opettajalle hankalassa tilanteessa, miksi joku ei ymmärrä tai osaa tehdä jotakin.

Yhteisön sosiaalisen tuen merkitys ei ole yliopiston alkeiskursseilla läheskään yhtä ilmeinen: opiskelijoilla teetetään kyllä paljon pari- ja ryhmätöitä, mutta



On oleellista, että opettaja tarkkailee ryhmäänsä sen sijaan, että tekisi liikaa ennakko-olettamuksia.

opiskelijoiden omaehtoinen toisten oppimispolkujen tukeminen ei ole olosuhteidenkaan vuoksi yhtä selvää. Opiskelijat pitävät omia pääaineopintojaan usein ensisijaisina, ryhmät tapaavat vain pari–kolme kertaa viikossa ja opiskelijoiden elämäntilanteet ovat usein kovin erilaisia: osa on Suomessa vaihto-opiskelijoina, kun taas jotkut ovat pysyvässä työsuhteessa yliopistoon ja naimisissa suomalaisen kanssa.

Opiskelutaidot ovat yleisesti hyvin erilaiset turvapaikanhakijoilla kuin yliopisto-opiskelijoilla. Yliopisto-opiskelijalla on oletettavasti keskiarvoa enemmän kokemusta opiskelusta ja erilaisista oppimisstrategioista, ja opiskelijoiden tekstitaidot ovat hyvät. Yliopisto-opiskelijoilla on yleensä, vaikka ei aina, kokemusta myös kielenopiskelusta koulussa. Vastaanottokeskuksessa taas ei voida olettaa, että opiskelijoilla on samanlaisia valmiuksia kielen opiskeluun tai edes luku- ja kirjoitustaitoa. Toisaalta myös merkittävä osa turvapaikanhakijoista on korkeakoulutettuja ja englanninkielentaitoisia (Sandberg & Stordell 2016: 3). Projektimme ryhmissä oli niin korkeakoulutettuja kuin luku- ja kirjoitustaidottomiakin. Vastaanottokeskuksissa erot opiskelutaidoissa ovat siis useimmiten suuremmat kuin yliopisto-opetuksessa.

Menetelmiä

Länsimaissa ajatellaan, että lähtökohtaisesti jokaisen tulisi olla tekstitaitoinen (Grabe & Stoller 2002: 59). Tämä ajattelu on läsnä myös korkeakoulukontekstissa. Näin ollen myös jo uuden kielen alkeisopetuksessa ja -oppimisessa kirjoitetulla kielellä on yliopistossa suuri merkitys. Yliopisto-opiskelijaa suomen opiskeluun voi motivoida kielitaidon kasvattamisen lisäksi opintopisteiden saaminen.

Jos vastaanottokeskuksessa akuutein suomen kielen oppimisen tarve on suullisessa vuorovaikutuksessa, on mielekkäintä painottaa puhutun kielen opetusta. Tämä lienee menetelmä, josta kaikki hyötyvät. Luku- ja kirjoitustaidottomat pääsevät kielen opiskelussaan alkuun ilman, että heidän tarvitsisi käyttää suhteettoman paljon voimavarojaan lukemisen ja kirjoittamisen opetteluun itselleen vieraalla kielellä. Ne, joilla on puolestaan hyvät tekstitaidot ja tehokkaat opiskelustrategiat, pystyvät todennäköisesti ohjautusti hakeutumaan itsenäisesti myös kirjallisten tekstien pariin. Oleellista on myös, että tällaisissa tilanteissa ne, joilla on hyvät tekstitaidot, auttavat niitä, joilla nämä taidot ovat heikommät (Grabe & Stoller 2002: 59).



Projektimme ryhmissä oli niin korkeakoulutettuja kuin luku- ja kirjoitustaidottomiakin.

Tämä eriyttäminen onnistui projektissamme hyvin, koska opettajiakin oli useita. Suulliseen vuorovaikutukseen keskittyvässä opetuksessa on parempi keskittyä enemmän kuviin, videoihin ja draaman keinoihin kuin kirjoitettuihin teksteihin. Oli kuitenkin mielenkiintoista, että jotkut projektimme niistä oppijoista, jotka olivat omalla äidinkielellään luku- ja kirjoitustaidottomia, kopioivat kirjallisia sanahahmoja ja tekivät muistiinpanoja vihkoihinsa. Sosiaalitudminen kirjalliseen oppimiseen näyttäisi siis olevan yleistä.

PETUSTAHOSTA riippumattakäytetyissä menetelmissä on myös yhtymäkohtia. Molemmissa toistolla ja varioinnilla on suuri merkitys. Nykyään S2-opetuksessa yleinen käsitys siitä, miten kieli opitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (esim. Suni 2008), on myös molemmissa keskeistä. Turvapaikanhakijoilla tosin mahdollisuus tähän on jo lähtökohtaisesti selvästi pienempi, sillä kontaktit suomenkielisiin ovat niin vähäisiä.

Kummassakin voidaan myös käyttää funktionaalista lähestymistapaa kielinopetukseen. Tällöin oppija rakentaa itse ympäristöstään tekemiinsä havaintoihin perustuen kielellistä systeemiä, ja opettaja toimii tässä prosessissa tukijana (Aalto ym. 2009: 407–408). Erityisesti oppijan opiskelutaidot ja saatavissa olevat ulkoiset resurssit vaikuttavat siihen, kuinka nopeasti oppija alkaa pystyä muodostamaan näitä säännön-

mukaisuuksia. Jos ympäristöstä on saatavilla vain vähän syötöstä (*e. input*, ks. esim. Nissilä ym. 2006: 51) eikä oppijalla oikein ole strategioitakaan, joilla hyödyntää niitä, oppiminen vie varmasti enemmän aikaa. Yliopistoissa opiskelijoilla on paitsi valmiiksi jo hyvät opiskelustrategiat, heitä myös yleensä ohjataan kielikurssien alusta saakka tehokkaiden strategioiden käyttöön (ks. Eloranta & Jalkanen 2015: 227). Näin ollen oppijan oma oivaltaminen on usein varsin nopeaa.

Myös vastaanottokeskuksessa strategioita opetettiin, mutta lähtökohdat olivat toisenlaiset, koska liikkeelle lähdettiin S2-alkeisopiskelun sijaan monen kanssa siitä, mitä opiskelu tai kielen oppiminen ja opiskelu oikeastaan ovat. Poikkeuksiakin kuitenkin oli. Eräs englantia puhumaton oppija muodosti varsin funktionaalisesti kielellisen analogian ymmärtäessään hyvin nopeasti, että *rikki*-sanaa voidaan käyttää hyvin monenlaisissa konteksteissa. Kaikissa näissä tilanteissa *rikki* ei olisi ehkä idiomaattisin sanavalinta, mutta yhteisymmärryksen kannalta se oli hyvinkin merkityksellinen. Oppija pystyi ilmaisemaan tätä sanaa käyttämällä hyvin monenlaisia tunnetiloja ja kertomaan jopa pelkkää suomea käyttäen vitsejä, jotka huvittivat koko ryhmää. *Rikki* oli niin autonrengas, tupakka, jalka, maitopurkki kuin koko kehokin.

Alkeet eri ympäristöissä

Alkeisopetus vaikuttaisi kaikkiaan olevan perussäällöiltään opetusympäristön ja ryhmän luon-

teesta riippumatta melko samanlaista. Uusissa ihmiskontakteissa on luontevaa lähteä liikkeelle tervehtimisestä, esittäytymisestä ja tutustumisesta. Mahdollinen apukielen käyttö mahdollistaa kuitenkin jo alkeistasolla paremmin kielen eri sävyjen ja tyylien tarkastelun. Lisäksi sen myötä oppija ja opettaja voivat käydä alusta saakka dialogia oppimisprosessista ja -strategioista metatasolla (ks. Eloranta & Jalkanen 2015: 228–230). Toisaalta opettajan on myös muun muassa nonverbaalisen viestinnän keinoin mahdollista saada selvyyttä oppijan tunnetiloista tai siitä, onko hän ymmärtänyt opiskeltavaa asiaa.

Opiskelu- ja tekstitaitojen voidaan olettaa yliopistoissa sisäänpääsykriteerien vuoksi olevan hyvät, joten opetus voi lähteä liikkeelle tietyltä perustasolta. Toki jokainen oppija on yksilö, mutta eriyttäminen on silti melko hienovaraista verrattuna vastaanotto-

keskuksiin. Vastaanottokeskuksissa kielenopetuksen eriyttämisen tarve on lähtökohtaisesti varsin suuri, koska ryhmät ovat usein heterogeenisempia.

Merkittävin ero eri tahojen alkeisopetuksessa lienee opiskeluun ja opetukseen tarvittava aika. Lähtökohdat ovat erilaiset muun muassa oppijan opiskelutaitojen, motivaation, kielitaidon, tekstitaitojen, elämäntilanteen ja taustan sekä opetuspaikan, opettajaresurssien, välineistön ja tavoitteiden vuoksi. Nämä kaikki seikat voivat vaikuttaa siihen, kuinka paljon oppija tarvitsee vuorovaikutusta suomen kielellä oppiakseen kertomaan, kuka on, mistä on kotoisin ja missä asuu (ks. EVK 2003: 84–97). Opetuksen näkökulmasta oleellista onkin, että opettaja tarkkailee ryhmäänsä sen sijaan, että tekisi liikaa ennako-olettamuksia. Ryhmänsä tarpeista opettaja pääsee parhaiten perille olemalle ryhmänsä kanssa.

LÄHTEET

Aalto, Eija; Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa

2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, 402–423.

Grabe, William & Stoller, Fredricka L. 2002.

Teaching and researching reading. Harlow: Longman.

Eloranta, Johanna & Jalkanen, Juha 2015. *Learning paths on elementary university courses in Finnish as a second language.* – J. Jalkanen, E. Jokinen & P. Taalas (toim.), *Voices of pedagogical development – Expanding, enhancing and exploring higher education language learning (225–240).* Dublin: Research-publishing.net. Saatavilla osoitteessa <http://reference.research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-26-1/294.pdf> [luettu 23.6.2016].

EVK = Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003. Helsinki: WSOY.

Maahanmuuttovirasto 22.6.2016. *Turvapaikanhakijat.* 1.1.–31.12.2015. Saatavilla osoitteessa http://www.migri.fi/download/64990_Tp-hakijat_2015.pdf?7995b7a4cf98d388 [luettu 22.6.2016].

Nissilä, Leena; Martin, Maisa; Vaarala, Heidi & Kuukka, Ilona 2006. *Saako olla suomea? – Opa suomi toisena kielenä -opetukseen.* Opetushallitus 2006. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Saarinen, Taina; Vaarala, Heidi; Haapakangas, Eeva-Leena; Kyckling, Erja 2016. *Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Saatavilla osoitteessa <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kotimaistenkieltenkoulutustarjonta> [luettu 23.6.2016].

Sandberg, Tanja & Stordell, Elina 2016.

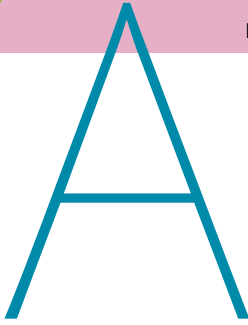
Vastaanottokeskuksessa toteutettu alkuvaiheen osaamisen tunnistaminen. Saatavilla osoitteessa http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/maahanmuuttajien_koulutuksen_kehittaminen/VOK-raportti_21032016.pdf [luettu 21.6.2016].

Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa.* Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/ndle/123456789/18556/9789513932091.pdf?seq> [luettu 6.6.2016].

Sisäministeriö 2013. *Valtioneuvoston periaatepäätös maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategiasta.* Helsinki: Sisäministeriö. Saatavilla osoitteessa http://www.intermin.fi/download/51686_Maahanmuuton_tulevaisuus_2020_LOW-res_FINNISH.pdf?5d7d3b9fd601d188 [luettu 23.6.2016].

Terveystieteiden tutkimuskeskus 2016.

Lastensuojelun käsikirja. Turvapaikanhakijat lastensuojelun asiakkaina. Saatavilla osoitteessa https://www.thl.fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/erityiskysymykset/turvapaikanhakijat-lastensuojelun-asiakkaina#Miten_turvapaikanhakuprosessi_etenee? [luettu 28.6.2016].



INEISTO kerättiin kyselyllä noin puolitoista kuukautta vastaanottokeskusprojektin päättymisen jälkeen. Tutkimuksen avulla halusimme saada lisää tietoa siitä, miten tukea oppimista oikea-aikaisesti S2-opetuksessa vastaanottokeskuksissa ja muissa oppilaitoksissa.

Oppimisen tukeminen ja opetuksen eriyttäminen on oppijan yksilöllisten tarpeiden huomioimista; oppijoiden persoonallisuus, temperamentti, kehitystasot, oppimistyyli, taidot ja kiinnostuksen kohteet eroavat toisistaan. Opettaja ottaa huomioon oppijan tarpeet hyödyntämällä monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä, varioimalla opetuksen sisältöä ja oppimisympäristöä sekä räätälöimällä tavoitteet ja harjoitukset mukailemaan oppijoiden taitotasoa. Tämä edellyttää oppijan kehityksen jatkuvaa arviointia. Opetuksessa kehitetään oppimisstrategioita, huomioidaan oppijoiden eri

ERILAISTEN OPPIJOIDEN tukeminen vaatii herkkyyttä ja heittäytymiskykyä

Millaista oppimisen tukea vastaanottokeskuksissa tapahtuva suomen kielen opetus pystyy tarjoamaan vasta Suomeen saapuneille maahanmuuttajille? Tätä kysymystä pohdimme tutkimusprojektissamme, jossa tarkastelimme kolmesta näkökulmasta pedagogisen tuen toteutumista vastaanottokeskuksessa: Millaisin keinoin opettajat tukevat oppimista ja eriyttävät opetustaan? Miten oppimisen tuen tarvetta arvioidaan? Millaisia haasteita opettajat kohtaavat eriyttäessään opetusta?



tulkinnat opetettavasta aiheesta sekä tuetaan merkitysten rakentumisessa. Myös oppijan kielelliset resurssit sekä aiemmat tiedot ja kokemukset otetaan huomioon opetuksen suunnittelussa.

ERIYTTÄMISEN lähikäsite on oppimisen oikea-aikainen tuki (scaffolding), jolla tarkoitetaan L.S. Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen idean pedagogista sovellusta. van Lier on määritellyt oppimisen oikea-aikaisen tuen keskeisiä elementtejä seuraavanlaisesti: Pedagoginen tuki on jatkuvaa, mikä ilmenee opetuksessa esimerkiksi siten, että harjoituksia toistetaan, varioidaan ja kytketään toisiinsa. On tärkeää, että oppija saa oppimisen alusta lähtien konkreettisia ilmaissukeinoja kielen käyttämiseen, vaikkei sitä vielä systemaattisesti hallitsekaan. Oppimisen oikea-aikainen tukeminen tapahtuu turvallisessa, tukevassa ympäristössä, jossa oppijoiden on helppo osallistua jaetun yhteisön harjoituksiin. Oppimismateriaalia sovelletaan ja muokataan oppilaiden tarpeet huomioiden. Samalla kun oppijan itsevarmuus ja taidot kehittyvät, hänen roolinsa oppimisprosessissa kasvaa; oppimisen tukemisen tavoitteena on auttaa oppijaa kehittymään mahdollisimman nopeasti itsenäiseksi toimijaksi. Opetuksen suunnittelussa tulisi siis miettiä, miten tämä tavoite voidaan parhaiten saavuttaa.

Osalle oppijoista oli tärkeää saada visuaalista tukea muistinsa tueksi, eli pelkkä auditiivinen syötös ei ollut heille tarpeeksi. He kirjoittivat omin aakkosin muistiin esimerkiksi suomenkielisten sanojen äänneasuja. Osalle oppijoista taas tuntui draamallinen havainnollistaminen avaavan opetuksen sisältöjä hyvin.

Oppimisen tukeminen tapahtuu sekä makro- että mikrotasolla. Makrotason tuki tarkoittaa suunnittelua ja järjestelmällistä oppimisen tukea, joka ilmenee esimerkiksi opetus- ja tuntisuunnitelman tasolla. Mikrotason tuella viitataan taas improvisoituihin ja spontaaniin oppimisen tukeen, jota oppilas tarvitsee oppimisprosessissa ja jonka tarpeeseen opettajan on vastattava mahdollisimman nopeasti. Pedagogiset toiminnot ovat aina osittain suunniteltuja, osittain improvisoituja; osittain rutiinia, osittain innovatiivisia; osittain odotettuja ja odottamattomia. Kaikkea ei voi suunnitella etukäteen, vaan opettajan on olta-



va opetustilanteissa ennen kaikkea läsnä, oppilaita kuunnellen ja heidän ainutlaatuisuutensa huomioiden. Tämän seikan saimme oppia omakohtaisesti opettaessamme suomen kieltä maahanmuuttajille.

Miten oppimista tuettiin vastaanottokeskuksessa?

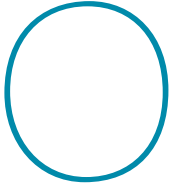
Tutkimustuloksia analysoidessamme yllätyimme siitä, kuinka monipuolisesti oppimisen tuen muotoja hyödynnettiin opetuksessa. Erialaisten oppijoiden huomioista pidetään yleisesti haasteellisena, minkä lisäksi vastaanottokeskusprojektin opetuskonteksti oli suurimmalle osalle opettajaharjoittelijoista täysin vieras. Näistä seikoista johtuen oletimme opettajaharjoittelijoiden kokeneen opetuksen eriyttämisen ongelmalliseksi. Opettajaharjoittelijat kuitenkin eriyttivät opetusta hyödyntämällä monipuolisia opetusmenetelmiä ja muuntelemalla oppimisympäristöä. He havainnollistivat opetettavaa asiaa monin eri tavoin: opetus ja harjoitukset tapahtuivat niin suullisesti, kirjallisesti, toiminnallisesti kuin draamaa ja visuaalista tukea hyödyntäen.

Opetuksessa huomioitiin myös eri taitiin edistyvät oppijat. Samanaikaisopetta-

juus mahdollisti sen, että yksi opettajista saattoi jatkaa etenemistä edistyneempien oppijoiden kanssa, kun toinen opettaja keskittyi opettamaan hitaammalla tempolla muita oppijoita. Nopeammin edistyville tarjottiin myös enemmän variaatiota dialogeissa ja opetuksen sisällöissä.

Oppimisympäristöä muutettiin ryhmittelyn avulla, jolloin oppijat saivat yksilöllisempää opetusta. Oppijat jaettiin pienryhmiin osaamistason ja oppimiseen käytettävän ajan vaihtelun mukaan. Välillä ryhmiä muodostettiin siten, että jokaisessa ryhmässä yksi oppija toimi apuopettajana. Tämä mahdollisti oppimisen osaavamman, mutta samassa tilanteessa olevan oppijan tuella. van Lierin mukaan oppijan toimiminen apuopettajana on oppimisen tuen muoto, jossa ihminen oppii opettamalla; opitun asian sanallistaminen toiselle auttaa ulkoa opitun asian sisäistämistä ja merkityksen rakentumista.

Ryhmä tuki toisiaan valtavasti. Toisinaan oppijatkin sanoivat, että nyt ryhmän vanhin ei pysy kärryillä.



PETUSSISÄLTÖJÄ pyrittiin kontekstualisoimaan aina mahdollisuuksien mukaan. Käytännössä tämä ilmeni sanojen ja tekstien visualisoinnilla kuvien ja videoin. Tämän lisäksi opettajaharjoittelijat

kuvasivat opetusvideoita vastaanottokeskuksen asukkailla tukemaan suomen kielen oppimista myös oppituntien ulkopuolella. Opetusta eriytettiin myös konkreettisten tuotosten ja tehtävien tasolla siten, että ne mahdollistivat reagoimisen oman taitotason mukaan. Opetuksessa hyödynnettiin esimerkiksi tehtäviä, joihin on avoin ja joustava vastausmahdollisuus. Opetuksen sisällön eriyttäminen oli kuitenkin vähäistä, ja se ilmeni lähinnä tilanteissa, joissa oppilaille annettiin mahdollisuus käsitellä samaa asiaa eritasoisesti. Oppijoiden taitotason ja valmiuksien tunnistaminen vei aikaa, mistä johtuen erilaisten opetussisältöjen tarjoaminen eritasoisille oppijoille oli mahdollista vasta opetusprojektimme loppupuolella.

Oppimisen tuki tilanteista ja intuitiivista

Opetuksemme suunnittelun lähtökohtana oli ajatus, että kieli- ja kulttuuritaustoiltaan heterogeeninen joukko pystyisi seuraamaan opetusta ja osallistumaan harjoituksiin riippumatta siitä, mikä on oppijan äidinkieli, koulutustausta tai onko hän luku- ja kirjoitustaitoinen. Tästä syystä kieltä pyrittiin opettamaan kokonaisvaltaisesti, kehollisesti, dialogisesti sekä tilanteisesti. Oppilaiden osallistuminen kielenkäyttötilanteisiin oli opetuksessa tärkeää, ja ensisijaisena opetusmenetelmänä toimi erilaisten arjen tilanteisiin liittyvien dialogien opettaminen runsaan toiston avulla. Oppimisen arvioinnin näkökulmasta asetelma on kiinnostava, sillä tutkimuksessamme havaitsimme, että opettajan päätökset eriyttää opetusta perustuivat lähes täysin opetustilanteissa tehtyihin havaintoihin; tutkimuksemme keskeinen tulos oli, että vastaanottokeskuksessa oppimisen tuen tarvetta arvioitiin enimmäkseen tilanteisesti ja intuitiivisesti. Oppimisen oikea-aikainen tukeminen vastaanottokeskuksessa tapahtui siis pääasiassa mikrotasolla, mutta vaikutti opetusprojektin edetessä myös makrotason tukeen: tuntisuunnitelmia muokattiin oppijoiden edistymisestä tehtyjen havaintojen perusteella.

Osaamisen tason mukaan etevimmille pystyi antamaan lisätietoa kielestä, jota hitaammat oppijat eivät olisi pystyneet vielä omaksumaan.

Oppimisen tuen lähtökohtana on aina jatkuva havainnointi ja oppilaiden arviointi, mutta vastaanottokeskuksessa opettamisessa pedagogisen tuen tarpeen arviointi vaati opettajaharjoittelijoilta erityistä herkkyyttä aistia oppilaiden tunnetiloja ja ajatuksia, sillä yhteistä kieltä ei ollut. Lisäksi elämäntilanne oli monille hyvin raskas ja aiheutti haasteita oppimiselle ja opetukseen sitoutumiselle. Oppijoiden edistymisen seuraaminen tapahtui opetustilanteissa tekemällä havaintoja heidän elekielestään, joka ilmensi tuskastumista, turhautumista ja hämmentymistä. Tylsistyminen, kärryiltä putoaminen ja koodin vaihtuminen signaloivat niin ikään oppijan tarvetta saada yksilöllisempää ohjausta.

Yhdeksi pedagogisen tuen tarpeen havaitsemista helpottavaksi rutiiniksi muodostui tuntien alussa pidetty kyselykierros, jonka alkuperäisenä tarkoituksena oli kerrata edellisillä kerroilla opiskeltuja asioita. Opetusprojektin edetessä kuitenkin havaittiin, että kyselykierros toimi myös erinomaisena keinona seurata oppijoiden edistymistä. Kyselykierros mahdollisti edistyneempien oppijoiden taitojen testaamisen esimerkiksi varioimalla kysymyksiä haastavammaksi tai kysymällä yllättäviä kysymyksiä.

Oppimisen tuen tarpeen havaitsemisen kannalta merkittäväksi osoittautui myös ryhmän jäsenten havainnot toistensa oppimisen edistymisestä. Muu ryhmä tuki ja auttoi heikompi oppijoita ja herätteli myös opettajia huomaamaan, jos joku oppija jäi jälkeen opetuksesta. Usein ryhmäläiset myös selittivät jonkun asukkaan taustoja tai yksilöllistä tilannetta opettajalle. Yhteinen tavoite ja yhteisöllisyys korostuivat, kun ryhmien toimintakulttuuri muodostui nopeasti kaikkien oppimista tukevaksi.

Oppijoista tietämättömyys oppuksen haasteena ja rikkautena

Tutkimuksessamme halusimme myös selvittää, millaisia haasteita opettajaharjoittelijat kohtasivat



Pakko myöntää, että ihan laiskuuttani joskus (jätin eriyttämättä). Toistomenetelmä oli opettajallekin varsinkin alussa raskas, ja joskus tuntui, ettei kerta kaikkiaan jaksaa opettaa vain pientä, hitaampaa ryhmää, koska pienen ryhmän opettaminen on niin intensiivistä.

eriyttäessään opetusta ja arvioidessaan oppimisen tuen tarvetta. Tavoitteenamme oli tuoda opettajajarjoittelijoiden ääni kuuluviin ja antaa tilaa heidän henkilökohtaisille kokemuksilleen opetusprojektissa. Vaikka oppimisen tuen tarve havaittiin, ei eriyttämistä aina toteutettu. Tähän oli syynä ajankäyttöön tai opettajan jaksamiseen liittyvät tekijät. Opetusprojekti oli kaiken kaikkiaan hyvin intensiivinen ja hektinen kokemus opettajajarjoittelijoille, joiden oli samanaikaisesti suoriuduttava muista yliopisto-opinnoistaan. Tämä saattoi näkyä väsymyksenä opetustilanteissa ja päätöksissä olla eriyttämättä opetusta.

Haasteelliseksi opetuksen eriyttämisessä koettiin ryhmien heterogeenisyys ja suuri koko, kulttuurierot, yhteisen kielen puuttuminen sekä vastaanotokeskuksen vaihtelevat oppimisympäristöt ja -resurssit. Koska oppijoista ei tiedetty etukäteen juuri mitään, oli opetuksen suunnittelu ja kohdentaminen ryhmälle sopivaksi mahdollista vasta sitten, kun opettajat oppivat tuntemaan ryhmänsä hyvin. Vaikka oppimisen tukeminen koettiin ajoittain haasteelliseksi, opettajajarjoittelijat kuitenkin eriyttivät opetustaan monipuolisesti; koetut haasteet eivät siis olleet ylitsepääsemättömiä esteitä oppimisen tukemiselle. Kenties vieras opetuskonteksti lisäsi kokemusta opetuksen eriyttämisestä haastavuudesta. Osassa vastauksissa ryhmästä tietämättömyys nähtiin myös eräänlaisena rikkautena, sillä opettajan ennakoajatukset oppilaista eivät ohjanneet opetusta, vaan opettajan oli luotava käsityksensä oppilaista ja heidän tarpeistaan opetustilanteiden mukaan.

Yhteisöllisyys pedagogisen tuen tukipilarina

Yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi oppimisen tukemisen onnistumiselle projektissamme nousi oppijoiden antama tuki toisilleen. Kaikkien oppijoiden tavoitteena oli koko ryhmän oppiminen ja edistyminen. Jos opettaja ei huomannut yksittäisen oppijan jäävän jälkeen, muut ryhmän oppijat ilmoittivat asiasta. Sosiaalisen tuen antaminen ja tiedon jakaminen olivat luontevia elementtejä opetus-

Teimme tehtävänannot sellaisiksi, että oppilailla oli mahdollisuus tehdä oman taitotasonsa mukaan, esim. alun kuulumiskierroksella saattoi vastata vain, että hyvää kuuluu, mutta myös kertoa enemmän – toki tässä myös yritettiin kannustaa kertomaan niin paljon kuin vain osaa.

kontekstissamme, ja oppijan toimiminen apuopettajana oli myös itseohjautuvaa. Oppiminen tapahtui turvallisessa, tukevassa ympäristössä, jossa oppijoiden oli helppo tehdä harjoituksia yhteistyössä muiden kanssa. Ryhmissä vallitsevan yhteisöllisen ilmapiirin luominen opetus-tilanteisiin on tärkeää, sillä se antaa tarvittavat puitteet pedagogisen tuen onnistumiselle.

Pedagogisen tuen tulisi aina olla oikea-aikaista.

Tämä vaatii opettajalta herkkyyttä tulkita tilanteita; etukäteen tehtyä suunnitelmaa täytyy voida muuttaa, kun oppimisen tuen tarve ilmenee. Vastaanottokeskuksessa opettajaharjoittelijat luottivat lähes täysin omiin havaintoihinsa ja tulkintaansa arvioidessaan eriyttämisen tarvetta, koska yhteistä kieltä ei ollut. Vaikka tämä koettiin haastavana, oli se ennen kaikkea opettavaista: monet opettajaharjoittelijat ovat sanoneet opetusprojektin olleen merkittävin ja hyödyllisin kokemus pedagogisissa opinnoissaan.

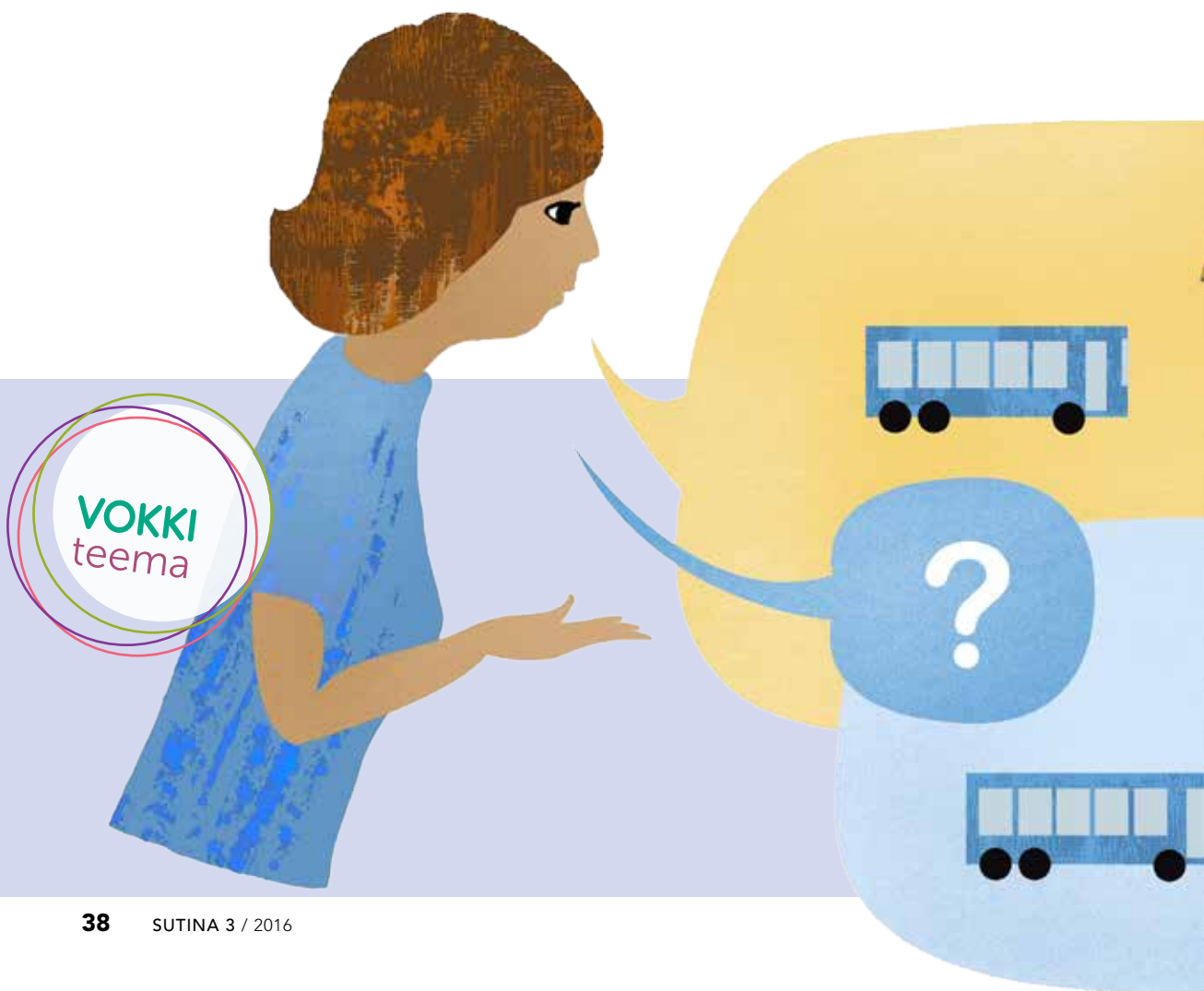
Mielestämme opettajankoulutuksessa voitaisiin tarjota enemmän tämän tapaisia opetuskokeiluja, sillä ne opettavat opettajaharjoittelijoille heittäytymiskykyä, luovuutta, läsnäoloa, oppimisympäristön ja vaillinaisten opetusresurssien tehokasta ja innovatiivista hyödyntämistä sekä erilaisten ihmisten kohtaamista. Vastaanottokeskuksessa opettaminen haastoi opettajaharjoittelijat astumaan pois omalta mukavuusalueeltaan ja ylittämään omia rajojaan, mikä on antanut heille rutkasti itsevarmuutta opettajan työssä. Kaiken kaikkiaan opetuskokeilu on kehittänyt taitoja, joita tarvitaan missä tahansa opetustyössä.

LÄHTEET

- Alanen, Riikka 2011:** Kysely tutkijan työkaluna. – Pauliina Alanen, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 146–161. Helsinki: Finn Lectura.
- Hellström, M. 2008:** *Sata sanaa opetuksesta – keskeisten käsitteiden käsikirja*. Juva: PS-kustannus.
- Jyrinki, Erkki 1976:** *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Linnakylä, Pirjo 1980:** *Oppilaantuntemus on eriyttämisen perusta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXVII, 22–37. Helsinki: Merkur.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009:** Eryityskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Eryityspedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 47–73.
- Tomlinson, C. A. 1999:** *Differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. 2000.** *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C.A. 2001:** *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009:** *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tynjälä, Päivi 1999:** *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, Kari 1996:** Oppilas on yksilö! – Hanna Myyrä & Jukka Sarjala (toim.), *Koulun puolesta* s.121–141. Helsinki: WSOY.
- Viljanen, Erkki 1975:** *Opetuksen eriyttäminen*. Tampere: Kirjapaino Oy.
- Walqui, Aída, 2006:** Scaffolding instruction for English language learners: a conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (2), 159–180.

Tarkastelemme ja vertailemme tässä artikkelissa kahta vastaanottokeskuksissa käytettyä alkuvaiheen suomen kielen opetuksen menetelmää: vastaanottokeskuksessa käytettyä sovellusta tarinamenetelmästä sekä erityisesti vapaaehtoistyöntekijöiden keskuudessa suosioon nousutta ja heille suunnattua Toisto-menetelmää.

TARINA JA TOISTO - mitä samaa ja mitä eroja?



Tarinamenetelmä

Vastaanottokeskuksessa suomen kielen opetus rakennettiin tarinamenetelmän (story telling, ks. kuvausta eräänlaisesta tarinamenetelmästä esim. Fitzgibbon & Wilhelm 1998) pohjalta. Kehittämäsämme menetelmän sovelluksessa lähtökohtana oli teksti sanan tai lauseen sijaan; kokonaisen tekstin tasolla ymmärtämisestä siirryttiin ”alaspäin” mikrotason asioihin.

Vastaanottokeskuksessa opetettiin suomea tarinamenetelmän avulla sekä syksyllä että keväällä. Tarina aloitettiin syksyn kurssilla, ja keväällä Jalil seikkaili ystävänsä kanssa yhteensä neljän viikon ajan erilaisissa tilanteissa, joita olivat kuulumisten vaihto sekä vierailut lääkärissä, koulussa ja kirpputorilla sekä kahvilassa. Tarina jatkui sujuvasti edellisestä tilanteesta seuraavaan, tunnista toiseen.

Tuntien suunnittelijat laativat jokaiselle tunnille kehyskertomuksen, joka esitteli oppijoille uuden vuorovaikutustilanteen. Aluksi opettajat näyttelivät uuden tilanteen oppijoille pyrkien samalla eleiden ja kuvien avulla selittämään, mitä tilanteessa tapahtuu. Tämän jälkeen oppijoille esiteltiin tarinasta poimitut lyhyemmät dialogit, joita oppijat itse harjoittelivat muun muassa toistamalla opettajan perässä ja pareittain. Eriyttäminen tapahtui siten, että hitaammin eteneville ryhmille oli valmisteltu lyhyemmät ja helpommat

dialogit kuin nopeammille ryhmille. Esimerkkeinä esittelemme seuraavat kuulumisten vaihtoon liittyvät lyhyet minidialogit:

Osaavammat ryhmät 3-5:

- Moi, mitä kuuluu?
- Ihan hyvää, mä kävin pelaamassa jalkapalloa. Entäs sulle? Miten viikonloppu meni?
- Ihan ok. Mä kävin eilen uimassa.
- Aijaa. (Oliko kivaa?)

Aloittelijaryhmät 1-2:

- Moi, miten viikonloppu meni?
- Ihan ok. Mä kävin uimassa.
- Kiva!

Tuntien loppupuolella siirryttiin tarinan muunteluun ja soveltamiseen. Oppijat saivat ehdottaa, mitä muuta samankaltaista dialogissa voisi sanoa, kysyä tai vastata. Erityisesti dialogien alleviivattuja kohtia pyrimme varioimaan - alleviivatut kohdat olivat useimmiten dialogien avainkonstruktioita tai yleisiä, vakiintuneita ilmauksia, joiden haltuunottoa tai omaa käyttöä erityisesti harjoitettiin. Tässä esimerkissä variointi olisi seuraavaa: kävin kaupassa/pelaamassa + mitä; miten loma/viikonloppu/koulupäivä meni ja niin edelleen. Näin oppijat pääsivät oppimaan myös uutta, oman arkenensa kannalta olennaista sanastoa. Esimerkiksi lääkäriviikolla opeteltiin kertomaan, missä tuntuu





kipua. Näitä varioituja dialogeja esitettiin usein toisille pareille.

Opetusmateriaalina käytimme kaikenlaista tava-
raa sekä kuvia. Apunamme oli myös kaksi nuorta
turvapaikanhakijaa, joista toinen teki jokaiseen tee-
maan piirroskuvat tilanteesta ja toinen käännöksiä
dialogeista. Tärkeintä materiaalia olivat kuitenkin
näyttelemine, tilan käyttö, keho sekä opettajien
ilmeet ja eleet. Jokaisesta teemasta tehtiin vielä vide-
ot (Annde 2016), joita alettiin kääntää mm. persian,
venäjän ja englannin kielelle, jotta oppijat saivat
harjoitella dialogeja omalla ajallaan. Videot tulevat
saataville Soppi - suomeksi oppimassa -sivustolle
(suomeksioppimassa.jyu.fi).

Toisto-menetelmä

Toisto on Helsingin yliopistossa kehitetty menetel-
mä, jonka avulla kuka tahansa voi opettaa suomea.
Menetelmä on tarkoitettu erityisesti turvapaikan-
hakijoiden suomen kielen opetukseen (Suomen
kieli sanoo tervetuloa = SKST 2016) ja se onkin
ollut hyvin suosittu vapaaehtoisten keskuudessa
(Huilla, Möttönen & Ahlholm 2016). Toisto poh-
jautuu Community Language Learning -menetel-
mään, jonka peruseräpäätteitä ovat turvallinen il-
mapiiri, rauhallinen eteneminen, opettajan apu ja
puhumiskeskeisyys (SKST 2016).

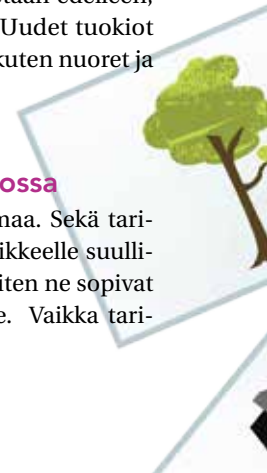
Toinen kirjoittajista on käynyt Toisto-koulutuksen
ja ollut mukana vapaaehtoisen pitämässä tuokiassa.
Toinen kirjoittajista taas on tutustunut Toisto-me-
netelmään Suomen kieli sanoo tervetuloa -sivus-
ton kautta.

Toiston tuokiot etenevät pääasiassa seuraavalla
tavalla: aluksi jokainen esittäytyy ja kielioppaat ker-
tovat tuokion tavoitteet, tämän jälkeen kielioppaat
mallintavat tunnin sanaston kuvakorttien avulla,
sitten oppijat toistavat sanat kielioppaiden peräs-
sä. Samalla tavalla tuokion vetäjät mallintavat dia-
logit, esim. *Millä sinä menet? Minä menen bussilla
kouluun.* ja oppijat toistavat ne oppaiden perässä.
Tuokion sanoja ja ilmauksia harjoitellaan vielä siten,
että jokainen oppija saa kuvakortin tai kuvakortteja,
joiden pohjalta muodostetaan harjoiteltuja fraaseja.
Mikäli oppija ei muista sanaa tai ilmausta, hän voi
tukeutua *puhuvaan sanakirjaan*. Tuokion toinen
kieliopas toimii sanakirjana, joka auttaa tarvittaessa
sanoissa ja ilmauksissa. Lopuksi oppijat saavat ko-
tiin sanastomonisteiden, jonka avulla voi harjoitella
tuokion teemaa. (SKST 2016.)

Toiston materiaalipaketti koostuu tällä hetkellä
kymmenestä videodusta tuokioista, tuokioiden
opetuskuvista, sanastomonisteista ja ohjeista, joi-
hin voi tutustua Suomen kieli sanoo tervetuloa -si-
vustolla (SKST 2016). Toistoa kehitetään edelleen,
ja uutta materiaalia on jo tekeillä. Uudet tuokiot
huomioivat mm. eri kohderyhmät, kuten nuoret ja
naiset. (Huilla ym. 2016.)

Yhtäläisyydet tarinamenetelmässä ja Toistossa

Opetusmenetelmissä on paljon samaa. Sekä tari-
namentelmä että Toisto lähtevät liikkeelle suulli-
sen kielitaidon harjoittelemisesta. Siten ne sopivat
myös luku- ja kirjoitustaidottomille. Vaikka tari-



namenetelmässä pääpaino oli suullisella kielellä ja vuorovaikutuksella, kirjoitettu kieli kulki rinnalla ainakin nopeammin etenevissä ryhmissä oppijoiden kirjoittaessa innokkaasti muistiinpanoja. Opetuksessa koettiin tärkeäksi korostaa oppijoiden autonomiaa ja omia tapoja oppia, siksi heitä ei pakotettu täysin suulliseen opiskeluun. Toistossa kirjoitettu kieli tulee vastaan mm. tuokion lopuksi oppijoille jaettavassa sanastomonisteessa.

Puhumiseskeisyyden lisäksi molemmissa menetelmissä olennaista on toisto. Tarinamenetelmässä pyrittiin kytkemään ilmaukset mielekkäisiin käyttötilanteisiin. Toistoa käytettiin apuna erityisesti harjoiteltavan dialogin opettelussa ja sen erilaisten variaatioiden kokoamisessa. Näin oppijat saivat mallin konventionaalisista ilmauksista. Toistamiseen pyrittiin liittämään myös huumoria ja erilaisia merkityssävyjä varioimalla äänenpainoja ja puheopeutta sekä liittämällä toistoon erilaisia liikkeitä ja draamallisia aineksia.

KOLMAS menetelmiä yhdistävä tekijä on toiminnallisuus. Toistossa, esim. tuokiossa 02 harjoitellaan asioita “Mitä sä tiedät mun ystävästäni”-seuraleikin muunnelman avulla. Lisäksi esimerkiksi tuokiossa 08 oppijat piirtävät oman perheensä ja esittelevät sen kuvan avulla. Tarinamenetelmässä sen sijaan tarinaa kuljetettiin eteenpäin yhdessä monin eri tavoin. Oppijat saivat muun muassa itse näytellä dialogeja ja eläytyä tilanteeseen niin tahtoessaan.

Sekä tarina- että Toisto-menetelmä perustuvat myös yhteisopettajuuteen.

Toisto-menetelmän tuokiot on rakennettu siten, että toinen kielioppaista toimii ryhmän toiminnan ohjaajana ja toinen puhuvana sanakirjana (Huilla ym. 2016). Myös tarinamenetelmä vaatii kaksi opettajaa, jotta pystyttiin vastaamaan heterogeenisen ryhmän moninaisiin tarpeisiin.

Yhtäläisyyttä menetelmien välille luo lisäksi se, että menetelmissä ei eroteta kielioppia omaksi erilliseksi alueeksi, vaan muodot opitaan osana ilmauksia eri käyttötilanteissa. Sääntöjen sijaan rakenne opitaan tekemällä yleistyksiä annetuista ilmauksista ja havaitsemalla yhtäläisyyksiä ja eroja. Osaavimmissa ryhmissä oppijat kiinnittivät itse huomiota esimerkiksi verbin taipumiseen, jolloin opettajalla oli hedelmällinen tilanne opettaa sitä hieman mallien kautta.

Erot menetelmien välillä

Tarinamenetelmässä opittavina yksiköinä pidettiin kokonaisia ilmauksia ja konstruktioita, jotka olivat luontevassa kontekstissa laajemmassa tarinassa. Lähtökohtana oli teksti sanan tai lauseen sijaan. Tekstin genre tarjosi oppimisen tueksi sellaisia affordansseja, joita oppijat pystyivät hyödyntämään suomen- ja englannintaidon puuttumisesta huolimatta, sillä ne olivat osa heidän maailmantietoaan.

Toisto-menetelmässä opetus sen sijaan lähtee pääasiassa liikkeelle sanatasolta, josta edetään lauseisiin, vaikka osassa tuokioista otetaan käyttöön heti kokonaisia ilmauksia (esim. tuokioiden 00, 07 ja 09).

Tarinamenetelmässä kokonaisten ilmausten opettaminen irrallisten sanojen

sijaan nähtiin perusteltuna jo heti alusta alkaen mm. siksi, että sanoja harvemmin käytetään yksin, vaan ne ovat aina yleensä sidoksissa muihin sanoihin. Sanojen sitominen kontekstiin myös auttaa oppimaan sanojen taiputusta sekä helpottaa niiden ymmärtämistä ja muistamista. Etuna on myös se, että konstruktioissa opitaan useampi sana kerrallaan osana vakiintunutta ilmaisua.



Tarinamenetelmässä tavoitteena oli, että vähäiselläkin kielitaidolla pystyttäisiin rakentamaan käyttökelpoisia ilmauksia sekä päästäisiin alusta saakka tutustumaan puheen rytmiin ja virtaan sekä poimimaan tuttuja ilmauksia ja hyödyntämään kontekstia.

Eroavaisuutta menetelmiin tuo myös opetuksen rakenne. Toisto-menetelmän tuokioiden ovat melko suunnitelmallisia ja opettajajohtoisia. Oppilaat toistavat tietyn sanan tai fraasin mallin mukaan. Opettajajohtoisuus on yksi niistä asioista, minkä vuoksi Toisto sopii kaikille vapaaehtoisille, vaikkei opetuskokemusta olisikaan. Toiston tarkat ohjeet helpottavat opettamista. Myös tarinamenetelmän oppitunneilla oli tietty rakenne, mutta sitä sovellettiin oppilaiden ehdoilla. Keskeistä oli se, että oppijat pääsivät itse varioimaan mallidialogeja ja havaitsemaan analogiaa. Tarinaa ja mallidialogia lukuun ottamatta opettajilla oli ryhmän kanssa kohtuullisen vapaat kädet. Tunnilla eteneminen riippuikin todella paljon ryhmän tasosta. Tarinamenetelmässä vähemmän strukturoitu opetus loi kuitenkin myös omat haasteensa, sillä sekä oppilailta että opettajilta vaadittiin enemmän heittäytymistä tilanteeseen.

Menetelmät eroavat toisistaan myös kielenkäytöltään. Toistossa lähdetään liikkeelle kirjakielen omaisesta yleiskielestä. Tarinamenetelmässä sen sijaan haluttiin, että dialogit ovat mahdollisimman autenttisia ja tuovat esille puhutun kielen eri variantteja. Esimerkiksi ilmauksen *minä menen* sijaan käytettiin muotoa *mä meen*. Yleisten puhekielen piirteiden käyttö nähtiin perusteltuna, koska oppijan on ensisijaisesti ymmärrettävä ympärillään puhuttua kieltä. Myös taito käyttää puhuttua kieltä itse on ensisijainen kirjoitettuun kieleen verrattuna.

Neljäs ero Toiston ja tarinamenetelmän välillä on opetuksen osallistuminen. Toiston tuokioiden eivät vaadi oppilaalta jatkuvaa läsnäoloa, sillä jokainen tuokio lähtee tavallaan alusta liikkeelle. Tämän vuoksi Toisto sopii erityisen hyvin opetukseen, jossa oppilaat vaihtuvat usein. Tarinamenetelmä sen sijaan sitouttaa enemmän oppimiseen sekä oppijaa että opettajaa. Tarinassa eteni yhtenäisen, jatkuva tarina, jonka seuraaminen vaatii läsnäoloa, vaikka edellisten kertojen tarinaa kerrattiinkin seuraavalla kerralla.

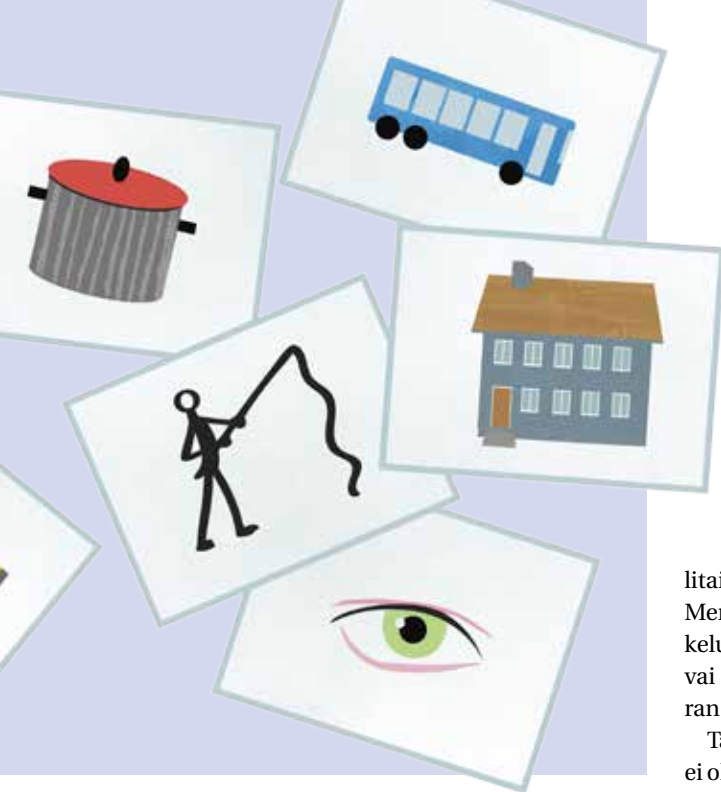
Menetelmät eroavat myös avun antamisen osalta. Tarinamenetelmässä ei otettu Toiston puhuvan sanakirjan tyyppistä yhtä mallia, vaan jokainen sai toimia

niin sanottuna puhuvana sanakirjana. Oppilaille annettiin tilaisuus auttaa toinen toistaan ja opettajapari avusti parhaansa mukaan melko spontaanisti. Elävä sanakirja -ajattelulla sanottuna tarinamenetelmän opetuksessa koko ryhmä oli ikään kuin yksi sanakirja, joka avusti jäseniään aina, kun tietoa vain joltakulta löytyi. Lisäksi käytössä oli muita resursseja, kuten käännökset dialogeista, turvapaikanhakijoiden suomeksi koulua käyvät lapset, Google Kääntäjä, kuvat ja näyttöleminen.

Toisto-menetelmä ja tarinamenetelmä eroavat osittain myös materiaaliltaan. Pyrkimyksenä tarinamenetelmässä oli käyttää mahdollisimman paljon apuna saatavilla olevaa materiaalia ja opetustilaa. Niukasti varustellut opetustilat kuitenkin toivat oman haasteensa. Toistossa materiaalina sen sijaan ovat pääasiassa opetuskuvat, jotka ovat materiaalipaketin mukana tulostettavissa. Opetuskuvien ohella tuokiosta riippuen voi käyttää apuna myös kaikkea muuta materiaalia. Näiden lisäksi oppijat saavat kotiin sanastomonisteen tunnin aiheesta. Myös tarinamenetelmässä käytettiin jonkin verran kuvia opetuksen apuna, muun muassa sellaisista asioista, joita ei ollut mahdollista tuoda paikan päälle tai näyttellä (esimerkiksi bussi). Tarinamenetelmässä kuitenkin keskeisinä resursseina olivat näyttöleminen ja koko keholla asioiden havainnollistaminen. Tällaisessa opetusmuodossa on omat haasteensa, mutta myös etunsa, sillä opettaja ei voi tukeutua liikaa materiaaleihin, vaan hänen on oltava läsnä ja kohdattava opiskelijat kaiken aikaa.

Eroja esiintyy myös tuokioiden ja tuntien aiheissa, vaikka yhtäläisyyttäkin on jonkin verran. Esimerkiksi molemmissa menetelmissä käsitellään seuraavallaisia teemoja: olotilasta kertomista, viikonpäiviä, värejä ja vaatteita. Keskeisenä erona ovat kuitenkin





aiheiden esittämistavat.

Tarinassa lähtökohtana oli mahdollisimman autenttinen kielenkäyttötilanne ja siinä ilmaistavat funktiot, kuten pyytäminen, ja kysyminen, ja funktioiden ilmaisemisessa käytettävät vakiintuneet ilmaukset. Sanasto määräytyi sitten tilanteen mukaan. Tarinamenetelmässä tunnin teema ei niin ikään ollut esimerkiksi värit ja vaatteet, vaan kirpputorikäynti. Tarinassa tilanne kytkeytyi etenevään tarinaan, jolloin edellä olivat funktiot ja merkitys. Toistossa sen sijaan tilanne on tiiviimmin yhteydessä opittavaan rakenteeseen. Tarinamenetelmässä huumori oli tärkeä työkalu, ja tarinat rakennettiin tarkoituksella hauskoiksi ja tunteita herättäviksi sekä sillä tapaa yllätyksellisiksi, että ne herättivät keskustelua ja ajatuksia. Esimerkiksi ensimmäisen teeman toisessa dialogissa Jalil käy lainaamassa naapuristaan

sokeria, mutta saakin suola. Huumorin avulla tarkoituksena oli herättää tunteita ja luoda ryhmän kesken yhteisyyttä sekä kulttuurisen ja omaan taustaan perustuvan päättelyn mahdollisuuksia.

Lopuksi

Yhteenvetona voidaan sanoa, että molemmissa menetelmissä keskeistä on toisto, asioiden uudelleen kierrättäminen. Lisäksi menetelmät lähtevät liikkeelle suullisen kielitaidon opettamisesta ja yhteisopettajuudesta. Menetelmien eroiksi voidaan mainita kielen opiskelun suunta, eli se, edetäänkö tekstistä sanastoon vai toisinpäin. Tämän lisäksi eroja on jonkin verran tunteilla käytettävässä materiaalissa.

Tarinamenetelmän sovelluksesta ja sen kokeilusta ei ole olemassa samanlaista kattavaa kirjallista ohjepakettia kuin Toisto-menetelmästä. Toisto-menetelmää on alettu myös tutkia suomalaisessa kontekstissa enemmän jo alkuvuoden 2016 aikana. Mallit ovat siis hieman eri asemissa – tarinankerronta oli lähinnä opetuskokeilu, kun taas Toisto on vakiintunut suosituksi opetusmenetelmäksi vapaaehtoisten keskuudessa. Huomioitavaa on myös se, että Toisto on tarkoitettu vapaaehtoisille, ei-kieliasiantuntijoille, kun taas tarinamenetelmää oli tässä projektissa kehittelemässä ja kokeilemassa S2-ammattilaisjoukko ja S2-ammattilaisiksi opiskelevat, minkä vuoksi myös tavoitteet ja toimintatavat olivat erilaiset. Tarinamenetelmä on kuitenkin opetuskokeilun perusteella myös soveltuva vastaanottokeskusympäristöön.

Toisto-menetelmä on ollut heikisessä tilanteessa todella tärkeä kansalaisliike ja hyvä työkalu suomen kielen opettamiseen vastaanottokeskuksissa. Sen rinnalla halusimme kuvata toisenlaista opetusmenetelmää, jota on tarkoitus kehittää vielä eteenpäin.

LÄHTEET

Annde 2016. Suomen kielen dialogeja. <https://www.youtube.com/watch?v=4qOAX6EEbJ8&index=5&list=PLYOEPEiRCBblutJqAoamTnPUpEDp73N-C>.

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

Huilla, S., Möttönen, T. & Ahlholm, M. 2016. Ensiapua akuuttiin kielentarpeeseen: Toisto-metodi vastaanottokeskusten suomen opetuksessa. *Kieliverkosto* 10.5.2016. <http://www.kieliverkosto.fi/article/ensiapua-akuuttiin-kielentarpeeseen-toisto-metodi-vastaanottokeskusten-suomen-opetuksessa/>.

SKST= Suomen kieli sanoo tervetuloa 2016. <http://suomenkielisanootervetuloa.fi/>.



Olen viettänyt jo kahtena kesänä viiden viikon jakson Pohjois-Minnesotassa. Siellä nimittäin toteutuu suomen kielen opettajan toiveuni: motivoituneet opiskelijat, jotka ovat kiinnostuneet suomen kielestä ja jotka vapaa-ajallaankin ottavat selvää Suomen kulttuurista ja sen eri ilmiöistä. Lisäksi paikka on niin viehättävä, että on ilo olla suomalainen Salolammella.



Oululainen Milla Väänänen suoritti S2-opetusharjoittelun Salolammella.



TEKSTI: ELINA HEIKKILÄ-KOPPEROINEN
KUVAT: TARJA LEHTOLA

SUOMEN KIELI kiinnostaa Yhdysvalloissa



HDYSVALTOJEN kouluissa ei opiskella kovinkaan paljon vieraita kieliä espanjan ja ranskan lisäksi. Niinpä oppilaat opiskelevat pitkän kesälomansa aikana vieraita kieliä (ja kotikieliään) erilaisissa oppilaitoksissa ja kesäleireillä. He voivat jopa suorittaa näin lukiokursseja, jotka heidän oma oppilaitoksensa hyväksyy vieraan kielen opinnoiksi oppilaan opinto-ohjelmaan.

Sukellus suomen kieleen

Salolampi on osa Concordia Collegen alaista kielikylien verkostoa (Concordia Language Villages). Kielikylyissä opetetaan immersiomenetelmällä kieltä mahdollisimman autenttisessa ympäristössä. Päämääränä immersiossa eli kielikylyopetuksessa ei ole ainoastaan kielen oppiminen vaan uusien tietojen hankkiminen, jolloin kieltä käytetään aidossa kommunikoinnissa ja keskustelussa. Näin kielen oppiminen on mielekkäämpää ja tehokkaampaa kuin esimerkiksi pelkän kieliopin opettelu.

Kun opiskelijat saapuvat Suomen kielikylyyn Salolammelle, he esim. valitsevat itselleen suomalaisen nimen, saavat Suomen passia muistuttavan passin ja vaihtavat dollarinsa euroiksi. He käyttävät suomen kieltä luonteissa tilanteissa, kuten asioimalla pankissa ja S-kioskissa sekä ruokapäytäkeskusteluissa

Salolammen päärakennuksen rakentaminen pääsi käyntiin suomalaistaustaisen arkkitehti Jerry Jyringin anteliaalla lahjoituksella vuonna 1992. Kauniin, punavalkoisen talon nimi onkin Jyringin talo, ja se sai vaikutteita Jyväskylän vanhasta rautatieasemasta.



Harjoittelija Sofia Laskorski Savo-mökin edustalla suomalaisen Kiira-neidon kanssa. Sofia oli sonnustautunut Kansainvälistä päivää varten Suomen väreihin kynsiään myöten.



SUOMEN KIELI

kiinnostaa **Yhdysvalloissa**

pyytään itselleen maitoa ja ruisleipää tai lisää hernekeittoa. Eri tilanteisiin ja päivärytmiin liittyvät laulut ja fraasit muuttuvat osaksi oppilaiden aktiivista sanavarastoa, ja pitemmällä kieliopinnoissaan olevat oppijat ohjaavat nuorempia näihin tilanteisiin. He voivat esim. kysyä *Mikä päivä tänään on?* tai *Onko ranta tänään auki?*

Hyvin käytännölliset tarpeet tekevät oppimisen motivoivaksi. Lisäksi Salolammella on aina natiiveja kielenpuhujia; tänäkin vuonna henkilökunnan jäsenistä kuusi oli Suomesta, ja lisäksi oli amerikkalaisia suomalaistaustaisia ohjaajia. Lähes parhaiksi kielenopettajiksi ovat osoittautuneet 2–14-vuotiaat lapseni, joiden kanssa leiriläiset harjoittelevat suomen kielen taitojaan mutkattomasti.

Suomi-koulua ja aktiviteetteja

Salolammella voi opiskella yhden tai kahden viikon jaksolla. Lisäksi lähialueilta tulee päiväleiriläisiä. Lukiolaiset opiskelevat kokonaiset neljä viikkoa ns. tehokurssilla. Kesä alkaa perheviikolla, jolloin oppilaita on kirjaimellisesti vauvasta vaariin.

Salolammen Suomi-koulujen opetussuunnitelma on monipuolinen ja muistuttaa suomalaisen peruskoulun S2-opetussuunnitelmaa. Opiskelijat sijoitetaan taitotasonsa mukaiseen ryhmään yleensä sen mukaan, monettako kesää he ovat Salolammella. Joskus tästä tehdään poikkeuksia oppilaan edun mukaan (esim. jos hän on paljon muuta ryhmää taitavampi suomen kielessä). Jokaisella kesäkursilla on oma teemansa, esim. Suomen juhlapäivät, Maastamuuttajat tai Matkalla Suomessa. Opetussuunnitelmaa kehitetään jatkuvasti mm. minun ja muiden ohjaajien palautteen pohjalta niin, että sisällöt olisivat sopivan tasoisia ja kaikista relevantein sanasto sekä kielioppi tulisivat mukaan.

Suzanne Becker oli tullut Kaliforniasta asti ohjaamaan leiriläisiä. Hän on viettänyt vaihtopuolivuoden Suomessa. Suzanne viihtyy Salolammella, koska siellä kukaan ei pidä outona, vaikka intohimona on Suomen kieli ja kulttuuri.



Tässä kuvassa tiivistyy kaikki olennainen Salolammesta. Menossa on ns. Kesämökkkipäivä, jolloin koko päivä vietetään rannalla ja nuotion ääressä uiden, saunoen, makkaraa ja tikkupullaa paistaen ja leirilauluja laulaen.

Kesä alkaa perheviikolla, jolloin oppilaita on kirjaimellisesti vauvasta vaariin.

Päiväohjelma on amerikkalaiseen tapaan tiivis ja pitkä – oppilailla ei käytännössä ole vapaa-aikaa, jolloin he saisivat olla keskenään ja täysin vapaasti. Heillä on kuitenkin varsin paljon vapaamuotoisia, hauskoja aktiviteetteja, joita ohjaamaan tarvitaan paljon työvoimaa. Salolammella työskentelevän ei siis koskaan kannata laskea työilleen tuntipalkkaa! Silloin kun et ole opettamassa, olet valvomassa oppilaita järven rannassa ja rantasaunalla, pidät oppilaille lukupiiriä, leivot karjalanpiirakoita tai pulloa, askartelet Aarikan helmistä koruja... Vain oma mielikuvitus on rajana. Osa projekteista on varsin kunnianhimoisia, kuten pirtanauhan tai ryijyn teko tai simulaatiot, jotka kestävät kokonaisen päivän tai vähintään illan. Aiheena voi olla vaikka suomalaisten siirtolaisten saapuminen Amerikkaan. Koska ollaan Salolammella, kaikki tekeminen on kuitenkin hauskaa ja ilmapiiiri rento.

Lukio-opetus Salolammella

Marja Oksanen työskentelee suomen kielen opettajana Tampereen ammattikorkeakoulussa TAMKissa. Hän oli tänä kesänä lukiolaisten opettajana Salolammella. Lukiolaisten ryhmistä hän kertoo näin: - Neljän viikon kurssille tulevat highschool-oppilaat jaetaan alkutestien ja keskustelujen jälkeen täsoryhmiin: aloittelijat, keskitason osaajat ja edis-

tyneet. Omassa ryhmässä opiskellaan ensimmäisellä ja viimeisellä viikolla kahden tuplatunnin verran sekä illalla viimeiseksi kerrataan vielä puolisen tuntia päivän aikana opittua. Lisäksi kaikki ryhmät yhdistetään päivittäin yhden oppitunnin mittaiselle keskustelutunnille.

- Toisella ja kolmannella viikolla toinen kaksois-tunti käytetään viikon mittaiseen valinnaiskurssiin. Tänä vuonna opiskelijat voivat valita ensin joko mytologian tai kielitieteen kurssin ja sitten luovaan kirjoittamiseen tai kurssijulkaisuun tekemiseen keskittyvän, Marja jatkaa.

Lisäksi amerikkalainen opettaja (program facilitator) pitää oppilaille opinto-ohjausta ja hoitaa heidän projektiopintojensa koordinoitua. - Projektiopinnot edistivät osaltaan kielitaidon karttumista: osalle opiskelijoista kioskimyyjänä toimiminen oli hyvää puhekommunikoinnin harjoittelua, ja edistyneemmät saattoivat hoitaa joksikin päiväksi kulttuuritunnin sisällön suunnittelun ja koko tuokion pidon. Esimerkiksi yksi oppilaistani kertoi Suomen poliittisesta järjestelmästä ja toinen vertaili Kalevalan mytologiaa ja Tolkienin Silmarillionin mytologiaa toisiinsa, Marja kertoo lähes ylpeänä.

Marjan mukaan opetussuunnitelma on lukiolaisten osalta hyvin vapaa ja muokattavissa kunkin ryhmän tasoa ja tarpeita vastaavaksi. Uskon, että tällaiselta kokoneelta opettajalta kuin Marja kurssin suunnittelu ja opetus sujuukin vaivatta. Nuorempi kollega voisi tuntea vapauden kuitenkin liian haastavana, joten lukiolaisten opetussuunnitelman kehittäminen on seuraavaksi työn alla. Lukiolaisryhmien opettajiksi



SUOMEN KIELI

kiinnostaa Yhdysvalloissa



Peruna oli salolampilaisten salainen ase kielikyltien yhteisessä Kansainvälisessä päivässä.



Rannan säännöt

1. RANTA AUKEAA, KUN HENGEN-PELASTAJAT TULEVAT PAIKALLE
2. EI SAA UIDA YKSIN, VAAN PARIN KANSSA
3. KUN MENETTE UIMTAAN, RIPUSTAKAA NIMILAPUT TALUUN JA OTTAKAA POIS KUN TULETTE POIS JÄRVESTÄ
4. KUN PILLIIN VIHELLETTÄÄN, OLKAA HILJAA JA MENKÄÄ MINNE KÄSKETÄÄN, OTTAKAA PARIÄ KÄDESTÄ JA NOSTAA NE KÄDET ILMAAN
5. UIDA SAA VAIN SILLE MÄRKITYLLÄ ALUEELLA

(credit teacher) onkin pyritty palkkaamaan päteviä suomalaisia opettajia.

-Opetussuunnitelmaan oli lähinnä listattu asteittain vaikeutuvia rakenneasioita. Täytyi siis analysoida ryhmäläisten taso ja lähteä sitä nostamaan valiten motivoivia sisältöjä. Koska useimmat oppilaat olivat ehtineet viettää Salolammella jo moniakin kesä: ehkä ensin yhden viikon leirillä, sitten kahden viikon leirillä ja jo aiemmin lukiokurssilla, fraasit ja puhe-kommunikointi oli alkeistason osanottajia lukuun ottamatta osallistujilla varsin sujuvaa. Omat aiemmat oppimateriaalit pääsivät muokattuina käyttöön, ja verkosta löytyi hyvää aineistoa esimerkiksi terveen elämän, ympäristönsuojelun ja Tampereen teollisen elämän aihepiireihin. Myös YLE:n selkouutisia seurattiin varsin usein, Marja kertoo opetuksestaan.

Pienet ryhmät, innokkaat opiskelijat

Marja ei ole opettanut ihan vastaavia lukiolaisryhmiä Suomessa, mutta muihin opettamiinsa ryhmiin verrattessa hyviä puolia ei ole vaikea löytää:

-Näkyvin ero oli varmasti ryhmäkoko. Kaikki Salolammen kolme ryhmää olivat todella pieniä: kolme, viisi ja neljä henkeä. Opiskelijat siis oppi tuntemaan taidoiltaan ja persoonallisuuksiltaan todella hyvin.

Ja mikä vielä parempaa: - Myös opiskelijoiden motivaatio oppia oli yleisesti ottaen huippuluokkaa. Omat edistyneimmät opiskelijani eivät koskaan tuskailleet kieliopin hankaluutta, vaan he pitivät rakenneasioita kutkuttavan mielenkiintoisina - Leila Whiten "A Grammar Book of Finnish" oli heidän suuresti kunnioittamansa opus! He myös innolla painoivat mieleensä uutta sanastoa, sillä kyetäkseen keskustelemaan ja kirjoittamaan yleisistä asioista he tunsivat aidosti tarvetta kartuttaa abstraktien sanojen varastoaan, Marja jatkaa.

Tamperelainen Marja Oksanen vietti kesänsä Salolammella tehokursseilaisia opettaen. Marjan pitämässä kyltissä on vain osa rannan säännöistä – Yhdysvalloissa leiriläisten uimista valvotaan tarkasti.



Marimekoissaan Salolammen päärakennuksen edessä toinen vas. Salolammen dekaani Amy Tervola Hultberg perheineen. Amy on viidennen polven suomalainen. Kuudes vas. S2-opettaja Maria Heikkilä Espoosta ja seitsemäs vas. S2-opettaja Elina Heikkilä-Kopperoinen perheineen Helsingistä.

.....
Oppilailla ei leirin aikana ollut käytössä omia kännyköitään eikä tietokoneitaan.

Marjaa jäi mietittävään yksi ero, joka oli aika näkyvä verrattuna opetukseen Suomessa. - Oppilailla ei leirin aikana ollut käytössä omia kännyköitään eikä tietokoneitaan. Internetin suomaisia mahdollisuuksia ei siis hyödynnetty juuri lainkaan. Ainoastaan projektiopintoja tehdessään oppilailla oli mahdollisuus käyttää hyvin rajatun ajan tietokonetta, ja iltaohjelmissa soitettiin suomalaista nykymusiikkia soittoiltoilta. Marja arvelee, että jos käytössä olisi ollut enemmän tietoteknisiä välineitä ja ohjelmia, opiskelu olisi voinut olla tehokkaampaa – oikea ”tehokurssi” niin kuin nimi lupaa.

Hieno työkokemus

Ihan jokainen opettaja ei ole valmis työskentelemään kesälomallaan, mutta me Marjan kanssa olemme tyytyväisiä kokemukseemme. - Oman ryhmäni kanssa tunsin työn iloa monella tapaa, Marja kertoo. - Sekä suomalaiset että amerikkalaiset työkaverit olivat mukavia, joten heidän kans-

saan kelpasi tehdä yhteistyötä. ”Credit teacherin” toimenkuvaan kuului myös ”camp counselorina” toimiminen eli muidenkin leiriläisten kielikylvettäminen, kasvattaminen ja huolenpito heistä. Työkavereiden kanssa toteutettiin erilaisia toimintatuokioita ja iltaohjelmia. Ja kaipa meikäläisen tuli kaiken ohella sentään jonkin verran opittua englantiaakin, vaikka suomi jylläsikin, Marja arvioi varovaisesti. Tosiasia on, että kielitaito kyllä kehittyy ulkomailla työskennellessä, kun uskaltaa astua epämurkuvuusalueelle.

Marja tiivistää kokemuksensa näin: - Yhteensä kuuden leiriviikon aikana itselleni konkretisoitui amerikkalaisuuden kuuluva kesäleirikulttuuri. Leiriläiset tulevat päivämatkojen takaa aina uudelleen Salolammen lintukotoon opettelemaan lisää suomea ja nauttimaan lämmihenkisestä ilmapiiristä vanhojen ja uusien ystävien kanssa.

Minäkin olen tyytyväinen kokemuksiini Pohjois-Minnesotan idyllisessä kielipesässä. Arvokkaan työkokemuksen ja uusien opetusmetodien lisäksi olen onnellinen siitä, että olen saanut viedä suomen kielen oppimisen ilosanomaa eteenpäin. Joka vuosi joku opiskelijoista innostuu suomen opinnoistaan ja suomalaisista juuristaan niin, että saapuu Suomeen vaihto-opiskelijaksi. Ja Salolammella luodaan ystävyysuhteita vailla vertaa, sitä olen todistanut jo kahtena kesänä.

LAUTA
PELIT
S2-opetuksessa

SANAN- selityspelit

Kirjainkivaa

Kirjainkivaa-tehtäväkortit
sopivat aakkosten harjoitteluun.

Oppikirjan takaosan sanalista ja viivotin. Katse kohdistuu ensi vasemmalle, sitten oikealle. Englanniksi, suomeksi. Vasemmalle oikealle. Englanniksi, suomeksi. Vasemmalle oikealle... Mielikuva taitaa olla useimmille painajainen, mutta joillekin ihan miellyttävääkin toimintaa. Vaikka itse kuulun jälkimmäiseen ryhmään, oli tällainen lukiolaisen näkemykseni sanaston oppimisesta yksipuolinen – teimme kielten tunneilla monia muitakin sanastoharjoituksia, ja opettajana olen kerännyt tapoja lisää.

KUVAT JA TEKSTI: JENNI VIRTANEN

T

ässä artikkelissa esittelen erilaisia lautapelejä, joita voi käyttää sanaston oppimiseen. Sanan osaaminen on sanan muodon, merkityksen ja käytön hallintaa. Kahdessa ensimmäisessä luvussa käsittelen muotoon keskittyviä pelejä, joissa sanalistat on muutettu kuva-sana-korteiksi sekä pelejä, joissa muoto jaetaan osiin. Kahdessa jälkimmäisessä luvussa keskityn esittelemään pelejä, jotka harjoittavat sanan merkitysten ja käytön hallintaa – implisiittisesti ja eksplisiittisesti.

Ulkolukua eri tavoin

Sanalistan opettelu muuttuu astetta kiinnostavammaksi, jos sen voi tehdä yhdessä ja kuvin. Esimerkinä sanalistan muuttamisesta peliksi on **Suo-**

men mestarin sanapeli, joka sisältää kortteja, joiden toisella puolella on kuva ja toisella hyvin kuvaa vastaava sana. Pelin sanasto on sopivaa muidenkin oppikirjojen alkeisoppijoille; sanat ovat konkreettisia substantiiveja ja liittyvät mm. kotiin, ruokaan, matkustamiseen ja vaatteisiin. Pelin yksinkertaisena ideana on muistaa sana, jota kuva esittää.

Kuvan ja sanan yhdistäminen käy toiminnalliseksi, kun sanat ja niitä vastaavat kuvat ovat eri korteissa. Oppijat voivat etsiä sanaansa vastaavaa kuvaa luokan seiniltä tai kuvaansa vastaavaa sanaa toiselta oppijalta. Artikulaatiotestin pohjalta kehitetyt **Ellin kortit** toimivat Suomen mestarin sanapelin tavoin jokapäiväisen sanaston kertaajina. **Kirjoita oikein – Kaksoiskonsonantit** -peli keskittyy soinnittomien klusiilien sanoihin. Joukossa on muutama epäoleellinenkin sana, mutta korteilla voi kiinnittää huomion myös sanojen sisälle: kaksoiskonsonanttien ääntämiseen ja astevaihtelun harjoitteluun. **Vastakohtat-muistipelissä** harjoitellaan adjektiiveja ja **Opin luonnosta** -sarjassa metsän, kaupungin ja vesistöjen sanastoa.



Kirjainrulettissa kerätään kirjaimia ja tavuja omaan sanaan.

PARHAIMMAT kortit taitavat kuitenkin lymytä omassa ryhmässä. Kun oppijat valjastetaan tekemään omat korttinsa ennen pelaamista, nousee sanojen kertaaminen toiseen potenssiin. Kortteja voi tietenkin piirtää ja kirjoittaa käsinkin, mutta teknologia mahdollistaa korttien jakamisen helposti. Quizletissä kirjoitetaan yksinkertaisimmillaan sana vasempaan laatikkoon ja painetaan kuvapainiketta oikeaan, jolloin ohjelma hakee kuvia. Korttipakkaa voi opiskella muun muassa listana, flashcardina (kääntökorttina), pistarina tai yhdistämistehtävänä. Kortit voi tulostaa erilaisissa valmiissa pohjissa. Muut kääntökorttiohjelmat (mm. Anki ja Cram) jäävät kauas taakse, vaikka Quizletin käyttöliittymän kieleksi ei saakaan suomea ja pakan luominen vaatii kirjautumisen. Valmiita pakkoja voi pelata selaimella kirjautumatta. Myös Papunetin kuvanteko-ohjelmaa voi käyttää korttien tulostamiseen. Ohjelmaan ei tarvitse kirjautua ja sanastoa on lajiteltu aihealueittain, mutta kuvapankissa on paljon mm. viittoma- ja piktogrammikuvia, jotka eivät välttämättä avaudu niihin tottumattomalle.

Kaikkia kuvan ja sanan sisältäviä kortteja voi käyttää myös vastaavuuden arvaamisen tai etsimisen lisäksi Kim-leikin tavoin: Pienryhmät opettelevat parhaaksi katsomansa määrän kortteja. Yksi pelaajista kerää kortit, sekoittaa ja asettelee ne yhtä lukuunottamatta takaisin pöydälle. Koko ryhmän tulee arvata, mikä kortti jäi jakajan käteen. Jos kukaan ei tiedä sanaa, jakaja saattaa arvuutella kortin sisältöä muille.

Muodot palasiksi

Sanan muodon oppiminen ei tarkoita vain ulkoasun tai ääntämisen tunnistamista, vaan myös sanan osien analysointia. Pilkkomista voi harjoittaa Kirjainkivaa-, Sanasokkelo- ja Kirjainruletti-peleillä.

Kirjainkivaa on tehtäväpakka, jonka harjoituksia voi uudestaan ja uudestaan ratkaista pyyhittävän tussin ansiosta. Pakka keskittyy aakkosten opetteluun, ja sanat ovatkin pääosin antamassa esimerkiksi ääntämisestä. Esimerkiksi A-kirjaimen kortissa on kuva apinasta, avaimesta, laivasta, mukista, lehdestä, sahasta, autosta ja aasista. Tehtävänä on ympyröidä sanat, jotka alkavat a-kirjaimella. Muita tehtävätyyppejä ovat muun muassa labyrinthien ja salakirjoitusten selvittäminen, alku- tai loppukir-

¹ Mainitut kortit kuuluvat Elli Early Learningin valikoimiin.

Perhealias

kirjoittaminen sekä erilaiset ristikot. Pinkalla on eniten käyttöä lukemaan opettelevien ryhmässä, mutta tehtäviä voi sujuttaa muillekin vaikkapa tehtäväpiiriin yhdeksi rastiksi.

Sanasokkelo on samantapainen korttipakka, mutta aakkosten sijaan siinä keskitytään sanoihin, sanaperheisiin ja sana-arvoituksiin. Tehtävissä muun muassa etsitään ja selvitetään yhteenkuuluvia sanoja, yhdistellään kirjaimista sanoja tai sanoja ja kuvia, ratkotaan ristikoita ja nautitaan kielipeleistä: ratkaistaan sanaketjujen muodostumista, i-kieltä tai sanansisäisiä sanoja. Loppusointujakin harjoitellaan esimerkiksi runoilemalla. Monet tehtävistä ovat vaikeita äidinkielisillekin, joten pakasta on valittava tarkkaan osaamistasoon sopivat kortit, mutta yksittäisinä tehtäviä voi ratkoa välipalana koko ryhmän voimin.

Vaikeustasoltaan edellisten välimaastoon sijoittuu **Kirjainruletti**, jossa tähtäimenä on kerätä kirjaimia tai tavuja ja muodostaa niistä sanoja. Perusidea muistuttaa kaukaisesti hirsipuuta kuvavihjeellä, mutta jokaisella pelaajalla on oma sanakorttinsa, johon sanan osat arvotaan. Ennen pelaamista voidaan oikea vastaus tarkistaa kortin kääntöpuolelta ja painaa mieleen pelin ajaksi.

MONET perinteiset sanaleikit käyvät sanojen palastelun harjoitteluun. Sanasokkelon sanaketjujen variaatioita on useita. Helpoimmissa uusi sana alkaa edellisen oppijan sanan viimeisellä kirjaimella, vaikeammassa tavulla ja vaikeimmassa harjoitellaan yhdyssanojen muodostamista aloittamalla uusi yhdyssana edellisen yhdyssanan jälkimmäisellä osalla. Lisäpisteitä voi kerätä vaikka konsonanttiin loppuvasta sanasta. Sanansisäiset sanat

Perhe Alias yhdistää alkuperäisen peliversion lasten Aliakseen, mutta tarjoaa lisäksi sanaperheitä.

voi toteuttaa järjestelemällä kirjaimia uudelleen, etsimällä sanajonon toisen sanan sisästä tai arvoituksin: "Mikä kana on oranssi?". Hirsipuu-sanaleikki vetää huomion jokaisen kirjaimen olemassaoloon ja opettaa kirjainten frekvenssiä, mutta kuvaksi kannattaa toki piirtää jotain vähän kevyempää.

Kissa kiertää kuumaa puuroa eli konteksti

Sanan muodon opettelu ei riitä sanan osaamisessa. Oppijan on myös osoitettava sanan paikka muiden sanojen joukossa ja käytettävä sanaa kontekstissa. Sanaryhmiä ja kontekstia on mietittävä peleissä, joissa annettu sana pyritään selittämään toisin sanoin. Selittäessään oppijat tarvitsevat tietoa siitä, millaisissa kielioppi- ja lauserakenteissa, sanarykelmissä ja vuorovaikutustilanteissa tietyillä sanoilla on tapana esiintyä, ja imevät samalla muiden mietteitä sanan käytöstä. Alias-, Piirrä ja Arvaa - sekä Huhupuheita-pelit antavat mahdollisuuden tähän.

Punainen, alkuperäinen **Alias** sopii parhaiten vaihtoehtoisten selitystapojen harjoitteluun silloin, kun sanasto on jo hyvin kattava kaikilla oppijoilla. Suppeammallakin sanastolla pärjää, jos selitettävän sanan saa itse valita kortin vaihtoehtoista tai korttien annetuista kategorioista käytetään vain yhtä: esineet ja asiat, ihmiset ja ammatit, adjetiivit tai verbit. Peliä voi helpottaa myös siten, että kortti sanoineen on kaikkien nähtävillä, mutta oikea sana kahdeksasta on keksittävä.

Tehokkaan sanastonoppimisen neljä edellytystä

Sanastonoppimista edesauttavat samat asiat kuin mitä tahansa oppimista: asenne opittavaan, tarve tietoon, harjoittelun mahdollisuus sekä oikea ajoitus. Hyvä sanastonopettaja saa oppijan arvostamaan kielitaitoa, näkemään kielen säännönmukaisuuksia sekä hakeutumaan oppimistilanteisiin. Tehokkaalla sanastonoppimisella on neljä edellytystä:

Riittävä määrä ymmärrettävää kieltä:

1 Jos huonosti tunnettuja sanoja on liikaa, viestin muutokeskeisyys korostuu merkitykseen nähden. Oppija ei kykene ottamaan osaa keskusteluun tai päättämään outoja sanoja kirjoitetusta tekstistä.

Sisältöön keskittyvä puhuminen ja kirjoittaminen:

2 Tuottamisen päähuomion pitäisi olla informaationvälityksessä. Elävää kielitaitoa tukevat myös havainnoinnin taidot, sillä vuorovaikutuksessa sanastoa kierrätetään, sanojen muotoja ja merkityksiä rakennetaan yhdessä keskustellen sekä opitaan sanan sopivia käyttötapoja ja –konteksteja.

Sujuvuuden harjoittaminen:

3 Sanojen käyttö voi olla rajoittunut joihinkin tilanteisiin, muotoihin tai sanaryppäeseen. Sujuvuutta voi harjoitella muun muassa laulaen, lorutellen tai roolipelein.

Eksplisiittistä sanastonoppimista ja sanastonoppimisstrategioihin tutustumista:

4 Pelkkä riittävä syöte ei riitä, vaan kohdekielen leksikkaa on opiskeltava tietoisesti. Tehokas eksplisiittinen sanastonopetus rajaa ainesta, toistaa, ajoittaa, kontekstoi ja käyttää sopivia menetelmiä. Keskeisimmät sananmuodostusperiaatteet, kuten johtaminen ja lainaaminen, on syytä käydä läpi.

(NATION 2001; REF. HONKO 2014; HONKO 2014).

Perussanaston oppimiseen sopii kuitenkin paremmin keltainen **Junior Alias**. Sanoja on huomattavasti vähemmän kuin punaisessa pelissä, sillä jokaisessa kortissa on vain yksi sana kuvineen. Näin ollen arvuuttelijalla on tieto selitettävän sanan merkityksestä, vaikka lukutaito tai muisti yrittäisivätkin tehdä teposet. Yhden sanan kortit ovat selvempiä pelata ja niitä on helpompi käyttää myös toisenlaisin säännöin.

Aivan opintien alussa sanoja ei kerta kaikkiaan pysty selittämään toisin sanoin, koska käyttösanasto ei ole tarpeeksi laaja. Toisaalta myöhemminkin oppijoiden on hyvä tiedostaa non-verbaalin viestinnän mahdollisuudet kielenkäytössä. Vanhan **Pictionary**-pelin tavoin toimivissa Piirrä ja arvaa -peleissä korttien sanoja ei arvata suullisten selitysten pohjalta, vaan

piirroksien. Sinisen, alkuperäisen **Piirrä ja Arvaa -pelin** korteissa on kussakin kuuden eri kategorian sanoja. Aliaksen lisäksi kategorioihin kuuluu erillisinä luonto, tekniikka sekä elokuvat ja kirjat. Adjektiivit kategoriana puuttuvat. Vaikka jaottelu helpottaa tarkkaavaisuuden kohdentamista tietäntyyppiin sanoihin, ei peli sovi aivan alkeisiin sanaston vaikeuden vuoksi. Elokuvat ja kirjat -kategoria vaatii lisäksi laajaa kulttuuritietoutta, ja on altis ajan hampaalle.

Oranssin **Piirrä ja Arvaa Juniorin** korteissa on vain neljä kategoriaa, ja kaikki sanat ovat substantiiveja. Yksi luokista on kuvallinen, muut sisältävät sanoja asioista ja esineistä, eläimistä ja luonnosta sekä hahmoista ja ammanteista.

Kolmas sanakortteihin perustuva peli on **Huhupu-**



Sanasokkelo

Edistyneille sopiva Sanasokkelo haastaa leikkimään sanoilla.



Reuhurinne:

Eka englanti

Reuhurinne: Eka englanti -peli on esimerkki siitä, kuinka muiden kielten opiskeluun tarkoitettua materiaalia voi käyttää S2-opiskelussa.

heita, joka toimii kuin rikkinäinen puhelin. Peliveriossa pyyhittäviin vihkoihin vuoroin kirjoitetaan ja vuoroin piirretään sana, kunnes kaikki osallistujat ovat käyneet kaikki vihkot lävitse. Pelissä on sekaantumisen vaara sanojen vaikeuden ja kiertävien vihkojen vuoksi, vaikka peliohjeet kuvallisuudessaan ja listamaisuudessaan ovat selkeät keskitason S2-oppijalle. Ilman avavia selityksiä kunkin piirtäjän valinnoista kierroksen päätteeksi peli uhkaa jäädä enimmillään naurunyrskähdyksiksi. Perinteisellä, kuiskaten toteutetulla, rikkinäisellä puhelimella sen sijaan voi terästä keskittymistä kuuntelemiseen ja ääntämiseen.

Luokkakäytössä näitä sananselityspelejä voi helpottaa paljastamalla arvattavan sanan ensimmäisen kirjaimen tai kertomalla hirsipuun mukaisesti kirjainten määrän. Näitä helpotuksia voi yhtä lailla kokeilla artikkelin alussa käsittelemieni kuvakorttien kohdalla. Säännöistä voidaan poiketa myös niin, että joka kierroksella selittäjä saa valita minkä tahansa sanan kortista. Parhain peli syntyy kuitenkin jälleen oppijoiden itsensä tekemänä. Verkosta voi tulostaa pelipohjan (hakusanana game board template), ja edellisen kappaleen tai jonkin tietyn aihealueen sanasto voidaan kirjoittaa lapuille selitettäväksi.

Erillisistä sanoista ryppäisiksi

Sanan eri merkityksiä voidaan käyttää hyväksi, kun toverille on tietä tai toista pitkin selitettävä korttiin

painettu sana. Matkalla syöteiksi tulee väkisinkin otettua myös sanan synonyymeja, ylä- ja alakäsitteitä sekä kollokaatiota. Sanojen rykelmiä voi eksplisiittisemmin tarkastella peleissä Perhe Alias, Reuhurinteen Eka englanti, Concept ja Synonyymi Domino.

Aikuisten ja lasten Aliakset yhdistävä **Perhe Alias** suorastaan houkuttelee kollokaatioiden käyttöön perhekorteillaan. Niissä on pääsanana ja kuvan lisäksi neljä apusanaa pääsanana selittämiseksi. Kortteja voi käyttää pelin ulkopuolellakin mm. pienten tekstien pohjana, esimerkkinä sanastomiellekartasta tai jopa sananjohtamisen ja yhdyssanojen pohdinnan lähtökohtana. Edistyneiden oppijoiden käytössä perhekorttien apusanat voidaan peittää ja joukkeittain kilpailla siitä, ketkä arvaavat eniten korteissa olevia sanoja. Todennäköisesti sanasto on huomasti laajempi kuin korttiin kirjattu.

TIETTYYN tilanteeseen liittyviä sanoja esittelee lapsille suunnattu **Reuhurinteen Eka englanti** -peli. Korttien toisella puolella on kuva ja toisella sanalista englanniksi ja suomeksi. Peliohjeiden mukaan sanat kerrotaan pelaajille, ja yhtä pelaajaa vuorollaan testataan pistokokeenomaisesti. Tämä ei ole omiaan sitomaan muiden oppijoiden mielenkiintoa, vaikka vuoro saattaisikin väärän vastauksen myötä siirtyä itselle. Korttien sanat liittyvät joskus vain löyhästi toisiinsa, joten oppijoiden käsitystä tilanteisiin liittyvistä sanoista voisi kaivella esiin lisäsanoja pyytämällä. Lopuksi sanoja voi käyttää tarinoissa, joita luodaan korttien tilanteista tai vaikka niihin johtaneista tapahtumista.

Conceptissa sana pilkotaan merkityksiinsä. Pelaajat pyrkivät arvaamaan sanoja kuvayhdistelmien perusteella. Pelilaudalta voidaan pelimerkeillä poimia esimerkiksi raha-, pyöreä- ja keltainen-ikonit, kun arvattavana sanana on kolikko. Vaikka sanakortissa on eri vaikeusasteita, sopii peli parhaiten edistyneille oppijoille. Peliä voi tosin helpottaa pelaamalla itse valituilla, oppijoille varmasti tutuilla sanoilla, ja nimeämällä jokainen kuvasymboli, kun sille asetetaan pelimerkki. Setelin nimeäminen rahaksi, työksi tai menestykseksi ohjaa arvaajia oikeaan suuntaan.

Synonyymejä voi harjoitella esimerkiksi dominon avulla. Dominossa kaksiosaiset palikat tai kortit on tarkoitus asettaa vuorotellen pöydälle niin, että samat kuviot tulevat vastakkain. **Synonyymi Dominon¹** -korteissa adjektiiveille samaa tarkoittavia sanoja. Pieniä dominoita voi itse luoda ja tulostaa Tools for Educators -sivuston ohjelmalla. Yhyttää voi kaksi eri tekstiä tai tekstin ja kuvan. Samalta sivustolta löytyvät mm. bingoalustat, ristikonteko-ohjelmat ja lautapelipohja. Pelejä on helppo luoda, mutta pelien sisältöä ei voi itse valita; kuvat on jaettu valmiisiin kategorioihin, joihin ei omia valintoja voi lisätä. Käyttöliittymä on englanniksi, eikä kirjautumista vaadita.

LUOKITTELUA voi harjoittaa jakamalla sanakortteja (esim. Junior Alias) ryhmiin. Verkossa Classtoolsin ryhmitteilyohjelmalla voi luoda pelejä, joissa sanat jaotellaan jonkin yhteisen tekijän, kuten värin, perusteella. Yhtäläisyydet paljastuvat myös piirileikissä, jossa jokainen kuiskaa kummankin vierustoverinsa

korvaan yhden, eri sanan. Kahden sanan parit puretaan niin, että sanan saaja selittää sanojen välille yhtäläisyyden ja eroavaisuuden. Sanojen ryhmä kannattaa sopia etukäteen oppijoiden tason mukaan.

Sanaryppäiden keksimisessä apuna voi käyttää Classtoolsin hedelmäkoneetta, johon määritellään oppijoille jokin aihealue (eläimet, a:lla alkavat verbit, sanat essiivissä jne.), josta on keksittävä mahdollisimman monta sanaa pienryhmissä tietyn ajan kuluessa. Hedelmäkoneeseen voi keksiä myös helppojen johdoksien kantasanoja, joista oppijat voivat johtaa uusia (ystävä: ystävällinen, ystävyys) tai sanoja, joista ryhmän on helppo keksiä yhdyssanoja (lamppu: jalkalamppu, katulamppu, otsalamppu, lamppukauppa).

Sanat teksteissä

On melko yksinkertaista – vaikkakin työlästä – tehdä peli, jossa on sanastoa opeteltavaksi, mutta paljon vaikeampaa tehdä pedagogisesti pätevä tuote. Sanalistojen pönttääminen konteksista ei auta kovin pitkälle, ja kontekstien luominen on pelaajien omilla harteilla. Esiteltyjen pelien käyttöönotto vaatiikin opettajalta tarkkaa tutustumista peliin sekä taitoa kasvattaa pelin synnyttämät pienet keskustelunidut ja oivallukset vehreiksi, mutta lähtökohdaksi monet esittelemäni pelit ovat oivallisia. Seuraavassa Sutinassa käsittelen lautapelejä, jotka toivon mukaan innostavat oppijoita tuottamaan sekä kirjoitettuja että puhuttuja tekstejä sisältöön keskittyen.

LÄHTEET JA LUKEMISTA

Honko, Mari 2014: Kohti vahvempaa sanastonhallintaa – Ajatuksia sanastonhallinnasta ja sanaston omaksumisen tukemisesta. Verkkodokumentti. <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2015/>. *Kieliverkoston verkkolehti*, huhtikuu 2015. Luettu 3.9.2016.

Honko, Mari 2013: *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Verkkodokumentti. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9251-8>. Acta Universitatis Tamperensis 1865. Luettu 3.9.2016.

Virtanen, Jenni 2016: Sanankeksimispelit. – *Sutina*, 2/2016, s. 24-29.

Virtanen, Jenni 2014: Sanastoa pelikortein. – *Sutina*, 2/2014, s. 47.

<http://www.lautapeliopas.fi> (lautapeliesittelyjä)

www.quizlet.com (kääntökorttiohjelma)

<http://papunet.net/kuvatyokalu/fi> (kuvatyökalu)

<http://www.toolsforeducators.com/> (domino ja muut)

<http://www.classtools.net/connect/> (yhdistä neljä)

http://www.classtools.net/education-games-php/fruit_machine (hedelmäpeli)

www.s2linkivinkit.blogspot.com (enemmän peleistä S2-opetuksessa)

TEKSTI JA KUVA: TUIJA HANNULA

’Hyvä homma on kaunein suomen kielen ilmaus’

NIMI: **Aljashami Jihad
Abdulhasan (Jadu)**

KOTIMAA: Irak

ÄIDINKIELI: Arabia

OPISKELEE Turvapaikanhakijoiden tuki ry:n
TÄLLÄ HETKELLÄ: järjestämällä suomen kielen kurssilla
Metsälän vastaanottokeskuksessa



IRAK

ALUE:	438 317 neliökilometriä, vähän Ruotsia pienempi
VÄESTÖ:	Noin 37 miljoonaa. Suurimmat etniset ryhmät arabit ja kurdit.
BKT ASUKASTA KOHTI:	15 500 USD (2015) (vrt. Suomi 41 100 USD)
PÄÄKAUPUNKI:	Bagdad
VIRALLINEN KIELI:	Arabia ja kurdi. Opiskelijan äidinkieli arabia on afroaasialainen kieli, jota puhutaan Lähi-Idässä, Arabian niemimaalla ja Pohjois-Afrikassa. Arabia jakautuu kaikille yhteiseen standardiarabiaan, joka on myös kirjakieli sekä lukuisiin paikallisiin murteisiin, joiden puhujat eivät välttämättä ymmärrä toisiaan. Arabiaa kirjoitetaan oikealta vasemmalle arabialaisella kirjoitusmerkistöllä.
USKONTO:	Virallinen uskonto islam (99% väestöstä muslimeja)
SUOMESSA:	7 107 vakinaisesti Suomessa asuvaa Irakin kansalaista (2015 ennakkotieto). Tilastokeskuksen mukaan Suomessa asui 12 953 irakilaisestaustaista henkilöä v. 2014. Vuonna 2015 Suomeen saapui 15 400 irakilaisista turvapaikanhakijaa.
ERITYISTÄ:	Irakissa on tällä hetkellä laskentatavasta riippuen 3-4 miljoonaa maan sisäistä pakolaista. YK luokitteli v. 2014 Irakin yhdeksi ylimmän hätätilan (level 3) maaksi. Luokitus annettiin neljälle pahimmalle kriisialueelle maailmassa.

(Lähteet: The World Factbook, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-fact-book/geos/ce.html> Maahanmuuttovirasto, www.migri.fi
Poikkeustilan sukupolvet. Irakilaisuuspakolaisuus Suomessa. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja Alueiden kehittäminen 3/2016, www.julkaisut.valtioneuvosto.fi)

Kuinka kauan olet asunut Suomessa?

Miten päädyit Suomeen?

Olen turvapaikanhakija ja olen asunut Metsälän vastaanottokeskuksessa. Tulin Suomeen viime vuoden syyskuussa, joten olen asunut täällä nyt noin vuoden. Kotoisin olen Bagdadista, Irakin pääkaupungista.

Puhut jo todella hyvin suomea.

Miten olet oppinut suomea noin hyvin vajaassa vuodessa?

Olen vastaanottokeskuksen suomen kielen kursilla, jossa olen käynyt kahtena, kolmena päivänä viikossa. Lisäksi Mikael Agricolan kirkossa on joka sunnuntai arabia-suomi -kieliryhmä, jossa olen käynyt opiskelemaan suomea. Suomalaisetkin voivat oppia siellä arabiaa. Tällä hetkellä olen myös töissä espoolaisessa firmassa, jossa teen remonttitoita. Sielläkin puhun suomea. Aikaisemmin kävin myös Helsingin vapaakirkossa, jossa oli myös suomen kielen ryhmä.

Onko sinulla suomalaisia ystäviä täällä?

On niitä. Minulla on 10 - 15 suomalaista kaveria ja kavereiden kanssa puhutaan suomea. Lisäksi puhun töissä koko ajan suomea.

Millainen vastaanottokeskuksen suomen kielen kurssi se on ollut ja mitä olette opiskelleet?

Opetus on järjestetty niin että suomalaiset tulevat opettamaan suomea vastaanottokeskukseen vapaaehtoistyönä. Me olemme opiskelleet suomen kieltä Hyvin menee 1 sekä Suomen mestari 1 -kirjoista.

Onko suomen kielen opiskelu mielestäsi vaikeaa? Jos on, niin mikä on erityisen vaikeaa?

Aluksi oli vaikeaa. Vokaalien ja konsonanttien määrät ovat aluksi vaikeita hahmottaa. Tuli, tuuli, tullii, tule -kaikki ovat eri sanoja, vaikka kuulostivat ihan samalta! Puhekieli on myös melko erilaista kuin kirjoitettu kieli. Aluksi en ymmärtänyt työpaikalla paljonkaan. Opin Suomessa asuessani myös englantia, koska ensimmä-

'Hyvä homma on kaunein suomen kielen ilmaus'



mäiset kuukaudet kommunikoin englanniksi. Sen jälkeen suomikin alkoi sujua. Nyt se tuntuu jo helpolta.

Mikä on mielestäsi kaunein tai rumin suomen kielen sana?

Minusta kauneinta on, kun töissä pomo sanoo "hyvä homma". Se kuulostaa kivalta. On joitakin vaikeita sanoja, joita en millään tahdo muistaa. Olen laittanut niitä kännykkääni muistiin. Tässä niitä on: "laturi" ja "suunta". En vain jostain syystä muista noita sanoja millään. Myös "kimalainen" on vaikea.

Mikä kotimaassasi on erilaista kuin Suomessa?

Sää on tietysti erilainen, Irakissa on kesällä todella kuuma. Suomalaiset eivät mielestäni puhu paljon, bussissa ja junassa on kovin hiljaista. Kotimaassani jutellaan aina myös tuntematto-

mille. Vapaus on myös erilaista. Esimerkiksi naiset pukeutuvat täällä toisin kuin Irakissa. Lisäksi irakilaiset haluavat asua yhdessä. Siellä on ihan tavallista, että pariskunnatkin asuvat vanhempiensa kanssa yhdessä, täällä jo 18-vuotiaat muuttavat yksin asumaan.

Mitä kaipaat kotimaastasi?

Kaipaen perhettäni ja hyviä ystäviäni. Muuten olen ehkä jo vähän tottunut Suomeen, mutta ihmisiä kaipaan.

Mitä haluaisit tehdä Suomessa tulevaisuudessa?

Nyt haluan tehdä töitä. Myöhemmin haluaisin jatkaa Irakissa kesken jääneitä kirjanpidon opintojani. Haluaisin myös opiskella suomea lisää jossakin koulussa. Ja tietysti haluaisin mennä naimisiin! Ihan tavallisia asioita siis.

TuTu ry:n (Turvapaikanhakijoiden tuki ry) järjestämä suomen kielen koulutus vastaanottokeskuksessa

Tutu ry:n järjestämää suomen kielen koulutusta Metsälän vastaanottokeskuksessa Helsingissä. Opetus hoidetaan vapaaehtoisvoimin. Noin kymmenen vapaaehtoista opettajaa on aktiivisesti mukana toiminnassa.

Oppitunteja on 3-5 kertaa viikossa 1,5 tuntia kerrallaan. Oppitunnit ovat avoimia vastaanottokeskuksen asukkaille. Oppitunneilla on paikalla 2-3 opettajaa kerralla, jotta opiskelijat voidaan jakaa eri ryhmiin kielitasonsa mukaan.

Oppitunneilla pyritään opettamaan käytännönläheistä suomea. Opetus on vapaamuotoista ja edellyttää opiskelijoiden vaihtuessa opettajilta kykyä improvisoida.

Oppituntien tarkoitus on kielitaidon alkeiden tarjoamisen lisäksi antaa asukkaille mielekäs-tä tekemistä, sillä turvapaikanhakuprosessi on pitkä ja raskas.

www.turvanhakijoidentuki.fi

www.facebook.com/tutuyhdistys



Opettaja kohtaa tekijänoikeudet työssään kolmessa roolissa – teosten tekijänä, käyttäjänä sekä opettajana. Uusi opetussuunnitelma tuo tekijänoikeudet ja niiden opettamisen osana laaja-alaista osaamista ja monilukutaitoa kaikkiin oppiaineisiin ja jokaisen opettajan vastuulle kaikilla luokka-asteilla. Digitaalitekniikka on tuonut opetukseen uusia keinoja ja välineitä sekä uudenlaisia mahdollisuuksia hyödyntää sisältöä. Mutta mitä tekijänoikeus tarkoittaa, mitä saa tehdä ja millä luvalla?

KOPIRAITILAN KOULUSSA OPITAAN TEKIJÄNOIKEUKSIA UUDELLA TAVALLA

TEKSTI KIRSI SALMELA / KUVA JOHAN LJUNGQVIST



TEKIJÄNÄ: Teos ja tekijäys

Tekijänoikeus suojaa luovan työn tulosta. Ilman tekijää ei synny teostakaan, esimerkiksi kirjoja, elokuvia tai musiikkia. Teos saa tekijänoikeussuojaa automaattisesti heti, kun teos on luotu. Tekijänoikeus syntyy sille henkilölle, joka on teoksen tehnyt. Tekijällä on oikeus päättää, millä tavalla hänen teostaan saa käyttää.

Suojaa saadakseen teoksen tulee olla riittävän itsenäinen ja omaperäinen eli ylittää ns. teoskynnys. Teoskynnyksen on katsottu ylittyvät, jos kukaan toinen ei päätyisi samaan lopputulokseen ryhtyessään samaan työhön.

Opettajatkin voivat olla tekijöitä, kun he valmistavat omaa opetusmateriaalia oppitunnilleen. Jos materiaali on riittävän itsenäistä ja omaperäistä, voi se saada tekijänoikeussuojaa. Myös oppilas voi saada tekijänoikeussuojaa omalle työlleen kuten piirustukselle, runolle tai muulle kirjoitukselle.

KÄYTTÄJÄNÄ: Tekijänoikeuksien kunnioittaminen

Kun käytetään jonkun toisen tekemää työtä, esimerkiksi kuvia, tekstiä tai musiikkia, tarvitaan sen käyttöön yleensä lupa. Kokonaan itse tekemänsä teosta saa käyttää ja jakaa haluamallaan tavalla. Jos joku toinen on osallistunut työn tekemiseen, tarvitaan sen jakamiseen ja käyttöön myös hänen suostumuksensa.

Jos omassa materiaalissaan on käyttänyt toisten tekemiä teoksia, kuten esimerkiksi kuvia, musiikkia tai tekstiä, tulee niiden käyttöön ja jakamiseen olla lupa. Tällainen lupa voi olla esimerkiksi siteerausoikeus, oppilaitoksilla oleva Kopioston kopiointilupa tai cc-lisenssi.

Kun käyttää toisen tekemiä teoksia, tulee tekijän nimi ja lähdemerkinnät tehdä hyvän tavan mukaisesti.

On hyvä muistaa, että tietoa ja ideaa saa aina käyttää. Tekijänoikeus suojaa teoksen ilmenemismuotoa, ei teoksen sisältämää tietoa tai ideaa.

Tiesithän: Opetus- ja kulttuuriministeriö on



hankkinut tekijänoikeusjärjestö Kopiostolta käyttöluvut peruskouluille, lukioille ja ammatillisten oppilaitosten peruskoulutukseen painettujen julkaisujen kopiointiin ja digitaaliseen käyttöön sekä verkossa vapaasti saatavilla olevien

kuvien ja tekstien kopioimiseen ja käyttöön. Myös muut oppilaitokset ovat hankkineet laajat kopioitiluvat Kopiostosta. Lisätietoa Kopioston luvista www.kopiosto.fi

OPETTAJANA: Uutta pelillistä materiaalia verkossa tekijänoikeuksien opettamiseen

Opettajan rooli tekijänoikeuksien opettajana on kaikista haastavin opettajan kolmesta roolista. Uuden opetussuunnitelman mukaan kaikille luokka-asteille tulee opettaa vastuullista ja turvallista tieto- ja viestintäteknologian käyttöä tekijänoikeuksia noudattaen ja kunnioittaen, mutta eri luokka-asteille sopivaa opetusmateriaalia ei ole ollut saatavilla. Ensimmäisen luokan oppilaan ei tarvitse osata kaikkea samaa kuin kuudesluokkalaisten tai peruskoulua päättävän yhdeksäsluokkalaisten.

Nyt tällaista eri luokka-asteille sopivaa opetusmateriaalia on maksutta kaikkien opettajien ja oppilaiden saatavilla verkossa. Opetusmateriaalin – Kopiraitilan koulun – on tuottanut tekijänoikeusjärjestö Kopiosto ry yhteistyössä Opetushallituksen, opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kanssa. Materiaalin sisällön ovat laatineet opetusalan ja tekijänoikeuden asiantuntijat.

Kopiraitilan koulussa opitaan tekijänoikeuden kunnioittamista, teosten käyttöä, lähdemerkintää ja paljon muuta uuden opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Kullekin ikäluokalle on omaa materiaalia. Tekijänoikeuksia opitaan hauskojen pelillisten tehtävien ja testien kautta. Opettajalle löytyy opettajanhuoneesta omaa materiaalia opetuksen tueksi. Materiaali toimii 1-2 oppitunnin kokonaisuutena tai pieninä palasina esimerkiksi ennen projektityön aloittamista lähdemerkinnän tai kuvien käytön kertauksena.

Koulutusta tarjolla

Kopiosto tarjoaa oppilaitoksille maksutonta koulutusta tekijänoikeudesta ja oppilaitosten luvista. Koulutus on tarkoitettu opettajille ja muulle oppilaitoksen henkilökunnalle ja se räätälöidään käytettävissä olevan ajan ja tarpeen mukaan. Koulutus toteute-

taan oppilaitoksen tiloissa.

Ota yhteyttä ja varaa koulutus oppilaitokseesi: neuvonta@kopiosto.fi.

Lisätietoa tekijänoikeuksista ja oppilaitosten käyttöluvista: www.kopiraitti.fi

Tervetuloa Kopiraittilaan www.kopiraittila.fi.

ESIMERKKEJÄ KÄYTTÖLUVISTA

Opettaja ja oppilas voivat hyödyntää erilaisia maksuttomia verkkolehtiä projektitöissä tai opetusmateriaalissaan. Oppilaitosten kopiointiluvalla verkosta voi kopioida kuvia ja tekstiä niin kotimaisilta kuin ulkomaisiltakin verkkosivuilta, jotka eivät vaadi kirjautumista. Esimerkiksi Kansallisgallerian verkkosivuilta voi ottaa kuvan taideteoksesta ja käyttää sitä esseekirjoituksen lähteenä.

Oppilaitoksilla olevalla kopiointiluvalla opettaja voi koota lähdemateriaalia harjoitustehtäviin tai koetettaviin tai omaan opetusmateriaaliinsa skannaamalla esimerkiksi sarjakuvia, kuvia tai otteita kirjoista ja lehdis-

tä tai muista julkaisuista taikka verkkosivuilla luvallisesti ja vapaasti saatavilla olevia tekstejä, sarjakuvia tai muita kuvia. Materiaalin saa myös tallentaa suljetulle kurssialustalle tai muuhun suljettuun oppimisympäristöön oppilaiden saataville.

Elokuvien ja verkossa olevien videoiden esittämiseen oppitunnilla tarvitaan yleensä lupa. Peruskouluissa, lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa saa esittää YleAreenassa ja elävässä arkistossa olevia kotimaisia ohjelmia. Oppilaitoksilla olevalla tallennusluvalla saa nauhoittaa tv-ohjelmia YLE1, YLE2, MTV3, YLE Fem ja YLE Teema -kanavilta.

Jos projektityö tai materiaali halutaan julkaista ja jakaa internetissä, tulee tarkistaa, että on tarvittavat luvat hankittuna. Kopioston kopiointiluvalla kopioitua aineistoa saa jakaa koulun suljetussa verkossa. CC-lisenssilä lisensoituja kuvia voi käyttää myös avoimessa verkossa jaettavassa projektityössä, jos cc-lisenssin ehdot sen sallivat. Tekijän nimi ja lähde on aina merkittävä.



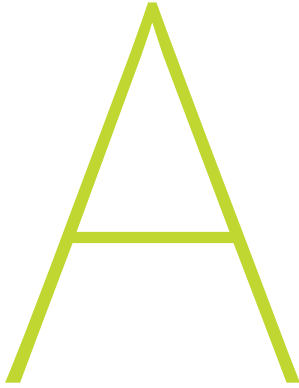
EVELIINA SIRKEINEN, TESTIPISTE

KOTOUTUMIS koulutus:

ERILAISTEN ETENIJÖITTEN VAIHTELEVAT VAATEET

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa hitaasti etenevä opiskelija vaatii opetukseltaan erilaisia asioita kuin peruspolun opiskelija tavoitellessaan opetussuunnitelman määrittelemää tavoitetasoa B1.1.





IKUISTEN maahanmuuttajien kielitaidon arviointikeskus Testipiste selvitti yhteistyössä Jyväskylän yliopiston Soveltavan

kielentutkimuksen keskuksen (SOLKI) kanssa pääkaupunkiseudun S2-opettajien näkemyksiä kotopolkujen erilaisista opiskelijoista ja opetus-tavoista kyselyin ja haastatteluin vuonna 2014.

Kyselyselvitykseen saatiin 28 vastausta hitaasti etenevien ja 26 vastausta peruspolun opettajilta. Haastatteluselvityksessä haastateltiin yhdeksää opettajaa, joilla oli 4,5 - 10 vuotta kokemusta sekä hitaasti että normaalisti, osalla myös nopeasti etenevien opettamisesta.

Merkittävät erot opiskelutaidoissa

Opettajien mukaan opiskeluvälmiudet vaihtelevat merkittävästi polkujen kesken. Peruspolun opiskelijalta voidaan odottaa itsenäistä ja aloitteellista otetta opiskeluun. Kurssipaperit pysyvät järjestyksessä, ja opiskelija huolehtii itsenäisesti tehtävistään niin tunnilla kuin kotonakin. Hän tietää, että pelkkä läsnäolo kursilla ei riitä ja että tehtäviä ei kannata teetättää kaverilla. Hän kykenee käyttämään ympäristöä hyväksi oppimisessaan, tuntee tehtävätyyppejä ja ehkä jopa kielen teoriaa. Peruspolulla ei siis liioin ole tarvetta tai aikaakaan opiskella opiskelemista.

Hitaasti etenevät sen sijaan kaipaavat opiskelutaitojen opiskelua. Kurssilla toimimisen tavat, oma rooli aktiivisena oppijana ja se, ettei opettaja kaadakaan tietoa opiskelijan päähän ovat useimmille

hitaasti eteneville uusia opittavia. Oma-aloitteisuudessa on usein puutteita, ja opiskelustrategiat voivat rajoittua mekaaniseen muistiinpanojen kopioimiseen. Opiskelutaitojen puute ilmenee myös vaikeutena hahmottaa kirjallisia ohjeita ja kaavakkeita, vaikeutena erottaa tärkeät asiat turhista ja myös vaikeutena ymmärtää erilaisia tehtävätyyppejä. Usein tarvitaan ohjausta tuttu-jenkin tehtävätyyppien aloittamiseksi.

Edellytyksenä riittävä lukutaito

Peruspolun opiskelijan suomen kielen tekninen luku- ja kirjoitustaito on hyvä, kun taas hitaasti etenevä kaipaa usein taidon hiomista. Sekä luku- että kirjoitustaidon tulee kuitenkin olla riittävän hyvä ja automatisoitunut, jotta opiskelija voi käyttää sitä opiskeluvälineenä menettämättä kaikkea energiaansa lukemisen tai kirjoittamisen perustekniikkaan.

Tukea abstraktiin ajatteluun

Haastattelujen mukaan hitaasti etenevillä ja peruspolun opiskelijoilla on eroja ajattelussaan ja kognitiivisissa valmiuksissaan. Toisin kuin peruspolun opiskelijoilla hitaasti etenevillä opittu jää kiinni kontekstiin, ja vaikeuksia koituu, kun opittua pitäisi käyttääkin toisessa tilanteessa.

Hitaasti etenevällä abstrakti ajattelu on usein peruspolun opiskelijaa harjaantumattomampaa. Hitaasti etenevä tarvitseekin ajattelun tukea esimerkiksi ymmärtääkseen eri näkökulmia, tehdäkseen johtopäätelmiä ja analogioita, soveltaakseen tietoa käytäntöön, kategorisoidakseen asioita ja kehittääkseen kielellistä tietoisuuttaan.

Funktiot edellä

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma pohjaa Eurooppalaiseen viitekehukseen (EVK). Molemmat painottavat viestintätilanteista selviytymistä ja kielen opetuksen funktiolähtöisyyttä vastakohtana rakennelähtöisyydelle.

Kotokoulutuksessa opetetaan rakenteita, mutta vaihtelua on siinä, miten ja missä määrin. Kaik-



Kotokoulutuksessa

opetetaan rakenteita, mutta vaihtelua on siinä, miten ja missä määrin.

KOTOUTUMIS kouluutus:

ERILAISTEN
ETENIJÖITTEN
VAIHTELVAT
VAATEET



kia polkuja suositellaan melko yleisesti opettajien kesken opetettavaksi kertautuvasti, kontekstissa ja viestintätilanteiden kautta. Opetuksen kerrotaan yleensä tapahtuvan viestinnällisesti ja funktiot edellä. Tavoitteet kerrotaan opiskelijoille viestintätilanteina eikä kieliopillisina termeinä.

”Rakenteen opetus voi johtaa kielen käytön pelkäämiseen ja pelkkien aukkotehtävien väsäämiseen, mikä sotii kotokoulutuksen perimmäistä ideaa vastaan”, pohditaan.

Joskus viestintätilanteiden rinnalla opetetaan ”perinteistä” kielioppia etenemällä analyysistä käyttöön.

”Perusviestintätilanteista selviytyy ökkötkkösuomella, mutta haastavammat tilanteet vaativat rakenteita ja tarkkuutta ennen pitkää. Fraasien automaattistaminen kuitenkin ensin”, koetaan.

Halpamaisen helppo rakennelähtöisyys

Haastattelujen perusteella joskus harvoin opetus tapahtuu OPS:in vastaisesti kokonaan rakennelähtöisesti.

”Joudun menemään ”helpoimman kautta”, eli rakenne edellä, koska työpaikassani opettaja ei saa apua tuntien suunnitteluun vaan tekee kaiken itsenäisesti ja yksin”, perustellaan. Parhaaksi tavaksi rakennelähtöisyyttä ei silti koeta.

”Kokeilin kerran teemalähtöistä opetuskokonaisuutta. Se oli minusta isotöinen, mutta tosi kiva ja toimiva”, todetaan.

Fraaseja, toistoa ja toimintaa

Haastatteluissa käsiteltiin sitä, miten opettaa rakennetta eri poluilla.

Hitaasti etenevien polulla keskitytään rakenteiden yleisimpiin käyttöyhteyksiin. Opettaja joutuu miettimään, mikä on olennaista, ja mikä ei. Uusia asioita otetaan hyvin vähän kerrallaan, ja niitä linkitetään vanhaan. Jotkut rakenteet käsitellään vain tunnistaen tai ymmärtäen.

Opettajat ovat huomattavan samanmielisiä siitä,



Fraasien ulkoa oppiminen nojaa runsaaseen valmiiden mallien käyttöön ja toistoon.

että itsenäinen analyysi ja erittely eivät toimi hitaasti etenevien opetuksessa. Opetus ei voi olla akateemista. Rakenteita opiskellaankin yksinkertaisesti ja ilman kieliopillisia termejä. Imperfektin sijaan puhutaan eilen-muodosta. Rakenneasia ututetaan fraaseihin, joita opetellaan ulkoa vaikkapa saneluina. Fraasien ulkoa oppiminen nojaa runsaaseen valmiiden mallien käyttöön ja toistoon.

”Hitaasti etenevien polulla päät sekoittuvat helposti, jos käsitellään päätteitä, nimityksiä tai poikkeuksia. Siksi ei oteta niitä. Fraasimaisuus on hyvä juttu”, painotetaan.

Toiminnallisuus koetaan hyödylliseksi etenkin hitaasti etenevien opetuksessa. Vaikkapa verbintäyttyksen, pitkän vokaalin tai astevaihtelun havainnollistamiseen ja oppimiseen käytetään liikkeitä ja rytmityksiä, kuten taputuksia.

Tapojen ja nimitysten sekakäyttöä

Peruspolulla ja nopeasti etenevien polulla itsenäinen funktionaalinen tutkiva prosessi on opettajien kokemuksen perusteella mahdollinen: Ensin opiskelija katsoo rakennetta tekstistä itse, pyrkii luomaan säännön ja käy lopuksi uuden asian läpi opettajan kanssa yhdessä. Opettaja voi johdatella prosessia hellävaraisesti. Rinnalla opettajien mu-

kaan on toimivaa käyttää myös vanhempaa analyysistä käyttöön -opetustapaa.

Peruspolun opiskelijoilla on usein, joskaan ei aina tietoa kielen rakenteista jo ennalta. He eivät suostu pelkkään fraasimaiseen rakenteiden käsittelyyn, ja osaa heistä tieto rakenteiden muodostumisesta auttaa. Kieliopillisen terminologian ryöstöviljelyä ei silti katsota hyvällä peruspolunkaan opetuksessa, vaan rakenteita opetetaan peruspolullakin yksinkertaistettuna.

”Käytän sekaisin partitiivia, genetiiviä, eilen-, misä- ja mistä-muotoja”, kerrotaan.

Analogioita ja sovellusta

Peruspolun opiskelijoiden kanssa voidaan verrata ilmiön rakentumista omalla kielellä ilmiön rakentumiseen suomen kielellä. Heidän kanssaan voidaan käyttää analogioita ja rakenneasian soveltamista käytäntöön. Rakenteita voidaan siis opettaa peruspolulla hitaasti etenevien polkua abstraktimmin ja perusteellisemmin, kuitenkin kertautuvasti ja funktiolähtöisesti.

Nopeasti etenevien polku on oma lukunsa.

”Nopeasti etenevät ovat kykeneviä analyysiin, ja janoavat sitä niin, että heitä täytyy vähän toppuutella”, kerrotaan.

KOMMENTTI

Haasteena hitaasti etenevät

Kotoutumiskoulutuksessa hitaasti etenevien opetus vaatii opettajalta pedagogisesti paljon. Analyyttinen luento lingvistiikasta kohtaa ymmärtävän kuulijan varmasti opettajassa itsessään, mutta ei etenkään hitaasti etenevässä opiskelijassa. Opettajan haasteena on eläytyä omasta oppimistavastaan huomattavasti poikkeavaan oppimistapaan.

Niin opettajan kuin myös kotoutumiskoulutuksen järjestäjän olisi kiinnitettävä huomiota hitaasti etenevien erityistarpeisiin. Yksin pedagogian kanssa painiskeleva opettaja voi päätyä pitäytymään vanhanaikaisissa rakennesulkeisissa. Moiset taasen eivät tue hitaasti etenevien kielitaidon kehittymistä. Koulutuksen järjestäjän tukemaa, opettajien yhteistä kehittämistyötä tarvitaan.

EVELIINA SIRKEINEN

SEITSEMÄN VELJESTÄ

-oppimateriaali suomalaisuuteen ja
suomen kieleen tutustuttajana

Seitsemän veljestä -selkokirjan kylkeen luotu Seitsemän veljestä -oppimateriaali tutustuttaa S2-oppijan klassikkokirjallisuuden pariin mukaansatempaavalla tavalla. Se on monipuolinen ja mielenkiintoinen paketti, joka opettaa niin suomen kielestä, kirjallisuudesta kuin kulttuurihistoriasta.

ROSA AHLSTED, HANNA KOLLI JA SATU TAHVANAINEN.





YKSYN 2015 Helsingin kirjamesuilla kirjailija Jörn Donner haastatteli tasavallan presidentti Sauli Niinistöä kirjallisuudesta. Haastattelun puheenaiheeksi nousi pian maahanmuutto ja se, mitä kirjoja Niinistö suosittelisi maahanmuuttajille. Yhdeksi kirjavinkiksi Niinistö nimesi Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä* -romaanin. Donner oli epäileväinen Niinistön kirjavalinnan suhteen, sillä piti Kiven kieltä koukeroisena sekä vanhana ja siksi hyvin vaikeana lukea. Donner piti haasteellisenä tehtävänä saada maahanmuuttajat lukemaan *Seitsemää veljestä* tai ylipäänsä mitään kirjallisuutta.

Syksyllä 2016 ilmestyy Työväen Sivistysliiton kustantama *Seitsemän veljestä* -oppimateriaali, joka auttaa syventymään suomalaiseen klassikkoteokseen. Oppimateriaalin päätavoitteena on innostaa uusia kohderyhmiä lukemaan suomalaista kaunokirjallisuutta ja helpottaa sisäänpääsyä kirjallisuuden maailmaan.

Seitsemän veljestä -oppimateriaali toimii yhdessä Pertti Rajalan ja Helvi Ollikaisen *Seitsemän veljestä* -selkokirjan kanssa. *Seitsemän veljestä* -selkomuokaelma toimii oppimateriaalin tehtävien tekstipohjana, eli kaunokirjallinen teksti saa oppimateriaalin seurakseen. *Seitsemän veljestä* -oppimateriaalin tavoitteena on yhdessä selkoversion kanssa innostaa suomalaisen kaunokirjallisuuden pariin, mutta myös samalla kartuttaa sanastoa, opettaa suomen kieltä, tutustuttaa suomalaiseen kulttuurihistoriaan sekä välittää suomalaista kansallistarinaa.

Vaikka oppimateriaali on ensisijaisesti suunnattu nimenomaan suomea toisena kielenään käyttävien kielen-, kulttuurin- ja luetunymmärtämisen tueksi, sopii oppimateriaali sekä *Seitsemän veljestä* -selkomuokaelma monipuolisten lähestymistapojensa ansiosta myös niille suomea äidinkielenään käyttäville,

Satu Tahvanainen, Hanna Kolli ja Rosa Ahlsted loivat *Seitsemän veljestä* -oppimateriaalin tukemaan suomi toisena kielenä oppilaiden suomen kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin oppimista.

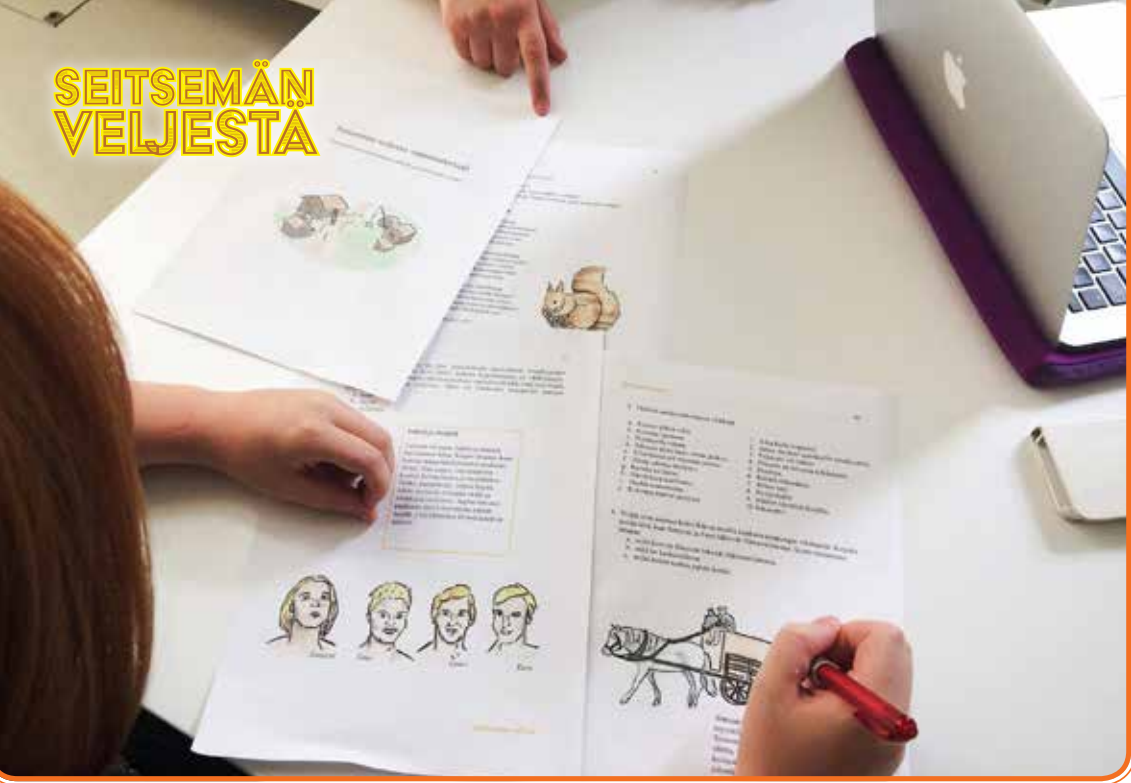
Opetusporras, joka pienentäisi askelmaa opetusteksteissä kaunokirjallisuuteen, puuttuu täysin.

joille kaunokirjallisen tekstin lukeminen on vielä vierasta tai joille kulttuurihistorian tuntemattomuus aiheuttaa ongelmia ymmärtää teosta.

Apuväline siirtymisessä opetusteksteistä kaunokirjallisuuteen

Suomi toisena kielenä -oppilaiden on usein hankala tutustua suomalaiseen kaunokirjallisuuteen, sillä suomi toisena kielenä -opetuksessa opetetaan usein tekstien lukemista pelkillä opetusteksteillä tai lyhyillä tekstikatkelmilla. Siirtymä kaunokirjallisuuden lukemiseen opetustekstien maailmasta onkin usein haastava, sillä ero näiden tekstilajien välillä on huomattava, ja siirtymä koetaan liian suureksi askeleeksi kerralla. Myös suomea äidinkielenään käyttäville, jotka eivät ole tottuneet lukemaan kaunokirjallisuutta, etenkin klassikkokirjallisuuteen tarttuminen ja sen lukeminen voi olla haastavaa.

Suomalaiseen klassikkokirjallisuuteen tutustuminen ja sen tuntemus on kuitenkin tärkeää, sillä klassikkoteokset välittävät ainutlaatuisella tavalla suomalaista kulttuurihistoriaa ja oman aikansa ajankuvaa. Suomalaisen kulttuurihistorian vieraus sekä S2-oppijoille että suomea äidinkielenään käyttäville asettaa taas omat haasteensa suomalaisen klassikkokirjallisuuden lukemiselle ja ymmärtämiselle. Kaunokirjallisuuden tuntemus, sen välittämä kulttuurihistoria sekä lukemisen aikaansaama kielitaidon kehittyminen auttavat sopeutumaan ja integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan, joten yleissivistyksen lisäksi kaunokirjallisuuden lukemisella on suuri vaikutus myös koulutuksen ulkoiseen maailmaan.



Oppimateriaalissa käytetään tehtävien lisäksi oppimisen tukena tietolaatikoita, testejä sekä kuvia.

Haasteena on, että suomalaisen klassikkokirjallisuuteen tutustuminen edellyttää jo melko pitkälle kehittyneitä lukutaitoja ja luetun ymmärtämistä, ja opetustekstien sekä kaunokirjallisten teosten välinen opetusporras, joka pienentäisi askelmaa opetusteksteissä kaunokirjallisuuteen, puuttuu täysin. *Seitsemän veljestä* -oppimateriaali onkin omiaan vastaamaan tähän S2-opetuksessa puuttuvaan portaaseen, sillä se yhdistää oppimateriaalitekstin sekä kaunokirjallisuuden ja johdattaa lukijan kohti suomalaisen kaunokirjallisuuden maailmaa. Klassikkoteokseksi on valittu Suomen kansallisromaani, eli Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä*, sillä se välittää omalaatuisella tavalla suomalaista kulttuurihistoriaa, suomalaisen kirjallisuuden lajia ja se on osaltaan vaikuttanut huomattavasti suomen kieleen.

Seitsemän veljestä suomen kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin opettajana

Seitsemän veljestä -oppimateriaali rakentuu neljästätoista luvusta, joissa jokaisessa on useita tehtäviä jokaisesta *Seitsemän veljestä* -selkomukael-

man luvusta. Jokaiselle selkokielisen kirjan luvulle on tehty tehtävien lisäksi kulttuuria ja historiaa selkeyttävät tietolaatikat ja kuvat. Tehtävät auttavat ymmärtämään lukujen sisältöä, sillä tehtävät liittyvät lukujen sanastoon, kulttuurihistoriaan sekä sanontoihin. Oppimateriaalin tehtävät on suunniteltu niin, että ne voi tehdä järjestyksessä tai niiden tekemistä voi valikoida oman mielenkiinnon ja oman taitotason mukaan. Tehtävien haastavuus myös kasvaa kirjan edetessä.

Oppimateriaalissa on niin sanastotehtäviä, kirjoitusharjoituksia kuin kirjallisuuden ja kulttuurin tuntemusta edistäviä tehtäviä. Sanastotehtävät tukevat lukijaa sanastonoppimisessa ja luovat ymmärrettävyyttä siitä, missä kontekstissa sanaa on sopivaa käyttää. Sanastotehtävät auttavat myös lukijaa erottamaan vanhanaikaiset ilmaukset nykyaikaisemmista ilmauksista.

KIRJOITUSHARJOITUKSISSA on mukana tehtäviä, joissa pyydetään tuottamaan pituudeltaan erimittaisia kirjallisia tuotoksia kirjeistä Facebook-päivityksiin. Kirjallisuusharjoituksilla autetaan lukijaa teoksen tulkittamisessa. Harjoituksiin on luotu paljon kysymyksiä, joiden avulla lukijan on helpompaa pohtia teosta tarkemmin ja tehdä teoksesta omia tulkintoja. Kulttuurintuntemus-



SEITSEMÄN VELJESTÄ -oppimateriaali ilmestyy sekä sähköisenä että paperisena versiona, ja materiaali on menossa käyttöön ainakin Työväen Sivistysliiton kursseille. Oppimateriaalista julkaistaan ensin painettu versio, jonka jälkeen se ilmestyy sähköisenä.

Painettua oppimateriaalia voi tilata Työväen Sivistysliitosta maksua vastaan osoitteesta <http://www.tsl.fi/julkaisut/selkokirjat/>. Samasta osoitteesta voi myös tilata oppimateriaalin tekstinä toimivan Seitsemän veljestä -selkokirjan. Nettijulkaisun muoto ja paikka ovat vielä kustantajan pohdinnassa.

ta edistävissä tehtävissä oppijaa pyydetään kirjoittamaan esimerkiksi toimintaohjeet saunomisesta.

Tehtävien yhteyteen on luotu myös 1800-luvun elämää selkeyttävät tietolaatikat, sillä on ymmärrettävää, etteivät kaikki tuon ajan käyttäytymismallit, toimintatavat ja yhteiskunnalliset normit ole tuttuja. Nämä käytännöt vaihtelevat myös eri maiden välillä, joten tietolaatikoiden merkitys tekstin ymmärtämisessä voi olla hyvin suuri. Myöskään kuvat eivät ole vain koristeita, vaan niiden tarkoitus on havainnollistaa vaikeita sanoja tai käsitteitä, korostaa teoksen oleellisia asioita ja tukea tällä tavoin tekstin ymmärtämistä.

Jokaisen luvun tehtäväosuudessa on myös tehtävä, jossa selkokielisen teoksen tekstin lisäksi luetaan Kiven alkuperäisteosta. Alkuperäisteoksesta lainattujen tekstien pituus kasvaa teoksen edetessä ja tehtävät antavat lukijalle valmiuksia selvittää yhä pidemmistä ja haastavimmista kaunokirjallisista teksteistä ja kannustavat jatkamaan lukemista. Oleellisena osana tähän alkuperäisen klassikkoteoksen tekstien lukemiseen kuuluu luetun kertaaminen ja oman luetunymmärtämisen itsearviointi. Vaikka tehtävien vaikeusaste vaihtelee, on oppimateriaali suunnattu oppijoille, joiden kielitaito on noin B1-tasolla, sillä selkokielisen *Seitsemän veljestä* -teoksen teksti vaatii kyseisentasoisia kielitaitoa.

Selkomukaelma kehittyvän kielenoppijan pelastajana

Selkokieli on mukautettua tekstiä, joka on suunnattu ihmisille, joilla on syystä tai toisesta hankaluuksia lukea ja ymmärtää yleiskieltä. Vaikka selkokirjat ja -tekstit helpottavatkin niiden kohdeyleisön lukemista sekä jokapäiväistä elämää ja mahdollis-

Jokaisen luvun tehtäväosuudessa on myös tehtävä, jossa luetaan Kiven alkuperäisteosta.

tavat suuremman yleisön pääsyn kirjallisuuden pariin, on selkokirjallisuutta kohtaan myös paljon ennakkoluuloja.

Työtä varten tehdyn taustatutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että selkokirjallisuuteen suhtaudutaan etenkin suomen kielen opetuksessa negatiivisesti. Yleinen asenne ilmeisesti on, että selkomukauttaminen muuttaa teosten alkuperäistä tarinaa tai sävyä. Rajalan ja Ollikaisen *Seitsemän veljestä* -selkomukaelma on kuitenkin oiva esimerkki siitä, kuinka taitavasti mukautettu selkokielinen teos ei poikkea pääjuoneltaan lainkaan alkuperäisteoksen juonesta tai ei laiminlyö alkuperäisteoksen sävyä.

Oppimateriaalin *Seitsemän veljestä* -tekstiksi valikoituikin nimenomaan Rajalan ja Ollikaisen selkomukaelma, koska se on ammattitaitoisesti muokattu alkuperäisteosta huomattavasti helpopolukuisemmaksi ja siinä on onnistuttu säilyttämään Kiven kielelle ominainen sävy. *Seitsemän veljestä* -oppimateriaali yhdessä selkomukaelman kanssa mahdollistaa sen, että kun S2-oppijan kielellinen taitotaso saavuttaa sellaiset kielelliset valmiudet, että kirjallisuuteen tutustuminen on ajankohtaista, voi *Seitsemän veljestä* olla ensimmäinen suomalainen klassikkoteos, johon S2-oppilas syvällisesti perehtyy.

Kirjoittajat ovat Seitsemän veljestä -oppimateriaalin tekijöitä.

TUIJA VAINIO

ME ONNISTUMME

TOISEN SUKUPOLVEN MAAHANMUUTTAJATYTTÖJEN KOULUPOLKUKOKEMUKSET

Pro gradu -työni tarkasteli toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen koulupolkukokemuksia retrospektiivisesti. Aihe on ajankohtainen, sillä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on jatkuvasti kasvanut suomalaisessa peruskoulussa.

KAIKKI tutkimukseen osallistuneet oppilaat opiskelivat yleisopetuksessa ja kokivat saaneensa opintoihinsa riittävästi tukea koulupolkunsa aikana. Tutkittavat selittivät koulumenestyksensä henkilökohtaisilla ominaisuuksillaan. Koulupolun varrella heidän koulussa viihtyminen oli vaihdellut jonkin verran, mutta pääsääntöisesti he pitivät peruskoulua hyvänä kasvuympäristönä eivätkä esittäneet peruskoulua kohtaan juurikaan muutosehdotuksia. Tutkittavien yhtenä keskeisenä kouluun liittyvänä motivaationa olivat olleet hyvät kaverisuhteet. Kaikki haastateltavat suunnittelivat jatkavansa opintojaan peruskoulun jälkeen. Suurin osa heistä halusi lukioon ja sieltä yliopistoon tai ammatikorkeakouluun.

Vaikka muuhun Eurooppaan verrattuna on Suomessa vähän maahanmuuttajia, on muuttajien määrä lisääntynyt viime aikoina. Varsin todennäköisesti muuttoliike tulee nykyisestä edelleen kasvamaan. (Saukkonen 2013, 38.) Muuttoliikettä on tutkittu jo pitkään myös Suomessa. Virallisesti on tutkittu maahanmuuttajia ryhmänä, mutta todellisuudessa tutkimuskohteena ovat pääasiassa olleet vain maahanmuuttajataustaiset miehet. Tämän vuoksi halusin selvittää toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen kokemuksia.

Oman äidinkielen

osaamistasossa jäädään kauaksi toiminnallisen kaksikielisyyden ideasta.

Toisen sukupolven maahanmuuttajat ovat ikärakenteeltaan varsin nuoria. Suurin osa heistä on vasta aloittamassa koulupolkuun, joten heidän koulunkäynnistään ei ole toistaiseksi juurikaan tutkittua tietoa. Halusin ottaa selvää, miten toisen sukupolven yhdeksäsluokkalaiset maahanmuuttajatytöt ovat kokeneet koulunkäyntinsä Suomessa.

Työni tutkimuskysymysten avulla pyrin selvittämään, minkälaisia koulukokemuksia heillä on ollut. Halusin tutkia, miten heidän koulunkäyntinsä on edennyt, miten he ovat menestyneet opinnoissaan ja minkälaisia haasteita ja iloja koulupolkuun on sisällyntynyt. Tämän lisäksi pyrin selvittämään, minkälaisia ihmissuhdekokemuksia heillä on ollut kouluympäristössä. Koska toistaiseksi maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulutusurat ovat kantaväestöä vähäisempiä, halusin saada tietoa tutkittavien tulevaisuuden visioista jatko-opintojen suhteen.

Tein tutkimushaastatteluja kahdeksalle toisen sukupolven yhdeksäsluokkalaiselle maahanmuuttajatyölle. He olivat iältään 15–16-vuotiaita. Kaikki haastateltavat olivat syntyneet ja eläneet koko elämänsä Suomessa. Jokainen heistä oli käynyt sekä päiväkotia että esikoulua ennen varsinaisen koulupolun alkua. Kolmen informantin taustamaa molempien vanhempien osalta oli Kosovo. Viiden muun haastateltavan taustamaat vanhempien osalta olivat Albania, Irak, Romania, Somalia ja Viro.

Kolme haastateltavaa nimesi omaksi äidinkielen albanian. Kaksi muuta informanttia koki suomen omaksi äidinkielen, tosin toinen heistä nimesi itselleen toiseksi äidinkielen arabian. Tämän lisäksi yksi haastateltava kertoi äidinkielen venäjän, toinen romanian ja kolmas kosovon. Tapasin heistä jokaista kerran heidän kouluympäristössään ja tein teemahaastattelut suomen kielellä ilman tulkia. Tutkimuksessa mukana olevat koulut valikoituivat Turun yliopiston tutkimushankkeen kautta. Analysoin tutkimusaineiston fenomenologisin tutkimusmenetelmin.

Maahanmuuttajatyttöjen opinnot peruskoulussa

Haastateltavat näkivät koulun pääasiassa hyvänä ympäristönä eikä peruskoulua koskevia kehittämisehdotuksia juuri tullut. Neljä haastateltavaa oli todella tyytyväisiä peruskouluun. Kaksi infor-

manttia olivat peruskouluun muuten tyytyväisiä, mutta he toivoivat, ettei ruotsin kieli olisi palkollinen oppiaine. Lisäksi yksi informantti toivoi, että opettajat antaisivat positiivista palautetta nykyistä enemmän. Vain yksi haastateltava ei tuonut esiin tyytyväisyyttä peruskoulua kohtaan, mutta hän ei myöskään kertonut, miten koulua pitäisi kehittää.

Toisaalta tutkittavat kokivat koulussa viihtymisen vaihdelleen koulupolun varrella. Viisi heistä toi esiin eripituisia jaksoja, jolloin he eivät viihtyneet koulussa. Koulussa viihtymättömyydelle löytyi jokaisen oppijan kohdalla yksilöllisiä syitä. Eräs informantti koki oman ujouden haitanneen koulussa viihtymistä, toinen kertoi sen laskeneen kokiessaan, ettei opi ja kolmannen koulussa viihtyminen oli heikkoa koulukisaamisen vuoksi.

Jokainen informantti opiskeli yleisopetuksessa ja he kokivat saaneensa koulussa riittävästi tukea opintoihinsa. Seitsemän heistä kertoi käyneensä tarvittaessa tukiopetuksessa. Haastateltavien koulumenestys oli vaihdellut koulupolun aikana. Yhdeksännen luokan joulutodistusten keskiarvolla mitattuna heikkoiten menestyvän haastateltavan keskiarvo oli 6,47 ja parhaiten menestyvän 9,30 ja kaikkien haastateltavien keskiarvo oli 8.11 (kh 0,93).

TUTKITTAVAT nimesivät koulumenestystä selittäviksi tekijöiksi omia henkilökohtaisia ominaisuuksia. Kaksi informanttia kertoi ujouden vaikuttaneen kouluarvosanoihin ja kolmas tutkittava toi esiin oman koulumotivaation tärkeyden. Vaikka useissa tutkimuksissa selitetään maahanmuuttajien koulumenestystä suomen kielen taidolla, niin tässä tutkimuksessa vain yksi haastateltava koki kielitaidon haitanneen hänen koulupolun alkua.

Jokainen informantti oli koulupolullaan opiskellut suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opintoja. Opetus oli ollut heidän omassa koulussaan ja normaalien koulupäivien aikana. Puolet haastateltavista opiskeli nykyisin suomi äidinkielenä -ryhmässä. Kolme heistä oli asiaan tyytyväisiä, mutta yksi informantti koki, ettei siirtoa oltu valmisteltu hänen kanssa mitenkään ja hän olisi halunnut jatkaa opintojaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus ryhmässä.

"No mä en tiedä yhtään [minkä takia minut vaihdettiin suomi äidinkielenä opintoihin]. Mä olin aina



ollut S kakkoses, mut sit yhtäkkiä mä en enää ollu. Mä olin vähän silleen, et miks? ...Olisin halunnu ite jatkaa [suomi toisena kielenä opintoja].”(H1)

Ne neljä informanttia, jotka opiskelivat edelleen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opintoja, olivat siitä tyytyväisiä. Eräs heistä kertoi olleensa kielitetsissä. Testin mukaan hänen kielitaitonsa oli riittävä suomi äidinkielenä opiskeluun, mutta hän oli saanut jäädä suomi toisena kielenä ryhmään, koska oli sitä itse toivonut.

Omaa äidinkielenaitoa arvioidessaan koki jokainen haastateltava sen olevan heikompi kuin suomen kielen taidon. Vaikka arkielämässä äidinkielellä puhuminen ei tuottanut vaikeuksia, sekoittui siihen herkästi suomen kielen sanoja. Puolet informanteista arvioi äidinkielenaitonsa hyväksi kaikilla kielen osa-alueilla. Toisaalta kolme muuta haastateltavaa kertoi, ettei oma äidinkielenaito riitä edes sujuvaan sanomalehden lukemiseen. Yksi haastateltava koki oman äidinkielenaitonsa keskinkertaiseksi. Yksikään informantti ei opiskellut omaa äidinkieltään enää yhdeksännellä luokalla. Myös Turussa tehdyssä nelikantatutkimuksessa oman äidinkielen opettajat toivat esiin oppilaiden keskeyttävän oman äidinkielen opinnot herkästi. Heidän mukaan aineella on monin tavoin matala status koulussa. (Virta, Räsänen & Tuittu 2011, 188–189.)

Tutkimukseni perustella näyttäisi siltä, ettei Opetushallituksen perustuslaista kumpuava ideologia ole koulumaailmassa arkea. Opetushallituksen (2014,

86–88) virallisten asiakirjojen mukaan kouluissa on pyrittävä tukemaan oppilaiden identiteettiä ja itse-tuntoa sekä monipuolista oman äidinkielen käyttöä. Osalla haastateltavista oman äidinkielen osaamis-tosssa jäädään kauaksi toiminnallisen kaksikielisy-yden ideasta. Olisikin tärkeä ymmärtää, että yksilön menetysten lisäksi, myös yhteiskunta menettää pal-jon osaamispotentiaalia, mikäli koulutusjärjestelmä ja yhteiskunnan ilmiö eivät tue monikielisyyttä.

Maahanmuuttajatyttöjen ihmisuhteet koulussa

Vaikka seitsemän haastateltavaa identifioi itsen-sä ulkomaalaisiksi, mielestäni heistä jokainen oli integroitunut erinomaisesti suomalaiseen yhteis-kuntaan. He olivat ylpeitä omasta taustastaan ja identiteetistä, mutta elivät samalla suomalaisen yhteiskunnan jäseninä. Heidän mielestään monikulttuurinen koulu tarkoitti lähinnä oppilaiden monikulttuurisuutta taustamaiden suhteen. Toi-saalta osa heistä laajensi monikulttuurisuuden koskemaan oppilaiden lisäksi myös muita koulu-ympäristön ihmisiä. Normiopettaja nähtiin kui-tenkin kantasuomalaisena, joka toimii neutraa-lina tiedonjakajana. Näin ollen haastateltavien mielestä opettajan taustalla tai sukupuolella ei ole minkäänlaista merkitystä opetuksessa. Tausto-ja tärkeämpää oli se, että kaikki tulivat keskenään toimeen ja oppitunnit olivat rauhallisia. Yhteisöllisyyden tunnetta olivat lisänneet yhdessä koetut ta-paumukset kuten yökoulu ja liikuntapäivät.

HAASTATELTAVAT kokivat omat kaverisuhteensa koulunkäynnin kannal-ta hyvin tärkeiksi. Jokainen heistä oli kaverisuhteisiinsa tyytyväinen. Seitsemän informanttia kertoi kou-lukavereiden löytämisen olleen helppoa. Yksi haas-tateltava kertoi kaverisuhteiden syntyneen olleen aluksi hieman hankalaa, mutta hänelläkin on ollut koulukavereita koko koulupolun ajan. Kaverisuhteet olivat kaikilla jatkuneet mahdollisista koulunvaihdoksista huolimatta. Kaverisuhteiden syntymistä ja ylläpitoa helpotti viiden haastateltavan mie-lestä heidän sosiaalinen luonteensa. Tutkittavien kaveripiirit olivat hyvin monikulttuurisia, vaikka-kin suurin osa kavereista kuului kantaväestöön. Osittain tämän vuoksi kaverisuhteissa käytetyin

Haastateltavat kokivat omat kaverisuhteensa koulunkäynnin kannalta hyvin tärkeiksi.

kommunikaatiokieli oli suomi. Toisaalta eri kieliä käytettiin kommunikoinnissa hyvinkin hybridisesti.

Puolet haastateltavista oli sitä mieltä, että koulussa kohdellaan kaikkia oppilaita yhdenvertaisesti. Toisaalta kolme haastateltavaa toi esiin opettajien taholta joko omakohtaista tai luokkakaveriinkin kohdistuvaa syrjintää. Heidän mukaansa osa opettajista syrjii etenkin maahanmuuttajataustaisia poikia. Tahallinen tai tahaton syrjintä ei ole milloinkaan sallittua. Koulumaailman nopean muuttumisen vuoksi tulisi opettajien perusopintoihin ja täydennyskoulutukseen lisätä mielestäni nykyistä enemmän opintoja, jossa tuodaan esiin oppilaiden moninaisuutta, rasisminvastaista toimintaa sekä omien asenteiden reflektointia. Tutkimuksessani vain kaksi informanttia kertoi kokeneensa, että osa heidän opettajistaan oli ymmärtänyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarvitsevan ylimääräistä tukea opinnoissaan.

Koska kaverisuhteet koulussa oli kaikkien informanttien mielestä tärkeitä koulussa viihtymisen näkökulmasta, vaikuttaa niissä mahdollisesti esiin tulleet ongelmat koulukäyntiin suuresti. Kaikki haastateltavat osasivat kuvailla koulukiusaamisen monimuotoisuutta tarkasti. Puolet tutkimukseen osallistuneista kertoi nähneensä jossain koulupolkuun vaiheessa kouluympäristössä tapahtuvaa kiusaamista. Onneksi vain yhdellä haastateltavalla oli omakohtaisia kokemuksia kiusatuksi tulemisesta kouluympäristössä. Rassistisen kiusaamisen syynä oli hänen vanhempansa synnyinmaa. Informantti koki, etteivät koulun opettajat olleet ottaneet kiusaamista vakavasti. Lopulta haastateltavalle oli tullut käytösongelmia, joista hän oli saanut rangaistuksia. Kun vuosia jatkunut kiusaaminen lopulta päättyi koulun vaihtuessa, ei haastateltava edelleenkään viih-

tynyt kovinkaan hyvin koulussa. Nykisin kouluympäristön kaverisuhteet toimivat hänellä kuitenkin tärkeimpänä koulunkäynnin motivoijana.

Tyttöjen tulevaisuuden visiot

Haastattelujen tekohetkellä oli yhteishaku jo päätynyt, mutta niiden tulokset eivät olleet vielä tiedossa. Näin ollen informantit eivät tieneet, missä he opiskelevat seuraavana lukukautena. Viisi haastateltavaa oli hakenut lukioon ja kolme ammatti-instituutioon. Kaksi ammatti-instituuttiin pyrkintä halusi suorittaa sosiaali- ja terveydenhuollon perustutkinnon ja yksi logistiikan tutkinnon. Toinen sosiaali- ja terveydenhuollon perustutkintoon hakeneista aikoi suorittaa kaksoistutkinnon.

Seitsemän haastateltavaa kertoi lukion tai ammatti-instituutin jälkeisistä opintosuunnitelmistaan. Heistä kolme halusi jatkaa yliopistoon. Kolme muuta aikoo pyrkiä joko yliopistoon tai ammattikorkeakouluun. Yhden informantin ensisijaisena tavoite oli ammattikorkeakouluopinnot ja yksi informantti aikoo siirtyä suoraan toisen asteen koulutuksesta työelämään.

Kuusi haastateltavaa haluaa asua myös tulevaisuudessa Suomessa, tosin yksi heistä haaveili toisinaan muuttavansa vanhempiensa synnyinmaahan. Tämän lisäksi kaksi informanttia kertoi toiveistaan asua ulkomailla. Heistä kumpikaan ei aikonut palata vanhempiensa synnyinmaahan. Muuttohalukkuuteen liittyi pikemminkin halu kokea jotain uutta ja suurta.

Koko gradu on luettavissa Turun yliopiston kirjaston julkaisuarkistosta (Doria):

Vainio Tuija. 2016. Toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen kokemuksia koulupolulta. Pro gradu-tutkielma. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

LÄHTEET

- Opetushallitus 2014.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus, 86–91.
- Saukkonen, P. 2013.** Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Helsinki: Gaudeamus.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011.** Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A. Virta, A. & Rinne, R. (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorin kokemana. Turku: Turun yliopisto, 159–233.

Arkielämän tilanneharjoituksia aikuisille oppijoille

Päivää! Suomea aikuisille

Tekijä: Minna Intke Hernández, kuvitus

Marjo Nygård

Opetushallitus.

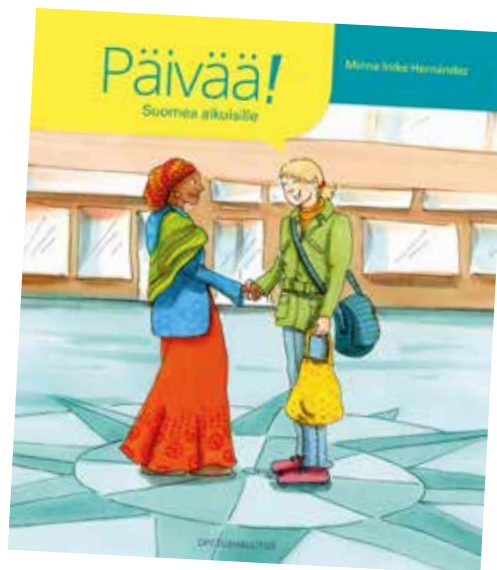
Päivää! Suomea aikuisille on toiminnallinen oppikirja suomea jo jonkin verran taitaville opiskelijoille. Kirja on suunnattu ensijaisesti kielitaitotasolle A2.1, mutta se soveltuu myös pidemmälle edenneiden opiskelijoiden taitojen kertaamiseen ja syventämiseen.

Päivää! sisältää eri arkielämän teemoja käsitteleviä tekstejä ja kulttuuritietoa kasvattavia kommunikatiivisia harjoituksia. Oppikirjan kappaleet johdattavat opiskelijan pohtimaan muun muassa sitä, mitä tehdä kun sairastuu, miten käyttäytyä työhaastattelussa tai kuinka toimia liikenteessä.

Konkreettisia esimerkkejä kirja tarjoaa esimerkiksi siitä, miten maksaa laskuja, kierrättää, pestä pyykkiä tai vastata Wilmassa opettajan lähettämään viestiin. Sanastoa kirja kannustaa opiskelemaan esimerkiksi näyttämällä.

Dynaaminen ote onkin oppikirjan vahvuus. Jo jonkin aikaa Suomessa asunut oppii varmasti paljon hyödyllistä sanastoa tutuista arkielämän tilanteista, ja saa samalla lisää rohkeutta kielen käyttämiseen. Kirja kannustaa tutustumaan lähiympäristöön, käymään kirjastossa ja kirpputorilla, tutustumaan naapureihin.

Kielioppia Päivää! ei opeta



struktuurallisesti, vaan opiskelija tutustuu tiettyjen kielioppiasioiden merkitykseen ja käyttöön eri kontekstien kautta. Perusasioiden kertaaminen on kirjan avulla helppoa, joskin harjoituksia voisi olla enemmänkin.

Kritiikkiä kirjalle voi antaa hieman lapsellisesta ja värimaailmaltaan kaameasta kuvituksesta. Paikoitellen kirja myös sortuu stereotyyppioihin: Maryamin toiveammatti on lähihoitaja ja Abdi opiskelee bussinkuljettajaksi. Nämä kaksi ammattia esitelläänkin opiskelijalle tarkemmin. Huomio kiinnittyy myös siihen, ettei sateenkaariperheitä mainita kirjassa lainkaan, vaikka neljännessä luvussa käsitellään kuutta erilaista perhemuotoa.

Erityistä kiitosta kirja saa siitä, että kaikki sen dialogit on äänitetty myös puhekielille. Kirjan tehtävät auttavatkin opiskelijaa havainnoimaan kirja- ja puhekielen eroja sekä pohtimaan sitä, millaista kieltä käyttää eri tilanteissa. Milloin voi sanoa

”moi” ja milloin ”päivää”? Kirjan kuunteluharjoituksiin on myös jatkossa luvattu täydennystä eri murteista.

Äänitteet on kuunneltavissa maksutta verkossa osoitteessa http://edu.fi/verkko_oppimateriaalit/oppikirjojen_aanitteet/paivaa. Kirjakieliset kuuntelut vastaavat oppikirjan tekstejä, asiasisällöltään yhtenevät puhekieliset osiot löytyvät vain äänitettynä.

Opettajan sähköinen aineisto sisältää tehtävien oikeat ratkaisut ja ohjeistukset lukujen käsitteilyyn. Niiden aiheisiin liittyvät tulostettavat lisätehtävät ilmestyvät syksyllä.

ANNA MERTANEN

Tiivis tietopaketti ja paljon pohdittavaa S2-opetuksen uusista tuulista

Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen

Heidi Vaarala, Nina Reiman, Juha Jalkanen, Leena Nissilä

Oppaat ja käsikirjat 2016:1

Opetushallitus

160 s.

Alkuvuonna 2016 ilmestynyt opas *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen* on jatkoa edelliselle Opetushallituksen vuonna 2006 julkaisemalle teokselle *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Kuten nyt ilmestyneessä oppaassa todetaan, suomi toisena kielenä -ala on kehittynyt viime vuosikymmeninä paljon. Myös S2-opetuksen tarve on lisääntynyt. Opas onkin tervetullut tietopaketti erityisesti kohderyhmälleen – S2-opettajille sekä luokan- ja aineenopettajille, joilla on opetettavanaan monikielisiä oppilaita. Kirja on tarkoitettu opetussuunnitelman uusien perusteiden käsittelyn johdosta erityisesti perusopetukseen, mutta siitä on tekijöiden toiveiden mukaisesti varmasti hyötyä myös muiden kouluasteiden opettajille. Siitä on ehdottomasti iloa sekä osana täydennyskoulutusta että opettajan omakohtaista opetuksen kehittämistä. Se voisi palvella myös yleisenä ”valistusoppaana”, jonka lukemalla eri toimijat voisivat saada kattavan kuvan S2-opetuksen luonteesta ja siihen liittyvistä tärkeistä näkökulmista. Esimerkiksi katsaus maahanmuuttajien koulutusjärjestelyihin (luku 2.2) on hyödyllinen perehdytys ajankohtaisiin kysymyksiin.

Kirja pyrki tarjoamaan

pohdinnan välineitä opetuksen arkeen tuoreen tutkimustiedon avulla sekä kuvaamaan ja taustoittamaan opetussuunnitelman perusteiden keskeisiä muutoksia. Opas onnistuu tavoitteessaan hyvin. Se on monipuolinen kokonaisuus, jossa teoria ja käytäntö yhdistyvät luontevasti. Tutkimustietoa on oppaassa tarjolla kootusti ja yleistajuisesti. Lisäksi kirjassa annetaan syvempää perehtymistä kaipaaville vinkejä relevantteihin tutkimuksiin.

Kielellistä perspektiiviä oppimiseen ja opetukseen

Kirjan rakenne on selkeä ja toimiva. Se koostuu johdannon lisäksi neljästä pääluvusta, jotka on johdantoa lukuun ottamatta jaettu alalukuihin. Luvussa 2 esillä ovat keskeiset S2-opetuksen kehittämiseen vaikuttavat muutokset. Tässä osiossa käsitellään muun muassa yksilön monikielisyyttä, käsityksiä kielestä ja kielenoppimisesta sekä opetussuunnitelman perusteiden keskeisiä linjauksia. Kielikasvatus, kielitietoisuus ja monilukutaito esitellään tiiviisti yhdessä alaluvussa (2.5.2). Oppimista ja opetuksen tavoitteita esittelevässä luvussa 3 keskeisinä nousevat esiin S2-oppimäärän erityinen tehtävä ja S2-opetuksen tavoitteet, joita käsitellään yksityiskohtaisesti.



Oppiminen ja opetus nähdään vuorovaikutuksessa tapahtuvana toimintana, ja niitä tarkastellaan luvussa 4. Tässä osiossa erityisen onnistunut on alaluku Tavoitteista toiminnaksi (4.1). Siitä löytyy paljon apua opetuksen suunnitteluun, mikä on kullannarvoista varsinkin uraansa aloitteleville opettajille. Luvussa 4 käsitellään myös eri tiedonalojen kieltä (4.2). Lisäksi kirjallisuus, joka nykyisin näkyy myös oppimäärän nimesä, on saanut ansaitusti oman alalukunsa (4.6), joka voisi olla aiheen tärkeyden vuoksi laajempikin. Luvussa 5 keskitytään oppimisen ja osaamisen arviointiin. Sitä valotetaan konkreettisten esimerkkien avulla. Käsitellyssä on sekä esimerkkitekstejä oppilailta että opettajia askarruttavia kysymyksiä. Esimerkkien kommentointi on oivaltavaa.

Lukuihin on koottu Pohditta-

vaksi-osioiden kysymyksiä, jotka aktivoivat lukijaa pohtimaan omakohtaisesti kulloistakin asiaa. Esimerkiksi sivulla 36 lukijaa ohjataan pohtimaan omia käsityksiään kielitaidosta ja kielenoppimisesta sekä miettimään, miten kyseiset käsitykset näkyvät lukijan omassa opetuksessa. Pohdittavaksi-osioiden kysymykset kytkyvät lukijan ajatukset arjen tilanteisiin ja omaan kontekstiin. Samalla lukukokemukseen syntyy vuorovaikutteisuutta.

Kaiken kaikkiaan opetus suunnitelman perusteiden uudistukset avataan hyvin ja linkitetään arjen opetustyöhön monin paikoin esi-

merkkien avulla. Samalla laajempien ajattelutapojen muutoksien tuominen esiin ohjaa lukijaa tarkastelemaan kaikkea mielekkäästi suuremmissa viitekehyksessä.

Opas on tiivis tietopaketti, jonka äärelle voi ja kannattaa palata monia kertoja. Se soveltuu hyvin kertalukemisen sijasta laajemmaksi lukemistoksi. Myös kirjassa esitettyjä kysymyksiä kannattaa pohtia kaikessa rauhassa. Laaja tietomäärä on aiheuttanut myös taitollisen haasteen. Se on nyt mahdutettu kirjaan pienellä fontilla ja rivivälillä. Runsaampi kuvitus ja selkeys fonttivalinnoissa olisivat voineet tuoda lisää

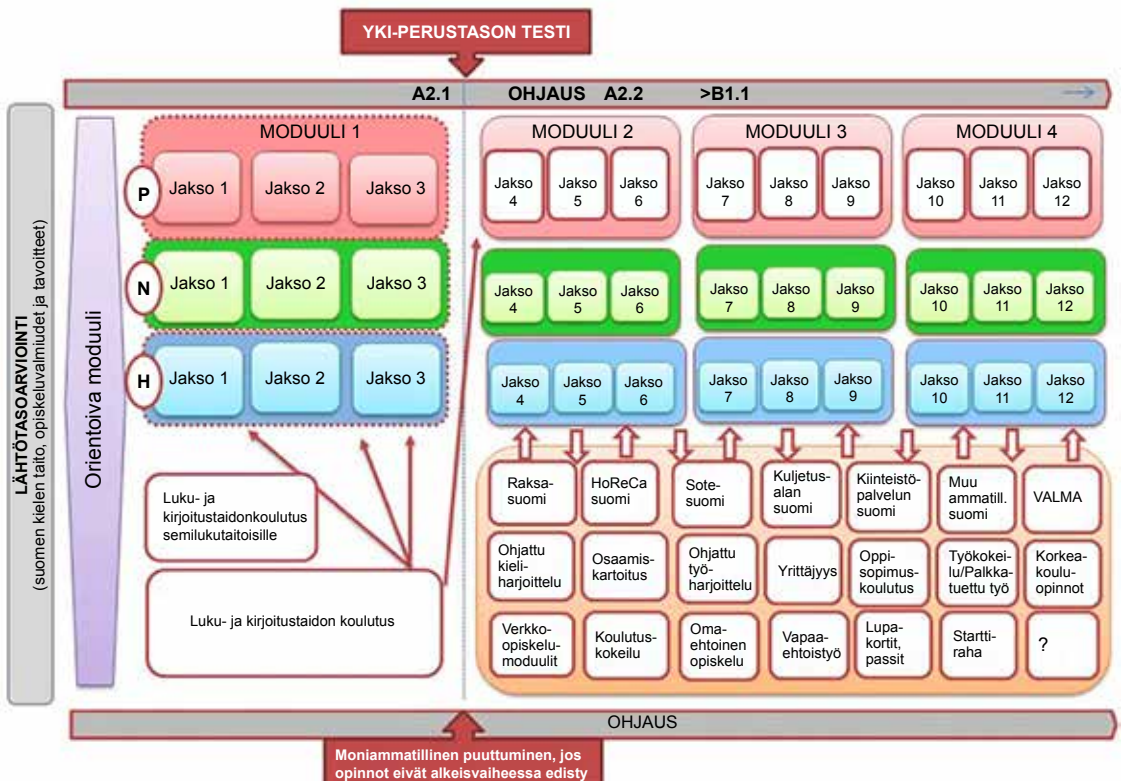
ilmavuutta. Hengittävämpi taitto olisi luonnollisesti paisuttanut teosta sivumäärältään.

Uniikit oppijat ja oppimistilanteet

Kirjasta välittyy kokonaisvaltaisesti myönteinen ja kannustava suhtautuminen kielenoppijoihin. Myös kielenopetukseen asennoidutaan avarakatseisesti. Kirjassa todetaan (s.8): "[E]i ole vain yhtä suomea eikä yhtä tapaa opettaa sitä." Tämä tärkeä lausuma on armollinen, ja jokainen opettaja voisi ottaa sen huoneentaulukseen luokkaansa. Myös tavoitteellisesta kielitaidosta luodaan todellisuudentajuinen kuva (s.

Sutinan viime numerossa (2/2016) sivulla 21 olevaan kaavioon (Suomen kielen opiskelu lähentyy ammattikoulutusta ja työelämää) oli lipsahtanut virhe. Koulutuksen moduulit ja niiden sisällä jaksot näkyvät nyt oikein numeroituina.

OIKAISU



5): ”Kielitaidon tavoitteena ei ole kuvitteellinen äidinkielen puhujan täydellinen taito, vaan taito on tilanteista ja varioivaa. Oppimisen tavoitteena on saavuttaa sellaisia kielitaitoja, joilla yksilö selviytyy ja voi saavuttaa jäsenyyksiä itselleen merkityksellisissä tilanteissa ja yhteisöissä.”

Yksilön monikielisyys nähdään voimavarana, ja kirjasta löytyy paljon positiivisia argumentteja monikielisuuden puolesta. Niistä voi olla hyötyä esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa voi joutua perustelevaan monikielisuuden hyötyjä ja luonnollisuutta esimerkiksi vanhem-

mille tai muille kasvattajille.

Kielenoppimistilanteiden dynaamista luonnetta kuvataan kirjassa hyvin. Se on haluttu saada näkyviin nimeen, joka sopiikin myös kielenopetukseen. Vielä kuvaavammin se sopii alkuvuonna 2015 ilmestyneeseen Teija Norri-Sederholmin väitöskirjaan *Tilanne päällä! Tiedon tarpeesta jaettuun tietoon – Hätäkeskuspäivystäjän ja ensihoidon kenttäjohtajan tilannetietoisuus*. Kirjaa *Tilanne päällä* etsivästä voi olla hämmentävää löytää kaksi niin lähekkäin toisiaan ilmestynyttä nimeltään samanalkuista teosta.

On hienoa, että kyseisen op-

paan ansiosta opettajilla on nyt yksissä kansissa niin runsaasti monipuolista evästyötä. Opas pääsee toivottavasti kiinteäksi osaksi täydennyskoulutuksia ja yleistä kehittymistyötä. Se on suositeltavaa luettavaa kaikkiin opettajanhuoneisiin. Kirjan tiedot, keinot ja pohdinnat mielessä jokaisen opettajan on hyvä jatkaa opetustyötä entistä kielitietoisemman koulun hyväksi. Luettavaa ja pohdittavaa riittää pitkäksi aikaa.

SATU RAKKOLAINEN-SOSSA

Kirjoittamis- KUTSU



Haluatko kirjoittaa **Sutinaan?**

Lähetä lyhyt kuvaus juttuideastasi yhdistyksen verkkosivuilla olevalla lomakkeella www.s2opettajat.fi





SUOMEN *mestari*

4

Ilmestyy
joulukuussa 2016

Suomen kielen oppikirja aikuisille



Sonja Gehring
Sanni Heinzmann
Sari Päivärinne
Taija Udd

FINN LECTURA
www.finnlectura.fi

