



Sakko Oona

S2-opetuksen pedagogiikka peruskoulussa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
S2-opetuksen pedagogiikka peruskoulussa (Oona Sakko)
Kandidaatintutkielma, 30 sivua
30.5.2021

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on tutustua suomi toisena kielenä -pedagogiikkaan peruskoulussa. S2-opetusta järjestetään Suomessa sellaisille oppilaille, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Tutkimuskysymykseni ovat *Millaista S2-pedagogiikka on peruskoulussa?* ja *Mitä S2-opetuksessa pitää ottaa huomioon?* Käsittelen eri näkökulmia S2-pedagogiikkaan, millaisia ongelmia S2-opetukseen liittyy, sekä vinkkejä S2-opetukseen.

Suomi toisena kielenä -opetus on maahanmuuttajataustaisille oppilaille todella tärkeä oppiaine: S2-opetuksen tavoitteena on antaa jokaiselle mahdollisuudet selvittää suomenkielisissä yhteisöissä ja päästä haluamalleen alalle jatkokoulutukseen. S2-opetuksen pedagogiikan tutkiminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta pystytään selvittämään parhaat mahdolliset keinot taata edellä mainitut tavoitteet S2-oppilaille.

Tutkimus on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen muodostavat käsitteiden, kuten *äidinkieli*, *kielenopetus*, *S2-opetus* ja *pedagogiikka*, määrittely, sekä erilaisten pedagogisten lähtökohtien tarkastelu. Lisäksi käsittelen S2-opetuksesta ja -oppimisesta tehtyä tutkimusta, ja pohdin tutkimuksen tarpeellisuutta kyseisessä aiheessa. Olen käyttänyt lähteinä monipuolista kirjallisuutta S2-opetuksesta ja sen pedagogiikasta, artikkeleita, sekä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemää tutkimusta.

S2-pedagogiikkaan on erilaisia näkökulmia, merkittävimpinä funktionaalinen ja formalistinen näkökulma. Näiden lisäksi on muitakin lähtökohtia, kuten humanistiset näkökulmat ja kielikylpyopetus. S2-opetuksessa tulee huomioida muun muassa oppilaiden lähtökohdat, kielitaito, kulttuuriset seikat, ryhmäjaot, opetusmateriaalit, sekä se, että kieli toimii sekä opetuksen välineenä että päämääränä. Suurin vaikutus oppimistuloksiin oli sillä, kuinka kauan lapsi oli opiskellut Suomessa: mitä pidempään koulua on käyty Suomessa, sitä parempi suomen kielen taito oppilaalla oli. Pedagogisista ratkaisuksista merkittävimmät olivat opetuksen hyvä suunnittelu ja tuki, toimiva ryhmäjako, hyvät opetusmateriaalit, sekä riittävät resurssit.

Avainsanat: suomi toisena kielenä, S2, pedagogiikka

Sisältö

Johdanto	4
Tutkielman lähtökohdat	6
Keskeiset käsitteet	7
3.1 Äidinkieli	7
3.2 Vieras kieli ja toinen kieli	7
3.3 Pedagogiikka	8
3.4 Kielenopetus ja S2-opetus	9
S2-opetuksen pedagogiikkaa	12
4.1 Kielitietoinen pedagogiikka	12
4.2 Kielen opettamisen menetelmiä	13
4.2.1 Funktionaalinen pedagogiikka	14
4.2.2 Formaalin pedagogiikka	16
4.2.3 Muita näkökulmia	16
4.3 S2-arviointi	17
4.4 Vinkkejä S2-opettamiseen	18
4.5 S2-opetukseen liittyviä ongelmia	20
4.6 S2-opetuksen systemaattistaminen	21
Tutkimustuloksia S2-pedagogiikasta	23
Pohdinta	26
Lähteet	28

Johdanto

Suomi toisena kielenä -opetusta on järjestetty Suomessa jo vuosia, mutta millaista pedagogiikkaa S2-opetuksessa käytetään? Pedagogisilla valinnoilla on suuri merkitys opetuksen laatuun ja oppimistuloksiin. Vaikka aihe ei ole tuore, on se kuitenkin edelleen ajankohtainen: maahanmuuttajien määrä on koko ajan kasvussa, ja S2-opetusta tarvitaan yhä enemmän ympäri Suomea. Julkista keskustelua aiheesta on esiintynyt muun muassa tasa-arvosta puhuttaessa: esimerkiksi opettaja Hanna Kotilainen (2020) kertoo *Inspiraatiota opetukseen* -juttusarjassa aineen tärkeydestä ja haasteista. Hänen mukaansa S2-opetuksen tavoitteena on, että oppilaan on mahdollista olla yhteiskunnan ja kouluyhteisön täysvaltainen jäsen, sekä myöhemmin hakea haluamalleen alalle opiskelemaan. Yhdeksi haasteeksi hän nostaa suomen kielen samanaikaisen aseman oppimisen kohteena ja välineenä. Haasteena on myös oppilaiden eri lähtötasot koulutuksellisesti ja erot kielitaidossa. (Kotilainen, 2020.)

Suomessa ei ole olemassakaan S2-opettajan pätevyyttä, vaan kuka tahansa äidinkielen opettaja nähdään pätevänä opettajana suomi toisena kielenä -opetukseen. Opetus on kuitenkin hyvin erilaista äidinkielen opetukseen verrattuna ja vaatii erilaisen lähestymistavan. Silfverberg (1993) kertoo artikkelissaan äidinkielen opettajan tutkinnon suorittaneen törmäävän heti vaikeuksiin S2-opetuksessa, sillä uutta kieltä opiskelevalla ei riitä vastaukseksi ”niin vain sanotaan”, vaan hän tarvitsee hyvin perusteltua opetusta oppiakseen säännönmukaisuutta. Hän huomauttaa myös, että S2-opettaja tarvitsee uudenlaisen näkökulman lisäksi laajaa yleissivistystä: muun muassa historian- ja kulttuurintuntemus on tärkeässä roolissa kieltä opettaessa. Näiden lisäksi opettajan tulee olla tietoinen myös muista kulttuureista ja kielistä: on vaikeaa ymmärtää oppilaidensa oppimisvaikeuksia, mikäli ei tunne heidän äidinkieltään, koulutusjärjestelmäänsä tai kulttuuriaan ollenkaan. (Silfverberg, 1993.)

S2-opetuksen pedagogiikkaa on tutkittu Suomessa vain vähän. S2-opetuksesta löytyy kuitenkin paljon monipuolista tietoa ja tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaankin erilaisia näkökulmia S2-pedagogiikkaan: esimerkiksi sitä, millaisia lähtökohtia pedagogiikkaan on, miten opetusta voi järjestää ja mitkä asiat ovat tärkeitä oppimistulosten kannalta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Kuukka & Metsämuuronen, 2015) on arvioinut vuonna 2015 peruskoulun päättäneiden S2-oppilaiden suomen kielen taitoa ja sitä, kuinka hyvin oppimistavoitteisiin on päästy. Tutkimuksessa on selvitetty paitsi oppilaiden S2-

päättöarvosanaa ja seikkoja, jotka ovat siihen vaikuttaneet, myös opettajien näkökulmia opettamiseen ja opetuksen laatuun.

Arvioinnissa (2016) selvisi, että suurin tekijä oppilaiden suomen kielen taitoon oli se, kuinka pitkään oppilaat olivat käyneet koulua Suomessa: mitä pidempään oppilas oli käynyt suomenkielistä koulua, sitä todennäköisemmin hän saavutti hyvän kielitaidon peruskoulun loppuun mennessä. Toinen merkittävä tekijä oli oppilaan oma motivaatio, eli se, kuinka tärkeäksi ja merkitykselliseksi hän koki suomen kielen opiskelun. (Kuukka & Metsämuuronen, 2016.) On kuitenkin ensisijaisen tärkeää keskittää huomio niihin oppilaisiin, jotka aloittavat koulun Suomessa myöhemmin, ja joilla ei ole mahdollisuutta implisiittiseen kielenoppimiseen heti pienestä lapsesta saakka. Tällaisissa tilanteissa opetuksen pedagogiikan merkitys kasvaa, sillä tavoitteena on saada jokaiselle oppilaalle mahdollisimman hyvät mahdollisuudet pärjätä yhteisön jäsenenä ja päästä sellaiseen jatkokoulutukseen, joka vie häntä kohti tavoitteita ja unelmia.

Tutkielman tavoitteena on perehtyä S2-opetuksen pedagogiikkaan Suomessa; sen mahdollisuuksiin ja heikkouksiin. Suomi toisena kielenä -opetus on ensiarvoisen tärkeää maahanmuuttajataustaisille lapsille, jotka tarvitsevat laadukasta opetusta ja tukea päästäkseen tasavertaisiksi yhteisön jäseniksi. Pedagogisia vaihtoehtoja on tärkeää esitellä, jotta jokainen S2-opettaja pystyisi valitsemaan itselleen sopivimmat tavat opettaa. On myös hyvä avata omaa näkemystään pedagogiikkaan liittyen: uusien näkökulmien avaaminen ei ole koskaan pahitteeksi ja voi parhaimmassa tapauksessa johtaa parempiin oppimistuloksiin.

Tutkielman lähtökohdat

Tässä kappaleessa avataan tutkielman tavoitteita ja toteuttamista. Tutkielma on kirjallisuuskatsaus ja se keskittyy peruskoulun S2-opetuksen pedagogiikkaan. Tutkielman tavoitteena on lisätä tietoutta S2-opetuksen pedagogiikasta ja siihen liittyvistä mahdollisista ongelmista. Tutkielman tarkoituksena on tuoda esille mahdollisia epäkohtia, mutta myös niitä asioita, jotka ovat jo hyvällä tolalla Suomessa. Aihe on tänä päivänä jo laajasti tunnettu, sillä S2-opetusta on järjestetty jo vuosia. Sen ajankohtaisuus ei kuitenkaan vanhene, sillä S2-opetusta tarvitaan yhä enenevässä määrin.

Tutkimuskysymyksiksi valikoituivat *Millaista S2-opetuksen pedagogiikka on peruskoulussa?* ja *Mitä S2-opetuksessa pitää ottaa huomioon?* Tutkielman tavoitteena on tutustua jo tutkittuun aiheeseen S2-opettajuudesta ja mahdollisesti saada siihen uusia näkökulmia ja tutkimusaiheita. S2-opetuksen pedagogiikka sisältää kysymykset opetuksen lähtökohdista, opetusmateriaaleista ja käytännössä kaikesta siitä, mitä opetuksessa tapahtuu: esimerkiksi millaisia erilaisia näkökulmia pedagogiikkaan on, ja millaisia vinkkejä S2-opettajalle voisi antaa.

Tämä tutkielma toteutettiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joka on kirjallisuuskatsauksen yleisin perustyyppi (Salminen, 2011). Koska tutkielmassa pyrittiin kuvaamaan ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti laajan aineiston avulla, hyödynnettiin integroivaa kirjallisuuskatsausta (Salminen, 2011). Metsämuuronen (2005) painottaa aiheeseen tutustumisen tärkeyttä. Hänen mukaansa kirjallisuudesta voi löytää omalle tutkimukselle soveltuvan teoreettisen pohjan, joka antaa tutkijalle tärkeitä työkaluja tutkimuksen etenemiseen. (Metsämuuronen, 2005.) Työssä onkin tutustuttu laajasti S2-opetukseen ja kielen opetukseen liittyvään kirjallisuuteen ja artikkeleihin. Koska tutkimusta on tehty aiheesta vain vähän, tutkielmassa painotetaan yhtä suurempaa tutkimusta.

Tutkielmaan on haettu tietoa alan kirjoista, artikkeleista ja kansainvälisistä tiedonhakupalveluista. Hakusanoina on käytetty muun muassa seuraavia: *S2*, *S2-opetus*, *suomi toisena kielenä*, *pedagogiikka peruskoulussa* ja *L2*. Suurin osa lähteistä on kirjoja, joihin on koostettu alan asiantuntijoiden kirjoituksia aiheesta. Lisäksi lähteinä on käytetty internetistä löytyneitä tieteellisiä artikkeleita, sekä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemää tutkimusta aiheesta.

Keskeiset käsitteet

Tässä kappaleessa määritellään kirjallisuuskatsaukseen liittyviä käsitteitä, kuten *äidinkieli*, *vieras kieli* ja *toinen kieli*, *pedagogiikka* sekä *S2-opetus*. Käsitteiden määrittely on tärkeää, sillä vaikka kyseessä on tuttuja, arkikielessäkin mukana olevia termejä, ne voivat mennä helposti sekaisin keskenään. On tärkeää ymmärtää nämä käsitteet, sillä ne auttavat aiheen käsittelyssä.

3.1 Äidinkieli

Halosen (2010) mukaan *äidinkielen* määrittely voi olla haastavaa, sillä siihen liittyy ainakin neljä eri kriteeriä: ihmisen alkuperä, kielen käytön laaja-alaisuus, kielitaito ja kieleen samaistuminen. Ihmisen alkuperällä Halonen (2010) tarkoittaa sitä, mistä puhuja tai hänen vanhempansa ovat kotoisin, kielen käytön laaja-alaisuudella sitä, mitä kieltä puhuja käyttää eniten, kielitaidolla sitä, minkä kielen puhuja taitaa parhaiten, ja kieleen samaistumisella sitä, mihin kieleen puhuja samaistuu vahvimmin riippumatta siitä, osaako hän kyseistä kieltä hyvin vai ei välttämättä lainkaan. (Halonen, 2010.) Äidinkielen määrittely riippuu siis hyvin pitkälti siitä, mikä näkökulma valitaan.

Pietilän ja Lintulan (2014) mukaan äidinkieli omaksutaan, kun taas vieraat kielet opitaan. Stephen Krashenin (viitattu lähteestä Pietilä & Lintula, 2014) mielestä omaksumisessa on kyse prosessista, jossa kielen omaksuminen tapahtuu alitajuisesti. Jotta kieltä voisi omaksua, vaaditaan luonnollista kanssakäymistä, eli tilanteita, joissa puhujien päämääränä on viestin välittyminen, eikä kielen muoto ja oikeellisuus. Kielen omaksumisessa verrattuna oppimiseen oleellista on ohjauksen ja sääntöjen, sekä virheiden korjaamisen puute. Omaksumalla saavutetussa kielitaidossa on yleistä, ettei puhuja välttämättä osaa eritellä kielen sääntöjä, ja osaa kielen rakenteet lähinnä intuitiivisesti. (Pietilä & Lintula, 2014.)

3.2 Vieras kieli ja toinen kieli

Kotimaisten kielten keskuksen määritelmän mukaan *vieraalla kielellä* tarkoitetaan Suomessa tyypillisesti muita kieliä kuin suomi, ruotsi ja saame. Pietilän ja Lintulan (2014) mukaan esimerkiksi englantia on Suomessa vieras kieli, koska sillä ei ole täällä virallista asemaa (Pietilä & Lintula, 2014). Edellä mainittu kielen omaksumisen ja oppimisen ero selviää vieraan kielen oppimisen yhteydessä. Kielen oppiminen on Pietilän ja Lintulan (2014) mukaan tiedostettua toimintaa. Oppimisen kohteena ovat sanasto ja kielen säännöt, ja näiden perusteella kielen

käyttäjät pystyy ymmärtämään ja perustelevaan kieliopillisia ratkaisuja. Tiedostava oppiminen tapahtuu koulussa yleensä luokkahuoneessa. (Pietilä & Lintula, 2014.)

Myös Sundman (2014) puhuu eri tavoista oppia kieltä. Hän käyttää termejä *implisiittinen-* ja *eksplisiittinen kielen oppiminen*. Implisiittinen oppiminen tarkoittaa tiedostamatta tapahtuvaa oppimista. Implisiittistä oppimista kutsutaan myös luonnolliseksi kielenoppimiseksi, ja Sundmanin mukaan esimerkiksi oman äidinkielen oppiminen tapahtuu vaivattomasti ja automaattisesti, eli implisiittisesti. (Sundman, 2014.) Tätä voi siis verrata edellä mainittuun kielen omaksumiseen.

Sundman (2014) käyttää tietoisesta oppimisesta termiä *eksplisiittinen oppiminen*. Eksplisiittistä oppimista tapahtuu esimerkiksi luokkahuoneessa, kun opetetaan vierasta kieltä. Hänen mukaansa kieltä opitaan usein samanaikaisesti sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti. Esimerkiksi kieliopin opettaminen eksplisiittisesti on Sundmanin (2014) mukaan perusteltua oppilaiden iän takia. Kielen omaksuminen implisiittisesti vaikeutuu, mitä vanhempi oppija on. Tutkimusten mukaan implisiittinen kielen omaksumisen taito heikkenee jo kouluajana ja viimeistään murrosiän jälkeen. Usein myös vieraan kielen tarjonta muussa kuin opetustilanteessa voi olla vähäistä, jonka takia oppiminen tapahtuu lähinnä vain eksplisiittisesti. (Sundman, 2014.) Toki S2-opetuksessa tilanne on toinen, sillä oppilaat opiskelevat suomea ja kuulevat sitä päivittäin muillakin kuin suomen kielen oppitunneilla, välitunneilla ja vapaa-ajallaan.

Toisella kielellä ei nimestä huolimatta Pietilän ja Lintulan (2014) mukaan tarkoiteta kronologisesti toisena opittua kieltä. Sillä tarkoitetaan sellaista kieltä, jota käytetään kohdemaassa luonnollisissa tilanteissa, usein siis maan virallista kieltä. Esimerkiksi maahanmuuttaja, joka opiskelee Suomessa suomen kieltä, opiskelee suomea toisena kielenä. Myös esimerkiksi ruotsi ja saame ovat Suomessa toisia kieliä, mikäli niitä opiskellaan kohdekielenä. Muut mahdolliset opiskeltavat kielet ovat vieraita kieliä. (Pietilä & Lintula, 2014.)

3.3 Pedagogiikka

Pedagogiikka-termi tulee Atjoson ym. (2008) mukaan latinankielisestä sanasta *paidagogos*, joka tarkoittaa suorana käännöksenä *poikien ohjaajaa*. Pedagogiikka on melko laaja käsite, mutta sen voi määrittää perusteeksi, joka määrää kasvatus- ja opetustyötä. Pedagogiikka

ilmenee käytännön toimintana, ja koulukontekstissa se koskee erityisesti opettajia. Perusopetuksessa pedagogiikan ajatellaan käsittävän kaikkea sitä, mitä opettaja tekee edistääkseen oppilaidensa oppimista ja kasvamista. Pedagogiikkaan ajatellaan kuuluvan sekä opettajan ajattelumallit että konkreettinen toiminta opetus- ja kasvatustyössä. Tähän liittyy usein tietysti myös perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet. (Atjonen ym., 2008.) S2-pedagogiikka näin ollen käsittää kaiken sen, mitä suomi toisena kielenä -opetuksessa otetaan huomioon ja miten opetus järjestetään: esimerkiksi opettajan valitsevat työtavat, menetelmät ja materiaalit.

3.4 Kielenopetus ja S2-opetus

Kuukka ja Rapatti (2009) kertovat kielen olevan jokaisen ihmisen identiteetin perusta. Heidän mukaansa kieliyhteisön jäsenet vaikuttavat kielessä tapahtuviin muutoksiin. Kuukan ja Rapatin (2009) mukaan jokainen opettaja on suomen kielen opettaja. Heidän mielestään jokainen kieliyhteisön jäsen on potentiaalinen kielen opettaja, vaikka jokainen ei välttämättä olisikaan kielen asiantuntija tai ammattilainen. (Kuukka & Rapatti, 2009.) Pietilä ja Lintula (2014) taas määrittelevät kielen kommunikaatiojärjestelmäksi, jonka avulla on mahdollista ilmaista itseään kirjallisesti ja suullisesti (Pietilä & Lintula, 2014).

Kuukan (2009) mukaan kielitaito ei voi kehittyä ilman, että uudet käsitteet saavat kontekstin. Hänen mukaansa ei ole olemassa sellaista kielenopetusta, joka antaisi oppilaille täydellisen valmiuden esimerkiksi kuvataiteen tunnille. Opettajan tulee muistaa, että valmistava opetus ei ole yhtä kuin kielenopetus: kielenoppiminen jatkuu läpi elämän valmistavan opetuksen jälkeenkin. Voisi jopa sanoa, että vasta silloin se varsinaisesti alkaa. (Kuukka, 2009.)

Mustosen ja Hongon (2018) mukaan kielen oppiminen on kokonainen matka. Kielenoppiminen on siis paljon muutakin kuin uuden kieliopin oppimista: kielenoppimisen myötä opitaan sisäistämään, valitsemaan, muuttamaan ja sulauttamaan uudenlaisia näkökantoja ja toimimisen tapoja. Näiden taitojen avulla kielenkäyttäjä voi vaikuttaa niin omaan kuin toistenkin sosiaaliseen todellisuuteen. (Mustonen & Honko, 2018.)

Järvisen (2014) mukaan kielen oppimiseen ei ole olemassa yhtä oikeaa väylää, minkä takia kielenopetuksen kehittämiseen on käytetty vuosien saatossa paljon aikaa. Kehityksen tuloksena on syntynyt suuri määrä erilaisia lähestymistapoja ja menetelmiä. Oppimisen tutkimus alkoi kehittyä 1800-luvun loppupuolella, ja siitä lähtien voidaan puhua myös kielenopetuksen

menetelmistä. Järvisen (2014) mukaan opetus voi perustua myös esimerkiksi erilaisiin teorioihin ja filosofioihin, mutta niitä tukevaa tutkimustietoa ei juurikaan ole. Opettaminen voi tapahtua myös täysin opettajan taitojen ehdolla ja vaihdella kunkin opetustilanteen mukaan. (Järvinen, 2014.)

Järvisen (2014) mukaan kielenopetuksessa voi olla tavoitteena joko kielijärjestelmän oppiminen tai kielitaito itsessään. Kun tavoitteena on kielijärjestelmän hallitseminen, korostetaan opetuksessa kielioppia ja sanastoa. Jos taas tavoitteena on kielitaidon saavuttaminen, jolloin kieltä voi käyttää erilaisiin tehtäviin, vuorovaikutukseen, tiedonhankkimiseen ja luovaan toimimiseen, korostetaan näihin taitoihin tarvittavia asioita. Järvinen kertoo, että kielenopetuksen menetelmät voidaan jakaa kahteen eri ryhmään: kielen rakennetta painottaviin ja kielen vuorovaikutuksellista luonnetta korostaviin. (Järvinen, 2014.)

Sundman (2014) painottaa kuitenkin kieliopin tärkeyttä. Hänen mukaansa kieliopilla on kautta aikojen ollut tärkeä asema uuden kielen opetuksessa. Vaikka usein kieliopin opiskelua pidetään tympeänä, pakollisena pahana ja pelkästään ulkoa opetteluna, täytyy muistaa, että kielioppi on merkittävä osa kielitaitoa. Kieltä ei voi Sundmanin (2014) mukaan oppia puhumaan ymmärrettävästi, mikäli ei hahmota kielen rakennetta laisinkaan. (Sundman, 2014.)

Peruskoulussa on oppiaine nimeltään *suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS, 2014) sanotaan siinä olevan täysin samat tavoitteet kuin vastaavassa *äidinkieli ja kirjallisuus* -oppiaineessa. Näitä ovat oppiaineen tehtävään, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet, sekä ohjaus, eriyttäminen, tuki ja oppimisen arviointi. Oppimisen tavoitteena on hallita tiedon hakemiseen, ymmärtämiseen, tuottamiseen, arvioimiseen ja analysoimiseen liittyvät taidot sekä puhutussa että kirjoitetussakin kielessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostetaan myös esille opetuksen tärkeä yhteys Suomen yhteiskuntaan sopeutumiseen. (OPS, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan S2-opetusta, eli suomi toisena kielenä -opetusta, järjestetään oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, tai jos hänellä on muutoin monikielinen tausta. Oppimäärän tarvetta selvitetessä otetaan huomioon myös, jos oppilaan suomen kielen peruskielitaidossa on puutteita jollakin tai joillakin kielitaidon osa-alueilla, ja näistä on haittaa koulu yhteisön yhdenvertaisena jäsenenä toimimiseen. Yksi riittävä peruste on myös suomen kielen taidon taso, joka ei anna riittäviä edellytyksiä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun. (OPS, 2014.)

Oppilas, joka opiskelee suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan, voi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opiskella suomea tai ruotsia toisena kielenä kokonaan, tai vaihtoehtoisesti vain osittain suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen sijaan. Opetuksen lähtökohtana ovat ensisijaisesti oppilaan tarpeet ja kielenoppimisen taso. Myös arviointi suoritetaan sen mukaan, miten oppiminen etenee oppimäärän tavoitteiden mukaan. Tavoitteet voivat vaihdella oppilaan lähtötason mukaan: esimerkiksi jos oppilas muuttaa Suomeen kesken perusopetuksen, voi olla tarpeen tehdä erillinen oppimissuunnitelma. Mikäli oppilaan kielitaito kehittyy tarpeeksi, hänet voidaan missä vaiheessa tahansa siirtää opiskelemaan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan. (OPS, 2014.)

S2-opetuksen pedagogiikkaa

Kuten edellä on määritelty, S2-opetuksella tarkoitetaan suomen kielen opetusta toisena kielenä sellaisille oppilaille, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. S2-opetusta tai valmistavaa opetusta järjestetään kaiken ikäisille maahanmuuttajille, mutta tässä kirjallisuuskatsauksessa painotetaan peruskoulun opetusta ja opettajia.

Suni ja Aalto (1994) ovat eritelleet kielitaidon osa-alueet puhumiseen, kirjoittamiseen, puheen ymmärtämiseen, tekstin ymmärtämiseen, rakenteeseen ja sanastoon. Heidän mukaansa opettajilla voi herätä paljon kysymyksiä kielenopetukseen liittyen, kuten: ”Onko kieli enemmän käyttöä vai muotoa?”, ”Miten suhtaudun oppijan virheisiin?”, ”Kumpaan suuntaan päähuomion, oppijan tuotokseen vai prosessointiin?” ja ”Minkä tekijöiden uskon vaikuttavan kielenoppimiseen ja miten voin ottaa niitä opetuksessa huomioon?”. (Suni & Aalto, 1994, s. 9.)

Seedhouse (2009) tuo esille näkökulmia L2-opetuksesta. L2-opetus on kansainvälinen vastine S2-opetukselle, eli opetuksen kohteena ei ole suomi toisena kielenä, vaan esimerkiksi tässä tapauksessa englantia toisena kielenä. L2-opetuksessa kieli on sekä opetuksen kohde että väline. Sillä on siis tietynlainen kaksoisrooli opetuksessa, mikä on todella erityinen piirre koulumaailmassa, sillä vastaavaa ei ole muissa oppiaineissa. Toisena huomautuksena Seedhouse (2009) esittelee pedagogiikan ja vuorovaikutuksen välisen suhteen luokassa. Pedagogiset valinnat, joita opettaja tekee, vaikuttavat siihen, miten vuorovaikutus syntyy ja kehittyy luokkahuoneessa. (Seedhouse, 2009.)

4.1 Kielitietoinen pedagogiikka

Mustosen ja Hongon (2018) mukaan kielitietoisuuden käsite ulottuu kielen monitahoisesta käytöksestä myös sosiokulttuuriseen tietoisuuteen. Kulttuuriset tekijät vaikuttavat kieleen ja sen käyttöön laajasti. Kasvattajien, kuten opettajien, tulisi olla tietoisia oppilaidensa elämistä ja kulttuurisista taustoista – ja näin ollen erilaisista kielenkäyttötavoista ja -tilanteista. Näiden mukaan opettajan tulisikin valita pedagogisia ratkaisuja, kuten menetelmiä ja materiaaleja, luokassa. (Mustonen & Honko, 2018.)

Mustonen ja Honko (2018) kuitenkin huomauttavat, että on mahdotonta ajatella tai olettaa opettajan tuntevan jokaisen oppilaansa taustat ja kielitaidon täydellisesti. Heidän mukaansa sitä voi kuitenkin kehittää muun muassa tiiviillä yhteistyöllä ja ottamalla esimerkiksi vanhempien näkökulmat huomioon. Kielitietoisella pedagogiikalla tarkoitetaan ennen kaikkea erilaisten

elämäntapojen huomioonottamista ja toisenlaisten näkökulmien hyväksymistä. Tarkoituksena on laajentaa oppilaiden kielenkäyttöpertuaareja. (Mustonen & Honko, 2018.)

Mustonen ja Honko (2018) käyttävät termiä *translanguaging*, jolla viitataan monikielisyyteen pedagogiikassa. Tällaisessa toimintatavassa käytetään tietoisesti ja joustavasti eri kieliä lomittain tarkoituksena integroida niitä eri sisältöihin ja tilanteisiin. Monikielisyydellä pyritään oikeudenmukaisuuteen ja jokaisen oppilaan huomiointiin. Oikeudenmukaisuus näkyy esimerkiksi siten, että oppilas pääsee hyödyntämään osaamistaan ja ymmärrystään laajemmin, kun tarjolla on useampi vaihtoehto kommunikointiin. (Mustonen & Honko, 2018.) Heidän mukaansa monikielisyys ja sen kautta asioiden jakaminen mahdollistaa maailmankuvan avartumisen jokaiselle oppilaalle (Mustonen & Honko, 2018). Tällainen ratkaisu luokassa vaatii kuitenkin opettajalta paljon: usean kielen hallitseminen ei ole itsestäänselvyys kielen ammattilaisellekaan. Monikielisyyttä voi kuitenkin harjoittaa pienissäkin määrin: oppilas voi esimerkiksi opettaa muille, miten hänen äidinkielellään tervehditään tai kiitetään.

Kielitietoinen pedagogiikka on Mustosen ja Hongon (2018) mukaan tarkoitettu ihan jokaiselle. Se ei siis ole suunnattu pelkästään S2-oppijoille eikä koske ainoastaan kielen opettajia. Kielitietoisesta pedagogiikasta pitäisi olla koko koulun yhteinen asia. Kielitietoisesta pedagogiikasta tavoitteena on tukea jokaisen oppilaan kielitietoisuutta ja sen kehitystä. Nimestään huolimatta kielitietoisesta pedagogiikasta ydinajatuksena on arvostus ja kunnioitus oppilaan osaamista kohtaan; ei pelkästään kieleen liittyvät seikat. Tärkeää olisi tukea oppilaan itseluottamusta ja -tuntoa, sekä pyrkiä luomaan ymmärrystä monikielisyyden eduista ja positiivista puolista niin tällä hetkellä kuin tulevaisuudessakin. (Mustonen & Honko, 2018.)

4.2 Kielen opettamisen menetelmiä

Mustosen ja Hongon (2018) mukaan kielipedagogiikka on pitkään ajatellut kieltä jonkinlaisena koodina, eli pelkästään kieliopin ja sanaston yhdistelmänä. Yleinen ajatus on ollut, että kieltä tulee opettaa hierarkkisesti vaikeusjärjestyksessä. On esimerkiksi pidetty järkevänä aloittaa kielen opiskelu äänneistä ja kirjaimista ja siirtyä sitten vokaaliharmonioiden ja astevaihtelujen kautta sijamuotoihin ja edelleen lauserakenteisiin. Heidän mukaansa kokonaisten tekstien ja kontekstin sisällyttäminen opittuun on voinut jäädä toissijaiseksi asiaksi. Näin ollen opitut asiat ovat jääneet irrallisiksi vailla konkreettista merkitystä tai käyttötilannetta. Kuitenkin nykyään Mustosen ja Hongon (2018) mukaan käsitys oppimisesta on huomattavasti laajempi ja monitahoisempi. Vuorovaikutuksellisuus ja kontekstisuus nähdään tärkeänä osana

oppimisprosessia. Kielen oppimiseen liittyy oleellisesti toimiminen yhteisön jäsenenä ja osallistuminen erilaisiin kommunikaatiotilanteisiin. Kun opitaan kieltä, opitaan samalla myös sopeutumaan uusiin kulttuurisiin tilanteisiin ja sosiaalistumaan uudella tavalla. (Mustonen & Honko, 2018.)

Kielen opetukseen on Sunin ja Aallon (1994) mukaan kaksi eri lähestymistapaa: funktionaalinen ja formaalinen lähestymistapa. Funktionaalista lähestymistapaa suosiva opettaja haluaa esittää kielen ”toiminnallisena kokonaisuutena”, ja opetuksessa korostetaan kielen yhteyttä jokapäiväiseen elämään diskurssien ja ymmärtämisen kautta. Kielen rakenteet eivät siis ole vain osa jotakin abstraktia kielioppia. Funktionaalisisessa lähestymistavassa kielen opettaminen ei tapahdu vähä vähältä vaikeutuvassa järjestyksessä, vaan olennaisempaa on oppia käyttämään kielen muotoja ja rakenteita ennen niiden syvempää analysoimista. Tässä lähestymistavassa myös korostetaan kommunikaation tärkeyttä ennen kielioppia. Formaalisissa lähestymistavassa taas edetään pikkuhiljaa helpommista kielen rakenteista kohti vaikeampia. (Suni & Aalto, 1994.)

4.2.1 Funktionaalinen pedagogiikka

Aalto, Mustonen ja Tukia (2009) kertovat, että muun muassa Rivers (1981) on esittänyt funktionaalisen opetuksen kulmakivinä esimerkiksi sääntöjen ja muotojen analysoimisen takalalle jättäminen. Niitä ei pidetä funktionaalisisessa lähestymistavassa yhtä oleellisina, kuin esimerkiksi sosiaalista toimintaa ja viestintää. Kun kielenopetuksen yhteydessä harjoitellaan tiettyjä sääntöjä tai yleistyksiä, ne tulisi hänen mukaansa esittää esimerkkien ja käytännön tilanteiden avulla. Kielen opetuksessa tulisi hänen mukaansa keskittyä kielen tyypillisiin rakenteisiin, eikä edes pyrkiä mihinkään aukottomaan totuuteen kieliopista. Funktionaalisisessa pedagogiikassa virheet ovat luonnollinen osa oppimista ja siinä korostetaan suullista kielitaitoa kaikista eniten. Opetuksen tarkoituksena on tukea kognitiivista prosessointia, jolloin kielestä ei kehity valmista, aukotonta ja ulkoa opeteltavaa kuvaa. (Aalto, Mustonen & Tukia, 2009.)

Mustonen ja Honko (2018) esittelevät funktionaalista pedagogiikkaa myös termillä *osallistava pedagogiikka*. Heidän mukaansa ”kielitietoisuutta kehitetään sisältöjen ja toiminnan kautta”. Toisin sanoen kontekstilla on erittäin suuri rooli tässä suuntauksessa: mitään ei opeteta irrallisena, vaan kaikki liittyy johonkin suurempaan kokonaisuuteen. Esimerkiksi havainnointi, tulkitseminen ja erilaisten tilanteiden jäljittelyminen ovat osana opetusta. (Mustonen & Honko, 2018.) Funktionaalisisessa pedagogiikassa kieltä lähestytään makrotasolta. Kieltä lähestytään siis

uloimmalta ”kuorelta” ja edetään pikkuhiljaa syvemmälle, kohti kielenkäytön pienimpiä elementtejä. Uloimmalla kuorella Mustonen ja Honko (2018) tarkoittavat sosiaalista kontekstia. Tästä kieli syvenee tilanteen luonteeseen ja funktioon sekä kielenkäytön tapoihin. Syvimmässä päädyssä on kielelliset ilmaukset ja niiden rakenteet. Funktionaalisessa lähestymistavassa siirrytään tulkinnan ja ymmärtämisen taidoista kohti omaa kielen tuottamista. (Mustonen & Honko, 2018.) Aallon, Mustosen ja Tukian (2009) mukaan funktionaalisessa lähestymistavassa on ennen kaikkea tavoitteena oppia kommunikoimaan kielellä (Aalto, Mustonen & Tukiä, 2009).

Mustonen ja Honko (2018) kertovat, että funktionaalisessa lähestymistavassa opettajan tulee olla tietoinen S2-oppilaan vaikeuksista tavallisissa elämän tilanteissa. Oppijan täytyy ottaa haltuun oikeanlaisia toimintatapoja, jotka sopivat erilaisiin tilanteisiin. Kielen oppiminen lähtee siis tarpeesta tulla toimeen toisella kielellä. Vasta sitten pureudutaan tarkemmin kielen eri tasoihin: esimerkiksi syntaksiin, taivutukseen ja äännerakenteisiin. Mustosen ja Hongon (2018) mielestä liika kielen analysoiminen ei ole tarpeellista, mutta kielen ilmiöiden tunnistaminen ja tiedostaminen voi edistää ja tukea oppimista. Opettajan tulee mieltä tarkasti, mitkä kielioppiin liittyvät seikat ja käsitteet ovat hyödyksi oppilaan oppimiselle, ja mitkä taas vaikeuttavat oppimista ja sekoittavat oppilasta. (Mustonen & Honko, 2018.)

Mustonen ja Honko (2018) muistuttavat, että oppilaidenkin olisi hyvä tiedostaa tilanteiden ennakoimattomuus: tilanteet voivat edetä hyvinkin eri tavalla kuin opiskelutilanteessa. Tämän vuoksi kielenoppimisen tulisikin keskittyä joustavuuteen ja jättää mahdollisimman paljon ulkoa opeteltavaa asiaa pois. (Mustonen & Honko, 2018, 136.) Mustosen ja Hongon (2018) mukaan kielen muotoja ei kuitenkaan jätetä opiskelun ulkopuolelle, vaikka ne eivät olekaan funktionaalisen pedagogiikan kulmakiviä. Heidän mukaansa kielen merkityksiä ei ole ilman kielen muotoja. Rakenteiden opettelu kuitenkin otetaan haltuun vuorovaikutustilanteissa, eikä esimerkiksi ulkoa opettelemalla. Tällä tavoin kieliopin hallinta kehittyy pikkuhiljaa tarpeiden mukaan, ja muotorakenteet linkittyvät merkityksiin ja konteksteihin. (Mustonen & Honko, 2018.)

Funktionaalisessa lähestymistavassa on Aallon, Mustosen ja Tukian (2009) mukaan myös ongelmia. Heidän mukaansa funktionaalista näkökulmaa ei ole juurikaan näkynyt S2-oppimateriaaleissa, mikä voi kieliä siitä, että sen käyttö on koettu haastavaksi. Rajuimmillaan funktionaalista lähestymistapaa on kritisoitu 1990-luvun alussa, jolloin siitä puhuttiin pelkkänä ”turisti- ja selviytymissuomen” opettamiseksi, ja jopa kielen matkimiseksi ja leikkimiseksi.

Tämän lisäksi on koettu, että funktionaalinen opetus saattaa olla liian rönsyilevää, mikä puolestaan vaikeuttaa arviointia. (Aalto, Mustonen & Tukia, 2009.)

4.2.2 Formaalin pedagogiikka

Formalistisessa lähestymistavassa Mustosen ja Hongon (2018) mukaan kielen muotoihin suhtaudutaan irrallisempina osina kuin funktionaalisessa pedagogiikassa. Kielen rakennesääntöjä ei anneta formalistisessa lähestymistavassa kuitenkaan oppilaille valmiina, vaan oppija pyritään saamaan selvittämään säännönmukaisuuksia ja rakenteita itse. Tärkeänä työkaluna on tässäkin lähestymistavassa havainnointi ja vuorovaikutustilanteiden jäsentäminen. (Mustonen & Honko, 2018.)

Mustonen ja Honko (2018) tuovat tekstissään esille lapsen ensikielen ja toisen kielen oppimisen yhteyden. Kun lapsi oppii puhumaan äidinkieltään, kieliympäristön monipuolisuutta ja runsautta pidetään käytännössä itsestäänselvytenä. Tätä ei pitäisi unohtaa myöskään toista kieltä opittaessa ja opettaessa. Kielenoppimiselle ei ole hedelmällistä kaventaa ja supistaa kieliympäristöä. Mustosen ja Hongon (2018) mukaan opettajan tehtävänä on kohdata haasteet yhdessä oppilaan kanssa; ei olla kaikkietävä ohjaaja. Oppilaalla on oma roolinsa opetuksessa myös. Oppilaan on tärkeää viedä oppimista eteenpäin haastamalla, oivaltamalla ja kysymällä asioista. Opettamisen tulisi siis olla vuorovaikutteista toimintaa, eikä etukäteen raamitettua suorittamista. (Mustonen & Honko, 2018.)

Aallon, Mustosen ja Tukian (2009) mukaan kirjallisuudessa usein verrataan funktionaalista ja formalistista näkökulmaa toisiinsa. Heidän mukaansa funktionaalista opetusta ei kuitenkaan tapahdu käytännössä koskaan yksin, vaan kielenopetus on usein näiden näkökulmien yhdistelmä. Funktionaalinen ja formalistinen oppimiskäsitys voivat täydentää toisiaan joutumatta kuitenkaan ristiriitaan keskenään. (Aalto, Mustonen & Tukia, 2009.)

4.2.3 Muita näkökulmia

Järvisen (2014) mukaan on olemassa myös erilaisia arvoihin perustuvia menetelmiä. Esimerkiksi humanistiset lähestymistavat opetukseen korostavat inhimillisyyttä ja siihen liittyviä arvoja, sekä itseä ja toiseutta koskevaa ymmärrystä. (Järvinen, 2014.)

Kielikylpyopetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa vierasta kieltä käytetään esimerkiksi päiväkodissa tai koulussa. Opetuksessa voi järjestää esimerkiksi ”kielikylpytunteja”, jotka

järjestetään ”kylpykielellä”, eli vieraalla kielellä, jota lapsen on tarkoitus oppia. Kielikylvyn tarkoituksena on käyttää kieltä mahdollisimman paljon lapsen ympäristössä ja tavoitteena on saavuttaa kaksikielisyys kuulemalla ja sisäistämällä uutta kieltä. Kielikylpyopetus on pitkälti edellä mainittua implisiittistä opetusta, eli kieltä opitaan lähinnä omaksumalla.

Sundmanin (2014) mukaan kielikylpyopetus johtaa todella hyvään reseptiiviseen kielitaitoon. Reseptiivinen kielitaito pitää sisällään kuullun- ja luetunymmärtämisen. Kielikylpyoppilailla jää kuitenkin yleensä suullinen ja kirjallinen kielitaito kauas äidinkielen tasosta. Kielikylpyopetus on pitkälti edellä mainittua implisiittistä opetusta, eli kieltä opitaan lähinnä omaksumalla. Sundmanin mukaan on tehty tutkimuksia, joissa on verrattu eri menetelmillä saavutettuja oppimistuloksia. Tutkimuksissa on ilmennyt, että eksplisiittisellä opetuksella on päästy parempiin oppimistuloksiin sääntöjen, esimerkkien ja erilaisten harjoitusten avulla kielellisen syötteen lisäksi. (Sundman, 2014.)

Sundmanin (2014) mukaan varsinkin kieliopin oppimisessa eksplisiittisestä opetuksesta on hyötyä. Sen on todettu nopeuttavan sen oppimista. Kuten edellä on mainittu, eksplisiittinen ja implisiittinen opetus eivät sulje toisiaan pois. Varsinkin kouluopetuksessa opetusta tapahtuu limittäin, ja myös kieliopin oppiminen saattaa osittain tapahtua implisiittisesti. Kieliopin rakenteet ovat suuri osa kieltä, joten myös kielioppia oppii väistämättä automaattisesti kuulemalla ja lukemalla suomen kieltä. (Sundman, 2014.)

Sundman (2014) muistuttaa, että oppilaat eivät luultavasti pysty omaksumaan kaikkea sitä kieliopillista tietoa, mitä heille tarjotaan opetuksessa. Oppijoilla on suuria yksilöllisiä eroja liittyen oppimiseen. On myös mahdollista, että jotkut kielioppiin liittyvät asiat opitaan paremmin implisiittisesti, kun taas toiset eksplisiittisesti. Jotkut säännöt ja asiat voivat olla yksinkertaisiakin ja helppoja opittavia eksplisiittisesti, mutta käytännössä niiden soveltaminen ja automatisoituminen voivat tuottaa haasteita. (Sundman, 2014.)

4.3 S2-arviointi

Sunin ja Aallon (1994) mukaan opettajan on tehtävä yhä uudelleen päätös siitä, mitä korjaa ja mitä ei, sekä millä perusteella. Kieltä opettaessa korjattavaa on niin paljon, ettei oppilas pysty millään sisäistämään kaikkea palautetta ja ohjeistusta kerralla. Opettajan onkin hyvä muistaa, että virheet ovat luonnollinen osa oppimisprosessia, eikä jokaisen virheen korjaaminen hyödytä. Sen lisäksi, että opettajan olisi hyvä tuntea ja tiedostaa omat käsityksensä kielestä ja

kielitaidosta, olisi tärkeää myös tunnistaa oppilaan tavat prosessoida. Tämän lisäksi opettaja tarvitsee tietoa oppijan lähdekielestä, jotta kykenee suuntaamaan opetustaan juuri kyseisen oppijan kannalta olennaisiin asioihin (Suni & Aalto, 1994.) Myös Miettinen (1994) on pohtinut virheiden korjaamista opettajan työssä. Voi olla vaikeaa päättää, kuinka paljon oppilaan puhetta kannattaa yrittää korjata. Miettisen mukaan puheen kehittyminen täysin aksentittomaksi ei ole tavoiteltavaa, mutta puheen tulisi kuitenkin olla suomalaiselle ymmärrettävää vieraskielisestä korostuksesta huolimatta. (Miettinen, 1994.)

Saarion (2009) mukaan kieltä voi pitää tietynlaisena opiskelun ”yleistyökaluna”. Niin lukeminen, kuunteleminen, kirjoittaminen kuin puhuminenkin ovat ensisijaisesti läsnä oppimisessa. Hän huomauttaa, että kuitenkin S2-oppilaille suomen kieli ei ole helppo, itsestään selvä ”työkalu”, johon voisi turvautua. Uuden kielen oppiminen ja käyttäminen on todella työlästä ja hidasta, eivätkä tulokset ponnisteluista huolimatta ole välttämättä tyydyttäviä. Saario muistuttaakin, että S2-oppilaalle eri oppiaineiden opiskelu ei ole vain sisältöjen hallitsemista, vaan samalla on opittava oppiaineen omaa kieltä (Saario, 2009.)

Aalto ja Tukia (1994) kirjoittavat myös aineenopetuksen ja kielenopetuksen yhteistyöstä. Koulut ovat yhä moninaisempia kulttuurin ja kielten suhteen, joten opettajien tulee ottaa tämä huomioon opetuksessaan. Suomen kielen opettajan tulee olla tietoinen ainakin yleisesti ottaen muiden oppiaineiden kielellisistä käytänteistä ja oppiaineiden sisällä vallitsevista diskursseista. Vastavuoroisesti myös aineenopettajien on tärkeää tuntea suomen kielen ja kielitaidon tärkeimpiä piirteitä. (Aalto & Tukia, 1994.)

4.4 Vinkkejä S2-opetukseen

Aallon, Mustosen ja Tukian (2009) mukaan S2-opetusta pitäisi erottaa enemmän vieraan kielen opetuksesta ja muokata pedagogiikkaa enemmän toisen kielen opetuksen mukaiseksi (Aalto, Mustonen & Tukia, 2009). Kuukka (2009) pitää käsitteiden avaamista ja selittämistä suomen kielen opetuksessa tärkeässä roolissa. Esimerkiksi avainsanaluettelot helpottavat oppilaita kunkin opetusjakson alkaessa, ja sanastoja voi laatia yhdessäkin oppilaiden kanssa. Tällaiset apusanat ovat hyödyllisiä paitsi suomi toisena kielenä -oppilaille, myös äidinkielenään suomea puhuville, varsinkin, jos opetettava asia on täysin uusi ja mahdollisesti haastava. (Kuukka, 2009.)

Sunin (1994) mukaan yksi opettajan tärkeistä tehtävistä luokkahuoneessa on opiskelijoiden huomion ohjaaminen muutamaa kielen piirteeseen kerrallaan. Lisäksi tärkeää on syventää syiden pohdintaa esittämällä kysymyksiä, ja selittää erilaisia käytänteitä ja sääntöjä, joita suomen puhekulttuurissa esiintyy. Hänen mukaansa myös opettajan puhetavalla on suuri merkitys oppijan kannalta: opettaja ei nimittäin koskaan opeta pelkästään sitä, mitä oppimateriaaleissa käydään läpi. Esimerkiksi sanavalinnat, fraasit ja rakenteet, jotka esiintyvät opettajan puheessa, vaikuttavat oppilaan oppimiseen: opettaja voi päivän aikana kertoa, kuvailla, kiistää, kysyä ja vastata, sekä käyttää erilaisia termejä vahvistaakseen tai lieventääkseen ilmaisujaan. Myös esimerkiksi erilaisten tunteiden ilmaisuun liittyvät sanat siirtyvät helposti oppijalle: millaisia kielellisiä valintoja opettaja tekee ärtyessään, ihmetellessään tai ollessaan iloinen? Sunin mukaan siis tunneilla opetettu asia ei ole sama asia kuin tunneilla opittu asia. On myös tärkeää huomioida opettajan puheen mukautuminen suomalaisten yleensä käyttämään kieleen. Mikäli opettajan puhe poikkeaa huomattavasti siitä, miten suomalaiset yleensä puhuvat, voi oppijalla ilmetä suuriakin vaikeuksia ymmärtää muiden kuin opettajansa puhetta. (Sunin, 1994.)

Saario (2009) esittelee erilaisia ”nyrkkisääntöjä” S2-opettajille. Hänen mukaansa on esimerkiksi tärkeää keskittyä aloittamisen, lopettamisen ja siirtymisten selkeyteen. Keskeiset asiat tulisi myös aina esittää vähintään kahdella eri tavalla, esimerkiksi suullisesti ja kirjallisesti. Asioiden visualisointi esimerkiksi kuvin ja kaavioin voi myös helpottaa oppilaita hahmottamaan opittava asia tai vaikkapa ohjeet. Saarion mukaan tässä asiassa liika on parempi kuin liian vähän: asia kannattaa esittää mieluummin runsaasti kuin niukasti, ja asiat kannattaa toistaa useampaankin kertaan esimerkiksi eri sanoin. Puhetempon on hänen mukaansa hyvä pysyä hitaana, ja taukojen pitämisen tärkeys korostuu varsinkin kysymyksiä esittäessä, jotta kuulija kerkeää ymmärtää kysymyksen ja pohtia vastausta rauhassa. (Saario, 2009.)

Nissilä (viitattu lähteestä Saario, 2009) ehdottaa opettajille vaihtoehtoisia menetelmiä S2-oppilaiden arviointiin. Esimerkiksi pidennetty koeaika, suulliset kokeet ja mahdollisuuksien mukaan jopa omalle äidinkielelle käännetyt tehtävät auttavat oppilasta selviytymään koetilanteista osaamisensa mukaisesti. Myös tulkin käyttö voi olla hyvä vaihtoehto, mikäli sellaiseen on koululla mahdollisuuksia. Nissilä (2009) muistuttaa myös siitä, että arvioinnin tulee pohjautua pelkästään kyseisen aineen osaamiseen: suomen kielen osaaminen arvioidaan suomi toisena kielenä -oppimäärässä, ei muualla. (Nissilä, viitattu lähteessä Saario, 2009.)

Paribakhtin ja Weschen (viitattu lähteestä Niitemaa, 2014) mukaan sanojen oppimista voi saada tehokkaammaksi luetunymmärtämistehtävillä, sekä sanaston tunnistus- ja tuottamisharjoituksilla. Pelkkä lukeminen ei johda parhaimpiin lopputuloksiin: sanoja kyllä oppii lukemallakin, mutta oppiminen jää helposti reseptiiviselle tasolle. Kun oppija oppii uuden sanan, hänen tulisi kohdata sana useita, jopa kymmeniä kertoja, ennen kuin hän kykenee tunnistamaan sen merkityksen. Näin ollen pelkkä lukemalla oppiminen on todella hidasta ja työlästä. (Niitemaa, 2014.)

Niitemaa (2014) huomauttaa, että opettamisesta huolimatta ei välttämättä synny oppimista. On myös mahdollista, että oppilaat oppivat eri asioita kuin oli tarkoituksena. Näin ollen opettajan onkin tärkeää pyrkiä korostamaan keskeisimpiä asioita ja ohjata oppilaiden harjoittelua kohti merkityksellisimpiä asioita. Kun opetetaan kielen sanastoa, Niitemaan mukaan opettajan tulee ensimmäisenä selvittää oppilaidensa taso, eli missä vaiheessa he ovat sanojen oppimisessa. Tämän mukaan valitaan myös työskentelytavat. Niitemaa mallintaa oppimista kolmella vaiheella: ensin nimeäminen, sitten sanojen yhdisteleminen ja viimeisenä sanastoverkoston rakentaminen. Nämä vaiheet kuitenkin sekoittuvat usein keskenään, eivätkä näin ollen ole selkeitä ja täysin erillisiä toisistaan. (Niitemaa, 2014.)

Niitemaa (2014) kertoo opettajan tehtävän olevan moniselitteinen. Opettajan tulee valita sanojen opetteluun eri vaiheisiin sopivia harjoituksia, ohjata oppilaiden opiskelutaktiikoiden ja tekniikoiden löytämistä, opettaa erilaisten elektronisten apuvälineiden käyttöä, parantaa oppilaiden lukutaitoa ja -nopeutta, keskittyä sanojen muistamiseen ja niiden kertaamiseen, sekä teettää oppilaille myös haastavia tehtäviä, jotka muokkaavat syväprosessointia. On myös keskeistä tarjota mahdollisimman aitoja kielellisiä tehtäviä, sekä tietenkin muistaa antaa palautetta ja arvioida oppilaiden osaamista ja oppimista. (Niitemaa, 2014.)

4.5 S2-opetukseen liittyviä ongelmia

Aallon ja Tukian (2009) mukaan esiintyy paljon keskustelua siitä, että oppilaille ei tarjota tarpeeksi suomen kielen opetusta ennen toisten oppiaineiden tunneille tuloa. Usein ajatellaan, että kielitaito pitäisi oppia ennen kuin muiden aineiden opiskelu on mahdollista. Ajatellaan, että muut opinnot voidaan aloittaa vasta sitten, kun ollaan ikään kuin valmiita kielenkäyttäjiä. (Aalto & Tuki, 2009.)

Aallon ja Tukian (2009) mukaan on totta, että eriytettyä kielenopetusta on liian vähän ja liian joustamattomasti tarjolla: heidän mukaansa monissa kouluissa järjestetään S2-opetusta ainoastaan 1–2 tuntia viikossa, ja vieläpä liian suurissa ryhmissä. Tällaisissa olosuhteissa opetusta ei saada tarpeeksi, eikä opetus välttämättä palvele oppijoiden tarpeita riittävästi. Kansainvälisten tutkimusten ja kokemusten mukaan oppilaan kielenoppimista ja myös sopeutumista tukee integrointi yleisopetukseen. Integrointi tulisi suorittaa mahdollisimman varhain oppilaan valmiuksien mukaisesti. Eristäminen muista oppilaista erillisiin ryhmiin tai jopa kouluihin ei ole hedelmällistä oppilaan kannalta. Aalto ja Tukiä muistuttavat, että sellaista kielenopetusta ei ole olemassakaan, joka antaisi oppilaalle kerralla valmiuden opiskella mitä tahansa oppiainetta. (Aalto & Tukiä, 2009.)

Pyykkö (2014) puhuu kulttuurin yhteydestä kielenopettamiseen. Hänen mukaansa kieltä oppiessa oppii myös kulttuuria ja ajattelutapaa. Pyykön mukaan heikko kulttuurintuntemus aiheuttaa samalla tavalla väärinymmärryksiä kuin puutteellinen kielitaitokin. (Pyykkö, 2014, 189.) S2-opettajan tulisikin näin ollen tuntea oppilaidensa kulttuuritaustaa edes jossain määrin: se voi helpottaa opetusta ja sen kohdentamista oikeaan suuntaan.

4.6 S2-opetuksen systemaattistaminen

Aalto (1994) kertoo, että varsinkin sanaston opetuksessa systemaattisuus on tärkeää. Epäsystemaattisessa sanaston opetuksessa suurimpana heikkoutena hän pitää ajatusta siitä, että sanojen opiskelu on yksin tapahtuvaa pänttäämistä. Hänen mukaansa opetuksessa pitäisi ottaa enemmän tietoista vastuuta sanaston oppimisesta. Kielenoppimisen ei pitäisi missään tilanteessa olla yksinäistä ulkoa opettelua. Aallon mukaan sanojen kertaaminen oppitunneilla ei ole riittävän systemaattista ja toimivaa. (Aalto, 1994.) Aalto, Mustonen ja Tukiä (2009) huomaavat, että usein oppikirjojen tehtävät ohjaavat itsenäiseen työskentelyyn. Heidän mukaansa on myös olemassa yleinen käsitys siitä, että niin kutsuttu *hyvä tehtävä* on sellainen, josta oppilas pystyy suoriutumaan itsenäisesti, ja johon on olemassa yksi ainoa oikea vastaus. Tämä kuitenkin saa kielenoppimisen näyttämään hyvin yksilökeskeiseltä, mikä ei kuitenkaan välttämättä ole paras näkökulma oppimiseen. (Aalto, Mustonen & Tukiä, 2009.)

Jotta opetuksesta saadaan systemaattista ja tehokasta, tulee Aallon (1994) mukaan hyödyntää tarpeeksi haastavia opetusmenetelmiä. Oppijan täytyy joutua ponnistelemaan uusien sanojen muistiin painamiseksi ja niiden käyttämiseksi. Opetusta voi saada systemaattisemmaksi esimerkiksi tekemällä suuremman eron sanaston kasvattamisen ja vakiinnuttamisen välille.

Sanaston kasvattamisella tarkoitetaan kirjaimellisesti uusien sanojen esittelemistä ja niiden opetteluun aloittamista. Sanaston vakiinnuttamisella haetaan taas sitä, että jo opittua sanastoa kasvatetaan ja yritetään vahvistaa sitä uusilla sanoilla. Sanaston kehittäminen ja laajentaminen ovat avainasemassa. (Aalto, 1994.)

Tutkimustuloksia S2-pedagogiikasta

Suomi toisena kielenä -pedagogiikasta on tehty vain vähän tutkimusta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (myöhemmin Karvi) on julkaissut vuonna 2015 tehdyn tutkimuksen, jossa arvioitiin S2-oppimäärän osaamistavoitteiden toteutumista peruskoulussa. Arvioinnin kohteena oli 1530 oppilasta 242 eri koulusta. Noin viidesosa oppilaista oli venäjänkielisiä ja seuraavaksi eniten oli somalin-, viron- ja arabiankielisiä. Yli 40 % oppilaista piti omaa äidinkieltä vahvimpana kielenään, mutta vastaavasti myös yli 40 % piti suomea vahvimpana kielenään.

Oppilaiden kielitaito oli pääosin todella hyvä: 87 % oppilaista saavutti hyvän osaamisen tason B1.1–B1.2 tai jopa ylitti sen. Taitotasolla B tarkoitetaan tasoa, jolla kieltä kyetään käyttämään itsenäisesti. B1.1-tason omaava oppilas omaa toimivan peruskielitasoa, ja tasolla B1.2 oppilas kykenee sujuvaan peruskielitaitoon, jolla selviää arjen vaihtelevissa kieltä vaativissa tilanteissa. Oppilaista vain 13 % jäi A-tasolle, jolla kyetään vain suppeaan viestimiseen tutuimmissa tilanteissa. Kaiken kaikkiaan kielen ymmärtämistäidot olivat oppilailla paremmat kuin tuottamistaidot. Eroja selitti eniten koulunkäyntiaika: osa oppilaista oli käynyt koko peruskoulunsa Suomessa, kun taas pieni osa (9 %) vain 1–2 vuotta.

Karvin tutkimuksessa (2016) selvitettiin, millaisia asioita opettajat painottavat opetuksessaan S2-oppilaille. Kielen rakenteeseen ja kielitietoon liittyvät asiat olivat yleisimmin esillä opetuksessa, jopa 88 %:lla opettajista lähes aina tai usein. Näiden aiheiden lisäksi kirjoittamisen eri osa-alueet olivat lähes yhtä hyvin esillä. Kielen rakenteiden ja kirjoittamisen ohella opetuksessa painottui luetunymmärtäminen. Luetunymmärtämistä opiskeluun liittyvissä teksteissä harjoitti 64 % opettajista lähes aina tai usein, ja kaunokirjallisissa teksteissä 54 % opettajista lähes aina tai usein. Tästä löytyi mielenkiintoinen havainto: ne oppilaat, jotka käsittelivät kaunokirjallisuutta lähes aina tai usein oppitunneilla, saavuttivat myös huomattavasti paremman kielitaidon peruskoulussa. (Kuukka & Metsämuuronen, 2016.)

Karvin tutkimuksessa (2016) selvisi, että opettajajohtoinen opetuskeskustelu oli yleisin opetusmenetelmä. Sitä käytti lähes aina tai usein jopa 74 % opettajista. 61 % opettajista suosi lähes aina tai usein tämän lisäksi oppilaan itsenäistä työskentelyä, ja 56 % opettajista suosi myös pari- tai ryhmätyöskentelyä lähes aina tai usein oppitunneillaan. Oppimateriaaleina keskeisimpiä olivat S2-oppikirja ja suomi äidinkielenä -kirja. Niitä käyttivät lähes aina tai usein noin 54 % opettajista. Myös itsetehtyjä materiaaleja käytti lähes aina tai usein noin 75 % opettajista, ja muita havaintomateriaaleja 63 % opettajista. Selkeitä yhteyksiä oppilaiden

kielitaidon osaamiseen oli suomi äidinkielenä -kirjan, S2-oppikirjan ja muiden oppiaineiden oppimateriaalien käytöllä. Ne oppilaat, joiden opetuksen tukena käytettiin lähes aina suomi äidinkielenä -oppikirjaa, olivat kielitaidoltaan huomattavasti taitavampia (B1.2) kuin oppilaat, joiden opetuksen tukena sitä käytettiin vain harvoin tai ei ollenkaan (B1.1). On kuitenkin todennäköistä, että oppimateriaali on valittu oppilaiden taitotason mukaan. (Kuukka & Metsämuuronen, 2016.)

Eräässä tutkimukseen osallistuneessa koulussa toimiva opettaja kommentoi, että opetusmenetelmät riippuvat hyvin paljon opetusryhmästä. Mikäli ryhmän kielitaito on hyvä, he kulkevat hyvin pitkälti suomi äidinkielenä -oppimäärän mukaan painottaen S2-oppijalle tärkeitä seikkoja. Sellaisessa ryhmässä, jossa oppilaat ovat olleet Suomessa vasta muutaman vuoden, opetus sisältää paljon muutakin: opettaja kertoo käyttävänsä paljon muidenkin oppiaineiden opetusmateriaaleja opetuksessaan, sekä joutuvansa olemaan enemmän mukana muussakin koulunkäynnissä. Hänen mukaansa pienet ryhmät mahdollistavat keskustelun oppitunneilla. Hänen ryhmässään on kuitenkin paljon eri ikäisiä ja eri tasoisia S2-oppilaita, mikä vaikeuttaa opetuksen sisällön suunnittelua. (Kuukka & Metsämuuronen, 2016, 126.)

Samaisessa tutkimuksessa (2016) opettajilta kysyttiin, millaiset asiat vaikuttavat hyviin oppimistuloksiin S2-opetuksessa. Kysymyksiin vastasi 72 % opettajista, joita oli tutkimuksessa noin 150. Kyselyssä ilmeni kahdeksan pääkategoriaa, joita olivat opetuksen hyvä suunnittelu ja tuki, toimiva ryhmäjako, toimiva opetusmateriaali, riittävät resurssit, oppilaan motivaatio, suomen kielen aktiivinen käyttö sekä oppilaan kouluhistoria. Eniten mainintoja näistä sai opetuksen hyvä suunnittelu ja tuki, toimiva ryhmäjako, hyvät opetusmateriaalit ja riittävät resurssit. Ryhmäko'oisista opettajat kertoivat, että liian suuressa ryhmässä oppilaille ei pysty tarjoamaan tarpeeksi avustusta, mutta liian pienessä ryhmässä he eivät saa riittävää vuorovaikutusta oppiakseen kieltä yhdessä kommunikoimalla. Ryhmäjaossa tärkeää on myös oppilaiden taitotaso: mikäli ryhmässä on liian suurta hajontaa kielitaidon suhteen, on opetuksen järjestäminen haastavaa. Opettajat toivovatkin, että ryhmät jaettaisiin oppilaiden tarpeiden mukaan, eikä esimerkiksi ikäryhmittäin. (Kuukka & Metsämuuronen, 2016.)

Opettajilta kysyttiin myös, mitkä seikat vaikuttavat negatiivisesti oppimistuloksiin. Tässäkin kyselyssä esille nousi selkeät pääkategoriat: opetuksen suunnittelemattomuus, oppilaiden tasoerot, resurssien puute, oppilaan motivaation puute, huonot oppimateriaalit, oppimisilmapiiri, oppilaan kannalta huono ryhmäjako, suomen kielen vähäinen käyttö, sekä oppilaan oppimisvaikeudet. Esille nousi siis hyvin paljon samat asiat kuin edelläkin, mutta

päinvastaisesta näkökulmasta. Tässäkin nousi eniten esille opetuksen suunnittelemattomuus. Seuraavaksi eniten huomiota sai oppilaiden erilaiset taitotasot suomen kielen osaamisessa. Opettajat toivoivat enemmän yhteistyötä muiden opettajien kanssa, sillä he kokivat yhteistyön puutteen vaikuttavan negatiivisesti opetuksen suunniteluun. Varsinkin äidinkielen opettajien kanssa toivottiin yhteistyötä: jos S2-oppitunnit sijoittuisivat lukujärjestyksessä samalle kohdalle äidinkieli ja kirjallisuus -tuntien kanssa, olisi eriyttäminen ja suunnittelu huomattavasti helpompaa. Tämän lisäksi S2-oppituntien sijoittaminen muun lukujärjestyksen ulkopuolelle aiheuttaa opettajien mukaan kiusausta jäädä tunneilta pois. Oppitunnit tuntuvat ikään kuin rangaistukselta, mikäli ne järjestetään ennen muiden oppituntien alkamista, tai viimeisenä kun muut jo pääsevät kotiin. (Kuukka & Metsämuuronen, 2016.)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan ryhmäjaot olivat suuressa roolissa oppimistulosten kanssa. Heidän mukaansa ryhmät jaotellaan usein lukujärjestyksellisistä syistä, eikä taitotason mukaan. Tämä vaikeuttaa heidän mukaansa opetuksen suunnittelemista ja toteuttamista, sillä aina joko heikommat tai vahvemmat suomen kielen puhujat jäävät vaille kaipaamaansa opetusta. Opettajien mukaan syynä on tuntiresurssien puute: sekä oppitunteja että tukitunteja on liian vähän. (Kuukka & Metsämuuronen, 2016.)

Tutkimuksen lopputuloksissa kuitenkin ilmeni, että suurimmat vaikutukset oppilaan hyviin oppimistuloksiin olivat muualla kuin opettajissa ja opiskelumateriaaleissa. Suurimmat tekijät olivat oppilaan koulunkäyntiaika Suomessa, oppilaan motivaatio, oppilaan äidinkieli ja ekonominen tausta, sekä tulevaisuuden suunnitelmat koulutuksen suhteen. (Kuukka & Metsämuuronen, 2016.) Noin 40 % oppilaista oli syntynyt Suomessa. On ymmärrettävää, että mikäli on käynyt koko peruskoulun Suomessa ja elänyt koko lapsuutensa Suomessa, on kielitaidossa suuri ero verrattuna oppilaaseen, joka aloittaa koulunkäyntinsä Suomessa esimerkiksi 13-vuotiaana. Pedagogisten ratkaisujen merkitys korostuu kuitenkin nimenomaan tilanteissa, jossa lapsi aloittaa peruskoulun Suomessa vasta myöhemmin, ja tätä varten tutkimustulokset S2-pedagogiikasta ovat ehdottoman tärkeitä ja relevantteja.

Pohdinta

S2-opetuksen pedagogiikkaan löytyy monenlaisia eri näkökulmia: keskeisimpinä vastakkain asettuvat formalistinen ja funktionaalinen pedagogiikka. Ne kuitenkin usein sekoittuvat keskenään, eikä mitään lähtökohtaa harjoiteta ainoana näkökulmana. Muita näkökulmia S2-pedagogiikkaan ovat humanistiset näkökulmat ja esimerkiksi kielikylypöpetus. S2-opetuksen pedagogiikassa keskeisinä lähtökohtina esiintyy eksplisiittinen ja implisiittinen oppiminen. Näitä esiintyy kaikissa esitellyissä näkökulmissa, sillä nämäkin sekoittuvat helposti yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

S2-opetus on suuri kokonaisuus, johon liittyy paljon erilaisia seikkoja. Pedagogisten lähtökohtien lisäksi S2-opetuksessa pitää ottaa huomioon esimerkiksi ryhmäkoot ja -jako, opetusmateriaalit, arviointiin liittyvät asiat, oppilaiden kielitaidon lähtötaso ja muut kielenoppimiseen liittyvät osa-alueet, kuten kulttuuriset seikat. S2-opetus ei siis ole pelkästään suomen kielen kielioppisääntöjen ja sanaston pänttäämistä: S2-opettajalla tulee olla hyvät valmiudet erilaisten kulttuurien kohtaamiseen, tietoa eri kielistä, syvä asiantuntijuus suomen kielestä, sekä erinomaiset lähtökohdat pedagogisten ratkaisujen tekemiseen.

S2-opetuksen pedagogiikasta löytyy paljon kirjallisuutta ja sitä on esitelty paljon erilaisissa artikkeleissa ja teoksissa. Kuitenkin tutkimusten teko on jäänyt ilmeisesti huomattavan vähäiseksi. Koska tutkimustietoa on vain vähän, tämä kirjallisuuskatsaus jää melko pintapuoliseksi tarkasteluksi tutkimuksen näkökulmasta. Aallon, Mustosen ja Tukian (2009) mukaan suomi toisena kielenä -oppimisesta alkaa olla melko hyvin tutkimustietoa, mutta S2-pedagogiikan tutkimusta ei Suomessa juurikaan ole tehty (Aalto, Mustonen & Tuki, 2009). Koska tutkimusta aiheesta on tehty vain vähän, tutkielma painottuu siltä osin paljon Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemään arviointiin. Tutkimusta pitäisi tehdä enemmän, jotta pedagogisten ratkaisujen merkitys tulisi paremmin esille ja tietoisuuteen.

Tutkielman luotettavuutta arvioidessa on hyvä kiinnittää huomiota aikaisempien tutkimusten vähäisyyteen. Tutkielman aiheena on S2-opetuksen pedagogiikka peruskoulussa, ja varsinaisista pedagogisista näkökulmista löytyy hyvin tietoa kirjoista ja tieteellisistä artikkeleista. Kuitenkin pedagogisten ratkaisujen vaikutukset ovat tutkimuksen varassa, joten siltä osin tietoa olisi tärkeää olla enemmän ja laajemmin. Karvin (2016) tekemä arviointi aiheesta on toki laaja ja tärkeä lähde, mutta täytyy muistaa, että se on vain yksi tutkimus aiheesta. Tutkimuksen luotettavuus pohjautuu kuitenkin suurilta osin toistettavuuteen.

S2-opetuksen pedagogiikkaa olisi hyvä tutkia, jotta pystyttäisiin tietämään, mitkä pedagogiset valinnat johtavat parhaimpiin oppimistuloksiin. Kielitaito on oletettavasti suuressa yhteydessä oppimiseen; Suomessa opetus on suomenkielistä, joten mikäli kielitaito jää vähäiseksi, myös muiden oppiaineiden opetuksen seuraaminen voi olla haastavaa. Suomen kieltä opitaan S2-oppituntien lisäksi muiden oppiaineiden opetuksessa, välitunneilla ja vapaa-ajalla. Tutkimustietoa aiheesta olisi arvokasta saada myös kansainvälisellä tasolla: onko Suomessa ja muualla maailmalla suuria eroja S2- ja L2-pedagogiikassa, ja voisivatko erilaiset näkökulmat avata uusia mahdollisuuksia opetuksessa? Aallon, Mustosen ja Tukian (2009) mukaan S2-opetus on parhaimmillaan sellaista, että se auttaa vastaamaan oppilaan tarpeisiin ja syventämään luokan ulkopuolella opittua kielitaitoa entisestään. Oppimisympäristö pitäisikin heidän mukaansa kehittää siten, että se vastaisi mahdollisimman hyvin juuri heidän kommunikaatiotarpeitansa. Heidän mukaansa oppilaiden viestinnässä ja kielitaidossa voi olla todella paljon eroavaisuuksia, jolloin myös opetuksen eri painopisteet vaihtelevat kielenopetuksessa jopa yksilöittäin. (Aalto, Mustonen & Tuki, 2009.)

S2-opetukseen liittyen tutkimuskysymystä voisi laajentaa esimerkiksi opettajien näkökulmiin ja kokemuksiin ja tutkia, miten pedagogiset ratkaisut toimivat käytännössä. Tämä voisi olla hyvä jatkotutkimusaihe. Karvi (2016) on arvioinut oppilaiden suomen kielen taitoa peruskoulun päättyessä, ja tutkimuksessa esiteltiin myös opettajien kokemuksia aiheesta. Tutkimusta voisi kuitenkin tehdä paljon enemmän ja keskittyä nimenomaan opettajiin ja heidän pedagogisiin ratkaisuihinsa.

Kielitaito kehittyy jokaisella läpi elämän, ei pelkästään maahanmuuttajataustaisilla oppilailta. S2-oppilailta on kuitenkin suurempi työ oppia suomen kieli kuin syntyperäisillä suomalaisilla. Näin ollen heidän kielitaitonsa kehittämiseen tulisi panostaa mahdollisimman hyvin ja selvittää, miten suomi toisena kielenä -oppiaine palvelisi oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla. Aalto, Mustonen ja Tuki (2009) muistuttavat, että suomi toisena kielenä -opetuksen tarkoituksena ei ole missään nimessä suomalaistaa tai muokata oppilasta enemmän suomalaiseksi. S2-opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle työkaluja siihen, että pystyisi toimimaan haluamissaan suomenkielisissä yhteisöissä. (Aalto, Mustonen & Tuki, 2009.)

Lähteet

- Aalto, E. (1994). Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. Teoksessa Suni, M. & Aalto, E. (toim.) *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Aalto, E. & Tukia, K. (2009). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat tuovat koulun oppiaineisiin uudenlaisen näkökulman. Teoksessa Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa – suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Tampere: Juvenes Print.
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). *Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohdana*. Julkaistu Virittäjä-lehdessä 3/2009 s. 402–423. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204/3921>.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen – Perusopetuksen pedagogiikan arviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_30.pdf.
- Halonen, M. (2010). *Aidinkieli, ensikieli, oma kieli*. Haettu osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2010/aidinkieli-ensikieli-oma-kieli>
- Järvinen, H-M. (2014). Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) *Kuinka kieltä opitaan – opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Kotilainen, H. (2020). *Inspiraatiota opetukseen - Kokemuksia luokasta: näin kuvat ja pelit auttavat S2-oppilaita kehittämään kielitaitoaan*. Haettu osoitteesta <https://www.sanomapro.fi/kokemuksia-luokasta-nain-kuvat-ja-pelit-auttavat-s2-oppilaita-kehittamaan-kielitaitoaan/>.
- Kotimaisten kielten keskus. (n.d.) *Kielen asemaan liittyvät termit hallinnossamme -sanasto*. Haettu 8.3.2021 osoitteesta https://www.kotus.fi/julkaisut/kielipolitiikkajulkaisut/kielen_asemaan_liittyvat_termit_hallinnossamme_sanasto/vieras_kieli
- Kuukka, I. & Rapatti, K. (2009). *Yhteistä kieltä luomassa – suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Tampere: Juvenes Print.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. (2016). *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2016/05/KARVI_1316.pdf.
- Metsämuuronen, J. (2005). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Miettinen, H. (1994) Kuinka suhtautua ulkomaalaisen puhumaan suomen kieleen? Teoksessa Suni, M. & Aalto, E. (toim.) *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Mustonen, S. & Honko, M. (2018). *Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka*. Teoksessa Honko, M. & Mustonen, S. (toim.) *Tunne kieli – Matka maailmankieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Niitemaa, M-L. (2014). Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) *Kuinka kieltä opitaan – opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan – opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Pyykkö, R. (2014). Kulttuuri kielenopetuksessa. Teoksessa Suni, M. & Aalto, E. (toim.) *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Saario, J. (2009). Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. Teoksessa Teoksessa Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa – suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Tampere: Juvenes Print.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto: Opetusjulkaisu.
- Seedhouse, P. (2009). *The Interactional Architecture of the Language Classroom*. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature.
- Silfverberg, L. (1993). *Mitä on suomi vieraana kielenä?* Virittäjä 97 (2). Haettu osoitteesta <https://journal.fi/virittaja/article/view/38583/31385>.
- Sundman, M. (2014). Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan – opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Tallinna: Gaudeamus Oy.

Suni, M. & Aalto, E. (1994). *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.

Suni, M. (1994) Kommunikaatio – oppijan kielitaidon koetinkivi. Teoksessa Suni, M. & Aalto, E. (toim.) *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.