

# DIALOGISUUS KIELIKASVATUKSEN KEHYKSENÄ

Olli-Pekka Salo, Jyväskylän yliopisto,  
Opettajankoulutuslaitos

Artikkelissa pohditaan, voisiko dialogisen kielifilosofian nähdä kielikasvatuksen yleisenä taustakehyksenä. Artikkelissa kuvataan suomalaisessa kielenopetuksen kentässä meneillään olevaa paradigman muutosta opetuskeskeisyydestä lähestymistavasta kohti kokonaisvaltaisempaa näkemystä. Tätä muutosta esitellään keskittymällä tarkastelemaan kielikasvatuksen keskeisiä ilmiöitä, kuten oppimis- ja kielikäsitteet, arviointi sekä ymmärrys pedagogisen tiedon luonteesta. Lisäksi artikkelissa tarkastellaan dialogisen lähestymistavan keskeisiä käsitteitä suhteessa kielikasvatuksessa keskeisinä pidettyihin ilmiöihin. Lopuksi viitataan artikkelissa esitetyn näkemyksen tarjoamiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin käytännön luokkahuonetyölle.

**Avainsanat:** Dialogisuus, kielikasvatus, paradigman muutos.

Tässä artikkelissa tarkastelen sitä, missä määrin dialogisuudeksi kutsutun kieliteorian tai -filosofian voisi nähdä nykyaikaisen kielikasvatuksen yleisenä taustateoreettisena viitekehyksenä. Sosiokognitiivisena lähestymistapana dialogisuus voidaan perustellusti nähdä tässä roolissa, sillä suomalaisessa vieraan kielen opetuksessa on meneillään paradigman muutos (esim. Kohonen, 1998; Kaikkonen, 2004), jossa melko kognitiivisesta lähestymistavasta ollaan siirtymässä kohti hollistisempaa, sosiokognitiivista lähestymistapaa. Aluksi avaan tätä paradigman muutosta, minkä jälkeen tarkastelen kielikasvatuksen teoreettisia lähtökohtia suhteessa dialogisuuden keskeisiin käsitteisiin. Lopuksi esitän joitakin näkökulmia dialogisen lähestymistavan tarjoamista mahdollisuuksista käytännön kielikasvatukseen.

## PARADIGMAN MUUTOS VIERAAN KIELEN OPETUKSESSA

Väitteet siitä, että suomalaisessa vieraan kielen didaktiikassa eli opetustieteessä olisi viime vuosina ollut tapahtumassa paradigman muutos, voidaan kuñnilaisessa (ks. Kuhn 1995) mielessä asettaa kyseenalaiseksi. On nimittäin syytä kysyä, onko paradigman muutos nykytieteessä edes mahdollinen, sillä tieteen kentän laajetessa ja syventyessä, jopa pirstaloituessa, voidaan ajatella, että vanhat paradigmat eivät suinkaan katoa, vaan niiden rinnalle syntyy uusia. Tämä näkyy esim. kielitieteessä (ja psykologiassa), jossa viimeinen todellinen paradigman muutos tapahtui käytännössä 1950- ja 1960-lukujen taitteessa, kun kognitivismi jotakuinkin syrjäytti behavioristisen näkökulman. Sittemmin ei vastavaa paradigman muutosta ole tapahtunut, sillä kognitiivisista lähtökohdista ponnistava kielentutkimus on edelleen vankkaa, vaikka uusia (tai uudelleen löydettyjä) näkökulmia onkin vuosikymmenten saatossa noussut esiin ja kognitiivisen paradigman sisälläkin on syn-

Kirjoittajien yhteystiedot:  
Olli-Pekka Salo  
Opettajankoulutuslaitos  
PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto  
Sähköpostiosoite: olli-pekka.salo@jyu.fi

tynyt monia merkittäviä uusia suuntauksia (esim. SLA useine teorioineen, neurolingvistiikka, jne. ).

Vaikka kopernikaanisen vallankumouksen kaltainen paradigman muutos ei nykyisin ole kovin todennäköinen, uskallan tästä huolimatta väittää, että suomalaisen kielenopetuksen kentässä tällainen paradigman muutos on kuitenkin vielä nykyäänkin mahdollinen. Tämä johtuu siitä, että suomalaisen kielenopetuksen kenttää voidaan pitää melko yhtenäisenä, mikä mahdollistaa sisältä päin lähtevän muutoksen.

Ensiksikin perusopetukseen ja lukiokoulutukseen on meillä laadittu valtakunnalliset opetussuunnitelmaperusteet, jotka normatiivisina dokumentteina ohjaavat voimakkaasti käytännön työtä. Vaikka kyse on opetussuunnitelman perusteista, sangen usein varsinaiset kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat tyytyvät lähinnä kopioimaan perusteiden tavoitteita ja sisältöjä, joskus toki niitä täydentäen. Toisin sanoen jokaisessa suomalaiskoulussa opiskellaan jotakuinkin samoja asioita. Lisäksi on muistettava, että kieltenopettajat nojaavat opetuksensa pikemmin oppikirjoihin kuin opetussuunnitelmiin (ks. esim. Luukka ym., 2008).

Toiseksi kieltenopettajilla, niin kuin opettajilla ylipäätään, on Suomessa tarkoin määritetyt pätevyysvaatimukset. Nykyisin muodollisesti päteväksi katsotun kielenopettajan tutkintoon kuuluu 60 opintopistettä pedagogisia opintoja sekä riittävä määrä opettavan kielen opintoja. Riittävä määrä vaihtelee sen mukaan, millä tasolla opetusta annetaan. Esimerkiksi lukion kielenopettajalla tulee olla syventävät opinnot opettamassaan kielessä.

Kielikasvatuksen näkökulmasta maamme koko näyttäytyy myönteisessä valossa mahdollista paradigman muutosta ajatellen, sillä Suomessa on vain seitsemän opettajankoulutusyksikköä, joissa koulutetaan vieraiden kielten opettajia. Tämä pieni lukumäärä

mahdollistaa yksiköiden välisen tiiviin yhteistyön, mikä käytännössä on näkynyt esimerkiksi yhteisissä, vuorovedoin järjestetyissä valtakunnallisissa ViKiPeda-konferensseissa sekä tutkimus- ja kehittämishankkeissa, kuten OSKU (ks. esim. Hildén, 2007) ja KIELO (ks. esim. Harjanne & Tella, 2009). Tällainen yhteistyö antaa mahdollisuuden myös yhteisten linjausten tekemiseen, ja vaikka kullakin yksiköllä on luonnollisesti omat vahvuutensa ja erityispiirteensä, näyttäytyy suomalainen vieraan kielen opettajankoulutus ulospäin sangen yhtenäisenä ajatellen vaikkapa kielikäsitykseen liittyviä näkemyksiä.

Paradigman muutosta edesauttaa myös se, että Suomessa on vain muutama merkittävä oppikirjakustantaja, joiden keskinäinen kilpailu on erittäin kovaa. Kilpailun vuoksi oppikirjat laaditaan tarkasti opetussuunnitelmien pohjalta, sillä kellään ei ole varaa tieteen tahtoon sooloilla ja poiketa siitä, mitä opettajien tiedetään odottavan. Toisaalta opettajien odotukset oppikirjoja kohtaan myös hidastavat muutosta, sillä monet opettajat tukeutuvat mielellään tuttuun ja turvalliseen, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että oppikirjoista nouseva kielikäsitys on ristiriidassa opetussuunnitelman kielikäsityksen kanssa (Salo, 2006a).

Oppikirjat eivät siis uudistu kovin nopeasti, sillä radikaalit muutokset, vaikka olisivatkin voimassaolevien opetussuunnitelmaperusteiden mukaisia, ovat osoittautuneet kaupallisesti kannattamattomiksi. Valaisevaksi esimerkiksi sopii vaikkapa elaborointiteoriaan (ks. esim. Kristiansen, 1999) perustunut perusopetuksen alkavan ruotsin kirjasarja *Mot nya mål*, jonka ensimmäinen painos julkaistiin vuonna 1998. Skeemoineen ja puukuvaimineen kirja aiheutti niin runsaasti hämmennystä ruotsinopettajien keskuudessa, että kustantaja päätyi muokkaamaan kirjaa siten, että seuraavaan painokseen lisättiin runsaasti opettajille ja oppilaillekin tutumpia, perinteisempiä tehtäviä.

Edellä esitettyjen näkökulmien pohjalta on perusteltua väittää, että paradigman muutos on mahdollinen suomalaisessa vieraan kielen opetustieteessä. Käytännössä tässä muutoksessa, jota esittelen seuraavassa, on kyse siirtymisestä opetuskeskeisyydestä kohti kokonaisvaltaisempaa kielikasvatusta.

## VIERAAN KIELEN OPETUSTA VAI KIELIKASVATUSTA?

Kun pyritään määrittelemään kielikasvatusta ja selvittämään sen eroja vieraan kielen opetukseen, on syytä miettiä, miten kasvatus ja opetus erottuvat toisistaan käsitteellisesti. Lahdeksen (1997: 14) mukaan opetus on ”kasvatustavoitteista johdettavaa tarkoituksellista ja suunniteltua opettajan ja oppilaiden välistä sosiaalista, vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset, oppimisen avulla, tavoitteiden saavuttamiseen”. Tällöin voidaan ajatella, että kasvatus on opetusta laajempi käsite, sillä siinä missä kaikki kasvatus on opettamista ainakin jossain mielessä, niin opettamisessa ei välttämättä ole kasvatuksellista ulottuvuutta. Ja vaikka opetus voidaan toisaalta nähdä keinona kasvatuksen toteuttamiseen, on perusteltua huomauttaa, että ”opetus kohdistuu johonkin yksityiseen olemuksen puoleen, kasvatuksen sitä vastoin tähdätessä aina *koko ihmisen* kasvattamiseen” (Hollo, 1939: 99). Kasvatus on sosialisatiota, sillä kasvattamalla ihmistä ohjataan tulemaan toimeen siinä yhteisössä, johon hän on syntynyt ja jossa hän elää. Samalla kasvatuksessa on kyse persoonallisuuden kehittämisestä kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Huttunen, 1995). Kielikasvatuksessa, joka Kohosen (2004: 8) mukaan on ”oppilaalle merkityksellistä, elämyksellistä ja omakohtaiseen oppimiseen pohjaavaa oppimista”, tämä kasvatuksen olemus näkyy mm. opetuksen oppilas- ja merkityskeskisyy-

tenä. Tässä mielessä dialogisuus, johon palaan tuonnempana, voidaan nähdä luontevana ja perusteltuna kehyksenä kielikasvatukselle. Toisaalta on kuitenkin syytä korostaa, etteivät termit *kielenopetus* ja *kielikasvatus* ole toistensa vastakohtia, vaan pikemmin kyse on pyrkimyksestä yrittää kuvata kielipedagogisessa ajattelussa parhaillaan ilmenevää muutosta myös terminologisella tasolla. Käytettiinpä ilmiöstä mitä termiä tahansa ja toimittiinpa missä kontekstissa tahansa, erittäin tärkeää on kuitenkin se, ”miten koulun kielikasvattajat, kielenopettajat itse, ymmärtävät kielen: mitä se merkitsee ihmiselle, mikä sen tehtävä on” (Kaikkonen, 2005: 47).

## MITÄ KIELIKASVATUS ON?

Luonnehdin seuraavassa kielikasvatusta erityisesti Kaikkosta (2005) mukaillen. Kielenopettajan toimintaa tarkasteltaessa on huomio kiinnitettävä ennen kaikkea siihen, millainen käsitys hänellä on yhtäältä oppimisen ja toisaalta kielen luonteesta. Käsitellen myös kielikasvatuksen suhdetta arviointiin, sillä tähän tematiikkaan liittyvät kysymykset kuuluvat väistämättä institutionaaliseen opiskeluprosessiin. Lopuksi tarkastelen kielikasvatuksen keskiössä olevan pedagogisen tiedon luonnetta

### *Kielikasvatuksen oppimiskäsitys*

Kaikkosen (2005) mukaan vieraan kielen opetusta ohjaa kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys, kun taas kielikasvatuksessa keskiössä on, Holloa kaiuttaen, koko ihminen. Tätä kielikasvatuksen holistisuutta kuvaa hyvin Kramschin (2006) kehittämä käsite *symbolinen kompetenssi*, joka laajentaa Hymesin (1972) lanseeraamaa ja monien muiden tarkentamaa kommunikatiivisen kompetenssin käsitettä, sillä

learners are not just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities. Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings. (Kramersch, 2006: 251)

Niinpä kielikasvatuksen oppimiskäsitystä leimaavat mm. kokemuksellisuus (esim. Kolb, 1984), sosiokonstruktivismi (esim. Rauste-von Wright, 1997) sekä emotionaalinen oppiminen (esim. Arnold, 1999). Kokemuksellisuudella tarkoitetaan oppijan mahdollisuuksia hyödyntää opiskelutilanteessa omakohtaisia kokemuksiaan opiskeltavan kielen viestinnällisestä käytöstä. Nämä kokemukset toimivat tavallaan oppimisen tarttumapintana, johon teoreettiset säännöt voivat kiinnittyä (Kohonen, 1998). Sosiokonstruktivismi puolestaan merkitsee pedagogiikassa ”sosiaalisen vuorovaikutuksen korostamista, yhteistoiminnassa oppimista, keskustelua, merkityksistä neuvottelua sekä merkitysten rakentamista käytännöllisissä yhteyksissä” (Tynjälä, 1999: 61). Tässä määritelmässä kiteytyy myös sosiokulttuurisesti painottuneen vygotskilaisen kielenoppimistutkimuksen näkökulma (esim. Lantolf & Thorne, 2006), joka on hyvin linjassa kielikasvatuksen kanssa. Lisäksi niin kokemuksellisuudessa kuin sosiokonstruktivismissakin olennaista on toiminnan yhteisöllisyys. Pavlenkon ja Lantolfin (2000) mielestä onkin syytä puhua kielenoppimisen sijaan osallistumisesta kielelliseen toimintaan. Jotta voisimme sanoa oppimiskäsityksen olevan holistinen, on huomioitava myös oppijan emootioiden merkitys oppimisprosessissa. Motivaatiolla, asenteilla ja tunteilla on luonnollinen osa ihmisen toiminnassa, eikä niitä voi irrottaa hänen kognitiivisesta toiminnastaan (ks. esim. Damasio, 2001).

### *Kielikasvatuksen kielikäsitys*

Kielikasvatuksen kielikäsitystä voi hyvällä syyllä pitää dialogisena ja funktionaalisenä (Salo, 2006a), kun taas vieraan kielen opetuksen kielikäsitystä voi pitää pääasiallisesti monologisena ja formalistisena. Tämä monologisuus tarkoittaa sitä, että kieltä tarkastellaan ensisijaisesti rakennejärjestelmänä, kielenoppiminen nähdään yksilön kognitiivisena prosessina ja kommunikaatio nähdään viestin siirtämisenä yksilöltä toiselle (ks. esim. Linell, 2008). Tällä en luonnollisestikaan halua sanoa, että kaikki suomalaiset vieraan kielen opettajat olisivat muutokeskeisiä normatiivisuuden puolestapuhujia, vaan näkemys koskee kielenopetuksen yleisempää viitekehystä.

Kyse on siis pikemminkin siitä, että siinä missä perinteinen vieraan kielen opetus on korostanut yksilöllistä kielen osataitojen opettamista, opiskelua ja oppimista, kielikasvatuksessa lähdetään siitä, että yksilö, kaikenlaisen muun kasvatuksen tavoin, sosiaalistuu osaksi yhteisöä. Kielikasvatuksessa tämä yhteisö rakentuu luonnollisesti opiskeltavan kielen puhujista. On kuitenkin syytä huomauttaa, että tällainen kieliyhteisö ei missään mielessä voi olla homogeeninen, sillä jokaisella kielellä on murteensa, sosiolektinsa, jne. Itse asiassa jokaisella puhujalla on oma idiolektinen tapansa käyttää eri kieltä.

Viime vuosina kielikasvatuksessa on alettu pohtia kielenoppijan käsitteen mielekkyyttä (ks. esim. Kohonen, 2006), sillä se luo helposti mielikuvan ei-täysivaltaisesta opettamisen kohteesta, jonka pitää saavuttaa joku tietty, mielellään hyvä tai kiitettävä, kielitaidon taso voidakseen saada osallistua kieliyhteisön toimintaan. Kielikasvatuksessa puhutaankin mieluummin kielenkäyttäjistä, jotka erilaisen ensikielen puhujien tavoin käyttävät kieltä monenmoisisissa tilanteissa hyvinkin erilaisten

ihmisten kanssa saavuttaakseen monenlaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tavoitteita. Kielenkäyttäjänä yksilö toimii toisten kielenkäyttäjien kanssa siinä kulttuurisessa kontekstissa, jossa kyseistä kieltä kulloinkin käytetään. Perinteisesti vieraan kielen opetuksessa on myös haluttu pitää eri kielet erillään toisistaan, sillä tavoitteena, ja usein norminakin, on ollut jonkinlainen ideaali, pääasiassa hyvin koulutettu natiivipuhuja, eikä tällöin malliksi tai edes satunnaisesti esimerkiksi ole sopinut opiskeltavan kielen lukuisat muut variantit, saati sitten ei-äidinkielisten puhujien tuottama kieli. Siksi vaikkapa saksan kielen sanat tai sanamuodot ovat olleet virheitä opiskelijan englanninkielisessä tuotoksessa (esim. *oft*, kun pitäisi olla *often*), vaikka niiden avulla on käytännössä saatu haluttu viesti välitettyä.

Jos oppija-käsitteestä luovutaan, voisi ajatella, että samalla olisi luovuttava luokkahuoneessa tapahtuvasta kielenopiskelusta, sillä se ei periaatteessa juurikaan edesauta kieliyhteyssöön sosiaalistumista. Toisaalta opettaja voi omalla toiminnallaan (eli valitsemalla tarkoituksenmukaisia työtapoja ja tehtäviä) luoda luokkahuoneeseenkin sellaisen kielenkäytön kulttuurisen kontekstin, joka tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia käyttää vierasta kieltä mielekkäällä tavalla.

Kielikasvatukselle leimallinen funktionaalinen kielikäsitteily näkyy esim. *Eurooppalaisessa viitekehysessä* (2003), jonka keskiössä on toiminnallinen näkökulma kieleen. *Viitekehysten* tavoitteena on monikielisen Euroopan pitäminen monikielisenä tukemalla niin yksilön kuin yhteisönkin monikielisyyden ylläpitämistä ja lisäämistä. Ennen kaikkea kielet nähdään osana yksilön identiteettiä, jolloin äidinkieltä ja muita yksilön käyttämiä kieliä ei ole syytä pitää erossa toisistaan. Hyvänä esimerkkinä tästä on vaikkapa tietokonepelejä pelaava lapsi, joka tuskin ajattelee, että sanat *loading* tai *play* eroavat jossakin erityisessä kie-

ligneeologisessa mielessä sanoista *äiti* ja *koti*, vaikka ne suomea äidinkielenään puhuville aikuisille näyttäytyvät selvästi kahden eri kielen sanoina.

Kielikasvatuksessa kieli nähdään ennen kaikkea viestintävälineenä. Kielen avulla ihmiset solmivat ja ylläpitävät suhteita sekä suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat asioita. Vaikka kieli voi olla esim. kielen- tai kirjallisuudentutkijan näkökulmasta toisinaan myös itseisarvo ja vaikka kieli eittämättä on perusedellytys ajattelulle ja oppimiselle (esim. Vygotsky, 1978), on se suurelle enemmistölle nimenomaan väline, joka viime kädessä muovaa yksilöstä sen yksilön, joka hän kokonaisuudessaan on. Yhtä lailla kieli nähdään kokonaisuutena, jonka pää tarkoitus on viestin välittäminen. Siksi kielikasvatuksessa korostetaan, varsinkin alkuvaiheessa, suullista viestintää. Tällöin päähuomio on ymmärrettävyydessä, ja kielellisiin yksityiskohtiin kuten foneetisiin tai syntaktisiin piirteisiin kiinnitetään huomiota vain siinä määrin, kuin se viestin perille menemisen varmistamiseksi on tarpeen. Kielikasvatuksessa merkittävän roolin saavat myös kasvokkaisuviestinnän tarjoamat ei-kielelliset mahdollisuudet, kuten eleet ja ilmeet. Kielikasvatuksessa merkittäväksi nousee myös kielenkäytön konteksti affordansseineen (esim. van Lier, 1996). Periaatteessa kaikkea, mikä voi viestinnän kannalta olla tarkoituksenmukaista, voidaan hyödyntää viestin ymmärrettävyyden varmistamiseksi. Tällöin on kyse kielen välitteisyydestä, jolla viitataan ihmisten luontaiseen ja perimmäiseen tapaan hankkia ja käsitellä informaatiota (esim. Vygotsky, 1978).

### *Arviointi kielikasvatuksessa*

Koska opiskelun tavoitteet ja sisällöt ovat pääasiassa viestinnällisiä, myös arvioinnin tulee olla linjassa tämän kanssa. Niinpä kie-

likasvatuksessa on ollut tarpeen kehittää arviointikulttuuria opettajan yksinvaltaisesta arvioinnista vuorovaikutteisempaan suuntaan. Samalla myös itse- ja toveriarviointi ovat saaneet yhä tukevamman jalansijan koulussa. Koska kielitaitoprofiili on aina väistämättä idiosynkraattinen, tämä olisi syytä huomioida myös arvioinnissa. Kielikasvatuksen näkökulmaa arviointiin tuovat esim. Hildén ja Takala (2005), joiden mukaan koulukasvatuksen kokonaisvaltaisten tavoitteiden saavuttamisen arvioiminen edellyttää oppilaan kasvun tavoitettavia toiminta- ja arviointimuotoja, joista he tarkastelevat erityisesti kielisalkkua. Koulukasvatuksessa ei näin ollen kielitaidonkaan osalta ole syytä tyytyä arvioimaan vaikkapa kielen normien hallitsemista, vaan ennen kaikkea sitä, mitä oppilas kielenkäyttäjänä osaa kielellä tehdä. Arvioinnin tulisi myös mahdollisimman hyvin perustua tosielämän tilanteita simuloiviin tehtäviin. Koska kielikasvatuksen kohteena on koko ihminen, myös arvioinnissa on tarpeen huomioida yksilön toimintaa yhtä kertaluontoista suoritusta laajemmin. Siksi arvioinnin painopistettä onkin siirretty tuotoksen arvioinnista koko prosessin arviointiin. Esimerkiksi koulukontekstissa pystytään tällöin arvioimaan myös kielitaidon tason lisäksi myös opetussuunnitelmien yleisempiä tavoitteita, kuten esim. kykyä kohdata ja käsitellä muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja sekä kykyä toimia yritteliäästi, aloitteellisesti ja pitkäjänteisesti päämäärän saavuttamiseksi (POPS, 2004: 40). Siksi onkin perusteltua laajentaa arviointia opettaja-arvioinnista kohti itse- ja vertaisarviointia, sillä nämä eri näkökulmat antavat arvioitavalle kattavamman kuvan hänen toiminnastaan. Samalla painotus siirtyy voimakkaammin arvostelusta arviointiin.

### *Kohtaamisen pedagogiikka*

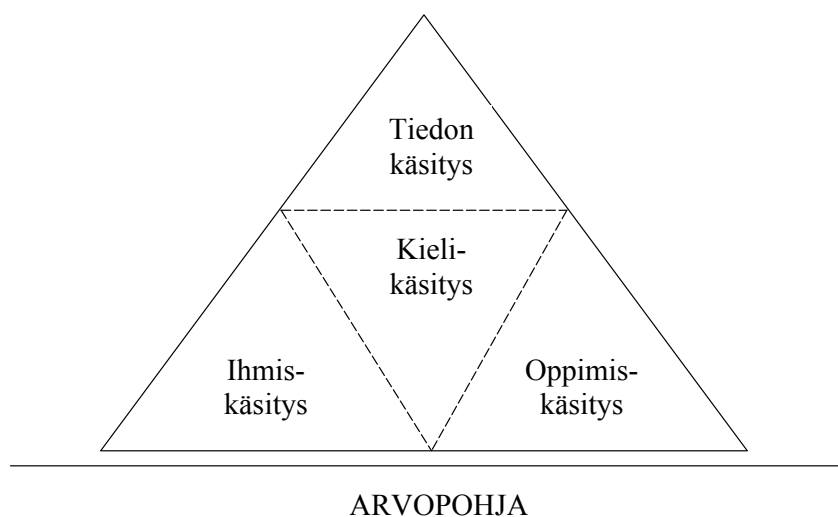
Erittäin keskeistä kielikasvatuksessa on ns. kohtaamisen pedagogiikka erotuksena kielenopetusta pitkään voimakkaasti leimanneesta informaatiopedagogiikasta (Kaikkonen, 2005). Tämä näkökulma korostuu monissa dialogisesti värittyneissä filosofioissa. Viitattaessaan Dostojevskin romaaneihin Bahtin (1991: 36) kirjoittaa esimerkiksi perimmäisen kokonaisuuden dialogisuudesta, jossa on kyse useiden tietoisuuksien vuorovaikutuksen kokonaisuudesta, ”joista yksikään ei tule loppuun saakka toisen objektiksi”. Näin ollen kielikään ei voi olla, edes kielenopetuksen keskeisenä kohteena, pelkästään objekti. Vološinov (1990) korostaakin, että kielenkäyttäjälle tärkeitä eivät ole muodot sinänsä, vaan kielellinen muoto on olemassa vain tietyssä kielenkäyttökontekstissa, emmekä me siksi oikeastaan tuota ja kuule sanoja, vaan merkityksiä. Tämä johtuu siitä, että kunkin ”sanan on aina täyttänyt ideologinen tai jokapäiväisen elämän sisältö ja merkitys” (Vološinov, 1990: 89). Emme siis voi milloinkaan irrottaa kokemuksellista suhdettamme käyttämäämme kieleen, vaan ne ovat väistämättä läsnä kaikessa kielellisessä toiminnassamme.

Dialogisuudessa korostuu myös kielenkäytön sosiaalinen luonne, mikä on hyvin linjassa kielikasvatusajattelun kanssa, sillä molemmissa kielenkäyttö nähdään ihmisten yhteistointimintana. Siinä missä Vološinov (1990) kuvaa sanaa kaksipuoliseksi aktiksi, *Eurooppalainen viitekehys* (2003) lähestyy kieltä ja sen käyttöä toiminnallisesta näkökulmasta, jossa kielenkäyttäjät luovat tietyllä hetkellä tietyssä paikassa tietynlaisen tekstin johonkin tiettyyn tarkoitukseen. Siksi on perusteltua ajatella, että sana tai tekstiä määrää ”yhtä paljon se kenelle se on kuin kenen se on” (Vološinov, 1990: 106). Siksi kielikasvatuksen tavoitteena

ei ole ainoastaan muodollinen kielitaito, vaan pyrkimyksenä on kulttuurien välinen oppiminen (esim. Byram 1997) tai täsmällisemmin kulttuurien välisen toiminnan kompetenssi, jota leimaavat mm. interaktiivinen asenne, empaattisuus ja monitulkintaisuuden sietäminen (Kaikkonen, 1998). Oppimisympäristön kannalta tämä tarkoittaa avoimuutta kielij- ja kulttuurikontakteihin sekä kielenkäytön autenttisuutta (esim. Breen, 1985; van Lier, 1996; Kaikkonen, 2005). Tällöin opiskeltava kieli ei voi rajautua luokkahuoneeseen tai oppikirjaan, vaan kielen on näytävä mitä moninaisimmissa yhteyksissä. Toisaalta on syytä huomauttaa, että kielikasvatuksessa autenttisuus tarkoittaa tekijän eli kielenkäyttäjän omaa näkemystä siitä, millaisena hän kielenkäyttötilanteen kokee (Kaikkonen, 2005). Autenttisuus ei siis ainoastaan ole kielessä tai tekstissä itsessään, vaan se ilmenee erityisesti myös kielenkäyttäjän kokemana mielekkyytenä ja tarkoituksenmukaisuutena kielellisessä toiminnassa.

## KIELENOPETTAJAN TOIMINTAA OHJAAVAT KÄSITYKSET

Edellä viittasin siihen, että kielenopettajan kielikäsitteillä on merkittävä rooli luokkahuoneessa tapahtuvan toiminnan kannalta. Koska jokainen kielenopettaja on väistämättä oman menneisyytensä muovaama, hänen käsityksensä opetustilanteesta olennaisista tekijöistä (ks. kuvio 1) heijastuvat kaikessa hänen toiminnassaan. Yksilön arvomaailma näkyy hänen toiminnassaan esim. sen suhteen, mitä hän pitää tärkeänä ja millaisia valintoja hän tekee (ks. esim. Hicks, 1996). On kuitenkin syytä huomauttaa, että yksilöä käytännössä ohjaavat arvot ja hänen tärkeinä pitämänsä arvot eivät välttämättä ole yhteensopivia. Ongelmana on se, että emme useinkaan ole tietoisia omista arvoistamme, sillä sangen harvoin joudumme arkielämässä pohtimaan oman toimintamme taustalla vaikuttavia arvoja. Kun tiedostan sen, mitä pidän tärkeänä, minun on helpompi myös pyrkiä toimimaan omien arvojeni suuntaisesti.



Kuvio 1. Kielenopettajan toimintaa ohjaavat käsitykset

Myös kielenopettajan käsitykset ihmisyyden, oppimisen, tiedon ja kielen perusluonteesta ovat vastaavalla tavalla tiedostamiseen liittyviä. Meillä on välttämättä jonkinlainen käsitys näistä jokaisesta, vaikka se ei olisikaan artikuloitu. Voin ajatella esimerkiksi oppimisen tapahtuvan tietyllä tavalla (esim. matkimalla), vaikka minulla ei olisi minkäänlaista tietoa oppimisen teorioista. Toisaalta minulla voi olla oppimisesta lukemalla opittu, akateeminen käsitys, jonka pystyn tarvittaessa tuottamaan puheena tai kirjoituksena, mutta joka ei kuitenkaan näy omassa toiminnassani vieraan kielen oppitunnilla (ks. esim. Argyris & Schön, 1974). Kielenopettajan onkin syytä pohtia omia oppimiseen ja kieleen liittyviä käsityksiään, jotta hän pystyisi toimimaan tarkoituksenmukaisemmin. Opintojen aikana tätä tietoiseksi tulemisen prosessia voidaan tukea esim. pyytämällä opiskelijoita piirtämään (*Tältä näytän X kielen oppijana*) (ks. esim. Dufva ym., 2007; Kalaja ym., 2008) ja keksimään metaforia (*Hyvä kielenopettaja on kuin...*) (esim. Salo, 2006b), jolloin päästään käsittelemään myös piiloisempia käsityksiä.

Kielenopettajan on tärkeä tulla tietoiseksi omista käsityksistään myös siksi, että kun todella tiedämme, mitä tavoittelemme ja mitä olemme tekemässä, tiedämme myös, miten se on syytä tehdä, sillä käyttämämme menetelmät ovat lihaksi tullutta praksiksen filosofiaamme (Lehtovaara, 2001). Kielikasvatuksen näkökulmasta on tärkeä myös muistaa, että vieraan kielen opettamiseen liittyvät peruskysymykset ovat luonteeltaan pikemminkin kasvatuksellisia ja pedagogisia kuin kielitieteellisiä (Lehtovaara, 2001). Bahtin puhuu tavallaan samasta asiasta todetessaan, etteivät dialogiset suhteet ole lingvistisiä, vaikka ne samanaikaisesti ovatkin kiinni konkreettisesti sanassa (Bahtin, 1991: 265).

## DIALOGISUUS JA KIELIKASVATUS

Jotta dialogisuutta voisi ajatella kielikasvatuksen kehyksenä, on määriteltävä mitä käsitteellä tarkoitetaan. Etymologisesti kreikan kielen sanassa *dialogos* on kyse välitilaan asettumisesta: dialogissa olevat asettuvat välitilaan (*dia* = väliin, välissä), jossa heidän ajattelunsa, tietonsa, ymmärryksensä ja käsityksensä maailmasta (*logos*) nousevat yhteiseen tarkasteluun (Kaikkonen, 2004). Isaacs (2001) puolestaan määrittelee dialogin vuoropuheluksi, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä. Bahtinilaisen dialogisuuden voi taas ajatella olevan eräänlainen ”ontologinen teoria” ihmisyydestä, sillä Bahtin (1991) korostaa elämän olevan perusluonteeltaan dialogista. Hänen mukaansa eläminen merkitsee osallistumista dialogiin eri tavoin. Dialogi on mm. kysymyksen kysymistä, toisen huomioon ottamista ja vastaamista. Bahtin (1991) huomauttaa, että ihminen osallistuu tähän dialogiin koko elämänsä ajan ”hengellään, koko ruumiillaan ja teoillaan”. Toisin sanoen ihmistä ei ole ilman dialogia.

Kielikasvatuksen keskeisenä tavoitteena on kulttuurienvälinen kasvatus (Kaikkonen, 1998), jossa keskeisellä sijalla on perspektiivin vaihto. Tällöin pedagogiikan keskiöön nousee vierauden kohtaaminen, mikä puolestaan edellyttää välitilaan eli *dialogiin* asettumista (Kaikkonen, 2004, 2005). Bhabha (1992) on kutsunut tätä dialogiin asettumisen välitilaa kolmanneksi tilaksi (*third space*), jossa universaalien yhteyden tavoittelemisen sijaan pyritään luomaan dialogiin yhteinen perusta, jossa osallistujat voivat turvallisesti ja avoimesti tarkastella niin omia kuin toistenkin arvoja ja asenteita.

Kielenoppiminenkin voidaan näin ollen nähdä avoimessa dialogissa olemisen taidon oppimisena (Lehtovaara, 2001). On syytä huomauttaa, että tällöin ei ole eroa sillä, onko kyseessä ensimmäinen, toinen tai vieras kieli.



Opetuksen näkökulmasta on luontevaa ajatella, että dialogi tarjoaa ainutlaatuisen näkökulman filosofian ja kasvatuksen yhteispelistä (Burbules, 1993). Bahtinin kirjoituksissa tämä näkyy niin, että niissä korostuu eettinen aspekti, joka merkittäväällä tavalla erottaa dialogisuuden muista sosiokulttuurisesti painottuneista lähestymistavoista (Hicks, 2000). Vaikka monet sosiokulttuuriset teorit puhuvat diskursseista ja ihmisten yhteistoiminnasta, niiden voidaan bahtinilaisesta näkökulmasta katsoen sanoa jäävän puolitiehen, mikäli niihin ei liity tätä eettistä aspektia. Aito dialogin mahdollistama ymmärrys voi nimittäin syntyä vain molempipuolisen moraalisen sitoutumisen kautta. Dialogin onnistuminen edellyttää halua kuunnella toista, halua kohdata toinen kokonaisena.

### KIELIKASVATUKSEN KANNALTA KESKEISET DIALOGISUUDEN KÄSITTEET

Kun dialogisuutta mietitään kielikasvatuksen kehyksenä, on luonnollista, että dialogisuuden keskeisten kieleen liittyvien käsitteiden tulee olla linjassa kielikasvatusajattelun kanssa. Seuraavassa tarkastelen lyhyesti niistä mielestäni kolmea keskeisintä: heteroglossiaa, polyfoniaa ja intersubjektiivisuutta.

#### *Heteroglossia*

Heteroglossia voidaan määritellä erilaisten puhuttujen ja kirjoitettujen kielimuotojen kirjoksi, jossa vaihtelu on sidottu mediaan, alueeseen, käyttäjien ikään, sukupuoleen jne. (ks. esim. Dufva, 2000). Kielikasvatuksen näkökulmasta tämä voi toisaalta viitata eri hierarkiatasojen käyttämään diskurssiin, sillä esim. lainsäädännön kieli poikkeaa huomattavissa määrin vaikkapa nuorten luokahuoneesta käyttämästä arkikielestä. Toisaalta heteroglossiaa edustavat myös yhteiskunnas-

sa käytettävät lukuisat eri kielet, kuten myös koulussa opiskeltavat kielet eli äidinkieli sekä toiset ja vieraat kielet. *Eurooppalaiseen viitekehykseen* (2003) kirjatut tavoitteet yhteisön ja yksilön monikielisyyden vahvistamisesta ja lisäämisestä ilmaisevat pyrkimystä heteroglossian kasvattamiseen. Eettisestä näkökulmasta katsoen painotus liittyy siihen, mitä kieliä opiskellaan ja miksi. Lisäksi tavoitteena on tukea oppilaan omien kielten hyväksymistä ja arvostamista.

#### *Polyfonia*

Käsitteen polyfonia eli moniäänisyys Bahtin lainasi musiikista (ks. Bahtin, 1991: 42), jossa se tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että useampi melodia on soimassa samanaikaisesti, jolloin ne yhdessä muodostavat harmoniavirtailun. Bahtin alkoi käyttää käsitettä kuvaamaan romaanihenkilöiden itsenäisiä vahvoja ääniä eli ”eri ääniä, jotka laulavat eri tavoin samasta teemasta” (Bahtin, 1991: 71). On tärkeä muistaa, että Bahtin itse korostaa käyttävänsä termiä polyfonia, koska ei sopivampaakaan löytänyt. Kyse on siis metaforasta, jollaisena sitä on hyödynnetty myöhemminkin dialogisesti painottuneissa lähestymistavoissa. Varsin usein polyfonia eli moniäänisyys nähdään nykyisin yksilön kielellisen repertuaarin ilmentymänä, kuten esimerkiksi Seikkulan ja Arnkillin (2005) tulkinnaissa, jonka mukaan ihmiset elävät useissa äänissä, jotka ”soivat” samanaikaisesti sen mukaan mitä, missä, miten ja kenen kanssa he puhuvat. Toisaalta, kuten Dysthe (1995) huomauttaa, on muistettava, että monien äänien olemassaolo ei sinänsä takaa sitä, että nämä eri äänet olisivat keskenään dialogisessa suhteessa. Tämä pätee erityisen hyvin institutionaalisiin kielenkäyttötilanteisiin, kuten kouluun, jossa dialogiset suhteet eivät synny itsestään, koska instituutioita edustavilla tahoilla, kuten opettajilla, on tietty rooli ja tehtävä vaikkapa opetussuunni-

telman tavoitteiden saavuttamista ajatellen. Yhtä lailla voidaan kysyä, voiko kielenkäyttäjien epäsymmetrinen valta-asema ylipäättään mahdollistaa dialogisen suhteen syntymisen.

Lähtökohtaisesti voidaan kuitenkin ajatella, etteivät valtasuhteet sinänsä edistä tai estä dialogisuutta, sillä täysin tasa-arvoinen suhde lienee mahdoton. Eri tilanteissa yksilöillä on nimittäin erilaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia, joiden tilannekohtainen hyödyntäminen viime kädessä ratkaisee, kuka valtaa käyttää ja miten.

Institutionaalisessa suhteessa on väistämättä aina kyse vallankäytöstä, joten opettajanakin toimia määrää vallan pakko (Moilanen, 2001). Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö opettajan ja opetettavan välille voisi syntyä avoin dialoginen suhde, jossa vallan osapuolet ovat aidossa vuorovaikutuksessa hyväksyen toisensa ja toistensa elämäntilanteet sellaisenaan. Tällöin kumpikaan ei ole objekti, vaan molemmat ovat toisilleen totta siinä määrin, että heidän maailmankuvansa kohtaavat ja kummankin henkilökohtainen maailmankuva muuttuu tässä kohtaamisessa (Lehtovaara, 1996: 51–52). Tällaisessa dialogissa polyfonia näyttäytyy opettajan ja oppilaiden keskinäisenä kunnioituksena, jossa jokaisen äänelle annetaan tilaa ja jossa jokainen ääni otetaan vakavasti. Lisäksi yksittäisten äänten eroavaisuudet tarjoavat luokkahuoneessa valtavan oppimispotentiaalin, jonka hyödyntämisessä opettajalla on keskeinen rooli (Dythe, 1995).

### *Intersubjektiivisuus*

Edellä kuvatussa avoimessa dialogissa on itse asiassa kyse intersubjektiivisuudesta, joka sekin on yksi dialogisuuden peruskäsitteistä. Intersubjektiivisuus voidaan määritellä yhteisymmärrykseksi, joka syntyy sosiaalisessa kontekstissa niin, että kaikki osapuolet pääsevät tilapäisesti sisään jaettuun sosiaaliseen maa-

ilmaan (Rommetveit, 1974), eivätkä pelkäävät sosiaaliseen, vaan myös jaettuun kognitiiviseen tilaan (Dufva, 2004), sillä ollessaan yhteistoiminnassa toisten kanssa ihminen on aina mukana kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden muodostamana kokonaisuutena (Rauhala, 1983). Intersubjektiivisuus on toisin sanoen todeksi tullutta kohtaamisen pedagogiikkaa ja sen kautta todellistuu kielikasvatuksen peräänkuuluttama kielenkäyttäjän osallisuus kieliyhteisöön. Samalla kielenkäyttäjän kieli-identiteetti vahvistuu ja monipuolistuu.

Guilar (2006) korostaa, että kasvatusyhteisö on luonteeltaan intersubjektiivinen silloin, kun kaikki osapuolet kokevat toisensa toimijoina, joilla on oma ainutlaatuinen näkökulmansa. Tällöin sekä opettaja, oppija että opiskeltava sisältö muodostavat keskinäisiin suhteisiin perustuvat intersubjektiivisen tulkintakehikon. Tämä asettaa haasteita opettajalle, sillä tällainen opetustilanne saattaa helposti johtaa paradoksiin. Opiskelijoiden kanssa dialogiin heittäytyvä opettaja ei luonnollisestikaan halua vaimentaa opiskelijoiden ääniä omalla asiantuntijan äänellään, mutta ei myöskään halua kadottaa omaa ääntään. Opettaja, joka ei halua olla tiukasti aina oikeassa oleva auktoriteetti, saattaakin huomata olevansa ylisalliva relativisti, joka antaa vahvojen opiskelijääniä hallita opetustilannetta. Tämä puolestaan tukahduttaa dialogin.

### LOPPUSANAT

Dialogisuudelle ei välttämättä ole kovin hedelmällisiä lähtökohtia suomalaisessa vieraan kielen opetuksessa, sillä koulu instituutiona asettaa tiukkoja reunaehdoita, kuten ainekohtaiset opetussuunnitelmat ja valtakunnalliset arviointikriteerit, jotka ohjaavat luokkahuoneessa tapahtuvaa toimintaa voimakkaasti tiettyyn, melko yhdenmukaiseen suuntaan. Toisaalta voidaan kysyä, onko rakenteisiin

vetoaminen pelkkä tekosyy, sillä opetussuunnitelmaperusteiden arvopohjassa korostuvat esimerkiksi ”ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia ... sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen” ja lisäksi se edistää ”yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista” (POPS, 2004: 14). Perusopetuksen tehtävänä on puolestaan ”kehittää [oppilaan] kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja” (POPS, 2004: 14). Tämä opetussuunnitelman perusta ei kuitenkaan aina välity opetustyössä, sillä monet aineenopettajat keskittyvät omaan oppiaineeseensa, eivätkä esimerkiksi oppilaan psyykkisiin tai kulttuurisiin tekijöihin (ks. esim. Kuusela ym., 2008) ja lisäksi kieltenopettajien voimakas oppikirjasidonnaisuus (Luukka ym., 2008) jättää ainakin osaltaan nämä yhteiskunnan esiin tuomat ihanteet marginaaliin.

Kielikasvatuksen holistisessa näkemyksessä tämä arvoperusta ja yhteiskunnan koulutukselle asettamat tavoitteet nivoutuvat luonnolliseksi osaksi kielenkäyttäjän sosiaalistumisprosessissa. Viime aikoina onkin alettu puhua kulttuurienvälisestä kansalaisuudesta (esim. Byram, 2008), johon sisältyy mm. perusopetuksen opetussuunnitelman perusteidenkin peräänkuuluttamaa kriittistä suhtautumista tietoon. Tämän puolestaan mahdollistaa avoin dialogi, jossa eri äänet kaiuttavat erilaisia näkökulmia ja ratkaisuvaihtoehtoja, jotka puolestaan antavat kielenkäyttäjälle kokemuksia osallisuudesta ja edesauttavat oppimisen omistajuuden lisääntymistä. Dysthe (1995) toteaa kuitenkin aiheellisesti, että kaikkea tietoa ei ole tarpeen kyseenalaistaa. Niinpä kielenkäytön pragmaattista puolta (esim. kohteliaisuus) voidaan usein perustellusti pohtia useammista näkökulmista, kun taas monia kielen rakenteeseen liittyviä asioita (esim. verbien taivutus) ei ole läheskään

yhtä mielekästä kyseenalaistaa. Dialogisuuteen pohjautuvassa kielikasvatuksessa tulisi mielestäni kuitenkin lähteä siitä, että sellainen tieto, joka mahdollistaa aidon ja avoimen keskustelun, pitäisi nostaa opetustilanteessa dialogiin. Tämä edellyttää luonnollisesti sellaisia tehtäviä, joihin ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta.

Kaiken kaikkiaan dialogisuus voidaan perustellusti nähdä kielikasvatuksen yleisenä viitekehyksenä, sillä, kuten Arnett (1992) toteaa, dialogisen kasvatuksen lähtökohtana on nähdä ihmisluonnon kehittyminen ja elinikäiseen oppimiseen sitoutuminen osana laadukasta kasvatusta. Laadukkaan kasvatuksen tulisi puolestaan olla niin koulu- kuin kielikasvatuksen ensisijainen tavoite. Mitä paremmin tiedostamme tavoitteemme ja ymmärrämme tavoitteittemme perustan, sitä helpompi meidän on saavuttaa ne. Bahtin (1991: 69) toteaaakin, että siellä missä tietoisuus alkaa, siellä alkaa myös dialogi.

## LÄHTEET

- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arnett, R. C. (1992). *Dialogic education: conversation about ideas and between persons*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Arnold, J. (toim.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: CUP.
- Bahtin, M. (1991). *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki: Orient Express.
- Bhabha, H. (1992). Post-colonial authority and post-modern guilt. Teoksessa L. Grossberg, P. Nelson & P. Treichler (toim.), *Cultural Studies*, (s. 56–66). London: Routledge.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6, 60–70.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Damasio, A. (2001). *Descartesin virhe: Emootio, järki ja ihmisen aivot*. Helsinki: Terra cognita.
- Dufva, H. (2000). Miten kieltä tutkitaan kognitiivisesti: dialoginen näkökulma. Teoksessa K. Kajannes & L. Kirstinä (toim.), *Kirjallisuus, kieli ja kognitio*, (s. 23–47). Helsinki: Helsinki University Press.
- Dufva, H. (2004). The contribution of the Bakhtin circle to the psychology of language. Teoksessa M. Nenonen (toim.), *Papers from the 30th Finnish Conference of Linguistics*, (s. 21–26). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Dufva, H., Alanen, R., Kalaja, P. & Surakka, K. (2007). 'Englannin kieli on jees!': Englannin kielen opiskelijat muutokuvassa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in learning*, (s. 311–329). AFinLA Yearbook 2007. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: AdNotam/Gyldendal.
- Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* 2003. Helsinki: WSOY.
- Harjanne, P. & Tella, S. (2009). Vieraiden kielten opetuksen didaktisia, yhteiskunnallisia ja metodologisia lähtökohtia — Tutkimushankkeen teoreettisen taustan kehittäminen. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä, osa 2*, (s.737–750). Helsinki: Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 299.
- Hicks, D. (1996). Learning as a prosaic act. *Mind, Culture, and Activity* 3, 102–118.
- Hicks, D. (2000). Self and other in Bakhtin's early philosophical essays: prelude to prose consciousness. *Mind, Culture, and Activity* 7, 227–242.
- Hildén, R. (2007). Kielikasvatuksen uudistaminen tyyppitehtävin – OSKU-projektin tutkimuskysymysten täsmennystä. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposiumi 9.2.2007*, (s. 440–446). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 77.
- Hildén, R. & Takala, S. (2005). Kielisalkulla kohti selkeää ja monipuolista arviointia. Teoksessa V. Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*, (s. 315–326). Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1995). *Jobdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY.
- Hollo J. (1939). *Kasvatuksen teoria*. Helsinki: WSOY.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Teoksessa J. Pride & J. Holmes (toim.), *Sociolinguistics*, (s. 269–283). Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Guilar, J. (2006). Intersubjectivity and dialogic education. *Radical Pedagogy*, 8(1). [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue8\\_1/guilar.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue8_1/guilar.html)
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito: uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään*. Helsinki: Kauppakaari.
- Kaikkonen, P. (1998). Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.), *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*, (s.11–24). Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä – vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurien välisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, P. (2005). Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehiksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*, (s. 45–58). Helsinki: WSOY.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (2008). Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A.M.F. Barcelos (toim.), *Narratives of learning and teaching EFL*, (s. 186–198). Palgrave Macmillan: Basingstoke.
- Kohonen, V. (1998). Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*, (s. 25–48). Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14.
- Kohonen, V. (2004). Miten kielisalkku edistää kielikasvatusta? *Tempus* 7/2004, 8–11.
- Kohonen, V. (2006). On the notions of the language learner, student and user in FL education:

- building the road as we travel. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen ja H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään - Language Learners of Today*, (s. 37–66). AFinLAN vuosikirja n:o 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90, 249–252.
- Kristiansen, I. (1999). *Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkkeinä kielet*. Porvoo: WSOY.
- Kuhn, T. (1995). *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Helsinki: Art House.
- Kuusela J., Etelälähti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnerberg U. & Siniharju M. (2008) *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehtovaara, J. (1996). Dialogissa - kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa osa 2. Ihmisenä ihmisyhteisössä*, (s. 29–55). Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8.
- Lehtovaara, J. (2001). What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara *Experiential learning in foreign language education*, (s. 141–176). Harlow: Pearson Education.
- Linell, P. (2008). *Essentials of dialogism: Aspects and elements of dialogical approaches to language, communication and cognition*. Charlotte, NC: IAP.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Moilanen, P. (2001). Avoin dialogi ja kasvattajan vallan pakko. Teoksessa M. Itkonen (toim.) *Ihminen mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen*, (s. 34–52). Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*, (s. 155–178). Oxford: Oxford University Press.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Rauhala, L. (1983). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus
- Rauste-von Wright, M. (1997). *Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Salo, O.-P. (2006a). Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.), *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*, (s. 237–254). AFinLAN vuosikirja n:o 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielentutkimuksen yhdistys.
- Salo, O.-P. (2006b). Delfiini, apupyörät vai matkaopas? Kielenopettajaksi opiskelevien metaforia hyvästä kielenopettajasta. Esitelmä AFinLAN syyssymposiumissa, Jyväskylä, 10.–11.11.2006.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. (2005). *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivisen oppimiskäsitteiden perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. London and New York: Longman.
- Vološinov, V. (1990). *Kielen dialogisuus: marxismi ja kielifilosofia*. Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**DIALOGISM AS THE THEORETICAL FRAMEWORK FOR LANGUAGE PEDAGOGY**

*Olli-Pekka Salo, Department of Teacher Education, University of Jyväskylä*

The article discusses whether dialogism, i.e. dialogical language philosophy, could be regarded as a theoretical framework for language pedagogy. It suggests that Finnish language pedagogy is undergoing a paradigm shift from a teaching-centered approach to a more holistic view. The article outlines the paradigm shift by concentrating on the central phenomena that characterize the pedagogical turn in practice. These include, for instance, the views of learning, language and assessment, as well as the understanding of the nature of pedagogical knowledge. Furthermore, the central notions of dialogism are presented in relation to the phenomena considered vital in the field of language pedagogy. Finally, the implications of the presented approach for the language classroom are discussed.

**Keywords:** Dialogism, language pedagogy, paradigm shift.