



Johanna Vaattovaara
johanna.vaattovaara@helsinki.fi



Kieltenopettajien kielinäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä

Artikkelissa tarkastellaan kieltenopettajien kielinäkemyksiä ja opetuksellisia lähestymistapoja, joita pohditaan korkeakoulujen ja työelämän kansainvälistymisen näkökulmasta. Tutkimusaineiston muodostavat kieltenopettajien yliopistopedagogiikan kursseilla laatimat autenttiset tekstit (N = 27), joista on tutkittu opettajien kielinäkemyksiä teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin (monologinen vs. dialoginen kielinäkemyks). Opetuksellisia lähestymistapoja on tutkittu aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Samalla on selvitetty, miten kansainvälisyys tulee esiin tutkimusaineistossa. Tutkimuksen taustamotiivina on ollut yhtäältä kielenopetuksen viestinnällisyyteen liittyvä problematiikka ja toisaalta kansainvälistyvien toimintaympäristöjen aiheuttama paine arvioida kriittisesti yliopistotutkintoihin sisältyvän kielenopetuksen tavoitteita ja käytänteitä sekä kieli-ideologista ajattelua näiden taustalla. Kielinäkemyksellä on heijastumansa muun muassa opetuksen tavoitteisiin, kuten siihen, miten ja millaisin päämäärin opiskelijoita tuetaan kielenopetuksen avulla kansainvälisiin toimintaympäristöihin sosi-aalistumisessa. Tulokset osoittavat, että opettajien kielinäkemykset eroavat toisistaan, mutta ne ovat usein myös piiloisia. Silloin kun kielinäkemyks on aineiston teksteistä tunnistettavissa, se osoittautuu useammin monologiseksi kuin dialogiseksi. Kieltenopettajien opetuksellisissa lähestymistavoissa hahmottui aineistosta neljä kategoriaa. Kielinäkemyksellä on tutkimuksen perusteella yhteys opetukselliseen lähestymistapaan tavalla, joka antaa aihetta jatkotutkimuksiin.

Asiasanat: kielinäkemyks, opetukselliset lähestymistavat, kansainvälisyys, kielenopetus, viestinnällisyys, yliopistopedagogiikka, monologismi, dialogismi

Language teachers' views of language and their approaches to language teaching challenged by internationalization

This article addresses language teachers' views of language and their approaches to language teaching. These are discussed with a focus on the internalization as one of the phenomena motivating language teaching development. The study is based on data consisting of authentic texts (N = 27) produced by language centre teachers during their university pedagogy training. The study carried out 1) a theory-driven qualitative content analysis to assess whether the teachers hold monological or dialogical language views and 2) a data-driven content analysis to inspect the range of approaches to teaching. In addition, implications to internationalization were systematically investigated. The source of motivation for this research stems from the need to analyse and discuss the current practices and language ideological views from the point of view of the 'communicativeness' in language teaching. Another source is the pressure created by the process of internationalization to critically evaluate the goals and practices of language teaching as part of a higher education degree, and the language ideological thinking behind these issues. The practical aims and contents of language teaching are partly formed by how language is understood as a medium of communication. The results indicate that the teachers' views differ, but these views are, in the present data, often hidden. The most recognizable view is monological, which is slightly more common than the dialogical view of language. However, in half of the cases, the teacher's view of language was not at all transparent. When it comes to approaches to teaching, four distinct categories emerge from the data. Because the overall analysis reveals that the view of language and approach to teaching are at least potentially interconnected in individual language teacher's teaching philosophy, the study suggests further research on the topic.

Keywords: language view, approaches to teaching, internationalization, language teaching, communicative language teaching, university pedagogy, monologism, dialogism

Johdanto

Tämän artikkelin keskiössä ovat kielikeskusopettajien kielenäkemykset ja niiden suhde opetuksellisiin lähestymistapoihin. Tarkastelen näitä koskevia tutkimustuloksiani kielikeskusten opetustehtävän ja siihen kytkeytyvän kansainvälistymiskehityksen kehityksessä. On ajankohtaista pohtia, millainen kieltenopetus palvelisi kielellä toimimista parhaiten. On syytä pohtia myös, mihin suuntaan opetusta tulisi kehittää, jotta se tukisi kansainvälisissä ympäristöissä toimimisen edellyttämiä viestintätaitoja ja -tarpeita. Tutkimuksen primäärinä tavoitteena on ollut selvittää, missä määrin opettajien käyttöteoriat pohjaavat formalistis-strukturalistiseen, monologiseen kielenäkemykseen ja missä määrin aidosti funktionaaliseen dialogiseen, viestinnälliseen kielenäkemykseen. Vieraan kielen opetuksen didaktiikkaa on jo vuosikymmeniä suunnannut viestinnällisen kielitaidon ihanne (Harjanne & Tella, 2008; Richards & Rodgers, 2001). Koulumaailmasta saadut tutkimustulokset ovat kuitenkin osoittaneet, ettei opetus ole käytännössä aina niin viestinnällistä kuin on oletettu tai opettajat itse ajattelevat sen olevan (esim. Alanen, 2000; Bergman, Oksanen & Veikkolainen, 2009; Karavas-Doukas, 1996; Lehtinen, 2009; Nikula, 2007). Tässä artikkelissa raportoidut tulokset implikoivatkin, että viestinnällisyys käsitteenä voidaan nähdä eri tavoin.

Tutkimusaineistona on korkeakoulun kielikeskusopettajien kolmella eri kieltenopettajille suunnatulla yliopistopedagogiikan kursseilla tuottamia tekstejä, opetussuunnitelman kehittämistehtäviä ja ennakkotehtäviä, joista olen tehnyt tulkintoja sekä opettajien kieliteoreettisista taustaoletuksista ja -sitoumuksista että opetuksellisista lähestymistavoista. Tavoitteenani on keskustella opettajien kieliteoreettisen sitoumuksen eli kielenäkemyksen merkityksestä opetuskäytänteiden taustalla. Lisäksi pohdin näiden merkitystä kielikeskusopetuksen tavoitteiden ja kansainvälistymishaasteiden kannalta. Kansainvälistyminen merkitsee käytännössä sitä, että yhä useampi korkeakouluopiskelija toimii monikielisissä ympäristöissä jo opiskeluaikanaan sekä myöhemmin työelämässä. Tutkimus valaisee paitsi kielenäkemyksen yhteyttä opetukselliseen lähestymistapaan myös sitä, miten opettajat käsittävät kielellisen toimijuuden, ja miten tämä näkemys käytännössä heijastuu opetuksen tavoitteisiin ja käytänteisiin. Kiinnostava kysymys tässä yhteydessä on, miten kansainvälisyys tai kansainvälistyminen tulee opettajien teksteissä esiin osana opetukseen tai sen kehittämiseen liittyvää pohdintaa.

Tutkimus kytkeytyy yliopistopedagogiikan alalla tehtyihin tutkimuksiin opetuksellisista lähestymistavoista sekä niihin kielikoulutuspoliittisiin keskusteluihin, joissa on pohdittu kriittisesti kielikoulutuksen pedagogisia ja kieliteoreettisia lähtökohtia ja korkeakoulujen kielikeskusopetuksen yleisempiä tavoitteita (esim. Dufva & Nikula, 2010; Karjalainen & Lehtonen, 2005; van Lier, 2004; Pöyhönen & Luukka, 2007; Trappes-Lomax & Ferguson, 2002). Taustoitani tutkimustani tarkastelemalla yliopistojen kielikeskusten tarjoamien, yliopistotutkintoihin kuuluvien kieliopinnot tehtävää ja niitä yleisempiä

koulutuksellisia tavoitteita, joita kielikeskusopetus tukee. Tässä yhteydessä esittelen lyhyesti myös monologismien ja dialogismien, jotka ovat olleet tutkimukseni teoreettisina lähtökohtina kielenopetusta ohjaavina, keskenään vastakkaisina kielenäkemyksinä.

Kansainvälistyvä yliopisto – kansainvälistymistä tukeva kielikoulutus?

Kansainvälistymisen voi nähdä kytkeytyvän useisiin aikamme megatrendeihin (ks. esim. Mannermaa, 1999), joita Suomen itsenäisyyden juhlarahasto SITRAn tuoreimman trendilistauksen (SITRA 2014/2015) mukaan ovat muun muassa keskinäisriippuvuuden lisääntyminen yhteisöjen rajojen dynaamisuuden myötä sekä työmarkkinoiden globalisoituminen. Vuonna 1999 allekirjoitetun Bolognan julistuksen jälkeen opiskelijaliikkuvuus Suomesta ja Suomeen on 2000-luvun kuluessa jotakuinkin kaksinkertaistunut, ja vaihtoliikettä Euroopan ulkopuolisten alueiden kanssa on kasvussa (Garam & Korkala, 2013). Lienee selvää, että kieli- ja kulttuuritaitojen merkitys kasvaa samaa vauhtia kansainvälistymiskehityksen ja -tavoitteiden kanssa. Kansainvälistyminen onkin löytänyt tiensä suomalaisen yliopistojen strategiisiin tavoitteisiin ja kielikeskusten opetussuunnitelmateksteihin. Esimerkiksi Helsingin yliopiston Kielikeskuksen viimeisimmässä opetussuunnitelmassa (KOPS 2014–2016) kansainvälisyys on yksi opetussuunnitelman painopisteistä, ja se mainitaan jo suunnitelman ensimmäisessä pedagogisessa periaatteessa (viestintä- ja kieliopinnot osana tutkintoa). Kieliopinnot rooli nähdään tässä organisaatiotason opetussuunnitelmassa keskeisenä kansainvälisessä ympäristössä toimimisen, vuorovaikutustaitojen ja kansainväliseen liikkuvuuteen liittyvän osaamisen kannalta.

Kansainvälisyyden sekä käsitteenä että ilmiönä voidaan suhtautua kriittisesti (Knight, 2011), mutta samalla on muistettava, ettei kansainvälistyminen ole uusi ilmiö. Siitä huolimatta yliopisto-opiskelijoita olisi aiempaa tietoisemmin valmennettava kansainvälisyyden, monikulttuurisuuden ja monikielisyyden. Vaikka englannin kielen valta-asema kansainvälisessä vuorovaikutuksessa on korostunut, on myös tiedostettu, että hyvä englannin kielen taito ei enää riitä – se on jo itsestäänselvyys – vaan tarvitaan kontekstista riippuen myös muiden kielten taitoa osana kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen taitoja (Elinkeinoelämän keskusliitto EK, 2014). Monikulttuuristen ja -kielellisten toimintaympäristöjen arkipäivässä kohdataan myös kysymys siitä, millaisia ovat tarkoituksenmukaiset kieli- ja viestintätaidot sekä kieltenopetuksessa kysymys siitä, mihin suuntiin opetusta tulisi kehittää. Aihetta on pohdittu aiemminkin (ks. esim. Pöyhönen & Luukka, 2007; Sajavaara & Takala, 2004), mutta se on jatkuvasti ajankohtainen (Jalkanen & Taalas, 2015).

Mitä tutkintoasetus lupaa maisterin kielitaidosta?

Yliopiston kielikeskusopetuksen yleisenä tavoitteena on kehittää opiskelijoiden kielitaitoa sellaiseksi, että sillä olisi käyttöä opinnoissa ja työelämässä. Ensi sijassa ope-

tuksen tarkoituksena on taata tutkintoasetusten mukainen kielitaitotaso toisessa kotimaisessa kielessä sekä niissä vieraisissa kielissä, jotka opiskelija sisällyttää tutkintonsa. Vielä 1990-luvun alussa suomalaisesta korkeakoulusta valmistuneen maisterin tutkintotodistuksessa viitattiin vain *tiedekunnan määräämään kielitaitoon* vuoden 1922 tutkintoasetuksen perusteella (A312/1922), mutta myöhemmissä tutkintoasetuksissa on painotettu osaamista. Viimeisimmässä asetuksessa ylempään korkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen tavoitteista (A1039/2013, 12§) todetaan, että [tutkinnon suorittaneella on] *hyvä viestintä- ja kielitaito oman alansa tehtäviin sekä kansainväliseen toimintaan ja yhteistyöhön*. Alempaa korkeakoulututkintoa koskeva muotoilu on muutoin sama, mutta siinä edellytetään *riittävää* taitoa. Edelliseen tutkintoasetukseen (A 794/2004) verrattuna muotoilua on muutettu siten, että nykyisessä asetuksessa viitataan *viestintä- ja kieliopintoihin* eikä enää *kieli- ja viestintäopintoihin*. Muutoksen voi tulkita vihjaavan, että taitoa viestiä pidetään entistäkin merkityksellisempänä.

Nykyisen tutkintoasetuksen mukaan tutkinnon tulee antaa edellytykset asiantuntijana toimimiseen myös kansainvälisessä yhteistyössä. Kielikeskusopetuksen tulee toisin sanoen tukea kielitaitovalmiuksia, joita opiskelija voi konkreettisesti hyödyntää opiskeluissaan ja myöhemmin työelämässä ja joiden avulla hän voi edistää itseohjautuvaa, elinikäistä oppijuuttaan (Cohen, 2006). Yksittäinen, muutaman opintopisteen laajuinen kurssi on luonnollisesti hyvin rajallinen tuki kielitaidon kartuttamiselle. Niinpä sillä, millä tavoin oppijaa tuetaan ja mihin, on merkitystä oppijan kielillä toimimisen ja taitojen kartuttamisen kannalta.

Mitä opetetaan kun opetetaan kieltä?

Viestinnällisen kielenopetuksen tavoite on siis jo vakiintunut. Sen ohjenuorana on Eurooppalainen viitekehys (EVK) (EVK, 2003), johon myös suomalaisten kielikeskusten opetussuunnitelmat ja opetus vahvasti nojaavat. Viitekehukseen sitoutuminen ei itsessään sitouta mihinkään tiettyyn kielinäkemykseen, sillä EVK irtaantuu kielen ontologisesta määrittelystä toteamalla kompromissiin viittaavasti, että "[viitekehys] edustaa hyvin laajaa näkemystä kielen käytöstä ja oppimisesta" (EVK, 2003, 28). EVK onkin yleiskuvaus, jossa annetaan ohjeita kielen opettamisen ottamatta kantaa kielen systeemi- ja kulttuuriseen.

Kaganin (1992) mukaan opettajan toimintamalleihin vaikuttavat paitsi professio ja siihen saatu koulutus myös omat oppimiskokemukset. Välillisesti vaikuttavat myös opiskelijoiden aiemmat kokemukset kielenopetuksesta sekä opiskeluun kohdistuvat odotukset ja kielenoppimista koskevat käsitykset, jotka rakentuvat näiden kokemusten ja odotusten pohjalta (ks. esim. Miller & Ginsberg, 1995; Pasquale & Preston, 2013; ks. myös Borg, 2006 ja Harjanne & Tella, 2008). Malleihin vaikuttaa keskeisesti myös jokaisen yksilön oma, tietoinen tai tiedostamaton kielinäkemyks. Kielinäkemyks jää usein tietoisella tasolla pohtimatta tai artikuloimatta, mikä pätee usein kielen ammattilaisiin. Erilaisten kielinäkemyksien käsittely ei systemaattisesti sisälly opettajankoulutukseen, vaikka on todettu, että

sitä olisi aiheellista pitää kielenopettajan koulutuksen lähtökohtana (Trappes-Lomax & Ferguson, 2002; ks. myös Dufva, 2006; Dufva, Aro, Suni & Salo, 2011; Piippo, Vaatovaara & Voutilainen, painossa). Kielinäkemyksistä koskevat keskustelut tuntuvatkin jäävän paljolti Eurooppalaisen viitekehysten antamien, itsessään runsaiden, eri taitotasojen koskevien yksityiskohtaisten suuntaviivojen varjoon.

Monologinen ja dialoginen kielinäkemyks

Soveltavan kielitieteen piirissä on asetettu vastakkain erityisesti kaksi kielinäkemyksistä, monologismi ja dialogismi (ks. esim. Dufva ym., 2011; Linell, 1998), joiden pohjalta olen myös rakentanut tutkimusasetelmani.

Monologinen kielinäkemyksen ytimessä on ymmärrys kielestä *koodina*, kieliopillisina rakenteina ja sääntöinä, joiden hallitseminen edellyttää koodin ja siihen liittyvien kielioppi-termien omaksumista. Kielen käyttö nähdään omaksuttuun koodiin pohjaavana kommunikaationa, jossa tieto kulkee vastaanottajalta toiselle muodon ja merkityksen välisen kiinteän liiton ansiosta. Monologisen, formalistis-strukturalistisen näkemyksen mukaan onnistunut kommunikaatio on taitoa hallita koodi sekä viestin *lähettäjänä* että *vastaanottajana*.

Dialoginen, myös bahtinilaiseksi nimitetty kielifilosofia, lähtee puolestaan ajatuksesta, että kieli on *vuorovaikutusta*: kielelliset merkitykset syntyvät sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa dialogisesti tuotettuina. Kielen rakenteiden merkitystä ei kiisteta, mutta niitä ei myöskään aseteta etualalle, koska rakenteiden ajatellaan muodostuvan ja muokkautuvan juuri kielen käytössä ja siihen liittyvissä vuorovaikutuskonventioissa. Dialogisen ja monologisen ajattelun perusero on näkemyksessä kielestä viestintänä. Dialogisessa tulkinnassa kielellisten merkitysten syntyminen oletetaan sosiaalisiksi, yhteistoiminnassa syntyväksi, ei kielellisen koodin "valmiina" tarjoamiksi. Viestintä muokkautuu tiettyjen tilannepääntöjen mukaan ja osallistujien ehtoilla, varioivien kielellisten valintojen kautta ja yhteisen merkityksneuvottelun tuotoksena. Dialogismi ymmärtääkin kielen tekoina, toimintana. Kuten Kramsch (2008, 391) toteaa, ihmiset eivät yleensä puhu neutraalisti informaatiota välittääkseen, vaan esimerkiksi reagoidakseen, ottaakseen kantaa ja osallistuakseen omasta identiteetti- ja tilanteestaan käsin tilanteeseen, jossa he kommunikoivat. Dufva (2006, 41) on myös osuvasti todennut, etteivät ihmiset kuule adjektiiveja, morfeemeja tai relatiivilauseita, vaan hyviä ja huonoja uutisia, tärkeitä ja vähemmän tärkeitä asioita ja niin edelleen. Autenttinen kielenkäyttö ei siis ole dialogisen kielinäkemyksen mukaan irrallaan puhujan identiteetistä ja identiteetti- ja tilanteesta.

Niin soveltavan kielitieteen nykytutkimus kuin vuorovaikutussosiolingvistiikkakin haastavat chomskylaisen mentalismin ja muut monologisen kielinäkemyksen perinteet. Silti opetuksen lähtökohtana pidetään usein saussurelaisittain, monologismin hengessä, kielen varioimattomuutta sen luontaisen vaihtelevuuden sijaan (ks. Dufva ym., 2011). Koodia sääntöineen on huomattavasti helpompi opettaa kuin sen "kaaoksen" haltuun ottamista, jonka jokainen kielenkäyttäjä kuitenkin kohtaa

milloin ennustettavissa, milloin arvaamattomissa tosielämän vuorovaikutustilanteissa. Kielenkäytön luonnollisesta variaatiosta lähteviä pedagogisia malleja on kehitetty (esim. ekologis-semioottinen lähestymistapa; ks. Kramsch, 2002; van Lier, 2004), mutta ne vaikuttavat toistaiseksi olevan jonkinlaisen kuriositeetin asemassa (vrt. esim. Pietilä & Lintunen, 2014).

Monologismen juuret ulottuvat aina kansallisiin arvoihin perustuvaan yhteisen yhden kielen aatteeseen ja sitä kautta niin kutsuttuun kirjoitetun kielen vinoumaan (Linell, 2005). Nämä syvälle ulottuvat juuret ohjaavat merkittävästi kulttuurisia käsityksiämme ”hyvästä” ja ”huonosta” kielestä (Preston, 2002) ja edelleen kielenopetuksesta ja oppimisesta. Dialogismi rakentaa sen kiistattoman havainnon pohjalle, että kielellinen vuorovaikutus arkitodellisuudessa muovautuu erilaisten kielellisten ja kielenulkoisten semioottisten vihjeiden avulla, kontekstuaalisin ehdoin. Elävässä elämässä kohdattava vaihtelu saa esimerkiksi oppikirjojen dialogit näyttäytymään keinotekoisilta, toisinaan jopa tosielämän vuorovaikutusnormien vastaisilta (Tanner, 2012). Parhainkaan oppikirja ei tavoita sitä, että yksinkertaisiltakin vaikuttavat vuorovaikutussäännöt ovat monin tavoin kulttuurisesti, sosiaalisesti, tilanteisesti ja ajallis-paikallisesti varioivia (esim. Dufva & Aro, 2012; Pennycook, 2010). Vaikka kielenopettaja tiedostaisi tämän ristiriidan, hänen opetuskäytäntensä voivat silti perustua monologiseen, rakennekeskeiseen ymmärrykseen kielestä, joka on kieli-ideologisessa ajattelussamme usein implisiittisesti läsnä (ks. tästä kritiikistä Dufva & Nikula, 2010; Nikula, 2010; Piippo, Vaattovaara & Voutilainen, painossa).

Monologismen juuriin pohjaa myös se itsestäänselvyytenä näyttäytyvä lähtökohta, että kielenopetuksessa keskitytään yhteen kieleen kerrallaan, vaikka niin yhteiskuntamme, toimintayhteisömme kuin yksilölliset repertuaaritkin ovat aina olleet monikielisiä (ks. esim. Blommaert & Backus, 2013; Cenoz & Gorter, 2011; Ortega, 2013; Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014). Monologismen niin kutsuttuun yksikielisyyden vinoumaan kytkeytyy myös ajatus siitä, että kielenopetuksen ihanteena on natiivipuhujan kielitaito, joka todellisuudessa on teoreettinen abstraktio. Monikieliset kontekstit ja useiden kielellisten resurssien käyttö – kielten sekoittuminen – sekä konteksti- ja kulttuurisidonnaisuus ovat kansainvälisten toimintayhteisöjen keskeisiä piirteitä. Tällainen joustavuus on sisäänrakennettuna myös dialogiseen kielinäkemykseen. On tuskin osoitettavissa, että dialogiseen kielinäkemykseen pohjaava opetus olisi sinänsä monologiseen näkemykseen pohjaavaa tehokkaampaa. Voidaan kuitenkin olettaa, että monologismissa läsnä olevat yksikielisyyden ja kirjakielen vinoumat, jotka dialogisessa lähestymistavassa tietoisesti pyritään väistämään, ovat vuorovaikutusta hedelmällisemmin edistäviä lähtökohтия niissä kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisissa viestintätilanteissa, joihin akateeminen toimija kansainvälistyvässä työelämässä joutuu.

Opetukselliset lähestymistavat

Yliopistopedagogisessa kirjallisuudessa opetuksellisella lähestymistavalla tarkoitetaan opettajan omaan opetus-

käsitykseen perustuvaa tapaa ja aikomusta suunnitella ja toteuttaa opetustaan sekä arvioida oppijoiden osaamista. Ylipäättään kirjallisuus käsittelee sitä, miten opettaja käsittelee ja huomioi oppijat osana opetusstrategioitaan (Kember & Kwan, 2000; Negvi, Lindblom-Ylänne & Levander, 2009; Prosser & Trigwell, 1999). Tutkimuksissa on todennettu perustavanlaatuisen dikotomia *sisältölähtöisen ja oppimislähtöisen* opetuksellisen lähestymistavan välillä, ja näillä lähestymistavoilla on yhteys myös oppimisen laatuun (ks. esim. Biggs & Tang, 2007; Negvi ym., 2009). Sisältölähtöinen opettaja rakentaa opetuksensa opettavan aineksen sisältöjen ja niiden omaksumiseen tähtäävien tavoitteiden perusteella. Oppimislähtöinen opettaja puolestaan näkee oman roolinsa ennen kaikkea oppimisen ohjaajana, joka huomioi opetuksessaan opiskelijoiden osaamisen tason sekä heidän aiemmat tietonsa ja myös heidän omat tavoitteensa. (Biggs & Tang, 2007; Ramsden, 1992.)

Yliopistopedagogisissa tutkimuksissa on havaittu opetuksellisissa lähestymistavoissa tieteenalakohtaisia eroja esimerkiksi niin sanottujen kovien ja pehmeiden tieteidenvälillä (esim. Nevgi ym., 2009), ja lähestymistapojen pysyvyyden ja dynaamisuuden vastakkaisuudesta on käyty paljon keskustelua (esim. Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006; Prosser & Trigwell, 1999). Kielitaito-opetuksen kontekstissa vastaavaa tutkimusta ei tietääkseni ole tehty, mikä on ollut yksi keskeisistä motiiveista tutkimusnäkökulmani valinnalle.

Tutkimuksen tavoitteet ja osallistujat

Tähänastisissa korkeakoulujen kielikeskusopetusta käsittelevissä tutkimuksissa ja selvityksissä on keskitytty käsittelemään opiskelijoiden tai jo työelämässä toimivien kokemuksia ja käsityksiä kielitaidostaan, kieliopinnoistaan tai opiskelustaan (esim. Elsinen, 2000; Horppu, 2005; Jalkanen & Taalas, 2015; Karjalainen, Vaattovaara, Hako-oja & Taskinen, 2013) sekä toisaalta työelämän kielitaitotarpeita (esim. Huhta, 1999; Karjalainen & Lehtonen, 2005; Sajavaara & Salo, 2007). Tutkimukseni täydentää aiempaa tutkimusta fokuoimalla opettajien reflektiivisiin ajatuksiin oman opetussuunnitelmansa kehittämisestä tai omasta opetusfilosofiastaan. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat korkeakoulun kielikeskuksessa joko pää- tai sivutoimisia vieraan tai toisen kielen opettajia. Tutkimuksessani olen selvittänyt (1) kielenopettajien kielinäkemyksiä eli sitä, kumpaan kielinäkemykseen (monologiseen vai dialogiseen) yksittäiset opettajat nojaavat, (2) millaisia ovat heidän opetukselliset lähestymistapansa sekä (3) millaisessa yhteydessä opettajien kielinäkemykset ovat heidän opetuksellisiin lähestymistapoihinsa. Samalla olen selvittänyt, millä tavoin kansainvälistyminen nousee aineistossa esiin.

Esittelen ensin aineiston ja tutkimusmenetelmät. Niiden jälkeen keskityn aineiston analyysiin ensin kielinäkemysten ja sitten opetuksellisten lähestymistapojen näkökulmasta. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimuksen päätuloksia eli sitä, millaisessa yhteydessä kielinäkemykset ovat opetuksellisiin lähestymistapoihin ja miten kansainvälistyksen liittyvät maininnat liittyvät niihin.

Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen aineiston muodostavat yliopistossa kieltä vieraana tai toisena kielenä opettavien 27 opettajan tekstit, joita he olivat laatineet ohjaamillani yliopistopedagogiikan kursseilla joko ennakkotehtävänä opetusfilosofiastaan tai kurssin lopputyöksi annettuna opetussuunnitelman kehittämistehtävänä. Opettajat ovat kielikeskusopettajia ja edustavat yhteensä kymmentä eri kieltä, joissa he antavat kielitaito-opetusta eri taitotasoasteilla. Opettajista 24 opetti tutkimusajankohtana pää- tai sivutoimisesti Helsingin yliopistossa ja kolme eräiden muiden yliopistojen kielikeskuksissa. Aineistoon on otettu kolmella eri yliopistopedagogiikan kursilla tuotettuja tekstejä. Kullakin kursilla tutkimusluvan antaneilta opettajilta on mukana yksi teksti. Jos opettaja oli ollut mukana useammalla kursilla, aineistoon valittiin häneltä sattumanvaraisesti yksi teksti¹.

Opetukselliset lähestymistavat olen luokitellut aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta (ks. tarkemmin lukua Opetukselliset lähestymistavat). Aineistossa ilmeneviä kielinäkemyksiä olen lähestynyt vastaavasti teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Aineiston luokittelua ja analyysia on ohjannut kysymys siitä, missä määrin opettajat kuvaavat opettajuuttaan ja opetuskäytänteitään monologisen ja missä määrin dialogiseksi tunnistettavan kielikäsitteilyn ohjaamina. Monologismi ja dialogismi ovat toisilleen vastakkaisia kieliteoreettisia pääkategorioita, joista jälkimmäinen edustaa aidommin viestinnällisyyttä (ks. Dufva 2006; Dufva ym., 2011; Linell 1998). Olen luokitellut opettajat näihin pääkategorioihin.

Analyysin perusteella ilmeni lisäksi tarve perustaa ilmenemättömän kielinäkemyksen kategoria, sillä kaikissa teksteissä kielen opettamiseen ei viitattu tasolla, josta olisi pystynyt tekemään päätelmiä opettajan kielinäkemyksestä². Joissakin teksteissä keskityttiin pedagogisiin kysymyksiin näkökulmista, jotka jättivät pimentoon opettajan oman ymmärryksen kielestä eli sen, millaisena oppimisen kohteena hän kieltä pitää. Seuraavaksi esittelen aineiston analyysin ja luokittelun hyödyntämällä aineistolainauksia, joiden avulla pyrin havainnollistamaan ja tekemään läpinäkyväksi aineiston luokitteluperiaatteet.

Kieltenopettajien kielinäkemykset

Kielinäkemysten selvittämiseksi luin aineistoa useaan otteeseen ja poimin kaikki lausumat ja kontekstit, jotka edustivat joko monologista tai dialogista kielinäkemyksiä. Monologista näkemystä edustaviksi luokittelini ne lausumat, joissa kieleen viitattiin opetettavana koodina: rakenteina ja tiettyinä opetettavina sisältöinä. Dialogista näkemystä heijastaviksi luokittelini lausumat, joissa kieleen viitattiin toimintana, vuorovaikutuksessa opittavana

¹ Tekstit kirjoitettiin Helsingin yliopiston Kielikeskuksen henkilöstölle räätälöidyillä kursseilla, joita on järjestetty vuodesta 2011 lähtien. En yksilöi kursseja suojellakseni aineistoni opettajien anonymiteettiä.

² Olen analysoinut ja luokitellut aineiston yksin, mutta kielenopettajat ja soveltavan kielitieteen tutkijat ovat pyynnöstäni keskustelleet aineiston yksityiskohdista ja tutkimustuloksista kahden soveltavan kielitieteen konferenssin yhteydessä.

tai siinä rakentuvana kielen käyttönä (tarkemmin luvussa Monologinen ja dialoginen kielinäkemyksen). Opettajakohtainen kielinäkemyksen tulkinta osoittautui ongelmattomaksi, sillä yksittäisten tekstien tasolla sisäisiä ristiriitaisuuksia ei ilmennyt. Tätä selittää se, että monologinen ja dialoginen näkemys ovat varsin kaukana toisistaan. Monologiseen kielinäkemykseen sitoutuvat opettajat saattoivat kyllä viitata esimerkiksi kielen käyttöön autenttiossa ympäristössä ja dialogiseen kielinäkemykseen nojaavat viitata kielen rakenteisiin, mutta luokittelun kannalta ratkaisevaa oli se, miten kieltä opetuksen tai oppimisen kohteena kuvattiin. Seuraavassa esimerkkejä tekstikohdista, joiden olen tulkinut kuvastavan opettajan monologista kielinäkemyksiä:

Kielioppi on keskiössä siitä yksinkertaisesta syystä, että [x kieltä] yliopistossa opiskelevan on saavutettava kielitaito, joka on mahdollisimman lähellä syntyperäisen kielenkäyttöä.

Eräs [x kieltä] opiskellut nuori mies tuli kerran hyvin ahdistuneena tunnille, ja kertoi yrittäneensä ymmärtää kotona, mitä sijamuodot ovat, mutta hän ei ollut saanut asiaan selkoa. Yritin todella ajatella asiaa maallikon näkökulmasta, ja selittää asian mahdollisimman yksinkertaisesti. En kuitenkaan onnistunut ymmärtämään hänen ongelmaansa täysin, kun suomenkin kielessä kerran on sijamuotoja. En ollut ajatellut, että sijamuotojen olemuksen käsittäminen voisi tuottaa suomea puhuvalle niin suurta tuskaa. Selityksen kehittäminen on edelleen käynnissä, ja toivotavasti osaan vastata jo seuraavalle mahdolliselle kysyjälle paremmin.

Kurssin puolivälin arviointi oli suljettu kysymyssarja, olin laatinut sen puhtaasti sen mukaan, minkälaisia puheakteja opiskelija pystyisi todennäköisesti tuottamaan. Nämä suljetut kysymykset toimivat erittäin hyvin alkeistason keskustelukyvyyn arvioijana siinä mielessä, että minulla oli varsin oikea käsitys siitä, mitä opiskelijat pystyvät tässä vaiheessa tuottamaan.

En usko paljoakaan puhtaasti kommunikatiiviseen oppimiseen ilman rakennetietoisuutta.

Esimerkeissä tulee esiin kielen rakenneyksiköiden ensisijaisuus opetusta ohjaavana ideologiana. Katkelmista ensimmäisessä kirjoittajan oletuksena on, että kielen hallinta on kiinni kielen rakennejärjestelmän eli kielioppisääntöjen omaksumisesta. Vastaava oletus on myös seuraavassa katkelmassa, joka sisältää oletuksen rakennetietoisuuden sisällyttämisestä myös äidinkielen puhujan kielitietoisuuden pintarakenteisiin. Kolmas sitaatti puolestaan viittaa tiettyjen puheaktien omaksumiskykyyn, kykyyn tuottaa ennalta odotettuja viestejä. Neljäs sitaatti kuvastaa näkemystä, jonka mukaan tietoisuus kielen rakenteista on edellytys kielenoppimiselle.

Osoituksiksi opettajan dialogisesta kielinäkemyksestä olen tulkinut seuraavan kaltaiset kannanotot, joissa korostetaan oppimista vuorovaikutuksessa:

Ihmisillä on tarve tulla ymmärretyksi ja ymmärtää, tarve kertoa erilaisiin havainnoiteihin liittyviä kokeimuksia ja ajatuksia eteenpäin ja kanssaihmisillä tarve reagoida näihin kokemuksiin ja ajatuksiin. Yhdessä nämä kokemukset ja ajatukset kehittyvät, ja sanallistamalla saavat muodon. Kielenoppija on omassa kontekstissani kielenkäyttäjää, joka oppii uutta, ei niinkään oppija, joka käyttää kieltä.

Kieltä ei käytetä tyhjiössä, joten ilman kontekstia ja tosielämään nivomista sitä ei myöskään voi oppia.

Kieltenopetuksella olemme globalisoituneen järjestelmän ytimessä. Ei vain koska puhua vieraita kieliä on niin kuin avaisi oven tähän toisistaan yhä riippuvaisempaan maailmaan mutta myös koska kommunikoida ja työskennellä yhdessä on luonnollisin tapa oppia kieltä. Tästä näkökulmasta näen kieltenopetuksen yhtenä parhaista tavoista valmistautua erilaisiin haasteisiin, joita jokainen oppilas varmasti kohtaa työelämässä. Kielen oppiminen asettaa opiskelijan nykymaailman haasteiden keskukseen.

Seuraavassa sitaatissa opettajan pohdinta pitää sisällään tietoisuuden siitä, että rakennevetoinen opetus on helpompi tie kuin kielen varioivasta luonteesta lähteminen. Tämä on aineiston ainoa teksti, jossa on käsitelty monologisen ja dialogisen kielinäkemyksen välistä jännitettä, vaikkakaan ei syvällisemmin reflektoituna:

Kieli on ehkä kaikkein helpointa hahmottaa perinteisesti sopimuksenvaraisena systeeminä. Se muodostuu sanastosta ja kieliopista, joka voidaan jakaa eri "tasoihin" (fonologia, ortografia, morfologia, syntaksi, semantiikka). (--) Puhui pa millä termeillä tahansa, tärkeätä on hahmottaa se, että kieli ei ole hallittavissa kieliopin ja sanaston avulla. Osa merkityksistä syntyy kielen käytössä, kieli elää ympäristössään ja tilanteella voi olla suuri vaikutus kieleen.

Opetukselliset lähestymistavat

Opetuksellisia lähestymistapoja olen tutkinut aineistosta laadullisen sisällönanalyysin avulla. Olen hahmotellut ja luokitellut aineistosta esiin opettajien erilaisia tapoja kuvata ja perustella yhtäältä omaa toimintaansa ja toisaalta opiskelijoiden toimintaa sekä myös opetuksen sisältöjä. Analyysini perusteella yliopistopedagogisessa kirjallisuudessa dokumentoitu, joskin myös kritisoitu, dikotomia sisältölähtöiseen ja oppimislähtöiseen opetukselliseen lähestymistapaan ei sellaisenaan näyttäisi tekevän oikeutta kieltenopettajien opetuksellisille lähestymistavoille.

Aineistosta tosin hahmottuu joukko opettajia, joita tarkasteltujen tekstien perusteella on mielekästä luonnehtia **sisältöorientoituneiksi**. Selkeästi vastakkaisena näyttäytyy ryhmä, jota nimitän tässä **ohjausorientoituneiden** ryhmäksi. Lisäksi aineistosta suodattui kaksi ryhmää, joita nimitän **menetelmäorientoituneiksi** sekä **tasapainoilojoiksi**. Esittelen seuraavaksi lähemmin tätä lähestymis-

tapojen nelijakoa. Erittelen kullekin ryhmälle ominaisia piirteitä ja käsitteiden ryhmien välisiä eroja.

(1) Ohjausorientoituneet. Tälle ryhmälle on ominaista ohjata opiskelijoita haastamaan itsensä sekä antaa tilaa opiskelijoiden omille tavoitteille – jopa asettaa opetuksen painopiste niihin:

Oleellista on, että opiskelija on määritellyt omat tavoitteensa ja ne ovat tiedossa myös minulla.

Tähän kategoriaan luokitelluille opettajille on tyypillistä pyrkiä pois opettajan kontrollista ja panostaa yhteistoiminnallisiin opetusmenetelmiin. Näiden opettajien diskursseissa opiskelijat tuodaan esiin toistensa oppimisen resursseina. Oppikirjoihin ja kieliopin hallintaan tämän ryhmän opettajat viittaavat teksteissään hyvin vähän, sen sijaan elinikäisen oppimisen tukeminen ohjaamisen kautta korostuu:

Kielen avulla keskustellaan, otetaan kantaa, argumentoidaan, jne. (--) Koenkin, että minulla on tärkeä rooli, juuri onnistuneen ohjauksen avulla, lisätä opiskelijan intoa elinikäiseen oppimiseen.

Jotkut tähän ryhmään sijoittuneet opettajat ilmaisivat teksteissään tuskaa siitä, että oppimis- tai osaamistavoitteet on kirjattu turhan tarkasti opetussuunnitelmaan:

Jos siinä [opiskelijälähtöisyydessä] onnistuu, kaikilla on mahdollisuus oppia kykynsä mukaan. Tässä törmää kuitenkin heti kurssin alussa ongelmaan. Kuinka olla opiskelijakeskeinen esim. tavoitteissa, kun kurssien tavoitteet on jo valmiiksi määritelty?

Vaarana [oppikirjavetoisessa opetuksessa] on kurssien sisältöpainotteisuus ja siitä seuraava rutiinimaisuus.

(2) Sisältöorientoituneet. Yliopistopedagogisessa kirjallisuudessa on nimitetty "sisältölähtöisiksi" tai "sisältökeskeisiksi" opettajia, joiden opetus rakentuu paljolti tiettyjen sisältöjen omaksumiselle. Aineistostani erottui yksi opettajien ryhmä, jota nimitän *sisältöorientoituneiksi*, koska tiettyjen sisältöjen oppimisen tavoittelu on heille keskeisesti yhteistä. Samaan aikaan näiden opettajien opetuksellisessa lähestymistavassa on toisaalta läsnä oppimislähtöisyys, kuten kolmella muullakin ryhmällä. Yksi osoitus oppimiseen suuntautuvasta otteesta on, että oppia-verbi johdannaisineen esiintyy tekstien opetusdiskursseissa jokseenkin yhtä taajaan kaikilla, myös sisältöorientoituneiden ryhmässä. Opettajajohtoisuus ja sisältöorientoituneisuus ovat kuitenkin selvästi läsnä tämän ryhmän diskursseissa, esimerkiksi seuraavaan tapaan:

Miten aktivoivaa opetukseni on? [Keskustelu]kurssillani on jonkin verran aktivoivan luento-opetuksen piirteitä; kysyn opiskelijoilta, mitä he tietävät aiheesta etukäteen, ja puran auki virhekäsityksiä. (--) Lisäksi kurssilla on jonkin verran vierustoverikeskustelua ja porinaryhmiä. Kaiken kaikkiaan sanoisin, että opiske-

lijat ovat enemmän äänessä tällä kurssilla kuin opettaja, joten siinä mielessä opiskelijoiden aktiivisuus ei ole erityinen kehittämiskohde.

Sisältöorientoituneiksi luokitellut opettajat eroavat ohjausorientoituneista selvästi myös siinä, että he näkevät opettajan tai mahdollisesti oppikirjan määrittämät tavoitteet ensiarvoisina. He yrittävät ”ehdiä” huomioimaan opiskelijoiden omat tavoitteet – verbi *ehdiä* esiintyi tämän ryhmän teksteissä poikkeuksellisen usein. Seuraavat esimerkit havainnollistavat sisältöorientoituneiden ryhmään lukeutuvien opettajien ymmärrystä siitä, mikä on opetuksen kohteena. Itsestään selvien ”perusasioiden” hallinta on yksi tämän ryhmän opetusajattelua yhdistävistä piirteistä.

Pidän ehdottoman tärkeänä, että opiskelijat osaavat kurssin jälkeen käyttää verbejä oikeissa persoonamuodoissaan. (–) Toisena asiana haluan opiskelijoiden hallitsevan tämän kurssin jälkeen tietyn perussanaston. (–) Opiskelijat suorittavat kurssin aikana myös viisi sanakoetta, jotka testaavat perussanaston hallintaa.

Yhden opettajan tekstissä ilmeni halua päästä pois ”perinteisestä” opetuksesta, mutta jokin – ymmärtääkseni monologinen näkemys kielen koodiluonteesta – estää häntä muuttamasta opetustaan:

Haluaisin panostaa ohjaamiseen perinteisen opettamisen sijaan. Usein esim. suunnittelen käsitteleväni jonkin kielioppiasian ongelmalähtöisesti tehtävän ja esimerkin avulla, mutta päädynkin saarnaamaan sääntöä ja poikkeuksia ja käymään läpi oikeat vastaukset kohta kohdalta. Sekin on välillä tarpeen, mutta haluaisin myös ehtiä keskittymään opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin, ja innostaa heitä itsekin hankkimaan tietoa.

Tässä ryhmässä painoutuivat kielenopiskelun tiedollinen puoli sekä *kertaaminen* ja *harjoittelu* siinä missä ohjausorientoituneiden ryhmän verbivalikoimassa korostuivat *kielen käyttäminen*, *viestiminen* ja *vaikuttaminen*.

(3) Menetelmäorientoituneet. Menetelmäorientoituneiksi nimitän tässä opettajia, joiden opetusfilosofiaa avaavissa tai opetuksen kehittämistehtävädiskursseissa korostuvat oppimista tukevat menetelmät. Myös tämän ryhmän teksteissä väikkyy opettajajohtoisuus, mutta toisin kuin sisältöorientoituneiden ryhmän opettajat, joille opetuksen valmiiksi määritellyt tavoitteet ja sisällöt näyttäytyivät keskeisimpinä, tämä ryhmä kohdentaa opiskelijoiden aktivointiin erityistä huomiota.

Kun jokainen luento on suunniteltu niin, että siinä aktivoidaan joka kerralla opiskelijaa eri metodein monipuolisesti, suunnitellaan kotitehtävät konstruktiiivisesti, toteutetaan arviointi ja palautekäytäntö sovittulla tavalla sekä muistetaan tavoitteet, on kurssi mielestäni ainakin hyvin pitkälle linjakkaasti toteutettu.

Tämän ryhmän opettajat arvioivat oppimateriaaleja ja niiden opetuskäyttöä kriittisesti ja pohtivat oppimismenetelmiä myös opiskelijoiden kanssa:

Sisällön kannalta olen päättänyt noudattaa tavallaan kurssin oppikirjan antamia aiheita ja niiden kronologiaa. Mutta oppikirja on siirtynyt oppimisen keskipisteestä sivualueelle siten, että harvoin kontaktituntien aikana työskennellään kirjan puitteissa. (–) Kirjaa korvasin moniulotteisilla materiaaleilla ja tehtävillä, jotka liittyivät kielioppiaiheeseen. (–) olen pyrkinyt selittämään, ideoimaan ja keskustelemaan opiskelijoiden kanssa, millä tavalla voimme saavuttaa osamista muutoin kuin kirjan aukkotehtäviä täyttämällä.

(4) Tasapainoilijat. Tasapainoilijoiksi olen päättänyt nimitämään niitä aineistoni opettajia, joiden otetta opetukseen ja sen kehittämiseen ohjaavat tekstien perusteella opiskelijatytyväisyys ja tarve palvella tasaisesti kaikkien opiskelijoiden tarpeita. Ohjausorientoituneiden ryhmästä tämä ryhmä eroaa siinä, että valmiiksi määritellyt osaamistavoitteet ovat teksteissä vahvasti läsnä. Ohjauksellinen orientaatio ulottuu lähinnä ryhmän tasolle, ei niinkään yksilöllisiin tarpeisiin.

Opetuksessa on löydettävä se ”kultainen keskitie”, jolla toivottavasti suurin osa opiskelijoista kulkee.

Oppikirjojen kappaleet, sanasto ja rakenteet määräävät tietyssä mielessä kurssin peruslähtökohtia ja etenemisjärjestystä, mutta yritän rohkaista opiskelijoita aktiivisesti muokkaamaan omaa oppimisprosessiaan heidän omien tarpeidensa ja tavoitteidensa mukaisiksi. (–) haluaisin jakaa kurssilaiset erilaisiin ryhmiin, joissa nämä voisivat työstää erilaisia tehtäviä.

Myös jotkut tämän ryhmän opettajat refleктоivat toimintaansa ja toivoivat voivansa kehittyä ohjaukselliseen suuntaan:

Olen ohjaajana edelleen verrattain ”opettajamainen”, olisi hyvä oppia löysäämään ”suitsia” ja antamaan vastuuta enemmän opiskelijoille itselleen.

Pyrin mielelläni suuntaamaan muotojen, sanaston ja kielioppirakenteiden ja kielen käytön opetusta mahdollisimman voimakkaasti oppijan kielenkäyttötarpeita huomioivalla tavalla (opiskelijalähtöisesti).

Tulokset: kielinäkemysten ja opetuksellisten lähestymistapojen suhde

Aineistoni 27 opettajan teksteistä yhdeksässä löytyi viitteitä opettajan sitoutumisesta monologiseen kielinäkemyseseen. Selkeästi dialogisesta kielinäkemyksestä viestiviä argumentteja teksteistä löytyi huomattavasti vähemmän: vain neljän opettajan teksteistä. Yhtä lailla tulos on, että 14 opettajan kielinäkemystä ei aineiston perusteella pysty päättelemään (ks. taulukko 1). Tämä palautunee osaltaan aineiston naturalistiseen luonteeseen: tekstit oli tuotettu

Taulukko 1. Aineiston opettajien (N = 27) kielinäkemykset ja niiden yhteys opetuksellisiin lähestymistapoihin

Kielinäkemys	Monologinen	Dialoginen	Ilmenemätön
Opetuksellinen lähestymistapa			
Ohjausorientoituneet	0	4	9
Sisältöorientoituneet	4	0	0
Menetelmäorientoituneet	2	0	2
Tasapainoilijat	3	0	3
<i>Yhteensä</i>	9	4	14

yliopistopedagogisen koulutuksen konteksteissa. Tällöin tekstien pohdintafokuksissa on eroa siitä riippuen, millaisiin kysymyksiin opettajilla on ollut sillä hetkellä tarve paneutua (vrt. tutkimustarkoituksiin tuotettu aineisto).

Sinänsä on kiinnostava tulos, että pedagogista kehittämistä ja opetusfilosofiaa on mahdollista kuvata ilman, että kielinäkemys välttämättä nousee esiin. Tällaisessa tekstissä opettaja on yleensä keskittynyt kuvaamaan esimerkiksi opiskelijoiden toiminnan ohjaamista, ilmapiirin rakentamista, opiskelijoiden sitouttamista ja motivointia ja tavoitteiden asettelun tai yhteistoiminnallisuuden tukemista. Hän ei tarkastele oppimisen kohteita tai muutoin ilmennä sitä, mitä hän katsoo opettavansa kun hän opettaa kieltä. Opetuksellisilta lähestymistavoiltaan kaikkia aineistoni opettajia voi pitää tietyllä tapaa oppimislähtöisinä. Lähestymistavoissa opetukseen on silti havaittavissa eroja, ja tekstien perusteella opettajat on jaettavissa neljään ryhmään – ohjausorientoituneisiin, sisältöorientoituneisiin, menetelmäorientoituneisiin ja tasapainoilijoihin. Kuten taulukosta 1 ilmenee, monologisen kieli-ideologian pohjalta toimivia opettajia on sekä sisältöorientoituneiden, menetelmäorientoituneiden että tasapainoilijoiden ryhmässä. Dialoginen näkemys kielestä näyttää sen sijaan olevan ominainen vain ohjausorientoituneille. On tosin huomattava, että ohjausorientoituneiden ryhmän 13 opettajasta peräti yhdeksän kielinäkemyksestä ei voi tehdä päätelmiä heidän opetussuunnitelma- tai opetusfilosofiatekstiensä perusteella, joten olen luokitellut heidät ilmenemättömän kielinäkemyksen ryhmään.

Aineisto on verrattain pieni ja luonteeltaan sellainen, että sen pohjalta tehtävät päätelmät ovat vain varovaisesti yleistettävissä. On silti turvallista todeta, että kielinäkemysnä näyttää olevan potentiaalinen yhteys opetukselliseen lähestymistapaan: kielen rakennejärjestelmää korostavilla opettajilla on taipumusta opettajajohtoisuuteen ja tiettyyn sisältöpainotteisuuteen. Opiskelijoiden omien tavoitteiden asettaminen etusijalle näyttäisi olevan yhteydessä dialogiseen kielikäsitteeseen – ehkä jopa edellyttävän sitä.

Kaikkia aineistoni opettajia voi tekstien perusteella luonnehtia ammattilaisiksi, joiden toimintaa myös ohjaa enemmän tai vähemmän vahvasti sisäistetty sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta. Tässä ei ole ollut tilaa tarkastella kattavammin opettajien suhdetta sosiokonstruktivistiseen oppimis- ja opetusnäkemykseen (ks. esim. Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, 220–232), mutta todettakoon, että vaikka opettajan yleinen orientaatio olisi sosiokonstruktivistinen, hänen ymmärryksensä kielestä systeeminä voi

olla luonteeltaan formalistis-stukturalistinen. Tämä paradoksi saattaisikin osin selittää niitä eri tutkimuksissa saatuja tuloksia, joiden mukaan viestinnällisyys opetuksessa toteutuu edelleen vaihtelevasti, vaikka sen ihanne on jo kauan ollut selviö. Myös kaikki tutkimani aineiston opettajat puhuvat viestinnällisyydestä – nekin, jotka ymmärtävät kielen pikemmin kaksisuuntaisena koodina kuin vuorovaikutuksessa muokkautuvana viestintänä. *Viestinnällisyys* tai *kommunikatiivisuus* tulevat käsitteinä esiin kaikkien neljän ryhmän teksteissä jokseenkin yhtä usein. Ohjausorientoituneiden ryhmässä esiintyi keskimäärin 2,92 mainintaa opettajaa kohden, sisältöorientoituneissa 2,5 mainintaa, menetelmäorientoituneissa 1,75 ja tasapainoilijoissa 1,67 mainintaa opettajaa kohden. Näihin käsitteisiin liittyvää semantiikkaa olisikin aiheellista tutkia tarkemmin, sillä tämän tutkimuksen perusteella opettajien opetuksellisten lähestymistapojen sekä kielinäkemyksen valossa vaikuttaa ilmeiseltä, että viestinnällisyys käsitteään eri tavalla sen mukaan, millaiseen kieliteoreettiseen näkemykseen opettajan ajattelu pohjaa. Harjanne ja Tella ovat todenneet (2008), että viestinnällisen kielenopetuksen taustalla voi olla monenlaisia oppimisenäkemyksiä – käsillä olevan tutkimuksen mukaan siis myös erilaisia kielinäkemyksiä.

Käsite *vuorovaikutus* esiintyi sisältöorientoituneiden ryhmässä harvemmin kuin muissa: 0,25 mainintaa opettajaa kohti siinä missä muissa ryhmissä mainintoja oli 0,7–1,0 opettajaa kohti. Vedenpitävien päätelmien tekeminen yksittäisten sanojen esiintymätilheystistä ja niiden merkityksestä opetuksellisessa lähestymistavassa on tietenkin arveluttavaa, mutta voidaan todeta, että *viestinnällisyys* ja *kommunikatiivisuus* näyttävät olevan käsitteinä etenkin sisältöorientoituneille opettajille joko tutumpia, relevantimpia tai ainakin käytetympiä kuin *vuorovaikutus*, jota voidaan pitää dialogisen kielinäkemyksen eräänlaisena peruspilarina.

Kansainvälisyys tai kansainvälistyminen tulee esiin ainostaan yhden, kielinäkemykseltään dialogisen opettajan tekstissä, jossa viitataan globalisaatioon ja siihen, että kielenopetuksella *olemme globalisoituneen järjestelmän ytimessä* (ks. sitaatti edellisessä luvussa). Tämän lisäksi aineistossa esiintyi vain kaksi kansainvälisyyteen liittyvää mainintaa, joissa viitattiin kansainvälisiin opiskelijoihin kurssin osallistujina. Kansainvälisyysdiskurssin loistaminen poissaolollaan aineistoni muodostaneista opetussuunnitelma- ja opetusfilosofiateksteistä ei kuitenkaan anna oikeutta tehdä päätelmiä siitä, miten tietoisia opettajat ovat kansainvälisyyskehityksen aiheuttamista paineista

kielenopetuksen kehittämiseksi. Tekstit olivat luonteeltaan sellaisia, ettei niissä välttämättä otettu esiin tämän tason kysymyksiä. Huomion arvoista kuitenkin on, että *globalisaatio* mainitaan tekstissä, jonka kirjoittaneen opettajan kielinäkemyksessä on tulkittavissa dialogiseksi (*koska kommunikoida ja työskennellä yhdessä on luonnollisin tapa oppia kieltä*). Tässä, kuten muissakin edellä dialogisuudesta viestivissä esimerkeissä, nimenomaan kielen käyttö hahmotetaan ensisijaisena oppimisen kohteena.

Yhteenvetoa ja pohdintaa

Tässä artikkelissa olen tarkastellut kielikeskusopettajien kielinäkemyksiä ja niiden kytköstä opetuksellisiin lähestymistapoihin. Voisi olla aiheellista keskittyä erikseenkin tutkimaan kielenopettajien suhdetta kansainvälistymiskeskitykseen – missä määrin ja millaisin pedagogisin keinoin kielikeskusten opetussuunnitelmatekstejä pedagogisine periaatteineen ja kansainvälistymiseen liittyvine mainintoineen pidetään opetuksen suunnittelun ohjenuorina? Tässä tutkimuksessa olen tyytynyt tarkastelemaan, miten kansainvälistymispuhe tulee esiin pedagogista kehittämisestä ja opetusfilosofiaa kuvaavissa luonnollisissa, yliopistopedagogisen koulutuksen yhteydessä tuotetuissa teksteissä. Tutkimuksen tulokset tukevat aiempia havaintoja ja tutkimustuloksia siitä, että viestinnällisyys toteutuu opetuksessa eri tavoin, ja käytännössä kielenopetus pohjaa yhä jossain määrin monologiseen kielinäkemykseen. On kylläkin otettava huomioon, että aineistoni tekstit ovat kontekstisidonnaisia tuotoksia – on mahdollista, että toisessa yhteydessä sama opettaja painottaisi toisenlaisia kysymyksiä ja saattaisi tuottaa jopa toisenlaisesta kielinäkemyksestä kertovan tekstin. Toisaalta erot monologisen ja dialogisen näkemyksen välillä ovat varsin perustavanlaatuisia, joten on epätodennäköistä, että opettajan kielinäkemyksessä kontekstista toiseen vaihtelisi.

Opettajien kieliteoreettiset näkemykset jäävät aineistossa suurelta osin pimentoon: kielinäkemyksessä ei ole pääteltävissä 14 opettajan teksteissä eli noin puolessa tapauksista. Tutkimusta olisikin hyvä täydentää opettajien kieli-ideologista ajattelua systemaattisemmin kartoittavalla aineistolla, jossa kielinäkemyksiä selvitetäisiin ja vertailtaisiin esimerkiksi erikseen laadituin mittarein. Näin olisi mahdollista päästä käsiksi esimerkiksi siihen, kuinka tietoinen ja vahva opettajakunnan näkemys kielestä on, missä suhteessa opettajien näkemykset jakautuvat ja miten ne vaikuttavat esimerkiksi oppimisen ja osaamisen arviointikäytänteisiin. Laajemmasta aineistosta saattaisi nousta esiin myös ristiriitaisia kielinäkemyksiä, joita tämä autenttisista teksteistä koostuva aineisto ei tuonut esiin.

Tarkastelemissani opettajien kielinäkemyksissä asettuvat siis vastakkain ymmärrys kielestä koodina ja ymmärrys kielestä vuorovaikutuksena. Vaikka arkikäsitteissä viestinnästä ja vuorovaikutuksesta puhutaan yli kielinäkemyksien rajojen, monologismi ja dialogismi asettavat erilaiset lähtökohdat opetukselle. Painotetaanko kielen rakenteita ja fokusoidaan kielen varioimattomiin elementteihin (invarianssiin) vai orientoidutaanko kielelliseen variaatioon ja sen kontekstisidonnaisuuteen? Näissä eri vaihtoehdoissa opetuksen konkreettiset tavoitteet ankkuroituvat erilaisiin

kielillisiin arvoihin, joista opetusyhteisöissä olisi hyvä nykyistä laajemmin keskustella. Opettajan ja yhtä lailla opetusorganisaation kielinäkemyksessä heijastuu käytännössä esimerkiksi siihen, millaisen kontrollin opettaja saa tai ottaa tehtäväkseen sekä siihen, mikä tarkkaan ottaen nähdään ja asetetaan opetuksen kohteeksi ja tavoitteeksi.

Nevgi, Lindblom-Ylänne ja Levander toteavat (2009), että yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteena on vaikuttaa opettajien opetuksellisiin lähestymistapoihin siten, että opiskelijoiden aktiivinen rooli oppimisessa korostuu. Nikula (2010) puolestaan toteaa kielinäkemyksien (kielikäsitteiden) näkyväksi tekemisen olevan tärkeää, ”koska sillä on suorat vaikutukset siihen, millaiseksi kielenopetus määrittyy, millaisia opetusmateriaaleja laaditaan ja mitkä asiat määritellään osaamisen osoittimiksi”. Kielenopetuksen kentällä on ajankohtaista käydä keskustelua oppimisen kohteesta ja tavoitteista – mitä aktiivinen tai toiminnallinen oppiminen tai *kielen osaaminen* oikeastaan tarkoittaa?

Korkeakoulujen kielikeskusten opetussuunnitelmat ovat ajassa kiinni kansainvälistymistä koskevista tavoitteistaan. Tämän artikkelin avulla olen pyrkinyt osaltani nostamaan esiin kieliteoreettisen tason keskustelun relevanssia aiheesta: viestintäosaaminen kansainvälistyvissä verkostoissa on kiistatta kontekstisidonnaista, mutta kielinäkemyksellä näyttäisi olevan vaikutusta opetussuunnitelmaan ja opetuksen viestinnällisyyden luonteeseen. Vaikka on kiistatonta, että myös monologiseen kielinäkemykseen perustuva opetus voi olla hyvää opetusta, olisi aiheellista keskustella opetuksen konkreettisista tavoitteista ja myös sen perustavanlaatuisista kieli-ideologisista ja kieliteoreettisista lähtökohdista. Oppimisen näkemyksen ohella näkemys kielestä ohjaa merkittävästi opettajan käyttöteoriaa ja pedagogista toimintaa. Yhdynkin Dufvan ym. näkemykseen (2011, 26) siitä, että kielikäsitteille tulisi antaa tilaa muuttua. Erilaisista kielinäkemyksistä keskusteleminen olisi jo kielenopettajien peruskoulutuksessa tärkeää.

Kielen hyväksyminen dialogisena, epälinearisena, vaihtelevana ja käytössä muotoutuvana resurssina on kielitaito-opetuksen piirissä yhä vakiintumaton lähtökohda (vrt. myös Kramsch, 2002; van Lier, 2004), mutta nykymaailman viestintäosaamiseen kohdistuvien vaatimusten kannalta merkityksellinen lähtökohta. Opetusorganisaatioissa korostetaan nykyään yleisesti oppijoiden autonomiaa ja joustavia toimintavalmiuksia, asetetaan oppimistavoitteita työelämän tarpeista käsin ja pohditaan kulttuurienvälisen viestinnän merkitystä osaamisessa. Työelämässä on luonnollisesti kyse toimijuudesta ja sosiaalistumisesta asiantuntijadiskursseihin, tehtäviin ja verkostoihin, jotka ovat yhä kansainvälisempiä ja monikielisiä (Cohen, 2006; Mäkitalo, 2012; Räisänen, 2013; Thorne, 2011). Dialogisen kielinäkemyksen lähtökohdat ovat edellä mainittujen tavoitteiden kanssa linjassa, kun itse kielikin käsitetään lähtökohtaisesti resurssina, jota opitaan käyttämään nimenomaan käyttämällä ja erilaisiin kielen käytön tapoihin sosiaalistumalla. Tällöin ei välttämättä anneta erityistä painoarvoa oikeakielisyysnormeille (ellei konteksti sitä edellytä) tai sille, että opetuksessa on läsnä vain yksi kieli. Oppimisympäristö voidaan lähtökohtaisesti rakentaa monikieliseksi ja kielen sijaan oppi-

misen kohteeksi määritellä vaikkapa monikielinen vuorovaikutus asiantuntijatyössä X.

Myös Jalkanen ja Taalas (2015) peräänkuuluttavat tutkimuksensa pohjalta ymmärryksen lisäämistä työelämän tekstitaitovaatimuksista sekä viestintä- ja kieliohjelmien pedagogista kehittämistä siten, että sen avulla voidaan nykyistä paremmin kasvattaa opiskelijoita tiedeyhteisössä toimimiseen ja asiantuntijuuteen. Korkeakoulun kielenopetus pystyy muutamalla kurssilla tarjoamaan opiskelijalle tämän elämänkaaren kannalta vain lyhyen polunpätkän. Olisi siis tärkeää viitoittaa se siten, että opetuksen avulla tuettaisiin elinikäisen oppimisen prosessia ja kytköksiä niihin ympäristöihin ja verkostoihin, jotka opiskelijoille ovat henkilökohtaisesti merkityksellisiä opiskelun aikana ja myös sen jälkeen. Hyvänä esimerkkinä autonomisuuden tukemisesta ovat kurssit, jotka rakentuvat oppijan tuetulle autonomialle ja omalle tavoitteenasettelulle (ks. esim. Karlsson, Kjisik, & Nordlund, 2007).

Tässä tutkimuksessa olen tuonut näkyviin sitä kirjoa ja myös sitä potentiaalia, joka opettajien kielinäkemyksissä näyttää vallitsevan. Keskeinen lähtökohta kielenopetuksen kehittämiseksi kohti kansainvälistymisen haasteita on tapamme hahmottaa, mitä kieli ja sen oppiminen oikeastaan ovat. Aikamme megatrendien (kuten työmarkkinoiden globalisoituminen, yhteisöjen rajojen sumeneminen, lisääntyvä digitalisaatio) ja niitä seuraavien yliopistojen strategioiden pohjalta näemme, millaisia geneerisiä valmiuksia opetuksen avulla tulisi tukea. Tarvitaan yhä perinpohjaisempaa, kieliteoreettiselle tasolle ulottuvaa tutkimuspohjaista keskustelua kielenopetuksen yliopistopedagogiikasta. Tämä merkitsee keskustelua siitä, millaiset kielenopetuksen käytännöt ja taustaideologiat ovat linjassa laajempien tutkintotavoitteiden kanssa ja yhä kansainvälisemmäksi käyvän tosielämän vuorovaikutuskäytänteiden ja osaamistavoitteiden kanssa.

Johanna Vaattovaara toimii pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston Kielikeskuksessa.

LÄHTEET

- A 312/29.12.1922. *Asetus valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain täytäntöönpanosta.*
- A 794/19.8.2004. *Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista.*
- A 1039/19.12.2013. *Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta.*
- Alanen, R. (2000). Kolmannen muodon tapaus: miten kieliopista puhutaan englannin kielen luokassa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLA:n vuosikirja 2000 (vol. 58, s. 139–163). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Bergman, J., Oksanen, H., & Veikkolainen, K. (2009). *Viestinnällisyys ranskan oppikirjojen tehtävissä Suomessa, Ruotsissa ja Kanadassa*. Julkaisematon pedagoginen tutkielma, Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (4. painos). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (toim.), *Multilingualism and multimodality. Current challenges for educational studies* (s. 11–32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction.

- The Modern Language Journal*, 95 (3), 339–343.
- Cohen, P. (2006). Re-doing knowledge: Labour, learning and life stories in transit. *Journal of Education and Work*, 19 (2), 109–120.
- Dufva, H. (2006). Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* (s. 37–51). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Dufva, H., & Aro, M. (2012). Oppimisen kronotooppisuus: aika, paikka ja kielenkäyttäjät. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (vol. 4, s. 7–21). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Luettu 6.7.2015, <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/7035>.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M., & Salo, O.-P. (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* (vol. 3, s. 22–34). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Luettu 1.7.2015, <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454>.
- Dufva, H., & Nikula, T. (2010). Mitä kieli on? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, syyskuu 2010. Luettu 13.5.2015, <http://www.kieliverkosto.fi/article/mita-kieli-on/>.
- Elinkeinoelämän keskusliitto EK. 2014. *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n keskusliiton henkilö- ja koulutustiedustelu*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK. Luettu 3.5.2015, <http://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>.
- Elsinen, R. (2000). "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." *Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 62.
- Eurooppalainen viitekehys (EVK). 2003. *Common European framework of reference (CEFR) for languages 2001: Learning, teaching, assessment*. Suom. I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Garam, I., & Korkala, S. (2013). *Mitä tilastot kertovat kansainvälisestä opiskelijaliikkuvuudesta Suomessa?* Fakta 1/2013. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. Luettu 2.7.2015, http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/29924_Fakta_1a_2013.pdf.
- Harjanne, P., & Tella, S. (2008). Vieraiden kielten opetuksen didaktisia, yhteiskunnallisia ja metodologisia lähtökohtia – tutkimushankkeen teoreettisen taustan kehittälyä. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2* (s.737–750). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Horppu, J. (2005). Akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito Helsingin yliopistosta valmistuneiden kuvaamana. Teoksessa S. Karjalainen & T. Lehtonen (toim.), *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito Helsingin yliopistosta valmistuneiden kuvaamana* (s. 19–125). Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 13/2005.
- Huhta, M. (1999). *Language/Communication Skills in Industry and Business –Report for Prolang/Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Jalkanen, J., & Taalas, P. (2015). Oppimisen rajapinnoilla yliopiston viestintä- ja kieliohjelmien osana. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus: kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktiikan symposiumi Jyväskylässä 13.–14.2.2014* (s. 63–79). Ainedidaktisia tutkimuksia (8). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129–169.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50 (3), 187–198.
- Karjalainen, S., & Lehtonen, T. (2005). Työnantajien näkemyksiä akateemisten ammattien kielitaitotarpeesta. Teoksessa S. Karjalainen & T. Lehtonen (toim.), *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito Helsingin yliopistosta valmistuneiden kuvaamana* (s. 127–163). Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 13/2005.
- Karjalainen, S., Vaattovaara, J., Hako-oja, M., & Taskinen, K. (2013). New developments in self-access language learning. Teoksessa M. Matilainen, R. Siddall & J. Vaattovaara (toim.), *Muuttuva Kielikeskus. Språkcentrum i förändring. Language Centre in change*. Language Centre publications 4 (s. 231–247). Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- Karlsson, L, Kjisik, F., & Nordlund, J. (2007). *From here to autonomy: A Helsinki University Language Centre autonomous learning project*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28 (5), 469–490.
- Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, 62, 14–15.
- KOPS 2014–2016. *Helsingin yliopiston Kielikeskuksen opetussuunnitelma vuosille 2014–*

- 2015 ja 2015–2016. Saatavilla Helsingin yliopiston Flamma-palvelussa. Luettu 29.12.2015, <https://flamma.helsinki.fi/content/res/pri/HY322720>.
- Kramsch, C. (toim.). (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.
- Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41 (3), 389–408.
- Lehtinen, J. (2009). *Perusopetuksen kielenopettajien suosimat opetusmuodot, -tyylit ja -strategiat oppitunnilla*. Julkaisematon pedagoginen tutkielma, Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285–298.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Linell, P. (2005). *The written language bias in linguistics: Its nature, origins and transformations*. London: Routledge.
- Mannermaa, M. (1999). *Tulevaisuuden hallinta. Skenaariot strategiatyöskentelyssä*. Porvoo: WSOY.
- Miller, L., & Ginsberg, R. B. (1995). Folklinguistic theories of language learning. Teoksessa B. R. Freed (toim.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Studies in bilingualism 9 (s. 293–316). Amsterdam: John Benjamins.
- Mäkitalo, Å. (2012). Professional learning and the materiality of social practice. *Journal of Education and Work*, 25 (1), 59–78.
- Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Oppimisen teorit. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 194–236). Helsinki: WSOYPro.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S., & Levander, L. M. (2009). Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Peda-forum – yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu*, 16 (2), 6–15.
- Nikula, T. (2007). The IRF pattern and space for interaction: Comparing CLIL and EFL classrooms. Teoksessa C. Dalton-Puffer & U. Smit (toim.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (s. 179–204). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nikula, T. (2010). Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulu ja yhteiskunta*, maaliskuu 2010. Luettu 4.5.2015, <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikäsityksen-ja-kielenopetuksen-kytköksistä/>.
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63 (Issue Supplement s 1), 1–24.
- Pasquale, M. D., & Preston, D. R. (2013). The folk linguistics of language teaching and learning. Teoksessa K. Drozdziel-Szelest & M. Pawlak (toim.), *Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives on second language learning and teaching* (s. 163–174). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. New York: Routledge.
- Pietilä, P., & Lintunen, P. (toim.). (2014). *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Piippo, I., Vaattovaara, J., & Voutilainen, E. (painossa). *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House.
- Pitkänen-Huhta, A., & Mäntylä, K. (2014). Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina: monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA:n julkaisu 72 (s. 89–108). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Preston, D. R. (2002). Language with an attitude. Teoksessa J. K. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling-Estes (toim.), *Handbook of language variation and change* (s. 40–66). Oxford: Blackwell.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Pöyhönen, S., & Luukka, M.-R. (toim.). (2007). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. painos). Cambridge: Cambridge University Press.
- Räsänen, T. (2013). *Professional communicative repertoires and trajectories of socialization into global working life*. Jyväskylä Studies in Humanities 216, Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, K., & Takala, S. (toim.). (2004). *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sajavaara, A., & Salo, M. (2007). Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* (s. 233–249). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- SITRA 2014/2015. *Megatrendit*. Luettu 3.9.2015, <http://www.sitra.fi/tulevaisuus/megatrendit>.
- Tanner, J. (2012). *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto, suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos.
- Thorne, S. L. (2011). Community formation and the world as its own model. *The Modern Language Journal*, 95 (2), 304–307.
- Trappes-Lomax, H., & Ferguson, G. (toim.). (2002). *Language in language teacher education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.