Keisanen T., E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) 2013. Osallistumisen multimodaaliset diskurssit. Multimodal discourses of participation. AFinLAn vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 71. Jyväskylä. s. 11–28.

Mari Aro
Jyväskylän yliopisto

Kielen oppijasta kielen osaajaksi

The present article discusses the concepts of language learning and language use. When are learners engaged in learning and what is it that they should learn? At what point do they become legitimate users of language and stop thinking of themselves as learners? In layman's terms learning usually precedes language use: one first learns a language and can then use it. In linguistic research, particularly within the sociocultural approaches, it has recently been questioned whether a distinction between learning and using should be made at all. In the article, the definitions and boundaries pertaining to language learning and use are reflected on both from the point of view of the public and from the point of view of scholarly theories (sociocultural as well as dialogical).

Keywords: language learning, language use, sociocultural approaches, dialogism

1 Johdanto

Mitä on kielen oppiminen ja mitä sen osaaminen? Missä vaiheessa oppijasta tulee pätevä kielen käyttäjä ja mitä hänen tulee oppia, jotta niin käy? Arkiajattelun mukaan kieltä ensin opiskellaan ja onnistuneen opiskelun jälkeen kieltä osataan – tai peräti kieli osataan. Kielen oppimista koskevien teorioiden kautta tarkasteltuna asia on kuitenkin mutkikkaampi. Etenkin sosiokulttuuristen näkökulmien piirissä ero oppimisen ja käyttämisen välillä on haluttu häivyttää korostamalla kielellisen ja semioottisen vuorovaikutuksen kokonaisuutta: oppijat osallistuvat merkitysten rakentamiseen vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja nämä toiset voivat olla oppijoita taitavampia, taitamattomampia, tai oppijoiden kanssa samalla tasolla. Toisaalta on kuitenkin selvää, ettei alkeiskurssin kävijä pysty osallistumaan vuorovaikutukseen ja merkitysten rakentamiseen samalla tavalla kuin kielen asiantuntija – eikä kenties kovin merkityksellisesti ylipäätään. Onko kielen oppimisen ja kielen osaamisen välille siis järkevää vetää rajaa, ja missä sellainen raja kulkisi? Pohdin tässä artikkelissa oppimista, osaamista ja näiden kahden käsitteen välistä rajanvetoa. Tarkastelen asiaa ensin aineiston avulla, arkiajattelijoiden ja oppijoiden näkökulmasta, ja sitten kielen oppimista käsittelevien teorioiden (sosiokulttuurisuus ja dialogisuus) kautta. Millaisina oppiminen ja osaaminen eri näkökulmien kautta näyttäytyvät?

2 Arkiajatuksia ja oppijoiden näkökulmia

Tutustutaan ensin muutamiin aineistoesimerkkeihin, joissa kielen oppijat kertovat ajatuksistaan. Oppijoiden näkökulmat havainnollistavat tässä kenties tyypillisiä arkiajatuksia kielen oppimisesta ja osaamisesta ja toimivat pohdinnan aloituksena ja ajatusten herättelijöinä. Esimerkit on otettu pitkittäisestä haastatteluaineistosta, jossa suomalaiset, englantia ensimmäisenä vieraana kielenään opiskelevat nuoret kertoivat englannin oppimista koskevista mielipiteistään (ks. Aro 2009, 2012). Englannin opinnot alkoivat kolmannella luokalla, ja nuoria haastateltiin opintojen alussa, ala-asteen kolmannella ja viidennellä luokalla. Samoja oppijoita haastateltiin uudelleen lähes vuosikymmen myöhemmin, kun he olivat parikymppisiä, nuoria aikuisia.

2.1 Opitaan, että osataan

Opintojen alkuvaiheessa tehdyissä haastatteluissa puhuttiin paljon englannin oppimisen syistä: mikä oli kielen oppimisen tarkoitus ja päämäärä, mitä hyötyä englannin kielen taidosta olisi, ja mitä tarkalleen ottaen oli tarkoitus oppia? Se, mitä halutaan oppia, kertoo siitä, mitä halutaan tehdä, eli millaisia päämääriä (tässä tapauksessa englannin) kielen opiskelulla nähdään olevan. Ala-asteella englannin kielen noviiseilla oli muun muassa tällaisia ajatuksia:

T: No minkäs takia ihmiset sitte opettelee englantia, mitä hyötyä siitä on?
V: No pärjää sitte niinku, työ- työssä isona ja, osaa sitte niinku, jos tulee vaikka joku tulkki englannin tulkki ni, sitte osaa, sanoo ne, kääntää (sitä).
Valtteri, 10 vuotta (3. lk)

T: No mitäs hyötyä luulet että englannista on sulle?
H: No, osaa myöhemmin puhua hyvin, sitä.
Helen, 10 vuotta (3. lk)

T: No minkäs takia sää opiskelet englantia?
A: No et sit aikuisena osaa englantia ((naurahtaa)).
Annika, 12 vuotta (5. lk)

Kuten esimerkeistä käy ilmi, nuoret englannin oppijat eivät vielä pitäneet itseään englannin kielen osaajina tai käyttäjinä: he eivät vielä kokeneet hyötyvänsä englannin kielestä tai käyttävänsä sitä. He ajattelivat olevansa nimenomaan kielen oppijoita ja oppijauransa alkutaipaleella (Aro 2009). Englannin kielen osaaminen oli jotain, mikä tapahtui vasta hamassa tulevaisuudessa: *myöhemmin, työssä isona* ja *sit aikuisena*. Oppijoiden mielestä oppiminen johti osaamiseen: jahka englantia oli opittu, sitä osattiin. Raja oppimisen ja osaamisen välillä ylitettäisiin jossakin lapsuuden ja aikuisuuden välillä. Oppiminen tapahtui haastateltujen mukaan lähinnä koululuokassa kirjojen ja opettajien avulla (Aro 2009), ja sen jälkeen siirryttäisiin kielen osaamiseen: sen käyttämiseen.

2.2 Opitaan, jotta voidaan käyttämällä oppia lisää

Samoja englannin oppijoita haastateltiin englannin oppimista koskevien kysymysten tiimoilta myös lähes vuosikymmen myöhemmin, kun he olivat jo

nuoria aikuisia ammatillisten opintojensa parissa. Ajatukset kielen oppimisesta ja osaamisesta olivat kehittyneet ja muuttuneet vuosien varrella, eikä ala-asteiässä korostunut koulun ja oppikirjojen rooli ainoana opin lähteenä ollut enää yhtä itsestään selvä. Nyt oppijat ajattelivat, että koulusta saadaan perusteet, ja että perusteet opittuaan voisi oppia lisää kieltä käyttämällä.

T: Mikä sun mielestä on paras tapa oppia englantia?
E: No ihan vaan että menee ja käyttää sitä ((naurahtaa)). Että niinku totta kai kaikki perusteet saa koulusta mutta parhaiten oppii ku sitä lähtee käyttää ja sit ku sitä kuulee, ainaki mulla itellä on toiminu paremmin nii ku että vaan plärää kirjoja.
Emma, 20 vuotta

Emma oli vuosien saatossa oppinut englannin lisäksi asioita myös omasta englannin oppimisestaan. Hän kertoi, ettei itse asiassa kokenut oppivansa englantia kovinkaan tehokkaasti kirjakeskeisessä kouluopetuksessa. Tehokkaampaa oppimista hänelle oli kirjojen pläräämisen sijaan se, että vain *lähtee käyttää ja sit ku sitä kuulee*. Kouluopetus ei kuitenkaan ollut ollut yhdentekevää tai hyödytöntä: Emma sanoi, että perusteet saa *totta kai* kouluopetuksen avulla.

Helen puolestaan koki oppivansa parhaiten nimenomaan kirjallisen kielen kautta. Helen kertoi haastattelussaan pitäneensä kovasti kirjakeskeisestä kouluopetuksesta: sanastoista, kielioppisäännöistä, oppikirjateksteistä ja harjoitustehtävistä. Ne sopivat hänelle hyvin ja hän koki oppivansa kielten tunnilla tehokkaasti. Kielenoppimisen eri puolia pohtiessaan hän sanoi seuraavaa:

H: Tarkkaan tulee [koulussa] kielioppi, kerrattua ((naurahtaa)) niinku moneen kertaan ja semmosia yksityiskohtia hiotaan, ja varmasti niinku tulee, hyvä pohja siihen et, niinku, voi jatkaa ite sitä opiskelua mut, semmonen suullinen puoli ehkä, on vähä heikkoa. ... nyt on törmänny semmosii ihan niinku, koulun ulkopuolisiin tilanteisiin enemmän missä pitää puhua mut, et ehkä jollai lailla se, niinku rohkeus puhua on voinu kehittyä mut sit taas taidot on, enemmän ruosteessa ku sillo, kouluaikaa ((naurahtaa)).
Helen, 20 vuotta

Helen käytti samankaltaista sanavalintaa kuin Emmakin: kouluopiskelun ansiosta englannin kielen oppimiseen on *hyvä pohja* ja opiskelua pystyi nyt hyvin jatkamaan itsenäisesti. Helen kertoi myös, että suullinen kielitaito oli kouluopetuksessa jäänyt vähemmälle huomiolle, mutta sanoi toisaalta olevansa nyt rohkeampi käyttämään englantia suullisesti – vaikka kokikin, että kielen *taidot* (joilla hän kenties viittaa juuri kieliainekseen, sanoihin, kielioppiin ja niin edelleen) olivat päässeet ruostumaan.

Sekä Emma että Helen olivat siis sitä mieltä, että kouluopetus oli ollut tärkeää ja hyödyllistä. Vaikka se olikin ollut kirjalliseen aineistoon painottuvaa ja muodolliseen kieleen keskittyvää,[1] nuoret aikuiset pitivät sitä tärkeänä askeleena peruskielitaidon muodostamisessa. Kouluopetuksen ansiosta he kokivat pystyvänsä ponnistamaan eteenpäin englannin kielen oppijoina ja käyttäjinä. Ensin siis opittiin perusteet, jonka jälkeen voitaisiin oppia lisää kieltä käyttämällä.

2.3 Osataan, kun puhutaan

Oppijoiden haastattelussa oli yksi yhteinen teema ikäkaudesta riippumatta: oppijat kokivat, että opiskelun päämäärä oli juuri englannin **suullinen** kielitaito. Kuten jo ala-asteen haastatteluesimerkeistä alaluvussa 2.1 käy ilmi, osaamisen lopputulema määriteltiin hyvin usein nimenomaan puhumiseksi: kun englantia on oppinut, sitä *osaa puhua*, kuten Helen asian ilmaisi. Valtteri puolestaan yhdisti kolmannella luokalla tehdyssä haastattelussa englannin kielen tarpeen työelämään ja pohti hyvin kielipainotteista ammattivalintaa. Kaikki eivät toki ala kielen ammattilaisiksi, ja on mielenkiintoista, että Valtteri valitsi englannin kielen tarpeeksi hyvin tarkkaan määritellyn ammattitarpeen. Mutta vieläkin mielenkiintoisempaa on se, että Valtterikin puhui nimenomaan *tulkin* tehtävästä, puhuvan kieliasiantuntijan toimesta.

Myös kaksikymmentävuotias Helen pohti kielen käyttöään juuri puhumisen kautta: hänen vastauksissaan tämänhetkiset englannin käyttämisen tilanteet olivat suulliseen vuorovaikutukseen liittyviä. Emma vaikutti asettavan vastakkain kirjoitetun ja puhutun kielen: aivan kuten ala-asteellakin, kielen käyttäminen näytti tarkoittavan hänelle nimenomaan sen puhumista,

1 Oppimateriaalin on todettu olevan tärkeässä roolissa siinä, miten juuri kirjoitettuun kieleen perustuva kielikäsitys välittyy sukupolvelta toiselle (ks. Salo 2006).

ja kirjat olivat olleet lähinnä välttämätön paha kielen perusteiden takaamiseksi.

Haastatteluaineisto osoittaa saman asian, minkä lehtien palstoilta ja vanhempien mielipiteistä jo tiedämmekin: kielen opiskelun päämääränä pidetään nimenomaan sujuvaa suullisen kielen taitoa. Puhutaan paljon siitä, että suomalaisten pitäisi rohkaistua puhumaan vierasta kieltä, ja siitä, miten suullista kielitaitoa ei harjoitella kouluissa tarpeeksi. Vieraalla kielellä puhuminen korostuu kenties erityisesti Suomessa, jossa kummittelee vieläkin myytti hiljaisesta, kaikilla kielillä vaikenevasta suomalaisesta (Lehtonen & Sajavaara 1985; Salo-Lee 2007), mutta se ei millään muotoa ole vain Suomeen ja suomalaiseen kielenopetuksen rajoittuva ajatus. Jos aikamme suurinta keskusteluareenaa haravoivalta tiedonhakukone Googlelta kysyy maailman tämänhetkisellä valtakielellä, englanniksi, mikä on kielten oppimisen päämäärä (*the goal of language learning*), tulokset ovat hyvin samansuuntaisia:

- The goal of language learning is communicative competence. ... in conversation... -
- The goal of language learning is performance with language. ... to talk with.. -
- Speaking is not only the goal of language learning. It is the instructional method itself. Conversation is both the means and the ends. -

Vaikka aluksi viitattaisiinkin sellaisiin termeihin kuin *communicative competence* tai *performance*, myöhemmät sanavalinnat paljastavat, että huomio on nimenomaan puhumisessa. Oli kyseessä sitten oppilaitoksen, yksittäisen henkilön tai tietopankin sivusto, määritelmät ovat hyvin samankaltaisia. Julkisessa keskustelussa – niin kirjoitetussa mediassa kuin internetissäkin, sekä kotimaassa että ulkomailla – puhutun kielen rooli oppimisen keskeisenä tavoitteena on hyvin korostunut. Usein muita kielitaidon osa-alueita ei edes mainita: kielen osaaminen on yhtä kuin kyky puhua sitä. Tämä on toki ymmärrettävää siinä mielessä, että perinteisen opetuskulttuurin tiedetään olevan hyvin kirjakeskeinen (ks. esim. Pitkänen-Huhta 2003; Aro 2009). Voidaan siis ajatella, että kirjoitus- ja lukemistaidot omaksutaan ikään kuin väistämättä kieltä opiskellessa, koska opiskelu tapahtuu niin voimakkaasti

kirjojen kautta. Siksi huomio kiinnittyy siihen, minkä koetaan jäävän opetuksessa lapsipuolen asemaan, eli vieraalla kielellä puhumiseen.

Vaihtoehtoisia opetustapoja (kuten funktionaaliset ja kommunikatiiviset kielen opetuksen menetelmät) on kehitetty viime vuosikymmeninä korjaamaan juuri tätä perinteisen kielenopetuksen ongelmaksi koettua painotusta. Ongelmaksi sen ovat kokeneet siis paitsi maallikot, myös monet kielipedagogit. Nämä uudet opetustavat paneutuvat alusta lähtien juuri suullisen kielitaidon harjaannuttamiseen. Tämä saattaa kuitenkin johtaa tilanteeseen, jossa on vain päädytty äärimmäisyydestä toiseen: puhtaasti kirjallisen oppimiskulttuurin vastareaktiosta on syntynyt eräänlainen *spoken language bias,*[2] yksinomaan suulliseen ilmaisuun keskittyvä painotus, jonka taakse voivat nyt hukkua kirjalliset (ja jossain määrin myös reseptiiviset) kielen taidot. Käsitys siitä, että kielen osaaminen ilmenee juuri taitona puhua sitä sujuvasti, voi siis toteutua turhankin tehokkaasti.

3 Tieteellisiä näkökulmia oppimiseen ja osaamiseen

Arkiajattelussa on siis usein tapana erotella kielen oppiminen ja sen osaaminen. Vaikka rajaa ei pystyttäisi tarkkaan määrittelemään, tavataan ajatella, että oppiminen on edellytys osaamiselle: jossain vaiheessa on opittu sen verran, että kieltä osataan, olkoonkin, että oppiminen voi sen jälkeen jatkua kieltä käyttämällä.

Kielitieteellisestä näkökulmasta asiaa tarkasteltaessa moinen rajanveto on ongelmallinen. On vaikea määritellä, milloin kieltä osataan, koska määritelmä riippuisi puhtaasti siitä, miten osaamista haluttaisiin mitata. Pitäisikö oppijan hallita ”kielen perussanasto” (kuka määrittelee, mikä on perussanasto?) tai vaikkapa 500 sanaa (mitkä 500 sanaa?)? Pitäisikö hänen myös hallita ”kielen peruskielioppi” ja mihin sen rajat vedettäisiin? Vai riittääkö, että oppija osaa tervehtiä ja esitellä itsensä kohdekielellä: sillähän pääsee jo vuorovaikuttamisen alkuun (olkoonkin, että vuorovaikutus kohdekielellä rajoittuisi melko lailla opeteltuun esittelyyn)?

2 Vrt. *written language bias* (Linell 2005).

3.1 Oppiminen käyttämisenä ja osallistumisena

Yksi tapa ratkaista oppimisen ja osaamisen kysymys on tarkastella molempia kielellisen osallistumisen kautta. Näin on toimittu erityisesti sosiokulttuurisissa lähestymistavoissa kielenoppimiseen. Esimerkiksi Rogoff (1990, 1993, 1995) tarkastelee kielen oppimista välittyneenä toimintana (*mediated action*), jossa oppijat ottavat osaa kielelliseen toimintaan erilaisissa historiallisissa, kulttuurisissa ja institutionaalisissa konteksteissa. Osallistumisen kautta he harjaantuvat toimimaan entistä paremmin samankaltaisissa tilanteissa tulevaisuudessa. He aloittavat kieliyhteisön toimintaan osallistumisen "oppipoikina" (*apprentice*) ja oppivat vähitellen, yhteisön jäsenten avulla, osallistumaan yhteisön toimintaan entistä täysivaltaisemmin. (Rogoff 1995.) Van Lier (2000) puolestaan pohtii kielen oppimista sosiokulttuurisesta, ekologisesta näkökulmasta ja korostaa, että vuorovaikutus ei ole pelkästään kielellistä vaan myös semioottista. Aktiiviset toimijat osallistuvat merkitysten muodostamiseen toisten toimijoiden kanssa, ja koska merkitykset luodaan yhteistyössä toisten kanssa, toimijat voivat olla kielellisiltä ja semioottisilta taidoiltaan eri tasoisia. Ekologisessa näkökulmassa kieli on jaettu ja relationaalinen prosessi, ei jonkun yksilön (opittua) "omaisuutta". Sekä Rogoffin (1995) että van Lierin (2000) lähestymistavoissa korostetaan sitä, että osallistuminen nimenomaan *on* oppimista, ei vain oppimista "edistävää" toimintaa.[3] Osallistuminen luokkahuoneen vuorovaikutukseen on sekin kielen käyttämistä, ja kieltä opitaan sitä käyttämällä.

Mutta jos oppija oppii kieltä sitä käyttämällä, käykö siinä tapauksessa niin, että luokkahuoneissa opitaankin juuri luokkahuonevuorovaikutukseen sopivaa kieltä? Seuraava kielen oppimisen ja käyttämisen rajanvetokysymys liittyykin juuri opetustilanteisiin ja luokkahuoneisiin: millaiseen vuorovaikutukseen siellä osallistutaan ja mitä vuorovaikutuksessa opitaan?

3 Tämä käy selvästi ilmi esimerkiksi silloin, kun vierasta kieltä opitaan työpaikalla työtehtävien parissa (ks. esim. Suni 2008).

3.2 Oppimistilanteen ja osaamistilanteen suhde: mikä on autenttista kieltä?

Opetustilanteiden kielenkäyttö eroaa monin tavoin muista kielenkäyttötilanteista. Opetustilanteissa kiinnitetään huomiota muotoseikkoihin, korjataan virheitä ja tehdään teoreettisia kysymyksiä siitä, mitä kielellä pitäisi tehdä. Opettaja käyttää myös usein erityistä opettajakieltä (*teacherese*, Hodge 1993), jonka avulla hän haluaa tehdä sanomansa mahdollisimman ymmärrettäväksi oppilailleen ja jonka on samalla tarkoitus toimia mallina oikeaoppisesta kielestä – ja jollaista oppijat tuskin kohtaavat luokkahuoneen ulkopuolella. Esimerkiksi van Lier (1994) on huomauttanut, ettei moinen vuorovaikutus välttämättä valmista oppijoita kovinkaan hyvin jokapäiväiseen, spontaaniin kielen käyttämiseen opetustilanteiden ulkopuolella.

Yhdeksi ratkaisuksi opetustilanteiden ja ”luonnollisina” pidettyjen käyttötilanteiden välisiin eroavaisuuksiin on ehdotettu niin sanottua autenttista opetusmateriaalia. Ensimmäisiä autenttisen materiaalin puolestapuhujia oli Morrow (1977), joka määritteli sen näin: “a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort” (mts. 13). Tavoitteena on siis tuoda opetustilanteeseen aidoissa tilanteissa ja aitoja tarkoituksia varten tuotettua kieltä vastakohtana oppikirjateksteille ja -nauhoitteille, jotka on tuotettu juuri oppikirjoja ja kursseja varten. Ajatuksena on, että autenttisen kieliaineksen ansiosta oppijat oppisivat autenttista kieltä.

Niin sanottua autenttista materiaalia ei kuitenkaan voida tuoda luokkahuoneeseen muitta mutkitta, ajattelematta ja aineistoa analysoimatta. Badger ja MacDonald (2010) tähdentävät, että materiaalin autenttisuus riippuu siitä, miten samankaltaisia tekstin käyttötavat ovat kieliaineksen alkuperäisessä kontekstissa ja luokkahuonetilanteessa. Jos materiaali vain otetaan luokkahuonetilanteeseen esittelemään esimerkiksi tiettyä kielioppiasiaa ilman, että mietitään mitä materiaalilla alun perin tehtiin, se ei ole välttämättä tekstikirjan materiaalia kummempaa. Ei ole juurikaan väliä, tutkimmeko subjunktiivin imperfektiä ranskan kielen oppikirjan kappaleesta vai YouTubesta löydetystä ja paperille litteroidusta elokuvan pätkästä, jos tekstejä käytetään

täsmälleen samoin lähteistä huolimatta.[4] Autenttinen teksti on autenttista Badgerin ja MacDonaldin (2010) mukaan vain silloin, jos se palvelee edelleen alkuperäistä viestintätarkoitustaan.

Ero luokkahuoneviestinnän ja niin sanotun autenttisen viestinnän välillä ei myöskään ole selvä ja helposti vedettävä. Esimerkiksi Breen (2001) on huomauttanut, että luokkahuoneessa tapahtuvaa, perinteistä opetusviestintääkin voidaan pitää aivan yhtä autenttisena kuin mitä tahansa muutakin viestintää. Silläkin on omat viestintäresurssinsa, jotka palvelevat sen metakommunikatiivista päämäärää: kielenopetusta ja -oppimista. Kielen oppimista voidaan hänen mukaansa pitää aivan yhtä pätevänä viestinnällisenä päämääränä kuin mitä tahansa muutakin.

3.3 Vuorovaikutuskumppanit ja konteksti

Kielenoppimista koskevan tutkimuksen kentällä on viime vuosikymmeninä lakattu tarkastelemasta yksittäistä oppijaa ja hänen aivojaan, ja siirrytty tutkimaan opiskelijaa sosiokulttuurisessa ja historiallisessa ympäristössään (ns. *social turn*, Block 2003). Kieltä on sittemmin soveltavan kielentutkimuksen alueella pidetty jaettuna ja sosiaalisena resurssina. Jaettujen resurssien avulla merkitykset rakentuvat yhteistyönä toisten ihmisten kanssa (van Lier 2000), joten myös puhujan asema joko oppijana tai jo kieltä käyttävänä rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Riippumatta siitä, miten ja millaisen kieliaineksen avulla vierasta kieltä opitaan, puhujan tulee pystyä viestimään sen avulla tavalla, jonka toiset vuorovaikutukseen osallistuvat hyväksyvät legitiimiksi tavaksi viestiä.

Kun siirrytään muodollisten opetustilanteiden ulkopuolelle, spontaaneihin viestintätilanteisiin, syntyperäisen ja ei-syntyperäisen kielenpuhujan välinen vuorovaikutus voi toisinaan muodostua hyvin samanlaiseksi kuin opettaja–oppilas-viestintä. Näin käy, jos syntyperäinen puhuja päättää, kenties hyvää hyvyyttään, kenties ärsyyntyneenä, alkaa korjata ei-syntyperäisen

4 Esimerkiksi Gilmoren (2011) tutkimus osoitti, että autenttista materiaalia käyttäneet menestyivät kurssia seuranneissa kielitesteissä hieman perinteistä oppikirjaa käyttänyttä verrokkiryhmää paremmin, vaikka Gilmoren autenttiset materiaalit oli rakennettu hyvinkin ”perinteisesti” esittelemään tiettyä kielioppiasiaa. Autenttisen materiaalin puolesta saattaa siis puhua jo sekin, että se voi olla oppijoille mielenkiintoisempi ja hauskempi tapa oppia.

puhujan tekemiä kielivirheitä ja antaa avuliaita neuvoja kielitaidon parantamiseksi. Vie paljon aikaa ja vaivaa saada kielitaito myyttisen natiivipuhujan tasolle – olkoonkin, että moinen taso on osoittautunut hyvin vaikeaksi määritellä akateemisesti – joten varsin hyvinkin kieltä osaava puhuja voi huomata joutuvansa oppijan asemaan kieltä syntyperäisesti puhuvan kanssa kommunikoidessaan. Samalla huomio siirtyy tilanteessa viestinnän sisällöstä sen muotoon, mikä rikkoo merkitysten rakentamisen prosessia entistä enemmän. Toisaalta syntyperäinen puhuja voi jättää virheet huomiotta ja keskittyä yhteisymmärryksen rakentamiseen kehnostikin viestivän puhujan kanssa ja näin antaa ei-syntyperäiselle puhujalle kokemuksen onnistumisesta, aidosta kielen käyttämisestä – oikeista artikkeleista, taivutusmuodoista ja muista pikkuseikoista huolimatta.

Kontekstikin siis määrittää, milloin ”osataan”. Jos oppijat koulun kokeessa osaavat taivuttaa opetusjakson kohteena olleen verbin oikein, katsotaan, että he osaavat sen, ja siirrytään seuraavaan asiaan (johon tosin siirrytään myös siinä tapauksessa, että joku oppijoista ei verbiä vielä oppinut). Samaisen verbin tarkka taivutusmuoto ei ole yhtä tärkeä, jos kurssin päätteeksi mitataan keskustelussa oppijoiden suullista kielitaitoa: väärä taivutusmuoto reippaan oppijan sujuvassa puheessa ei haittaa yhtä paljon kuin väärä taivutusmuoto verbikokeessa, koska isompaa puhumisen kokonaisuutta mitataan monipuolisimmin mittarein. Verbin täsmälleen oikein taivuttava oppija taas saattaa olla hyvin ujo ja hiljainen, eikä hän siksi ”osaa” puhua keskustelukokeessa arvostettavalla tavalla. Oppiminen ja osaaminen ovat siis myös sosiaalisia, tilanteisia konstruktioita, joihin vaikuttavat myös muut ihmiset ja toiminnalle määritellyt raamit.

3.4 Osaamisen ja oppimisen tilanteisuus

Kuten aiemmin esitellyistä haastatteluesimerkeistä huomasimme, oppijat oppivat kieltä opiskellessaan paitsi kieltä ja kielestä, myös asioita itsestään oppijoina. He oppivat oppimaan ja huomaavat, millaiset toiminnot tuovat parhaat oppimistulokset. Parikymppinen Emma koki oppivansa parhaiten korvakuulolta, ja Helen puolestaan piti oppikirjoista ja kirjoitetusta kielestä. Paitsi että oppijat oppivat eri tavoin, heillä on usein myös hyvin erilaisia päämääriä ja tavoitteita, vaikka he kaikki kielentäisivätkin tavoitteensa muo-

toon ”haluan oppia puhumaan kieltä X”. Yksi saattaa haluta puhua kieltä bisnesneuvottelussa työpaikallaan; toinen haluaa matkailla maassa, jossa kieltä puhutaan, ja pystyä kysymään tietä sekä ostamaan syötävää. Oppija, joka on kiinnostunut vaikkapa muinaiskreikasta, tuskin havittelee sujuvaa suullista kielitaitoa, ja minkä tahansa modernin kielenkin oppija voi olla kiinnostuneempi kirjojen lukemisesta kyseisellä kielellä kuin maahan matkustamisesta ja sen asukkaiden kanssa keskustelemisesta. Oppimisen tavoitteet vaikuttavat paitsi siihen, mitä ja miten haluaa oppia, myös siihen, milloin kokee pystyvänsä käyttämään kieltä.

Viime aikoina kieltä onkin alettu ajatella yhä enemmän tilanteisina ja vaihtelevina resursseina, jotka ovat kullekin ympäristölle tyypillisiä (Ochs 1996; Blommaert 2005). Kieli ilmenee paikkaisina käytänteinä (*local practice*, Pennycook 2010). Kenenkään ei ole mahdollista hallita tietyn kieliyhteisön kaikkia kielellisiä ja semioottisia resursseja, koska kenenkään ei ole mahdollista olla kaikkien kontekstien ja kaikkien toimintojen asiantuntija. Suomenkielinen kielentutkija, kielen asiantuntija, ei kenties osaa puhua äidinkielellään vaikkapa pörssikursseista tai selostaa snooker-peliä, mutta hän voisi toki oppia näiden kontekstien kieltä, jos alkaisi ottaa niihin osaa. Toisaalta hän saattaa kokea, että kielitieteen teorioista on helpompaa puhua englanniksi, jos hän työssään lukee ja kirjoittaa niistä pääasiassa englanniksi – mikä taas ei tarkoita, että hän kokisi englannin kielen taitonsa olevan parempi kuin suomen kielen taitonsa. Kuten Dufva, Aro, Suni ja Salo (2011) huomauttavat, kielitaito on väistämättä osittaista sekä yksilöllistä ja perustuu niihin tilanteisiin, joihin oppija ottaa osaa, ja niihin toimintoihin, joita hän harjoittaa. Kielitaidon kehittyminen merkitsee kielellisen repertoaarin laajenemista: aiempaa laajempia tai moninaisempia kielenkäytön konteksteja. Kukaan ei voi olla täydellinen ja täysin kompetentti minkään kielen käyttäjä (Dufva, Suni, Aro & Salo 2011).

Täydellisen kielitaidon saavuttaminen tuskin koskaan on oppijoiden tarkoituskaan. Yleensä oppijat suuntaavat mielenkiintonsa kielenkäyttötilanteisiin, jotka ovat juuri heille tarpeellisia, hyödyllisiä tai vaikkapa vain hauskoja. Lomailutarkoituksiin kieltä opiskeleva voi tuntea osaavansa kieltä, kun saa kahvinsa tilattua; oppija, joka haluaa lukea lempikirjailijansa teok-

sia niiden alkuperäiskielellä, tuntee osaavansa kieltä, kun pystyy nauttimaan kirjojen lukemisesta.

3.5 Oppiminen ja osaaminen haltuunottona

Kuten olemme huomanneet, on vaikea määritellä milloin voidaan sanoa, että joku osaa kieltä. Oppijan ja käyttäjän erottaminen toisistaan on haasteellista, mutta silti monista tuntuu intuitiivisesti, että aloittelevia kielen oppijoita ei ole mielekästä kutsua kielen käyttäjiksi. Vaikka oppija pystyisikin osallistumaan luokkahuoneen vuorovaikutukseen toistamalla oppimiaan sanoja ja fraaseja (kissa on *cat*, talo on *house*), hänen taitonsa tuntuvat vielä kaipaavan jotain, jotta niistä tulisi merkityksellistä kielen käyttämistä.

Dialoginen näkökulma (Voloshinov 1973; Bakhtin 1986, 1991) kieleen valaisee kielenoppimista **haltuunoton** ajatuksen kautta. Kieli nähdään dialogisuudessa sosiaalisena, yhteisenä ja jaettuna: opimme sanat toisilta ihmisiltä vuorovaikutuksessa. Äidinkielemme oppiessamme vuorovaikutus on luonnollisesti lähinnä välitöntä ja suullista, mutta vieraita kieliä oppiessamme voimme olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa myös kirjallisten lähteiden tai vaikkapa erilaisten nauhoitteiden avulla. Haltuunoton prosessin kautta saamme repertoaariimme erilaisia sanoja. Bahtinin (Bakhtin 1991) mukaan sanoja on monenlaisia: autoritäärisiä, sisäisesti vakuuttavia, ja sanoja, joita voisimme kutsua yhdentekeviksi.[5] Yhdentekevät sanat eivät kosketa meitä henkilökohtaisesti ja jätämme ne repertoaarimme ulkopuolelle: ne koskevat asioita ja kontekseja, jotka eivät ole meille merkityksellisiä. Vieraan kielen sanat eivät ole yleensä meille yhdentekeviä, koska teemme tietoisen päätöksen opiskella niitä.[6]

Autoritääriset sanat ovat mekaanisesti toistettavia, toisten sanoja. Emme saa itse kiinni sanojen merkityksestä niin, että voisimme tehdä niistä myös omamme. Ne pysyvät toisen sanoina, joita emme pysty ottamaan omaksemme. Vieraan kielen oppimisen yhteydessä tällaisia sanoja voisivat

5 Bahtinin mukaan on olemassa vielä tämä neljäskin sanatyyppi: assimiloitu, täysin oma sana, jolta puuttuu sisäisesti vakuuttavien sanojen dialoginen luonne ja jonka merkitys on kokonaan puhujan oma ja siksi osittain muilta suljettu.

6 Toisaalta joku toinen (opetussuunnitelma, opettaja) pääsee usein tekemään puolestamme päätöksen siitä, millaisia sanoja opiskelemme, joten jotkin sanat saattavat toki päätyä yhdentekevien sanojen joukkoon, jahka opetustilanne on ohi.

olla toistettavat fraasit, joita pystymme käyttämään vain hyvin tarkkaan rajatussa ja ennakoitavassa tilanteessa. Jos pystymme esimerkiksi toistamaan fraasin *I would like a cup of coffee, please*, mutta emme juurikaan reagoimaan tilausta seuraaviin jatkokysymyksiin (*Filter coffee? With milk? Sugar?*), toistamamme sanat eivät itse asiassa vielä ole hallussamme. Toistamme niitä ikään kuin ulkomuistista emmekä pysty ottamaan osaa elävään, muuttuvaan dialogiin vuorovaikutustilanteessa toisten ihmisten kanssa. Voitaisiin siis ajatella, että niin kauan kuin vieraan kielen sanat ovat meille autoritäärisiä, toistettavia sanoja ilman dialogista yhteyttä kulloiseenkin tilanteeseen, olemme vielä kielen oppijoita, emmekä vielä ole ottaneet kieltä haltuumme tarpeellisissa määrin.

Sisäisesti vakuuttavat sanat ovat haltuun ottamiamme dialogisia sanoja: ne ovat yhteisiä ja merkityksiä ihmisten välillä luovia. Pystymme jakamaan niiden merkitykset luovasti toisten kanssa ja tuomaan sanoihin omat merkityksemme; sen, mitä kulloisessakin tilanteessa haluamme viestiä. Sanojen merkitykset perustuvat sosiaalisiin sopimuksiin ja yhteisymmärrykseen, mutta Bahtinin (Bakhtin 1991) mukaan kunkin puhujan on välttämätöntä tuoda sanoihin oma äänensä; muuten sanat ovat edelleen autoritäärisiä muiden sanoja. Bahtinin (Bakhtin 1991: 346) mukaan sisäisesti vakuuttavat sanat ovat

> "... tightly interwoven with 'one's own word'. In the everyday rounds of our consciousness, the internally persuasive word is half-ours and half-someone else's. Its creativity and productiveness consist precisely in the fact that such a word awakens new and independent words, that it organizes masses of our words from within, and does not remain in an isolated and static condition… it enters into interanimating relationships with new contexts."

Kielen käyttäjän tulisi siis pystyä tuomaan esiin oma näkökulmansa myös vieraalla kielellä: herätellä uusia sanoja ja merkityksiä tuomalla vuorovaikutukseen oma äänensä. Dialogisesta näkökulmasta ajateltuna kieli on käytössämme ja "opittu", kun se on väline, jonka voimme ottaa käyttöömme erilaisissa tilanteissa, emme vain täsmälleen niissä tilanteissa, joita erikseen esimerkiksi kielen tunnilla harjoittelimme – *a cross-contextual tool*, kuten voisimme sitä kutsua. Tämä koskee suullisten keskustelujen ohella yhtä lailla myös kirjallista viestintää ja kielen reseptiivisiä taitoja: merkityksellisen vuo-

rovaikutuksen kannalta on tietysti oleellista myös ymmärtää, mitä muut tilanteeseen osallistuvat viestivät. Epäaktiivinen sanavarastommekin – sanat, jotka tunnistamme mutta joita emme tule kielen tuottamispuolella käyttäneeksi – on oleellinen osa kielivarantoamme.

Dialoginen näkökulma kielen oppimiseen ja osaamiseen näyttäisi viittaavan jonkinlaisen kriittisen massan tarpeeseen: sisäisesti vakuuttavat sanat tarvitsevat ympärilleen tarpeeksi muita sisäisesti vakuuttavia sanoja, jotta pystymme siirtämään sanat kontekstista toiseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että meidän pitäisi pystyä puhumaan kaikissa ajateltavissa olevissa tilanteissa: meillä kullakin on oma, ruumiillisesti rajattu olemassaolomme (vrt. Dufva 2003) ja omat mielenkiinnon kohteemme, jotka määrittävät millaisiin vuorovaikutustilanteisiin ylipäätään päädymme. Henkilö, joita pörssikurssit eivät kiinnosta, tuskin tuntee tarvetta heittäytyä syvälliseen keskusteluun asian tiimoilta. Riittää siis, että selviämme vieraalla kielellä niistä tilanteista, joihin juuri omassa elämässämme otamme kyseisellä kielellä osaa.

4 Lopuksi

Formaalin kielenopetuksen näkökulmasta oppimisen ja osaamisen rajaseudut voi olla hyvinkin helppo määritellä, sillä sen parissa oppiminen on edeltä käsin määriteltyä ja mitattavaa. Oppimista on tapahtunut, jos oppija pystyy tuottamaan juuri ne asiat, jotka hänen kuuluikin oppia kyseisellä opintojaksolla ja jotka kokeessa testataan. Opittuaan oppija osaa kyseiset asiat. Näin asian näkivät myös vastikään kieliopintonsa aloittaneet ala-asteelaiset haastattelussa. Formaali kielenopetus näyttää vaikuttavan voimakkaasti oppijoiden käsityksiin siitä, miten kieltä opitaan. Käsitys oppimisesta rajoittuu usein niihin tilanteisiin, joissa toiminnan tarkoitus on nimenomaan kielen oppiminen: koululuokkaan, kurssitapaamisiin, kotiläksyjen tekemiseen, kokeisiin kertaamisen. Osaaminen puolestaan on jotain, mikä tapahtuu vasta tulevaisuudessa.

Oppijoiden elämänpiirin ja vuorovaikutuskontekstien laajetessa kysymys kielen oppimisesta ja osaamisesta monimutkaistuu. Ehkä tapa, jolla koulutunneilla kieltä opetetaan, ei olekaan jollekin oppijalle toimiva; opintojen sisältö ei kenties tunnu mielekkäältä. Oman näkökulman vahvistuessa

selkenee myös käsitys siitä, mitä oppijalle itselleen merkitsee kielen osaaminen ja millaisia asioita hän haluaa oppia. Laajemmin asiaa tarkasteltaessa oppimisen ja osaamisen rajaseutuja määrittävätkin hyvin monet tekijät: mitä halutaan oppia, miten opitaan, mitä kielenkäytöltä halutaan, miten muut asian näkevät.

Vaikuttaa kuitenkin siltä, että jossain vaiheessa oppijat kokevat osaavansa ”tarpeeksi” ja alkavat mieltää itsensä kielen käyttäjiksi. Vaikka he ajattelisivatkin harjaantuvansa edelleen paremmiksi kielen käyttäjiksi, heidän identiteettinsä ei ole enää kielen oppijan vaan kielen käyttäjän. Se, missä tämä muutos tapahtuu, vaihtelee epäilemättä henkilöstä toiseen: toiset kokevat pystyvänsä kommunikoimaan varsin vähäisilläkin resursseilla, kun taas toiset haluavat oppia vielä hieman lisää ja varmistaa vielä muutaman kielioppisäännön, ennen kuin uskaltautuvat osallistumaan spontaaneihin kielenkäyttötilanteisiin. Loppujen lopuksi merkityksellisintä siis lienee kielen oppijan/käyttäjän oma subjektiivinen kokemus: hänen identiteettinsä vieraan kielen oppijana ja käyttäjänä, oli hänen tavoitteenaan sitten kieliasiantuntijan ura tai pakollisesta kurssista selviäminen. Tätä tilanteisuutta ja subjektiivisuutta valaisevat hyvin sosiokulttuuriset ja dialogiset näkökulmat kieleen ja kielenoppimiseen, sillä ne tarkastelevat kieltä nimenomaan tilanteisina ja jaettuina resursseina.

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.

Aro, M. 2012. Effects of authority: voicescapes in children's beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics, 22* (3), 331–346.

Badger, R. & M. MacDonald 2010. Making it real: authenticity, process and pedagogy. *Applied Linguistics*, *31* (4), 578–582.

Bakhtin, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays.* Austin, TX: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. 1991. *Dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. Käänt. C. Emerson & M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.

Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Breen, M. P. 2001. The social context for language learning: a neglected situation? Teoksessa C. Candlin & N. Mercer (toim.) *English language teaching in its social context. A reader.* New York: Routledge, 122–144.
Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 131–151.
Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O.-P. Salo 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 22–34.
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), 109–124.
Gilmore, A. 2011. "I prefer not text": developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials. *Language Learning*, *61* (3), 786–819.
Hodge, B. 1993. *Teaching as communication.* London: Longman.
Lehtonen, J. & K. Sajavaara 1985. "The silent Finn". Teoksessa D. Tannen & M. Saville-Troike (toim.) *Perspectives on silence*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 193–201.
van Lier, L. 1994. Language awareness, contingency, and interaction. *AILA Review, 11*, 69–82.
van Lier, L. 2000. From input to affordance: social interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning: recent advances*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
Linell, P. 2005. *The written language bias in linguistics: its nature, origins, and transformations*. London: Routledge.
Morrow, K. 1977. Authentic texts and ESP. Teoksessa S. Holden (toim.) *English for specific purposes*. London: Modern English Publications, 13–16.
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. 2010. *Language as a local practice.* London & New York: Routledge.
Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Texts and interaction. Literacy practices in the EFL classroom.* Jyväskylä Studies in Languages 55. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.
Rogoff, B. 1993. Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. Teoksessa R. Woxniak & K. Fischer (toim.) *Development in context: acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 121–153.
Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (toim.) *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 139–165.

Salo, O.-P. 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsityksistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language learners of today.* AFinLAn vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 237–254.

Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Voloshinov, V. N. 1973. *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.

Verkkolähteet

Blommaert, J. 2005. From the fieldnotes to grammar: artefactual ideologies and the textual production of languages in Africa. *Research Report 6* [online]. Gent: Universiteit Gent Vakgroep Afrikaanse Talen en Culturen [luettu 19.1.2013]. Saatavissa: http://cscs.uchicago.edu/papers/blommaert.pdf.

Salo-Lee, L. 2007. *Tämän päivän "suomalaisuus"* [online] [luettu 19.1.2013]. Saatavissa: http://www.kantti.net/luennot/2007/humanismi/03_salo-lee.shtml.