



9 789521 360428 >

ISBN 978-952-13-6042-8
ISSN 1798-8950
ISSN-L 1798-8950

Kielen oppiminen on dynaaminen prosessi. Toisen kielen oppimisen tutkimuksen nykysuuntaukset näkevät kielenoppimisen monimuotoisena, kokonaisvaltaisenä ja vuorovaikutteisena prosessina, jolle on ominaista jatkuva muutos. Kieltä opitaan käyttämällä sitä. Kielenkäyttötilanteissa oppijan käytössä ovat kaikki tilanteissa läsnä olevat kieliympäristön ja muiden kielenkäyttäjien resurssit, ja oppiminen on näiden resurssien jakamista. Kielitaito nähdään tilanteisena ja varioivana. Tavoitteena on kielitaito, jolla yksilö selviytyy ja voi toimia itselleen merkityksellisissä tilanteissa ja yhteisöissä. Kirjan nimi – Tilanne päällä! – heijastelee tätä ajattelua. Kirjan tarkoituksena on tuoreen tutkimustiedon avulla tarjota pohdinnan välineitä opetuksen arkeen sekä kuvata ja taustoittaa opetussuunnitelman perusteiden keskeisiä muutoksia. Kirja on tarkoitettu erityisesti S2-opettajille sekä kaikille niille luokan- ja aineenopettajille, joiden ryhmissä on monikielisiä oppilaita.

Opetushallitus
www.oph.fi/verkkokauppa



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

Heidi Vaarala, Nina Reiman, Juha Jalkanen, Leena Nissilä

TILANNE PÄÄLLÄ!

Näkökulmia S2-opetukseen



Oppaat ja käsikirjat 2016:1

välttämättömyyttä. Puhutussa kielessä yleisin nesessiiviverbi on *pitää*. Aluksi oppijat käyttävät nesessiivi-ilmauksia fraasimaisesti, jolloin ilmaustyyppissä käytetään lähes poikkeuksetta juuri *pitää*-verbiä ($X:n$ ***pitää*** *tehdä*). Vähitellen, kun oppijalle alkaa muodostua kielenkäytön pohjata yleistys ilmaustyyppistä ($X:n$ *nesessiivi*- V_{Y3-P} V_{A-INF})¹³, hän hahmottaa, että predikaatin paikalla voi käyttää myös muita verbejä, jolloin nesessiiviverbien valikoima alkaa lisääntyä (*mun pitää mennä, äidin täytyy ostaa*). Kun oppija havainnoi ympäröivästä kielenkäytöstä ilmaustyyppiä noudattavia rakenteita, muodoltaan samantyyppisten ilmausten käyttökontekstit alkavat erottua: esimerkiksi *tulla*-verbi on yleisempi muodollisemmassa kielenkäytössä (*kansalaisten tulisi huomioida*).

Vaikka käyttöpohjaisessa kielentutkimuksessa tarkastellaan usein nimenomaan kielen rakenteita muodon ja merkityksen liitoina, lähestymistapa pätee kielen oppimiseen laajemminkin. Kieltä käyttämällä paitsi aletaan hahmottaa kielen systeemiä myös opitaan vakiintuneita ilmaisutapoja ja tilanteista kielenkäyttöä, jossa olennaista on kyky ilmaista merkityksiä tilanteen ja tarkoituksen mukaisesti. Myös kielellinen tarkkuus kehittyy kieltä käyttämällä.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa

Sosiokulttuurinen lähestymistapa näkee kielen yhtenä sosiaalisena käytänteenä, joka mahdollistaa kasvun erilaisten yhteisöjen jäseneksi. Tässä olennaista on kielen toiminnallisuus: kielellä *tehdään* asioita. Esimerkiksi koulussa oppilas sosiaalistuu koulun kielenkäytön tapoihin ja koulun tekstikäytäntöihin. Oppilaan pitäisi oppia selviytymään koulun tietotekstien parissa, hänen pitäisi oppia vastaamaan koekysymyksiin kirjallisesti tai suullisesti, hänen pitäisi pystyä seuraamaan opetuspuhetta ja osallistumaan siihen aktiivisesti sekä toimimaan ryhmässä toiset huomioon ottaen. Tällä tavalla oppilas kasvaa kouluyhteisön jäseneksi. Sekä ensikielen että toisen kielen oppija omaksuu myös koulun ulkopuolisessa maailmassa tekstikäytäntöjä, jotka saattavat olla hyvin monimuotoisia. Etenkin nuorilla oppimista tapahtuu erityisesti myös näissä koulun ulkopuolisissa kieliympäristöissä (kielimaaisemissa). Vapaa-ajalla oppilas oppii esimerkiksi sosiaalisen median kielenkäyttöä ja harrastuksissa käytettävää kieltä. Merkitystä on myös sillä, millä kielellä oppilas katsoo tv:tä, kuuntelee musiikkia, lukee erilaisia tekstejä paperilta ja digitaalisesti.

Kielenoppimisen kannalta sosiokulttuurinen näkökulma painottaa sitä, että kieltä opitaan jakamalla sitä muiden kanssa, eli käyttämällä kieltä vuorovaikutuksessa. Keskeistä on oppia muotojen sijaan ilmaisemaan funktioita ja merkityksiä. Sen sijaan, että oppimisen kohteena olisi esimerkiksi imperatiivi ja sen muodostaminen, lähestytäänkin aihetta funktioista käsin. Tiettyä kielen rakennetta olennaisempaa olisi siis, millaisin kielellisin keinoin suomeksi vaikkapa pyydetään ja kehoitetaan erilaisissa

13 Nesessiiviverbi = pakkoa/välttämättömyyttä ilmaiseva verbi, joka saa genetiivisubjektin, esim. (*minun*) *pitää, täytyy*
A-infinitiivimuoto = (aikaisemmin 1. infinitiivi) ns. verbin perusmuoto, esim. *puhua, syödä*
Vy.3.p. = yksikön kolmannessa persoonassa oleva verbi, esim. *käy, istuu, syö*
 V_{A-INF} = verbin A-infinitiivi eli ns. perusmuoto

tilanteissa. Tärkeää on, että oppilas saa kielellisiä välineitä, joilla hän pystyy toimimaan itselleen tarpeellisissa kielenkäyttötilanteissa. Opetustilanteessa lähdetään siis oppilaiden kanssa pohtimaan sitä, millaisissa tilanteissa he tarvitsevat pyyntöjä ja kehotuksia.

Kielitaito puolestaan on taitoa toimia erilaisissa kielenkäyttötilanteissa tarkoituksenmukaisella tavalla. Kahvilassa ei ole välttämättä luontevinta ja tilanteen mukaisinta käyttää oppikirjamaista fraasia "saisinko yhden kahvin, kiitos", vaan sanoa ennemminkin vaikka "yks cappuccino"¹⁴. Perinteinen jaottelu kielitaidon eri osa-alueisiin ei olekaan välttämättä aina mielekkäin, vaan kieli on kokonaisuus, ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa useammat osataidot ovat yhtä aikaa läsnä. Edellä mainitussa kahvilatilanteessa asiakas lukee listalta päivän tarjoukset, ymmärtää myyjän puhetta ja tekee tilauksen luontevalla tavalla. Tämä pitäisi huomioida myös opetuksessa siten, että tunneilla tehdään myös sellaisia harjoituksia, joissa oppilaat joutuvat käyttämään useampia kielitaidon osa-alueita suoriutuakseen tehtävästä.

Taidon kehitys on erilaisten kielenkäytön resurssien laajenemista, monipuolistumista ja variaation lisääntymistä. Ei ole olemassa yhtä kielitaitoa vaan kielitaitoja on useita ja useanlaisia. Kielitaito on siis tilanteista, eli eri tilanteissa on käytössä erilaisia tilanteen ja osallistujien siihen mukanaan tuomia resursseja. Kielitaidossa kyse ei ole yksilön taidosta vaan tilanteittain vaihtelevista resursseista. Matematiikasta kiinnostunut oppilas saattaa selviytyä haastavistakin matematiikan tehtävistä suomeksi, koska on motivoitunut ja innostunut aiheesta. Lisäksi hänellä on käytössään lähtömaassa hankittua osaamista, jota hän voi hyödyntää resurssinaan myös oppiessaan suomeksi. Toisaalta samalta oppilaalta saattaa puuttua vielä aivan konkreettistakin muissa arjen tilanteissa tarvittavaa perussanastoa¹⁵.

Jo vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä S2-opetukseenkin jalkautui entistä laajemmin viestinnällisyyttä ja kielellä toimimista painottava **funktionaalinen** kielitaitokäsitys. Tuolloin opetussuunnitelman perusteiden liitteenä esiteltiin myös Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) suomalainen, koulukäyttöön sovellettu 10-portainen taitotasoaasteikko, jota on sittemmin muokattu toisen kielen tarpeisiin. EVK perustuu kielitaidon ymmärtämiseen taitona käyttää kieltä. Olennaista funktionaalisuudessa on siis se, mitä oppija kielellä osaa tehdä: millaisista kielenkäyttötilanteista, -tehtävistä ja teksteistä hän taidollaan selviää sekä reseptiivisesti eli ymmärtämällä että produktiivisesti eli tuottamalla. Funktionaalinen (joskus myös toiminnallinen) käsitys kielestä ja kielitaidosta on hahmotettu vastapooliksi formalistiselle käsitykselle, jossa kieli nähdään ennen kaikkea abstraktina systeeminä, kielioppina tai "sääntöjoukkona" sekä siitä irrallisena sanastona. Formalistisessa opetuksessa painopiste on ollut systeemin eli kielen rakenteiden ja niiden muodostamisessa tarvittavien sääntöjen opettelussa. Funktionaalinen lähestymistapa taas painottaa oppi-

14 Ks. myös Tanner 2012.

15 Esimerkistä kiitos Ilona Kuukalle.

joiden kielenkäyttötarpeita, heille merkityksellisiä tilanteita ja niissä toimimista. Kieli nähdään merkitys- ja funktiolähtöisenä viestinnän välineenä. Funktionaalinen pedagogiikka ammentaa useammista tässä luvussa käsiteltävistä suuntauksista, etenkin sosiokulttuurisesta ja käyttöpohjaisesta ajattelusta.¹⁶

S2-opetuksessa yhtenä tärkeänä periaatteena on siis ajatus, että kielenoppimista ja -opetusta ohjaavat oppijoiden kielenkäytön tarpeet. Tässäkin toisen kielen oppimisympäristö asettaa opetukselle erilaisia vaatimuksia kuin vieraan kielen opetuksessa: oppijat kohtaavat jatkuvasti kieltä moninaisissa arjen tilanteissa ja tarvitsevat välineitä ymmärtää ja ilmaista monenlaisia merkityksiä jo oppimisprosessinsa alusta asti. Tällöin niin sanotun perinteisen oppikirjahierarkian mukainen oppimisjärjestys ei useinkaan palvele oppijoiden tarpeita. Oppija on koko ajan tekemisissä kaikenlaisen kielen aineksen kanssa ja joutuu alusta alkaen myös itse toimimaan kielellä monenlaisissa tilanteissa, jolloin opetuksessa ei voida edetä helppoina pidetyistä asioista kohti muttilanteissa, jolloin opetuksessa ei voida edetä helppoina pidetyistä asioista kohti muttikkaampia (kognitiivinen hierarkia). Aiemmin mainitun imperfektin lisäksi myös esimerkiksi suomen kielen passiivia on pidetty mutkikkaana rakenteena, joten se on saatettu opettaa varsin myöhään. Suomea oppiva kuitenkin kuulee sitä aivan alusta asti, koska se on niin yleinen puhutun kielen kehoituksissa ja monikon ensimmäisen persoonan muotona (*mennään syömään, me lähdetään*). Niinpä hän tarvitsee passiivia mahdollisimman varhain pystyäkseen toimimaan luontevasti vuorovaikutustilanteissa.

Opetuksen tehtävä on auttaa oppijaa jäsentämään ympäröivää kieliainesta ja nostaa esiin oppijoille kulloisellakin hetkellä tarpeellisia sisältöjä. Oppijan ympärillä on monenlaista kieltä, puhetta ja erilaisia tekstejä, joista hänen pitää oppia valitsemaan se, joka on hänelle itselleen olennaista. Opetuksessa tulee antaa oppijalle strategioita selvitä erilaisissa hänelle merkityksellisissä kielenkäyttötilanteissa. Toisen kielen oppimisen kontekstissa keskeinen ajatus on se, että kieli on sekä oppimisen kohde että väline. Oppija/kielenkäyttäjä joutuu jo varhain selviytymään opittavalla kielellä myös suomen kielen tuntien ulkopuolella. Kielen käyttäjiksi myös kasvetaan kaikkialla kieliympäristössä, niin vapaa-ajalla kuin oppiaineiden tunneillakin.

Opetuksessa korostettiin aiemmin sitä, että kieltä opitaan vuorovaikutusta varten ja kielitaito on siis ennen muuta vuorovaikutustaito. Vuorovaikutus onkin noussut viimeisen kymmenen vuoden aikana erityisen huomion kohteeksi myös kielenoppimisen tutkimuksessa. Vuorovaikutukselliset ja kielen sosiaalista luonnetta korostavat suuntauukset ja niihin perustuvat tutkimukset¹⁷ ovat ohjanneet tarkastelemaan kielen oppimista/omaksumista etenkin siltä kannalta, että kieltä ei oikeastaan opita vuorovaikutusta varten vaan sitä opitaan nimenomaan vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus toimii kaikilla kielen tasoilla: vuorovaikutuksessa ei omaksuta esimerkiksi vain sanastoa, vaan yhtä lailla myös fonologiaa, morfologiaa ja syntaksia sekä luonnollisesti erilaisia kielenkäytön tapoja, pragmatiikkaa. Perinteinen jaottelu edellä mainittuihin kielen eri

¹⁶ Ks. Aalto ym. 2009.

¹⁷ S2-alalta esim. Suni 2008 ja Lilja 2010.

tasoihin onkin ehkä hieman harhaanjohtava, sillä kielenkäytössä ja -oppimisessa ne kietoutuvat erottamattomasti yhteen. Nykyiset suuntaukset eivät erottelekaan kielen tasoja näin kategorisesti vaan tarkastelevat kieltä ja sen käyttöä kokonaisvaltaisemmin.

Valaiseva esimerkki vuorovaikutuksessa oppimisesta on Minna Sunin¹⁸ väitöstutkimuksessa esitelty keskustelukatkelma¹⁹, jossa 10 kuukautta Suomessa ollut kielenoppija ja haastattelija keskustelevat kyläilystä:

Tang: käy nyky (tauko) nykysä

Pekka: mm?

Tang: ää joskus paljon ihmiset käy lykyssä

Pekka: kylässä

Tang: kyylyssä, mm joo

Pekka: mm joo

Tang: kyylyssä

Pekka: kylässä

Tang: kylässä

Pekka: joo

Oppija tarjoaa tässä "käy nykysä" -ilmausta, jonka oikea muoto löytyy vuorovaikutustilanteessa keskustelukumppanin tarjoamana. Toisen kielen oppimisen näkökulmasta vuorovaikutuksessa oppiminen on tietysti erityisen luonteva näkemys: toisen kielen oppija ja käyttäjä on jatkuvasti vuorovaikutuksessa paitsi muiden kohdekielen käyttäjien myös koko kohdekielisen kieliympäristön kanssa. Esimerkissä Pekka tarjoaa kielellistä resurssia Tangille, joka ei muista oikeaa ilmausta. Tang havaitsee Pekan ehdottaman sanan ja ottaa sen merkitysneuvottelun jälkeen käyttöönsä.

Vuorovaikutustilanteissa keskustelijat jakavat kielellisiä **resursseja**. Dialogisen näkemyksen mukaan kielelliset resurssit eivät ole pelkästään sanoja tai rakenteita. Ne sisältävät myös mahdollisuuden tulkintojen ja ilmausten käyttöyhteyksien laajentamiseen tilanteen mukaan. Vuorovaikutuksessa ovat läsnä siis kaikkien tilanteeseen osallistuvien kielelliset resurssit: resurssien jakaminen ja laajentaminen mahdollistaa yllä olevassa esimerkissä vuorovaikutuksen etenemisen, kun Tang saa tuekseen Pekan resurssit.²⁰

Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan yksilön nykyisen tieto- ja taitotason ja hänelle mahdollisen potentiaalisen kehitystason väliin jäävää aluetta. Venäläisen psykologin ja niin kutsutun kulttuurihistoriallisen teorian isän Vygotskin ajatteluun perustuva lähikehityksen vyöhyke on tärkeä myös kielenoppimisessa. Vygotskin ajatuksia on

¹⁸ Suni 2008.

¹⁹ Katkelma on muokattu (osallistujat nimetty ja litterointimerkit poistettu) lähteestä: Suni 2008, 50.

²⁰ Lue lisää: Suni 2008.

sovellettu kielentutkimuksessa etenkin sosiokulttuurisessa viitekehityksessä. Lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen auttaa opettajaa tarjoamaan oppilaan taitotasolle sopivia harjoituksia. Kun esimerkiksi jokin kielen piirre oppijan tuotoksessa horjuu, menee välillä oikein ja välillä väärin, oppija on todennäköisesti valmis omaksumaan piirteen, kun saa oikea-aikaista tukea eli scaffoldingia. Piirre on siis lähikehityksen vyöhykkeellä. Esimerkiksi suomen kielen verbien persoonataivutus saattaa olla vaikeaa sellaisen kielen puhujalle, jonka ensikielessä verbit eivät taivu persoonissa. Usein jossain oppimisen vaiheessa oppija **alkaa** testata oletustaan siitä, miten ilmiö suomen kielessä toimii. Eräälle oppijalle **yksikön** ensimmäisen persoonan taivutus tuotti ongelmia. Hän kirjoitti tekstissään ensin *kun olen 6 vuotta*, seuraavassa kohdassa *minä rakastit minun isä paljon*, sitten *minä vastaan että* ja vielä tekstin loppupuolella *minä menee*. Tällainen horjuva piirre on todennäköisesti juuri lähikehityksen vyöhykkeellä eli oppijan oppimispotentiaalin alueella. Tällöin oppija kykenee sen oppimaan, kun se otetaan esimerkiksi opetuksessa esiin.

Esimerkki lähikehityksen vyöhykkeellä olevasta kielenpiirteestä havainnollistaa ilmiötä rakenteiden oppimisen kannalta, mutta lähikehityksen vyöhyke liittyy kaikkeen kielen oppimiseen paljon rakenteita laajemminkin. Esimerkiksi Tuija Lehtonen²¹ kuvaa artikkelissaan, kuinka S2-verkkokurssilla opiskelijat kokivat suoriutuvansa tehtävistä ja koko kurssista omaa oletettua tasoaan paremmin sekä opetukseen rakennetun pedagogisen tuen että vertaisoppijoiden tuen avulla. Pedagogista tukea tarjosivat mm. tehtävät, jotka oli suunniteltu vaikeutumaan askelittain. Opetuksessa olemassa olevaa tasoa hieman vaativammat tehtävät haastavat oppijaa, jolloin oppiminen tehostuu. Haasteiden tulee olla sopivassa suhteessa oppijan taitotasoon nähden. Sosiokulttuuri-seen oppimiskäsitykseen perustuva käsite scaffolding viittaakin oppilaalle tarjottavaan oikea-aikaiseen vuorovaikutukselliseen tukeen (ks. tarkemmin luku 4.1)²². Tätä tukea vähennetään sitä mukaan, kun oppija alkaa suoriutua itsenäisesti. Tukea voi opetuksessa tarjota luonnollisesti opettaja, mutta yhtä lailla myös esimerkiksi vertaisoppijat.

Ekologinen lähestymistapa

Kielenoppimisessa ovat nykyään vallalla **holistiset teorit** (esim. ekologinen, kompleksisuusteoria) joissa pyritään ymmärtämään kielenoppimista kaikessa monimutkaisuudessaan ja kokonaisvaltaisuuudessaan. Näille teorioille yhteistä on se, että niissä kielen oppiminen nähdään dynaamisena ja monimutkaisena prosessina, kun taas monissa aiemmissa teorioissa näkökulmat kielenoppimiseen ovat tyypillisesti olleet kapeampia. On keskitytty esimerkiksi siihen, miten kielen *rakenne* opitaan. Rakenneperspektiivisen eli formalistisen näkemyksen mukaan kielen rakenteet tulisi oppia ennen kuin kieltä voi käyttää. Formalistiselle perinteelle rakentuva kielenopetus onkin noudattanut kaavaa, jossa tietty rakenne ensin esitellään, sen jälkeen sitä harjoitellaan ja lopuksi rakennetta käytetään kirjallisen tai suullisen tuottamistehtävän muodossa. Näin opettavan kielenpiirteen on ajateltu siirtyvän oppijan itsenäiseen kielenkäyttöön.

21 Lehtonen 2013.

22 Ks. myös Lehtonen ym. 2015.

Nykyään kuitenkin myönnetään, että kielenoppiminen on monimutkainen prosessi, jonka tarkasteluun ei riitä esimerkiksi vain se, että tutkitaan pelkästään rakenteiden kognitiivista prosessointia kielenoppimisessa. Kielitaitoa tarkastellaan tilanteisena, jolloin vuorovaikutustilanteet ovat oppimisen lähtökohta, eivät päätepiste. Vuorovaikutustoiminta on kielenoppimista, ja opetuksessa oppija huomioidaan sosiaalisena olentona. Sosiaalisen ja kognitiivisen vastakkainasettelun sijaan vuorovaikutustoiminta ymmärretään **yksilön, yhteisön ja ympäristön** monimuotoiseksi yhteistoiminnaksi. Kielenopetuksen ytimenä vanhastaan pidettyjä rakenteita ja sanastoa lähestytään tutkimalla kielenkäytön tapoja niissä tilanteissa, joita oppija tarvitsee kyetäkseen toimimaan itselleen merkityksellisissä yhteisöissä. Opetuksen keskeinen tehtävä onkin auttaa oppijaa jäsentämään erilaisia koulun ja vapaa-ajan vuorovaikutustilanteita sekä kielellistä ympäristöä, jonka keskellä hän elää arkeaan.

Ekologinen kielenoppimiskäsitys pohjautuu sosiokulttuuriseen näkökulmaan: kielen oppijaa/käyttäjää ei voi erottaa ympäristöstä, sillä yksilö ja ympäristö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Kielenoppimisessa ekologia on metafora, jolla pyritään kuvaamaan sitä, että oppiminen on yksilöllinen ja kompleksinen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ympäristö ymmärretään laajasti ja se sisältää toiset kielenkäyttäjät – niin suomea äidinkielenään kuin toisena kielenäänkin puhuvat henkilöt –, kielenkäyttäjää ympäröivän teksti- ja mediamaailman sekä kaiken muun fyysisen ympäristön ja sosiaalisen todellisuuden. Tekstin käsite puolestaan on laajempi kuin mitä sanalla "teksti" on aiemmin totuttu ymmärtämään. Se ei ole enää yhtenäinen, lineaarinen, kirjoitettu teksti, vaan multimodaalinen teksti, joka voi sisältää mm. kuvia, videoita, puhetta, eleitä ja kirjoitusta. Esimerkiksi verkossa oleva Helsingin Sanomien artikkeli saattaa koostua kirjoitetusta tekstistä, videosta ja kuvista sekä lukijoille tarkoitettua, vuorovaikutuksen mahdollistavasta keskustelupalstasta. Ympäristöön kuuluvat lisäksi erilaiset artefaktit, jotka puolestaan ovat kaikkea sitä, mikä ympäröi oppimista. Artefakteja voivat olla esimerkiksi erilaiset esineet, joita käytetään oppimistilanteessa, niin karttakeppi kuin älypuhelin.

Ekologisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppija on osa (eko)systeemiä ja vuorovaikutuksessa (eko)systeemin muiden osien kanssa. Näin ollen oppijan kieli muokkautuu ympäristön kielenkäyttötapojen mukaan, mutta toisaalta myös oppija muokkaa ympäristönsä kielimuotoa. Kun kouluun tulee suomi toisena kielenä -oppijoita, he ottavat kieltä haltuun vuorovaikutuksellisen tuen avulla niin luokassa kuin luokan ulkopuolellakin. Tulokkaat synnyttävät samalla uusia kielenkäyttöyhteisöjä, jotka muokkaavat alkuperäisen, mahdollisesti yksikielisen yhteisön kielenkäytön tapoja. Esimerkiksi yhteisön sanastoon voidaan omaksua uusia sanoja, kuten esimerkiksi Heini Lehtosen²³ tutkimusaineistossaan havaitsema wallah tai wallahi. "Kirjaimellisesti se tarkoittaa Allahin kautta vannomista, mutta puheessa sitä käytetään vahvennuksena, 'ihan oikeesti' tai 'todella'. On tapahtunut kontakti-ilmiö, että wallahin tilalla on alettu käyttää suomenkielisiä vastineita 'mä vannon', 'mä lupaan'. Lehtosen aineistossa on sellaisia esimerkkejä kuin 'toikin on lihonu. Kaikki lihoo, mä lupaan'."

23 Lehtonen 2015.

Yksi ekologisen lähestymistavan keskeisistä käsitteistä on **tarjouma** (eng. *affordance*, suomeksi myös *'affordanssi'*). Tarjoumalla tarkoitetaan oppijan ja hänen ympäristönsä välistä **suhdetta** ja sen avulla voidaan kuvata ja ymmärtää sitä, miten oppijat havaitsevat ja hyödyntävät ympäristöään ollessaan vuorovaikutuksessa sen kanssa. Tarjouma ei siis ole oppijan eikä ympäristön ominaisuus, vaan kuvaa niitä kielenkäytön ja -oppimisen mahdollisuuksia, joita oppija ympäristöstään havaitsee ja pystyy hyödyntämään. Sitä, mikä kulloinkin muodostuu oppijalle tarjoumaksi, ohjaa merkityksellisyys. Tangin ja Pekan välisessä dialogissa (sivulla 31) Tang havaitsee Pekan tarjoaman ilmauksen (kylässä), koska hän tarvitsee sitä ja niin Pekan vuorovaikutuksessa tarjoamat resurssit toimivat Tangille affordanssina: hän omaksuu vuorovaikutuksessa ilmauksen omaan käyttöönsä (nykysä → kylässä).

Seuraavassa esimerkissä²⁴ opiskelijat keskustelevat tekstinymmärtämisen kurssista. Keskustelussa affordanssit näkyvät eri tavoin. Opiskelija Sung kertoo, että aiheen merkityksellisyys ohjasi häntä poimimaan tekstejä ja lukemaan niitä. Hän on siis pystynyt hyödyntämään tarjolla olevia resursseja, tässä tapauksessa linkkejä digitaalisiin artikkeleihin. Digitaalinen ympäristö on tehnyt lukemistapahtumasta monikerroksisemman tarjoamalla mahdollisuuden liikkua tekstitä toiseen. Tekstit ovat myös **monimediaisia**: ne rakentuvat muun muassa teksteistä, kuvista, videoista, keskustelupalstoista. Jälkimmäisessä esimerkissä näkyy se, miten vertaisopiskelijan jakama sisältö on muodostunut tarjolla olevaksi resurssiksi, opiskelija Ivan on havainnut sen ja hyödyntänyt sitä, koska on kokenut sen itselleen merkitykselliseksi.

Sung: joo jos oli jotakin no mielenkiintoinen aihe niinku oli sellainen aihe sosiaalisesta mediasta ja sitten luin paljon ja oli myös linki ja kun avataan linki sitten on jos esimerkiksi on sanomalehti näin muita artikeleita tästä aiheesta ja sitten luin

Ivan: minä on ihan varma että luin enemmän koska no mä esimerkiksi koska mä luin enemmän helsingin sanomista ja sitten myös kun joku ihminen tviittasi jotakin ja minä luin sitten sen ja jos se oli mielenkiintoinen mä tsekkasin jos se on lisätietoa tästä ja no mä luin jo suomeksi vapaa-ajana mut se oli kiva koska no mä sain enemmän enemmän tekstejä

Toinen esimerkki on luokahuonetilanteesta, jossa kolme oppijaa keskustelelee kulu-neen viikon urheilu-uutisista. Keskustelussa nousee esiin ralliautoilija Tommi Mäkinen. Oppija S1 kysyy ryhmän muilta jäseniltä, tietävätkö muut, kuka kyseinen henkilö on. Oppija S2 vahvistaa tietävänsä, kenestä on kyse ilmaisulla "tiedän joo" sekä tarjoamalla lisäinformaation "autourheilija". Oppija S1 reagoi ilmaisulla "lalliajaja", jota oppija S3 ei ymmärrä. Oppija S3 hyödyntää käytettävissään olevaa tablet-tietokonetta, kirjoittaa nimen Tommi Mäkinen hakukoneeseen, löytää oikean muodon (ralli) ja sanoo sen ääneen. Keskustelijat saavuttavat yhteisen ymmärryksen ja keskustelu voi jatkua.

²⁴ Kaikki esimerkit, joissa ei ole erikseen mainittu lähdettä, ovat tekijöiden omista tutkimusaineistoista.

S1: Tiedätkö Tommi Mäkinen

S2: Tiedän joo mutta - - autourheilija

S1: Lalliajaja

S3: Mitä se - -

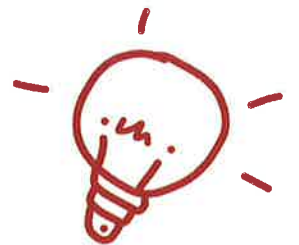
S2: Lalli aa

S1: Lalli

S3: Tommi Mäkinen (Tommi Mäkinen (käyttää googlea iPadilla) odota - - aa ralli niin

Edeltävässä esimerkissä oppija S3 työstää kielellistä materiaalia, joka on hänelle itselleen tuntematonta. Hän hyödyntää monimediaista ympäristöä ratkaistakseen merkitysneuvottelutilanteen. Tämän seurauksena S1 todennäköisesti tiedostaa ääntäneensä sanan väärin. Merkitysneuvottelu ratkesi myös ilman opettajan väliintuloa, mikä kertoo myös oppijan kyvystä hyödyntää ympäristöä ymmärtämisen ongelmien ratkaisemisessa.

Funktionaalinen ja oppijan toimijuutta korostava taitokäsitys on ohjannut S2-opetusta jo kymmenkunta vuotta. Ajattelutapa alkaa olla jo tuttu opettajille ja opetuksen järjestäjille, mutta taitokäsitysten mukaisia opetus- ja arviointimateriaaleja ei vielä ole liikaa. Opetustyön arjessa voi olla myös haasteena se, miten viestinnällisyydestä ja toiminnallisuudesta voi saada koko kielenopetusta ja -arviointia läpäisevän periaatteen. Moninaistuvat kieli- ja tekstimaisemat sekä kielenoppimisen viimeaikaiset vuorovaikutukselliset ja sosiokognitiiviset tutkimussuuntaukset nostavat esiin koko joukon kysymyksiä, jotka toisaalta haastavat toisen kielen opetusta, toisaalta tarjoavat uusia ja innostavia mahdollisuuksia jäsentää opetusta oppijan yksilöllistä oppimisprosessia tukevalla tavalla. Hannele Dufva²⁵ kiteyttää nykyisen ymmärryksen kielenoppimisen luonteesta osuvasti: "...se on yhtäältä kielitietoisuutta ja toisaalta sekä laajenevaa että syvene-vää osallisuutta ja asiantuntijuutta kielellisessä toiminnassa".



²⁵ Dufva 2013.

POHDITTAVAKSI

Pohdi seuraavia kysymyksiä:

1. Mitä kielitaito mielestäsi on?
2. Mikä on oma kielenoppimiskäsityksesi ja mihin se perustuu (omiin kielenoppimiskokemuksiisi / koulutuksessa saatuun tietoon / tutkimustietoon / omiin opetuskokemuksiisi / opetussuunnitelman perusteisiin / oppimateriaaleihin jne.)?
3. Miten omat käsityksesi edellisistä näkyvät opetuksessasi (esim. oppimateriaalien valinnassa / työskentelytavoissa / arvioinnissa)?
4. Ovatko käsityksesi muuttuneet? Miksi?

Luettavaa

- Aalto, E., S. Mustonen & K. Tukia 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 113 (3), 402–423.
- Dufva, H. 2013. Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 5, 57–73.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyyllitellen – Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisien ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, T. 2013. Tuen muodot ja oppimisen mahdollisuudet suomen kielen verkkokurssilla. *Lähipöytäluu*, 23, 163–186.
- Lehtonen, T., M. Lakkala, J. Eloranta & M. Rasila 2015. Pedagoginen perusta kielenoppimisessa. Teoksessa Y. Lappalainen, M. Poikolainen & H. Trapp (toim.) *Tila haltuun! Suositukset virtuaalisen suomen opiskelun toteuttamiseen*. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 6. Turun yliopiston Brahea-keskus, 20–37.
- Lilja, N. 2010. *Ongelmista oppimiseen: toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tanner, J. 2012. *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa*. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisien ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

2.5. Opetussuunnitelman perusteiden keskeiset linjaukset

Tässä alaluvussa käsitellään **perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014** (jatkossa POPS) niitä osioita, jotka ovat erityisesti oleellisia S2-opetuksen ja/tai monikielisten oppilaiden opetuksen näkökulmasta. Perusteiden alkuperäiset tekstit on erotettu muusta kirjan tekstistä turkoosilla taustavärillä. Näin halutaan selkeästi osoittaa, mitkä ovat perustetekstiä ja mikä sitä taustoittavaa tai avaavaa tekstiä.

2.5.1. Keskeiset muutokset ja niiden taustaa

Opetussuunnitelman perusteita on ollut tarpeen tarkastella uudelleen, koska koulua ympäröivä maailma on muuttunut olennaisesti 2000-luvun alun jälkeen. Globalisoinnin vaikutus on kasvanut, ja yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittava osaaminen on muuttunut. Tiedon omaksumisen sijaan tarvitaan enemmänkin tiedon käsittelyn ja kriittisen tarkastelun taitoja.

Niinpä opetuksen sisältöjä, pedagogiikkaa ja koulujen työkäytänteitä on ollut tarpeen tarkastella ja uudistaa suhteessa toimintaympäristön ja osaamisen muutoksiin. Lisäksi perusteet on julkaistu nyt ensimmäistä kertaa sähköistetyssä ja rakenteistetuissa muodossa, joka sisältää myös paikallisen opetussuunnitelman laadinnan työkalun. Samalla ePerusteet-palveluun on voitu sisällyttää normiosan rinnalle tukiosa, joka selittää ja avaa normiosaa. Lisäksi on tuotettu laajempia tukitekstiartikkeleita, joita voi tarkastella Opetushallituksen edu.fi-sivustolla.

Rakenteellisesti opetussuunnitelman perusteet ovat muuttuneet siten, että aiemmista perusteista poiketen oppiaineiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt sisältävä kokonaisuus on jaettu vuosiluokkakokonaisuuksiin nivelvaiheiden mukaan (vuosiluokat 1–2, 3–6 ja 7–9). Vuosiluokkakokonaisuuksien yhteydessä oppiaineiden lisäksi on käsitelty siirtymävaiheeseen liittyviä piirteitä sekä oppilaan ikäkauteen, kasvuun ja kehitykseen liittyviä tekijöitä, jotka on tärkeää huomioida kyseisten vuosiluokkien opetuksessa ja sen suunnittelussa.

Perusteiden valmistelua ohjanneet periaatteet

Yksi opetussuunnitelman perusteiden taustalla vaikuttava linjaus on ollut **tietoperustaisuus**. Perusteet on laadittu hyödyntäen sitä tutkimustietoa, jota on olemassa esimerkiksi oppilaiden koulukokemuksista ja hyvinvoinnista, oppimistuloksista ja niiden kehityksestä, edellisten opetussuunnitelman perusteiden toimivuudesta ja opetussuunnitelmien laadusta. Lisäksi on kuultu laajan oppilasjoukon näkemyksiä opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämisestä.

Perusteiden valmistelua on ohjannut myös **tulevaisuussuuntautuneisuus**. Niinpä on ollut tarpeen tarkastella keskeisiä muutostrendejä ja niiden vaikutusta koulutyöhön. Näitä tekijöitä ovat olleet muun muassa ilmastomuutos, luonnon monimuotoisuuden