

# Auringonvalosta Mansikkalaan –

Tapaustutkimus erään osallistavan oppimateriaalimallin ideologioista,  
lähtökohdista ja hyödyntämisestä aikuisopetuksessa

Tutkielma  
Armi Sinerkari  
Helsingin yliopiston  
opettajankoulutuslaitos  
Huhtikuu 2012

## Sisällys

1	Johdanto .....	3
1.1	Tutkimuskysymys ja -metodit .....	3
1.2	Aineisto .....	4
1.2.1	<i>Auringonvalo: elämää suomalaisessa kylässä (1990)</i> .....	5
1.2.2	<i>Mansikkala-monitoimialusta</i> .....	6
2	Ideologiat Mansikkalan taustalla .....	7
2.1	Dialoginen näkökulma kieleen, sen oppimiseen ja opetukseen .....	8
2.2	Funktionaalisuus kielenopetuksessa .....	9
2.3	Osallistava pedagogiikka .....	11
2.3.1	<i>Roolileikki</i> .....	11
2.3.2	<i>Yhteistoiminnallinen oppiminen</i> .....	12
3	Ideologiat käytännössä – lähtökohtia ja menetelmiä .....	13
3.1	Mansikkala luokkahuoneessa .....	13
3.1.1	<i>Opettajan rooli</i> .....	14
3.1.2	<i>Oppijoiden rooli ja keskinäinen riippuvuussuhde</i> .....	15
3.2	Kuinka Mansikkala perustetaan .....	16
3.2.1	<i>Opetuksen kehikon luominen</i> .....	17
3.2.2	<i>Kielenopetus tuotetussa kehikossa</i> .....	20
3.3	Mansikkala oppimisen ympäristönä .....	21
4	Pohdintaa .....	24
	LÄHTEET .....	26

## 1 Johdanto

Suomenoppijat ovat usein taidoiltaan ja taustaltaan hyvin heterogeeninen ryhmä, jopa saman opetusryhmän sisällä. Oppijaryhmän heterogeenisyys aiheuttaa usein ongelmia oppimateriaalin valintaan, esimerkiksi juuri S2-opetuksessa. Tarkastelen työssäni yhtä heterogeenisen oppijaryhmän tarpeisiin luotua funktionaalista opetus- ja oppimateriaalimallia, Mansikkala-monitoimialustaa, jonka ideana on, että oppijat luovat oppimateriaalin yhdessä opettajan kanssa. Kiinnostukseni aiheeseen on syntynyt pedagogisten opintojen myötä päästessäni tutustumaan Mansikkala-mallin yhteydessä tuotettuun materiaaliin ja myös kokeilemaan itse sen tuottamista.

Mansikkalan esikuvana on Kirsti Siitosen (toim.) julkaisu *Auringonvalo: elämää suomalaisessa kylässä* (1990). Työni aineisto onkin kaksiosainen; se koostuu varsinaisesta aineistosta Mansikkala-monitoimialustasta ja tausta-aineistosta Auringonvalojulkaisusta. Esittelen tutkimuskysymykseni tämän luvun alaluvussa 1.1 ja aineistoni alaluvussa 1.2. Kokonaisuudessaan työni etenee siten, että luvussa 2 kuvaan työni lähtökohtia ja analyysin kannalta keskeisiä käsitteitä. Sen jälkeen siirryn aineiston analyysiin (luku 3). Lopuksi luvussa 4 teen yhteenvedon Mansikkala-monitoimialustan soveltamisen eduista ja toisaalta mahdollisista ongelmakohtista. Pohdin lisäksi mallin soveltamista myös perus- ja lukio-opetuksessa.

### 1.1 Tutkimuskysymys ja -metodit

Tutkimukseni on luonteeltaan teoreettinen, mutta sen taustalla on käytännön tarve: määrittellä Mansikkala-monitoimialustan taustalla vaikuttavat kieli-, oppimis- ja opettamiskäsitteet. Mansikkala-monitoimialustan taustalla vaikuttavien ideologioiden määrittely on tärkeää erityisesti siksi, että mallin teoreettisten lähtökohtien kirjoittaminen auki palvelee sen soveltamista käytännössä. Esimerkiksi Aalto ym. (2009: 409) toteavat funktionaalista kielenopetusta käsittelevässä artikkelissaan, että S2-oppimateriaaleissa kerrotaan vain harvoin eksplisiittisesti laatijoiden teoreettisista lähtökohdista. Nähdäkseni oppimateriaalin teoreettisten lähtökohtien epäselvyys tai implisiittisyys saattaa hankaloittaa nimenomaan funktionaalisen opetus- ja oppimateriaalin käyttämistä opetuksessa.

Teoreettisuudesta huolimatta työni on tapaustutkimus, sillä se pureutuu yhteen opetusmenetelmään ja -malliin, Mansikkala-monitoimialustaan ja sen esikuvaan Auringonvalon kylään. Keskeisimpänä tutkimuskysymyksenäni on, millaiset ideologiat vai-

kuttavat Mansikkala-monitoimialustan taustalla? Tarkastelen työssäni, miten Mansikkalan taustalla vaikuttavat ideologiat toteutuvat monitoimialustan soveltamisessa ja sen yhteydessä tuotetussa oppimateriaalissa. Keskityn kolmen keskeisen ideologian, dialogisuuden, funktionaalisuuden sekä osallistavan pedagogiikan tarkasteluun.

Dialogisuuteen liittyviä tutkimustehtävääni tarkentavia kysymyksiä ovat, kuinka dialogisuus toteutuu opettajan ja oppilaan sekä luokkahuoneen ja sen ulkopuolisen maailman vuorovaikutuksessa sekä oppimisessa. Funktionaalisuuden osalta keskityn erityisesti siihen, miten funktionaalinen opetus ja sen periaatteet toteutuvat Mansikkamonitoimialustan käyttämisessä. Mitkä ovat funktionaalisuuden hyödyt ja toisaalta haitat opettajan ja oppilaan näkökulmasta? Osallistavan pedagogiikan osalta näkökulmani keskittyy siihen, miten kaksi oppilaiden osallistamisen ja yhteistyön mahdollistavaa opetusmenetelmää, roolileikki ja yhteistoiminnallisuus, toteutuvat Mansikkalan soveltamisessa? Entä minkälaisia rooleja Mansikkala-monitoimialusta mahdollistaa opiskelijoille mutta toisaalta myös opettajalle? Osallistavaan pedagogiikkaan liittyy myös se, kuinka oman oppimateriaalin luominen tukee opiskelua ja toisaalta toteuttaa dialogisuutta ja funktionaalisuutta?

Tarkoitukseni ei ole ainoastaan esitellä edellä mainittuja ideologioita ja niiden toteutumista Mansikkala-mallissa, vaan pohtia niitä myös siltä kannalta, kuinka ne välittyvät Mansikkala-materiaalista ja -metodista. Kiinnitän huomioni myös siihen, millaisia mahdollisia ongelmia materiaalin käyttämiseen opetuksessa liittyy. Kirjallisuuteen perehtymisen lisäksi olen haastatellut Auringonvalon kylän kehittäjää Kirsti Siitosta mallin kehittämis- ja toteutusprosessista sekä sen soveltamisesta opetuksessa. Haastattelumetodina olen käyttänyt keskustelunomaista strukturoimatonta temahaastattelua. Keskustelimme haastattelussa erityisesti siitä, millaisiksi opettajan ja oppijoiden roolit muodostuivat Auringonvalo-materiaalin ideoimisessa ja tuottamisessa, sekä siitä, minkälaisia ongelmia prosessiin voi liittyä. Haastattelu tehtiin puhelimitse 5.1.2012. Viitataan haastatteluun työssäni lyhenteellä KS2012.

## 1.2 Aineisto

Esittelen tässä luvussa ensin työni tausta-aineiston Mansikkala-monitoimialustan esikuvan, vuonna 1990 ilmestyneen *Auringonvalo: elämää suomalaisessa kylässä* -julkaisun (luku 1.2.1). Sen jälkeen siirryn kuvaamaan varsinaista aineistoani Mansikkala-monitoimialustaa ja sen synty- ja kehittämisprosessia (luku 1.2.2).

### 1.2.1 *Auringonvalo: elämää suomalaisessa kylässä (1990)*

Työni tausta-aineisto *Auringonvalo: elämää suomalaisessa kylässä (1990)* on Kirsti Siitosen toimittama, yhteistyössä opiskelijoiden kanssa laatima opetus- ja oppimateriaalipaketti. Sen on julkaissut Jyväskylän yliopiston korkeakoulujen kielikeskus (nyk. Soveltavan kielitieteen keskus). *Auringonvalo*-kirjaa edelsi vuonna 1989 Münsterin yliopiston keskustelukurssin tekemä 30 kappaleen moniste. Pääosin *Auringonvalo*-julkaisun materiaali on syntynyt vuosina 1986–1989. Kirja on tarkoitettu edistyneille suomenoppijoille luku-, kirjoitus- ja virikemateriaaliksi. (Siitonen 1990: esipuhe; KS2012.)

Auringonvalon kylä syntyi Saksassa Münsterin yliopistossa vuonna 1986 Siitosen vetämällä keskustelukurssilla. Alun perin tarkoituksena ei ollut tehdä oppimateriaalia vaan saada suomenoppijat puhumaan. Kurssin oppilaat hallitsivat suomen kielen perus-sanaston ja kieliopin mutta puhuminen tuotti suuria vaikeuksia; keskustelutilanteissa oppilaat menivät lukkoon. Ryhmä piti saada keskustelemaan mutta puheenaiheet alkoivat loppua. Siitonen kuvailee tilannetta näin: ”He [ryhmän jäsenet] tunsivat toisensa jo niin hyvin, että tiesivät tasan tarkkaan, minkä ikäinen kenenkin koira on. Eivät he jaksaneet enää puhua toistensa elämästä.” (KS2012.)

Vaikka ryhmä oli edistynyt, suomenkielisen kaunokirjallisuuden tai sanomalehtien lukeminen ja analysoiminen olisi ollut liian vaativaa. Siitonen keksi, että ryhmä voisi perustaa kuvitteellisen suomalaisen kylän. Kesälukukauden alussa vuonna 1986 hän toi ”aivan kokeeksi” luokkaan lähes tyhjän kartan kylästä. Oppilaat saivat tehtäväkseen nimetä kylän ja sen kadut. Kylän nimeksi tuli Auringonvalo ja se sai katuja, muun muassa Alipalontien ja Poikkikadun. Oppilaat sijoittivat Auringonvaloon rakennuksia, esimerkiksi kuvitteelliset kotitalonsa, ortodoksisen kirkon ja kaupan. Lisäksi he keksivät Mansikkalaan palveluita (mm. koulun, pankin, postin ja ravintolan). Auringonvalon kylä myös sijoitettiin Suomen kartalle, Lieksan ja Kelvän (*Auringonvalo*-julkaisussa Kelva) väliin Kuopiosta koilliseen. Kotitehtäväksi oppilaat saivat nimetä oman kuvitteellisen perheensä ja kertoa jotain sen elämästä. Kylään muutti perheitä, muun muassa Toivaset ja Lintiset. Kylän asukkaat ja palvelut vaihtuivat toisinaan, kun kurssille tuli uusia oppilaita tai joku vanha oppilas lopetti. (Siitonen 1990: 1–7; KS2012.)

Siitosen (KS2012) mukaan oppilaat eläytyivät tunneilla – ja usein niiden ulkopuolellakin – kuvitteellisen hahmon rooliin. Kyläläiset alkoivat elää omaa elämäänsä; kurssilaiset keksivät kylän tapahtumia ja opettaja teetti niiden pohjalta tehtäviä. Esimerkiksi kun oppilaat keksivät, että kylässä järjestetään taidenäyttely, heidän täytyi ensin muun

muassa laatia apuraha-anomus näyttelyä varten. Tai kun kaksi kyläläistä rakastui ja halusi mennä naimisiin, kurssilla alettiin järjestää häitä. Laadittiin kutsukortti ja keskusteltiin häiden tapahtumista. (KS2012.)

Siitonen antoi opiskelijoille myös kirjoitustehtäviä, kuten ”Kerro mitä Auringonvalossa tapahtui 15.9.1987”. Jokainen kirjoitti oman perheensä tai hahmonsä elämästä. Tapahtumiin liittyvät tehtävät saatettiin myös kirjoittaa yhdessä, esimerkiksi joulusta tai uudesta vuodesta Auringonvalossa, ja joku oppilaista kokosi tekstin ja kirjoitti sen puhtaaksi. Usein teksteihin myös palattiin jälkikäteen, luettiin ääneen ja keskusteltiin niistä. Siitonen liitti kylän tapahtumiin myös muita harjoituksia, kuten dialogeja. Auringonvalon kylä sai myös oman sanomalehden, *Auringonvalon sanomat*. Idea lehdestä tuli Siitoselta, joka kokosi osan jutuista oikeista sanomalehdistä, mutta oppilaat saivat myös itse vaikuttaa lehden sisältöön. (KS2012.)

Siitosen Münsterin yliopistossa pitämä keskustelukurssi kokoontui kaksi tuntia viikossa kolmen vuoden ajan (loma-aikoja lukuun ottamatta). Materiaalia Auringonvalon kylän ympärille ehti tuossa ajassa kertyä valtava määrä. Siitonen oli kurssin päätyttyä vuonna 1989 koonnut materiaalista yhdessä opiskelijoiden kanssa monisteen, jota kopioitiin 30 kappaletta. Hänestä tuntui kuitenkin siltä, että Auringonvalon kylää ei saisi haudata. *Auringonvalo: elämää suomalaisessa kylässä* syntyi lopulta Jyväskylän yliopistossa. Lopullisen julkaisun tekstejä on editoitu jonkin verran, mutta kaikissa teksteissä näkyy kuitenkin kirjoittajan kielitaidon taso. Lisäksi Siitonen on lisännyt kirjaan joitain uusia harjoituksia, kuten opettajan avuksi tarkoitetun ”Tee oma Auringonvalosi”-tehtävän. (KS2012.)

### 1.2.2 *Mansikkala-monitoimialusta*

Työni varsinainen aineisto, Mansikkala-monitoimialusta, on Maria Kelan on myöhemmin Auringonvalon kylän mallista soveltama opetus- ja oppimateriaali. Hän on käyttänyt sitä vuosina 2001–2003 opettaessaan Laurea-ammattikorkeakoulussa heterogeenisiä S2-ryhmiä. Kokonaisena Kela on toteuttanut Mansikkalan kahdelle ryhmälle, joissa oppijoiden suomen kielen taito vaihteli A2:sta B1:teen. Ryhmät kokoontuivat alle kymmenen kertaa, mutta osa kokoontumisista kesti useamman tunnin. (Maria Kela, suullinen tiedonanto 4.4.2012.)

Mansikkalan ideana on, että oppijat luovat yhdessä opettajan kanssa oman oppimateriaalinsa. Mansikkala-monitoimialustalla viitataan opettajan ja oppijaryhmän yhdessä luomaan suomalaiseen kylään. Kylän kartan, palveluiden, asukkaiden ja heidän

elämänsä lisäksi nimitys pyrkii tavoittamaan mallin rajattomat soveltamismahdollisuudet: kaiken sen, mitä kukin oppijaryhmä oman opetuksensa kehikoksi Mansikkalan ympärille kehittääkään.

Mansikkala-monitoimialustan taustalla on ajatus funktionaalisesta kielenopetuksesta, sillä materiaalin väljyys mahdollistaa sen, että kukin oppija voi tuottaa suomea kykijensä mukaan. Oppijat luovat itse oppimateriaalinsa kehikon, johon opettaja sijoittaa kielenopetuksen – muun muassa kieliopin, kulttuurin opetuksen ja tekstilajit.

Vuodesta 2009 lähtien, Auringonvalon kylän jalanjäljissä on kehitetty edelleen Mansikkala-materiaalia, ja sen jakamiseen tarkoitettuja verkkosivuja. Ideoinnissa ovat olleet mukana Helsingin yliopiston S2-aineenopettajaopiskelijat sekä S2-sivuaineen valinneet luokanopettaja- ja lastentarhanopettajaopiskelijat. Mansikkala-projektissa on suoritettu yksi aineenopettajakoulutuksen soveltava harjoittelu: vuonna 2011 Laura Oinonen suoritti harjoittelunsa laatimalla materiaalia Mansikkalaan ja suunnittelemalla sen verkkototeutusta. Olen myös itse suorittamassa aineenopettajantutkinnon soveltavaa harjoittelua Mansikkala-projektissa. Tarkoitukseni on perustaa Internetiin blogialustalle sivusto, jolla Mansikkala-monitoimialustan mallia ja sen oheismateriaalia voitaisiin jakaa. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielitieteen keskus on myös antanut luvan julkaista *Auringonvalo: elämää suomalaisessa kylässä* -materiaalin pdf-muodossa Mansikkala-sivustolla. Mansikkala-sivuston ideana on toimia suomi toisena ja vieraana -kielenä opetukseen tarkoitetun opetus- ja oppimateriaalin idea- ja materiaalipankkina opettajille. Mansikkala-sivustosta ei siis tule verkko-opetuksen välinettä.

## 2 Ideologiat Mansikkalan taustalla

Mansikkala-monitoimialustan taustalla vaikuttaa useita ideologioita, käsityksiä kielestä, kielen oppimisesta ja opetuksesta. Kartoitan tässä luvussa niistä keskeisimpiä. Alalukujen järjestys ei ole hierarkkinen, eivätkä käsitteet ole laajuudeltaan keskenään verrannollisia. Esittelen ensin alaluvussa 2.1 dialogisuuden käsitteen tässä työssä käytetyistä näkökulmista. Alaluvussa 2.2 kuvaan funktionaalista kielenopetusta ja sen periaatteita, ja alaluvussa 2.3 puolestaan roolileikin ja yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä opetuksessa.

## 2.1 Dialoginen näkökulma kieleen, sen oppimiseen ja opetukseen

Kielen dialogisuus on käsitteenä laaja, ja sen sisältö määritellään eri tutkimuksissa näkökulmaltaan ja laajuudeltaan eri tavoin. Esittelen seuraavaksi kaksi tämän tutkimuksen kannalta keskeistä, toisiaan täydentävää näkökulmaa kielen dialogisuuteen. Toinen niistä keskittyy ensisijaisesti dialogisuuteen kielen ominaisuutena (ns. bahtinilainen näkökulma), toinen kielen opetuksen ja oppimisen dialogisuuteen.

Kielen dialogisuudesta puhuttaessa käytetään usein Bahtinin (1981) käsitettä heteroglossia, jolla viitataan kielen moniäänisyyteen. Dialogisen kielikäsitteen keskeisin argumentti on se, että kieli ei ole yhtenäinen ja muuttumaton järjestelmä vaan dynaaminen ja jatkuvassa muutoksen tilassa (esim. Dufva ym. 2011: 114–119). Kielen käytön näkökulmasta kielen jatkuva muutos liittyy keskeisesti kieliyhteisöjen monikielisyyteen ja siihen, kuinka kieltä tuotetaan vuorovaikutuksessa (mp.).

Bahtinin (1981:293–294, 341–345) mukaan oma äänemme on muodostunut muiden äänistä ja näkökannoista, sillä olemme omaksuneet käyttämämme sanat toisten ihmisten puheesta. Bahtin (mp.) puhuu *haltuunotosta* (engl. appropriation), jossa osa sanoista ja äänistä hyväksytään ja osa hylätään. Haltuunotto jakautuu autoritäärisiin ja sisäisesti vakuuttaviin sanoihin. Autoritääriset sanat liittyvät auktoriteettiin, ja ne ovat sellaisenaan hyväksyttäviä, kun taas sisäisesti vakuuttavat sanat ovat merkitykseltään avoimia ja dynaamisia, ja niitä on mahdollista kehittää dialogissa. Sisäisesti vakuuttavat sanat myös muuttuvat omiksi haltuunoton prosessissa. (Mp.)

Dufva ym. (2011: 115–119) kuvaavat bahtinilaisesta dialogisuuden määritelmästä kumpuavaa opetuksen ja oppimisen dialogisuutta siten, että kieltä oppiessaan ihminen oppii käyttämään ja ymmärtämään siihen liittyviä semioottisia ja siten myös kielellisiä resursseja. Resurssit viittaavat käytännössä esimerkiksi kielen tilanteiseen hallintaan tai tekstilajien tajuun (mp.). Esimerkiksi juuri tilanteisen kielenkäytön resurssien soveltamisen tulisi olla vieraan tai toisen kielen opetuksen keskeinen tavoite (ma.).

Dufva (2006:41) esittää dialogisen vuorovaikutuksen olevan merkitysneuvottelua ja siten funktionaalista. Dialoginen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, jolloin ”toisten sanat muuttuvat vaivihkaa omiksi sanoiksi” (mas. 47). Dialogisen kielikäsitteen mukaan kielellinen todellisuus on kirjava ja vaihtelu ja tilannesidonnaisuus kielen keskeisiä ominaisuuksia (mas. 43–44, Vološinov 1973: 94). Näin ollen kielet eivät siis ole yksinkertaistettuja, stabiileja kokonaisuuksia, eikä kielen oppimista voida dialogisesta näkökulmasta pitää esimerkiksi ”suomen” oppimisena vaan pikemminkin puhe- ja



tekstilajeihin, diskursseihin ja vuorovaikutustilanteisiin sosiaalistumisena (Dufva 2006: 44–45, ks. myös Dufva ym. 2011).

Kielen dialogisuutta pidetään useimmiten puhutun kielen ominaisuutena. Kirjoitettussa kielessä dialogisuus toteutuu useimmiten intertekstuaalisuutena (ks. esim. Solin 2006), joka voi olla toisten tekstien, mutta myös toisen puheen<sup>1</sup> lainaamista omassa tekstissä. Analysoin dialogisuuden toteutumista Mansikkala-monitoimialustan soveltamisessa luvussa 3. Tarkastelen dialogisuutta tekstin ominaisuutena edellä kuvatusta, perinteisestä käsityksestä poikkeavasta näkökulmasta. Dialogisuus on läsnä erityisesti alaluvussa 3.3, jossa tarkastelen sitä, millä tavoin dialogisuus toteutuu Mansikkala-monitoimialustan materiaalin hyödyntämisessä.

## 2.2 Funktionaalisuus kielenopetuksessa

Funktionaalisisessa kielikäsitteessä kieltä ei pidetä stabiilina vaan elävänä ja muuttavana kokonaisuutena, jossa kielen käyttö, muoto ja merkitys liittyvät erottamattomasti toisiinsa (esim. Halliday 1985). Funktionaalisen kielenopetuksen lähtökohtana on se, että kielenopetus pyrkii vastaamaan oppilaan kielenkäyttötarpeeseen (Aalto ym. 2009). Opetuksen tuloksena muotojen avulla opitaan ilmaisemaan merkityksiä (ma.).

Funktionaalisisessa opetuksessa kieltä tarkastellaan viestinnän välineenä ja siten sosiaalisen toiminnan tuloksena (Aalto ym. 2009: 407–410). Opetus pyrkii reagoimaan oppijan autenttisen oppimisympäristön tapahtumiin, jotta oppilas aktivoituisi oppimaan lisää luokan ulkopuolella. Oppijat huomioidaan yksilöinä, taidoiltaan ja kiinnostuksen kohteiltaan heterogeenisenä joukkona. Näin ollen opettaja pyrkii mukauttamaan opetuksensa oppilaiden omaan oppimisprosessiin. Lisäksi säännöt ja yleistyksen tehdään induktiivisesti kielen käyttökokemuksen kautta, jolloin opetus valmentaa oppijaa myös hahmottamaan kielenkäytön erilaisia funktioita. Käytännössä kielioppia ei siis opeteta valmiin kaavan mukaan, vaan opetettavien asioiden järjestys mukailee oppijoiden tarvetta. (Mp.) Aallon ym. (2009: 410; ks. myös Suni 2008: 203–205) mukaan reseptiivinen kielitaito edeltää produktiivista. Jotta oppija pystyy laajentamaan reseptiivisen kielitaitonsa vähitellen produktiiviseksi, opetuksessa on tuettava sekä reseptiivistä että produktiivista kielitaitoa (Aalto ym. 2009: 416).

---

<sup>1</sup> Perinteisen määritelmän mukaan intertekstuaalisuudella tarkoitetaan kirjoitetun tekstin lainaamista omassa tekstissä (esim. Valpola 2000, *intertekstuaalinen*). Täydennyksenä tähän Ivanič (1999) on osoittanut, että kirjoittajat lainaavat teksteihinsä lähes sellaisenaan myös toisten puhetta ja muiden kanssa käymää keskustelua. Hänen (mt.) aineistonaan on yliopisto-opiskelijoiden esseitä.

Funktionaalisuudessa korostuu Aallon ym. (2009: 407–410) mukaan erityisesti näkemys kielitaidon tilannesidonnaisuudesta. Tämä tarkoittaa sitä, että oppijoille ei lähtökohtaisesti opeteta esimerkiksi vain yleiskieltä vaan myös puhekieltä. Kirjoitetusta kielestä oppijoille opetetaan esimerkiksi eri tekstilajien tunnistamista ja tuottamista. (Mp.)

Funktionaalisessa opetustilanteessa käsitys opetuksesta ja oppimisesta on siis erilainen kuin formaalissa opetustilanteessa (Aalto ym. 2009); opettavat asiat kumpuavat oppijoiden tarpeesta sen sijaan, että ne tulisivat annettuina ylhäältä päin, opettajalta tai oppikirjasta. Aallon ym. (ma.) mukaan puhutun ja kirjoitetun kielen sekä kieliopin opetuksessa, opettavien asioiden valinnassa on koko ajan taustalla oppijoiden todellinen tarve. Oppimistarpeen huomioiminen vaatii opettajalta oppimisprosessin seuraamista, jotta opetus onnistuisi jäsentämään ja täydentämään oppilaan hallitsemaa ja jatkuvasti kehittyvää kielitaitoa. (Mas. 407–410.)

Käytännössä esimerkiksi uuden rakenneasian opetus voisi Aallon ja Tukian (2007: 3–4; ks. myös Aalto ym. 2008) mukaan edetä funktionaalinen opetuksen polkua seuraavasti:

1. Valitaan oppilaalle merkityksellinen, autenttinen kirjoitettu tai puhuttu teksti, jossa uusi rakenneasia esiintyy.
2. Käsitellään tekstiä sisällöllisesti, ja opettavat rakenteet esiintyvät sisällön käsittelyssä.
3. Ohjataan oppilasta tutkimaan rakennetta kontekstissa ja tekemään päätelmiä sen säännönmukaisuuksista.
4. Luodaan yhdessä havaintojen pohjalta tärkeimmät rakennesäännöt. Vältetään turhia termejä, sääntöjä ja poikkeuksia.
5. Rakennetta harjoitellaan pitkälle tuetulla harjoituksella.
6. Harjoittelua laajennetaan kielitaidon eri osa-alueille kehystetyllä harjoituksella, jossa oppilas tuottaa kokonaisia lauseita.
7. Harjoittelua laajennetaan edelleen omaehtoisempaan tuottamiseen. Oppilaalle annetaan esimerkiksi tekstintuottamistehtävään vain tema ja tekstityyppi.

(Aalto ja Tuki 2007: 3–4; ks. myös Aalto ym. 2008.)

Funktionaalisen polun ”loppupäässä” uuden rakenneasian oppimista arvioidaan tarkastelemalla oppilaan kielenkäyttöä siitä näkökulmasta, pystyykö hän käyttämään opittua rakennetta luontevasti eri tilanteissa (Aalto ja Tuki 2007: 4).

Tarkastelen työni luvussa 3 Mansikkala-monitoimialustaa funktionaalisen kielenopetuksen näkökulmasta. Funktionaalinen näkökulma on erityisesti esillä alaluvussa 3.2 siinä yhteydessä, miten funktionaalisuus toteutuu opetusmateriaalin tuottamisprosessissa ja tuotetun opetuskehikon hyödyntämisessä.

### 2.3 Osallistava pedagogiikka

Osallistava pedagogiikka viittaa nimensä mukaisesti opetukseen, jossa myös oppija voi ottaa toimijan position esimerkiksi tuomalla opetustilanteen vuorovaikutukseen itselleen mielekkäitä teemoja (Kumpulainen ym. 2010: 92–93). Menetelmä korostaa oppijoiden tasavertaisuutta ja heitä kannustetaan ottamaan vastuuta myös muiden osallistumisesta yhteiseen toimintaan (mp.). Toimijuuden käsite liittyy osallistavan pedagogiikan yhteydessä siihen, että oppijoilla on mahdollisuus osallistua aktiivisesti toimintaan, vaikuttaa omaan oppimiseensa ja mahdollisesti myös opetukseen; siihen liittyy siis keskeisesti aloitteellisuus ja vastuullisuus (Kumpulainen ym. 2010: 23). Toimijuuden kokemuksella katsotaan olevan suuri merkitys identiteetin muodostumiselle (mp.).

Kuvaan tässä luvussa roolileikin ja yhteistoiminnallisen opetuksen hyödyntämistä opetuksessa. Molemmat menetelmät edellyttävät toimiakseen opetustilanteessa vähintään kahden oppijan, mutta useimmiten ryhmän osallistumista. Olen sijoittanut roolileikin ja yhteistoiminnallisen oppimisen kuvaukset tähän lukuun osallistavan pedagogiikan alle, koska molemmissa menetelmissä useimmiten hyödynnetään osallistavaa opetusta ja mahdollistetaan oppijoiden toimijuus. Roolileikin ja yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteisiin yhdistetään eri tutkimuksissa hiukan erilaisia, joskus limittyviä tai toisensa poissulkevia määritelmiä. Pyrin seuraavaksi tekemään määritelmistä tämän työn tarpeisiin jonkinlaisen synteessin.

#### 2.3.1 Roolileikki

Roolileikki on draamallisen opetuksen keino. Parhaimmillaan se vapauttaa ryhmän kielenkäytön rajoitteista, jolloin luokkahuoneeseen voidaan roolileikin avulla tuoda rajaton määrä erilaisia tosielämän kielenkäyttötilanteita. (Pasanen 1992: 35.) Pasanen (mts. 36) mukaan roolileikki on tehokas kielenopetuksen väline, sillä kielellinen vuorovaikutus on sidoksissa sosiaalisiin rooleihin. Jokaisella meistä on useita rooleja, joihin liittyy erilaisia odotuksia esimerkiksi sen suhteen, millainen käytös on hyväksyttävää tai toivottua. Koska tosielämän kielenkäyttötilanteiden sujuvuus liittyy useimmiten keskeises-

ti siihen, kuinka odotuksenmukaisesti kielenkäyttäjät roolissaan toimii, roolileikki toimii kieli- mutta myös kulttuurikasvatuksena. (Mp.) Livingstone (1983: 2–5) nimeää kielellisten roolien piirteiksi muun muassa muodollisuuden asteen, rekisterin, funktion sekä asenteen puheena olevaan asiaan.

Roolileikissä oppilaiden vapautta säädellään ohjauksen määrällä. Useimmiten ohjaaja kuitenkin antaa harjoitukseen tilanteen ja määrittää roolit (Pasanen 1992: 38). Esimerkiksi klassisen suggestopedisen kielikurssin aluksi osallistujille annetaan kurssia varten uusi identiteetti (nimi, kansalaisuus ja ammatti), ja henkilökuvaa laajennetaan kurssin edetessä ja oppijan taitojen karttuessa (mts. 44).

Roolileikin yhteys osallistavaan pedagogiikkaan ei ole itsestään selvä, sillä roolileikin ei välttämättä tarvitse olla osallistavaa ja siten mahdollistaa oppijan toimijan positiota. Näin on esimerkiksi sellaisen roolileikin kohdalla, joka on ohjeistettu ennalta hyvin tarkasti. Tässä työssä käsitellyn Auringonvalon kylän ja Mansikkalan tapauksessa roolileikki on nähdäkseni kuitenkin avoin ja oppijoilla on mahdollisuus vaikuttaa hyvin paljon roolileikin kulkuun.

### 2.3.2 *Yhteistoiminnallinen oppiminen*

Osallistavan pedagogiikan menetelmistä Mansikkala-malliin liittyy kiinteästi yhteistoiminnallisen oppimisen<sup>2</sup> käsite, joka pitää sisällään useita erilaisia opetuksen teorioita ja niihin liittyviä menetelmiä, jotka korostavat oppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta (Sahlberg ja Sharan 2002a: 11–22). Yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteen taustalla vaikuttaa muun muassa pedagogisia ja sosiaalipsykologisia teorioita, jotka liittyvät esimerkiksi ryhmädynamiikkaan, konstruktivistiseen oppimiseen ja sisäiseen motivaatioon. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä<sup>3</sup> yhdistää se, että ryhmät jaetaan usein pienryhmiin, joiden toimintaa säätelevät erilaiset toiminnan ja opetuksen säännöt. Lisäksi useimmissa menetelmissä korostetaan ryhmän jäsenten vuorovaikutuksen ja positiivisten riippuvuussuhteiden merkitystä ja oppijoiden välinen kilpailu pyritään minimoimaan. (Mp.) Keskityn tässä kuvaamaan yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohtia ja periaatteita yksittäisten menetelmien sijaan.

---

<sup>2</sup> Käytän tässä käsitettä *yhteistoiminnallinen oppiminen* kuten Sahlberg ja Sharan (2002b) kattamaan rakenteellisen lähestymistavan, palapelitekniikan, yhdessä oppimisen, yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun, kompleksiopetuksen, ryhmätutkimuksen sekä STAD-, TAI- ja CIRC-menetelmät.

<sup>3</sup> Sahlberg ja Sharan (2002a ja b) lukevat yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiin mukaan hyvin eri tavoin määritellyjä suuntauksia. Osa menetelmistä on käytännönläheisiä, osa pikemminkin teoreettisia lähtökohtien määrittelyjä, kuten rakenteellinen lähestymistapa ja yhdessä oppiminen.

Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmistä rakenteellisessa lähestymistavassa ja yhdessä oppimisessa määritellään yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohtia, joiden on toteuduttava, jotta toiminta on onnistunutta (yhdessä oppimisesta ks. Johnson ja Johnson 2002a: 101–118; rakenteellisesta lähestymistavasta Kagan ja Kagan 2002: 24–47). Esimerkiksi yhdessä oppiminen edellyttää muodollista ja vapaamuotoista yhteistoiminnallisuutta, yhteistoiminnallisia perusrhymiä eli jäseniltään pysyviä pienryhmiä, positiivista keskinäistä riippuvuutta, kannustavaa vuorovaikutusta, yksilöllistä vastuuta, sosiaalisia taitoja sekä ryhmän suorittamaa prosessointia (Johnson ja Johnson 2002a: 101–105).

### 3 Ideologiat käytännössä – lähtökohtia ja menetelmiä

Analysoin tässä luvussa sitä, kuinka Mansikkala-monitoimialustan taustalla vaikuttavat ideologiat toteutuvat siinä käytetyissä opetusmenetelmissä ja -materiaaleissa. Tarkasteluni keskiössä ovat luvussa 2 käsitellyt ideologiat, dialogisuus, funktionaalisuus ja osallistava pedagogiikka, roolileikki ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Kuten tulen tässä luvussa osoittamaan, ideologiat toteutuvat Mansikkala-monitoimialustassa ja sen osissa eri tavoin toisiinsa liittyen ja limittyen. Luvussa 3.1 kuvaan opettajan ja oppijoiden rooleja Mansikkala-monitoimialustan käytännön toteutuksessa. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan malliin liittyvän oppimateriaalin tuottamista ja sen lähtökohtia (luku 3.2), ja lopuksi näkökulmani siirtyy Mansikkala-monitoimialustassa hyödynnetyn opetusmenetelmän taustalla vaikuttavan oppimiskäsityksen tarkasteluun (luku 3.3).

#### 3.1 Mansikkala luokkahuoneessa

Mansikkala tulee luokkahuoneeseen opettajan tuomana. Kuitenkin vähitellen ”pallo” siirtyy oppilaille, ja opettaja jää materiaalin tuottamisessa taustalle. Mansikkala-monitoimialustan mallia soveltaessaan opettaja voi tarpeen mukaan itse säädellä opetuksen opettajajohtoisuuden astetta. Mallissa myös oppijaryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus vaikuttaa materiaalin syntyyn ja sen hyödyntämiseen. Kuvaan tässä luvussa opettajan ja oppijoiden rooleja sekä oppijoiden keskinäistä riippuvuutta Mansikkalassa ja sen esikuvassa Auringonvalon kylässä.

### *3.1.1 Opettajan rooli*

Mansikkala-monitoimialustan soveltamisessa idea ja sen toteutuksen ensiaskeleet tulevat opettajalta, joka siis tuo tyhjän tai lähes tyhjän karttapohjan luokkaan ja alustaa kylän perustamisen. Kuitenkin jatkossa opettaja voi valita ryhmän tarpeiden mukaan, kuinka opettajajohtoista opetus on. Esimerkiksi Auringonvalon kylän luomisessa opettajan roolina oli alustuksen jälkeen ohjailta tilannetta taustalla ja teettää oppilailla tehtäviä sen mukaan, mihin ryhmä itse vei tilannetta (KS2012). Samoin Mansikkalassa opettaja vaikutti valikoiden Mansikkala-materiaalin sisältöön, esimerkiksi tekemällä kylään busireitit.

Vaikka Mansikkalassa ja Auringonvalon kylässä opettaja toimi tavallaan taustalla oppimateriaalia ja opetussisältöjen kulkua ohjailevana, opettaja voi myös ohjailta tilannetta enemmän. Esimerkiksi jos oppijaryhmän kielitaito on heikko, opettaja voi vaikuttaa Mansikkalan kehittymisprosessiin aluksi paljonkin. Opettaja voi tukea Mansikkalan perustamista laittamalla sinne valmiiksi paikkoja ja siten varmistaa, että kylään tulee tarpeeksi erilaisia konteksteja, jotka mahdollistavat monipuolisten kielenkäyttötilanteiden synnyn. Heikon kielitaidon ohella myös ryhmän sisäinen kemia tai se, kuinka tuttuja ryhmän jäsenet ovat keskenään, voi vaikuttaa Mansikkala-projektin käynnistymiseen. Opettajan on siis ainakin aluksi varauduttava vetämään tilannetta, sillä hän ei voi tietää etukäteen, innostuuko ryhmä aiheesta riittävästi ottaakseen ohjat käsiinsä. Toisaalta opettajajohtoisessa toteutuksessa opettajan on oltava erityisen tarkkana, ettei materiaalin funktionaalisuus ja siten myös motivoivuus kärsi ideoiden ja sisältöjen tullessa opettajalta.

Siitosen (KS2012) mukaan haastavinta Auringonvalon kylän soveltamisessa oli opettajalle kaikkien lankojen pitäminen käsissä niin, että jokainen pysyy mukana opetuksessa. Opetuksen suunnittelussa on muistettava, että kaikki kotitehtävänä kirjoitetut tekstit pitää itse lukea. Tekstien korjaaminen ja materiaalin kasaaminen siis helposti paisuttavat opettajan työmäärää. (KS2012.) Merkittävä tekijä, joka vaikuttaa materiaalin ja työn määrään, on opetettavan ryhmän koko: Auringonvalossa ja Mansikkalan soveluksissa oppijoita on ollut noin kymmenen. Ryhmäkoon kasvaessa materiaalikin alkaa paisua entisestään.

Auringonvalon kylässä ja Mansikkalassa opettaja oli opettajan roolissa, ryhmän ulkopuolisena tarkkailijana. Opettaja voi kuitenkin myös osallistua ryhmän toimintaan yhtenä sen jäsenenä ja luoda itselleen oman hahmon. Siinäkin tapauksessa hän voi syöttää materiaaliin sellaisia kielenkäytön konteksteja, joita pitää oppijoille tarpeellisina.

Mutta siitä huolimatta, että Mansikkala-monitoimialustan malli on oppijakeskeinen<sup>4</sup> ja toiminnan tasolla opettaja voi olla yksi ryhmän jäsen, tiedollinen kompetenssi ja ennen kaikkea kokonaisuuden ”lankojen pitäminen käsissä” pitää kuitenkin yllä opettajan ja oppijoiden suhteen asymmetrisyyttä. Mansikkalan mallin liittyvä osallistava vuorovai-  
kus antaa kuitenkin oppijoille mahdollisuuden hyvin pitkälle vietyyn toimijuuteen. Eikä nähdäkseni edes opettajan osallistuminen toimintaan yhtenä ryhmän jäsenenä vä-  
hennä oppijoiden mahdollisuutta toimijuuteen. Oppijoita kohdellaan mallissa osallista-  
van pedagogiikan periaatteiden mukaisesti tasavertaisina toimijoina, joilla on mahdolli-  
suus osallistua merkitysten luomiseen.

### *3.1.2 Oppijoiden rooli ja keskinäinen riippuvuussuhde*

Oppijoiden rooli on Mansikkalassa väistämättä hyvin suuri, sillä materiaalin tuottami-  
sen keskeisin lähtökohta on sen funktionaalisuus. Tarve erilaisille kielenkäyttötilanteille  
tulee oppijoilta: luomalla itselleen hahmon Mansikkalan kylään he mahdollisesti liittä-  
vät siihen jo jotain omasta elämästään. Ja siitä huolimatta, että oppijan oma hahmo voi  
myös olla täysin fiktiivinen, hän todennäköisesti tuo Mansikkalan kylään toimintoja,  
kuten kauppoja tai tilanteita omasta elämästään. Funktionaalisen kielenopetuksen peri-  
aatteiden mukaisesti oppimisen katsotaan olevan oppijalle motivoivinta ja hyödyllisintä  
nimenomaan silloin, kun tarve opiskeltavalle asialle tulee oppijalta itseltään (esim. Aal-  
to ym. 2009). Käsittelen Mansikkala-monitoimialustan materiaalin tuottamista funktio-  
naalisuuden näkökulmasta tarkemmin luvussa 3.2.

Mansikkalan luominen vaatii oppilailta ryhmän heterogeenisyyden hyväksymistä. Ensinnäkin ryhmän jäsenten täytyy hyväksyä se, että he eivät välttämättä ymmärrä kaikkea. Toisaalta heterogeenisyydestä seuraa myös väistämättä, että ryhmässä on sallit-  
tua osallistua toimintaan omien kykyjen mukaan, eikä kaikilta ryhmän jäseniltä silloin  
voida vaan ehdottoman tasavertaista panosta ja aktiivisuutta materiaalin tuottamisessa  
tai oppitunneilla. Ryhmän jäsenet siis hyväksyvät lähtökohtaisesti sen, että vaikka te-  
kemisen kohde on yhteinen, kaikki eivät välttämättä osallistu siihen samalla tavalla,  
jolloin työmääräkään ei ole yhteismitallinen. Siitosen (KS2012) mukaan esimerkiksi  
eräs Auringonvalon kylän keskustelukurssin oppilaista yksinkertaisesti kieltäytyi kirjoit-  
tamasta suomea. Siitosen mukaan syynä oli oppijan heikko kielitaito ja oppijan tunne  
hänen oman kielitaitonsa riittämättömyydestä. Hän kuitenkin halusi ehdottomasti olla

---

<sup>4</sup> Käsitteestä ks. esim. Kansanen ja Meri 1999:113.

mukana ryhmässä, joten lopulta hän kirjoitti kaiken saksaksi, ja muut saivat kääntää tekstit suomeksi. Oppija siis toi yhdessä tekemiseen oman panoksensa tuottamalla muille käännošharjoituksia. (KS2012.)

Kuvatussa esimerkissä Auringonvalon kylästä ryhmän jäsenten välille syntyi nähdäkseni positiivinen riippuvuussuhde. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmissä positiivista riippuvuussuhdetta pidetään yhtenä keskeisimmistä peruseriaateista ja yhteisen toiminnan onnistumisen edellytyksenä (Sahlberg ja Sharan 2002a: 11–22, ks. myös esim. Johnson ja Johnson 2002a). Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteissa oppijoiden keskinäisellä riippuvuussuhteella tarkoitetaan ryhmän jäsenten välillä vallitsevaa yhteisymmärrystä siitä, että toiminnan (esim. tehtävän tekemisen) onnistuminen hyödyttää kaikkia osapuolia (Johnson ja Johnson 2002a: 102–109). Useimmiten yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmissä riippuvuuden muodostumisesta huolehtii viime kädessä opettaja (mp.). Auringonvalon tapauksessa oppijoiden välinen riippuvuussuhde syntyi kuitenkin oppijoiden omista lähtökohdista (heterogeeninen kielitaito), mutta myös olosuhteiden pakosta (yksi kurssilainen kieltäytyi käyttämästä kieltä). Oppijoiden keskinäisen riippuvuussuhteen syntyminen edellyttää opettajalta ja ryhmän jäseniltä joustavuutta. Lisäksi on huomioitava se, että aikuisryhmässä oppijoiden työmäärän ero ei välttämättä ole ongelma, mutta jos Mansikkala-monitoimialustan mallia sovelletaan lasten ja nuorten opetuksessa, osallistumisen ja työmäärän pelisääntöjen tulisi olla ehdottoman selvät.

Keskustelukurssillaan Siitonen myös sitoutti oppijoita ryhmään ja sen toimintaan niin, että jos joku oli ollut poissa, kylän tapahtumia kerrattiin: joku ryhmän jäsen tai opettaja luki ääneen vaikkapa kertomuksen siitä, mitä ”Toivasille” on viime aikoina tapahtunut (KS2012). Yhteisellä roolileikillä vahvistettiin siis ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kumpulaisen ym. (2010: 51) mukaan osallistavan opetuksen onnistumiseen vaikuttaakin ryhmän sitoutumisen aste ja aktiivinen osallistuminen vuorovaikutukseen. Sekä aktiivisuutta että motivaatiota kasvattaa esimerkiksi juuri oppijoiden mahdollisuus vaikuttaa opetuksen sisältöihin (mp.), mikä toteutuu Mansikkala-monitoimialustan yhteydessä nähdäkseni hyvin pitkälle vietyinä.

### 3.2 Kuinka Mansikkala perustetaan

Mansikkala-monitoimialusta ja sen esikuva Auringonvalon kylä ovat kumpikin syntyneet siksi, että heterogeeninen S2-oppijoiden ryhmä on pitänyt saada tuottamaan suomea. Auringonvalon kohdalla kyse oli alun perin nimenomaan puheen tuottamisesta:



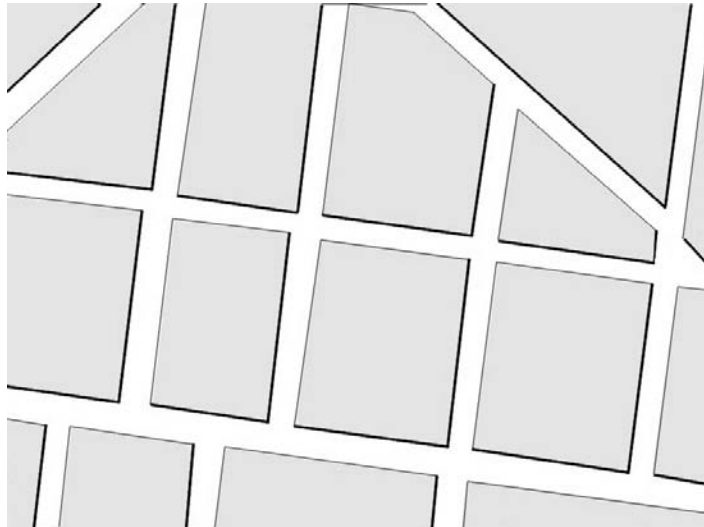
keskustelukurssin osallistujat piti saada puhumaan, mutta puheenaiheet alkoivat loppua (KS2012, Siitonen 1990:2). Mansikkalan perustamisen motiivi oli puolestaan jo alkuaan sekä puheen että kirjoituksen tuottaminen.

Mansikkala-monitoimialustassa funktionaalisuus toteutuu erityisesti siten, että mallissa oppijat rakentavat pitkälti itse opetuksen kehikon, sen aiheet ja materiaalin, ja opettaja reagoi siihen. Toisinaan on kuitenkin vaikea erottaa oppimateriaalin tuottamisen prosessia ja sitä, kuinka opettaja reagoi oppilaiden ideoihin. Ideoiden pohjalta opettaja tuottaa lisää ideoita opetettavien asioiden pohjaksi ja havainnoi oppilaiden tuotoksia siltä kannalta, kuinka opetus tulisi ajoittaa. Jaottelu materiaalin tuottamiseen ja opetuksen sijoittamiseen on olennainen, vaikka se saattaa paikoin tuntua karkealta. Pysin tässä luvussa havainnollistamaan Mansikka-monitoimialustan funktionaalisuutta oppimateriaalin tuottamisen (alaluku 3.2.1) ja opetuksen ajoittamisen näkökulmasta (alaluku 3.2.2). Otan lisäksi kantaa siihen, kuinka opetuksen ja oppimisen ja luokkahuoneen ulkopuolisen maailman dialogisuus toteutuu Mansikkala-monitoimialustassa.

### *3.2.1 Opetuksen kehikon luominen*

”Aina kun heiltä tuli joku idea, sanoin: ”Hetkinen, jos teillä on taidenäyttely, teidän pitää anoa tilaa sitä varten, ja jos osallistutte kilpailuun ja jos voitatte, saatte kunniakirjan – –. Oppilaat kyllä keksivät koko ajan uutta, joten opettajakin keksii – –.” (KS2012.)

Mansikkala-mallin soveltaminen lähtee siitä, että opettaja tekee kartan suomalaiselle kylälle tai käyttää valmista karttaa (ks. kuvat 1 ja 2, s. 18). Oppilaat nimeävät kylän kadut ja paikat ja sijoittavat rakennukset ja palvelut paikoilleen. Opettaja voi myös halutessaan täydentää karttaa valmiiksi (ks. kuva 2). Jokainen ryhmän oppilas on kylän asukas ja keksii itselleen kuvitteellisen henkilöllisyyden. Kun kylä on perustettu, kartta ainakin alustavasti täydennetty ja ryhmän jäsenillä on ”uusi henkilöllisyys”, opettaja tuo luokkahuoneeseen tilanteita erilaisten tehtävien muodossa. Esimerkiksi Auringonvalon kylässä opettaja antoi oppilaille tehtävän ”Ulla Kantola näki Toivasen Eevan torilla. Mitä he juttelivat?”, jonka jälkeen oppilaat keskustelivat aiheesta (KS2012).



Kuva 1. Mansikkalan karttamalli. Kuva: Laura Oinonen.



Kuva 2. Esimerkki Mansikkalan kartasta, johon on täydennetty valmiiksi kadunnimiä ja palveluita. Kuva: Laura Oinonen.

Mansikkalassa muun muassa kaikki nimet ja juonenkäänneet olivat opiskelijoiden keksimiä, mutta opettaja lisäsi malliin joitakin toimintoja, kuten bussireitit, tai aloitti tarinan, jonka henkilöinä olivat eri opiskelijoiden opiskelijoiden henkilöihahmot. Opettaja pystyy siis myös vaikuttamaan oppimateriaaliin ja oppitunnin kulkuun ”juonimalla jotakin valmiiksi”. (Sähköpostikeskustelu Maria Kelan kanssa 9.11.2011.)

Siitosen (KS2012) mukaan vaikka kielenopetuksessa käytetään muutenkin paljon rooliharjoituksia, jotka liittyvät esimerkiksi johonkin paikkaan ja toimintaan, kuten kioskilla tai postissa asioimiseen, niissä on usein selvä skeema, ja oppijat väsyvät yksitoikkoisiksi käyviin harjoituksiin nopeasti. Oppijan rooli, joka on yhteydessä myös toisten oppijoiden rooleihin siten, että uudet juonenkäänneet vaikuttavat kaikkien ”elä-

mään”, tekee harjoituksen mielekkäämmäksi, yhteisemmäksi ja sitouttaa oppilaita paljon tehokkaammin kuin paperinmakuinen dialogi (KS2012).

Kylän perustamisen jälkeen oppimateriaalia kertyy siten, että oppijat kirjoittavat erilaisia tekstejä, jotka liittyvät kylän elämään, sen asukkaisiin ja tapahtumiin. Opettaja voi aloittaa tekstejä valmiiksi kirjoittamalla niihin pienen alun tai antamalla pelkän otsikon. Opettaja korjaa tekstit ja muokkaa niitä yhdessä oppijoiden kanssa. Oppijat voivat kirjoittaa kylän tapahtumista tekstejä yksin, mutta esimerkiksi Auringonvalon kylässä yksin kirjoitetuista teksteistä kirjoitettiin vielä lopullinen yhteinen versio koko ryhmän kanssa. Yhdessä kirjoitetuista teksteistä tulee väistämättä dialogisia. Lisäksi yhdessä kirjoittaminen muistuttaa yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun menetelmää, sillä yhteinen teksti on ikään kuin ryhmän ratkaisu tai vastaus tehtävään (yhteistoiminnallisesta ongelmanratkaisusta ks. Johnson ja Johnson 2002b: 119–136). Vaikka lopputulosta ei välttämättä edelläkään varsinainen väittely niin kuin yhteistoiminnallisessa ongelmanratkaisussa, yhteisen tekstin kokoaminen vaatii useimmiten neuvottelua, kompromisseja ja omien ideoiden puntarointia.

Auringonvalon kylässä opettaja laati oppimateriaaliksi myös täydennettäviä dialogeja, joista puuttuivat kysymykset tai vastaukset. Kurssilaiset vastasivat joihinkin tehtäviin omissa hahmoissaan, mutta myös niin, että esimerkiksi opettajan tekemän dialogin kohdalla he miettivät esimerkiksi, mitä sen hahmo, vaikkapa Merja voisi sanoa. (KS2012.)

Mansikkala-monitoimialustan malli pyrkii jäljittelemään todellisuutta. Sen ei silti tarvitse simuloida kaikkea orjallisesti, vaan kyläläisten nimet ja ammatit voivat myös olla keksittyjä, jos ne muodostetaan suomen kielen mallin mukaisesti (vaikkapa sukunimi *Putonen*). Todellisuuden jäljittelyn avulla opettaja voi Mansikkalassa reagoida autenttisen oppimisympäristön eli luokkahuoneen ulkopuolisen maailman tapahtumiin, jolloin opetus toteuttaa funktionaalisen opetuksen tavoitteita (Aalto ym. 2009: 407–410). Funktionaalisuuden näkökulmasta olisi myös tärkeää, että oppijat toisivat Mansikkalaan kohtaamiaan aitoja vuorovaikutustilanteita. Uskoisin, että todellisuutta jäljittelevä konteksti nimenomaan rohkaisee oppijoita tuomaan ongelmallisia mutta myös onnistuneita kielenkäyttötilanteita opetuskeskusteluun. Aallon ym. (mp.) mukaan juuri ulkopuolisen maailman ja opetuksen vuorovaikutus tukee sitä, että oppijat oppivat aktiivisesti lisää myös luokkahuoneen ulkopuolella.

Auringonvalon kylässä, Mansikkalassa ja niiden soveltamisessa on olennaista, että niihin liittyvän materiaalin tarve tulee oppijoilta. Näkisin, että sallittuna poikkeuksena

funktionaalisuuden periaatteesta voi pitää kylän karttapohjaa, joka varsinkaan tyhjänä ”suomalaisen kylän prototyypinä” tuskin on vähemmän funktionaalinen, jos opettaja on tehnyt sen etukäteen. Mutta tietysti on täysin mahdollista piirtää kylän karttapohjakin yhteistyössä koko ryhmän kanssa.

### 3.2.2 *Kielenopetus tuotetussa kehikossa*

”Kuvitteellinen maailma toi tilanteet, ei niin että olisin keksinyt etukäteen että ’mitä tällä kurssilla pitää oppia’.” (KS2012.)

Kuvasin edellisessä luvussa sitä, kuinka Mansikkala-monitoimialustan ympärille rakennetaan ja vähitellen myös rakentuu oppijoiden tarpeista kumpuava oppimateriaali, esimerkiksi erilaisia tekstejä. Opettajan tehtäväksi jää sijoittaa opetus opetustilanteeseen oppijoiden suullisista ja kirjallisista tuotoksista kokoamansa havaintojen perusteella. Havainnot liittyvät tässä siis oppijan oppimisprosessin ja oppimistarpeen huomioimiseen. Aallon ym. (2009: 407–410) mukaan se on ehdoton edellytys opetuksen jäsentämiselle ja oikea-aikaisuudelle sekä sille, että opetus todella jäsentää ja täydentää oppilaan kielitaitoa.

Siitosen (KS2012) mukaan Auringonvalon kylässä muun muassa kieliopin ja kielen rakenteiden opetusta kuljetettiin opetuksessa mukana. Kaikki kurssilaiset olivat opiskelleet suomen kielioppia jo kaksi vuotta ennen keskustelukurssia. Kielioppiin turtuttiin silloin, kun joku ilmiö, esimerkiksi liitepartikkeli -pA, oli ”kaikilta vielä hukassa”. Partisiippeja harjoiteltiin etsimällä niitä sanomalehdestä ja tarkastelemalla niiden käyttöä määritteinä. (KS2012.) Kielenopetuksen funktionaalisuuden näkökulmasta Auringonvalon ja Mansikkala-monitoimialustan mallissa on keskeistä se, että opettaja pyrkii tekemään säännöt ja yleistyksset tuotetun oppimateriaalin, eli oppilaiden suullisista ja kirjallisista tuotoksista kertyneen kielen käyttökokemuksen kautta (ks. Aalto ym. 2009: 407–410). Lisäksi opetukseen on helppo soveltaa luvussa 2.2 kuvattua funktionaalisen kielenopetuksen polkua. Mansikkala-monitoimialustan soveltamisen yhteydessä voi lähteä liikkeelle esimerkiksi sanomalehtitekstistä, mutta myös oppijoiden omista teksteistä.

Yleisen käsityksen mukaan kielen rakenteiden, sanaston, fraasien, eri tilannerekisterien ja tekstilajien lisäksi kielenopetukseen kuuluu saumattomasti myös kulttuuritiedouden opetus. Auringonvalon kylässä opettaja liitti opetukseen tietoa suomalaisesta kulttuurista esimerkiksi siten, että kun ryhmä keksi, että kylän opettajapariskunta ja eräs toinen pariskunta oli rakastunut, heille järjestettiin kaksoishäät (KS2012). Kurssilaiset

laativat hääkutsun, Siitonen teki täydennettävän dialogin ”Hääateriaalla” ja ryhmä laati yhdessä kuvauksen juhlista kerrottuna ”häiden jälkeisenä tiistaina” (KS2012; ks. myös Siitonen 1990: 29–32). Konventionaalisen hääkutsun lisäksi opetus sisälsi siis suomalaista kulttuuria, koska oppijoille valotettiin samalla suomalaisen hääjuhlan luonnetta.

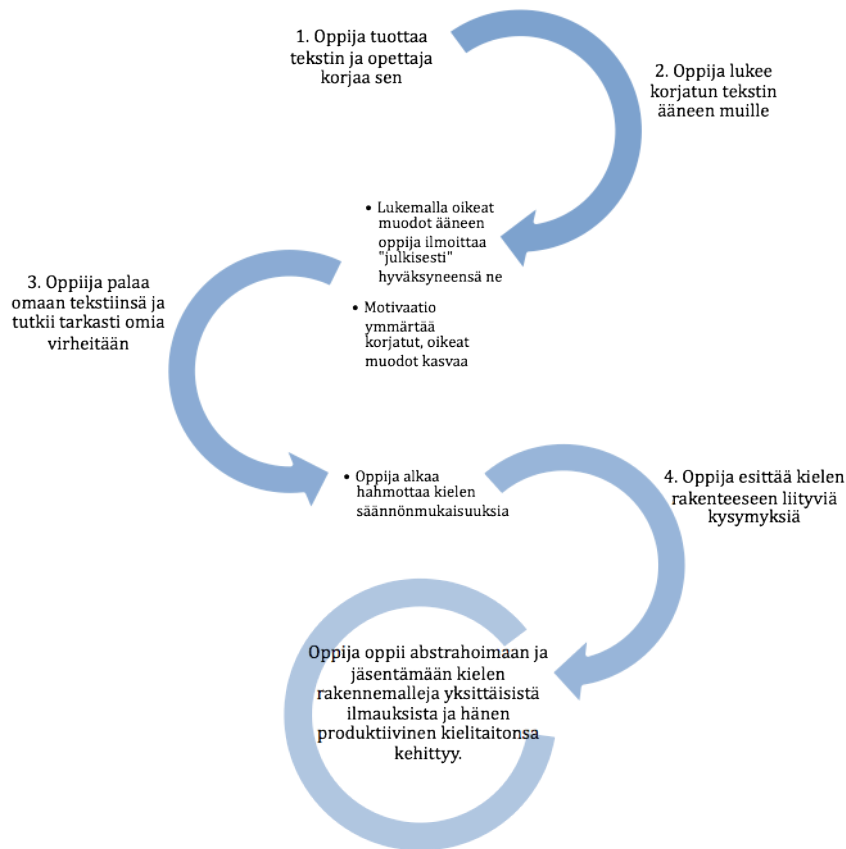
Olen kuvannut tässä luvussa Mansikkala-monitoimialustaa erityisesti sen yhteydessä syntyvän materiaalin funktionaalisuuden ja toisaalta funktionaalisen kielenopetuksen näkökulmasta. Tarkastelukulmani siirtyy seuraavaksi siihen, millainen oppimiskäsitys mallin soveltamiseen liittyy.

### 3.3 Mansikkala oppimisen ympäristönä

Keskityn tässä luvussa sen tarkasteluun, miten Mansikkala-materiaalin hyödyntäminen opetuksessa palvelee oppimista. Yritän avata sitä, minkälaiseen oppimiseen opetus tähtää. Edellisen alaluvun perusteella yksinkertainen vastaus olisi tietenkin ”funktionaaliseen oppimiseen”, mutta pyrin tässä laajentamaan näkökulmaa edelleen kohti dialogista ja sosiokulttuurista oppimista. Tarkastelen erityisesti tekstien hyödyntämistä opetuksessa ja sillä tavoiteltua oppimisprosessia.

Kuten luvussa 2.1 totesin, dialogisuutta pidetään perinteisesti puheen ominaisuutena. Mansikkala-monitoimialustassa hyödynnetyssä opetusmenetelmässä dialogisuus liittyy myös tekstiin. Mansikkala-mallin soveltamisen yhteydessä tekstin dialogisuus ilmenee kahdella tavalla: ensinnäkin tekstin kirjoitusprosessissa, joka toteutetaan ryhmän jäsenten yhteistyössä, ja toiseksi siinä, kuinka opettajan korjausten tuottama palautte tukee oppijan kielitaitoa ryhmäopetuksessa. Käsittelin tekstin dialogisuutta sen tuottamisen näkökulmasta edellä luvussa 3.2, joten keskityn tässä kirjoittamaan auki prosessia, joka liittyy oppijan tuotoksen (tässä tapauksessa siis tekstin), opettajan korjausten ja oppijan oppimisprosessin yhteyteen.

Mansikkala-mallin puitteissa tuotettuja tekstejä voidaan hyödyntää opetuksessa laajemmin, kuin vain pelkän kirjoitustehtävän tai yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta. Esimerkiksi Mansikkalan puitteissa syntyneitä tekstejä käytettiin siten, että oppilas luki opettajan korjaamaan tekstin ääneen muille ryhmän jäsenille. Samaa menettelyä käytetään usein ainekirjoituksen yhteydessä esimerkiksi äidinkielen oppitunneilla. Alla olevassa prosessikaaviossa on pyritty kuvaamaan menettelyyn liittyvä näkemys siitä, mikä vaikutus oman korjatun tekstin lukemisella on oppimiselle.



Kaavio. Opettajan korjausten ja niiden toistamisen vaikutus kielenoppimiseen. (Maria Kela, julkaisematon havainto.)

Kuten tällä sivulla esitetystä kaaviosta käy ilmi, lukemalla oman tekstin korjatun version ääneen muille, oppija korvaa tekemänsä virheelliset muodot oikeilla. Samalla hän ikään kuin julkisesti tuottaa oikeakielisen tekstin (ja tietysti myös puheen) omaan. Muut ryhmän jäsenethän tuskin tietävät, mitä kohtia tekstistä on korjattu. Koska oppija tuottaa muodot oikein sosiaalisessa tilanteessa, hänen motivaationsa ymmärtää opettajan korjaukset ja oikeat muodot kasvaa. Sen jälkeen oppijan kannalta on luontevaa palata omaan tekstiin ja tutkia tehtyjä virheitä ja niiden korjauksia. Vähitellen kielen säännönmukaisuudet ja kieliopin yhteys omaan kielenkäyttöön alkavat hahmottua oppijalle. Kun kielen säännönmukaisuudet alkavat aueta, oppija pystyy myös esittämään niitä koskevia mielekkäitä kysymyksiä opettajalle. Sitä kautta oppija oppii abstrahimaan ja jäsentämään kielen rakenteita yksittäisistä ilmauksista, ja sen seurauksena hänen produktiivinen kielitaitonsa kehittyy.

Dialogisuuden näkökulmasta kaaviossa kuvattua opettajan korjausten vaikutusta kielenoppimisprosessiin voi pitää samankaltaisena kuin puheen oppimiseen liitettyä toiston ilmiötä. Sunin (2008: 114) mukaan toistoa voidaan tarkastella ”kielellisten re-

surssien foorumina”, jossa kielenkäyttötilanteen osapuolet jakavat yhteiset kielelliset resurssit, joista tulee jaettu nimenomaan toiston kautta. Dialogisuuden valossa voisi siis ajatella, että opettajan korjaukset todella lopulta siirtyvät edelleen oppijan tuottamiin uusiin teksteihin. Prosessi muistuttaa bahtinilaista haltuunoton prosessia (ks. luku 2.1), jossa toisten sanat muuttuvat vähitellen omiksi. Prosessi on tässä kuvatussa toistossa kuitenkin keinotekoinen tai ylhäältä päin johdettu, sillä toisto tapahtuu opetustilanteessa, jossa tehtävänanto tekstin lukemisesta ja toisaalta myös lukemiseen kohdistuvat odotukset tulevat opettajalta. Silti näkisin, että korjaukset ja toisto voivat toimia myös tekstin yhteydessä samaan tapaan kuin Suni (2008) kuvaa niiden vaikuttavan puheen oppimiseen.

Sunin (2008: 110) mukaan identtiset toistot toisen kielen kontekstissa eivät ole helppoja tehtäviä, sillä esimerkiksi äänteiden virrat ovat merkitykseltään tyhjiä. Oppijan on turvaututtava jäsentämään niitä auditiivisesti (mp.). Samoin korjatun tekstin lukeminen voi kuulostaa helpolta tehtävältä. Kuitenkin jos katsoo kielitaidon kehittymisen etenevän reseptiivisestä produktiiviseen, voi ajatella, että oman tekstin lukeminen ääneen ja luetun kuuleminen palvelee myös niin oman kuin muiden ryhmän jäsenten reseptiivistä ja siten edelleen produktiivista kielitaitoa.

Mansikkalassa oppijoiden tuottamien tekstien osalta dialogisuus on viety astetta pidemmälle kuin sen esikuvassa Auringonvalon kylässä. Ero liittyy siihen, että Auringonvalo toteutettiin keskustelukurssilla. Sen yhteydessä tuotettuja tekstejä hyödynnettiin tunneilla ja niistä keskusteltiin, mutta keskustelukurssilaiset saivat omia tekstejään korjattuina vasta paljon myöhemmin – kauan kirjoittamisajankohdan jälkeen – niistä kootun vihkosen muodossa. Mansikkalan mallissa korjattujen tekstien funktio on nimenomaan mahdollisimman nopea palaute ja oikeiden muotojen sosiaalisesti tehty ja siten motivoitu haltuunotto.

Sunin (2008: 26) mukaan dialoginen lähestymistapa kielenoppimiseen korostaa sitä, että ”yksilöllinen hallinta syntyy jakamisen myötä eikä vain oman kognition varassa”. Hän (mp.) kuvaa, kuinka samoin sosiokulttuurinen oppimiskäsityksen mukaan kielen oppiminen tapahtuu jaetun ja tuetun suorituksen välityksellä (mp.). Tähän liittyy keskeisesti Vygotskin (1978: 86) kuvaama lähikehityksen vyöhykkeen käsite, joka viittaa tuetusti opittavissa oleviin taitoihin. Lähikehityksen vyöhykkeen yhteydessä puhutaan usein myös oppimisen oikea-aikaisesta tukemisesta (engl. scaffolding) eli siitä, kuinka tuki ajoitetaan ja kuinka sitä toisaalta myös asteittain vähennetään oppijan oppimessa lisää (Suni 2008: 116–117). Mansikkala-monitoimialustan yhteydessä syntyvien

tekstien ja kaaviossa kuvatun oppimisprosessin kohdalla voisi ajatella, että oppijan taitojen karttuessa oppijalle annettua tukea vähennetään esimerkiksi niin, että kielitaidon karttuessa korjauksen tarve vain osoitetaan oppijalle tekstistä, mutta oppija korjaa virheet itse.

#### 4 Pohdintaa

Mansikkala-monitoimialustan esikuva, Auringonvalon kylä, sai alkunsa vuonna 1986. Sen jälkeen Siitonen on tehnyt sillä myös pienempiä kokeiluja, esimerkiksi ottanut tavaksi järjestää *Häät*-roolileikin Baltiasta ja Pohjoismaista tulleiden opiskelijoiden viikon kestäväällä intensiivikurssilla: kurssin alussa osallistujille jaetaan roolit ja viikon lopuksi pidetään häät. (KS2012.) Kuten olen tässä työssä osoittanut, Auringonvalon kylän malli on ollut edelläkävijä suomen kielen funktionaalisessa opetuksessa. Tietysti on mahdollista, että myös muut opettajat eri puolilla Suomea ja maailmaa ovat perustaneet omia Auringonvalojaan, heidän joukossaan myös Mansikkalan ”perustaja” Maria Kela. Myös Suni (2008: 31) kuitenkin toteaa, että Suomessa funktionaalisuuden hyödyntäminen opetuksessa alkoi varsinaisesti lisääntyä vasta Opetushallituksen vuosien 1996 ja 2006 toiminnalliseen kielitaidon arviointiin tähtäävien kielitutkintojen myötä.

Kuten johdannossa totesin, työni on teoreettinen vaikkakin myös tapaustutkimus, ja sen tarkoituksena on avata erään funktionaalisen opetus- ja oppimateriaalin taustaa ja lähtökohtia. Olen pyrkinyt edellä erittelemään Mansikkala-monitoimialustaan liittyviä keskeisimpiä ideologioita funktionalisuutta ja dialogisuutta sekä roolileikin ja yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä, ja mahdollisuuksien mukaan havainnollistanut teoriaa analyysiluvuissa Auringonvalon kylän luomisprossilla ja siihen liittyvällä materiaalilla. Luonnollisesti olen kuvannut samalla myös Maria Kelan auringonvalon innoittamana toteuttamaa Mansikkala-sovellusta.

Analyysini perusteella voi sanoa, että funktionaalisuus toteutuu mallissa sekä opetuksessa että oppimateriaalissa, samoin dialogisuus. Kiinnostavinta dialogisuuden kannalta on nähdäkseni sen vaikutus oppimisprosessiin. Roolileikin ja yhteistoiminnallisen oppimisen ulottuvuudet liittyvät monella tapaa mallin soveltamisessa funktionaalisuuteen ja dialogisuuteen. Mansikkala-monitoimialustan mallin soveltamisen suurimpana ongelmana näen siihen liittyvän työläyden, jonka myös Kirsti Siitonen mainitsi haastattelussa. Lähiopetuksen ja oppijoiden tuotosten korjaamisen lisäksi opettajan kontolle jää materiaalin järjestäminen kokonaisuudeksi. Vaikka oppijoiden tuotoksista koottua mate-



riaalia ei julkaistaisikaan, sen kokoaminen on opetuksen jäsentämisen kannalta välttämätöntä. Mansikkala-projektia ei kuitenkaan välttämättä tarvitse toteuttaa koko laajuudessaan, vaan siitä voi tehdä myös ”kevytversion” esimerkiksi jonkin tapahtuman, kuten Siitosen mainitseman *Häät*-roolileikin, ympärille.

Jatkossa olisi kiinnostavaa tarkastella Mansikkala-monitoimialustan soveltamista myös perus- ja lukioasteen opetuksessa. Aikuiskasvatuksessa sovelletun mallin siirtäminen lasten ja nuorten opetukseen ei välttämättä kuitenkaan ole yksinkertaista. Esimerkiksi oppilaiden työmäärän epätasaisuuden on oltava perusteltua oppimisen näkökulmasta. Toisaalta opetuksen eriyttäminen on todennäköisesti jo nyt arkipäivää monissa, varsinkin heterogeenisissä S2-ryhmissä. Suurempi ongelma mallin hyödyntämisessä saattaa nähdäkseni liittyä siihen, että nykyisellään (funktionaalisuudestaan huolimatta) malli määrittelee oppijat selkeästi ei-suomalaisiksi. Käsitykseni mukaan prototyypinen S2-oppilas perus- ja lukio-opetuksessa ei kuitenkaan enää ole maahanmuuttaja vaan Suomessa syntynyt, suomalainen lapsi tai nuori, jonka toinen tai molemmat vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen jostain muualta.

Sunin (2008: 193) mukaan dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta erityisesti toinen kieli ”on oppijan elä mässä lä snä , tarjolla ja jaettavissa hyvin monimuotoisena”, jolloin sen haltuunotto avaa oven kieliyhteisöön ja senyyteen. Näkisin, että Mansikkala-monitoimialustan materiaalin väljyys mahdollistaa nimenomaan sen monipuolisen soveltamisen; mallia voi kehittää edelleen, jotta myös koululuokassa S2-oppilas voi sen avulla ottaa kielen käyttöön ja saada sen haltuun.

## LÄHTEET

### Painetut lähteet

- AALTO, EIJA – KAISA TUKIA 2007: S2-oppilas rakenteita oppimassa – miten rakenteista tulee kielen käyttötaitoa? Avaimia funktionaaliseen rakenteiden opetukseen. – *Virke* 3/2007, s. 22–25.
- AALTO, EIJA – KAISA TUKIA – SANNA MUSTONEN – PEPPI TAALAS 2008: *Suomi2. Minä ja media. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- AALTO, EIJA – SANNA MUSTONEN – KAISA TUKIA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113: 402–423.
- BAHTIN, MIHAIL M. 1981: *The Dialogic Imagination* (C. Emerson & M. Holquist, käänt.) Austin: University of Texas Press.
- DUFVA, HANNELE 2006: Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, s. 37–51.
- DUFVA, HANNELE – MINNA SUNI – MARI ARO – OLLI-PEKKA SALO 2011: Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. – *Journal of Applied Language Studies* 5: 109–124.
- HALLIDAY, M. A. K. 1985: *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- IVANIČ, ROZ 1997: *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- JOHNSON, DAVID W. – ROGER T. JOHNSON 2002(a): Yhdessä oppiminen. Teoksessa Sahlberg Pasi – Shlomo Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, s. 101–118.
- JOHNSON, DAVID W. – ROGER T. JOHNSON 2002(b): Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. Teoksessa Sahlberg Pasi – Shlomo Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, s. 119–136.
- KANSANEN, PERTTI – MATTI MERI 1999: The didactic relation in the teaching-studying-learning process. – *TNTEE Publications* 2: 107–116.
- KUMPULAINEN, KRISTIINA – LEENA KROKFORS – LASSE LIPPONEN – VARPU TISSARI – JAAKKO HILPPU – ANTTI RAJALA 2010: *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppi-*. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto.
- LIVINGSTONE, CAROL 1983: *Role play in language learning*. Harlow: Longman.

- PASANEN, ULLA-MAIJA 1992: *Roolileikkejä kielellä*. Helsinki: WSOY.
- SAHLBERG, PASI – SHLOMO SHARAN 2002(a). Johdanto. Teoksessa Sahlberg Pasi – Shlomo Sharan (toim.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, s. 11–22.
- SAHLBERG, PASI – SHLOMO SHARAN 2002(b): Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien oppiminen. Teoksessa Sahlberg Pasi – Shlomo Sharan (toim.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, s. 367–384.
- SIITONEN, KIRSTI (TOIM.) 1990: *Auringonvalo: elämää suomalaisessa kylässä*. Jyväskylällä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- SOLIN, ANNA 2006: Genre ja intertekstuaalisuus. Teoksessa Mäntynen, Anne – Susanna Shore – Anna Solin (toim.). *Genre – tekstilaji*. Helsinki: SKS, s. 72–95.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- VALPOLA, VELI 2000: *Suuri sivistyssanakirja*. Helsinki: WSOY.
- VOLOSINOV, V. N. 1973: *Marxism and the philosophy of language* (engl. käänn. Ladislav Matejka ja I. R. Titunik). New York: Seminar Press 1973.
- VYGOSTKY, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Teoksessa Cole M. – V. John-Steiner – S. Scribner – E. Souberman (toim.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Suulliset lähteet

KS2012 = Kirsti Siitosen haastattelu 5.1.2012.