

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

**Author(s):** Mäntylä, Katja

**Title:** Toiminnallisuus kielen opettamisessa

**Year:** 2021

**Version:** Published version

**Copyright:** © 2021 Turun yliopisto

**Rights:** In Copyright

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

**Please cite the original version:**

Mäntylä, K. (2021). Toiminnallisuus kielen opettamisessa. In H. Hurme, & M. Maijala (Eds.), *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen : Opas varhentaville opettajille* (pp. 58-64). Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/152526>

# Toiminnallisuus kielen opettamisessa

*Katja Mäntylä*

## 1 Toiminnallisuuden perusideana on oppija toimijana

Toiminnallinen oppiminen ja toiminnalliset opetusmenetelmät ovat uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2016) myötä nousseet tärkeään rooliin myös kielen opettamisessa ja oppimisessa. Toiminnallisuuden perusideana on oppija toimijana, joka osallistuu oppimisprosessiin aktiivisesti aina alkaen siitä, mitä opitaan. Arjessa toiminnallisuus usein mielletään fyysiseksi toiminnaksi, mutta on hyvä muistaa, että myös pohtiminen, ajattelu ja ongelmanratkaisu vaativat oppijalta aktiivisuutta ja toimintaa. Kielen opettamisessa toiminnallisuus ei siis välttämättä tarkoita liikkumista ja liikettä, vaikka toki näitäkin elementtejä voi olla mukana.

## 2 Toiminnallisuuden määrittelyä

Toiminnallisuudella on useita yhtymäkohtia erilaisiin filosofisiin, psykologisiin ja kasvatustieteellisiin ajattelutapoihin. Monille tutut nimet kuten Steiner, Montessori, Piaget, Dewey jne., perustivat oman kasvatuksellisen ajattelunsa oppijan vahvaan rooliin oppimisprosessissa. Kun tarkastellaan kielen oppimisen teorioita, esimerkiksi tehtäväperustainen oppiminen (engl. *task-based learning*; Nunan 2004) tai toimintaperusteinen (engl. *action-based*) oppiminen (van Lier 2008) edustavat toiminnallista ajattelutapaa. Saksankielisessä tutkimuksessa saattaa törmätä termiin kokemuksellinen oppiminen (saks. *handlungsorientierter Unterricht*). Nykyisen POPSin (2016) ilmiöoppiminen on sekin toiminnallisuutta: itse tekemistä, asioiden selvittämistä, ajattelua, pohtimista, oman oppimisen ohjaamista.

Kun puhutaan kielen oppimisesta ja toiminnallisuudesta, on hyvä erottaa toiminnallinen kielitaito, eli sellainen kielitaito, jolla oppija pystyy selviämään arjen tilanteista, ja toiminnallinen, oppijaa aktivoiva ja osallistava opetus. Toiminnallisen opetuksen peruslähtökohtana on se, että kieltä opitaan aina oppijan ja ympäristön yhteistoiminnassa, ei erillään muista oppijoista tai ympäröivästä maailmasta. Eri kielet, sekä puhuttu että kirjoitettu, ympäröivät meitä koko ajan ja periaatteessa jokainen kielenkäyttötilanne voi olla myös oppimistilanne. Kielen opetuksen tavoitteena on tarjota oppijalle sellaisia työkaluja, ajattelun ja analysoinnin taitoja, ja tehtäviä, jotka ohjaavat kohti toimintaa ja kielen aktiivista käyttöä ja omaksumista. (Dufva 2016; van Lier 1998, 2007.)

### 3 Toiminnallisuuden periaatteita

Toiminnallisen oppimisen keskiössä on siis oppija, ja lähtökohtana on se, miten hän kielenkäyttäjänä kokee vieraan kielen ja onnistuu säätämään siihen kohdistuvaa toimintaansa (Alanen 2006). Kirjallisuudessa puhutaan myös oppijan autonomiasta ja toimijuudesta (engl. *agency*). Kun opittava kieli on oppijalle jotain kiinnostavaa ja positiivista, ja väylä häntä kiinnostaviin asioihin, tietoon, tapahtumiin, tekemiseen ja kanssakäymiseen, herää halu omaan aktiiviseen toimintaan kielitaidon kohentamiseksi. Ihannetilanteessa oppiminen lähtee oppijaa itseään innostavista kielenkäyttötilanteista ja niistä selviämisestä, ja oppijalla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä opitaan. Itsesäätely taas tarkoittaa sitä, että oppija hyödyntää saamiaan työkaluja omaan oppimiseensa ja kykenee käyttämään kielenoppimisen tilaisuudet koulussa ja sen ulkopuolella mahdollisimman hyvin. Jos tehtävä ei motivoi, tai ei haasta oppijaa ajattelemaan, pohtimaan, analysoimaan, ratkomaan ongelmia, se ei myöskään johda kovin hyviin oppimistuloksiin. Sen sijaan toiminnallinen tehtävä, jossa oppijan yksin tai yhdessä muiden kanssa pitää esimerkiksi ratkaista jokin pulma vierasta kieltä käyttäen, haastaa osallistumaan ja tekee itse tehtävän tekemisestä motivoivan. Tämä vuorostaan johtaa kielelliseen toimintaan, joka on avain kielitaidon kehittymiseen (Alanen 2006). Yksin päättämällä kielitaito kehittyy vain tiettyyn rajaan asti eikä välttämättä tuota kovin aktiivisia kielenkäyttäjiä. Sen sijaan toiminnalliset tehtävät, ja yhdessä toimiminen tuovat mukanaan kielen käytön elementin, joka on avain siihen, että kielitaidosta tulee elävä ja arjessa hyödyllinen väline.

Toiminnassa oleellista on se, että toiminta koetaan merkitykselliseksi: harjoitellaan vaikka jäätelön ostamista vieraalla kielellä, luetaan tekstejä, jotka koskevat omaa suosikitubettajaa tai harrastusta, tai opetellaan vuodenaikaan liittyvää sanastoa kohdekielellä. Toiminta ei ole vain harjoitus oppikirjassa tai -tunnilla vaan sillä on joku yhteys oppijan omaan elämään ja kokemusmaailmaan. Toiminnallisuuden ajatukselle on ominaista myös se, että oppijalla on vaihtoehtoja tai mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä ja miten opitaan. Tämä luo kokemuksen osallisuudesta, joka edesauttaa oppimista ja halua integroitua kohdekielen puhujayhteisöön. Se tuo myös inhimillisesti ottaen tärkeää hallinnan tunnetta.

Kyky valita erilaisista vaihtoehdoista ja eri vaihtoehtojen punnitseminen ovat nekin osa toimintaa ja aktiivista oppijan otetta. Aktiivinen oppija myös osaa reflektoida ja arvioida omaa toimintaansa ja säätämään sitä: vaikkapa huomaa, mikä kielitaidon osa-alue kaipaa vielä lisäharjoitusta, tai miettimään, millaista kielitaitoa itse tavoittelee. Aktiivisen toimijan roolin

omaksunut oppija myös ymmärtää mahdollisuutensa kehittyä ja muuttua, sekä miten omalla toiminnallaan voi saada muutosta aikaan. (van Lier 2008; Lantolf & Thorne 2006; Lantolf & Pavlenko 2001.)

Kun tarkastellaan oppijoiden omia käsityksiä omista vaikutusmahdollisuuksistaan kielen oppimiseen, seuraavat haastatteluesimerkit valottavat hyvin jo nuortenkin oppijoiden eroja. Molemmat esimerkit ovat Riikka Alasen johtamasta Suomen Akatemian rahoittamasta Metakielellinen tietoisuus -hankkeesta, jossa seurattiin yhden koululuokan kielitietoisuuden kehittymistä kuuden ensimmäisen kouluvuoden ajan. Lasten äidinkieli oli suomi, ja he alkoivat opiskella englantia A1-kielenä 3. luokalla.

Esimerkki 1:

haastattelija: no miten sitä englantia opitaan?  
Sakari, 5. lk: niin että opettaja opettaa.

Esimerkki 2:

Emma, 5. lk: mää katon aina ku mää katon nauhotetuilta englantilaisilta ni, sitte aina mää siitä, ku mää kuuntelen sen viimesen sanan niin mää sieltä tekstistä katon sen viimesen sanan niin mää sitte. niinku tavallaan opettelen lausumaan sitä.

Esimerkki 3:

haastattelija: ...mitäs sä sitte teet ku tulee semmone ihan vieras sana siinä pelissä eteen?  
Helen, 5 lk: kysyn isältä, tai katon sanakirjasta. yhe kerran mää niinku luin pitkät pätkät sanakirjan avulla mikäs sana tuo on, ja mää sitte katoin kirjasta.

**Esimerkki 1–3.** Lähde: Metakielellinen tietoisuus -hanke, Riikka Alanen/Suomen Akatemia

Yllä olevat esimerkit ovat siis haastatteluista, kun englannin kouluopintoja oli takana reilu 2 vuotta. Aineiston keruu-aikaan, vuonna 2005, lapset jo pelasivat paljon tietokonepelejä ja kuluttivat sosiaalista mediaa englanniksi, joskin varmasti vähemmän kuin lapset vuonna 2021. Siinä missä Emma oli kehittänyt oman kielenoppimisstrategiansa ja liittänyt sen television katseluun ja vapaa-aikaan, Helen hyödynsi englanninkielisiä pelitilanteita uuden oppimiseen

ja haki lisäapua isältään tai sanakirjoista. Sanakirjat jopa veivät Helenin välillä mennessään. Näistä haastattelupätkistä heijastuu Emman ja Helenin oma aktiivinen rooli oppimisessa, oppimisen reflektointi ja säätely, kielen analysointi ja omaehtoinen harjoittelu sekä ympäristön hyödyntäminen kielen oppimisessa. Sakari puolestaan mieltää kielen joksikin, jonka oppimiseen tarvitaan koulu ja opettaja. Sakari ei miellä oppivansa kieltä television tai tietokoneen ääressä, tai ajattele, että omista vanhemmista olisi apua kielenoppimiseen. Sakarin vastaus heijastelee sen sijan oppijan roolia kielen opettajan toiminnan kohteena.

Opetuksen tavoite ei kuitenkaan ole kaataa tietoa oppijan päähän, vaan tarjota keinoja ja välineitä oppijan omaan aktiiviseen toimintaan, tarjota oikea-aikaista, oppijan kussakin tilanteessa oppimiseen tarvitsemaa tukea (engl. *scaffolding*). Oikea-aikaiseen tukeen liittyy Vygotskyn (1978) ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä: oppimistilanne haastaa oppijaa tarpeeksi mutta ei liikaa, ja opettajan tehtävä on tarjota sopivasti tukea, jota oppija oppii. Oppimisen tavoitteena ei ole niinkään kielitiedon, vaan toimintamallien sisäistäminen (van Lier 2007). Tämä voi tarkoittaa vaikkapa kielen havainnointia ja omia oppimisstrategioita Emman ja Helenin malliin.

#### **4 Mikä kaikki on toimintaa?**

Mikä sitten tekee kielen oppimisesta ja opettamisesta toimintaa? Mitä kaikkea siihen voi laskea kuuluvaksi? Jo alussa mainittu fyysinen liikkuminen voidaan toki yhdistää myös kielen oppimiseen. Erilaiset pelit, leikit ja vaikka askartelu voivat olla hyvinkin myös kielen oppimisen kannalta toiminnallisia, jos liike liittyy jotenkin mielekkäällä tavalla opittavaan kieleen. Jos liike on vain päälle liimattu lisä kieliaineen harjoitukseen, on hyvä pysähtyä pohtimaan, saisiko tehtävästä aidosti toiminnallisen. Kun käytämme kieltä keskusteluun tai viestin tai vaikka ostoslistan kirjoittamiseen, se on toimintaa. Myös hiljainen aivotyö, vaikkapa kahden kielen elementtien vertailu keskenään tai ongelmanratkaisu ovat toimintaa. Ympäristön kielen havaitseminen ja seuraaminen voi sekin parhaimmillaan olla toimintaa. On hyvä kuitenkin muistaa, että kaikki ympäristön kieli ei ole välttämättä oppimisen resurssi: jos oppija ei kiinnitä tarkemmin huomiota kuulemaansa tai näkemänsä kieleen, analysoi ja yhdistä sitä jos osattuun, ympäristön kielestä ei tule osa hänen kielivarastoon. Ympäristö on täynnä näitä *kielitarjoumia*, mahdollisuuksia oppia kieltä, mutta jotta niistä myös opitaan jotain, tarvitaan huomion kiinnittymistä ja kielitietoisuutta. Mehupurkki voi joka aamu silmien edessä sanoa 'Omskakas', mutta sen näkemisestä tulee kielenoppimista, kun aamiaisen syöjä ottaa aktiivisen

oppijan roolin ja alkaa pohtia, missä sanalla on paino, miten pohjalla on 'skaka om' ja miten passiivin voi ruotsissa rakentaa näppärästi s-päätteellä.

## **5 Kielitietopainotteisuudesta havainnoivaan ja tutkivaan kielen oppimiseen**

Toiminnallisuus ja sen toteuttaminen tuo mukanaan havainnoivan ja tutkivan kielen oppimisen. Silloin ympäristön kieltä, puhuttua tai kirjoitettua, aidosti havainnoidaan, huomataan ja analysoidaan. Missä kieltä on, miten se toimii, mitä sillä voi tai ei voi tehdä, millaisia ilmiöitä kielessä on, ovat joitain peruskysymyksiä, joille havainnoiva oppiminen rakentuu. Kielen ominaisuuksia ja kielten välisiä eroja pohditaan ja niistä keskustellaan. Oppimisen tehtävät opastavat oppijoita erittelemään, vertailemaan, pohtimaan ja päättelemään. Oppiminen on tekemistä ja toimintaa, ja samalla oppija oppii ymmärtämään omaa oppimisprosessiaan ja oppijuuttaan. Oppija myös miettii, miksi haluaa kieltä oppia, ja millä tasolla. (Muñoz, C. 2014; Svalberg, A. 2009). POPS toki asettaa oman tavoitetaivotason, mutta oppijalla itsellään voi olla konkreettisempia tavoitteita: osata seuraavalla lomamatkalla tilata ruoka vieraalla kielellä, ja aikuisena työskennellä kohdekielisessä maassa.

Koulussa toiminnallinen ja havainnoiva kielen oppiminen ja opettaminen ovat melko luontevasti myös yhteistä tekemistä pareittain, pienryhmissä tai koko ryhmän kesken. Tällainen yhteistoiminnallisuus on omiaan osaltaan lisäämään oppijoiden omaa toimijuutta, ja oppimaan myös toinen toisiltaan paitsi kieltä, myös oppimisen strategioita ja asennetta.

## Kirjallisuutta

- Alanen, R. (2006). "Birds in the sky": tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielen käyttöön*. Jyväskylä: Solki, 185–222.
- Dufva, H. (2016). *Toiminnallista kielenoppimista*. Luento Keski-Suomen kielten opettajille, Jyväskylän yliopisto 16.3.2016.
- Lantolf, J. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. & Pavlenko, A. (2001). (S)econd(L)anguage(A)ctivityTheory: Understanding Second Language Learners as People. Teoksessa M. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. London: Longman, 141–158.
- Muñoz, C. (2014). Contrasting Effects of Starting Age and Input on the Oral Performance of Foreign Language Learners, *Applied Linguistics*, 35 (4), 463–482.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POPS (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Svalberg, A. (2009). Engagement with Language: Developing a Construct. *Language Awareness* 18 (3-4), 242–258.
- van Lier, L. (1998). The Relationship Between Consciousness, Interaction, and Language Learning. *Language Awareness*, 7 (2–3), 128–143.
- van Lier, L. (2007). Action-Based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 46–65.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

