

# **Visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttö yläkoulun S2-opetuksessa**

Vilma Rossi

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Kesäkuu 2023

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

## **Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli**

**Vilma Rossi**

### **Visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttö yläkoulun S2-opetuksessa**

**Sivumäärät:** 60, 2

Tässä pro gradu -työssä tutkin visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttöä suomi toisena kielenä -opetuksessa yläkoulussa. Tavoitteenani on saada selville, miten näitä opetusmenetelmiä hyödynnetään nykyisessä peruskouluopetuksessa 7.–9.-luokilla ja minkälaisia ajatuksia opettajilla on niiden käyttämisestä. Etsin vastauksia kysymyksiin opetusmenetelmän valitsemisesta, kielitaidon tason ja visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien suhteesta sekä siitä, mitä kielen asioita ja ilmiöitä visuaalisilla ja auditiivisillä opetusmenetelmillä opetetaan. Tutkimukseni pohjautuu käyttöpohjaiseen kielenopetukseen ja funktionaaliseen kielikäsitukseen.

Tutkimukseni aineisto koostuu viiden suomi toisena kielenä -opettajan teemahaastatteluista. Teemahaastattelujen apuna olen käyttänyt itse tekemääni haastattelurunkoa (liite 1), jonka olen laatinut hyödyntäen aiheesta tehtyä aikaisempaa tutkimusta sekä tutkielman teoriaosuudessa esittelemääni teoriataustaa, jossa keskustelen muun muassa eri kielikäsituksista ja tämänhetkisestä opetussuunnitelmasta. Analysoin haastatteluvastauksia teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin.

Analyysin avulla sain selville, että opettajat eivät mieti opetusmenetelmien valitsemista tietoisesti, vaan tekevät valinnat pitkälti oman kokemuksensa perusteella. Tällöin myös opettajan kielikäsitys ohjaa opetuksen toteuttamista. Vastausten perusteella opettajien kielikäsitöksessä painottui formaalisuus kirjallisten taitojen opettamisessa, kun taas suullisten taitojen kohdalla opetus oli funktionaalisempaa. Opetusmenetelmien valitsemiseen vaikuttaa tämän lisäksi erityisesti opettava ryhmä ja oppilaiden kielitaidon taso.

Tutkimustulokseni perustuvat täysin opettajien kokemuksiin ja pohdintaan omasta toiminnastaan. Opettajien mukaan visuaalisia opetusmenetelmiä käytetään opetuksessa erityisesti ymmärtämisen varmistamisessa ja havainnollistamisessa. Visuaalisten materiaalien avulla voidaan luoda yhteys oppilaiden muihin osaamiin kieliin ja saada käyttöön oppilaan kielelliset resurssit kokonaisuutena. Tämä tarkoittaa sitä, että visuaaliset opetusmenetelmät ovat merkityksellisiä monikielisten oppilaiden kielitaidon kehittämisessä ja opetuksen kielitietoisuuden edistämisessä. Auditiiviset opetusmenetelmät taas nähtiin välineellisempinä, sillä niitä käyttäessä ensisijaista on puhutun sisältö, eikä itse kuunteleminen. Audiovisuaalisista opetusmenetelmistä opettajat käyttivät erityisesti opetusvideoita, joita käytetään esimerkiksi mediataitojen opettamisessa ja opittujen asioiden kertaamisessa vaihtoehtoisena opetustapana.

Visuaaliset opetusmenetelmät voivat toimia ratkaisuna kielitaitotasoltaan heterogeenisten opetusryhmien opettamisessa. Jotta visuaalisia ja auditiivisiä opetusmenetelmiä voitaisiin hyödyntää S2-opetuksessa enemmän ja monipuolisemmin, tarvittaisiin enemmän sopivantasoisia oppimateriaalia.

**Avainsanat:** visuaaliset opetusmenetelmät, auditiiviset opetusmenetelmät, suomi toisena kielenä, kielen opettaminen, käyttöpohjainen kielen opettaminen

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat	5
1.2	Tutkimuksen tavoitteet	7
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen teoriatausta</b>	<b>10</b>
2.1	Käyttöpohjaisuus ja funktionaalisuus kielenopetuksessa	10
2.2	Opetuksen toteuttaminen ja opetusmenetelmien valitseminen	14
2.3	Visuaaliset ja auditiiviset opetusmenetelmät kielenopetuksessa	16
<b>3</b>	<b>Aineisto ja menetelmä</b>	<b>21</b>
3.1	Aineiston keruu teemahaastattelulla	21
3.2	Teoriasidonnainen sisällönanalyysi	22
3.3	Tutkimuksen eettisyys	23
<b>4</b>	<b>Analyysi</b>	<b>25</b>
4.1	Opetusmenetelmän valitseminen	26
4.1.1	Opettajan kielikäsitelmä ja kielitaidon osa-alueiden opettaminen	26
4.1.2	Opettajan työn arjessa esiintyvät tekijät	30
4.2	Visuaaliset ja auditiiviset opetusmenetelmät kielen opetuksessa	35
4.2.1	Visuaaliset opetusmenetelmät	35
4.2.2	Auditiiviset opetusmenetelmät	38
4.2.3	Audiovisuaaliset opetusmenetelmät	42
4.3	Oletetun kielitaidon tason suhde visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttöön	43
<b>5</b>	<b>Pohdintaa</b>	<b>49</b>
5.1	Tulosten yhteenveto ja tulkinta	49
5.2	Tutkimuksen arviointia ja tuleva tutkimus	53
	<b>Lähteet</b>	<b>57</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>61</b>
	Liite 1. Teemahaastattelun runko	61



# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteenani on visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttäminen suomi toisena kielenä -opetuksessa. Suomen kieltä opetetaan Suomen peruskouluissa toisena kielenä sellaisille oppilaille, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään ja joiden suomen kielen kielitaito ei ole tarpeeksi korkealla tasolla suomen äidinkieliseen opetukseen. Suomi toisena kielenä eli S2-opetus on vuosien saatossa yleistynyt erityisesti lisääntyvän maahanmuuton takia. Nykyään onkin tavallista, että peruskoulun suomen kielen tunneilla opetetaan kahta eri oppimäärää samaan aikaan tai järjestetään tarpeen mukaan erillisiä S2-tunteja. Tämän tutkielman kirjoittamisen aikaan S2-opetuksen lisääntyminen kouluissa on herättänyt paljon keskustelua yhteiskunnallisella tasolla, joten aihe on hyvin ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti merkittävä (YLE 16.2.2023; HS 21.2.2023).

2000-luvun aikana myös erilaiset digitaaliset opetusvälineet ovat tulleet koko ajan yleisemmiksi kouluissa. Viime vuosina teknologian käytön lisääntymiseen opetuksessa on osaltaan vaikuttanut vuonna 2020 alkanut COVID-19-pandemia, joka pakotti opettajat siirtymään etäyhteyksin opettamiseen (Ibrieva 2021, 51, 54). Opetusteknologian ja digitaalisuuden käyttämisen tutkiminen on siis hyvin ajankohtaista, vaikka digitalisoituminen onkin ollut käynnissä jo kauan. Teknologian kehitys ja yleistyminen kouluissa on tuonut opetukseen aivan uusia opetusmenetelmiä ja mahdollisuuksia. Tällä hetkellä käytössä olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, viitataan myöhemmin lyhenteellä OPS 2014) teknologian ja digitaalisten opetusympäristöjen käyttämiseen kannustetaan: teknologiaa tulee hyödyntää suunnitelmallisesti kaikilla vuosiluokilla ja eri oppiaineissa. Oppilaille täytyy olla mahdollisuus erilaisiin oppimisympäristöihin, minkä takia luokkahuoneissa on usein käytössä älytaulu, jolla oppilaille voi näyttää esimerkiksi kuvia tai videoita, ja opiskelu voi tapahtua erilaisissa digiympäristöissä esimerkiksi digitaalisen kirjan avulla. (OPS 2014, 22–23.)

Visuaaliset ja auditiiviset opetusmenetelmät ovat hyvä esimerkki teknologian mahdollistamista opetusmenetelmistä. Visuaalista ja auditiivista opetusta ja oppimista on tutkittu aiemmin muun muassa eri oppimistyylien näkökulmasta. Yksi tunnettu oppimistyylien jaottelu on neurolingvistiseen ohjelmointiin pohjautuva jako visuaaliseen, auditiiviseen ja kinesteettiseen oppimistyyliin. Jako perustuu siihen, että ihmisellä ajatellaan

olevan kolme eri miellejärjestelmää, jotka vaikuttavat siihen, miten ihminen vastaanottaa ja hahmottaa viestejä. Visuaalisella oppimistyyllillä tarkoitetaan kaikkea näkemiseen liittyvää, esimerkiksi lukemista tai erilaisia taulukoita ja kaavioita. Auditiiivisuudessa taas painottuu kaikki ääneen liittyvä, esimerkiksi puheen kuunteleminen ja keskusteleminen. Kinesteettisellä oppimisella viitataan toimintaan ja liikkeeseen, jolloin oppiminen tapahtuu oppijan oman aktiivisuuden kautta. Eri oppijoilla voi olla eroja oppimistyylien painotuksissa, jolloin jokin oppimistyyli saattaa olla hallitsevin, mutta jokaisella ihmisellä on kuitenkin olemassa kaikki kolme miellejärjestelmää. Näitä järjestelmiä käytetään oppiessa eri tavoin yhdistellen ja painottaen. (Leitola 2001, 30, 34.)

Eri miellejärjestelmien käytön yleisyys liittyy myös ikään: lapsena kinesteettinen oppiminen on vahvimmillaan, kun taas hieman ennen murrosikää auditiiivisuus alkaa lisääntyä. Visuaalisuus taas yleistyy vasta lähellä aikuisuutta. (Leitola 2001, 38.) Näin ollen omassa tutkimuksessani yläkouluikäisten oppilaiden voisi olettaa vastaanottavan tietoa helpoiten auditiiivisesti, kun taas visuaaliset menetelmät toimisivat paremmin hieman vanhemmilla oppijoilla. Kinesteettisten opetusmenetelmien tutkiminen taas olisi mielekkäintä varhaiskasvatuksessa ja peruskoulun ensimmäisillä luokka-asteilla. Tutkimuskohteen rajaamisen vuoksi olenkin jättänyt kinesteettisen oppimisen pois tutkimuksestani. Lisäksi kinesteettisyys ei liity yhtä kiinteästi teknologian kehitykseen ja digitaalisuuden yleistymiseen kuin visuaalisuus ja auditiiivisuus, jotka ovat jatkuvasti esillä erilaisissa digitaalisissa oppimateriaaleissa ja nykyajan mediassa. Teknologian, esimerkiksi erilaisten sovellusten ja pelien, avulla opetukseen voi tuki lisätä toiminnallisuutta ja liikettä eli tehdä opetuksesta kinesteettistä (Jaakkola–Kantomaa–Pyhäntö–Sneck–Syväoja–Tammelin 2018, 11), mutta tällöinkin visuaalisuus ja auditiiivisuus ovat usein vahvasti läsnä.

Visuaalisuus ja auditiiivisuus yhdistyvät audiovisuaalisissa opetusmenetelmissä, esimerkiksi videoissa ja elokuvissa. Teknologian yleistymisen on saanut aikaan sen, että kohtaamme audiovisuaalista syötettä jatkuvasti jokapäiväisessä elämässämme muun muassa erilaisten suoratoistopalveluiden ja sosiaalisen median kautta. Molemmat näistä ovat suuressa roolissa lasten ja nuorten elämässä. (esim. Huhta–Keränen–Luukka–Pöyhönen–Taalas–Tarnanen 2008; Harmanen 2016.) Videoiden, musiikin ja muun visuaalisen ja auditiiivisen materiaalin hyödyntäminen voi siis toimia yhdistävänä tekijänä koulun oppituntien ja oppilaiden arkielämän välillä ja auttaa oppijoita soveltamaan koulussa oppimaansa myös oikeissa kielenkäyttötilanteissa ja toisinpäin. Tutkimukseni taustalla vaikuttaakin käyttöpohjainen kielenoppimisen teoria, jossa kielen oppimisen ajatellaan perustuvan kielen käyttöön (Honko

2013, 25). Esittelen käyttöpohjaista kielenoppimisen teoriaa sekä siihen pohjautuvaa funktionaalista kielikäsitystä tarkemmin tutkimuksen teoriaosassa.

Tutkimukseni sijoittuu suomi toisena kielenä -tutkimusalalle ja on lähellä myös kasvatustieteellistä ainedidaktiikkaa. S2-alalla auditiivisia opetusmenetelmiä on tutkittu jonkin verran erityisesti musiikin näkökulmasta (esim. Alisaari–Heikkola 2016; Koski-Lammi 2017). Tutkimuksissa musiikin on huomattu auttavan muun muassa sanaston ja rakenteiden oppimisessa (Koski-Lammi 2017, 52). Laulamista, laulujen kuuntelemista ja laulujen rytmistä lausumista vertaillen taas laulaminen vaikuttaisi olevan tehokkain opetusmenetelmä kirjallisen sujuvuuden kehittämisessä (Alisaari–Heikkola 2016, 323). Visuaalisuutta taas on tutkinut esimerkiksi Kotimäki (2013) multimodaalisesta näkökulmasta. S2-opetuksessa visualisoinnin tarpeellisuutta on perusteltu esimerkiksi sillä, että opetettavaa asiaa voi näin prosessoida usean aistin varassa, mikä helpottaa ymmärtämistä (Saario 2009, 58). Erityisesti audiovisuaalisuus on opetuksessa verrattain uutta, eikä siitä löydy juurikaan aiempaa tutkimusta suomen kielen opetuksen näkökulmasta. Kansainvälisesti aihetta on tutkittu jonkin verran, ja huomattu audiovisuaalisen syötteen auttavan muun muassa sanaston kasvattamisessa (Montero Perez 2020). Audiovisuaalinen materiaali voi auttaa myös esimerkiksi kulttuurisidonnaisten asioiden ymmärtämistä tekstissä (Ruck 2022, 335).

## 1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen kohteenani ovat siis visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttäminen S2-opetuksessa yläkouluopettajien näkökulmasta. Tarkoituksenani on saada selville, miten näitä opetusmenetelmiä hyödynnetään nykyisessä peruskouluopetuksessa 7.–9.-luokilla ja minkälaisia ajatuksia opettajilla on niiden käyttämisestä. Keskityn visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttöön oppijoiden kielitaidon kehityksen näkökulmasta.

Visuaalisilla opetusmenetelmillä tarkoitan erityisesti opettajan näyttämiä visuaalisia asioita, esimerkiksi kuvia ja havainnollistavia kuvioita. Tutkimuksen ulkopuolelle rajautuvat esimerkiksi oppikirjoissa olevat kuvituskuvat, joihin ei opetuksessa erikseen keskitytä. Visuaalisuuden tulee siis olla ainakin jollain tasolla tiedostettua ja merkityksellistä, eikä sattumanvaraista. Auditiivisia opetusmenetelmiä taas ovat esimerkiksi musiikki, opetuspuhe ja ääneen lukeminen. Visuaalisuuden ja auditiivisuuden yhdistyessä samassa menetelmässä on kyse audiovisuaalisuudesta, esimerkiksi siis videoista, joita nykyteknologialla jokaisen on helppo tehdä itse tai etsiä internetistä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millä perusteella opettajat valitsevat käyttämänsä opetusmenetelmän?
2. Mitä kielen ilmiöitä opettajat opettavat visuaalisilla ja/tai auditiivisilla opetusmenetelmillä?
3. Minkälainen suhde opettajan arvioimalla oppilaiden kielitaidon tasolla on visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien valintaan ja käyttöön?

Viimeiseen tutkimuskysymykseen on tärkeää tarkentaa, että oppilaiden kielitaidon tasoa ei ole tässä tutkimuksessa tutkittu, vaan kyse on täysin opettajan omasta käsityksestä oppilaiden kielitaidosta. Oletan, että yläkoulun S2-ryhmissä kielitaidon tasossa saattaa olla hyvin suuria eroja eri oppilaiden välillä ja lisäksi opettajat opettavat mahdollisesti samaan aikaan myös suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää ensikielisille oppilaille, mikä saattaa vaikuttaa olennaisesti opetusmenetelmien valintaan. Aineistonani käytän yläkoulussa suomea toisena kielenä opettavien opettajien yksilöteemahaastatteluja ja analysoin aineistoa teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin, jolloin tutkimukseni on ennen kaikkea laadullinen.

Tutkielmassani on tarkoitus keskittyä kielen opetuksessa erityisesti kielitaidon opetukseen. Kielitaidon käsite on vuosien saatossa vaihdellut vallalla olevan kielikäsitteen mukaisesti ja eri konteksteissa käsitteellä voi olla erilaisia painotuksia (Honko 2017, 218–219). Kielitaito voidaan esimerkiksi jakaa produktiivisiin ja reseptiivisiin taitoihin, siis tuottamistaitoihin ja vastaanottamisen taitoihin. Produktiivista kielitaitoa ovat puhuminen ja kirjoittaminen, kun taas reseptiivisiin taitoihin kuuluvat kuullun ja luetun ymmärtäminen. Nämä kielitaidon osa-alueet toimivat kuitenkin kaikki yhdessä, sillä esimerkiksi suullisessa vuorovaikutuksessa tuotetaan ja vastaanotetaan kieltä jopa samaan aikaan. (EVK 2012, 34–35.) Kielitaidon opetuksessa nämä kaikki kielitaidon osa-alueet tulisi huomioida ja niitä tulisi kehittää tarpeiden mukaisesti, jotta kielitaito kokonaisuutena kehittyisi tavoitteena olevalle tasolle. Nämä tavoitteet voivat vaihdella kielikäsitteen mukaan. Tässä tutkimuksessa keskitytään kielen vuorovaikutukselliseen käyttöön, jolloin kielikäsitys on käyttöpohjaisuuteen perustuen funktionaalinen ja kommunikatiivinen (Honko 2017, 218).

Tutkimuksessani opetusmenetelmien käytön tarkastelu perustuu yksittäisten opettajien käytännön kokemuksiin ja näkemyksiin siitä, miten he ovat itse tottuneet käyttämään kyseisiä opetusmenetelmiä. Tarkoituksena on siis kartoittaa opetuksen nykytilannetta ja opetusmenetelmien käyttömahdollisuuksia sen sijaan, että tuloksia yleistettäisiin yleispäteviksi totuuksiksi opetusmenetelmien toimivuudesta ja tehokkuudesta. Erilaisia



opetusmenetelmiä ei myöskään ole tarkoitus arvottaa, eikä opettajien toimintatapoja arvostella. Tutkimuksen kautta saadaan kuitenkin lisää tietoa erilaisista opetusmenetelmistä ja tulosten perusteella opettajat voivat soveltaa uusia opetusmenetelmiä omien oppilaidensa ja opetusryhmiensä tarpeiden mukaan. Jotta kieltä voitaisiin opettaa mahdollisimman tehokkaalla ja mielekkäällä tavalla, on opetusmenetelmiä syytä tutkia ja kehittää jatkuvasti eteenpäin.

Seuraavaksi luvussa 2 esittelen tutkimukseni teoreettista taustaa ja aiheeseeni liittyvää aikaisempaa tutkimusta. Tämän jälkeen luvussa 3 esittelen tutkimusta varten keräämäni aineiston sekä tutkimusaineiston analyysissä käyttämäni tutkimusmenetelmän. Käsittelem myös tutkimuksen kannalta olennaisia tutkimuseettisiä kysymyksiä. Luvussa 4 analysoin aineistoani ja pyrin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiini. Lopuksi luvussa 5 teen tutkimuksestani yhteenvedon ja tulkitsen saamiani tuloksia sekä pohdin tutkimuksen onnistuneisuutta, tuloksia sekä tarvetta tulevalle tutkimukselle.

## 2 Tutkimuksen teoriatausta

Tässä luvussa pohjustan tutkimustani esittelemällä tutkimukseni taustalla vaikuttavaa teoriaa ja alan aiempaa tutkimusta. Aluksi luvussa 2.1 käsittelen käyttöpohjaista kielenoppimisen teoriaa ja siihen pohjautuvaa funktionaalista kielikäsitystä sekä sitä, miten ne vaikuttavat nykyiseen kielenopetukseen. Tämän jälkeen luvussa 2.2 keskustelen opetusmenetelmän valitsemisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Lopuksi luvussa 2.3 esittelen visuaalisia ja auditiivisia opetusmenetelmiä sekä aikaisempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia.

### 2.1 Käyttöpohjaisuus ja funktionaalisuus kielenopetuksessa

Tutkimukseni taustalla vaikuttaa käyttöpohjainen kielenoppimisen teoria sekä siihen perustuva funktionaalinen kielikäsitys. Käyttöpohjainen kielenoppimisen teoria kattaa alleen monia eri teorioita, joita yhdistää kielen kommunikatiivisuuden ja vuorovaikutuksellisuuden korostuminen (Mustonen 2015, 37). Käyttöpohjaisessa kielenoppimisen teoriassa oppimisen edellytyksenä ajatellaan olevan kielellinen toiminta ja vuorovaikutus, ja kielen ajatellaan emergoituvan, kehkeytyvän kielen käytöstä (Mustonen 2015; Tomasello 2008, 69). Kielen oppiminen ja kielen käyttö tapahtuvat siis samanaikaisesti ja ne vaikuttavat toisiinsa, eikä kielenkäyttötilannetta ja oppimista eroteta toisistaan. Tämä tarkoittaa sitä, että kielellä ei ole ideaalia puhujaa tai kehityskulkua, sillä kieli on dynaamista ja käytössä alati muuttuvaa ja muovautuvaa. Tällöin on tärkeää huomioida myös se, että kieleen vaikuttavat monet yksilöön ja kielen käyttökontekstiin vaikuttavat tekijät, esimerkiksi erilaiset sosiaaliset tekijät. (Mustonen 2015, 28, 43–45; Honko 2013, 30.) Käyttöpohjaisessa kielenoppimisessä ei välttämättä suoraan keskitytä kielioppiin, vaan esimerkiksi sanastoa ja rakenteita kehitetään yleistämällä huomioita, joita on tehty kieltä käyttäessä (Honko 2013, 25). Kielitaito perustuu tässä näkökulmassa sääntöjen hallitsemisen sijasta taitoon käyttää kielellisiä yksiköitä, joissa yhdistyvät muoto, merkitys ja funktio (Mustonen 2015, 45–46).

Kielenopetuksen teoriassa on totuttu tekemään dikotominen jako formaalisen ja funktionaalisen opetuksen välille. Näistä kahdesta suuntauksesta funktionaalisuus perustuu käyttöpohjaiseen kielenoppimisen teoriaan, sillä siinä kielen käyttö on etusijalla. Kieli nähdään funktionaalisisessa kielikäsitöksessä erityisesti viestinnän välineenä ja esimerkiksi kieliopilliset säännöt voidaan muodostaa aineistoon tutustumisen pohjalta. Kieliopin suhteen taas keskitytään erityisesti kommunikoinnin kannalta tärkeisiin rakenteisiin, eikä virheisiin kiinnitetä yhtä paljon huomiota kuin formaalisuudessa. Funktionaalisisessa opetuksessa oppijan

rooli nähdään aktiivisena, kun taas formaalisessa opetuksessa huomio on opettajassa ja tämän toiminnassa. Formaalisuudessa etusijalla ovat kielen analyysi, säännöt ja kielen muodot, eli ensin opetellaan sääntö ja vasta sitten siirrytään sen soveltamiseen kielen käytössä. Kielioppia opiskellaan yksityiskohtaisesti ja pyritään virheettömyyteen. (Laihiala-Kankainen 1993, 12–13, Salo 2006, 238–239.) Funktionaalisella ja formaalisella kielikäsitelmällä on siis selvästi eroa opetuksen konkreettisesti toteutuksessa. Käytännön opetuksessa opettajat yleensä käyttävätkin eri kielikäsitelmiä ilmentäviä menetelmiä käsiteltävästä aiheesta ja opetuksen tavoitteista riippuen (Salo 2006, 239).

Kielenopetuksen tavoitteet vaihtelevat sen mukaan, mihin tarkoitukseen kieltä opetellaan. Kun tavoitteena on esimerkiksi työelämässä pärjääminen ja työn tekeminen kohdekielellä, ovat tavoitteet vahvasti funktionaalisia ja kommunikatiivisia (Tervola 2019, 26). Eri ammattialojen kielenopetusta tutkitaan erityisalan kielitutkimuksessa, joka perustuu kielen käyttöön ammatillisissa tilanteissa (mt., 53). Kielenopetus on siis lähtökohdiltaan funktionaalista tällaisessa tietyllä ammatillisella alalla tähtäävässä kielenopetuksessa. Esimerkiksi Tervolan (2019) maahanmuuttajalääkäreiden kielitaidon tarpeisiin keskittyneessä tutkimuksessa kävi ilmi, että tutkittavien lääkäreiden kielitaito oli muovautunut käyttötarpeita kohti mutta oli silti tasoltaan matala, sillä työn kielitaitovaatimukset ovat laajat. Kielenoppimiseen tarvittaisiin siis lisää tukea työperäisen maahanmuuton avuksi. (Tervola 2019.) Opetusta toteuttaessa on kuitenkin syytä pitää mielessä myös formaaliset opetusmenetelmät parhaan ja tehokkaimman oppimistuloksen saavuttamiseksi, sillä kieliopin opettelu huomiotta jättäminen voi esimerkiksi vaikeuttaa kielen sujuvuuden kehittymistä (Coyle–Hood–Marsh 2010, 34). Kun siis tavoitteena on sujuva kielitaito, tulee opetuksessa keskittyä myös kielen muodon ja rakenteen hallitsemiseen, sillä myös ne ovat tärkeä osa kielitaitoa.

Suomi toisena kielenä -opetus pohjautuu alun perin vieraan kielen opetukseen ja siellä vakiintuneeseen oletettuun kasvavaan kompleksisuuteen. Opetus on siis totuttu rakentamaan niin, että esimerkiksi rakenteiden opettelu aloitetaan helpoimmasta ja edetään formaalisen kielikäsitelmän mukaisesti hierarkkisesti muodoltaan kompleksisempiin rakenteisiin. (Suni 2008, 31.) Aiemmin opettajia on Suomessa koulutettu nimenomaan formalistisen kielikäsitelmän mukaisesti, mikä on näin ollen vaikuttanut opettajien näkemykseen kielenopetuksesta ja sen tavoitteista (Martin 1993, 60). Viime vuosikymmenten aikana kielten opetuksessa on kuitenkin tapahtunut muutos funktionalisempaan suuntaan. Funktionaalisen opetuksen puolesta ovat puhuneet muun muassa Aalto, Mustonen ja Tukia (2009), joiden

mukaan opetuksen tulisi vastata opiskelijoiden arjen tarpeisiin ja auttaa käsittelemään myös opetuksen ulkopuolella opittua kieltä. Opetuksessa tulisi myös huomioida, että rakenteiden oppimisen koettuun vaikeuteen vaikuttaa vahvasti kielen käyttötarve. Funktionaalisen kielikäsitteilyn tarkoituksena onkin opettaa nimenomaan kielitaitoa ja painottaa kommunikaatiokykyä kielen käyttökontekstissa virheettömän kieliopin sijasta. (Aalto ym. 2009, 404–405.)

Funktionaalisen kielikäsitteilyn suosion nousun takia Opetushallituksen vuonna 2014 laatimassa opetussuunnitelmassa on vahva funktionaalinen sävy. Kyseinen opetussuunnitelma on uusin, mikä tarkoittaa sitä, että tämänhetkinen opetus peruskouluissa tapahtuu juuri tämän opetussuunnitelman mukaan. Opetussuunnitelmassa on määritelty erikseen sisältö, tavoitteet ja arviointi suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärälle, joka sisältää myös äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtävät (OPS 2014, 313). Käyttöpohjaisuus ja funktionaalinen kielikäsitteily näkyy S2-oppimäärässä muun muassa siinä, että koulunkäynnin ja oppimisen lisäksi suunnitelmassa mainitaan useaan otteeseen yhteiskunnan osana toimiminen, koulun jälkeiset opinnot sekä työelämä (OPS 2014, 314–316). S2-oppimäärällä on lisäksi äidinkielen opetuksesta poikkeavia erityistehtäviä, joita opetuksessa tulee ottaa huomioon, ja jotka ovat hyvin funktionaalissävytteisiä. Erityistehtävinä mainitaan muun muassa nuoren kasvun tukeminen ”kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi” ja että kielen oppiminen ”tukee kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan” (mt., 314). Oppimäärässä on siis esitetty useita tavoitteita, jotka liittyvät selvästi koulun ulkopuoliseen elämään ja kielen käyttöön oppilaan arjessa.

Vahvan käyttöpohjaisuuden ja funktionaalisen kielikäsitteilyn ohella opetussuunnitelmassa on kuitenkin näkyvissä myös formaalisuutta, S2-oppimäärän kohdalla erityisesti oppimäärän tavoitteissa. Tavoitteissa tuodaan esiin kielitaidon osa-alueita: reseptiivisistä taidoista luetunymmärtäminen tulee esiin tekstien tulkitsemisessä sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisessä, kun taas produktiivisuus edustuu erityisesti tekstien tuottamisessa (OPS 2014, 315). Kirjalliset taidot ovat vahvasti edustettuina niin tavoitteiden luettelossa kuin arvioinnissa, kun taas suulliset taidot mainitaan ainoastaan vuorovaikutustaitojen yhteydessä sekä sisältöalueessa ”kielen käyttö kaiken oppimisen tukena” (mt., 315–316). Arvioinnissa taas ei eritellä kovin tarkasti esimerkiksi puhetaidon tasoa, vaan mainitaan arvosanan 8 edellyttävän, että ”oppilas ymmärtää muodollisia puhetilanteita, opetuspuhetta ja mediaa”. (mt., 317.) Tavoitteiden vahva painottuminen kirjallisiin taitoihin ohjaa opetusta painottamaan kirjoittamista ja lukemista enemmän kuin suullisia taitoja. Vuorovaikutustaitojen yhteydessä

taas painotetaan erityisesti suullisia taitoja, mikä voi ohjata opetusta suullisten taitojen osalta funktionaaliseen suuntaan, mutta kirjallisten taitojen opettamista lähinnä formaalisen kielikäsitteilyn mukaan.

Suomi toisena kielenä -tutkimuksessa on tehty tutkimusta käyttöpohjaiseen kielenopetukseen liittyen, esimerkiksi funktionaalista ja formaalista opetusta vertaillen. Rosa Salmela (2011) vertailee tutkimuksessaan formaalista ja funktionaalista opiskelumenetelmää sekä kartoittaa opettajien ja opiskelijoiden mielipiteitä kyseisistä opetuksen suuntauksista ja niihin liittyvistä menetelmistä. Opiskelijoilla teetetyissä testeissä formaalisesti opiskelleet pärjäsivät paremmin kielen rakenteeseen liittyvissä tehtävissä. Oppimistulokset olivat heillä paremmat niin reseptiivisestä kuin produktiivisesta näkökulmasta katsottuna (Salmela 2011, 82).

Funktionaalinen opetus taas vei Salmelan (2011) mukaan enemmän aikaa, mikä saattoi vaikuttaa siihen, että funktionaalisesti opiskelleet suoriutuivat testistä huomattavasti heikommin (mp.). Tutkimuksen haastatteluosiossa kävi ilmi, että kummankinlaisia opetusmenetelmiä käytetään monipuolisesti, mutta opettajat ovat hieman enemmän funktionaalisen opetusnäkökulman kannalla. Opiskelijat taas arvostavat molempia opetustyyliä, kuitenkin hieman formaalista painottaen. (mt., 59–61.)

S2-opetuksen funktionaalisuuteen liittyen myös S2-oppikirjoja on tutkittu ja huomattu, että opetussuunnitelmassa (OPS 2014) mainitut funktionaaliset tavoitteet ja sisällöt eivät täyty kaikissa oppikirjoissa (Toivonen 2019). Oppikirjojen välillä on paljon eroja funktionaalisuuden suhteen, mikä tarkoittaa sitä, että opettajan täytyy tutustua oppikirjaan hyvin, jotta hän osaa mahdollisesti etsiä oppikirjan ulkopuolista materiaalia funktionaalisuuden lisäämiseksi tavoitteiden mukaiselle tasolle (Toivonen 2019, 42).

Kieliopin opettamisen näkökulmasta oppikirjoista löytyy funktionaalisuutta tukevia harjoituksia, mutta eri kirjoissa hyvin eri painoituksin: toisessa kirjassa esillä on puhekielisyys, kun taas toisessa oppilaita kannustetaan omien muistisääntöjen laatimiseen (Kauti-Karakus 2016). Käyttöpohjaisuudesta S2-opetuksessa keskustellessaan Mustonen (2015) toteaa, että käyttöpohjaisuus mainitaan monissa alan tutkimuksissa, mutta niissä ei keskustella siitä, miten kielen käyttökonteksti voitaisiin aidosti ottaa käyttöön, eikä tuoda esiin sitä, miten kielen konstruktioit kehittyvät käytössä (Mustonen 2015, 16). Funktionaalisen ja käyttöpohjaisen kielenopetuksen toteuttaminen saattaa siis jäädä jopa kokonaan opettajan vastuulle sekä oppikirjojen vaihtelevuuden että tutkimusten konkreettisuuden puutteen takia.

## 2.2 Opetuksen toteuttaminen ja opetusmenetelmien valitseminen

Tässä luvussa käsittelen muutamia tekijöitä, jotka vaikuttavat nykypäivänä opetuksen järjestämiseen sekä erilaisten opetusmenetelmien valitsemiseen ja käyttämiseen käytännön opetustyössä. Edellisessä luvussa esiteltyjen kielikäsitteiden lisäksi opetussuunnitelmasta löytyy muun muassa käsitteet monilukutaito ja kielitietoisuus, jotka ovat tiiviisti yhteydessä tutkimukseni aiheeseen ja vaikuttavat tutkimieni opetusmenetelmien käyttämiseen. Esittelen aluksi näitä käsitteitä, minkä jälkeen siirryn opettajan näkökulmaan ja esittelen tutkimustuloksia ja tilastotietoa esimerkiksi opettajien työhyvinvoinnista. Opettajan työn kuormittavuus ja opettajien uupuminen on ollut viime vuosien aikana laajasti esillä, joten aihe on olennaista huomioida myös tässä tutkimuksessa, sillä se vaikuttaa suoraan opetuksen toteuttamiseen ja erilaisten opetusmenetelmien valitsemiseen ja käyttämiseen.

Teknologian yleistymisellä on paljon vaikutusta opetuksen toteuttamiseen sekä käsitykseen nykypäivänä tarvittavista tiedoista ja taidoista. Laaja yhteiskunnan digitalisoituminen on saanut aikaan tarpeen laajentaa perinteistä käsitystä luku- ja kirjoitustaidoista, mikä näkyy perusopetuksen opetussuunnitelmassa laaja-alaista tekstikäsitystä tukevan käsitteen, monilukutaidon, esittelemisenä (OPS 2014, 22). Monilukutaito esitellään kaikkia oppiaineita koskevana käsitteenä, jonka laaja-alaiseen tekstikäsitteeseen sisältyvät perinteisten tekstien lisäksi visuaalisia ja auditiivisia tekstejä ja erillisinä taitoina mainitaan esimerkiksi medialukutaito, digitaalinen lukutaito sekä kuvanlukutaito (Harmanen 2016, 13, 15; OPS 2014, 22). Harmanen (2016) mukaan monilukutaito toteutuu koulussa erityisesti opetuksen kielitietoisuutena (Harmanen 2016, 15). Kielitietoisuudella tarkoitetaan esimerkiksi osattujen kielten mahdollisuuksien hyödyntämistä opetuksessa ja oppimisessa. Opetuksen kielitietoisuutta voidaan lisätä esimerkiksi selkokielisyyden ja visualisoinnin avulla. (Dahl 2022, 29.)

Opetussuunnitelmassa kielitietoisuus yhdistetään monikielisyyteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen, joita molempia kehoitetaan arvostamaan ja hyödyntämään opetuksessa. Kielitietoisessa koulussa tulisi ymmärtää kielen keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa, ja kielen erilaiset rekisterit eri oppiaineissa tulisi nostaa esille. (OPS 2014, 27.) Kielelle annetaan siis paljon painoarvoa, mutta kielitietoisuuden konkreettinen toteuttaminen opetuksessa ja koulun toimintakulttuurissa jää jokaisen koulun ja opettajan omalle vastuulle. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kuvailussa kielitietoisuus yhdistetään funktionaaliseen kielenopetukseen: kieltä kuuluu käyttää eri tilanteissa, mikä

vahvistaa eri kielten rinnakkaista käyttöä ja monilukutaitoa. Lisäksi opetuksessa kehoitetaan jälleen oppilaiden monikielisyys hyödyntämiseen. (mt., 287.) Erikseen suomi toisena kielenä -oppiaineen kohdalla taas kielitietoisuus tuodaan eksplisiittisesti esille tavoitealueissa, joista yksi tavoite on oppilaan ohjaaminen kielitietoisuutensa syventämiseen (mt., 315). On siis selvää, että opetussuunnitelman mukaan opettajien tulisi opetusta ja opetusmenetelmiä miettiessään huomioida kielitietoisuus sekä monilukutaito, joista molemmissa visuaalisuus ja auditiivisuus ja toisaalta teknologia ovat vahvasti esillä.

Opetusmenetelmiä tarkastellessa keskitytään usein oppijan näkökulmaan ja kielen oppimiseen, mutta myös opettajan ja opettamisen näkökulma on syytä huomioida. Suomen kielen opetukseen liittyen Martin (1993) painottaa opettajan tarpeiden huomioimista oppijoiden tarpeiden rinnalla. On tärkeämpää käyttää opetusmenetelmää, jonka opettaja itse kokee toimivaksi kuin toimia jonkin tietyn opetusmenetelmän mukaisesti vain sen takia, että jokin kielenopetuksen teoria tukee sitä. (Martin 1993, 61; Ur 2013, 470.) Kielenopetuksen tutkimuksissa ei esimerkiksi aina huomioida monia opetukseen liittyviä käytännön asioita, joita opettajan on ratkottava, kuten työrauhan ylläpitäminen ja eritasoisten oppijoiden huomioiminen (Ur 2013, 470). Ur (2013) esittääkin, että opettajia pitäisi kannustaa kehittämään omia teorioitaan ja käytäntöjään, jotka saavat aikaan mahdollisimman tehokasta oppimista juuri heidän opetuksessaan ja ovat heille opettajina toimivimpia (mt., 468). Opetusmenetelmien suhteen opettajien olisi siis parasta itse kokeilla, mikä menetelmä sopii toisaalta heille itselleen ja toisaalta opiskelijoille kaikkein parhaiten.

Opetusmenetelmän pohdinnasta ja valitsemisesta keskustellessa täytyy ottaa huomioon opetuksen olemassa olevat resurssit ja esimerkiksi ajan riittävyys. Opetusalan kuormittavuudesta ja opettajien jaksamisesta on käyty laajaa yhteiskunnallista keskustelua viime vuosina ja opettajien työhyvinvointia ja jaksamista on tutkittu paljon. Opetusalan ammattijärjestö OAJ teettää joka toinen vuosi laajan kartoituksen opettajien työhyvinvoinnista, joista viimeisin on vuodelta 2021 (OAJ 2021). Opetusalan työolobarometristä ilmenee esimerkiksi, että peruskoulun opettajat kokevat huomattavan paljon työhön liittyvää stressiä ja että monien peruskouluopettajien mielestä työn määrä on liian suuri (OAJ 2021, 14, 26). Samanlaisia tuloksia esiintyy myös Työterveyslaitoksen (2022) toteuttamassa tutkimuksessa, jossa huomataan opettajien työhyvinvoinnin heikentyneen uusimman opetussuunnitelman (OPS 2014) käyttöönoton jälkeen. Työn suuren määrän ja työstressin lisäksi mainitaan muun muassa unihäiriöt ja heikentynyt koettu terveys. (Työterveyslaitos 2022, 72.)

Opettajien työhyvinvointia on viime vuosina heikentänyt myös COVID-19-pandemia ja siihen liittyneet erityisjärjestelyt (Työterveyslaitos 2022, 74). Työhyvinvointiin panostaminen on tärkeää opettajien henkilökohtaisen hyvinvoinnin näkökulmasta, mutta sen lisäksi opettajien stressiä ja työn kuormittavuutta tulisi pyrkiä vähentämään opetuksen laadun säilyttämiseksi. Stressin ja uupumuksen on huomattu vähentävän esimerkiksi opettajien antaman tunnetuen ja ohjauksellisen tuen laatua. Myös luokkahuonevuorovaikutuksen laatu heikentyy opettajan ollessa kuormittunut, mikä on suuri haittatekijä erityisesti kielen opetuksessa, jossa vuorovaikutus on hyvin oleellisessa asemassa. (Aulén–Jögi–Lerikkanen–Messala–Pakarinen–Penttinen 2020, 49.)

Teknologian laaja käyttöönotto opetuslalla on tuonut suuria ja nopeita muutoksia monien opettajien työtapoihin. Suurissa muutoksissa on riskinä stressin lisääntyminen, minkä lisäksi digitalisoitumiseen voi liittyä teknostressiä, jos teknologia koetaan kuormittavana tekijänä työssä. Aholan, Heikkilä-Tammin, Mäkinien, Syväsen ja Vitelin (2017) tutkimuksen mukaan opettajat ovat kokeneet opetusteknologian yleistymisen kuitenkin enemmän innostavana kuin kuormittavana tekijänä. Teknologian kuormittavuuden riski on silti koko ajan olemassa, joten opettajia kannustetaan keskittymään teknologian tuomiin positiivisiin puoliin sekä kehittämään omaa digitaalista osaamistaan stressaantumisen välttämiseksi. (Ahola–Heikkilä–Tammi–Mäkinen–Syvänen–Viteli 2017, 40, 45.) Teknologiaan liittyvä stressi on tärkeä huomioida myös omassa tutkimuksessani, jossa keskiössä ovat vahvasti teknologiaan liittyvät opetusmenetelmät. Visuaaliset ja auditiiviset opetusmenetelmät voidaan nähdä mielenkiintoisina opetuksen apuvälineinä, mutta on huomattava, että niihin tutustuminen ja niiden soveltaminen opetukseen vievät aikaa ja resursseja muulta opettajan työltä.

### **2.3 Visuaaliset ja auditiiviset opetusmenetelmät kielenopetuksessa**

Opetuksessa on jo pitkään käytetty apuna niin visuaalisia kuin auditiivisiakin opetusmenetelmiä. Esimerkiksi jo 1970-luvulla Harro Teiste (1973) on kirjoittanut aiheesta oppaan, jossa esitellään erilaisia visuaalisia opetusmenetelmiä ja opastetaan niiden hyödyntämiseen. Tällöin käytössä ovat olleet muun muassa opetustaulut kuten liitutaulu, opetusheittimet eli esimerkiksi piirtoheitin, jolla voi heijastaa seinälle tai taululle kuvia tai tekstejä, sekä monisteet, joita jaetaan oppilaille. (Teiste 1973.) Auditiivisuus taas on ollut aina olemassa opetuksessa opettajan opetuspuheen muodossa. Auditiivisen syötteen merkitys



korostuu erityisesti kielen opetuksessa, sillä auditiivisuus on osa kielitaitoa suullisten taitojen muodossa.

Suomi toisena kielenä -opetuksen tutkimusalalla visuaalisuutta ja auditiivisuutta on tutkittu jonkin verran niin opettajien kuin oppijoidenkin näkökulmasta. Lähellä omaa tutkimustani on Kotimäen (2013) tutkimus, jossa tarkastellaan visuaalisuutta ja multimodaalisuutta haastatteleamalla ja havainnoimalla S2-opettajaa ja tämän oppitunteja (Kotimäki 2013). Tutkimuksessa haastateltu opettaja keskittyi vahvasti funktionaalisuuteen opetuksessaan, ja käytti visuaalisia materiaaleja opetuksen tukena funktionaalisuuden lisäämiseksi (Kotimäki 2013). Visuaalisuudella voidaan hänen mukaansa muun muassa laajentaa oppimisympäristöä ja tukea oppilaiden arkisia tilanteita. Kielitaidon eri osa-alueiden näkökulmasta taas visuaalisuutta voidaan hyödyntää erityisesti eri tekstilajien lukemisessa ja niihin tutustumisessa sekä suullisessa kielitaidossa toisaalta kuullun ymmärtämisen tukena, toisaalta keskustelun herättelijänä (mt., 106, 66). Tutkimuksessa tuotiin esille myös se, että vaikka opettaja toimii vahvana auktoriteettina ja mallina oppilaille, määräytyvät visuaalisuuden tehtävät oppijalähtöisesti. Oppilaat saattavat siis suhtautua visuaalisuuteen eri tavalla kuin opettaja, minkä takia on tärkeää keskustella siitä, mihin tarkoitukseen mitään materiaalia käytetään. (mt., 108–109.)

Auditiivisuuden näkökulmasta taas erityisesti musiikin hyödyntäminen opetuksessa on kiinnostanut S2-alan tutkijoita. Musiikin vaikutuksesta kielen oppimiseen on tehty paljon tutkimusta, joka usein keskittyy yhden tietyn kielitaidon osan kehittämiseen, esimerkiksi Alisaaren ja Heikkolan (2016) tutkimuksessa kirjoittamisen sujuvuuteen (Alisaari–Heikkola 2016). Oma tutkimukseni taas keskittyy laajasti kielitaidon opettamiseen ja oppimiseen, jota musiikin on huomattu tukevan erityisesti sanaston ja rakenteen oppimisen näkökulmasta (Koski-Lammi 2017, 52). Musiikin on kuitenkin todettu vaikuttavan myös muun muassa opiskelijoiden osallisuuden kokemukseen ja ryhmähenkeen oppimistilanteessa, mikä tukee oppimista kokonaisvaltaisesti (mt., 48–49). Vaikka opettajat tietävät musiikin positiivisista vaikutuksista oppimiseen, on musiikin käyttö opetuksessa kuitenkin suhteellisen yksipuolista ja rajoittuu kielitaidon oppimisen näkökulmasta lähinnä sanaston kartuttamiseen (mt., 51). Musiikkia voisi siis mahdollisesti käyttää kielenopetuksessa laajasti eri kielitaidon osa-alueiden näkökulmista, esimerkiksi puheentuoton ja kuullun ymmärtämisen tukena, mutta käytännön opetuksessa musiikin käyttö vaikuttaisi rajautuvan kapeaksi.

Kuuntelemisen lisäksi musiikkia voi soveltaa kielenopetukseen monilla muillakin tavoilla. Esimerkiksi Viskari-Songin (2020) paikanilmausten tarkkuuteen keskittyvässä tutkielmassa vertaillaan kolmea opetusmenetelmää, laulamista, laulujen kuuntelemista sekä laulujen rytmikästä toistamista. Tutkimuksessa todetaan, että eri opetusmenetelmillä ei ollut tilastollisesti merkittävää vaikutusta tarkkuuden kehittymiseen paikanilmausten suullisessa käytössä (Viskari-Song 2020, 60). Aiemmin näitä menetelmiä toisiinsa vertaillen laulamisen ja rytmisen toistamisen on todettu olevan tehokkain opetusmenetelmä riippuen tutkimuskohteesta (esim. Alisaari 2015; Alisaari–Heikkola 2016), mutta paikanilmausten tarkkuudessa virheiden määrä väheni eniten laulujen kuunteluryhmässä (Viskari-Song 2020, 60). Tutkimustuloksia tarkastellessa täytyy muistaa monien eri tekijöiden, esimerkiksi oppijan ensikielen ja motivaation, vaikutus oppimiseen ja tutkimustuloksiin. Lisäksi eri tutkimuksissa samojakin kielitaidon osa-alueita voidaan tarkastella eri tavoin ja eri näkökulmista, mikä vaikuttaa tuloksiin.

Auditiiivisten opetusmenetelmien näkökulmasta kielitaidon opetuksessa on tärkeää huomioida kielen eri rekistereitä ja esimerkiksi puhe- ja yleiskielen eroja. Puhekielen opettaminen ja sen huomioiminen opetuksessa on oleellinen osa käyttöpohjaista ja funktionaalista opetusta, sillä puhekielen hallitseminen vaikuttaa suoraan arjen vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon suomen kielen puhujien kanssa. Erityisesti kielen opettelu alkuvaiheessa S2-oppijat nimeävätkin puhekielisyyden sekä siihen liittyvän nopean puhetahdin isoimmiksi puheen ymmärtämistä vaikeuttaviksi tekijöiksi uusien sanojen rinnalla (Laakso 2015, 100). Puhekielen opetukseen keskittyneissä tutkimuksissa on käynyt ilmi, että opetuksessa on paljon vaihtelevuutta sen suhteen, kuinka paljon ja millä tavalla puhekieltä opetetaan (Sillankorva 2015; Luukka 2019). Sillankorvan (2015) tutkimuksessa osa opettajista kertoo käyttävänsä puhekieltä opetuspuheessaan, mutta ei käsittele sitä muuten opetuksessa. Toiset opettajat taas käyttävät yleiskieltä, mutta käsittelevät puhekieltä muuten oppitunneilla. (Sillankorva 2015.) Tutkimuksessa tulee myös esille, että murteiden käsittelylle ei ole opetuksessa aikaa, kun taas Luukan (2019) tutkimuksessa osa opettajista kertoo käyttävänsä aluepuhekieltä kaikista eniten opetuksessaan (Sillankorva 2015, 32; Luukka 2019, 47–48). Molemmissa tutkimuksissa opettajien vastauksissa tuodaan esiin myös se, että puhekielen opetus on tärkeää oppijoiden arjessa pärjäämisen kannalta, mutta toisaalta opettajat painottavat puhekielen hallitsemisessa lähinnä passiivista ymmärtämistä tuottamistaitojen sijaan. Yleiskielellä on opetuksessa hyvin vahva asema ja puhekieli on jopa alisteinen yleiskielelle. (Sillankorva 2015, 50; Luukka 2019, 71–73.) S2-oppijoiden näkökulmasta

ongelmaksi saattaakin muodostua se, että vapaa-ajalla ja opetustilanteessa käytettävä kieli on hyvin erilaista, jolloin oppitunneilla opittuja asioita on vaikea soveltaa muissa tilanteissa.

Suomea opetetaan toisen kielen lisäksi myös vieraana kielenä Suomen ulkopuolella. Suomen vieraan kielen opetuksen näkökulmasta visuaaliset ja auditiiviset opetusmenetelmät nousevat esiin esimerkiksi Ibräevan (2021) tutkimuksessa, jossa haastateltiin suomen kielen opiskelijoita ja opettajia venäläisistä yliopistoista. Opetusteknologiaan liittyen haastatteluissa kävi ilmi, että opiskelijat käyttävät audiovisuaalisia oppimismenetelmiä erityisesti vapaa-ajalla, kun taas opetustilanteessa opetusteknologia rajoittuu lähinnä sanakirjoihin ja kääntäjiin. Vapaa-ajalla opiskelijat esimerkiksi kuuntelevat podcasteja ja katsovat suomenkielisiä videoita suomea harjoitellakseen. (Ibräeva 2021, 47–48.) Yksi opiskelija kertoi katsovansa suomalaisia Youtube-videoita kuullakseen puhetta, sillä hänen mielestään opetustilanteessa käytettävissä audiomateriaaleissa puhe on täysin erilaista kuin hänen katsomissaan videoissa (mt., 48). Audiovisuaalinen materiaali mahdollistaakin tutustumisen autenttiseen puhekieleen, jota oppitunneilla ei välttämättä ehditä käsitellä. Opettajien näkökulmasta tutkimuksessa käy muun muassa ilmi, että tutkimuksen aikana meneillään ollut COVID-19-pandemia lisäsi opetusteknologian käyttöä ja tutustutti uusiin sovelluksiin. Erilaisten opetusteknologioiden ja digitaalisuuden käytön tutkiminen on siis edelleen hyvin ajankohtaista, sillä opettajat olivat huomanneet merkittäviä muutoksia toiminnassaan. (mt., 51, 54.)

Myös Luoman (2019) tutkimuksessa nousi esiin huomioita visuaalisista ja auditiivisista opetusmenetelmistä, erityisesti videoiden käytöstä opetuksessa. Myös tässä tutkimuksessa informanteina toimi niin opettajia kuin opiskelijoitakin ulkomaisista yliopistoista. Toisin kuin Ibräevan (2021) tutkimuksessa, Luoman (2019) tutkimuksen tulokset osoittavat, että myös itse opetuksessa käytetään paljon audiovisuaalista materiaalia erityisesti musiikin ja Youtube-videoiden muodossa (Luoma 2019, 36). Opettajien mukaan kuvien ja videoiden avulla on helppoa selittää asioita opiskelijoille ja niitä käytetään erityisesti suomalaisesta kulttuurista keskustellessa (mt., 47). Suomi vieraana kielenä -opetuksessa suomalaisen kulttuurin opetus painottuu eri tavalla kuin suomi toisena kielenä -opetuksessa, sillä kulttuuria ja kohdekieltä ei välttämättä kohtaa opetustilanteiden ulkopuolella. Musiikin kuuntelu taas liittyy opettajien näkökulmasta erityisesti sanaston opetteluun ja sitä kuunnellaan ”kuten sitä vapaa-ajallakin kuunneltaisiin”, mikä luo kytköksen opetustilanteen ja vapaa-ajan välille ja mahdollisesti lisää autenttisuutta (mt., 45). Autenttisuus näkyy myös opiskelijoiden vastauksissa, sillä he toivovat opetukseen lisää audiovisuaalista materiaalia nimenomaan sen luonnollisuuden ja aitouden takia (mt., 43–44).

Kansainvälisesti kielenopetuksen tutkimuksessa visuaalisista ja auditiivisista opetusmenetelmistä on tehty paljon tutkimusta, erityisesti vieraan kielen opetukseen liittyen, jolloin mukana ovat myös erilaiset kulttuurilliset aspektit, kuten edellä mainitsin. Kuten S2-tutkimuksessa, myös kansainvälisesti muiden kielten oppimista tutkiessa on tullut hyvin selväksi, että audiovisuaalisuudesta on paljon hyötyä niin kommunikatiivisuuden kuin esimerkiksi kulttuurin oppimisen näkökulmasta (Ruck 2022, 328). Ruckin (2022) tutkimuksessa kävi ilmi, että jo kielen alkeistasolla olevat kielenoppijat pystyvät ymmärtämään monimutkaisiakin kielellisiä ja kulttuurillisiä asioita teksteistä, kun ne on esitetty audiovisuaalisessa muodossa (mt., 335). Tiedon ymmärtämiseen ja yksittäisten asioiden huomioimiseen vaikuttaa vahvasti myös se, miten tieto välitetään: dokumenttityyppisessä videossa huomio keskittyy enemmän kielen rakenteellisiin asioihin, kun taas elokuvatyyppisessä videossa huomion kohteena ovat tarina ja kulttuurilliset asiat (mt., 334). Audiovisuaalisten materiaalien käyttö voi myös lisätä opetuksen autenttisuutta ja muokata oppimisympäristöä luonnollisemmaksi, jolloin kieltä voi olla mahdollista omaksua ilman tietoista oppimiseen keskittymistä. Kielenoppijoiden on muun muassa huomattu pystyvän oppimaan kohdekielen sanastoa ikään kuin omaksumalla katselemisen ohessa ilman aktiivista sanojen opetteluun keskittymistä. (Montero Perez 2020.) Opettajat voivat siis soveltaa audiovisuaalisia opetusmenetelmiä monella eri tapaa riippuen opetuksen tavoitteista.

### 3 Aineisto ja menetelmä

Tässä luvussa esittelen ensin aineistoani ja sen keruuta teemahaastattelun avulla. Sen jälkeen avaan tutkimuksessa käyttämäni tutkimusmenetelmää, teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Lopuksi luvussa 3.3 pohdin tutkimuksen eettisiä kysymyksiä erityisesti aineiston keruun ja käyttämisen näkökulmasta.

#### 3.1 Aineiston keruu teemahaastattelulla

Aineistoni koostuu viiden suomi toisena kielenä -opettajan teemahaastatteluilla saaduista haastatteluvastauksista. Haastateltaviksi opettajiksi on valikoitunut S2-opettajia, jotka ovat joko parhaillaan opettajia yläkoulussa tai heillä on siitä kokemusta, ja joilla on ainakin jonkinlaista kokemusta visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttämisestä suomen kielen opetuksessa. Haastateltavien löytäminen osoittautui työläämmäksi prosessiksi kuin mihin aluksi olin valmistautunut, mutta erityisesti omien kontaktieni avulla olen löytänyt opettajia, joiden tiedän varmasti sopivan tutkimukseeni informanteiksi. Kaikki haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoom-palvelun kautta, jolloin aineisto oli aluksi hallussani videomuotoisena. Haastattelujen pitämisen jälkeen litteroin aineiston kirjalliseen muotoon, jotta sitä on helpompi analysoida ja jotta siitä voi myös esittää esimerkkejä tutkimuksen analyysiosiossa.

Teemahaastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi erityisesti sen muodon vuoksi: haastattelu on keskustelunomaista, mutta sille on kuitenkin määritelty etukäteen teemat, joista haastattelussa keskustellaan. Teemahaastattelut ovat puolistrukturoituja, eli haastateltavalle annetaan mahdollisuus vastata vapaasti ilman valmiiksi annettuja vastausvaihtoehtoja. Tämän lisäksi haastateltavan antamat vastaukset vaikuttavat olennaisesti esitettäviin lisäkysymyksiin sekä siihen, miten ja missä järjestyksessä haastattelu etenee. (Kurki–Mustanoja 2020, 276.) Pitämistäni haastatteluista rakentuikin erilaisten vastausten takia erilaisia kokonaisuuksia, mutta aihepiirit jokaisessa haastattelussa olivat täysin samat.

Haastatteluja varten laadin haastattelurungon (liite 1), joka toimi haastatteluissa lähtökohtana keskustelulle. Kysymykset on jaoteltu eri aihealueiden alle, mutta itse haastattelutilanteissa esitin kysymyksiä hieman eri järjestyksessä sekä tarpeen mukaan keksin lisäkysymyksiä, joita haastattelurungossa ei ole mainittu. Haastattelurunko toimi myös apuvälineenä siltä varalta, että keskustelu jossain vaiheessa tyrehtyy. Keskustelumuotoisessa haastattelussa on etuna se, että tutkijan ennako-oletuksien vaikutus vastauksiin on pienempi, kuin jos vastaukset olisivat

kyselytyyppisesti ennalta määriteltäjä. Haastattelut järjestettiin yksilohaastatteluina, jotta jokainen opettaja pääsi varmasti kertomaan omista kokemuksistaan ja tuli kuulluksi, eivätkä muiden opettajien mielipiteet ja ajatukset vaikuttaneet vastauksiin. Yksilohaastattelu oli myös käytännön syistä helpompi järjestää, sillä monelle ihmiselle sopivan ajan ja paikan sopiminen saattaisi osoittautua hankalaksi ja haastateltavia rajoittavaksi.

### 3.2 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi

Olen laatinut teemahaastattelujen perustana toimivan haastattelurungon (liite 1) käyttäen apunani tutkimuksen taustalla vaikuttavaa teoriaa ja aikaisempia tutkimuksia.

Haastattelurungon kysymykset pohjautuvat tutkimuksessani esiteltävään teoriataustaan: aihealueet, joihin kysymykset on jaoteltu, ovat samat kuin tutkimuksen teoriaosuuden alaluvut. Taustakysymysten jälkeen haastatteluissa kyseltiin siis opettajan tottumuksia ja tapoja opettaa kielitaidon osa-alueita, minkä avulla pyrittiin selvittämään opettajan kielikäsitteitä ja käsityksiä kielen oppimisesta. Tämän jälkeen kysymykset keskittyivät ensin opetusmenetelmiin ja niiden valitsemiseen yleisellä tasolla ja lopulta selvitettiin ajatuksia ja kokemuksia visuaalisista ja auditiivisista opetusmenetelmistä. Kysymyksillä pyrittiin ennen kaikkea saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. Haastatteluista kerättyä aineistoa olen analysoinut laadullisesti teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla. Teoriasidonnainen analyysi sijoittuu aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin väliin, sillä teoria toimii analyysissä lähinnä apuna, eikä analyysi pohjautu suoraan valmiiseen teoriaan. Tämän lisäksi analyysi etenee enemmän aineiston kuin teorian ehdoilla ja aineiston hankintakin on suhteellisen vapaata teoriaan nähden. (Tuomi–Sarajärvi 2018, 109–111.)

Tutkimuksessani aineiston analyysi alkaa vertailusta, eli etsimällä aineistosta toistuvuuksia ja samankaltaisuuksia sekä tietysti mahdollisia eroja eri haastateltavien vastauksissa kokonaisvaltaisen kuvan saavuttamiseksi. Tämän jälkeen suhteutan aineistoa soveltuvin osin tutkimuksen teoriapohjaan eli nostan esiin esimerkiksi huomioita, joita opettajat ovat tehneet, ja joita on muissakin tutkimuksissa todettu. Analyysia tehdessäni jaottelen haastatteluvastaukset aineistosta nousevien aiheiden pohjalta, jotta omat oletukseni vaikuttaisivat jakoon mahdollisimman vähän. Pyrin siis tekemään jakoa tutkimuksen kannalta relevantein perustein, jotta analyysi palvelisi tutkimusta ja tutkimuskysymyksiin vastaamista mahdollisimman hyvin. Tutkimusmenetelmäni on laadullinen, mikä tarkoittaa osin sitä, että tutkimuksella ei voida, eikä ole tarkoituskaan tehdä yleistystä siitä, mikä on tyypillistä suomi toisena kielenä -opetuksessa. Laadullisen menetelmän avulla saadaan paremminkin selville

opetuksen mahdollisuuksia sekä syvällistä ja kokonaisvaltaista tietoa monitahoisesta ilmiöstä (Luodonpää-Manni–Ojutkangas 2020, 415). Menetelmällä on tarkoitus tarkastella pienen ryhmän kokemuksia ja ajatuksia tutkimuksen aiheesta ja jatkaa keskustelua eri opetusmenetelmien toimivuudesta ja vaikutuksesta kielen oppimiseen.

Analyysissa ei ole tarkoitus esittää suoria ja ehdottomia tulkintoja ja tuloksia, vaan pohdintaa siitä, mitä aineistosta löytyneet asiat voisivat tarkoittaa, ja mitä eri ulottuvuuksia niillä on. Pyrin siis tekemään tulkinnat niin, että pystyn ne itse perustelemaan ja tutkin esimerkkejä eri näkökulmista. Vaikka pyrin analyysissa huomioimaan tasavertaisesti erilaisia näkemyksiä ja ajatuksia, saattavat kuitenkin omat oletukseni vaikuttaa siihen, miten tulkitseen aineistoa. Toinen tutkija saattaisi kiinnittää aineistossa huomiota eri asioihin, jolloin tutkimustulokset olisivat erilaiset, vaikka lähtökohdat olisivatkin samat. Tulokset olisivat luultavasti myös hyvin erilaiset, jos aineisto kerättäisiin eri opettajia haastatteleamalla, sillä jokaisen opettajan vastaukset ovat yksilöllisiä. Vaikka tutkimus siis on toistettavissa, on hyvin mahdollista, että eri tutkimuskerroilla tulokset olisivat erilaiset.

### 3.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseni aineisto koostuu henkilöhaastatteluista, mikä tarkoittaa sitä, että käsitelen aineistossani henkilötietoja. Henkilötietoja käsitellessä täytyy olla erityisen tarkka ja varovainen sen suhteen, mitä tietoja käyttää tutkimuksessa ja mitä asioita täytyy salata tai peitellä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12).

Tutkimusetiikan periaatteisiin kuuluu, että mahdollisten informanttien henkilötiedot anonymisoidaan täysin. Tutkimuksessa esiin tulevia tietoja ja informanttien esimerkeiksi nostettuja vastauksia ei siis saa olla mahdollista yhdistää johonkin tiettyyn henkilöön. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7.) Tämän vuoksi haastatteluista ei kerrota mitään, mikä ei suoraan liity tutkimuksen tutkimuskysymyksiin ja -tuloksiin. Haastatteluista saadaan tietoon ainoastaan se, että he toimivat tai ovat toimineet suomi toisena kielenä -opettajina peruskoulun 7.–9.-luokilla ja osittain se, kuinka kauan he ovat olleet opettajia. Esimerkiksi koulun, paikkakunnan tai edes informantin sukupuolen mainitseminen ei ole tutkimuksen kannalta oleellista ja heikentäisi yksityisyyden suoja. Nämä seikat saattavat tulla esiin haastatteluissa, mutta ne jätetään kokonaan pois itse tutkimuksesta. Tämän lisäksi vastauksia esitellessä annan opettajille omat ”koodit”, pseudonyymit. Nämä koodit helpottavat yksittäisten informanttien vastausten analyysia, joka on erityisesti tällaisessa laadullisessa tutkimuksessa merkityksellistä.

Haastatteluihin osallistuminen on koko haastatteluprosessin ajan ollut vapaaehtoista ja haastateltavia on avoimesti informoitu haastattelujen tutkimuskäytöstä sekä haastatteluvastausten anonymisoinnista yksityisyyden suojan turvaamiseksi. Haastattelusta kieltäytyminen ja esimerkiksi haastattelun keskeyttäminen on koko ajan ollut mahdollista haastateltavan niin halutessaan. Olen pyytänyt jokaiselta haastateltavalta kirjallisen luvan käyttää haastattelussa keräämääni aineistoa tutkimuksessani. Kaikki haastateltavat ovat täysikäisiä, eivätkä edusta mitään järjestöä tai organisaatiota, joten heidän oma suostumuksensa riittää tutkimusluvaksi. Säilytän niin videomuotoista kuin kirjallista aineistoani Turun yliopiston tarjoamassa Seafile-pilvipalvelussa, joka on tietoturvallinen, ja johon vain minulla tutkijana on pääsy. Talletan sinne myös kirjalliset tutkimusluvut. Haastattelut on pidetty etäyhteyksin Zoom-palvelussa Turun yliopiston tarjoaman Zoom-lisenssin avulla, mikä takaa sen, että tieto pysyy koko ajan ainoastaan yliopiston omilla palvelimilla ja on näin ollen täysin tietoturvallinen. Tutkimuksen valmistuttua tulen tuhoamaan aineiston sekä siihen liittyvät tiedot, eivätkä muut tutkijat pääse käyttämään sitä ilman erillistä lupaa informanteilta.

Tutkimuksen aineiston analyysissä tutkijalla itsellään on paljon valtaa vaikuttaa siihen, mitä asioita analyysiin otetaan mukaan ja minkälaisia päätelmiä aineiston perusteella tehdään. Ilman kontekstia esitettyjä yksittäisiä vastauksia voi tulkita harhaanjohtavasti, tai haastatteluvastauksista saattaa etsiä jotain, mitä olettaa aineistosta löytävän, mutta mikä ei ole olennaista kokonaisuuden kannalta. Tähän vaikuttavat suuresti omat oletukset, jotka saattavat vahingossa vaikuttaa analyysin tekoon. Harhaanjohtamista ja väärinymmärryksiä välttääkseni olen jo haastatteluja pitäessäni pyrkinyt muotoilemaan haastattelukysymykset niin, että saisin vastauksista helposti selvää, eikä väärinymmärryksiä tässä kohtaa tapahtuisi. Analyysia tehdessäni taas kiinnitän erityistä huomiota aineistosta poimittuihin esimerkkeihin ja niiden valintaan sekä pohdin esimerkkien kattavuutta koko aineistoa ajatellen. Työssäni valitsen aineistostani esimerkkejä sillä perusteella, mitkä omasta mielestäni edustavat mahdollisimman osuvasti aineistoa. Näin analyysistä tulee mahdollisimman läpinäkyvää ja lukija pystyy myös itse arvioimaan, kuinka luotettavia tulkintani ja päätelmäni ovat. Tämän lisäksi pyrin perustelemaan tekemäni tulkinnat esimerkiksi tutkimuksen taustateoriaa hyödyntämällä. Analyysin läpinäkyvyyttä lisää myös kontekstin selittäminen tarpeen vaatiessa.



## 4 Analyysi

Analyysini etenee tutkimuskysymysten mukaisesti niin, että pyrin vastaamaan yhteen tutkimuskysymykseen jokaisessa alaluvussa. Lisäksi olen jakanut alalukuja aineistosta nousevien aiheiden perusteella vielä omiksi alaluvuikseen analyysin helpottamiseksi ja selkiyttämiseksi. Pyrin siihen, että tämä jaottelu itsessään vaikuttaisi mahdollisimman vähän analyysin tekoon ja tulosten tulkitsemiseen. Ennen tutkimuskysymyksiin vastaamista esittelen opettajien taustatiedot.

Olen antanut opettajille pseudonyymit anonymiteetin takaamiseksi ja helpottaakseni analyysin tekoa sekä vastausten hahmottamista ja vertailua. Pseudonyymit ovat ”Ope + numero”, esimerkiksi Ope 1 ja Ope 2. Aineiston viidestä opettajasta jokainen toimii tai on toiminut yläkoulussa 7.–9.-luokkalaisten suomi toisena kielenä -opettajana. Yksi opettajista opettaa myös lukiossa äidinkielen oppimäärää ja yksi opettaa haastatteluhetkellä alakoulussa. Haastatteluissa keskityttiin kuitenkin nimenomaan yläkoululaisten opettamiseen, josta jokaisella opettajalla on usean vuoden kokemus. Alakoulussa opettava opettaja, Ope 5, puhui eri ikäryhmistä ja viittasi alakoululaisiin puhumalla ”pienemmistä” ja yläkoululaisiin ”isommat”-nimityksellä. Haastattelusta pystyy siis tulkitsemaan, mistä ikäryhmästä milloinkin puhutaan, minkä lisäksi monet alakoulua koskevat asiat tulivat esille myös muiden opettajien kertomuksissa. Tämän takia olen voinut analysoida myös alakoulua koskevat kohdat samalla tavalla kuin muun aineiston.

Lukuun ottamatta näitä muutamaa poikkeusta opettajien opetustaustat olivat hyvin samankaltaiset. Kaikilla opettajilla on opetuksessaan ryhmiä, joissa opiskellaan ainoastaan S2-oppimäärän mukaisesti. Tämän lisäksi kaikki muut paitsi Ope 5 opettavat sekaryhmiä, joissa osa oppilaista opiskelee suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaisesti ja osa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää. Opettajista jokaisella on monen vuoden kokemus S2-opettajana toimisesta, vähintään kuuden ja enintään 15 vuoden ajalta. Eniten opetusryhmiltään erosivat Opet 2 ja 3, sillä heistä molemmat opettavat ryhmiä, joiden oppilaat käyvät kansainvälistä koulua. Kansainvälisen koulun opetuskieli on englanti, joten oppilaat käyttävät suomea koulussa ainoastaan suomen tunneilla ja heidän kielitaitonsa on opettajien mukaan alkeistasolla. Nämä taustatiedot on oleellista huomioida analyysia ja tulkintoja tehdessä, sillä opettajien vastausten eroavaisuudet saattavat osittain selittyä opettavien ryhmien eroilla. Analyysin kannalta on kuitenkin hedelmällistä, että opettajien ryhmissä on eroja, sillä se mahdollistaa analyysin monipuolisuuden, mikä tekee tutkimuksesta kattavan.

## 4.1 Opetusmenetelmän valitseminen

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsittelee opetusmenetelmän valitsemista yleisesti, ei siis ainoastaan visuaalisiin ja auditiivisiin opetusmenetelmiin liittyen. Aihe herätti paljon keskustelua ja pohdintaa jokaisessa haastattelussa. Olen jaotellut opetuksen suunnittelemiseen ja toteuttamiseen liittyviä tekijöitä omiin alalukuihinsa analyysin selkeyttämiseksi. Aluksi analysoin opettajien kielikäsitysten ja kielitaidon eri osa-alueiden opettamisen vaikutusta opetuksen toteutukseen ja opetusmenetelmien valitsemiseen. Sen jälkeen siirryn käytännönläheisempiin tekijöihin, kuten opettajan työkokemuksen, opetettavan ryhmän ja aiheen vaikutuksen selvittämiseen.

### 4.1.1 Opettajan kielikäsitys ja kielitaidon osa-alueiden opettaminen

Opettajan kielikäsitys vaikuttaa suuresti siihen, miten opetus toteutetaan ja minkälaisia opetusmenetelmiä opettajat tulevat valinneeksi (Salo 2006, 238). Opettajan kielikäsityksestä kertovat esimerkiksi opetuksessa painottuvat kielitaidon osa-alueet ja se, miten niihin suhtaudutaan ja miten niitä opetetaan. Kielitaidon osa-alueilla tarkoitan kirjoittamista ja lukemista, jotka ovat kirjallisia taitoja, sekä puhumista ja kuuntelemista, jotka luetaan suullisiksi taidoiksi (EVK 2012, 34–35). Seuraavaksi analysoin opettajien vastauksia kielikäsitykseen ja kielitaidon osa-alueisiin liittyen.

Haastatteluissa kielitaidon osa-alueiden painotukseen liittyvät kysymykset herättivät opettajissa paljon pohdintaa. Vastaukset ovat kuitenkin kaikilla opettajilla hyvin samankaltaisia.

(1) Mä ennen kaikkea haluan et oppilaat osaa lukea kirjoitettuja tekstejä ja tuottaa hyvää kirjoitettua kieltä, niin kun se on jotenkin se ydinydinydin. Että siinä mielessä... kaikki, millä tavalla ne voi tukea sitä, niin se on mun mielestä tosi hienoa, että siinä mielessä ne opetusmenetelmät on hyvä juttu. (Ope 2)

(2) Kyllä se niinku keskittyy enemmän mulla siihen, niin kun lukemiseen tai nykyään oikeastaan niinku eniten musta tuntuu, että niinku se lukutaito, se lukeminen on niinku, se niinku pää ja musta tuntuu, että sitä pitäisi vieläkin niinku lisätä enemmän. Ja sitten tietty, sitten niinku kirjoittaminen, että se vähän, se vähän vaihtelee, että tota niinku. Että kyllä se niinku ehkä menee siihen niinku lukemiseen ja kirjoittamiseen niinku eniten se pääpaino. (Ope 5)

Vastausten perusteella opettajat kokevat luku- ja kirjoitustaidon oleellisemmiksi taidoiksi suomen kielen opetuksessa kuin suulliset taidot ja painottavat niiden kehittämistä opetuksessaan eniten. Ope 5 mainitsee erityisesti lukutaidon olevan tärkeä kielitaidon osa-alue

ja toteaa, että on huomannut lukutaidon heikentyneen oppilailla vuosien saatossa, minkä takia siihen tulisi käyttää entistä enemmän aikaa opetuksessa. Painotus opetuksessa on siis selvästi kirjallisissa taidoissa niin tuottamisen kuin vastaanottamisen näkökulmasta.

Suullisista taidoista puhuttaessa opettajat painottavat kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja. Myös suullisten taitojen merkitys tulee esille haastatteluaineistossa.

(3) Koulussa helposti, ehkä varsinkin tämmöisessä äidinkielen opetuksessa, missä on sekä S2 että suomi äidinkielenä -oppimäärä, helposti ehkä painottuu ne lukemisen ja kirjoittamisen taidot, että kyllä mä, tota noin, varsinkin tässä puhtaassa S2-ryhmässä mä ajattelen, että heille olisi myös ensisijaisen tärkeää oppia kommunikoimaan sillä kielellä. Niin yritän, yritän ottaa sitten paljon sitä, sitä vuorovaikutusta. (Ope 3)

Ope 3 on yhtä mieltä muiden kanssa siitä, että opetuksessa painottuvat kirjalliset taidot, mutta hän nostaa myös vuorovaikutustaidot tärkeiksi erityisesti alkeistason oppilaiden opetuksessa. Opettaja mainitsee vuorovaikutustaidot ikään kuin erillään aiemmin mainitsemistaan kirjallisista taidoista, mistä voi tulkita, että vuorovaikutuksesta puhuessaan hän viittaa nimenomaan suulliseen vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon. Vuorovaikutustaitojen korostaminen on vahvasti funktionaalisen kielikäsitteilyn mukaista. Ope 4 taas kutsuu suullisia taitoja itsestänselvyyksiksi.

(4) Paljon varmasti se kirjoittaminen ja lukeminen korostuu, niin totta kai puhuminen tavallaan ehkä jää välillä vähän paitsioon, kun sitten tavallaan, niin kun on niin itsestään selvää, samoin se kuunteleminen. Mut että mä nyt ainakin pyrin siihen, että on niinku kaikkea, kaikkee tulisi, koska ne kaikki on opsissa, niin kaikkea tulisi sitten harjoiteltua. (Ope 4)

Suullisten taitojen itsestään selvinä pitäminen saattaa kertoa opettajan opetusryhmien korkeasta kielitaidon tasosta, jolloin opettaja ei ole huomannut S2-oppilaiden suullisten taitojen poikkeavan suomea äidinkielenä opiskelevien oppilaiden taidoista, eikä tästä syystä koe tarpeelliseksi harjoitella suullista kielitaitoa erikseen oppitunneilla. Myös Ope 3 kertoo kirjallisten taitojen painottuvan nimenomaan sekaryhmissä, joissa opiskellaan eri oppimäärien mukaisesti, ja joissa kielitaidon tason voisi olettaa olevan jo valmiiksi korkealla tasolla.

Toisaalta Ope 4 saattaa ajatella suullisten taitojen harjoittuvan myös muilla oppitunneilla ja vapaa-ajalla, jolloin niitä ei tarvitse erikseen opetella eikä harjoitella suomen tunneilla. Mustosen (2015) mukaan funktionaalisisessa kielikäsitteilyssä kieltä opitaankin jopa kaikista eniten oppituntien ulkopuolella (Mustonen 2015, 296). Vastaus voidaan siis tulkita niin formaalisen kuin funktionaalisenkin kielikäsitteilyn mukaiseksi, vaikka suullisten taitojen

huomiotta jättäminen vaikuttaakin epäfunktionaaliselta. Suomen kielen tuntien ja niiden ulkopuolisen oppimisen suhdetta pohtii myös Ope 1.

(5) Mun mielest se on nimenomaan tos S-kakkoses meillä on mahdollisuus niihin niinku kirjallisiin taitoihin ja sit pystytään pureutumaan niihin, mitkä liittyy tohon niinku kielen rakenteeseen, et sit taas niinku vuorovaikutustaitoi he kyl niinku tietyl taval oppii kaikilla oppitunneilla, mut sit taas jotenkin, ei siel ehkä sit ihan niin paljon ehditä myöskään sit niinku keskustelemaan. (Ope 1)

Ope 1 ajattelee suomen tuntien olevan mahdollisuus keskittyä kielen rakenteisiin ja kielioppiin, jotka yhdistyvät hänen vastauksensa perusteella erityisesti kirjalliseen kielitaitoon. Vuorovaikutustaitoja, joista opettaja mainitsee erikseen keskustelemisen, tulee opettajan mukaan opeteltua myös muilla oppitunneilla. Kuitenkin hän toteaa ajan tuskin riittävän muilla tunneilla keskustelemiselle, joka olisi tärkeää suullisten vuorovaikutustaitojen kehittymisen näkökulmasta. Jotta kielen opetuksen voitaisiin ajatella ulottuvan myös muiden oppiaineiden tunneille, vaatisi se myös näiden aineiden opettajilta perehtymistä kielitietoiseen opetukseen ja sen toteuttamiseen omassa oppiaineessa. Opetussuunnitelmassa (2014) opetuksen kielitietoisuutta korostetaankin koulun toimintakulttuurista puhuttaessa, joten kaikkien opettajien tulisi ottaa tämä huomioon. Myös 7.–9.-luokkien laaja-alaisissa tavoitteissa, jotka koskevat kaikkia oppiaineita, mainitaan erikseen vuorovaikutustaitojen kehittäminen. (OPS 2014, 28, 282.) Kuitenkin itse oppiaineen sisällön opetus on oppiaineissa etusijalla, jolloin kieleen keskittyminen saattaa jäädä toissijaiseksi seikaksi, kun aika ei riitä kaikkeen.

Kielitaidon eri osa-alueiden voidaan ajatella harjoittuvan vapaa-ajalla esimerkiksi koulun välitunneilla. Tämä kuitenkin vaatii sen, että oppilas itse pyrkii käyttämään suomea, mikä Ope 5:n mukaan ei monikielisten oppilaiden kohdalla ole yleistä.

(6) Sitten se varmaan on niinku, siis myös sekin että, että ei ole niinku sitä enää... Et et, ne niinkun ei käytä sitä suomen kieltä. Että niinku täälläkin alkaa niinku kasvaa se massa niin paljon, että ne niinku hengailee vaan niinku omassa kieliryhmässä, tai sitten ne on niinku puhuu kavereiden kanssa englantii, ja sitten se suomen kieli jää niinku niin vähäiseksi, että sitten täällä koulussa, vaikka sitä tuputtaa, niin se on kuitenkin niin vähäinen aika sitten. (Ope 5)

Ope 5 kertoo huomanneensa oppilaidensa käyttävän suomea vapaa-ajalla hyvin vähän, jos ollenkaan. Käyttöpohjaisessa kielenopetuksessa oppijan tulisi kuitenkin päästä käyttämään kieltä nimenomaan itselleen merkityksellisissä tilanteissa, jotta kielen kehkeytyminen olisi mahdollista (Mustonen 2015, 295). Kielen kehkeytymistä ei siis pääse tapahtumaan, jos

kielen käyttö rajoittuu ainoastaan muutamaan oppituntiin viikossa. Tämän perusteella on selvää, että suomen kielen oppitunneilla olisi tärkeää keskittyä myös suullisiin taitoihin ja kannustaa oppilaita käyttämään kieltä myös omassa arjessaan.

Edellä esitetyistä opettajien vastauksista, erityisesti esimerkeistä 1, 3, 5 ja 6 on tulkittavissa taipumus siihen, että kieliopin ja kielen rakenteiden opiskelu yhdistetään erityisesti kirjallisiin taitoihin. Vuorovaikutustaidoista puhuessaan taas opettajat tuntuvat keskittyvän lähinnä suullisiin taitoihin. Erityisesti nyky maailmassa vuorovaikutus on kuitenkin hyvin usein myös kirjallista teknologian ansiosta. Opettajat eivät kuitenkaan maininneet harjoittelevansa oppilaiden kanssa kirjallisia vuorovaikutustaitoja. Tämä ei tarkoita, etteikö oppitunneilla harjoiteltaisi myös kirjallisia vuorovaikutustaitoja, mutta ne eivät ainakaan ensimmäisenä tulleet opettajilla mieleen, kun he miettivät tavallisia toimintatapojaan ja opetusmenetelmiään. Haastatteluaineiston perusteella opettajien ajatukset kirjallisesta ja suullisesta kielitaidosta jakautuvat ikään kuin kahtia: kirjallisten taitojen kohdalla opetetaan formaalin kielikäsitteiden mukaan, kun taas vuorovaikutuksellisuus ja funktionaalisuus näkyy paremmin suullisten taitojen harjoittelussa. Tällainen jako näkyy osittain myös opetussuunnitelmassa suomen toisena kielenä -oppimäärän tavoitteissa, sisällöissä ja arvostelussa, joissa suulliset taidot esitetään lähinnä vuorovaikutustaitojen yhteydessä, kun taas kirjallisia taitoja ei erikseen vuorovaikutustaitojen kehittämisessä mainita (OPS 2014, 315–317).

Ope 1:n pohtii kielitaidon merkitystä myös työelämään siirtymisen kannalta.

(7) Mut et, mut et funktionaalinen kielen oppimiskäsitys on, et tavallaan heidän pitää pärjätä, heidän pitää pystyä käymään koulua tällä kielellä, he hakee, he menee TET-harjoitteluihin, he hakee kesätöitä. Et sais heidät niinku semmosiks ettei, ettei heiltä jää mikään saamatta kielitaidon takia tai jää niinku tilaisuuksii käyttämättä. Et on niillä, niil merkitystä. (Ope 1)

Kielitaidon eri osa-alueiden hallitseminen on siis erittäin keskeistä myös koulun ulkopuolisen elämän kannalta. Vastausten perusteella opettajat tiedostavat oppilaiden tarpeet kielitaidolle ja Ope 1 jopa mainitsee funktionaalisen kielen oppimiskäsityksen, mutta silti opettajien tekemät valinnat opetuksen painotuksista ja käytännön ratkaisuksista kertovat enemmän kielioppiin, kielen rakenteisiin ja kirjalliseen kielitaitoon keskittyvästä opetuksesta.

Käyttöpohjaisessa kielenopetuksessa oppija on itse aktiivisessa roolissa kielenkäyttäjänä ja toimijana (Mustonen 2015, 295). Myös opetussuunnitelma ohjaa oppilaan aktiiviseen rooliin opetuksessa ja oppimisessa, jolloin opetuksen päähuomio on oppijassa opettajan sijaan (OPS

2014, 17). Opetusmenetelmiään ja -käytäntöjään miettiessä opettajat kertovat kuitenkin toteuttavansa opetusta hyvin opettajajohtoisesti.

(8) Oon kokenut, että semmoinen aika opettajajohtoisuus toimii hyvin heillä, koska niinku tavallaan sitten se pakka hajoaa täysin, jos heille niinku ottaa liikaa vapauksia. Mutta että totta kai pyritään aina sitten siihen, että oppilas itsekin alkaa löytää omia toimintatapojaan ja pystyy ehkä itsenäisemminkin työskentelemään. (Ope 4)

(9) Kyllä se niinku meidän tässä koulussa, niin kyl se niinku pakko olla niinku semmoista niinku opettajajohtoisia. (Ope 5)

Opettajajohtoisella opetuksella opettajat tarkoittavat opetusta, jossa huomio on opettajassa ja tämän toiminnassa. Opettajat mainitsevat opettajajohtoisesta opetuksen valikoituvan menetelmäksi käytännön syiden takia, joista keskustelen lisää seuraavassa alaluvussa. Kun oppijälähtöinen opetus on funktionaalisen kielikäsitteilyn mukaista, on opettajälähtöinen opetus tämän vastakohta ja tulkittavissa formaalisen kielikäsitteilyn piiriin (Laihiala-Kankainen 1993, 13). Esimerkistä 8 voi tulkita, että Ope 4 kuitenkin pyrkii oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn ja oppijälähtöiseen opetukseen, mutta on todennut opettajajohtoiset menetelmät toimivammiksi käytännössä. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan opetuksen käytännön toteutukseen vaikuttavia tekijöitä tarkemmin.

#### 4.1.2 Opettajan työn arjessa esiintyvät tekijät

Opetusmenetelmiä ja opetuksen teoreettista puolta tutkiessa saatetaan ohittaa opetuksen realiteetit ja käytännön haasteet. Vaikka opettajat tuntevatkin kielenoppimisen teorioita ja tietävät opetussuunnitelman kannustavan funktionaaliseen opetukseen, on heidän otettava huomioon monia tekijöitä, jotka vaikuttavat opetuksen konkreettiseen toteuttamiseen. Vaikka teoriat ja opetussuunnitelman painottaisivat tietynlaista opetusta, on opettajan kuitenkin järkevämpää toimia mieluummin parhaaksi kokemallaan tavalla kuin pakottaa opetus tiettyyn muottiin (Ur 2013, 470). Tarkastelemassani aineistossa erityisesti opettajan työkokemus, opetettava ryhmä ja aihe sekä oppilaiden osaamisen arviointi mainittiin tekijöinä, jotka vaikuttavat opettajilla opetusmenetelmien valintaan.

Jokainen haastateltu opettaja on toiminut S2-opettajana jo vuosien ajan, mikä vaikuttaa olennaisesti heidän toimintatapoihinsa ja opetuksen järjestämiseen. Opetusmenetelmistä kysyttäessä monet opettajat totesivatkin miettivänsä opetusmenetelmiä tietoisesti vain harvoin, sillä he luottavat mieluummin vuosien saatossa kertyneeseen kokemukseen eri opetusmenetelmien toimivuudesta ja tehokkuudesta.

(10) Mä ehkä huomaan itse, että en mä tuu niin miettineeksi niitä menetelmiä just sinänsä. Että enemmän sitä vaan, että tämmöinen asia, mitä mä haluaisin, että tehdään, tai ehkä mä toivon mukaan sitä, että mä mietin, että mitä he osaisi, sitä, miten, miten järjestää sitä varten ja sit se varmaan on joku opetusmenetelmä. Se on tapa niinku ryhmitellä niit, niit järjestelyjä. (Ope 2)

(11) Ei mulla ainakaan kauhean tietoisia valintoja ne niinku silleen... aktiivisesti, tietoisesti nyt valitsisin jotain menetelmää, vaan tavallaan se niinku kumpuaa sieltä kokemuksista ja muusta, että... Ja totta kai siitä käytettävissä olevasta niinku materiaalista. (Ope 4)

Ope 2 kertoo miettivänsä huomattavasti enemmän oppituntien käytännön järjestelemistä ja opetuksen tavoitteita kuin opetusmenetelmien teoreettista puolta. Ope 4 taas mainitsee oman opetuskokemuksensa sekä oppimateriaalien valmiiden ohjeistusten ohjaavan eniten opetusmenetelmien valinnassa. Vaikka opettajat eivät tietoisesti mietikään opetusmenetelmien valintaa ja esimerkiksi eri opetusmenetelmien vahvuuksia ja heikkouksia, on heillä niin koulutuksensa kuin kokemuksensakin ansiosta muotoutunut omat kieli- ja oppimiskäsityksensä, mikä ohjaa heitä suunnittelemisessa ja opettamisessa, vaikka tietoista pohdintaa ei tapahtuisikaan (Kemppinen 2017).

Myös Ope 5 kertoo opetuskokemuksen vaikuttavan paljon opetuksen toteutukseen esimerkiksi kykyä tulkita ja muuttaa opetustilannetta, jos sille on tarve.

(12) Ja ehkä mä oon niinku sit täs niinku vuosien saatossa, niin mä oon niinku todennut sen, että sen näkee niin kun hirveän hyvin, et... Tai oppinut niinku lukee, että okei, et niinku, että väliin se täytyy vaihtaa sit lennossa, että niinku, että okei, et nyt nää niinku lapset vaikuttaa, et ne on niinku väsyneitä jostain syystä, niin sitten on turha niinku lähteä puskemaan mitään niinku tiukkaa asiaa, että sit pitää niinku vaan vaihtaa johonkin niinku muuhun. Että sitten sellaisen niinku, että en mä niinku hirveesti sitä niinku etukäteen mieli. (Ope 5)

Esimerkistä 12 käy ilmi, että monen vuoden kokemus on luonut opettajalle valmiudet vaihtaa menetelmiä jopa kesken oppitunnin, vaikka hän ei olisi etukäteen suunnitellut tekevänsä niin. Opettaja toimii siis sen mukaan, minkä kokee parhaaksi juuri sillä hetkellä, eivätkä nämä ratkaisut välttämättä perustu tietoisesti mihinkään opetuksen teoriaan, vaan opettajan omaan kokemukseen ja esimerkiksi oppilaiden ja heidän toimintatapojensa tuntemiseen. Kuten Ope 2:n ja Ope 4:n kohdalla, myös Ope 5:n ratkaisuihin nopeissakin tilanteissa vaikuttavat omaksutut käsitykset kielestä ja oppimisesta, jotka voivat tosin vaihdella tilanteen ja aiheen mukaan (Kemppinen 2017). Opetusmenetelmiä ja opetustilanteessa tehtyjä ratkaisuja voidaan jälkikäteen luokitella erilaisista teorioista ja kielikäsitteistä kumpuaviksi, mutta opettajien

vastausten perusteella arjen valinnat pohjautuvat suurilta osin käytännön kysymyksiin ja haasteisiin.

Yksi tekijä, jonka jokainen opettaja mainitsi vaikuttavan opetusmenetelmän valintaan, oli opetettava ryhmä. Opetusryhmät saattavat vaihdella hyvin paljon esimerkiksi ryhmän koon, kielitaidon tason ja ryhmädynamiikan puolesta.

(13) Se riippuu niin hirveesti ryhmästä, että minkälaisia, minkälaisia, miten vaihtelevii työskentelytapoja pystyy tota tekemään. (Ope 2)

(14) Se on vähän niin kun ryhmäkohtaistakin ja niinku oppilasryhmästä lähtee vähän se, että minkälaiset, minkälaiset opetusmenetelmät niinku sopii millekin ryhmälle. Siis se on niin monesta asiasta, kaikki ryhmädynamiikka vaikuttaa kanssa helposti, että... Että jos, jos on joku epäily, että on kiusaamista vaikka ryhmässä, niin se vähän kanssa rajoittaa, että täytyy ottaa niitä sosiaalisia kuvioita ja, ja tämmöisiä asioita niin kun huomioon, ettei oppilaat joudu niinku ikäviin tilanteisiin. (Ope 3)

Opettajat kertovat suunnittelevansa opetuksen ryhmäkohtaisesti ja pohtivansa opetusmenetelmien toimivuutta aina kyseessä olevan ryhmän mukaan. Ope 3 kertoo miettivänsä ja joutuvansa välillä tulkitsemaan ryhmän oppilaiden keskinäisiä suhteita, jotta sosiaalinen oppimisympäristö olisi mahdollisimman otollinen opiskelulle. Oppimisen kannalta on oleellista, että oppilaat viihtyvät sosiaalisessa oppimisympäristössä ja kokevat sen turvalliseksi, sillä se vaikuttaa vahvasti esimerkiksi oppimismotivaatioon ja myönteisen opiskeluasenteen kehittymiseen. Opettajan toiminnan lisäksi oppilaiden keskinäiset suhteet ja heidän välinen vuorovaikutuksensa on merkittävä osa sosiaalista oppimisympäristöä, joten on ensiarvoisen tärkeää huomioida ryhmän dynamiikkaa opetusta suunnitellessa ja järjestäessä. (Piispanen 2008, 147, 156; Toikkanen 2012, 27.) Vaikka Ope 3 pyrkii ottamaan oppilaiden sosiaaliset suhteet huomioon yksittäistenkin opetusmenetelmien kohdalla, voi opettajan kuitenkin olla mahdotonta tulkita ja ennakoida kaikkien oppituntiin vaikuttavien tekijöiden yhteisvaikutusta opetukseen. Opettajien vastauksissa painottuu erityisesti se, että opettajan täytyy tuntea opetusryhmänsä hyvin, varsinkin, kun mietitään uusien opetusmenetelmien ja -järjestelyjen toteutusta.

Myös aiheella on merkitystä opetusmenetelmän kannalta. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine on hyvin monipuolinen aiheiltansa, sillä kieleen liittyvien aiheiden lisäksi opetettavana on muun muassa erilaisia kirjallisuuden ja kulttuurin sekä mediakasvatuksen aihealueita (OPS 2014, 287–288). Opettajat kertovat opettavansa eri aiheita eri opetusmenetelmiä hyödyntäen.



(15) Kyllä mä pyrin siihen vaihtelevuuteen, mutta totta kai sitten tietyt asiat, asioita on vaikea opettaa jollain tai on joitain asioita, joihin tietty tapa sopii parhaiten, niin ja sitten, sitten mennään ne asiat sillä. (Ope 4)

(16) Se riippuu tietty, että kyllä mä sitten, että jos tulee joku semmoinen aihe, että sen niinku pystyisi niinku toteuttaa, niin silloin se niinku jotenkin semmoisena niinku, niinku ehkä vapaampana työskentelynä. Niin sit tota, kyl mä sitä silloin niinku mietin, et onnistuuko se. (Ope 5)

Eri aiheiden opettamisesta puhuessa opettajien vastauksissa painottuu kuitenkin enemmän oppilaiden ja oppilasryhmän tuntemus sekä se, että opettajat pyrkivät välillä myös vaihtelevaan opetusmenetelmiään niin, että jokainen oppitunti olisi jollain tavalla erilainen. Opetettava aihe siis ehdottomasti vaikuttaa opetusmenetelmän valintaan, mikä tukee Salmelan (2011) tutkimuksen tuloksia (Salmela 2011, 59). Se ei kuitenkaan nouse aineistossani yhtä merkitseväksi tekijäksi kuin opetettava ryhmä.

Opettamisen lisäksi opettajien työhön kuuluu myös oppilaiden kielitaidon arviointi opetussuunnitelman mukaisesti. Myös arvioinnin ja sen toteuttamisen mainittiin vaikuttavan opetuksen järjestämiseen.

(17) Jos miettii vaikka ihan just sitä kirjallista tuottamistakin, että tietenkin siinäkin ajattelen, että lähtökohta on se, että oppilas yksin kirjoittaa oman tekstin ja arvioinnin kannalta se on se kaikista selkein tapahtuma, mutta mutta toisaalta kyl me tehdään tuottamista yhdessäkin. (Ope 2)

Kirjallisten taitojen arvioiminen on opettajien mielestä helpompaa kuin suullisten taitojen, sillä kirjallisista taidoista saa konkreettista tuotosta, kun taas suullisia taitoja arvioidaan osittain opettamisen kanssa samaan aikaan. Muutama opettaja mainitsee haastatteluvastauksissaan teettävänsä oppilailla välillä suullisia esityksiä, esimerkiksi esitelmiä, mutta niitä ei mainita erikseen arvioimisen yhteydessä. Suullisten töiden paino arvioinnissa näyttäytyy siis aineiston perusteella hyvin pienenä. Ope 2 tuo esiin myös sen, että yhdessä kirjoitettuja tuotoksia on vaikea arvioida. Tämä saattaa ohjata opettajia teettämään kirjallisia yksilötehtäviä oppilailla, mikä ohjaa myös oppilaita panostamaan enemmän kirjallisiin tuotoksiin.

Ope 1 kertoo oppilaittensa suhtautumisesta erilaisten taitojen harjoittamiseen ja niiden arvioimiseen.

(18) Koitan korostaa, et osa oppilaista ajattelee, et jos tääl tunnilla vaan puhutaan, et sillä ei oo merkitystä, vaikka mää koko ajan itse arvioin siinä niitä oppilaan suullisii taitoi, et sitä mää koitan tuoda heil hirmu paljon näkyviin, et paitsi et kaikki

arvioidaan, niin sitte tärkein on se, et te teette kaiken itseenne varten, et oppilaat niinku muistais sen. (Ope 1)

Opettaja kertoo oppilaiden kokevan kirjalliset kokeet tärkeinä, sillä he tietävät saavansa niistä arvosanat, jotka vaikuttavat oppiaineen lopulliseen arvosanaan. Suullisten taitojen harjoitteluun oppilaat taas eivät panosta, sillä eivät koe niitä merkityksellisinä ainakaan arvioinnin kannalta. Esimerkistä 18 voi tulkita, että opettajalla itsellään on funktionaalisempi ja käytännönläheisempi kielikäsitys kuin hänen oppilaillaan. Huomio on samankaltainen kuin Salmelan (2011) tutkimuksessa, jossa kävi ilmi, että oppijat pitivät formaalisista opetustavoista enemmän kuin funktionaalisista (Salmela 2011, 60). Jos oppilasta motivoi opiskelussa hyvät koearvosanat, on luonnollista, että hän myös panostaa enemmän niihin osa-alueisiin, joiden tietää merkitsevän arvostelussa. Tähänastisten esimerkkien perusteella kielenopetuksessa pääpaino on vahvasti kirjallisissa taidoissa, joten suulliset taidot saattavat esiintyä oppilaan silmissä toissijaisina taitoina, joihin ei tarvitse erikseen keskittyä. Vaikka oppilaiden suhtautuminen suullisten taitojen harjoitteluun on kielteinen, pyrkii Ope 1 kuitenkin perustelemaan taitojen tärkeyttä oppilaille koulun ulkopuolisen elämän kannalta. Opettajan käsitykset ja tavoitteet opetuksen suhteen menevät siis tässä kohtaa oppilaiden mielipiteiden edelle.

Opetusmenetelmistä ja oppituntien suunnittelumisesta puhuessa opettajat nostavat lopulta esille myös resurssien riittävyuden. Opettajat kertoivat erityisesti rajallisen ajan vaikuttavan välillä opetuksen suunnittelussa.

(19) Valitettavasti aika ei riitä kaikkeen. (Ope 1)

(20) Jos olisi aikaa, niin miksi mä en tekisi jokaiselle ryhmälle semmoista kuvallista tuntiohjelmaa, aina tekisin varmaan, koska mä aattelen, että se auttaa orientoitumaan siihen tuntiin, mutta... Mut aika ei vaa riitä siihen, että tekisi sen ihan joka tunniksi. (Ope 3)

(21) Totta kai se on niin monisyinen juttu, että se mitä on käytettävissä, mihin on aikaa ja muu, että, että. Siihen (*oppikirjoihin*) se opetus niinku aika paljon pohjautuu. (Ope 4)

(22) Ja sit mä koitan myöski itteeni haastaa, mul on tärkeätä et paitsi et oppilaat, niinku viihtyy, mä haluan itsekin viihtyä, mä aina motivoidun siitä, et koitan haastaa itteeni. (Ope 1)

Ope 1 ja 3 kertovat, että heidän työaikansa ei riitä siihen, että jokaisella oppitunnilla voisi käyttää hyväksikin koettuja käytäntöjä varsinkin, jos niiden valmisteleminen vie aikaa. Ajan ollessa rajallista opettajat päätyvät pohjaamaan opetuksensa oppikirjojen tarjoamaan

materiaaliin, joka on heille helpoiten saatavilla. Tämä säästää aikaa ja opettajan muita resursseja, kuten jaksamista ja keskittymistä muihin asioihin, mutta toisaalta tällöin opetus on sen varassa, mitä oppikirjojen tekijät ovat painottaneet materiaalia tehdessään. Oppikirjoissa on todettu olevan paljon vaihtelua esimerkiksi kielikäsitteissä, joten vaikka opettajan kielikäsite olisi funktionaalinen, ei opetus välttämättä täytä funktionaalisen opetuksen piirteitä, jos oppikirja ei sitä mahdollista (Toivonen 2019). Kuitenkin opettajan työhyvinvointi vaikuttaa niin oleellisesti opetuksen laatuun (Aulén–Jögi–Lerikkanen–Messala–Pakarinen–Penttinen 2020, 49), että opettajan voi olla parempi turvautua oppikirjan valmiiseen materiaaliin kuin käyttää ylimääräistä aikaa sopivan materiaalin etsimiseen ja luomiseen. Opettajat tuntuvat vastausten perusteella tiedostavan sen, että jossain kohdissa heidän on kannattavaa laittaa itsensä ja oma hyvinvointinsa edelle. Esimerkiksi Ope 1 kertoo pitävänsä tärkeänä sitä, että oppilaiden lisäksi myös hän itse viihtyy oppitunneillaan. Opettajan motivoituminen ja viihtyminen työn parissa onkin asia, johon panostaminen kannattaa opetuksen laadun varmistamisen nimissä (mp.). Esimerkit 19–22 liittyvät vahvasti visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttämiseen, jota siirryn tarkastelemaan seuraavaksi.

## 4.2 Visuaaliset ja auditiiviset opetusmenetelmät kielen opetuksessa

Tässä luvussa tarkoitukseni on vastata toiseen tutkimuskysymykseeni eli selvittää, mitä kielen ilmiöitä visuaalisilla ja auditiivisillä opetusmenetelmillä opetetaan. Haastatteluissa opettajat keskustelivat visuaalisuudesta ja auditiivisuudesta pitkälti erikseen, minkä lisäksi eri opetusmenetelmien käyttäminen rajautui vastauksissa eri kielen ilmiöihin. Tästä syystä käsittelen visuaalisia, auditiivisiä ja audiovisuaalisia opetusmenetelmiä erikseen omissa alaluvuissaan.

### 4.2.1 Visuaaliset opetusmenetelmät

Visuaalisten opetusmenetelmien käyttötottumuksista keskustellessa opettajien vastauksissa toistuivat hyvin samankaltaiset toimintatavat ja ajatukset. Opettajat kertovat käyttävänsä visuaalista tukea opetuksessa erityisesti havainnollistamiseen esimerkiksi tehtävänannoissa ja tunnin rakenteesta puhuessaan.

(23) Mä kerron heille ensin sen tunnin rakenteen siellä, ja mulla on siinä niinku kuvat tukena eli siellä lukee, että mitä tehdään missäkin osissa tuntia ja sitten siinä on ehkä kuva tukena, et he tietää. Että vaikka selkouutiset välillä katsotaan tunnin aluksi, varsinkin aamun tunnilla, niin sitten siinä on uutiskuva. Ja ja tota, sitten jos meillä on

joku keskustelutehtävä jossain kohtaa tuntia, kuten usein on, niin siinä on sitten semmoinen keskustelukuva. (Ope 3)

(24) Monissa tehtävissä se, et oppilas näkee, miten sitä muokataan tai tai tehdään, niin sitten musta se niinku auttaa. Että tavallaan on se visuaalinen tuki siinä, että näkee, että mikä tehtävä on kyseessä ja ja minkälaisia merkintöjä siihen pitää tehdä. Että sitten, jos on tehtävänanto, missä lukee, että ympyröi tai alleviivaa, niin sitten mä usein käyn ympyröimässä sen ympyröi-sanana tai alleviivaan sen alleviivaa-sanana. Et tulee niinku tavallaan sitä visuaalista tukea siihen, mitä pitää tehdä. (Ope 4)

Opettajat ajattelevat visuaalisten elementtien tukevan oppilasta hahmottamaan oppitunnin kulkua sekä ohjaavan oppilaan toimintaa. Opettajien vastauksista käy ilmi, että opetusta suunnitellessaan he pohtivat tietoisesti visuaalisten elementtien käyttöä opetuksessa ja valmistelevat materiaalinsa niin, että niistä löytyy visuaalista tukea. Visuaalisuuden hyödyntäminen on siis suunnitelmallista ja sitä käytetään hyväksi monella tavalla opetuksen rakenteessa. Opettajat kokevat visuaalisten elementtien olevan tärkeä tuki ymmärtämisen varmistamisessa sekä toimintaan ohjaamisessa.

Toiminnan ohjaamisen ja tunnin rakenteen selkeyttämisen lisäksi opettajat käyttävät visuaalisia opetusmenetelmiä apuna esimerkiksi sanaston kasvattamisessa ja yksittäisten sanojen selittämisessä.

(25) Mulla saattaa olla ne kuvatuet siellä dioilla, mitä näytän ja välillä piirrän kuvia, kuvia taululle ja esimerkiksi, kun tuossa opeteltiin uusia verbejä, niin mä Papunetistä otin niitä kuvia, et mitkä kuvas niitä verbejä, että sillä tavalla tota käytiin niitä tai he sai niitä käyttöönsä, kun heidän piti sitten kirjoittaa myöhemmin niinku omasta päivästäan suomeksi, ja tota siinä sitten käyttää niitä, käyttää niitä verbejä. (Ope 3)

(26) Aika usein joko piirrän, piirrän kuvan, jos on, joku pitää selittää, vaikka avanto, niin sitten piirrän kuvan taululle. Tai nykyään ehkä on nopeampaa joskus googlata, niin sitten me katsellaan Googlesta kuvia, jos on semmoinen, semmoinen tota vaikka sanan selitys tai sana tekstissä, mitä pitää selittää. (Ope 4)

(27) Et jos sen pystyy, niin sitten, kun me luetaan niinku niitä kappaleita sun muita, niin sitten mä haen niitä sanoja, niinku siis niinku ihan niinku Google-kuvahausta mä haen niitä niinku sanoja. Et niinku sellaista, että mikä se, mikä se on ja miltä se näyttää, jos sen pystyy. (Ope 5)

Sanojen selittäminen oli lähes jokaisella opettajalla ensimmäinen asia, jonka he mainitsivat visuaalisista opetusmenetelmistä keskustellessa. Opettajat saattavat itse piirtää taululle kuvia sanoista, joita oppilaat eivät täysin ymmärrä tai tiedä. Luokassa saatavilla olevan teknologian avulla he pystyvät myös hakemaan netistä kuvia, jolloin oppilaat luultavasti näkevät monta erilaista kuvaa selitettävästä sanasta ja saavat näin kokonaisvaltaisemman käsityksen puheena olevasta asiasta. Vastauksissa näkyy jälleen suunnitelmallisuus, mutta myös toimiminen

tilanteen vaatimalla tavalla, kun opettajat hakevat netistä kuvia sen perusteella, mitä sanoja käsiteltävässä tekstissä tulee vastaan. Kuvia käytetään vastausten perusteella erityisesti ymmärtämisen tukena, mutta Ope 3 mainitsee kuvien auttavan oppilaita myös saamaan uusia sanoja käyttöönsä, eli passiivisen ymmärtämisen lisäksi visuaalisuudella mahdollistetaan pääsy uusiin sanoihin, joita sitten käytetään aktiivisesti kieltä tuottaessa.

Yksittäisten sanojen lisäksi visuaalisella materiaalilla voidaan helpottaa laajemminkin kielen tuottamistaitoja niin suullisissa kuin kirjallisissakin tehtävissä. Jokainen opettaja kertoo hyödyntävänsä visuaalisuutta erilaisten tuotostehtävien yhteydessä.

(28) Ja sit on semmosii myöskin, et annan oppilas, tai on pareittain tai ryhmä et on kolme, ja sit jokaisel on eri kuva ja sit heidän tehtävänä on selittää, mitä siin kuvassa on. Et silleen niinku koittaa saada sitä, et he osais jotenki konkreettisesti kertoa. (Ope 1)

(29) Ja sit taas tekstintuottamisessa, et jos on vaikee, vaikee saada tekstii tuotettua, et ei pysty esimerkiks, et mä antaisin otsikon esim, mitä oppilas lähtis kirjottaa, niin siihen tueks mä aina annan, koska se usein auttaa siinä, et no, kerro vaikka siitä. Ja sit ihan näitä kirjoita kuvasta. (Ope 1)

Vastauksissa painottuu materiaalin käyttäminen virikkeenä, jonka avulla oppilaat pääsevät tuottamaan kieltä eri muodoissa, toisaalta suullisesti keskustelutehtävissä ja toisaalta tekstin kirjoittamisessa. Kielen tuottamistaidoista puhuessa opettajat kertovat huomattavasti enemmän visuaalisesta tuesta ja materiaalista kuin auditiivisuudesta.

Kaikkien edellä esiteltyjen vastausten perusteella opettajat ovat selvästi huomanneet visuaalisten opetusmenetelmien tukevan niin kielen tuottamista kuin ymmärtämistäänkin. Opettajat käyttävät visuaalisia elementtejä opetuksessaan usein ja kaikkien kielitaidon eri osa-alueiden harjoittamisen tukena. Visuaalisten elementtien tarjoama tuki perustuu Ope 5:n mielestä visuaalisuuden universaalisuuteen.

(30) Kielen oppiminenhen on, siihen perustuu mun mielestä siihen niinku, eniten siihen niinku tavallaan, että, että sulta tulee se tietty perus sanavarasto sun muuta. Niin kyllähän se niinku mun mielestä hyvä, koska sitten se linkittyy, toivon mukaan se jää niinku se kuvallinen, varsinkin se visuaalinen, niinku ehkä niinku siihen omaan kotikieleen, että sitä kautta se niinku sanavarasto voisi niinku kasvaa. (Ope 5)

Visuaaliset elementit toimivat siis linkkinä kohdekielen ja ensikielen välillä, jolloin visuaalisuus auttaa oppilaita saamaan osaamiensa kielten tarjoamia resursseja käyttöönsä. Visuaalisuuden avulla voidaan huomioida oppilaiden monikielisyys ja käyttää kieliä kokonaisvaltaisesti hyväksi kohdekielen kielitaidon kehittämisessä. Visuaalisen tuen

käyttäminen onkin tärkeää kielitietoisessa opetuksessa, johon opetussuunnitelmakin ohjeistaa (Dahl 2022, 29; OPS 2014, 28, 315). Visuaalisten opetusmenetelmien avulla oppilasta voidaan ohjata käyttämään kieltä eri tavoin kuin tavallisesti. Esimerkiksi Ope 1 kertoo käyttävänsä visuaalista tukea silloin, kun oppilaan kielitaito on vaarassa jämähtää tietyille taitotasolle. Visuaalisten elementtien avulla opettaja voi siis työntää oppilasta kielitaidon rajojen ulkopuolelle, jotta kehitystä pääsisi tapahtumaan.

#### 4.2.2 Auditiiiviset opetusmenetelmät

Auditiiiviset opetusmenetelmät painottuvat vahvasti suullisen kielitaidon harjoittamiseen, erityisesti kuuntelemiseen. Kaikki opettajat kertovat käsittelevänsä oppikirjan opetustekstejä jollain tapaa suullisesti.

(31) Tosiaan meillä on kuunneltu ääneen, ääneen tota välillä, välillä tota oppimateriaalin nauhoituksia tai sitten välillä, no niinku tänäänkin, niinku luin itse oppilaille ääneen jotakin tekstiä. (Ope 2)

(32) Joskus jos kuunnellaan teksti, no tietysti joskus luetaan vuorotellen, milloin oppilaat kuuntelee toisiaan, mutta mutta sitten myös niin kun voidaan kuunnella äänitteistä tai tai opettajan lukemana jotain, ja sen jälkeen työskennellä sen tekstin parissa. (Ope 3)

Opetuksessa käydään siis oppikirjan opetustekstejä läpi niin, että oppilaat kuuntelevat sen joko opettajan puhumana tai oppimateriaalista nauhoituksena. Välillä kuuntelemisen ohella oppilaat pääsevät myös itse aktiiviseen rooliin lukemaan tekstiä ääneen. Opettajat kertovat käyttävänsä tällaisia kuuntelemiseen liittyviä opetusmenetelmiä joka tunti, eli auditiiivisuus on opetuksessa hyvin vahvasti mukana. Kuitenkin opettajien vastauksista tulee ilmi, että esimerkiksi opetustekstiä kuunnellessa opetuksen keskiössä on opetustekstin sisältö. Kuullun ymmärtäminen ei siis itsessään ole se asia, johon opetuksessa keskitytään, vaan se saattaa jäädä pelkäksi tavaksi tuoda sisältö oppilaan saataville.

Vaikka kuullun ymmärtämiseen ei itsessään opetuksessa keskityttäisi, on sillä kuitenkin Ope 4:n mukaan tärkeä rooli esimerkiksi kirjallisen tekstin ymmärtämisen tukena.

(33) No siis musta siinä on just tärkeintä se, että oppilasta ei jätetä yksin selviämään ainakaan mistään luetusta tekstistä, että hänellä olisi ainakin se optio siihen audiokuunteluun, koska mä, mun havaintojen mukaan, niin sitten se puhuttu, kuunneltu teksti, niin aukeaa monelle helpommin kuin sitten se itse luettu, koska siellä voi olla vaikeitakin sanoja, että ne sitten takeltelee niihin ja sitten se ymmärrys siinä kärsii, kun jää jumiin johonkin, niin, niin tota on. Pysin aina siihen, että, että mä puhun

sen asian ja sitten vielä kuunnellaan se ja ehkä vielä katsotaan vielä jonkun toisen selittämänä sama asia videolla, jos löytyy. (Ope 4)

Ope 4:n mukaan tekstin kuunteleminen siis avaa tekstin sisällön oppilaille helpommin kuin tekstin itsenäinen lukeminen. Hänenkään vastauksissaan ei kuitenkaan tule ilmi, että oppilailla teetetäisiin erikseen esimerkiksi kuullun ymmärtämiseen liittyviä tehtäviä, vaan kuuntelemalla pyritään tukemaan kirjallisen tekstin sisällön ymmärtämistä. Toisessa kohtaa haastattelua opettaja toteaaakin kuullun ymmärtämisen harjoittuvan muun tekemisen ohella.

(34) Kuullun ymmärtämistä myös harjoitetaan ihan mun mielestä sillä, että ollaan koulussa ja opettaja puhuu, että se pitäisi ymmärtää, pitäis ymmärtää, mitä kaverit puhuu. (Ope 4)

Kuullun ymmärtämisen ajatellaan siis harjoittuvan oppitunneilla sisältöasioiden opetteluun ohessa sekä muiden oppilaiden kanssa keskustellessa. Opettajien vastauksista on tulkittavissa, että oppitunneilla on tarjolla paljon auditiivista syötettä, jota kuunnellessaan oppilaiden kielitaidon ajatellaan kehittyvän automaattisesti, omaksumalla (Nissilä 2012, 1).

Haastatelluista opettajista yksi kertoo teettävänsä erillisiä kuullunymmärtämistehtäviä, mutta ainoastaan alkeisryhmän oppilailla. Tästä voi tulkita, että kuullun ymmärtäminen on suurimmalla osalla oppilaista jo niin korkealla tasolla, että sitä voi käyttää muiden taitojen tukena, eikä sitä tarvitse erikseen opettaa.

Sisällön saavuttamisen lisäksi auditiivisuutta ja erityisesti kuuntelemista käytetään opetuksessa esimerkiksi mallina kielen suulliseen käyttöön.

(35) Nyt varsinkin just täs mun S2-ryhmässä mä haluan, et he saa mallia siitä, miten äännetään, ettei lueta kaikkee yhteen pötköön, vaan käytän sitä niinku just mallina, et mallin kautta. Mallin kautta mennään, ei me nyt mitenkää, ei me toisteta enää, et se on ihan alkeisvaiheessa, et siinä vaiheessa, kun oppilas tulee mulle yläkouluun, niin hän ei enää niinku, sillä tavalla ei tehdä. (Ope 1)

Ope 1 kertoo kuunteluttavansa kirjan tekstejä oppilailla, jotta oppilaat saisivat mallia erityisesti ääntämisestä ja kirjoitetun tekstin ääneen lukemisesta. Mallin käyttö rajoittuu kuitenkin vain kuuntelemiseen, sillä kuullun perässä toistaminen ei opettajan mielestä ole enää tarkoituksenmukaista hänen oppilaidensa kielitaidon tasolla. Vastauksesta voi tulkita, että oppilaat osaavat kyllä ääntää suomen kielen äänneet, mutta harjoitusta tarvitaan nimenomaan yleiskieliseen kielimuotoon.

Yleiskielen ja puhekielen erot ja suhde opetuksessa nousivat esiin myös muiden opettajien haastatteluissa.

(36) Sit taas myöskin se, et mikä on tosi rasittavaa sillon, ku ollaan siin alkuvaiheessa, ku yleiskieli ja puhekieli on niin erilaisia, niin sit sen takia. Et saada se aina näkyviin, et hei huomaatko, oliko tää nyt sitä puhekieltä vai oliko tää nyt sitä yleiskieltä, koska alkaa olla tänäpäivänä aika vähässä ne paikat, missä oppilas vois harjotella yleiskieltä. Et kyl me niinku luokassaki käytän opetuspuheena niin kyl se on semmosta niinku yleispuhekieltä. (Ope 1)

(37) On paljon oppilaita, jotka, jotka oikein hyvin pärjää niinku suullisessa keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja opettajien kanssa, mutta sitten kirjallinen tuottaminen sitte yleiskielen normien mukaisesti voi olla aika hankalaa. – – Totta kai kaikki auttaa toisiaan ja, ja toisaalta se, että lukee ja kirjoittaa hyvin, niin antaa siihen suulliseen ilmaisuun mahdollisuutta vaihtaa sitä rekisteriä, tavallaan oppii sitten niinku ilmaiseen itseään erilaisilla tavoilla kanssa. Että, että kyllä sen jossakin määrin huomaa noissa oppilaiden suullisissa esityksissäkin vaikka, että tavallaan sit oppilas, joka, jonka on helpompi ymmärtää monenlaisia tekstejä, niin on helpompi sitten kanssa tuottaa puhetta erilaisissa rekistereissä. (Ope 2)

Opettajat kertovat huomanneensa, että erityisesti yleiskieli tuottaa oppilaille ongelmia, kun puhutaan kielen suullisesta tuottamisesta. Opettajien näkökulmasta oppilaat ovat vapaa-ajallaan tekemisissä nimenomaan suomen puhekielen kanssa, jolloin tilanteet, joissa yleiskielen hallintaa voisi harjoitella, rajoittuvat koulun oppitunneille. Oppilaan näkökulmasta yleiskieli saattaa näyttäytyä hankalana ja epämotivoivana opiskella, kun puhekielellä tulee toimeen omassa arjessa, eikä yleiskieltä tunnu tarvitsevan muualla kuin koulussa. Yleiskielen säännönmukainen hallitseminen ei kuitenkaan ole käyttöpohjaisen kielenoppimisen teorian mukaan olennaista, vaan kielen sääntöjen tulisi rakentua käyttötilanteiden mukaan (Mustonen 2015, 55). Opettajien yleiskielisyyttä ja oikeaoppisuutta korostavat vastaukset kertovat formaalisesta kielikäsitteestä.

Aiemmassa tutkimuksessa puhe- ja yleiskielen opettamisesta on esitetty samankaltaisia ajatuksia, mutta puhekielen opettaminen on toisaalta esitetty myös hyvin tärkeänä osana kielitaidon opettamista. Esimerkiksi Sillankorvan (2015) tutkimuksessa muutama opettaja kertoi toivovansa lisää autenttista opetusmateriaalia, jotta puhekieleen tutustuminen oppitunneilla olisi helpompaa. (Sillankorva 2015, 51.) Puhekielen hallitseminen niin reseptiivisestä kuin produktiivisesta näkökulmasta on tärkeää kielen käyttämisen näkökulmasta, kun tavoitteena on, että kielenoppija pystyy toimimaan kielellä omassa arjessaan, mikä taas on olennaista funktionaalisessa kielikäsitteessä (Aalto–Mustonen–Tukia 2009, 404–405). Ope 2 on kuitenkin osittain eri mieltä opetusmateriaalin autenttisuudesta.

(38) Just sitä kieltä, vaikka mitä niissä käytetään, niin se on usein aika vaativaa jo jollakin tavalla, että, ettei ole niinku helppoja, ne ei ole, mikä ei välttämättä oo huono



puoli, et ne ei oo mitenkään spesifisti mietitty just S2-käyttöön, vaan niis on pyritty autenttisuuteen. Mutta, niin kun aina ei haastateltava tai videon puhujakaan osannut sitä ottaa huomioon, että on oppilaita joiden, jotka voisi kaivata vähän rauhallisempaa tai selkeämpää artikulointii tai, tai jotakin sanaston miettimistä kahteen kertaan, että tämmöisiä. Musta se, se on hankala osa-alue jollakin tavalla se kuultu. Varsinkin silloin, jos ei ole semmoista tutun tyyppistä puhetta oppilaille. (Ope 2)

Ope 2:n mielestä autenttiset auditiiviset oppimateriaalit saattavat olla liian hankalia oppilaille, jotka vasta opettelevat kieltä, minkä takia opettajan täytyy miettiä auditiivisen materiaalin käyttöä tarkasti opetusta suunnitellessaan. Opettaja mainitsee erityisesti puhenopeuden ja artikuloinnin tekijöinä, jotka hänen mielestään vaikeuttavat materiaalin lähestymistä. Oppilaiden tulisi kuitenkin nimenomaan tutustua oppitunneilla erilaisiin kielen rekistereihin ja kuulla sellaistaakin kieltä, joka ei ole heille ennestään tuttua, jotta kielen käyttö voisi monipuolistua. Osuvan oppimateriaalin löytäminen ja sen saatavilla oleminen vaikuttaakin paljon siihen, kuinka paljon ja minkälaisia auditiivisiä opetusmenetelmiä opettajien tulee käytettyä.

Kieltä voidaan kuunnella puheen lisäksi myös musiikin muodossa. Musiikin mahdollisuuksia kielenopetuksessa pohtii muutama opettaja.

(39) Sitten me opetellaan jotain tämmöisiä niinku pronomini, niinku et voidaan kuunnella joku pronomirock tai niinku, ihan vaan niinku toistella niit niinku perässä toistemme, mun johdolla tai niinku keskenään. (Ope 5)

(40) Musiikin kuuntelu, sitä käytän, käyttäisin enemmänkin, mutta siinä on nää tekijänoikeusasiat, mitkä rajoittaa, ja se harmittaa tosi paljon. Mä tykkäisin käyttää paljon musiikkia, musiikkia opetuksessa, että se mun mielestä tois kivasti vaihtelua, mut käytän jonkun, käytän jonkun verran. Se on vaan niinku vähän raskasta just miettiä aina, aina ne tekijänoikeusasiat siinä, että miten saa sen tehtyä. (Ope 3)

Muutama opettaja kertoo käyttävänsä laulamista ja laulujen kuuntelemista opetuksessaan keventävänä vaihteluna tavalliseen opetukseen ja esimerkiksi kielioppiasioden kertaamiseen. Musiikin käyttöä rajoittavat kuitenkin tekijänoikeuksiin liittyvät rajoitukset, joita opettajien tulee lain mukaan noudattaa. Erityisesti Ope 3 kertoo, että tekijänoikeudet rajoittavat rajusti musiikin hyödyntämisen mahdollisuuksia, mikä harmittaa häntä kovasti. Musiikkia voisi siis hyödyntää opetuksessa monipuolisemmin, jos sitä olisi enemmän tarjolla joko suoraan oppimateriaaleissa tai jos tekijänoikeuksia ei tarvitsisi miettiä. Muutama muukin opettaja pohtii, että käyttäisi musiikkia enemmän, jos siihen olisi mahdollisuus, mutta nykyisellään musiikki rajoittuu siihen, mitä oppimateriaalissa on valmiiksi tarjolla.

### 4.2.3 Audiovisuaaliset opetusmenetelmät

Visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien ja materiaalien käytön ohella opettajat puhuivat haastatteluissa myös näitä yhdistävistä audiovisuaalisista opetusmenetelmistä, erityisesti videoista. Opetusvideoita käytetään esimerkiksi vanhan asian kertaamisessa ja toisaalta uuteen asiaan tutustumisessa.

(41) Noi videot, mitä on esimerkiksi, voi joskus näyttää jonkun, vaik ku kerrataan, niin sit näyttää jonkun, et hei muistatko miten tää, miten tää nyt meni tää, vaik menneet aikamuodot. (Ope 1)

(42) Ja sitten tota virittäydytään seuraavaan aiheeseen, katsotaan ehkä joku virittelyvideo tai virittelytehtävä. (Ope 4)

Videot toimivat siis vaihtoehtoisina opettamisen välineinä esimerkiksi opetuspuheen sijaan, jolloin opetus on tavallista moniaistillisempaa. Tällöin opetus myös palvelee monipuolisesti erilaisia oppijoita (Leitola 2001, 30). Opettajien vastauksissa kuitenkin painottuu erityisesti mahdollisuus lisätä opetukseen vaihtelua ja monipuolisuutta.

Opetussuunnitelmassa suomi toisena kielenä -oppimäärän kohdalla mainitaan mediakulttuuriin tutustuminen ja kriittinen median toimintatapojen tutkiminen (OPS 2014, 316). Nykypäivänä audiovisuaalisuus on olennainen median muoto esimerkiksi sosiaalisessa mediassa, jossa varsinkin nuoret viettävät paljon aikaa. Koska audiovisuaalisuus on merkittävä osa mediaa, käytetään audiovisuaalisuutta apuna media-aiheiden, esimerkiksi medialukutaidon, opettamisessa.

(43) Äikäs, tai suomi toisena, ja siis äidinkielessä muutenkin, ku on niinku, siis se medialukutaito ja sitten tota tämmöinen kuvallukeminenkin, niin kyllähän mä niitäkin niinku opetan. Yläkoulussa, missä me käytiin, tai niinku yritin bongaa niinku siis kaikennäköisiä niinkun juttuja netistä, tai sellaisia niinku, tämmöisestä niinku, niinku siit medialukutaitoon liittyviä. (Ope 5)

(44) Me ollaan niinku esimerkiksi katsottu joku, joku Tiktok-video, minkä ne on linkannut tai jotain muuta ja käyty läpi, että mitä siinä tapahtuu. Tai niinku, tai sitten joku Twitteristä tai jostain Facebookista tai mistä tahansa uutisesta niinku, sitten niinku, niinku joku, joku juttu, mikä on niinku liittyä, on niinku ajankohtainen tai on niinku... Siis musta ollut niinku mielenkiintoinen, ja niinku, se niinku tavallaan, niinku johonkin niinku mediataitoon liittyvä, et sit ollaan käyty läpi. (Ope 5)

(45) Ja just tää et, ei välttämättä oppilaat, ei kauheesti seuraa maailmaa, niin sit käytetään näit, koitetaan, kuunnellaan, tai katotaan uutisia, et he oppii myöski sitä, sitä tekstilajia. Ja sit taas, ku kaiket on se, pitää opettaa sitä et, mistä me tiedetään, sitä lähdekritiikkiä, et voiks luottaa sun muuta, niin sit on pakko, me katotaan sit erilaisii, ja sit pohditaan sitä. (Ope 1)

Ope 5 kertoo opettavansa oppilaille medialukutaitoa ja kuvalukemista netistä löytämiensä autenttisten tekstien, videoiden ja kuvien avulla. Opettaja kertoo huomanneensa oppilaiden lukevan esimerkiksi videoita väärin, vaikka video on oppilaille hyvin tuttu mediamuoto vapaa-ajalta. Tämän takia hän kokee autenttisten materiaalien käytön tärkeäksi ja mielekkääksi opetusmenetelmäksi kielen opetuksessa. Nuorille vapaa-ajalta tutun materiaalin käyttö voi myös laajentaa kielenkäyttöaluetta oppitunneilta vapaa-ajalle ja motivoida oppilaita kielen käyttöön oppituntien ulkopuolella. Ope 1 taas kertoo videoiden mahdollistavan oppilaille tuntemattomiin tekstilajeihin tutustumisen sekä olennaisesti medialukutaitoon liittyvän lähdekritiikin opettamisen.

Vaikka audiovisuaalisissa opetusmenetelmissä on mahdollisuus niin auditiivisen kuin visuaalisenkin syötteen hyödyntämiseen, huomaavat opettajat kuitenkin painottavansa videoita katsellessa erityisesti materiaalin auditiivista puolta ja kuullun ymmärtämistä.

(46) Jos me katsotaan, katsotaan niin kun videoita tai kuunnellaan jotakin biisejä, niin aika paljon se niinku, mitä sanotaan, niin se loppujen lopuksi korostuu, korostuu enemmänkin, kun tavallaan se visuaalinen puoli sinänsä. Että nyt vaikka noitten kirjallisuusgenrejen kohdalla ollaan kuunneltu välillä jotain kirjailijan haastatteluja tai jotakin sellaista, niin, niin kyllä siis sitten se tärkein sisältö on se, mitä puhutaan. (Ope 2)

(47) Mää aina ajattelen sen, et mikä on semmosta, et mitä heidän pitäis kuulla. (Ope 1)

Opettajat kiinnittävät siis audiovisuaalisissa materiaaleissa enemmän huomiota auditiiviseen syötteeseen kuin visuaalisuuteen. Esimerkiksi videoita katsellessa opettajat toivovat oppilaiden kuulevan kieltä ja keskittyvän nimenomaan puhuttuun sisältöön kuin videolla näkyviin visuaalisiin asioihin. Ope 1:n kommentti liittyy hänen aikaisempaan pohdintaansa eri tekstilajien opettamisesta esimerkissä 45, eli myös uuteen tekstilajiin, uutisiin, tutustuessa keskiössä on uudenlaisen puhutun kielen rekisterin kuuleminen, jolloin auditiivinen syöte menee visuaalisuuden edelle.

### **4.3 Oletetun kielitaidon tason suhde visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttöön**

Tässä luvussa pyrin vastaamaan viimeiseen tutkimuskysymykseeni, joka ohjaa vertailemaan opetusmenetelmien käyttöä eri kielitaidon tasoilla olevien oppilaiden opetuksessa.

Opetusryhmien tai yksittäisten oppilaiden kielitaidon tasoa ei ole tätä tutkimusta varten kartoitettu, joten vastaukset perustuvat täysin opettajien omaan käsitykseen oppilaiden kielitaidon tasosta. Kun opettajat siis puhuvat eri kielitaidon tasoilla olevista

opetusryhmistään, heidän vastauksensa perustuvat heidän omiin tekemiinsä oletuksiin ja käsityksiin.

Kielitaidon tason ja visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käytön suhteesta kysyessä opettajista jokainen pohtii ensimmäisenä erityisesti visuaalisen materiaalin käytön olevan sitä yleisempää, mitä heikompi oppilaiden kielitaidon taso on.

(48) Enemmän, ehkä jossain määrin tuntuu, et paljonkin enemmän noiden kv-oppilaiden kanssa, niin me, me katsotaan erilaisia videoita tai just käydään läpi kuvien ja, ja sellaisten avulla. Mä en niinku, jäin itse miettimään, että onko se jotenkin siihen kielitaidon tasoon sitten yhteydessä, että, että, että oppilaitten kanssa on helpompi niiden kuvien, kuvien ja äänen avulla antaa malleja ja sitten toisaalta niinku löytää sellaista yhteistä tarttumapintaa, mistä sitten sitä sanastoa koota. (Ope 2)

(49) Kyllä mä sanoisin, että varmaan niinku, siis heikoilla mä käytän enemmän, koska siinä tavallaan niinku... Sitten se on jotenkin, niinku, et ihan niinku yksinkertaisia, että niinku, että, että mikä on porsas, niin sit ku sä näytät sen kuvan. – – Niin kyllä mä veikkaan, että enemmän mä niinku käytän, että just niinku noiden pienten oppilaiden kanssa niinku lämää niitä kuvahakuja. Kyllä niinku, sitten taas niinku isommat tuntuu, että ne ei niinku niin sitten, se niinku perussanavarasto varsinkin on, niinku, vähän isompi, oletuksena tietty, että on niinku ollut jo pidemmän aikaa Suomessa. (Ope 5)

Vastauksissa korostuu yksittäisten sanojen selittäminen ja sanaston kasvattaminen, jotka korostuivat muutenkin visuaalisista elementeistä keskustellessa. Ope 5 kertoo ”lämäävänsä kuvahakuja” oppilaiden kanssa, jotka ovat olleet vasta vähän aikaa Suomessa. Opettaja siis käyttää kuvia usein ja paljon tukena oppilaiden perussanavaraston kasvattamisessa ja ymmärtämisen varmistamisessa. Ope 2 taas ei ole aivan varma, johtuuko kuvien ja videoiden käyttäminen juuri oppilaiden kielitaidon tasosta. Hän kuitenkin pohtii visuaalisuuden ja audiovisuaalisuuden luovan ”yhteistä tarttumapintaa”, josta esimerkiksi sanastoa voi lähteä rakentamaan. Opettaja toisaalta tarjoaa esimerkkejä ja malleja, joiden avulla oppilaat saavat käsitykset siitä, mistä puhutaan ja mitä heiltä odotetaan. Yhteinen tarttumapinta voi viitata myös yhdessä tekemiseen ja yhteyden löytämiseen opettajan ja oppilaan välillä opeteltavan kielen kautta. Tämän yhteisen ymmärryksen jälkeen oppilaat pääsevät kehittämään sanavarastoaan eteenpäin. Kielen alkeita opettaessa visuaalisuuden käyttäminen vaikuttaa painottuvan siis erityisesti reseptiivisten taitojen tukemiseen.

Vaikka opettajat arvioivat käyttävänsä erityisesti visuaalista tukea enemmän alkeistasolla verrattuna edistyneempien oppilaiden opetukseen, kertovat he kuitenkin käyttävänsä visuaalisia ja auditiivisiä materiaaleja myös edistyneen tason oppilailla.

(50) Pyrin käyttämään niitä mahdollisimman paljon. Että vaikka mulla on, mulla, välillä opetan ihan suomi äidinkielenä -ryhmiäkin, etevä opiskelijoita, niin ihan, ihan samalla tavalla me, se on tavallaan itselle niin vakiintunut toimintatapa, niin, niin tota. Sitten en osaa, osaa luopua, vaikka siitä tekstin yhdessä kuuntelusta, vaikka olisi semmoinen etevä ryhmä, joka ehkä osaisi lukea sen itse. Mutta se on vaan kivaa yhdessä, tota, vaikka kuunnella se opetusteksti. (Ope 4)

(51) Mä luulen, että niitäkin tulee enemmän käytettyä siellä alkeisryhmissä, mutta kyllä siis käytetään, että esimerkiksi just, tai, tai just mietin taas näitä viimeisiä tunteja, vaikka ysiluokan sekaryhmän kanssa, jossa on sitten taas niinku kaikki suomen oppijat on niinku korkeammalla tasolla kielitaidostaan, niin tota, kyllä me siis kuvia ollaan katseltu ja ne tietysti sitten liittyy siihen aiheeseen, aiheeseen. Tänäkin katsottiin taidekuvaa ja keskusteltiin siitä. (Ope 3)

(52) Tavallaan sitten ne audiovisuaaliset ja auditiiviset, joissa on se, se ikään kuin luonnollisin kielen elementti läsnä kanssa, niin, niin ehkä sitten niitä on helpompi hyödyntää siinäkin vaiheessa, kun oppilas on tosi pitkäl kielitaidon tasolla. Että, että sitten taas visuaaliset elementit voi toimia jotenkin niinku pitemmälle kehittyneelle oppilaalle jo vähän semmoisena, niin kun inspiraation lähteenä, mielen käyttämiseen, semmoisiin luoviin tehtäviin, ja... Ja sellaisiin ne voi olla tosi hyödyllisiä, ja, ja nimenomaan just semmoiseen ikään kuin oman kielitaidon haastamiseen ja laajentamiseen. (Ope 2)

Ope 4 kertoo esimerkiksi kuuntelevansa opetustekstejä myös ensikielisten oppilaiden kanssa, sillä on tottunut kyseiseen opetusmenetelmään ja kokee sen mukavana yhteisenä tekemisenä. Ope 3 taas kertoo esimerkin Ope 2:n sanallistamasta kuvan käytöstä. Vastausten perusteella esimerkiksi taiteellisia kuvia voi käyttää keskustelun virikkeenä kirjallisuusaihetta käsitellessä, jolloin kielitaitoa päästään haastamaan ja laajentamaan arkisesta kanssakäymisestä abstraktien asioiden pohtimiseen. Visuaalista ja auditiivista materiaalia siis käytetään edistyneidenkin oppilaiden kanssa, mutta materiaali on eritasoista ja sitä käytetään hieman eri tarkoituksiin. Alkeistasolla visuaalisuus tukee konkreettisten asioiden ymmärtämistä, kun taas edistyneellä tasolla se ohjaa oppilasta kielitaidon rajoille abstraktiin ajatteluun.

Visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttämistä suunnitellessaan opettajat kertovat joutuvansa käyttämään aikaa kielitaidon tason riittävyyden arvioimiseen.

(53) Niissä vaan sitten tosiaan se vähän vaihtelee, että onko, onko tota, onko puhuja niinku miettinyt sitä, että tätä kuuntelee joku, joku, joka on vasta oppimassa suomen kieltä. – – Että, että se on sellainen, mitä, mitä joutuu miettimään aika paljon S2-opettajana, et milloin se versio, mikä sieltä materiaalista löytyy, on, on toimivaa ja millon on, on helpompaa just olla itse se ääninauha vaikka. (Ope 2)

(54) Ehkä mä silloin joudun miettimään myös sitä puolta, että riittääkö oppilaiden kulttuurinen lukutaito sen kuvan lukemiseen, että, että siinäkin on kuitenkin, voi olla

tosi paljon eroja, eroja oppilailla, mikä voi sitten johtua kieli, ja kulttuurin tavallaan sen niinku yhdistelmästäkin, ettei tunne jotakin viittausta tai, tai ylipäänsä tunnista jotakin, jotakin kuvallista sisältöä. (Ope 2)

Kuten luvussa 4.2.2 käy ilmi, auditiivista materiaalia käyttäessä esimerkiksi lukijan puhenopeus saattaa vaikuttaa siihen, voiko opettaja käyttää materiaalia oppilaidensa kanssa. Ope 2 käyttää tähän ongelmaan ratkaisuna sitä, että saattaa mieluummin itse lukea teksti ääneen, jolloin lukutahti voi olla hitaampi ja lukemisen voi helposti keskeyttää ja varmistaa oppilaiden ymmärtäneen kuulemansa. Tämän lisäksi opettaja kertoo joutuvansa pohtimaan visuaalisten materiaalien kohdalla oppilaiden kulttuurisen lukutaidon tasoa, jonka on huomannut vaihtelevan paljon oppilaiden kesken. Aikaisempien vastausten perusteella opettajien tarkoitus visuaalista materiaalia käyttäessään on yleensä tarjota tukea ja helpottaa kielen ymmärrystä. Jos kuitenkin itse visuaalinen materiaalikin täytyy jollain tapaa selittää ja avata oppilaille, voi materiaalin käyttäminen tuntua hankalalta ja aikaa vievältä. Esimerkiksi Ruckin (2022) tutkimuksessa kuitenkin todetaan, että audiovisuaalisen oppimateriaalin avulla kielitaidon tasoltaan heikotkin oppijat pystyvät ymmärtämään tekstien kulttuurisia asioita (Ruck 2022, 335). Audiovisuaaliset materiaalit voisivat siis enemmänkin olla ratkaisu kulttuurin opetukseen liittyviin pulmiin kuin opettajalle lisätyötä aiheuttava tekijä. Ope 2:n pohdinta kertoo kuitenkin siitä, että oppilaiden kielitaito täytyy opetusmenetelmiä valitessa ottaa huomioon kokonaisuutena unohtamatta kulttuurisidonnaisia asioita. Kulttuurisidonnaisia materiaaleja ei voida kuitenkaan jättää opetuksesta pois sillä perusteella, että ne ovat oppilaille liian haastavia, sillä kulttuurin tuntemus mainitaan erikseen oppimäärän tavoitteissa (OPS 2014, 315).

Osa opettajista siis kertoo käyttävänsä visuaalisia ja auditiivisia opetusmenetelmiä osittain eri tavoilla oppilaiden kielitaidon tasosta riippuen. Osa opettajista taas ei huomaa itse opetusmenetelmissä eroa, vaan tasoerot vaikuttavat vain käytettävän materiaalin valintaan ja materiaalin tasoon.

(55) Ei se välttämättä niin vaikuta se menetelmä, mut se niinku vaikuttaa siihen esimerkiksi et, katotaaks me selkouutiset vai katotaaks me YLE:n uutiset vai katotaaks me Maikkarin aamun uutislähetystä. Niin... Et yleensä mä alottelen, et he oppii siihen, niin siit selkokielellä ja sit taas niinku, sit se jää pikkuhiljaa pois, jää siitä sit pikkuhiljaa pois. Et he niinku oppii sen, et mistä he löytää ja se, siitä tulee heille niinku tuttu konsepti, tuttu ja turvallinen. Ja sit sen jälkeen niinku siirrytään noihin. (Ope 1)

(56) Totta kai se vaikuttaa nyt siihen, että toiset tekee vähän eri tehtäviä kun toiset ja toisilla on ehkä vähän, välillä vähän enemmän apuja siinä. Ja ehkä jotain mallia jo

enemmän valmiina ja. Mut että tavallaan se opetus itsessään niin tota. Se on sama kaikille. (Ope 4)

Ope 1 kertoo aloittavansa uuden opetusryhmän kanssa helpommalla materiaalilla, ja kun tekstilaji ja siihen liittyvä toiminta on tullut oppilaille tutuiksi, siirrytään käyttämään haastavampaa tai monipuolisempaa materiaalia. Ope 4:n mielestä taas opetus on kaikille samaa erityisesti siitä syystä, että kaikki suomi toisena kielenä -oppimäärän oppilaat ovat samassa ryhmässä, jolloin ryhmän sisällä on paljon tasoeroja, eikä opetusta siis käytännön syistä voi järjestää eri tavalla eri kielitaidon tasolla. Ope 4:n esiin tuoma tasoerojen vaihtelu esiintyi myös monen muun opettajan vastauksissa.

Ope 1 kertoi visuaalisuuden auttavan juuri tällaisten kielitaidoltaan heterogeenisten ryhmien opetuksessa.

(57) Mä annan sen, vaiks sen, hejastan saman kuvan. Ja sitten tota, sit ne heikot, niin heidän tehtävänä on kirjottaa vaiks sielt, et kaikki sanat, mitä he sielt tunnistaa. Et sit just esimerkiks alkuvaiheessa, sillä mä saan selvää vähän siitä et, mikä se on se heidän kielitaitotaso. Taikka just koittaa niinku, et kirjoita tästä kuvasta. Ja sit he kirjottaa paperille ja mää otan ne ja katon niit. Samassa ajassa samasta kuvasta, niin hyvin erinäkösiä tuotoksia sieltä tulee. Et se on sen takii, ne on musta kauheen kivoja, kun ne heikotkin kokee niitä onnistumisen elämyksiä. (Ope 1)

Audiovisuaalisissa materiaaleissa ja opetusmenetelmissä suurena etuna Ope 1:n mielestä on se, että samojakin asioita voidaan tehdä eritasoisten kanssa. Visuaalisia ja audiovisuaalisia opetusmenetelmiä voidaan siis hyödyntää juuri Ope 4:n kuvailemissa ryhmissä, joissa kaikki oppilaat ovat samassa opetuksessa riippumatta siitä, että kielitaidon tasossa voi olla hyvin suuriakin eroja yksittäisten oppilaiden kesken. Tällaisen ryhmän kanssa opettajasta voi helposti tuntua siltä, etteivät aika tai resurssit riitä siihen, että jokaiselle oppilaalle saisi järjestettyä sopivan tasoista opetusta. Visuaalisia opetusmenetelmiä käyttäessä opetusta voi kuitenkin helposti muokata niin, että opetus on yhteistä, mutta oppilailta vaaditaan eri asioita, tai materiaalissa, kuten uutisvideoissa, on eroja kielen haastavuudessa. Lisäksi Ope 1 mainitsee onnistumisen elämykset, joita visuaalisten menetelmien avulla voi tarjota myös heikolla kielitaidon tasolla oleville. Onnistumisen tunteet tekevät oppimisesta mielekäästä ja motivoivaa, mikä on hyvin tärkeää hyvän oppimistuloksen saavuttamiseksi.

Oppimateriaaliin liittyen Ope 3 kertoo eri kielitaidon tasoilla käytettävissä oppimateriaaleissa olevan paljon eroja visuaalisuuden ja auditiivisuuden suhteen.

(58) Noissa sekaryhmis meil on Särmän materiaalit käytössä ja niitä pystyy kuuntelemaan. Kuunneltiin joku runo tällä viikolla esimerkiksi sieltä luettuna. Ja tota,

no sit niissä on videoita jonkun verran ja kuviakin löytyy, et niitä on ainakin noissa meidän sekaryhmien materiaaleissa ja sitten näillä on... Sitten taas ehkä siellä alkeistasolla on vähän köyhempää se materiaali, mitä löytyy niin kun valmiina, et sit aika paljon itse täytyy tehdä sitä ja koota. (Ope 3)

Luvussa 4.1.2 opettajat kertoivat pohjaavansa opetuksensa pitkälti valmiiseen oppimateriaaliin ajansäästösyistä. Materiaalin ollessa Ope 3:n mukaan niukempaa visuaalisuuden ja auditiivisuuden suhteen voi opetus siis muodostua hyvin erilaiseksi kielitaidon tasosta riippuen. Kun edistyneempien oppilaiden käyttämässä materiaalissa visuaalisuutta ja auditiivisuutta on huomioitu ja materiaalia löytyy helposti, tulee heidän opetuksessaan näitä materiaaleja myös käytettyä enemmän kuin alkeistasolla. Alkeistason opettajan taas täytyy käyttää erikseen aikaa ja resursseja siihen, että materiaalia löytyisi, jolloin visuaaliset ja auditiiviset elementit saattavat jäädä opetuksessa vähemmälle.

Seuraavassa luvussa teen yhteenvedon analyysissä saamistani tuloksista ja pohdin tutkimuksen onnistuneisuutta.



## 5 Pohdintaa

### 5.1 Tulosten yhteenveto ja tulkinta

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut visuaalisia ja auditiivisia opetusmenetelmiä suomi toisena kielenä -opetuksessa yläkoulussa. Aineistoni koostui viidestä yläkoulun S2-opettajan teemahaastattelusta. Teemahaastatteluja varten laadin haastattelurungon, joka pohjautui aikaisempaan tutkimukseen visuaalisista ja auditiivisista opetusmenetelmistä sekä kielen opettamisen käsityksistä. Teemahaastattelujen vastauksia analysoin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla, jonka kautta sain vastaukset asettamiini tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Millä perusteella opettajat valitsevat käyttämänsä opetusmenetelmän?
2. Mitä kielen ilmiöitä opettajat opettavat visuaalisilla ja/tai auditiivisilla opetusmenetelmillä?
3. Minkälainen suhde opettajan arvioimalla oppilaiden kielitaidon tasolla on visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien valintaan ja käyttöön?

Aineistoni analyysissa sain selville, että opetusmenetelmien valitsemiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Opetusmenetelmien valitsemisesta ja opetuksen suunnittelemisesta puhuessa opettajat kertoivat miettivänsä opetusmenetelmän tietoista valitsemista itsessään vain harvoin. Opettajan kielikäsitteillä on todettu olevan vaikutusta opetuksen toteuttamiseen, joten kun opetusmenetelmien tietoinen pohtiminen puuttuu tai jää vähälle, on kielikäsitteiden vaikutus opetuksen suunnittelussa entistäkin suurempi (Salo 2006, 238). Vaikka muutama opettaja mainitsi erikseen kannattavansa funktionaalista kielenopetusta ja tietävänsä opetussuunnitelman kannustavan kielen käyttöpohjaiseen opettamiseen, on vastauksista tulkittavissa paljon myös formaalisen kielikäsitteiden mukaisia tottumuksia. Kielen käyttöpohjaisessa oppimisessa kielen käyttö ja vuorovaikutuksellisuus ovat olennaisia tekijöitä oppimisen näkökulmasta (Honko 2013, 25), joten olen keskittynyt opettajien vastauksia analysoidessani erityisesti siihen, mitä opettajat kertovat vuorovaikutustaitojen harjoittamisesta opetuksessa. Formaalista kielikäsitteistä edustavaksi tulkitin erityisesti kieliopin ja kielen oikeellisuuden painottamisen (Laihiala-Kankainen 1993, 12–13).

Haastatteluvastauksissa opettajat yhdistivät vuorovaikutustaidot lähinnä suullisiin taitoihin, kun taas kieliopin ja kielen rakenteiden harjoittelusta keskusteltiin ainoastaan kirjallisten

taitojen yhteydessä. Opettajien mielestä oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittyvät myös muilla oppitunneilla sekä oppilaan vapaa-ajalla, joten suomen oppitunneilla on syytä keskittyä enemmän kirjallisiin kielitaidon osa-alueisiin. Vuorovaikutustaitojen yhdistäminen erityisesti suulliseen kielitaitoon näkyy osittain myös opetussuunnitelmassa (OPS 2014), jossa yläkoulun suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoitteissa suulliset taidot mainitaan ainoastaan vuorovaikutustaitojen yhteydessä. Samalla vuorovaikutuksen yhteydessä ei kuitenkaan suoraan ohjata kirjallisen vuorovaikutuksen harjoittamiseen. (OPS 2014, 315.) Yläkoulun suomi toisena kielenä -opetuksessa on siis selvä jako suullisten ja kirjallisten osataitojen ja toisaalta formaalisen ja funktionaalisen kielikäsitteilyksen mukaisessa opetuksessa. Tämä jako ja kielitaidon osataitojen painottaminen vaikuttavat olennaisesti opetusmenetelmien käyttämiseen.

Erilaisten kielikäsitteilyjen ja kielen opettamisen teorioiden lisäksi opettajien vastauksissa korostuivat monet käytännön työstä nousevat tekijät, jotka vaikuttavat oppituntien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Erityisesti opettajat kertoivat oman työkokemuksensa vaikuttavan opetukseensa, sillä sen ansiosta opettajat ovat oppineet valikoimaan toisaalta itselleen parhaiten sopivia opetusmenetelmiä ja toisaalta muuttamaan suunnitelmiaan tilanteen vaatiessa. Pitkä kokemus ja rutiininomainen oppituntien suunnittelu auttavat opettajia myös säästämään aikaa ja muita resurssejaan muuhun opettajan työhön sekä jaksamaan kuormittavassa työssä. Erityisesti ajan riittämättömyyden mainittiin vaikuttavan siihen, miten paljon opettajilla on mahdollisuuksia keskittyä miettimään eri opetusmenetelmiä ja niiden sopivuutta omaan opetukseensa. Lisäksi ajan puutteellisuus vaikuttaa siihen, että opettajat pohjaavat opetuksen pitkälti valmiin oppimateriaalin varaan. Riittämättömät resurssit eivät kuitenkaan nousseet opettajien vastauksissa yhtä merkittäviksi kuin aikaisemman tutkimuksen ja tilastojen perusteella olisi voinut olettaa (esim. OAJ 2021; Työterveyslaitos 2022). Opettajilla vaikuttaa olevan käytössään keinoja, joiden avulla he voivat tehdä työstä vähemmän kuormittavaa.

Opetusmenetelmien käyttämiseen vaikuttavista käytännön asioista opettajat miettivät erityisesti opetettavan ryhmän suhdetta opetuksen toteuttamiseen. Ryhmän ja yksittäisten oppilaiden tunteminen nostettiin merkittäväksi tekijäksi erityisesti uusien opetusmenetelmien suunnittelussa, sillä ryhmien välillä voi olla paljonkin eroja siinä, minkälainen opetus tuntuu ryhmälle toimivan. Myös ryhmän kielitaidon taso ja heterogeenisyys vaikuttavat opetuksen järjestämisen mahdollisuuksiin. Opetusryhmän lisäksi opetettava aihe vaikuttaa opetusmenetelmien käyttämiseen, mikä on käynyt ilmi myös Salmelan (2011) tutkimuksessa

(Salmela 2011, 59). Aineistoni perusteella opetettavalla aiheella ei kuitenkaan ole läheskään yhtä paljon vaikutusta menetelmien käyttämiseen kuin opetusryhmällä. Oppilaiden osaamisen arvioinnin näkökulmasta taas opettajat teettävät oppilailla mieluiten kirjallisia töitä, sillä niiden arvioiminen koetaan helpommaksi kuin suullisten taitojen. Opettajat kertoivat teettävänsä oppilailla joskus arvioitavia suullisia töitä kuten esitelmiä ja puheita, mutta eivät maininneet niitä arvioinnista puhuessaan, mikä osaltaan kertoo kirjallisten taitojen painottamisesta arvioinnissa. Myös oppilaiden kerrottiin panostavan enemmän kirjalliseen suoriutumiseen, vaikka opettaja kertoisikin arvioivansa myös suullisia taitoja oppituntien aikana. Arvioiminen vaikuttaisi siis ohjaavan niin opettajia kuin oppilaitakin keskittymään kirjallisiin taitoihin suullisia taitoja enemmän.

Opettajien vastauksissa visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttötavat erottuivat selvästi toisistaan, joten analysoin niitä erikseen. Visualisoinnin on sanottu helpottavan ymmärtämistä, sillä visuaalisuuden avulla tietoa prosessoidaan usean aistin varassa (Saario 2009, 58). Opettajat kertoivatkin käyttävänsä visuaalisia elementtejä nimenomaan ymmärryksen tukemiseksi esimerkiksi tehtävänantojen ja tunnin rakenteen havainnollistamisessa, jolloin visuaalisten elementtien käyttäminen on suunnitelmallista ja tietoista. Tämän lisäksi kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä visuaalista tukea yksittäisten sanojen selittämisessä sekä sanaston kasvattamisessa, jolloin opetus saattaa olla spontaanimpaa, kun kuvia näytetään esimerkiksi Googlen kuvahausta oppilaiden tarpeen perusteella. Visuaalisista opetusmenetelmistä puhuessaan opettajat painottavat enemmän reseptiivisiä ymmärtämisen taitoja, mutta tukea käytetään myös produktiivisissa tehtävissä esimerkiksi virikkeenä kirjoittamis- tai keskustelutehtävissä. Visuaalisuutta pidetään tärkeänä osana kielitietoista opetusta (Dahl 2022, 29), mikä tuli esille myös opettajien vastauksissa. Opettajat näkivät visuaalisten opetusmenetelmien vahvuuden niiden universaalisuudessa, jonka avulla saadaan käyttöön oppilaiden muiden osaamien kielten resurssit. Visuaalisen tuen avulla voidaan siis hyödyntää oppilaiden monikielisyyttä ja koko olemassa olevaa kielitaitoa, mikä edistää opetuksen kielitietoisuutta. Visuaaliset opetusmenetelmät ovat siis merkityksellisiä erityisesti monikielisten oppilaiden kielitaidon kehittämisessä.

Auditiiviset opetusmenetelmät koetaan selvästi välineellisempinä kuin visuaaliset. Opettajat kertoivat kuunteluttavansa oppilailla opetustekstejä sekä oppilaiden lukevan tekstejä ääneen. Vastauksissa tuli ilmi, että tällaisia opetusmenetelmiä käyttäessä keskitytään kuitenkin enemmän tekstin sisältöön kuin itse kuuntelemiseen. Kuunteleminen koetaan kuitenkin tärkeänä, sillä sen ajatellaan avaavan tekstin sisältöä paremmin kuin pelkkä tekstin itsenäinen

lukeminen. Opettajien mielestä yleis- ja puhekielen opettamisen näkökulmasta oppilaat tarvitsevat harjoitusta erityisesti yleiskielessä, jota he eivät kohtaa oppituntien ulkopuolella. Myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu opetuksen painottuvan yleiskielen opetukseen (esim. Sillankorva 2015; Luukka 2019). Tutkimukseni eroaa näistä aiemmista tutkimuksista kuitenkin siinä, että niissä keskiössä olevat oppijat eivät juuri hallitse puhekieltä, kun taas omassa tutkimuksessani opettajat kertovat oppilaiden hallitsevan puhekieltä paremmin kuin yleiskieltä. Lisäksi omassa tutkimuksessani puhutaan nuorista, joista lähes kaikki käyvät koulua suomeksi, joten he ovat tekemisissä puhekielen kanssa arjessaan. Mainitsemisiani tutkimuksissa taas keskitytään aikuisiin maahanmuuttajiin, joilla ei välttämättä ole samanlaisia mahdollisuuksia käyttää ja harjoitella puhekieltä jokapäiväisessä elämässään (Sillankorva 2015; Luukka 2019).

Toisaalta haastattelemi opettajat kokivat autenttiset puhekieliset materiaalit osittain liian hankalina suomea opettelevilla oppilaille esimerkiksi nopean puhetahdin takia. Puhekielen nopea tahti on koettu ymmärtämistä hankaloittavana asiana myös aiemmassa tutkimuksessa (Laakso 2015, 100). Auditiivisten opetusmenetelmien käyttämistä voitaisiin siis lisätä sillä, että oppimateriaalia olisi tarjolla enemmän ja eri kielitaidon tasoille, erityisesti alkeistasolle. Materiaalin puutetta koettiin myös musiikin käyttämisessä, sillä opettajat kertoivat tekijänoikeuksien rajoittavan suuresti heidän mahdollisuuksiaan musiikin opetuskäytössä, vaikka halukkuutta musiikin hyödyntämiseen olisikin.

Audiovisuaalisista opetusmenetelmistä puhuessa kävi ilmi, että opetusvideoissa auditiivisuus on tärkeämpää kuin visuaalisuus, sillä opetusvideota valitessaan opettajat kiinnittävät eniten huomiota siihen, mitä sanotaan. Videoita käytetään yleensä vaihtoehtoisena menetelmänä opetuspuheelle esimerkiksi jo opittua asiaa kerratessa tai uuteen asiaan tutustuessa. Audiovisuaalisia opetusmenetelmiä hyödynnetään esimerkiksi medialukutaitoa opettaessa, sillä opettajat ovat huomanneet oppilaiden kuluttavan mediaan paljon osaamatta tulkita sitä oikein. Videoiden avulla voidaan myös tutustua uusiin tekstilajeihin, esimerkiksi uutisvideoihin, jolloin keskitytään kuuntelemiseen ja uuteen puhutun kielen rekisteriin tutustumiseen. Kuten auditiivisten opetusmenetelmien kohdalla, audiovisuaalisten opetusmenetelmien käyttämistä voitaisiin lisätä sillä, että valmista oppimateriaalia olisi enemmän ja helpommin tarjolla kuin tällä hetkellä. Audiovisuaalisuus on monille oppilaille tuttua vapaa-ajalta, joten sen käyttäminen kielen opetuksessa voi laajentaa kielen käyttötilanteita oppituntien ulkopuolelle ja tehdä kielen käyttämisestä merkityksellistä oppilaille, mikä on olennaista käyttöpohjaisessa kielenoppimisessa (Mustonen 2015, 295).

Lopuksi analysoin opettajien vastauksia oppilaiden arvioidun kielitaidon tason ja opetusmenetelmien käyttämisen suhteeseen liittyen. Opettajat kertoivat visuaalisten opetusmenetelmien painottuvan alkeistason opetuksessa ymmärtämisen varmistamisessa ja yhteisen tarttumapinnan löytämisessä. Toisaalta visuaalisia opetusmenetelmiä käytetään myös edistyneempien oppilaiden opetuksessa, jolloin visuaalisuuden avulla voidaan haastaa kielitaitoa. Opettajat kertoivat visuaalisen materiaalin merkittäväksi eduksi sen, että samaa materiaalia käyttämällä voidaan opettaa kielitaidoltaan eritasoisia oppilaita. Tällöin materiaalina voidaan käyttää esimerkiksi samaa kuvaa, mutta tehtävänanto ja se, mitä oppilailta vaaditaan, vaihtelee kielitaidon tason mukaan. Visuaaliset opetusmenetelmät voivat siis olla ratkaisu heterogeenisten opetusryhmien opetuksessa, joissa haasteena on jokaisen oppilaan yksilöllisen kielitaidon tason huomioiminen.

Visuaalisia opetusmenetelmiä käyttäessä opettajat kuitenkin joutuvat arvioimaan oppilaiden kielitaitoa laajana kokonaisuutena, jotta myös visuaaliset elementit olisivat sopivantasoisia esimerkiksi kulttuurin tuntemuksen näkökulmasta. Visuaalinen tuki voisi kuitenkin olla enemmänkin hyödyksi kuin haitaksi kulttuurin opetuksessa, sillä Ruckin (2022) tutkimuksessa todettiin kielen alkeistasolla olevien oppijoiden ymmärtävän vaikeitakin kulttuurisidonnaisia asioita tekstistä, kun ne on ilmaistu audiovisuaalisessa muodossa (Ruck 2022, 335). Myös auditiivisten menetelmien kohdalla opettajat kertoivat miettivänsä materiaalin haastavuutta ja opetettavan ryhmän kielitaidon tasoa, autenttisten materiaalien kohdalla esimerkiksi puhenopeuden näkökulmasta. Alkeistason opetukseen tarkoitettu valmis materiaali on opettajien mukaan paljon niukempaa visuaalisuuden ja auditiivisuuden näkökulmasta kuin edistyneemmän tason materiaali. Tämä vaikuttaa opetusmenetelmien käyttöön oleellisesti, sillä opettajan tulee näin ollen itse käyttää aikaa sopivan tasoisen materiaalin etsimiseen. Sopivan tasoista auditiivista ja audiovisuaalista materiaalia tulisi siis olla enemmän tarjolla erityisesti kielen alkeisopetuksessa.

## **5.2 Tutkimuksen arviointia ja tuleva tutkimus**

Tutkimustulokseni perustuvat täysin opettajien haastatteluvastauksiin. Monessa kohdassa opettajat saattoivat hieman empiä vastauksiaan ja esittää arvioita siitä, miten he yleensä toteuttavat opetustaan ja erilaisia opetusmenetelmiä. Voi siis olla, että todellisuudessa opettajat käyttävät jotain visuaalista tai auditiivista opetusmenetelmää, joka ei heti haastattelun aikana tullut heille mieleen, tai että opettajien toiminta opetusmenetelmien suhteen poikkeaa jollain muulla tavalla siitä, mitä he haastatteluissa ovat kertoneet.

Esimerkiksi auditiivisista opetusmenetelmistä keskustellessa opettajat painottivat erityisesti kuuntelemista ja puhuminen jäi selvästi vähemmälle, vaikka se on kielen käytössä hyvin olennaista. Todennäköisesti opettajat kuitenkin mielsivät auditiiviset opetusmenetelmät enemmän juuri kuultavissa oleviksi asioiksi, eivätkä puhuneet auditiivisesta tuottamisesta, vaikka teettäisivätkin tällaisia harjoituksia oppilailla.

Tutkimuksessa käyttämäni aineisto on suhteellisen pieni, sillä se koostuu viiden opettajan haastatteluista. Haastatteluun osallistuminen on tutkimuseettisistä syistä ollut täysin vapaaehtoista, eikä tämän enempää vapaaehtoisia opettajia löytynyt haastateltavaksi. Haastateltavia opettajia etsiessä haastattelukutsussa on tullut esille, että tutkimus käsittelee nimenomaan visuaalisia ja auditiivisiä opetusmenetelmiä, mikä on saattanut vaikuttaa opettajien innokkuuteen osallistua haastatteluun, jos opettaja on kokenut aiheen sellaiseksi, ettei hänellä itsellään ole siihen sanottavaa, tai ettei hän itse käytä näitä opetusmenetelmiä. Opettajat ovat siis valikoituneet haastatteluihin tarkasti, mikä tarkoittaa sitä, että myös haastatteluissa esiin tulleista ajatuksista poikkeavia ja päinvastaisiakin näkökulmia voi olla olemassa, eivätkä kaikki opettajat suhtaudu opetusmenetelmiin yhtä positiivisesti kuin tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat. Mahdollisesti visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttäminen suomen kielen opetuksessa ei siis ole niin yleistä kuin mitä tämä tutkimus antaa ymmärtää. Jos tutkimus olisi ollut kvantitatiivinen, olisi mukaan voinut ottaa laajemmin myös opettajia, joilla ei ole kokemusta näistä opetusmenetelmistä, jolloin opetusmenetelmien käyttötottumuksista olisi saanut kattavamman kuvan. Tutkimus kuitenkin keskittyy nimenomaan näiden opetusmenetelmien käyttämiseen, joten haastateltavatkin on otettu mukaan valikoidusti.

Haastatteluissa muutamalla opettajalla oli vaikeuksia vastailla kysymyksiin erityisesti opetusmenetelmien valintaan ja siihen liittyviin prosesseihin liittyen. Tämä johtui ainakin osittain opettajien mukaan siitä, että he eivät tietoisesti mieti opetusmenetelmiä, koska opetus on niin rutinoitunutta, että valinnat tulee tehtyä itsestään kokemuksen ohjaamana. Haastatteluihin vaikutti myös se, että en tutkijan ja haastattelijan roolissa halunnut ohjailla opettajien vastauksia liikaa, enkä toisaalta tehdä kysymyksissäni oletuksia opettajien opetustyyleistä ja totumuksista. Tarkoituksena oli saada opettajia kertomaan vapaasti omasta arjestaan ja käytännön työstä, jolloin liika ohjailu kysymyksillä olisi saattanut vaikuttaa opettajien vastauksiin liikaa. Haastatteluissa olisi voinut kuitenkin käyttää vielä enemmän aikaa aiheeseen virittäytymisessä, jotta opettajillekin olisi ollut selvää, mitä heiltä ja heidän vastauksiltaan odotetaan. Esimerkiksi ryhmähaastattelu olisi voinut tästä näkökulmasta

katsottuna olla toimiva menetelmä, sillä silloin opettajat olisivat päässeet myös keskenään keskustelemaan aiheista, mikä olisi ehkä tuonut esiin sellaista tietoa, jota ei tutkijana osaa kysyä. Toisaalta ryhmähaastattelussa yksittäisten opettajien ajatukset ja kokemukset olisivat saattaneet jäädä vähemmälle huomiolle. Yksi vaihtoehto olisi myös ollut kyselylomakkeen täyttäminen ennen haastattelua, jonka avulla vastauksia ja yleistä aiheen pohdintaa olisi saatu ohjailtua haluttuun suuntaan.

Tämän tutkimuksen on ollut tarkoitus kartoittaa visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien mahdollisuuksia sekä käyttämiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimus on laadullinen, eikä tarkoituksena ole ollut esittää väitteitä esimerkiksi opetusmenetelmien käytön yleisyydestä. Tutkimuksen ehdottomana vahvuutena on aiheen ajankohtaisuus ja merkityksellisyys suomi toisena kielenä -opetuksen kehittämisessä. Tutkimuksessa nousi esiin monia mielenkiintoisia näkökulmia ja tutkimustuloksia, jotka kertovat S2-opetuksen nykytilanteesta suomalaisissa yläkouluissa, ja joiden perusteella opetusmenetelmien tutkimista ja kehittämistä on syytä jatkaa edelleen. Erityisen merkittävä tulos on se, että visuaalisilla opetusmenetelmillä voidaan vastata kielitaidon tasoltaan heterogeenisen opetusryhmän tarpeisiin ja tehdä opetuksesta sopivan tasoista monelle eri kielitaidon tasolle. Tämän lisäksi erityisesti visuaalisten opetusmenetelmien asema monikielisten oppilaiden kielellisten resurssien hyödyntämisessä on merkityksellinen havainto kielitietoisien opetuksen näkökulmasta. Toisaalta opettajien vastauksista tulkitsemäni taipumus yhdistää vuorovaikutustaidot suullisiin taitoihin ja formaalin kielikäsitteiden mukainen opetus kirjallisiin taitoihin on syytä haastaa ja tutkia tarkemmin tulevaisuuden tutkimuksissa. Tutkimukseni perusteella on selvää, että oppiaineessa käytetyt oppimateriaalit ohjaavat opetusta laajasti ja valmiin oppimateriaalin puute vaikuttaa suoraan siihen, kuinka paljon ja monipuolisesti tutkimiani opetusmenetelmiä käytetään. Erityisesti auditiivisten ja audiovisuaalisten opetusmenetelmien käyttämiseen vaikuttaa sopivan tasoisen materiaalin puute, joten materiaalia on syytä valmistaa ja kehittää lisää.

Visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien tutkimista on syytä jatkaa, jotta opetusmenetelmiä saadaan kehitettyä mahdollisimman tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti eteenpäin ja jotta opettajat saisivat lisää tietoa, taitoa ja välineitä kielenopetuksen tueksi. Haastatteluissa tuli selväksi, että opettajilla on paljon ajatuksia kyseisistä opetusmenetelmistä, joten opettajien kokemuksia ja toimintaa visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käytöstä on tarpeen kartoittaa vielä laajemmin. Opettajat kertoivat muun muassa käyttävänsä opetusmenetelmiä samalla tavalla eritasoisten ryhmien kanssa ja myös opettaessaan eri

oppimääriä samaan aikaan. Voisikin olla mielenkiintoista paneutua vielä lisää siihen, miten visuaalisia ja auditiivisia opetusmenetelmiä voi hyödyntää eri kielitaidon tasoilla ja toisaalta samaan aikaan eritasoisia oppilaita opettaessa. Tulevassa tutkimuksessa olisi myös syytä selvittää tarkemmin, millaista visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttäminen todellisuudessa oppitunneilla on, sillä omat tulokseni perustuvat täysin opettajien haastatteluvastauksiin, joissa saattaa olla eroja todellisen toiminnan kanssa.

Tutkimukseni on keskittynyt opettajien näkökulmaan, mutta opetusmenetelmistä keskustellessa on oleellista ottaa huomioon myös oppijoiden näkökulma. Seuraavaksi voisi siis olla kiinnostavaa tutkia oppijoiden kokemuksia ja ajatuksia visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttämisestä. Tutkimuksessani keskusteltiin yläkouluikäisistä, joka on tärkeä ja alati kasvava ryhmä suomen oppijoissa, mutta aiheellista olisi tutkia opetusmenetelmien käyttöä myös muiden ikäryhmien opetuksessa. Yläkouluikäiset oletettavasti viettävät aikaansa paljon audiovisuaalisen median parissa, mutta esimerkiksi aikuisoppijoiden suhtautuminen opetusmenetelmiin voi olla hyvin erilainen, jos audiovisuaalisuus ei ole tuttua vapaa-ajalta.



## Lähteet

- Aalto, Eija – Sanna Mustonen – Kaisa Tukia 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohdaksi [Functionalism as the basis for teaching a second language]. *Virittäjä* 113: 3. Saatavissa: <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204>
- Ahola, Salla – Heikkilä-Tammi, Kirsi – Mäkinen, Jaana-Piia – Syvänen, Antti – Viteli, Jarmo 2017. *Digitalisoituva koulu – hyvinvoivat opettajat? Miten edistää digitalisoitumista ja työhyvinvointia*. TRIM Research Reports 24, Tampere.
- Alisaari, Jenni 2015. Laulaminen paikallissijojen harjoittelun menetelmänä S2-opetuksessa. s. 209–223. Toim. Merja Kauppinen, Matti Rautiainen ja Mirja Tarnanen. *Elävä ainepedagogiikka. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia* 9: 4.
- Alisaari, Jenni – Heikkola, Leena Maria 2016. Laulamalla sujuvuutta suomenoppijoiden kirjoittamiseen. *Kasvatus* 47, s. 313–326.
- Aulén, Anna-Mari – Jögi, Anna-Liisa – Lerkkanen, Marja-Kristiina – Messala, Maiju – Pakarinen, Eija – Penttinen, Viola 2020. *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358, Jyväskylä.
- Coyle, Do – Hood, Philip – Marsh, David 2010. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press, Cambridge. Saatavissa: <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1017/9781009024549>
- Dahl Rita 2022. Suomi toisena kielenä -opetuksen äänenmurros: luokkahuoneesta turuille ja toreille. Basam books, Helsinki.
- EVK 2012 = Euroopan neuvosto. 2012. *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 1.–5. painos. Suom. Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. Sanoma Pro, Helsinki.
- Honko, Mari 2013. Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki. Tampere University Press, Tampere.
- 2017. Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnöissä. *Puhe ja kieli* 4, s. 215–238. Saatavissa: <https://doi.org/10.23997/pk.63203>
- HS = Tsokkinen, Eelis 2023. Turussa on pohdittu jopa oppilaiden pakkosiirtoja toisiin kouluihin: ”Eriytyminen on hyvin voimakasta”. Helsingin Sanomat 21.2.2023. Viitattu 28.2.2023. Saatavissa: <https://www.hs.fi/kotimaa/turku/art-2000009406210.html>
- Huhta, Ari – Keränen, Anna – Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Mirja 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä.
- Ibriaeva, Margarita 2021. *Kielivalinnat ja opetusteknologia suomi vieraana kielenä -opetuksessa venäläisissä yliopistoissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202106153769>
- Jaakkola, Timo – Kantomaa, Marko – Pyhäntö, Kirsi – Sneck, Sirpa – Syväoja, Heidi – Tammelin, Tuija 2018. *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus tammikuun 2018*. Opetushallitus ja Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/koulupaivan-aikainen-liikunta-ja-oppiminen>

- Kauti-Karakus, Katja 2016. *Kielioppi ja funktionaalisuus peruskoulun yläluokkien suomi toisena kielenä -oppikirjoissa*. Pro gradu -työ. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.
- Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. Toim. Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Milla Luodonpää-Manni, Matti Miestamo, Urpo Nikanne ja Kaius Sinnemäki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2020.
- Kempainen, Kristiina 2017. Oppikirjan syvempi olemus: käsitys kielestä ja kielen oppimisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(1). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2017/oppikirjan-syvempi-olemus-kasitys-kielesta-ja-kielen-oppimisesta>
- Koski-Lammi, Milla 2017. *Musiikin erilaiset merkitykset suomen kielen oppimisessa toisena kielenä: opettajien näkökulma*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja kieli- ja viestintätieteiden laitos. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201801251336>
- Kotimäki, Auli 2013. *Visuaaliset resurssit suomi toisena kielenä -oppitunneilla: multimodaalinen näkökulma*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201309202336>
- Kurki, Tommi – Mustanoja, Liisa 2020. Haastattelu aineistonkeruun metodina sosiolingvistiikassa. – *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*.
- Laakso, Saara 2015. Alkuvaiheen S2-oppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista ja kompensatiostrategioista. – *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 73)*. s. 91–112. Toim. Teppo Jakonen, Juha Jalkanen, Terhi Paakkinen ja Minna Suni. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä.
- Laihiala-Kankainen, Sirkka 1993: *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 99, Jyväskylä.
- Leitola, Kaisa 2001. *Oppimisen NLP*. Tammi, Helsinki.
- Luodonpää-Manni, Milla – Ojutkangas, Krista 2020. Laadullinen aineistopohjainen kielentutkimus. – *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*.
- Luoma, Meri 2019. *Ekologinen näkökulma s2-pedagogiikkaan monimediaisissa ympäristöissä Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa ulkomaisissa yliopistoissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201907023519>
- Luukka, Venla 2019. *Suomea suomeksi – mutta minkälaista? Suomi toisena kielenä -opettajien opetuspuheen rekisterit ja puhekielen asema S2-opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomalais-ugrialaisten sekä pohjoismaisten kielten ja kulttuurien laitos. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201905212031>
- Martin, Maisa 1993: *Matkailijana Morfologiassa. – Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 1. s. 51–70. Toim. Eija Aalto ja Minna Suni. Korkeakoulujen kielikeskus, Jyväskylä.
- Montero Perez, Maribel 2020. Incidental vocabulary learning through viewing video: the role of vocabulary knowledge and working memory. *Studies in second language acquisition* 42, 4. s. 749–773.

- Mustonen, Sanna 2015. *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä studies in humanities 255, Jyväskylä.
- Nissilä, Leena 2012. Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja niiden rektioiden oppimiseen. *Virittäjä 1/2012*. Saatavissa: <https://journal.fi/virittaja/article/view/5079/4606>
- OAJ 2021 = Golnick, Teija – Ilves, Vesa 2021. *Opetusalan työolobarometri 2021*. Opetusalan ammattijärjestö. Saatavissa: [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf)
- OPS 2014 = Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus, Helsinki.
- Piispanen, Maarika 2008. *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto.
- Ruck, Julia 2022. Elementary-level learners' engagement with multimodal resources in two audio-visual genres. – *Language learning journal* 50:3, s. 328–343.
- Saario, Johanna 2009. Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. – *Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni*. s. 53–69. Toim. Ilona Kuukka ja Katriina Rapatti. Opetushallitus, Helsinki.
- Salmela, Rosa 2011. *Funktionaalisuus ja formaalisuus suomi toisena kielenä -opetuksessa. Opettajien ja opiskelijoiden haastattelukyselyn ja opiskelijoiden testitehtävän analyysi*. Pro gradu -työ. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteen laitos. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201506039979>
- Salo, Olli-Pekka 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. – *Kielenoppija tänään – language learners of today*, s. 237–254. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64. Toim. Päivi Pietilä, Pekka Lintunen ja Heini-Marja Järvinen. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä.
- Sillankorva, Niina 2015. *S2-opettajien käsityksiä puhekielen ja murteen opettamisesta*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201512023885>
- Suni, Minna 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 94, Jyväskylä.
- Teiste, Harro 1973. *Opetuksen visuaaliset apuvälineet ja niiden käyttö*. Otava, Helsinki.
- Tervola, Maija 2019. *Maahanmuuttajalääkärin suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet: Erityisalan kielitaidon näkökulma lääkärin työhön*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 92, Tampere.
- Toikkanen, Tarmo 2012. Sosiaalinen media ja oppimisen uudet mahdollisuudet. – *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:5*, s. 25–32. Toim. Liisa Ilomäki. Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/laatua-e-oppimateriaaleihin-e-oppimateriaalit-opetuksessa-ja>
- Tomasello, Michael 2008. The Usage-Based Theory of Language Acquisition. – *The Cambridge Handbook of Child Language*. s. 69–87. Toim. Edith Bavin. Cambridge University Press, Cambridge.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. – *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, Helsinki.
- Toivonen, Vilja 2019. *Funktionaalisuus ja kielitietoisuus seitsemännen luokan S2-oppikirjoissa*. Pro gradu -työ. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019062621922>
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Työterveyslaitos 2022 = Aalto, Vesa – Ervasti, Jenni – Kauppi, Maarit – Kurki, Anna-Leena – Olin, Nina – Vesa, Suvi 2022. *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos, Helsinki.
- Ur, Penny 2013. Language-teaching method revisited. – *ELT journal* 67:4, s. 468–474.
- Viskari-Song, Tanja 2020. *Laulun paikka. Suomenoppijoiden paikanilmauksien käyttö ja tarkkuus sekä lauluja hyödyntävien opetusmenetelmien ja kielitaitotason vaikutus tarkkuuden kehittymiseen*. Pro gradu -työ. Tampereen yliopiston informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202004294737>
- YLE = Forss, Henri – Kemppinen, Ilkka – Lampén, Mårten – Malminen, Ulla – Terävä, Hanna 2023. Kone näyttää, millaisista taustoista sinun lähikoulusi oppilaat tulevat. Yle Uutiset 16.2.2023. Päivitetty 19.2.2023. Viitattu 28.2.2023. Saatavissa: <https://yle.fi/a/74-20018233>

## Liitteet

### Liite 1. Teemahaastattelun runko

#### 1. Tausta

Miten olet päätynyt S2-opettajaksi ja kuinka kauan olet toiminut S2-opettajana?

Miten S2-opetus järjestetään koulussanne? Minkälaisia ryhmiä opetat?

#### 2. Teoria opetuksen taustalla

Kuvaile tavallista S2-oppituntia.

Minkälaisista osioista tunnit yleensä koostuvat?

Minkälaisia harjoituksia oppilailla teetetään?

Miten eri kielitaidon osa-alueita opetetaan?

Minkälainen suhde eri kielitaidon osa-alueilla on toisiinsa opetuksessa?

#### 3. Opetusmenetelmän merkitys ja valinta

Mitä luet opetusmenetelmiksi?

Mitä ajattelet opetusmenetelmän valinnasta?

Kuinka paljon mietit opetusmenetelmää ja sen valintaa opetuksen suunnittelussa ja opettaessa?

Minkälaisia opetusmenetelmiä käytät opetuksessasi?

Miten päädyt valitsemaan käyttämäsi opetusmenetelmät?

Miten oppilaiden suhtautuminen eri opetusmenetelmiin vaikuttaa valintaan?

Miten oppilaiden kielitaidon taso vaikuttaa opetusmenetelmien valintaan?

Miten huomioit eri kielitaidon tasolla olevia oppilaita opetusmenetelmiä valitessasi ja käyttäessäsi?

Mihin kielitaidon osa-alueisiin opetusmenetelmillä koet olevan eniten vaikutusta?

#### 4. Visuaaliset ja auditiiviset opetusmenetelmät

Mitä opetusmenetelmiä luet visuaalisiksi opetusmenetelmiksi?

Mitä opetusmenetelmiä luet auditiivisiksi?

Minkälaisia visuaalisia opetusmenetelmiä käytät opetuksessasi ja kuinka usein?

Minkälaisia auditiivisia opetusmenetelmiä ja kuinka usein?

Minkälaisia opetusmateriaaleja käytät näissä opetusmenetelmissä? Löytyykö oppimateriaaleista? Pitääkö etsiä itse?

Miten oppilaiden kielitaidon taso vaikuttaa visuaalisten ja auditiivisten opetusmenetelmien käyttöön?

Millä tavalla visuaalisuus ja auditiivisuus tukevat mielestäsi toisen kielen oppimista?

Mitä ajatuksia visuaaliset ja auditiiviset opetusmenetelmät ylipäättään herättävät?

Onko vielä jotain, mitä aiheesta herää mieleen?

Minkälaista koulutusta asiaan liittyen olet saanut? Esimerkiksi opettajaopinnoissa tai jälkikäteen kursseilla.