JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Aalto, Eija; Mustonen, Sanna; Tukia, Kaisa

Title: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana

Year: 2009

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittaja & Kotikielen Seura, 2009

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Aalto, E., Mustonen, S., & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. Virittäjä, 113(3), 402-423.

EIJA AALTO
SANNA MUSTONEN
KAISA TUKIA

FUNKTIONAALISUUS TOISEN KIELEN OPETUKSEN LÄHTÖKOHTANA

Suomi toisena kielenä (S2) on monella tapaa muutoksen tilassa: Ala on vakiinnuttanut asemaansa koulutuksen kentällä, ja toimijoiden määrä on kasvanut valtavasti. Kehittämistyötä tehdään monella rintamalla, ja asiantuntijuus on alkanut sillä tapaa eriytyä, ettei kukaan enää hallitse koko alaa. Yleissivistävässä koulutuksessa, kotoutumiskoulutuksessa, varhaiskasvatuksessa ja akateemisten, edistyneen tason suomen taitajien parissa tarvitaan ja kehittyy varsin erilaista S2-alan pedagogista ja sisällöllistä osaamista. Eri-ikäisten suomenoppijoiden[1] kielitaitoprofiilit näyttävät kehittyvän erilaisiksi, ja oppimispolkukin haasteineen näyttää erilaiselta. Perinteisesti haasteellisina pidetyt suomen kielen piirteet (esimerkiksi objektin hallinta) eivät kouluikäisillä suomenoppijoilla välttämättä vaadikaan samanlaista analyyttista opetusta kuin aikuiskoulutuksessa ja S2-opetusperinteessä on totuttu antamaan. Suomen opetukselle on asetettu yhä enemmän sellaisia suoria työllistymiseen, jatkokoulutusvalmiuksiin ja oppimistaitoihin liittyviä yhteiskunnallisia vaateita, joita kielenopetukselle ei aiemmin ole tavattu asettaa ja jollaisiin maamme vieraiden kielten opetuskaan ei ole joutunut vastaamaan. Pedagogiset haasteet ovat siis monimuotoistuneet, ja niiden myötä S2-opetuksen tulisi muuttua enemmän toisen kielen opetukseksi ja erottua pedagogiikaltaan vieraan kielen opetuksesta.

[1] Käytämme käsitteitä *oppija, kielenoppija* ja *suomenoppija* viittaamassa suomen kieltä opiskeleviin eri-ikäisiin ei-syntyperäisiin suomenpuhujiin. Oppija-nimityksen ongelmallisuudesta ks. esim. Kalliokoski 2006, 2008.

Suomi toisena kielenä -oppimisesta alkaa olla tutkimusta, mutta pedagogiikan tutkimusta ei Suomessa juurikaan ole. Ei myöskään ole selvitetty, miten kielentutkijoiden laajasti jakama käyttöpohjainen käsitys kielestä[2] ja sen oppimisesta voisi näkyä opetuksessa ja oppimistehtävissä. Toisen kielen oppimisen tutkimusta on kansainvälisestikin kritisoitu pitkään jatkuneesta keskittymisestä kielen rakenteen oppimiseen ja oppijan sosiaalistumisen tai sosiaalistamisen ajatuksen ohittamisesta (ks. Rampton 1995).

Tässä artikkelissa tarkastelemme kielenopetuksen pedagogista kehittämistä siitä näkökulmasta, miten saada nykyiset kielenoppimista koskevat, yleisesti hyväksytyt teoriat ja opetuksen käytäntö kohtaamaan. Tehtävän laajuuden vuoksi rajaudumme rakenteiden opetukseen, johon funktionaalisten periaatteiden soveltaminen on koettu haastavimmaksi. Pohdimme ensin sitä, millaiseen oppimiskäsitykseen oppijoiden kielenkäyttötarpeet meitä ohjaavat. Keskitymme kolmeen sellaiseen näkökulmaan, jotka ovat nähdäksemme hyödyksi S2-pedagogiikan kehittämisessä: sosiokulttuurinen näkökulma oppimisympäristöihin, funktionaalinen oppimiskäsitys sekä oppimistehtävät osallistavana ja tavoitteellisena toimintana. Sen jälkeen erittelemme rakenteiden opetuksen nykyisiä suuntaviivoja esittelemällä oppimateriaaleille tyypillisiä tehtävätyyppejä ja niitä prosesseja, joihin ne oppijoita ohjaavat. Lopuksi hahmottelemme sitä, miten täyttää kuilu oikean elämän kielenkäyttötilanteiden vaatimien kielenkäytön prosessien[3] ja oppimateriaalien »redusoidun» maailman välillä.

Oman, funktionaalista lähestymistapaa soveltavan oppimateriaaliprojektimme (Tukia ym. 2007, 2008, 2009) kehittämiseksi olemme pyrkineet hahmottamaan oppimateriaaleissa vallalla olevia käytänteitä ja laatineet koosteen oppikirjojen rakennetehtävätyypeistä. Tarkoituksena ei ole ollut tehdä varsinaista oppimateriaalitutkimusta eikä sinällään arvioida olemassa olevia oppimateriaaleja, vaan luoda laajalla seulonnalla yleiskuva käytetyimmistä rakennetehtävätyypeistä ja jäsentää rakenteiden opetuksen nykylinjauksia oppikirjoissa. Analyysimme tavoite on siis ensisijaisesti pedagoginen S2-opetuksen kehittäminen.

OPPIMISKÄSITYS OPETUSTA OHJAAMASSA

Niin opettajat kuin oppimisteoreetikotkin jakavat varsin yleisesti käsityksen, että kielen opetuksen tulisi valmentaa oppijoita niihin suullisiin ja kirjallisiin kielenkäyttötilanteisiin ja kielenkäytön prosesseihin, joita he kohtaavat opetuksen ulkopuolisessa elämässään (ks. esim. Mitchell ja Myles 1998: 117). Opetuksen tulisi siis voimauttaa oppija toimimaan kielitaidollaan ja ylittämään sen rajoja. Toista kieltä opittaessa kieliympäristö toimii sekä oppimisen resurssina että opetuksen tavoitteiden suuntaajana: Opetuksen kaikkivoipaisuus kyseenalaistuu, kun pääasiallisena oppimisympäristönä eivät toimikaan opettaja, kirja ja

[2] Esim. kognitiivinen kielentutkimus (mm. Langacker 1987), konnektionismi (ks. esim. Ellis 2003), vuorovaikutusta painottava tutkimus (mm. 1990-luvulla noussut interaktionaalinen lingvistiikka, ks. Couper-Kuhlen ja Selting 2001), systeemis-funktionaalinen kielioppi (Halliday 1985).

[3] Käytämme käsitteitä *kielenkäytön prosessi* ja *kielen prosessointi* viittaamassa siihen, millaiseen kielelliseen päättelyyn, tiedostamiseen ja analyysiin yhtäältä oikean elämän kielenkäyttötilanteet ja toisaalta oppimateriaalien tehtävätyypit kielenkäyttäjää ohjaavat tai millaista päättelyä tai kielen analysointia ne häneltä vaativat. Käytämme myös o*ppimisprosessi*-käsitettä viittaamassa oppimisen kulkuun eri vaiheineen.

▷

luokkahuone vaan kieltä opitaan monista muistakin lähteistä. Opetusta ei myöskään ole mielekästä rakentaa kielen hierarkkisuuden varaan kuvitellen, että muodoltaan kompleksisempi rakenne olisi aina myös yksinkertaista rakennetta hankalammin omaksuttavissa. Tarve käyttää rakenteita itselle merkityksellisten asioiden ilmaisemiseen vaikuttaa rakenteen oppimisen helppouteen tai vaikeuteen. Parhaimmillaan opetus vastaa oppijan arjen tarpeisiin ja auttaa jäsentämään ja syventämään luokan ulkopuolelta opittua. Haasteena onkin hahmottaa hyvin eri tilanteissa elävät suomen kielen oppijat kokonaisvaltaisesti yhteiskunnan jäseninä ja kehittää kielen oppimisympäristöä siten, että se paremmin vastaisi heidän elämänsä viestintätarpeita ja että oppiminen siirtyisi yhä enemmän luokan ja paperimuotoisen oppimateriaalin ulkopuolelle aitoihin viestintätilanteisiin.

Opetuksen ja oppijoiden arjen saumattomampaa yhteyttä on peräänkuulutettu monista eri näkökulmista. Erittelemme seuraavassa kolmea sellaista näkökulmaa, jotka ovat nähdäksemme jääneet vähälle huomiolle S2-opetuksen käytännön toteutuksessa mutta joiden soveltaminen kuitenkin auttaisi käytännön opetusta vastaamaan oppijoiden kielenkäyttöhaasteisiin. Ensinnäkin sosiokulttuurisesta (ks. esim. Pavlenko ja Lantolf 2000; Donato 2000) ja pedagogisesta näkökulmasta on analysoitu oppimisympäristöä ja sen tarjoamia affordansseja eli oppimisen resursseja sekä pohdittu oppimisympäristön laajentamista siten, että se mahdollistaisi paremmin kielenoppijan jäsenyyksiä eri yhteisöissä (esim. van Lier 2000; Rampton 1995; Taalas 2007). Toiseksi niin kielen oppimisen tutkimus kuin käytännön pedagogiikkakin ovat osoittaneet funktionaalisen kielenopetuksen tarpeen (ks. esim. Mitchell ja Myles 1998: 117–120), mutta käytännön sovellukset ovat olleet vähäisiä. Erittelemme siksi funktionaalista pedagogiikkaa, jonka perustana on käyttöpohjainen käsitys kielestä (esim. Rivers 1981; Laihiala-Kankainen 1993; Tomasello 2003; Ellis 2003). Kolmanneksi keskitymme siihen, millaisin tehtävin oppimishaasteisiin voidaan vastata. Pohdimme Cumminsin (1996, 2006) analysoimia näkökulmia: tehtävien merkityksellisyyttä, sitouttavuutta ja kognitiivista haasteellisuutta sekä oppijan tuen tarvetta osana kielen ja sisältöjen oppimista. Tehtävätyyppejä on analysoitu myös muun muassa kognitiivisissa oppimistutkimuksissa erityisesti niiden kompleksisuuden näkökulmasta. Niissä kompleksisuus on tyypillisesti nähty kognitiivisen vaativuuden, suunnitteluajan ja ennakkotiedon vaikutuksena tehtävän tekemiseen. (Ks. esim. Robinson 2001.) Keskitymme tässä kuitenkin Cumminsin näkökulmiin, koska nähdäksemme ne toimivat paremmin pedagogisen suunnittelun työvälineinä.

MIHIN OPETUS SOSIAALISTAA? — HUOMIO OPPIMISYMPÄRISTÖÖN

Suomen kielen opetuksessa oppijaa ei pyritä suomalaistamaan eikä muokkaamaan suomalaiseksi. Opetus on oikeastaan välineiden antamista siihen, että oppija saisi jäsenyyksiä haluamissaan suomenkielisissä yhteisöissä: hänellä olisi pääsy yhteisön resursseihin, ja hän voisi kokea tekijyyttä ja omistajuutta niissä toiminnoissa ja tuotoksissa, joita yhteisö toteuttaa. Kielitaito on usein jäsenyyden avain, mutta kielitaidon ei tarvitse olla syntyperäisen kielenkäyttäjän kaltainen, eikä kielenoppija sitä välttämättä pidä aina tavoitteenaankaan (ks. esim. Lehtonen 2008). Rampton (1995) puhuukin asiantuntijuuden kehittymisestä ja kritisoi toisen kielen oppimisen tutkimusta liiasta kielellisiin muotoihin keskittymisestä,

kun oppimisessa on ensisijaisesti kyse kypsymisestä sosiaalisena olentona (*maturation of the social person*). Silloin olennaista on kasvattaa sosiaalista ymmärtämistä ja kykyä ylläpitää sosiaalisia suhteita: opettaa siis kielen sijaan kielitaitoa. Käyttöpohjaiseen kielikäsitykseen nojautuessa muotoja onkin mahdotonta irrottaa merkityksistä ja käyttökonteksteista. Funktionaalisen opetuksen tavoitteena on siis kyky kommunikoida.

Jotta opetus ei sosiaalistaisi selviytymään vain opetustilanteissa, on syytä arvioida, millaisen oppimisympäristön opetus luo: miten oppimisympäristö tukee oppimista ja millaisia oppimisen ja kielellisen prosessoinnin mahdollisuuksia se tuottaa. Oppimisympäristöllä ei tarkoiteta vain opetustilannetta, luokkahuonetta tai oppimateriaalia vaan kielenoppimista tukevia asioita paljon laajemmin. Oppimisympäristön kielellistä ja toiminnallista tarjontaa, jonka oppija havaitsee ja jonka hän voi valjastaa eri tasoilla käyttöönsä oppimisensa resurssiksi, kutsutaan *affordanssiksi* (ks. van Lier 1996, 2000; Taalas 2007; Suni 2008). Käsitettä on käytetty jossakin määrin eri tavoin, mutta sen voidaan tulkita kattavan kaikki sellaiset oppimisympäristön piirteet, jotka oppija yksilöllisessä oppimisensa vaiheessa voi kokea oppimiselleen relevanteiksi ja muokata omaan käyttöönsä sopiviksi. Tällaisia oppimisen resursseja voivat olla esimerkiksi moninainen kielellinen syötös ja toiminta sekä luokassa että luokan ulkopuolella ja oppimisen oikea-aikainen ohjaus ja tuki. Kuitenkaan kaikki ympäristössä oleva kielellinen ja toiminnallinen tarjonta ei ole automaattisesti affordanssia, vaan nimenomaan se, jonka oppija kykenee ottamaan käyttöönsä ja joka haastaa häntä muokkaamaan käsitystään kielisysteemistä tai ottamaan uusia oppimisresursseja käyttöönsä (ks. van Lier 2000: 252, 253; Suni 2008: 24, 139, 150). Affordanssi on siis pohjimmiltaan käsitteenä tarvepohjainen: oppija ei välttämättä hyödy kaikesta tarjonnasta vaan nimenomaan niistä mahdollisuuksista, joille hänellä on käyttöä ja joita hän aktiivisesti hyödyntää oppimisessaan.

Millaisia affordansseja oppimisympäristö sitten voi oppijalle parhaimmillaan tarjota? Jos opetuksen suunnittelussa keskitytään vain opettajalähtöisesti oppimateriaaliin ja työtapoihin, ymmärrys oppimisympäristöstä ja oppimisen tukemisesta jää kovin kapeaksi eikä oppijaa ohjata hyödyntämään tavoitteellisesti kaikkia ympärillä olevia resursseja. Laajasti ymmärrettynä oppimisympäristö tarjoaa kuitenkin monitasoisia mahdollisuuksia oman oppimisen seuraamiseen ja suuntaamiseen. Seuraavassa esittelemme Taalaksen (2008) esittämät viisi näkökulmaa, joista käsin oppimisympäristöä voidaan tarkastella ja arvioida:

1) **Ydinsisältöjen** ja **kielenoppimisen** näkökulmista oppimisympäristöä katsottaessa voidaan pohtia, mitä sisältöjä ja osataitoja opetuksessa painotetaan, millaisella taitoharjoittelulla ja tehtävätyypeillä taitoa kehitetään sekä miten pedagogista progressiota rakennetaan. Millä tavalla ydinsisällöt ja eri taidot reaalistuvat oppijoiden luokan ulkopuolisessa elämässä, ja mitä niistä hän oppii luontevimmin missäkin tilanteessa? Millä tavalla oppija ohjataan näkemään ydinsisältöjä ja -taitoja ja näkemään niiden oppimismahdollisuudet ympärillään?
2) **Yksilöllisen oppimisen** näkökulmasta oppimisympäristön tulisi vastata oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin ja mahdollistaa yksilöllisiä oppimispolkuja. Millä tavoin ne on rakennettu oppimisympäristön osaksi? Miten oppijoita ohjataan tekemään yksilöllisiä, omaan oppimisvaiheeseensa sopivia valintoja?

▷

3) Oppimisympäristö muodostaa myös aina jonkinlaisen **sosiaalisen tilan**: Millaista vuorovaikutusta siellä on? Ketkä ovat vuorovaikutuksessa keskenään? Kenen ehdoilla vuorovaikutus tapahtuu? Millainen on oppijan rooli vuorovaikutuksen säätelyssä? Miten luokan ulkopuolella ja ulkopuolelle tapahtuva vuorovaikutus rakennetaan osaksi tavoitteellista oppimista? Entä millaista vuorovaikutusta oppijalle mahdollistetaan tekstien kanssa: ohjataanko hänet tekemään omia tulkintojaan teksteistä ja käyttämään tekstejä erilaisiin tarkoituksiin (esim. oppiminen, viihtyminen, vaikuttaminen)?
4) **Oppija–opettaja-roolien** näkökulmasta oppimisympäristöä voidaan arvioida sen suhteen, kuka oppimista ohjaa ja kuka määrittää sen suunnan. Kenellä on asiantuntijuus ja omistajuus? Missä määrin oppijalla ei-syntyperäisenä kielenkäyttäjänä on omistajuutta myös kieleen?
5) Entä millainen oppimisympäristö on **oppimisen taitojen kehittämisen** näkökulmasta? Miten tavoitteet asetetaan ja kuka ne asettaa? Miten oppijaa ohjataan asettamaan tavoitteitaan sekä korjaamaan ja tarkentamaan niitä? Millaisia strategisia taitoja kehitetään ja miten niiden kehittäminen suhteutuu muihin ydinsisältöihin? Miten oppimista arvioidaan ja millä tavalla arviointitieto ohjaa oppimaan eteenpäin?

Oppimisympäristön ymmärtäminen laajasti ohjaa näkemään, miten monet pedagogiset rakenteet ja ratkaisut säätelevät oppijan toimintaa opetustilanteessa. Jotta opetus tukisi mahdollisimman hyvin oppimista ja auttaisi oppijaa ottamaan aktiivisemman roolin opiskelussaan, opettajan tulisi hahmottaa oppimisympäristö monipuolisena resurssina. Laaja ymmärrys oppimisympäristöstä ohjaa siirtämään huomion oppimisen sisällöistä oppimisen prosesseihin.

Taalas (2007; ks. myös Aalto ja Taalas 2005) on luonut käsitteen *monimediainen pedagogiikka* kuvaamaan opetusta, jossa lineaarinen kurssirakenne rikotaan ja opetusta laajennetaan monikerroksisemmaksi ja oppijaa sitouttavammaksi ja aktivoivammaksi. Käsite kattaa myös ajatuksen erilaisten medioiden luontevasta — ei itseisarvoisesta — hyödyntämisestä kielenoppimisessa niin, että niitä käytetään kokonaisvaltaisesti opetuksen tavoitteiden suuntaisesti mahdollistamaan oppijoiden erilaiset oppimisen polut. Lineaarisesta, opettajalähtöisestä opetustavasta monikerroksiseen ja oppijaa aktivoivaan ja sitouttavaan opetustapaan siirtyminen vaatii kuitenkin oppijoiden kielitaitoprofiilien ja opetettavan ydinaineksen syvällisempää määrittelyä sekä monipuolisempien ohjauskäytänteiden luomista. Oppijaa tulisi pystyä ohjaamaan juuri hänelle sopivien materiaalien äärelle ja auttaa häntä kehittämään omaan arkeensa sidostuvia oppimisen rutiineja ja tapoja jäsentää oppimismahdollisuuksiaan. (Taalas 2007.)

Kielenoppimisympäristön laajentamista on pohtinut myös Gee (2005) tutkimalla sitä, mihin videopelien sitouttavuus ja motivoivuus perustuu. Videopelithän haastavat pelaajaa älyllisesti, ja ne perustuvat pitkälti oppimiselle: pelaaja oppii toimimaan peliympäristön logiikan mukaisesti ja hyvässä pelissä myös vaikuttamaan pelin kulkuun. Geen mukaan videopelien »koukuttavat» periaatteet ovat hyvinkin sovellettavissa kielenopetukseen. Oppijan sitouttaminen, uteliaisuuden herättäminen ja ylläpito sekä vastuunoton kehittäminen vain lähtevät sisällöllisistä ja merkitykselliseen tekemiseen liittyvistä motivaationlähteistä eivätkä ensisijaisesti jostakin oppijan ulkopuolelta tarjotusta kielen rakenneasiasta, joka

opettajan mielestä tulisi siinä kohden oppia mutta joka kenties jää oppijan senhetkisten kielenkäyttötarpeiden kannalta irralliseksi tai ei-merkitykselliseksi. Jälleen on kysymys siitä, ettei muotoja voi pitää erillään merkityksistä ja käytöstä.

Oppimisympäristö-ajattelu laajentaa siis merkittävästi opettajan työnkuvaa: tavoitteellisen oppimisen tukemiseen eivät oppimateriaali ja monipuolinenkaan luokkatoiminta yksin riitä. Oppijaa on ohjattava ottamaan haltuun oppimistaan monipuolisemmin sekä näkemään ja hyödyntämään affordanssit ympärillään.

FUNKTIONAALINEN KÄSITYS KIELENOPPIMISESTA

Funktionaalinen kielenopetus ei ole uusi kielenopetuksen suuntaus, vaikka se on tapana esittää opetusperinteen uudistajana (ks. Laihiala-Kankainen 1993: 11–15). Funktionaalinen kielenopetus pohjautuu kielentutkijoiden jo kauan jakamaan käsitykseen kielestä käyttöpohjaisena (*usage-based*). Tämän näkemyksen mukaan muoto, merkitys ja käyttö ovat kielen yksiköissä erottamattomat, ja nämä yksiköt muodostavat jäsentyneen »varaston», joka elää ja muuttuu käytössä. Funktionaalinen kielenopetus nojaa funktionaaliseen kielikäsitykseen (ks. esim. Halliday 1985) ja oppimiskäsitykseen, jonka mukaan kielenoppimista ohjaavat oppijan kielenkäyttötarpeet, ja muotojen oppiminen palvelee merkitysten ilmaisua (ks. esim. Mitchell ja Myles 1998: 100, 117). Funktionaalisessa toisen kielen oppimisen tutkimuksessa onkin tyypillisesti keskitytty siihen, miten kielenoppijat luovat merkityksiä ja ilmaisevat viestinnällisiä tavoitteitaan ja miten oppijat käyttävät välikielessään rakenteita ilmaistessaan erilaisia kommunikatiivisia funktioita (ks. koostetta tutkimussuuntauksista Mitchell ja Myles 1998: 100–120).

Tyypillisesti funktionaalista opetusta on luonnehdittu seuraavasti (ks. esim. Rivers 1981):

- kieli nähdään viestinnän välineenä ja sosiaalisen toiminnan tuloksena
- korostetaan kielen käyttöä — sääntöjen ja muotojen analysointi ei ole ensisijaista
- säännöt ja yleistykset tehdään esimerkkien ja käyttökokemuksen pohjalta (induktiivinen opetus)
- keskitytään kielen käytössä tyypillisiin ja frekventteihin rakenteisiin eikä pyritä kieliopin aukottomaan kuvaukseen
- virheitä pidetään luonnollisena osana oppimisprosessia
- oppijan oma aktiivisuus on tärkeää, opettaja ei säätele oppimisjärjestystä vaan opetus mukailee oppijan omaa oppimisprosessia
- opetuksessa tasapaino muodon, merkityksen ja käytön välillä
- korostetaan suullista kielitaitoa.

Funktionaalisessa opetuksessa kielitaito nähdään tilannekohtaisena taitona, jolloin pyritään opettamaan kunkin tekstilajin mukaista kielimuotoa (esim. puhekieliset ja yleiskieliset puhutut ja kirjoitetut tekstilajit). Oppijoilla voi olla hyvin erilaisia viestintätarpeita ja kielitaitoprofiileja, jolloin kielitaidon eri osa-alueiden painopisteetkin vaihtelevat opetuksessa jopa yksilöittäin.

Funktionaalinen oppimiskäsitys ohjaa kääntämään opetuksen ja oppimisen roolit päinvastoin: lähtökohtaisesti opetus ei tuotakaan oppimista eikä ole »kaikkivoipaa», vaan

▷

sen tehtävänä on myötäillä oppimista sekä reagoida siihen, mitä oppijat oppivat luokan ulkopuolella. Opetus siis ensisijaisesti auttaa jäsentämään ja täydentämään muualta opittua sekä aktivoi oppimaan yhä lisää luokan ulkopuolelta, ympärillä olevasta kommunikoivasta yhteisöstä. Tällöin opetus seurailee oppimisprosessia eikä pyri määräämään sitä. Oppija oppii aina jotakin, vaikkei välttämättä sitä, mitä opettaja haluaisi (ks. esim. Rauste-von Wright ja von Wright 1994). Opetus ei voine muuttaa oppimisen kulkua, vaikka se saattaa toki nopeuttaa sitä. Tästähän on kysymys tilanteissa, joissa oppija hallitsee opetetun asian tietyssä tehtävätyypissä (esim. aukkotehtävissä), mutta omaan tuottamiseen opittu ei »siirry». Opetus ei siis välttämättä onnistu määräämään oppimista vaikka yrittäisikin.

Oppijan oppimisprosessin seuraaminen tarkoittaa sitä, että opetuksessa rakennetaan tavoitteellisesti sekä reseptiivistä että produktiivista taitoa ja tuetaan reseptiivisen taidon laajenemista produktiiviseksi. Funktionaalinen kielenopetus ohjaa abstrahoimaan, jäsentämään ja sarjoittamaan yksittäisistä ilmauksista rakennemalleja: sääntökokoelman sijaan funktionaalinen näkemys korostaa kielen säännönmukaisuutta sekä oppijan kykyä nähdä ja tehdä yleistyksiä (ks. esim. Leino 1993: 113; Ellis 2003: 95). Oppijalle annetaan mahdollisuus oppia havaitsemaan kielellisiä ilmauksia ja hahmottamaan niiden merkityksiä käyttökontekstissa; kieltä myös käytetään erilaisiin funktioihin. Vasta käytön jälkeen kielestä tehdään rakenneanalyysia[4], joka sekin lähtee oppijan omista havainnoista ja päätelmistä. Näin kielenoppija saa tuetusti kielen systeemistöä haltuunsa. Opetus tukee kognitiivista prosessointia eikä anna valmista ja aukotonta, ulkoa opeteltavaa ja muotoihin keskittyvää kuvaa kielestä. (Funktionaalisen opetuksen vaiheista ks. tarkemmin Lauranto 1997.)

S2-opetuksessa on tavattu korostaa sääntöjä. Käyttöpohjainen käsitys kielen oppimisesta pitää kuitenkin sääntöjä pitkälti lingvistien työkaluina. Kun kieltä opitaan kommunikoivassa ympäristössä, oppiminen voidaan nähdä ennemminkin analogisten mallien ja säännönmukaisuuksien hahmottamisena: oppija luokittelee ja järjestelee kielellisiä yksiköitä. Konstruktioajatus pohjautuu siis näkemykseen, jonka mukaan kielijärjestelmä on luonteeltaan analoginen: analogia pitää kielijärjestelmää koossa ja toisaalta uudistaa sitä (ks. esim. Langacker 1987; Paunonen 1976; T. Itkonen 1976; Anttila 1977; E. Itkonen 2005; Onikki-Rantajääskö 2001: 19–20). Kielenkäyttäjä taas voi analogian avulla — soveltamalla hahmottamiaan malleja ja kaavoja — saada kieltä haltuunsa (ks. esim. Tomasello 2003; Kay ja Fillmore 1999; Onikki-Rantajääskö 2001: 34–38).

Sääntöpohjainen opetus perustunee enemmän ajatukseen ihmisestä loogisena ajattelijana. Käyttöpohjainen opetus taas nojaa analogiseen ajattelumalliin, muttei silti toki sulje pois sitä, etteivätkö säännöt toisinaan voi olla myös helpottamassa oppimista. Analogia-ajattelu joka tapauksessa haastaa pohtimaan uudelleen, millaisia säännönmukaisuuksia oppijalle tulisi muotoilla ja millaiset kieliopilliset luokat helpottavat »inventaarion» tekemistä. Itseisarvoinen luokittelu saattaa olla puhujien kielitajussa merkityksetöntä. (Tomasello 2003: 105.)

[4] Yleensäkin käyttöpohjaisen kielenoppimiskäsityksen mukaan oppija voi tehdä asteittain rakenteellisia yleistyksiä ja muodostaa itselleen kielioppia vasta, kun hänellä on hallussaan riittävästi kielellistä materiaalia. Kun oppija on kommunikoivassa ympäristössä ja liittyy kieltä käyttävään yhteisöön, hän voi tehdä kielellisestä aineksesta inventaariota, löytää toistuvia muotoja ja hahmottaa analogisia malleja ja kaavoja kielellisille ilmauksille. Oppijaa ohjataan näkemään erillisten konstruktioiden välillä vallitsevaa analogisuutta ja säännönmukaisuutta. Konstruktioissa muoto, merkitys ja käyttö yhdistyvät (*pattern of usage*). (Tomasello 2003:100; Ellis 2003:66; ks. myös Kauppinen 1998.)

Kirjallisuudessa funktionaalista ja formalistista kieli- ja oppimiskäsitystä verrataan tavallisesti toisiinsa. Käytännön kielenopetuksen on kuitenkin usein ajateltu olevan niiden jonkinlainen yhdistelmä, jossa näkökulmat täydentävät toisiaan mutteivät välttämättä ole ristiriidassa keskenään. Funktionaalista opetusta ei siten esiintyisi »puhtaana». (Ks. esim. Laihiala-Kankainen 1993: 15; Latomaa 1995: 88.) Tällaisen käsityksen taustalla on usein ajatus siitä, että funktionaalisessa opetuksessa keskityttäisiin merkityksiin ja kielenkäytön funktioihin muodot ohittaen. Saatetaan myös epäillä, että rakenteiden jäsentäminen on epäsystemaattista tai kaoottista. Funktionaalisesti opetettaessa muotoja ei kuitenkaan laiminlyödä, vaan ne kuvataan käytön kautta niin, että oppija hahmottaa myös niiden vakiintuneet merkitykset ja käyttötavat. Muoto, merkitys ja käyttö ovat siis tasapainossa. Rakenteen produktiivista hallintaa tavoiteltaessa tarvitaan myös automaattistavaa harjoittelua. Se on kuitenkin mahdollista istuttaa viestinnällisesti mielekkääseen kontekstiin, jossa huomio kiinnitetään kielen lisäksi myös merkitysten välittämiseen ja jossa muotoja ei välttämättä ole mahdollista tuottaa ottamatta huomioon tekstin kokonaismerkitystä. Funktionaalisesti opetettaessa olennaisinta on kuitenkin automaattistamisharjoitusten ajoitus: uuden rakenneasian opetusta ei aloiteta niillä vaan rakenteen esittelyllä, käytöllä ja reseptiivisen hallinnan hankkimisella.

S2-oppimateriaaleissa funktionaaliset lähtökohdat eivät juurikaan ole näkyneet, mikä kertonee siitä, että niiden soveltaminen on koettu vaikeaksi (ks. esim. Martin 1993: 59–66; Latomaa 1995: 84–88; Suni 2008: 205). Käytössä ei myöskään ole ollut kielen funktionaalista kuvausta (ks. kuitenkin Sulkala ja Karjalainen 1992 ja myös VISK 2004) eikä konkreettisia malleja tilanteisiin ja käyttöön pohjautuvasta opetuksesta. Pedagogisista lähtökohdista on kuitenkin käyty laajahkoa keskustelua (ks. koostetta keskustelusta Latomaa 1995; Aalto, Latomaa ja Suni 1997: 545–551). Äärimmillään 1990-luvun alussa funktionaalista opetusta kritisoitiin pelkän »turistisuomen» ja »selviytymissuomen» opettamiseksi sekä leikkimiseksi ja matkimiseksi, joka ei ole aikuisen kaipaamaa »älyllisesti stimuloivaa toimintaa» (ks. koostetta Latomaa 1995). Suomen kielen morfologiavaltaisuutta on pidetty funktionaalisen lähtökohdan kenties suurimpana esteenä. Funktionaalisen opetuksen haittoina on pidetty myös sitä, että funktionaalinen opetus »tahtoo rönsyillä» ja oppimisen arviointi on vaikeampaa. On myös arveltu, että funktionaalinen opetus saattaa tuottaa enemmän virheitä ja että lyhyillä kursseilla oppija ei ehdi riittävästi tehdä ja testata hypoteesejaan. (Martin 1993.)

S2-oppimateriaaleihin ei ole tavattu laatia opettajan oppaita (poikkeuksena Lauranto 1996), joten materiaalien laatijoiden teoreettisia lähtökohtia ei yleensä ole kirjoitettu auki (ks. kuitenkin Nuutinen 1983; Silfverberg 1993a, 1993b; Lauranto 1994; Hämäläinen 1996). Funktionaalisuus ei näyttäisi olleen suoranaisena tavoitteenakaan (poikkeuksena Lauranto 1995a, 1995b, 1996). Pikemminkin kirjantekijät lienevät tavoitelleet toimivaa ja helposti omaksuttavaa pedagogista kielioppia, johon on liitetty erilaisia kommunikatiivisia aktiviteetteja sekä oppijan arkeen kuuluvia tilanteita, kielenkäyttöfunktioita ja sanastoa.

Kaikkiaan funktionaalisesta opetuksesta 1990-luvun alussa esitetyt kriittiset huomiot kertovat nähdäksemme oppimiskulttuurin muutoksesta: 2000-luvun S2-opetus on selvemmin toisen kielen opetusta kuin vielä parikymmentä vuotta aiemmin. Pedagogiikan kehittämiseen koetaan nyt suurempaa tarvetta, sillä maahanmuuttajaväestön määrä kasvaa. Julkisessa keskustelussa peräänkuulutetaan kielikoulutuksen vaikuttavuutta, joka

▷

takaisi kotoutumisen ja työllistymisen (ks. esim. Sisäasiainministeriö 2009: 98). Myös perusopetuksessa S2-opetuksen haasteet ovat uudenlaisia, koska yhä useampi oppilas on taustaltaan toisen sukupolven maahanmuuttaja, jonka tulisi selviytyä opinnoistaan suomen kielellä. Suomi äidinkielenä -opetus ei palvele heitä, muttei myöskään totuttu rakennelähtöinen S2-opetus, joka ei tue samanaikaisesti tapahtuvaa eri oppiaineiden sisältöjen oppimista. Niin suomen kielen kuvaukselle kuin pedagogiikallekin asetetaan siis uudenlaisia haasteita. Näihin haasteisiin funktionaalinen toisen kielen opetus tuo nähdäksemme toimivia ratkaisuja.

Toista kieltä opittaessa oppimisympäristö on syytä nähdä luokkahuonetta ja oppikirjaa laajempana, sillä ympäröivä yhteisö toimii suunnattomana oppimisresurssina. Jos opetus mukailee reaktiivisesti luokan ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja pyrkii tukemaan, jäsentämään ja nopeuttamaan oppimista, opetus ei luonnollisestikaan ole samalla tavalla opettajan hallinnassa ja säädeltävissä kuin silloin, kun opettaja määrittää oppimisjärjestyksen. Spontaanissa oppimisessa oppijan tuotoksessa ilmenee toki monenlaista »hallitsematonta» horjuntaa mutta varmasti myös sellaista kielitajua, jota ei formaalissa opetuksessa helposti tavoiteta. Tästä kertoo esimerkiksi se, että vaikka monien yläkouluikäisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden teksteissä sanahahmot voivat olla epäselviä ja perusrakenteet horjuvia, objektimuodot saattavat olla systemaattisesti oikein ja monet konstruktiot varsin idiomaattisia. Runsas kielenkäyttökokemus on siis kehittänyt erinomaisen kielitajun hahmottaa todellisuutta niin kuin suomenkielinen sitä kielellä jäsentää, mutta samalla pitkälti korvakuulolta opittujen ilmausten tarkka äännerakenne on jäänyt epäselväksi. Tällaiselle oppijalle kielen hierarkkiseen jäsennykseen perustuva opetus kohdistuu helposti väärin. Funktionaalisista lähtökohdista taas opetus rakennetaan vastaamaan oppijan tarpeisiin: millaista tarkkuutta, sujuvuutta tai kompleksisuutta oppija tarvitsee toimiakseen uskottavana jäsenenä itselleen merkityksellisissä yhteisöissä? Opettajan täytyy siis osata eritellä oppijan taitoa ja jäsentää opittavaa ainesta sen mukaisesti, mikä oppijan tuotoksessa horjuu tai mitä sellaista oppija pyrkii ilmaisemaan, mihin hänen ilmaisuvarastonsa ei vielä yllä.

KOHTI TEHOKASTA OPPIMISTA — MILLAISIN TEHTÄVIN?

Kielenoppiminen edellyttää aina kognitiivista prosessointia. Oppimistehtävien olisikin hyvä olla kognitiivisesti sopivan haastavia. Oppija voi ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja sitoutua kognitiivisesti oppimisprosessiin, jos tehtävänannot ovat myös osallistavia: niiden tulisi mahdollistaa aktiivinen merkitysneuvottelu (*negotiation of meaning, meaning making*, ks. esim. Long 1996). Optimaalinen kognitiivinen haaste onkin sellainen, josta oppija ei välttämättä selviydy yksin: se vaatii vuorovaikutusta toisen kanssa. (Cummins 2006: 58; Donato 2000: 46.)

Perinteisesti kielten oppikirjojen tehtävät ohjaavat oppijaa työstämään kieltä yksin, jolloin yksilön päänsisäinen kognitiivinen prosessointi korostuu. Usein kuulee myös ajateltavan, että »hyvä tehtävä» on sellainen, jonka oppija pystyy tekemään itsenäisesti ja johon on olemassa yksiselitteinen oikea vastaus. Näin ajateltaessa sekä kieli- että oppimiskäsitys ovat hyvin yksilökeskeisiä. — Myös funktionaalisessa opetuksessa on riski, ettei oppimistilanteessa ole aitoa vuorovaikutusta: harjoitus on ns. kommunikatii-

vinen, mutta yksilö työstää kieltä yksin, ja vuorovaikutus on vain toiminnan kehyksenä. Tällaisessa yksilökeskeisessä prosessoinnissa »kieltä opetetaan vuorovaikutusta varten eikä sen kautta» (Suni 2008: 205). Tehtävän edellyttämässä vuorovaikutuksessa ei siis välttämättä ole normaalin vuorovaikutuksen piirteitä, kuten esimerkiksi merkitysneuvottelua, puheenvuoron ottamista ja pitämistä sekä palautteenantoa, vaan osapuolet ikään kuin suorittavat omaa osuuttaan itsenäisesti. Tällöin kieltä ei opita vuorovaikutusilmiöiden kautta. (Vuorovaikutuksen näkökulmasta ks. myös Kalliokoski 2001.)

Sosiokulttuurisesta ja funktionaalisesta näkökulmasta kieli ei ole koskaan vain yksilön oman pään sisäistä toimintaa. Tieto kielestä, merkityksistä ja käytöstä sitä vastoin on ympäröivässä maailmassa, puhutuissa ja kirjoitetuissa teksteissä, kielenkäytössä ja kielenkäyttäjillä: puhutaan jaetusta kognitiosta. Oppiakseen kieltä yksilön tulisi siis voida hyödyntää kaikkea sitä tietoa kielestä ja sen käytöstä, jota hänen ympärillään on. Samalla hänen tulisi voida rakentaa ja testata omia hypoteesejaan kielestä vuorovaikutuksessa muiden kielenkäyttäjien ja tekstien kanssa. Oppijaa ympäröivä tekstimaailma on osa jaettua kognitiota, jota oppijan tulisi voida käyttää tehokkaasti oman ajattelunsa ja kielenkäyttönsä resurssina. (Ks. esim. Suni 2008: 189–193.)

Olisi hyvä, jos oppija voisi itse valita ja määrittää, miltä osin hän hyödyntää ympäröivää kieliyhteisöä omassa kielellisessä toiminnassaan. Tällöin kieltä ei enää voida käsittää oppijalle valmiiksi pureskeltuina oppikirjakappaleina tai syötöksenä, jota opettaja tai oppikirja siirtää oppilaalle. Sen sijaan myös oppija on aktiivinen toimija ja osaava kielenkäyttäjä, joka rakentaa itsekin kieliyhteisön yhteistä ymmärrystä kielestä ja joka on myös antavana osapuolena. Kun oppija pääsee aidosti ja omaehtoisesti hyödyntämään, rakentamaan ja jakamaan kieltä yhdessä muiden kieliyhteisön jäsenten kanssa, hän saa edellytykset toimia kieliyhteisön täysivaltaisena jäsenenä. Tällöin laaja oppimisympäristö ja sen myötä tarjoutuvat affordanssit toteutuvat.

Parhaimmillaan oppimistehtävät ja -tilanteet rakentuvat siis mahdollisimman autenttisesta toiminnasta (ks. Herrington, Reeves, Oliver ja Woo 2002). Tekeminen on autenttista silloin, kun se myötäilee oikeassa elämässä tarvittavia kielenkäytön ja päättelyn prosesseja. Autenttinen oppimateriaali ei välttämättä riitä: Oikea lehtiteksti tai radio-ohjelma ei tee oppimisesta ja toiminnasta autenttista, jos sitä työstetään epäaidoilla tavoilla, esimerkiksi vain opettajan määrittelemien tietoa toistavien sisältökysymysten avulla. Autenttinen toiminta mahdollistaa erilaisia tulokulmia aiheeseen, jolloin oppija voi helpommin tehdä siitä itselleen merkityksellistä (Taalas 2007; ks. myös van Lier 2007). Oppimiseksi tehty »tuotos» voi puolestaan vaihdella sen mukaan, mikä on oppilaille merkityksellistä. Oikeassa elämässähän olemme jatkuvassa ja omaehtoisessa vuorovaikutuksessa tekstien kanssa. Tällöin kiinnitämme huomiota omasta mielestämme mielenkiintoisiin, yllättäviin, ristiriitaisiin, hauskoihin ja epäselviin kielellisiin ja sisällöllisiin ilmiöihin ja työstämme omia tietojamme ja ajatuksiamme suhteessa lukemaamme tai kuulemaamme. Sen lisäksi muokkaamme omaa tuotostamme hyvin paljon ympärillämme olevien kielellisten mallien avulla. Jotta oppimistilanteet siis voisivat voimauttaa oppijaa toimimaan kieliyhteisön jäsenenä, nimenomaan autenttiseen tekemiseen tulisi oppimistilanteissa kiinnittää huomiota.

Aktiiviseen osallistumiseen rohkaiseva tehtävä auttaa oppijaa sitoutumaan opiskeluun, jolloin hän hallitsee ja säätelee itse oppimistaan. Kielellistä tietoisuutta ei rakenneta tyhjän päälle, vaan oppija saa hyödyntää erilaisia resurssejaan, maailmantietoaan ja aiempia

▷

oppimiskokemuksiaan, kun hän luokittelee, järjestää ja tulkitsee kielellistä ainesta. Oppiminen on tehokkaimmillaan oppijan kokiessa omistajuutta (*ownership*). (Cummins 1996: 65, 74–75; 2006: 56–57, 63.)

Sitä vastoin mekaanisissa ja ratkaisultaan yksiselitteisissä tehtävissä oppija käyttää hänellä jo olevaa tietoa kielestä ja ikään kuin toistaa sitä tehtävässä. Oppijan rooliksi jää helposti vain saamansa syötöksen (*input*) vastaanottaminen ja toistaminen. Oppijalle ei tarjoudu mahdollisuuksia aitoon vuorovaikutukseen tehtävän tai muiden oppijoiden kanssa, eikä häntä tuetusti ohjata ylittämään kielitaitonsa rajoja, oppimaan lisää. Myöskään oppijoiden erilaisuutta, eritahtisuutta, vaihtelevia tavoitteita ja intressejä ei välttämättä oteta huomioon. (Ks. van Lier 2007.) Jos tehtävään on olemassa vain yksi oikea vastaus, menetetään myös mahdollisuus luovaan ongelmanratkaisuun, joka kenties vaatisi myös oppijoiden keskinäistä neuvottelua. Näin ei myöskään päästä tarkastelemaan sitä, miten erilaisiin ratkaisuihin päädyttiin. On selvää, että jotkut oppijat pitävät tehtävistä, jotka he kokevat helpoiksi ja nopeiksi tehdä. Voi olla myös niin, että opettaja kokee tällaiset tehtävät helpommiksi teettää ja tarkistaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että oppija olisi tehtävää tehdessään oppinut jotakin.

Onnistunut tehtävänanto demystifioi taidon ja ohjaa oppimista. Oppimisprosessin seurailu johtaa siihen, että taidon arviointi kulkee luontevasti mukana pitkin matkaa. Arviointi ja palaute ovat kiinteä osa oppimisprosessia: ne mahdollistavat oppilaan tarpeista lähtevän tehtävänannon ja ohjauksen. Osaamista tulisi arvioida niin, että palaute kasvattaa oppijan tietoisuutta kielestä sekä tukee tehokkaita oppimisstrategioita. (Cummins 1996: 74–75, 86–87.)

Optimaalinen tehtävänanto fokusoi sekä muotoon, merkitykseen että käyttöön. Se ohjaa systemaattiseen, analyyttiseen ja tietoiseen sisältöjen sekä kielellisten funktioiden **ymmärtämiseen**. Tekemisen tulisi siis aina olla sidottu sekä temaattisiin sisältöihin että kielen käytön tapoihin. Rakenteiden opettaminen kommunikatiivisista tilanteista irrallaan on tehotonta: kielellinen tietoisuus kasvaa, kun muotoja käytetään todellisissa funktioissa. (Ks. Cummins 1996: 53, 58, 88.) Nähdäksemme myös automaattistamisharjoituksissa relevantti ja omassa kielenkäytössä sovellettava konteksti on tärkeä, vaikka kontekstuaaliset ja tekstuaaliset seikat eivät niissä tietenkään saa viedä liikaa oppijan huomiota, jotta tehtävä toimisi nimenomaan opittavan rakenteen vakiinnuttajana.

Oppija siis tarvitsee sopivia kognitiivisia haasteita, joiden ratkaisemisessa hän voi olla aktiivinen osapuoli sekä kokea omistajuutta ja tekijyyttä suhteessa oppimiseensa ja sen tuloksiin. Hänen täytyy voida omista lähtökohdistaan osallistua täysivaltaisesti opiskeluun. Cumminsin (2006) mukaan sisällöllisen aineksen ja kielen oppiminen on tehokkaimmillaan, kun

- oppimistehtävä on oppijalle kognitiivisesti sopivan haastava ja hän saa siihen tarvitsemaansa tukea
- oppija on aktiivinen osapuoli oppimisprosessissa, ja hän saa käyttää siinä omaa kielellistä ja kulttuurista pääomaansa sekä voi kokea muiden kanssa tasavertaista omistajuutta ja tekijyyttä prosessiin ja lopputulokseen nähden
- oppimistehtävä edellyttää vuorovaikutusta, jolloin oppija sosiaalistuu yhteisöön, rakentaa omaa identiteettiään osana sitä, rohkaistuu käyttämään kieltä ja kehittää vuorovaikutuksessa tehtävien vaatimaa kielitaitoa.

Funktionaalisen opetuksen tavoitteena on myötäillä oppimisprosessia, joten kunkin opiskeltavan teeman etenemisen käytön kautta analyysiin, reseptiivisestä taidosta produktiiviseen hallintaan tulisi muodostaa harkittu, pedagogisesti etenevä kokonaisuus. Oppimistehtävät ovat siis enemmän kuin vain tehtäviä. Parhaimmillaan ne ovat oppijalle aktiivista ja tavoitteellista toimintaa, joka valmentaa oikean elämän kielenkäyttötilanteisiin. Tällaiset tehtävät edellyttävät eri kielenkäyttötilanteissa tarvittavien osataitojen, rakenteiden ja funktioiden ennakkoluulotonta jäsentämistä. Tehtäviä suunnitellessa ei myöskään voi keskittyä vain opittavaan sisältötietoon vaan on pohdittava myös, miten monipuoliseen toimintaan tehtävä oppijan pakottaa, millaista yksilöllistä liikkumavaraa se sallii ja millaista vuorovaikutusta se synnyttää.

TEHTÄVÄTYYPPIEN TARKASTELUA

S2-opetuksen perinteessä konstruktioajattelu on koko lailla vieras ja rakenteiden jäsennystavat pohjaavat pitkälti koulun äidinkielen ja yliopistojen suomen kielen opetustraditioon. Rakenteet esitellään usein sääntöpohjaisesti ja morfologiaan keskittyen, edeten pienemmistä yksiköistä isompiin. Liikkeelle lähdetään fonologiasta, mutta äänteet käsitellään melko lyhyesti ja varsinaisesti keskitytään sanoihin ja päätteisiin sekä lopulta lauseisiin — morfologia on kuitenkin korostunut syntaksiin nähden. Tekstien ja keskustelun taso on perinteisesti jäänyt puuttumaan, tai sitä on tarkasteltu irrallaan vasta morfologian ja syntaksin jälkeen. Morfologian ja syntaksin yhteydestä tekstilajiin ei valitettavasti ole tutkimustietoakaan, ja se on rakennekuvauksissakin pitkälti jäänyt huomiotta. Myöskään prosodiaa osana kielenkäyttöä ja tilanteista merkitysten ilmaisua ei rakenteiden opetuksessa ole tavattu eritellä. Lauranto (2007) on esittänyt, että kielenkuvauksen eri tasoja tulisi yhdistää ja siirtyä lineaarisesta tasolta toiselle etenemisestä joustavampaan ja monitasoisempaan kielen kuvaukseen. Tämä onkin funktionaalisen opetuksen keskeinen haaste.

Olemme seuloneet vuosina 2000–2007 Suomessa ilmestyneiden S2-perusoppikirjojen[5] rakennetehtävät tyypittelemällä tehtävät sen mukaan, millaiseen kielelliseen toimintaan ja kielen prosessointiin ne oppijoita ohjaavat. Määrällistä analyysia emme tehneet vaan pyrimme holistisesti jäsentämään, millaisia erilaisia rakennetehtävätyyppejä oppimateriaaleista löytyy. Tarkastelimme myös puhumis-, kirjoittamis- ja ymmärtämistehtäviä siitä näkökulmasta, miten ne oppimateriaaleissa valjastetaan rakenteiden opetukseen. On selvää, että oppikirjojen tehtävätyypit eivät täysin kuvasta opetuksen käytänteitä: opettajat käyttävät toki monenlaista muutakin materiaalia, ja usein juuri kommunikatiiviset harjoitukset on jätetty peruskurssikirjoista pois, mutta niille on tehty erillisiä lisämateriaalikirjoja.

Tyypittelimme rakennetehtävät sen mukaan, 1) mitä oppijat tehtävissä ohjataan tekemään ja 2) millaiseen kielen prosessointiin tehtävät heitä ohjaavat. Oppikirjoja tarkasteltaessa hahmottui seitsemän tyypillistä toimintoa, joista on suluissa konkretisoivia esimerkkejä:

[5] Olemme keskittyneet vain perusoppikirjoihin, joissa rakennetieto yleensä tavataan opettaa. Mukana ei ole ollut kielitaidon eri osa-alueisiin keskittyviä lisämateriaaleja. Oppikirjojen yksilöiminen on nähdäksemme tarpeetonta, koska tavoitteena ei ole tehdä oppikirjatutkimusta.

▷

1. Tunnista
   a. muoto (*Alleviivaa imperfektit/genetiivit.*)
   b. merkitys (*Alleviivaa paikkaa ilmaisevat sanat.*)
   c. käyttö esim. tekstilaji, asenne, sävy (*Alleviivaa eri teksteistä kaikki persoonapronominit. Missä tekstilajissa niitä on vähiten? Miksi?*)
2. Nimeä muoto/kielioppikategoria
3. Muunna
   a. pyydettyyn muotoon *(kielteiseksi, imperfektiin, eri sijamuotoihin…)*
      - irrallisia sanoja esim. taulukossa tai lause-/tekstikontekstissa
      - lisää taivutustunnus sanavartaloon
      - kantasanasta johdos
   b. lauseeseen sopivaan muotoon
      - irrallisia sanoja lauseessa tai tekstissä
4. Täydennä (= keksi itse) sana
   a. pyydetyssä muodossa
      - tiukka rajaus: *Täydennä verbit imperfektissä*; väljä rajaus: *Täydennä verbit sopivassa aikamuodossa*
   b. lauseeseen sopivassa muodossa
5. Valitse oikea vaihtoehto (= oikea muoto)
   (*pukea/pukeutua; tuli/tuuli; saunassa/saunasta/saunaan*)
6. Vastaa kysymyksiin
   a. lausemallin avulla
   b. kysymyssanan ohjaamana
   c. aitoja kysymyksiä (*Mitä teit viikonloppuna?*) tai vastaus annettu valmiina ja muunnettava oikeaan muotoon (*MitäPekka teki viikonloppuna? [käydä elokuvissa, lukea kirjaa…]*)
7. Kirjoita tai puhu
   a. lause/lauseita (*Mitä sanoisit tällaisessa tilanteessa? → tuotettava lause*)
   b. teksti (*Kirjoita teksti, jossa käytät annettuja sanoja tai haluttua muotoa, esim. imperatiivia.*)

Mikään tehtävätyyppi ei tietenkään sinällään ole hyvä tai huono, vaan opetuksen kokonaisuus ratkaisee: jotta harjoittelu vastaisi oppijoiden oikean elämän viestintätilanteiden haasteisiin, tulisi sen olla monipuolista ja kattaa sekä muotojen automaattistamista että merkitysten ja käyttötapojen harjoittelua. Jos rakenteiden harjoittelu rajoittuu muotojen automaattistamiseen, se varmaankin jää kovin yksipuoliseksi.

Erittelimme erilaisia rakennetehtäviä myös siitä näkökulmasta, millaiseen kielen prosessointiin ne oppijaa ohjaavat: 1) millaista kielellistä ainesta tehtävissä käsitellään; 2) mitä kielelliselle ainekselle ohjataan tekemään; 3) millainen on muodon, merkityksen ja käytön suhde harjoittelussa; 4) mikä on produktiiviseen ja reseptiiviseen hallintaan tähtäävän harjoittelun suhde. Havaitsimme, että tyypillisissä rakennetehtävissä oppija toimii useimmiten irrallisten sanojen tasolla, toisinaan lauseiden, mutta harvoin kokonaisen tekstin tai dialogin tasolla. Tehtävät vaativat usein keskittymään yksittäisiin sanoihin tai sananmuotoihin, ja niiden ratkaisut eivät edellytä koko lause- tai tekstiyhteyden ymmärtämistä tai hyödyntämistä. Kielioppikategorian merkitys ja erilaiset käytön tavat jäävät

taivutukseen nähden taka-alalle. Tehtävissä fokusoidaan siis useimmiten muotoihin: oppijaa ei ohjata luomaan omakohtaista suhdetta tekstin (tai lauseiden) merkityssisältöön. Tehtävät toki vaativat syntaktista tai morfologista päättelyä, mutta päättelyn taitoa ei tehtävissä opeteta eikä vääristä vastauksista palkita, vaikka ne voivat olla parhaita päättelyn opettajia. Virhehän kertoo usein oppimisesta (tai ainakin oppimisprosessista): Analogian avulla muodostetut virheelliset muodot (esim. *lumea* po. *lunta*) kertovat nimenomaan siitä, että oppija prosessoi tiettyjä konstruktioita. Kaavan »virheellinen» soveltaminen saattaa kertoa siitä, että kaavasta on tullut produktiivinen. (Ks. esim. Paunonen 1976; T. Itkonen 1976; Tomasello 2003.)

Tavallisin tehtävätyyppi lienee muunnostehtävä, jossa rakenteiden harjoittelu keskittyy sananmuotoihin tai yksittäisiin lauseisiin. Yleensä muuntamisen lähtökohtana on perusmuoto, mikä on etäällä aitojen viestintätilanteiden prosesseista, joissa tavallisemmin joutuu hahmottamaan taivutusmuotoja ja muodostamaan niistä toisia taivutusmuotoja tai jäsentämään ne mielessään perusmuodoiksi (perusmuodon määrittelystä opetuksessa ks. tarkemmin Lauranto 1997). Taivutusmuotojen muuntaminen perusmuodoiksi on oppimateriaaleissa vähäisempää. Muunnostehtävissä oppijaa ei juurikaan ohjata tuottamaan itse sisältöjä tai ilmaisemaan omia ajatuksiaan. Myös kysymystehtävissä aitoja kysymyksiä on vähän. Usein vastaus on annettu valmiina, jolloin se on muunnettava oikeaan muotoon. Kielen funktiot ja käyttökontekstit jäävät siis taka-alalle.

Tyypillisesti tehtäviin on yksi oikea vastaus, ja tärkeintä on oikean muodon tuottaminen. Tällöin sisältö (viestivyys ja merkitys), päättelyprosessin avaaminen tai oppijan senhetkisen kielimuodon ja sille tyypillisen kielellisen erittelyn seurailu eivät nouse keskiöön. Käytännössä opettajat toki erittelevät päättelypolkuja keskustellen, mutta itse tehtävät eivät niiden havainnointiin ohjaa. Tehtävissä harjoitellaan tavallisesti yhtä asiaa kerrallaan, jolloin tehtävä etääntyy aidosta elämästä, jossa on aina prosessoitava monia kielenpiirteitä ja -tasoja yhtä aikaa.

Oppikirjoille on tyypillistä myös se, että kielen rakenteen kuvaus on koottu perinteisiin kielioppilaatikoihin. Kuvaus on aukotonta, ja oppijan tehtäväksi jää ottaa säännöt vastaan valmiiksi annettuna. Tämä ohjaa oppijaa muistamaan sääntöjä ulkoa, mutta ei siihen, että hän täydentäisi tai rakentaisi säännönmukaisuuksia tai malli-ilmauksia itse havaintojensa pohjalta. Oppijan kognitiiviset haasteet jäävät siten kapeiksi, eikä hän saa mahdollisuutta rakentaa oppimisen kannalta tärkeitä analogiamalleja ja tietoaan kielestä itse. Näin hänet ikään kuin asetetaan vastaanottajan rooliin: Oppimisympäristö ei tarjoa oppijalle mahdollisuuksia toimia kielen tutkijan, osaajan tai asiantuntijan roolissa. Tämä taas voi monien kohdalla aiheuttaa sen, että heidän on luokkahuoneen ulkopuolellakin vaikeata astua aktiivisen kielenkäyttäjän paikalle ja toimia kielellä erilaisissa tilanteissa, kehittää niissä kielitaitoaan ja luoda kielellä sosiaalisia suhteita. (Oppijan identiteetistä ja asiantuntijuudesta ks. Rampton 1995: 336–344; van Lier 2007: 47, 48, 57, 58; ks. myös Kalliokoski 2006: 263–265; 2008: 359, 360.)

Rakennetehtävien ja rakenteen kuvauksen ilmentämä käsitys kielioppirakenteesta on kovin yksinkertainen: rakenteet esitellään lähinnä sanatasolla. Oppijaa ei ohjata hahmottamaan teksteistä toistuvia rakennekaavoja ja malleja eli konstruktioita, joissa yhdistyvät muoto, merkitys ja käyttö tietyssä vuorovaikutustilanteessa. Kieltä analysoidaan ja muotoja muodostetaan niiden itsensä vuoksi ja niiden automaattistaminen nähdään päätavoitteena. Sananmuotoja ei useinkaan käsitellä suhteessa lauseen muihin

▷

sanoihin. Esimerkiksi voidaan ottaa vaikkapa lause *tarvitsen uuden auton*. Tyypillisesti sitä ei nähtäisi kokonaisuutena, konstruktiona, vaan se analysoitaisiin 5-verbityypin ja -*si*-nominityypin taivutussääntöinä sekä objektisääntöinä eli yksittäisinä sanoina sekä erilaisina kielioppikategorioina ja lauseenjäseninä.

Näyttää myös olevan tavallista, että tehtävät ohjaavat oppijaa suoraan jonkin rakenteen produktiiviseen hallintaan vähäisen ja redusoidun kielenaineksen pohjalta. Käyttöpohjaisen kielenoppimiskäsityksen mukaan kielitaito kuitenkin rakentuu sitä mukaa, kun oppija saa haltuunsa paljon monipuolista kielellistä materiaalia. Tämän kielellisen materiaalin hallinta voi olla suurelta osin reseptiivistä. Näin on varsinkin kielenoppimisen alkutaipaleella mutta myös myöhemmin kieltä opittaessa. Nähdäksemme reseptiivinen kielitaito siis toimii produktiivisen kielitaidon resurssina ja usein sen edellytyksenä. Reseptiiviset taidot mahdollistavat sen, että oppija voi laajentaa produktiivista kielenhallintaansa, ja siksi opetuksessa pitäisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota myös reseptiivisten taitojen rakentamiseen.

Verrattaessa rakennetehtäviä erillisiin puhumis- ja kirjoitustehtäviin tulee esiin myös mielenkiintoinen lähtökohtaero: Rakennetehtävät ovat tarkasti ohjattuja ja varsin mekaanisia, eikä oppija aina saa oman ajattelun ja omien sisältöjen tuottamisen tilaa. Puhumis- ja kirjoitustehtävät taas ovat usein avoimia, eikä niitä juurikaan ohjata. Prototyyppinen tehtävä voidaan pelkistää muotoon *puhu(kaa)/kirjoita aiheesta X*, vaikka monenlaiset tilanne- ja dialogitehtävät ovat toki myös yleisiä. Vuorovaikutustehtäviä on harvoin valjastettu harjoittamaan tavoitteellisesti jotakin kielellistä asiaa, eikä niissä monesti anneta mallia, tarvittavaa fraseologiaa tai muuta apua. Puhumista tai kirjoittamista mallinnetaan melko niukasti. Niin ikään vain vähän ohjataan tarkkailemaan opittavia asioita; tarkkailu kohdistuu enimmäkseen luettuun materiaaliin, harvoin kuultuun. Oppijaa ei juurikaan ohjata havainnoimaan kuulemaansa tai lukemaansa kieltä ja ottamaan sieltä erilaisia ilmaisutapoja omaan käyttöönsä, vaikka tämä on oikean elämän puhumiselle ja kirjoittamiselle hyvin tyypillistä ja luonnollista — ja vaikka tehokas oppimisympäristön hyödyntäminen sitä edellyttäisi.

Samanlainen tendenssi on nähtävissä myös ymmärtämistehtävissä: ymmärtämistä ei juurikaan ohjata strategisilla ohjeilla vaan olennaista on kuunnella tai lukea teksti ja vastata annettuihin kysymyksiin. Itse ymmärtämisprosessia ei ole vaiheistettu tai erityisemmin ohjattu, vaikka nähdäksemme juuri se olisi harjoitteluvaiheessa olennaista. Ymmärtämistehtäviä ei myöskään sidota opiskeltaviin rakenneasioihin: reseptiivisesti hallittavia rakenteita ei ole selkeästi määritelty, eikä rakenteiden hallinnan vaatimia päättelyprosesseja ohjata käyttämään hyväksi ymmärtämistehtävissä. Oppijaa ei myöskään ohjata lukemaan tai kuuntelemaan tekstejä omaehtoisesti ja käyttämään tekstejä itselleen hyödyllisiin tai kiinnostaviin tarkoituksiin, vaan ymmärtämisen tarkoituksena on etupäässä vastata sisältökysymyksiin toistamalla tekstin ydinasioita.

Millaista taitoa oppijat sitten tarvitsevat oikeassa elämässään? Olemme tiivistäneet olennaisia taitoja, joita nähdäksemme oikeassa elämässä viestintätilanteissa tarvitaan ja jotka löytyvät myös Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvauksista (2003):

- taito eritellä kokonaisten suullisten ja kirjallisten tekstilajien kieltä, jolla rakennetaan merkityksiä, tekstin sisäistä rakennetta, tyyliä ja sävyjä
- taito eritellä viestin kokonaisuutta ja kielen eri tasojen ilmiöitä samanaikaisesti ja taito reagoida sopivalla tavalla eri tilanteissa

- taito ilmaista omia ajatuksia ja merkityksiä sekä luoda sosiaalisia suhteita
- taito tunnistaa tuttuja elementtejä, konstruktioita ja niiden käyttökonteksteja luetusta tai kuullusta kielestä ja ottaa niitä oman käyttöön
- vaihtoehtoisten ilmaisutapojen hallintaa
- taito yhdistää muoto, merkitys ja käyttö
- valmiuksia rakentaa vahvaa reseptiivistä kielitaitoa, joka toimii produktiivisen kielitaidon pohjana.

Rakenteiden harjoittelu hallituissa paloissa on varmasti tarpeen, mutta rakennetehtävien vaatimat kielenkäytön prosessit ovat etäällä oikean kielenkäytön edellyttämistä prosesseista. Kuten totesimme aiemmin, mikään tehtävätyyppi ei sinällään ole huono, mutta kokonaisuuden tulisi olla monipuolinen ja sidostua suoremmin aidon kielenkäytön vaatimuksiin.

TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN: OPPIMISYMPÄRISTÖN KEHITTÄMISEN HAASTEET

Olemme keskustelleet edellä esittämistämme havainnoista S2-opettajien kanssa erilaisissa koulutustilaisuuksissa ja seminaareissa. Opettajat ovat laajasti tunnistaneet kuvauksesta S2-opetuksen perinteen ja myös oman työnsä monet kipupisteet, joiden muuttamiseen omat voimat tuntuvat riittämättömiltä. On myös syytä todeta, että opetuksen käytänteitä ja lähtökohtia on jatkuvasti syytä arvioida, sillä mitään oikeaa vastausta niihin ei ole olemassakaan. On vain erilaisia teoreettisia näkemyksiä, joiden varaan opetusta rakennetaan. Painokkaasti on todettava myös se, että vaikka esimerkiksi tähän artikkeliin olemme koonneet tehtävätyypit oppikirjoista, emme silti ole syyllistämässä oppikirjantekijöitä heidän tekemistään valinnoista. Kuten edellä on jo käynyt ilmi, S2-opetusperinne on osa pitkää traditioketjua, jossa äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksen piirteet yhdistyvät ymmärrykseemme suomesta opittavana kielenä ja varsin erilaiset suomenoppijat ovat oppijoina sekä suomenkielisen kieliyhteisön jäseninä. On vain luonnollista, että ymmärryksemme kielestä, oppimisesta ja oppimisen ehdoista muuttuu ajan kuluessa.

Olemme halunneet peilata rakenteiden opetusta funktionaaliseen oppimiskäsitykseen ja tosielämän tarpeisiin, koska nähdäksemme se avaa uusia näkökulmia S2-opetukseen. Tarkastelumme valossa näyttää, että kieli ja kielellinen analyysi elävät kovin irrallaan sisältöjen ja merkitysten ilmaisemisesta eivätkä tehtävät ole omiaan auttamaan oppijaa oman suomen kielen käyttäjän identiteettinsä muovaamisessa. Oppimateriaaleissa tyypillisesti toistuvat tehtävätyypit tavoittavat heikosti niitä kielellisiä prosesseja ja strategioita, joita aidoissa viestintätilanteissa tarvitaan. Kielellisten ilmausten rakentaminen pienistä osasista ei käytännössä näytä vastaavan monen oppijan tapaa hahmottaa uutta kieltä, vaan isommat konstruktiot ja niiden automatisointi toisi monelle enemmän hallinnan tunnetta ja kielen käyttötaitoa. Opittava aines on kiistatta kognitiivisesti haastavaa, mutta tehtävätyypit eivät haasta oppijaa päättelemään säännönmukaisuuksia ja ratkomaan aitoja viestinnällisiä ongelmia; vielä vähemmän ne ohjaavat vuorovaikutuksessa oppimiseen. Kaikkiaan oppimisympäristö näyttäytyy kovin suppeana ja luokkahuone-, opettaja- ja oppimateriaalikeskeisenä.

▷

Funktionaalinen opetus vaatii uskallusta kyseenalaistaa kielen rakennekuvausta ja rohkeutta nojata enemmän oppijan kielitaitoon ja oppimistarpeisiin, kielen käyttöön ja siinä taajaan esiintyviin konstruktioihin. Rakenteiden kuvauksen ja opetusjärjestyksen tulee palvella nimenomaan kielen oppimista ja kielen oppijaa silläkin uhalla, että kuvaus ei ole niin kattava kuin lingvisteinä ja syntyperäisinä kielenkäyttäjinä olemme tottuneet ajattelemaan. Konstruktioajattelun tuominen opetukseen voisi ohjata oppijaa löytämään itse teksteistä toistuvia rakenteita, hahmottamaan ilmauksia ja sanoja suhteessa toisiinsa sekä tekemään havaintoja kielenkäytöstä. Se myös antaisi avaimia reseptiivisen taidon tavoitteelliseen kehittämiseen — reseptiiviset taitotavoitteet kun ovat tähän asti rakenteiden opetuksesta puuttuneet. Tämänkaltainen pedagogiikka vahvistaisi oppijan kielitajua ja tietoisuutta kielestä.

Funktionaalisessa lähestymistavassa alalla on jo tiennäyttäjiäkin (ks. esim. Lauranto 1995, 1997). Omissa oppikirjoissamme (Tukia ym. 2007, 2008, 2009; Aalto ym. 2008) olemme niin ikään pyrkineet kuvaamaan kieltä funktionaalisista lähtökohdista sekä laajentamaan oppimisympäristöä merkitykselliseksi ja oppijaa monipuolisesti tukevaksi, mutta opetusperinteen uudistaminen näyttäytyy meille jatkuvana haasteena. Erityisesti kielen rakennesysteemin uudelleen hahmottaminen funktioiden kautta siten, että kompleksisiakin rakennepiirteitä voitaisiin ottaa reseptiivisesti haltuun jopa jo alkeisopinnoissa, on iso ja pitkäkestoinen tehtävä. Myös konstruktio-ajattelun niveltämisen opetuksen työkaluksi olemme kokeneet vaikeaksi: on hankalaa irrottautua totutuista tavoista jäsentää kieltä. Niin ikään lausekeanalyysin valjastaminen systemaattiseksi lukemisen välineeksi on idean selkeydestä huolimatta osoittautunut vaikeasti toteutettavaksi. Lisätutkimus muun muassa tekstilajien ja kielenpiirteiden suhteista ja kouluikäisen ja aikuisoppijan oppimisprosessin eroista olisi tarpeen, samoin laajempi funktionaalinen kuvaus suomen kielestä.

Omiksi tavoitteiksemme olemme asettaneet erityisesti strategisten taitojen suunnitelmallisen opettamisen ja oppimisympäristön laajentamisen. Kaikki oppiminen edellyttää aktiivista toimijaa: oppija ei ensisijaisesti opi vastaanottamalla opettajan tai materiaalin välittämää syötöstä vaan poimimalla tarpeidensa ja tavoitteidensa ohjaamana tietoa ympäristöstä (myös opettajan ja materiaalin välityksellä). Opetuksen suunnittelun tulisi lähteä oppijan kielitaidosta ja tavoitteista. Tällöin opettaja tuottaa ympäristön resursseja oppijan ulottuville ja ohjaa oppijan huomiota ja toimintaa niiden affordanssien suuntaan, jotka voivat edistää oppijan tavoittelemaa oppimista (ks. van Lier 2007: 53). Oppimistehtävien laatimisessa olemme nähneet tärkeänä pyrkiä siihen, että ne mahdollistaisivat vuorovaikutuksen, neuvottelun ja aidon ongelmanratkaisun, jolloin oppija pääsisi viestimään aidosti omista ajatuksistaan, mielipiteistään ja päättelyketjuistaan. Tehtävien tulisi myös ohjata oppijaa päättelemään ja käyttämään strategioita, joiden avulla hän pystyy selviytymään kognitiivisesti haastavistakin tehtävistä.

Myös opettajan roolia ja tehtäväkenttää olisi tarpeen jäsentää uudella tavalla: Näemme opettajan mitä suurimmassa määrin kielen oppimisen asiantuntijana. Tällöin opettajan tehtävänä on ensisijaisesti opettaa juuri kielitaitoa, mikä ei toki tarkoita sitä, ettei kieltä tarvitsisi lainkaan opettaa järjestelmänä. Opettaja ei vain säätele oppimista tarjoilemalla kieltä totutuissa annospaloissa, vaan hän saa rohkeasti seurata oppijoiden oppimisvaiheita ja päättelyketjuja sekä tukea ja vahvistaa luokan ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. On selvää, että aitoihin ongelmanratkaisutilanteisiin ja vuorovaikutukseen perustuvien aktiviteettien ohjaaminen on haastavaa myös opettajalle. Aidon aktiviteetin yhtä oikeaa

ratkaisua ei tiedä myöskään opettaja, jolloin myös hän joutuu oikeiden kognitiivisten haasteiden eteen ja kenties ylittämään oman mukavuusalueensa rajat silloin, kun työskentelyn kaikkia vaiheita ja tekemisen lopputulosta ei voi täysin ennakoida. Hän joutuu usein myös kokemaan vastarintaa, koska usein oppijat tekisivät mieluummin tuttuja ja turvallisia asioita. Opettajan tehtävänä on ohjata oppijaa tuetusti epämukavuusalueella: ylittämään kielitaitonsa rajoja, kehittämään strategioita, joilla puutteellisella taidolla selvitään haasteellisissa tilanteissa, kurkottelemaan kohti seuraavaa taitotasoa.

Pedagogisessa kehittämistyössä jokainen yksittäinen opettaja on tärkeä, ja hän on siinä yhtenä lenkkinä mukana, mutta koko alaa koskevien uusien linjausten luominen ei ole yksityisajattelua eikä siis yksittäisen opettajan vastuullakaan, vaan se vaatii keskustelua. Siksi opettajien ja oppimateriaalien laatijoiden tulisi osallistua keskusteluun saattamalla materiaalejaan yhteiseen käyttöön, kehittelemällä oppimateriaaleissa käytettyjä ideoita eteenpäin ja pyrkimällä pitämään itseään ajan tasalla myös alan tutkimuksesta. Teorian ja käytännön yhdistäminen on välttämätöntä mutta myös molemmin puolin voimauttavaa: käytännön opetus opettaa valtavasti oppimisprosesseista, kun tutkimustieto ja teoria taas parhaimmillaan tukee ja auttaa jäsentämään käytännössä havaittua.

LÄHTEET

Aalto, Eija – Latomaa, Sirkku – Suni, Minna 1997: Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua. – *Virittäjä* 101 s. 530–562.

Aalto, Eija – Taalas, Peppi 2005: Tavoitteelliseksi opiskelijaksi monimuotoisella ja -mediaisella kurssilla. – Leena Kuure, Elise Kärkkäinen & Maarit Saarenkunnas (toim.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta* s. 349–362. AFinLAn vuosikirja 63.

Aalto, Eija – Tukia, Kaisa – Taalas, Peppi – Mustonen, Sanna 2008: *suomi2 – Minä ja media. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.

Anttila, Raimo 1977: *Analogy*. The Hague: Mouton.

Anttila, Raimo – Brever, Warren A. 1977: *Analogy: A basic bibliography*. Amsterdam: Benjamins.

Couper-Kuhlen, Elizabeth – Selting, Margret 2001: Introducing interactional linguistics. – Margret Selting & Elisabeth Couper-Kuhlen (toim.), *Studies in interactional linguistics* s. 1–22. Amsterdam: John Benjamins.

Cummins, Jim 1996: *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverge society*. California: Association for Bilingual Education.

——— 2006: Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. – Ofelia Garcia, Tove Skutnabb-Kangas & Marìa Torres-Guzmán (toim.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization* s. 51–68. Clevedon: Multilingual Matters.

Donato, R. 2000: Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. – James Lantolf (toim.), *Sosiocultural theory and second language learning* s. 27–50. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Nick C. 2003: Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. – Catherine J. Doughty & Michael H. Long (toim.), *The handbook of second language acquisition* s. 63–103. Oxford, UK: Blackwell

▷

Publishing.
Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003. Helsinki: WSOY.
GEE, JAMES PAUL 2005: Learning by design: Good video games as learning machines. – *E-Learning* 2 (1) s. 5–16. – http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=2&issue=1&year=2005&article=2_gee_elea_2_1_web 10.1.2009.
HALLIDAY, M. A. K. 1985: *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
HERRINGTON, JAN – REEVES, THOMAS C. – OLIVER, RON – WOO, YOUNGHEE 2002: Designing authentic activities in web-based courses. – G. Richards (toim.), *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2002* s. 18–27. Montreal, Canada: AACE.
HÄMÄLÄINEN, EILA 1996: Miten opettaa kielioppia kielioppiin tottumattomille? – Marjut Vehkanen (toim.), *Suomi toisena ja vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuuristа, metodeista*. Helsinki: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
ITKONEN, ESA 2005: *Analogy as structure and process: Approaches in linguistic, cognitive psychology, and philosophy of science*. Amsterdam: John Benjamins.
ITKONEN, TERHO 1976: Syntaktisten vaikutusyhteyksien luonteesta. – *Virittäjä* 52 s. 52–81.
KALLIOKOSKI, JYRKI 2001: Vuorovaikutuksen näkökulma ja toisen kielen käytön tutkimus. – Mia Halonen & Sara Routarinne (toim.), *Keskustelun analyysin näkymiä* s. 105–121. Kieli 13. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
——— 2006: Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 240–265. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
——— 2008: Suomi toisena kielenä ja koulussa kirjoittaminen. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 349–370. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
KAUPPINEN, ANNELI 1998: *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto: Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
KAY, PAUL – FILLMORE, CHARLES J. 1999: Grammatical constructions and linguistic generalizations: The What's X Doing Y? construction. – *Language* 75 s. 1–33.
LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA 1993: *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
LANGACKER, R. W. 1987: *Foundations of Cognitive Grammar I: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
LATOMAA, SIRKKU 1995: Suomi toisena kielenä: Näkökulmia opetukseen ja oppimiseen. – Hannesdóttir, A. H. (toim.), *Nordens språk i östeuropa – Pohjoismaiden kielet Itä-Euroopassa* s. 80–94. Nordisk Språksekretariats rapporter 21. Oslo: Nordisk Språksekretariat.
LAURANTO, YRJÖ 1994: Sisä- ja ulkopaikallissijat – onko perinteinen opettamisjärjestys perusteltu? – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen* s. 37–61. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 4.

Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus, Jyväskylän yliopisto.
——— 1995a: *Elämän suolaa. Suomen kielen alkeita 1*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
——— 1995b: *Elämän suolaa. Suomen kielen alkeita 2*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
——— 1996: *Elämän suolaa. Suomen kielen alkeita. Opettajan opas.* Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
——— 1997: *Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön. Espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta*. Kakkoskieli 2. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
——— 2007: Funktionaalisuus, kieliopin opetus ja opettajuus. Esitelmä Suomi toisena kielenä -opetuksen kehittämispäivillä 8.–9.10.2007 Helsingissä.
Lehtonen, Heini 2008: Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 103–124. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
Leino, Pentti 1993: *Polysemia – Kielen moniselitteisyys*. Kieli 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
van Lier, Leo 1996: *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
——— 2000: From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. – James Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* s. 245–260. Oxford: Oxford University Press.
——— 2007: Action-based teaching, autonomy and identity. – *Innovation in language learning and teaching* 1 (1) s. 46–65.
Long, Michael H. 1996: The role of the linguistic environment in second language acquisition. – W. C. Ritchie & T. K. Bahtia (toim.), *Handbook of second language acquisition* s. 413–68. New York: Academic Press.
Martin, Maisa 1993: Matkailijana morfologiassa. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi: Näkökulmia opetukseen* s. 51–70. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Mitchell, Rosamond – Myles, Florence 1998: *Second language learning theories*. London: Arnold.
Nuutinen, Olli 1983: Suomen opettaminen muunkielisille. – Raija Ruusuvuori (toim.), *Kielemme tuntemus: Näkökulmia suomen kielen tutkimukseen ja opetukseen* s. 229–246. Äidinkielen opettajien liiton vuosikirja 30.
Onikki-Rantajääskö, Tiina 2001: *Sarjoja: nykysuomen paikallissijaiset olotilanilmaukset kielen analogisuuden ilmentäjinä.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
Paunonen, Heikki 1976: Allomorfien dynamiikkaa. – *Virittäjä* 52 s. 82–107.
Pavlenko, Aneta – Lantolf, James 2000: Second language learning as participation and the (re)construction of selves. – James Lantolf (toim.), *Sosiocultural theory and second language learning* s. 155–177. Oxford: Oxford University Press.
Rampton, Ben 1995: *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
Rauste-von Wright, Marja-Liisa – von Wright, Johan 1994: *Oppiminen ja koulutus*. ▷

Helsinki: WSOY.
Rivers, Wilga M. 1981: *Teaching foreign language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
Robinson, Peter 2001: *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
Silfverberg, Leena 1993a: Mitä on suomi vieraana kielenä? – *Virittäjä* 97 s. 245–252.
——— 1993b: Suomen äänne- ja muoto-opin opetuksesta vieraskielisille. – *Virittäjä* 97 s. 459–465.
Sisäasiainministeriö 2009 = *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 2/2009.
Sulkala, Helena – Karjalainen, Merja 1992: *Finnish*. Lontoo: Routledge.
Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – http://dissertations.jyu.fi/studhum/9789513932091.pdf 10.1.2009.
Taalas, Peppi 2007: Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 413–429. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
——— 2008: Pedagogical challenges of digital learning materials - a compromise between old and new or a completely new world? Esitelmä European Educational Publishers Groupin Language Network -seminaarissa Helsingissä Kustannusosakeyhtiö Otavalla 15.5.2008.
Tomasello, Michael 2003: *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
Tukia, Kaisa – Aalto, Eija – Taalas, Peppi – Mustonen, Sanna 2007: *Suomi2 – Minä ja arki*. Helsinki: Otava.
Tukia, Kaisa – Mustonen, Sanna – Aalto, Eija – Taalas, Peppi 2008: *Suomi2 – Minä ja media*. Helsinki: Otava.
Tukia, Kaisa – Mustonen, Sanna – Aalto, Eija – Taalas, Peppi 2009: *Suomi2 – Minä ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
VISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio, viitattu 22.2.2009. http://scripta.kotus.fi/visk.

FUNCTIONALISM AS THE BASIS FOR TEACHING A SECOND LANGUAGE

The methods used in the teaching of a second language should closely follow the students' learning process and respond to the linguistic challenges that the student will face outside the classroom. In this article, the authors consider what kind of learning environments will empower students and help them become a member of their linguistic community; what kinds

of exercises and learning situations will best help the student learn effectively; and how best to encourage the student to invest in the learning process itself, focusing in particular on the elements of ownership, agency, identity, and interaction.

The authors examine the pedagogical development of the teaching of Finnish as a second language by identifying a number of aspects which have hitherto often been overlooked in the field and its associated research: the socio-cultural perspective on learning environments; the notion of functional learning; and the use of learning exercises as participatory and goal-oriented action. The authors focus on the teaching of linguistic structures and examine exercise models typical in the tradition of teaching Finnish as a second language from the perspective of what these exercises ask students to do and on what linguistic levels students are expected to focus in their language processing. The article also considers the ways in which exercises can be constructed in order more effectively to prepare students for linguistic situations outside the classroom. The principle behind this is one of constructive thought: descriptions of linguistic structures and the order in which these structures are taught should focus on language use and on the models and patterns that recur most frequently in common usage. The student should be taught to make his / her own observations in a communicative environment in such a way that the form, meaning and use of the language are properly balanced. Ideally, learning situations should be constructed around authentic actions that will be of relevance to the student. Only then can they provide students with the tools that enable them to communicate and interact in a linguistic community. ■

Kirjoittajien yhteystiedot (address):
Sähköpostit:
Eija Aalto: *eaalto[– –]*[6]*@edu.jyu.fi*
Sanna Mustonen: *etunimi.sukunimi@jyu.fi*
Kaisa Tukia: *etunimi.sukunimi@edu.lahti.fi*

[6] Poista hakasulut ja niiden sisällä olevat merkit kirjoittaessasi sähköpostiosoitetta.