

Lehtinen, E., S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) 2011. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3. 22–34.

Hannele Dufva, Mari Aro, Minna Suni & Olli-Pekka Salo

Jyväskylän yliopisto

Onko kieltä olemassa? Teorettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus

This article discusses two very different views of language and relates the discussion to the roles of theoretical and applied linguistics. The particular focus is on discussing the influence of language conceptualisations to the theories and practices of language learning and teaching. The formalist-mentalist tradition of theoretical linguistics, influenced by the history and development of nation states and their national languages, is criticised. It is argued that the traditional view of language as a static system of symbols and representations needs to be thoroughly re-evaluated. An alternative approach, based on dialogical and sociocultural views of language, is introduced. In this approach, language is seen as languaging: as relational, dynamic and multimodal activity. The implications of this alternative conceptualisation of language to language education are discussed.

Keywords: applied linguistics, theoretical linguistics, conceptualisations of language, dialogism

1 Johdanto

Tässä artikkelissa esittelemme kahta erilaista kielikäsitystä ja suhteutamme niitä teoreettisen ja soveltavan kielitieteen tehtävistä ja kysymyksenasetteluista käytyyn keskusteluun. Oma kielikäsitteemme perustuu Bahtinin piirin dialogiseen ajatteluun. **Dialogisen** kielikäsitteksen vastapariksi asettuu **monologinen** näkökulma kieleen¹ Tarastelemme molempia etenkin kielen oppimisen ja opettamisen näkökulmasta.

Kielen oppimisen tutkimuksen keskeinen käsite on oppimisen kohde – kieli. Sen määrittelyllä on sekä yksilöllistä että yhteiskunnallista vaikuttavuutta kielen opiskelun ja opettamisen kautta. Soveltavan kielitieteen on jo lähtökohtiensa vuoksi otettava kantaa kielikäsitteiden käytännön seuraamuksiin, kuten kielenopetuksen käytänteisiin. Esittelemmekin ensin perinteisiä vastauksia kysymykseen siitä, mitä ja missä kieli on. Sitten erittelemme, mitä dialogisuus ja sitä lähellä olevat paradigmat vastaavat. Tältä pohjalta rakennamme kuvaa siitä, miten kielenkäytön muuttuva todellisuus tulisi huomioida kielenopetuksen kehittämisessä. Lopuksi tiivistämme käsittelemämme havainnot ja argumentit teesinomaisiksi teoreettisiksi lähtökohdiksi, joiden varaan kielen kuvaus ja tulevaisuuden kielikasvatus tulisi mielestämme rakentaa.

2 Mitä ja missä kieli on?

2.1 Kieli järjestelmänä: saussurelainen ajattelu

Viime vuosisadan teoreettisen kielitieteen näkemyksille oli tyypillistä tarkastella kieltä **järjestelmänä**. Tällöin kieltä pyrittiin analysoimaan observoitavissa olevan kielen käytön takana tai alla olevan sääntöjärjestelmän puitteissa. Tämä näkemys tulee esiin jo modernin kielitieteen pioneerina pidetyn Ferdinand de Saussuren² ajattelussa:

Language [...] is a self-contained whole and a principle of classification. As soon as we give language first place among the facts of speech, we introduce a natural order into a mass that lends itself to no other classification. (Saussure 1970: 9, alkup. 1916.)

Tietyt saussurelaiset periaatteet ovat nähtävissä siinä koko 1900-luvun kielitieteellisessä perinteessä, joka erottaa observoitavissa olevan kielenkäytön ei-observoitavissa olevasta kielijärjestelmästä. Saussure korosti kielen järjestelmäluonnetta sekä sen käyttöä sää-

1 Emme aseta vastakkain teoreettista ja soveltavaa kielitiedettä. Näemme niiden molempien pyrkivän, joskin hie- man eri lähtökohdista käsin, samaan päämäärään – eli teoretisointiin inhimillisestä kielenkäytöstä ja sen eri puo- lista. Vastakkain asettuvat sen sijaan monologinen ja dialoginen lähestymistapa kieleen ja sen analysoimiseen.

2 Saussuren *Cours de linguistique générale* on, kuten tuttua, monitulkintainen ja kiistanalainenkin postuumi teos (tulkinnoista ks. esim. Nyman & Suominen 2002).

televiä ja organisoivia mutta itse ”piilossa olevia” periaatteita. Dialogisti Vološinov (1990, alkup. 1929) kritisoi tuoreeltaan saussurelaista käsitystä: analyysin lähtökohtana olisi oltava nimenomaan havaittavissa oleva kielenkäytön konkretia.

Abstraktion eli ei-havaittavan järjestelmän ensisijaistaminen voi johtaa kielitieteellisten kuvausten ja todellisen kielenkäytön dissonanssiin. Yksi esimerkki tästä on **skriptismi** (Taylor 1997) tai **kirjoitetun kielen vinouma** (Linell 2005), johon jo Vološinov (1990) puuttui: kielitieteen kuvauskohteena ei olekaan todellisuudessa ollut abstrakti ”kieli”, vaan kirjoitettu kielimuoto. On siis tapahtunut ajattelun erhe: kirjoituksen eli tietyn kulttuurisesti ja historiallisesti kehittyneen modaliteetin ja sille ominaisten esittämistapojen ja piirteiden on nähty luonnehtivan koko inhimillistä kieltä. Vaihtoehdon tälle tarjoaa näkemys kielenkäytön monimodaalisuudesta. Kielitieteellisen argumentoinnin tulisi ottaa lähtökohdaksi puhutut, kirjoitetut, viitotut ja monimodaaliset resurssit, joita myös analysoidaisiin niiden omilla ehdoilla.

Kielen järjestelmäluonteen ja kirjallisen kielimuodon korostamiseen liittyy myös kielitieteellisen analyysin **formalismi**: kielen rakenteen kuvauksen ensisijaisuus kielen merkitysluonteeseen ja funktionaalisuuteen nähden. Dialogisuudessa viimeainitut nähdään kielen olennaisimpina ominaisuuksina – unohtamatta sitä, että kielenkäytössä on aina kyse muodon ja merkityksen liitosta (Bakhtin 2004; Dufva ym. 2011).

Kirjoitetun kielen ensisijaisuus ja kielen formalistinen analyysi ovat johtaneet kielen objektifointiin ja reifointiin: kieli on ymmärretty esineellisenä eikä toiminnallisena eli tavallaan substantiivinluonteisena (sanoina ja lauseina) eikä verbinluonteisena (puhumisena tai kirjoittamisena). Dialogisuus tarjoaa näkökulman, jossa kieli ymmärretään **dynaamisesti**: toimintana, tekona tai tapahtumisena. Saussurelaisen ajattelun linjauksena taas on se, että kielen kuvauksessa on jo kielen järjestelmäluonteen ja synkronisen otteen vuoksi olennaista tarkastella piirteitä, jotka oletetaan **invariantteiksi** eli vaihtelemattomiksi. Näin kielenkäyttöön kuuluva variaatio ja tilanteisuus toissijaistuu. Tämän vastapainoksi asettuu dialogiselle ajattelulle ominainen kielenkäytön **heteroglossian** – vaihtelun ja varioinnin – valitseminen myös kielitieteellisen analyysin lähtökohdaksi (Lähteenmäki 2010).

Miten siis viime vuosisadan kielitiede on vastannut kysymykseen, **mitä** kieli on? Tiivistäen voidaan sanoa, että kieli on nähty ensisijaisesti kielellisten muotojen ja niiden käyttöä säätelevien sääntöjen järjestelmänä. Analyysissa on korostettu kielen dekontekstuaalisia, invariantteja piirteitä ja luotettu kirjoitettuun kieleen analyysin taustamallina. Samanlainen suuntautuminen on nähdäksemme luonnehtinut myös (ensimmäisen, toisen ja vieraan) kielen oppimisen tutkimustraditiota ja samalla kielten opettamisen traditiota. Vakiintuneiden kielikäsitteiden tilalle tarjoamme siis kielen monimodaalisuuden ja vaihtelun tunnistavaa dialogista kielikäsitystä.

2.2 Kieli mielessä: chomskylainen ajattelu

On kuitenkin esitettävä vielä toinenkin kysymys: **missä** kieli on? Saussurea seurannut kielitiede sijoitti kielen ”ulos” – sosiaalisen todellisuuden sääntöjärjestelmäksi. Strukturalismi vakiinnutti kuvan kielestä muotojen järjestyneenä kokonaisuutena. Kieli alettiin kuitenkin ymmärtää ”sisäiseksi” sääntöjärjestelmäksi 1960-luvulta alkaen uuden, **mentalisten** suuntauksen myötä. Tämän suuntauksen aloitti Noam Chomsky.

The person who has acquired knowledge of a language has internalized a system of rules that relate sound to meaning in a particular way. The linguist constructing a grammar of language is in effect proposing a hypothesis concerning this internalised system. (Chomsky 1968: 23.)

Chomskyn kielitieteellinen ajattelu yhdistyi kognitiivisen psykologian kehittymiseen. Tämä johti psykolingvistiikan syntyyn ja vaikutti erittäin vahvasti, joskin pääosin impliittisesti, toisen kielen omaksumisen (SLA) varhaiseen tutkimusperinteeseen. Erityisesti psykolingvistiikan ja kielenoppimisen perusesityksissä ja oppikirjoissa – mutta myös tutkimuksissa – kielitieto on pitkään ymmärretty nimenomaan yksilöllisenä, sisäisenä tietona (Dufva 1998). On ehkä yllättävää, että periaatteessa chomskylaiseen mentalismiin tapaa näissä esityksissä yhdistyä perinteinen strukturalistinen kuvaus kielestä eri tasoina. Esimerkiksi Gassin ja Selinkerin (2001: 5–11) paljon käytetty perusteos toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksesta esittää, että toisen kielen oppijoiden tavoitteena on tieto, jota äidinkielen puhujilla on kielestään, ja joka on kuvattavissa juuri luettelona fonologisesta, morfologisesta, syntaktisesta, semanttisesta ja pragmaattisesta tiedosta (ks. myös Saville-Troike 2009: 133–172). Nämä näkemykset vaikuttavat vahvasti alan tutkimuksessa ja siirtyvät ajatusmalleina myös käytännön opetukseen. Yksilökeskeisten näkemysten vastapainoksi dialoginen näkökulma korostaa kielellisen tiedon synnyn ja käytön sosiaalista luonnetta – jaettuutta – myös kielen oppimisen kohdalla (Sunni 2008). Kun tieto nähdään vuorovaikutuksessa rakentuvaksi ja syntyväksi, kuva sosiaalisen ja yksilöllisen suhteesta sekä kielellisen tiedon luonteesta muuttuu (Dufva 2010b). Kun kieli lisäksi nähdään ihmisten välisessä kanssakäymisessä syntyvänä, dynaamisena ja tilanteittain vaihtelevana toimintana (Linell 2009), pohja kielipedagogiikan uudistamiselle alkaa hahmottua.

2.3 Kieli yhteiskunnallisessa todellisuudessa: kieli kirjoitettuna kansalliskielenä

Yksi kielitieteellisten kuvausten potentiaalinen ongelma piilee siinä, että ne syntyvät tiettyssä kulttuurisessa kontekstissa (ks. esim. Toulmin 1998), mutta luovat oman tieteellisen kontekstinsa ja toistavat itseään, vaikka sosiaalinen todellisuus ja sen myötä kuvauksen

kohde, kieli, muuttuu. Nykyinen kielitieteellinen teoretisointi on pitkälti rakentunut sellaisten kulttuuristen kerrosten varaan, jotka syntyivät kirjoitustaidon myötä ja kehittyivät eurooppalaisessa kontekstissa kansalliskielten ja kirjapainotaidon myötä. Kun sekä kielenkäytön muodoissa, välineissä ja tilanteissa että ideologioissa ja arvostuksissa on tapahtunut muutoksia, tulee kielitieteellisen ajattelunkin reunaehtoja arvioida uudelleen. Kielikäsitteille tulee antaa tilaa muuttua.

Kansallisvaltioiden syntyessä yhtenäisen valtion ja yhtenäisen kielen ajatus kietoutuivat yhteen. Ajatus yhteisön **yhteisestä** kielestä on vielä vanhempi: ihmisiä ovat nivoneet yhteen sukulaisuus, etnisyyt ja uskonto, mutta keskeiseltä osin myös kieli. **Yhtenäisen** kielen ideologiaa on luonut etenkin kirjoitettu kieli, jonka merkkien ja käyttötapojen yhdenmukaisuus on merkittävästi puhuttua kieltä suurempi. Painetun sanan synty vahvisti tätä yhdenmukaisuutta ja loi samalla kuvan samanlaisena pysyttelevästä ja staattisesti kuvattavissa olevasta kielimuodosta. Tämä on vaikuttanut vahvasti siihen, miten kieli tai kielet on ymmärretty oppimisen kohteena (Joseph 2006). Valtioilla oli maantieteelliset rajansa ja toimintaa säätelevät lakinsa: ”Ranskan” syntyessä syntyi myös ajatus ”ranskasta” ja sen ”laeista”. Kansalliskielen käsitteen myötä syntyi yhä uusien kielten ”kielioppeja” ja ”sanastoja”, joilla oli – ja on edelleen – kielenhuollon tai äidinkielen ja vieraan kielen opetuksen sanelemat tavoitteet.

Olipa kielioppi sitten preskriptiivinen tai deskriptiivinen luonteeltaan, se ei ole kielen neutraali kuvaus. Samalla kun kielioppi kuvaa, se ottaa myös kantaa siihen, mitä ’kieli’ merkitsee. Kielioppi on paitsi abstrahoitu myös voimakkaasti redusoitu kuvaus konkreettisen kielenkäytön piirteistä (Blommaert 2005); kieliopit ja sanakirjat rajaavat, valitsevat ja sensuroivat. Tämä syntyprosessi unohtuu, kun kielioppi ja sanakirja ovat ”valmiita”: ne aletaankin ymmärtää kielenkäytön malleiksi, jotka luovat ja vahvistavat kuvaa yksinormisuudesta yhä uusille sukupolville. Kieliopit ja sanakirjat ovat olleet jo vuosisatoja keskeinen väline niin äidinkielen kuin vieraiden kieltenkin opiskelussa, ja kielioppi hahmotetaan usein yhden, sisäisesti homogeenisen ja ulkoisista vaikutteista puhtaan (kansallis)kielen normatiiviseksi kuvaukseksi. Se käsitys, että juuri kielioppi on se tieto, joka oppijan tulee omaksua, vaikuttaa edelleen vahvana. Kun vieraiden kielten opiskelijat kertovat, mitä he uskovat opiskelleensa ja opiskelevansa, he pitävät ydinasiaina juuri opiskelemansa kielen ”kielioppia” ja ”sanastoa” (Aro 2009; Kalaja ym. tulossa).

Ajatus kansalliskielistä on sekä **monologiseen** että **yksikieliseen** ideologiaan perustuva. Käsitys kunkin kielen sisäisestä yhtenäisyydestä ja erillisyydestä muihin kieliin nähden johtaa puristaiseen asenteeseen. Vieras vaikutus onkin nähty useissa eurooppalaisissa kielissä, myös suomessa, epäpuhtautena tai kielen rappeutumisenä ja turmeluksena (Sajavaara 2001). Näin ollen erilaiset kielten kontakti-ilmiöt – esimerkiksi lainat tai koodinvaihto – on usein koettu ongelmallisiksi tai suoranaisesti virheellisiksi (ks. esim. Dufva 1992). Samantapainen asenne luonnehti itse asiassa pitkään myös kielen oppi-

misen ja opettamisen tutkimusta – ja luonnehtii paljolti yhä opetuksen ja arvioinnin käytänteitä. Vaikka tutkimuksessa ja virallisissa arviointijärjestelmissä on siirrytty eksplisiittisen normatiivisista käytänteistä deskriptiivisiin tai funktionaalisiin, virheen käsite on keskeinen luokkahuoneissa ja arkipuheessa. Yksikielisyysideologiaa edustavat myös ne toisten ja vieraiden kielten oppimista ja käyttöä koskevat näkemykset, joissa kielet nähdään tiukasti erillisinä koodeina ja joissa kahden kielen rinnakkainen tai hybridinen läsnäolo nähdään vahingollisina (ks. Dufva 2010a; Latomaa & Suni 2010). Myös toisten ja vieraiden kielten oppimista oli tutkimuksissa pitkään tapana tarkastella kahden tai useamman erillisen koodin rinnakkaisena tai peräkkäisenä oppimisena eli tavallaan paralleelisena yksikielisytenä (Heller 2007).

Kielenkäytön malliksi ovat siis valikoituneet nimenomaan kansalliskieliä vaalivat kirjalliset artefaktit. Kansalliskieli, standardikieli ja kirjoitettu kieli miellyvät vahvasti yhteen, ja yhdessä ne välittävät tätä kielikäsitystä oppimateriaalien myötä sukupolvelta toiselle (Salo 2006). Tämä käsitys ei vastaa nykypäivää ja sen kielenkäyttöä sääteleviä taustatekijöitä. Se on myös räikeässä ristiriidassa niiden havaintojen kanssa, joita on tehty viimeaikaisissa soveltavan kielitieteen tutkimuksissa, jotka ottavat yhteisöjen ja yksilöiden monikielisuuden yhdeksi lähtökohdaksi (Dufva ym. 2011).

3 Soveltavan kielitieteen tutkimuskohde, näkökulmat ja teorianmuodostus

Soveltava kielitiede voidaan määritellä monella tapaa. Ensiksikin sen voidaan nähdä olevan teoreettisen kielitieteen soveltamista. Toiseksi sitä voidaan pitää itsenäisenä, lähinnä tutkimuskohteiden ja -kysymysten valinnan mukaan määrittynään tieteenalana. Kolmas vaihtoehto on nähdä se itsenäisesti teoreettisia linjauksia tekevänä tieteenalana. Suomalaiset tutkijat ovat korostaneet alan itsenäisyyttä – vaikkakaan ei erillisyyttä – teoreettiseen kielitieteeseen nähden. Näin myös Sajavaara (1980: 5), joka korostaa tieteenalan kytkeytyvän yhteiskunnallisesti tai yksilöllisesti relevantteihin kysymyksiin, esimerkiksi kielten oppimiseen ja opettamiseen liittyviin ongelmiin:

Soveltava kielitiede voidaan siis rajata tavoitteistaan käsin. Teoreettisen kielitieteen tavoitteena on tiedon lisääminen kielestä, kun taas soveltavan kielitieteen tavoite on kielitieteen kuvauskohteen ulkopuolella, joko kieltä käyttävässä yksilössä tai häntä ympäröivässä yhteisössä. Tuo tavoite voitaisiin määritellä siten, että soveltavalla kielitieteellä pyritään joidenkin sellaisten yksilön tai yhteisön ongelmien ratkaisemiseen, jotka ovat tavalla tai toisella kielisidonnaisia.

Soveltavan kielitieteen tutkijat eivät luonnollisestikaan ole tyytyväisiä siihen tulkintaan, että soveltava kielitiede merkitsisi teoreettisen kielitieteen tulosten soveltamista käytäntöön. Tämäntyyppinen tutkimus – Widdowsonin (1980) termein *linguistics applied* – tyytyisi esimerkiksi kokeilemaan kielitieteellisten teorioiden hyödyntämistä käytännön kielenopetuksessa. Tämä ajattelutapa jättäisi soveltavan kielitieteen epäitsenäiseksi, teoreettisen tutkimuksen käsitteitä tai teorioita hyödyntäväksi vasallitieteeksi. Teorian ja käytännön suhteen voisi sinänsä ymmärtää niinkin, että hyvät käytänteet eivät kaipaa teoriaa tuekseen. Näin esimerkiksi mikä tahansa kielipedagoginen ratkaisu voitaisiin todeta hyväksi ilman (kielitieteellistä) teoretisointia, ja oppijaa ja opettajaa ohjaisi vain kantapään kautta karttuva kokemus.

Uusin soveltavan kielitieteen tutkimus lähtee kuitenkin siitä, että teoria ja käytäntö ovat **resiprookkisessa** suhteessa toisiinsa ja että ilmiö tulee ymmärretyksi vasta kontekstissaan (Pennycook, 2001, 2010). Itse ajatus ei kuitenkaan ole uusi: se on tullut esiin jo esimerkiksi John Deweyn pragmaattisesti suuntautuneessa kasvatuksen filosofiassa. Nykynäkemyksissä soveltavaan otteeseen yhtyy usein myös **kriittisyys**. Tässä kriittinen näkökulma merkitsee juuri sitä tutkimuksen **vaikuttavuutta**, johon Sajavaarakin (1980) viittasi. Vaikuttavuutta ei tule ymmärtää puhtaasti hyödyn tai tulosten ”soveltamisen” (Lähtenmäki ym. 2010) vaan myös tutkimuksen relevanssin ja **merkityksellisyyden** kannalta. Kielen oppimisen ja opettamisen alueella tämä liittyy esimerkiksi kielellisen tasa-arvon, kielellisten oikeuksien, ilmaisuvapauden tai, perinteisemmin, hyvien oppimisedellytysten tai -tulosten kysymyksiin. Tutkimuksilla voi siis olla oma **voimaannuttava** tai **terapeuttinen** vaikutuksensa kohderyhmälleen. Pennycook (2001: 6) kuvailee kriittisen soveltavan kielitieteen tehtäviä näin:

A central element of critical applied linguistics [...] is a way of exploring language in social contexts that goes beyond mere correlations between language and society and instead raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference and resistance.

Pennycookin (2001) mukaan teorian ja käytännön resiprookkisuus sekä kriittinen, yhteiskunnallisesti kohdettaan tarkasteleva näkökulma johtavat soveltavan kielitieteen teoreettisen kielitieteen maaperälle. Tutkimus onkin siis tässä tilanteessa vääjäämättä myös uudelleenteoretisointia – esimerkiksi juuri ”kielen” uudelleenteoretisointia:

questioning what is meant by and what is maintained by many of the categories of applied linguistics: language, learning, communication, difference, context, text, culture, meaning, translation, writing, literacy, assessment, and so on (Pennycook 2001: 8).

Millainen uudelleenteoretisointi siis on nyt ajankohtaista? Seuraavassa luvussa esitellämme lähemmin dialogisen kielikäsitteilyn, joka nähdäksemme vastaa hyvin yhteis-

kunnan tämänhetkistä kehitysvaihetta ja käytännön kielenopetuksen tarpeita, sekä muutamia nykytutkimuksen tarjoamia vaihtoehtoisia tapoja määrittellä kieli.

4 Dialogisuus kohtaa soveltavan kielitieteen: kohti uut- ta kielikäsitystä

Dialoginen Bahtinin piirin ajatteluun perustuva teoretisointi ymmärtää kielen kuvauksen lähtökohdaksi kielen konkreettisen **käytön** havainnoinnin. Kieltä tarkastellaan siis ensisijaisesti konkreettisenä tapahtumana (”Being-as-event”, Bahtin 1993: 12), jonka merkityksellisyyttä voi ja tulee ymmärtää vain sen itsensä, ei sen teoreettisen kuvauksen kautta. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että yksi kielitieteilijän päätehtävistä on tarkastella kohdettaan osallistuvana havainnoijana. Dialoginen linjanveto muistuttaa näin jo itsessään soveltavan kielitieteen lähtökohtia.

Kun kielenkäyttöä tarkastelee yhteisöllisellä tasolla, on helppo havaita, että sitä luonnehtii sen **tilanteinen** vaihtelu: on tuttua ja ehkä triviaaliakin, että kielenkäyttö vaihtelee esimerkiksi ajan, paikan, osallistujien, puheenaiheiden tai ilmaisukanavan suhteen (Hymes 1974). Uutta on hakea kielen määritelmää – tai sen perusluonnetta – juuri tästä vaihtelusta. Dialogisessa kielikäsitksessä korostuu nimenomaan näkemys heteroglossiasta eli vaihtelusta ja muutoksesta kielen perusominaisuuksina:

Thus at any given moment of its historical existence, language is heteroglot from top to bottom: it represents the co-existence of socio-ideological contradictions between the present and the past, between different epochs of the past, between different socio-ideological groups in the present, between tendencies, schools, circles, and so forth, all given a bodily form. These ”languages” of heteroglossia intersect each other in a variety of ways, forming new socially typifying languages. (Bakhtin 1981: 291.)

Bahtinin heteroglossia-käsitettä ei kuitenkaan tule tulkita säännönmukaisuuden kieltämiseksi. Bahtinin (1981: 272) mukaan kielenkäyttöön vaikuttavat vastavoimat: sentripetaaliset ja sentrifugaaliset voimat. Sentripetaalinen voima pyrkii yhdenmukaistamaan ja vakiinnuttamaan kielenkäyttöä, sentrifugaalinen taas uudistaa, muuntelee ja hajottaa sitä. Myös sentripetaaliset puhutavat, käytänteet ja toiminta – standardit, eksplisiittiset normit, kieliopit, oppikirjat ja normatiivinen puhe kielestä – ovat osa kielen heteroglossiaa. Pedagogisesti tilanteisuus merkitsee, että kielen oppimisen ja opetuksen kohteena ei voi olla kieli yhtenäisenä systeeminä. Oppijan tavoitteena on oppia toimimaan eri oppimis- ja kielenkäyttöympäristöissä ja ottaa haltuunsa tilanteisia kielenkäytön tapoja – myös ”kielioppia” tai ”oikeakielisyyttä”.

Toinen ja ehkä yhtä triviaalilta kuulostava havainto on se, että kielenkäyttö **muuttuu ajassa**. Erilaisia pitkän aikavälin muutoksia ja niiden mekanismeja on kartoitettu

paljonkin historiallisen kielitieteen parissa. Viime aikoina on myös dokumentoitu käynnissä olevia muutoksia, joita uudet kielenkäyttöympäristöt synnyttävät. Esimerkiksi teknologia ei vain luo uusia kielenkäytön ympäristöjä ja lajeja (Nieminen 2010) vaan se myös muovaa kieltä itseään. Oppimisen ja opettamisen näkökulmasta tätä ei pidä nähdä uhkana vaan uusien tarjoumien eli affordanssien syntyä (van Lier 2004).

Kolmas näkökulma on se, että kielenkäyttö tapahtuu **eri modaliteeteissa** (puhuttu, viitottu ja kirjoitettu kielimuoto) ja niiden yhdistelmissä. Modaliteetti vaikuttaa kielen rakentumiseen ja siihen, millaisen tiedon varassa kielenkäyttäjät toimivat. Yksinkertainen ja tuttu esimerkki on se, että puhutun vuorovaikutuksen kielioppi eroaa kirjoitetun kielen kieliopista. Kielenkäyttäjät eivät toimi samanlaisen kielellisen tiedon varassa modaliteetista ja tilanteesta riippumatta, eivätkä vieraan kielen opiskelijat opi käyttämään kieltä keskustelussa, jos he opiskelevat kirjoitetun kielen kielioppia.

Nämä näkökulmat sopivat yhteen useiden viime aikoina esitettyjen kriittisten puheenvuorojen kanssa. Sekä kielen muutos että sen modaliteettisidonnaisuus nousevat esiin, kun kieli määritellään sosiokulttuurisen viitekehyksen lähtökohdista käsin **vuorovaikutustoiminnaksi** (*communicative activity*, Thorne & Lantolf 2007). Määritelmä pohjaa Lev Vygotskin ajatteluun ja sen myöhempisiin kulttuuris-historiallisiin tai sosiokulttuurisiin kehityskaariin. Tämä teoretisointi sisältää vahvan ajatuksen ihmismielen sidonnaisuudesta sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä tapahtuvaan toimintaan. Ihmisen henkisen toiminnan nähdään rakentuvan prosesseissa ja toiminnoissa, joissa hyödynnetään erilaisia materiaalisia ja henkisiä työkaluja – ja työkaluista keskeisin on kieli. Olennaista on, että sosiaalista ja kognitiivista toimintaa ei katsota kahdeksi irralliseksi prosessiksi, vaan niitä tarkastellaan yhden ja saman prosessin tai toiminnan kahtena aspektina. Vuorovaikutustoiminta ei siis viittaa vain sosiaaliseen vaan myös kognitiiviseen toimintaan. Tämä sosiokognitiivinen näkökulma, jota itsekkin pidämme lähtökohtana, nivoo yhteen monta argumenttia: oppimista on tärkeää tarkastella toimintana erilaisissa kieliympäristöissä, ja oppiminen kognitiivisella tasolla tapahtuu nimenaan osallistumalla sosiaaliseen toimintaan.

Kielen muutos ajassa, sen vaihtelu tilanteisesti sekä sen kuvaaminen toimintana johtavat ajatukseen kielen perustavanlaatuisesta **dynaamisuudesta**. Wilhelm von Humboldt tunnisti ilmiön jo 1800-luvun alkupuolella: kieli ei ole objekti ("ergon") vaan tapahtuma ("energeia") (ks. Kashkin 2002). Ajatusta kuvaa myös sana **linguaging**, joka on suomennettu mm. kielentämiseksi, kielennykseksi ja "kieleilyksi". Termin otti tietävästi käyttöön chileläinen biologi Maturana (1995), joka määritteli sen näin:

That is, linguaging is a manner of living in doing things together in the particular domain of consensual doings in which the linguaging is taking place through the flow of the interactions of the participants (Maturana 1995).

Sana pyrkii siis kuvaamaan kieltä jatkuvanluontoisina, dialogisina tapahtumaketjuina tiettyssä aistein jaetuissa tilanteissa. Cowley (2005: 49–50) on samoilla linjoilla: ”languageing” on tapahtumaluonteista merkkitoimintaa eli merkityksenantoa ja merkin tulkitsemista. Cowley toteaaakin, että aforistisesti ilmaistuna ”kieli” on fiktiota; olemassa on vain kielentämistä. Kieli ei siis ole ”esine” eikä ”staattinen ominaisuus”, vaan dynaaminen prosessi: toimintaa ja tekemistä. Ajatus sopii erinomaisesti Vološinovin (1990) käsitykseen kielienoppimisesta: se on astumista tapahtumisen virtaan.

Kaikissa näissä näkökulmissa korostuu ajatus siitä, että kieli on toimintaa erilaisissa konteksteissa. Konteksti ei silti ole ulkoinen näyttämö; ihmisen mieli, vuorovaikutustoiminta ja sosiaalinen, poliittinen ja materiaallinen maailma ovat purkamattomassa suhteessa toisiinsa. Myös Pennycookin (2010) ajatus kielestä **paikkaisena** käytänteenä (language as local practice) nivoo ajan, paikan ja toiminnan kokonaisuudeksi. Viime aikoina ”kielestä” on alettu yhä enemmän puhua myös kullekin ympäristölle tyypillisinä **resursseina**, jotka voivat olla semioottisia, kielellisiä tai viestinnällisiä (Ochs 1996; Blommaert 2005). Jos kieltä ajatellaan vaihtelevina ja monimuotoisina resursseina, kielen oppiminenkin näyttyy resurssien jakamiseen perustuvana haltuunoton (appropriation) prosessina (Sunni 2008; Dufva ym. 2011). Samalla käy selväksi, että kaikkien kieliyhteisö(je)nsä resurssien hallitseminen on yksilölle mahdotonta ja kielitaito on paitsi tilanteista myös yksilöllistä ja osittaista.

Oppimisprosessin kannalta tarkasteltuina kielelliset resurssit muuntuvat kielienoppijalle **tarjoumiksi eli affordansseiksi** (Gibson 1970; van Lier 2000), kun niihin muodostuu henkilökohtainen suhde. Opetus ohjaa oppijaa hyödyntämään tarjoumia ja laajentamaan siten toiminnan mahdollisuuksiaan. Kielitaidon kehittyminen on myös **kielellisen repertoaarin** kehittymistä. Sosiolingvistiksessä ja antropologisessa kielitieteessä (esim. Gumperz 1964) repertoari on merkinnyt yhteisössä säännöllisesti käytettyjen erilaisten kielimuotojen joukkoa. Se voidaan ymmärtää myös yksilöllisen kielellisen toiminnan ominaisuutena eli erilaisten kielellisten resurssien käyttönä eri konteksteissa.

5 Päätäntö

Sekä kielen oppimisen teoretisoinnin että kielten opetuksen tavoitteiden ja käytänteiden sisältämää kielikäsitystä on syytä ajanmukaistaa, koska vallitsevat käsitykset eivät vastaa kielenkäytön nykyisiä muotoja, funktioita tai konteksteja (ks. myös Luukka ym. 2008). Enää ei ole mielekäästä tarjota kuvaa, jossa kielienoppijan tehtävänä on ”sisäistää” kielen ”kielioppi ja sanasto”. On opittava ajattelemaan, että kieli todella on olemassa – mutta että se on konkreettista vuorovaikutustoimintaa puhutuissa, viitotuissa, kirjoitetuissa ja monimodaalisissa konteksteissa eikä abstrakti rakennejärjestelmä. Samalla

kielen osaaminen on nähtävä dynaamisesti vaihtelevina ja kehittyvinä taitoina, jotka ovat modaliteettikohtaisia (ks. myös Dufva ym. 2011). Tiivistäen argumenttimme on, että vuorovaikutustoiminnan ja sen oppimisen kuvauksessa tulee tukeutua seuraaviin periaatteisiin:

1. Koska kieli vaihtelee tilanteisesti, kuvauksen lähtökohtana tulee olla relationaalisuus (ja/tai "ekologisuus" (van Lier 2004) tai "systeemisyys" (Järvilehto 1998). Nämä näkökulmat lähtevät ihmisen ja inhimillisen toiminnan sidoksisuudesta ympäristöönsä. Kieltä ei siis kuvata vailla käyttöyhteyttään, koska se kiinnittyy aina monella tapaa siihen, missä ja miten sitä käytetään.
2. Koska kieli on jatkuvasti muuttuvaa, kielen kuvauksessakin on otettava huomioon se, että kieli on sekä yhteisöllisellä että yksilöllisellä tasolla luonteeltaan prosessinomainen, dynaaminen, alati muovautuva ja itseään uudistava ilmiö.
3. Ajatus kielen kuvaamisesta dekontekstuaalisesti tulee hylätä ja ottaa kuvauksessa huomioon kullekin modaliteetille tai monimodaaliselle kielenkäytölle tyypilliset seikat. Kuvausmallin tulee sallia ajatus eri modaliteettien ehdoilla etenevästä kielenkäytöstä ja -oppimisesta.

Soveltavan – mutta myös teoreettisen – kielitieteen parista on nousemassa useitakin näiden periaatteiden mukaisia kielikäsitteitä, ja olemme esitelleet niitä lyhyesti tässä artikkelissa. Nämä käsitykset kielestä dynaamisena ja tilanteisena toimintana tulee saada näkymään paremmin niin opettajankoulutuksessa, oppimateriaaleissa, luokkahuoneen vuorovaikutuksessa kuin kielitaidon arvioinnin käytänteissä. Vain sen myötä kielikasvatusta voi todella uudistua ja ajantasaistua.

Kirjallisuus

- Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. Käänt. C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. 2004. Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar: Stylistics as part of Russian language instruction in secondary school. L. Stone (käänt.). *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (6), 12–49.
- Blommaert, J. 2005. *From the fieldnotes to grammar: Artefactual ideologies and the textual production of languages in Africa* [online]. Research Report 6. Gent: Universiteit Gent Vakgroep Afrikaanse Talen en Culturen [luettu 25.1.2011]. Saatavissa: <http://cscs.uchicago.edu/papers/blommaert.pdf>.
- Chomsky, N. 1968. *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World
- Cowley, S. 2005. Languaging: How babies and bonobos lock on to human modes of life. *International Journal of Computational Cognition*, 3, 1, 44–55.
- Dufva, H. 1992. *Slipshod utterances. A study of mislanguage*. Studia Philologica Jyväskyläensia 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Dufva, H. 1998. From “psycholinguistics” to a dialogical psychology of language: Aspects of the inner discourse(s). Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (toim.) *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 87–105.
- Dufva, H. 2010a. Oppimisen dialogit – osaamisen asteet: Näkökulmia monen kielen oppimiseen ja käyttöön. Teoksessa S. Stolt, M. Lehtihalmes, S. Tarvainen & K. Launonen (toim.) *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*. Puheen ja kielen tutkimuksen julkaisuja, 42. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys, 21–33.
- Dufva, H. 2010b. Reclaiming the mind: Dialogism, language learning and the importance of considering cognition. Teoksessa K. Junefelf & P. Nordin (toim.) *Proceedings of the Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mihail Bakhtin. June 3–5, 2009* [online]. Stockholm: University of Stockholm, 41–48. Saatavissa: <http://www.nordiska.su.se/bakhtin2009>.
- Dufva, H., M. Suni, M. Aro, & O.-P. Salo 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples. Journal of Applied Language Studies*, 5 (1).
- Gass, S. & L. Selinker 2001. *Second language acquisition: An introductory course*. Second edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gumperz, J. J. 1964. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66 (6), 137–153.
- Heller, M. 2007. *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. New York: Continuum International.
- Hymes, D. 1974. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Joseph, J. 2006. The grammatical being called a nation: History and the construction of political and linguistic nationalism. Teoksessa N. Love (toim.) *Language and history: Integrationist perspectives*. London: Routledge, 120–141.
- Järvilehto, T. 1998. The Theory of the Organism – Environment System: I. Description of the theory. *Integrative Physiological and Behavioural Science* 33, 4, 321–334.
- Kalaja, P., R. Alanen, Ä. Palviainen & H. Dufva (tulossa). From milk cartons to English roommates: context and agency in L2 learning. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.) *Beyond the language classroom*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kashkin, V. 2002. Humboldttilaisia kaikuja. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 335–358.
- Latomaa, S. & M. Suni 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: SKS.
- Linell, P. 2005. *The written language bias in linguistics: Its nature, origins and transformations*. Routledge: London.
- Linell, P. 2009. *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Charlotte, NC: IAP Press.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lähteenmäki, M. 2010. Heteroglossia and voice: Conceptualising linguistic diversity from a Bakhtinian perspective. Teoksessa Lähteenmäki, M. & M. Vanhala-Aniszewski (toim.) *Language Ideologies in Transition: Multilingualism in Russia and Finland*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 18–33.
- Lähteenmäki, M., S. Pöyhönen, T. Saarinen & M. Tarnanen 2010. Yhteiskunnallinen relevanssi tutkimuksen ulottuvuutena. *Tiede ja edistys* 3/2010.
- Maturana, H. 1995. *The nature of time* [online]. 27.11.1995. Saatavissa: <http://www.inteco.cl/biology/>.

- Nyman, M. & M. Suominen 2002. Ferdinand de Saussure: Mies myytin takana. Teoksessa H. Dufva & M. Lähtenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 9–66.
- Ochs, E. 1996. Linguistic resources for socializing humanity. Teoksessa J. Gumperz & S. Levinson (toim.) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 407–438.
- Pennycook, A. 2001. *Critical applied linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pennycook, A. 2010. *Language as a local practice*. London & New York: Routledge.
- Sajavaara, K. 1980. *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sajavaara, P. 2001. Kielenohjailu. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 55–77.
- Salo, O.-P. 2006. 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*. AFinLA:n vuosikirja 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielentieteen yhdistys AFinLA, 237–254.
- Saussure, de F. 1970. *Course in general linguistics*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Sunil, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taylor, T. J. 1997. *Theorizing language*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Thorne, S. L. & J. P. Lantolf 2007. A linguistics of communicative activity. Teoksessa S. Makoni & A. Pennycook (toim.) *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 170–195.
- Toulmin, S. E. 1998. *Kosmopolis. Kuinka uusi aika hukkasi humanismin perinnön*. WSOY: Helsinki.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Vološinov, V. N. 1990. *Kielen dialogisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Widdowson, H. 1980. Models and fictions. *Applied Linguistics*, 1, 165–170.